



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Doktora Tezi

ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

Mehmet TURGUT

Danışman
Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

Konya 2021

ÖN SÖZ

Geçmişten günümüze dünya üzerindeki bütün toplumlarda mevcut eğitim niteliğinin sürekli olarak bir tartışma konusu olduğu bilinmektedir. Sürekli bir değişim ve gelişim süreci içerisinde bulunan eğitim kurumlarından çağın gerektirdiği nitelikli bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. En değerli hazine olan bilgiyi, en etkili bir şekilde nesilden nesile aktarabilecek etkili okullara olan ihtiyaç her geçen daha da artmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada dünyada ve Türkiye’de etkili okul özelliklerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelenerek etkili okula etki eden bağımsız değişkenlerin etki düzeyleri ile bu etkinin yönünün belirlenmesi amaçlanmaktadır. Meta-analiz yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmanın tamamlanması sürecinde verilerini kullandığım çalışmaların yazarlarına içtenlikle teşekkür ederim.

Akademik hayatım boyunca kendisinden her alanda çok değerli bilgi ve tecrübeler edindiğim, her aşamamada benim için farklı bir vizyon oluşumunu sağlayan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Mustafa YAVUZ’ a kıymetli görüşleri ve yönlendirmelerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamın başından sonuna kadar değerli düşünceleri ve gerekli yönlendirmeleri sağlayarak tezimin tamamlanması için çok anlamlı katkılarda bulunan Tez İzleme Komitesi’ndeki çok değerli hocalarım Prof. Dr. Ali ÜNAL ve Dr. Öğretim Üyesi Yahya ÇIKILI’ ya ayrıca şükranlarımı sunar, gönülden teşekkür ederim.

Doktora tezi çalışmalarım sürecince sürekli motivasyon sağlayarak desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, çok kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ercan YILMAZ, Prof. Dr. Atila YILDIRIM, Dr. Öğretim Üyesi Deniz GÜLMEZ ve Dr. Öğretim Üyesi Tolga SEKİ’ ye ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Sadece doktora eğitim hayatımda değil aynı zamanda bizleri doğduğumuz andan bu zamana kadar sürekli destekleyen, hakları ödenemez kıymetli anneme ve babama sonsuz saygılarımı sunarak ellerinden öpüyorum. Bu araştırma sürecinde ve her anımda desteklerini hep yanımda hissettiğim en büyük fedakarlığı sağlayan sevgili eşim Melike TURGUT’ a ve çoğu zaman ilgilenemediğim çocuklarım, sizlere bir ömür minnettarım.

Mehmet TURGUT

KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Sayıtlar (Varsayımlar)	6
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar.....	7
2 ALAN YAZIN	9
2.1 Etkililik Kavramı	9
2.2 Örgütsel Etkililik.....	10
2.3 Etkili Okul.....	11
2.4 Etkili Okulların Tarihi	12
2.5 Etkili Okul Modelleri.....	14
2.5.1 Amaç modeli.....	14
2.5.2 Kaynak-Girdi (Sistem) Modeli	15
2.5.3 Süreç Modeli.....	17
2.5.4 Doyum Modeli	17
2.5.5 Yasallık (Meşruiyet) Modeli.....	18
2.5.6 Etkisizlik Modeli.....	19
2.5.7 Örgütsel Öğrenme Modeli	19
2.5.8 Toplam Kalite Yönetimi Modeli.....	21
2.6 Etkili Okul Özellikleri	22
2.6.1 Güvenli ve Düzenli Okul Çevresi	23
2.6.2 Bütün Öğrenciler İçin Yüksek Beklentiler	25
2.6.3 Açık Okul Misyonu.....	27
2.6.4 Öğrenme Fırsatları Sağlama ve Zamanın Etkili Kullanımı	28
2.6.5 Öğrenci Gelişiminin Sürekli Olarak Gözlenmesi	30
2.6.6 Olumlu Ev-Okul İlişkileri.....	31
2.6.7 Öğretimsel Liderlik.....	33

2.7 Etkili Okulun Boyutları.....	36
2.7.1 Etkili Okulda Yöneticiler.....	36
2.7.2 Etkili Okulda Öğretmenler.....	42
2.7.3 Etkili Okulda Öğrenciler.....	44
2.7.4 Etkili Okulda Ortam ve Eğitim-Öğretim Süreci	45
2.7.5 Etkili Okulda Veliler.....	48
2.8 Etkili Okul İle İlişkili Değişkenler.....	52
2.8.1 Liderlik.....	52
2.8.2 Okul İklimi.....	56
2.8.3 Okul Kültürü	58
2.8.4 İş Doyumu.....	61
2.9 İlgili Araştırmalar	64
2.9.1 Etkili Okula İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	64
2.9.2 Etkili Okula İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	72
3 YÖNTEM	76
3.1 Araştırmanın Modeli.....	76
3.2 Verilerin Toplanması	77
3.3 Kodlama Yöntemi ve Çalışma Karakteristiklerinin Belirlenmesi	77
3.4 Dahil Edilme Kriterleri	79
3.5 Hariç Tutulma Kriterleri	80
3.6 Tarama Süreci	80
3.7 Meta Analiz Değerlendirmesine Alınan Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler.....	82
3.8 Verilerin Analizi	85
4 BULGULAR.....	91
4.1 Etkili Okul ve Liderliğe İlişkin Bulgular.....	91
4.1.1 Etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü bulguları: Meta-analiz sonuçları	96
4.1.2 Etkili okul ile liderlik arasındaki ilişkinin moderatör değişkenlere göre analizi.....	97
4.1.3 Etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için yayın yanlılığı analizleri	100
4.2 Etkili Okul ve Okul İklimine İlişkin Bulgular	103
4.2.1 Etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü bulguları: meta-analiz sonuçları.....	106
4.2.2 Etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişkinin moderatör değişkenlere göre analizi.....	107
4.2.3 Etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için yayın yanlılığı analizleri	109
4.3 Etkili Okul ve Okul Kültürüne İlişkin Bulgular	112
4.3.1 Etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü bulguları: Meta-analiz sonuçları	114

4.3.2 Etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkinin moderatör değişkenlere göre analizi	116
4.3.3 Etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için yayın yanlılığı analizleri	117
4.4 Etkili Okul ve İş Doyumuna İlişkin Bulgular	120
4.4.1 Etkili okul ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü bulguları: meta-analiz sonuçları.....	123
4.4.2 Etkili okul ve iş doyumu arasındaki ilişkinin moderatör değişkenlere göre analizi	124
4.4.3 Etkili okul ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için yayın yanlılığı analizleri	125
4.5 Etkili Okul ve Cinsiyete İlişkin Bulgular	128
4.5.1 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü meta analizinin bulguları	131
4.5.2 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü moderator analizi bulguları	133
4.5.3 Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etkili okul özelliklerine ilişkin etki büyüklükleri yayın yanlılığı analizleri	133
4.6 Etkili Okul ve Görev Unvanına İlişkin Bulgular	136
4.6.1 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarının etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü meta analizinin bulguları	138
4.6.2 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarının etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü moderator analizi bulguları	140
4.6.3 Yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarına göre etkili okul özelliklerine ilişkin etki büyüklükleri yayın yanlılığı analizleri	141
4.7 Etkili Okul ve Öğrenim Düzeyine İlişkin Bulgular	144
4.7.1 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü meta-analizinin bulguları	146
4.7.2 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü moderator analizi bulguları	148
4.7.3 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre etkili okul özelliklerine ilişkin etki büyüklükleri yayın yanlılığı analizleri	148
4.8 Etkili okul ile ilişkiye dayalı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplanan bağımsız değişkenlere ilişkin genel bulgular.....	151
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	153
5.1 Tartışma	153
5.1.1 Etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma.....	153

5.1.2 Etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma.....	161
5.1.3 Etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma.....	164
5.1.4 Etkili okul ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma.....	167
5.1.5 Etkili okul ve cinsiyet arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma.....	170
5.1.6 Etkili okul ve görev unvanı arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma.....	174
5.1.7 Etkili okul ve öğrenim düzeyi arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma.....	178
5.2 Sonuç	179
5.3 Öneriler	182
KAYNAKÇA.....	185
EKLER.....	243

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Etkili Okul Özelliklerine İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **202** sayfalık kısmına ilişkin, 23/03/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%27** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Singeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç,
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

23/03/2021

Mehmet TURGUT

Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

23/03/2021

Mehmet TURGUT

SİMGELER VE KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

ULAKBİM: Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi

ES: Ortalama etki büyüklüğü (Effect Size)

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

Z_r: Korelasyona Dayalı Ortalama etki büyüklüğü Katsayısı (Fisher's Z)

ρ : Ağırlıklı Ortalama Düzeltilmiş Korelasyon

τ^2 : Tau-kare

k: Meta Analize Dahil Edilen Çalışma Sayısı

M: Makale

YL: Yüksek Lisans Tezi

DR: Doktora Tezi

Ö: Öğretmen

Y: Yönetici

ÖZET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Doktora Tezi

ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

Mehmet TURGUT

Yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul özelliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, etkili okul ile liderlik, okul iklimi, okul kültürü, iş doyumu, cinsiyet, görev unvanı ve öğrenim düzeyleri arasındaki ilişkilere dayalı olarak meta-analiz yöntemi ile ortalama etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için 01.01.2000– 31.12.2018 tarihleri arasında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayımlanan araştırmalar taranarak etkili okula ilişkin nicel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Tarama sürecinde, “etkili okul, okul etkililiği, effective school, school effectiveness” kelimeleri anahtar sözcük olarak kullanılmıştır.

Yayınların taranmasında ulusal düzeydeki tezler için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) veri tabanı, ulusal düzeyde yapılan bildiri ve makaleler için Google Scholar ve tüm üniversitelerin eğitim fakültesi, eğitim bilimleri enstitüsü ve sosyal bilimler enstitüsü dergileri, uluslararası düzeyde yapılan tezler ve makaleler için Proquest, Google Scholar, Sage Journals, Emerald, Eric, Taylor&Francis Online, Wiley Online Library, Science Direct ve Jstor yayınevleri ve veri tabanları kullanılmıştır.

Araştırmanın tarama sürecinde toplam 1052 çalışmaya ulaşılmıştır. Nitel özellik taşıdığı için 158 çalışma, farklı örneklemden dolayı 12 çalışma, tezden makaleye dönüştürüldüğü için 15 çalışma ve uygun istatistik veri içermediği için 729 çalışma meta-analize dahil edilmemiştir. Ayrıca 56 araştırma birden fazla değişkene ait veri içermesi sebebiyle bu analizin dışında bırakılmıştır. Nihai olarak 82 bağımsız araştırma meta-analiz çalışması kapsamına alınmıştır.

Okul etkililiğini değerlendirme modellerinden toplam kalite yönetimi modeli, örgütsel öğrenme modeli ve doyum modeline ilişkin olarak değişkenler açısından değerlendirmeler yapılmıştır. Etkili okul ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak 33 çalışma, okul iklimi ile ilgili 10 çalışma, okul kültürü ile ilgili 7 çalışma, iş doyumu ile ilgili 5 çalışma, cinsiyet ile ilgili 35 çalışma, görev unvanı ile ilgili 14 çalışma ve öğrenim düzeyi ile ilgili 11 çalışma analize dahil edilmiştir. Hem ilişkisel olarak hem de grup karşılaştırma açısından ortalama etki büyüklüğü hesaplamasının hangi modele göre yapılacağını tespit edebilmek amacıyla Q ve I² istatistikleri yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre dağılımların heterojen bir yapıda bulunduğu değerlendirildiğinden tüm analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır.

Araştırma için yayın türü, yayın yeri, örneklem düzeyi, okul türü, liderlik alanında yapılan araştırmaların sınıflandırılması, örneklem sayısı ve yayın yılı moderatör değişkenleri olarak belirlenmiştir. Yayın yanlılığı değerlendirmesi için Rosenthal’s Fail Safe N, Orwin’s Fail Safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu, Egger regresyon kesme analizi ve Duval ve Tweedie’s kırpm ve ekle analizi yapılmıştır.

Etkili okul ile liderlik arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönlü ($Z_r=0.703$) ortalama etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etkili okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü orta düzeyde ve pozitif yönlüdür ($Z_r=0.361$). Etkili okul ile okul kültürü arasında çok güçlü düzeyde ve pozitif yönlü ($Z_r=0.807$) ortalama etki büyüklüğü bulunmuştur. Etkili okul ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü orta düzeyde ve pozitif yönlüdür ($Z_r=0.473$). Etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin görev unvanları açısından etki büyüklüğünün düşük düzeyde ve pozitif yönlü ($ES= 0.312$) olduğu ancak cinsiyetleri ve öğrenim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etkili Okul, Liderlik, Okul İklimi, Okul Kültürü, İş Doyumu.

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Program
Doctoral Thesis

A META ANALYSIS STUDY ON EFFECTIVE SCHOOL CHARACTERISTICS Mehmet TURGUT

In this study, the mean effect size calculation was done with meta-analysis method based on the relationships between effective school and leadership, school climate, school culture, job satisfaction, gender, job title and education levels in order to examine effective school characteristics according to the perceptions of managers and teachers.

In order to achieve the purpose of the research, the studies conducted with the quantitative research method on the effective school were included in the study by scanning the master's and doctoral theses with studies published in peer-reviewed journals conducted at national and international levels between 01.01.2000 and 31.12.2018. In the researching process, the words "effective school, school effectiveness, effective school, school effectiveness" were used as key words.

In researching of publications, the Higher Education Council (HEC) database for national level theses, Google Scholar for papers and articles at national level, and journals of all universities' education faculties, educational sciences and social sciences Scholar, Sage Journals, Emerald, Eric, Taylor & Francis Online, Wiley Online Library, Science Direct and Jstor publishers and databases were used.

During the researching process of the research, a total of 1052 studies were reached. 158 studies due to qualitative characteristics, 12 studies due to different samples, 15 studies as they were converted from thesis to articles, and 729 studies were not included in the meta-analysis because they did not contain appropriate statistical data. In addition, 56 studies were excluded from this analysis because they contain data for more than one variable. Finally, 82 independent research were included in the meta-analysis study.

Evaluations were done in terms of variables related to the total quality management model, organizational learning model and satisfaction model among the school effectiveness evaluation models. Based on the relationship between effective school and leadership 33 studies, 10 studies on school climate, 7 studies on school culture, 5 studies on job satisfaction, 35 studies on gender, 14 studies on job title and 11 studies on education level were included in the analysis. Q and I^2 statistics were done in order to determine which model would be used to calculate mean effect size in terms of both relational and group comparison. As the distributions are considered to have a heterogeneous structure according to the results of this analysis, all analyzes were conducted according to the random effects model.

For this research, publication type, publication place, sample level, school type, classification of researches in the field of leadership, sample size and publication year were determined as moderator variables. Rosenthal's Fail Safe N, Orwin's Fail Safe N, Begg and Mazumdar rank correlation, Egger regression cut-off analysis and Duval and Tweedie's clipping and filling analysis were performed for publication bias assessment.

A Strong and positive ($Z_r = 0.703$) mean effect size was calculated between effective school and leadership. A moderate and positive ($Z_r = 0.361$) mean effect size was found between effective school and school climate. A very significant and positive ($Z_r = 0.807$) mean effect size was found between effective school and school culture. The mean effect size calculated based on the relationship between effective school and job satisfaction was medium and positive ($Z_r = 0.473$). It was concluded that the mean effect size was low and positive ($ES = 0.312$) in terms of the job titles and effective school, but there was no significant difference in terms of gender and education levels.

Keywords: Effective School, Leadership, School Climate, School Culture, Job Satisfaction.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Etkili okul ile ilgili olarak 01.01.2000 – 31.12.2018 tarihleri arasında yapılan çalışmalar kapsamında yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okulun özelliklerinin meta-analiz yöntemi ile incelendiği çalışmanın bu bölümünü problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, varsayımları ve sayıltıları ile araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları oluşturmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Eğitim sistemlerinde her bireye en kaliteli eğitimin sunulması amacıyla okulların niteliklerini arttırarak eğitim kurumlarının iyileştirilmesi hakkındaki çalışmalar geçmişten günümüze devamlı gündemde olan en önemli konulardan biridir. Sürekli bir değişim ve gelişim hareketi içinde olan dünyada, toplumlar her geçen gün eğitim kurumlarından beklentilerini arttırmış ve doğal olarak okul sistemlerini de yeni arayışlara yöneltmiştir. Günümüzde bilginin en değerli bir kaynak olarak görüldüğü bilinen bir gerçektir ve hatta her alanda en çok gelişmişliğe sahip olan toplumlara, bilgi toplumu diye hitap edilmektedir. 21. Yüzyılda, bireylerin yetenek ve becerilerinin değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilecek düzeyde olmaları beklenmektedir. Bu değişimler sonucunda ülkeler arasında bilgiye ulaşma ve bilgi üretimi konularında devam eden bir rekabet ortamı oluşmaktadır. İşte toplumların bu rekabette istedikleri düzeye ulaşmalarını sağlayacak esas olan kaynak etkili okulların varlıklarıdır.

Günümüzde okullardan, tüm öğrencilerin gerçek hayatta verimli bir şekilde faaliyet gösterebilmelerini kolaylaştıracak ve farklı iş alanlarında görev alabilmelerini sağlayacak etkili uygulamalara sahip olabilmeleri beklenmektedir (Teryl ve Williams, 2013). Öğrencilerin nitelikli bir yöntemle yetiştirilebilmesinde okul etkililiğinin çok önemli olduğu düşünüldüğünde okulların etkililiğinin en üst düzeye yükseltilmesi gerekli olduğu ifade edilebilir.

Bütün toplumlardaki eğitim-öğretim kurumlarında genel olarak okul etkililiği daima üzerinde titizlikle durulan bir konu olarak önemini korumaktadır. Etkili okul ortamının oluşturulmasındaki en büyük sorumluluklar yönetici ve öğretmenlerden beklenmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre okullar açık sistem anlayışına göre çevreleriyle sürekli bir etkileşim içinde bulunmaktadır. Okullardan gelişen rekabet

ortamında varlıklarını devam ettirebilmeleri için öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin performanslarının geliştirilmesi ve tüm paydaşların desteğinin alınması beklenmektedir (Caldwell, 2005).

Bir örgütün mevcut yapıları, planları ve kültürü ile ilgili olan okul etkililiğinin, okul amaçlarına uygun, öğretmen verimliliğine önem veren yöntem ve uygulamaların sınıf düzeylerinde geliştirilmesi ile öğrenci başarısının artırılmasına ilişkin olarak yapılan etkinlikleri ifade ettiği vurgulanmaktadır (Akinola, 2013; Hargreaves, 2001). Etkili okulun temelini nitelikli bir öğretim, yüksek başarı beklentisi, sağlıklı bir çevre, eğitimde güçlü bir liderlik ve öğrenci başarısının sık ve düzenli bir şekilde takip edilmesi oluşturmaktadır (Ekundayo, 2010; Lezotte, 2011).

Toplumun, ülke ekonomisinin ve okulun gelişimi açısından özellikle de öğrenme niteliği ve öğrenme çıktıları bakımından gelişiminde etkili okulun önemi büyüktür (Hidayat, 2017; Kusumaningrum, Hidayat, Ganefri, Anori ve Dewy, 2016; Pratama ve Corebima, 2016). Etkili okul araştırmalarının okulların değişen dünya şartlarında öğrenci başarı seviyelerini yükseltmeleri için önemli derecede bir yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci başarısının artırılması ile ilgili olarak etkili okulların özellikleri üzerine alan yazında çeşitli araştırmalar yapılmaktadır ve bu araştırmalar öğrenci öğrenmesine ilişkin okul etkililiğinin sağlanmasında, yönetici ve öğretmenlerin uygulamalarında daha hızlı ve etkili kararlar almalarını kolaylaştırmaktadır (Rains, 2015). Genel olarak içinde bulunduğu çevre ile iyi ilişkiler kurabilen, gerçekleştirdiği kaliteli uygulamaların sonunda nitelikli sonuçlara sahip olabilen ve iyi bir şekilde yönetilen okulların etkili okullar olabileceği görüşü desteklenmektedir (Nongauza, 2004).

Genel olarak bakıldığında etkili bir eğitim-öğretim sisteminin temelini etkili okullar oluşturmaktadır ve etkili okullarda sürekli bir değişim süreci bulunmaktadır, çünkü burada yapılan her değişikliğin amacı nitelikli ve etkili bir eğitim-öğretim sunmaktır (Yılmaz, 2006). Okul etkililiği, mevcut okuldaki işlerin düzgün şekilde devam etmesini engelleyen unsurların ortadan kaldırılması ile ilişkili olarak hedeflere ulaşabilme derecesi gibi kabul edilmektedir (Ekundayo, 2010; Osakinle, 2006). Bu şekilde ancak öğretmen ve yöneticilerin verimliliği artırılabilir (Ololube, 2005). Etkili okullar sürekli gelişimin sağlanmasıyla ilgili olarak çok sayıda faktörden

etkilenmektedir. Öğrenci ilerlemesinin devamlı izlenmesi, öğrencilerin başarı beklentisi, öğretmenlerin niteliği, okul olanaklarının sağlanması, yönetici liderliği, öğrenme ortamı ve ebeveynlerin kararlara katılımı bunlara örnek olarak gösterilmektedir (Ekundayo, 2010; Lezotte, 2011).

Okulların, eğitim alanında meydana gelen hızlı değişimler karşısında öğrencilerin ilgisini istendik bir düzeye çekebilme konusunda yetersiz hale gelmeleri sebebiyle öğrencilerin ihtiyacı olan yeni bilgi ve becerileri kazandırma sürecinde zorlanma yaşadıkları gözlemlenmektedir (Erdoğan, 2005). Bu bilgiler çerçevesinde etkili bir okulun var olması ihtiyacı önem kazanmaktadır.

Önceden belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmek amacıyla oluşturulan kurumlar, amaçlarına ulaşabildikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler. Gelişim içinde olan okullarda etkililik, ancak ortak amaçların gerçekleştirilebilmesiyle ilgilidir, bu süreçte hedeflere ulaşabilme derecesi, etkililiğin temel ölçütü olarak karşımıza çıkan bir olgudur ve önceden belirlenmiş hedefleri gerçekleştiren eylemler etkili olarak nitelendirilir (Aydın, 2007; Balcı, 2014). Etkili okullar bu bağlamda kendilerine göre bir farkındalık geliştiren, sürekli ve bilinmeyen değişiklikler karşısında belirlenen amaçlarına doğru en uygun ve en nitelikli biçimde hareket edebilen kurumlar olarak değerlendirilebilir. Gelecekte ihtiyaç duyulacak insan profilinin oluşumu için okulların programlarında belirlenen hedeflere göre gerekli düzenlemelerin yapılması, nitelikli öğreticilerin artırılması ve daha pek çok değişkenlerin iyileştirilmesi etkili okullar ile mümkün olacaktır.

Etkili okul anlayışında öğrencinin yetiştiği çevrenin ve ailenin hangi şartlarda olursa olsun, okul her öğrenci üzerinde bir etkililiği sağlayabilmesi ileri sürülmektedir. Bu etkililiğin öğrencilerin ön öğrenmelerinde var olan eksik noktaların belirlenip gerekli önlemlerin alınması, öğrencide konulara karşı olumlu yönde ilginin uyandırılması, mutlak başarıya ulaşmanın mümkün olacağı düşüncesinin yaygınlaştırılması ile süreklilik kazanacağı belirtilmektedir (Oral, 2005). Çünkü okullar ancak etkili oldukları sürece varlıklarını koruyabilmektedirler (Aydın, 2007).

Alanyazında yapılan araştırma sonuçlarına göre bazı öğrencilerin aynı fırsat ve refah düzeyine erişebilmeleri için diğerlerinden daha fazla farklı türden kaynaklara ve desteğe ihtiyaç duymaları sebebiyle, okullardan beklenen asıl görevin bu öğrencilerin

yeterli bilgi ve beceri kazanmaları için eşit koşullar ve fırsatları sunmak olduğu vurgulanmaktadır (Lundberg, 2018; Robeyns, 2005). Aynı zamanda daha dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler yetersiz standartlara sahip okullara devam ederlerse kötü akademik sonuçlara ve ardından sosyal açıdan yüksek risk altında olacakları belirtilmektedir (Faubert, 2012). İlgili alanda yapılan çalışmalar öğrencilerin eğitimsel başarı düzeylerinin büyük ölçüde ailelerinin sosyo-ekonomik seviyesine bağlı olduğunu gösterdiğinden dolayı günümüzde eğitim kurumlarından beklenen en önemli görev, sosyo-ekonomik farklılıkların sebep olduğu eğitimsel eşitsizlik problemine ilişkin etkili çözümler geliştirmektir (Polatcan ve Cansoy, 2018). Yapılan bilimsel çalışmaların sonuçları, bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerinin etkili ve olumlu yönde sağlanmasında okullardaki mevcut eğitim-öğretim niteliklerinden en üst düzeyde faydalanmalarına bağlı olduğunu göstermektedir (Turhan, Şener ve Gündüzalp, 2017). Okulların sahip olduğu eşitlikçilik rolünün farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip ailelerden gelen çocukların başarı seviyeleri arasındaki farklılıkları telafi etme düzeyine bağlı olduğu düşüncesi, bu okulların öğrencilerin nitelikli bir şekilde yetiştirilebilmesi için bazı etkili ve önemli özelliklere sahip olmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır (Polatcan ve Cansoy, 2018). Okullarda öğrencilere sunulan eğitim ve öğretim hizmetlerinin yüksek nitelikte olması ile öğrenciler arasındaki farklılığın azalacağı belirtilebilir. Bu durum ise ancak etkili okulların varlığı ile sağlanabilir. Bu bağlamda okul etkililiğinin sağlanması ve sürdürülmesi ile toplumdaki sosyo-ekonomik düzeyin de yükseleceği düşünülmektedir.

Okulların eğitim-öğretim uygulamalarında etkililiklerini kaybettiği, toplumun ve iş dünyasının isteklerine ve beklentilerine cevap veremez bir durum içinde olduğu, öğretimin kalitesi ve niteliği açısından düşük seviyelere gerilemesi genelde tartışılan konular arasında yer almaktadır. Bu durumun en kısa zamanda iyileştirilmesi amacıyla farklı çözüm yollarının önerilmesi için öncelikle mevcut durumun sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi konusunda bilimsel araştırmaların yapılıp test edilmesi gerekmektedir (Şişman, 2014). Etkili okul araştırmalarının meta-analizi, okullarda göre yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere etkili bir okulu meydana getirme sürecinde hangi özelliklerin öncelikli olarak dikkate alınması gerektiği konusunda yardımcı olabilecek temel bilgileri sağlamaktadır (Prektert, 2015).

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, 2000-2018 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalarda yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre etkili okul özelliklerine etki eden bağımsız değişkenlerin etki düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?
2. Yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?
3. Yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?
4. Yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?
5. Yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?
6. Yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin görev unvanları arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?
7. Yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğünün düzeyi ve yönü nedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Etkili okul araştırmaları, okulu geliştirmek ve etkili olmasını sağlamak açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, etkili okula ilişkin belirli özelliklerin geçmişten günümüze süregelen hareketinde hangi özelliklerin etkili okulu oluşturmada daha büyük bir öneme sahip olduğu konusunda yönetici ve öğretmenlere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de eğitim alanındaki doktora düzeyindeki çalışmalarda etkili okul konusunun çok fazla çalışılmadığı görülmektedir. Yine ilgili alanyazın incelendiğinde etkili okul konusunu meta analiz yöntemiyle inceleyen herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada etkili okula ilişkin etki büyüklüklerinin ve

birincil araştırmalarda çok önem verilmeyen bazı değişkenler açısından etki büyüklükleri arasında bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Benzer konuda yapılan araştırma sayıları her geçen gün daha da artmaktadır ve bu sebeple günümüzde meta-analiz yöntemine duyulan ihtiyaç gitgide artmaktadır. Bu çalışmanın gelecekte etkili okul alanında yapılacak olan çalışmalar için eleştirel bir bakış açısı kazandıracadı ve araştırmacılara yeni stratejik yönelimler sağlayacağı belirtilebilir. Etkili okul ile ilgili en çok hangi değişkenlerin incelendiği hakkında geniş ve detaylı bilgi içeren bu çalışma sonucunda, araştırmacıların bundan sonraki çalışmaları için demografik değişkenleri kullanmak yerine ilişkisel özellikleri daha çok tercih etmeleri beklenmektedir.

Okullar insan ve toplum açısından bakıldığında yaşamsal bir öneme sahiptir. Küresel değişime ayak uyduramayan okullar günden güne etkisiz bir rol almaya başlamaktadırlar. Yapılan alışmalar sistematik bir şekilde incelenip okulların etkililik düzeylerine etki eden değişkenlerin tespit edildiği bu çalışmanın, yönetici ve öğretmenlerin etkisiz okulları etkili okula dönüştürebilmeleri için hangi değişkenlerin dikkate alınması gerektiği konusunda yol gösterici önemli bir kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Günümüz dünyasında ülkelerdeki kalkınma faaliyetlerinin temelinde etkili eğitim sistemlerinin var olduğu kabul edilmektedir. Eğitim sistemlerinin kaliteli olabilmesi için ise öncelikli şart okulların etkili olmasıdır. Bu araştırmada dünyada ve Türkiye’de okullarda görev alan yönetici ve ğretmen algılarına göre etkili bir okulun oluşturulmasında hangi değişkenlerin daha çok rol oynadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın yönetici ve öğretmenlere görev yaptıkları okullardaki mevcut durumu belirli özelliklere göre analiz edip, okul etkililiğini sağlamaya yönelik daha sağlam adımlar atarak okullarını nasıl daha etkili bir konuma getirebilecekleri konusunda gerekli stratejik bilgileri sağlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar (Varsayımlar)

Meta-analiz için araştırmaya dahil edilen araştırmaların bulguları araştırmacılar tarafından objektif bir şekilde verildiği ve meta analiz kapsamına alınan çalışmalar nicel araştırma kurallarına uygun bir şekilde yapıldığı varsayılmaktadır. Meta-analize dahil edilen araştırmalarda kullanılan lme araçları geçerli, güvenilir ve ayrıca etkili okul ile

liderlik, okul iklimi, okul kültürü, iş doyumu, cinsiyet, görev unvanı ve öğrenim düzeyi arasındaki ilişkiyi ölçmeye dayalı olarak geliştirildiği belirtilmektedir. Meta-analize dahil edilen çalışmalardaki bulguların raporlaştırılması, araştırmacıları tarafından objektif bir biçimde gerçekleştirildiği varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okulu meta-analiz yöntemi ile incelemeyi amaçlayan bu araştırma;

Basılı ve internet ortamında ulaşılabilen ve 01.01.2000–31.12.2018 tarihleri arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile,

Ulusal ve uluslararası hakemli dergilerin, 01.01.2000–31.12.2018 tarihleri arasında yayınlanmış sayılarında etkili okul ile ilgili yapılan araştırmalarla,

Örneklem grubunda yöneticilerin, öğretmenlerin ya da hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin yer aldığı çalışmalar ile,

Sadece İngilizce ve Türkçe'nin yazı dili olarak kullanıldığı makale, yüksek lisans ve doktora tezleri ile,

Araştırmanın dahil edilme kriterlerine uygun çalışmalarla ve meta-analiz çalışması yapılma kriterlerine sahip araştırmalarla sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Etkili okul: Etkili okul, kendisinden beklenen amaçları ve istekleri eksiksiz olarak yerine getiren, öğrencileri bütün yönleri ile gelişimlerine imkan sağlayarak ortamlar hazırlayabilen ve okulla ilgili herkesin beklentisine cevap verebilen okul şeklinde tanımlanmaktadır (Şişman ve Turan, 2019).

Liderlik: Liderlik, bir kişinin bir bireyi ya da grubu güç ya da zorlama olmaksızın hedef belirlemeye ve istenilen başarı düzeyine ulaşmak için bir etkileme süreci olarak belirtilmektedir (Bush ve Glover, 2003; Greenberg ve Baron, 2003).

Okul iklimi: Okul iklimi, genelde bir okulu diğer okullardan farklı kılan, okul ile sosyal sistemin bireysel yönlerini dengeleyebilmek için çalışan kurum içindeki paydaşların davranışlarını etkileyen bir dizi iç özellik olarak tanımlanmaktadır (McCaffreey, 2008).

Okul kültürü: Okul kültürü, bir okul ortamındaki kişilerin davranışlarına rehberlik eden ve yön veren bir dizi değer, norm, kalıp, inanç ve gelenek olarak düşünülebilir (Cameron, 2008).

İş doyumu: İş doyumu, işlerin niteliklerinin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan ve iş konusu üzerine olumlu duyguları belirten bir kavram olarak tanımlamıştır (Robbins ve Judge, 2012).

Meta-analiz: Bağımsız çalışmalar sonucunda elde edilen nicel bulguların istatistiksel tekniklerle birleştirilip analiz edilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanır (Cumming, 2012; Ellis, 2012).

Ortalama etki büyüklüğü: Ortalama etki büyüklüğü, iki grup arasındaki farklılığın büyüklüğüdür ve bu sebeple anlamlı farklılığın gerçek ölçüsü olarak düşünülür (Coe, 2002).

BÖLÜM 2

2 ALAN YAZIN

2.1 Etkililik Kavramı

İlgili literatür incelendiğinde geçmişten günümüze kadar etkililik kavramı üzerine çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Etkililik, Hoy ve Miskel (1987)'e göre örgütün amacına ulaşması için ihtiyaç duyulan kaynaklara ulaşma ve bu süreçte çevreye uyum gösterebilme becerisi, Scheerens (1992)'e göre istenilen çıktıya ulaşma derecesi ve Balcı (2014)'ya göre önceden belirlenen örgütsel amaçların gerçekleştirilme derecesi olarak tanımlanmıştır. Etkililik, önceden belirlenmiş hedefleri başarı ile sağlamak için oluşturulan örgütlerin istenilen amaçlara ne derecede ulaştıkları ile ilgili bir kavramdır ve bu amaçları gerçekleştirebilme eylemi etkililiğin esas ölçütü olarak görülmektedir (Aydın, 2007; Karslı, 2006). Becker ve Nevhauser (1975)'e göre ise etkililik, az maliyet ile yüksek kazanç ve moral elde etmeyi sağlayacak bir örgütü kurma becerisi ve bu süreçte çevre tarafından desteklenen bir imaj oluşturabilme ve bunu sürdürebilme yeteneğidir. Farklı bir bakış açısıyla Özkalp (2004)'e göre etkililik, kaynakların akıllı bir yöntemle kullanılarak gereksiz giderlere sebep olmadan istendik çıktılara ulaşabilmedir. Purkey ve Smith (1983), etkililiği genellikle bireylere kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlardaki gelişme ile ölçülebilen olumlu yöndeki etkiler olarak tanımlamıştır. Etkililik kavramı ile bereaber alanyazında çok sık kullanılan ve yakın bir anlama sahip olan diğer bir kavram ise verimlilik. Hesapçıoğlu (2006) verimliliği üretim gücünün bir ölçeği olarak ya da farklı bir deyişle mevcut kaynaklardan optimum çıktıyı elde etme düzeyi olarak tanımlamaktadır.

Etkililik, örgütlerin belirlenen amaçlarına ulaşması için yapılması gereken her türlü çalışmada olması gerekli temel bir özelliktir. Etkililik kavramı farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır, fakat hepsi benzer bir anlama sahiptir. Etkililik, bir görevin en başarılı bir şekilde yerine getirilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, tutum ve yargıların tümüdür (Olaitan, 2003). Olive (2002) ise etkililiğin bilgi, beceri, tutum ve değerler içerdiğini ve başarılı olmak için ihtiyaç duyulan motivasyon ve inançlar bütünü olarak görmektedir.

Can (2005) etkililik kavramının birey, grup ve örgütsel düzeyde incelenebileceğini belirtir; bireysel yönden etkililiği örgütün içindeki paydaşların sorumlu oldukları görevler oluştururken, grup etkililiği o gruptaki bireylerin tamamının sağladığı katkıları ifade eder, ayrıca üçüncü boyut olarak örgütsel düzeydeki etkililik ise bireysel ve grup etkililiklerinin toplamını ifade eder. Murillo ve Cuenca (2007) etkililiğin üç özellik içerdiğini savunmaktadır; öğrencilerin çok yönlü gelişimini, eşitliğini sağlamak ve verilen değeri artırmak. Bu çerçevede etkililik, önceden belirlenmiş amaçların, çıktılara bakarak ne derecede gerçekleştirildiğini ifade eden bir kavram olarak nitelendirilebilir.

2.2 Örgütsel Etkililik

Örgütsel etkililik kavramı 1980’lerde daha belirgin bir şekilde anlaşılmaya başlanarak örgütlerin ihtiyaç duyulan kaynakları elde ederek amaçlarına ulaşabilme becerileri ile ilgilenmektedir (Federman, 2006; Henry, 2011).

Kendilerine özgü amaçlara ulaşmaya çalışan sosyal kurumlar olarak tanımlanan örgütlerde amaç bütünlüğünün devamlılığını sağlayabilmek için temel bir kavram niteliği taşıyan örgütsel etkililik üzerine farklı bakış açıları ve tanımlamalar yapılmaktadır. Başaran (1982)’a göre örgütsel etkililik, bir örgütün önceden belirlediği hedefleri elde etmesi sürecinde gerekli verimliliği, örgütsel sorunları çözebilmek için ihtiyaç duyulan beceriyi ve sürekli çevreye faydalılığını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesidir. Gelecekte uzun bir süreçte var olma ve sürekli gelişme gibi temel niteliklere sahip örgütsel etkililiğin sağlanabilmesinde örgüt duyarlılığı, toplum ile ilişkiler, dönüşüm ve verimlilik gibi şartların mümkün olduğunca en üst derecede etkili olması beklenir (Ridley ve Mendoz, 1993). Örgütsel etkililik, örgütün önceden belirlemiş olduğu hedefe uygun olarak yapmaya çalıştığı eylemi başarabilme düzeyidir (Daft, 2000).

Hogan (2004) örgütsel etkililiği kendi oluşturduğu bileşenlere göre ortaya çıkabilecek bir kavram olduğunu belirtir. Örgütsel etkililik için önemli olan özellikler yetenek seçimi ve iyileştirilmesi, motivasyon, liderlik, strateji ve sonuçları izlemek için uygun sistemin elde edilmesi olarak belirlenmiştir. Ona göre etkililik, örgütün bu beş alanda ne ölçüde rekabet ettiğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Etkili örgütün özellikleri üzerine farklı kaynaklarda çeşitli özellikler belirtilmiştir. Price (1968)'e göre bir örgütün etkili olması için; verimlilik, moral, örgütün değişimlere uyum sağlama yeteneği, örgütsel kararların çevre tarafından kabul edilme düzeyi, örgüt üyeleri arasında paylaşılan değer ve normlar yönünden ortak özellikler taşıması gibi niteliklerin bulunması gereklidir. Yine etkili örgütlere ilişkin Batten (1989)'e göre (1) iyimser ve olumlu tutumlar, (2) amaca yönelme, (3) performansa göre ödemeler, (4) değişimden zevk alma, (5) yönetim birimiyle her düzeyde bütünleşebilme, (6) gelecek görüşlülük, (7) katılma duygusu, (8) değişme ve yeniliklerle bütünleşme, (9) açık ve anlaşılır felsefe ve ilkeler, politika ve programlar, süreç ve prosedürler, uygulama ve projeler gibi özellikler sıralanmıştır. Başka bir araştırmada ise etkili örgütler ile ilgili olarak şu özellikler belirlenmiştir: (1) belirsizlik ve çelişkiyi iyi yönetmek, (2) eylem yanlısı olmak, (3) müşteriye yakın olmak, (4) özerklik ve girişimcilik, (5) insanlar aracılığıyla verimlilik, (6) işin içinde olmak değerlere yönelmek, (7) en iyi bilinen işe sarılmak, (8) yalın biçim, az kurmay, (9) esnek gevşek ve sıkı özelliklerin bir arada olması (Peters ve Waterman, 1987).

2.3 Etkili Okul

Her birey hayatı boyunca bir öğrenme süreci yolculuğundadır ve farklı zamanlarda, değişik mekanlarda çeşitli bilgiler ya da beceriler öğrenir. Öğrenmenin istendik şekilde ve planlı olarak gerçekleştirilmesi ise ancak okullarda mümkün olabilmektedir. Balcı (2014)'ya göre okullar farklı düzeydeki öğrencilerin bir araya geldikleri kurumsal yerlerdir ve bu sebeple okulların sorumlulukları günden güne daha da artmaktadır, çünkü farklı öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve onları fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yönden hayata hazırlamak ancak etkili okullar ile olacaktır. Alanyazında etkili okulu tanımlayan birçok tanıma ulaşmak mümkündür. Etkili okul, bilgi açısından güçlü ve zayıf öğrencilerin öğretim yönünden amaçlanan temel beceri düzeyine ulaştırabilmeyi sağlayan okuldur (Edmonds, 1979). Etkili okul, öğrencilerin farklı öz geçmiş bilgileri açısından tahmin edilenden daha yüksek seviyede başarı gösterebileceği okuldur (Balcı, 2014). Hoy ve Miskel (2010), bir okulun etkililiğini daha önceden ulaşılması beklenen hedefleri ve görevleri en yüksek düzeyde gerçekleştirilebilmesi olarak tanımlarken, Günal (2014) öğrenme zemini hazırlayabilen, her öğrenci için nitelikli ve gerekli olan kaynakların eşit bir şekilde kullanımını sağlayabilen, devamlı gelişen ve bu süreçte öğrenen bir okul olarak tanımlar. Özdemir (2000)'e göre etkili okullar öğrencilerin başarılı olmalarında bir farklılık yaratılabileceği

inancının yerleştği ve bunun için öğretim araç-gereçlerinin etkili bir şekilde kullanıldığı, öğrencilerin bedensel, duyuşsal, bilişsel, estetik ve sosyal yönden verimli bir şekilde desteklenebileceği bir ortamın oluşturulduğu okullardır. Buradaki tanımlamalar çerçevesinde etkili okul, farklı bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin sosyal veya akademik açıdan mevcut kaynakların etkin bir şekilde kullanılması ile beklenenden daha yüksek düzeyde başarı gösterebildikleri okul olarak tanımlanabilir.

Bolivar (2005)'a göre eğer bir okul özellikle de sosyal veya akademik olarak dezavantajlı öğrencilerin yararına çalışmalar sağlarsa, o derecede daha adil bir şekilde etkili olacaktır. Murillo (2003), bir okulun etkililiğinin temelde o okulun önceki performansı ve öğrencilerin sosyoekonomik, kültürel ve aile durumu göz önüne alındığında, tüm öğrencilerde beklenenden daha yüksek ve kapsamlı bir şekilde çok yönlü bir gelişme sağlama yeteneğine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Chinedum (2019) eğitimi, toplum içinde devamlı gelişimi sağlayacak ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, tutum, yetenek ve kültürel alışkanlıkları genç nesillere aktarmada etkin bir süreç olarak nitelendirmektedir. Aynı zamanda eğitim, bir toplumun dünyada var olabilmesi ve hayatta kalabilmesi amacıyla bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılmasında etkili bir araç olarak görülmektedir (Ekuk, Ering ve Ajake, 2012). Bu anlamda eğitimin sürekli ve nitelikli olarak nesilden nesile aktarılması etkili okulların varlığı ile daha kolay bir şekilde sağlanacağı düşünülmektedir.

Etkili okul araştırmalarının literatürde oldukça zengin bir tarihi vardır ve bu araştırmalar genelde etkili okulların yüksek niteliklerini belirleyen faktörleri ve süreçleri arasındaki karmaşık ilişkileri ortaya çıkarmaya ve okulların öğrenci performansı üzerinde olumlu etkileri nasıl sağlayabileceklerini belirlemeye yönelik yapılmaktadır (Reynolds, 2010; Reynolds vd., 2012; Teddlie ve Reynolds, 2000). Etkili okul çalışmalarında temel amaç sadece düşük başarılı olan okulları etkili okullara dönüştürmek değildir, aynı zamanda etkili olan okulları mükemmel okullara dönüştürebilmektir (Wu, 2007).

2.4 Etkili Okulların Tarihi

Dünyada etkili okul araştırmaları ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'lerde çalışılmaya başlamıştır (MacBeath ve Mortimore, 2001). Bununla birlikte, İngiltere'de 1980'lerin başına kadar etkili okul konusu çok gündemde olmamıştır (Lezotte, 1992). Etkili okul araştırmaları, ABD'de “yıkıcı sonuçlar” ortaya koyan 1966'da yayınlanan Coleman Raporuna tepki olarak başlar (Kreft, 1993, s. 105). Coleman, okulların, aile ve diğer faktörlerin etkileri dikkate alındığında, öğrenci

başarısı üzerinde çok az etkisi olduğunu veya hiç bir etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Marzano (2003, s. 2)'ya göre, bu raporda öğrenci başarılarının yüzde doksanının öğrencinin geçmiş özelliklerine bağlı olduğu ve geriye kalan yüzde onluk bölümde okulun etkisinin var olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, etkili okul konusunu ele alan ilk araştırmacıların çalışmaları, öğrencilerin ebeveynlerinin sosyoekonomik durumu gibi girdi-çıkı analizleriyle ilgili konuları incelemekten oluşmaktadır. Okulların, öğrenci başarısı ve performansına neredeyse hiç katkı sağlamadığı düşüncesinden dolayı, bu dönemdeki araştırmalar, sosyoekonomik faktörlerin, okullara tahsis edilen para miktarından, öğretmenlerin niteliğinden ve okul binalarının durumlarından daha önemli olduğunu açıklamıştır (Kreft, 1993, s. 105).

1980'lerin başında İngiltere'de on iki okulda gerçekleştirilen on beş bin saatlik bir çalışmanın yayımlanmasından sonra öğrenci davranışları ve kazanımlarında okulların etkisinin önemi anlaşılmaya başlanmıştır (Rutter vd., 1979). Bu çalışmanın en belirgin bulgusu, okulların sonuçları arasındaki farklılıkların sosyal kurumlar olarak özellikleri ile yakından ilişkili olduğu ve okul süreçleri ile sonuçları arasındaki ilişkilerin nedensel bir süreçle bağlı olduğunun kanıtlanmasıdır (Stoll ve Sammons, 2007, s. 209). Bu durum etkili okul alanında öğrenci kazanımları ve okulların rolleri konusunda nicel, nitel ve karma araştırmaların yapılmasına temel olmuştur (Ahbabi, 2016).

1980'lerin ortalarında etkili okullar üzerine yapılan araştırmalar yeni bir dönüm noktasına girmiştir ve okul etkilerinin bilimsel özelliklerini göstermek için metodolojik olarak karmaşık çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Goldstein, 1995). Bu çalışmalar, zamanla okul etkililiğinin sürekliliği, farklı özelliklere sahip öğrenciler üzerindeki okulların etkisi, okul etkilerinin büyüklüğü ve okulların uzun vadeli etkileri gibi alanlara odaklanmıştır (Hox ve De Leeuw, 2003; Reezigt vd., 1999).

1990'ların ortalarına kadar, etkili okullar üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacılar, farklı okulların neden farklı etkilere sahip olduğunun nedenlerini araştırmaya başlamıştır ve ampirik verilere dayanan çok daha fazla araştırmanın gerekli olduğu anlaşılmıştır. 1990'da oluşturulan Uluslararası Okul Etkililiği ve Geliştirme Kongresi (ICSEI), önemli ölçüde geliştirilmiş teorik ve metodolojik yaklaşımları kullanarak gerekli verilerin sağlanmasına yardımcı olmuştur (Ahbabi, 2016). 2000'li yıllarda ise okul etkililiğinin önemi daha iyi anlaşılmış ve okul gelişimi üzerindeki

rollerinin daha detaylı analizleri yapılmaya çalışılmıştır (Creemers vd., 2010). Geçmişte, okullar öğrencilerin zorunlu katılımına odaklanmıştır, ancak gerçek ve daha önemli odaklanma zorunlu başarı üzerine yapılmalıdır (Lezotte ve Pepperl, 1999). Etkili okulların, giderek dinamik bir şekilde karmaşık bir hal alan toplumlarda verimli bir şekilde yaşayabilen ve çalışabilen insanlara yardım etmeleri beklenmektedir (Fullan, 1993, s.4).

2.5 Etkili Okul Modelleri

Okulların etkililik özelliklerini ölçmek amacıyla geçmiş dönemlerdeki örgüt ve yönetim modellerinden yararlanılarak bazı modeller geliştirilmeye çalışılmıştır (Şişman, 2013). Örgütsel bakış açısından okul etkililiğini açıklayan ve değerleyen modeller şunlardır; Amaç Modeli, Kaynak Girdi Modeli, Süreç Modeli, Doyum Modeli, Yasallık (Meşruiyet) Modeli, Etkisizlik Modeli, Örgütsel Öğrenme Modeli, Toplam Kalite Yönetimi Modeli (Cheng, 2005).

2.5.1 Amaç modeli

Okul etkililiğinde önemli olan amaç modeline göre bir örgütün etkili olarak nitelendirilmesi için öncelikle amaçlarına ulaşma derecesi değerlendirilmektedir ve örgüt içinde meydana gelen uygulamalar ve elde edilen sonuçlar mutlaka sahip olunan amaçlar ile ilişkilendirilmektedir.

Örgütsel etkililiği belirlemekte yaygın bir şekilde tercih edilen amaç yaklaşımının temel özelliği bir kurumun kar, yenilikçilik ve ürün kalitesi gibi hedeflerine yönelik olan çıktıya odaklanmasıdır (Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Osborn, 2004). Bu modele göre örgüt içinde belirlenen genelde sınırlı amaçlar için bir anlaşma sağlanır ve çalışanların belirlenen amaçlara ulaşma konusunda bazı önemli kaynakların gerekli olduğuna inanarak mutlak bir kararlılığa sahip oldukları kabul edilmektedir (Robbins, 2003).

Karslı (2004)'ya göre bir kurumun soyut olarak nitelendirilen ve yazılı olarak misyonunu ifade eden amaçları teorik, somut bir şekilde belli olan ve kısa sürede ulaşılması gereken amaçları işlevsel, etkililik sürecindeki değerlendirme faaliyetlerine yön veren ve özel bir şekilde tanımlanan amaçları ise uygulama amaçları olarak belirtilmektedir.

Okul etkililiği genel olarak kendi içinde gerçekleştirilen uygulama ve çalışmaların önceden belirlenen amaçlarına ulaşma seviyesine bağlı bir şekilde değerlendirilmektedir ve bu süreçte amaçlar yönünden yapılan çalışmaların sonuçları beklentilere cevap verebiliyor ise o okul etkili olarak nitelendirilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Döş (2013) amaç modeline göre okulların etkililiğinin belirlenmesi için öncelikli olarak okulların sağlam bir kurumsal hafızaya sahip olmalarını ve belirli zamanlarda benzer özellikleri olan diğer okullar ile karşılaştırılmalarının gerektiğini belirtmektedir.

Bu modele göre bir örgütün etkililiğinin değerlendirilmesi iki temel şartın yerine getirilmesine bağlıdır. Birincisi önceden belirlenmiş amaçlar yoluyla karar alıcılar yönlendirilmektedir. İkincisi ise örgüt içindeki personelin amaçları açık ve anlaşılır bir derecede benimsemesi beklenmektedir (Hoy ve Ferguson, 1985). Bu konuya ilişkin olarak iletişim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi ile bir örgütün hedeflerine ulaşabilmesi kolaylaştırılabilmektedir (Kösterelioğlu ve Argon, 2010).

Amaç modeli yaklaşımında bir okulun belirlenmiş amaçlarına erişme düzeyi aynı zamanda o kurumun etkililiğini, başarısını ve verimliliğini yansıtmaktadır. Öğrenci puanları, teknik ve mesleki açıdan gelişim, iyi bir insan olmak gibi amaçların çok iyi bir şekilde analiz edilerek ölçülür ve bu değerlendirme sürecinde hangi temel kriterlerin uygulandığı mutlaka daha önceden kararlaştırılmış olması beklenmektedir (Tarhan, 2008).

Etkili okulu oluşturma sürecinde sağlıklı adım atmanın temelinde amaç modelinin önemi mutlaka göz önünde tutulmalıdır. Etkili bir okul eğitiminde bireysel ve toplumsal amaçlar öncelikli olarak belirlenmeli ve kurum içinde yer alan tüm bireyler bu amaçları benimseyerek hareket etmelidir. Bu sayede örgütte yer alan herkes aynı amaç doğrultusunda benzer davranışlar sergiler ve istedik hedeflere ulaşma daha kolay bir şekilde gerçekleştirilir.

2.5.2 Kaynak-Girdi (Sistem) Modeli

Temelde amaç modeline alternatif şekilde geliştirilen bu modelin, 1960 ve 1970’li yıllarda daha çok ilgi gördüğü bilinmektedir. Sistem modelinde bir okulda amaç ya da sonuçlardan daha önemli olan bu etkenlere erişme sürecinde kullanılan araç veya kaynaklar olduğu anlayışı desteklenmektedir. Devletten, ailelerden ve diğer gönüllü

kurumlardan sağlanan ekonomik gelirler bu kaynakların bazılarıdır. Çok farklı sosyo-ekonomik çevrelerde yetişen ve dolayısıyla farklı özellik ve davranışlara sahip öğrencilerin girdi olarak niteliği aynı zamanda bir okulun etkililiğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2013).

Bu model örgütün girdilerini inceleyerek dış çevreden elde edilmesi gereken kaynaklara ne derece ulaşılabilirdiği becerisine odaklanmaktadır (Schermehorn vd., 2004). Bu yaklaşımda yöneticiler okulu sadece bir bütün olarak değil aynı zamanda büyük bir organizasyonun bir parçası olarak görmektedirler ve buradaki asıl düşünce okul içinde bir bölümün herhangi bir uygulamasının diğer bütün bölümler üzerinde bir etkililiğe sahip olduğunun kabul edilmesidir (Mullins, 2008).

Örgütlerden beklenen gelişmelerin genelde sayısız, karmaşık ve dinamik özellikte olmasından dolayı örgütün kendine özgü özel amaçların tanımlanmasının mümkün olmadığı düşünülmektedir. Aslında okulların gerçek ilgi alanı dünyada meydana gelen değişikliklere ayak uydurarak gelişmek ve yaşamaktır. Bu sebeple okulların ihtiyaç duydukları temel kaynakları çevrelerinden sağlama, içsel tutarlılıklarının sürdürülmesi, kaynakları ustaca kullanma ve rekabet etme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Balcı, 2014).

Bu modele göre okul için hem olumlu hem de olumsuz olarak nitelendirilen iç ve dış etkenlerin ortaya çıkarılıp geliştirilmesi ile istenen hedeflere ulaşılması mümkün olacağı kabul edilmektedir. Bu süreçte ulaşılması gereken kaynakların sağlanmasında esneklik, yetenek ve çevreye uyum gibi konular değerlendirilirken daha çok ekonomik açıdan gerekli uygulamalar üzerine odaklanarak ödemesi yapılan paraların karşılığının okul tarafından elde edilip edilmediği bu modele göre önemli bir yaklaşım olarak nitelendirilmektedir (Döş, 2013).

Özkalp ve Kirel (2003)'e göre bu modele göre okullar girdi olarak öğrencileri bünyesine aldıktan sonra çevresel ve toplumsal beklentileri karşılayan bir sürece dahil ederek kendi amaçlarına yönelik bilgi ve davranışa sahip mezunları çıktı niteliğinde değerlendirmektedir.

Bu modele ilişkin olarak etkili bir okul içinde bulunduğu çevreden kendi özelliklerine uygun bir biçimde avantaj elde edecek bir konum yaratarak mevcut kaynakları sağlama konusunda şartları kendi lehine çevirebilme kapasitesine sahip

olmalıdır. Ancak bu şekilde sürekli gelişme sağlanarak başarı seviyesi korunur ve istendik büyüme elde edilerek planlanan niteliğe ulaşp çıktılar en iyi şekilde değerlendirilebilir.

2.5.3 Süreç Modeli

Okul etkililiğinin değerlendirilmesinde önemli olan süreç modeli, okul içinde yapılan eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerinin önemsenerek okulda ve sınıflarda gerçekleştirilen faaliyetlerle ne derece uyum gösterdiğini yansıtmaktadır (Balcı, 2014). Okulun kapalı bir sistem olarak nitelendirildiği süreç modeline göre, okul etkililiği mevcut kaynakların ne şekilde öğrencilerin kullanması için ortaya koyulduğu ve okulda meydana gelen iletişim, liderlik, planlama, iklim, öğrenme ve öğretme metotları ve karar verme süreçlerinin çıktılarda oluşturduğu etki temel olarak değerlendirilmeye alınmaktadır (Şişman, 2013).

Bu model genel anlamda örgütlerin etkililik performans değerlendirme sürecinde örgüt sağlığı ve verimlilik gibi örgütün içsel uygulamalarını dikkate almaktadır (Özutku, 2006). Başka bir deyişle, örgüt içindeki süreç ve çıktı sonuçları gibi okul uygulamalarının fonksiyonları arasında açık olarak bir ilişkinin var olduğu kabul edilmektedir (Durunay, 2005). Bu modelde mevcut kaynakların dönüşüm süreci boyunca istenilen hizmeti elde etmek amacıyla ne derecede kullanıldığı önemsenmektedir (Schermerhorn vd., 2004).

Okul içi ve sınıf içi süreçlerin ve çalışmaların etkili görüldüğü bu modelde, okulda mevcut olan kaynakların eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin öğrenmesi için nasıl ve ne derecede kullanıldığının belirlenmesi gerekliliği önem kazanmaktadır.

2.5.4 Doyum Modeli

Doyum modeline göre önemli olan okulun stratejik ortakları yani başka bir deyişle öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ile diğer kurumların okul tarafından yerine getirilen amaca uygun uygulamalardan sağladıkları tatmin olma durumlarıdır (Balcı, 2014).

Bu modelde üzerinde durulan temel konu bir örgütün iç ve dış çevresinin doyum seviyesidir (Şişman ve Turan, 2004). Bu modelin okulun etkililiğini değerlendirme aşamasında kullanılabilmesi için öncelikli şart okul içinde ve dışında yer alan paydaşların okula ilişkin beklentilerinin uyumlu olması ve aynı zamanda okulun da bu

beklentilere cevap verebilmesi gerekmektedir (Cheng, 1996). Ayrıca okulla etkileşim halinde olan tüm kesimlerin beklentileri ile okul uygulamaları arasında bir tutarlılık söz konusu değil ise bu modelin uygulanmasının kolay olması beklenmemektedir (Şişman, 2013).

Doyum modelinde çalışanların okullarına ilişkin doyum düzeylerini etkileyen etmenler bireysel ve örgütsel faktörler olarak incelenmektedir. Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, gelecekte beklenenler ve eğitim geçmişi bireysel faktörler olarak; çalışma koşulları, maaş, terfi durumları, ödül sistemi, sosyal imkanlar ve yapılan işin kalitesi ise örgütsel faktörler olarak belirtilmektedir (Bogler, 2002; Dugguh ve Ayaga, 2014). Okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin onların motivasyonları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu ve böylece daha etkili bir performans sonucunda okul etkililiğinin sağlanabileceği belirtilmektedir (Aziri, 2011; Judge vd., 2001).

Bu modele ilişkin olarak etkili bir okul, sahip olduğu hedefler ve çıktılar açısından çevresinde etkileşim halinde olduğu her kesimde istendik düzeyde bir doyum seviyesine ulaşılması gerekliliği ön planda tutulmaktadır.

2.5.5 Yasallık (Meşruiyet) Modeli

Yansızlık modeli yaklaşımı okulun işlevleri ile okulun gerçekleştirdiği yasal süreçler ve pazarlama etkinliklerinin arasında daha çok kapalı ve dolaylı meşru bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Balcı, 2014). Değişen hayat standartları içinde okullardan kaynak sağlama arayışında olup varlıklarını devam ettirme amacıyla mutlaka bulundukları toplumun desteklerinden faydalanmalı, kalite güvence sistemleri sayesinde meşruiyet sağlayarak bu süreçte sorumluluk taşıdıklarının farkında olmaları beklenmektedir. Böyle bir dönem içinde okulların etkililiği, rekabetçi ortamda hayatta kalabilmelerine bağlı olduğu belirtilmektedir (Şişman, 2013).

Günümüze göre geçmişte değişim ve gelişimler daha yavaş olduğundan dolayı genel olarak okullar daha tutarlı ve kolay bir şekilde varlıklarını devam ettirmekteydiler. Ancak sürekli bir değişim süreci içinde olduğumuz şu anki dünyada çevresi sürekli değişen okulların ayakta kalabilmeleri bulundukları toplumca meşru olarak algılanmalarına bağlı olmaktadır. Kısacası bu modele göre değişen dünyada meydana gelen rekabetçi bir ortamda okul etkililiği ancak kendisinin varlığını devam ettirebilmesine bağlı olduğu kabul edilmektedir (Cheng, 1996).

Bu modele ilişkin olarak etkili okullar bulundukları çevrede rekabet edebilmek için toplum ve kamuoyu tarafından meşruiyet kazanıp gerekli kaynaklara ulaşabilmeli ve etkililiği sağlayıp tercih edilen kurumlar olarak nitelendirilmelidirler.

2.5.6 Etkisizlik Modeli

Etkisizlik modeline göre bir okulda yerine getirilmesi gereken ancak tamamlanmayan ve yetersiz uygulamaların okulun görevleriyle olan ilişkileri dikkate alınmaktadır ve genelde bu karşılıklı ilişkilerin bilgiye dayalı olduğu ancak açık olarak ifade edilmediği vurgulanmaktadır (Balcı, 2014). Bu modele göre bir okulun etkili bir kurum olarak değerlendirilmesi için o okulun hiçbir eksik uygulamasının olmaması gerekmektedir (Şişman, 2013).

Cheng (1996) etkisizlik modelini etkili okul performanslarının değerlendirilmesi sürecinden daha ziyade etkili okul olabilmenin önündeki engellerin tespiti için kullanılması gereken bir model olarak görmektedir.

Etkisizlik modeli okuldaki örgütsel hatalar ya da eksiklikler ile ilgilendiğinden eğer etkisizlik sebebi sayılabilecek uygulamalar ya da olaylar yok ise ancak bu şekilde okul etkililiğinin sağlanabileceğini savunmaktadır.

2.5.7 Örgütsel Öğrenme Modeli

Örgütsel öğrenme modelinde okuldan dış dünyadaki yenilikleri takip ederek yeni gelişmelere ayak uydurması ve bu gelişmelere ilişkin üzerine düşen görevleri yeni bilgiler üreterek yerine getirmesi beklenmektedir (Koçel, 1998). Örgütsel öğrenme modeli bir okulun öğrenim işlevlerine bağlı olarak gerçekleştirilen uygulamalardaki yapılan öğrenme sürecini önemsemektedir (Balcı, 2014).

Örgütsel öğrenme modeli dünyada meydana gelen gelişmelerden etkilenen okulların çevreye uyum sağlaması gerektiğini ve aynı zamanda okulun içinde bulunduğu toplumun gelişimine fayda sağlaması gerektiği inancını savunmaktadır. Bu model öğrenme çıktılarının ve davranışlarının bir okulun etkililiği için büyük öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Şişman, 2013). Örgütsel öğrenme modelinde toplumsal hayatta siyasi, ekonomik ve teknolojik alanlardaki gelişmelere okulların mutlaka en hızlı bir şekilde uyum göstermeleri vurgulanmaktadır (Cheng, 1996).

Süreç modeline benzeyen bu modelde okul etkililiğinde önemli olan etken öğrenme davranışlarının özellikleri ve niteliğinin olduğu savunulmaktadır. Okullardan değişen çevre şartlarında, bulundukları toplumda meydana gelen değişimlerinden haberdar olmaları, okul içi öğrenme süreçlerini sürekli gözden geçirerek güncellemeleri ve kendi gelişim planlarını uygulamaları beklenmektedir (Şişman, 2013).

Örgütsel öğrenme modelinde okul ikliminin, örgütsel öğrenmeye ulaşmada önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hetland vd., 2011). Okul iklimi, okuldaki çalışanların çalışma ortamlarının öğrenmeyi nasıl kolaylaştırdığı ya da engellediği konusundaki algılarıyla ilgilenerek okul etkililiğini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır (Janz ve Prasarnphanich, 2003). Örgütsel öğrenme modeline ilişkin olarak olumlu okul iklimin sağlandığı okullarda sosyo-ekonomik durum, etnik köken, ırk ve cinsiyetler arasındaki farklılıklar kabul edilerek saygı gösterildiğinden her zaman yüksek beklentiler hedeflenir ve farklı öğretim uygulamaları sunularak öğretim daha etkili bir şekilde sunulmaktadır, ayrıca etkili okullarda çalışanlar daha olumlu bir okul iklimi yaratmak amacıyla öğrencileri öğrenmeye motive ederek öğrenme güçlüklerini azaltır ve bu şekilde öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimlerini destekler (Austin, O'Malley ve Izu, 2011).

Örgütsel öğrenme modelinde okul etkililiği için gerekli ortamın sağlanmasının okul kültürüne bağlı olduğu savunulmaktadır (Popper ve Lipshitz, 2000). Okul performansını ve etkililiğini artırmak için örgütsel öğrenmeyi sağlayan okul kültürü, ortak öğrenme süreçlerinin oluşumu sayesinde bilgiyi muhafaza eder, gerekli hallerde bu bilgiyi kullanarak sürekli üretkenliği desteklemektedir (Wang ve Ahment, 2003). Örgütsel öğrenme modeline göre ortak bir dilin kullanıldığı işbirlikçi bir okul kültürü, bilgi paylaşımının hızlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayarak okul etkililiğini artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Lauring ve Selmer, 2010). Böyle bir okul kültürü sayesinde çalışanlardaki özerk karar verme becerileri geliştirilmekte ve sürekli işbirliği ile istenen başarının en kısa zamanda elde edilmesi sağlanmaktadır (Alavi, Kayworth ve Leidner 2006). Örgütsel öğrenme modelinde, yenilikçi bir okul kültürü ile okuldaki öğrenme süreçleri olumlu yönde etkilenmesi beklenmektedir (Liao vd., 2012). Bu modele göre, etkili bir okul kültürü ile öğrenme ve girişimcilik sürekli teşvik edilerek, çalışanların araştırma, tartışma ve risk alma becerileri geliştirilmektedir (Masudi Nadushan ve Javan Shargh, 2015; Saadat, 2016).

Bu modelde okuldan bulunduğu çevresel değişmelere ilişkin olarak toplumsal gelişme ve ihtiyaçların farkına varıp bu duruma nasıl uyum sağlayabileceğini en etkili bir şekilde göstererek, okul içi çalışmaları devamlı gözden geçirerek gerekli program analizleri ile istendik gelişmeleri sağlaması ve öğrencilerin öğrenme davranışlarını en üst bir seviyeye getirebilmesi beklenmektedir.

2.5.8 Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Toplam kalite yönetimi anlayışını temel alan bu modelde okul içindeki çevrenin sadece bazı yönlerinde yapılan iyileştirme uygulamalarının okul etkililiğini sağlamak ya da artırmak için yeterli görülmediği kabul edilir ve bu sebeple okul içinde herkesin ihtiyacını karşılamak amacıyla okuldaki tüm bölümlerde tam bir iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının uygulanması gerektiğinin önemli olduğu benimsenmektedir (Şişman, 2013).

Bridge (2003)'e göre okullarda beklenen kalite anlayışı devamlı gelişim amacına sahip olarak genelde yanlış olanı ortaya çıkarmaya değil de önlem alma niteliğinde ölçülebilir özelliklere dayanması ve ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi önemli görülmektedir.

Doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin bir bileşimi olarak da görülen toplam kalite modelinde okulun etkililiğini sağlaması kendine özgü görevlerini yerine getirmesine ve okul ile ilişkili tüm paydaşların beklentilerini ve memnuniyetini karşılama düzeyine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Şişman, 2013).

Toplam kalite yönetimi modeli eğitim kurumlarında, en üst görevdeki yöneticilerden en alt kademelerdeki çalışanlara kadar herkesin büyük bir işbirliği içinde çalışarak devamlı en iyi kaliteyi hedeflemeyi, paydaşların katılımını sağlayarak moral seviyelerini artırmayı ve sürekli gelişimi sağlamayı, yüksek rekabet gücüne düşük maliyetlerle ulaşmayı, çevre ile yeterli güveni oluşturarak önceden belirlenmiş hedeflere erişmeyi amaçlamaktadır (Kuruşçu, 2003).

Eğitim kurumlarında toplam kalite yönetimi modeli girişimlerinin etkili bir şekilde uygulanmasında liderliğin çok önemli bir etken olduğu ve bu süreçte liderlerin çalışanların kendilerini geliştirmelerine ve onlara yol gösterici olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Zairi, 1994).

Bu modele göre, etkili bir okul içindeki tüm paydaşların karşılıklı ilişkilerinde kalite anlayışı benimsenmeli ve öğrenci ile veli görüşleri alınıp sürekli bir değerlendirme sürecinin uygulanarak örgüt içi çalışmaların iç ve dış paydaşların beklentilerine bağlı olarak iyileştirilmesini sağlaması gerekmektedir.

2.6 Etkili Okul Özellikleri

Etkili okullar, çeşitli geçmiş deneyimlere sahip öğrencilerin başarılı olmasında önemli bir fark yaratır ve bütün öğrencilerin yüksek seviyelerde öğrenebilmesine yardımcı olan süreçlere ve özelliklere sahiptir (Kirk and Jones, 2004; Lezotte, 1991). Subbs (1995)'e göre etkili okul özellikleri tüm öğrencilerin en üst düzeyde ve eşit seviyede öğrenebilme ortamlarını meydana getiren değişkenlerdir.

Genel olarak ilgili alan çalışmaları incelendiğinde etkili okullar için belirlenen özellikler, farklı isimdeki araştırmacılara göre farklılıklar gösterse de çoğunda benzer özelliklerin olduğu görülmektedir. Edmonds (1982), etkili okullara ilişkin bir çalışmada etkili okulların ortak özelliklerini şu şekilde belirtmiştir: 1) yöneticinin güçlü öğretimsel liderliği, 2) öğretmenler ve yöneticiler tarafından paylaşılan öğretimsel odaklanma, 3) öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıran düzenli ve güvenli iklim, 4) tüm öğrencilerin en alt düzeydeki becerileri kazanacağına yönelik beklentileri sergileyen öğretmen davranışları ve 5) program değerlendirme temelinde öğrencilerin başarı ölçümlerinin kullanılması. Sammon, Hillman ve Mortimore (1995), etkili okulun özelliklerini şu şekilde belirtmektedirler: Mesleki temel liderlik, birlikte oluşturulan vizyon ve misyon, elverişli okul ortamı, öğrenmeye önem, gerçek öğretim, öğretmen ve personelin yüksek beklentileri, öğrenci başarılarının ödüllendirilmesi, sürekli değerlendirme, öğrencilerin hak ve sorumlulukları, okul, anne-babalar ve toplum arasındaki işbirliği ve bir öğrenen organizasyon olarak okul. Başka bir çalışmada ise etkili bir okulun özellikleri profesyonel liderlik, paylaşılan vizyon ve hedefler, öğrenme ortamı, öğrenme ve öğretime odaklanma, yüksek beklenti, olumlu destek, ilerlemenin izlenmesi, öğrenci hakkı ve sorumluluğu, amaçlı eğitim, öğrenen organizasyon ve ev-okul ortaklığı olarak tanımlanmıştır (Harris, 2002). Kirk ve Jones (2004)'e göre ise, etkili okullar; açık bir okul misyonu, başarı için yüksek beklentiler, öğretim liderliği, zamanında öğrenme fırsatları, güvenli ve düzenli bir ortam, pozitif ev-okul ilişkileri ve öğrenci ilerlemesinin sürekli izlenmesi olmak üzere yedi özelliğe sahiptir.

Etkili okullar ve öğrenci başarısı üzerine yapılan bir çalışma sonucuna göre etkili bir okulun nitelikli öğretmen, öğretmenin katılımı ve memnuniyeti, okul yöneticisinin

liderlik özelliği ve iletişimi, güçlü okul kültürü, okul yönetiminin pozitif ilişkileri ve yüksek aile katılımı gibi altı temel özelliğe sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Zigarelli, 1996).

Alanyazında İlk defa Edmonds (1982) tarafından tanımlanarak literatürün desteklediği etkili okula ait beş değişkene ek olarak Lezotte (1991) yaptığı etkili ve güncel araştırmalarının bulgularıyla iki değişkeni eklemiş ve etkili okulun en temel yedi değişkenini tanımlamıştır: (1) güvenli ve düzenli çevre, (2) başarı için yüksek beklenti iklimi, (3) açık ve odaklanmış misyon (4) öğrenme fırsatları ve zamanın etkili kullanımı, (5) öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi, (6) okul-aile ilişkileri ve (7) öğretimsel liderlik (Lezotte ve Pepperl, 1999; Lezotte ve Snyder, 2011). Bu özelliklere sahip okullar bireyleri, okul topluluğunu ve toplumu bir bütün olarak daha iyi geliştirebileceği düşünülmektedir.

2.6.1 Güvenli ve Düzenli Okul Çevresi

Okul etkililiğini farklı açılardan yorumlayan amaç, doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerine göre bir okulun farklı zamanlarda farklı özelliklere ilişkin olarak değerlendirilmesi sürecinde okul içindeki paydaşların karşılıklı olarak güven duygusunun ön planda tutulduğu, olumlu davranışların pekiştirildiği ve her türlü kuralın açık bir şekilde paylaşıldığı güvenli ve düzenli okul çevresi özelliği önemli bir etkili okul kriteri olarak görülmektedir (Cheng,1996'den akt. Balcı, 2014).

Okul ortamı veya sınıf ortamı ilgili literatürde çok dikkat çeken özelliklerden biridir ve bu konuda yapılan çalışmalar güvenli ve düzenli bir ortamın öğrenmenin ilerlemesine önemli ölçüde katkı sağladığı bulunmuştur (Kirk ve Jones, 2004; Mortimore, Sammons, 1994; Smith ve Tomlinson, 1990). Bu önemli özellik üzerine yapılan bir araştırma sonucuna göre, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin var olan kuralların açık, tutarlı, iletişime açık ve sürekli uygulandığına inandıkları okullarda kendilerini güvende hissettikleri ve bu sayede daha başarılı oldukları bulunmuştur (Bosworth, Ford ve Hernandez, 2011). Barr ve Parrett (2008)'e göre etkili okullar güncel çalışmaları izlemek konusunda daha dikkatli olarak, sürekli mesleki gelişim çalışmalarına öncülük ederek ve aynı zamanda şiddet unsurlarını belirleyerek sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı yaratmak için işbirliği içinde bir takım gibi çalışırlar. Genel olarak öğrencilerin kendilerini güvende hissettiklerinde öğrenmelerinde risk alma olasılıkları daha yüksektir ve bunun için tüm okulda bir saygı, güven kültürü ve kişinin değişime açık olduğu, öğrenmeye ve büyümeye istekli olduğu anlamına gelen bir

büyüme zihniyetini oluşturmak gerekir (Dweck, 2006).

Genel olarak güvenlik bir okuldaki öğrenme ortamında sosyal, duygusal ve fiziksel anlamda güvende olma hissini ifade etmektedir ve ancak böyle bir iklimde öğrenciler daha rahat şekilde öğrenme faaliyetlerine katılarak akademik alanda istenilen başarı düzeyine ulaşabilmektedirler (Orpinas ve Horne, 2010). Lezotte ve Snyder (2011), okul etkililiği için güvenli ve düzenli bir ortamın sağlanmasını güçlü bir akademik başarı için gerekli olduğunu belirterek öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sunduğuna inanmaktadır. Akademik başarıya ulaşmak için etkili okullarda olumlu sınıf davranışlarını teşvik eden ve pekiştiren güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamı sağlanması öncelikli koşullardan biri olarak kabul edilmektedir (Marzano, 2003).

Etkili okulların, personel ve yöneticilerinin birbirleri için olumlu etki, güven ve mesleki destek sağladıkları bir ortama sahip olduğu belirtilmektedir (Cohen vd., 2009; Datnow, 2011; Hord, 2004). Yapılan çalışmalarda okullarda öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine etkili bir şekilde katılabilmeleri için güvenli bir ortamın sağlanmasının öncelikli bir şart olduğu bulunmuştur (Glass, 2014; Marchant, Christensen, Womack, Conley ve Fisher, 2010). Okuldaki öğretmen ve yöneticiler, okul vizyonuna ulaşma ve öğrencilerin sonuçları düzeyinde istendik performansı artırma amacı ile birlikte çalışabilmeleri için sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissettikleri bir ortama sahip olmalıdırlar (Gülsen ve Gülenay, 2014).

Etkili bir okulun oluşumunu sağlayabilmek için, öncelikle okuldaki fiziksel ortamın öğrenmeye imkan verici nitelikte ve öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri güvenli bir çevrenin oluşturulması gerekmektedir (Goddard ve Miller, 2010). Öğrenciler hoşgörülü bir ortamda, öğretmenler ile olumlu iletişimleri sayesinde daha yüksek başarılarla sahip olmaktadır (Hallinger, 2015). Etkili bir okul, farklı geçmişleri olan tüm öğrencilerin fiziksel ve duygusal olarak güvende olduklarını hissedebilecekleri, aynı zamanda öğrenmelerini destekleyici ortam sağlamaya öncelik verirler. Bu sayede öğrenciler akademik olarak en üst potansiyellerine ulaşmakta özgür ve güvenli bir öğrenme çevresine sahip olabilmektedirler (Lezotte, 2012).

Okullarda sağlanan hem fiziksel hem de sosyo-duygusal güvenlik önlemleri ile öğrencilerin başarı seviyelerini yükseltmek mümkündür. Fiziksel güvenlik genelde kriz planı, açıkça belirtilen kurallar ve ihlallere ilişkin uyarıların tutarlı bir şekilde sağlanması ile sağlanmaktadır. Öğretmenlerin hem yöneticiler hem de meslektaşları tarafından desteklenip güvenli bir ortamda olduklarını hissettiklerinde tüm öğrencileri eğitme misyonuna artan bir bağlılık duygusu gösterdikleri kanıtlanmıştır. Ancak bu

özelliklere sahip olmayan okullarda, ortaya çıkan daha fazla şiddet, zorbalık, disiplin eylemleri ve devamsızlık problemleri ile öğrencilerin depresyon, kaygı ve düşmanlık duygularına sahip oldukları ve akademik başarının da düşük seviyede olduğu düşünülmektedir (Thapa vd., 2013).

2.6.2 Bütün Öğrenciler İçin Yüksek Beklentiler

Öğretmen etkililiğini artıran, herhangi bir öğrenci ayrımını ortadan kaldıran, motivasyonu olumlu yönde etkileyen ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan bütün öğrenciler için yüksek beklentiler özelliği etkili okulu değerlendirme modellerinden amaç ve toplam kalite yönetimi modellerine göre bir okulun etkililiği için vazgeçilmez bir kriter olarak kabul edilmektedir (Cheng, 1996'den akt. Balcı, 2014).

Etkili okullar için gerekli olan bir özellik olarak görülen yüksek beklentiler kavramı, hem öğretmenlerin öğrencilerin beklentilerine ulaşabileceğini başarmasını, hem de öğretmenlerin kendilerinin etkili olabilme duygusunu kapsamaktadır (Bandura, 2012; Goddard, Hoy ve Hoy, 2000). Öğretmenlerdeki etkili olmayı hissetme durumu öğrenci başarısındaki artışla bağlantılıdır ve bu sebeple öğretmenler derslerin gerçekleştirilme aşamasında içerik ve sunum şekli konusunda öğretmen olarak kendilerine inanıp güven duydukları zaman öğrenci başarısının artış göstereceğine inanırlar (Bandura, 2012; Goddard, Hoy ve Hoy, 2000; Scribner, 1999). Rubie Davis (2007) 'in düşük, orta ve yüksek beklentiye sahip öğretmenler ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine sekiz farklı ilkokulda gerçekleştirdiği bir yıl süren araştırmada, yüksek beklentiye sahip öğretmenlerin öğrencilerinin başarı seviyelerinde düşük ve orta düzeyde beklentiye sahip olanlarınkine göre önemli ölçüde bir artış sağlandığı gözlemlenmiştir.

Etkili okullarda, sürekli yüksek öğrenci başarısı ile ilgili açık hedefler ortaya konmuştur; ayrıca bu hedefler okul yöneticileri ve öğretmenler arasında benimsenerek, öğrencilerin başarılı çalışmalar için gösterdikleri çabalarını yönlendirmektedir (Glover ve Law, 2004; Goldring vd., 2009; Louis ve Wahlstrom, 2011 ; Murphy, 2010; Scribner, Hager ve Warne, 2002). Etkili okullarda okul yöneticileri ve öğretmenler tüm öğrenciler için sahip oldukları yüksek beklentiler sayesinde ırk, sınıf ve başarı ayrımı gibi davranışlar göstermezler (Domina vd., 2011; Murphy, 2010).

Etkili okul yöneticileri, öğrenci çalışmalarına öncelik verir ve mevcut çalışma bağlamıyla birlikte öğrenciler için yüksek beklentileri olan net hedefler belirlemektedirler. Bunun için öğrencilerine kişisel ilgi gösterirler ve ayrıca başarılarını

desteklemek, teşvik etmek ve kutlamakla yükümlüdürler. Bu sayede herkesin önemli bir rol oynadığı bir öğrenme kültürü yaratırlar (Forde, 2011; Leithwood vd., 2006; Townsend ve Bates, 2007).

Genel olarak okul performansı konusu üzerine yüksek beklentilere sahip olmak ve bunun arzu edilen düzeye ulaşip ulaşmadığını sürekli ölçmek, okulun gelişimini artırmaya ve öğrenci sonuçlarını geliştirmeye mutlaka faydasının olduğu düşünülmektedir (Coe, 2013; Whelan, 2009). Yüksek beklentilere sahip olmak, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırarak onların sürekli bir şekilde zorlayıcı öğrenme görevleri üstlenmelerini sağlar ve başarılı çalışmalara ulaşmada etkili bir rol oynar (Akşit, 2007; Hopkins vd., 2014).

Öğrencilerin yüksek seviyelere ulaşmalarını sağlayacak destekleyici öğrenme ortamları ile öğrenci davranışları için yüksek beklentiler belirlenebilir (Dağ ve Gümüşeli, 2011). Yüksek başarı gösteren okullarda öğrenciler için sürekli bir yüksek beklentinin olduğunu ve bunu sağlamada gerekli desteğin devamlı sağlandığı bulunmuştur (Dougherty ve Rutherford, 2009). Öğrencilerin yüksek seviyelere ulaşmalarını sağlayacak destekleyici öğrenme ortamları ile öğrenci davranışları için yüksek beklentiler belirlenebilir (Dağ ve Gümüşeli, 2011). Yüksek başarı gösteren okullarda öğrenciler için sürekli bir yüksek beklentinin olduğunu ve bunu sağlamada gerekli desteğin devamlı sağlandığı bulunmuştur (Dougherty ve Rutherford, 2009).

Etkili okullarda, her öğretmen tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve onlara öğretebileceğine dair inanca sahiptir. Okul personeli, her öğrencinin belli bir başarı seviyesine ulaşmasına yardımcı olmaya kendini adanmıştır. Tüm öğrenciler, yüksek performans standartlarının açık ve tutarlı olduğu ve öğrenme koşullarının sağlanarak uygun şekilde iddialı ve başarılı bir çalışma sürecine girmektedir. Bu, tüm öğrencilerin okulda başarıya, okul sonrası eğitime ve yurttaşlık sorumluluklarına hazırlanmalarına yardımcı olur (CSERC, 2014).

Lezotte (2012)'ye göre, etkili okullar mutlak bir şekilde öğrencilerin başarılı olmasını beklemektedir ve bu beklentinin sonucu olarak bu okullardaki öğrenciler genelde daha fazla öğrenme elde etmektedirler. Etkili okullardaki öğretmenler gerçekten her çocuğun başarılı bir öğrenci olmak için gerekli donanıma sahip olduğuna inanırlar. Bu sebeple etkili okul öğretmenlerinin, tüm öğrencilerin ders boyunca cevap vermeleri, her öğrenciye düşünceli geribildirim vermeleri ve öğrencilerin anlamadıkları kavramları yeniden öğretmek amacıyla eşit bir fırsat yaratmak için bilinçli bir çaba gösterdikleri anlamına gelir.

Kendilerinden yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin olduğu etkili okullarda, öğrencilerin okul çalışmalarında daha fazla çaba harcadıklarını ve dersler konusunda daha titiz bir şekilde davranış göstererek daha yüksek performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Carbonaro, 2005; De Boer, Bosker ve Van Der Werf, 2010; Domina, Conley ve Farkas, 2011). Etkili okullarda yüksek başarı beklentisi, öğrencilerin amaçlanan müfredata hakim olacağı ve istedikleri başarıya ulaşacağı düşüncesine sahip olan personel inançlarını ifade etmektedir (Lezotte ve Snyder, 2011). Buna ek olarak, araştırmacılar yüksek beklentilerle öğretme ve öğrenme süreci sayesinde öğrenci başarısının artırılabilirliğini belirtmektedirler (Chapman ve Harris, 2004; Fullan, 2009). Başka bir deyişle, okullarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerin öğrenme kapasiteleri hakkındaki tüm inançları, okulların eylemlerini ve başarılarını etkilediği görülmüştür (Adams ve Forsyth, 2006; Goddard vd., 2000).

2.6.3 Açık Okul Misyonu

Okulun sahip olduğu misyonunu ve vizyonun açıkça ortaya konulduğu, hesap verilebilirliğin sağlandığı ve ortak çalışmaların yapılmasının teşvik edildiği açık okul misyonu özelliği etkili okul değerlendirme modellerinden amaç modelinde değişen zamanlarda ve durumlarda sürekli olarak ön planda tutulduğu savunulmaktadır (Cheng, 1996'den akt. Balcı, 2014).

Lezotte (1991) ve Haberman'a (2003) göre, okul müdürleri ve öğretmenler tarafından okul misyonu ve vizyonu açıkça ifade edilmelidir ve bu sayede okul personeli var olan öğretim hedefleri, gerekli öncelikleri, değerlendirme prosedürleri ve hesap verebilirlik hakkında ortak bir anlayışa ve bağlılığa sahip olabilirler. Bu görüş, öğrencileri olumlu yönde etkileyebilmek adına, öğretmenlerin okul misyonlarını ve vizyonlarını oluşturma aşamasında okul müdürü ile ortak bir şekilde çalışmaları gerektiğine inanan Cibulka ve Nakayama (2000) tarafından desteklenmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşmalarında başarılı olmalarını sağlamak için, öğretmenler ve müdürler ortak bir okul misyonunun ve vizyonun geliştirilmesi için sürekli olarak bir işbirliği içinde çalışmalıdırlar. Lezotte (2001) misyonlarını, vizyonlarını ve yüksek beklentilerini açıkça paylaşan etkili okulların, bütün öğrencilerin öğrenmelerine ve istenen hedeflerine ulaşmalarına daha çok yardım edebileceklerine inandığını vurgulamaktadır.

Etkili okullarda tüm paydaşlar tarafından kabul edilen ortak misyon ve vizyonun disiplin ihtiyacını azalttığını ve öğrenci başarısının yükselmesinde önemli bir etken

olarak düşünülmektedir (Lezotte ve Snyder, 2011). Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler etkili okullarda bütün öğrencilerin sahip oldukları performanslarını öğrenebilecekleri ve geliştirebilecekleri temel düşüncesine inanarak açık bir şekilde ifade edilen ve herkesçe anlaşılan ortak amaçları paylaşmaktadırlar (CSERC, 2014).

Glover ve Law (2004) bir öğrencinin öğretim ve öğrenime katılmasında etkili olabilmesi için okulun öğrencileri karar almaya katılmaya, deneyimleri paylaşmaya ve samimiyet kültürünü sürdürmeye teşvik etmek için açık bir vizyon sağlaması gerektiğini savunmaktadır. Farklı geçmişlere sahip öğrenciler ve eğitimciler için öğrenmenin sağlanmasında yenilik ve sürekli gelişim için öncelikli şart etkili bir misyonun varlığıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ortak bir hedefte birleşmelerini sağlayabilmek ve herkesin gerekli sorumluluklarını yerine getirebilmesi için yönetici öncelikle etkili bir misyonu belirleme çabası içinde olmalıdır (Lezotte, 2012).

Etkili okullarda açık ve odaklanmış bir misyon, o okulun öğrencilerin öğrenme kapasitesine olan inancının bir ifadesi olarak açıklanmaktadır. Bu görevin, temel inançları ve değerleri açıkça ortaya koyması ve bu süreçte tüm paydaşları dahil etmesi okulun amacının netliğini ve daha kolay anlaşılmasını sağladığı öne sürülmektedir (Lezotte ve Snyder, 2011).

Allen ve Glickman (2005), etkili okullarda ortak bir vizyonun öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından paylaşılıp desteklenmesi ile istenilen amaçlara ulaşmanın daha kolay olduğunu belirtmektedir. Bu durumun aksine, paylaşılan vizyonun eksikliği, okul etkililiğini geliştirme çalışmalarında karışıklığa, moral bozukluğuna ve başarısızlığa yol açtığı vurgulanmaktadır. Kolektif bir şekilde paylaşılan bir okul vizyonunun ve misyonunun, olumlu okul değişimini geliştiren, daha kapsayıcı ve eşitlikçi okulların oluşturulmasını sağlayan bir özellik olduğu öne sürülmektedir (Köse, 2011).

2.6.4 Öğrenme Fırsatları Sağlama ve Zamanın Etkili Kullanımı

Öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan sahip olduğu öğrenme potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlayan, öğretim zamanlarının en iyi bir şekilde uygulanmasını kolaylaştıran öğrenme fırsatı sağlama ve zamanın etkili kullanımı özelliği okul etkililiğini değerlendirmede kullanılan süreç ve örgütsel öğrenme modellerinde önemli bir kriter olarak görülmektedir (Cheng, 1996'den akt. Balci, 2014).

Bir okulun etkili sayılabilmesi için, öğrencilere ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşabilmeleri konusunda olumsuz yönlerden muaf olan güvenli bir iklim çerçevesinde

her türlü öğrenme fırsatı sunulmalıdır ve böylece tüm öğretmenler ve öğrenciler çeşitliliğe ve demokratik değerlere saygılı bir şekilde karşılıklı işbirliğine dayalı öğrenme yoluyla üretken olmaya teşvik edilmelidir (Dimmock, 2012; Leithwood ve Seashore-Louis, 2011; Lezotte, 1991; Townsend ve MacBeath, 2011). Etkili okullar öğrencilere gerekli öğrenme fırsatı sunmalı, öğrenme zamanına odaklanmalı, olumlu personel-öğrenci etkinliklerini paylaşmalı ve uygun değer sistemlerine sahip olarak öğrenmenin bir sonraki aşamasına düzenli hazırlık için çalışma ortamlarını sağlamalıdır (Kirk ve Jones, 2004).

Etkili okullarda, yöneticilerden öğretim sunumlarını geliştirmek için gerekli kolaylıkları sağlamaları beklenmektedir (Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010). Etkili yöneticiler, öğretimin iyileştirilmesi ve dolayısıyla öğrenci performanslarını geliştirilmesinde rehberlik rolünü üstlenirler (Knapp, Copland, Honig, Plecki ve Portin, 2010).

Genel olarak etkili okullar, bütün öğrencilerin öğrenme performanslarını artırmak ve personelin farklı ihtiyaçlarını iyi bir şekilde sağlamak için eğitim sürecindeki zaman kullanımını en üst düzeye çıkararak esnek bir şekilde yapılandırılmıştır (CSERC, 2014). Sosyal, duygusal ve fiziksel güvenliğin yanı sıra, okul alanları, kaynakları ve zaman çizelgeleri eşitlik gözetilerek düzenlendiğinde olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulabilir (Cohen, 2007; Cohen ve Geier, 2010; Cohen vd., 2009; Marshall, 2004).

Etkili okullardaki öğretmenler sınırlı öğretim süresinin farkındadır ve bunu akılda tutarak bir müfredat oluştururlar. Görevi ön planda tutan öğretmenler, sınıfın zaman kısıtlamaları içinde sadece tüm materyallerin ele alınmasını değil, aynı zamanda ustalaşmasını sağlayan bir müfredat oluşturmalıdır. Müfredat, öğrenciler bazı temel kavramlarla ilgili sorun yaşadıklarında yeniden öğretime izin verecek kadar esnek olmalıdır (Lezotte, 2012).

Araştırma sonuçlarına göre, etkili okullarda göre yapan yöneticiler ve öğretmenler kendilerini öğrenci başarısından sorumlu olduklarının bilincinde olarak hareket ederler ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasında yapılabilecek tüm görevleri üstlenmektedirler (Goddard vd., 2004; Ross ve Gray, 2006; Thoonen vd., 2011).

Etkili okullarda, öğrenme fırsatı sağlama sürecinde öğrenci farklılıkları incelenerek müfredat ve öğretim sunumları bu değerlendirmelere göre düzenlenir. Yapılan bu çalışmalar sonucunda okullar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımlarını sağlamak için gerekli planlamayı yapmaktadırlar (Lezotte ve Snyder, 2011;

Marzano, 2003). Armstrong (1998)'a göre, öğrencilerde çok gizli bir kapasite vardır ki, eğer gerekli şartlar sağlanmaz ve fırsatlar verilmez ise kimse bunu fark edemez. Bu kapasite ancak öğrencilerin sınıfta liderlik edebilmeleri ve işbirlikçi bir ortamda olmaları sağlanabilirse ancak ortaya çıkartılabilir ve destek verilerek geliştirilebilir (Marzano ve Waters, 2009, s. 74). Bu öğrencilere gerekli durumlara mutlaka liderlik becerilerini öğrenmeleri için sınıf içinde ve dışında gerekli fırsatlar sunulmalıdır (Farr, 2010).

2.6.5 Öğrenci Gelişiminin Sürekli Olarak Gözlenmesi

İhtiyaç duyulan öğrenci verilerinin gerekli zaman dilimlerinde paylaşılmasını sağlayan, öğrenci gelişiminin takibini kolaylaştıran, geri bildirimler sayesinde iyi bir analiz yapılarak başarının artırılmasını sağlayan öğrenci gelişiminin sürekli olarak gözlenmesi özelliği okulların etkililiğini ölçmeye yönelik kullanılan modellerden süreç ve örgütsel öğrenme modellerinde önemli bir nitelik olduğu savunulmaktadır (Cheng, 1996'den akt. Balcı, 2014).

Dobbie ve Fryer (2011) etkili okulların özellikleri konusu üzerine yaptığı çalışmada sık öğretmen geri bildirimlerinin öğrenci başarısının artırılmasında diğer özelliklere göre daha fazla önem taşıdığını bulmuşlardır. Öğrenci performans analizlerinin sürekli takibi, eğitim sistemlerinin ve okulların etkililiğinin iyileştirilmesini geliştirebilmek için gerekli en önemli stratejilerden biri olarak önerilmektedir (Wayman, Stringfield ve Yakimowski, 2004). Öğrenci başarılarının ilerlemesini sürekli izlemek amacıyla öğretmenlerin ihtiyaç duyulan verileri kullanması okul etkililiğinin güçlü bir göstergesi olarak kabul edilmektedir ve bu durumun öğrenci başarısının artırılmasında büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Robinson vd., 2007).

Sürekli olarak öğrenci gelişiminin gözlenmesindeki asıl amaç, çeşitli öğretimsel yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenci gelişiminin hangi seviyede olduğuna karar vermede öğrenci başarısını ölçmek için yapılan değerlendirmeleri bir araç olarak kullanmaktır (Stecker, Lembreke ve Foegen, 2008). Ancak bu sürecin ne derecede etkili olduğu, yapılan değerlendirmenin müfredat, öğretim ve ölçme yöntemiyle uyumuna bağlıdır (Dunsworth ve Billings, 2009). Aynı zamanda bu süreçte değerlendirme öğrencilere sunulan içeriği ve öğretimi doğru bir şekilde temsil etmelidir. Bu konu üzerine yapılan bir araştırma sonucuna göre, öğrenci gelişimi amaçlı yapılan doğru bir değerlendirmenin hem öğrenci başarısını hem de öğrencinin kendi öğrenmesinden ve

öğrenme motivasyonundan sorumlu olduğu inancını artırdığı bulunmuştur (Zimmerman ve Dibenedetto, 2008). Öğrenci gelişiminin sürekli olarak gözlenmesi sürecinde değerlendirmenin yapılış sıklığı ve ne şekilde uygulandığı gerçekten önemlidir, ancak buradaki daha dikkat edilmesi gereken esas konu öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarından elde ettikleri verilerin sonucuna göre iyi bir analiz yapıp kendi öğretim yöntemlerinde öğrencilerin daha başarılı olabilmeleri için gerekli değişiklikleri uygulayıp daha geliştirici bir süreç hazırlamalarıdır (Prekert, 2015).

Bir okulun etkililiğinin gerçekten değerlendirilebilmesi için öğrenci başarısının öncelikli bir kriter olarak görülmesi gerektiği önerilmektedir (Scheerens, Witziers ve Steen, 2013). Etkili okullarda, öğretim süresi boyunca öğrencilerin ilerlemesini ve ihtiyaçlarını gösteren veriler geçerli ve güvenilir yöntemlerle sürekli olarak takip edilerek, bireysel öğrenci performansını ve öğretim programlarını geliştirmek için değerlendirme sonuçları en iyi şekilde yorumlanıp uygulanmaktadır (CSERC, 2014).

Etkili okullarda değerlendirme süreçlerinde öğretmenler, öğrenci öğrenmelerini daha bütünsel bir şekilde kontrol edebilmelerini sağlamak amacıyla çoktan seçmeli sınavlar yerine daha çok sunumları ve öğrenci portfoylerini kullanmayı tercih etmektedirler. Öğretmenler tarafından yapılan sık değerlendirmeler sonucunda eğer öğrencilerin bir kısmının ya da tümünün sınıfta öğrenilenler hakkında eksikleri olduğu fark edilirse öğretmenler öğretim süreçlerinde gerekli değişiklikleri yapma sorumluluğuna sahiptirler (Lezotte, 2012).

Öğrenci gelişiminin sürekli olarak izlenmesi sürecinde öğrenci çalışmaları destekleyici, biçimlendirici ya da özetleyen bir nitelikte güvenilir bir uzman tarafından incelenmektedir, ayrıca buradan elde edilen bilgiler velilerle öğrenci öğrenmesine katkı sağlamaları amacıyla paylaşılmaktadır (Lezotte ve Snyder, 2011; Marzano, 2003). Bu değerlendirmeler testlerden daha çok sözlü yanıtlar, gözlemsel deneyler, projeler ve konferanslar yoluyla gerçekleştirilmektedir (Marzano, 2003). Öğrenci sonuçlarının sık izlenmesine ek olarak, geri bildirimin rolü de etkili okullarda çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu konu üzerine yapılan bir araştırma sonucuna göre, geri bildirimin öğrenmeye en fazla etki eden ilk beş ila on değişken arasında olduğu açıklanmıştır (Hattie ve Timperley, 2007).

2.6.6 Olumlu Ev-Okul İlişkileri

Yönetici, öğretmen ve veli işbirliğini sağlayan, okul ve toplum arasında sağlıklı bir hava oluşumuna yardımcı olan ve akademik başarıyı artıran olumlu ev-okul ilişkileri

özelliği okul etkililiğini ölçme modellerinden doyum ve süreç modellerine göre bir okulun etkili okul olma sürecinde sahip olması gereken bir nitelik olduğu belirtilmektedir (Cheng, 1996'den akt. Balcı, 2014).

Olumlu ev-okul ilişkileri çocukları eğitime değer vermeye teşvik eder (Goodman, 1997, s. 6). Etkili okullarda öğrenci başarısının artırılabilmesinde etkili olan konulardan biri de olumlu ev ve okul ilişkileridir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre öğrencilerin aldıkları puanlardaki artışın yani belli bir süreçte elde edilen başarının temelinde en önemli özelliğin öğrenci ailelerinin okul yönetimi ve öğretmenler ile iletişimi ve işbirliği çalışmaları olduğu bulunmuştur (McCoach vd., 2010).

Etkili okullar, olumlu ev-okul ilişkilerini geliştirerek toplumla olumlu ilişkiler kurabilmeli, öğrencilerin genel refahına daha fazla önem verdiğini hissettirmesi için ebeveynlerin de eğitimde ortak olduğu bir kültür oluşturmalıdır (Kirk ve Jones, 2004). Ebeveyn katılımı, ebeveynler ve çocukları arasındaki iletişimi geliştirebilir ve davranışsal sorunların miktarını azaltırken öğrenci başarısı, devam ve çalışma alışkanlıklarını artırabilmektedir (Gonzalez vd., 2005; MacBeath vd., 2007). Ayrıca ebeveynlerle sağlanan olumlu okul ve toplum ilişkileri, öğrenci başarısında ve okul kalitesinde kayda değer gelişmeler sağlamaktadır (Sanders ve Lewis, 2005). Halsey (2005) tarafından Batı Teksas'ta ebeveyn katılımı üzerine yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin ebeveyn katılımının eğitimde önemli olduğuna inandığını, ancak ebeveynler için yüklenen belirsiz roller ve öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasındaki etkili olmayan iletişim ve yanlış anlamaların bir sonucu olarak problemlerin ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Hafizi ve Papa (2012), etkili okullar karşılıklı iletişim yoluyla pozitif ilişkiler kurduğunda, okulların ebeveynlerle öğrenci öğrenimini ve sosyal veya davranışsal süreçleri destekleme konusundaki çatışmaları ortadan kaldırdığını belirtmiştir. Aktif ve sürekli diyalog yoluyla, okullar, ebeveynler ve toplumsal kuruluşlar öğrenci öğrenimini ve başarısını desteklemek için anlamlı ortamlar oluşturabilirler (Weiss vd., 2010).

Ne yazık ki, bazı araştırmacıların elde ettikleri sonuçlara göre, okullarda iletişim sürecinin bozulmasının ebeveyn katılımını olumsuz yönde etkileyebileceğini ve sonuç olarak öğrenci öğrenmesini kötü bir şekilde etkileyebileceğini öne sürmektedir (Epstein 2001; Graham-Clay, 2005; Green, Walker, Hoover-Dempsey ve Sandler 2007; Keen, 2007). Feiler vd. (2007), ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların öğrenme şekillerinin farklı yönleri hakkında gerekli bilgilere fazlasıyla sahip olduklarını ancak bu bilgilerin karşılıklı olarak etkili bir şekilde paylaşılmadığını ya da geliştirilmediğini iddia

etmektedir. Ayrıca ebeveynlerin ve öğretmenlerin karşılıklı bir şekilde ihtiyaç duyulan iletişimin sağlanarak gerekli bilgilerin paylaşılmasının çok büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir.

Okul ve ev arasındaki etkili iletişim, eğitim süreçlerini güçlendirmeye elverişli saygılı ve güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesinde önemli bir yer tutar. Bu nedenle, araştırmacılar ve okullar, işbirlikçi bir süreci güçlendirmek için ev ve okul arasındaki sosyal etkileşimleri sürekli olarak analiz etmelidir (Adams, Forsyth ve Mitchell, 2009).

Etkili okullar ebeveynlerle, özellikle akademik olarak mücadele eden çocuklarla sık iletişim kurmak için proaktif planlar sağlamalıdır (Wanat, 2010). Korkmaz (2007), çalışmasında öğrenci başarısı yüksek olan okulların öğretmenleri ebeveynlerle iyi iletişim uygulamalarına sahip olma sorumluluğunda olduğunu bulmuştur. Bu iletişim uygulamasının amacı aileleri öğretim, akademik ilerleme ve öğrenci davranışı hakkında bilgilendirmektir. Bu nedenle, yöneticiler ve öğretmenler, ebeveynlerle sürekli iletişim uygulamalarını ele almaya devam etmeleri büyük önem taşımaktadır.

Veliler, öğretmenler ve diğer toplum bireyleri okul çağındaki çocuklarda öğrenme merakı geliştirmek için okulların ne kadar önemli olduğunu sürekli vurgulayarak destekte bulunmaları gerekmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde yaşadıkları ile mücadele edebilmeleri, toplumun okula kültürel açıdan verdiği değer ile ilişkili olduğu belirtilmektedir ve öğrenciler okulu ne kadar saygılı bir kurum olarak düşünürlerse, okuldaki öğrenmeye ilişkin tutumları da o kadar güçlenecektir (Lezotte, 2012).

2.6.7 Öğretimsel Liderlik

Öğrencilerin öğrenme kapasitesini güçlendiren, araştırma becerisi kazandıran, öğretimin kalitesini artıran ve yönetici ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayan öğretimsel liderlik kriteri okul etkililiği ölçmede kullanılan süreç ve toplam kalite modellerinde verimliliği artıran önemli bir özellik olarak görülmektedir (Cheng'den akt. Balcı, 2014).

Öğretimsel liderlik düşüncesi 1970'lerde etkili okul hareketinin bir parçası olarak ortaya çıktığı bilinmektedir (Horng ve Loeb, 2010). Öğretmenlerin öğretimsel liderlik becerileri ile öğrenci performansı üzerine Amerika'da ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyi okullarda yapılmış 23 yıllık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş altmış dokuz araştırmanın kullanıldığı bir meta analiz çalışmasında, öğretimsel liderlik ile öğrenci

performansı arasında orta derecede bir ilişki olduğu bulunmuş ve elde edilen bu bulgu sonucunda öğretmenlerin öğretimsel liderlik kapasiteleri geliştikçe öğrenci başarı seviyesinin arttığı belirtilmiştir (Marzano, Waters ve McNulty, 2005). Etkili okullarda, sınıfta olumlu enerji yaratabilme, öğrencilerin öğrenme kapasite geliştirebilme, çevreyi koruma, sahip olunan vizyonu genişletme, olumsuz durumları iyileştirme arayışı ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi ancak etkili bir öğretmen liderliği ile mümkündür (Ngang, 2012, s. 231).

Genel olarak öğretimsel liderlik eğitim-öğretim programlarını yöneten, okul misyonunu personeliyle paylaşarak mesleki gelişimi teşvik eden ve öğrenci ilerlemesini sürekli izleyen pozitif bir okul öğrenme ortamının oluşumunu sağlayan liderlik olarak ifade edilmektedir (Hallinger, 2005). Farklı bir deyişle, öğretim liderliği her öğrencinin nitelikli bir eğitim almasını sağlama sorumluluğu olarak da tanımlanabilir.

Her ne kadar bazı eğitim araştırmacıları tarafından müdür liderliğinin öğrenci başarısı ve etkili okul üzerindeki etkileri önemsenmemiş olsa da (Witziers, Bosker ve Kruger, 2003), okul müdürleri tarafından gösterilen öğretim liderliği yüksek öğrenci başarısı ve okul etkiliği açısından çok önemli bir faktör olduğu savunulmaktadır (Louis vd., 2010; Shatzler vd., 2014; Spiro, 2013; Supovitz, Sirinides ve May, 2010; Valentine ve Prater, 2011; Waters, Marzano ve McNulty, 2003).

Öğretimsel liderlik, eğitim sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrencilerin öğrenimlerini sürekli daha üst seviyelere ulaştırma amacıyla öğretme ve öğrenme durumları üzerine odaklanmaktadır (Southworth, 2002, s. 79). Okul müdürüne okuldaki öğretme ve öğrenme düzeyi hakkında bilinçli şekilde bir fikir vererek ve daha yüksek öğrenci çıktılarını garanti eder (Bush, 2008; Hallinger, 2003). Öğretim liderliği, okul müdürünün mükemmel anlamda müfredat ve pedagojik bilgiye sahip uzman bir eğitmen olduğunu varsayar (Bush, 2008). Öğretimsel liderliğin çok önemli olduğu düşüncesini destekleyenler, bu modelin eğitim reformu için en etkili yaklaşım olduğu konusunda ısrar etmektedir, çünkü bu liderlik özelliği öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarını güçlendirerek öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan arttırmaktadır (Earley ve Weindling, 2004; Harris ve Muijs, 2004).

Öğretimsel liderliğin önemi, öğretim ve öğrenimin kalitesi üzerinde doğrudan etkisi olan deneysel olarak tanımlanmış dört yönüne ve bunun sonucunda ortaya çıkan akademik sonuçlara yansımaktadır. İlk olarak öğretmenleri öğretim ve öğrenme ihtiyaçları üzerine tartışmalara dahil ederek öğretim liderleri öğretim ve öğrenme eksikliklerini zamanında tespit edebilmekte ve böylece uygun çözümler

geliştirebilmektedir. İkincisi, öğretim liderleri müfredatı belirlemek ve koordine etmek için doğrudan öğretmenlerle çalışma eğilimindedir ve bu sayede müfredat zorluklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olurlar. Üçüncüsü, öğretim liderleri sınıf uygulamalarını gözlemlemek zorundadır ve bu şekilde öğretmenlere çeşitli öğretme ve öğrenme yönleri hakkında yapıcı geri bildirim ve karşılıklı gelişimin önemli alanları hakkında öneriler sunmalarını sağlar. Dördüncüsü, öğrenci ilerlemesinin düzenli olarak izlenmesi ve analizi yoluyla, öğretim liderleri okul öğrenme sonuçlarının iyileştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunur (Robinson, 2007).

Gerçekten de yakın zamanda yapılan bir meta-analiz çalışmasına göre, öğretim liderliğinin öğrenci çıktıları ve sınıf öğretimi üzerinde en büyük olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Robinson vd., 2009). Öğretimsel liderlik, öğretim, müfredat ve değerlendirme süreçlerini kapsar, yönlendirmeyi sağlar ve okuldaki öğretmen ve öğrencilerin günlük faaliyetlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Aziz ve Baba, 2011). Aslında öğrenme, okul liderinin temel bir faaliyeti olarak görülmektedir ve mesleki gelişimde önemli rol oynayan bir kavramdır (Harris ve Lambert, 2003). Bu yaklaşım, müdürün yönetim işlerinden daha fazla zaman harcadığı öğrencilerin başarısını artırmakla ilgili olarak gerçekleştirdiği sınıf gözlem ziyaretlerinin de dahil edildiği öğretim liderliği ile ilgilidir (Barber ve Mourshed, 2007).

Okul liderleri öğretmenlerin performanslarını gözlemlemek ve geliştirmek, günlük planların uygulanmasını izlemek için sınıf gözlem ziyaretleri düzenler ve bu sayede öğretmenler ile ortak bir eğitim kanalı oluşturarak öğrenci değerlendirilmesinde genel standartlar geliştirir ve kendi kendini değerlendirme süreci sağlar (Zendeli, 2011). Bu uygulamanın sonucunda okul liderleri sadece öğrenmeye liderlik etmek ile kalmaz aynı zamanda öğrenmenin okulun temel amacı olmasını sağlamak için kendi personelleri ile işbirliği içinde çalışırlar (Fullan, 2014). Bu sebeple başarılı bir okul lideri, hem öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesinde hem de etkili yönetim uygulamalarında tüm paydaşları etkileme kapasitesine sahip olan kişidir (Hallinger ve Murphy, 2013).

Waters, Marzano ve McNulty (2003) etkili okullarda bulunan en önemli özelliklerden biri olarak liderliğin, özellikle de öğretim liderliğinin rolünün önemini doğrulamaktadır. Öğretimi daha etkili bir hale getirerek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini grup olarak geliştirmeleri sağlanarak öğretim liderliğinin etkisi en üst düzeye çıkarılabilir (Fullan, 2014). Etkili okullarda, öğrenci başarısını yükseltme amacı ile öğretmenler rol ve sorumluluklarında sürekli olarak öğretime odaklanarak etkili liderlik

becerilerini geliştirmektedirler (Harris ve Lambert, 2003). Etkili okullarda, gelişim sisteminin bir alanında öğretmenlere lider olma fırsatı sağlanır ve yapılması gereken görevler öğretmenler ile okul müdürleri arasında paylaşılıp, yönetilir (Barber ve Mourshed, 2007; Zendeli, 2011).

Etkili bir yöneticinin en önemli rolünün öğretim lideri olduğu belirtilmektedir (Mendels, 2012). Yüksek öğrenci başarısının en güçlü yordayıcısının bir yöneticinin öğretimsel liderliği olduğu düşünülmektedir (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008). Bu sebeple okulların eğitim ve öğretim durumlarının iyi seviyelere getirilmesi ancak öğretim liderliği özelliklerini taşıyan yöneticiler ile mümkün olduğu kabul edilmektedir (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013).

2.7 Etkili Okulun Boyutları

Ülkemizde etkili okul alanında önemli bir yere sahip olan Şişman (1996), bir araştırma raporunda etkili bir okulun özelliklerine ilişkin şu boyutları vurgulamıştır: (1) okul yöneticisi, (2) öğretmen, (3) öğrenci, (4) okul programı ve eğitim-öğretim süreci, (5) okul kültürü ve ortamı, (6) okul çevresi ve veliler. Alanda yapılan başka bir çalışmada ise etkili okullara ait şu boyutlar belirlenmiştir: (1) yönetici, (2) öğretmen, (3) öğrenci, (3) eğitim-öğretim süreci ve ortamı, (4) okul iklimi, (5) veli katılımı ve çevre, (6) okulun fiziksel durumu (Baştepe, 2002). Etkili okula ilişkin alanda ilk kitabı yazan Balcı (2014) ise etkili okulun özellikleri olarak, (1) Okul yöneticisi, (2) öğretmenler, (3) okul ortamı, (4) öğrenciler ve (5) veliler üzerine vurgu yapmıştır. Daha sonrasında yapılan okulların etkililiğini belirlemeye yönelik araştırmalarda da genel olarak okulların yönetici, öğretmen, öğretim programı, öğrenci, veli ve çevre boyutlarının incelendiği görülmektedir (Akan, 2007; Ayık, 2007; Çobanoğlu, 2008).

Genel olarak etkili okul konusu üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde etkili okula ilişkin özelliklerin okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenme ortamı ve süreci, okul ortamı, okul kültürü, okul çevresi ve veliler boyutlarında ele alındığı görülmektedir (Akan, 2007; Ayık, 2007; Balcı, 2014; Çobanoğlu, 2008; Keskin, 2014; Şişman, 2013).

2.7.1 Etkili Okulda Yöneticiler

Okul içindeki mevcut kaynakların verimli bir şekilde öğrencilerin kullanılmasını önemseyen okul etkililiği değerlendirme modellerinden süreç modelinde ve okul içindeki tüm bölümlerde tam bir iyileştirme ve geliştirmeye odaklanan toplam kalite

yönetimi modeli ile yönetici kurullarının doyumunun daima ön planda tutulduğu doyum modelinde yöneticiler boyutunun çok önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Cheng, 1996'den akt. Balcı, 2014).

Yönetim, örgütsel hedeflere yönelik mevcut olan madde ve insan kaynaklarının belirlenen bir amaca ulaşabilmek için örgütlenme, eşgüdümleme ve yönetme süreci olarak tanımlanmaktadır (Karslı, 2004). Örgütlerin sahip olduğu amaçlarını istendik seviyede gerçekleştirebilmeleri için örgütün geleceğine önemli kararlarıyla yön veren etkili yöneticiler ile yönetilmesine bağlıdır (Akan, 2007).

Genellikle yönetim, başkaları aracılığıyla işlerin yapılmasını gerektirdiği bir süreç olarak düşünülmektedir (McNamara, 2008). Ayrıca, yönetim, örgütün belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlama süreci olarak tanımlanabilir. Okullardaki mevcut yönetimin temel amacı, etkili öğretme ve öğrenme yoluyla kaliteli bir eğitimi teşvik etmektir. Bu nedenle, eğitimin sağlanması ile ilgili olarak, bir okul yöneticisinin nihai görevi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğretim ve öğrenmeyi en iyi şekilde gerçekleştirmeleri için uygun koşullar yaratmaktır (Bush, 2007). Etkili bir okul yöneticisi velileri öğretim sürecine dahil eder, etkili bir okul vizyonu oluşturarak sürekli gelişim için çaba harcar, gerekli performans değerlendirmeleri yaparak mesleki gelişimin sağlanmasını amaç edinir ve düzenli sınıf ziyaretleri ile pozitif bir okul ikliminin oluşturulmasını hedeflemektedir (Yisrael, 2013).

Etkili okullarda yönetim süreci insan kaynakları, okulun mevcut gündemi, uygulanması ve değerlendirilmesi, altyapısı ve liderlik süreçlerinden etkilenmektedir (İbrahim ve Wahab, 2012). Etkili bir okul yöneticisi okulun belirlenen vizyonuna ulaşmak için sahip olduğu etkili yönetim becerilerini kullanarak okulun ve toplumun var olan tüm kaynaklarını değerlendirerek ihtiyaç duyulan konulara yön vermektedir (Powell, 2004).

Okul liderliği ve yönetimi, etkili okulların dokusunda en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilir (Kirk ve Jones, 2004; Matthews ve Sammons, 2004; Mulford vd., 2004; Smith ve Tomlinson, 1990). Leithwood ve Riehl (2003), hemen hemen tüm eğitim bağlamlarında değerli olduğu düşünülen liderlerin temel işlevlerinin ana hatlarını belirledikleri bir rapor hazırlamışlar ve bu raporda, araştırmadaki temel işlevler, hedef belirlemeyi, insanları geliştirmeyi ve organizasyonu geliştirmeyi ortaya koymuşlardır. Ayrıca etkili okul liderinin temel görevleri vizyon oluşturmak ve amaçları belirlemek, öğrencilerin başarılarını, ilerlemesini ve öğretim kalitesini izlemek ve okul gelişimini sürdürmektir (Southworth, 2010).

Okul yöneticilerinin hem değişim odaklı yeniliklere ve yönetim becerilerine, hem de okul içindeki tüm çalışanların beklenen değişim ve yenilik süreçlerine dahil edilmesi sürecinde gerekli yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Wallace, 2004). Diğer bir deyişle okul yöneticilerinden geleneksel yöneticilik görevleri yerine yeniden yapılandırmacı olarak nitelenen değişim liderliğine ilişkin davranışları sergilemeleri beklenmektedir (Murphy ve Hallinger, 1992). Okul yöneticileri eskiden bir program yöneticisi ve eğitim lideri olarak nitelendirilirken günümüzde değişim ve dönüşümün gerçek liderleri olarak görülmektedirler (Hallinger, 1992). Okulların, dünyadaki değişim şartlarına uyum sürecini etkili bir şekilde yürütebilmelerinde en önemli sorumluluk okul yöneticilerine ait olduğu vurgulanmaktadır (Brant, 2003).

Öğretmen ve öğrencilerin okula karşı besledikleri olumlu duygularının gelişiminin sağlanması okul yöneticilerinin güçlü bir okul kültürü meydana getirmelerine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Busher ve Barker, 2003). Öğrenci başarısının sürekli bir şekilde yükseltilerek okul etkililiğinin artırılmasında okul yöneticilerinin dolaylı, ancak güçlü bir etkin role sahip oldukları savunulmaktadır (Hallinger, Pickman ve Davis, 1996; Leithwood ve Jantzi, 2000). Öğretmen ve öğrenci başarı seviyesinin istenilen düzeye ulaştırılmasında, ihtiyaç duyulan programların etkili bir şekilde organize edilmesinde ve temel becerilerin geliştirilmesinde okul yöneticilerinden sürekli olarak tüm alanlarda yüksek beklentiye sahip olmaları beklenmektedir (Witziers, Bosker ve Krüger, 2003). Yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğrenci başarısı ve okul etkililiği üzerinde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (O'Donnell ve White, 2005).

Etkili okullarda yöneticiler, öğretim, müfredat ve değerlendirme işlemlerinin gözetimi, öğretmenlerin değerlendirilme süreçleri, tüm paydaşların birbirleri ile olan ilişkilerini olumlu yönde geliştirilmesi ve bütün süreçlerde ihtiyaç duyulan kaynaklar için çok yönlü planların geliştirilmesi gibi görevleri en verimli ve etkili bir şekilde yönetmek sorumluluğunu taşırlar (Michigan, 2013). Etkili bir yönetici liderliği okullarda, öğretmenlerin motivasyonlarını ve kararlara katılma süreçlerini olumlu yönde etkileyerek okul gelişimine kesinlikle katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda, Hallinger ve Heck (2010), etkili bir okul liderinin okullulaşma oranında, okul gelişiminde ve öğrenci öğreniminin niteliğinde fark edilebilir bir düzeyde olumlu yönde katkı sağladığını iddia etmektedir. Yöneticiler, okulun amaç ve hedeflerini etkili ve verimli

bir şekilde gerçekleştirmek için diğer bireyler aracılığıyla iş yapan insanlar olarak tanımlanabilir. Ayrıca kurumlar içinde veya kurumlar arasında sağlam iletişim kanalları sağlarlar, çeşitli müzakereler esnasında arabuluculuk yaparlar, farklı görüşlere saygı duyarak ve çatışma çözme becerileri ile karar verme sürecinde kilit rol oynarlar ve tüm paydaşlara karşı sorumludurlar (Ahbabi, 2016).

Peterson ve Van Fleet (2004), okul etkililiğinin tam olarak sağlanabilmesi için bir okul yöneticisinin sahip olması gereken becerileri teknik, analitik, bilişsel, insancıl, iletişim, kişilerarası ilişkiler, teşhis edebilme ve idare edebilme olarak belirtmektedir. Mumford, Campion ve Morgeson (2007) ise okul yöneticilerinin etkili okulu oluşturabilmeleri için bilişsel, kişilerarası, mesleki ve stratejik alanlarda nitelikli becerilere sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Hoppey ve Mcleskey (2013), okul yöneticilerinin kişiler arası yeteneklerini kullanarak etkili okulu oluşturma sürecinde öğretmenlere her türlü desteği sağlayarak yapılacak uygulamalarda en etkili sonuçlar elde etmeyi amaçlamaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Kythreotis ve Pashiardis (2006) okul yöneticisinin liderlik tarzının, öğrenci katılımı ve başarısı üzerinde doğrudan ve önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Etkili bir okul yöneticisi, okulun sahip olduğu temel misyonu çalışanlara, öğrencilere, velilere ve topluma sürekli olarak hatırlatarak bir öğretim lideri gibi hareket eder. Ayrıca etkili okul liderlerinin güvenilir, hevesli ve ileri görüşlü özelliklere sahip oldukları belirtilmektedir (Lezotte ve Snyder, 2011). Etkili öğretim, genellikle okuldaki etkili yönetici liderliğine bağlıdır (Sackney, 2007). Benzer şekilde Witziers ve arkadaşları (2003) okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu ve kayda değer bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Waters ve arkadaşları (2004) etkili okul liderliğinin öğrenci başarısını önemli ölçüde artırdığını bildirmiştir. Eğitim üzerine yeniden yapılanma sürecinde üzerinde özellikle çalışılan konulardan biri de, okul yöneticisinin iyi bir öğretim liderliği özelliğine sahip olma rolüdür ve bu rol okulun başarılı olmasında hem bireysel beceri hem de örgütsel bir nitelik olarak çok önemli görülmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Özden (2006)'e göre iyi bir öğretim lideri olan okul yöneticisi, gerçekleri görür ve sezgilerini iyi bir şekilde kullanmayı bilir, kendi motivasyonunu değişime uygun bir şekilde düzenleyerek ortaya çıkacak problemleri çözer, elindeki gücü çalışanları ile ihtiyaç anında paylaşmayı bilir, personelinin ikna ederek katılımlarını sağlar ve örgüt kültürünü zaman zaman analiz ederek gerekli durumda yeni bir örgüt kültürü oluşturabilir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin etkili okul

olmada büyük rol oyandıkları görülmektedir. Okul yöneticisi, okulun var olan amaçlarına en üst düzeyde ulaşabilmesi için gerekli çalışmaları etkili bir şekilde yürütülmesinden sorumlu olan kişidir (Cerit, 2005). Bursalıoğlu (1979)'ya göre, ülkelerin eğitim sistemlerinin başarısı, okullarda sunulan eğitim faaliyetlerine bağlı olduğu için bu süreçte okul yöneticisinin etkililiği sistem içinde tartışılmaz bir öneme sahiptir. Etkili okullarda yöneticiler motive edici bir çalışma ortamı sunmanın yanı sıra, aile şikayeti ya da öğrenci disiplin sorunları gibi zor durumlarla karşı karşıya kaldıklarında öğretmenlerin güvende olduklarını hissetmelerini sağlamalı ve iyi çalışma şartlarını oluşturarak farklı bakış açılarının söz konusu olduğu durumlarda bir uyum hissi yaratmaya çalışmalıdırlar. Etkili okul yöneticisi, ihtiyaç duyulan öğretim uygulamalarıyla sürekli olarak ilgilenerken, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama açısından gerekli geri bildirimleri zamanında verebilmelidir, ayrıca geri bildirimler objektiflik özelliği çerçevesinde gerçek bir değerlendirme sonucunda sağlanmalıdır (Bartlett, 2008).

Günümüzde etkili bir okul yöneticisinin öğrenme faaliyetlerinde her zaman öncelik veren, sürekli araştırmalar yaparak öğrendiği yeni bilgileri uygulamalarına yansıtan, kararların alınmasında her paydaşın görüşünü alan, içten ve samimi bir ortam hazırlayabilen, mevcut yüzyılın teknolojik gelişmelerini takip ederek okul vizyonunu sürekli yenileyen ve farklı girişimleri ile okulu hep bir bütün olarak görebilmeyi başaran bir lider olması gerektiği vurgulanmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Etkili okullarda güncel gelişim ve değişimlere uygun bir şekilde kurumun var olan hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmak için yöneticilerden personelin yeni teknik ve uygulamaları sürekli takip etmelerini sağlamaları ve bu konuda gerekli örgütlemeyi daima yerine getirmeleri beklenmektedir (Tunçel, 2008).

Sammons, Hillman ve Mortimore (1995) katılımcı yönetimini teşvik eden üst düzey liderliğin önemli olduğunu vurgular, böylece okuldaki eğitim topluluğunun tüm üyeleri aynı vizyonu, değerleri ve eğitim hedeflerini paylaşarak olumlu bir işbirliği ortamında daha etkili çalışmalar elde edeceklerdir. Eğitim alanındaki yeni gelişmelere ve yapılan çalışmalara göre etkili bir okul yöneticisinden beklenen önemli bir rol de iyi bir lider olmasıdır ve okul hayatının kalitesini sürekli iyileştirmesi beklenir. İyi bir lider okulda etkili bir öğrenme ekibi oluşturarak amaçlara yönelik etkili bir misyon ve vizyonu belirler ve okul politikalarına yön vererek nitelikli bir stratejik plan meydana getirir ve bunu uygular (Turan, 2006, s.34).

Araştırmalar, okul müdürlerinin çalışmalarında öğrenci öğrenmesini etkileyen

okul süreçlerini etkilemeye odaklandıklarında okulun etkili olmasında büyük etkiye sahip olduklarını göstermektedir (Grissom, Loeb ve Master, 2013; Horng, Klasik ve Loeb, 2010). Farklı araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okullarında açık bir okul vizyonu oluşturarak, tüm öğrenciler için yüksek beklenti ve amaçlar geliştirerek, okul verilerini düzenli bir şekilde takip ederek ve gerektiğinde bu verileri ihtiyaç halinde düzenli olarak kullanarak okulların etkililiğini artırdıkları görülmüştür (Leithwood ve Riehl, 2003; Murphy vd., 2007). Okul yöneticisi gerektiği zamanlarda öğretmenlerin motivasyonunu, çalışma koşullarını ve okul öğrenme ortamını iyileştirmek için sürekli bir çaba içerisinde olmalıdır (Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010; Sebastian ve Allensworth, 2012). Salwa ve Lian (2019) tarafından çalışmada okul başarısının yönetici yeterliliğine büyük oranda bağlı olduğunu, çünkü yöneticinin okulu yönetme ve kontrol etme konusunda sürekli aktif bir rolü ve sorumluluğu üstlenerek okulun etkililiği için kaliteli bir öğrenme kültürü oluşumunu sağladığı vurgulanmaktadır.

Mulyasa (2012) etkili okul yöneticilerinin özelliklerini şu şekilde özetlemektedir: 1) Etkili okul yöneticileri kurumlarının geleceği hakkında güçlü bir vizyona sahiptir ve tüm okul üyelerini bu vizyonun gerçekleşmesi için sürekli teşvik eder; 2) Hem öğrenci başarıları üzerine hem de diğer çalışanların performansları hakkında yüksek beklenti içindedirler; 3) Öğretmenlerin sınıflardaki farklı etkinliklerini gözlemler ve olumlu geri bildirim sağlar; 4) Zamanın en etkili bir şekilde kullanılması için farklı programlar tasarlama yeteneğine sahiptirler ve öğrenmeye engel teşkil edecek stres ve olumsuz çatışmaları önceden farkedip en aza indirebilirler; 5) Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanarak tüm okul üyelerini yaratıcı, üretken ve hesapverilebilir bir öğrenme kültürü içine dahil ederler; 6) Öğrenci ilerlemelerini sürekli olarak takip ederler; 7) Hem öğrenci hem de tüm çalışanların performanslarını değerlendirerek gerekli zamanlarda iyileştirme uygulamaları sunarlar.

Etkili yöneticiler, personelinin mesleki gelişimini sürekli teşvik eden ve öğrencilerin akademik ve sosyal sonuçlarının daha da geliştirilmesi amacıyla öğrenme fırsatları ve deneyimleri sunan ve verimli işyeri koşulları yaratmayı başarabilenlerdir (Forde, 2011; Gurr vd., 2005; Jacobson vd., 2007; Moller vd., 2005; Townsend ve Bates, 2007). Okullarda liderliğin ve yöneticiliğin etkililiğini araştıran bir dizi araştırma sonucuna göre, bir yöneticinin liderlik görevinin başarı oranının öncelikle o yöneticinin öğretmenler ve öğrenciler için öğrenmeye elverişli bir ortam yaratma yeteneğine dayandığı kabul edilmektedir (Marzano vd., 2005; Townsend ve Bates, 2007).

Araştırmalar, başarılı okul yöneticilerinin kişisel bir değer sistemi tarafından yönlendirildiğini ve bu değer sistemini bütün çalışanlara etkili bir şekilde anlattıklarını, böylece açık bir kurumsal amaç ve vizyon duygusu oluşturduklarını göstermektedir (Campbell vd., 2003; Riley ve Louis , 2013). Okulun etkililiği ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili liderlerin etkisinin çok büyük bir güce sahip olduğu vurgulanmaktadır (Salfi, Hussain ve Virk, 2014).

Okul yöneticilerinin çevrelerindeki insanları duygusal olarak anlamaları ve empati kurmaları gereklidir, çünkü bu güvenli, saygılı ve ilgili bir çalışma ortamı yaratır. Bu ilişkileri genişletmek için müdürlerin, öğrencilerinin yaşamları ve başarıları, öğretmenlerin refahı ve mesleki gelişimi ve diğer paydaşların işleri için gerçek bir ilgi ve şefkat göstermeleri gerekir (Forde, 2011; Leithwood vd., 2006). Bu sebeple etkili okul yöneticileri okuldaki personel ve öğrencileri ile olan ilişkilerinde çok daha dikkatli olmaktadır (Day ve Gurr, 2014). Quinn (2002), müdürler müfredat içerisinde kullanılacak materyalleri ve öğretim yöntemlerini geliştirmek üzere ne kadar yoğun şekilde çalışırlarsa, öğretmenlerde o derecede yeni öğretim stratejileri konusuna dahil olacağını vurgulamaktadır.

2.7.2 Etkili Okulda Öğretmenler

Okul içi ve sınıf içi süreçler üzerine yoğunlaşarak kaynakların öğrencilere etkili bir şekilde ulaştırılmasının önemli görüldüğü okul değerlendirme modellerinden süreç modelinde ve okuldaki mevcut eğitim ve öğretim faaliyetlerinin paydaşlar üzerinde yeterli bir doyum seviyesinin sağlanmasını konu edinen doyum modelinde öğretmen boyutunun büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir (Cheng'den akt. Balcı, 2014).

Sürekli değişen dünyada okulların arzuladıkları amaçlarına ulaşabilmeleri mutlaka öğretmenler vasıtasıyla mümkün olacaktır ve bu süreçte eğitim-öğretim faaliyetlerindeki gelişmelerden dolayı öğretmenlerden beklenen görevler de değişmektedir. Okulların etkili olmalarındaki temel faktör mesleki yönden kendini sürekli geliştirebilen nitelikli öğretmenlerdir.

Etkili okullar ile öğretmen performansı arasındaki yakın ilişkinin ampirik olarak kanıtlandığı bilinmektedir (Muijs, Reynolds, 2003; Kyriacou, 2007; Ko, Sammons, Bakkum, 2013; Siraj vd., 2014). Etkili okulların oluşmasında öğretmen performansının ne kadar büyük bir etkiye sahip olduğu yapılan çalışmalar sonucunda oldukça açık bir şekilde kanıtlanmıştır (Muijs, Reynolds, 2003; Kyriacou, 2007; Ko, Sammons, Bakkum, 2013; Siraj vd., 2014). Etkili okullarda sürekli bir gelişim ortamı öncelikle sınıflardaki

uygulamalarda gerçekleşmesi düşünüldüğünde öğretmenlerin rolünün gerçekten büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin okuldan ayrılmaları ya da bulundukları pozisyonların değiştirilmesi öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceğinden dolayı etkili okullarda büyük değişiklikler sağlamak ve gelişimi sürdürmek için işbirliği içinde çalışmanın gerekli olduğu belirtilmektedir (Creemers ve Kyriakides, 2008). Bu sebeple, tüm okulda yüksek seviyelerde öğrenmenin ve öğretimin geliştirilmesi için öğretmen liderliği mutlak önemlidir (Harris ve Lambert, 2003).

Genel olarak öğretmen liderler için gerekli üç rol belirlenmiştir: İlk olarak öğrenci sonuçlarını daha iyi duruma getirmek amacıyla öğretim uygulamalarını geliştirmek; ikincisi koçluk, rehberlik etmek ve sürekli diğer öğretmenler ile ortak çalışmalar yaparak işbirlikçi mesleki öğrenme toplulukları oluşturmak; üçüncüsü ise öğretme ve öğrenme yöntemlerini geliştirmek için işlevsel görevler belirlemektir (Harris ve Lambert, 2003).

Okul içinde öğretmen liderler, öğrencilerin başarı verilerini toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerine dahil olarak, buradan elde ettikleri bilgiler ile öğrenci başarılarını artırma amacıyla eylem planları oluştururlar ve daha iyi öğrenci sonuçlarına ulaşmak için itici bir güç rolünü üstlenirler (Fullan, 2011).

Bir okulun etkililiği orada görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecindeki göstermiş oldukları yüksek performansları ile doğrudan ilişkilidir. Yüksek performanslı öğretim sürecindeki öğrencilerin, düşük performanslı öğretim sürecindekilere göre yüzde elli daha başarılı oldukları görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Murnane (1983)'e göre öğrenci başarısında öğretmenlerin etkisi oldukça fazladır ve bu sebeple etkili öğretim süreçlerinde öğretmen önemli bir role sahiptir.

Son yıllarda eğitim reformlarının odaklandığı temel özelliğin öğretmen nitelikleri olduğu savunulmaktadır ve nitelik öğretmen yetiştirilmesi için dünya genelinde birçok ülkede büyük destek ve teşviklerin sağlandığı görülmektedir. Bu şekilde öğrenme sonuçlarının iyileştirilip ülkelerin ekonomik açıdan rekabet güçlerini küresel ölçekte yüksek seviyelerde olabilmek amaçlanmaktadır ve bu noktada en önemli gücün öğretmen kalitesi olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2005).

Etkili öğretmen davranışlarının doğal sınıf ortamlarında etkili bir sınıf yönetimi kurabilme, okul içinde güvenilir bir sınıf ortamı oluşturabilme ve farklı öğretim uygulamaları sayesinde aktif bir öğrenme sürecini yürütebilme olarak görüldüğü farklı çalışmalar sonucunda belirtilmektedir (Baumert vd., 2010; Rikkert vd., 2018)

Etkili okul olabilmede en büyük sorumluluğu taşıyan öğretmenler, işbirliği

içinde gerekli öğrenim programlarını oluşturdıklarında ve okuldaki paydaşların eylemlerini okul vizyonu ile uyumlu hale getirdiklerinde, hem okul performansını hem de öğrenci başarısını artırmaktadırlar (Wiseman, 2010). Öğretmenler ders esnasında öğrenci fikirlerinin önemli olduğunu göstermek için öğrencilerin yorumlarını değerlendirme yerine onların katılımını desteklemek amacıyla ipucu verme, açıklama isteme, hataları fırsat görüp gerektiğinde geri bildirim sağlamalıdır (Kelly ve Turner, 2009). Etkili konu ve pedagojik bilgiye sahip, karar vermede tutarlılık gösteren, tüm sınıf interaktif öğretimlerini kullanabilen öğretmenler, okullarının etkili olmasına katkıda bulurlar (Scheerens, 2004).

Etkili okullarda, sürekli mesleki gelişim ile ortak amaçlara ulaşmada ve tüm öğrencilerin performansını artırmada yüksek beklentiler ile uyumlu olmanın sağlanmasında öğretmenler büyük bir öneme sahiptir. Yöneticiler, öğretmenlerin mesleki gelişim yoluyla öğrendikleri farklı yöntem ve teknikleri uygulayabilmeleri için gerekli ihtiyaçları karşılamak ve istenilen desteği ve kaynağı sağlamak için çalışmaktadırlar (CSERC, 2014).

Scott, Leritz ve Mumford (2004) New York'taki ortaöğretim okullarında okul iklimi, öğretmen etkinliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen profesyonelliğinin, bilimsel vurgunun ve eğitim liderliğinin okulun genel etkinliği ile önemli bir korelasyona sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler arasındaki işbirliği çalışmalarının, öğrencilerin farklı alanlardaki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin problemli davranışlarını en aza indirdiği bulunmuştur (Goddard, LoGerfo ve Hoy, 2004; Sørli ve Torsheim, 2011).

2.7.3 Etkili Okulda Öğrenciler

Okuldaki öğrenci girdilerinin kalitesinin okul etkililiğinde önemli bir şart olarak görüldüğü etkili okul modellerinden kaynak-girdi modelinde öğrenci boyutu büyük önem taşımaktadır ve okul başarısına doğrudan etki ettiği kabul edilmektedir (Cheng, 1996'den akt. Balcı, 2014).

Okulların asıl varlık sebebi olan öğrencilerin toplumda sorumlu bireyler olarak yetiştirilmesi okulun en temel görevidir ve etkili okullar sözel ve sayısal beceriler, yazılı ve sözlü iletişim becerileri, bilgiye ulaşma ve bilgiyi analiz etme gibi esas becerileri öğrencilere kazandırma üzerine odaklanırlar (Şişman ve Turan, 2004).

Etkili okullarda öğrenciler akademik olarak bir odaklanmaya ve kendi

öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya sürekli teşvik edilmektedirler ve bu sayede öğrenciler sürekli olarak ders içi aktivitelere gönüllü olarak katılmaya çalışırlar (Carbonaro, 2005; Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Domina vd., 2011). Ayrıca bu öğrenciler, derslere devam konusunda çok dikkatlidirler ve sürekli olarak daha iyi öğrenme yöntemleri ile ilgilenirler (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Kendi aralarında sürekli olarak işbirliği içindedirler ve bazı zamanlarda akademik konular üzerine birlikte nasıl daha iyi çalışılması gerektiği gibi durumları paylaşırlar ve karşılıklı olarak rehberlik içindedirler (Gillies, 2004).

Etkili okul yöneticilerine göre etkili okullar sadece öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikolojik özelliklerine uygun bir şekilde eğitim-öğretim uygulamalarında öncelik sağlar (McKinney, 2016). Osberg, Pope ve Galloway (2006), okul sorunlarını belirlemede ve ihtiyaç duyulan çalışma tasarımlarının geliştirilme sürecine öğrencileri dahil etmenin, bu öğrencilerin değişiklik yapma sorumluluğunu üstlendikleri için gelecekteki liderler olmalarına yardımcı olduğunu bulmuşlardır.

Okullarda öğretmenler sınıflarda öğrencilerin derse katılım düzeylerini artırmak amacıyla öğrenci davranışlarının kontrolünden vazgeçerek özerklik artırıcı faaliyetlere yer verebilirler (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004). Ayrıca özellikle öğrenmede zorluk çeken ve düşük sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin başarısını artırmak için daha nitelikli öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sağlanması gerekmektedir (Fredricks, 2014). Sınıf ortamında öğrenciler arasında işbirlikçi çalışmaların yaygınlaştırılması sayesinde daha etkin başarılar elde edilmektedir (Wentzel, 2009).

2.7.4 Etkili Okulda Ortam ve Eğitim-Öğretim Süreci

Etkili okullarda yapılan araştırmalar incelendiği zaman okul ortamının önemli bir değişken olarak tanımlandığı görülmektedir. Okul etkililiğindeki ortam, öğrencinin katılımı destekleyici, fiziksel çevre açısından merak uyandırıcı, başarıların onaylandığı ve teşviklerin sağlandığı, öğrencilere yönelik olumlu bir tutumun sergilendiği ve hem ailelerin hem de yerel toplumun katılımını ve desteğini içeren sürekli teşvik edici bir öğrenme sürecine sahip olmalıdır. Okul etkililiğini değerlendirme modellerinden amaç, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinde okulun ortamı ve eğitim-öğretim süreçleri etkili okul oluşturmada önemli bir boyut olduğu kabul edilmektedir (Cheng, 1996'den akt. Balcı, 2014).

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde öğrencilerin çalışmalarının desteklenmesi için öğrenme ortamını şekillendiren bir dizi norm, hedef ve değerler bulunmaktadır. Bu özelliklerin okul genelinde mutlaka tutarlı bir nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca sosyal, duygusal ve etik müfredat ve veriye dayalı kişilik eğitimleri ile öğrencilerin okula olan bağlılığı artırılarak öğrenci başarısında bir artış elde edildiği bilinmektedir (Thapa vd., 2013).

Etkili okullarda olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması hem öğrenci başarısının arttırılmasında hem de paylaşılan vizyonun geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Lezotte ve Snyder, 2011; Marzano, 2003). Etkili okulun özellikleri üzerine yapılan araştırmalar, oluşturulan olumlu bir öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını, zorbalık gibi şiddet içeren davranış miktarını azalttığını, sorumlu vatandaşlık duygularını artırdığını ve yoksulluğun öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkisini en aza indirdiğini vurgulamaktadır (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013).

Öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde en büyük sorumluluk yöneticilerdedir ve bunun etkili bir şekilde sağlamak için yöneticiler öncelikle eğitim öğretim sürecinde sınıflarda öğretilenlerin ve bu esnada öğretimin nasıl gerçekleştirildiğinin farkındalığına sahip olmak için gerekli hallerde sınıf içi gözlemler düzenleyebilirler. Yapacakları değerlendirmeler sonucunda öğretmen ve öğrenciler için en etkili eğitim fırsatlarını artırmak için düzenlemeler yapmaları beklenmektedir (DiPaola ve Hoy, 2009; Michigan, 2013). Etkili okul yöneticilerinden müfredat, çocuk gelişimi, insan kaynakları yönetimi, zaman yönetimi, halkla ilişkiler ve etkili iletişim becerileri konusunda çok daha derin ve ilkeli bir anlayışa sahip olmaları beklenmektedir (Hansen, 2016). Etkili okullarda yöneticiler, öğretim programlarını verimli bir şekilde uygulamak için personelin mesleki gelişim ihtiyaçlarını, müfredat programlarına göre etkili bir şekilde düzenleyebilmelidirler ve bu mesleki gelişimin niteliği okul içinde ve dışında mutlaka daha olumlu ilişkilerin oluşumunu sağlayacağı düşünülmektedir (Sabastian ve Allensworth, 2012).

Purkey ve Smith (1983) düzenli bir okul ikliminin açık, makul ve tutarlı bir şekilde uygulanan kurallara sahip olmayı gerektiren bir süreç değişkeni olduğunu belirtmektedir. Sammons, Hilman ve Mortimore (1995), etkili bir okul sakin, düzenli bir atmosfere sahip bir öğrenme ortamına, öğrenci çalışmalarını destekleyen, ilgi çekici bir

fiziksel ortama, olumlu pekiştirmenin önemli olduğu ve başarılı çalışmaları takdir etmeye dayalı adil ve disiplinli bir ortama sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Etkili okul ortamı, öğretmenlerin fikirlerini, uygulamalarını ve deneyimlerini paylaşımlarını teşvik ederek sorgulayıcı ve işbirliği içinde çalışabilmeyi sağlar, ayrıca sürekli gelişime önem verir (Harris ve Lambert, 2003). Samdal, Wold ve Bronis (1999) ayrıca çalışma odaklı bir ortam ile öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkili iletişimin okulun etkililiğinde önemli rol oynadığını ileri sürer. Bu konuya bağlı olan diğer önemli etken ise personelin vizyon, hedefler ve değerler konusunda bir fikir birliği içinde hareket ederek işbirliğinin sağlandığı katılımcı bir okul kültürünün oluşturulmasıdır (Hopkins, Ainscow ve West, 1994). Etkili okul ortamında mutlaka bir topluluk duygusu oluşturulmalı ve paylaşılan ortak amaçların öğretmenler tarafından benimsenmelidir. Olumlu bir okul ortamı ve öğretmenler arasında olumlu tutumların varlığı, okulun performansını ve öğrenci başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir (Bush, 2007; Day vd., 2009; Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood vd., 2006, Robinson vd., 2009).

Etkili okulların önemli özelliklerinden biri de eğitim ve öğretim alanlarında işbirliği çalışmalarının sürekli olarak desteklenmesidir. Ayrıca etkili bir eğitimin gerçekleştirilmesi amacıyla kaynakların etkin ve verimli kullanımını sağlamak için işbirlikçi öğretim planlama süreçlerine daha çok önem verilmektedir (Hoppey ve McLesKey, 2012). Torney-Purta (2002)'nın 28 ülkeden 14 yaş grubundaki 90.000 öğrencinin katılarak gerçekleştirilen çalışma sonucuna göre, açık bir sınıf iklimine sahip olmanın ve öğrencilere sınıflarda farklı konuları tartışma fırsatı vermenin, öğrencilerin vatandaşlık katılım düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur.

Etkili okullarda, öğretim müfredatı okulun temel öğrenme beklentileri ile uyumlu hale getirilerek araştırmaya dayalı bir eğitim ve öğretim yöntemi uygulanmaktadır ve öğrencilerin yüksek öğrenme standartlarına sahip bir ortama sahip olmaları sağlanmaktadır. Öğrenciler bu sayede araştırma yöntem ve tekniklerini öğrenerek derinlemesine bir öğrenme süreci elde ederler ve öğrenim sürecine aktif olarak katılmış olurlar (CSERC, 2014). Yüksek performans gösteren okullar, kesin ihtiyaç duyulan uygulamaları özenli ve dikkatli bir şekilde belirleyip hızlı bir şekilde okul paydaşlarını değişime hazır hale getirmeye çalıştıkları görülmektedir (Zendeli, 2011).

Okul etkililiğini artıran faktörler ve öğrenci çıktıları üzerindeki değişkenleri belirlemek amacıyla 1984'ten 2005'e kadar yapılan 155 çalışmanın incelendiği bir meta-analiz araştırmasında düzenli bir okul ortamının öğrenci başarısını ve okul etkililiğini önemli ölçüde etkileği sonucu elde edildiği belirtilmektedir (Antoniou, 2013).

Etkili okullarda, okul ortamının kalitesi ve yapısı olumlu bir öğrenme ortamı sağlamak için çok önemlidir. Cohen vd. (2009) okul ortamını, öğretim süreçlerini desteklemek için yeterli alan, malzeme, dikkatlice ayarlanmış müfredat programları, gelişimi artıran müfredat dışı programlar ile temiz ve estetik açıdan hoş görünümlü bir çevre olarak düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna ek olarak, öğrenci başarısı ile okul ortamı arasında olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Chapman ve Harris, 2004).

2.7.5 Etkili Okulda Veliler

Okul etkililiğini değerlendirme modellerinden doyum ve süreç modellerinde etkili okul ortamı oluşturma da veli boyutunun vazgeçilmez bir nitelik olarak değerlendirilmektedir (Cheng, 1996'den akt. Balcı, 2014). Alan yazında yapılan önceki çalışmalar, etkili okullarda veliler ile okul arasında sağlanan olumlu iletişimin çocuklarının eğitim süreçlerine daha etkin katıldığını ve bunun da öğrencilerin akademik ve sosyal ilerlemesini artırdığını göstermiştir (Bagwell, 2011; Epstein vd., 2011; Murphy, 2009; Struck, 2004). Elde edilen çalışma bulgularına göre, veliler, öğrencilerinin okullardaki yüksek akademik standartlara ulaşabilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadırlar (Bagwell, 2011; Epstein, Galindo ve Sheldon, 2011).

Araştırma sonuçları okul ve ebeveynler arasındaki paylaşılan ortaklıkların çocuklar için sonuçları iyileştirebileceğini göstermektedir (Schumacher, 2008; Walker, Wilkins, Sandler ve Hoover-Dempsey, 2005; Wanat, 2010). Amerika'da 2010 yılında gerçekleştirilen İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası, okullarda aileleri de kapsayacak şekilde gerekli programları ve aile okuma gecesi gibi farklı etkinlikleri uygulanarak eğitim ve öğretim sürecinde aile katılımını güçlendirerek ve destekleyerek ailelerin karar alma sürecine etkin katılımını amaçlamaktadır (United States Department of Education, 2010).

Etkili okullarda, öğrencilerin başarılarının kalitesinde önemli bir rol oynayan ebeveyn katılımı, velilerin çocuklarının okullarında başarılarını önemli bir şekilde arttırmak için sağladıkları etkileşim ve yardım olarak kabul edilir (Blair, 2014, s. 352). Epstein ve Connors (1995), ebeveyn katılımının altı tür davranışa dayandığını varsaymaktadır:

1. Olumlu bir ev öğrenme ortamı yaratan ebeveyn davranışı,
2. Veli-okul iletişimi,
3. Okulda ebeveyn yardımı ve gönüllülük,
4. Evde öğrenme faaliyetleri ile ilgili veli-okul iletişimi,
5. Okulda karar alma süreçlerine ebeveynlerin katılımı ve
6. Daha geniş topluluklarda eğitim kaynaklarına ebeveyn erişimi.

Ebeveynlerin eğitim-öğretim sürecine dahil olmaları, yapılan birçok araştırma sonucuna göre, öğrencinin okuldaki başarısına katkı sağladığı sebebiyle önemli bir faktör olarak görülmektedir (El-Hilali ve Al-Rashidi, 2015).

Etkili okullarda farklı ev okul iletişim yöntemleri uygulanabilmektedir. Örneğin, günlük atama notları, haftalık haber mektupları, testlerde haftalık imzalar, aylık takvimler, üç aylık ilerleme raporları ve rapor kartları gibi geleneksel formlar uygulanabilir metotlardır (Murphy, 2009). Eğer okullar, ebeveyn katılımını sağlamak için belli rutinler oluşturabilirlerse, veliler çocuklarının okul deneyimleri boyunca iletişim içinde olarak daha başarılı sonuçlar elde edilmesi sağlanabilir (Wood, 2009). Teknolojik gelişmeler, okul ile ebeveyn iletişim yolları açısından geleneksel mektuplardan veya telefon görüşmelerinden daha kolay getirerek, öğrencilerin öğretim süreci boyunca ilerlemelerini iletmek için web sitelerinin kullanılabilmesi erişilebilirliği ve memnuniyeti daha üst seviyeye çıkarmaktadır (Olmstead, 2011).

Alanda yapılan çalışma sonuçlarına göre, etkili okullarda yönetici ve öğretmenler ile ebeveynler arasındaki sürekli olarak sağlanan etkili iletişimin öğrencilerin sosyal ve akademik alanlarda daha başarılı olduklarını göstermiştir (Epstein, 2001; Murphy, 2009; Stuck, 2004). Molden (2016) öğretmenler ve veliler

arasındaki olumlu iletişimin, öğrencilerin öğrenme sürecine büyük katkı sağladığı ve bunun için ev ile okulun bir ekip olarak daha başarılı bir eğitimin sağlanmasında birlikte devamlı çalışılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ebeveynleri ile etkin bir şekilde iletişim kurabilmeleri için bilgi ve beceriler edinmeleri gerekmektedir (Graham-Clay, 2005). Öğretmenlerin ebeveynleri farklı konularda kaynak bulmalarına yardımcı olacak şekilde yetenekli olması beklenmektedir (Bartel, 2010; Murray vd., 2008). Etkili okullar, öğretmenlere iletişim konusunda gerekli eğitimleri sağlayarak, karşılıklı ilişkilerde sadece ebeveynlerin kültürel farklılıklarını değil, bireysel olarak aile gelenek, görenek ve beklentilerini içeren öğrencinin çevresini daha iyi anlayabilmek için aileler ile işbirliğine daha fazla önem vermektedirler (Wong, 2012). Bu alandaki araştırmaların büyük bir kısmı, öğretmenlerin ve ebeveynlerin etkili okullarda ev iletişimine karşı ilgili olduklarını ve etkili iletişimin öğrenci ilerlemesini arttırdığını göstermektedir (Epstein, Galindo ve Sheldon, 2011; Graham-Clay, 2005; Kraft ve Rogers, 2014; Longfellow, 2004; Wanat, 2010).

Edwards ve Da Fonte (2012), aileler ile iletişimin güven bağlarını güçlendirdiğini ve okulların bu şekilde olumlu ilişkiler ve başarı açısından fayda sağladığını belirtmektedir. Karşılıklı güvene dayalı ilişkiler sonucunda mutlak saygı ve destek elde edilerek öğrencinin eğitime olumlu katkılar sağlanmaktadır (Wanat, 2010). Etkili okullarda ebeveyn iletişimi, genelde daha az disiplin endişesi, daha iyi katılım ve daha yüksek öğrenci başarısı sağlayan bir okul-veli ilişkisi ile ilişkilendirilmiştir (Epstein, Galindo ve Sheldon, 2011). Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal (2010) akademik ve sosyal gelişim konuları üzerine yaptıkları çalışmalarında, ebeveynlerin eğitim sürecine katılımının ve çocuklarının eğitim deneyimleri hakkındaki bilgilerinin, çocukların uygun okul davranışlarında ilerleme ve sosyal becerilerde iyileşme gibi sosyal-duygusal kazanımlara elde ettiklerini bulmuşlardır.

Genelde aileler, okullardan çocuklarının eğitim deneyimleri hakkında açık ve sık bilgi istemektedir (Murphy, 2009). Bu nedenle, okullar etkili iletişim yoluyla kalıcı ortaklıklar başlatmalı ve sürdürmelidir (Graham-Clay, 2005). Barnyak ve McNelly (2009), okulun yararlı ortaklıklar oluşturmak için ebeveynlerin desteğini ve katılımını memnuniyetle karşılayarak ve cesaretlendirerek ebeveynlerle iletişim kurmaktan sorumlu olduğunu ileri sürmüştür. Lezotte'ye (2012) göre, etkili okullardaki ebeveynler öğrenci performansının arzu edilen seviyeye ulaşması için temel akademik, sosyal ve

kişisel hedeflere açık ve ortak bir odaklanmanın geliştirilmesine, anlaşılmasına ve desteklenmesine yardımcı olurlar.

Etkili okullarda, öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerin zamanında ve düzenli olarak okula gelmelerinin sağlanması konusunda ebeveynlere güvenebilmelidir ve ebeveynler de bu süreçte çocuklarının güvenli ve özenli bir yere geldiklerinden emin olmalıdır. Genel olarak etkili okullarda başarının istenen seviyeye getirilmesi için öğretmenler ve ebeveynler, çocukların ödevlerinden en iyi şekilde yararlanmasına yardımcı olmak için beraber çalışırlar. Ebeveynler, öğrencilere özel ilgi vermek için zaman ayırmalı ve öğretmenler, ebeveynlerin üretken bir şekilde nasıl yardımcı olabileceği konusunda net talimatlar vermelidirler. Bu yöntem sayesinde öğretmenler ve veliler açık bir iletişim yoluna sahip olurlar ve gerekli durumlarda öğrencinin öğrenmesinin ilerlemesi sürecinde notlar paylaşabilirler (Lezotte, 2012).

Etkili okulların niteliklerinde ebeveyn ve toplumun okula katılımının sağlanmasının önemli olduğu bilinmektedir. Etkili okullar sahip oldukları misyon ve vizyonlarını hem ebeveynlerinin hem de toplumun diğer üyelerinin farkında olmalarını sağlayıcı faaliyetler düzenlemeli ve bu konu üzerine yol gösterici etkinliklere yer vermelidirler (Lezotte ve Snyder, 2011; Marzano, 2003). Uzun süreli gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre Epstein (2010) öğrenci başarısının artırılmasına olumlu yönde etki edecek okul-aile-toplum katılımının altı türünü belirlemiştir. Bunlardan ilki, ebeveynlerin çocukların öğrenme süreçlerini destekleyici bir ev ortamı oluşturmalarına okulların mutlak yardımcı olmasıdır. İkinci olarak, okul programları ile çocuk gelişimlerinin daha iyi takibi amacı ile iki yönlü iletişimin okullar tarafından geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Üçüncüsü, okullar eğitim-öğretim süreçlerinin her aşamasında ebeveyn desteklerinden faydalanmalı ve bunları iyi bir şekilde organize etmelidir. Dördüncü olarak, öğrencilerin akademik kararlar, ödevler ve müfredat ile ilgili faaliyetler konusunda ailelerinden en nitelikli yardımı alabilmeleri için okullar velilere gerekli bilgi, fikir ve fırsatları sunma konusunda etkili faaliyetler gerçekleştirmelidirler. Diğer önemli faktör ise karar verme süreçlerine okullar mutlaka ebeveynleri dahil etmelidirler. Son olarak, okullar, öğrenci ve aileleri desteklemek için topluma ait kaynakların etkin bir şekilde kullanılması konusunda gerekli çalışmaları yaparak ihtiyaç duyulan hizmetleri tanımlamalı ve bu sürece entegre edilmesini

sağlamalıdır. Bu sayede okul ve ebeveynler arasında olumlu ilişkiler sağlanarak öğrenci başarısının artırılması desteklenmektedir.

2.8 Etkili Okul İle İlişkili Değişkenler

Bu araştırmada etkili okul ile ilgili değişkenler belirlenirken çalışmaya dahil edilme özelliğine uygun olarak alan yazın taraması yapılmış ve meta-analiz yöntemi için gerekli olan etkili okul ile ilgili en az 5 çalışmanın olduğu değişkenler tespit edilmiştir.

2.8.1 Liderlik

Okulların etkililiğini değerlendirme modellerinden toplam kalite yönetimi modeli liderlik değişkeninin etkili okulların temel bir özelliği olduğunu varsaymaktadır. Toplam kalite yönetimi modeli okullarda çalışanların ortak bir vizyon etrafında bütünleştirilmesinde, yönlendirme faaliyetlerinin uygulanmasında, değişen ihtiyaçlara göre sürekli gelişmenin sağlanmasında en büyük rolün üst yöneticilerin liderliğine bağlı olduğunu savunmaktadır (Ensari, 2003).

Toplam kalite yönetimi modelinde okul yöneticilerinden çoklu bir liderlik gücüne sahip olmaları beklenmektedir. Bu noktadaki liderlik anlayışında astların ilgi ve becerilerine göre sorumluluk alarak yol gösterilmesi, kurumun daha etkili bir şekilde gelişme göstermesi için çalışanların yeteneklerini daha üst bir seviyeye çıkarılması ve kurumun etkililiğinin artırılması için çalışan bireylerin yaptıkları işlerden zevk alarak üstün performans göstermelerinin sağlanması gösterilmektedir (Özden, 2000). Özdemir ve Sezgin (2002) çevredeki diğer kurumlarda meydana gelen etkili gelişmeleri yakından takip etmek için okul yöneticilerinin farklı liderlik rollerini üstlenerek okullarına yeni hedefler koyarak etkili bir dönüşümü ve değişimi sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Rao, Solis ve Raghunathan (1999), toplam kalite yönetimi modelinde okullarda çalışanlardan yüksek performans sağlamada en önemli sorumluluk mevcut liderlik anlayışına bağlı olduğunu belirtmektedir. Okulların etkililiğini artırmak için toplam kalite yönetimi modeli çalışmalarının yönlendirilmesinde ve desteklenmesinde liderliğin baskın bir rol taşıdığı anlayışı yaygın olarak kabul edilmektedir (Pun ve Hui, 2002; Yusof ve Aspinwall, 2000).

Liderliği tanımlamak genelde zor bir süreç olsa da yapılan araştırmaların sonuçlarına göre üç ana tema sürekli ön planda tutulmuştur. Bunlar, örgütsel ilerlemeyi sürekli sağlayabilme yeteneği, hedeflere uygun stratejik planlar üretebilme becerisi ve örgüt içinde oluşturulacak etkinin nitelikli ve önemli olmasıdır (Leithwood ve Jantzi, 2006; Marzano, Waters ve McNulty, 2005; Yukl, 2006). Liderlik, bir konuda hangi gereksinimlerin yapılmasını anlayıp kabul etmek için bireyleri etkileme ve belirlenen hedeflere ulaşmak için bireysel ve işbirlikçi çabaları kolaylaştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Yukl, 2006). Liderlik, bir kişinin bir bireyi ya da grubu güç ya da zorlama olmaksızın hedef belirlemeye ve istenilen başarı düzeyine ulaşmak için bir etkileme süreci olarak belirtilmektedir (Bush ve Glover, 2003; Greenberg ve Baron, 2003). Liderler, ortak bir arzu, vizyon ve hedefleri olan takipçilerini motive ederek örgütsel hedeflere ulaşırlar (Fry, 2003; Leithwood vd., 2008). Liderliğin, açıkça veya dolaylı olarak okul yönetiminde değişimi ve etkililiği yönlendirdiği kabul edilmektedir (Hallinger ve Heck, 2010).

Northouse'a (2015) göre liderlik, bireyin örgütsel hedeflere ulaşma sürecinde gruptaki kişileri etkileme girişimidir. Belirlenen amaçlara ulaşmak için başarılı çalışmalara devam eden, işbirliği yapan ve çalışanları etkileyebilen liderler ancak etkili okulları meydana getirebilirler (Gage ve Smith, 2016; Northouse, 2015). 1970'lerden günümüze kadar yapılan birçok araştırmada, etkili bir okul oluşturma sürecindeki en önemli anahtarın liderlik olduğu vurgulanmaktadır (Botha, 2016; Mahmood, 2008). Etkili okul oluşturma sürecinde ihtiyaç duyulan en önemli özellik, yetenekli ve profesyonel bir liderin varlığıdır (Mahmood, 2008). Mulford, Johns ve Edmonds (2009) tarafından yapılan araştırma bulguları, etkili olan bir okulun mutlaka yetenekli liderlere sahip olduğunu ve yetersiz bir yöneticinin etkili okul ortamını sağlayamayacağını göstermektedir. Bir okulun öğrencilerine geliştirici ve nitelikli bir eğitim sunabilmesi ancak yaratıcı fikirleri olan etkili liderlere sahip olarak etkili bir okul olmasına bağlı olduğu yapılan araştırma sonuçlarında görölmektedir (Bush, 2007; Hoy ve Miskel, 2008). Amaca uygun bir ortam yaratma becerisi ile personelin belirlenen işleri özenle ve büyük bir sorumluluk duygusuyla yapabilmelerini sağlama yeteneği olan, olumlu iklimi ve okul gelişimini sağlayabilen liderler okulun etkililiğini mutlak ileriye taşıyacakları belirtilmektedir (Indra, Yamin ve Damri, 2019).

Liderlik kalitesi okulun etkililiğinde çok önemli bir rol oynar ve bir okulda öğrenme ortamını, çalışma etiğini, öğretmenlerin mesleki gelişimini, öğretmenlerin öğrenci çıktılarına olan ilgilerini sürekli artıran temel nitelik yöneticinin liderlik özelliğidir (Darling-Hammond ve Rothman, 2011; Hallinger ve Huber, 2012; Huber ve Muijs, 2010). Öğretmenler arasında daha fazla takım çalışmasını ve işbirliğini önemseyen etkili okul liderliği, uluslararası kabul görmüş okul kriterlerinin ortak bir vizyon, misyon ve hedefler olarak önemli ölçüde gerçekleştirilmesini amaç edinir (Ahhabi, 2016). Genel olarak, etkili okul liderliği ile olumlu bir okul ikliminin ve öğretmenler arasında olumlu tutumların sağlanması okul performansını ve öğrenci başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyeceği varsayılmıştır (Bush, 2007; Day vd., 2009; Leithwood vd., 2006; Robinson vd., 2009).

Geçmişte var olan yukarıdan aşağıya emirler yolu ile yürütülen liderlik anlayışının artık günümüzde etkisini kaybettiği ve bundan sonraki süreçte liderlerin 21. yüzyıl liderliğinin yeni becerilerine sahip olarak eğitim sistemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaları gerektiği düşünülmektedir (Owens ve Valesky, 2015). Çünkü dünyadaki gelişmelere bağlı olarak toplumların eğitim sistemi değiştikçe liderlerden beklenen roller de değişmektedir (Stephen, 2007). Okul liderlerinden mümkün olduğunca toplumun her kesimiyle sürekli iletişim halinde olmaları ve bu sayede tüm paydaşların istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri beklenmektedir (Davis vd., 2005; Stephen, 2007).

Etkili liderlik konusunda, eğitim sistemlerinden beklenenler; doğru bireyleri okul lideri olarak seçmek, kişilerin liderlik uygulamalarını geliştirmek için doğru mesleki gelişim programını oluşturmak ve özellikle de daha az iyi performans gösteren okul liderlerine destek olmak ve rehberlik etmek olarak sıralanabilir (Whelan, 2009). Etkili okul liderleri, öğretmen ve öğrencilerin sürekli olarak öğrenmelerini desteklemek amacıyla ihtiyaç duyulan stratejileri planlayarak okul ortamını yeniden yapılandırır ve mevcut kaynakların etkin bir şekilde kullanılması konusunda devamlı motive edici bir şekilde yol gösterirler (Alkoofi ve Abdulkarim, 2016).

Dünyadaki eğitim sistemlerinde, bir okul performansının temel göstergesinin öğrenci başarısı olduğunu ve bu durumdan da okul liderinin sorumlu tutulduğu anlayışı yaygındır (Heck ve Hallinger, 2010). Barber ve Mourshed (2007) ve Dinham (2005), okul liderliğinin gerçekten kötü performans gösteren okulların etkinliğini arttırabilmek

için mutlak gerekli olduğunu belirtmektedirler. Etkili bir liderin okullarda öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun genel başarı seviyesini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Lambert, 2006).

Alan yazında birçok çalışma etkili okulların yönetimde başarılı liderlere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Bolman ve Deal, 2017; Fullan, 2014; Ganon-Shilon ve Schechter, 2017; Yukl ve Uppal, 2017). Genel olarak başarılı liderler kişisel becerileri, etkili kişilik özellikleri ve kendi alanlarında uzmanlıklarıyla bilinmektedir (Bennie ve O'Connor, 2012; Hoy ve Smith, 2007; Van Deusen, 2013). Daha etkili okullar ancak sınıf içi eğitim-öğretime açık ve aktif bir şekilde güçlü liderlik özelliklerini taşıyan liderler ile oluşturulabilir (Leithwood vd., 2008). Bir okulda öğrencilerin ve öğretmenlerin genel başarı seviyelerinin üst düzeyde olmasında etkili bir okul liderinin etkisinin olduğuna yönelik çok güçlü bir inanç vardır (Lambert, 2006; Leithwood vd., 2008; Williams, 2006).

Bir bireyin insanları değil işleri yönetebileceği ancak o kişi işleri değil insanları etkileyebileceği anlayışı ile okulların sadece yönetici değil aynı zamanda liderlik gerektirdiği açık bir şekilde belirtilmektedir (Owens ve Valesky, 2015). Day vd. (2010) yaptığı çalışmanın sonucunda etkili okul liderinin sekiz önemli özelliğini şu şekilde belirtmektedir: İnançları güçlendirmek, hedefleri geliştirmek ve çıktı niteliğini artırmak için vizyon ve değerleri belirlemek, öğrenme ve öğretme ortamlarını yeniden yapılandırmak, liderlik görevlerini yeniden tanımlamak ve örgütsel özellikleri yeniden şekillendirmek, müfredatı geliştirmek, öğretmen niteliğini sürekli artırmak, öğrenme ve öğretmenin mükemmelliğini zenginleştirmek, örgüt içi ilişkileri teşvik etmek ve esnek ilişkileri güçlendirmek.

Etkili okul liderleri, öğrencilerin her zaman en değerli varlık olduğu inancını taşıyarak, onların bütün ihtiyaçlarını tüm güçleriyle karşılamaya çalışmaktadırlar (Leithwood vd., 2008). Etkili bir lider, kendi öğrenmesinin gerekliliğine inanarak aktif bir öğrenci niteliklerini yansıtır ve sürekli olarak aynı ortamı paylaştığı çalışanlarının değerlerine saygılı bir şekilde çalışmalarını destekleyerek pekiştirmektedir (Cunningham ve Cordeiro, 2006). Etkili okul liderinden, hızlı bir değişimin egemen olduğu günümüz toplumlarında meydana gelen gelişmelere karşı son derece duyarlı, hızlı çözümler üretebilen ve becerikli bir tavır sergilemesi beklenmektedir (Owens ve Valesky, 2015).

2.8.2 Okul İklimi

Etkili okul değerlendirme modellerinden olan örgütsel öğrenme modeli okulun etkililiğini sağlamada okul iklimi değişkeninin büyük bir önem taşıdığını savunmaktadır. Örgütsel öğrenme modeline ilişkin olarak olumlu okul ikliminin mevcut olduğu okullardaki öğrencilerde, devamsızlık, okuldan uzaklaştırma ve okuldan atılma gibi akademik çalışmayı kesintiye uğratan uygulamaların görülme sıklığının çok az olduğu bilinmektedir (Crosnoe vd., 2004). Örgütsel öğrenme modelinde etkili okullardaki olumlu okul iklimi, risk düzeyi yüksek öğrencilerin başarılı olup sosyalleşmelerine ve fark yaratma potansiyellerini ortaya çıkarmalarına sürekli yardımcı olmaktadır (Austin, O'Malley ve Izu, 2011).

Okul ikliminin, öğrenciler, aileler ve okul personeli tarafından algılanan normlar, hedefler, değerler, kişilerarası ilişkiler, öğretim uygulamaları ve örgütsel sistemler dahil olmak üzere bir okul ortamının yapısal temellerini, kişilerarası ilişkileri ve öğrenme durumlarını ifade eden bir yapı olduğu savunulmaktadır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickerall, 2009; National School Climate Center, 2007). Genel anlamda okul iklimi, yöneticilerin, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin inanç, değer ve davranış şekillerinin hepsini içeren okulun ruhunu ve kişiliğini yansıtarak öğrenme ortamının kalitesini ve etkililiğini ifade etmektedir (Austin, O'Malley ve Izu, 2011; Brown vd., 2004; Cohen vd., 2009; Hoy ve Miskel, 2010; Rapti, 2013).

Akademik başarı etkili okulların tüm öğrenciler için planladıkları en büyük amaçtır ve bunu sağlamak için de en temel etkenlerden biri okul ikliminin olduğu belirtilmektedir (Green, 2010; Thapa, 2013; Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013). Esas olarak etkili okullardaki yöneticiler, öğrenmeye yeterli bir iklim oluşturma amacını taşımaktadırlar (Lunenburg, 2011). Genel olarak araştırma sonuçları incelendiğinde, etkili okullarda öğrencilerin akademik olarak başarılı bir şekilde desteklenebilmesi için olumlu bir okul iklimi oluşturmak büyük öncelik taşımaktadır (Voight, Austin ve Hanson (2013).

Yapılan bir çalışma sonucunda öğretmenler hoş bir çalışma alanı, iş yerinde güvenlik duygusu, yeterli aydınlatma ve hava sirkülasyonu, nitelikli tesisler ve altyapı, yeterli sosyal güvenlik hissi, terfi, pozisyon ve denetim gibi özellikler aracılığıyla okul iklimi ile sürekli etkileşim içinde yer aldıkları vurgulanmaktadır. Bu ortam okulun gelişimi açısından büyük bir önem taşımaktadır, çünkü elverişli bir okul iklimi okuldaki tüm üyelerin performansını olumlu yönde etkilemektedir (Delinah, Kristiawan ve Destiniar, 2020).

Okul iklimi, genelde bir okulu diğer okullardan farklı kılan, okul ile sosyal sistemin bireysel yönlerini dengeleyebilmek için çalışan kurum içindeki paydaşların davranışlarını etkileyen bir dizi iç özellik olarak tanımlanmaktadır (McCaffreey, 2008). Okul iklimi, insanların okul hayatı deneyimlerine dayanan, normları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını içeren okul yaşamının kalitesi ve niteliği olarak bilinmektedir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Paydaşların okul ortamı sayesinde sahip oldukları duygu ve tutumları okul iklimi diye nitelendirilmektedir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009; Hopson ve Lee, 2011). Genel olarak okul iklimi beş boyut incelenerek değerlendirilir ve tartışılır. Bunlar; güvenlik, okuldaki ilişkiler, öğretme ve öğrenme, kurumsal ve fiziksel çevre ve okula bağlılıktır (Zullig vd., 2011; Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes, 2010).

İlgili literatür incelendiğinde genellikle olumlu öğrenci davranışları ve azalan disiplin suçları ile ilişkili olan okul iklimi, okulların etkililiğinin sağlanmasında anahtar kavramlardan biri olduğu kabul edilmektedir. Öğrenciler ve çalışanlar için olumlu sonuçlar almada gerekli okul geliştirme faaliyetlerinin ve programlarının sağlanmasında okul iklimi belirleyici bir nitelik olarak görülmektedir (Mitchell, 2010). Okul yaşamının kalitesini ve niteliğini ifade eden okul iklimi, normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretimi, öğrenmeyi, liderlik uygulamalarını ve organizasyon yapılarını yansıtmaktadır (Cohen, 2009, s. 100).

Olumlu okul iklimine sahip okullardaki öğrenciler, hedeflerine ulaşmalarında kolaylık sağlayan bir çalışma ortamında bulunduklarından dolayı daha başarılı sonuçlara sahiptirler (Monahan, Oesterle ve Hawkins, 2010). Diğer yandan, olumsuz iklime sahip okullarda öğrenciler, güvensiz ve düşmanca bir ortamda sürekli gerilim ve düşük beklenti içinde olduklarından daha başarısız sonuçlar elde etmektedirler (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2011).

Toplamda 9 ülkede 248 sınıf üzerine yapılan bir çalışmada, iklimin sadece okul topluluğunun üyeleri arasındaki iyi ilişkileri değil, aynı zamanda sınıf düzenliliği ve temizliği gibi çevresel faktörleri de içerdiği ve bu özelliklerin etkili öğretimi sağlayarak öğrenci performansı üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Murillo ve Martínez-Garrido, 2012). Okul iklimi ne derecede daha olumlu ise öğrenci başarısı o kadar yüksektir veya okul ikliminin olumlu yönü ne kadar düşükse öğrenci başarısı da o derecede düşüktür (Cornell, Shukla ve Konold, 2016; Doran, 2004; Lee vd., 2017; Şenel ve Buluç, 2016; Taylor, 2008; Wang ve Eccles, 2013; Wuch, 2013).

Parker, Grenville ve Flessa (2011)'nın Kanada'da okul iklimi ve etkili okul

özellikleri üzerine yapmış oldukları bir çalışmada, on bir ilköğretim okulundaki okul yönetimini, ebeveynleri, öğretmenleri ve gerekli belgeleri odak grup toplantısı yaparak incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, okul paydaşlarının birbirlerine karşı ilgili, çözüm üretici davranışları, veliler ile işbirliği içinde olma ve ortak kararlara katılım sağlanarak olumlu iklime sahip okulların daha etkili oldukları bulunmuştur.

Eliot, Cornell, Gregory ve Fan (2010) Virginia'daki 291 ortaokulda 7.363 öğrenci üzerine okul ikliminin alanları olan bağlılık, ilişkiler ve güvenlik üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada, özenli, saygılı ve kişisel olarak ilgili öğretmenlerin görev aldıkları okullarda öğrenciler, okuldaki şiddet ve zorbalık olaylarında personelden istedikleri yardımı elde ettikleri ve bu sebeple daha olumlu bir iklimin sağlanarak daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

2.8.3 Okul Kültürü

Okul etkililiğini değerlendirme modellerinden örgütsel öğrenme modeli iyi bir okul kültürünün etkili bir okul oluşturmada vazgeçilmez bir değişken olduğunu belirtmektedir. Örgütsel öğrenme modelinde güçlü bir okul kültürünün, çalışanların kurumun amaçları doğrultusunda etkili okul olma sürecinde uygun davranışlar göstermesinde büyük bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Okulda güçlü bir okul kültürü oluşmamış ise verimlilik ve etkililik mutlaka düşük seviyelerde olacağı belirtilmektedir (Martin, 2002). Örgütsel öğrenme modeline göre esas öğrenmenin, okulda yeni bir bakış açısı yaratıldığında ve bu bakış açısının tüm çalışanlara iletildiğinde gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Burada etkililiğin sağlanması için öğrenen bir okul kültürünün var olması öncelikli bir etken olarak düşünülmektedir (Mirsepaşı, 2015). Örgütsel öğrenme modelinde okuldaki etkililiğin sağlanmasında eğitim ve gelişimin başarısı örgütsel ve eğitim değerlerinin uyumuna bağlı olduğu savunulmaktadır (Bunch, 2007). Sağlam bir okul kültürünün öğrenme süreçlerini desteklemek için gerekli bir özellik olduğu belirtilmektedir (Lipshitz, Popper ve Friedman, 2002). Örgütsel öğrenme modeline göre, etkili bir okul oluşturma sürecinde öğrenmeye bağlılık, etkili ve güvenilir bilgi, şeffaflık, liderlik ve sorumluluk gibi özellikleri içeren güçlü bir okul kültürü oluşumu mutlaka sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Sefidi, 2006). Etkili bir okulda öğrenme sürecinde hatalardan da önemli bilgiler elde edileceği anlayışına sahip bir okul kültürünün var olması gerekmektedir (Akhavan ve Jafari, 2006).

Dünyadaki yeni kalkınma planları ile meydana gelen değişimlerden etkilenen okullarda, okul kültürü kurumun istenilen düzeyde değişimlere cevap verilmesinde büyük bir öneme sahip olan en temel etkenlerden biri olarak düşünülebilir. Toplumsal dönüşümler ve hızlanan teknoloji ile okullardan yeni görevler üstlenerek değişime uyum sağlaması beklenmektedir. Paylaşılan inançlar ve değerler dizisi olarak okul kültürü bu süreçte okul içindeki paydaşların davranışlarını etkileyerek ya yeni bir hareketin başlangıç noktasını oluşturur ya da ilerlemenin önünde sürekli bir engel olmayı sürdürür (Denison, 2006).

Etkili okullarda okul gelişiminin sürekliliğinin sağlanması için okul kültürünün büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir ve bu nedenle gerekli olduğu durumlarda okuldaki mevcut yaklaşımların, bakış açılarının ve değerlerin değiştirilmesi gerekmektedir (Salfi, 2011). Etkili okullarda öğrencilerin öğrenmesinin etkili bir şekilde geliştirilip uygulanmasında en önemli rol oynayan unsur okul kültürüdür (Louis ve Wahlstrom, 2011; Murphy, 2010). Marvdasht'taki ortaokullarda okul kültürü ve etkili okul üzerine gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, okul kültürü ile etkili okul arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (Ameri Far ve Jahani, 2013). Okulun etkililiğinin sağlanması sürecinde okuldaki gerekli değişimlerin yapılmasında, uygulamalardaki gelişimin ve yeniliğin oluşturulmasında okul kültürü değişkenin etkisi büyük önem taşımaktadır (Jurasaitė-Harbison ve Rex, 2010).

Genel olarak kültür, bireyler tarafından paylaşılan inanç ve duyguları geliştirmede temel bir sorumluluk olarak kabul edilmektedir, aynı zamanda okuldaki çalışan bireylerin doğal ilişkilerinin sonucunda okul kültürünün oluştuğu ve okulun etkililiğini hem olumlu hem de olumsuz bir şekilde etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Waters vd., 2003). Bir okul kültürünün oluşturulmasında, okul yöneticilerinden okulun sahip olduğu demografik özelliklerine uygun bir şekilde, öğrencileri geçmişlerinden bağımsız olarak değerlendirerek adil bir ortam sağlamaları ve nitelikli sosyal ağlar yaratmaları beklenmektedir (Ylimäki, Bennett, Fan ve Villasenor, 2012). Etkili yöneticiler, okullarda çalışan tüm bireylerin birbirlerinden öğrenebildiği sağlam ve mükemmel bir kültür oluşturmada önemli rol üstlenmektedirler (Chenoweth ve Theokas, 2013).

Okul kültürü, okulda görev yapan personelin ve mevcut öğrencilerin amaçlara ulaşmasında sürekli güçlendirici ve motive edici özellikte olmalıdır. Özellikle de okuldaki paydaşların istendik düzeyde okul gelişimine ve etkililiğine katılımlarının sağlanabilmesi için öğretime büyük önem vererek güvene dayalı işbirlikçi çalışma

ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Harris ve Lambert, 2003; Salfi, 2011). Okul gelişimini sürekli ön planda tutmayı amaçlayan etkili okullarda, okul kültürünün öğrenci ve personel için yüksek beklentilerin olduğu ve ayrıca öğretim elemanlarının gerekli liderlik rollerini göstermelerine yardımcı nitelikte olması gerektiği düşünülmektedir (Ainley vd., 2005, s. 12).

21. yüzyıldaki başarılı organizasyonların en temel özelliği olarak belirlenen kültür, dünyada meydana gelen değişikliklerin oluşumunu sağlayan ve yeniliklere imkan sağlayan güçlü bir araçtır (Cameron ve Quinn, 2005; Daft, 2012). Örgütlerin temelini oluşturan eğitim kurumları kendilerine özel kültürlerine sahiptir (Gould, 2009). Farklı toplumlar ve dönemlere ait farklı kültürlerin bulunmasında olduğu gibi, belli bir toplum içinde farklı standartlara sahip okullar içinde de farklı kültürler yer almaktadır. Toplumsal kültür, bir ulustaki insanların büyük çoğunluğu tarafından paylaşılan tutumlar, değerler, inançlar ve davranışlar olarak tanımlanabilir (Harvey ve Stensaker, 2008).

Toplamları birbirinden ayırmanın ve belirli bir toplumun varlığını göstermesinin bir yolu da kültürdür ve herhangi bir toplumun varlığını belirleyen en temel özellik o toplumun sahip olduğu kültürdür. Cameron (2008), kültürü bir topluluktaki kişilerin davranışlarına rehberlik eden ve yön veren bir dizi değer, norm, kalıp, inanç ve gelenek olarak görmektedir. Eğitim organizasyonlarında okul yöneticileri örgütsel kültürleri aracılığıyla bir okulu diğerinden ayırabilmesinde önemli rol oynamaktadırlar (Tabibi, Nasiripour ve Zanjani, 2009; Tajali, Safania ve Moosavi, 2013). Bu şekilde mutlak okula özgü bir örgütsel kültür özgünlüğünü korumaktadır (Abbasi ve Noori, 2016).

Etkili okullar bireysel ve örgütsel öğrenmeye önem veren bir kültüre sahiptirler ve bu sayede öğretme ve öğrenmeye açık bir odaklanmaya sahip olarak, destekleyici bir öğrenme ortamı ile farklı öğretim stillerinin uygulanmasına imkan sağlar ve başarı için daha fazla bir fırsat sunmuş olur (RAJAB, 2013). Araştırma bulgularına göre, okul gelişimindeki ilerlemenin ve sürekli çalışmaların iyileştirilmesinin kültürel değişim sayesinde olduğu bulunmuştur (Davis, Ellett ve Annunziata, 2002). Etkili okullar, kendi kurum kültürüne sahip kuruluşlardan biridir ve okul kültürü, okuldaki paydaşların düşünme ve eylemleri için ortak inançları, yönelimleri ve öncelikleri içerir. Bu değerler ve inançlar, yeri geldiğinde yöneticilerin karar verme süreçlerinde önemli bir referans olarak görülmektedir (Donate ve Guadamillas, 2011).

Etkili okullarda örgütsel kültür uygulamalarını araştırarak etkili bir öğretime ulaşmak için okullarda hangi değerlerin, normların ve kültürel unsurların daha etkili

olduğu konusunda ihtiyaç duyulan bilgilere erişilebilir (Leithwood ve Riehl, 2003). Okul kültürü, mevcut durumda içinde barındırdığı tüm unsurlardan etkilenmektedir. Okulun konumu ve tarihi, kurucuları, yöneticileri, öğretmenleri, mezunları, öğrencileri, velileri ve fiziksel çevresi okul kültürünü etkileyen unsurlar arasındadır (Tschannen-Moran, 2014). Scott ve Davis'e (2015) göre, kendine özgü örgütsel kültürlerine sahip olan etkili okullarda, başarının temelinde yer alan kültür unsurları belirlenerek, bu tür okulların deneyimlerini diğer okullar için bir model olarak kullanılabilir ve bu sayede öğrencilerin eğitim düzeyleri ve öğretimin niteliği yükseltilebilir.

Araştırma sonuçları, akademik başarıyı tüm öğrencilerde teşvik eden etkili bir okulun temelinde destekleyici ve pozitif bir öğrenme kültürünün inşa edilmesi olduğunu göstermektedir (Goldring, Porter, Murphy, Elliott ve Cravens, 2009). Verimli bir öğrenme kültürünün yerleştiği etkili okullar, toplum ve okul paydaşları arasındaki işbirliğini kolaylaştıran bir okul yapısına sahip olarak, zaman içinde destekleyici kaynakların sağlanmasını ve okulun kendine öz kültürünün gelişimini ve korunmasını destekler (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Yapılan bir araştırma sonucuna göre, etkili okullardaki örgütsel kültür öğrencilerin genel eğimini, sosyalleşmesini, okulların planlama ve performans açısından rolünü ve araştırmaya dayalı eğitim yaklaşımını etkilediğini göstermektedir. Bu tür okullar, etkili bir eğitim-öğretim sürecini benimseyerek, kaliteli eğitim ve öğrenimle birlikte ilerlemeci ve geliştirici bir atmosfer ve kültür yaratmaya çalışmaktadırlar (Shahamat ve Mahmoudi Sardareh, 2017).

2.8.4 İş Doyumu

İş doyumu değişkeninin okul etkililiği değerlendirme modellerinden olan doyum modeline göre etkili bir okulda mutlaka bulunması gereken bir özellik olduğu savunulmaktadır. Okullarda yönetici ve öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanması okul etkililiği için çok önemli olduğu bilinmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiği ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Ali, Sharma ve Zaman, 2017; Somech, Drach-Zahavy ve Anat, 2000).

Doyum modeline göre bir okulun amaçlarına en hızlı bir şekilde ulaşabilmesi için ortamda çalışanların iş doyum düzeylerinin yapılan işin kalitesini ve performansını etkileyeceği düşünülmektedir (Usop, Kadtong ve Usop, 2013). Okulların başarılı olabilmesi için öğretmenlerin deneyimledikleri iş doyum düzeylerin yüksek olması beklenmektedir. İş doyumunu öğretim becerilerinin yeterliliği, öğrencilerin

öğrenmeleri, öğrenci akademik performansı ve okul etkililiği üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Collie, Shapka ve Perry, 2012; Hosseinkhanzadeh vd., 2013; Michaelowa, 2002). Örgütlerde iş doyumu, çalışanların yaptığı işe ve örgüte yönelik duygusal tepkilerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Acar, 2016). Doyum modeline göre okullarda çalışan öğretmenlerin düşük iş doyumları sadece kendilerini değil okullarını da olumsuz yönde etkiler ve zayıflatır (Handsome, 2009).

İş doyumu, bir bireyin uğraştığı işin sonucunda elde ettiklerinin kendi ihtiyaçları ve kişisel değerleriyle örtüştüğünü hissetmesi ile yaşadığı duygu olarak tanımlanmaktadır (Barutçugil, 2004). Literatürde belli bir ortamdaki bireylerin işlerine yönelik duygularının bir ifadesi olarak tanımlanan iş doyumu kavramı, ilk 1920'lerde ortaya çıkmış ve 1930 lu yıllarda önemi daha da anlaşılmaya başladığı belirtilmektedir (Sevimli ve İşcan, 2005).

Luthans (2011)'a göre iş doyumu bireylerde yaptıkları işlerin onlara önemli olarak nitelendirdikleri şeyleri ne kadar sağlayabildiğine ilişkin algılarının sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır. Sun (2002) iş doyumunu kişilerin meşgul oldukları işlerini sevmeye derecesi olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda ise bireyin yaptığı işin farklı yönleriyle beraber iş konusunda genel olarak nasıl hissettiğini gösteren tutumsal bir değişken olarak ifade edilmektedir (Spector, 2011). Robbins ve Judge (2012) ise iş doyumunu, işlerin niteliklerinin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan ve iş konusu üzerine olumlu duyguları belirten bir kavram olarak tanımlamıştır.

Genel olarak kişisel hayatı ve kurumsal etkililiği sürekli artırmak amacıyla sağladığı önemli uygulamalara sahip iş doyumu değişkeni birçok araştırmacı tarafından ele alınan bir konu olduğu düşünülmektedir (Anderson, Ones, Sinangil, Viswesvaran, 2001). Hatta çoğu araştırmacı örgütsel etkililik düzeyleri üzerinde önemli rol oynayan devamsızlık, personel devir hızı, işi bırakma ve bazı çalışanların geri çekilme davranışları gibi faktörler üzerinde iş doyumunun etkisinin olduğu düşünülmektedir (Anderson vd., 2001; Locke, 2009). Luthans (2011) bireylerin sahip oldukları duygusal durumlara ilişkin olarak yapılan işin en önemli olan özelliklerini belirlemek amacıyla işin kendisi, ödeme, yükselme olanakları, denetim ve iş arkadaşları olmak üzere beş iş boyutu olduğunu belirtmektedir.

Okul ortamlarında yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyumlarının yükseltilmesi ile çalıştıkları okullara bağlılıkları artarak daha fazla performans gösterme eğiliminde olacakları bilinmektedir. Okullarda etkililiği sağlamak amacıyla yönetici ve

öğretmenlerin mesleki doyumlarının mutlaka artırılarak okullarına karşı bağlılık duygularının geliştirilmesi gerekmektedir (Keskin, 2014). Okul ortamında iş doyumu yaşayan yönetici ve öğretmenler kurumları hakkında her ortamda daha olumlu konuşarak, gerekli zamanlarda birbirlerine yardım sağlayarak sürekli bir işbirliği halinde olumlu deneyimler sergilemektedirler (Özkalp ve Kirel, 2004). Bu durumun tam aksine yüksek düzeyde iş memnuniyetsizliği yaşayan çalışanlar, farklı problemler ortaya sunarak işe devamsızlık ve ciddi çatışma durumları ile karşı karşıya kalarak kurum üzerinde istenmeyen etkilere sebep olabilmektedirler (Dinç, 2011).

Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin tanınma ve takdir edilmesi, maaşları, çalışma ortamlarında karar verme gücü, öğrenciler ile ilişkileri ve okul kaynaklarından faydalanmaları gibi çeşitli özellikler iş doyumu ile yakından ilgili olduğu belirtilmektedir (Klassen ve Chiu, 2010; Sargent ve Hannum, 2005; Song ve Mustafa, 2015). Etkili okullarda daha iyi eğitim çıktılarını elde etmek amaçlanır ve bu noktada öğretmenlerin öğrenci başarısını etkilemede önemli bir rol oynadıkları göz önüne alındığında yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin öğrencileri mutlak daha başarılı olacağı vurgulanmaktadır (Heat ve Garrett, 2010). Bu konuda öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile öğrencilerin bilişsel ve motivasyonel gelişimi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu farklı çalışmalarda savunulmaktadır (Banerjee vd., 2017; Shoshani ve Eldor, 2016).

Okul etkililiği ve iş doyumu arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu ve öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla olan iletişim yollarının tatmin edici olması ile okul etkililiği paralellik göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan bir çalışmada aynı okulda görev yapan öğretmenlerin çalışma arkadaşları ile olan iletişimlerinde gerekli beklentileri karşılanmadığı zaman okullarını etkili bir okul olarak algılamadıkları belirtilmektedir (Yıldırım, Akan ve Yalçın, 2017). Alanyazında yapılan çalışmalarını büyük çoğunluğunda iş doyumu ile çalışma performansı arasında çok güçlü ilişkinin olduğu dikkat çekmektedir (Gül vd., 2008). Yaptığı işten memnun olan kişilerin neredeyse %61'inin daha yüksek düzeyde üretkenlik gösterdikleri görülmektedir. Bu ilişkinin sonucu olarak bireylerin kurumları hakkındaki duygularının daha olumlu olduğu ve daha kaliteli bir çıktının elde edilmesi ile istendik kaliteye ulaşma şartlarının oluşturulabildiği belirtilmektedir (Silah, 2005).

Okul yöneticilerinin anlayışlı olmaları, iş yönetme becerileri ve olumlu geri bildirim sağlamaları öğretmenlerin iş doyumları üzerinde mutlaka önemli rol oynamaktadır (Heo, 2005; Hoy ve Miskel, 2005; Jung, 2009; Lee, 2003; Min, 2003;

Park, 2009). Öğretmenlerin iş doyumu, yüksek motivasyonlu çalışma ile değişimi daha nitelikli bir şekilde sağlama açısından hem öğrenciler hem de okullar için çok büyük bir önem taşımaktadır. İş doyumunun önemi açısından yapılan bir araştırmaya göre, İtalya’da stres düzeyi düşük öğretmenlerin, öğrencilere başarıya ulaşmada daha yüksek seviyede destek sağladıkları tespit edilmiştir (Caprara vd., 2006). Öğretmenlerin iş doyumu konusu üzerine yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin yaşadığı çevre, psikolojik geçmişleri ve demografik özellikleri genel olarak incelenmektedir (Crossman ve Harris, 2006). Öğretmenlerin iş doyumu algılarının sadece kendi özelliklerinden değil aynı zamanda çalıştıkları okul kültüründen de etkilendiği bilinmektedir (You ve Lim, 2017). Meslektaşlar arasındaki işbirliği, iletişim, karar alma sürecinde söz sahibi olma ve okuldaki etkin liderlik öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler olarak tespit edilmiştir (Klassen ve Chiu, 2010). İş doyumu yerine mesleğe bağlı gerçekleşen iş stresi, İngiltere’deki öğretmen eksikliğinin en önemli sebebi olarak görülmektedir (Crossman ve Harris, 2006).

2.9 İlgili Araştırmalar

2.9.1 Etkili Okula İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Baştepe (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı ilköğretim okullarının etkililiğinin sistemdeki ilköğretim okullarının türüne, yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın örneklemini Malatya ilinde ilköğretim okullarında bulunan 796 yönetici, öğretmen ve öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, okul türüne göre, normal eğitim yapan ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin okul etkililik algıları, taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarının yönetici ve öğretmenlerinden; göreve göre ise yöneticilerin okul etkililik algıları, öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca taşımali ve normal ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin okul etkililik algıları genelde hem göreve hem de okul türüne göre farklılık gösterirken, cinsiyet ve kıdemlerine göre ise farklılık göstermemiştir.

Duranay (2005) ortaöğretim okullarının etkili okul özelliklerine ne derecede sahip olduklarının öğretmen algılarına göre belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, 2004-2005 akademik yılında İzmir ilindeki

ortaöğretim kurumlarında çalışan 400 öğretmen oluşturmuştur. Ortalama ve standart sapmaların yorumlanması ile elde edilen sonuçlara göre, öğretmen algılarına göre, okul etkililiği açısından İzmir ili ortaöğretim okulları orta derecede etkilidir. Ayrıca cinsiyete göre öğretmen algıları, okul etkililiği açısından farklılık göstererek, erkek öğretmenler ortaöğretim okullarını kadın öğretmenlerden daha etkili etkili buldukları ortaya çıkmıştır.

Oral (2005) tarafından ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullarının etkili okul boyutlarına ilişkin ne derece etkili olduklarını belirlemek ve ayrıca öğretmenlere ilişkin değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için bir çalışma yapılmıştır. Verilerin analiz ve yorumlamasında t-testi, varyans analizi ve scheffe testinden faydalanılan bu araştırmanın örneklemini 2002-2003 akademik yılında Batman İlindeki 38 ilköğretim okulundan 82 yönetici ve 635 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonuçları, ilköğretimdeki yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililiği orta düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine ilişkin olarak yönetici ve öğretmen algıları öğrenci boyutunda anlamlı fark gösterdiği ve mesleki kıdem değişkenine göre yönetici ve öğretmen algıları arasında okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutunda anlamlı farkın bulunduğunu göstermiştir.

Akan (2007) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini farklı boyutlara ilişkin belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunda 2006-2007 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 155 okul yöneticisi ve 616 öğretmen yer almaktadır. Elde edilen veriler okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarındaki en etkili boyut okul yöneticisi boyutu, en az etkili boyut ise okul çevresi ve veli boyutu olduğunu, ayrıca ilköğretim etkililiğine ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yerleri değişkenine göre farklı düşündüklerini ancak cinsiyet ve branş değişkenine göre farklı düşünmediklerini göstermiştir.

Kaplan (2008) gerçekleştirdiği çalışmada Anadolu liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, bu okulların etkili okul özelliklerini karşılama düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. T-testi, tek yönlü varyans analizi ve tukey çoklu karşılaştırma anazlilerinin uygulandığı bu çalışmanın örneklem grubunu 2006-2007 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki Anadolu liselerinde görev yapan 300 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmuştur. Yapılan araştırmanın bulgularına dayalı

olarak öğretmen ve yönetici algılarına göre etkili okul boyutları kapsamında en etkili boyutlar okul ortamı ve okul yöneticisi, en az etkili olan boyut ise veliler boyutu olduğu bulunmuştur. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin Anadolu liselerinin etkililiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Ayık ve Ada (2009) yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim kurumlarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezinde bulunan 72 resmi ilköğretim okulunda görev alan 40 yönetici ve 361 öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Kuşaksız (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, İstanbul ilindeki ilköğretim okullarının öğretmen görüşlerine göre etkili okul olma özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek ve araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı değişkenlerine göre okulların etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmadaki örneklem grubunda 2008-2009 yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki 64 resmi ilköğretim kurumunda görev yapan 484 öğretmen yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul boyutları açısından en etkili boyut okul yöneticisi boyutu, en az etkili boyut ise öğrenciler boyutu olduğu bulunmuştur. Ayrıca etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veli alt boyutlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Türker (2010) “İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki” adlı çalışmada ilköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan çalışmanın örneklem grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Antalya ilindeki 129 resmi ilköğretim okullarında görev alan 88 yönetici ve 338 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmen görüşlerine göre örgütsel etkililik ile örgüt sağlığı arasındaki tüm korelasyonların anlamlı ve pozitif yönde olduğu belirtilmiştir. Okulların etkililik düzeylerine ilişkin hem öğretmen hem de yönetici görüşleri okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler boyutunda yüksek çıkmasına karşın, veliler boyutunda yönetici algıları yüksek çıkarken öğretmen

görüşleri düşük çıkmıştır ve buna ek olarak etkili okulun tüm boyutlarında yönetici ve öğretmen görüşleri yöneticiler lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.

Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki 20 resmi ilköğretim kurumunda görev yapan 500 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri ile etkili okul düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ve etkili okula ilişkin görüşleri belirtilen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Şahin (2011) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre etkili okul özelliklerinin ne düzeyde olduğu ve öğretmenlerin bazı değişkenlerine ilişkin olarak okul etkililiğinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Genel tarama modelinde yürütülen bu çalışmanın örneklem grubunda 2009-2010 akademik yılında İstanbul ilindeki resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 519 öğretmen yer almıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre etkili okul ve aile işbirliğine ilişkin tutumların ortalama düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre etkili okula yönelik algıların farklılaşmadığı ancak medeni durum değişkenine göre evliler lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir.

Toprak (2011) “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri: (Adıyaman İli Örneği)” isimli araştırmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğinin değişkenlerinden olan yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve velilere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Adıyaman ilinde ilköğretim okullarında çalışan 246 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre ilköğretim okullarının etkililiğinin yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutlarında orta seviyede, öğrenci ve veliler boyutunda geliştirilmesi gereken seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Şahin Dinçsoy (2011) “Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri” adlı araştırmasında ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini incelemiştir. Yapılan bu

araştırmaya 2010-2011 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan 240 ortaöğretim okulu öğretmeni ve 48 yönetici katılmıştır. Çalışma bulgularına göre, ortaöğretim kurumlarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri ile ilgili görüşlerinde, branş ve okul türü değişkeninin etkili olmadığı, ancak cinsiyet, görev türü, yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerinin etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Biltekin (2013) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarını çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev alan 435 öğretmen oluşturmuştur. T-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılan bu araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin cinsiyet, görev değişkenine ve görev yaptığı okul türüne bağlı olarak okul çevresi ve veliler boyutuna ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Tuncel (2013)'in "Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüşümcü liderlik rolü" isimli araştırmasının amacı öğretmen algılarına göre okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen bu çalışmanın örneklem grubunda 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinin merkez ilçelerindeki ilköğretim ve ortaokullarda çalışan 694 öğretmen yer almaktadır. Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okulların etkililik düzeyi ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkili okul ve okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, ancak branş, öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Alanoğlu (2014) liselerde gerçekleştirdiği yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul özellikleri ile örgütsel öğrenme düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'daki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 713 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları liselerin etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin algıları, görev, branş, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak hizmet süresi ve yaş değişkenleri etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin algılarını düşük düzeyde

etkilediği bulunmuştur. Ayrıca etkili okul özelliği gösterme algıları ile öğrenen okul olma düzeyi ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasında pozitif yönde düşük ve orta bir düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Günel (2014) yaptığı araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin algılarına göre etkili okul ile hesap verilebilirlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel araştırma modelinde yapılan bu çalışmanın örneklem grubunda 2012-2013 akademik yılında Trabzon ilinde faaliyet gösteren 19 ortaokuldaki 4472 öğrenci, 203 öğretmen ve 24 yönetici yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin ve öğretmenlerin algılarına göre etkili okul boyutları arasında en etkili boyut öğretimsel liderlik boyutu ve en az etkili boyut ise güvenli ve düzenli alt boyutu olmuştur.

Akdoğan (2014) tarafından yapılan araştırmada Bakalorya İlk Yıllar Programı (PYP) uygulanan okulların yönetici ve öğretmen görüşlerine okul kültürü ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarından toplam 428 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre PYP uygulayan okulların okul kültürü ile etkili okul özellikleri arasında yüksek düzeyde bir pozitif ilişki olduğu bulunmuştur.

Sevimli (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, okullarına ilişkin etkililik algılarını incelemek ve okul etkililiğinin farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Tarama modelinde yapılan bu araştırmanın örnekleminde 2013-2014 eğitim öğretim yılında Denizli ilindeki ilköğretim ve ortaokullarda çalışan 562 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre etkili okul boyutları açısından en etkili boyut öğretmenler, en az etkili boyut ise öğrenciler ve veliler boyutlarıdır. Yine etkili okulun öğretmenler boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiş ve etkili okulun okul yöneticisi, öğrenciler ve veliler boyutlarındaki sahip olma derecelerine ilişkin olarak öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Abdurrezzak (2015) öğretmen görüşlerine göre etkili okul ve okul liderliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla açıklayıcı karma yöntemi kullanarak betimsel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzincan ilindeki 33 ortaokulda görev yapan toplam 601 öğretmen oluşturmuştur. Bu araştırma sonucuna göre, okul liderliği ile etkili okul arasında orta

düzeyde olumlu yönde bir ilişki olduğu ve öğretmen görüşlerine göre etkili okulun var olabildiğinin %46 okul müdürlerinin davranışlarından etkilendiği bulunmuştur.

Yılmaz (2015) yaptığı araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ve örgütsel farkındalık düzeylerinin, okulların etkililik düzeylerine etkisini incelemiştir. Genel tarama modeli ile yapılan bu araştırmanın örneklem grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aydın ilindeki resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan 370 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin meslektaşlara, öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Kanmaz ve Uyar (2016) tarafından yapılan çalışma öğretmen görüşlerine dayanarak ortaokulların etkililik düzeylerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 akademik yılında Denizli ilindeki resmi ortaokullarda görev alan 134 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 161 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okullarını yüksek düzeyde etkili buldukları, öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre etkili okula ilişkin görüşlerinde farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkilerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Aykurt (2017) yaptığı çalışmada okulların etkililik düzeylerini, yöneticilerin yönetsel alanda yeterli olup olmadığını belirlemeyi ve okul yöneticilerinin yönetici yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çanakkale merkezde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 195 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. T-testi, anova ve manova testlerinin uygulandığı çalışmanın sonuçlarına göre yöneticilerin yönetsel yeterliliklerinin, okulların etkililiklerinin belirlenmesinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerinin yönetici yeterliliğini ve okul etkililiğini belirlemede anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Memduhoğlu ve Karataş (2017) öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Betimsel tarama modelinde olan bu araştırmanın örnekleminde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilindeki liselerde çalışan 316 öğretmen yer almıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin algıları “orta” düzeydedir. Aynı zamanda öğretmenlerin çalıştıkları okulun

etkililiğine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiş, fakat öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve branş değişkenine göre etkili okulun boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Güngör (2018) tarafından yapılan “Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi” adlı çalışmada, ortaokullarının etkili okul özellikleri göstermesinin yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile açıklanıp açıklanmayacağını, öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel bağlılıklarının etkili okul özelliklerini nasıl etkilediği amaçlanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini İzmir ili devlet ortaokullarında görev yapan 721 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ve etkili okul özellikleri arasında doğrudan, dönüşümsel liderlik davranışı ile etkili okul özellikleri arasında doğrudan ilişkili olduğunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkide yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin aracı değişken olduğunu göstermiştir.

Tutkan (2019) özel okullarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul algılarını incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2018-2019 akademik yılında Ege bölgesindeki 213 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okullarla ilgili bazı niteliklerin, öğretmenlerin mesleki sorumluluk duygusu, okul kültürü ve ortamı, yöneticilerin okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına dönük davranışlarının olması, velilerin okul ile olan ilişkileri, eğitim öğretim süreci etkili okul olarak algıladıkları gözlemlenmiştir.

Yalnızlar (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre, ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Tarama modelinde yapılan bu çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ilindeki devlet ortaöğretim kurumlarında görev yapan 399 öğretmen oluşturmuştur. Bu araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarının genel etkililik düzeyleri orta düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin genel algılanan örgütsel kimlik düzeyleri ile ortaöğretim kurumlarının genel algılanan etkili okul düzeyleri arasında, pozitif yönlü, yüksek düzeyli bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Düzgünoğlu (2019) yaptığı çalışmada resmi ortaokullarda görev alan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlilikleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Bu çalışmada 2017-2018 akademik yılında Ankara ilindeki resmi ortaokullarda çalışan 356 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmen algılarına ilişkin kolektif öğretmen yeterliliği ile etkili okul arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

2.9.2 Etkili Okula İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Zigarelli (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada etkili okul değişkenlerini incelemiştir. Veriler okullardaki öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticiler tarafından tamamlanan çok kapsamlı anketlerden toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre etkili okulların en önemli özelliklerinin başarıya yönelik bir okul kültürü, kaliteli öğretmenlerin istihdamı, öğretmen katılımı ve memnuniyeti, yönetici liderliği ve katılım, akademik başarı kültürü, merkez okul idaresi ile olumlu ilişkiler ve yüksek ebeveyn katılımı olduğu bulunmuştur.

Witmer (2005)'in yaptığı araştırmanın amacı yapısal eşitlik modelleme tekniğiyle dönüşümcü liderlik, aile geçmişi, öğretmenlerin değişime bağlılıkları, öğrenci başarısı ve etkili okulların özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Çalışmanın örneklem grubunda California'daki 70 devlet lisesinde görev yapan 113 öğretmen ve 54 yönetici yer almıştır. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin değişime olan bağlılıkları ve etkili okulların özellikleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Wu (2005) yaptığı çalışmada liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretim etkililiği ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2004-2005 eğitim öğretim yılında Tayvan'daki liselerde çalışan toplam 832 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretim etkililiği ile etkili okul özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etkili okul ile cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi, öğretim programı, okul türü, okul tarihi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Robinson ve arkadaşları (2008) Yeni Zelanda'da liderlik tarzı ile öğrenci öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için bir meta-analiz yürütmüşlerdir. Sonuçlar, öğretim liderliğinin öğrenci sonuçları üzerindeki önemli etkisinin, dönüşümcü liderliğin üç ila dört katı olduğunu göstermektedir. Bu, liderlerin öğretme ve öğrenmenin temel amacına ne kadar yakın ise, öğrencilerin fark yaratma olasılıklarının

o kadar yüksek olduğunu göstermektedir.

Zembat vd. (2010) öğretmen ve yönetici algılarına göre etkili okul özellikleri ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada erkek yönetici ve öğretmenlerin etkili okulun okul yöneticisi boyutu üzerine algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu ve ayrıca etkili okulun öğrenci boyutu üzerine kadın öğretmen ve yöneticilerin algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Harvard Üniversitesi'nde görev yapan Dobbie ve Fryer (2011) "Etkili Okulların Arkasındaki Özellikleri Ortaya Çıkarmak: New York Şehrinden Kanıtlar" isimli çalışmada, otuz dokuz okuldaki okul etkililiği ile öğrenci başına yapılan harcamalar ve sınıf büyüklükleri gibi özellikler incelenmiş ve bu okullarda otuz yılı aşkın bir süredir en güçlü ve yüksek öğrenci akademik başarılarının etkili okul olma açısından değerlendirilmesi sonucunda en önemli beş özelliği olarak sürekli öğretmen geribildirimi, veriye dayalı talimatlar, yüksek beklentiler, fazla özel ders çalışmaları ve öğretim zamanının artırılması belirlenmiştir.

Yangaiya ve Ali (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada dağıtılmış liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Nijerya'nın Katsina eyaletindeki toplam 499 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre dağıtılmış liderlik alt boyutları ile okul etkililiği boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Hopkins ve arkadaşları (2014) son kırk yılda gerçekleştirilen okul etkililiği araştırmalarını incelemiş ve tek bir okulun nasıl etkili olabileceği hakkında çok şey olduğunu, ancak sürdürülebilir çalışmalarda başarılı uygulamaların kanıtlandığını gösteren az sayıda çalışma olduğunu bulmuştur.

Tshabalala ve Ncube (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul iklimi ile etkili okul arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ortaokullarda çalışan 110 kadın ve 90 erkek öğretmen bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre, olumlu okul iklimi ile etkili okul arasında çok yüksek bir korelasyon olduğu bulunmuş ve öğrenci başarısızlıklarının olumsuz okul iklimiyle yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar okul yöneticilerinin daha elverişli bir okul ortamı yaratarak okullarının etkililiğini artıracaklarını önermiştir.

Daud vd. (2015) etkili okullardaki dağıtımcı liderlik uygulama seviyelerini ve yöneticilerin demografik değişkenleri açısından farklılıkları inceleme amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Malezya'da ortaokullardan rastgele

örnekleme yöntemi ile seçilen 341 yönetici oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, etkili okul liderlerinin her boyutta yüksek düzeyde dağıtıcı liderlik uygulamaları sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca etkili okullarda kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha yüksek dağıtıcı liderlik uygulamalarına sahip oldukları bulunmuştur.

Talebloo (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve etkili okul arasındaki ilişki incelenmiştir. Rastgele örneklem seçimi yöntemiyle belirlenen Malezya Selangor'daki 72 ilkokulda görev yapmakta olan toplam 410 öğretmen bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucu olarak, öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik boyutları ile okul etkililiği arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı boyutları ile okul etkililiği arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Thorson (2015) yaptığı doktora tezi çalışmasında okul müdürlerinin algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Alabama'daki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 94 okul müdürü oluşturmuştur. Yapılan bu çalışmanın sonuçları okul müdürlerinin algılarına göre öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Indra ve Kustati (2016) etkili okulların performanslarının aşamalarını değerlendirmek için etkili okul özellikleri ile okul yöneticilerinin okula sağladıkları katkı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın örneklemi Padang'taki 16 resmi liseden 60 okul yöneticisi ve 105 öğretmen oluşturmuştur. Pearson korelasyonu, basit doğrusal regresyon, standart sapma, yüzde ve frekans hesaplamaları ile verilerin analizleri yapılmıştır. Çalışma sonundaki elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin liderliği ile etkili okul performansı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu etkili okul yöneticilerinin okul performansına sağladığı katkı oranı %58,5 olarak bulunmuştur.

Al Ahbabi (2016) yaptığı doktora araştırmasında etkili ortaokulların özelliklerini incelemiştir. Karma yöntem metodu kullanılan bu çalışmanın örneklem grubunda Birleşik Arap Emirliklerindeki ortaokullarda görev yapan 46 yönetici ve 138 öğretmen ile, bu okullarda öğrenim gören 142 öğrenci ve 138 veli yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre açık vizyon paylaşımı, takım çalışmaları ve okul ikliminin etkili

okulların temel özellikleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz denetim ya da dıştan denetim süreçlerinin etkili okullarda bir öneme sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Alkoofi (2016) tarafından yapılan araştırmada Bahreyn'deki devlet okullarının özelliklerinin etkili okul açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma durum çalışması olarak yürütülmüş ve elden edilen sonuçlara göre etkili okulda gelişimin sağlanması için öncelikle öğrenci ve öğretmen sürecin merkezinde yer alması ve tüm paydaşların okul gelişimi planlamasında ortak bir yaklaşıma sahip olması gerektiği belirtilmiştir.

Molden (2016) etkili okullardaki öğretmen ve veli arasındaki iletişim özelliklerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Güneydoğu Pennsylvania'daki 80 öğretmen ve 1496 öğrenci velisi oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, etkili okullardaki öğretmen ve velilerin okul-ev arasındaki iletişimin gerekliliğine yüksek derecede önem verdiklerini, ayrıca öğretmenlerin ve velilerin etkili bir okulda ev ile olan iletişimin öğrencilerin öğrenmesini geliştirilmesi için çok önemli olduğuna inandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Dahiru, Basri ve Pihie (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı, etkili okul özelliklerinin öğretmenin güçlendirilmesi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada Nijerya'nın Zamfara eyaletindeki ortaokullardan rastgele örnekleme ile seçilmiş 358 öğretmen yer almıştır. Veriler anketler ile toplanmış ve hem tanımlayıcı hem de çıkarımsal (Pearson korelasyonu ve çoklu regresyon) istatistiksel analizler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, etkili okul özellikleri ile öğretmenin güçlendirilmesi arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, pozitif ev- okul ilişkisi öğretmenlerin güçlendirilmesine en çok katkı sağlayan özellik olarak belirlenmiştir.

Prasertcharoensuk ve Tang (2017) yöneticilerin stratejik liderlik özelliklerinin etkili okul üzerindeki etkisini okul büyüklüğü değişkenine göre incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın örneklem grubunu Tayland'ın Maha Sarakham ilindeki ilkokullarda görev alan toplam 510 yönetici ve öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular yöneticilerin yüksek düzeyde stratejik liderlik davranışı gösterdiklerini ancak okul etkililiğinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, yönetici stratejik liderliği özellikleri ile okul etkililiği arasında okul büyüklüğü değişkeni bakımından önemli ölçüde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yöneticilerin stratejik liderliği özelliklerinin genel okul etkililiği üzerine önemli bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okulun özelliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, verilerin toplanmasına, kodlama ve çalışma özelliklerinin belirlenmesine, verilerin analiz edilmesine, meta-analiz değerlendirmesine alınan çalışmalara ait betimsel istatistiklere, araştırmaya dâhil edilen ve hariç tutulan çalışmaların belirlenmesine ve tarama sürecine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada etkili okul ile ilgili araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak bağımsız değişkenlerin etkili okula etkisini belirleyebilmek için nicel bir araştırma yöntemi olan meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Bağımsız çalışmalar sonucunda elde edilen nicel bulguların istatistiksel tekniklerle birleştirilip analiz edilmesi; sentezlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanan meta-analiz yönteminin amacı gerçek verileri elde etmek için aynı konu ya da benzer temalarda, farklı yer ve zamanlarda yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları birleştirmek, çalışma ve örneklem sayısını artırma yöntemiyle niceliksel olarak en doğruya ulaşabilmektir (Cumming, 2012; Ellis, 2012). Meta-analiz çalışmalarının en genel amacı geçmişte yapılan çalışmaların sonuçlarını sistematik bir uygulama ile birleştirerek daha genel ve daha etkin sonuçlara ulaşabilmektir (Haidich, 2010).

“Meta” sözcüğü yunanca bir önektir ve limiti aşmak, ileri, öte anlamına gelmektedir. Bu terimi 1976 yılında ilk kullanan Glass, meta-analiz ile en ileri analizi kastetmektedir. Zamanla birçok araştırmacı bu kavramı “analizlerin analizi” olarak tanımlamışlardır (Cooper vd., 2009; Cumming, 2012; Petticrew ve Roberts, 2006). Meta-analiz ilk olarak 1900’ü yılların başında geliştirilmesine rağmen 1970’li yıllarda ilgi görmüş, özellikle de sağlık bilimleri alanlarında ilk uygulamaları gerçekleştirilmiş ve günümüzde de sosyal bilimlerde önemli ölçüde nicel araştırma sonuçlarını sentezlemek için kullanılmaktadır.

Meta-analizin en önemli özelliği geleneksel istatistiksel yöntemlerinden büyük ölçüde farklılık göstermesidir. Geleneksel araştırma yöntemlerinde anlamlı farklılık (significant difference) aranırken, meta-analizde bu farklılığın ortalama etki büyüklüğü

(effect size) ve bu etkinin yönü analizin temel odak noktasını oluşturur (Coe, 2002; Ellis, 2012). Buradaki ortalama etki büyüklüğü kavramı iki grup arasındaki farklılığın büyüklüğüdür ve bu sebeple anlamlı farklılığın gerçek ölçüsü olarak düşünülür, çünkü küçük örneklemli bir çalışmada eğer farklılık büyükse ve büyük örneklemli çalışmada farklılık küçükse, her iki durumda da anlamlı farklılık bulunabilir (Coe, 2002). Ortalama etki büyüklüğü değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılır ve sonuç olarak bize farklılığın büyüklüğünü gösterir (Chambers, 2004; Ellis, 2012). Farklı türde yapılan çalışmaların genel bulgularından elde edilen verilerin sonucunun bireysel olarak gerçekleştirilen araştırmaların bulgularından sağlanan verilerin sonucundan daha güçlü ve anlamlı kabul edilmesi ile meta-analiz yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalara yönelik güvenin mutlak daha fazla olduğu düşünülmektedir (Borenstein vd., 2013; Moher vd., 2015).

3.2 Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için 01.01.2000 – 31.12.2018 tarihleri arasında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayımlanan araştırmalar taranarak etkili okula ilişkin nicel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Tarama sürecinde, “etkili okul, okul etkililiği, effective school, school effectiveness” ifadeleri anahtar kelime olarak kullanılmıştır.

Bu araştırma için gerekli olan yayınların taranma aşamasında uluslararası düzeyde yapılan tezler ve makaleler için Proquest, Google Scholar, Eric, Taylor&Francis Online, Sage Journals, Science Direct, Emerald, Wiley Online Library, Jstor yayınevleri ve veri tabanları, ulusal düzeydeki tezler için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) veri tabanı, ulusal düzeyde yapılan bildiri ve makaleler için Google Scholar ve tüm üniversitelerin eğitim fakültesi, eğitim bilimleri enstitüsü ve sosyal bilimler enstitüsü dergileri kullanılmıştır.

3.3 Kodlama Yöntemi ve Çalışma Karakteristiklerinin Belirlenmesi

Etkili okul ile ilgili nicel yöntemle yapılmış araştırmalara ulaştıktan sonra, dahil edilme kriterlerine uygun olan çalışmalardan gerekli bilgilere tam ve eksiksiz bir şekilde ulaşabilmek için kodlama yapılması gerekmektedir. Kodlamaya dahil edilecek kriterler

meta analizdeki etki büyüklüklerini etkileyebilecek herhangi bir özellik olabileceğinden dolayı olabildiğince açık ve detaylı bilgilerin olduğu bir kodlama yöntemi takip edilmelidir (Card, 2012, s.7; Cumming, 2012, s. 6; Ellis, 2012, s. 98). Verilerin birincil çalışmalardan elde edilmesi süreci karmaşık ve oldukça zaman alıcı olabilir, fakat bu kodlama süreci meta-analizin en önemli ve dikkat edilmesi gereken bir aşamasıdır (Hunter ve Schmidt, 2004, s. 470). Meta-analiz çalışmalarında mutlaka doğru yapılması gereken kodlama yöntemi araştırmalara dahil edilecek birincil çalışmalara karar verilmesinde büyük öneme sahip olmasının yanı sıra hariç tutulan çalışmaların da neden elendiği konusunda bilgi vermektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 230). Bu nedenle, araştırmaların meta-analize dahil edilmesi için uygun kriterlere sahip olup olmadığının belirlenmesi için Tablo 1’deki bilgileri içeren ve EK-1’de yer alan bir kodlama formu belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilecek esas çalışmaların bilgileri ilk önce bu form üzerine kayıt edilmiştir. Mevcut form üzerinde belirlenen her bir çalışma için uygun bir kod verilmiş, araştırmanın türü, yılı, yapıldığı yer ve okul türü, korelasyon katsayısı, örneklem büyüklüğü, gibi veriler bu form üzerinde belirtilmiştir.

Tablo 3. 1 Kodlama protokolü

Birinci Bölüm (Çalışmanın Kimliği)	İkinci Bölüm (Veriler)
Çalışmanın Kodu	Örneklem Sayısı (n)
Çalışmanın Yazarı/Yazarları	Korelasyon Değeri (r)
Çalışmanın Yılı	Ortalama
Çalışmanın Türü	Standart sapma (s)
Ölçeklerin Uygulandığı Yer	t değeri (t)
Okul Türü	
Örneklem Düzeyi	
Bağımsız Değişken	

Tablo 3.1’de yer alan kodlama protokolünün birinci bölümünde çalışmaların kimliği ve ikinci bölümünde çalışmalara ait veriler gösterilmektedir. Birinci bölümde çalışmaların yazarının/yazarlarının ve yayın yılının gösterilmiş ve değişken ismine göre

kod verilerek her bir araştırmaya özel olarak bir künye numarası belirlenmiştir. Araştırmada hangi kodun hangi değişkene göre verildiği Ek-2 bölümünde detaylı olarak sunulmuştur. Araştırmanın çalışma türlerini makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler ise çalışmaların örneklem düzeyinde yer almaktadır. Okul türleri, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Örneklem düzeyi araştırmanın çalışma grubunu ifade etmektedir. Bağımsız değişken sınıflandırması ise etkili okul ile ilişkisi incelenen değişkeni belirtmektedir. Bu araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler liderlik, okul iklimi, okul kültürü, iş doyum, cinsiyet, görev unvanı ve öğrenim düzeyi olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler etkili okul ile ilgili kriterleri taşıyan en az beş çalışmanın olduğu özelliklerden faydalanılarak belirlenmiştir. Kodlama protokolünün ikinci bölümünde ise çalışmaların örneklem sayıları, korelasyon, ortalama, standart sapma ve t değerleri bulunmaktadır (EK-1).

3.4 Dahil Edilme Kriterleri

Meta-analiz sürecinde gerçek bir ortalama etki büyüklüğü değerine ulaşabilmek için etki büyüklükleri hesaplanacak olan çalışmaların seçimi konusunda temel kriterlerin önceden belirlenmesi gerekmektedir (Whitehead, 2002). Araştırmanın konusuna uygun bir şekilde yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılan çalışmalarının tümünün meta analize dahil edilmesi hatalı ya da eksik sonuçlar verme ihtimali sebebiyle bu çalışmaların mutlaka araştırmacı tarafından belirlenen dahil edilme kriterlerine göre seçilmesi önemlidir (Kablan, Topan ve Erkan, 2013, s. 1631). Bu bağlamda araştırma için dahil edilecek çalışmaların belirlenme kriterleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Ulusal ve uluslararası düzeydeki hakemli dergilerde 01 Ocak 2000 – 31 Aralık 2018 tarihleri arasında yayınlanan İngilizce ve Türkçe makaleler.

2. Ulusal ve uluslararası düzeyde 01 Ocak 2000 – 31 Aralık 2018 tarihleri arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri.

3. Etkili okul ile ilişkili olarak resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde, öğretmen ve/veya yönetici düzeyinde yapılmış olan araştırmalar.

4. Etkili okul ile ilgili olarak dahil edilme kriterlerinin ilk dört maddesine uygun olmak koşuluyla aşağıdaki verilere sahip olan çalışmalar.

a. Örneklem Sayısı (n).

b. Korelasyon Değeri (r).

c. Ortalama ($\bar{x}$).

d. Standart sapma (s).

e. t değeri (t).

3.5 Hariç Tutulma Kriterleri

Meta analiz sürecinde eğer bir çalışma ihtiyaç duyulan araştırma kriterlerine uygun değilse ya da gerekli istatistiksel verilere sahip değilse meta analize dahil edilmez (Card, 2012; Petitti, 2000). Meta analiz yöntemi ile yapılan araştırmalarda dahil edilme ölçütlerinin yanı sıra analiz sürecinin dışında bırakılacak çalışmalar için de kriterler belirlenmeli ve hariç tutulacak çalışmaların nedenleri ile birlikte verilmesi önerilmektedir (Whitehead, 2002, ss. 14-15). Bu bağlamda yapılan bu meta-analiz, analiz süreci dışında tutulacak çalışmaların kriterleri aşağıdaki maddelerde sunulmaktadır:

1. Öğretmen ve yönetici örneklemini dışında (öğrenciler, veliler, öğretmen ve yönetici harici eğitim çalışanları, üniversite öğretim üyeleri/görevlileri, okutmanlar, araştırma görevlileri vs.) yapılan araştırmalar,

2. Tez araştırmalarından üretilmiş makale ve bildiri çalışmaları,

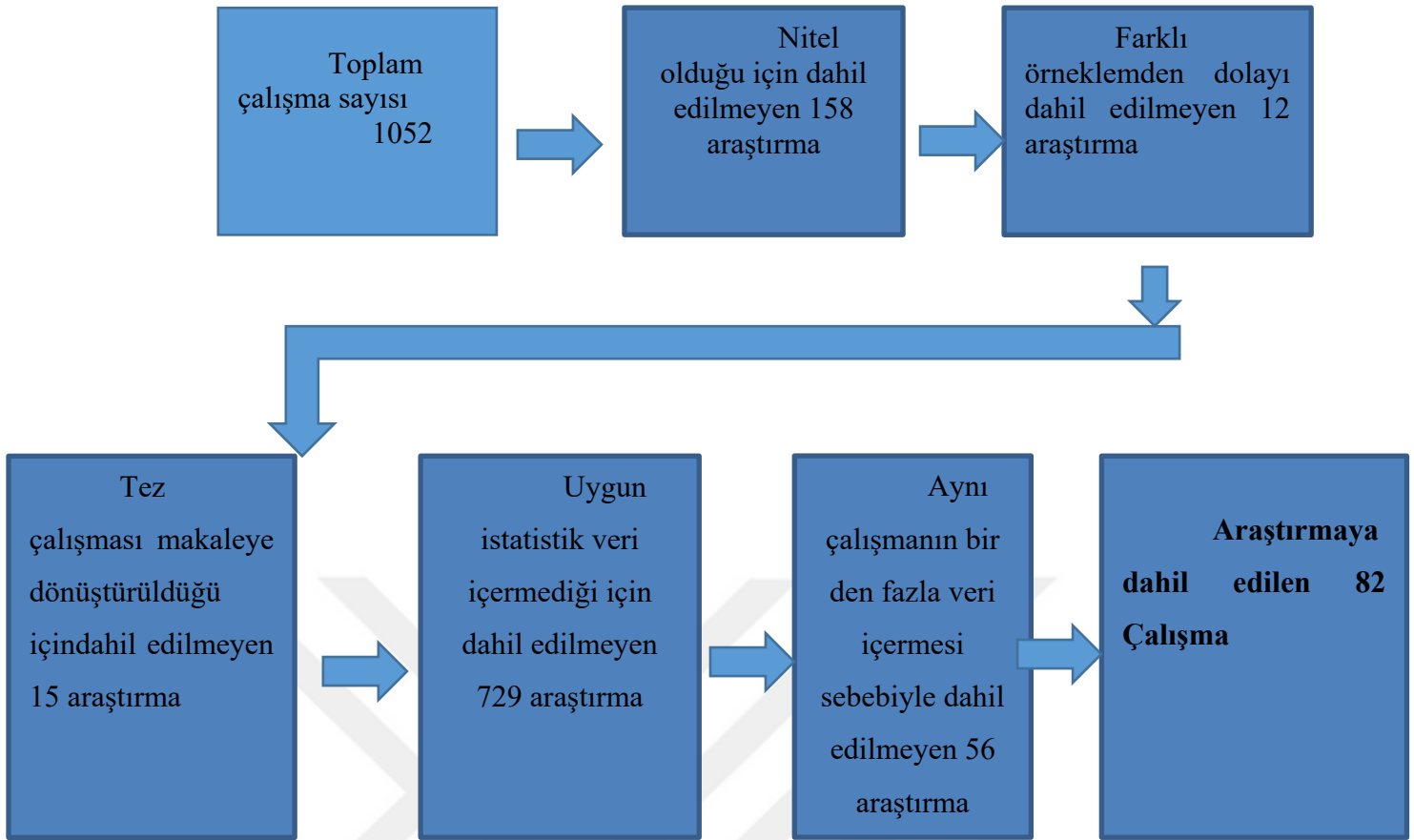
3. Araştırma kapsamında meta analiz değerlendirmesine almak için uygun özellik taşımayan, diğer bir deyişle uygun istatistiksel verilere sahip olmayan ya da yeterli istatistiksel analiz yapılmayan çalışmalar araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

3.6 Tarama Süreci

Bu araştırma 01 Ocak 2000 – 31 Aralık 2018 tarihleri arasında etkili okul ile ilgili Türkçe ve İngilizce dillerinde ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan, yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayınlanan makaleleri kapsamaktadır. Bu süreçte

ulusal düzeyde yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) veri tabanı kullanılmıştır. YÖK veri tabanındaki yapılan taramalar eğitim öğretim konu başlığı içerisinde “*etkili okul, okul etkililiği*” anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ulusal düzeyde yayınlanan hakemli dergiler için ise Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Türkiye’deki eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinin dergileri, eğitim fakültelerinin dergileri ve Google Scholar veri tabanlarında “*etkili okul, okul etkililiği*” anahtar kelimeleri aranarak tarama yapılmıştır.

Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar için Sage Journals, Emerald, Eric, Taylor&Francis Online, ScienceDirect, Wiley Online Library, Jstor yayınevleri ile ProQuest ve Google Scholar veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanlarında gelişmiş arama seçenekleri ile *effective school, effectiveness of school, effectiveness in school ve school’s effectiveness* anahtar kelimeleri ile tüm yayınlar, *organisational/organizational effectiveness, effectiveness of organisation/organization* anahtar kelimeleri ile ulaşılan yayınlardan etkili okula yönelik yapılan çalışmalar filtrelenerek incelemeye alınmıştır. Bir meta-analiz araştırmasında kapsamlı ve etkili bir tarama yapmak için sistematik olarak daha önceden oluşturulan kriterlere göre yürütülen ve önceden tanımlanmış metodolojik bir yöntem ile yapılan bir tarama sürecinin uygulanması beklenmektedir (Moher vd., 2015). Buna bağlı olarak tarama süreci için kriterler önceden belirlenerek araştırma için ulaşılan yayınların meta-analiz kapsamına alınma sürecinde izlenen adımlar ayrıca Şekil 3. 1’de de gösterilmiştir.



Şekil 3. 1 Veri Toplama Süreci İşlem Basamakları

Tarama sürecinde toplam 1052 araştırmaya ulaşılmıştır. Öncelikle nitel araştırma yöntemi ile yapılan 158 araştırma kapsam dışına alınmıştır. Akademisyen, veli, öğrenci, okutman, okul memurları gibi yönetici ve öğretmenler dışında farklı örneklem grubu ile yürütülmüş 12 araştırma, tez çalışmasından makaleye dönüştürülmüş 15 araştırma ve meta-analiz yapılabilmesi için gerekli istatistik veri içermeyen 729 araştırma meta-analize dahil edilememiştir. Ayrıca 56 araştırma birden fazla değişkene ait veri içermesi sebebiyle bu analizin dışında bırakılmıştır. Nihai olarak 82 bağımsız araştırma meta-analiz çalışması kapsamına alınmıştır.

3.7 Meta Analiz Değerlendirmesine Alınan Çalışmalara Ait Betimsel İstatistikler

Bu başlık altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşlerinin, belirlenen değişkenlerle ilişkisine ait etki büyüklükleri hesaplanan araştırmalar için çalışmanın yapıldığı yıl, yer, okul türü, yayın türü, örneklem düzeyi ve bağımsız değişkenlere ilişkin araştırma sayıları (k) ve yüzdelik değerlerine ilişkin betimsel istatistik bilgileri verilmiştir.

Tablo 3. 2 Araştırmaların Yayınlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	k	Yüzde (%)
2001	1	1,22
2002	2	2,44
2003	4	4,88
2004	1	1,22
2005	3	3,66
2006	3	3,66
2007	3	3,66
2008	2	2,44
2009	2	2,44
2010	7	8,54
2011	4	4,88
2012	3	3,66
2013	7	8,54
2014	10	12,20
2015	9	10,98
2016	3	3,66
2017	11	13,41
2018	7	8,54
TOPLAM	82	100

Tablo 3.2'ye bakıldığında araştırmaların yayınlandıkları yıllara göre dağılımında en çok çalışmanın yapıldığı yıllar 2014 ve 2017, en az çalışmanın yapıldığı yıllar ise 2001 ve 2004 yılında gerçekleştirildiği görölmektedir.

Tablo 3. 3 Araştırmaların Yapıldığı Yere Göre Dağılımı

Düzey	k	Yüzde (%)
Türkiye	43	52.44
Yurtdışı	39	47.56
TOPLAM	82	100

Tablo 3.3'e bakıldığında %52.44'ünün (k=43) Türkiye'de, %47.56'sının (k=39) ise Türkiye dışındaki ölkelerde yapıldığı görölmektedir.

Tablo 3. 4 Araştırmaların Yapıldığı Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	k	Yüzde (%)
-----------	---	-----------

İlkokul	12	14,63
Ortaokul	22	26,83
Lise	13	15,85
İlkokul ve Ortaokul	18	21,95
İlkokul – Ortaokul ve Lise	17	20,73
TOPLAM	82	100

Meta-analiz kapsamına alınan çalışmaların yapıldığı okul türü dağılımlarını gösteren Tablo 3.4’e bakıldığında, araştırmaların en çok yapıldığı okul türü ortaokul, en az yapıldığı okul türü ise ilkokul olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 3. 5 Araştırmaların Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

Örneklem Düzeyi	k	Yüzde (%)
Öğretmen	47	57,32
Yönetici	6	7,32
Yönetici-Öğretmen	29	35,37
TOPLAM	82	100

Tablo 3.5 incelendiğinde meta-analiz kapsamına alınan çalışmaların örneklem düzeyleri incelendiğinde, araştırmaların en çok öğretmen örneklem düzeyinde yapıldığı ve en az yönetici örneklem düzeyinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3. 6 Araştırmaların Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	k	Yüzde (%)
Liderlik	33	28,70
Okul İklimi	10	8,70
Okul Kültürü	7	6,09
İş Doyumu	5	4,35
Cinsiyet	35	30,43
Görev Ünvani	14	12,17
Öğrenim Düzeyi	11	9,57
TOPLAM	115	100

Bu araştırmada meta-analize dahil edilen bağımsız çalışma sayısı 82’dir. Tablo 3.6’da toplam sayının 115 olmasının sebebi bazı çalışmaların birden fazla değişkene ait veriye sahip olmasıdır. Tablo’ya bakıldığında en çok çalışma sayısının cinsiyet ve liderlik değişkenleri üzerine yapıldığı, en az çalışma sayısının ise okul kültürü ve iş doyumunu değişkenleri ile ilişkili olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 3. 7 Araştırmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

Yayın Türü	k	Yüzde (%)
Makale	28	34,15
Yüksek Lisans Tezi	27	32,93
Doktora Tezi	27	32,93
TOPLAM	82	100

Tablo 3.7’ye bakıldığında araştırmaların %34.15’inin (k=28) makale olarak, %32.93’ünün (k=27) yüksek lisans tezi olarak ve %32.93’ünün (k=27) ise doktora tezi düzeyinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

3.8 Verilerin Analizi

Belirli bir konu üzerine birbirinden bağımsız şekilde yapılan birden çok araştırmanın sonuçlarını birleştiren, aynı zamanda elde edilen verilerin istatiksel analizini yaparak bulguların nicel olarak sentezlenmesinde etkili olan ortalama etki büyüklüğü hesaplamalarının yapıldığı veri analiz yöntemlerden biri de meta analizdir (Card, 2012, s. 3; Hartung, Knapp ve Sinha, 2008, s. 1). Bir meta-analizinin amacı, bir konuda yapılan ampirik çalışmaları derlemek, bilgileri analiz etmek ve önceki çalışmalardan elde edilen sonuçlardan yeni sonuçlara ulaşmaktır (Cooper, 2010). Geleneksel istatiksel yöntemlerde genellikle çalışmalar arasında anlamlı farklılıklar aranır, ancak meta-analizde bu farklılığın ortalama etki büyüklüğü ve aynı zamanda bu etkinin yönünün elde edilmesi esas odaklanılan özelliktir (Cumming, 2012, s. 23; Ellis, 2012, s. 89). Ortalama etki büyüklüğü iki grup arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılan, farklılığın büyüklüğünü ifade eden anlamlı farklılığın gerçek ölçüsüdür (Chambers, 2004, s. 35; Ellis, 2012, s. 5). Başka bir ifade ile ortalama etki büyüklüğü, iki değişken arasındaki ilişkinin yönünün ve büyüklüğünün göstergesidir (Card, 2012, s. 87). Temel olarak ortalama etki büyüklüğü, belirli bir çalışmada gözlenen ilişkinin gücünü temsil eder (Lipsey ve Wilson, 2001).

Genel olarak bakıldığında korelasyonel ilişki ve grup karşılaştırma olmak üzere iki tür meta analiz vardır (Borenstein vd., 2009; Card, 2012). Korelasyonel ilişki meta-analizinde iki değişken arasındaki korelasyonlar, grup karşılaştırma meta-analizinde ise gruplar arasındaki farklılıklar incelenir. Bu araştırmada her iki yöntem de kullanılmıştır. Korelasyonel ilişki meta-analizinde etkili okul ile bağımsız değişkenlerden liderlik, okul iklimi, okul kültürü ve iş doyumu arasındaki korelasyona bağlı olarak ortalama etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki “r” katsayıları ve örneklem sayıları (n) kullanılarak etki büyüklükleri Fisher z değerine dönüştürülerek hesaplama yapılmıştır. Analizler ve hesaplamalar için CMA 2.00 (Comprehensive Meta-Analysis) programı kullanılmıştır.

Cohen, Manion ve Morrison’un (2005, s. 202) yaptığı sınıflandırma korelasyon düzeylerinin yorumlanmasında kullanılmıştır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

$\pm 0.20 - \pm 0.35$ Arası Korelasyon: Çok düşük düzeyde korelasyon

$\pm 0.35 - \pm 0.65$ Arası Korelasyon: Orta düzeyde korelasyon

$\pm 0.65 - \pm 0.85$ Arası Korelasyon: Yüksek düzeyde korelasyon

± 0.85 ’in Üzerinde Korelasyon: Çok yüksek düzeyde korelasyon

Fisher’s Z ortalama etki büyüklüğü hesaplaması için çalışmaların yorumlanmasında da Cohen Manion ve Morrison’un (2007, s. 521) yaptığı sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırma ise şu şekildedir:

$\pm 0.00 - \pm 0.10$ Arası: Zayıf

$\pm 0.10 - \pm 0.30$ Arası: Düşük

$\pm 0.30 - \pm 0.50$ Arası: Orta

$\pm 0.50 - \pm 0.80$ Arası: Güçlü

$\geq \pm 0.80$: Çok güçlü.

Grup karşılaştırma meta-analizinde ise etkili okul ile bağımsız değişkenlerden cinsiyet, görev unvanı ve öğrenim düzeyi arasındaki farklılıklara bağlı olarak ortalama etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki ortalama, standart sapma, t değeri ve örneklem sayıları (n) kullanılarak etki büyüklükleri standardize edilmiş ortalamalar arası farkların gösterilmesini sağlayan bir ortalama etki büyüklüğü değeri olan “Cohen d” istatistiğine dönüştürülerek hesaplama yapılmıştır. “Cohen d” istatistiği çalışmalardaki standardize edilmiş ortalamalar arası farkları tanımlayan ortalama

etki büyüklüğünü ifade ederek ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını gösterir (Borenstein, 2009, s. 25; Card, 2012, s. 85). Bu bölümdeki etki büyüklükleri hesaplanan çalışmaların etki düzeylerine ilişkin yorumlamaların yapılması için Cohen, Manion ve Morrison (2007, s. 521) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

- $\pm 0 - \pm 0.20$ = düşük düzeyde etki
- $\pm 0.21 - \pm 0.50$ = az düzeyde etki
- $\pm 0.51 - \pm 1.00$ = orta düzeyde etki
- ± 1.00 = güçlü düzeyde etki

Meta-analizde çalışma verilerinin birleştirilmesi aşamasında bulguları önemli ölçüde etkileyen istatistiksel model seçimi sürecinde sabit etkiler (Fixed Effect Model) ve rastgele etkiler (Random Effects Model) olmak üzere iki temel istatistiksel yaklaşım bulunmaktadır (Cooper vd., 2009; Cumming, 2012). Sabit etkiler modelinde, yapılan analizdeki tüm çalışmalar için tek bir gerçek ortalama etki büyüklüğü olduğu kabul edilir ve tüm farklılıkların örnekleme hatasından kaynaklandığı varsayıldığından dolayı bu modelde elde edilen ortalama etki büyüklüğü, ortak ortalama etki büyüklüğünün tahminidir. Buradaki amaç, sadece tanımlanan örneklem için ortak ortalama etki büyüklüğünü hesaplamaktır ve evrene genelleme yapmak değildir. Rastgele etkiler modelinde ise, gerçek etkinin çalışmadan çalışmaya farklılık gösterebileceği tahmini ile buradaki elde edilen etki, rastgele seçilmiş örneklemleri çalışmaların sonuçlarından ortaya çıkan etki büyüklüklerinin ortalamasını temsil etmektedir. Sabit etkiler modelinde gerçek etkinin bütün çalışmalarda aynı olduğu ancak rastgele etkiler modelinde gerçek ortalama etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya değişiklik gösterdiği savunulmaktadır (Borenstein vd., 2013).

Meta-analiz sürecinde homojenlik testi sonuçları eğer istatistiksel olarak anlamlı bulunuyorsa sabit etkiler modelinin uygulanmasının tekrar düşünülmesi gerekmektedir (Borenstein vd., 2013). Bundan dolayı dağılımın homojen olması sabit etkiler modelinin, heterojen olması ise rastgele etkiler modelinin kullanımını gerektirdiği söylenebilir. Homojenlik, etki büyüklüklerinin aynı popülasyon ortalamasını tahmin ettiği durumları ifade eder (Wilson, 1999). Meta-analiz alanındaki heterojenlik terimi, rastgele hata dikkate alınarak gerçek ortalama etki büyüklüğünü analiz eder (Borenstein vd., 2009). Bu araştırmamızda bu sebeple ortalama etki büyüklüğünün hesaplanmasında

sabit etkiler modelinin ya da rastgele etkiler modelinin tercih edilmesi homojenlik testi sonuçlarının değerlendirilmesi yapıldıktan sonra belirlenmiştir. Çalışmamız için öğrenim düzeyi ve branş haricindenki tüm sonuçlar dağılımların heterojenlik gösterdiği sebebiyle hesaplamaların yapılmasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Ancak bir meta-analiz çalışmasında eğer araştırmacının amacı evrene genelleme yapmaksa ve aynı zamanda sahip olduğu örnekleme evreni temsil edici bir özelliğe sahipse rastgele etkiler modeli, ancak araştırmacının örnekleme sınırlı sayıda ise ve sınırlı alanlara genellemeler amaçlanmıyorsa sabit etkiler modeli tercih edilmelidir (Başol, Doğuyurt ve Demir, 2016). Bu çalışmada sonuçlar evrene genelleme için kullanılacağından ve örneklemin evreni temsil edici özelliğinden dolayı analizler öğrenim düzeyi ve branş değişkenleri de dahil olmak üzere tümüyle rastgele etkiler modeline göre düzenlenmiştir. Ayrıca her bir bağımsız değişkene ait ilişkiye yönelik hesaplanan etki büyüklükleri tablolarının sunulmasının yanında, araştırma kapsamındaki çalışmaların sonuçları arasındaki farklılığın görsel anlamda değerlendirilmesini kolaylaştıran orman grafikleri de verilmiştir (Akobeng, 2005).

Moderatör değişkenler, çalışmalar arasındaki değişimin bazı özelliklerden dolayı kaynaklandığını gösteren değişkenler olarak ifade edilir (Schmidt ve Hunter, 2015, s. 40). Bir moderatör, diğer değişkenleri etkileyen üçüncü bir değişken olarak nitelendirilmektedir (Donaldson, 2001). Aynı zamanda bir araştırmadaki çalışma moderatörleri, araştırmacının çalışmanın sonuçlarını etkileme ihtimali olduğunu düşündüğü ve buradaki etkinin ne derecede olduğunu görmesi amacıyla kullandığı değişkenlerdir (Card, 2012, 64). Araştırmanın yapıldığı yayın türü, yayın yeri, örneklem düzeyi, okul türü, örneklem sayısı ve yayın yılı bu araştırmanın moderatörleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye yönelik ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için, dağıtılmış liderlik, öğretimsel liderlik, öğretmen liderliği, liderlik stilleri, liderlik davranışları, dönüşümsel liderlik ve diğer liderlik türleri sınıflandırması ile de moderatör analizleri gerçekleştirilmiştir.

Meta-analizde değerlendirilmesi gereken diğer bir konu ise, analize dahil edilen çalışmalarda yayın yanlılığının bulunup bulunmadığının belirlenmesidir. Analiz sonucunda ulaşılabilecek ortalama etki büyüklüğü sonuçlarının, belirli bir düzeyin üzerindeki yayın yanlılığından etkilendiği bilinen bir durumdur. Genel olarak bakıldığında yayın yanlılığı, pozitif ve istatistiksel anlamlılık bulunan çalışmaların

yayınlanması eğiliminin negatif ve istatistiksel anlamlılık bulunmayan çalışmalarla karşılaştırıldığında, daha fazla olmasını ifade eder ve yayınlanmamış çalışmalarla kıyaslandığında yayınlanmış çalışmaların daha büyük etki büyüklükleri bildirme ihtimali olduğundan yayın yayınlığını kontrol etmek büyük önem arz etmektedir (Borenstein vd., 2009). Bu sebeple meta-analizde yayın yayınlılığına engel olmak için sadece yayınlanmış araştırmalara odaklanmayıp aynı zamanda yayınlanmamış araştırmalara da ulaşmak gerekir (Çarkungöz ve Ediz, 2009). Bu araştırmada yayın yayınlılığı olup olmadığını test etmek için Rosenthal's Fail Safe N, Orwin's Fail Safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu, Egger regresyon kesme ve Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizleri sırası ile uygulanmıştır. Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi ile beraber huni saçılım grafiğine de yer verilerek araştırmada eksik çalışmaların olup olmadığı belirlenmiştir. Huni diyagramı çalışmalardaki büyüklük ile genel ortalama etki büyüklüğü arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için araştırmacılara yayın yayınlılığına ilişkin bir değerlendirme sunmaktadır. Analizde kullanılan huni diyagramında etki büyüklükleri x ekseninde, örneklem büyüklükleri ya da varyanslar y ekseninde gösterilmektedir. Örneklem olarak daha geniş çalışmalar genelde huni diyagramının üstlerine doğru yerleşirken daha küçük çalışmalar diyagramın alt tarafına yerleşir. Buradaki bilinmesi gereken bir özellik de şudur; küçük çalışmaların yer aldığı alt bölümlerdeki saçılmaları göstermesi bakımından huni grafiği önemlidir, ancak bu diyagramlar genelde görsellik için kullanılır ve istatistiksel anlamda kesin bilgi sunmadığı belirtilmektedir (Borenstein vd., 2013, s. 267).

Bu araştırmada etkili okul ile ilgili değişkenler belirlenirken çalışmaya dahil edilme özelliğine uygun olarak alan yazın taraması yapılmış ve meta-analiz yöntemi için gerekli olan etkili okul ile ilgili en az 5 çalışmanın olduğu değişkenler tespit edilmiştir. Bir meta-analiz araştırması için gerekli olan çalışma sayısı en az iki olarak belirtilmektedir (Valentine, Pigott ve Rothstein, 2010). Fakat buradaki çalışma sayısı ilgili alanda yapılan tarama sonucunda ulaşılan çalışmalar üzerinde gerçekleştirilecek istatistiksel testlerin gücüne göre değişebilmektedir (Borenstein vd., 2009). Cooper (2003) çok farklı özelliklere sahip az sayıdaki çalışma ile yapılan meta-analiz araştırması büyük olasılıkla farklı durumlarda sonuçları bakımından yetersiz bir güce sahip olacağını vurgulamaktadır, çünkü az sayıdaki çalışma sonucunda istatistiksel tahminler muhtemelen zayıf olmakta ve oldukça belirsiz veriler elde edilmektedir. Bir meta-analiz araştırmasında özellikle de heterojenliğin kanıtlandığı durumlarda yayın yayınlığını test

etmek için kullanılması gereken huni grafiği testlerinin gücü, şansı gerçek asimetriden ayırt edebilmesi için mümkün olduğunca daha fazla sayıda çalışmanın örnekleme dahil edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Sterne vd., 2011). Ayrıca okul etkililiğini değerlendirme modellerinden toplam kalite yönetimi modeli liderlik değerşkenini, örgütsel öğrenme modeli okul iklimi ve okul kültürü değerşkenini, doyum modeli ise iş doyumunu değerşkeninin büyük öneme sahip olduğunu savunmaktadır (Cheng, 1996'den akt. Balcı, 2014).



BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde etkili okul ile liderlik, okul iklimi, okul kültürü, iş doyumunu, cinsiyet, görev unvanı ve öğrenim düzeyi arasındaki ilişkilere dayalı olarak homojenlik analizleri, her bir değişkene ait ortalama etki büyüklükleri ile bu değerlere ait orman grafiklerine, moderatör analizlerine ilişkin bulgulara ve yayın yanlılığı analizlerine yer verilmiştir.

4.1 Etkili Okul ve Liderliğe İlişkin Bulgular

Etkili okul ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 33 araştırmadan sağlanmıştır. Araştırmaların %57.58'i (k=19) makale, %18.18'i (k=6) yüksek lisans tezi ve %24.24'si (k=8) doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmaların %30.30'u (k=10) Türkiye'de, %69.70'i (k=23) ise Türkiye dışındaki ülkelerde yapılmıştır. Bu araştırmadaki örneklem düzeyinin %54.55'ini (k=18) öğretmenler, %9.09'unu (k=3) yöneticiler, %36.36'sını ise yönetici ve öğretmenler (k=12) oluşturmaktadır. Çalışmaların %18.18'si (k=6) ilkokullarda, %42.42'si (k=14) ortaokullarda, %6.06'sı (k=2) liselerde, %6.06'sı (k=2) ilkokul ve ortaokullarda, %27.27'si ilkokul, ortaokul ve liselerde (k=9) birlikte yapılmıştır. Bu araştırmadaki çalışmaların örneklem sayıları 85 ile 1821, yayın yılları ise 2003 ile 2018 yılları arasında değişmektedir. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgilere Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 1 Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Algısı ile Yönetici ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler

KOD	Yazar. Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Türü	Örneklem sayısı	Örneklem düzeyi
L.1	KRISTOFF. 2003	İlkokul-Ortaokul-Lise	Yurtdışı	DR	96	Y-Ö
L.2	OKAFOR. 2006	İlkokul-Ortaokul-Lise	Yurtdışı	DR	107	Ö
L.3	NGANG ve DIG. 2010	İlkokul	Yurtdışı	M	181	Ö
L.4	HEBERT. 2010	İlkokul-Ortaokul-Lise	Yurtdışı	DR	191	Y-Ö
L.5	YILMAZ.2010	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	500	Ö
L.6	ZEMBAT ve DIG. 2010	İlkokul	Türkiye	M	265	Y-Ö
L.7	GHANI ve DIG. 2011	Ortaokul	Yurtdışı	M	271	Ö
L.8	AHMAD. 2012	Lise	Yurtdışı	M	85	Y

L.9	OYEGOKE. 2012	Ortaokul	Yurtdışı	M	1260	Y-Ö
L.10	TATLAH ve IQBAL. 2012	Ortaokul	Yurtdışı	M	300	Y-Ö
L.11	ABGOLI ve SABETI. 2013	Ortaokul	Yurtdışı	M	226	Y-Ö
L.12	BOLANLE. 2013	Ortaokul	Yurtdışı	M	770	Y-Ö
L.13	BRIGHT. 2013	Ortaokul	Yurtdışı	DR	106	Y
L.14	BROWN ve DIG. 2013	Ortaokul	Yurtdışı	M	484	Y-Ö
L.15	TUNCEL. 2013	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	694	Ö
L.16	DEEBOONMEE ve ARIRATANA. 2014	İlkokul-Ortaokul-Lise	Yurtdışı	M	249	Y-Ö
L.17	GANAD. 2014	İlkokul	Yurtdışı	M	467	Ö
L.18	KU AHMAD. 2014	Ortaokul	Yurtdışı	M	1821	Y-Ö
L.19	OZKAN. 2014	İlkokul-Ortaokul-Lise	Türkiye	YL	450	Y-Ö
L.20	OZKAN. 2014A	İlkokul-Ortaokul-Lise	Türkiye	YL	450	Y-Ö
L.21	ABDURREZZAK. 2015	Ortaokul	Türkiye	YL	426	Ö
L.22	BAGOBIRI. 2015	Ortaokul	Yurtdışı	YL	460	Y
L.23	LU ve LIN. 2016	İlkokul	Yurtdışı	M	200	Ö
L.24	ALI. 2017	Ortaokul	Yurtdışı	DR	367	Ö
L.25	AL-HARTHI ve AL-MAHDY. 2017	İlkokul-Ortaokul-Lise	Yurtdışı	M	635	Ö
L.26	ARIVAYAGAN ve PIHIE. 2017	Ortaokul	Yurtdışı	M	250	Ö
L.27	CERIT ve YILDIRIM. 2017	İlkokul	Türkiye	M	257	Ö
L.28	NAMLI. 2017	Lise	Türkiye	DR	558	Ö
L.29	CANSOY ve PARLAR. 2018	İlkokul-Ortaokul-Lise	Türkiye	M	546	Ö
L.30	GUNGOR. 2018	Ortaokul	Türkiye	DR	702	Ö
L.31	LYLE. 2018	İlkokul-Ortaokul-Lise	Yurtdışı	DR	509	Ö
L.32	PIHIE ve DIG. 2018	Ortaokul	Yurtdışı	M	358	Ö
L.33	TALEBLOO ve DIG. 2018	İlkokul	Yurtdışı	M	410	Ö

M: Makale. YL: Yüksek Lisans Tezi. DR: Doktora Tezi

Etkili okul ile liderlik arasındaki ilişkiye bağlı olarak meta analiz kapsamına dahil edilen çalışmalara ilişkin örneklem sayıları, korelasyon değerleri, her bir çalışma için hesaplanmış Fisher's Z etki büyüklüklerini (Z_r), güven aralıklarını ve anlamlılık değerlerini (p) içeren istatistiksel bulgular Tablo 4.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4. 2 Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz-İstatistiksel Bulguları

Çalışma	N	r	Z _r	Fisher's Z Ortalama etki büyüklüğü için %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
KRISTOFF. 2003	96	0.200	1.955	-0.001	0.385	0.051
OKAFOR. 2006	107	0.240	2.496	0.053	0.411	0.013
NGANG ve DIG. 2010	181	0.560	8.443	0.451	0.653	0.000
HEBERT. 2010	191	0.900	20.186	0.869	0.924	0.000
YILMAZ.2010	500	0.750	21.691	0.709	0.786	0.000
ZEMBAT ve DIG. 2010	265	0.350	5.915	0.240	0.451	0.000
GHANI ve DIG. 2011	271	0.724	14.996	0.662	0.776	0.000
AHMAD. 2012	85	0.440	4.276	0.250	0.597	0.000
OYEGOKE. 2012	1260	0.360	13.362	0.311	0.407	0.000
TATLAH ve IQBAL. 2012	300	0.450	8.353	0.355	0.536	0.000
ABGOLI ve SABETI. 2013	226	0.715	13.400	0.645	0.773	0.000
BOLANLE. 2013	770	0.620	20.079	0.575	0.662	0.000
BRIGHT. 2013	106	0.390	4.179	0.215	0.541	0.000
BROWN ve DIG. 2013	484	0.520	12.640	0.452	0.582	0.000
TUNCCEL. 2013	694	0.799	28.806	0.770	0.824	0.000
DEEBOONMEE ve ARIRATANA. 2014	249	0.520	9.040	0.423	0.605	0.000
GANAD. 2014	467	0.688	18.184	0.637	0.733	0.000
KU AHMAD. 2014	1821	0.747	41.194	0.726	0.767	0.000
OZKAN. 2014	450	0.557	13.287	0.490	0.618	0.000
OZKAN. 2014A	450	0.243	5.242	0.154	0.328	0.000
ABDURREZZAK. 2015	426	0.684	17.206	0.630	0.731	0.000
BAGOBIRI. 2015	460	0.660	16.948	0.605	0.709	0.000
LU ve LIN. 2016	200	0.840	17.140	0.794	0.877	0.000
ALI. 2017	367	0.665	15.296	0.604	0.718	0.000
AL-HARTHI ve AL-MAHDY. 2017	635	0.800	27.619	0.770	0.826	0.000

Tablo 4.2'nin devamı

Çalışma	N	r	Z _r	Fisher's Z Ortalama etki büyüklüğü için %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
ARIVAYAGAN ve PIHIE. 2017	250	0.617	11.318	0.534	0.688	0.000

CERIT ve YILDIRIM. 2017	257	0.516	9.098	0.420	0.600	0.000
NAMLI. 2017	558	0.330	8.076	0.254	0.402	0.000
CANSOY ve PARLAR. 2018	546	0.540	14.078	0.478	0.597	0.000
GUNGOR. 2018	702	0.670	21.435	0.627	0.709	0.000
LYLE. 2018	509	0.591	15.278	0.531	0.645	0.000
PIHIE ve DIG. 2018	358	0.683	15.727	0.623	0.735	0.000
TALEBLOO ve DIG. 2018	410	0.586	13.548	0.519	0.646	0.000

Tablo 4.2’de etkili okul ve liderlik arasındaki ilişki için istatistiksel bulgular yer almaktadır. Tablo incelendiğinde araştırmaların tamamında ilişkinin pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Etkili okul ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklükleri hesaplamalarında sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerinden hangisinin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla yapılan homojenlik analizlerinin bulgularına Tablo 4.3’te yer verilmiştir.

Tablo 4. 3 Etkili Okul ve Liderlik - Homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p değeri	I ² Değeri	τ^2
1002.235	32	0.000	96.80	0.070

Bu bölümde yapılan homojenlik testinde Q değeri 32 serbestlik derecesi ile 1002.235 olduğu bulunmuştur. Bu değer %95’lik düzeyde anlamlı olarak nitelendirilmektedir ($p < .05$). Homojenlik testi için hesaplanmış p değerinin kritik değerin altında olması (genellikle 0.05) araştırmalarda için heterojenliğin olduğu anlamına gelmektedir (Petiti, 2000). Aynı zamanda ki-kare tablosundan %95’lik ($p < .05$) anlamlılık düzeyinde 32 serbestlik derecesine karşılık gelen değerin 43.773 olduğu hesaplanmıştır. Bu değer homojenlik testinden elde edilen Q değerinden ($\chi^2_{0.95} = 43.773 < 1002.235$) daha düşük olması sebebiyle örnekleme alınan araştırmaların homojen bir dağılım göstermediği düşünülmektedir. Ayrıca 96.80 olarak hesaplanan I² değeri, meta analize dahil edilen çalışmalarda hesaplanan ortalama etki büyüklüğündeki varyansın %96.80’ini elimizdeki değişkenlerle açıklayabileceğimizi göstermektedir. Bunun yanı sıra gerçek ortalama etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden (Hak, Rhee ve Suurmond, 2016) tau-kare değerinin 0.070 olduğu bulunmuştur. Tau-kare katsayısı (τ^2) sonsuz sayıda geniş örnekleme sahip olan çalışmalar için analiz yapılması durumunda her bir çalışmanın etki tahmininin gerçek etkiye eşit olacak şekilde

gösterimidir. Bu etkilerin varyansı ise gerçek varyansı göstermektedir (Borenstein vd., 2013). Wei, Yang, Luo, Qin ve Kong'a (2013) göre yapılan homojenlik analizinde p değerinin 0.10'dan küçük olması ya da I^2 değerinin %50'den büyük olması çalışmanın heterojen dağıldığını göstermekte ve böylece bu analiz için rastgele etkiler modelinin kullanılması gerekmektedir.

Araştırmalarda yapılan analizlerde homojenlik testi istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç gösteriyor ise sabit etkinin kullanılacağı varsayımı yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir (Borenstein vd., 2013, s. 86). Sabit etkiler modelindeki temel varsayım meta analiz sürecine dahil edilen tüm çalışmaların aynı ortalama etki büyüklüğüne sahip olduğu bilinmektedir. Yani standart sapma sıfır olarak değerlendirilir. Rastgele etkiler modelinde ise çalışmaların sahip oldukları etki büyüklükleri farklılık gösterdiği kabul edilmektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 165).

Homojenlik testi sonuçlarına göre etkili okul ile liderlik arasındaki ortalama etki büyüklüğü hesaplamaları, çalışmaların dağılımının birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığına ve heterojen bir yapı gösterdiğine yönelik değerlendirildiğinden ve I^2 değeri %96.80 bulunduğundan analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Buna bağlı olarak etkili okul ve liderliğe ilişkin rastgele etkiler modeline göre hesaplanan korelasyon dağılımları, etki büyüklükleri verileri, moderatör analizleri ve yayın yanlılığına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. 4 Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Ortalama etki büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Düzyey	k	%	Aralık
Çok Düşük	4	12.12	0 -- 0.35
Orta	15	45.45	0.35 -- 0.65
Yüksek	13	39.40	0.65 -- 0.85
Çok Yüksek	1	3.03	0.85 ve üzeri
Toplam	33	100	

Tablo 4.4'e bakıldığında araştırmaların 4'ünün çok düşük, 15'inin orta, 13'ünün yüksek ve 1'inin çok yüksek düzeyde korelasyon değerine sahip olduğu görülmektedir.

4.1.1 Etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü

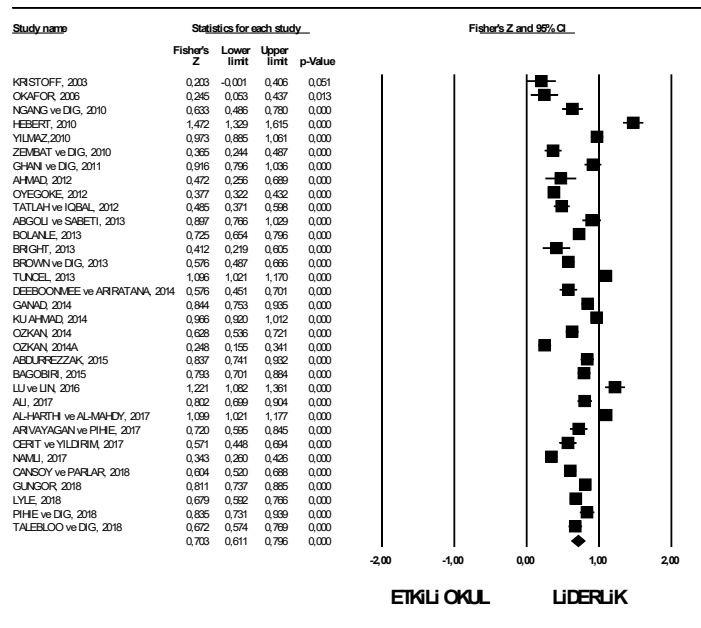
bulguları: Meta-analiz sonuçları

Yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algıları ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak rastgele etkiler modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğü bulgularına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4. 5 Rastgele Etkiler Modeline Göre Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki Ortalama etki büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	k	r	Z _r	ΣN	Varyans	Fisher's Z Ortalama etki büyüklüğü için %95 Güven Aralığı		Z	p
						Alt Limit	Üst Limit		
Liderlik	33	0.606	0.703	14651	0.002	0.611	0.796	14.889	0.000

Etkili okul ile liderlik arasındaki ilişkiye yönelik olarak rastgele etkiler modeline göre Fisher's Z ortalama etki büyüklüğü 33 çalışmada 14651 örneklem ile 0.703 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler etkili okul ile liderlik arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde ($p<.05$) bir etkinin varlığına işaret etmektedir. Bu verilere ilişkin dağılım ayrıca Şekil 4.1'de de gösterilmiştir.



Şekil 4. 1 Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher's Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Şekil 4.1’de etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklüklerinin dağılımını göstermektedir. Grafiğe bakıldığında 33 çalışmanın tümünde ortalama etki büyüklüğü pozitif yönlü olduğu için sıfır çizgisinin sağ tarafında yığıldığı görülmektedir.

4.1.2 Etkili okul ile liderlik arasındaki ilişkinin moderatör değişkenlere göre analizi

Etkili okul ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklükleri için yayın türü, çalışmanın yapıldığı yer, okul türü, örneklem türü, liderlik sınıflandırması, yayın yılı ve örneklem sayısı değişkenleri için moderatör analizleri yapılmıştır. Bu başlık altında yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 6 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Ortalama etki büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Liderlik	33	0.703	0.611	0.796	1002.235		0.000*
Moderatör[YayınTürü]						0.667	0.716
Makale	19	0.614	0.538	0.680			
Yüksek Lisans Tezi	6	0.643	0.478	0.764			
Doktora Tezi	8	0.555	0.370	0.698			
Moderatör[YayınYeri]						0.539	0.463
Türkiye	10	0.649	0.468	0.829			
Yurtdışı	23	0.728	0.619	0.837			
Moderatör[Örneklemtürü]						3.178	0.204
Öğretmen	18	0.775	0.667	0.884			
Yönetici	03	0.571	0.297	0.844			
Yönetici-Öğretmen	12	0.628	0.449	0.806			
Moderatör [Okul Türü]						72.431	0.000*
İlkokul	6	0.717	0.508	0.926			
Ortaokul	14	0.727	0.611	0.843			
Lise	2	0.367	0.268	0.467			
İlkokul-Ortaokul	2	1.037	0.916	1.157			
İlkokul-Ortaokul-Lise	9	0.643	0.405	0.881			

*p<.05

Tablo 4.6'ya bakıldığında etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün yayın türü, çalışmanın yapıldığı yer ve örneklem düzeyi moderatörlerine göre farklılaşmadığı ($p>.05$) anlaşılmaktadır. Araştırmada kullanılan okul türü moderatörüne göre ise anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğu görülmektedir ($p<.05$). Okul türüne göre en düşük ortalama etki büyüklüğünün lise düzeyindeki okullarda yapılan araştırmalardan, en yüksek ortalama etki büyüklüğünün ise ilkokul ve ortaokullarda yapılan araştırmalardan hesaplandığı dikkat çekmektedir.

Etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye yönelik hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için ayrıca dağıtılmış liderlik, öğretimsel liderlik, öğretmen liderliği, liderlik stili, liderlik davranışı, dönüşümsel liderlik ve diğer liderlik türleri sınıflandırmasına göre moderatör analizi yapılmıştır. Bölge mali liderlik, vizyoner liderlik, örgütsel müfredat liderlik, mesleki liderlik, stratejik liderlik, etkileşimci liderlik, yaratıcı liderlik, girişimci liderlik ve destekleyici liderlik konulu çalışmalar herhangi bir şekilde sınıflandırılmadığı için Tablo 4.7'de diğer liderlik türleri olarak gösterilmiştir.

Tablo 4. 7 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve Liderlik Sınıflandırması Ortalama etki büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Moderatör Sınıflandırması]					79.78	0.000*	
Dağıtılmış liderlik	2	1.146	1.029	1.262			
Öğretimsel liderlik	2	0.889	0.722	1.057			
Öğretmen liderliği	2	0.611	0.538	0.684			
Liderlik stilleri	4	0.534	0.303	0.764			
Liderlik davranışları	7	0.761	0.649	0.873			
Dönüşümsel liderlik	7	0.890	0.703	1.076			
Diğer liderlik türleri	9	0.468	0.319	0.617			

Liderlik sınıflandırmasına göre yapılan moderatör analizi sonuçları anlamlı düzeyde farklılaşmanın bulunduğunu göstermiştir. Buna göre en yüksek ortalama etki büyüklüğü dağıtılmış liderlikte ($Z_r=1.146$), ikinci olarak dönüşümsel liderlikte

($Z_r=0.890$), üçüncü olarak öğretimsel liderlikte ($Z_r=0.889$) ve en düşük ortalama etki büyüklüğü ise liderlik stilinde ($Z_r=0.534$) bulunmuştur.

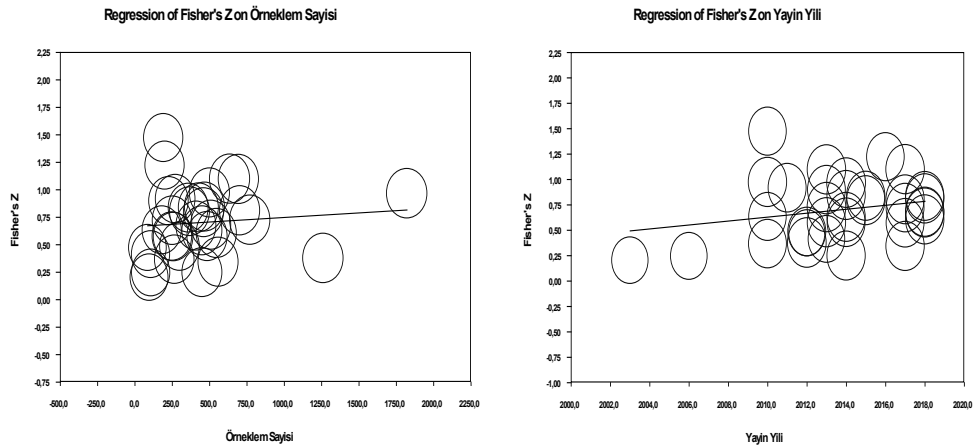
Etkili okul ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için kategorik değişkenlerin yanı sıra tam sayı değişkenleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için meta regresyon analizi yapılmıştır. Buradaki meta-regresyon analizi sonuçlarına göre örneklem sayısına ve yayın yılına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>.05$). Analize ilişkin veriler aşağıdaki Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve Liderlik Sınıflandırması Ortalama etki büyüklüğü-Meta Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	k	Katsayı	SE	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Moderatör [Örneklem Sayısı]	33	0.0001	0.0001	-0.0002	0.0004	0.56	0.577
Moderatör [Yayın Yılı]	33	0.0194	0.0147	-0.0094	0.0482	1.32	0.186

* $p<.05$

Tablo 4.8’de hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün örneklem sayısına ve çalışmanın yayınlandığı yıla göre farklılık bulunmadığını ($p>.05$) göstermektedir. Buna ilişkin olarak yapılan meta regresyon analizi sonuçlarına dayalı olarak elde edilen dağılımlara Şekil 4.2’de yer verilmiştir.



Şekil 4. 2 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Dayalı Ortalama etki büyüklüğü-Örneklem ve Yayın Yılı Meta Regresyon Dağılım Grafiği

Şekil 4.2’de etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye bağlı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için örneklem sayısının ve yayın yılının artması ya da azalması ortalama etki büyüklüğünü anlamlı bir düzeyde etkilemediğine yönelik dağılım grafikleri sunulmaktadır.

4.1.3 Etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için yayın yanlılığı analizleri

Etkili okul ile liderlik ilişkisine dayalı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplamaları için yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla Rosenthal’s ve Orwin’s Fail Safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu, Egger regresyon kesme ve Duval ve Tweedie’s kırpma ve ekle analizlerine ve açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. 9 Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal’s Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
33	81.90	0.000	0.05	1.96	7593

İlk olarak Rosenthal’s Fail Safe N analizi yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Rosenthal’s Fail Safe N analizi mevcut yayın yanlılığını tespit etmeye yarayan analizlerin en yaygın olanıdır ve meta-analiz çalışmalarında araştırmaya dahil edilmeyen (eksik) çalışmaları tahmin eden istatistiksel veriler hakkında bilgi vermektedir (Heene, 2010). Rosenthal’s Fail Safe N analizi hesaplanan ortalama etki büyüklüğünü anlamsız düzeye getirebilmek için gerekli olan eksik çalışmaları (yayınlanmamış/ulaşılamayan çalışmaları) yansıtmaktadır. Bu analizde yayın yanlılığı olmadığına ilişkin değerlendirme yapabilmek için eksik çalışmaların sayısı analize dahil edilen çalışmaların 5 katının 10 fazlasından daha çok olmalıdır (Hofmann, Fang ve Brager, 2015; Ren, Lü ve Fu, 2016). Ayrıca, Rosenthal’ın Güvenli N testi sonuçlarına göre yayın yanlılığına dirençten söz edilebilir ve formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve elde edilen değer 1’i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirilebilir (Mullen, Muellerleile ve Bryant, 2001). Bu yüzden Rosenthal’s Fail Safe N analizine göre etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 10 Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların Fisher's Z Değeri	0.734
Önemsiz Kriter İçin Fisher's Z	0.05
Kayıp Çalışmalarda Fisher's Z Ortalaması	0.000
Fisher's Z Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	453

Bu araştırmada yayın yanlılığı belirleme için yapılan diğer analiz Orwin's Fail Safe N analizidir. Bu yöntemde araştırmacı ortalama etki büyüklüğü için bir değer ayarlamaktadır (www.erim.eur.nl). Orwin's Fail Safe N analizi sonuçlarına göre gözlemlenen çalışmalara ait Fisher's Z değeri 0.734 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Orwin's Fail Safe N analizi için önemsiz kriter 0.05 olarak girilmiş ve bu bağlamda araştırmanın ortalama etki büyüklüğünün 0.05 düzeyinin altına gerileyebilmesi için 0.05 ortalama etki büyüklüğüne sahip 453 çalışmanın eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve elde edilen değer 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirildiğinden Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 11 Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
-61.00	-0.113	0.929	0.352

Begg ve Mazumdar sıra korelasyonuna analizine göre -0.113 değerine sahip Tau değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). İstatistiksel olarak anlamlı düzeyde hesaplanmamış Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu değeri yayın yanlılığı olmadığına işaret etmektedir (Özgözü ve Altunay, 2016). Bu bağlamda hesaplanan Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p>.05$) Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre bu bölümde yayın yanlılığı bulunmadığını kanıtlamaktadır.

Tablo 4. 12 Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Kesme	SE	t	df	p
-------	----	---	----	---

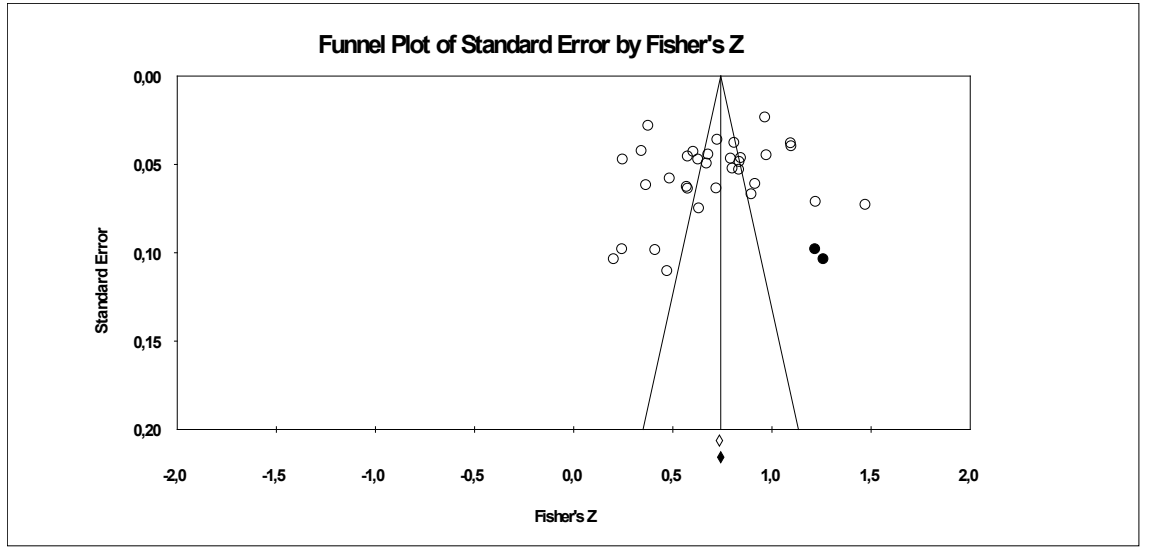
-2.61	2.93	0.891	31	0.379
-------	------	-------	----	-------

Yapılan bir diğer analiz Egger regresyon kesme analizi de yayın yanlılığı değerlendirmesi için kullanılmaktadır. Meta-analiz uzmanları yayın yanlılığı için Egger regresyon analizinde yaygın olarak kesme değerinin büyüklüğü ve küçüklüğü yerine regresyon değeri için p değerini kabul etmektedirler (Lin ve Chu, 2017). Egger regresyon testinde p değerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olması yayın yanlılığının bulunduğunu göstermektedir. Egger testi analizi huni saçılım grafiğindeki kesişmeyi belirleyerek yayın yanlılığı için yordamaya imkan sağlamaktadır. Yani Egger testinde sıfır hipotezinin varlığı yayınların simetrik dağılımının göstergesi olarak ifade edilmektedir (Sedgwick, 2013). Bu noktada etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için Egger regresyon analizinden hesaplanan p değerinin anlamsız düzeyde bulunması ($p > .05$) nedeniyle bu analize göre yayın yanlılığı bulunmadığı kanıtlanmaktadır.

Tablo 4. 13 Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Analizi

	Eksik Çalışmaların Sayısı	Ortalama etki büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
Hesaplanan Değer		0.703	0.610	0.795	1002.234
Düzeltilmiş Değer	2	0.731	0.640	0.843	1051.570

Son olarak çalışmaların simetrik dağılıp dağılmadığının, dağılmıyorsa simetrisinin tamamlanabilmesi için ihtiyaç duyulan çalışmaların belirlenebilmesi için Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi yapılmıştır. Eksik çalışmaların sayısını simetri varsayımına dayalı olarak tahmin etmek için kullanılan bir analiz türü olan kırpma ve ekle analizi algoritmaya bağlı olarak huni grafiği ile gösterilmektedir. Farklı bir söylemde yayın yanlılığının bulunup bulunmadığını kanıtlayan bir değerlendirmenin şekil olarak gösterimi huni saçılım grafiği ile sunulabilmektedir. Yayın yanlılığının olmadığını huni saçılım grafiğinde belirleyebilmek için çalışmaların hem ortalama çizgisinin sağında ve solunda simetrik dağılması hem de küçük ve büyük ortalama etki büyüklüğüne sahip çalışmaların bir arada olması gerekmektedir (Duval ve Tweedie, 2000; Greco, Zangrillo, Biondi-Zoccai ve Landoni, 2013). Buradan hareketle analiz verileri Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizine göre yayın yanlılığı olduğunu belirtmektedir.



Şekil 4. 3 Etkili Okul ve Liderlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Huni Saçılım Grafiği

Piramidin üst kısmında bulunan çalışmalar büyük örneklemli ortalama etki büyüklüğüne sahip çalışmaları, alt kısmında bulunanlar ise küçük örneklemli ortalama etki büyüklüğüne sahip çalışmaları görsel olarak sunmaktadır. Ortalama etki büyüklüğünü gösteren orta çizginin sağındaki ve solundaki çalışmaların da simetrik olarak dağılması yayın yanlılığının bulunmadığına işaret etmektedir. Üçgenin ortasındaki çizgi ise ortalama etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Şekildeki koyu renkli elmas seçilen modelin etki büyüklüğünü göstermektedir (Petticrew ve Roberts, 2006). Huni grafiğinde, etki büyüklüğü hesaplanan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü çizgisinin sağında ve solunda bulunan çalışmaların simetrik olarak dağılması yayın yansızlığını ifade etmektedir. Buna bağlı olarak rastgele etkiler modeline göre yapılan Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi sonuçları simetriyi mükemmel bir duruma getirmek için grafikte siyah noktalarla belirtilen etki büyüklüğüne sahip 2 adet çalışmanın eklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

4.2 Etkili Okul ve Okul İklimine İlişkin Bulgular

Etkili okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 10 araştırmadan sağlanmıştır. Araştırmaların %10,00'u (k=1) makale, %10,00'u (k=1) yüksek lisans tezi ve %80,00'i (k=8) doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmaların %10,00'u (k=1) Türkiye'de, %90,00'u (k=9) ise Türkiye dışındaki ülkelerde yapılmıştır. Bu araştırmadaki örneklem düzeyinin %80,00'ini (k=8) öğretmenler, %10,00'unu (k=1) yöneticiler, %10,00'unu ise yönetici ve öğretmenler

(k=1) oluşturmaktadır. Çalışmaların %30.00'unu (k=3) ilkokullarda, %20.00'sini (k=2) ortaokullarda, %10.00'u (k=1) ortaokul ve liselerde, %10.00'u (k=1) ilkokul ve ortaokullarda, %30.00'u ilkokul, ortaokul ve liselerde (k=3) birlikte yapılmıştır. Bu araştırmadaki çalışmaların örneklem sayıları 107 ile 1353, yayın yılları ise 2003 ile 2016 yılları arasında değişmektedir. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgilere Tablo 4.14'te yer verilmiştir.

Tablo 4. 14 Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Algısı İle Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler

KOD	Yazar. Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Türü	Örneklem Sayısı	Örneklem Düzeyi
İ.1	SCOTT. 2003	Ortaokul	Yurtdışı	DR	506	Ö
İ.2	LI. 2004	Ortaokul	Yurtdışı	DR	500	Ö
İ.3	ANTONELLI. 2005	İlkokul-	Yurtdışı	DR	905	Ö
İ.4	OKAFOR. 2006	Ortaokul	Yurtdışı	DR	107	Ö
İ.5	MCVEY. 2009	İlkokul-	Yurtdışı	DR	374	Ö
İ.6	REEVES. 2010	Ortaokul-Lise	Yurtdışı	DR	1353	Ö-Y
İ.7	COSGROVE ve NICKERSON. 2015	İlkokul-	Yurtdışı	M	489	Y
İ.8	SENEL. 2015	Ortaokul-Lise	Türkiye	YL	400	Ö
İ.9	VAUX. 2015	İlkokul	Yurtdışı	DR	1353	Ö
İ.10	HAIRSTON. 2016	İlkokul	Yurtdışı	DR	1143	Ö

M: Makale. YL: Yüksek Lisans Tezi. DR: Doktora Tezi

Etkili okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı olarak meta-analiz kapsamına alınan çalışmalara ilişkin örneklem sayıları, korelasyon değerleri, her bir çalışma için hesaplanmış Fisher's Z etki büyüklüklerini (Z_r), güven aralıklarını ve anlamlılık değerlerini (p) içeren istatistiksel bulgulara Tablo 4.15'te yer verilmiştir.

Tablo 4. 15 Etkili Okul ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz- İstatistiksel Bulguları

Çalışma	N	r	Z_r	Fisher's Z Ortalama etki büyüklüğü için %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
SCOTT. 2003	506	0.320	7.438	0.240	0.396	0.000

LI. 2004	500	0.390	9.180	0.313	0.462	0.000
ANTONELLI. 2005	905	-0.030	-0.901	-0.095	0.035	0.067
OKAFOR. 2006	107	0.340	3.611	0.161	0.498	0.000
MCVEY. 2009	374	0.260	5.126	0.163	0.352	0.000
REEVES. 2010	1353	0.470	18.741	0.427	0.511	0.000
COSGROVE ve NICKERSON. 2015	489	0.250	5.631	0.165	0.331	0.000
SENEL. 2015	400	0.510	11.212	0.434	0.579	0.000
VAUX. 2015	1353	0.460	18.272	0.417	0.501	0.000
HAIRSTON. 2016	1143	0.420	15.116	0.371	0.467	0.000

Tablo 4.15'te etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişki için istatistiksel bulgular yer almaktadır. Tablo incelendiğinde araştırmaların dokuzunda ilişkinin pozitif yönlü olduğu ancak bir çalışmada ilişkinin negatif yönlü olduğu görülmektedir. Buradaki bir çalışmada ilişkinin çok düşük düzeyde negatif olması, okul etkililiğinin artması ile okul iklimi ortamının çok düşük düzeyde azalmasına işaret etmektedir. Etkili okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklükleri hesaplamalarının sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerinden hangisine göre yapılacağına karar vermek amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo 4.16'da yer verilmiştir.

Tablo 4. 16 Etkili okul ve okul iklimi - homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare istatistiği sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p değeri	I ² Değeri	τ^2
225.635	9	0.000	96.011	0.035

Yapılan homojenlik testi neticesinde 9 serbestlik derecesi ile hesaplanan 225.635'lik bir Q değeri, istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur. Bu durum çalışmalardaki dağılımın birbirinden istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaştığını gösterdiğinden heterojen bir yapıya işaret etmektedir. Ayrıca χ^2 tablosundan %95'lik anlamlılık düzeyinde 9 serbestlik derecesine karşılık gelen değer 16.919 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda homojenlik testinden elde edilen Q değeri (225.635) ki-kare dağılımı tablosunda 9 serbestlik derecesine karşılık gelen değerden ($\chi^2_{0.95}=16.919$) daha fazla olduğu için kapsama alınan araştırmaların homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir. Ayrıca gerçek ortalama etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare değeri (τ^2) 0.035 olarak, I² istatistiği 96.011 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu I² değeri meta analize dahil edilen çalışmalarda hesaplanan ortalama etki

büyükliğindeki varyansın %96.01'ini elimizdeki değişkenlerle açıklayabileceğimizi göstermektedir.

Homojenlik testi analizi ve I^2 istatistiği sonuçlarına göre etkili okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiye bağlı olarak hesaplanan etki büyüklükleri için çalışmaların birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığına yönelik bir referans sunduğundan analizler rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak rastgele etkiler modeline göre etkili okul ve okul iklimi ilişkin hesaplanan korelasyon ve Fisher z ortalama etki büyüklüğü orman grafikleri, ortalama etki büyüklüğü verileri, moderatör analizi ve yayın yanlılığına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4. 17 Etkili Okul ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Dayalı Ortalama etki büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Düzy	k	%	Aralık
Çok Düşük	5	50.00	0 -- 0.35
Orta	5	50.00	0.35 -- 0.65
Yüksek	0	0	0.65 -- 0.85
Çok Yüksek	0	0	0.85 ve üzeri
Toplam	10	100	

Tablo 4.17'ye bakıldığında araştırmaya dail edilen çalışmaların korelasyon katsayılarının 5'inin çok düşük düzeyde, 5'inin orta düzeyde olduğu gösterilmektedir.

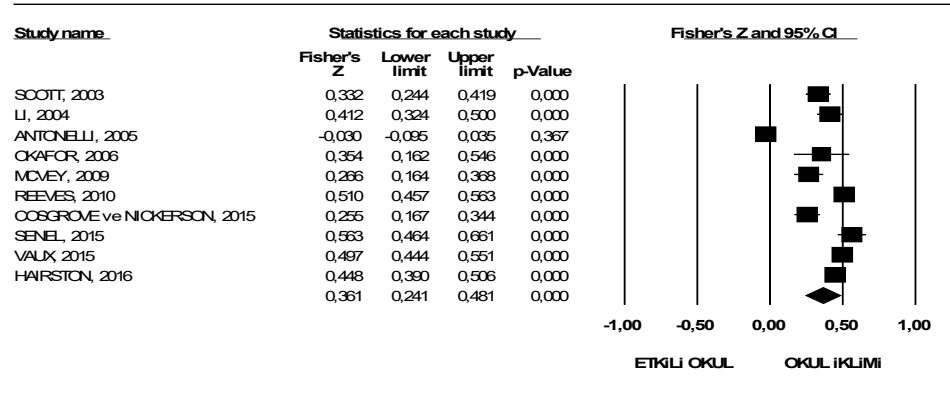
4.2.1 Etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü bulguları: meta-analiz sonuçları

Öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı olarak rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4. 18 Rastgele Etkiler Modeline Göre Etkili Okul ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Ortalama etki büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	k	r	Z _r	ΣN	Varyans	Fisher's Z Ortalama etki büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		Z	p
						Alt Limit	Üst Limit		
Okul İklimi	10	0.346	0.361	7130	0.004	0.241	0.481	5.891	0.000

Rastgele etkiler modeline göre etkili okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı Fisher’Z ortalama etki büyüklüğü 0.361 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Fisher’s Z değerine göre iki değişken arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<.05$) ve orta düzeyde ortalama etki büyüklüğünün varlığından söz edilebilir. Bu verilere dayalı olarak etkili okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan Fisher’Z etki büyüklükleri Şekil-4. 4’de orman grafiğinde de gösterilmiştir.



Şekil 4. 4 Etkili Okul ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Dayalı Olarak Hesaplanan Fisher’s Z Ortalama etki büyüklüğü Orman Grafiği

Şekil 4.4’te de görüldüğü üzere etkili okul ile okul iklimi arasındaki Fisher’s Z ortalama etki büyüklüğü rastgele etki modeline göre 0.361 olarak hesaplanmıştır. Burada yer alan şekile bakıldığında bir çalışma haricinde tamamının etki büyüklüklerinin pozitif yönlü olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar etkili okul ile okul iklimi arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı düzeyde ($p<.05$) ortalama etki büyüklüğü olduğunu ifade etmektedir.

4.2.2 Etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişkinin moderatör değişkenlere göre analizi

Etkili okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklükleri için uygun istatistik veri içeren sadece okul türü değişkeni için moderatör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 4. 19 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Ortalama etki büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Okul İklimi	10	0.361	0.241	0.481	225.635		0.000*
Moderatör [Okul Türü]						221.839	0.000
İlkokul	3	0.511	0.476	0.546			
Ortaokul	2	0.372	0.293	0.450			
İlkokul-Ortaokul-Lise	3	0.270	0.207	0.333			

*p<.05

Tablo 4.19'a bakıldığında etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün okul türü moderatörüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğu görülmektedir (p<.05). Okul türüne göre en düşük ortalama etki büyüklüğünün ilkokul-ortaokul-lise düzeyindeki okullarda yapılan araştırmalardan, en yüksek ortalama etki büyüklüğünün ise ilkokulda gerçekleştirilen araştırmalardan hesaplandığı görülmektedir.

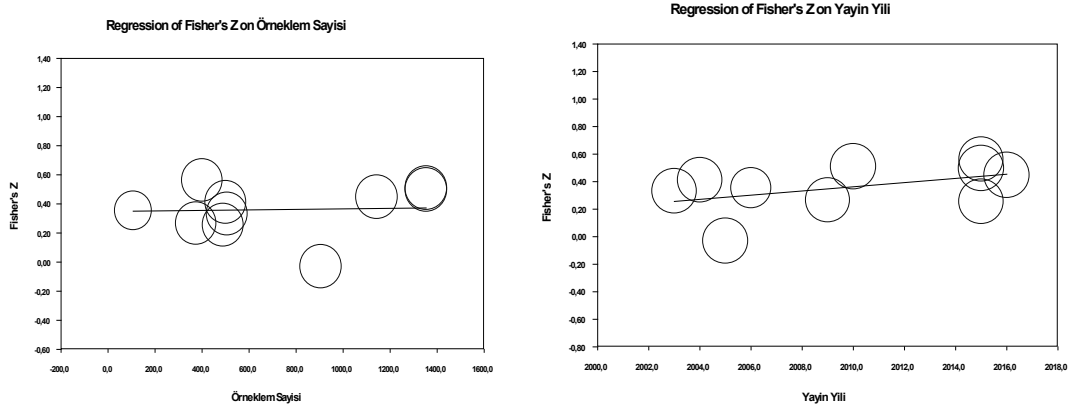
Örneklem sayısı ve yayın yılı moderatörleri arasında farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için meta regresyon analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. 20 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve Okul İklimi Ortalama etki büyüklüğü-Meta Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	k	Katsayı	SE	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Moderatör [Örneklem Sayısı] 107-1353	10	0.0000	0.0002	-0.0003	0.0003	0.12	0.906
Moderatör [Yayın Yılı] 2003-2016	10	0.0152	0.0128	-0.0099	0.0403	1.19	0.234

*p<.05

Tablo 4.20'de örneklem sayısı ve yayın yılı moderatörlerine göre gerçekleştirilen meta-regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya bakıldığında örneklem sayısına ve yayın yılına göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>.05). Buna bağlı şekilde bu verilere dayalı olarak elde edilen dağılım görsellerine Şekil 4.5'te yer verilmiştir.



Şekil 4. 5 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve Okul İklimi Ortalama etki büyüklüğü-Örneklem ve Yayın Yılına Dayalı Meta Regresyon Dağılım Grafiği

Şekil 4.5'te etkili okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için örneklem sayısının artması ya da azalması, yayın yılının artması ya da azalması durumunda anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmadığı ($p>.05$) görsel bir şekilde sunulmuştur.

4.2.3 Etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için yayın yanlılığı analizleri

Araştırmanın bu bölümünde etkili okul ve okul iklimi ilişkisine bağlı olarak hesaplanmış etki büyüklükleri için yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizler verilmiş ve sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4. 21 Etkili Okul ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı (N)
10	29.54	0.000	0.05	1.96	2263

Rosenthal's Fail Safe N analizi bulgularına göre 0.05 alfa düzeyine ulaşabilmek için gerekli çalışma sayısı 2263 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı araştırmanın ortalama etki büyüklüğünün 0.05 ortalama etki büyüklüğü değerinin altına gerileyebilmesi için 2263 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu analizde yayın yanlılığı olmadığına ilişkin değerlendirme yapabilmek için eksik çalışmaların sayısı analize dahil edilen çalışmaların 5 katının 10 fazlasından daha çok olmalıdır (Hofmann, Fang, ve Brager, 2015; Ren, Lü ve Fu, 2016). Rosenthal'ın Güvenli N testi sonuçlarına göre yayın yanlılığına dirençten söz edilebilir ve formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve

elde edilen değerin 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirilebilir (Mullen, Muellerleile ve Bryant, 2001). Bu yüzden Rosenthal's Fail Safe N analizine göre etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 22 Etkili Okul ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların Fisher's Z Değeri	0.379
Önemsiz Kriter İçin Fisher's Z	0.05
Kayıp Çalışmalarda Fisher's Z Ortalaması	0.000
Fisher's Z Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	66

Etkili okul ve okul iklimine dayalı olarak örnekleme dahil edilen çalışmalar için yapılan Orwin's Fail Safe N analizi sonuçlarına göre belirlenen çalışmalara ait Fisher's Z değeri 0.379 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, Fisher's Z'ye dayalı ortalama etki büyüklüğünün 0.00 değerine erişmesi için 0.05 etki değerine sahip 66 çalışmanın daha araştırma kapsamına alınmasını ifade etmektedir. Burada formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve elde edilen değerin 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirildiğinden Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığının bulunmadığı belirtilmektedir (Mullen, Muellerleile ve Bryant, 2001).

Tablo 4. 23 Etkili Okul ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
-14.00	-0.288	1.162	0.244

Yayın yanlılığı, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile ölçüldüğünde p değerinin 0.05'den küçük olması potansiyel olarak yayın yanlılığının olduğu anlamına gelmektedir (Peng vd., 2018). Buna bağlı olarak hesaplanan Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p>.05$) Bu analizin sonuçları yayın yanlılığı bulunmadığını ifade etmektedir.

Tablo 4. 24 Etkili Okul ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Kesme	SE	t	df	p
-------	----	---	----	---

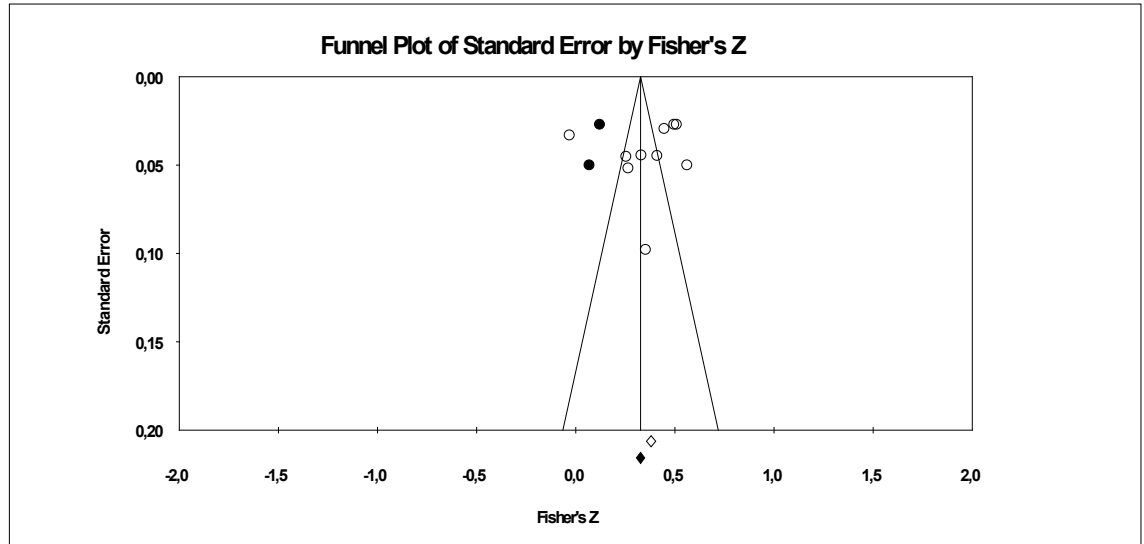
-3.01	5.33	0.56	8	0.587
-------	------	------	---	-------

Buradaki analiz sonuçlarına bağlı olarak bu analizde gerçekleştirilen analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığından ($p > .05$) egger regresyon kesme analizi sonuçlarına göre yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir.

Tablo 4. 25 Etkili Okul ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Analizi

	Eksik Çalışmaların Sayısı	Ortalama etki büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
Hesaplanan Değer		0.361	0.240	0.481	225.635
Düzeltilmiş Değer	2	0.376	0.199	0.433	328.185

Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi için Tablo 4.25'e bakıldığında huni grafiğinde simetrinin tamamlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğünden daha yüksek (huni grafiği orta çizgisinin sol tarafında) iki çalışmanın eksik olduğu gösterilmektedir. Belirtilen özelliklerde iki araştırmanın daha meta analize dahil edildiği varsayıldığında ortalama etki büyüklüğü 0.376, Q değeri de 328.185'e yükselmektedir. Eksik çalışmalar aynı zamanda Şekil 4.6'daki huni grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 4. 6 Etkili Okul ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Huni Saçılım Grafiği

Yayın yanlılığının değerlendirilebilmesi için çalışmanın büyüklüğü ile etkinin büyüklüğü arasındaki ilişkiyi gösteren huni grafiğinde ortalama etki büyüklüğü x

ekseninde, örneklem büyüklüğü ya da varyans y ekseninde yer almaktadır. Standart sapmaların y ekseninde gösterimi, küçük çalışmaların çizildiği ölçeklerin alt yarısındaki noktalara saçılmasını gösterme avantajına sahiptir. Huni grafiğinin her ne kadar istatistiksel olarak bir etkisi olmasa da görsellik sağlamaktadır (Borenstein vd., 2013, s. 272).

Şekil 4.6’da gösterilen huni grafiğinde, ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü çizgisinin sağında ve solunda olan çalışmaların simetrik olarak dağılması yayın yansızlığını göstermektedir. Buna bağlı olarak rastgele etkiler modeline göre yapılan Duval ve Tweedie’s kırpması ve ekle analizi sonuçları simetriyi mükemmel bir hale getirmek için şekilde siyah noktalarla belirtilen ortalama etki büyüklüğüne sahip çalışmaların eklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

4.3 Etkili Okul ve Okul Kültürüne İlişkin Bulgular

Etkili okul ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 7 araştırmadan sağlanmıştır. Araştırmaların %42.86’sı ($k=3$) makale ve %57.14’ü ($k=4$) doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmaların %14.29’u ($k=1$) Türkiye’de, %85.71’i ($k=6$) ise Türkiye dışındaki ülkelerde yapılmıştır. Bu araştırmadaki örneklem düzeyinin %57.14’ünü ($k=4$) öğretmenler, %14.29’unu ($k=1$) yöneticiler, %28.57’sini ise yönetici ve öğretmenler ($k=2$) oluşturmaktadır. Çalışmaların %14.29’u ($k=1$) ilkokullarda, %28.57’si ($k=2$) ortaokullarda, %14.29’u ($k=1$) liselerde, %14.29’u ($k=1$) ilkokul ve ortaokullarda, %28.57’si ilkokul, ortaokul ve liselerde ($k=2$) birlikte yapılmıştır. Bu araştırmadaki çalışmaların örneklem sayıları 96 ile 1444, yayın yılları ise 2001 ile 2018 yılları arasında değişmektedir. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgilere Tablo 4.26’da yer verilmiştir.

Tablo 4. 26 Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Etkili Okul Algısı ile Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler

KOD	Yazar. Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Türü	Örnekl em Sayısı	Örnekl em Düzeyi
K.1	OLIVIER. 2001	İlkokul	Yurtdışı	DR	1444	Ö
K.2	KRISTOFF. 2003	İlkokul-Ortaokul-Lise	Yurtdışı	DR	96	Y-Ö
K.3	AYIK. 2007	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	401	Y-Ö
K.4	LEJEUNE ve VAS. 2009	Lise	Yurtdışı	M	250	Y
K.5	ALI. 2017	Ortaokul	Yurtdışı	DR	367	Ö
K.6	NIAZ . SHARMA ve ZAMAN. 2017	Ortaokul	Yurtdışı	M	367	Ö
K.7	DUAN. DU ve YU. 2018	İlkokul-Ortaokul-Lise	Yurtdışı	M	1288	Ö

Etkili okul ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı olarak meta-analiz kapsamına alınan çalışmalara ilişkin örneklem sayıları, korelasyon değerleri, her bir çalışma için hesaplanmış Fisher's Z etki büyüklüklerini (Z_r), güven aralıklarını ve anlamlılık değerlerini (p) içeren istatistiksel bulgulara Tablo 4.27'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 27 Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta-Analiz İstatistiksel Bulguları

Çalışma	N	r	Z_r	Fisher's Z Ortalama etki büyüklüğü için %95 Güven Aralığı		p
				Alt Limit	Üst Limit	
OLIVIER. 2001	1444	0.690	32.189	0.662	0.716	0.000
KRISTOFF. 2003	96	0.220	2.157	0.020	0.403	0.031
AYIK. 2007	401	0.756	19.687	0.711	0.795	0.000
LEJEUNE ve VAS. 2009	250	0.190	3.023	0.068	0.307	0.000
ALI. 2017	367	0.736	17.966	0.685	0.780	0.000
NIAZ . SHARMA ve ZAMAN. 2017	367	0.738	18.050	0.688	0.781	0.000
DUAN. DU ve YU. 2018	1288	0.900	52.774	0.889	0.910	0.000

Tablo 4.27 incelendiğinde etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı korelasyon ve Fisher's Z ortalama etki büyüklüğü değerlerinin tamamının pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklükleri hesaplamalarının hangi modelle yapılacağına belirlenebilmesi amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo 4. 28'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 28 Etkili Okul ve Okul Kültürü Homojenlik Testi, Q, I^2 ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p değeri	I^2 Değeri	τ^2
538.230	6	0.000	98.88	0.167

Meta-analizde Q istatistiği çalışmaların heterojenliğini tespit edebilmek amacıyla uzun yıllardır kullanılan bir yöntemdir (Bowden, Tierney, Copas, ve Burdett, 2011). Bu bağlamda yapılan homojenlik testi neticesinde 6 serbestlik derecesi ile hesaplanan

538.230'luk Q değeri, istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) düzeyde bulunmuştur. Homojenlik testinden elde edilen Q değerinin (538.230) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olması ve ki-kare dağılımında %95'lik güven aralığı için 6 serbestlik derecesine karşılık gelen değerden ($\chi^2_{0.95}=12.592$) fazla olması, kapsama alınan araştırmaların heterojen bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bunun yanında ortalama etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare (τ^2) değeri 0.167 olarak, I^2 istatistiği 98.88 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu I^2 değeri ise çalışmalarda hesaplanan ortalama etki büyüklüğündeki varyansın %98.88'ini elimizdeki araştırmalarla açıklayabileceğimizi göstermektedir. Bu verilere dayalı olarak yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü düzeyleri arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü hesaplaması rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Bu kapsamda korelasyona ve ortalama etki büyüklüğüne bağlı olarak elde edilen orman grafikleri, etki büyüklükleri verileri, moderatör analizi ve yayın yanlılığına ilişkin analiz bulguları gösterilmektedir. Ayrıca bu çalışmaların korelasyon düzeylerine göre sınıflandırılması Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4. 29 Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Dayalı Ortalama etki büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Düzye	k	%	Aralık
Çok Düşük	2	28.57	0 -- 0.35
Orta	0	0.00	0.35 -- 0.65
Yüksek	4	57.14	0.65 -- 0.85
Çok Yüksek	1	14.29	0.85 ve üzeri
Toplam	7	100	

Tablo 4.29 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çalışmaların korelasyonlarının 2'sinin çok düşük düzeyde, 4'ünün yüksek düzeyde ve 1'inin çok yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

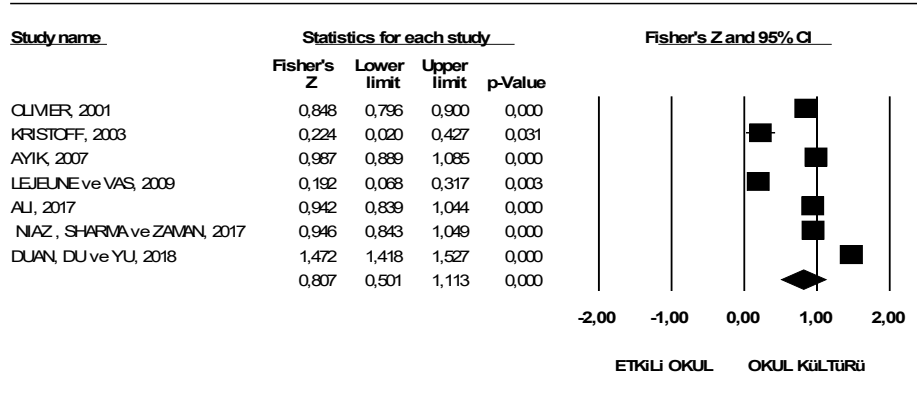
4.3.1 Etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü bulguları: Meta-analiz sonuçları

Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanmış ortalama etki büyüklüğü için meta-analiz bulguları Tablo 4.30'da gösterilmektedir.

Tablo 4. 30 Rastgele Etkiler Modeline Göre Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki Ortalama etki büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	k	r	Z _r	ΣN	Varyans	Fisher's Z Ortalama etki büyüklüğü için %95 Güven Aralığı		Z	p
						Alt Limit	Üst Limit		
Okul Kültürü	7	0.668	0.807	4213	0.024	0.501	1.113	5.172	0.000

Etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü için Fisher's Z değeri 0.807 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere bağlı olarak rastgele etkiler modeline etkili okul ve okul kültürü arasında pozitif yönlü, anlamlı ($P < .05$) ve çok güçlü düzeyde ortalama bir etki büyüklüğü bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerlere ait orman grafiğine Şekil 4.7'de ayrıca yer verilmiştir.



Şekil 4. 7 Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher's Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Şekil 4.7'de de görüldüğü üzere etkili okul ile okul kültürü arasındaki Fisher's Z ortalama etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre 0.807 olarak hesaplanmıştır. Bu şekile bakıldığında etki büyüklüklerinin tamamının pozitif yönlü olduğu görülmektedir.

4.3.2 Etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkinin moderatör değişkenlere göre analizi

Etkili okul ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklükleri için yayın türü, örneklem düzeyi, okul türü, yayın yılı ve örneklem sayısı değişkenleri için moderatör analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz bulguları bu başlık altında sunulmaktadır.

Tablo 4. 31 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Ortalama etki büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Okul Kültürü	7	0.807	0.501	1.113	538.230		0.000*
Moderatör[YayınTürü]						0.065	0.799
Makale	3	0.872	0.156	1.588			
Doktora Tezi	4	0.776	0.584	0.968			
Moderatör[Örneklemdüzeyi]						21.594	0.000*
Öğretmen	4	1.053	0.706	1.400			
Yönetici-Öğretmen	2	0.611	-0.137	1.358			
Moderatör [Okul Türü]						120.061	0.000*
Ortaokul	2	0.944	0.871	1.017			
İlkokul-Ortaokul-Lise	2	0.852	-0.372	2.075			

*p<.05

Yapılan moderatör analizi sonuçlarına göre etkili okul ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için yapılan çalışmaların türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığı görülmektedir(p>.05). Araştırmanın yapıldığı örneklem düzeyine ve okul türüne göre bakıldığında ise anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir (p<.05). Örneklem düzeyine göre en yüksek ortalama etki büyüklüğü ise sadece öğretmenler ile birlikte yapılan araştırmalardan, en düşük ortalama etki büyüklüğünün ise yönetici ve öğretmenlerden oluşan çalışmalardan hesaplanmıştır. Veriler okul türüne göre ise en yüksek ortalama etki büyüklüğünün ortaokullarda yapılan çalışmalardan, en düşük ortalama etki büyüklüğünün ise ilkokul-ortaokul-lisede yapılan çalışmalardan elde edildiğini kanıtlamaktadır.

Örneklem sayısı ve yayın yılı moderatörleri arasında farklılaşma bulunup bulunmadığını anlamak için ise meta-regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.32 ve Şekil 4.8’de gösterilmiştir.

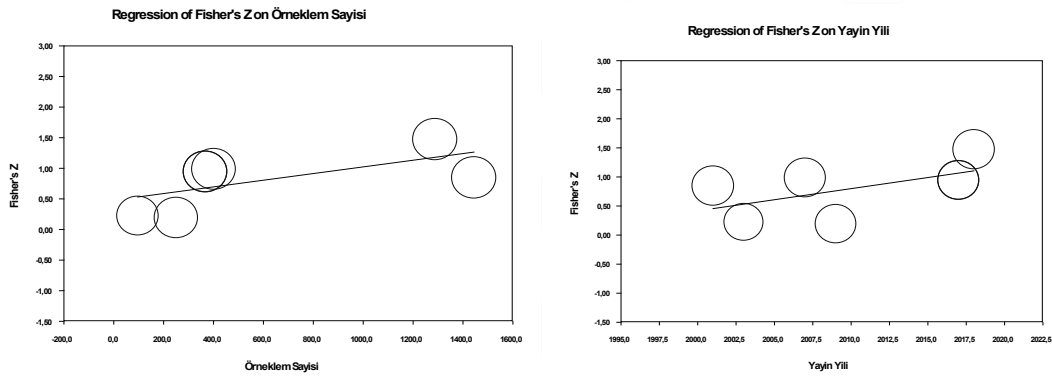
Tablo 4. 32 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve Okul Kültürü Özellikleri Ortalama etki büyüklüğü-Meta Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	k	Katsayı	SE	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
----------	---	---------	----	-----------	-----------	---	---

Moderatör [Örneklem Sayısı] 96-1444	7	0.0005	0.0002	0.0001	0.0010	2.55	0.106
Moderatör [Yayın Yılı] 2001-2018	7	0.0382	0.0161	0.0066	0.0697	2.37	0.017*

* $p < .05$

Etkili okul ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün örneklem sayısı değişkenlerine göre yapılan meta regresyon analizi sonuçlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamadığını ($p > .05$), ancak yayın yılı değişkenleri için anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğunu göstermiştir ($p < .05$). Ayrıca bu verilere dayalı olarak elde edilmiş ve görsel bir değerlendirme fırsatı veren meta-regresyon dağılım şekillerine Şekil 4.8’de gösterilmektedir.



Şekil 4. 8 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Dayalı Ortalama etki büyüklüğü-Örneklem ve Yayın Yılı Meta Regresyon Dağılım Grafiği

Şekil 4.8’de etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için örneklem sayısının değişmesi, başka bir deyişle artması ya da azalması durumunda ortalama etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde bir değişim gözlenmediği, ancak yayın yılının değişmesi ile anlamlı düzeyde bir değişim gözlemlendiğini belirten görseller sunulmaktadır.

4.3.3 Etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için yayın yanlılığı analizleri

Etkili okul ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı meta-analiz bulgularına göre yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizlere ve yorumlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 4. 33 Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal’s Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_α	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
7	55.124	0.000	0.05	1.96	5531

Yayın yanlılığı analizi için kullanılan Rosenthal yöntemi ortalama etki büyüklüğünün istenilen alfa düzeyine (genellikle 0.05) getirilebilmesi için gerekli çalışmaların sayısını hesaplamaktadır. Ayrıca yayın yanlılığının reddi için eksik çalışmaların sayısının (N_R) $5k+10$ formülü ile hesaplanan sayıdan daha büyük olması beklenmektedir. Farklı bir deyişle yayın yanlılığını en aza indirmek için $N_R > 5k+10$ formülünün sağlanması gerekmektedir (Fragkos, Tsagris, Frangos, 2014). Rosenthal's Fail Safe N analizi bulgularına göre 0.05 alfa düzeyine ulaşabilmek için gerekli çalışma sayısı 5531 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmanın ortalama etki büyüklüğünün 0.05 ortalama etki büyüklüğü değerinin altına düşebilmesi için 5531 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Rosenthal'ın Güvenli N testi sonuçlarına göre yayın yanlılığına dirençten söz edilebilir ve formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve elde edilen değer 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunu işareti olarak değerlendirilebilir (Mullen, Muellerleile ve Bryant, 2001). Bu bağlamda Rosenthal's Fail Safe N analizine göre etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 34 Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların Fisher's Z Değeri	1.016
Önemsiz Kriter İçin Fisher's Z	0.05
Kayıp Çalışmalarda Fisher's Z Ortalaması	0.000
Fisher's Z Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	136

Yayın yanlılığı analizi kapsamında yapılan bir diğer analiz Orwin's Fail Safe N analizidir. Bu analiz standart ortalama etki büyüklüğünü araştırmacı tarafından belirlenen (0,1 gibi) bir değer ile eksik çalışmaları hesaplayan bir yöntemdir (Anderson, Froysheter, Tontz, 2013). Analiz verilerine göre etkili okul ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik gözlemlenen çalışmaların Fisher's Z değeri 1.016 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç Fisher's Z değerinin 0.00'a ulaşması için 0.05 ortalama etki büyüklüğü değerine sahip 136 çalışmanın daha araştırma örneğine alınması

gerektiğini göstermektedir. Burada formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve elde edilen değerin 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirildiğinden Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığı belirtilebilir.

Tablo 4. 35 Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
-8.000	-0.333	1.051	0.293

Tablo 4.35 incelendiğinde hesaplanan Tau değerinin ($p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonunda Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunması yayın yanlılığının olmadığını işaret etmektedir. Buradaki gerçekleştirilen analizine göre yayın yanlılığı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 36 Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Kesme	SE	t	df	p
-12.78	8.07	1.582	5	0.174

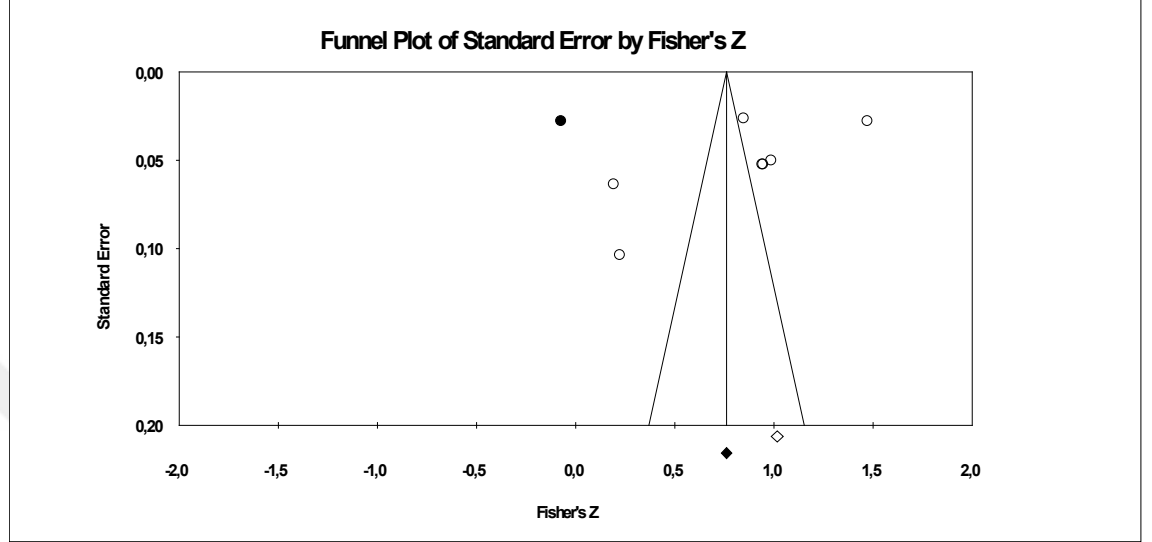
Egger regresyon kesme analizinde hesaplanan p değerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmaması meta-analize dahil edilen çalışmalar için yayın yanlılığı olmadığını ifade ettiğinden, buradaki sonuçların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmaması sebebiyle ($p > .05$) egger regresyon kesme analizine göre yayın yanlılığı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 37 Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve ekle Analizi

	Eksik Çalışmaların Sayısı	Ortalama etki büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
Hesaplanan Değer		0.693	0.501	1.113	538.230
Düzeltilmiş Değer	1	0.807	0.261	1.125	1706.344

Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi için Tablo 4.37'ye bakıldığında huni grafiğinde simetrinin tamamlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre ortalama etki

büyükliğünden daha yüksek (huni grafiği orta çizgisinin sol tarafında) 1 çalışmanın eksik olduğu görülmektedir. Belirtilen özelliklerde 1 araştırmanın daha meta-analize dahil edildiği varsayıldığında ortalama etki büyüklüğü 0.807, Q değeri de 1706.344'e yükselmektedir. Eksik çalışmalar aynı zamanda Şekil 4.9'daki huni grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 4. 9 Etkili Okul ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Huni Saçılım Grafiği

Analize dahil edilen çalışmaların simetrik dağılıp dağılmadığının belirlenmesi ve simetrisinin tamamlanabilmesi için eksik çalışma sayısının tespit edilmesi amacıyla yapılan Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi huni saçılımı Şekil 4.9'da gösterilmektedir. Analiz sonuçları huni saçılım grafiğinde siyah nokta ile belirlenmiş ortalama etki büyüklüğüne sahip bir çalışmanın analize dahil edilmesi durumunda dağılımın daha simetrik bir şekile dönüşeceğini belirtmektedir.

4.4 Etkili Okul ve İş Doyumuna İlişkin Bulgular

Etkili okul ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 5 araştırmadan sağlanmıştır. Araştırmaların %20.00'si (k=1) makale, %20.00'si (k=1) yüksek lisans tezi ve %60.00'ı (k=3) doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmaların %80.00'i (k=4) Türkiye'de, %20.00'si (k=1) ise Türkiye dışındaki ülkelerde yapılmıştır. Bu araştırmadaki örneklem düzeyinin %80.00'ini (k=4) öğretmenler, %20.00'sini (k=1) ise yönetici ve öğretmenler (k=4) oluşturmaktadır. Çalışmaların %40.00'ı (k=2) ilkokullarda, %40.00'ı ilkokul, ortaokul ve liselerde (k=2) ve %20.00'si ise (k=1) ilkokul ve ortaokullarda, birlikte yapılmıştır. Bu araştırmadaki çalışmaların örneklem sayıları 114 ile 816, yayın yılları ise 2003 ile 2017 yılları

arasında değişmektedir. Bu çalışmalar için belirlenmiş özet bilgilere Tablo 4.38’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 38 Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Algısı ile Yönetici ve Öğretmenlerin İş Doyumu düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler

KO D	Yazar. Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Türü	Örnek lem Sayısı	Örnek lem Düzeyi
İŞ.1	TINSLEY, 2003	İlkokul	Yurtdışı	DR	114	Ö
İŞ.2	KESKIN, 2014	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	816	Ö
İŞ.3	YILDIRIM, 2015	İlkokul-Ortaokul-Lise	Türkiye	DR	516	Y-Ö
İŞ.4	TURAC, 2017	İlkokul-Ortaokul-Lise	Türkiye	YL	760	Ö
İŞ.5	YILDIRIM, AKAN ve YALCIN, 2017	İlkokul	Türkiye	M	214	Ö

Etkili okul ve iş doyumu düzeyi arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 5 araştırmadan elde edilmiştir. Bu çalışmalara ilişkin örneklem büyüklükleri, korelasyon değerleri ve Fisher’s Z ortalama etki büyüklüğü değerlerine ait istatistiksel bulgular Tablo 4.39’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 39 Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Meta Analiz-İstatistiksel Bulguları

Çalışma	N	r	Z _r	Fisher’s Z Ortalama etki büyüklüğü için %95 Güven Aralığı Alt Limit Üst Limit		p
TINSLEY, 2003	114	0.760	10.496	0.670	0.828	0.000
KESKIN, 2014	816	0.370	11.075	0.309	0.428	0.000
YILDIRIM, 2015	516	0.320	7.512	0.240	0.395	0.000
TURAC, 2017	760	0.400	11.656	0.339	0.458	0.000
YILDIRIM, AKAN ve YALCIN, 2017	214	0.320	4.817	0.194	0.435	0.000

Tablo 4.39’da yer alan bulgular incelendiğinde 5 araştırmadan elde edilen ortalama etki büyüklüğünün ise pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Bu verilere dayalı olarak etkili okul ile öğretmen ve yöneticilerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklükleri hesaplamaları için kullanılması gereken modeli tespit etmek amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlar Tablo 4.40’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 40 Etkili Okul ve İş Doyumu Homojenlik Testi. Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p değeri	I ² Değeri	τ^2
43.109	4	0.000	90.721	0.022

Meta analizde Q istatistiği heterojeniteyi ortaya çıkarmak amacıyla uzun yıllardır kullanılan bir yöntem olduğu kabul edilmektedir (Bowden, Tierney, Copas ve Burdett, 2011). Buna bağlı olarak yapılan homojenlik testi sonucunda 4 serbestlik derecesi ile hesaplanan 43.109'luk Q değeri, istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Homojenlik testinden elde edilen Q değerinin (43.109) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olması ve ki-kare dağılımında $\chi^2_{0.95} = 9.488$ fazla olması, kapsama dahil edilen araştırmaların heterojen bir dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte ortalama etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare (τ^2) değeri 0.022 olarak, I² istatistiği 90.72 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu I² değeri ise çalışmalarda hesaplanan ortalama etki büyüklüğündeki varyansın %90.72'sini elimizdeki özelliklerle açıklayabileceğimizi ifade etmektedir. Bu verilere dayalı olarak yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü hesaplaması rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Bu kapsamda korelasyona ve ortalama etki büyüklüğüne dayalı orman grafikleri, etki büyüklük verileri, moderatör analizi ve yayın yanlılığına ilişkin analiz bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca bu çalışmaların korelasyon düzeylerine göre sınıflandırılması Tablo 4.41'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 41 Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Ortalama etki büyüklüğü Hesaplanan Çalışmaların Korelasyon Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Düzye	k	%	Aralık
Çok Düşük	2	40.00	0 -- 0.35
Orta	1	20.00	0.35 -- 0.65
Yüksek	2	40.00	0.65 -- 0.85
Çok Yüksek	0	00.00	0.85 ve üzeri
Toplam	5	100	

Tablo 4.41 incelendiğinde araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların korelasyonlarının 2'sinin çok düşük düzeyde, 1'inin orta düzeyde ve 2'sinin yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Çok yüksek düzeyde korelasyon değerine sahip herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

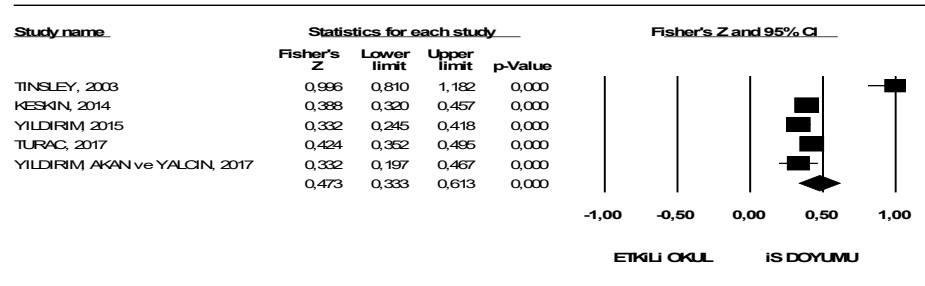
4.4.1 Etkili okul ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü bulguları: meta-analiz sonuçları

Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre etkili okul ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanmış ortalama etki büyüklüğü için meta analiz bulguları Tablo 4.42’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 42 Rastgele Etkiler Modeline Göre Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki Ortalama etki büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	k	r	Z _r	ΣN	Varyans	Fisher’s Z Ortalama etki büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		Z	p
						Alt Limit	Üst Limit		
İş Doyumu	5	0.440	0.473	2420	0.005	0.333	0.613	6.611	0.000

Etkili okul ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü için Fisher’s Z değeri 0.473 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler neticesinde rastgele etkiler modeline göre etkili okul ile iş doyumu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p < .05$) ve orta düzeyde ortalama etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan bu değerlere ilişkin orman grafiğine Şekil 4.10’da ayrıca yer verilmiştir.



Şekil 4. 10 Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Fisher’s Z Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Şekil 4.10’da da görüldüğü üzere etkili okul ile iş doyumu arasındaki Fisher’s Z ortalama etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre 0.473 olarak hesaplanmıştır.

Şekil 4.10'a bakıldığında etki büyüklüklerinin tamamının pozitif yönlü olduğu görülmektedir.

4.4.2 Etkili okul ve iş doyumu arasındaki ilişkinin moderatör değişkenlere göre analizi

Etkili okul ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklükleri için uygun veriye sahip olan okul türü, yayın yılı ve örneklem sayısı değişkenleri için moderatör analiz hesaplamaları uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları bu başlık altında sunulmaktadır.

Tablo 4. 43 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Ortalama etki büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Z _r	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
İş Doyumu	5	0.473	0.333	0.613	43.109		0.312
Moderatör [Okul Türü]						0.697	0.706
İlkokul	2	0.661	0.009	1.312			
İlkokul-Ortaokul-Lise	2	0.381	0.291	0.471			

Uygulanan moderatör analizi verilerine göre etkili okul ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için yapılan çalışmaların okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır ($p>.05$).

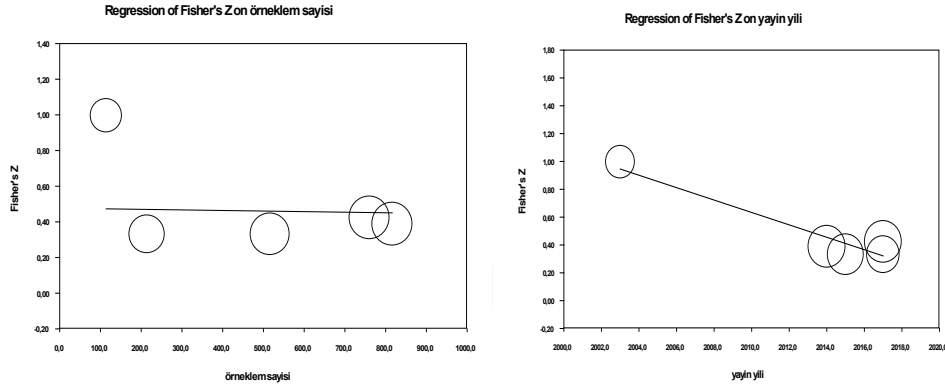
Örneklem sayısı ve yayın yılı moderatörleri arasında farklılaşma bulunup bulunmadığını tespit etmek için ise meta-regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.44 ve Şekil 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 44 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve İş Doyumu Özellikleri Ortalama etki büyüklüğü-Meta Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	k	Katsayı	SE	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Moderatör [Örneklem Sayısı]	5	-0.0000	0.0002	-0.0005	0.0004	-0.14	0.889
114-816							
Moderatör [Yayın Yılı]	5	-0.0446	0.0135	-0.0710	-0.0182	-3.31	0.000*
2003-2017							

* $p<.05$

Etkili okul ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün örneklem sayısı değişkenlerine göre yapılan meta-regresyon analizi sonuçlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamadığını, ancak yayın yılı değişkenleri için anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğunu göstermiştir ($p < .05$). Ayrıca bu verilere bağlı olarak elde edilen ve görsel değerlendirme fırsatı veren meta-regresyon dağılım görsellerine Şekil 4.11’de yer verilmiştir.



Şekil 4. 11 Rastgele Etki Modeline Göre Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dayalı Ortalama etki büyüklüğü-Örneklem ve Yayın Yılı Meta Regresyon Dağılım Grafiği

Şekil 4.11’de etkili okul ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için örneklem sayısının değişmesi, yani artması ya da azalması halinde ortalama etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde bir değişim meydana gelmediğine, ancak yayın yılının değişmesi ile anlamlı düzeyde bir değişim görüldüğüne ilişkin sonuçlar gözlemlenmektedir.

4.4.3 Etkili okul ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için yayın yanlılığı analizleri

Etkili okul ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı meta analiz bulgularına göre yayın yanlılığının belirlenmesi için yapılan analiz sonuçları ve açıklamaları bu başlık altında sunulmaktadır.

Tablo 4. 45 Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal’s Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
5	20.373	0.000	0.05	1.96	536

Rosenthal's Fail Safe N analizi bulgularına göre 0.05 alfa düzeyine ulaşabilmek için gerekli çalışma sayısı 536 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmanın ortalama etki büyüklüğünün 0.05 ortalama etki büyüklüğü değerinin altına düşebilmesi için 536 çalışmaya daha ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir. Rosenthal'ın Güvenli N testi sonuçlarına göre yayın yanlılığına dirençten söz edilebilir ve formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve elde edilen değer 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirilebilir (Mullen, Muellerleile ve Bryant, 2001). Bu kapsamda Rosenthal's Fail Safe N analizine göre etkili okul ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 46 Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların Fisher's Z Değeri	0.410
Önemsiz Kriter İçin Fisher's Z	0.05
Kayıp Çalışmalarda Fisher's Z Ortalaması	0.000
Fisher's Z Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	37

Analiz sonuçlarına göre etkili okul ile iş doyumu arasındaki ilişkiye yönelik gözlemlenen çalışmaların Fisher's Z değeri 0.410 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Fisher's Z değerinin 0.00'a ulaşması için 0.05 ortalama etki büyüklüğü değerine sahip 37 çalışmanın daha araştırma kapsamına alınması beklenmektedir. Burada formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve elde edilen değer 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirildiğinden Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4. 47 Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
2.000	0.100	0.244	0.806

Tablo 4.47'de görülen Tau değerinin ($p>05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonunda Tau değerinin istatistiksel

olarak anlamlı olmadığına bulunması yayın yanlılığının olmadığını ifade etmektedir. Bu kapsamda Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre yayın yanlılığı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 48 Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

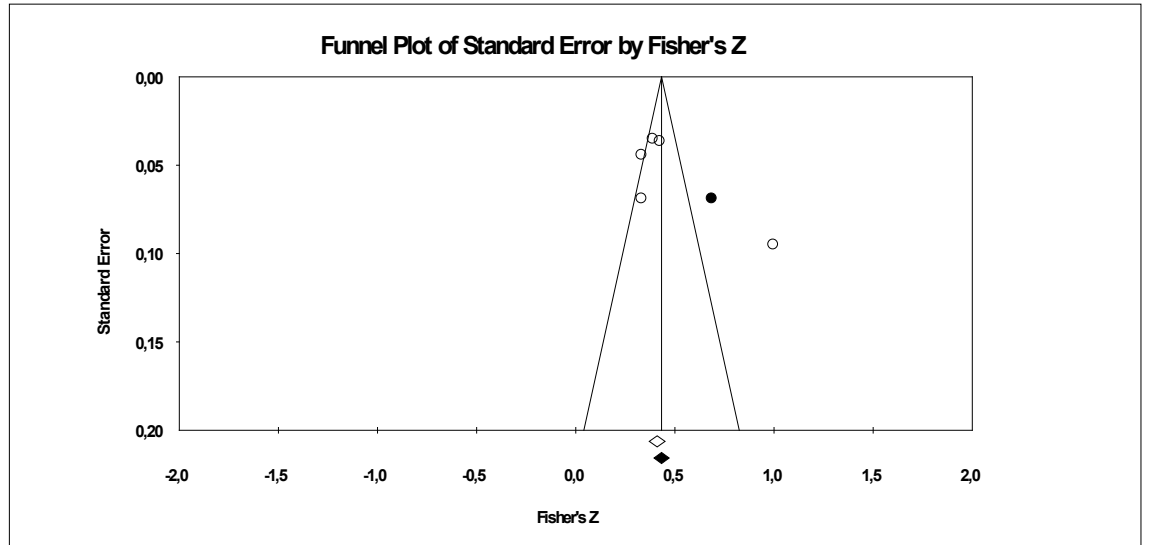
Kesme	SE	t	df	p
5.662	4.08	1.387	3	0.259

Egger regresyon kesme analizinde hesaplanan p değerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmaması meta analiz kapsamına alınan çalışmalar için yayın yanlılığı olmadığını göstergesi olduğundan dolayı bu analiz sonucuna göre de yayın yanlılığı bulunmadığı belirtilmektedir.

Tablo 4. 49 Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Analizi

	Eksik Çalışmaların Sayısı	Ortalama etki büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
Hesaplanan Değer		0.472	0.332	0.612	43.108
Düzeltilmiş Değer	1	0.509	0.370	0.647	57.848

Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi için Tablo 4.49 incelendiğinde huni grafiğinde simetrinin tamamlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğünden daha yüksek (huni grafiği orta çizgisinin sağ tarafında) 1 çalışmanın eksik olduğu görülmektedir. Belirtilen özelliklerde 1 araştırmanın daha meta analize dahil edildiği varsayıldığında ortalama etki büyüklüğü 0.509, Q değeri de 57.848'e yükselmektedir. Eksik çalışmalar ayrıca Şekil 4.12'deki huni grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 4. 12 Etkili Okul ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Huni Saçılım Grafiği

Buradaki çalışmaların simetrik olup olmadığının tespiti ve simetrinin tamamlanabilmesi için eksik çalışma sayısının bulunması amacıyla yapılan Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi huni saçılımı Şekil 4.12'de görülmektedir. Analiz sonuçları, huni saçılım grafiğinde siyah nokta ile gösterilen ortalama etki büyüklüğüne sahip bir çalışmanın analiz kapsamına alınması durumunda dağılımın daha simetrik olacağını ifade etmektedir.

4.5 Etkili Okul ve Cinsiyete İlişkin Bulgular

Etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 35 araştırmadan elde edilmiştir. Araştırmaların %17.14'ü (k=6) makale, %62.86'sı (k=22) yüksek lisans tezi ve %20.00'si (k=7) doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmaların %91.43'ü (k=32) Türkiye'de, %8.57'si (k=3) ise Türkiye dışındaki ülkelerde yapılmıştır. Bu araştırmadaki örneklem düzeyinin %51.43'ünü (k=18) öğretmenler, %2.86'sını (k=1) yöneticiler, %45.71'ini ise yönetici ve öğretmenler (k=162) oluşturmaktadır. Çalışmaların %2.86'sı (k=1) ilkokullarda, %17.14'si (k=6) ortaokullarda, %28.57'si (k=10) liselerde, %42.86'sı (k=15) ilkokul ve ortaokullarda, %8.57'si ilkokul, ortaokul ve liselerde (k=3) beraber yapılmıştır. Bu araştırmadaki çalışmaların örneklem sayıları 134 ile 1356 yayın yılları ise 2002 ile 2018 yılları arasında değişmektedir. Bu çalışmalara ait özet bilgilere Tablo 4.50'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 50 Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Etkili Okul Özelliklerine Etkisine ilişkin Çalışmalara Ait Bilgiler

KO D	Yazar. Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Türü	Örnek lem Sayısı	Örnek lem Düzeyi
C.1	BASTEPE, 2002	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	350	Ö-Y
C.2	YARALI, 2002	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	360	Ö-Y
C.3	GHAZALA, 2003	Ortaokul	Yurtdışı	DR	200	Y
C.4	DURANAY, 2005	Lise	Türkiye	YL	400	Ö
C.5	ORAL, 2005	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	717	Ö-Y
C.6	YELOK, 2006	Lise	Türkiye	YL	563	Ö
C.7	YILMAZ, 2006	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	471	Ö-Y
C.8	AKAN, 2007	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	771	Ö-Y
C.9	AYIK, 2007	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	401	Ö-Y
C.10	UDO, 2007	Ortaokul	Yurtdışı	M	1333	Ö
C.11	KAPLAN, 2008	Lise	Türkiye	YL	288	Ö-Y
C.12	KUSAKSIZ, 2010	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	484	Ö
C.13	TURKER, 2010	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	426	Ö-Y
C.14	YILMAZ, 2010	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	486	Ö
C.15	ZEMBAT ve DIG, 2010	İlkokul	Türkiye	M	265	Ö-Y
C.16	SAHIN, 2011	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	519	Ö
C.17	TOPRAK, 2011	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	246	Ö
C.18	DiNCSOY, 2011	Lise	Türkiye	YL	288	Ö-Y
C.19	BILTEKIN, 2013	Lise	Türkiye	YL	435	Ö
C.20	TUNCEL, 2013	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	694	Ö
C.21	SALEEM ve NASEEM, 2013	Ortaokul	Yurtdışı	M	800	Ö-Y
C.22	ALANOGLU, 2014	Lise	Türkiye	YL	713	Ö-Y
C.23	ASLAN, 2014	Lise	Türkiye	YL	437	Ö-Y
C.24	ERDEM, 2014	Lise	Türkiye	YL	230	Ö-Y
C.25	AKDOGAN, 2014	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	413	Ö-Y
C.26	GUNAL, 2014	Ortaokul	Türkiye	DR	203	Ö
C.27	ABDURREZZAK, 2015	Ortaokul	Türkiye	YL	426	Ö
C.28	DURUKAN, 2015	İlkokul-Ortaokul- Lise	Türkiye	YL	1356	Ö
C.29	SEVIMLI, 2015	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	562	Ö
C.30	YILMAZ, 2015	İlkokul-Ortaokul- Lise	Türkiye	YL	370	Ö
C.31	KANMAZ ve UYAR, 2016	Ortaokul	Türkiye	M	134	Ö
C.32	AYKURT, 2017	İlkokul-Ortaokul- Lise	Türkiye	YL	195	Ö
C.33	KILIC, 2017	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	316	Ö
C.34	MEMDUHOGLU ve KARATAS, 2017	Lise	Türkiye	M	316	Ö
C.35	ERGİN ve DIG, 2018	Lise	Türkiye	M	288	Ö-Y

M: Makale. YL: Yüksek Lisans Tezi. DR: Doktora Tezi

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin etkili okul özelliklerine etkisine ilişkin etki büyüklükleri hesaplamalarının sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerinden hangisine göre yapılacağına karar verebilmek amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo 4.51’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 51 Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Etkili Okul Özelliklerine Etkisine ilişkin Homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p değeri	I ² Değeri	τ^2
146.006	34	0.000	76.713	0.030

Yapılan homojenlik testi sonucunda yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin etkili okul özelliklerine yönelik ortalama etki büyüklüğü Q-istatistik değeri % 95 anlamlılık düzeyinde 34 serbestlik derecesinde 146.006 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu durum çalışmalardaki dağılımın birbirinden istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaştığını gösterdiğinden heterojen bir yapıya işaret etmektedir. Ayrıca χ^2 tablosundan %95’lik anlamlılık düzeyinde 34 serbestlik derecesine karşılık gelen değer 43.773 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda homojenlik testinden elde edilen Q değeri (146.006) ki-kare dağılımı tablosunda 34 serbestlik derecesine karşılık gelen değerden ($\chi^2_{0.95}=43.773$) daha fazla olduğu için kapsama alınan araştırmaların homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir. Ayrıca gerçek ortalama etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare değeri (τ^2) 0.030 olarak, I² istatistiği 76.713 olarak hesaplanmıştır. I² ‘nin yorumlamasında %25 düşük düzeyde, %50 orta düzeyde ve %75 yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009, s. 263). Cinsiyet değişkeni için hesaplanan bu I² değeri meta analize dahil edilen çalışmalarda hesaplanan ortalama etki büyüklüğündeki varyansın %76.71’ini elimizdeki verilerle açıklayabileceğimizi ve yüksek düzeyde heterojenliği ifade etmektedir.

Homojenlik testi analizi ve I² istatistiği sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin etkili okul özelliklerine yönelik ortalama etki büyüklüğüne ilişkin çalışmaların birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığına işaret ettiğinden analizler rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Bu kapsamda rastgele etkiler modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğü orman grafikleri, ortalama etki

büyükklüğü verileri, moderatör analizi ve yayın yanlığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

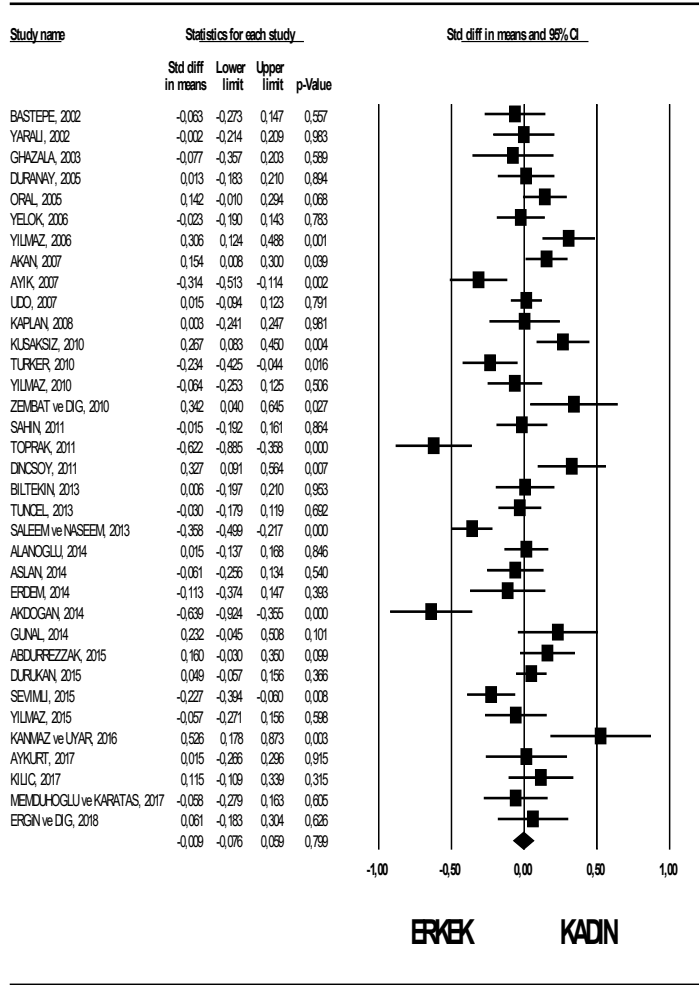
4.5.1 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü meta analizinin bulguları

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre bulguları, örneklem sayıları, %95’lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 4.52’de verilmiştir.

Tablo 4. 52 Rastgele Etkiler Modeline Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Etkili Okul Özelliklerine İlişkin Ortalama etki büyüklüğü Meta Analizinin Bulguları

Bağımsız Değişken	k	Düzeş	N	ES	Alt Sınır	Üst Sınır	Q	p
Cinsiyet	35	Erkek	8119	-0.009	-0.076	0.059	146.006	0.799
		Kadın	8308					

Tablo 4.52’ye göre, meta-analize dahil edilen 35 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre; %95’lik güven aralığında üst sınırı 0.059 ve alt sınırı -0.076 ile ortalama etki büyüklüğü değeri ES= -0.009 olarak hesaplanmıştır, ancak etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatıksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu verilere ilişkin dağılım ayrıca Şekil 4.13’te de gösterilmiştir.



Şekil 4. 13 Rastgele Etkiler Modeline Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Şekil 4.13'te çalışmalara ait orman grafiği (forest plot) araştırmaya dahil edilen ve cinsiyete ait veri içeren 35 çalışmayı birlikte göstermektedir. Buradaki şekile göre, 35 çalışmada yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algılarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). 35 çalışmanın güven aralığı ise -0.924 ile 0.873 arasındadır.

4.5.2 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü moderator analizi bulguları

Cinsiyet değişkenine bağlı etki büyüklükleri arasındaki farklılıkların sebeplerinden biri de araştırmadaki analize dahil edilen çalışmalara ait moderator değişkenler olabilir. Cinsiyet değişkenine ait ortalama etki büyüklüğünü açıklamak için yayın türü, çalışmanın yapıldığı yer, okul türü, örneklem düzeyi, yayın yılı ve örneklem sayısı değişkenleri için moderatör analizleri yapılabilir. Ancak cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmaması sebebiyle moderatör analizler yapılmamıştır.

4.5.3 Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etkili okul özelliklerine ilişkin etki büyüklükleri yayın yanlılığı analizleri

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü hesaplamaları için yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla Rosenthal's ve Orwin's Fail Safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu, Egger regresyon kesme ve Duval ve Tweedie's kırpm ve ekle analizleri ve açıklamaları bu başlık altında sunulmaktadır.

Tablo 4. 53 Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Etki Büyüklüklerine Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
35	-0.492	0.622	0.05	1.96	0

Rosenthal's Fail Safe N analizi bulgularına göre 0.05 alfa düzeyine ulaşabilmek için gerekli çalışma sayısı 0 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmanın ortalama etki büyüklüğünün 0.05 ortalama etki büyüklüğü değerinin altına düşebilmesi için 0 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu bildirmektedir. Rosenthal'ın Güvenli N testi sonuçlarına göre yayın yanlılığına dirençten söz edilebilir ve formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve elde edilen değer 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirilebilir (Mullen, Muellerleile ve Bryant, 2001). Bu kapsamda Rosenthal's Fail Safe N analizine göre etkili okul ve yöneticiler ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için yayın yanlılığı bulunduğu söylenebilir.

Tablo 4. 54 Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların ES Değeri	-0.007
Önemsiz Kriter İçin ES	-0.005
Kayıp Çalışmalarda ES Ortalaması	0.000
ES Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	20

Cinsiyet değişkeni açısından kapsama alınan çalışmalar için yapılan Orwin's Fail Safe N analizi sonuçlarına göre gözlemlenen çalışmalara ait ES değeri -0.007 olarak hesaplanmıştır. Veriler, ES'e dayalı ortalama etki büyüklüğünün -0.005 değerine ulaşması için 0.05 etki değerine sahip 20 çalışmanın daha araştırma kapsamına dahil edilmesi gerektiğini söylemektedir. Burada formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve elde edilen değer 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirildiğinden Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olduğu söylenebilir. Buradaki yayın yanlılığının sebebi istatistiksel olarak anlamlı çalışmaların anlamlı olmayan çalışmalara oranla araştırmacılar tarafından daha fazla yayımlanmak istenmesi olarak düşünülebilir, başka bir deyişle istatistiksel olarak anlamlı olmayan çalışmaların yayımlanmadığı söylenebilir (Rothstein, Sutton ve Borenstein, 2005).

Tablo 4. 55 Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg And Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
-9.00	-0.013	0.113	0.909

Begg ve Mazumdar sıra korelasyonuna analizine göre -0.013 değerine sahip Tau değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Burada elde edilen hesaplanan Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p>.05$) Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 4. 56 Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Kesme	SE	t	df	p
-0.06	1.29	0.051	33	0.958

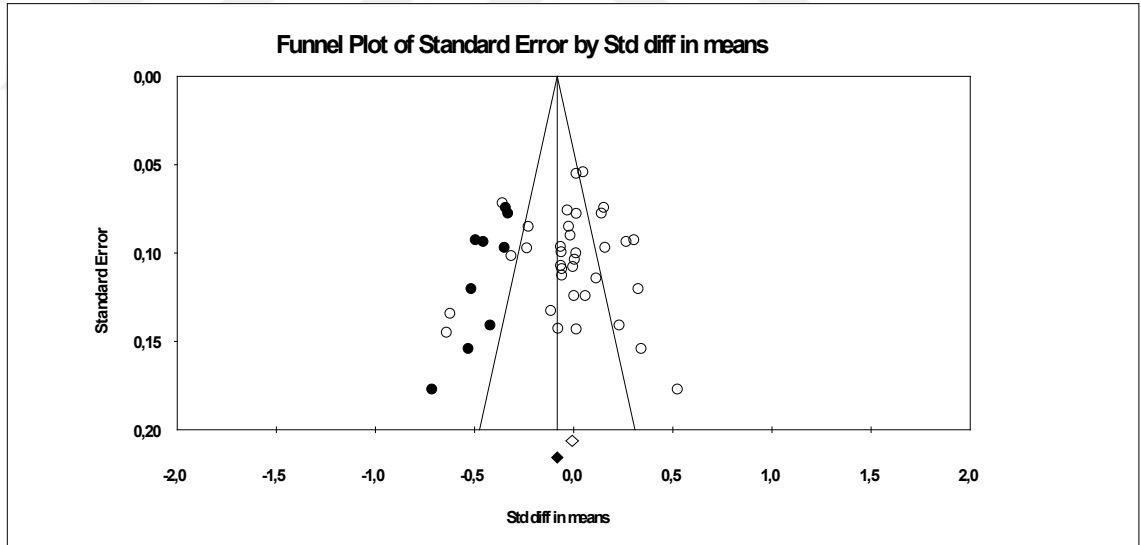
Yayın yanlılığı değerlendirmesi için cinsiyete dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için Egger regresyon analizinden hesaplanan p değerinin anlamlı

düzeyde bulunmaması ($p>.05$) sebebiyle bu analize göre yayın yanlılığı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 57 Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Analizi

	Eksik Çalışmaların Sayısı	Ortalama etki büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
Hesaplanan Değer		-0.008	-0.076	0.058	146.006
Düzeltilmiş Değer	9	-0.096	-0.169	-0.023	272.528

Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi için Tablo 4.57'ye bakıldığında huni grafiğinde simetrinin tamamlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğünden daha yüksek (huni grafiği orta çizgisinin sol tarafında) 9 çalışmanın eksik olduğu görülmektedir. Belirtilen özelliklerde 9 araştırmanın daha meta analize dahil edildiği varsayıldığında ortalama etki büyüklüğü -0.096'ya, Q değeri de 272.528'e yükselmektedir. Eksik çalışmalar ayrıca Şekil 4.14'teki huni grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 4. 14 Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.14'te görülen çalışmalar y ekseninde yukarıya doğru çıktıkça örneklem büyüklüğünün arttığını göstermektedir. Huni grafiğinde, ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü çizgisinin sağında ve solunda bulunan çalışmaların simetrik olarak dağılması yayın yansızlığını ifade etmektedir. Bu

bağlamda rastgele etkiler modeline göre yapılan Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi sonuçları simetriyi mükemmel bir duruma getirmek için grafikte siyah noktalarla belirtilen ortalama etki büyüklüğüne sahip çalışmaların dahil edilmesi gerektiğini bildirmektedir. Bu sonuca göre yayın yanlılığının olduğu söylenebilir.

4.6 Etkili Okul ve Görev Unvanına İlişkin Bulgular

Etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin görev unvanlarına göre ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 14 araştırmadan sağlanmıştır. Araştırmaların %7.14'ü (k=1) makale, %64.29'u (k=9) yüksek lisans tezi ve %28.57'si (k=4) doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmaların tamamı %100.00'ü (k=14) Türkiye'de yapılmıştır. Bu araştırmadaki örneklem düzeyinin %7.14'ünü (k=1) öğretmenler ve %92.86'sını ise yönetici ve öğretmenler (k=13) oluşturmaktadır. Çalışmaların %35.72'si (k=5) liselerde, %57.14'ü (k=8) ilkokul ve ortaokullarda ve %7.14'ü ilkokul, ortaokul ve liselerde (k=1) birlikte yapılmıştır. Bu araştırmadaki çalışmaların örneklem sayıları 200 ile 771, yayın yılları ise 2002 ile 2018 yılları arasında değişmektedir. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgilere Tablo 4.58'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 58 Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanlarının Etkili Okul Özelliklerine Etkisine İlişkin Çalışmalara Ait Bilgiler

KOD	Yazar. Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Türü	Örnekl em Sayısı	Örnekl em Düzeyi
G.1	BASTEPE, 2002	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	350	Ö-Y
G.2	ORAL, 2005	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	717	Ö-Y
G.3	YILMAZ, 2006	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	471	Ö-Y
G.4	AKAN, 2007	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	771	Ö-Y
G.5	AYIK, 2007	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	401	Ö-Y
G.6	AKBAL, 2008	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	200	Ö-Y
G.7	KAPLAN, 2008	Lise	Türkiye	YL	288	Ö-Y
G.8	TURKER, 2010	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	426	Ö-Y
G.9	DiNCSOY, 2011	Lise	Türkiye	YL	288	Ö-Y
G.10	BILTEKİN, 2013	Lise	Türkiye	YL	435	Ö
G.11	AKDOĞAN, 2014	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	413	Ö-Y
G.12	ALANOĞLU, 2014	Lise	Türkiye	YL	713	Ö-Y
G.13	OZKAN, 2014	İlkokul-Ortaokul-Lise	Türkiye	YL	450	Ö-Y
G.14	ERGIN ve DIG, 2018	Lise	Türkiye	M	288	Ö-Y

M: Makale. YL: Yüksek Lisans Tezi. DR: Doktora Tezi

Yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarının etkili okul özelliklerine etkisine ilişkin etki büyüklükleri hesaplamalarının sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerinden hangisine göre yapılacağına karar verebilmek amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo 4.59’da yer verilmiştir.

Tablo 4. 59 Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanlarının Etkili Okul Özelliklerine Etkisine ilişkin Homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p değeri	I ² Değeri	τ^2
43.823	13	0.000	70.335	0.044

Yapılan homojenlik testi neticesinde yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarının etkili okul özelliklerine yönelik ortalama etki büyüklüğü Q-istatistik değeri % 95 anlamlılık düzeyinde 13 serbestlik derecesinde 43.823 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Bu durum çalışmalardaki dağılımın birbirinden istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaştığını gösterdiğinden heterojen bir yapıya işaret etmektedir. Ayrıca χ^2 tablosundan %95’lik anlamlılık düzeyinde 13 serbestlik derecesine karşılık gelen değer 22.362 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda homojenlik testinden elde edilen Q değeri (43.823) ki-kare dağılımı tablosunda 13 serbestlik derecesine karşılık gelen değerden ($\chi^2_{0.95}=22.362$) daha fazla olduğu için kapsama alınan araştırmaların homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir. Ayrıca gerçek ortalama etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare değeri (τ^2) 0.044 olarak, I² istatistiği 70.335 olarak hesaplanmıştır. Görev unvanı değişkeni için hesaplanan bu I² değeri meta analize dahil edilen çalışmalarda hesaplanan ortalama etki büyüklüğündeki varyansın %70.33’ünü elimizdeki verilerle açıklayabileceğimizi ve yüksek düzeyde heterojenliği ifade etmektedir.

Homojenlik testi analizi ve I² istatistiği sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarının etkili okul özelliklerine yönelik ortalama etki büyüklüğüne ilişkin çalışmaların birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığını ifade ettiğinden analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Bu bağlamda rastgele etkiler modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğü orman grafikleri, ortalama etki büyüklüğü verileri, moderatör analizi ve yayın yanlılığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

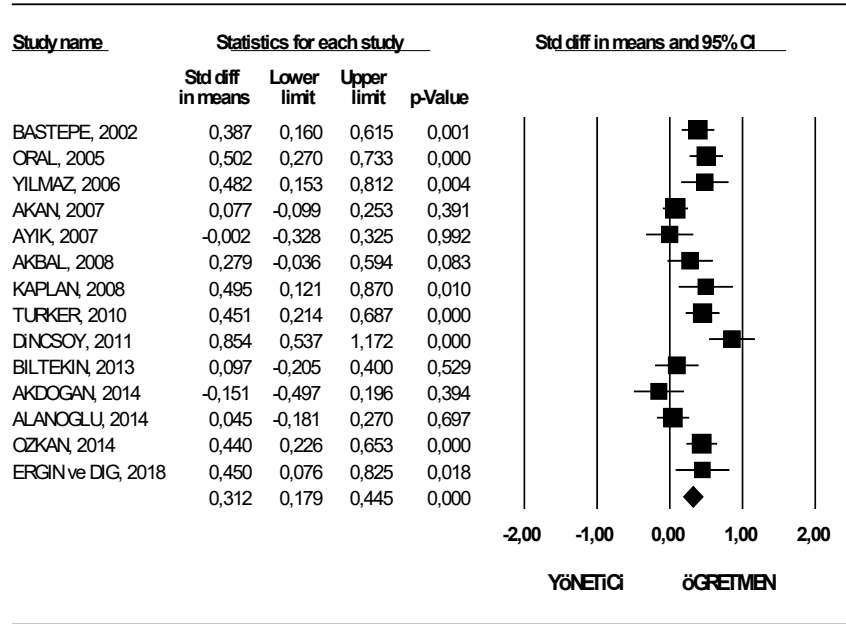
4.6.1 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarının etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü meta analizinin bulguları

Yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarının etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre bulguları, örneklem sayıları, %95'lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 4.60'da verilmiştir.

Tablo 4. 60 Rastgele Etkiler Modeline Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanlarının Etkili Okul Özelliklerine İlişkin Ortalama etki büyüklüğü Meta Analizinin Bulguları

Bağımsız Değişken	k	Düzy	N	ES	Alt Sınır	Üst Sınır	Q	p
Görev Unvanı	14	Yönetici	961	0.312	0.179	0.445	43.823	0.000
		Öğretmen	5253					

Tablo 4.60'a göre, meta-analize dahil edilen 14 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre; %95'lik güven aralığında üst sınırı 0.445 ve alt sınırı 0.179 ile ortalama etki büyüklüğü değeri ES= 0.312 olarak, etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görev unvanları açısından bakıldığında yöneticilerin lehine öğretmenlerden daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Ancak ortalama etki büyüklüğü değeri 0.31 olduğu için az düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen vd., 2007, s. 521). Bu verilere ilişkin dağılım ayrıca Şekil 4.15'te de gösterilmiştir.



Şekil 4. 15 Rastgele Etkiler Modeline Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanlarına Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Şekil 4.15’de çalışmalara ait orman grafiği (forest plot) araştırmaya dahil edilen ve görev unvanı değişkenine ait veri içeren 14 çalışmayı birlikte göstermektedir. Buradaki şekile göre, 14 çalışmanın görev unvanına göre standardize edilmiş etki büyüklükleri -0.151 öğretmenler lehine bir değer ile 0.854 yöneticiler lehine ait değer aralığında değişmektedir. 14 çalışmanın güven aralığı ise -0.497 ile 0.870 arasındadır. 8 çalışmada istatistiksel anlamlı farklılık ($p < .05$) bulunurken, 6 çalışmada anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Orman grafiğine bakıldığında etkili okul özelliklerine ilişkin etki büyüklüklerinin 12’sinde yönetici görüşlerinin daha yüksek, 2’sinde ise öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Pozitif etki büyüklükleri yöneticiler lehine, negatif etki büyüklükleri öğretmenler lehinedir). Etki büyüklüklerinin 2’si orta düzeyde etki ($\pm 0.51 - \pm 1.00$), 7’si az düzeyde etki ($\pm 0.21 - \pm 0.50$) ve 5’i düşük düzeyde etkiye ($\pm 0 - \pm 0.20$) sahiptir.

4.6.2 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarının etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü moderatör analizi bulguları

Görev unvanı değişkenine bağlı etki büyüklükleri arasındaki farklılıkların sebeplerinden biri de araştırmadaki analize dahil edilen çalışmalara ait moderatör değişkenler olabilir. Görev unvanı değişkenine ait ortalama etki büyüklüğünün heterojenliğini açıklamak için yayın türü, okul türü, yayın yılı ve örneklem sayısı değişkenleri için moderatör analizleri yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 4. 61 Rastgele etkiler Modeline Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanlarına Göre Etkili Okul Özelliklerine İlişkin Etki Büyüklükleri Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	ES	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Görev Unvanı	14	0.312	0.179	0.445	43.823		0.186
Moderatör[YayınTürü]						5.325	0.070
Yüksek Lisans Tezi	9	0.397	0.242	0.553			
Doktora Tezi	4	0.102	-0.114	0.317			
Moderatör [Okul Türü]						1.721	0.423
Lise	5	0.377	0.066	0.688			
İlkokul-Ortaokul	8	0.264	0.101	0.427			

*p<.05

Rastgele etkiler modeline göre etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarına göre ulaşılan çalışmalar yayın türü ve okul türüne göre sınıflandırılarak moderatör analizleri yapılmıştır. Yapılan moderatör analizlerine göre yayın türü ve okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır (p>.05).

Etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarına göre ulaşılan çalışmalarda hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için kategorik değişkenlerin yanında tam sayı değişkenleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için meta-regresyon analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin veriler Tablo 4.62’de gösterilmiştir.

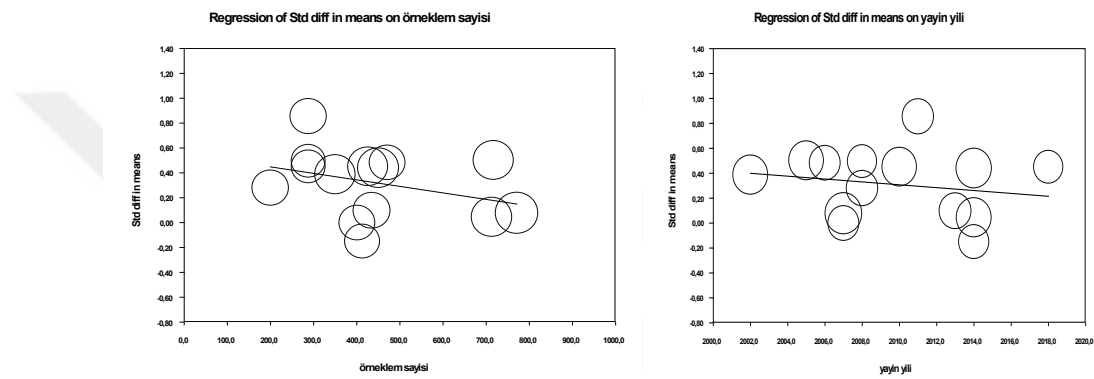
Tablo 4. 62 Rastgele Etkiler Modeline Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanı Değişkenine Göre Etkili Okul Özelliklerine İlişkin Meta Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	k	Katsayı	SE	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
----------	---	---------	----	-----------	-----------	---	---

Moderatör [Örneklem Sayısı] 200-771	14	-0.0005	0.0004	-0.0013	0.0002	-1.35	0.175
Moderatör [Yayın Yılı] 2002-2018	14	-0.0115	0.0159	-0.0427	0.0197	-0.72	0.469

* $p < .05$

Yapılan meta regresyon analizi sonuçlarına göre örneklem sayısı ve yayın yılı değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bağlamda bu verilere bağlı olarak elde edilen dağılım görsellerine Şekil 4.16’da yer verilmiştir.



Şekil 4. 16 Rastgele Etkiler Modeline Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanı Değişkenine Göre Etkili Okul Özelliklerine İlişkin Örneklem Sayısı ve Yayın Yılı Meta Regresyon Dağılım Grafiği

Şekil 4.16’da, görev unvanı değişkenine dayalı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için örneklem sayısının ve yayın yılının değişmesi, başka bir deyişle artması ya da azalması durumunda ortalama etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde bir değişim gözlenmediğine ilişkin görsel öğeler sunulmaktadır.

4.6.3 Yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarına göre etkili okul özelliklerine ilişkin etki büyüklükleri yayın yanlılığı analizleri

Yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarına göre etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü hesaplamaları için yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla Rosenthal’s ve Orwin’s Fail Safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu, Egger regresyon kesme ve Duval ve Tweedie’s kırpma ve ekle analizleri ve açıklamaları bu başlık altında sunulmaktadır.

Tablo 4. 63 Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanlarına Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Etki Büyüklüklerine Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_α	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
14	8.338	0.000	0.05	1.96	240

Rosenthal's Fail Safe N analizi bulgularına göre 0.05 alfa düzeyine ulaşabilmek için gerekli çalışma sayısı 240 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı araştırmanın ortalama etki büyüklüğünün 0.05 ortalama etki büyüklüğü değerinin altına gerileyebilmesi için 240 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Eksik çalışma sayısının araştırma kapsamına alınan çalışma sayısı olan 14'ün 5 katının 10 fazlası olan 100'den büyük olması ($N > 5k + 10$) bu görev unvanı değişkenine ait çalışmalarda yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca Rosenthal's Fail Safe N analizi bulgularına göre 0.05 alfa düzeyine ulaşabilmek için gerekli çalışma sayısı 240 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmanın ortalama etki büyüklüğünün 0.05 ortalama etki büyüklüğü değerinin altına düşebilmesi için 240 çalışmaya daha ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir. Rosenthal'ın Güvenli N testi sonuçlarına göre yayın yanlılığına dirençten söz edilebilir ve formül olarak $N(5k + 10)$ kullanılması ve elde edilen değer 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirilebilir (Mullen, Muellerleile ve Bryant, 2001). Bu bağlamda Rosenthal's Fail Safe N analizine göre etkili okul ve görev unvanı arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için yayın yanlılığı olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4. 64 Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanlarına Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların ES Değeri	0.298
Önemsiz Kriter İçin ES	0.05
Kayıp Çalışmalarda ES Ortalaması	0.000
ES Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	70

Görev unvanı değişkeni açısından kapsama alınan çalışmalar için yapılan Orwin's Fail Safe N analizi sonuçlarına göre gözlemlenen çalışmalara ait ES değeri 0.298 olarak hesaplanmıştır. Veriler ES'e dayalı ortalama etki büyüklüğünün 0.05 değerine ulaşması için 0.05 etki değerine sahip 70 çalışmanın daha araştırma kapsamına dahil edilmesi

gerektiğini söylemektedir. Burada formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve elde edilen değerin 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirildiğinden Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 65 Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanlarına Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg And Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
5.00	0.043	0.218	0.826

Begg ve Mazumdar sıra korelasyonuna analizine göre 0.043 değerine sahip Tau değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Bu verilere göre hesaplanan Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p>.05$) Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. 66 Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanlarına Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Kesme	SE	t	df	p
1.295	2.16	0.559	12	0.560

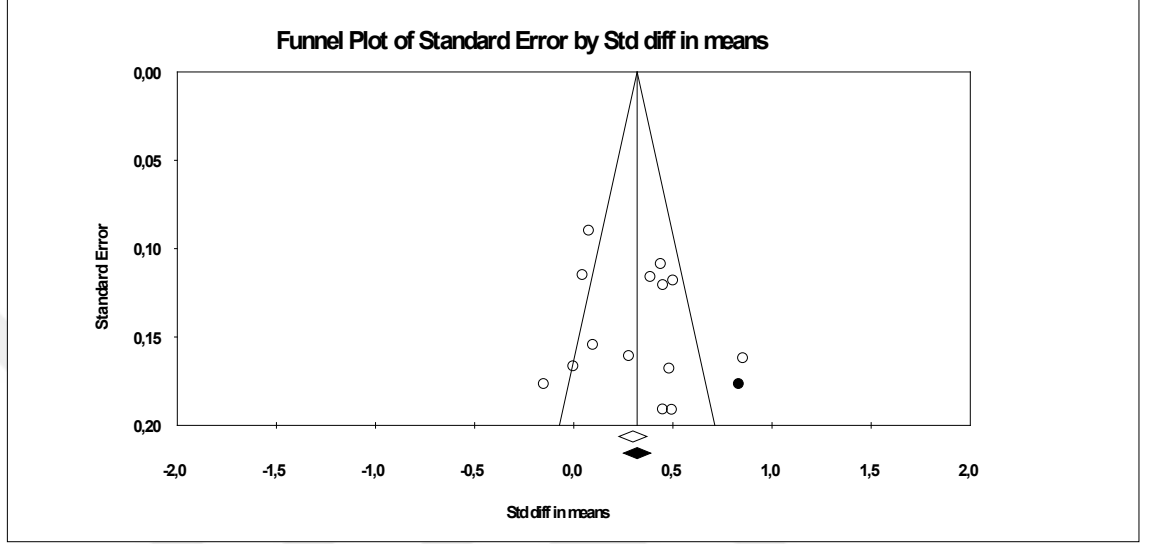
Egger regresyon testinde p değerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olması yayın yanlılığını işaret ettiğinden görev unvanına dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için Egger regresyon analizinden hesaplanan p değerinin anlamlı düzeyde bulunmaması ($p>.05$) sebebiyle bu analize göre yayın yanlılığı bulunmadığını kanıtlamaktadır.

Tablo 4. 67 Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanlarına Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Analizi

	Eksik Çalışmaların Sayısı	Ortalama etki büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
Hesaplanan Değer		0.311	0.178	0.444	43.823
Düzeltilmiş Değer	1	0.342	0.205	0.480	52.622

Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi için Tablo 4.67'ye bakıldığında huni grafiğinde simetrinin tamamlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre ortalama etki

büyükliğünden daha yüksek (huni grafiği orta çizgisinin sağ tarafında) 1 çalışmanın eksik olduğu görülmektedir. Belirtilen özelliklerde 1 araştırmanın daha meta analize dahil edildiği varsayıldığında ortalama etki büyüklüğü 0.342'ye, Q değeri de 52.622'e yükselmektedir. Eksik çalışmalar aynı zamanda Şekil 4.17'deki huni grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 4. 17 Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Unvanlarına Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.17'deki huni grafiğinde, ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü çizgisinin sağında ve solunda bulunan çalışmaların simetrik olarak dağılması yayın yansızlığını ifade etmektedir. Bu kapsamda rastgele etkiler modeline göre yapılan Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi sonuçları simetriyi mükemmel bir duruma getirmek için grafikte siyah nokta ile belirtilen ortalama etki büyüklüğüne sahip çalışmanın dahil edilmesi gerekliliğini ifade etmektedir.

4.7 Etkili Okul ve Öğrenim Düzeyine İlişkin Bulgular

Etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin öğrenim düzeyine göre ortalama etki büyüklüğü hesaplaması 11 araştırmadan sağlanmıştır. Araştırmaların %9.09'u (k=1) makale, %54.55'i (k=6) yüksek lisans tezi ve %36.36'sı (k=4) doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmaların tamamı %100.00'ü (k=11)

Türkiye’de yapılmıştır. Bu araştırmadaki örneklem düzeyinin %54.55’ini (k=6) öğretmenler ve %45.45’ini ise yönetici ve öğretmenler (k=5) oluşturmaktadır. Çalışmaların %36.36’sı (k=4) liselerde, %54.55’i (k=6) ilkokul ve ortaokullarda ve %9.09’u ilkokul, ortaokul ve liselerde (k=1) birlikte yapılmıştır. Bu araştırmadaki çalışmaların örneklem sayıları 316 ile 1356, yayın yılları ise 2005 ile 2017 yılları arasında değişmektedir. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgilere Tablo 4.68’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 68 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerinin Etkili Okul Özelliklerine Etkisine ilişkin Çalışmalara Ait Bilgiler

KOD	Yazar. Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Türü	Örnekl em Sayısı	Örnekl em Düzeyi
Ö.1	ORAL, 2005	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	717	Ö-Y
Ö.2	AYIK, 2007	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	401	Ö-Y
Ö.3	TURKER, 2010	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	426	Ö-Y
Ö.4	YILMAZ, 2010	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	YL	486	Ö
Ö.5	BİLTEKİN, 2013	Lise	Türkiye	YL	435	Ö
Ö.6	AKDOĞAN, 2014	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	413	Ö-Y
Ö.7	ALANOĞLU, 2014	Lise	Türkiye	YL	713	Ö-Y
Ö.8	DURUKAN, 2015	İlkokul-Ortaokul-Lise	Türkiye	YL	1356	Ö
Ö.9	KILIC, 2017	İlkokul-Ortaokul	Türkiye	DR	316	Ö
Ö.10	MEMDUHOĞLU ve KARATAS, 2017	Lise	Türkiye	M	316	Ö
Ö.11	NAMLI, 2017	Lise	Türkiye	DR	558	Ö

M: Makale. YL: Yüksek Lisans Tezi. DR: Doktora Tezi

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin etkili okul özelliklerine etkisine ilişkin etki büyüklükleri hesaplamalarının sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerinden hangisine göre yapılacağına karar verebilmek amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo 4.69’da yer verilmiştir.

Tablo 4. 69 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerinin Etkili Okul Özelliklerine Etkisine ilişkin Homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p değeri	I ² Değeri	τ^2
9.592	10	0.477	0.000	0.000

Yapılan homojenlik testi neticesinde yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin etkili okul özelliklerine yönelik ortalama etki büyüklüğü Q-istatistik değeri % 95 anlamlılık düzeyinde 10 serbestlik derecesinde 9.592 olarak hesaplanmış ve

istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < .05$). Bu durum çalışmalardaki dağılımın birbirinden istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaştığını göstermediğinden homojen bir yapıya işaret etmektedir. Ayrıca χ^2 tablosundan %95’lik anlamlılık düzeyinde 10 serbestlik derecesine karşılık gelen değer 18.307 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda homojenlik testinden elde edilen Q değeri (9.592) ki-kare dağılımı tablosunda 10 serbestlik derecesine karşılık gelen değerden ($\chi^2_{0.95}=18.307$) daha az olduğu için kapsama alınan araştırmaların homojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca gerçek ortalama etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare değeri (τ^2) 0.000 olarak, I^2 istatistiği 0.000 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi değişkeni için hesaplanan bu I^2 değeri meta analize dahil edilen çalışmalarda hesaplanan ortalama etki büyüklüğündeki varyansın %0.00’ını elimizdeki verilerle açıklayabileceğimizi ve düşük düzeyde bir heterojenliği göstermektedir. Ancak bir meta-analiz çalışmasında eğer araştırmacının amacı evrene genelleme yapmaksa ve aynı zamanda sahip olduğu örneklemi evreni temsil edici bir özelliğe sahipse rastgele etkiler modeli, ancak araştırmacının örneklemi sınırlı sayıda ise ve sınırlı alanlara genellemeler amaçlanmışsa sabit etkiler modeli tercih edilmelidir (Başol, Doğuyurt ve Demir, 2016). Bu çalışmada sonuçlar evrene genelleme için kullanılacağından ve örneklemin evreni temsil edici özelliğinden dolayı analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır.

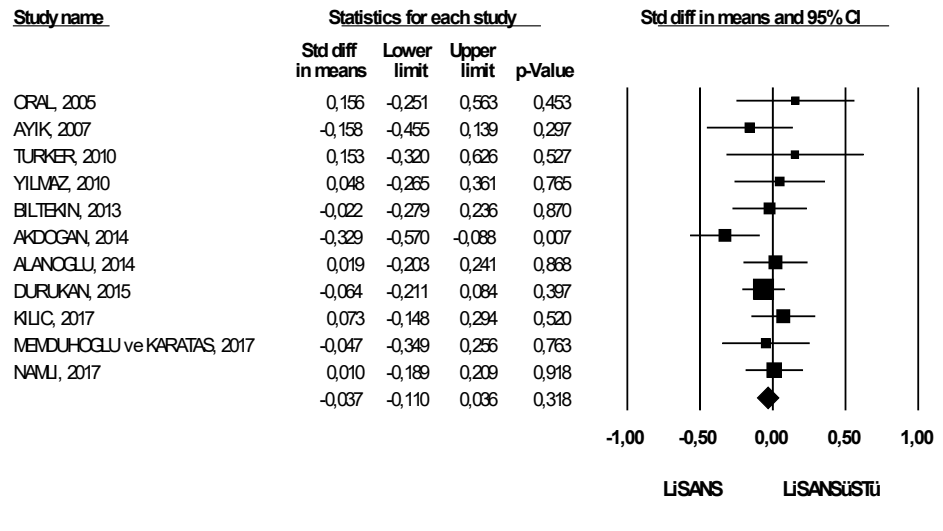
4.7.1 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü meta-analizinin bulguları

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre bulguları, örneklem sayıları, %95’lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 4.70’de verilmiştir.

Tablo 4. 70 Rastgele Etkiler Modeline Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerinin Etkili Okul Özelliklerine İlişkin Ortalama etki büyüklüğü Meta Analizinin Bulguları

Bağımsız Değişken	k	Düzye	N	ES	Alt Sınır	Üst Sınır	Q	p
Öğrenim	11	LİSANS	4979	-0.037	-0.110	0.036	9.592	0.318

Tablo 4.70'e göre, meta-analize dahil edilen 11 çalışmadaki veriler rastgele etkiler modeline göre; %95'lik güven aralığında üst sınırı 0.036 ve alt sınırı -0.110 ile ortalama etki büyüklüğü değeri $ES = -0.037$ olarak, ancak etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu verilere ilişkin dağılım ayrıca Şekil 4.18'de gösterilmiştir.



Şekil 4. 18 Rastgele Etkiler Modeline Göre Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Şekil 4.18 çalışmalara ait orman grafiği (forest plot) araştırmaya dahil edilen ve öğrenim düzeyi değişkenine ait veri içeren 11 çalışmayı birlikte göstermektedir. Yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algılarında öğrenim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

4.7.2 Rastgele etkiler modeline göre yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü moderator analizi bulguları

Öğrenim düzeyi değişkenine bağlı etki büyüklükleri arasındaki farklılıkların sebeplerinden biri de araştırmadaki analize dahil edilen çalışmalara ait moderator değişkenler olabilir. Öğrenim düzeyi değişkenine ait ortalama etki büyüklüğünün heterojenliğini açıklamak için yayın türü, okul türü, örneklem düzeyi, yayın yılı ve örneklem sayısı değişkenleri için moderatör analizleri uygulanabilir. Ancak öğrenim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmaması sebebiyle moderatör analizler yapılmamıştır.

4.7.3 Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre etkili okul özelliklerine ilişkin etki büyüklükleri yayın yanlılığı analizleri

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre etkili okul özelliklerine ilişkin ortalama etki büyüklüğü hesaplamaları için yayın yanlılığının değerlendirilmesi amacıyla Rosenthal's ve Orwin's Fail Safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu, Egger regresyon kesme ve Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizlerine ve açıklamalarına bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 4. 71 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Etkili Okul Özelliklerine İlişkin Etki Büyüklüklerine Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N

k	Z	p	α	Z_{α}	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
11	-0.734	0.462	0.05	1.96	0

Rosenthal's Fail Safe N analizi bulgularına göre 0.05 alfa düzeyine ulaşabilmek için gerekli çalışma sayısı 0 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı araştırmanın ortalama etki büyüklüğünün 0.05 ortalama etki büyüklüğü değerinin altına gerileyebilmesi için 0 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Eksik çalışma sayısının araştırma kapsamına alınan çalışma sayısı olan 11'in 5 katının 10 fazlası olan 65'ten küçük olması ($N < 5k + 10$) yayın yanlılığı bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca Rosenthal'ın Güvenli N testi sonuçlarına göre yayın yanlılığına dirençten söz edilebilir ve formül olarak $N(5k + 10)$ kullanılması ve elde edilen değer 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirilebilir (Mullen, Muellerleile ve Bryant, 2001). Bu

bağlamda Rosenthal's Fail Safe N analizine göre etkili okul ve öğrenim düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için yayın yanlılığı bulunduğu ifade edilebilir.

Tablo 4. 72 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların ES Değeri	-0.037
Önemsiz Kriter İçin ES	-0.005
Kayıp Çalışmalarda ES Ortalaması	0.000
ES Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	71

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından kapsama alınan çalışmalar için yapılan Orwin's Fail Safe N analizi sonuçlarına göre gözlemlenen çalışmalara ait ES değeri -0.037 olarak hesaplanmıştır. Veriler ES'e dayalı ortalama etki büyüklüğünün -0.005 değerine ulaşması için 0.05 etki değerine sahip 71 çalışmanın daha araştırma kapsamına dahil edilmesi gerektiğini söylemektedir. Burada formül olarak $N(5k+10)$ kullanılması ve elde edilen değer 1'i geçmesi yayın yanlılığına direncin olduğunun işareti olarak değerlendirildiğinden Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 73 Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Öğrenim Düzeylerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg And Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
13.00	0.218	0.934	0.350

Begg ve Mazumdar sıra korelasyonuna analizine göre 0.218 değerine sahip Tau değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Burada hesaplanan Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p>.05$) bu analize göre yayın yanlılığı bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 4. 74 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

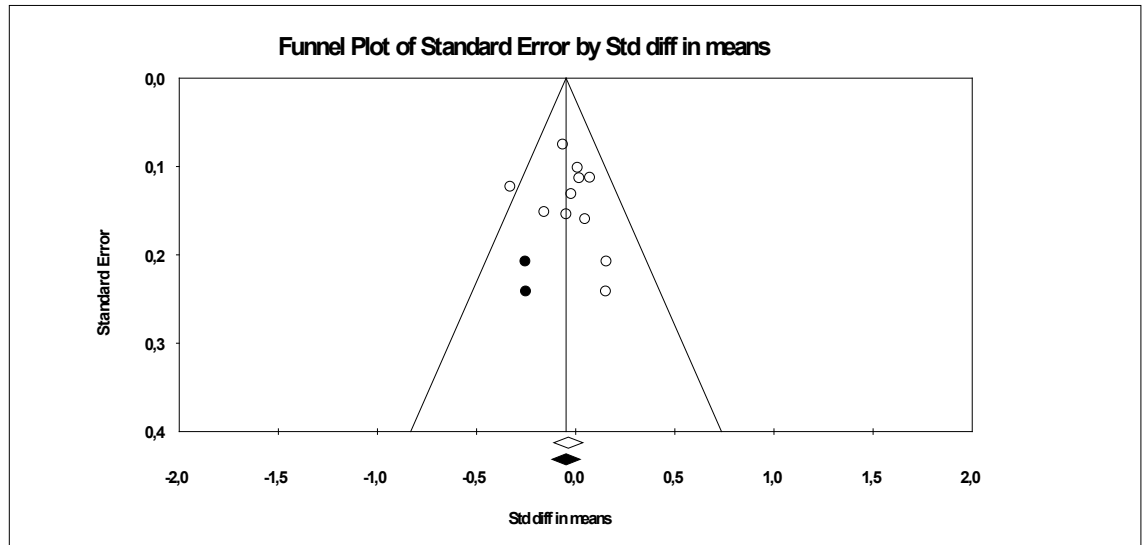
Kesme	SE	t	df	p
0.737	1.01	0.729	9	0.484

Egger regresyon testinde p değerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olması yayın yanlılığını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrenim düzeyine dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü için Egger regresyon analizinden hesaplanan p değerinin anlamlı düzeyde bulunmaması ($p > .05$) nedeniyle bu analize göre yayın yanlılığı bulunmadığını belirtmektedir.

Tablo 4. 75 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Analizi

	Eksik Çalışmaların Sayısı	Ortalama etki büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
Hesaplanan Değer		-0.037	-0.110	0.035	9.592
Düzeltilmiş Değer	2	-0.048	-0.119	0.022	11.351

Duval ve Tweedie's kırpma ve ekle analizi için Tablo 4.75'e bakıldığında huni grafiğinde simetrisinin tamamlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğünden daha yüksek (huni grafiği orta çizgisinin sol tarafında) 2 çalışmanın eksik olduğu görülmektedir. Belirtilen özelliklerde 2 araştırmanın daha meta analize dahil edildiği varsayıldığında ortalama etki büyüklüğü -0.048'ye, Q değeri de 11.351'e yükselmektedir. Eksik çalışmalar ayrıca Şekil 4.19'daki huni grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 4. 19 Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Etkili Okul Özelliklerine ilişkin Ortalama etki büyüklüğüne Yönelik Hesaplanan Çalışmalara Ait Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Ekle Huni Saçılım Grafiği

Şekil 4.19'daki huni grafiği incelendiğinde ortalama etki büyüklüğü hesaplanan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü çizgisinin sağında ve solunda bulunan çalışmaların simetrik olarak dağılması yayın yansızlığını ifade ettiğinden, rastgele etkiler modeline göre yapılan Duval ve Tweedie's kırpması ve ekle analizi sonuçları simetriyi mükemmel bir duruma getirmek için grafikte siyah nokta ile belirtilen ortalama etki büyüklüğüne sahip çalışmanın dahil edilmesi gerekliliğini ifade etmektedir.

4.8 Etkili okul ile ilişkiye dayalı olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplanan bağımsız değişkenlere ilişkin genel bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre etkili okulun incelenmesi amacıyla meta analiz yöntemi kullanılarak yapılan araştırmanın bağımsız değişkenlerini liderlik, okul iklimi, okul kültürü, iş doyumu, cinsiyet, görev unvanı, kıdem, öğrenim düzeyi ve branş türü oluşturmuştur. Bu değişkenlere yönelik olarak hesaplanan meta analiz bulguları etki büyüklüklerine göre Tablo 4.76'da özet olarak verilmiştir.

Tablo 4. 76 Etkili Okul İle İlişkiye Dayalı Olarak Ortalama etki büyüklüğü Hesaplanan Bağımsız Değişkenlere İlişkin Özet Bilgiler

Bağımsız Değişken	k	Σ n	Kullanılan Model	Q	I ²	τ ²	ES	p	Düzy
Liderlik	33	14651	Rastgele Etki	1002.235	96.80	0.070	0.703	0.000	Güçlü
Okul İklimi	10	7130	Rastgele Etki	225.635	96.01	0.035	0.361	0.000	Orta
Okul Kültürü	7	4213	Rastgele Etki	538.230	98.88	0.167	0.807	0.000	Çok Güçlü
İş Doyumu	5	2420	Rastgele Etki	43.109	90.72	0.022	0.473	0.000	Orta
Cinsiyet	35	16427	Rastgele Etki	146.006	76.71	0.030	-0.009	0.799	-
Görev Unvanı	14	6214	Rastgele Etki	43.823	70.33	0.044	0.312	0.000	Düşük
Öğrenim Düzeyi	11	5893	Rastgele Etki	9.592	0.000	0.000	-0.037	0.318	-

Araştırma kapsamında 82 çalışmadan elde edilen verilere dayalı olarak etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda etkili okul ile okul kültürü arasında hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün çok güçlü düzeyde olduğu bulunmuştur. Liderlik için hesaplanan ortalama etki büyüklüğü güçlü düzeyde iken, okul iklimi ve iş doyumunu için hesaplanan ortalama etki büyüklüğü orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Etkili okul ile görev ünvanı arasında hesaplanan ortalama etki büyüklüğü düşük düzeyde bulunmuştur. Etkili okul ile cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Etkili okul üzerinde en yüksek etkinin okul kültürü değişkeninin sahip olduğu dikkat çekmektedir. Okul kültürünü sırası ile liderlik, okul iklimi, iş doyumunu ve görev ünvanı izlemektedir.



BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere dayalı olarak etkili okul ile liderlik, okul iklimi, okul kültürü, iş doyumu, cinsiyet, görev unvanı, öğrenim düzeyi arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüklerine yönelik tartışma, sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

5.1 Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak etkili okul ile liderlik, okul iklimi, okul kültürü, iş doyumu, cinsiyet, görev unvanı, öğrenim düzeyi arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüklerine yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.1 Etkili okul ve liderlik arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma

Araştırma bulguları etkili okul ile liderlik arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde ortalama bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu okul etkililiği değerlendirme modellerinden toplam kalite modelinde önemli bir özellik olarak görülen liderliğin etkili okul üzerinde güçlü düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların liderlik sınıflandırmasına göre ise etkili okula dağıtılmış liderliğin, dönüşümsel liderliğin ve öğretimsel liderliğin etkisinin çok güçlü düzeyde; liderlik davranışlarının, liderlik stillerinin ve öğretmen liderliğinin güçlü düzeyde; diğer liderlik türlerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan moderatör analizi sonuçlarına göre etkili okul ile liderlik arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün yayın türü, yayın yeri, örneklem türü, örneklem sayısı ve yayın yılı moderatörlerine göre farklılaşmadığı, ancak okul türü moderatörüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Okul türüne göre en yüksek ortalama etki büyüklüğünün ilkokul ve ortaokullarda yapılan çalışmalardan, en düşük ortalama etki büyüklüğü ise lise düzeyinde yapılan çalışmalardan hesaplandığı dikkat çekmektedir. Bu bulgular, toplam kalite yönetimi modeline ilişkin olarak etkili okul ortamını oluşturmada liderliğin vazgeçilmez bir özellik olduğunu vurgulamaktadır. Etkili okul ile liderlik arasında

alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde yapılan bu çalışmanın sonuçlarının açık bir şekilde desteklendiği görülmektedir.

EĞitim kurumlarındaki toplam kalite yönetimi modelinde liderliğin, yapılması gereken planlamaların ve uygulamaların gerçekleştirilmesi sürecinde itici bir güce sahip olduğu vurgulanmaktadır (Pun, 2001; Zhang, 2000). Taş (2009) eğitimde toplam kalite yönetimi modeli uygulamaları ve okul müdürlerinin liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi Ğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçladığı araştırma sonucunda orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu kanıtlamaktadır. Bu bulguya ilişkin olarak okullardaki toplam kalite yönetimi modelinin uygulanmasında okul müdürlerinin liderlik becerilerinin oldukça etkili olduğu belirtilmektedir. Başar, Aşkın ve Gelbal (2016) tarafından yapılan meta-analiz çalışması sonucunda tam öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde oldukça yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Aksu (2010) tarafından yapılan bir çalışmada okullarda görev yapan öğretmenlerin toplam kalite yönetimi modeline ilişkin algıları ile yöneticilerin liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin toplam kalite yönetimi ile liderlik algıları arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda araştırma bulgularına göre okullardaki yöneticilerin liderlik becerilerinin farklı hizmetler sunularak geliştirilmesi ile toplam kalite yönetimi modelinin daha etkili bir şekilde uygulanabileceği ve bu sayede etkili okul oluşumuna olumlu yönde bir katkı sağlanabileceği söylenebilir.

Yapılan farklı araştırma sonuçlarına göre, okullardaki toplam kalite yönetimi modeli uygulamalarında başarıyı elde etmek için etkili bir liderliğin önemli ve temel bir ön koşul olduğu belirtilmektedir (Collier ve Esteman, 2000; Dale 2003; Pun ve Hui, 2002). Sila ve Ebrahimpour (2002), toplam kalite yönetimi modeli özellikleri üzerine yaptığı meta-analiz araştırmasında, dahil edilen tüm çalışmalarda en önemli ortak faktörün liderlik davranışlarının olduğunu belirtmektedir. Aydın ve şentürk (2007) işbirliğini ve gerçek dönüşümü vurgulayan toplam kalite yönetimi modelinin ancak etkili liderlik davranış becerilerine sahip okul yöneticileri tarafından uygulanabileceğini savunmaktadır. Bu çerçevede, lider yöneticiler, gerçek bir vizyona sahip olarak mevcut kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin en iyi bir şekilde sağlanmasını, Ğrenci başarılarını ve öğretimin kalitesinin sürekli izlenmesini, öğretmenlerin öğretimsel liderlik becerilerinin farklı etkinlikler ile desteklenmesini ve güçlü bir öğrenme kültürünün oluşturulmasını sağlayarak okul

etkililiğinin istenilen seviyede olmasını hedeflemektedirler. Bu davranışlara ilişkin olarak etkili bir okul ortamının oluşturulmasında toplam kalite modelinin uygulanmasının gerekliliği ve buna bağlı olarak da hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişiminin sağlanmasının bu süreçte önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin dağıtılmış liderlik becerileri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve çok güçlü düzeyde bir ortalama etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazında yapılan araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Al-Harhi ve Al-Mahdy (2017) öğretmen görüşlerine yönelik gerçekleştirdiği araştırma sonucunda yöneticilerin dağıtılmış liderlik becerileri ile etkili okul arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Araştırma sonucuna benzerlik gösteren diğer bir çalışmada ise Lu ve Lin (2016) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine yönelik yaptığı çalışmanın sonucunda dağıtılmış liderlik becerilerinin okul etkililiği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Dağıtımcı liderlik, belli bir ortam içinde çalışanların konumlarına bakılmaksızın ortak hedef ve sorumlulukların yerine getirilmesi için işbirliğinin sağlanması düşüncesi olarak ifade edilmektedir (Keppel, 2011). Bu çalışmalara ilişkin olarak, yöneticilerin dağıtılmış liderlik becerilerine sahip olma düzeyleri ne kadar yüksek olursa, okullarının etkililik düzeyleri o derecede yüksek olacağı söylenebilir. Dağıtımcı liderlik anlayışını benimseyen okul yöneticileri okul içinde görev yapan tüm paydaşların yönetim kararlarına katılmaları için öncelikli olarak uygun bir ortam hazırlayarak gerekli desteği sağlamak amacıyla hareket etmelidir. Gerekli zamanlarda okul yönetimine katılan personelin takdir edilmesi okul yöneticileri tarafından sağlanmalıdır. Dağıtımcı liderlik anlayışında okul içinde görev yapan herkesin kapasitesinden en üst düzeyde fayda sağlamak temel amaç olduğundan, etkili okullarda, etkili yöneticiler okulda çalışanların her alanda gelişimini sağlayacak tüm etkinliklere katılımını desteklemelidirler.

Yapılan bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin dönüşümsel liderlik becerileri arasında çok güçlü düzeyde ortalama etki büyüklüğünün hesaplandığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, alanyazında yapılmış farklı çalışmaların sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının okul etkililiğine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenen ve Türkiye’de yapılan bir meta-analiz çalışmasının sonucunda en yüksek etki büyüklüğünden en düşük etki büyüklüğüne doğru sırasıyla

etik liderlik, dönüşümcü, öğretimsel ve etkileşimci liderlik davranışlarının olduğu bulgusu elde edilmiştir (Özgözgü ve Altunay, 2016). Okul müdürlerinin liderlik becerileri ile okul çıktıları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan diğer bir meta-analiz çalışmasında ise kültürel, dönüşümcü ve öğretimsel liderlik güçlü düzeyde, etik liderlik orta düzeyde ve etkileşimci liderlik düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir (Aydın ve Sarier, 2013). Yapılan başka bir meta-analiz çalışmasına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri öğrenci çıktıları üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008). Kristoff (2003) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamaları ile etkili okul arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu kanıtlamaktadır. Yine Hardman (2011)'a göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik becerileri öğrenci başarısını anlamlı şekilde yordamaktadır. Hebert (2011) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile etkili okul arasında olumlu yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Özkan (2014), öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik stili ile etkili okul arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Rezaei Abgoli ve Sabeti (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda yöneticilerin dönüşümcü liderlik stilleri ile etkili okul arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yöneticilerden okul etkililiğini artırmak için dönüşümcü liderlik tarzı uygulamalarını sürekli olarak geliştirmeleri beklenmektedir. Benzer sonuçlara sahip Lyle (2018)'in öğretmen görüşlerine ilişkin yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ile etkili okul özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Talebloo (2018) ilkokullarda görev alan öğretmenlerin algılarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile etkili okul özellikleri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucunu elde etmiştir. Aynı bulguya paralel olarak Tuncel (2013) öğretmen algılarına göre okulların etkililik düzeyi ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güngör (2018) devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre elde ettiği bulgular doğrultusunda, yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin etkili okul özelliklerini pozitif yönde ve doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Başka bir deyişle, yöneticilerin dönüşümcü lider özellikleri gösterme eğilimi yükseldikçe okulların da etkili okul olma özelliği arttığı görülmektedir. Dönüşümcü liderlik özellik taşıyan bir okul yöneticisi, okulun her

düzeyinde çalışan personel ile sağlam bir iletişim kurarak kurum içindeki değişikliklerin olumlu yönde olmasını sağlamaktadır (Dantley ve Tillman, 2006). Bu bağlamda okul yöneticileri etkili okulda öğretmenler ile etkili ve verimli bir iletişim ortamı kurmalı ve gerektiğinde onları yeniliğe ve değişime yönlendirebilmelidir. Dönüşümcü liderlik tarzı eğitim konularını ve öğrenci yönetimini yöneticiler için öncelikli bir durum haline getirmektedir. Ayrıca yöneticilerin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını önemseyerek etkili bir rol model davranışı ile hem öğretmenleri hem de okulu olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik becerileri arasında çok güçlü düzeyde ortalama etki büyüklüğünün olmasıdır. Bu bulguya paralel olarak Özdoğru ve Güçlü (2020) okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisi üzerine yaptığı meta-analiz çalışmasının sonucunda yöneticilerin öğretimsel liderlik davranış gösterme düzeylerinin etkili okul olma düzeyine etkisinin güçlü düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kış ve Konan (2014) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yaptığı meta-analiz çalışması sonucunda branş değişkenine göre sınıfı öğretmenleri lehine düşük düzeyde bir etki büyüklüğü olduğunu tespit etmiştir. Ali (2017) ortaokulda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin öğretimsel liderlik becerileri ile etkili okul arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı bulguya benzer şekilde Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre öğretmen algılarına ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri ile etkili okul düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Farklı bir deyişle öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları yükseldikçe etkili okul algıları da artmaktadır. Özdemir ve Sezgin (2002) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, okulun etkililiğinin sağlanmasında anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Kaya ve Yiğit (2020) öğretmen algılarına okul yöneticilerinin orta düzeyde öğretimsel liderlik davranışlarını sergiledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, okul etkililiği açısından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri önem arz etmektedir. Okulun amaçlarının tüm paydaşlar tarafından benimsenmesinin sağlanması ve eğitim-öğretim sürecinin etkili bir şekilde yönetilebilmesi için okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin yüksek düzeyde olması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin liderlik davranışları arasında güçlü düzeyde bir ortalama etki büyüklüğünün bulunduğu tespit edilmiştir. Bu noktada farklı araştırma bulgularının bu çalışma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Sarier (2013) yaptığı meta-analiz çalışmasında okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranış düzeyleri ile öğrenci başarısı arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir etkinin olduğunu tespit etmiştir. Namlı (2017) öğretmen algılarına göre okul etkililiği ile yöneticilerin destekleyici liderlik becerilerine yönelik yaptığı korelasyon analizi sonucunda pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır. Cerit ve Yıldırım (2017) ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre gerçekleştirdiği çalışmadan elde ettiği bulgulara göre yöneticilerin etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasında olumlu ve anlamlı ilişki olduğunu ve etkili liderlik niteliklerinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Abdurrezzak (2015) okul liderliği ile etkili okul arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit etmiştir. Bu sonuca göre okul liderliği davranış ve uygulamaları ile okulun etkili ve başarılı bir okul olma arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu söylenebilir. Okul liderliği davranış ve uygulamaları etkili okulun % 46'sını açıkladığı görülmüştür. Başka bir deyişle öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun var olması % 46 okul müdürünün davranışlarından etkilendiği söylenebilir. Araştırma bulgusu ile benzerlik gösteren Ganad (2014) devlet ilkokullarındaki yöneticilerin liderlik davranışları ile okul etkililiği arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bolanle (2013) öğrenci başarısı üzerine yürüttüğü araştırmanın sonucunda yöneticilerin liderlik becerileri ile okul etkililiği arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğuna ulaşmıştır. Ghani vd. (2011)'in etkili okul ile liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre etkili okul ile liderlik uygulamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu kanıtlanmaktadır. Ahmad (2012) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri ile okul etkililiği arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Brown (2001) meta-analiz yöntemini kullanarak gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik becerileri ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir etki büyüklüğünün olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgulara göre okul yöneticisinin liderlik becerisinin etkili okul programlarının uygulanmasında çok önemli bir rol oynadığını söylenebilir. Etkili liderlik becerilerine sahip olan yöneticilerin, personellerin

performanslarını geliştirebileceğini ve etkili çalışma gruplarını kolayca oluşturabileceklerini ifade etmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulgu ise etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin liderlik stilleri arasında güçlü düzeyde bir ortalama etki büyüklüğünün bulunmasıdır. Bu bulguyu destekleyen Zembat vd. (2010) öğretmen ve yönetici algılarına göre etkili okul özellikleri ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada etkili okul ile yönetici liderlik becerileri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tatlah ve Iqbal (2012) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin liderlik stilleri ile okul etkililiği arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yine araştırma bulgusuyla paralellik gösteren Bright (2013) çalışmasında yönetici liderlik stilleri ile okul etkililiği arasında güçlü bir anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır. Green, Dundas ve Clarke (2002), Levin ve Lezzote (1998), Maimunah Muda (2004) okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile etkili okul özellikleri üzerine yaptıkları çalışmalarda, bir okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin en çok katkı sağlayan bir faktör olduğunu açık bir şekilde belirtmektedir. Benzer sonuçlara sahip olarak Oyegoke (2012) yaptığı çalışmada yönetici liderlik stilleri ile ortaokulların etkililiği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Buradaki esas konu, okul yöneticisinin personeli için iyi bir çalışma ortamı sağlaması ve okul paydaşları ile çok iyi bir iletişim kurması sebebiyle öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilme imkanının yaratılmasıdır.

Yapılan bu araştırmanın sonucunda etkili okul ile öğretmen liderliği arasında güçlü düzeyde ortalama etki büyüklüğünün hesaplandığı görülmektedir. Bu bulgu daha önceden yapılan araştırmaların sonuçları ile uyumludur. Örneğin, Ngang, Abdulla ve Mey (2010) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin liderlikleri ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin liderlik becerileri etkili okulun %56,5'lik kısmını açıkladığı sonucunu elde etmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlere ve okul yöneticilerine okul etkililiğinin artırılmasında öğretmen liderliği özelliklerini geliştirme konusunda nasıl çalışmalar yapılacağı hakkında katkı sağlamaktadır. Özsoy ve Parlar (2018) öğretmen liderliğinin tüm boyutlarının okul etkililiğinin tüm boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı ilişkileri olduğunu bulmuştur. Bu çerçevede, öğretmenlerin liderlik davranışlarıyla okulların, başarılı öğrenme modelleri yaratarak bütün öğrencilerin beraber öğrenebilecekleri koşulları sağlayabilmeleri ve en etkili bir şekilde daha iyi eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürebilmeleri düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre elde edilen son bulgu etkili okul ile yönetici ve öğretmenlerin diğer liderlik türleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ortalama etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Pihie vd. (2018) yaptığı araştırma sonucunda ortaokulda çalışan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak yöneticilerin girişimci liderlik özellikleri ile etkili okul arasında olumlu yönde güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Bu bulguya paralel olarak Olasode (2015) makale çalışmasında benzer sonuçlara ulaştığını ifade etmektedir. Buradan hareketle okul müdürleri tarafından girişimci liderlik kültürünün uygulanması ile yaratıcı, yenilikçi ve daha üretken etkili bir okul sistemi oluşturulabileceği söylenebilir. Türkiye'deki okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerinin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelendiği bir meta-analiz çalışması sonucunda ilgili değişkenler arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı düzeyde bir etkinin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırmanın diğer sonucu ise okul yöneticilerinin teknolojik liderlik konusunda öğretmenler ile yapılan çalışmalardan elde edilen etki büyüklüğü, yöneticiler ile yapılan çalışmalardan daha yüksek olduğu bulgusudur. Yine aynı çalışmanın sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün yayın yılı ve yayın türü moderatör değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir (Akın-Mart, Tulunay-Ateş, 2021). Şahin (2020) okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ile okul etkiliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Arıvayagan ve Pihie (2017) çalışmasında ortaokullarda çalışan öğretmen algılarına ilişkin yöneticilerin yaratıcı liderlik uygulamaları ile okul etkililiği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yaratıcı liderlik uygulamaları sayesinde yöneticiler öğretmenleri problem çözme sürecine daha etkili bir şekilde yaratıcı çözümler geliştirerek verimliliğin ve etkililiğin en üst seviyeye ulaşmasını sağlamaktadırlar (Botha, 2013). Ayrıca yaratıcı liderler karşılaşılan sorunları çözüme kavuşturmak ve bu arada fırsatları değerlendirmek için yeni fikirler üretme kapasitesine sahiptirler (Petrie, 2014). Deeboonmee ve Ariratana (2014) tarafından yapılan makale araştırmasının sonucuna göre yöneticilerin stratejik liderlik uygulamaları ile etkili okul arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara ilişkin olarak, yönetici ve öğretmenlerin girişimci, teknolojik, yaratıcı ve stratejik liderlik beceri seviyeleri ne kadar yüksek düzeyde olursa, etkili bir okul ortamının sağlanmasının o derecede daha kolay olacağı ifade edilebilir.

5.1.2 Etkili okul ve okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma

Araştırma sonucunda etkili okul ile okul iklimi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ortalama etki büyüklüğünün var olduğu hesaplanmıştır. Bu sonuç okul etkililiğini değerlendirme modellerinden örgütsel öğrenme modelinde önemli bir özellik olarak belirlenen okul ikliminin etkili okul üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan moderatör analizi sonuçlarına göre etkili okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün örneklem sayısı ve yayın yılı moderatörlerine göre farklılaşmadığı, ancak okul türü moderatörlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Okul türüne göre en düşük ortalama etki büyüklüğünün ilkökul-ortaokul-lise düzeyindeki okullarda birlikte yapılan araştırmalardan, en yüksek ortalama etki büyüklüğünün ise sadece ilkokullarda yapılan araştırmalardan hesaplandığı belirlenmiştir.

Etkili okulların özellikleri konusunda farklı değişkenler önerilmiş olsa da, birçok araştırmacının okul ikliminin öneminin tartışmasız bir değerde olduğu konusunda hemfikir olduğu vurgulanmaktadır (Doran, 2004; Etxeberria, Intxausti ve Azpillaga, 2017; Turhan, Şener ve Gündüzalp, 2017). Alan yazında yapılan araştırma sonuçları okul ikliminin etkili okulların en önemli özelliği olduğunu göstermektedir (Bridglall, Caines ve Chatterji, 2014; Özgenel ve Mert, 2019; Özgenel ve Topal, 2019). Bu çalışmalar neticesinde etkili okul için olumlu bir okul ikliminin oluşumunun sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Etkili okul değerlendirme modellerinden örgütsel öğrenme modeline ilişkin olarak okul ikliminin öğrenciler üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda, olumlu bir okul ikliminin öğrenciler için akademik, sosyal ve duygusal alanlarda daha başarılı sonuçların elde edildiği belirtilmektedir (Wang, Berry ve Swearer, 2013). Olumlu okul iklimi ile yüksek öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada olumlu okul ikliminin öğrencilerin okula bağlılığını artırdığı, ebeveynlerin öğretim faaliyetlerine olan desteklerini yükselttiği ve öğrencilerin daha yüksek başarıya sahip olduğu bulunmuştur (Eugene, 2008). Gendron, Williams ve Guerra (2011) okul iklimi ile olumsuz algılamalara sahip öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumları gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğu ve dolayısı ile başarının daha düşük bir düzeyde bulunduğunu ifade etmektedir. Etxeberria, Intxausti ve Azpillaga (2017) yaptıkları çalışmada, yüksek etkili okulların genel olarak demokratik kuralların olduğu, güvenli,

barışçıl ve çatışmasız bir okul iklimi ortamına sahip olduğunu belirtmektedir. Rapti (2013) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda okul etkililiği ile okul iklimi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Farklı araştırma sonuçlarına bakıldığında genelde okul ikliminin daha olumlu olduğu okullardaki öğrencilerin başarı seviyelerinin daha yüksek olduğu ve olumsuz okul ikliminin mevcut olduğu okullarda ise öğrenci başarılarının daha düşük seviyelerde bulunduğu görülmektedir (Cornell, Shukla ve Konold, 2016; Doran, 2004; Lee vd., 2017; Şenel ve Buluç, 2016; Taylor, 2008; Wang ve Eccles, 2013; Wuch, 2013). Bu araştırma sonuçlarına ilişkin olarak etkili okul oluşturma sürecinde örgütsel öğrenme modelinin uygulanmasının önemi ve buna bağlı olarak da olumlu bir okul ikliminin sağlanmasının öncelikli bir amaç olarak belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulguya göre etkili okul ile okul iklimi arasında orta düzeyde bir ortalama etki büyüklüğünün olduğu görülmektedir. Bu bulgu okul ikliminin etkili okul ortamı oluşturma sürecinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. İlgili literatürde yapılmış farklı araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Okafor (2006) gerçekleştirdiği bir araştırmasında okul iklimi ile etkili okul özellikleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur ve ne kadar sağlıklı bir okul iklimi ortamı sağlanabilirse, o kadar etkili bir okul sisteminin oluşturulabileceğini belirtmiştir. Araştırma sonucu ile uyumlu olarak Wei (2003) ortaokullarda çalışmasında okul iklimi ile etkili okul arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu bu araştırmanın sonuçları ile de uyumaktadır. McVey (2009) ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak yaptığı çalışmasında okul iklimi ile etkili okul özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu sonuç bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Reeves (2010) ilkökulda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre okul iklimi ile okul etkililiği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Cosgrove ve Nickerson (2017) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular yönetici görüşlerine göre okul iklimi ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu kanıtlamaktadır. Okafor (2006) devlete ait ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin yaptığı doktora tezi çalışmasında okul iklimi ile etkili okul arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre, bir okulun iklimi ne kadar açık ve sağlıklı olursa, etkililiği de o derecede yüksek olacağı söylenebilir. Ancak Scott (2003) New

York'ta devlet ortaokullarında gerçekleştirdiği çalışmadan elde ettiği bulgulara göre okul iklimi ile etkili okul arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Çalışmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde yönetici ve öğretmenler sürekli öğrenme ve öğretime yoğunlaşarak, okulun diğer paydaşları ile güvene dayalı pozitif iletişim sayesinde olumlu ilişkiler kurarak okulun genel başarı düzeyi ile etkililiğini artırabilecekleri belirtilebilir.

Özgenel (2020) okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli ile yaptığı ve 341 öğretmenin örnekleme yer aldığı çalışma sonucunda okul iklimi ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Aynı konuda yapılan farklı çalışmalar sonucunda olumlu ve olumsuz müdür ve öğretmen özelliklerinden oluşan okul iklimi, okul etkinliğinin önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur (Reynolds vd., 2000; Ontai Machado, 2016; Owens ve Valesky, 2011). Ayrıca alanyazında yapılan farklı meta-analiz çalışmaları okul iklimi ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir ve iklimin öğrenci başarısı üzerinde orta düzeyde bir etkisi vardır (Dulay ve Karadağ, 2017; Karadağ, İşçi, Öztekin ve Anar, 2016). Bu bağlamda araştırma bulgularının literatürdeki çalışmalar ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin destekleyici ve yönlendirici davranışları öğretmenlerin daha özverili ve işbirlikçi bir tutum içinde çalışmalarını sağlayarak okulda olumlu bir okul iklimi yarattığı ve bu olumlu iklimin ise okul etkililiğini güçlü bir düzeyde etkilediği söylenebilir.

Okul iklimi ile etkili okul arasındaki orta düzeydeki ortalama etki büyüklüğü okul etkililiğinin sağlanmasında okul ikliminin önemini ortaya koymaktadır. Bu durum alanyazında yapılan farklı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Vaux (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul iklimi ile okul etkililiği arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda okul iklimi okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Literatürde yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde sonuçların bu araştırma sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Hairston (2016) ortaokul ve liselerde öğretmenlerin görüşlerine yönelik yaptığı çalışma sonucunda okul iklimi ile okul etkililiği arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Araştırma sonucuna paralel olarak Şenel (2005) ilkokullarda görevli öğretmen görüşlerine ilişkin olarak okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin

olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalara göre okullarda görev yapan öğretmenlerin bulundukları ortamdaki okul iklimini etkileyen faktörlere ilişkin algıları olumlu oldukça okul etkililiği de aynı oranda arttığı belirtilmektedir. Ayrıca okul paydaşları arasında iyi bir iletişim sağlanmışsa, problemler işbirliği içinde çözülebiliyorsa iyi bir okul ikliminin olduğu düşünülmektedir ve böyle bir ortamda öğretmen, yönetici ve diğer personelin motivasyonu sürekli artarak okulun etkililiğinin de sağlanacağı düşünülmektedir.

5.1.3 Etkili okul ve okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma

Araştırma sonucunda etkili okul ile okul kültürü arasında pozitif yönlü, anlamlı ve çok güçlü düzeyde bir ortalama etki büyüklüğünün olduğu bulunmuştur. Bu bulgu okul etkililiğini değerlendirme modellerinden örgütsel öğrenme modelinde desteklenen bir özellik olan okul kültürünün etkili okul üzerinde çok güçlü bir düzeyde etkiye sahip olduğunu bildirmektedir. Yapılan moderatör analizi sonuçlarına göre etkili okul ile okul kültürü arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün yayın türü, yayın yeri ve örneklem sayısı moderatörlerine göre farklılaşmadığı, ancak örneklem türü, okul türü ve yayın yılı moderatörlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Örneklem türüne göre en yüksek ortalama etki büyüklüğü ise sadece öğretmenler ile birlikte yapılan araştırmalardan, en düşük ortalama etki büyüklüğünün ise yönetici ve öğretmenlerden oluşan çalışmalardan hesaplanmıştır. Okul türüne göre veriler en yüksek ortalama etki büyüklüğünün ortaokullarda yapılan çalışmalardan, en düşük ortalama etki büyüklüğünün ise ilkokul-ortaokul-lisede yapılan çalışmadan sağlandığını göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın yılının değişmesi ile etkili okul ile okul kültürü arasında hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün anlamlı düzeyde bir değişim gösterdiği bulunmuştur.

Okul etkililiğini değerlendirme modellerinden örgütsel öğrenme modeline göre güçlü okul kültürü, çalışanların davranışlarındaki istenmeyen özelliklerin önlenmesinde güçlü bir etkiye sahip olduğundan dolayı etkili okulun vazgeçilmez bir özelliği olarak düşünülmektedir (Mahmoudi, 2005). Güçlü bir okul kültürü güncel değişikliklere en hızlı bir şekilde uyum sağlayarak, okuldaki paydaşların farkındalığını ekip çalışmaları ile geliştirmekte, örgütsel öğrenmeyi sağlayarak en az maliyet ile okulun kalitesini ile etkililiğini artırmaktadır (Thomas, 2002). Yapılan çok sayıda çalışma sonucu farklı okul kültürlerinin okuldaki öğrenme süreçlerini nasıl farklı bir şekilde etkilediğini

göstermektedir. Özellikle de yazılı belgeler gibi açık bilgiler okulun kendi uygulamalarına, beklentilerine ve kurum içindeki inançlarına göre ayarlanmaktadır (Alavi, Kayworth ve Leidner 2006). Günümüzde farklı alanlarda meydana gelen değişiklikler, bilgi yönetimi bakımından örgütlerin yönetimlerinin çeşitli yönleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan örgütsel kültürün önemini daha da artırmaktadır (Mirsepasi, 2015). Estonya’da altmış ortaokulda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin okul kültürü ve okul performansı üzerine görüşlerinin incelendiği bir çalışmada okul performansının büyük ölçüde okul kültüründen etkilendiği sonucunun elde edildiği belirtilmektedir (Aidla ve Vadi, 2007). Bu sonuçlara ilişkin olarak etkili bir okul oluşturma sürecinde örgütsel öğrenme modeline uygun farklı uygulamaların ve buna bağlı olarak da tüm paydaşlar için güçlü bir okul kültürünün sağlanması gerektiği belirtilebilir.

Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulguya göre etkili okul ile okul kültürü arasında çok güçlü düzeyde bir ortalama etki büyüklüğünün olduğu görülmektedir. Bu bulgu güçlü bir etkili okul ortamı için okul kültürünün ne kadar güçlü bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Okul kültürü ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bazı araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Olivier (2001) ilkokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine yönelik yaptığı çalışmanın sonucunda okul kültürü ile etkili okul arasında olumlu yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Kristoff (2004) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak okul kültürü ile okul etkililiği arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Okul kültürünün sürekli iyileştirilmesi ile öğretmenlerin başarı odaklı motivasyonları artırılabilir ve bu şekilde stres ve sıkıntılı hal düzeyleri azaltılabilir (Ferguson, Frost ve Hall, 2012). Yine destekleyici ve motive edici bir okul kültürünün oluşturulması, öğretmenlerin okulları ile memnuniyetleri artırılarak daha etkili bir okulun meydana gelmesini sağlamaktadır (Usop vd., 2013). Ayık (2007) ilköğretim okul kültürü ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalara ilişkin olarak okullarda oluşturulan güçlü bir okul kültürünün okulların etkililiğini de önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir. Bundan dolayı okul yöneticileri ve öğretmenler yapılan uygulamaların devamlılığını ve gelişimini sağlamak için sağlam bir okul kültürünün oluşumunu desteklemeli ve bu

konuda ihtiyaç duyulduğunda gerekli eğitim faaliyetlerine katılarak kendilerini geliştirmelidirler.

Alanyazında okul kültürü ile farklı değişkenlerin incelendiği meta-analiz çalışmaları da bulunmaktadır. Kurşun ve Yılmaz (2020)'ın meta-analiz çalışmasında yönetici ve ğretmen algılarına göre okul kültürü ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu tespit edilmiştir. Güçlü okul kültürü yönetici ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerini artırarak ğrenci başarısında sürekli bir yükselmeyi sağlamaktadır (Bauman, 2015). You, Kim ve Lim (2017) ğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile iş doyumunu arasında istatikselsel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit etmiştir. Yapılan diğer bir meta-analiz çalışması sonucunda ise yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü güçlü bir etkinin olduğu bulunmuştur (Kurşun ve Yılmaz, 2020). Bu bağlamda etkili okul için güçlü bir okul kltrnn oluşturulmasının n şart olduğu söylenebilir. Yöneticiler okuldaki tüm paydaşlar tarafından kabul gören ortak bir anlayış çerçevesinde kararlar almalı, motive edici ve işbirlikçi etkinlikler düzenleyerek kişisel değerlere uygun sağlam bir okul kültürünün oluşumunu sağlamalıdır.

Okul kültürünün, yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algılarında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Duan, Du ve Yu (2018) ğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bir okuldaki kolektif ilişkilerin ve ritüellerin temsili olarak okul kültürü, okul etkililiğinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Treputtharat ve Tayiam, 2014). Ali, Sharma ve Zaman (2017) tarafından yürütülen bir çalışmanın sonucuna göre okul etkililiği ile okul kültürü arasında pozitif yönlü yüksek bir anlamlı ilişkini olduğu belirtilmiştir. İyi bir okul kültürü sayesinde yöneticiler kişisel değerleri uygulayarak okulda meydana gelen çatışmaları daha rahat bir şekilde çözmektedirler (Baig, 2010). Bu sayede personelin üretkenliği ve gelişimi sağlanarak daha etkili bir okul ortamı oluşturulabilir (Kuen, 2009). Bu sonuçlara paralel olarak Lejeune ve Vas (2009) tarafından liselerde yapılan bir çalışmada okul kültürü ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Okul kültürü, i paydaşların okul etkililiğinde rollerini yerine getirmelerine yardımcı olarak en kritik bir durumda bile gerekli deneyim ve bilgi paylaşımı için olumlu bir atmosfer sayesinde okulun etkililiğinin artırılmasını sağlamaktadır. Bu araştırma sonucuyla benzerlik gösteren Ali

(2017)'nin yaptığı çalışmada ortaokulda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul kültürü ile etkili okul arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir. Pozitif bir okul kültürü öğretmenlerin bilgi ve iş yüklerini paylaşmalarına, sürekli öğrenci sonuçlarına odaklanmalarına ve işbirliği içinde devamlı daha iyi bir sonuca ulaşmak için çalışmalarına yardımcı olarak daha etkili bir okul ortamı yaratılmasını sağlamaktadır.

5.1.4 Etkili okul ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma

Araştırma sonucunda etkili okul ile iş doyumu arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ortalama etki büyüklüğünün olduğu hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgu okul etkililiğini değerlendirme modellerinden doyum modelinde çok önemli olarak nitelendirilen bir özellik olan iş doyumunun etkili okul üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan moderatör analizi sonuçlarına göre etkili okul ile iş doyumu arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün yayın yılı moderatörüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yayın yılının değişmesi ile etkili okul ile iş doyumu arasında hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün anlamlı düzeyde bir değişim gösterdiği bulunmuştur.

Okul etkililiğini değerlendirme modellerinden olan doyum modeline ilişkin olarak ilgili literatür incelendiğinde iş doyumu ile okul etkililiği konusunda yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Hung (2012) tarafından yapılan bir çalışmada Tayvan'da ilkokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul etkililiğini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. ABD'nin Massachusetts eyaletinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ile etkili okul arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma sonucunda öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile etkili okul arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Tek, 2014). Yapılan bir çalışmada okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olması orada yapılan uygulamaların başarılı olma olasılığının da yüksek olmasını sağlamaktadır ve sonuçta öğrencilerin akademik ilerleme seviyesinin ve kurumun eğitim hedeflerine ulaşma düzeyinin olumlu yönde etkilendiği bildirilmektedir (Treputtharat ve Tayiam, 2014). Başka bir araştırma sonucunda iş tatmini ile okul etkinliğinin yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Negiş, 2020). Shann (1998) tarafından yapılan üç yıl süren

bir araştırmada dört ortaokulda görev yapan doksan iki öğretmenin iş doyumları ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olduğu savunulmaktadır. Duan, Du ve Yu (2018) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin iş doyumları ile okul etkililiği arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Genel olarak bu bulgular, mevcut araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlara ilişkin olarak etkili bir okul oluşturma sürecinde doyum modeli uygulamalarının ne kadar önemli olduğu ve bununla birlikte bu süreçte iş doyumunun sağlanması nın vazgeçilmez bir özellik olduğu söylenebilir.

Gedik ve ştner (2017) eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı meta-analiz çalışmasında örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir etki büyüklüğü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ise çalışmalar nın moderatör analizlerinde yayın türüne ve okul türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Tett ve Meyer (1993) yaptığı meta-analiz çalışması sonucunda örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir etki büyüklüğü olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yapılan farklı çalışmalar sonucunda örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir (Meador, 2001; Naumann, 1993; Shin ve Reyes, 1995). Genel olarak bu çalışma sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi onların örgütsel bağlılığını önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir. İş doyumunun istenilen seviyede olması örgütsel bağlılığı artırdığı gibi verimli bir çalışma ortamı sağlayarak okul etkililiğini de doğrudan olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Okul ortamında düşük iş doyum düzeyine sahip yönetici ve öğretmenler, eğitim-ğretim uygulamaları esnasında daha düşük bir motivasyona sahip olarak çalışmaları ile okulun etkililiğinin de azalmasına sebep olacağı düşünülebilir. Bu çerçevede elde edilen bulgular bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulguya göre etkili okul ile iş doyumunu arasında orta düzeyde bir ortalama etki büyüklüğünün olduğu görülmektedir. Bu bulgu yönetici ve öğretmenlerin iş doyumlarının etkili okul algılarında orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum daha önceden yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Sarier (2013) yaptığı meta-analiz çalışmasında okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir etki büyüklüğünün olduğunu tespit etmiştir. Judge ve Piccolo (2004) gerçekleştirdiği meta-analiz araştırmasında okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik

becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu arasında güçlü düzeyde pozitif yönlü bir etki büyüklüğü olduğunu belirlemiştir. Tinsley (2003) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine yönelik iş doyumu ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akkoç, Çalışkan ve Turunç (2012) iş doyumunun iş performansını pozitif ve anlamlı olarak etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma bulgusuyla paralellik gösteren diğer bir çalışma sonucunda öğretmen görüşlerine göre iş doyumu ve okul etkililiği arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir (Turaç, 2017). Yıldırım (2015) çalışmasında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev alan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin iş doyumlarına yönelik algıları ile okul etkililiği algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulguyla ilişkili olarak öğretmenlerin iş doyumu ile okul etkililiği arasında nispeten karşılıklı bir etkileşimin var olduğu ve iş doyumunun yüksek düzeyde olduğu okulların daha etkili okullar olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre yönetici ve öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olması etkili okul oluşturma sürecinde büyük bir önem taşıdığını göstermektedir. Bu durumun farklı araştırma sonuçları ile de uyumlu olduğu görülmektedir. Locke'a göre (2003) iş doyumunun önemi mutlaka önemsenmelidir ve okullarda yaptığı işten memnun olan öğretmenler daha iyi bir performans sergileyerek daha sağlıklı ve mutlu yaşam sürme amacındadırlar. Böyle okullarda görev yapan bireylerin daha üretken ve yararlı olması daha olağan bir durumdur. Keskin (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların etkililiği ile öğretmenlerin mesleki doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul etkililik düzeyinin yükseltilmesi öğretmenlerin mesleki doyumlarının artırılabilmesiyle mümkün olacağı beklenmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin de meslek doyumlarının yüksek olması sağlanmalı ve iş doyumu yüksek yöneticilerin öğretmenlerin okuldaki bireysel olarak beklentilerini en iyi şekilde karşılayarak okul etkililiğinde olumlu yönde etkin rol oynamaları sağlanabilir. Yıldırım, Akan ve Yalçın (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin algılarına göre iş doyumu ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Bu sonuca ilişkin olarak, iş doyumu daha yüksek olan öğretmenlerin okulları hakkındaki olumsuz duygu, düşünce ve davranışlarında bir azalmanın olacağı ve olumlu duygu ve düşüncelerde artışın sağlanmasıyla okulun etkililik algılarının daha yüksek düzeyde olabileceği

düşünülebilir. Ayrıca iş doyumu açısından öğretmenlerin görevde terfilerine ilişkin sağlanan imkanların yeterli olması onların motivasyon ve iş performanslarını olumlu yönde etkileyerek okul etkililiği algılarına doğrudan pozitif yönde etki yapacağı söylenebilir.

5.1.5 Etkili okul ve cinsiyet arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma

Araştırma sonucunda, etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri açısından bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Alanyazında yapılan bazı araştırma sonuçlarının bu araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Çiftçi (2019) cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin etkili okul algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmektedir. Tuncel (2013) etkili okul ve okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Özkan (2014) araştırmasında yöneticilerin algılarına göre okullarının etkililik düzeyleri okul yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Abdurrezzak (2015) öğretmenlerin etkili okulu ve okul liderliğini algılamalarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Yaralı (2002) yaptığı araştırmanın sonucunda yöneticilerin cinsiyetlerine göre etkili okul algıları üzerine anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Noreen (2003) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular okul yöneticilerinin etkili okul özelliklerine yönelik algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Yelok (2006) genel liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kendi okullarını ne düzeyde etkili okul olarak değerlendirdiklerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ile etkili okul özellikleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Akan (2007) Erzurum'da ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin etkili okul özellikleri üzerine algılarında cinsiyet değişkenine ilişkin olarak bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Udo (2007) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiğini değerlendirme konusu üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kaplan (2008) Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi isimli yüksek lisans araştırmasından elde ettiği sonuca

göre yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre cinsiyet değişkeni ile etkili okul olma düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmalara ilişkin olarak alanyazında etkili okul ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek için farklı türde ve çok sayıda araştırma yapıldığı ancak cinsiyet değişkeninin etkili okula yönelik anlamlı bir farklılık oluşturmadı görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni üzerine alanyazında yapılan farklı meta-analiz çalışmaları sonuçlarına göre yönetici ve öğretmen algılarında cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir. Sönmez ve Sezgin (2017) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışması sonucunda öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarında cinsiyet ve branş değişkenlerinin belirleyici bir etkiye sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İpek, Aytaç ve Gök'ün (2015) öğretmenlerin örgütsel kültür algıları üzerine yaptığı meta-analiz çalışmasında cinsiyet değişkeninin öğretmen algıları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu bağlamda bundan sonraki meta-analiz ve diğer çalışma türlerinde cinsiyet değişkeninin incelenmesine ihtiyaç olmadığı söylenebilir.

Bu araştırma sonucunu destekler nitelikte olan Kuşaksız (2010) tarafından yapılan çalışmada etkili okulun okul programı ve eğitim-öğretim süreci boyutunda cinsiyet değişkenine göre bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Türker (2010) ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen algıları ile okul etkililiği düzeyi üzerine yaptığı çalışma sonucunda yönetici görüşlerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre okul etkililiği boyutları arasında anlamlı bir farklılığın görülmediğini belirtmiştir. Bu durum bu araştırma bulguları ile benzer yönde bir durum sergilemektedir. Yılmaz (2010)'ın İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi isimli çalışmasında öğretmenlerin okulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerine yönelik algılamaları birbirine yakın olduğunu ve cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Şahin (2011) öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre etkili okul özelliklerine yönelik algı düzeyleri farklılaşmadığı bulgusunu elde etmiştir. Alanoğlu (2014) liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin etkili okul olma düzeylerine ilişkin algılarında bir farklılaşmaya neden olmadığını tespit etmiştir. Abdurrezzak (2015) ortaokullarda çalışan öğretmen görüşlerine ilişkin etkili okul düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında öğretmenlerin etkili okulu algılamalarında cinsiyet değişkenine göre değişmediği bulgusunu elde etmiştir. Durukan (2015) Gaziantep

merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına yönelik yaptığı etkili okul araştırmasında öğretmen algılarının etkili okulun tüm boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2015) Aydın ili merkez okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği üzerine algılarına yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Aykurt (2017) Eğitim örgütünün etkililiğinin öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi isimli çalışmasında Çanakkale merkezdeki ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin okul etkililiği düzeyinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği boyutları ile algılarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Araştırma bulgusunun desteklendiği bu çalışmalara ilişkin olarak cinsiyet değişkeninin herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadı açık bir şekilde belirtilebilir.

Araştırma bulguları ile tutarlılık gösteren diğer bir çalışmada, Memduhoğlu ve Karataş (2017) liselerde görev yapan öğretmen görüşleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ergin, Kaplan ve Korkmaz (2018) tarafından Ankara'daki Anadolu liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre etkili olma özelliklerinin değerlendirildiği çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin algılarında etkili okul olma özellikleri açısından cinsiyet değişkenine göre bir farklılığın olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bahsedilen durumun bu araştırma bulgusuyla aynı yönde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır.

Alanyazında bu araştırmadan elde edilen bulgu ile çelişen çalışmaların da olduğu belirlenmiştir. Örneğin, Kış ve Konan (2014) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerini incelediği meta-analiz çalışması sonucunda erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Yaralı (2002) öğretmen algılarına göre etkili okul özelliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etkili okulun öğretmen alt boyutu üzerine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Başka bir deyişle, kadın öğretmenlerin etkili okul algıları erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırma

bulgusu ile çelişen Ayık (2007)'ın İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişkiye yönelik yaptığı çalışma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etkili okul ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olduğunu bulmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, etkili okulun yönetici boyutu hariç diğer boyutlara ilişkin görüşlere, kadın yönetici ve öğretmenlerin, erkek yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları belirtilmektedir. Yılmaz'ın (2006) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okulun etkililiğinin tüm boyutlarında erkek öğretmenlerin görüşleri bayan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Toprak (2011) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerine yönelik yaptığı çalışmaya katılan öğretmenlerin algıları ile okul etkililiği düzeyi arasında cinsiyet durumuna göre tüm boyutlarda anlamlı farklılığın olduğunu belirtmektedir. Yine Biltekin (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen algılarına yönelik etkili okul özellikleri açısından cinsiyet değişkenine göre etkili okulun yönetici, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak sadece okul çevresi ve veliler boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Saleem ve Naseem (2013) öğretmenlerin okul etkililik algıları üzerine yaptığı çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin okul etkililik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu olduğu bulgusunu elde etmiştir. Sevimli (2015) Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına yönelik olarak okul etkililiği üzerine yaptığı çalışmasında etkili okulun sadece öğretmen boyutunda cinsiyete göre bir farklılığın olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu bağlamda buradaki sonuçlar, araştırma bulguları ile tamamen çelişkili olduğunu göstermektedir.

Literatürde yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde sonuçların bu araştırma sonuçlarından farklı olduğu görülmektedir. Örneğin, Kalkan (2017) yaptığı meta-analiz çalışması sonucunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik görüşlerine ilişkin olarak cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin lehine düşük düzeyde bir etki büyüklüğü olduğunu tespit etmiştir. Duranay (2005) ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarının öğretmen algıları doğrultusunda belirlemeye yönelik yaptığı araştırmanın sonucunda cinsiyete göre öğretmen algılarının okul etkililiği açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlerden ortaöğretim kurumlarını daha etkili bir düzeyde

algıladıkları belirlenmiştir. Bu bulguya benzer özellikte Kuşaksız (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve okul çevresi alt boyutlarında cinsiyet değişkenine yönelik erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kanmaz ve Uyar (2016) Denizli ilindeki ortaokulların etkililik düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı bulgusunu elde etmiştir. Bu sonuca göre okul etkililiğinin okul-aile ilişkileri boyutu haricindeki tüm alt boyutlarda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okullarını daha etkili buldukları belirtilmektedir. Bahsedilen durum bu araştırma bulgularından farklı bir sonuç sergilemektedir. Oral (2005) İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi isimli çalışmasında cinsiyete göre erkek yönetici ve öğretmenlerin kadın yönetici ve öğretmenlere göre etkili okulun öğrenci boyutunda daha yüksek düzeyde algıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkın sebebi, erkek yönetici ve öğretmenlerin okullarda daha fazla zaman ve enerji harcadıkları ve kadın yönetici ve öğretmenlerin daha mükemmeliyetçi olduklarından daha fazla beklenti içinde olmaları olarak gösterilebilir.

5.1.6 Etkili okul ve görev unvanı arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma

Araştırma sonucunda etkili okul özelliklerine yönelik yönetici ve öğretmenlerin görev unvanları açısından incelendiğinde yöneticilerin etkili okul algılarının öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguya ilişkin hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değeri görev unvanı değişkeninin etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu bildirmektedir. Görev unvanı değişkenine yönelik incelenen çalışmalara ilişkin yapılan moderatör analizi sonucuna göre yayın türü, okul türü, örneklem sayısı ve yayın yılı moderatörlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgu görev unvanı değişkenine ilişkin olarak yöneticilerin etkili okul algılarının öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, alanyazında yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Baştepe (2002) yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algıları konusu üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin görev

unvanlarına göre etkili okul algıları farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu araştırma bulgusuna göre, yöneticilerin etkili okulun yönetici, öğrenci, okul iklimi, eğitim-öğretim süreci, veli-çevre ve okulun fiziksel durumu boyutlarında okul etkililik algıları öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Akan (2007) tarafından yapılan çalışmada etkili okulun öğrenci, okul çevresi ve veli boyutunda yöneticilerin algılarının öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Kaplan (2008) Ankara ilindeki Anadolu liselerinde görev yapan 300 yönetici ve öğretmen görüşlerine göre etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri amacıyla yaptığı araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu belirtmektedir. Araştırma sonucuna göre etkili okulun okul yöneticisi, okul ortamı ve öğrenci boyutlarında yöneticilerin okullarını öğretmenlere oranla daha etkili bulduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu bu araştırmanın sonucu ile aynı doğrultuda olduğunu göstermektedir. Oral (2005) ilköğretimde çalışan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre etkili okul düzeylerini belirleme amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin algılarının etkili okulun tüm boyutlarında öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bulguya göre yöneticilerin okullarını daha çok sahiplendikleri, okulu temsil ettikleri sebebiyle daha fazla çaba gösterdikleri düşünülebilir. Ayrıca bu sonuç yöneticiler ile öğretmenler arasındaki sorumluluk, yetki alanları, görev ve çalışma biçimlerinin farklı olması ile açıklanabilir. Araştırmadan elde edilen bulguya benzer şekilde Özkan (2014) okulların etkililik düzeylerini yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda görev unvanına değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ve yöneticilerin öğretmenlere oranla okulları daha etkili algıladıkları belirtilmektedir. Bu bulguya ilişkin olarak farklılığın azaltılabilmesi için okullardaki yönetici ve öğretmen iletişiminin artırılması, ihtiyaç duyulan konularda fikir alışverişinin sağlanması ve işbirliği çalışmalarının desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Bu çalışmada yöneticilerin etkili okula yönelik algıları öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde yapılan araştırma sonuçları bu bulgu ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Türker (2010) Antalya ilindeki ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada etkili okulun bütün boyutlarında yöneticiler okulları öğretmenlere göre daha etkili bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Biltekin (2013) görev unvanı değişkenine göre etkili okulun okul çevresi ve veli boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu kanıtlamış ve yöneticilerin etkili okulun okul çevresi

ve velilere yönelik algıları öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Elde edilen bu bulgu bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Ergin, Kaplan ve Korkmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin okulların etkili olma düzeylerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre etkili okulun sadece okul ortamı ve öğrenci boyutunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında görev unvanına ilişkin olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiş ve yöneticilerin etkili okul algıları öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonucu belirten araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Araştırma sonucu ile tutarlılık gösteren diğer bir çalışmada ise Yılmaz (2006) Düzce ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen algılarına göre okulların etkili okul olma düzeylerini incelemiş ve yöneticilerin algılarının etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında öğretmen algılarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çerçevede yöneticiler öğretmenlere göre okulları daha etkili olarak nitelendirmektedirler. Bu durumun yöneticilerin görev yaptıkları okullarda daha çok alanda daha fazla sorumluluk almalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre etkili okula ilişkin yöneticilerin algıları öğretmenlerinkine oranla daha yüksektir. Ancak alanyazında yapılan bazı çalışmaların sonuçları bu bulgu ile çelişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, Baştepe (2002) yaptığı çalışmada öğretmenlerin etkili okulun öğretmen boyutundaki algıları yöneticilerden daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Akan (2007) tarafından yapılan çalışmada etkili okulun öğretmen, öğrenme ortamı ve süreci boyutunda öğretmenlerin algılarının yöneticilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum bu araştırma bulgularından farklı bir durumu sergilemektedir. Bu bağlamda bahsedilen boyutlar doğrudan öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirildiğinden öğretmen algılarının daha yüksek olması normal bir durum olarak görülebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulgu ise hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değeri görev unvanı değişkeninin etkili okul özelliklerine yönelik yönetici ve öğretmen algıları üzerinde az düzeyde bir etkiye sahip olduğunu bildirmektedir. Ancak literatürde incelenen bazı araştırma sonuçlarının bu bulgu ile uyumluluk göstermediği bilinmektedir. Örneğin, Zembat vd. (2010) etkili okul ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiye yönelik yönetici ve öğretmen algılarını incelediği çalışmada etkili okulun özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görev unvanlarına ilişkin anlamlı bir

farklılığın olmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu araştırma bulgusundan farklı olarak Akan (2007) tarafından yapılan çalışmada Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin olarak okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları arasında görev unvanına bağlı olarak etkili okulun okul yöneticisi ve okul kültürü ve ortamı boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Akbal (2008) İstanbul ilindeki ilköğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililik düzeylerini incelemeye yönelik yaptığı çalışmasında okul etkililiği hakkındaki algıların görev unvanı değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuç bu araştırmanın bulgusu ile çelişki göstermektedir. Araştırma sonucu ile tutarlılık göstermeyen Kaplan (2008) yaptığı çalışmada etkili okulun öğretmen ve veli boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ayık (2007) çalışmasında ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini yönetici ve öğretmen algılarına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin algılarının etkili okulun tüm boyutlarında görev değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtmiştir. Bu bulgu görev türü değişkeni yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algılarını etkilemediğini göstermektedir.

Araştırma sonucundan farklı olarak Biltekin (2013) tarafından çalışmada ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun yönetici, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı boyutlarına ilişkin algıları arasında görev unvanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgusu ile örtüşmemektedir. Akoğan (2014) etkili okulların özelliklerini yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmasında okul etkililiğine sahip olma durumu açısından yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin aynı yönde olduğu ve bu konuda görev unvanına göre anlamlı bir farkın olmadığı belirtilmektedir. Bu sonucun da bu çalışmadan elde edilen bulgudan farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırma sonucu ile uyumluluk göstermeyen Alanoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul olma düzeylerini incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların okuldaki görev unvanları çalıştıkları okulun etkili okul olma düzeylerine ilişkin algılarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Bu bulguya ilişkin olarak yönetici ve öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının benzer olması, birlikte çalışmalarından dolayı karşılıklı etkilenmelerden kaynaklandığı düşünülebilir.

5.1.7 Etkili okul ve öğrenim düzeyi arasındaki ilişkiye dayalı ortalama etki büyüklüğüne yönelik tartışma

Araştırma sonucuna göre etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu ilgili literatürde yapılan bazı çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Örneğin, Alanoğlu (2014) ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisini incelediği çalışmasında liselerde görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre liselerin etkili okul olma düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmektedir. Durukan (2015) okulların etkililiğini öğretmen algıları bağlamında araştırdığı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre etkili okulun okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler boyutlarında herhangi bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuç söz konusu araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Kılıç (2017) öğretmen görüşlerine göre okul etkililiği düzeylerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin okul etkililiği algılarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Bu bulgu araştırma sonucu ile uyumluluk göstermektedir. Yılmaz (2010) tarafından yapılan ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre etkili okul özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenim düzeylerine ilişkin olarak etkili okulun boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmenler arasındaki etkili okul görüşleri birbirine paralellik göstermektedir.

Bu araştırma bulgusuyla benzerlik gösteren Memduhoğlu ve Karataş (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul etkililik algılarının farklılaşmadığı belirtilmektedir. Bu bulguya benzer olarak Namlı (2017) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmen öğrenim durumu değişkenine göre okul etkililiği algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığını bulgusunu elde etmiştir. Yine, Biltekin (2013) ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarında öğrenim düzeylerine göre etkili okulun tüm boyutlarında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Yani lisans

mezunu öğretmenlerin algıları ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarında etkili okulun boyutlarının etkililiklerine ilişkin olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenler etkili okul görüşlerinde mevcut durumu öğrenim düzeylerinden bağımsız olarak değerlendirmeleri bir sebep olarak gösterilebilir. Buradan hareketle bu sonuçların söz konusu araştırma bulgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgu ile çelişen çalışmaların da olduğu görülmektedir. Örneğin, Ayık (2007) çalışmasında etkili okulun öğretmen, öğrenci, veli boyutu ve etkili okul boyutlar toplamına ilişkin olarak ön lisans ve yüksek lisans mezunu yönetici ve öğretmenlerin algılarının, lisans mezunu yönetici ve öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir. Akdoğan (2014) araştırmasında ilköğretim okullarının etkililiğini yönetici ve öğretmen algılarına göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul etkililiğine sahip olma düzeyini, lisansüstü eğitim sahibi öğretmenler lisans mezunu olanlara oranla daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgunun araştırma sonucu ile uyumluluk göstermediği söylenebilir. Bu durum lisansüstü eğitim sahibi yönetici ve öğretmenler, okullarda daha ayrıntılı gözlemler yapabilmeleri ve ayrıca mevcut bilgileri daha analitik bir şekilde yorumlamaları sebebiyle açıklanabilir. Türker (2010) ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelediği çalışmasında yönetici görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak öğretmen görüşlerinin etkili okulun sadece okul ortamı ve öğrenci boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguya ilişkin olarak ön lisans mezunlarının yüksek lisans mezunlarına oranla etkili okul konusunda daha yüksek düzeyde görüşlere sahip oldukları belirtilmektedir. Bu farklılığın sebebi olarak öğretmenlerin öğrenim sürelerinin artışına paralel olarak okuldaki beklentilerinin de artması gösterilebilir.

5.2 Sonuç

Bu çalışmada, 2000-2018 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalarda yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre etkili okul özelliklerine etki eden bağımsız değişkenlerin etki düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada inceleme kapsamına alınan çalışmaların ilişkisel olarak ortalama etki büyüklüğü hesaplamalarının hangi modele göre yapılacağını belirlemek amacıyla Q ve I² istatistikleri yapılmıştır.

Elde edilen bu analiz sonuçlarına göre araştırmaya dahil edilen çalışmaların heterojenlik gösterdiği tespit edildiğinden bütün analizler rastgele etkiler modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak varılan sonuçlar aşağıdaki paragraflarda verilmektedir.

Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmen görüşlerine göre etkili okul ile liderlik arasında pozitif yönlü, anlamlı ve güçlü düzeyde bir ortalama etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç toplam kalite yönetimi modelinde önemli bir özellik olarak nitelendirilen liderliğin etkili okul üzerinde güçlü düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların liderlik sınıflandırmasına göre ise etkili okula dağıtılmış liderliğin, dönüşümsel liderliğin ve öğretimsel liderliğin etkisinin çok güçlü düzeyde; liderlik davranışlarının, liderlik stillerinin ve öğretmen liderliğinin güçlü düzeyde; diğer liderlik türlerinin ise orta düzeyde etki ettiği görülmüştür. Bu sonuca ilişkin olarak okulları daha etkili kılmak için hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin liderlik yönünden yeterli donanıma sahip olmaları ve farklı liderlik rollerini üstlenerek yeni hedefler belirleyip etkili bir şekilde gerekli değişimi sağlamaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde okul içinde oluşturulan etki nitelikli ve önemli olabilir, çünkü liderlik okul etkililiğini yönlendiren bir özellik olarak görülmektedir. Yaratıcı fikirlere sahip lider yönetici ve öğretmenler, hem kendi gelişimlerini sürekli sağlamaktadırlar, hem de öğrencilere geliştirici ve nitelikli eğitim-öğretim faaliyetleri sunarak okulları daha etkili bir okula dönüştürebilirler.

Araştırmanın diğer bir sonucu olarak etkili okul ile okul iklimi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ortalama etki büyüklüğünün var olduğu hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle örgütsel öğrenme modelinin önemli bir özelliği olan okul ikliminin etkili okul üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Okul ikliminin kurum içinde çalışanların çalışma ortamlarının öğrenmeyi nasıl kolaylaştırdığı ya da engellediği ile ilgili olduğundan örgütsel öğrenme modeline de ilişkin olarak okul etkililiğini sağlamada önemli bir özellik olduğu kanıtlanmıştır. Olumlu okul ikliminin sağlandığı okullarda sosyo-ekonomik durum, ırk ve cinsiyet gibi farklılıklara saygı duyulduğundan farklı öğretim uygulamaları sunulur ve eğitim faaliyetleri daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Etkili okullarda yönetici ve öğretmenler olumlu okul iklimi sayesinde öğrencileri öğrenmeye daha etkili bir şekilde motive ederek öğrenme zorluklarını ortadan kaldırırlar ve böylece öğrenciler fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan daha etkili bir süreçte gelişim gösterirler.

Araştırma sonucunda etkili okul ile okul kültürü arasında pozitif yönlü, anlamlı ve çok güçlü düzeyde bir ortalama etki büyüklüğünün olduğu bulunmuştur. Bu bulgu örgütsel öğrenme modelinde önemli bir özellik olarak görülen okul kültürünün etkili okul üzerinde çok güçlü bir düzeyde etkiye sahip olduğunu bildirmektedir. Örgütsel öğrenme modelinde sağlam bir okul kültüründe işbirlikçi bir tutum ve ortak bir dil kullanımı ile bilginin hızlı bir şekilde paylaşılması sağlanır ve öğrenme süreçlerinin daha etkin bir şekilde sürdürülmesi sağlanmış olur. Etkili okullarda yönetici ve öğretmenlerden öğrencilere yönelik yüksek beklentilerin ve sürekli olumlu geribildirimlerin oluşturduğu ortak değerlere sahip bir kültür anlayışının benimsenmesi gerekmektedir. Öğrenmenin ve girişimciliğin sürekli teşvik edildiği bir okul kültürü sayesinde yönetici ve öğretmenlerin araştırma, tartışma ve risk alma becerileri geliştirilerek daha etkili bir okul ortamı elde edilebilir.

Araştırmanın sonucuna göre etkili okul ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ortalama etki büyüklüğünün olduğu hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgu doyum modelinde önemli bir özellik olarak görülen iş doyumunun etkili okul üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Okulda çalışan yönetici ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri onların motivasyonlarını ve performanslarını etkilemektedir. Burada yüksek iş doyum sayesinde daha iyi bir motivasyon ve daha yüksek bir performans sağlanması ile okul etkililiğinin sürdürülmesi beklenir. Ayrıca etkili okullarda okul dışı paydaşların da beklentileri okul tarafından karşılanması beklenmektedir. Hem içerde hem dışarda tüm paydaşların doyum düzeylerinin en üst seviyede olduğu okullar daha etkili okullar olarak nitelendirilmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucunda etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılarında cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre bu konuda bundan sonraki araştırmalarda cinsiyet değişkeninin kullanılmasına gerek olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucunda etkili okul özelliklerine yönelik yönetici ve öğretmenlerin görev unvanları açısından incelendiğinde yöneticilerin etkili okul algılarının öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguya ilişkin hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değeri görev unvanı değişkeninin etkili okul özelliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları üzerinde az düzeyde bir etkiye sahip olduğunu bildirmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu olarak etkili okul özelliklerine yönelik yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen tüm sonuçların özeti olarak bir okulun etkili bir okula dönüştürülmesi için toplam kalite yönetimi modeli, örgütsel öğrenme ve doyum modeli uygulamalarının göz önünde tutularak güçlü bir liderlik, olumlu bir okul iklimi, sağlam bir okul kültürü ve yeterli bir iş doyumunun sağlanmasının mutlak gerekli olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca görev unvanı değişkenine ilişkin olarak yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algıları üzerinde genel olarak düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu kanıtlanmıştır. Başka bir deyişle görevi yönetici olanlar öğretmenlere göre okullarını daha etkili bulmaktadırlar. Ancak yönetici ve öğretmenlerin etkili okul görüşlerine ilişkin olarak cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

5.3 Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Etkili bir okul ortamının sağlanmasında öncelikli şart olarak güçlü bir liderliğin oluşturulması gerekmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin özellikle dağıtılmış, dönüşümsel ve öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır.

- Okullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışlarının geliştirilmesine önem veren dağıtılmış liderlik becerilerine sahip okul yöneticileri sayesinde işbirlikçi çalışma ortamlarının yaratılması ile herkesin gerekli sorumluluğu alarak daha etkin ve istekli bir şekilde etkili okul oluşumunu destekleyeceği belirtilebilir.

- Okul yöneticileri dönüşümcü liderlik özellikleri bakımından öğretmenler ile etkili bir vizyon ve misyon oluşturmali, tüm paydaşların etkili okulun gerçekleştirilmesi konusunda harekete geçirici kararlar ile ortak bir takım ruhuna sahip olmasını sağlamalıdır.

- Okul yöneticileri öğretimsel liderliği en önemli bir görev olarak benimsemeli, eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmenlere rehberlik yapmalı, öncelikli sorumluluğun

öğretim olduğunu vurgulayarak sürekli bireysel destekler ile amaçlara daha etkili bir ulaşımı kolaylaştırmalıdır.

- Okul ikliminin etkili okul üzerindeki olumlu etkisi göz önüne alınırsa, olumlu okul ikliminin sağlanması konusunda tüm paydaşlar üzerlerine düşen görevleri eksiksiz bir şekilde yerine getirmelidirler.

- Okul yöneticileri, birlikte çalıştıkları öğretmenleri desteklemeli, öğretmenlerden gelen önerilerine açık olmalı, ihtiyaçlarına duyarsız kalmayarak başarılarını adil bir şekilde takdir etmeli, işbirlikçi davranışları desteklemeli ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmelidir. Bu uygulamalar ile olumlu bir okul iklimi ortamının sağlanabileceği belirtilebilir.

- Etkili okul ile okul kültürü arasında çok güçlü bir düzeyde ortalama etki büyüklüğü olması sebebi ile etkili okul olabilmede öncelikli temel şart olarak sağlam bir okul kültürünün varlığı yönetici ve öğretmenler tarafından sağlanmalıdır.

- Okul yöneticileri güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasına yönelik okuldaki mevcut çalışma ortamlarını iyileştirmeli, öğretmenler için okulu daha çekici bir ortama dönüştürmeli, sürekli olumlu etki sağlayan bir iletişim dilini kullanarak çalışanların kendilerini değerli ve önemli hissedecekleri bir ortam hazırlamalıdır.

- İş doyumunun etkili okul olmadaki olumlu yönde etkisinden dolayı kurum içinde çalışanların iş doyumlarını ve motivasyonlarını artırmak için çalışma koşullarının iyileştirilip gerekli tedbirler alınmalıdır. Özellikle öğretmenlere mesleki anlamda yükselme olanakları verilerek iş doyum düzeyleri artırılabilir. Ayrıca kamuoyunda yönetici ve öğretmenlere yönelik eylem ve söylemlerin, işlerine yönelik tutum ve doyum düzeylerini motive edici bir nitelikte olması önerilir.

- Okul yöneticileri etkili okulu gerçekleştirmeye ilişkin okuldaki tüm paydaşları bilgilendirmek amacıyla belirli aralıklarda toplantılar planlayarak, alınan kararların sürekli ve düzenli bir şekilde takibini yapabilir.

- Yönetici ve öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerine, etkili okul modellerine yönelik özellikle de toplam kalite yönetimi modeli, örgütsel öğrenme modeli ve doyum modeline ilişkin uygulamaların yer aldığı programların ve uygulamaların dahil edilmesi, etkili sonuçların elde edilmesini sağlayabilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı, hem yöneticiler hem de öğretmenler için liderlik, okul iklimi, okul kültürü ve iş doyumunu konularında etkili okulu gerçekleştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler hazırlamalı, ayrıca bu eğitimlere katılan yönetici ve öğretmenlerin ilgili alan ile ilişkili okullarda yapacakları uygulamaları takip etmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma kapsamında 2000-2018 yılları arasında etkili okul ve bazı değişkenler arasında bulunan ilişkiye göre genel etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Araştırmacılar aynı değişkenlere göre 2018 yılından sonra yapılan ve farklı değişkenlerin olduğu çalışmaları da dahil ederek yapacakları araştırmalar ile çıkan sonuçları karşılaştırılabilirler.

- Yönetici ve öğretmenlerin etkili okul görüşlerinin belirlenmesinde cinsiyet, görev unvanı, öğrenim düzeyi arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüklerinin düşük düzeyde bulunmasından dolayı bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu değişkenlerin etkisinin araştırılmasına gerek olmadığı belirtilebilir.

- Okul etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılan farklı modellere ilişkin çalışmalara yönelik yapılan araştırma sonuçları ve ilgili değişkenleri incelenerek detaylı bir meta-analiz çalışması yapılabilir.

- Alanyazında etkili okula ilişkin olarak gerçekteştirilen nitel çalışmaların da bir taraması yapılarak, bu araştırmanın bir tamamlayıcısı olarak sonuçlar karşılıklı bir şekilde incelenebilir.

- Türkiye’de ve Dünya’da eğitim sistemleri içerisinde okulların etkisiz kalmalarına neden olan uygulamalar ve sorunlar incelenerek, eğitim-öğretim politikalarının yeniden düzenlenmesine yönelik farklı değişkenlerin de dahil edildiği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Yıldız sembolü (*) ile başlayan kaynaklar meta analize dahil edilen araştırmaları göstermektedir.

Abbasi, E., ve Noori, S. K. (2016). Study on the relationship between participatory management in schools and teachers' development of social capital from managers and teachers views of secondary school teachers Karaj district 3. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3), 230-246.

*Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Acar, F. M. (2016). *Investigation of the burnout and the job satisfaction levels of pre-school teachers in terms of different variables*. (Unpublished master dissertation). Cag University, Mersin, Turkey.

Adams, C. M., ve Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625-642. doi: 10.1108/09578230610704828.

Adams, C. M., Forsyth, P. B., ve Mitchell, R. M. (2009). The formation of parentschool trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-30.

*Ahmad, R. K. (2016). Relation of leadership, teachers' commitment, teachers' competency, best practices to school effectiveness. *Institut Aminuddin Baki Institute of Educational Management*.

*Ahmad, S. (2012). The Influence of Management Capabilities to the Effectiveness of School Implementation. *International Journal of Economics Business and Management Studies*, 1(3), 104-113.

Aidla, A., ve Vadi, M. (2007). Relationships between organizational culture and performance in Estonian schools with regard to their size and location. *Baltic Journal of Economics*, 7(1), 3-17.

Ainley, M., Frydenberg, E., ve Russell, J. (2005). *Schooling issues digest: student motivation and engagement*.

*Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

*Akbal, N. (2008). *Etkili Okulun Oluşmasında Okul Yöneticilerinin Etkin İletişim Becerileri (Büyükçekmece Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

*Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akhavan, P., ve Jafari, M. (2006). The Learning Organizations: The Necessity of Intellectuality Era. *Journal of Tadbir*, (169).

Akın-Mart, Ö. ve Tulunay-Ateş, Ö. (2021). Investigation of technological leadership of the school administrators in Turkey: A meta-analysis study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1), 169-186. <https://doi.org/10.1016/buefad.740794>

Akinola, Oliwatoyin B. (2013). Principals' Leadership Skills and School Effectiveness: The Case Of South Western Nigeria. *World Journal Of Education*, 3(5), p(26).

Akkoç, İ., Çalışkan, A., ve Turunç, Ö. (2012). Örgütlerde gelişim kültürü ve algılanan örgütsel desteğin iş tatmini ve iş performansına etkisi: Güvenin aracılık rolü. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 105-135.

Akobeng, A. K. (2005). Understanding systematic reviews and meta-analysis. *Archives Of Disease In Childhood*, 90(8), 845-848.

Aksit, N. (2007). Educational Reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129–137.

Aksu, A. (2010). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi ve vizyoner liderlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 99-116.

- Al Ahbabi, N. M. N. M. (2016). *Towards Leading Effective Secondary Schools in Abu Dhabi, UAE: Stakeholders' Perceptions*, (Doctoral dissertation), University of Glasgow.
- *Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Alavi, M., T. R. Kayworth, ve D. E. Leidner. (2006). An Empirical Examination of the Influence of Organizational Culture on Knowledge Management Practices. *Journal of Management Information Systems*, 22(3), 191–224. doi:10.2753/MIS0742-1222220307.
- *Al-Harthi, A. S. A., ve Al-Mahdy, Y. F. H. (2017). Distributed leadership and school effectiveness in Egypt and Oman: an exploratory study. *International Journal of Educational Management*. 31(6), 801-813.
- *Ali, N. (2017). *Teachers' perceptions of the relationship between principals' instructional leadership, school culture and school effectiveness in secondary schools in Pakistan*, (Doctoral dissertation). University of Malaya.
- *Ali, N., Sharma, S., ve Zaman, A. (2017). School culture and school effectiveness: secondary schools in Pakistan. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 4(4), 50-65.
- Alkoofi, A., A., M. (2016). *Towards an effective school improvement model for a Middle Eastern context: Capacity building for sustainable improvement*, (Doctoral dissertation), Durham University.
- Allen, L., ve Glickman, C. D. (2005). Restructuring and renewal: Capturing the power of democracy. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change* (pp. 225- 248). doi: 10.1007/1-4020-4453-411.
- Ameri Far, Farshad ve Jahani, Jafar. (2013). The relationship between organizational culture with the effectiveness of school from the perspective of managers and teachers in secondary schools in Shiraz. *Journal of Public Administration*, University of Shiraz. 12(1). 23-36.
- Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H., ve Viswesvaran, C. (Eds.). (2001). *Handbook of industrial, work and organizational psychology: Personnel psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage

- Anderson, P. A., Froysheter. A. B. ve Tontz, W. L. (2013). Meta-analysis of vertebral augmentation compared with conservative treatment for osteoporotic spinal fractures. *Journal of Bone and Mineral Research*, 28(2), 372-382.
- *Antonelli, L. A. (2005). *Organizational and SES predictors of student achievement and school effectiveness*. (Doctoral dissertation). St. John's University. New York.
- Antoniou, P. (2013). School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies, School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, *Policy and Practice*, 24(1), 1-7, DOI: 10.1080/13803611.2012.718485.
- *Arivayagan, K., Akmaliah, Z., ve Pihie, L. (2017). Teacher's Perceptions Related to Principals' Creative Leadership Practices Towards School Effectiveness. *Pertanika Journal of Scholarly Research Reviews*, 3(3).70-82.
- Armstrong, T. (1998). *Awakening genius in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- *Aslan, Ş. (2014). *Anadolu liselerinde etkili okul kavramının yönetici ve öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Austin, G., O'Malley, M., ve Izu, J. (2011). *Making sense of school climate: using the california school climate, health, and learning (Cal-SCHLS) survey system to inform your school improvement efforts*. Los Alamitos: WestEd. Retrieved from californias3.wested.org/tools in 21.10.2010.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, A ve Sarier, Y. (2013). Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 257-275.
- Aydin, A., Sarier, Y., ve Uysal, S. (2013). The effect of school principal's leadership styles on teachers organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 13(2), 806-811.
- Aydın, A., ve Şentürk, İ. (2007). Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 1-19.

- *Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki: Erzurum ili örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ayık, A., ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- *Aykurt, B. S. (2017). *Eğitim örgütünün etkililiğinin öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77-86.
- Aziz, Z., ve Baba, S. (2011). Instructional leadership enhanced creativity in smart classroom activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1566-1572.
- *Bagobiri, G., (2015). *Relationship between principals' leadership attributes and scholl effectiveness in Niger state secondary schools, Nigeria*. (Unpublished master thesis), Universiti Putra Malaysia.
- Bagwell, C. S. (2011). *Home-school partnerships: A case study of teachers and African American families* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI 3507682).
- Baig, S. (2010). The place of personal values in educational leadership in Pakistan. *Values and Ethics in Educational Administration*, 8(3), 1-8. Retrieved from http://ecommons.aku.edu/pakistan_ied_pdcn/3.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2016). *Meta analiz* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram ve uygulama ve araştırma*. Geliştirilmiş yedinci baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Percieved Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 1(38), 9-44. DOI: 10.1177/0149206311410606.

- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., ve Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 1-39. <https://doi.org/10.1086/689932>.
- Barber, M., ve Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey & Company.
- Bartlett, J. C. (2008). *Principal leadership practices: a correlation study of specific instructional leadership practices and student achievement on the Tennessee gateway tests*. Liberty University.
- Barnyak, N. C. ve McNelly, T.A. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *School Community Journal*, 19(1), 33-58.
- Barr, R.D. ve Parrett W.H. (2008). *Saving our students saving our schools 50 proven strategies for helping underachieving students and improving schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bartel, V. B. (2010). Home and school factors impacting parental involvement in a title I elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 209-228.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Basaran, İ.E.(1982). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*, Ankara Ün. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başar, T., Aşkın, İ., ve Gelbal, S. (2016). Tam öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 355-371.
- Başol, G., Doğuyurt, M. F., ve Demir. S. (2016). Türkiye örnekleminde meta analiz çalışmalarının içerik analizi ve metodolojik değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 714-745. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3460.

- *Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali eğitim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları: Malatya ili örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Batten, J.D. (1989). *Tough Minded Leadership*. New York: American Management Association.
- Bauman, C. L. (2013). *An exploration of the interconnectedness between elementary teacher job satisfaction, school culture and student achievement: a study in two Canadian elementary schools*. (Doctoral dissertation), University of Southern Queensland, Toowoomba, Australia.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., ve Jordan, A. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>.
- Becker, S. W., ve Neuhauser, D. (1975). *The efficient organization*. New York: Elsevier.
- Bennie, A., ve O'Connor, D. (2012). Perceptions and strategies of effective coaching leadership: A qualitative investigation of professional coaches and players. *International Journal of Sport and Health Science*, 10(1), 82-89. doi:10.5432/ijshs.201222.
- Beycioglu, K. ve M. Aslan. (2010). Okul Gelisiminde Temel Dinamik Olarak Degisim ve Yenilesme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Roller. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- *Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Blair, S. L. (2014). Filipino parental Involvement and Children's Educational Performance: A Comparison of Filipino and US Parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 45(3), pp. 351-366.

- Bogler, R. (2002). Two profiles of school teachers: a discriminant analysis. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 665-673.
- *Bolanle, A. O. (2013). Principals' Leadership Skills and School Effectiveness: The Case of South Western Nigeria. *World Journal of Education*, 3(5), 26-33.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolman, L. G., ve Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., ve Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P.T. ve Rothstein. (2013). *Meta analize giriş* (Çev. Serkan DİNÇER). Ankara: Anı.
- Bosworth, K., Ford, L., ve Hernandez, D. (2011). School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in select Arizona schools. *Journal of School Health*, 81(4), 194-201.
- Botha, R. J. (2013). The Need for Creative Leadership in South African Schools. *African Studies*, 72(2), 307-320
doi:http://dx.doi.org/10.1080/00020184.2013.812876.
- Botha, R. N. (2016). Improving South African school effectiveness through distributed leadership: A study of gender. *Gender and Behaviour*, 14(1), 6804-6813.
- Bowden, J., Tierney, J. F., Copas, A. J. ve Burdett, S. (2011). Quantifying, displaying and accounting for heterogeneity in the meta-analysis of RCTs using standard and generalised Q statistics. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 11-41.
- Brandt, R. (2003). Is This School A Learning Organization: Ten Ways To Tell. *Journal of Staff Development*. 24 (1), 10-16.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları (1. baskı)*. İstanbul, Beyaz Yayınları.
- Bridglall, L. B., Caines, J., ve Chatterji, M. (2014). Understanding validity issues in test-based models of school and teacher evaluation. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 19-30.

- *Bright, J. (2013). *District fiscal leadership and school effectiveness* (Doctoral dissertation). Texas Tech University.
- Brown, L. I. (2001). *A meta-analysis of research on the influence of leadership on student outcomes. (Unpublished doctoral thesis)*. Virginia Polytechnic Institute, Virginia, ABD.
- Brown, K. M., Anfara, V.A., ve Roney, K. (2004). Student achievement in high performing, suburban middle schools and low performing urban middle schools-plausible explanations for the differences. *Education and Urban Society*, 36(4), 428-456. doi:10.1177/0013124504263339.
- *Brown, R. S., Claudet, J. G., ve Olivarez, A. (2003). Investigating organizational dimensions of middle school curricular leadership: Linkages to school effectiveness. *RMLE Online*, 26(1), 1-13.
- Bunch, K. J. (2007). Training failure as a consequence of organizational culture. *Human Resource Development Review*, 6(2), 142-163.
- Bursalioğlu, Z. (1979). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Bush, T. (2007). Education Leadership and Management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership Semantic or Meaningful Change?. *Educational management administration & leadership*, 36(2) , 271-288.
- Bush, T. ve Glover, D. (2003). *School leadership concepts and evidence*. Nottingham's: NCBL.
- Busher, H. ve Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning, *Educational Management Administration Leadership*, 31 (1), 51- 65.
- Caldwell, B. (2005). School-based management. Education Policy Series, *UNESCO International Academy of Education and International Institute for Educational Planning*.
- Cameron, K. (2008). A process for changing organization culture. *Handbook of organization development*, 14(5), 2-18.
- Cameron, K. S., ve Quinn, R. E. (2005). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*: John Wiley & Sons.

- Campbell, C., Gold, A., ve Lunt, I. (2003). Articulating leadership values in action: Conversations with school leaders. *Int. Leadership in Education*, 6(3), 203-221.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27-49.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press.
- Cerit, Y. (2005). Okul ve öğretmenlik, (Öğretmenlik mesleğine giriş - Editör: M. Durdu KARSLI), Pegem Yayınları, Ankara.
- *Cerit, Y., ve Yildirim, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Chambers, E. A. (2004). An introduction to meta-analysis with articles from the journal of educational research (1992-2002). *The Journal Educational Research*, 98(1), 35-44.
- Chapman. C., ve Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228. doi: 10.1080/0013188042000277296.
- Cheng, Y.C. (1996). *School effectiveness and school-based management*. London: The Falmer Press.
- Cheng, Y. C. (2005). *New paradigm for re-engineering education: Globalization, localization and individualization*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Chenoweth, K., ve Theokas, C. (2013). How High-Poverty Schools Are Getting It Done. *Educational Leadership*, 70(7), 56-59.
- Chinedum, A. J. (2019). Educational Policy Changes And Effective Administration: Implications For Secondary Schools In Rivers State. *International Journal of Innovative Development and Policy Studies*. 7(2), 91-102.
- Cibulka, J. ve Nakayama, M. (2000). *Practitioners" guide to learning communities: Creation of high-performance schools through organizational and individual*

- learning*. National partnership for excellence and accountability in teaching. Washington, DC. Office of Educational Research and Improvement (ED). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 449 141).
- Coe, R. (2002). It's the effect size. stupid. *British Research Association Annual Conference* (pp. 1-18). Exeter. UK.
- Coe, R. (2013). *Improving Educaiton: A Triumph of Hope over Experience*. Durham, UK.
- Cohen, J. (2007). Evaluating and improving school climate. *Independent School*, 67(1), 18-26.
- Cohen, J. (2009). Transforming School Climate: Educational and Psychoanalytic Perspectives: Introduction. *Schools: Studies in Education*, 6(1), 99-103.
- Cohen, J., ve Geier, V. K. (2010). School climate research summary: January 2010. *School Climate Brief*, 1(1), 1-6.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth Edition), London: RoutledgeFalmer.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., ve Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0029356>.
- Collier, J. ve Esteban, R. (2000). Systemic leadership: ethical and effective, *Leadership & Organization Development Journal*, 21(1), 207-15.
- Connecticut State Education Resource Center. (2014). *SERC 2013-14 Annual Report*. Retrieved from <http://www.ctserc.org/assets/documents/reports/annual/sercannual-report-2013-2014.pdf>.
- Cooper, H. (2003). Psychological Bulletin: Editorial. *Psychological Bulletin*, 129(1), 3–9.

- Cooper, H., Hedges, L. V., ve Valentine, J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.
- Cooper, H. (2010). *Research Synthesis and Meta-Analysis: A Step-by-Step Approach, 4th Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Cooper, H., Robinson, J. C., ve Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62.
- Cornell, D., Shukla, K., ve Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2), 2332858416633184. doi: 10.1177/2332858416633184
- *Cosgrove, H. E., ve Nickerson, A. B. (2017). Anti-bullying/harassment legislation and educator perceptions of severity, effectiveness, and school climate: A cross-sectional analysis. *Educational Policy*, 31(4), 518-545.
- Creemers, B., ve Kyriakides, L. (2008). A Theoretical Based Approach to Educational Improvement: Establishing Links Between Educational Effectiveness Research and School Improvement. *Yearbook on School Improvement*, 1–25. article.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., ve Sammons, P. (2010). *Methodological advances in school effectiveness research*. London: Routledge.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., ve Elder Jr, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of education*, 77(1), 60-81 <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>.
- Crossman, A., ve Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- C. S. Wu (2007). *Current Issues in Educational Administration*, Higher Education, Taipei, Taiwan.

- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Cunningham, W. G., ve Cordeiro, P. A. (2006). *Educational leadership: A problems-based approach* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyler ile okul etkinliği düzeyleri arasındaki ilişki: Erzurum İli*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Çobanoğlu (Kasap), F. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Daft, R. L. (2000). *Management. (Fifth Edition)*. Orlando: The Dryden Press.
- Daft, R. (2012). *Organization Theory and Design*: Nelson Education.
- Dağ, Ş., ve Gümüşeli, A. İ. (2011). School Improvement Needs Analysis of the Public Primary Schools in Istanbul. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(0), 2716–2721. JOUR.
- Dahiru, A.S., Basri, R., ve Pihie, Z., A., L. (2017). *Effective school characteristics as antecedents of teacher empowerment*, 35(7), 1156-1161. doi: 10.5829/idosi.wasj.2017.1156.1161.
- Dale, B.G. (2003). *Managing Quality*. (4th ed.). Hertfordshire: Prentice Hall.
- Dantley, M. E., ve Tillman, L. C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (2nd ed., pp. 19-34). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Darling-Hammond, L., ve Rothman, R. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Alliance for Excellent Education. <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2012/12/Teacher-Leader-Effectiveness-Report-2011.pdf>.

- Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of educational change*, 12(2), 147-158.
- Daud, Y., Yusoff, M., Juliana, Z., Khalid, R., Don, Y., Fauzee, O., ve Hussin, F. (2015). Distributive leadership among leaders in effective schools. *Journal of Teaching and Education*, 4(03), 423-433.
- Davis, D. R., Ellett, C. D., ve Annunziata, J. (2002). Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 287-301.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., ve Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals*. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C. ve Gurr, D. (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the Field* . London: Routledge.
- Day, C., Hopkins, D., Harris, A., ve Ahtaridou, E. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. <http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., ve Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham, United Kingdom: The National College for School Leadership.
- De Boer, H., Bosker, R. J., ve van der Werf, M. P. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168.
- *Deeboonmee, W., ve Ariratana, W. (2014). Relationship between strategic leadership and school effectiveness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112(1), 982-985.
- Delinah, D., Kristiawan, M., ve Destiniar, D. (2020). Principal's Managerial Skill in Producing Effective Schools. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 22(1), 386-392.

- Denison, D. R. (2006). Linking Organizational Culture and Business Performance: A Brief Overview. Assessment, Evaluation, Improvement Success through Corporate Culture, *Recommendations for the Practice*, p. 14–19.
- Dimmock, C. (2012). *Leadership, Capacity Building And School Improvement: Concepts, Themes And Impact*. Routledge.
- Dinç, E. (2011). *Örgüt Yapısı ve İş Tatmini*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.S.
- Dinham, S. (2005). Principal Leadership for Outstanding Educational Outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338–356. JOUR.
- DiPaola, M., ve Hoy, W. K. (2013). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development*. IAP.
- Dobbie, W., ve Fryer Jr, R. G. (2013). Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York City. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 28-60.
- Domina, T., Conley, A., ve Farkas, G. (2011). The link between educational expectations and effort in the college-for-all era. *Sociology of Education*, 84(2), 93-112.
- Donaldson, S. I. (2001). Mediator and moderator analysis in program development. *Handbook of Program Development for Health Behavior Research and Practice*, 470-496.
- Donate, M. J., ve Guadamillas, F. (2011). Organizational factors to support knowledge management and innovation. *Journal of knowledge management*, 15(6), 890-914.
- Doran, J. A. (2004). *Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in American-style international schools* (Doctoral dissertation). University of Central Florida.
- Dougherty, C., ve Rutherford, J. (2009). The NCEA Core Practice Framework: An Organizing Guide to Sustained School Improvement. Guides - Non-Classroom; Reports - Descriptive, Austin, Texas: National Center for Educational Achievement.

- Döş, İ. (2013). Etkili Okul ve Yönetimi, Niyazi CAN (Editör). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 1. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık. 218-261.
- *Duan, X., Du, X., ve Yu, K. (2018). School culture and school effectiveness: The mediating effect of teachers' job satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 17(5), 15-25.
- Dugguh, S. I. ve Ayaga, D. (2014). Job satisfaction theories: traceability to employee performance in organizations. *Journal of Business and Management*, 16(5), 11-18.
- Dulay, S., ve Karadağ, E. (2017). The effect of school climate on student achievement. In *The factors effecting student achievement* (pp. 199-213). Springer, Cham.
- Dunsworth, M., ve Billings, D. (2009). *The high-performing school: Benchmarking the 10 indicators of effectiveness*. Solution Tree Press.
- *Duranay, Y. P. (2005). *Ortaöğretim Durumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (İzmir örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- *Durukan, H. (2015). *Okulların etkililiği bağlamında öğretmen algılarının değerlendirilmesi (Gaziantep ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Duval, S. ve Tweedie, R. (2000). Trim and fill: a simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- Düzgünoğlu, A. M. (2019). *Kolektif öğretmen yeterliliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Earley, P. ve Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman.
- Edmonds. R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. Educational leadership. <http://www.midwayisd.org/cms/lib/TX01000662/Centricity/Domain/8/2.%20Edmonds%20Effective%20Schools%20Movement.pdf>. Erişim tarihi:18 Mart 2019.
- Edmonds, R., (1982). Programs of school improvement: An overview, *Educational Leadership*, 40(3), 4-11.

- Edwards, C. C., ve Da Fonte, A. (2012). The 5-point plan. *Teaching Exceptional Children*, 44(3), 6-13.
- Ekundayo, H.T. (2010). Administering secondary schools in Nigeria for quality output in the 21st century: the principals' challenge. *European Journal of Educational Studies*. 2(3), 187-190.
- El-Hilali, N., e Al-Rashidi, L. (2015). The Impact of Parental Involvement, Personality Traits and Organizational Support on Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177(1), 408–419.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., ve Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988-1005.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., ve Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533–553.
- Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes*. (5th edition). Cambridge-UK: Cambridge University Press.
- Ensari, H. (2003). 21.yy. Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi. (4. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J. L., ve Connors, L. J. (1995) School and family partnerships in the middle grades In Rutherford, B. (Ed) *Creating Family/School Partnerships*. Chapter 3, 137-166. National Middle School Association, Columbus, OH.
- Epstein, J. L., Galindo, C. L., ve Sheldon, S. B. (2011). Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration*, 47(3), 462–495. doi: 10.1177/0013161X10396929.

- *Erdem, B. (2014). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyleri (Gaziantep ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bin yıla doğru Türk eğitim sistemi; sorunlar ve çözümler*. (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- *Ergin, İ., Kaplan, F., ve Korkmaz, A. (2018). Etkili okul olma özelliklerinin öğrenciler, okul ortamı ve veliler açısından değerlendirmesi. *Journal of International Social Research*, 11(59).742-753.
- Etuk, G. R., Ering, S. O., ve Ajake, U. E. (2012). Nigeria's Universal Basic Education (UBE) policy: A sociological analysis. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(7), 179-183.
- Etxeberria, F., Intxausti, N., ve Azpillaga, V. (2017). School climate in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 15(4), 5-26.
- Eugene, D. R. (2019). A multilevel model for examining perceptions of school climate, socioeconomic status, and academic achievement for secondary school students. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 1-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1670067>
- Farr, S. (2010). *Teaching as leadership: The highly effective teacher's guide to closing the achievement gap*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Faubert, B. (2012). *A Literature review of school practices to overcome school failure*. OECD Education Working Papers, No. 68, OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9flcwwv9tk-en.pdf?expires=1584007598&id=id&accname=guest&checksum=42E11D6E87778D7CF67FDFFBAF068E57>.
- Federman, M. (2006). Essay: towards an effective theory of organizational effectiveness.[on line] Available: <http://what is the message. Blog spot.com/2006-03-01 archive>.

- Feiler, A., Andrews, J., Greenhough, P., Hughes, M., Johnson, D., Scanlan, M. ve Yee, W. Ch. (2007). *Improving Primary Literacy: Linking home and school*. London: Routledge.
- Ferguson, K., Frost, L. ve Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-42.
- Forde, C. (2011). Leadership for Learning: Educating Educational Leaders. In T. Townsend and J. MacBeath (Eds.) *International Handbook of Leadership for Learning*. Netherlands: Springer, 355-374.
- Fragkos, K. C., Tsagris, M. ve Frangos, C. C. (2014). Publication bias in meta-analysis: confidence intervals for Rosenthal's fail-safe number. *International Scholarly Research Notices*, (2014). 1-17.
- Fredricks, J. A. (2014). *Eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The leadership quarterly*, 14(6), 693-727.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. G. (2009). *The challenge of change: Start school improvement now!* (2nd ed.) doi: 10.4135/9781452218991.
- Fullan, M. (2011). Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform (p. 22). BOOK, East Melbourne Victoria: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2014). *Leadership: Maximizing Impact*. Retrieved from <http://www.indabook.org/preview/lxGT0MPA0iiADvxWIh9G12nKtaJB35EpeQ2W4xnZC9E./Leadership-Maximizing-Impact-Michael-Fullan.html?query=Leadership-Quotes-handout>.
- *Ganad, R. T. (2014). A Structural Model of School Effectiveness of Public Elementary School Administrators in Southern Mindanao, Philippines. *Southeast Asian Interdisciplinary Research Journal*, 2(1), 102-124.

- Ganon-Shilon, S., ve Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682–698. doi:10.1177/1741143216628536.
- Gage, T., ve Smith, C. (2016). Leadership intelligence: Unlocking the potential for school leadership effectiveness. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-9.
- Gedik, A., ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- Gendron, B.P. , Williams, K. R. ve Guerra, N. G., (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of school violence*, 10(2), 150-164. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
- *Ghani, M. F. A., Siraj, S., Radzi, N. M., ve Elham, F. (2011). School effectiveness and improvement practices in excellent schools in Malaysia and Brunei. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1705-1712.
- Gill, M. G., Ashton, P., ve Algina, J. (2004). Authoritative Schools: A Test of a Model to Resolve the School Effectiveness Debate. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 389–409. JOUR.
- Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and instruction*, 14(2), 197-213.
- Glass, C. S. (2014). Perception of misbehavior: Understanding the process of labeling and the role of cultural capital in the disciplinary process. *The Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 46(3), 372-394. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11256-013-0268-z>.
- Glover, D., ve Law, S. (2004). Creating the right learning environment: The application of models of culture to student perceptions of teaching and learning in eleven secondary schools. *School Effectiveness and school improvement*, 15(3-4), 313-336.
- Goddard, R. D., ve Miller, R. J. (2010). The conceptualization, measurement, and effects of school leadership: Introduction to the special issue. *The Elementary School Journal*, 111(2), 219-225.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L., ve Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., ve Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Models in Educational & Social Research: A Revised Edition*. London: Edward Arnold.
- Gonzalez-DeHass, A., Willems, P., ve Doan Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Goodman, C. L. (1997). *Principal of national blue ribbon schools says high poverty schools can excel*. IDRA Newsletter, 24(6). Retrieved on May 15th , 2018, from: <http://www.idra.org/Newsletters/1997/Jun/Zarate.htm>.
- Gould, J. M. (2009). Understanding organizations as learning systems. *Strategic learning in a knowledge economy*, 119-140.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117-129.
- Greco, T., Zangrillo, A., Biondi-Zoccai, G. ve Landoni, G. (2013). Meta-analysis: Pitfalls and hints. *Heart. Lung and Vessels*, 5(4), 219-225.
- Green, B., Dundas, B., ve Clark, J. (2007). World class schools: The case studies of more effective and less effective school in different countries. In D. Reyold, C. Tiddle, S. Stringfield & B. Creemers, P. (ed.) *World class school: International perspectives on school effectiveness*. Amsterdam: Swets and Zeit.
- Green, R. L. (2010). *The four dimensions of principal leadership: A framework for leading 21st century schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Greenberg, J., ve Baron, R. A. (2003). *Behaviour in organizations: understanding and managing the human side of work*. Upper Saddle River, Pearson Education.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., ve Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.

- Grissom, J. A., Loeb, S., ve Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Gurr, D., Drysdale, L., ve Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539–551.
- Gül H., Oktay, E. ve Gökçe, H. (2008). İş tatmini, stres, örgütsel bağlılık, isten ayrılma niyeti ve performans arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 15(1),77-103.
- Gülşen, C., ve Gülenay, G. B. (2014). The principal and healthy school climate. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 42(Supplement 1 to Issue 1), 93S-100S.
- *Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Haberman, M. (2003). *Creating effective schools in failed urban districts*. EducationNews.org. Retrieved April 22, 2019, from: <http://www.educationnews.org/creating-effective-schools-in-failed.htm>.
- Hafizi, A., ve Papa, M. (2012). Improving the quality of education by strengthening the cooperation between schools and families. *Problems of Education in the 21st Century*, 4(12), 38-49.
- Haidich, A. B. (2010). Meta-analysis in medical research. *Hippokratia*, 14(1), 29-37.
- *Hairston, A. N. (2016). *Climate and collective responsibility as predictors of effectiveness in secondary schools* (Doctoral dissertation), University of Alabama.
- Hak, T., Van Rhee, H. ve Suurmond, R. (2016). How to interpret results of meta-analysis. *Available at SSRN 3241367*.
- Hallinger, P. (1992). The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders. *Journal of Educational Administration*. 30 (3), 35-48.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329- 351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., ve Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger , P ve Heck., R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement : Understanding the impact on school capacity and student learning. *School leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P., ve Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367.
- Hallinger, P., ve Murphy, J. F. (2013). Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning. *NASSP Bulletin*. JOUR.
- Hallinger, P., Bickman, L., ve Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement, *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Halsey, P. (2005). Parent involvement in junior secondary schools. A failure to communicate. *American Secondary Education*, 34(1), 57-69.
- Handsome, J. (2009). *The relationship between leadership style and job satisfaction*. (Doctoral dissertation). Walden University, Minnesota, USA.
- Hansen, Kristina M. (2016). *Effective Leadership Practices InSchools With Positive Climates In The Age Of High-Stakes Teacher Evaluations*. (Unpublished master thesis). Northern Michigan University. ABD.
- Hardman, B. K. (2011). *Teacher's perception of their principal's leadership style and the effects on student achievement in improving and non-improving schools*. (Doctoral dissertation). University of South Florida, College of Education.
- Hargreaves, David H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15–26.

- Harris, A. ve Lambert, L. (2003). *Building Leadership-Capacity for School-improvement*. Open University Press.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Hartung, J., Knapp, G., ve Sinha, B. K. (2008). *Statistical meta-analysis with applications*. New Jersey: Wiley Publishing Inc.
- Harvey, L., ve Stensaker, B. (2008). Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427–442. JOUR.
- Hattie, J., ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487.
- Heat, S. ve Garrett, R. (2010). Sources of job satisfaction secondary school teachers in Chile. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 31(3), 363-379. <https://doi.org/10.1080/03057920120098491>.
- *Hebert, E. (2011). *The Relationship between Emotional Intelligence, Transformational Leadership, and Effectiveness in School Principals* (Doctoral dissertation). Georgia State University.
- Heck, R. H., ve Hallinger, P. (2010). Testing a Longitudinal Model of Distributed Leadership Effects on School Improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867–885. JOUR.
- Heene, M. (2010). A brief history of the fail safe number in applied research. *ArXiv Preprint arXiv:1010.2326*.
- Henry, E. A. (2011). *Is the influence of organizational culture on organizational effectiveness universal? An examination of the relationship in the electronic media (radio) service sector in the English speaking Caribbean* (Doctoral dissertation). University of Mississippi.
- Heo, S. (2005). *A study on the relationship structure between principal job commitment and teacher job satisfaction* (Doctoral dissertation). Ewha Womans University, Republic of Korea.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu ve Kalite Güvence Sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1), 143-160.
- Hetland, H., Skogstad, A., Hetland, J. ve Mikkelsen, A. (2011), Leadership and learning climate in a work setting, *European Psychologist*, 16(1), 163-173.

- Hidayat, H. (2017). Impact of learning with the production-based learning model in vocational school. *International Journal of Research in Engineering and Social Sciences*, 7(2), 1-6.
- Hofmann, S. G., Fang, A. ve Brager, D. N. (2015). Effect of intranasal oxytocin administration on psychiatric symptoms: a meta-analysis of placebo-controlled studies. *Psychiatry Research*, 228(3), 708-714.
- Hogan, R. (2004). Personality psychology for researchers. In B. Schneider & D.B. Smith (Eds.), *Personality and organizations*. (pp. 3-23). Mahwah, NJ. : Erlbaum.
- Hopkins, D., Ainscow, M., ve West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., ve Mackay, T. (2014). School and System Improvement: A Narrative State-of-the-art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281. JOUR.
- Hoppey, D., ve Mcleskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. <http://dx.doi.org/10.1177/1098300711399097>.
- Hopson, L. M., ve Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2221-2229.
- Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. Teachers College Press.
- Horng, E., ve Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.
- Horng, E. L., Klasik, D., ve Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523.
- Hosseinkhanzadeh, A. A., Hosseinkhanzadeh, A. ve Yeganeh, T. (2013). Investigate relationship between job satisfaction and organizational culture among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84(1), 832-836. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.656>.
- Howell, R. T., ve Shields, A. L. (2008). The file drawer problem in reliability generalization: A strategy to compute a fail-safe N with reliability coefficients. *Educational and Psychological Measurement*, 68(1), 120-128.

- Hoy, W. K. ve Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(1),117-134.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1987). *Theory research and practice*. Educational Administration.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, 7th edn. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., ve Smith, P. A. (2007). Influence: A key to successful leadership. *The International Journal of Educational Management*, 21(2), 158–167. doi:10.1108/09513540710729944.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2008). School Effectiveness. *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 299-308.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hox, J., ve De Leeuw, E. D. (2003). Multilevel models for meta-analysis. In S. P. Reise & N. Duan (Eds.) *Multilevel modeling: Methodological advances, issues, and applications* (pp. 78–95).Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huber, S. ve Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: the growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In Huber, Stephen (ed.) *International perspectives on school leadership*. Oxford, GB: Springer.
- Hung, C.L. (2012). Internal marketing, teacher job satisfaction, and effectiveness of central Taiwan primary schools. *Social Behavior and Personality*, 40(1), 1435-1450.
- Hunter, J. E. ve Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (Second Edition). Thousand Oaks: Sage Pub.
- Ibrahim, MS. ve Wahab, JLA. (2012). *Educational Leadership*. Malaysia: Universitas Kebangsaan Malaysia Publications.
- Indra, R., ve Kustati, M. (2016). Effective school performance stages at public senior high schools in Indonesia. *Al-Ta Lim Journal*, 23(2), 100-113. doi:http://dx.doi.org/10.15548/jt.v23i2.23.
- Indra, R., ve Yamin, M., Damri, R. (2019). Principals Changes As The Main Factors To Embody Effective Schools In Public Senior High Schools. *Asian Journal of Management Sciences & Education* Vol. 8(4), 95-106.

- İpek, C., Aytaç, T., ve Gök, E. (2015). Effect of gender on teachers' organizational culture perception: A meta-analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 9-20.
- Jacobson, S., Brooks, S., Giles, C., Johnson, L. ve Ylimaki, R. (2007). Successful leadership in three high-poverty urban elementary schools. *Leadership & Policy in Schools* 6(4), 291-317.
- Janz, B.D. ve Prasarnphanich, P. (2003), Understanding the antecedents of effective knowledge management: the importance of a knowledge-centered culture, *Decision Sciences*, 34(1), 351-384.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. ve Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407. Retrieved from <https://doi.org/10.1037//0033-2909.127.3.376>.
- Judge, T. A., ve Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of applied psychology*, 89(5), 755.
- Jung, W. (2009). The effect of principal leadership, teachers' collaborative culture, empowerment on the teachers' job satisfaction. *The Journal of Korean Teacher Education*. 26(1), 289-310.
- Jurasaite-Harbison, E., ve Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277. Retrieve on Sep 2, 2016 from: <http://www.mofet.macam.ac.il/academia-kita/Documents/School-Cultures-2010.pdf>.
- Kalkan, F. (2017). Cinsiyetin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları üzerine etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 317-343.
- *Kanmaz, A., ve Uyar, L. (2016). The effect of school efficiency on student achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2).123-136.
- *Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, L, S. ve Owings, W, A. (2013). *Culture re-boot: Reinvigorating school culture to improve student outcomes*. Corwin Press.

- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, S., ve Anar, S. (2016). The relationship between school climate and students' academic achievement: a meta-analysis study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(2), 107-122. DOI: 10.17679/iuefd.17294446.
- Karslı, M. Durdu. (2004). *Yönetmelik Etkililik*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Karslı, M. Durdu. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. İstanbul: Morpa.
- Kaya, M., ve Yiğit, B. (2020). Okul Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 79-90.
- Keen, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development & Education*, 54(3), 339-349.
- Kelly, S., ve Turner, J. (2009). Rethinking the effects of classroom activity structure on the engagement of low-achieving students. *Teachers College Record*, 111(7), 1665-1692.
- Keppel, M. (2011) 'Transforming distance education curricula through distributive leadership', *ALT-J: Research in Learning Technology*, 18(3), 165-178.
- *Keskin, C. (2014). *İlköğretim okullarında örgütsel etkililik, mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- *Kılıç, F. (2017). *Bilim ve sanat merkezlerindeki öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri kurum etkililiği ve kurum kültürüne yönelik algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kış, A., ve Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri: Bir Meta-Analiz. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching*, 3(1), 359-374.
- Kış, A., ve Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta-analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.
- Kirk, D. J., ve Jones, T. L. (2004). *Effective schools. Assessment Report*, Pearson Education, Inc.

- Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741. <https://doi.org/10.1037/a0019237>.
- Knapp, C.H., Copland, C.G., Honig, L.V., Plecki, G., ve Portin, N.M. (2010). The interplay between instructional and entrepreneurial leadership styles in Cyprus rural primary school. *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 412–427.
- Ko, J. (2010). *Consistency and variation in classroom practice: a mixed-method investigation based on case studies of four EFL teachers of a disadvantaged secondary school in Hong Kong* (Doctoral dissertation). Nottingham, UK: University of Nottingham.
- Ko J., Sammons P., Bakkum L. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. Reading: CFBT Education Trust.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul, Beta Yayınları.
- Kormaz, I. (2007). Teachers' opinions about responsibilities of parents, schools, and teachers in enhancing student learning. *Education*, 127(3), 389-399.
- Kose, B. W. (2011). Developing a transformative school vision: Lessons from peer-nominated principals. *Education and Urban Society*, 43(2), 119-136.
- Kösterelioğlu, M. A., ve Argon, T. (2010). Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Kraft, M. A., ve Rogers, T. (2015). The underutilized potential of teacher-to-parent communication: Evidence from a field experiment. *Economics of Education Review*, 47(1), 49-63.
- Krebs, P., Prochaska, J. O. ve Rossi, J. S. (2010). A meta-analysis of computer-tailored interventions for health behavior change. *Preventive Medicine*, 51(3-4), 214-221.
- Kreft, I.G.G. (1993). Using Multilevel Analysis to Assess School Effectiveness: A Study of Dutch Secondary Schools'. *Sociology of Education*, 66 (2), 104-129.
- *Kristoff, B. (2003). *Transformational leadership, professional school culture, and perceived effectiveness in specialized programs for students with disabilities*. (Doctoral dissertation). Rutgers-The State University of New Jersey.
- Kuen, T. K. (2009). *Three approaches to understanding and investigating the concept of school culture and school culture phenomena: Implications to school*

- improvement and school effectiveness* (Doctoral dissertation). City University of Hong Kong.
- Kurşun, A., ve Yılmaz, E. (2020). Investigation of the Relationship Between School Culture and Job Satisfaction: A Meta-Analysis Study. *Research on Education and Psychology*, 4(Special Issue), 1-17.
- Kurşun, A., ve Yılmaz, E. (2020). Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 115-131.
- Kuruşçu, M. (2003). *Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Ödülleri*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Kusumaningrum, I, Hidayat, H, Ganefri, Anori, S. ve Dewy, MS. (2016). Learning Outcomes in Vocational Education: a Business Plan Development by Production-Based Learning Model Approach. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11917-11930.
- *Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kyriacou C. (2007). *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kythreotis, A., ve Pashiardis, P. (2006). Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement. Paper presented at the Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) Conference 2006. "Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership". Nicosia: Cyprus.
- Lambert, L. (2006, Spring). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Education Forum*, 70(3), 238-254.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131720608984900>.
- Lauring, J., ve Selmer, J. (2010). Multicultural organizations: Common language and group cohesiveness. *International journal of cross cultural management*, 10(3), 267-284.
- Lee, B. (2003). Searching for the image of Korean teacher in the 21st century. *The Journal of Elementary Education Studies*. 10(1), 1–22.

- Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., ve Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure–student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology*, 49(1), 91-106. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.01.003.
- Leithwood, K. A., ve Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., ve Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. John Wiley and Sons.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., ve Hopkins, D. (2006). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112– 129.
- Leithwood, K., ve Jantzi, J. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. doi:10.1080/09243450600565829.
- Leithwood, K., Harris, A., ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- *Lejeune, C., ve Vas, A. (2009). Organizational culture and effectiveness in business schools: A test of the accreditation impact. *Journal of Management Development*. 28(8), 728 – 741.
- Levine, D. U., ve Lezotte, L. W. (1998). *Unusually effective school: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Effective Schools Products, Ltd., Okemos, Michigan, p.1-16. (19 Aralık 2019 tarihinde <http://www.effectiveschools.com/Correlates.pdf> adresinden alınmıştır).
- Lezotte, L. W. (1992). *Effective Schools Practices That Work*. Okemos, MI: Effective Schools Products Ltd.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.

- Lezotte, L.W. ve Pepperl, J.C. (1999). *The effective schools process: A proven path to learning for all*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
- Lezotte, L. W. ve Snyder, K. M. (2011). *What Effective Schools Do: Re-Envisioning the Correlates*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Lezotte, L. (2012). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Retrieved from <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia.org-closing-achievement-gap-lezottearticle.pdf>.
- Liao, S. H., Chang, W. J., Hu, D. C., ve Yueh, Y. L. (2012). Relationships among organizational culture, knowledge acquisition, organizational learning, and organizational innovation in Taiwan's banking and insurance industries. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(1), 52-70.
- Lin, L. ve Chu, H. (2017). Quantifying publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, DOI: 10.1111/biom.12817.
- Lipsey, M. W., ve Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Sage Publications, Inc.
- Lipshitz, R., Popper, M., ve Friedman, V. J. (2002). A multifacet model of organizational learning. *The journal of applied behavioral science*, 38(1), 78-98.
- Locke, E. A. (2003). *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior: Executive Handbook*. Maryland: Blackwell Publishing.
- Locke, E. A. (Ed.). (2009). *Handbook of principles of organizational behavior: Indispensable knowledge for evidence-based management*. Second Edition. John Wiley & Sons.
- Longfellow, C. E. (2004). *Enhancing school-home communication through technology in Christina School District* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI 3133814).
- Louis, K. S., ve Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 52-56.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., ve Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. New York: The Wallace Foundation.
- *Lu, Y. L., ve Lin, Y. C. (2016). How to Identify Effective Schools in the New Period: Use the Fuzzy Correlation Coefficient of Distributed Leadership and School

- Effectiveness. *International Journal of Intelligent Technologies & Applied Statistics*, 9(4). 347-359.
- Lundberg, O. (2018). The next step towards more equity in health in Sweden: how can we close the gap in a generation? *Scandinavian Journal of Public Health*, 46(Suppl. 22), 19-27.
- Lunenburg, S.R. (2011). Successful school leadership in Australia: A research agenda. *International Journal of Development and Learning*, 17(4), 113–129.
- Luthans F. (2011) *Organizational Behavior An Evide-Based Approach* (Twelfth Edition). Newyork: McGraw-Hill/Irvin.
- *Lyle, S. (2018). *The Relative Contribution of Transformational Leadership, Socioeconomic Status, and Years of Principal Experience on Overall School Effectiveness* (Doctoral dissertation). The University of Alabama at Birmingham.
- MacBeath, J., ve Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacBeath, J., Gray, J. M., Cullen, J., Frost, D., Steward, S., ve Swaffield, S. (2007). *Schools on the edge: Responding to challenging circumstances*. London: Sage.
- Mahmood, H. (2008). *Leadership and School Effectiveness*. Edisi kedua, Malaysia: Dewan Bahasa dan Pustaka Kuala Lumpur.
- Mahmoudi, M. (2005). The Role of Organizational Culture in Preventing Official Corruption. *Tadbir Magazine*, 1(160), 39.
- Maimunah, M. (2004). *Kepemimpinan situasi di kalangan pengetua sekolah di Malaysia* (Doctoral dissertation). Universiti Kebangsaan Malaysia
- Marchant, M., Christensen, L., Womack, S., Conley, L., ve Fisher, A. (2010). Strengthening positive school discipline practices through Professional development. *Education Research and Perspectives*, 37(2), 38-63. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1020696433?accountid=14867>.
- Marshall, M.L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences* [white paper, electronic version] Retrieved January, 12, 2014 from Georgia State University Center for School Safety, School Climate, and Classroom Management. Website: <http://education.gsu.edu/schoolsafety>.
- Martin, J. (2002). *Organization Culture Mapping*. The Terrain. California Sage. Publication. p.12.

- Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, Virginia USA: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Marzano, R.J., Waters, T., ve McNulty, B.A. (2005). *School leadership that Works from research to results*. Denver: Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL).
- Masudi Madushan, E., ve Javan Shargh, H. (2005). Organizational learning and the strategy of learning organization. *The Quarterly of Modiriat-e-farda*, 3(9&10), 76-79.
- Matthews, P. ve Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection: an evaluation of the impact of Ofsted's work*. London: Ofsted/Institute of Education.
- McCaffreey, J., (2008). *International training module*. Boston: Prentice Hall.
- McCoach, D.B., Goldstein, J., Behuniak, P., Reis, S.M., Black, A.C., Sullivan, E.E., ve Rambo, K. (2010). Examining the unexpected: Outlier analysis of factors affecting student achievement. *Journal of Advanced Academics*, 21(3), 426-468.
- McKinney, A. (2016). *The intersection of leadership for school improvement and school climate: A case study of one administrative team's journey to build an effective and equitable school* (Doctoral dissertation). The University of Utah.
- McInerney, D. M., Dowson, M., ve Etten, S. Van. (2006). *Effective Schools*. (D. M. McInerney, M. Dowson, ve S. Van Etten, Eds.). BOOK, USA: Information Age Pub.
- McNamara, R. (2008). *Free Basic Guide to Leadership and Supervision* . Retrieved from:<http://managementhelp.org/management/guidebook.htm#anchor1012225> (Accessed 20.11.2018).
- *McVey, D. (2009). *Parsonian Influence and the Effect of School Climate and Bureaucracy on the Perceived Effectiveness in Schools* (Doctoral dissertation). St. John's University, New York.
- Meador, J. L. (2001). *Job satisfaction, perceived organizational support, and organizational commitment: implications for teacher turnover in small rural schools*. (Doctoral dissertation). Stephen F. Austin State University, Texas.
- *Memduhoğlu, H. B. ve Karataş, E. (2017). Öğretmenlere Göre Çalıştıkları Okullar Ne Kadar Etkili? *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 7(2), 227-244.

- Mendels, P. (2012). The effective principal. *Journal of staff development*, 33(1), 54-58.
- Michigan Department of Education. (2013). *Michigan standards for the preparation of school principals*. Lansing, MI. Retrieved from: https://www.michigan.gov/documents/mde/SBE_item-Adopted_Admin-Central_Ofc3-17-09_273224_7.doc.
- Min, Y. (2003). *A study on the correlation between principal's transformational leadership and teachers' job attitudes* (Doctoral dissertation). Yonsei University, Republic of Korea.
- Mirsapasi, N. (2015). Identification of Organizational Culture Based on the Denison Model, A Case Study of IRIB Organization, *Management of Organizational Culture*, 13(3), 299.
- Mitchell, M.M., Bradshaw, C.P. ve Leaf, Ph. J. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, 6(80), 271 – 279.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P. ve Stewart, L, A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1-9.
- Molden, S. A. (2016). *Teacher and parent perceptions and preferences regarding effective school to home communication* (Doctoral dissertation). Holy Family University.
- Moller, J., Eggen, A., Fuglestad, O.L., Langfeldt, G., Presthus, A., Skrovset, S., Stjernstrom, E. ve Vedoy, G. (2005). Successful school leadership: the Norwegian case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584–594.
- Monahan, D., Oesterle, I.L., ve Hawkins, G. (2010). *How leadership influences student learning*. Final report. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., Waters, T., ve McNulty, E. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., ve Waters, T. (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*. Solution Tree Press.

- Memduhoğlu, H. B. ve Karataş, H. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili? [According to the teachers, how effective are the schools they work at?]. *Journal of Educational Sciences Research*, 7(2), 227-244.
- Michaelowa, K. (2002). Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa (No. 188). *HWWA Discussion Paper*. Retrieved from <https://doi.org/10.1353/jda.2008.0028>.
- Muijs, D., ve Reynolds, D. (2003). Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: A longitudinal study. *Educational Research and Evaluation*, 9(3), 289-314.
- Mulford, W., Silins, H. ve Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mulford, WR, Johns, SM ve Edmunds, WJ (2009). *Successful school principalship in Tasmania: Case studies*.
- Mullen, B., Muellerleile, P., ve Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: a consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450-1462.
- Mullins, L. J. (2008). *Essentials of organisational behaviour*: Pearson Education.
- Mulyasa, E. (2012). Manajemen dan Kepemimpinan Kepala Sekolah [*Management and Leadership of Principals*]. Bandung: Bumi Aksara.
- Mumford, T.V., Campion, M.A., ve Morgeson, F.P. (2007). The Leadership Skills Strataplex: Leadership skill requirements across organisational levels. *The Leadership Quarterly*, 18(2007), 154-166. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.01.005>.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14.
- Murillo, F. J., ve Cuenca, R. (2007). Construyendo consensos en torno al concepto de educación de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 14-21.
- Murillo, F. J., ve Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(18), 1-24.

- Murnane, R. J. (1983). Quantitative studies of effective schools: What have we learned. *School finance and school improvement: Linkages for the 1980s*, 193-209.
- Murphy, J. (2009). *Survey study of the relationship between parents' and teachers' perceptions of what constitutes effective school-to-home communications* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI 3344457)
- Murphy, J. (2010). *The educator's handbook for understanding and closing achievement gaps*. Corwin Press.
- Murphy, J. ve Hallinger, P. (1992) The Principalship In An Era of Transformation. *Journal of Educational Administration*. 30 (3), 77-88.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., ve Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School leadership and management*, 27(2), 179-201.
- Murray, M., Curran, E., ve Zellers, D. (2008). Building parent/professional partnerships: An innovative approach for teacher education. *The Teacher Educator*, 43(2), 87-108.
- *Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- National School Climate Center: School Climate. (2007). Accessed December 1, 2017. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/>.
- Naumann, E. (1993). Antecedents and consequences of satisfaction and commitment among expatriate managers. *Group & Organization Management*, 18(2), 153-187.
- Nemiş Işık, A. (2020). Ethical Leadership and School Effectiveness: The Mediating Roles of Affective Commitment and Job Satisfaction. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 60-87. doi: 10.17583/ijelm.2020.4114.
- Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31(1), 231-235.

- *Ngang, T. K., Abdulla, Z., ve Mey, S. C. (2010). Teacher leadership and school effectiveness in the primary schools of Maldives. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 255-270.
- Nongauza, A. D. M. (2004). *The role of a principal in an academically successful farm school: A case study* (Doctoral dissertation). Rhodes University.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- *Noureen, G. (2003). *A Study of Relationship Between School Heads Management Competencies with School Effectiveness and Designing of an In-service Training Programme for Institution Heads in Pakistan* (Doctoral dissertation). University of the Punjab, Lahore.
- O'Donnell, R. J. ve White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement, *NASSP Bulletin*, 89 (645), 56-71.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Author.
- *Okafor, P. C. (2006). *School climate, pupil control ideology, and effectiveness* (Doctoral dissertation), St. John's University, New York.
- Olaitan, S.O. (2003). *Vocational and technical education in Nigeria: issues and analysis*, Onitsha: Noble Graphic Press.
- Olasode, S. A. (2015). Teachers' Perception of Entrepreneurial Leadership Practices of Secondary School Principals in Ondo State, Nigeria. *International Journal of Research and Development*, 2(1), 54-65.
- Olive, P. (2002). Evaluating teacher competence through the use of performance assessment task: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(1), 121-132.
- *Olivier, D. F. (2001). *Teacher personal and school culture characteristics in effective schools: Toward a model of a professional learning community* (Doctoral dissertation). University of Southwestern Louisiana.
- Olmstead, C. (2011). *Using technology to increase parental involvement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI3486303).
- Ololube, N. P. (2005). *School Effectiveness and Quality Improvement: Quality Teaching In Nigerian Secondary Schools*. Paper Presented At the African Symposium.

- Ontai-Machado, D. O. M. (2016). *Teachers' perceptions of elementary school principals' leadership attributes and their relationship to school effectiveness* (Doctorate dissertation). Walden University.
- *Oral, Ş. (2005). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi.(Batman ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Orpinas, P., ve Horne, A. (2010). Creating a positive school climate and developing social competence. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York, NY: Routledge.
- Osakinle E. O. (2006). *The Relevance of Education to Nigerian Project*. In: AA Agagu, F. Otomoshu (Eds.): *Essay on Nigerian People, Culture and Politics* Abuja: Panaf Press, Owoeye JS 200. Pp.120-126.
- Osberg, J., Pope, D. ve Galloway, M. (2006). Students matter in school reform: leaving fingerprints and becoming leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 329-343.
- *Oyegoke, S. A. (2012). Principals' leadership style as a catalyst to effectiveness of secondary school education in Ondo State, Nigeria. *Academic Research International*, 3(3), 281-287.
- Owens, R. G., ve Valesky, T. C. (2011). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, S., ve Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Degerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2006). *Eğitim Liderliği*. Okul Yönetimlerini Gelistirme Programı Ders Notları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Özdemir, S., ve Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdoğru, M. ve Güçlü, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(2), 88-103.

- Özgenel, M. ve Mert, P. (2019). The Role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417- 434.
- Özgenel, M. ve Topal, M. (2019). Okul etkililiği ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki [The relationship between school effectiveness and teachers' job satisfaction levels]. *VIth International Eurasian Educational Research Congress*, 19-22 June 2019, Ankara University, Ankara.
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50.
- Özgözü, S. ve Altunay, E. (2016). Yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretmenlere yansıyan sonuçları: Bir meta-analiz çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 259-294.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2004). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- *Özkan, Y. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- *Özsoy, R., ve Parlar, H. (2018). Teacher leadership as a predictor of school effectiveness. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 925-934.
- Özutku, H. (2006). Amaç Yaklaşımına Göre İnsan Kaynakları Yönetiminin Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Bir Durum Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 262-284.
- Park, K. Y. (2009). The Analysis on the Causal Model among Principals' Transformational Leadership, School Climate and Job Satisfaction of School Teachers. *The Journal of Educational Administration*, 27(3), 205-228.
- Parker, D. C., Grenville, H., ve Flessa, J. (2011). Case studies of school community and climate: Success narratives of schools in challenging circumstances. *School Community Journal*, 21(1), 129–150.
- Peng, P., Su, S., Fairley, C. K., Chu, M., Jiang, S., Zhuang, X., ve Zhang, L. (2018). A global estimate of the acceptability of pre-exposure prophylaxis for HIV among men who have sex with men: a systematic review and meta-analysis. *AIDS and Behaviour*, 22(4), 1063-1074.

- Peters, T. J., ve Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper and Row.
- Peterson, T.O., ve Van Fleet, D.D. (2004). The ongoing legacy of R.L.Katz: An updated typology of management skills. *Management Decision*, 42(10), 1297-1308. <http://dx.doi.org/10.1108/00251740410568980>.
- Petitti, D. B. (2000). *Meta-analysis. decision analysis. and cost-effectiveness analysis* (2nd edition). New York: Oxford University Press.
- Petrie, N. (2014). *Future Trends in Leadership Development*. UK: Center for Creative Leadership.
- Petticrew, M., ve Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MAUSA: Blackwell Publishers Ltd.
- Pietschnig, J., Penke, L., Wicherts, J. M., Zeiler, M. ve Voracek, M. (2015). Meta-analysis of associations between human brain volume and intelligence differences: How strong are they and what do they mean? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 57(2015), 411-432.
- *Pihie, Z. A. L., Dahiru, A. S., Basri, R., ve Hassan, S. A. (2018). Relationship between Entrepreneurial Leadership and School Effectiveness among Secondary Schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 258–274.
- Polatcan, M., ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Popper, M. ve Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility, *Management Learning*, 31(2), 181–196. doi: 10.1177/1350507600312003.
- Powell, S. T. (2004). *Leadership and school success: The behaviors and practices of principals in successful at-risk schools* (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Prasertcharoensuk, T., ve Tang, K. N. (2017). The effect of strategic leadership factors of administrators on school effectiveness under the Office of Maha Sarakham Primary Educational Service Area 3. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 316-323.
- Pratama, AT ve Corebima, AD. (2016). Contributions Emotional Intelligence on Cognitive Learning Result of Biology of Senior High School Students in

- Medan, Indonesia. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11007-11017.
- Prenkert, D. (2015). *Effective schools research: a meta-analysis of progress monitoring and the impact on student achievement*. (Doctoral dissertation), Indiana: Ball State University.
- Price, J. L. (1968). *Organizational effectiveness: An Inventory of propositions*, Homewood, 111.: Irwin.
- Pun, K. F. (2001). Cultural influences on total quality management adoption in Chinese enterprises: an empirical study. *Total quality management*, 12(3), 323-342.
- Pun, K. F., ve Hui, I. K. (2002). Integrating the safety dimension into quality management systems: a process model. *Total Quality Management*, 13(3), 373-391.
- Purkey, S. C., ve Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of educational administration*, 40(5), 447-467.
- Rains, C. L. (2015). *The impact of school-wide professional development on student achievement: a meta-analysis from an effective schools perspective* (Doctoral dissertation). Ball State University, Muncie, Indiana.
- Rajab, M. P. (2013). *Relationship Between Total Quality Management Principles and Culture of Teaching and Learning in Iranian Secondary Schools* (Doctoral dissertation), Universiti Putra Malaysia.
- Rao, S. S., Solis, L. E., ve Raghunathan, T. S. (1999). A framework for international quality management research: development and validation of a measurement instrument. *Total Quality Management*, 10(7), 1047-1075.
- Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 4(08), 110-125.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., ve Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- *Reeves, J. B. (2010). *Academic optimism and organizational climate: An elementary school effectiveness test of two measures* (Doctoral dissertation), University of Alabama Libraries.

- Reezigt, G. J., Guldemon, H., ve Creemers, B. P. (1999). Empirical validity for a comprehensive model on educational effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 10(2), 193-216.
- Ren, Y., Lü, Y. ve Fu, B. (2016). Quantifying the impacts of grassland restoration on biodiversity and ecosystem services in China: A meta-analysis. *Ecological Engineering*, 95(2016), 542-550.
- Reynolds D. (2010). *Failure Free Education? The Past, Present and Future of School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.
- Reynolds D., Chapma, C.P., Kelly A., Muijs D. ve Sammons, P. (2012). Educational Effectiveness: The Development of the Discipline, the Critiques, the Defense and the Present Debate. *Effective Education*, 3(2), 109–127.
- Reynolds D., Sammons P., De Fraine B., Townsend T., ve Van Damme J. (2011). *Educational Effectiveness Research (EER): A State of the Art Review*. Paper presented to the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. and Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. (In C. Teddlie and D. Reynolds (eds.). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- *Rezaei Abgoli, A., ve Sabeti, Z. (2013). The study of the relationship between managers' transformational and transactional leadership styles and school effectiveness in secondary schools in Iran. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 2(2), 209-218.
- Ridley, C. R., ve Mendoza, D. W. (1993). *Putting Organizational Effectiveness Into Practice: The Preeminent Consultation Task*. *Journal of Counseling & Development*, 72(2), 168–177. doi:10.1002/j.1556-6676.1993.tb00917.x.
- Rikkert M. van der Lans, Wim J. C. M. van de Grift ve K. van Veen. (2018). Developing an instrument for teacher feedback: using the Rasch model to explore teachers' development of effective teaching strategies and behaviors. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 247-264. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1268086>.

- Riley, K., ve Louis, K. S. (Eds.) (2013). *Leadership for Change and School Reform: International Perspectives*. Routledge.
- Robbins, S. P. (2003). *Essentials of organizational behavior*: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. ve Judge T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. Erdem, İ.) , Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117.
- Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. *2007-The Leadership Challenge-Improving learning in schools, Researchconference*, Athttp://www.acer.edu.au/documents/RC2007_Robinson-ImpactOfLeadershipOnStudents.pdf (Accessed 08.08.2019).
- Robinson, V. M., Hohepa, M., ve Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Auckland, New Zealand: University of Auckland.
- Robinson, V; Lloyd, C. ve Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V., Hohepa, M. ve Lloyd, C. (2009) *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*. New Zealand.
- Rosenbaum, S., Vancampfort, D., Steel. Z., Newby, J., Ward, P, B. ve Stubbs, B. (2015). Physical activity in the treatment of post-traumatic stress disorder: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 230(2), 130-136.
- Ross, J. A., ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 179-199.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J., ve Borenstein, M. (2005). *Publication Bias in Meta-Analysis*. In H. R. Rothstein, A. J. Sutton ve M. Borenstein (Eds.), *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*. West Sussex, England: John Wiley & Sons.
- Rubie-Davis, C.M. (2007). Classroom Interactions: Exploring the Practices of High- and Low-Expectation Teachers. *The British Psychological Society*, 77(1), 289- 306.

- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J., ve Smith., A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Saadat, V., ve Saadat, Z. (2016). Organizational learning as a key role of organizational success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 230(1), 219-225.
- Sackney, L. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years. *International handbook of school effectiveness and improvement*, 17(1), 167-182. Springer, Netherlands.
- *Saleem, F., ve Naseem, Z. (2013). School Effectiveness in Pakistan: A Gender Perspective. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 7(2).133-142.
- Salfi, N. A. (2011). Successful leadership practices of head teachers for school improvement: Some evidence from Pakistan. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 414-432.
- Salfi, N. A., Hussain, A., ve Virk, M. N. (2014). Leadership practices for school improvement: gender disparities. *International Journal of Current Research and Academic Review*, 2(9), 204-213.
- Salwa., Kristiawan, M., ve Lian, B. (2019). The Effect of Academic Qualification, Work Experience and Work Motivation towards Primary School Principal Performance, *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(8), 969-980.
- Samdal, O., Wold, B., ve Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Sammons, P. (1994). *Findings from school effectiveness research: Some implications for improving the quality of schools*. *Improving Education: Promoting Quality in Schools*. London: Cassell.
- Sammons, P., Hillman, J., ve Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A Review of School Effectiveness Research*. Londres: Instituto de Educación/OFSTED.
- Sanders, M. ve Lewis, K. (2005). Building bridges toward excellence: Community involvement in secondary schools. *Secondary school Journal*, 88(3), 1-9.

- Sargent, T., ve Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Obsatisfaction among primary school teachers in rural north West China. *Comparative Education Review*, 49(1), 173–204. <https://doi.org/10.1086/428100>.
- Sarier, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research Theory And Practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30(2), 105-124.
- Scheerens, J., Witziers, B., ve Steen, R. (2013). A Meta-analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de Educacion*, 2013(361), 619–645. JOUR.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., ve Osborn, R. (2004). *Core concepts of organizational behavior*. John Wiley ve Sons Incorporated.
- Schmidt, F.L. ve Hunter, J.E. (2015). *Methods of Meta-Analysis Correcting Error and Bias in Research Findings*. Thousand Oaks: Sage.
- *Scott, C. (2003). *Organizational effectiveness: Its relationship to teacher efficacy and school climate* (Doctoral dissertation). St. John's University, New York.
- Scott, G., Leritz, L. E., ve Mumford, M. D. (2004). Types of creativity training: Approaches and their effectiveness. *The Journal of Creative Behavior*, 38(3), 149-179.
- Scott, W. R., ve Davis, G. F. (2015). *Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives*: Routledge.
- Scribner, J.P. (1999). Teacher efficacy and teacher professional learning: Implications for school leaders. *Journal of School Leadership*, 9(3), 209-234.
- Scribner, J. P., Hager, D. R., ve Warne, T. R. (2002). The paradox of professional community: Tales from two high schools. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 45-76.
- Sebastian, J. ve Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: a study of mediated pathways to learning, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 48(4), pp. 626-663. doi: 10.1177/0013161X11436273.
- Sedgwick, P. (2013). Meta-analyses: how to read a funnel plot. *BMJ: British Medical Journal (Online)*, 346, (2013).

- Sefidi, M. P. G. S.(2006). Learning organizations. *Journal of Bank and Eghtesad*, 68(1), 18-35.
- *Sevimli, E. (2015). *Denizli ilindeki okulların etkililik düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sevimli, F., ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Akademik Bakış*, 5(1), 55-64.
- Shahamat, N., ve Mahmoudi Sardareh, F. (2017). Organizational Culture of Effective schools. *Academic Journal of Psychological Studies*, 6 (3), 115-120.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Sharma, S. ve Zaman, A. (2017). School culture and school effectiveness: Secondary schools in Pakistan. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 4(4), 50-65. Retrieved from <https://doi.org/10.22452/mojem.vol4no4.4>.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., ve Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Shin, H. S. ve Reyes, P. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5 (1), 22-39.
- Shoshani, A., ve Eldor, L. (2016). Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79(1), 52–63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.007>.
- Sila, I. ve Ebrahimpour, M. (2002). An investigation of the TQM survey based research published between 1989 and 2000. *The International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(7), 902-70.
- Silah, M. (2005). *Endüstride Çalışma Psikolojisi*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Smith D J., ve Tomlinson, S (1990). The school effect: a study of multi-racial comprehensives. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 1 (1). London: policy studies institute.
- Siraj I., Taggart B., Melhuish E., Sammons P., ve Sylva K. (2014). *Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research*. London: Pearson.
- Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers'

- extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 649-659.
Retrieved from [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(00)00012-3).
- Song, S.C., ve Mustafa, M. (2015). Factors impacting on teachers' job satisfaction related to science teaching: A mixed methods study. *Science Education International*, 26(3), 361-378.
- Sørli, M. A., ve Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 175-191.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91.
- Southworth, G. (2010). Developing Leadership Development. In B. Davies, M. Brundrett (eds.) *Developing Successful Leadership, Studies in Educational Leadership*. London: Springer.
- Sönmez, E., ve Sezgin, F. (2017). A meta-analytic perspective on school climate studies in Turkey: The impact of some demographic variables. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 7(3), 453.
- Spector, P. E. (2011). *Job satisfaction survey*. Retrieved from <http://chuma.cas.usf.edu>.
- Spiro, J. D. (2013). Effective principals in action. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 27-31.
- Supovitz, J., Sirinides, P., ve May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Stecker, P.M., Lembrke, E.S. ve Foegen A. (2008). Using progressing monitoring data to improve instruction decision making. *Preventing School Failure*, 52(2), 48-58.
- Stephen, M. J. (2007). *Servant leadership: An examination of public school principals' perceptions of servant leadership as a successful leadership style* (Doctoral dissertation). Tarleton State University.
- Sterne, J. A., Sutton, A. J., Ioannidis, J. P., Terrin, N., Jones, D. R., Lau, J., ve Tetzlaff, J. (2011). Recommendations for examining and interpreting funnel plot asymmetry in meta-analyses of randomised controlled trials. *Bmj*, 342(1), 1-8.
- Stoll, L., ve Sammons, P. (2007) Growing together: School effectiveness and school improvement in the UK. In *International handbook of school effectiveness and improvement*, 17(1), 207-222. Springer, Netherlands.

- Struck, L.C. (2004). *An exploratory study of the relationship between teacher and parent communication, parent trust, and teacher trust* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI 3134406).
- Subbs, J. (1995). *Differences in perceptions of school effectiveness at the middle and high school levels*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida University.
- Sun, H. Ö. (2002). *İş doyumu üzerine bir araştırma: türkiye cumhuriyet merkez bankası banknot matbaası genel müdürlüğü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü. Ankara. <http://www3.tcmb.gov.tr/kutuphane/TURKCE/tezler/hozlemsun.pdf> adresinden 13.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- Şahin Dinçsoy, B. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- *Şahin, M. (2011). *Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen algıları (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Şahin Dinçsoy, B. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şahin, F. (2020). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin, okulun etkililiğine ve akademik başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- *Şenel, T. (2005). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenel, T., ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. [Relationship between school climate and school effectiveness in primary schools]. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi araştırma raporu*, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Şişman, M., ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Örgütsel semboller ve eğitimde sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(37), 96–117.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2019). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. (Editör: Özden, Y.) *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (99-146). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tabibi, S., Nasiripour, A., ve Zanjani, V. (2009). Relation of organizational culture and knowledge management in therapeutic-educational centers in Zanjan province. *Zanjan Sci. Res. J. Med. Sci*, 17(69), 84-91.
- Tajali, S. A., Safania, A. M., ve Moosavi, S. J. (2013). The relationship between organizational culture and creativity in physical education experts in university of applied science and technology. *International Journal of Sport Studies*, 3(11), 1237-1245.
- Talebloo, B. (2015). *Transformational leadership, organizational citizenship behaviour and school effectiveness in primary schools*. (Doctoral dissertation), University Putra Malaysia.
- *Talebloo, B., Basri, R., Hassan, A., ve Asimiran, S. (2018). The Relationship between Transformational Leadership and Overall School Effectiveness in Primary Schools, Selangor, Malaysia Based on Teachers Perception. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(1), 630-649.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okulundaki öğretmenlerin etkili okul algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Taş, Y. F. (2009). *Toplam kalite yönetimi ve stratejik liderlik*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Tatlah, I. A., ve Iqbal, M. Z. (2012). Leadership styles and school effectiveness: Empirical evidence from secondary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69(1), 790-797.
- Taylor, D. E. (2008). *The influence of climate on student achievement in elementary schools* (Doctoral dissertation). The George Washington University.
- Teddlie C., ve Reynolds D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London, New York: Falmer.

- Tek, B. (2014). *An investigation of the relationship between school leadership, teacher job satisfaction and student achievement* (Doctoral dissertation). Rhode Island: University of Rhode Island.
- Teryl, J. L., ve Williams, H. S. (2013). Strategic Leadership in Schools. *Education*, 133(3), 350-355.
- Tett, R. P. ve Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel psychology*, 46(2), 259-293
- Thapa, A. (2013). School climate research. In Dary, T. ve Pickeral, T. (ed.) (2013). *School Climate Practices for Implementation and Sustainability*. A School Climate Practice Brief, Number 1, New York, NY: National School Climate Center.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 88(3), 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907.
- Thomas, Charalambos Bob, MA. (2002). Information communications technologies in education: A fasting bargain, Dissertation abstract M.A. MC Gill University, Canada, No12.p.12.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., ve Geijssel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.
- Thorson, S. E. (2015). *An illusive search: A study investigating the link between instuctional leadership and school effectiveness* (Doctoral dissertation). The University of Alabama.
- *Tinsley, V. S. (2003). *The effects of role conflict, educational policy and perceived effectiveness on the job satisfaction of the elementary school counselor*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atlanta University, Georgia.
- *Toprak, M. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri: (Adıyaman İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of Adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.

- Townsend, T., ve Bates, R. (2007). Teacher education in a new millennium: Pressures and possibilities. In *Handbook of Teacher Education* (pp. 3-22). Springer Netherlands.
- Townsend, T., ve MacBeath, J. (Eds.) (2011). *International handbook of leadership for learning*, Vol. 25. London: Springer.
- Treputtharat, S., ve Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 996-1000.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*: John Wiley & Sons.
- Tshabalala, T., ve Ncube, A. C. (2014). The role played by school climate on school effectiveness in Zimbabwean secondary schools: A case study of Nkayi South Circuit. *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*, 1(1), 29-34.
- *Tuncel, H. (2013). *Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüştürücü liderlik rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tunçel, M. (2008). *Genel Liseler ve Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerinin Karşılaştırılması (Ankara ili Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- Turan, S. (2006). *Eğitim liderliği*. Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- *Turanç, C. (2017). *Okul Etkililiğinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turhan, M., Şener, G., ve Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2). 103-151.
- Tutkan, C. (2019). *Özel okullarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- *Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- *Udo, A. O. (2007). Teachers Assessment of Secondary School Effectiveness in Akwa Ibom State Of Nigeria. *African Research Review*, 1(2), 165-172.
- United States Department of Education, (2010). ESEA Reauthorization: A Blueprint for Reform. Retrieved from: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/index.html>.
- Usop, A. M., Kadtong, M. L. ve Usop, D. A. S. O. (2013). The significant relationship between work performance and job satisfaction in Philippines. *International Journal of Human Resource Management and Research*, 3(2), 9-16.
- Valentine, J. C., Pigott, T. D., ve Rothstein, H. R. (2010). How many studies do you need? A primer on statistical power for meta-analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 35(2), 215-247.
- Valentine, J. W., ve Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP bulletin*, 95(1), 5-30.
- Van Deusen, N. P. (2013). *The relationship between leadership traits and personal characteristics of campus administrators* (Doctoral dissertation). Walden University.
- *Vaux, N. D. (2015). *Academic optimism and organizational climate as predictors of academic achievement and school effectiveness* (Doctoral dissertation). University of Alabama.
- Voight, A., Austin, G., ve Hanson, T. (2013). *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds* (Report Summary) (pp. iii–31). San Francisco, CA: West Ed.
- Walker, J.M.T, Wilkins, A. S., Dallaire, J.R., Sandler, H. ve Hoover-Dempsey (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Wallace, M. (2004). Orchestrating Complex Educational Change: Local Reorganisations of Schools In England. *Journal of Educational Change*. 5 (1), 57-78.
- Wanat, C. L. (2010). Challenges balancing collaboration and independence in home–school relationships: Analysis of parents’ perceptions in one district. *School Community Journal*, 20(1), 159-186.

- Wang, C.L. ve Ahmed, P.K. (2003) 'Organisational learning: A critical review', *The Learning Organization*, 10(1), pp. 8–17. doi: 10.1108/09696470310457469.
- Wang, M. T., ve Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28(1), 12-23.
- Wang, M. T., ve Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Waters, T., Marzano, R., ve McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper. GEN, Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Waters. T., Marzano, R., ve McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(1), 48-52.
- Wayman, J. C., Stringfield, S., & Yakimowski, M. (2004). Software Enabling School Improvement through Analysis of Student Data. Report Number 67. *Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR)*, Johns Hopkins University.
- *Wei, L. T. (2003). *Organizational climate and effectiveness in junior-middle schools in P. R. China*. (Unpublished master's thesis). University of Regina, Canada.
- Wei, J., Yang, T, B., Luo, W., Qin. J, B, ve Kong, F, J. (2013). Complications following dorsal versus volar plate fixation of distal radius fracture: a meta-analysis. *Journal of International Medical Research*, 41(2), 265-275.
- Weiss, H. B., Lopez, M. E., ve Rosenberg, H. (2010). Beyond random acts: Family, school, and community engagement as an integral part of school reform. Washington, DC: US Department of Education. Retrieved from www.hfrp.org/content/download/3809/104680/file/PolicyFormPaper-120710.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups: Social, emotional, and personality development in context* (pp. 531-547). New York, NY: Guilford Press.
- Whelan, F. (2009). *Lessons Learned: How Good Policies Produce Better Schools*. London: Fenton Whelan.

- Whitehead, A. (2002). *Meta-analysis of controlled clinical trials*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Williams, T. B. (2006). *Effective leadership practices utilized by principals in high achieving schools*. (Doctoral dissertation). Capella University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3206383).
- Wilson, T. (1999). Exploring models of information behaviour: the 'uncertainty' project. *Information Processing & Management*, 35(6), 839-849.
- Wiseman, P. P. (2010). *Strong Schools, Strong Leaders: What Matters Most in Times of Change*. BOOK, Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Witmer, M. L. (2005). *Relationships among transformational leadership, family background, teachers' commitment to change, effective schools' characteristics, and student achievement in California public comprehensive high schools: A structural equation model* (Doctoral dissertation). Azusa Pacific University.
- Witziers, B., Bosker, R. J., ve Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational administration quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wong, P. (2012). Parent's involvement perspectives of the home-school interrelationship: A story of two Hong Kong Australasian families. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 59-67.
- Wood, G. (2009). *Parent involvement and technologically-based communication in Missouri's top performing schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI 3372736).
- Wu, R. T. Y. (2005). Relationship between teachers' teaching effectiveness and school effectiveness in comprehensive high schools in Taiwan, republic of China. *Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference* (Barcelona, Spain, Jan 2-5, 2005). www.eric.ed.gov.
- Wuch, J. (2013). *The Impact of Elementary Principals' Leadership Styles on School Climates and Student Achievement in an Urban Setting: A Mixed-methods Study* (Doctoral dissertation). Missouri Baptist University.
- Yalnızlar, D. N. (2019). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki (Tekirdağ ili*

- Süleymanpaşa merkez ilçesi örneği*). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yang, Y. ve Niu, T. (2018). A meta-analysis of associations of LEPR Q223R and K109R polymorphisms with Type 2 diabetes risk. *PloS one*, 13(1), e0189366. [www.erim.eur.nl.\(2018\).https://www.erim.eur.nl/research-facilities/meta-essentials/user-manual/work-with-the-workbooks/publication-bias-analysis-sheet/failsafe-n-tests/](http://www.erim.eur.nl.(2018).https://www.erim.eur.nl/research-facilities/meta-essentials/user-manual/work-with-the-workbooks/publication-bias-analysis-sheet/failsafe-n-tests/) adresinden 01.06.2019 tarihinde elde edildi.
- Yangaiya, S. A., ve Ali, H. M. (2013). Influence of distributed leadership on school effectiveness. *International Journal of Managment, IT and Engineering*, 3(3), 129-140.
- *Yaralı, İ. (2002). *İlköğretim kurumlarının etkili okulun veliler boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- *Yelok, F. E. (2006). *Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Yıldırım, İ., Akan, D., ve Yalçın, S. (2017). The relationship between the job satisfaction and school effectiveness perceptions of classroom teachers. *Erzincan University Journal of Faculty of Education*, 19(1), 69-81.
- *Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- *Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yisrael, S. B. (2013). *The Warrior Principal: New Leadership for Urban Schools*. New York: Rowman & Littlefield Education.

- Ylimaki, R; Bennett, J; Fan, J. ve Villasenor, E. (2012). Notions of ‘success’ in Southern Arizona schools: Principal leadership in changing demographics and border contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 11(2), 168–193.
- You, S., Kim, A. Y., ve Lim, S. A. (2017). Job satisfaction among secondary teachers in Korea: Effects of teachers’ sense of efficacy and school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 284-297.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Yukl, G., ve Uppal, N. (2017). *Leadership in organizations* (8th ed.). Uttar Pradesh, India: Pearson.
- Yusof, S. R. M., ve Aspinwall, E. M. (2000). Critical success factors in small and medium enterprises: survey results. *Total quality management*, 11(4-6), 448-462.
- Zairi, M. (1995) Leadership in TQM implementation: some case examples. *American Journal of Management Development*, 1, pp. 37- 44.
- *Zembat, R., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Doğan, H. (2010). The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2269-2276.
- Zendeli, F. (2011). Educational Reforms and Administration of the Education in Macedonia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(0), 4071–4075. JOUR.
- Zhang, Z. (2000). Developing a model of quality management methods and evaluating their effects on business performance. *Total Quality Management*, 11(1), 129-137.
- Zigarelli, M. A. (1996). An Empirical test of conclusions from effective schools. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.
- Zimmerman, B.J. ve Dibenedetto, M.K. (2008). Mastery learning and assessment: Implications for students and teachers in an era of high stakes testing. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(3) 206-216. DOI: 10.1002/pits.20291.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., ve Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.

Zullig, K. J., Huebner, E. S., ve Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133–145 doi:10.1002/pits.20532.



KODLAMA PROTOKOLÜ

BİRİNCİ BÖLÜM

Çalışmanın Kodu:

Çalışmanın Yazarı/Yazarları:

Çalışmanın Adı:

Çalışmanın Yılı:

Çalışmanın Türü: Makale ☐ Yüksek Lisans Tezi ☐ Doktora Tezi ☐

Örneklem Düzeyi: Öğretmen ☐ Yönetici ☐ Öğretmen ve Yönetici ☐

Ölçeğin Uygulandığı Yer: Türkiye ☐ Yurtdışı ☐

Araştırmanın Yapıldığı Okul Türü:

Bağımsız Değişken :

İKİNCİ BÖLÜM

Örneklem Sayısı :

Korelasyon Değeri :

Ortalama :

Standart sapma (s) :

t değeri (t) :

KODLAMA LİSTESİ

L. 1 – L. 33: Etkili Okul ve Liderlik

İ. 1 – İ. 10: Etkili Okul ve Okul İklimi

K. 1 – K. 7: Etkili Okul ve Okul Kültürü

İD. 1 – İD. 5: Etkili Okul ve İş Doyumu

C. 1 – C.35: Etkili Okul ve Cinsiyet

G. 1 – G. 14: Etkili Okul ve Görev Unvanı

ÖD. 1 – ÖD. 11: Etkili Okul ve Öğrenim Düzeyi

META ANALİZE DAHİL EDİLEN ÇALIŞMALAR ve ETKİ BÜYÜKLÜKLERİ

Kod	Yazar, Yıl	Çalışmanın Adı	ES*
L.1	KRISTOFF, 2003	Transformational Leadership, Professional School Culture, And Perceived Effectiveness In Specialized Programs For Students With Disabilities	0.203
L.2	OKAFOR, 2006	School Climate, Pupil Control Ideology, And Effectiveness	0.245
L.3	NGANG ve DIG, 2010	Teacher Leadership And School Effectiveness In The Primary Schools Of Maldives	0.633
L.4	HEBERT, 2010	The Relationship Between Emotional Intelligence, Transformational Leadership, And Effectiveness In School Principals	1.472
L.5	YILMAZ, 2010	İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	0.973
L.6	ZEMBAT ve DIG, 2010	The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers	0.365
L.7	GHANI ve DIG, 2011	School effectiveness and improvement practices in excellent schools in Malaysia and Brunei	0.916
L.8	AHMAD, 2012	The Influence of Management Capabilities to the Effectiveness of School Implementation	0.472
L.9	OYEGOKE, 2012	Principals' Leadership Style As A Catalyst To Effectiveness Of Secondary School Education In Ondo State, Nigeria	0.377
L.10	TATLAH ve IQBAL, 2012	Leadership Styles and School Effectiveness: Empirical Evidence from Secondary Level	0.485
L.11	ABGOLI ve SABETI, 2013	The Study of the Relationship between Managers' Transformational and Transactional Leadership Styles and School Effectiveness in Secondary Schools in Iran	0.897
L.12	BOLANLE, 2013	Principals' Leadership Skills and School Effectiveness: The Case of South Western Nigeria	0.725
L.13	BRIGHT, 2013	District Fiscal Leadership And School Effectiveness	0.412
L.14	BROWN ve DIG, 2013	Investigating Organizational Dimensions of Middle School Curricular Leadership: Linkages to School Effectiveness	0.576

L.15	TUNCEL, 2013	Etkili Okul Oluşturmada Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rolü	1.096
L.16	DEEBOONMEE ve ARIRATANA, 2014	Relationship between Strategic Leadership and School Effectiveness	0.576
L.17	GANAD, 2014	Structural Model of School Effectiveness of Public Elementary School Administrators in Southern Mindanao, Philippines	0.844
L.18	KU AHMAD, 2014	Relation of leadership, teachers' commitment, teachers' competency, best practices to school effectiveness.	0.966
L.19	OZKAN, 2014	Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Okulların Etkililik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	0.628
L.20	OZKAN, 2014A	Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Okulların Etkililik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	0.248
L.21	ABDURREZZAK, 2015	Etkili Okul Ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi	0.837
L.22	BAGOBIRI, 2015	Relationship between principals' leadership attributes and scholl effectiveness in Niger state secondary schools, Nigeria	0.793
L.23	LU ve LIN, 2016	How to Identify Effective Schools in the New Period: Use the Fuzzy Correlation Coefficient of Distributed Leadership and School Effectiveness	1.221
L.24	ALI, 2017	Teachers' Perceptions Of The Relationship Between Principals' Instructional Leadership, School Culture And School Effectiveness In Secondary Schools In Pakistan	0.802
L.25	AL-HARTHI ve AL-MAHDY, 2017	Distributed leadership and school effectiveness in Egypt and Oman: an exploratory study	1.099
L.26	ARIVAYAGAN ve PIHIE, 2017	Teacher's Perceptions Related to Principals' Creative Leadership Practices Towards School Effectiveness	0.720
L.27	CERIT ve YILDIRIM, 2017	Okul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki	0.571
L.28	NAMLI, 2017	Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi	0.343
L.29	CANSOY ve PARLAR, 2018	Teacher Leadership as a Predictor of School Effectiveness Okul Etkililiğinin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Liderliği	0.604

L.30	GUNGOR, 2018	Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik Ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi	0.811
L.31	LYLE, 2018	The Relative Contribution Of Transformational Leadership, Socioeconomic Status, And Years Of Principal Experience On Overall School Effectiveness	0.679
L.32	PIHIE ve DIG, 2018	Relationship between Entrepreneurial Leadership and School Effectiveness among Secondary Schools	0.835
L.33	TALEBLOO ve DIG, 2018	The Relationship between Transformational Leadership and Overall School Effectiveness in Primary Schools, Selangor, Malaysia Based on Teachers Perception	0.672
İ.1	SCOTT, 2003	Organizational Effectiveness: Its Relationship To Teacher Efficacy And School Climate	0.332
İ.2	LI, 2004	Organizational Climate and Effectiveness in Junior-middle Schools in P.R. China	0.412
İ.3	ANTONELLI, 2005	Organizational And Ses Predictors Of Student Achievement And School Effectiveness	-0.030
İ.4	OKAFOR, 2006	School Climate, Pupil Control Ideology, And Effectiveness	0.354
İ.5	MCVEY, 2009	Parsonian Influence And The Effect Of School Climate And Bureaucracy On The Perceived Effectiveness In Schools	0.266
İ.6	REEVES, 2010	Academic Optimism And Organizational Climate: An Elementary School Effectiveness Test Of Two Measures	0.510
İ.7	COSGROVE ve NICKERSON, 2015	Anti-Bullying/Harassment Legislation and Educator Perceptions of Severity, Effectiveness, and School Climate: A Cross-Sectional Analysis	0.255
İ.8	SENEL, 2015	İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki	0.563
İ.9	VAUX, 2015	Academic Optimism And Organizational Climate As Predictors Of Academic Achievement And School Effectiveness	0.497
İ.10	HAIRSTON, 2016	Climate And Collective Responsibility As Predictors Of Effectiveness In Secondary Schools	0.448
K.1	OLIVIER, 2001	Teacher Personal And School Culture Characteristics In Effective Schools: Toward A Model Of A Professional Learning Community	0.848
K.2	KRISTOFF, 2003	Transformational Leadership, Professional School Culture, And Perceived Effectiveness In Specialized Programs For Students With	0.224

Disabilities			
K.3	AYIK, 2007	İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki: Erzurum ili örneği	0.987
K.4	LEJEUNE ve VAS, 2009	Organizational culture and effectiveness in business schools: a test of the accreditation impact	0.192
K.5	ALI, 2017	Teachers' Perceptions Of The Relationship Between Principals' Instructional Leadership, School Culture And School Effectiveness In Secondary Schools In Pakistan	0.942
K.6	NIAZ , SHARMA ve ZAMAN, 2017	School Culture And School Effectiveness: Secondary Schools In Pakistan	0.946
K.7	DUAN, DU ve YU, 2018	School Culture and School Effectiveness: The Mediating Effect of Teachers' Job Satisfaction	1.472
İD.1	TINSLEY, 2003	The effects of role conflict, educational policy and perceived effectiveness on the job satisfaction of the elementary school counselor	0.996
İD.2	KESKIN, 2014	İlköğretim okullarında örgütsel etkililik, mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi	0.388
İD.3	YILDIRIM, 2015	Okul Yöneticilerinin Kişilik Ve Denetim Odağı Özelliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Okul Etkililiği Açısından İncelenmesi	0.332
İD.4	TURANC, 2017	Okul Etkililiğinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi	0.424
İD.5	YILDIRIM, AKAN ve YALCIN, 2017	The Relationship Between The Job Satisfaction And School Effectiveness Perceptions Of Classroom Teachers	0.332
C.1	BASTEPE, 2002	Normal ve taşınmalı eğitim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları: Malatya ili örneği	-0.063
C.2	YARALI, 2002	İlköğretim kurumlarının etkili okulun veliler boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeyleri	-0.002
C.3	GHAZALA NOUREEN, 2003	A Study of Relationship Between School Heads Management Competencies with School Effectiveness and Designing of an In-service Training Programme for Institution Heads in Pakistan	-0.077
C.4	DURANAY, 2005	Ortaöğretim Durumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (İzmir örneği)	0.013
C.5	ORAL, 2005	İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi.(Batman ili örneği)	0.142

C.6	YELOK, 2006	Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)	-0.023
C.7	YILMAZ, 2006	İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği)	0.306
C.8	AKAN, 2007	Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri	0.154
C.9	AYIK, 2007	İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki: Erzurum ili örneği	-0.314
C.10	UDO, 2007	Teachers Assessment of Secondary School Effectiveness in Akwa Ibom State Of Nigeria	0.015
C.11	KAPLAN, 2008	Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerini Karşılama Düzeyi	0.003
C.12	KUSAKSIZ, 2010	Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri	0.267
C.13	TURKER, 2010	İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki	-0.234
C.14	YILMAZ, 2010	İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi	-0.064
C.15	ZEMBAT ve DIG, 2010	The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers	0.342
C.16	SAHİN, 2011	Etkili Okul Ve Aile İlişkisine Dair Öğretmen Algıları	-0.015
C.17	TOPRAK, 2011	İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri	-0.622
C.18	DİNCİSOY, 2011	Ortaöğretim Okullarının Etkili Okul Olmasında Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerini	0.327
C.19	BİLTEKİN, 2013	Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)	0.006
C.20	TUNCEL, 2013	Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüşümcü liderlik rolü	-0.030
C.21	SALEEM ve NASEEM, 2013	School Effectiveness in Pakistan: A Gender Perspective	-0.358
C.22	ALANOGLU, 2014	Ortaöğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Okul Etkililiği Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi	0.015
C.23	ASLAN, 2014	Anadolu Liselerinde Etkili Okul Kavramının Yönetici Ve Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi	-0.061
C.24	ERDEM, 2014	Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyleri	-0.113

C.25	AKDOGAN, 2014	Türkiye’deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi	-0.639
C.26	GUNAL, 2014	Etkili Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısı İle İlişkisi Ve Okul Hesap Verebilirliği	0.232
C.27	ABDURREZZAK, 2015	Etkili Okul Ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi	0.160
C.28	DURUKAN, 2015	Okulların Etkililiği Bağlamında Öğretmen Algılarının Değerlendirilmesi Gaziantep İli Örneği	0.049
C.29	SEVİMLİ, 2015	Denizli ilindeki okulların etkililik düzeyleri	-0.227
C.30	YILMAZ, 2015	Öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri	-0.057
C.31	KANMAZ ve UYAR, 2016	The Effect of School Efficiency on Student Achievement	0.526
C.32	AYKURT, 2017	Eğitim Örgütünün Etkililiğinin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi	0.015
C.33	KILIC, 2017	Bilim Ve Sanat Merkezlerindeki Öğretmenlerin Yöneticilerinin Liderlik Yeterlilikleri Kurum Etkililiği Ve Kurum Kültürüne Yönelik Algıları Arasındaki İlişki	0.115
C.34	MEMDUHOGLU ve KARATAS, 2017	Öğretmenlere Göre Çalıştıkları Okullar Ne Kadar Etkili	-0.058
C.35	ERGİN ve DIG, 2018	Etkili Okul Olma Özelliklerinin Öğrenciler, Okul Ortamı Ve Veliler Açısından Değerlendirilmesi	0.061
G.1	BASTEPE, 2002	Normal ve taşımali eğitim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları: Malatya ili örneği	0.387
G.2	ORAL, 2005	İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi.(Batman ili örneği)	0.502
G.3	YILMAZ, 2006	İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği)	0.482
G.4	AKAN, 2007	Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri	0.077
G.5	AYIK, 2007	İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki: Erzurum ili örneği	-0.002
G.6	AKBAL, 2008	Etkili Okulun Oluşmasında Okul Yöneticilerinin Etkin İletişim Becerileri (Büyükçekmece Örneği)	0.279

G.7	KAPLAN, 2008	Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi	0.495
G.8	TURKER, 2010	İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki	0.451
G.9	ŞAHİN DİNCİSOY, 2011	Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri	0.854
G.10	BİLTEKİN, 2013	Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)	0.097
G.11	AKDOĞAN, 2014	Türkiye’deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi	-0.151
G.12	ALANOĞLU, 2014	Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi	0.045
G.13	OZKAN, 2014	Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	0.440
G.14	ERGIN ve DIG, 2018	Etkili okul olma özelliklerinin öğrenciler, okul ortamı ve veliler açısından değerlendirmesi	0.450
ÖD.1	ORAL, 2005	İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi.(Batman ili örneği)	0.156
ÖD.2	AYIK, 2007	İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki: Erzurum ili örneği	-0.158
ÖD.3	TURKER, 2010	İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki	0.153
ÖD.4	YILMAZ, 2010	İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi	0.048
ÖD.5	BİLTEKİN, 2013	Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)	-0.022
ÖD.6	AKDOĞAN, 2014	Türkiye’deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi	-0.329
ÖD.7	ALANOĞLU, 2014	Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi	0.019
ÖD.8	DURUKAN, 2015	Okulların Etkililiği Bağlamında Öğretmen Algılarının Değerlendirilmesi Gaziantep İli Örneği	-0.064
ÖD.9	KILIC, 2017	Bilim Ve Sanat Merkezlerindeki Öğretmenlerin Yöneticilerinin Liderlik Yeterlilikleri Kurum Etkililiği Ve Kurum Kültürüne Yönelik Algıları Arasındaki İlişki	0.073

ÖD.10	MEMDUHOGLU ve KARATAS, 2017	Öğretmenlere Göre Çalıştıkları Okullar Ne Kadar Etkili	-0.047
ÖD.11	NAMLI, 2017	Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi	0.010



