



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA KOLEKTİF ÖĞRETMEN
YETERLİĞİ İLE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ

KÜBRA YAMAN

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA KOLEKTİF ÖĞRETMEN
YETERLİĞİ İLE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ**

KÜBRA YAMAN

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ YAŞAR YAVUZ

İzmir
2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Kurumlarında Kolektif Öğretmen Yeterliği İle Etkili Okul Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

30/09/2022

Kübra YAMAN

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih:07 /10./ 2022

Tez Başlığı:

İlkoğretim Kurumlarında Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 108 sayfalık kısmına ilişkin, 05/10/2022 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 18 dir.**

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☐*

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☐ Kaynakça hariç,
- ☐ Alıntılar dâhil,
- ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

- ☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☒ Kaynakça dâhil,
- ☒ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐*

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Kübra YAMAN
Öğrenci No : 2020950001
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☐* Doktora ☐

ÖĞRENCİ

07/10/2022

Kübra YAMAN

DANIŞMAN

07/10/2022

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu' formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, bilgisini ve desteğini benden esirgemeyen kıymetli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ'a; yüksek lisans eğitimim boyunca mesleki hayatıma katkı sağlayan değerli hocalarıma; araştırmamın veri toplama aşamasında bana çok yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma; tüm hayatım boyunca beni destekleyen canım aileme ve en büyük destekçim değerli eşim Hasan Eray YAMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	ix
ABSTRACT	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	5
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1.Kolektif Öğretmen Yeterliği.....	8
2.1.1. Sosyal Bilişsel Kuram	9
2.1.2. Öz Yeterlik İnancı	14
2.1.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı.....	18
2.1.4. Kolektif Yeterlik Kavramı	19
2.1.5. Kolektif Öğretmen Yeterliği Kavramı.....	21
2.1.6. Kolektif Öğretmen Yeterliği İnancının Kaynakları	23
2.1.7. Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli	25
2.2. Etkili Okul	26
2.2.1. Etkili Okul Özellikleri	29
2.2.2. Etkili Okulun Boyutları	31
2.2.2.1. Etkili Okulda Yönetici	31
2.2.2.2. Etkili Okulda Öğretmen	33
2.2.2.3. Etkili Okulda Program, Öğrenme Süreci ve Öğrenci.....	34
2.2.2.4. Etkili Okul Kültürü ve İklimi	35
2.2.2.5. Etkili Okulda Çevre ve Aile İle İlişkiler	37
2.2.3. Etkili Okul Modelleri.....	38
2.2.3.1. Amaç Modeli.....	39
2.2.3.2. Kaynak- Girdi (Sistem) Modeli.....	40

2.2.3.3. Süreç Modeli	40
2.2.3.4. Doyum Modeli	40
2.2.3.5. Yasallık (Meşruiyet) Modeli	41
2.2.3.6. Örgütsel Öğrenme Modeli.....	41
2.2.3.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli	41
2.2.3.8. Etkisizlik Modeli	42
2.3.İlgili Araştırmalar	42
2.3.1. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42
2.3.2. Etkili Okul ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
2.3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	52
2.3.4. Etkili Okul ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	54
BÖLÜM III	58
YÖNTEM	58
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	58
3.2. Evren ve Örneklem.....	58
3.2.1. Evren.....	58
3.2.2. Örneklem	58
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	60
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	61
3.3.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	61
3.3.3. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği.....	64
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci	66
3.5. Verilerin Analizi	66
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	67
3.7. Araştırmacının Rolü	68
BÖLÜM IV	69
BULGULAR.....	69
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	78
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	83
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	83

BÖLÜM V	85
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
5.1. Sonuç	85
5.2. Tartışma	87
5.3. Öneriler.....	92
5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	92
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	93
KAYNAKÇA.....	94
EK 1.....	107
EK 2. Uygulama İzinleri.....	108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Etkili okul modelleri	38
Tablo 2. Evrene ilişkin dağılımlar	58
Tablo 3. Örneklem grubunun görev yaptıkları okul kademesine göre dağılımları	59
Tablo 4. Örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımları	59
Tablo 5. Örneklem grubunun branşa göre dağılımları	59
Tablo 6. Örneklem grubunun mesleki kıdeme göre dağılımları	60
Tablo 7. Örneklem grubunun okuldaki görev süresine göre dağılımları	60
Tablo 8. Kolektif Yeterlik Ölçeğine Ait Puan Aralıkları	61
Tablo 9. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği dfa modeli uyum iyiliği indeksleri	62
Tablo 10. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik ölçümleri	62
Tablo 11. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği r ve t değerleri	63
Tablo 12. Algılanan okul etkililiği ölçeğine ait puan aralıkları	64
Tablo 13. Algılanan okul etkililiği ölçeği dfa modeli uyum iyiliği indeksleri	65
Tablo 14. Algılanan okul etkililiği ölçeği güvenirlik sonuçları	65
Tablo 15. Algılanan okul etkililiği ölçeği r ve t değerleri	66
Tablo 16. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algıları	69
Tablo 17. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında cinsiyete göre T testi sonuçları	70
Tablo 18. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdeme göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları	71
Tablo 19. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdeme göre U testi sonuçları	71
Tablo 20. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdeme göre U testi sonuçları	71
Tablo 21. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdeme göre U testi sonuçları	72
Tablo 22. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdeme göre U testi sonuçları	72
Tablo 23. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okuldaki kıdeme göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları	73
Tablo 24. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okuldaki kıdeme göre Mann Whitney- U testi sonuçları	73

Tablo 25. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okuldaki kıdeme göre Mann Whitney- U testi sonuçları	73
Tablo 26. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okuldaki kıdeme göre Mann Whitney- U testi sonuçları	74
Tablo 27. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okuldaki kıdeme göre Mann Whitney- U testi sonuçları	74
Tablo 28. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okul kademesine göre T testi sonuçları.....	75
Tablo 29. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları	75
Tablo 30. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Mann Whitney- U testi sonuçları	76
Tablo 31. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Mann Whitney- U testi sonuçları	76
Tablo 32. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Mann Whitney- U testi sonuçları	76
Tablo 33. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Mann Whitney- U testi sonuçları	77
Tablo 34. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Mann Whitney- U testi sonuçları	77
Tablo 35. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa Göre Mann Whitney- U testi sonuçları	77
Tablo 36. Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları	78
Tablo 37. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında cinsiyet değişkenine göre T testi sonuçları	79
Tablo 38. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları	79
Tablo 39. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre Mann Whitney- U testi sonuçları	79
Tablo 40. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre Mann Whitney- U testi sonuçları	80
Tablo 41. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında okuldaki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları	80

Tablo 42. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında okuldaki kıdem değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	81
Tablo 43. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında okuldaki kıdem değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	81
Tablo 44. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında okuldaki kıdem değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	81
Tablo 45. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında okul kademesi değişkenine göre T-testi sonuçları	82
Tablo 46. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında branş değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	82
Tablo 47. Öğretmenlerin etkili okul algıları ile kolektif öğretmen yeterliği algıları arasındaki korelasyon testi sonuçları	83
Tablo 48. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları ile etkili okul algıları arasında regresyon analizi sonuçları.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Birey, davranış ve çevre arasındaki ilişki (Wood ve Bandura,1989).....	12
Şekil 2. Kolektif öğretmen yeterliği modeli (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004)	25
Şekil 3. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	62
Şekil 4. Algılanan okul etkililiği ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	64



ÖZET

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ İLE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı ilköğretim kurumlarında kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel taramadır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ili Torbalı ilçesinde görevli 1352 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 313 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarını saptamak amacıyla Tschannen-Moran ve Barr (2004)'ın geliştirdiği, Erdoğan ve Dönmez (2015)'in Türkçeye uyarladığı “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin etkili okul algılarını saptamak için Hoy (2009)'un geliştirdiği, Yıldırım ve Ada (2018)'nin Türkçeye uyarladığı “Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; mesleki kıdem, okuldaki kıdem, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı; mesleki kıdem, okuldaki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları ile etkili okul algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Ayrıca, kolektif öğretmen yeterliğinin etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kolektif yeterlik, kolektif öğretmen yeterliği, etkili okul

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN COLLECTIVE TEACHER EFFICACY AND EFFECTIVE SCHOOL IN PRIMARY EDUCATION INSTITUTIONS

The aim of this research is to determine the relationship between collective teacher efficacy and effective school in primary education institutions. The model of research is correlational survey of quantitative research methods. Population of this research consist of 1352 teachers who work in İzmir province, Torbalı district in 2021-2022 academic year. The sample of this research consist of 313 teacher who were determined by proportional cluster sampling method. To determine teachers' collective teacher efficacy perceptions, "Collective Teacher Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Barr (2004) and adapted into Turkish by Erdoğan and Dönmez (2015) was used. To determine teachers' effective school perceptions, "School Effectiveness Index" developed by Hoy (2009) and adapted into Turkish by Yıldırım and Ada (2018) was used. According to results; it was found that the perception of teachers' collective teacher efficacy perceptions was at high level. Teachers' perceptions of collective teacher efficacy did not differ according to the gender variable; It has been determined that there were differences according to the variables of professional seniority, seniority at school, school level and branch. Teachers' perceptions of effective school did not differ according to gender and branch variables; it has been concluded that there were differences according to the variables of professional seniority, seniority at school and school level. As a result of the research, a positive and high level relationship was determined between teachers' collective teacher efficacy perceptions and their perceptions of effective school. In addition, the results showed that collective teacher efficacy was a significant predictor of effective school.

Keywords: Collective efficacy, collective teacher efficacy, effective school

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanlar birbirleriyle etkileşim halinde yaşayarak belli amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırlar. Amaçlarını gerçekleştirmek için bireysel güçlerinin yeterli olmadığı durumlarda işbirliği yaparak bir örgüt etrafında toplanırlar. Bernard örgütü “iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemi” olarak tanımlamıştır (Aydın,2018).

Okullar da ortak amaç etrafında toplanmış insanlardan oluşan birer eğitim örgütüdür. Balcı (2021) okulu; “Eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve davranışların kazandırıldığı yer” olarak tanımlamıştır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere okullardan gerçekleştirmeleri beklenen belli amaçlar bulunmaktadır. Türkiye Eğitim Sistemi’nin amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda genel ve özel amaçlar olarak ifade edilmektedir. Eğitimin genel amaçları özetle; iyi insan, bilinçli vatandaş, üretken insanlar ve bilinçli tüketiciler yetiştirmektir. Belli kademelerde öğrencilere kazandırılması istenilen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ise özel amaçlardır (Demirtaş, 2021). Okulların bu amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayacak belli başlı görevleri bulunmaktadır. Bursalıoğlu (2019) bu görevleri sosyal, politik ve ekonomik olarak sınıflandırmaktadır. Okulun çocuklara toplumsal kültürü aşılması ve onları sosyalleştirmesi okulun sosyal göreviyken, okulun politik görevi ise yetiştirilmekte olan neslin toplum/devlet sistemine uyum göstermelerini sağlamak, toplumsal yaşama uygun ve işlevsel yeterliklere sahip insanlar yetiştirmektir. Bu çerçevede her düzeydeki okullar, ekonomik yaşamın gereksinimi olan insan gücünü yetiştirerek, onların üretim sisteminin çeşitli alanlarında birer üretici olarak yer almalarına da hizmet etmektedir.

Okullar, her ne kadar ortak amaç ve görevlere sahip olsalar da bu amaç ve görevleri gerçekleştirme düzeyleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Okulların amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri onların başarısının önemli bir göstergesidir. Okullar arasındaki başarı farklılıkları etkili okul araştırmalarının çıkış kaynağını oluşturmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bernard 1930’larda “etkililik” kavramını “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” şeklinde ifade etmiştir (Balcı, 2014). Aydın (2018)’a göre de örgütler belli amaçlarını gerçekleştirmek üzere oluşturulur ve bu amaçlarını gerçekleştirebildikleri süre boyunca var olabilirler. Diğer bir ifadeyle, örgütler varlıklarını etkili olabildiği sürece sürdürebilir. Buradan hareketle, okulların etkililiğinin de amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri ile açıklanabileceğini

söylemek mümkündür. Ancak sosyal bir sistem olarak okulların en önemli çıktısı insan olduğundan ve insana ilişkin niteliklerin saptanmasında da birçok değişkenin etkili olmasından dolayı amacı insan yetiştirmek olan okulların amaçlarını gerçekleştirme düzeylerini saptamak da oldukça güçtür. Bu nedenden dolayı ilgili alanyazında etkili okulun üzerinde uzlaşılan net bir tanımı bulunmamaktadır. Brookover (1985) etkili okulu, okuldaki bütün öğrencilerine birincil beceri ve diğer davranışları öğretebilen okul olarak tanımlamaktadır (Aktaran Balcı, 1998). Etkili okul ile ilgili başka bir tanım ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerine katkı sağlayacak donanımlara sahip öğrenme ortamlarının oluşturulduğu okul etkili bir okuldur (Özdemir, 2020).

Şişman (2020) okul etkililiğinin, okulun girdilerinin, programlarının, okul ve sınıf içi süreçlerinin, okulun çıktılarının ve çevresinin ele alınarak tanımlanabilecek karmaşık bir kavram olduğuna dikkat çekmektedir. Etkili okul araştırmacıları okulların etkililiğinin saptanmasını sağlayacak etkili okul özellikleri ve değişkenleri üzerinde çeşitli araştırmalar yapmaktadır. Lezotte (1991) etkili okulun sahip olduğu nitelikleri; güvenliğin sağlandığı ve gerekli düzenlemelerin yapıldığı bir okul çevresi, başarıya yönelik beklentinin fazla olduğu okul iklimi, öğretimsel lider özellikleri taşıyan yönetici, misyon ve vizyonun açık ve belirgin olması, öğrenme fırsatı ile zamanın verimli kullanımı, öğrenci gelişiminin sıklıkla izlenmesi ve olumlu okul-aile ilişkileri olarak sıralamıştır. Okulların bu özelliklere sahip olmasında önemli rolleri bulunan bazı değişkenler vardır. Balcı (2014) ilköğretim okullarının etkililiği araştırmasında bu değişkenleri; okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olarak ele almıştır. Şişman (2020) ise bu değişkenleri okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler olarak belirlemiştir.

Etkili okulun değişkenleri arasında öğretmenlerin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğretmenler öğretimsel etkinliklerin sorumlularıdır. Eğitimsel amaçların gerçekleştirildiği sınıfın yönetilmesini ve etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşturulmasını sağlayan kişi öğretmendir (Özkan ve Aslantaş, 2013). Öğretmenin bu görevini yerine getirebilmesi için sahip olması gereken nitelikler bulunmaktadır. Can (1998) etkili öğretmen niteliklerini; mesleğin gerektirdiği şekilde yetişme, devamlı kendini geliştirme arzusu taşıma, mesleğini sevmeye, öğrenciyi merkeze alma, amaçlarını açıkça belirleyip bu amaçlara ulaşmada ısrarcı olma şeklinde açıklamıştır. Etkili öğretmenin sahip olması gereken nitelikler kadar öğretmenin bu niteliklerine yönelik inancı ve mesleklerinde kendilerini yeterli hissetmeleri de oldukça önemlidir. Bu durumda öğretmenlerin mesleklerine yönelik öz yeterlik algıları ön plana çıkmaktadır.

Öz yeterlik, bireyin saptanan kazanımları gerçekleştirmeye yarayacak olan eylemleri tertipleme ve yürütme yeteneğine yönelik inancını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Diğer bir ifadeyle, bireyin başarması beklenen bir işle ilgili kendi yeteneklerine yönelik inancı bireyin öz yeterlik algısını ortaya koymaktadır. Öğretmenin öğrenci üzerinde olumlu etki yaratma yeteneğine yönelik inancı da öğretmen öz yeterlik algısı olarak tanımlanmaktadır (Riggs ve Enochs,1990).

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları fikirlerini, duygularını, öğretimsel etkinlik seçimini, performansını ve kararlılığını etkilemektedir. Örneğin, öğretim becerisi ile ilgili öz yeterlik algısı düşük olan bir öğretmen, öğrencilerin öğrenebileceğine inanmadığından onların başarısı için çok fazla çaba göstermez. Öğrencilerin öğrenebileceğine inansa bile kendi öğretim becerilerine olan inancı düşük olduğu için öğrenci üzerinde olumlu etki yaratma olasılığı oldukça düşüktür (Allinder, 1994).

Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin ise algısı düşük olan öğretmenlere göre akademik standartları daha yüksektir (Kurt, 2012). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilgili yapılan birçok araştırma, öğretmen öz yeterlik algısı ile öğrenci başarısı arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi kanıtlamaktadır. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, özerk öğrenmeyi hedeflediklerinden, öğretimsel süreçte öğrenci merkezli etkinliklere yer verirler. (Czerniak ve Schriver, 1994). Böylece, bu öğretmenlerin sınıflarındaki etkinlikler daha düzenli ve planlı bir şekilde gerçekleşir (Allinder, 1994). Gibson ve Dembo (1984) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre öz yeterlik algısı üst düzeyde olan öğretmenler, sınıflarında öğretimsel aktivitelere daha fazla odaklanmaktadırlar. Öz yeterlik algısı alt düzeyde olan öğretmenler ise akademik başarı için daha az zaman harcamakta ve herhangi bir olumsuzlukta öğretimsel etkinliklerden kolaylıkla vaz geçerek, öğrencilerin başarısızlıklarını eleştirmeye yönelirler. Sonuç olarak, okullar için önemli bir amaç olan etkililiğin sağlanmasında, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenebileceğine ve kendilerinin de öğrencilerin öğrenmelerine yardım edebileceğine olan inancı önem kazanmaktadır. Etkili okullarda öğretmenler kendilerinin öğretebildiklerine ve öğrencilerinin de öğrenebildiklerine inanmaktadır.

Bandura, öz yeterliği grup seviyesine taşıyarak kolektif yeterlik kavramını oluşturmuştur. Öğretmenler de okulda birbirleriyle etkileşim halinde, okulun amaç ve görevlerini gerçekleştirmek için çalışan bir gruptur. Öğretmenlerin kolektif yeterliği; bir okulda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerde olumlu yönde etki yaratmak için gereken eylem basamaklarını ortak bir biçimde düzenleyebilme ve yönetebilmelerine yönelik algılarıdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000).

Kolektif öğretmen yeterliği inancı doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve duygusal durum kaynaklarından beslenmektedir. Bu kaynaklardan elde edilen bilgiler bilişsel süreçlerden geçirilerek yorumlanmakta ve öğretim görevinin analizi ile öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesi yapılmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bu aşamada öğretmen başarı için neyin gerekli olduğunu, mevcut kaynakların durumunu ve aynı okulda görev yaptıkları öğretmenlerin yeterliklerini değerlendirmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Bu şekilde kolektif öğretmen yeterliği inancı gelişmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği inancı o okulda gösterilen çaba, süreklilik ve direnç durumunu etkilemektedir. Bir okulun kolektif öğretmen yeterliği inancı öğrenci başarısı, öğretmenlerin güdülenmesi, öğretmenlerin bağlılığı ve doyumu gibi çıktılar yaratmaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004).

Kolektif öğretmen yeterliği önemli bir okul özelliğidir. Kolektif öğretmen yeterliği algısı yüksek olan okulların, amaçlarını gerçekleştirmede daha başarılı olacağı kabul görmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan birçok araştırmanın sonuçları bunu destekler niteliktedir. Goddard, Hoy ve Woolfolk (2000) tarafından çok düzeyli analiz teknikleri uygulanarak yapılan çalışmada, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algısının öğrencilerin matematik dersindeki başarısı ve okuma başarısı ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Tschannen- Moran ve Barr (2004) tarafından yapılan başka bir çalışmada da kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısı ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Jex ve Bliese (1999)'in çalışmasında, kolektif yeterlik algısının grup bağlılığını desteklediği, Somech ve Drach-Zahavy (2000)'nin çalışmasında da güçlü kolektif yeterlik algısının bulunduğu okullarda öğretmenlerin diğer öğretmenleri desteklemeye daha istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tschannen- Moran ve Barr (2004)'a göre kolektif yeterlik inancının fazla olduğu okullarda öğretmenler öğrencilerin başarısı konusunda sorumluluk alır, öğrencilerin aileden, ekonomik durumundan veya yeteneklerinden kaynaklanan olumsuzlukların kaçınılmaz bir biçimde başarısızlık getireceğini kabul etmezler. Bu okullardaki öğretmenler sorumluluk alarak başarıyı yakalamak için sürekli çaba harcarlar. Goddard, LoGerfo, Hoy (2004)'un çalışmasına göre ise kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arası başarı farklılıklarının açıklanmasına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Özetle; etkili okul kavramının çıkış noktası okullar arası başarı farklılıklarıdır. Kolektif öğretmen yeterliği ise okullar arası başarı farklılıklarını ve tüm okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini açıklamada yardımcı olabilecek bir kavramdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy,2000). Tüm bu bilgiler, kolektif öğretmen yeterliği algısının etkili okul olma

yolunda önemli bir adım olduğunu ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin araştırılması gerektiğini göstermektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Okulların temel amacı; bireylerin hedeflerine ulaşmada rehberlik etmek, bireylerin gelişimlerini desteklemek ve yararlı vatandaşlar yetiştirmektir. Okulların amaçları aynı olsa da bu amaçlara ulaşma düzeyleri birbirinden farklıdır. Genel olarak, amaçlarını gerçekleştiren okullar etkili okul olarak tanımlanmaktadır. Ancak sosyal bir sistem olan okulların en önemli ürününün insan olması ve insana özgü yeterliklerin amaçlara uygunluğunun kolaylıkla ve doğrulukla saptanamaması önemli bir problem olarak algılanmaktadır. Bu durum okulların etkililiğinin belirlenmesi konusunda da benzer düzeyde güçlükler ve sorunlar yaratmaktadır.

Okulların etkililiğinde birçok farklı değişken rol oynamaktadır. Bu değişkenler arasında en önemlilerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenler öğretimsel amaçları gerçekleştirmekten sorumludur. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin düşüncelerini, güdülenmelerini ve performanslarını etkileyen mesleki öz yeterlik algıları, çalışmakta oldukları okulların etkili olup olmamalarında önemli rol oynamaktadır. Okulların etkili okullar olmalarında yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu nedenle, etkili okul olma yolunda tüm okulların, mesleki öz yeterlik algıları yüksek öğretmenlere olan gereksinimleri önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir.

Okullarda öğretmenler birbirleriyle etkileşim halinde okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırlar. Etkili okul olma yolunda öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin varlığı önemli fakat yeterli değildir. Bir okulun öğretmenleri kendi yeterliklerine inandıkları kadar okuldaki diğer meslektaşlarının yeterliklerine de inanmalıdır. Bu durum kolektif öğretmen yeterlik algısı ile açıklanmaktadır. Öğretmenler kolektif bir biçimde çalışarak, yeterliklerini birleştirerek öğrenci üzerinde olumlu bir etki yaratıp okulu amaçlarına ulaştırabilirler. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı; kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Etkili okul kavramı eğitim ve okul yönetimi alanlarında yıllardır araştırılan temel konulardan biri olmasına rağmen okul etkililiğini belirleyecek özellikler net değildir (Şişman, 2020). Bu durum etkili okulun, farklı açılardan araştırılması gerektiğini göstermektedir. Kolektif öğretmen yeterliği kavramı, ilgili alanyazına bakıldığında, görece yeni bir kavram olarak bilinmektedir. Bu araştırma ile birlikte, ilgili alanyazın ışığında, etkili okul ve kolektif öğretmen yeterliği kavramları açıklanacak ve bu iki kavram arasındaki ilişki incelenecektir. Bu araştırmanın, görece yeni bir kavram olan kolektif öğretmen yeterliği kavramının alanyazında yaygınlaştırılmasına ve etkili okul kavramının netleştirilmesine katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, kolektif öğretmen yeterliği algısını ve etkililik düzeyini artırmak isteyen okullara ve bu konularda araştırma yapacak olan araştırmacılara yol gösterici olacağı umut edilmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişki” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır;

1. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algıları arasında
 - a) cinsiyet
 - b) mesleki kıdem
 - c) okuldaki kıdem
 - d) okul kademesi
 - e) branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları nasıldır?
4. Etkili okula ilişkin öğretmen algıları arasında
 - a) cinsiyet
 - b) mesleki kıdem
 - c) okuldaki kıdem
 - d) okul kademesi
 - e) branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları ile kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları etkili okul algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Torbalı ilçesindeki ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma araştırmada kullanılan ölçekler ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Bu araştırmaya katılan öğretmenler ölçeklerdeki maddeleri içtenlikle ve duruma ilişkin gerçek algılarını yansıtacak biçimde cevaplandırmıştır.
2. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul ile ilgili özellikleri değerlendirebilecek niteliklere sahip olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Kolektif Yeterlik: Belirli düzeyde kazanımları hayata geçirmek için gerekli olan eylemleri planlama ve yürütme yeteneklerine ilişkin grubun paylaştığı ortak inanç. (Bandura, 1997)

Kolektif Öğretmen Yeterliği: Bir okulda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerde olumlu yönde etki yaratmak için gereken eylem basamaklarını ortak bir biçimde düzenleyebilme ve yönetebilmelerine yönelik algılarıdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000).

Etkili Okul: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerine katkı sağlayacak donanımlara sahip öğrenme ortamlarının oluşturulduğu okul etkili bir okuldur (Özdemir,2020).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul ile ilgili kuramsal bilgiler ele alınmış, sonrasında bu değişkenler ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları incelenmiştir.

2.1.Kolektif Öğretmen Yeterliği

Albert Bandura 1997 yılında “öz yeterlik” kavramını ortaya atmıştır. Öz yeterlik; bireyin saptanan kazanımları gerçekleştirmek için gerekli olan eylemleri tertipleme ve yürütme yeteneğine yönelik inancını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik kavramı ortaya çıktığından beri birçok alanda ele alınan bir konu olmuştur. Öyle ki öz yeterlik inancının, sigarayı bırakma, diyet programlarına uyum, spordaki performans, siyasi katılım ve akademik başarı gibi birçok alanla ilişkili olduğu saptanmıştır (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancının eğitimle olan ilişkisi de son yıllarda sıklıkla araştırılan bir konudur. Yapılan araştırmalar öğrenci başarısı ile ilişkili üç tür yeterlik inancı tespit etmiştir. Bunlar; öğrencilerin öz yeterlik inancı (Pajares, 1994), öğretmenlerin kendi öğretimsel yeterliğine olan inancı (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998) ve öğretmenlerin okullarına dair kolektif öğretmen yeterliği inancıdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000).

Öz yeterlik inancının; bireyin bir işin yapılmasına yönelik yeterliklerine olan inancı olduğu düşünüldüğünde bu kavramın eğitim açısından önemi göz ardı edilemez. Öğretimsel etkinliklerin baş sorumlusu olan öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine olan inancı onların güdülenmesini ve performansını etkilemesi kaçınılmazdır. Ancak okullarda öğretmenler birbiri ile etkileşimli ve iş birliği içerisinde çalışmak durumundadır. Bu yüzden öğretmenlerin öz yeterlik inancı kadar kolektif yeterlik inancının rolü de son derece büyüktür.

Kolektif yeterlik inancı, öz yeterlik inancının grup düzeyine genişletilmiş halidir. Bandura (1997) kolektif yeterliği; “belirli seviyede yetenekleri ortaya çıkarabilmede gerekli olan eylem aşamalarını örgütleme ve yönetmeye ilişkin grubun paylaştığı ortak inanç” olarak tanımlamaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği inancı ise; “bir okuldaki öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratmak için gerekli olan eylem aşamalarını ortak bir biçimde organize edebilme ve yönetebilmelerine yönelik algılarıdır” (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Kolektif öğretmen yeterliği, öz yeterlikten farklı olarak öğretmenin okulundaki diğer

meslektaşları ile birlikte öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratabileceklerine yönelik inancını ifade etmektedir. Bir anlamda, bir okuldaki öğretmenlerin ortak yeterliklerinin başarısına ne düzeyde inandıkları, o okuldaki kolektif yeterlik inancını göstermektedir. Kolektif yeterlik inancı önemli bir okul özelliğidir. Bir okuldaki kolektif yeterlik inancının düşük veya yüksek oluşu okulun birçok etmenini etkilemektedir. Bu yüzden bu kavram eğitim bilimleri açısından araştırılmaya değer, önemli bir kavram olarak görülmektedir.

Kolektif yeterliğin temelini öz yeterlik inancı oluşturmaktadır. Öz yeterlik inancı, Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının temel ilkelerinden biridir. Bu nedenle, kolektif öğretmen yeterliği kavramının daha iyi açıklanabilmesi için, öncelikle sosyal bilişsel kuram ve öz yeterlik kavramı incelenecektir.

2.1.1. Sosyal Bilişsel Kuram

İnsanın nasıl öğrendiği yıllardır araştırılmakta ve çeşitli kuramlarla ele alınmaktadır. Öğrenmeyi açıklayan kuramlar iki temel grupta birleşmektedir. Bunlar, davranışçı kuramlar ve bilişsel kuramlardır. Davranışçı kuramlar, öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı-tepki bağı ile açıklamaya çalışmaktadır. Bilişsel kuramlar ise, öğrenmeyi bellek, algı, akıl yürütme gibi doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçler ile ele almaktadır (Ulusoy, 2020). Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı da öğrenmeyi ve insan doğasını ele alan kuramlardan biridir. Bandura davranışçı kuramların temel ilkelerini doğru kabul etmekte ancak davranışçı kuramları insanın öğrenmesini ve düşünmesini açıklama konusunda yetersiz görmekteydi. Bandura ilk çalışmalarında ceza ve pekiştirecin önemi üzerinde durmuştu. Daha sonra, çalışmalarında gözlem yoluyla öğrenme konusuna odaklanmış ve davranışçı kurama yeni bir boyut ekleyerek sosyal bilişsel kuramı ortaya atmıştır (Woolfolk, 2016).

Bandura 1960'lı yılların başında, davranışçı kuramların savunduğu taklit yoluyla öğrenmeyi eleştirmiş ve bunu geliştirerek gözlem yoluyla öğrenmeye odaklanmıştır. Bandura'ya göre, gözlem yoluyla öğrenme yalnızca birinin başka birinin eylemlerini basit bir şekilde taklit etmesi olamaz. Çünkü gözlem yoluyla öğrenme bireyin çevresinde gelişen olayları bilişsel açıdan işleyerek ulaştığı bilgidir (Kan, 2014).

Bandura davranışçı yaklaşımın sınırlılıklarını açıklamak amacıyla öğrenme ve performansı birbirinden ayırmaktadır. Sosyal bilişsel kuramda sergilenenden daha fazlasının da bilinebileceği görüşü hakimdir (Altun ve Çolak, 2014). Bandura bu görüşü 1961- 1963 yıllarında gerçekleştirdiği Bobo Doll deneyi ile desteklemektedir. Deneyde, bir grup çocuğa Bobo Doll denilen oyuncığa şiddet uygulayan, bağırarak, hakaret eden bir yetişkin izletilmektedir. Çocuklar üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruptaki çocuklara izletilen filmde, oyuncak bebeğe vuran, oyuncığa saldırgan davranışlar sergileyen yetişkinin bu davranışları

pekiştirilmektedir. İkinci gruptaki çocukların izlediği filmde ise, saldırgan davranışlar sergileyen yetişkin, bu davranışlarından dolayı cezalandırılmaktadır. Üçüncü gruptaki çocukların izlediği filmde ise, saldırgan davranışlar sergileyen yetişkinin davranışı ne pekiştirilmekte ne de cezalandırılmaktadır. Filmler izletildikten sonra, çocuklara filmdeki bebeğe benzeyen oyuncak bebek verilmiş ve çocukların oyuncak bebeğe karşı olan saldırgan davranışları değerlendirilmiştir. Bu deneyde ulaşılan sonuçlara göre, birinci gruptaki çocukların, yani saldırgan davranışların pekiştirildiği filmi izleyen çocukların saldırganlık davranışlarında bir artış gözlemlenmiştir. İkinci gruptaki, yani saldırgan davranışların cezalandırıldığı gruptaki çocukların saldırgan davranışlarının azaldığı gözlemlenmiştir. Saldırgan davranışların ne pekiştirildiği ne de cezalandırıldığını izleyen üçüncü gruptaki çocukların saldırgan davranışlarının iki grubun arasında olduğu gözlemlenmiştir. Bandura bu deneyin sonucunda, performans ve öğrenmenin birbirinden farklı kavramlar olduğunu vurgulamıştır. Saldırgan davranışlar sergileyen ve bunun sonucunda cezalandırılan modeli izleyen çocuklar da bu davranışları öğrenmiş fakat performansa dönüştürmemiştir. Deneyden çıkan bir diğer önemli sonuç ise, bireyin davranışının dolaylı yaşantılardan da etkilendiğidir (Çakır, 2019).

Görüldüğü üzere, sosyal bilişsel kurama göre, insanlar gözlem yoluyla, etkileşimle öğrenen varlıklardır. Ancak insanlar, gözlemledikleri etkinlikleri olduğu gibi taklit etmemekte veya her edindikleri bilgiyi davranışa dönüştürmemektedir. Bu, insanların yaşamlarında aktif katılımcı olmalarından kaynaklanmaktadır. Sosyal bilişsel kurama göre, insanlar çevresel olaylar tarafından yönlendirilen içsel mekanizmaların yalnızca birer izleyicisi konumunda değildir. Duyusal, motor ve beyin sistemleri, insanların yaşamlarına anlam katan, yön ve doyum veren, insanların görev ve amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları araçlardır (Bandura, 2001). Sosyal bilişsel kurama göre, insanlar kendi eylemlerinin temsilcileridir. Bandura bu durumu “agency” kavramı ile açıklamaktadır. Türkçeye “eylemlilik” olarak çevrilen bu kavram, insanların yaşamlarına dair seçimler ve planlar yapma, bu plan ve eylemleri yürütme yeteneğini içermektedir. Sosyal bilişsel kurama göre, insan çevresini değiştirebilir, kendi davranışlarını kontrol edebilir, diğer insanların eylemlerini destekleyebilir ve kendi eylemlerinin sorumluluğunu alabilir (Woolfolk, 2016). Atak (2011) “agency” kelimesini Türkçeye çevirirken sosyoloji ve psikoloji alanyazını incelemiş ve uzman görüşüne başvurmuştur. Atak (2011) “agency” kavramını “eylemlilik” olarak çevirmiş ve bu kavramın “kendi başına davranma, özerk eylemde bulunma” anlamlarını taşıdığını ifade etmiştir.

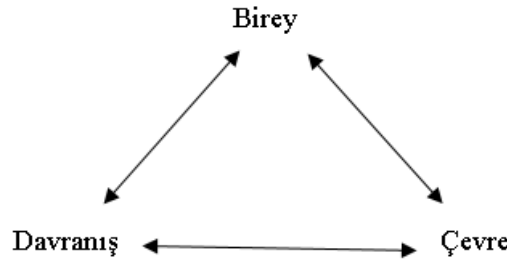
Bandura (2005)’ya göre insan eylemliliğinin (human agency) niyetlilik (intentionality), öngörü (forethought), öz tepkisellik (self-reactiveness) ve öz yansıtma (self-

reflectiveness) olmak üzere dört temel özelliği bulunmaktadır. İnsan eylemliliğinin özelliklerinden ilki niyetliliktir. Bandura (2001)'ya göre niyet, gelecekte gerçekleştirilecek bir eylem planının temsildir. İnsanlar eylemlerini planlar ve bunları gerçekleştirecek stratejiler geliştirirler. İnsanların niyetleri onların gelecekte nasıl davranacağını belirlemektedir (Bandura,2005). İnsanlar kendilerine hedefler belirler ve olası eylemlerin olası sonuçlarını tahmin ederek eylemlerini yönlendirirler. Bu durum ise, insanların öngörü özelliğidir (Bandura,2005). Ancak insanlar yalnızca bir niyet ve eylem planı belirleyip arkalarına yaslanıp uygun performansın ortaya çıkmasını beklemeyebilir. İnsan eylemliliği, niyet ve eylem planının yanı sıra, eylem yollarını düzenleme ve yürütme becerisini de içermektedir Bu, insan eylemliliğinin öz tepkisellik özelliğidir. Öz tepkisellik özelliği, insanların niyet ve eylem planları doğrultusunda harekete geçebilmelerini ifade etmektedir. Bir diğer insan eylemliliği özelliği öz yansıtmadır. Öz yansıtma özelliğine göre, insanlar aynı zamanda kendi eylemlerinin denetçileridir. İnsanlar biliş ötesi bir beceri ile kendilerini ve eylemlerini değerlendirmektedir. Öz yansıtma yolu ile insanlar güdülenmelerini, değer yargılarını ve hayat uğraşlarının anlamını değerlendirir (Bandura,2001).

İnsan eylemliliği ile ilgili araştırmalarda genellikle, insan eylemliliği kişisel eylemlilik olarak ele alınmaktadır. Ancak insan eylemliliği yalnızca kişisel eylemlilik ile sınırlı değildir. İnsanlar yaşamlarını etkileyen olayları yalnızca kişisel eylemlilik ile yönetmezler. Sosyal bilişsel kuramda üç farklı eylemlilik biçimi yer almaktadır. Bunlar; kişisel (personal), temsili (proxy) ve kolektif (collective) eylemliliktir (Bandura, 2000). Kişisel eylemlilik, insanların bilişsel, motivasyonel ve duygusal kaynakları ile kendi eylemlerini ve çevresini yönetmesi anlamına gelmektedir (Bandura, 2000; Bandura, 2006). Ancak birçok durumda insanlar hayatlarını etkileyen bazı sosyal ve kurumsal koşullar konusunda doğrudan kontrole sahip değildir. Bu durumda, istedikleri sonuçları elde etmek için gerekli kaynaklara veya uzmanlığa sahip insanları kendi adlarına hareket etmek için ikna ederler. Bu eylemlilik biçimi de temsili eylemlilik olarak ifade edilir (Bandura, 2000). Kolektif eylemlilik ise insanların bilgi, beceri ve kaynaklarını birleştirerek, geleceklerini şekillendirmek için birlikte hareket etmelerini ifade etmektedir. İnsanlar hayatta elde etmek istedikleri çoğu şeyi ancak ortak bir çabayla, birlikte çalışarak elde edebilir. Bir grup insanın ortak çaba göstermeleri için ise ortak yeterliklerine inanmaları gerekir. Kolektif eylemliliğin temel bileşenlerinden biri kolektif yeterliklere dair ortak inançtır (Bandura, 2006). Sosyal bilişsel kurama göre, insan eylemliliğinin temelini yeterlik inancı oluşturmaktadır. Bandura (1997)'ya göre insanlar yaşamlarına yeterlik inançları ile yön vermektedir. Eğer insanlar sonuç üretecek güçleri olmadığına inanır ve yeterliklerine güvenmezlerse eylemde bulunmak istemeyeceklerdir.

Sosyal bilişsel kuram insan eylemliliği ile de ilişkili olan bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Sosyal bilişsel kuramın dayandığı temel ilkeler; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öngörü kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi, öz yansıtma kapasitesi ve öz yeterlik inancıdır.

Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism): Sosyal bilişsel kurama göre, insanlar çevresel güçler veya içsel dürtüler tarafından yönlendirilen organizmalar değildir. İnsanlar eylemlerini organize eden, onları yönlendiren, düzenleyen ve denetleyen varlıklardır. İnsan işleyişi bireysel, davranışsal ve çevresel etkilerin dinamik bir etkileşiminin ürünü olarak görülmektedir (Pajares, 2002). Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre bireysel faktörler, davranış ve çevre birbirini çift yönlü etkilemektedir. Birey, davranış ve çevre arasındaki ilişki Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Birey, davranış ve çevre arasındaki ilişki (Wood ve Bandura,1989)

Bandura (1989)’ya göre; düşünce, his, inanç ve biyolojik özellikler gibi bireysel faktörler insanların davranışlarını yönlendirmektedir. Davranışların sonuçları da aynı şekilde bireysel faktörleri etkileyebilmektedir. Bir iş başarılığında hissedilen güven duygusu davranış ve birey arasındaki karşılıklı ilişkiye örnek olarak gösterilebilir. Sosyal bilişsel kurama göre, çevre ve birey de karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Çevredeki sosyal ve fiziki yapılar, bireyin inançlarını, düşüncelerini ve beklentilerini etkileyebilir. Aynı şekilde insanlar çeşitli bireysel özellikleri ile çevrelerini şekillendirebilir. Bir diğer etkileşim davranış ve çevre arasındadır. Bandura (1989)’ya göre, insanlar çevrelerinin hem ürünü hem de üreticisi konumundadır. Örneğin; göreve başladığı okuldaki öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz davranışlar sergilediğini gözlemleyen bir öğretmen de zamanla olumsuz davranışlar sergileyebilir. Aynı zamanda bir öğretmenin okuldaki diğer meslektaşlarına ve öğrencilere karşı olumsuz davranışlar sergileyip kendisine olumsuz bir çevre yaratması da mümkündür.

Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability): Sembolleştirme kapasitesi, insanların çevrelerini anlama ve yorumlamalarında güçlü bir araçtır. İnsanlar sözel ifadeler, imgeler ve diğer semboller aracılığıyla deneyimlerini sembolleştirir. Semboller düşüncenin aracıdır ve insanlar sembolleri kullanarak yaşamlarına anlam, yön ve süreklilik katar.

Sembolleştirme kapasitesi sayesinde insanlar, harekete geçmeden önce eylemin sonucunu tahmin eder ve bu şekilde karşılaştıkları sorunları zihinlerinde çözebilir. Ayrıca sembolleştirme, insanların duyularının ötesinde, hayali ve yeni fikirler yaratmalarını sağlar (Bandura, 1989). Aynı zamanda sembolleştirme ile insanlar gelecekteki davranışlarını yönlendirmek için gereken bilgileri saklayabilmektedir. Bu şekilde insanlar gözlemledikleri davranışları modelleyebilmektedir (Pajares, 2002).

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability): Sosyal bilişsel kuramda vurgulanan bir diğer ilke, dolaylı öğrenme kapasitesidir. Dolaylı öğrenme, insanların kendi deneyimleri dışında başkalarını gözlemleyerek de öğrenebilmesidir. İnsanlar dolaylı öğrenme kapasitesi sayesinde deneme-yanılma yöntemine gerek kalmadan yeni bir davranışı öğrenebilir. Bu durum, onları riskli durumlardan korur, zaman ve maliyet açısından fayda sağlar. Gözlem yoluyla öğrenmede gözlenen davranış zihinde sembolleştirilir ve gelecekteki davranışlara rehberlik etmesi amacıyla kodlanır (Bandura, 1989).

Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability): İnsan eylemliliğinde de bahsedildiği üzere, insanlar hedefler belirler, planlar yapar ve davranışlarının sonuçları ile ilgili tahminlerde bulunurlar. Öngörü kapasitesi, insanların gelecekteki olayları tahmin ederek eylemlerini yönlendirmesidir. Bu özellik, insanların hayatlarına yön verir, tutarlık ve anlam katar (Bandura, 2001). Öngörü kapasitesi ile insanlar istenen sonuçlara ulaşılacak eylem yollarını seçer veya bu yolları yaratır (Bandura, 2005).

Öz Düzenleme Kapasitesi (Self-Regulatory Capability): Sosyal bilişsel kuramda insanlar, davranışlarını kontrol altına alabilme ve düzenleyebilme yetisine sahiptir. Öz düzenleme kapasitesi ile insanlar, ne kadar çalışacakları, uyuyacakları, neleri tüketcekleri, toplumda nasıl davranacakları gibi birçok davranışı kontrol eder (Senemoğlu, 2020). İnsanlar diğer insanların davranışlarını gözlemler ve onların tepkilerini izler ancak davranışlarını yalnızca diğer insanların tepkilerine göre sergilemez. İnsanlar genellikle davranışlarını içsel standartlarına ve güdülenmelerine göre düzenler (Çakır, 2019).

Özetle, insanların gelecekteki olayları bilişsel bir şekilde, o sırada gerçekleşiyormuş gibi düşünmesi sembolleştirme kapasitesi ile sağlanmaktadır. Eylemler ile ilgili tahminler, yani öngörü ise öz düzenleme kapasitesi ile güdüye ve harekete dönüşmektedir (Bayrakçı, 2007).

Öz Yansıtma Kapasitesi (Self-Reflective Capability): Sosyal bilişsel kuramın öne çıkan bir diğer ilkesi de öz yansıtma kapasitesidir. Öz yansıtma yolu ile insanlar deneyimlerini analiz eder, onları anlamlandırır ve öz yeterlik inançlarını keşfeder (Bandura, 1989). İnsanlar kendileri ile ilgili düşüncelerini kaydetmektedir. Öz yansıtma yolu ile eylemlerinin sonucunda

bu düşüncelerinin yeterliliği ile ilgili yargıda bulunurlar. Bu yargılar, insanların bir işte ne kadar yeterli olacağına dair inancını geliştirmektedir (Çakır, 2019).

Bandura (1997) insanların yeterliklerine olan inancını öz yeterlik inancı olarak ele almaktadır. Öz yeterlik, sosyal bilişsel kuramın en temel ilkelerindendir çünkü öz yeterlik inancı, insan eylemliliğinin anahtar faktörüdür. İnsanların öz yeterliklerine olan inancı, onların izlemeyi seçtikleri eylem yollarını, bir iş için harcayacakları çabanın ve güçlükler karşısında gösterecekleri dayanıklılığın miktarını etkilemektedir (Bandura, 1997). Kolektif yeterlik öz yeterliğin grup düzeyine genişletilmiş halidir. Bu yüzden, kolektif yeterlik kavramının temelini oluşturan öz yeterlik ilkesi diğer ilkelerden farklı olarak ayrı bir başlık altında incelenecektir.

2.1.2. Öz Yeterlik İnancı

Sosyal bilişsel kuram, insanların kendi eylemlerini öngören, düzenleyen ve denetleyen varlıklar olduğunu ileri süren insan eylemliliği kavramına dayanmaktadır (Bandura, 2001). Öz yeterlik inancı, insan eylemliliği için anahtar bir faktördür. İnsan eylemliliğinin temelinde, insanların arzu ettikleri eylemleri üretme gücüne sahip oldukları inancı bulunmaktadır (Bandura ve Locke, 2003). Öz yeterlik; “kişinin gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı” (Bandura, 1997) şeklinde ifade edilmektedir. Öz yeterlik inancı, belli hedefler doğrultusunda yapılacak davranışları gerçekleştirmek için gereklidir (Bandura, 1995). İnsanların bir eylemi gerçekleştirmesinde gerekli olan becerilere sahip olması önemli ancak tek başına yeterli değildir. Sahip olunan beceriler ile bu becerileri sergileyebilmek arasında belirgin bir farklılık vardır. Kişi sahip olduğu becerileri uygun koşullar altında kullanabileceğine inanmazsa, sahip olduğu bilgi ve becerilerin bir işlevi olmayacaktır. Öz yeterlik inançları insanların becerileri değil; insanların sahip oldukları becerileriyle çeşitli koşullarda neleri yapabileceklerine dair inançlarıdır (Bandura, 1997).

Leithwood (2007) da benzer bir şekilde, insanların öz yeterlik inançlarının insanların becerileri anlamına gelmediğini belirtmektedir. Performansını yeterli gören birinin performansı gerçekte yeterli olmayabilir. Tam tersi bir şekilde, performansını yeterli görmeyen birinin performansı gerçekte yeterli olabilir. Bundan dolayı öz yeterlik algısal bir durumdur (Kurt, 2009). Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) da yeterlik inancının tam olarak doğru olmasına gerek olmadığını ifade etmektedir. İnsanların öz yeterlik inançlarını var olan yeteneklerinden üstün görmeleri onların daha iyi performans göstermelerine katkıda bulunabilir. Kurt (2009)’ a göre bu noktada belli bir dengenin sağlanması gerekmektedir. Performansı yetersiz bir kişiye yeterli olduğunu söylemek o kişiye yanlış bir geribildirimde bulunmaya ve farklı sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Öz yeterlik inancı, kişinin

göstermesi gerekli olan performans ile mevcut kapasitesini karşılaştırıp bu sonuç doğrultusunda eyleme geçmesidir. Kişinin karşılaştığı zorluklar karşısında nasıl başarılı olacağına dair kendi hakkındaki inancıdır. Kısaca, kişinin kendini bilmesidir (Korkmaz, 2020).

Öz yeterlik inancı, insanların düşüncelerini, hislerini, kendilerini nasıl güdülediklerini ve davranışlarını etkilemektedir (Bandura, 1995). Güçlü bir yeterlik duygusu başarıyı ve refah düzeyini artırır. Yeteneklerine olan inancı yüksek olan kişiler, zor görevlerden kaçmak yerine onların üstesinden gelmeye çalışırlar. Güçlü öz yeterlik inancına sahip kişiler, başarısızlıklar karşısında pes etmez, çabalamaya devam eder. Başarısızlıklarını yetersiz çabaya veya eksik bilgi ve becerilere yorarlar. Böyle bir bakış açısıyla, öz yeterlik inancı yüksek olan insanlar, bireysel başarılarını artırır, yaşamlarındaki stres düzeyini ve olumsuz duyguları azaltır (Bandura, 1994; Pajares, 2002).

Bandura (1977) öz yeterliği açıklarken yeterlik beklentisi ile sonuç beklentisinin farklılığına dikkat çekmektedir. Sonuç beklentisi, kişinin belirli davranışının belirli sonuçlara yol açacağına ilişkin tahminidir. Yeterlik beklentisi ise, kişinin sonuçları gerçekleştirmek için gereken davranışı başarıyla gerçekleştirebileceğine dair inancı, yani öz yeterlik inancıdır (Schunk, 2012). Yeterlik ve sonuç beklentisi birbirinden farklıdır. Kişi bir davranışının belli sonuçlar doğurabileceğine inanabilir ancak o sonuç için gereken davranışı sergileyebileceğine inanmayabilir. İnsanlar becerilerini aştığını düşündükleri durumlardan kaçınabilir ve eylemde bulunmak istemeyebilir. Böyle bir durumla başa çıkabileceklerine inandıklarında ise eyleme geçerler ve kendilerinden emin davranırlar (Bandura, 1977).

Kişilerin öz yeterlik düzeyi, görevin türüne, zorluk derecesine, kişinin görevle alakalı deneyimlerine, atmosfere ve koşullara göre farklılaşmaktadır (Bandura, 1977; Zimmerman, 2000; Sakız, 2013). Bu yüzden, öz yeterlik inancı durumsal olarak algılanmalı, bir kişilik özelliği olarak görülmemelidir (Bandura, 1997).

Bandura (1997) öz yeterlik algısının dört kaynaktan elde edilen bilgilerden oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar; doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal durumdur.

Doğrudan Deneyimler: Bandura (1997)'ya göre, öz yeterlik inancının en güçlü kaynağı insanların doğrudan deneyimleridir. İnsanların geçmişteki başarıları, hedeflerine ulaşma dereceleri, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri, yeterlik inançlarına olumlu yönde etki etmektedir. Başarılar, öz yeterlik inancının gelişimine büyük bir katkıda bulunurken, sağlam bir yeterlik inancı kurulmadan yaşanan başarısızlıklar ise, öz yeterlik inancını baltalamaktadır. Öz yeterlik inancının kurulmasında zorlu deneyimlerin katkısı da

büyüktür. İnsanlar yalnızca kolay başarılar elde ederse, başarısızlık durumunda cesaretleri kolayca kırılabilir. İnsanların yaşamlarında karşılaştıkları zorluklar, onlara başarının genellikle çaba gerektirdiğini öğretir (Bandura,1994). İnsanların zorlukların üstesinden geldiği deneyimleri onların yeterliklerine olan inançlarını artırmaktadır (Bandura,1982). Bu şekilde insanlar başarıyı yakalamak için zorluklarla mücadele etmek gerektiğini öğrenerek, sonunda kararlı öz yeterlik inançları geliştirirler (Kandemir, 2020).

Dolaylı Deneyimler: Bandura (1994)'ya göre, öz yeterlik inancını yaratmanın ve güçlendirmenin bir diğer yolu dolaylı deneyimlerdir. Sosyal bilişsel kurama göre, insanlar başkalarını gözlemleyerek, modelleme yoluyla da öğrenebilir (Bandura, 1989). İnsanlar kendilerine benzer kişilerin çabalayarak başarılı olduklarını gözlemlediklerinde kendi yeterliklerine yönelik inançları artar. Kendilerine bezer kişilerin çabalarına rağmen başarısız olduklarını gözlemlediklerindeyse gözlem yapan kişinin kendi yeterliklerine inancı azalır ve çabaları baltalanır (Wood ve Bandura, 1989). Dolaylı deneyimlerde gözlemci ile model arasındaki benzerlik önemlidir. Zimmerman (2000)'a göre, eğer gözlemci modeli kendisinden daha yetenekli görürse, modelin performansının sonuçlarıyla ilgilenmeyecektir. İnsanlar daha çok kendilerine yakın gördükleri, niteliklerine hayran oldukları veya arzu ettikleri yeteneklere sahip modellerin deneyimleri ile ilgilenmektedir (Pajares, 2002). Dolaylı deneyimler; “eğer o kişi bunu yapabiliyorsa, ben de yapabilirim” diye düşünüldüğü zaman etkilidir (Woolfolk, 2016).

Sözel İkna: Sözel ikna, insanların sahip olmak istedikleri yeterliklere sahip olduklarına dair inancı güçlendirmenin bir diğer yoludur (Bandura, 1994). Diğer insanlardan alınan tepkiler, duyulan sözler, diğer insanlarla yapılan konuşmalar da öz yeterlik inancını etkilemektedir. İnsanları bir davranışı başarıyla gerçekleştirebileceklerine teşvik etmek, onlara öğütler vererek cesaretlendirmek öz yeterlik inançlarının değişmesine neden olabilir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran 2004). İnsanlar çevrelerinden gerçekçi teşvik ve öğütler alırsa, çabaları ve başarılı olma olasılıkları artar. Ancak öz yeterlik inançları gerçekçi olmayan düzeylere çıkarsa, bu durum yeterlik algılarının zayıflamasına yol açacak durumlar yaratabilir (Wood ve Bandura, 1989). Sözel ikna tek başına öz yeterlik inancı üzerinde kalıcı artışlar yaratamaz ancak sözel ikna yoluyla kişinin başarı için yeni yollar denemesi ve çaba sarf etmesi sağlanabilir (Bandura, 1982).

Fiziksel ve Duygusal Durum: Bandura (1994)'ya göre, insanlar yeterliklerini değerlendirirken kısmen fiziksel ve duygusal durumlarından da etkilenmektedir. Fiziksel olarak iyi hissedilmeyen bir zamanda, fiziksel dayanıklılık gerektiren bir duruma yönelik yeterlik inancı düşük olabilir. Aynı şekilde insanların duygusal durumları da yeterlik

yargılarını etkilemektedir. Olumlu ruh hali öz yeterliği artırırken olumsuz ruh hali azaltır. Bu yüzden öz yeterlik inançlarını artırmanın bir yolu fiziksel ve duygusal sağlığı iyileştirmektir (Pajares, 2002).

Bandura (1997)'ya göre, öz yeterlik kaynaklarından edinilen bilgiler direkt olarak yeterlik yargılarına dönüşmez. İnsanlar öz yargılama yolu ile elde ettikleri bilgiler ve kendileri hakkında düşünür, eylemlerin sonuçlarını yorumlar ve bu şekilde yeterlikleriyle ilgili yargıda bulunur (Pajares, 2002; Senemoğlu, 2020).

Öz yeterlik inancı, insan işleyişinde önemli bir unsurdur. Öz yeterlik inançları, bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçleri yoluyla insan işleyişini düzenlemektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik inançları performansı artırabilen veya azaltabilen düşünce kalıplarını yani bilişsel süreçleri etkilemektedir. Bu bilişsel süreç, çeşitli şekillerde meydana gelmektedir. İnsanlar hedeflerini belirlerken yeteneklerini değerlendirir ve bu duruma yönelik öz yeterlik inancı oluşturur. Algılanan öz yeterlik inancı ne kadar yüksekse, insanların kendilerine koydukları hedefler de o derece yüksek olmaktadır (Bandura, 1997). İnsanlar eylem planlarını öncelikle düşüncede şekillendirmektedir. İnsanların yeterliklerine olan inançları, zihinlerinde kurdukları senaryoları etkilemektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan kişiler, zihinlerinde o eylemle ilgili başarılı senaryolar oluşturur ve olumlu sonuçlanan beklentiler yaratır. Yeterliklerinden şüphe duyan insanlar ise, zihinlerinde başarısızlık senaryolarını görselleştirir. Yeteneklerinden şüphe duyarken bir işi başarmak oldukça güçtür (Bandura, 1993).

Bandura (1993)'ya göre, insanların yeterliklerine duydukları inanç, onların güdülenmelerine de çeşitli şekillerde katkı sağlamaktadır. Öz yeterlik inançları, insanların hedeflerine ulaşmada harcayacakları çabayı, zorluklar karşısında gösterecekleri dayanıklılığı ve başarısızlık durumundaki tepkilerini belirlemektedir. Yeterliklerine inanan insanlar, başarısızlığa uğradıklarında, pes etmek yerine daha çok çaba harcamaktadır. Sonuç beklentilerinin güdüleyici etkisi de kısmen yeterlik inançları tarafından yönetilmektedir. Kişi davranışının kendisi için değerli sonuçlar doğuracağına inanırsa güdülenir. İnsanlar olası sonuçlar hakkındaki inançlarının yanı sıra, yapabileceklerine dair inançlarıyla da güdülenirler (Bandura, 1995). Başka bir ifadeyle, güdülenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin davranışın kişi için olumlu ve değerli bir sonuç doğuracağına inanması gerekmektedir. Kişinin gereken davranışı sergileyebilmesi için ise, yeterliklerine inanması gerekmektedir.

Öz yeterlik inancı, duyuşsal süreçler aracılığıyla da insan işleyişini etkilemektedir. İnsanların yeterliklerine duydukları inanç, onların zorlayıcı durumlar karşısındaki stres ve depresyon durumlarını da etkilemektedir. İnsanlar karşılaştıkları zorlu durumları yürütemeyeceklerine inandıklarında, kaygı seviyeleri yükselir, soruna uygun çözüm yolu

bulmakta zorlanırlar. Öz yeterlik inancı yüksek olan kişiler ise, zorlu bir görev karşısında sakinliğini koruyarak çözüm odaklı düşünmeye yönelebilir (Bandura, 1993).

Öz yeterlik inancı, insanların seçimlerini etkileyerek de yaşamlarını yönlendirmektedir. İnsanlar yaptıkları seçimlerle becerilerini, ilgi alanlarını ve sosyal ilişkilerini geliştirirler. İnsanlar yeterlikleri doğrultusunda eyleme geçerler. Kendilerine üstesinden gelebilecekleri faaliyetleri seçerler (Bandura, 1993).

2.1.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

Başarılı eğitimin anahtar faktörlerinden biri, öğretmen yeterlikleridir. Öğretmenlerin bireysel mesleki yeterlikleri ve alan yeterlikleri öğrenci gelişiminde ve öğrenmesinde önemli bir unsurdur (Avcı, 2006). Öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler ve mesleki performansları öğrencilerin kazanacağı bilgi, beceri, değer ve tutumların niteliklerini ve miktarını etkilemektedir (Berkant, 2017). Öğretmenlerin yeterliklerini kullanıp başarılı bir mesleki performans sergileyebilmeleri için yeterliklerine inanmaları gerekir. Öğretmen öz yeterlik inancı; “öğretmenin belli bir duruma ait özel öğretim görevini belli niteliklere uygun biçimde yürütme yeteneklerine duyduğu kişisel inançtır” (Dellinger, Bobbett, Olivier, Ellett, 2008). Guskey ve Passaro (1994)’ya göre öğretmenlerin öz yeterlik inancı, öğretmenin öğrencinin öğrenmesinde etkili olabileceğine dair inancıdır. Dellinger vd. (2008) öğretmen yeterliği ile öğretmen öz yeterliği kavramlarının çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığını ancak bunun yanlış olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen yeterliği; “ öğretmenin öğrenci performansını etkileme yeteneklerine duyduğu inançtır” (Gibson ve Dembo, 1984). Öğretmen öz yeterliği ise bir öğretmenin mevcut öğretim durumunda (sınıf, okul, öğrenci) özel öğretim görevlerini başarılı bir şekilde sergileyebilmesine odaklanmaktadır (Dellinger vd. , 2008). En genel anlamda öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine olan inancını ifade etmektedir (Gavora, 2011).

Öz yeterlik kavramı ortaya atıldığından beri, öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve eğitime yansımaları çeşitli araştırmalarda incelenmektedir. Yapılan bu araştırmalarda, öğretmenlerin yeterliklerine olan inancının onların performansını, güdülenmelerini, öğretim yöntemlerini, sınıf yönetim tarzlarını, öğrenci başarısını ve diğer birçok öğretim özelliğini etkilediği bildirilmiştir (Gavora, 2011).

Yapılan araştırmalara göre, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenci başarısı öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin sınıflarına göre daha yüksektir (Caprara, Barbaranelli, Steca, Malone, 2006; Ross, 1992). Öz yeterlik inancı aynı zamanda, öğretmenlerin çabalarını, hedeflerini ve arzularını etkilemektedir (Hoy ve Spero, 2005).

Gibson ve Dembo (1984) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğrenciden ve çevreden kaynaklı çeşitli güçlüklerle rağmen, öğrencilere ek bir çaba ve uygun yöntemlerle öğretebileceklerine inanırlar. Düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenler ise zorluklar karşısında çaresiz hissetmekte ve kolay pes etmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, yeni öğretim yöntem ve teknikleri uygulamaya daha açık (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Guskey, 1988) , planlama ve yönetimde daha başarılıdır (Allinder, 1994). Yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin dersleri daha öğrenci merkezlidir (Czerniak ve Schriver, 1994) ve sınıfta daha insancıl bir yaklaşım vardır (Woolfolk ve Hoy, 1990).

Düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenler mesleki yeterliklerine güvenmedikleri için sınıfta birçok problemle karşı karşıya kalırlar (Melby, 1995). Bu öğretmenler öğrencinin öğrenmesi konusunda karamsardır. Sınıf yönetiminde kısıtlayıcı ve cezalandırıcı yöntemlere başvururlar. Sınıf yönetiminde genellikle stres ve öfke yoğunluktadır. Bu öğretmenler, öğrenci gelişimi yerine işledikleri konuya odaklıdırlar (Bandura, 1997).

Görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz yeterlik inançları, eğitimi birçok açıdan etkilemektedir. Özetle, öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inançları mesleklerinde daha başarılı performans sergilemelerine katkı sağladığı, bunun da eğitimi olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

2.1.4. Kolektif Yeterlik Kavramı

Sosyal bilişsel kurama göre, insanlar kendi eylemlerini yöneten, düzenleyen ve denetleyen varlıklardır (Bandura, 2001). İnsanlar öz yeterlik inançlarının katkısıyla eylemlerini yönetir ve hedeflerini gerçekleştirerek geleceklerine yön verir (Bandura, 1997). İnsanlar topluluk halinde yaşarlar ve benzer hedefleri paylaştıkları diğer insanlarla bir grup etrafında toplanırlar. İnsanların yaşamlarında karşılaştıkları sorunların çoğu ortak hareket edilerek çözülmeyi gerektirir. Böyle durumlarda, insanların hedeflerini gerçekleştirmeleri, sorunlarını çözmeleri ve yaşamlarını yönlendirmeleri grubun yeterliklerine bağlı olur. Bu noktada sosyal bilişsel kuramda, öz yeterlik kavramı, kolektif yeterlik kavramına genişletilmektedir (Bandura, 1997). İnsanların içinde bulunduğu grubun, toplumların, ulusların gücü, kısmen insanların ortak bir çabayla sorunlarını çözebilecekleri, yaşamlarını yönlendirebilecekleri kolektif yeterlik inancına dayanmaktadır (Bandura, 1982). Kolektif yeterlik inancı, “belirli düzeyde kazanımları gerçekleştirmek için gerekli olan eylemleri planlama ve yürütme yeteneklerine ilişkin grubun ortak inancı” (Bandura, 1997) olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, kolektif yeterlik inancı, bir grubun üyelerinin örgütsel

hedefleri gerçekleştirme konusundaki yeterliklerine duydukları inancı ifade etmektedir (Goddard, Logerfo ve Hoy, 2004).

Kolektif eylemlilik ile insanlar bilgilerini, yeteneklerini ve kaynaklarını birleştirerek geleceklerini yönlendirmek için birlikte hareket ederler (Bandura, 2006). Kolektif yeterlik kolektif eylemliliğin temel bir bileşenidir (Bandura, 2000). Diğer bir ifadeyle insanların ortak bir biçimde hareket edebilmeleri için ortak bir biçimde yeterliklerine inanmaları gerektiği söylenebilir. Örneğin, bir ülkedeki çevresel sorunlar ancak ortak hareket ederek çözülebilir. Ancak bu ülkedeki insanların ortak hareket edebilmeleri için o sorunu çözebilecek yeteneklerine inanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, öz yeterlik bireysel yeterliğe vurgu yaparken kolektif yeterlik ise bireyler arasındaki etkileşime, eşgüdüm ve ortak çabaya vurgu yapmaktadır (Kurt, 2012).

Grup içerisindeki yeteneklerin türü, grubun nasıl yapılandırıldığı, ne kadar iyi yönetildiği, kullanılan stratejiler, grup üyelerinin birbiriyle etkileşimi gibi birçok faktör grubun bir bütün olarak performansını etkilemektedir (Bandura, 1997). Bu yüzden algılanan kolektif yeterlik yalnızca grup üyelerinin yeterlik inançlarının toplamı değildir. Kolektif yeterlik grup düzeyinde ortaya çıkan bir özelliktir. Kolektif yeterlik aynı zamanda grup üyelerinin birlikte uyum içerisinde bilgi ve becerilerini birbiriyle paylaşmaları, eşgüdümlü bir biçimde hareket etmeleridir (Bandura, 2000). Zaccaro, Blair, Petterson ve Zazanis (1995), kolektif yeterliği, belirli talepleri başarılı ve uyumlu bir şekilde karşılamak için kaynaklarını birleştiren, organize eden ve bütünleştiren bireyler arasında ortak bir yeterlik duygusu olarak tanımlamaktadır.

Algılanan öz yeterlik ve kolektif yeterlik inançları benzer işlevlere sahiptir ve benzer süreçlere ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1997). Kolektif yeterlik inancı da tıpkı öz yeterlik inancı gibi doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ile duygusal durumlardan beslenmektedir. Aynı zamanda kolektif yeterlik de görevler, çabalama düzeyi, dayanıklılık, paylaşılan fikirler, stres düzeyi ve grupların başarısıyla ilgilidir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Ancak öz yeterlik ile kolektif yeterlik arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Öz yeterlik, bireylerin bir görevi başarmak için gereken bilgi, beceri ve yeteneklerini ne kadar iyi düzenleyeceklerine dair kişisel inançlarıdır. Kolektif yeterlik inancı ise, yalnızca bir grup üyesinin her bir diğer grup üyesinin grubun görevini başarabilmesi için kişisel kaynaklarını ne kadar iyi organize edip birleştirebileceğine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Zaccaro vd., 1995). Öz yeterlik ve kolektif yeterlik ayrı kavramlar olsalar da birbiriyle ilişkilidir. Şöyle ki grup üyelerinden birinin görevini başarı ile gerçekleştirmesi kısmen grubun diğer üyelerine bağlı olabilmektedir (Bandura, 1997; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Kurt, 2012).

Benzer bir biçimde, görevle ilgili yeterlikleri konusunda şüpheleri olan üyelere oluşan bir grubun başarıyı yakalaması oldukça güçtür (Bandura, 2002).

Bandura (2000) 'ya göre, öz yeterlik inancının insan işleyişini etkilediği gibi kolektif yeterlik inancı da grup işleyişini çeşitli açılardan etkilemektedir. Bir grup içerisindeki kolektif yeterlik inancı ne kadar yüksekse, grubun zorluklar karşısındaki dayanma gücü, güdülenme düzeyi ve performansı da o kadar yüksek olmaktadır (Bandura, 2001).

2.1.5. Kolektif Öğretmen Yeterliği Kavramı

Okullar, öğretmenlerin içinde birlikte çalıştığı ve öğretmen, yönetici ve öğrenci ilişkilerinin öğretim etkinliklerini etkilediği sosyal sistemlerdir (Hoy ve Miskel, 2012). Okullardaki etkileşimli süreçlerden ortaya çıkan inançlar, okulların bir grup olarak neyi başarabileceğini etkilemektedir (Bandura, 1997). Bir okulun personeli kolektif bir biçimde öğrencilerin akademik başarıya ulaşmasında kendilerini güçsüz olarak gördüğünde, bu okulun tüm işleyişini olumsuz olarak etkileyecektir. Öğrencilere akademik başarıya ulaştırmada kendilerini güçlü gören okul personelinin bulunduğu okullarda ise gelişim için olumlu bir hava hakim olacaktır (Bandura, 1993). Okullar, öğrencileri ve akademik başarılarını farklı şekilde etkilemektedir. Etkili okulların geliştirilebilmesi için başarı farklılıklarına sebep olan okul özelliklerinin saptanması önemlidir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Bandura (1997) kolektif öğretmen yeterliği inancının okullar arası başarı farklılıklarını açıklamaya yardımcı, güçlü bir okul özelliği olduğunu belirtmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği, bir okulda görevli olan öğretmenlerin toplu bir şekilde öğrencileri olumlu yönde etkileyecek eylemleri yürütebileceklerine dair algılarını ifade etmektedir (Goddard, 2001). Bir okulun kolektif yeterlik inancı, olumlu örgütsel sonuçlara duyulan güçlü bir toplumsal inançtır (Tschannen-Moran, Salloum ve Goddard, 2014).

Kolektif öğretmen yeterliği, kişinin ait olduğu grubun öğretim yeterliklerine ilişkin algılarını ifade ederken, öğretmen öz yeterliği ise kişinin kendi öğretimsel yeterliklerine yönelik algılarını ifade etmektedir (Ross, Hogaboam-Gray ve Gray, 2004). Bu iki kavram birbirinden farklıdır. Bir öğretmen öğrencilerin öğrenmesini etkilemede kendi yeterliklerine inanırken içinde bulunduğu grubun yeterliklerine inanmayabilir (Kurz ve Knight, 2003). Bunun tam tersi de mümkündür. Bu iki kavram her ne kadar birbirinden farklı olsa da bazı araştırma sonuçlarına göre, aralarında pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır (Goddard ve Goddard, 2001; Kurz ve Knight, 2003). Sosyal bilişsel kurama göre, öz yeterlik sosyal etkiden etkilenmektedir (Bandura, 1995). Öğretmenler de okuldaki diğer öğretmenlerin etilerinden bağımsız değildir (Bandura, 1997; Kurt, 2012). Bu yüzden kolektif öğretmen

yeterliği ile öğretmen öz yeterliğinin birbirinden etkilenmesi şaşırtıcı bir durum değildir (Goddard ve Goddard, 2001).

Kurt (2012), kolektif yeterlik inancının grubun tüm üyelerinin grup ile ilgili aynı görüşte olduğu anlamına gelmediğine dikkat çekmektedir. Aynı okulda görev yapan öğretmenler arasında kolektif yeterlik inancının düzeyinde farklılıklar olması muhtemeldir. Çünkü bireyler grubun kolektif yeterliğinin nasıl göründüğu konusunda farklı algılara sahip olabilirler.

Kolektif öğretmen yeterliği inancı, okulun işleyişini, öğretmenlerin tutumlarını, duygusal, güdüsel ve davranışsal yönlerini farklı açılardan etkileyen güçlü bir faktördür (Tschannen-Moran vd., 2014). Okulun sahip olduğu kolektif öğretmen yeterliği inancı o okuldaki öğretmenlerin öğretim tarzını, sınıf yönetim tekniklerini ve öğrencileri güdüleme şeklini etkilemektedir (Tschannen-Moran, 2004). Öğretmenler yeterliklerine inandıklarında gayretleri artmakta, daha çok gayret ise daha iyi bir performans ile sonuçlanmaktadır (Allinder, 1994).

Kolektif öğretmen yeterliği inancının yüksek olduğu okullarda, öğretmenler öğretimi geliştirmek amacıyla işbirliği yapmakta, okulla ilgili kararları birlikte almakta, kendilerine zorlu görevler seçmekte ve zorluklar karşısında kolay pes etmemektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Kolektif öğretmen yeterliği inancının yüksek olduğu okullarda öğretmenler öğrencilere öğretebileceklerine inandıkları için, öğrencilere zorlayıcı ölçütler koyar, üst düzey bir eğitim sağlayarak öğrencilerin akademik başarıya ulaşabileceğine inanırlar (Bandura, 1997). Böyle okullarda öğretmenler, öğrencilerin başarısı konusunda sorumluluktan kaçmazlar. Kolektif yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğrencilerin aileden, ekonomik durumundan veya yeteneklerinden kaynaklanan olumsuzlukların kaçınılmaz bir şekilde başarısızlık getireceğini kabul etmez, öğrenci başarısı için gerekeni yaparlar (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu okullarda dayanışma ve işbirliğinin de yüksek olması beklenmektedir. Bu okullarda yardımlaşma, sorunların ortaklaşa çözümü, öğretimsel deneyimleri paylaşma gibi durumlar gözlemlenir ve bunlar olumlu bir okul iklimine katkı sağlar (Ross vd., 2004). Öğretmen yeterlik inancı veli katılımı ile de ilişkilidir. Bandura (1997), yüksek öz yeterlik ve kolektif öğretmen inancına sahip öğretmenlerin öğrencinin eğitimi konusunda veli ile ortak hareket ettiğini ve velinin eğitim öğretim sürecine dahil olmasını desteklediğini belirtmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği inancının yüksek olduğu okulların bir diğer özelliği ise öğretmenlerin öğrencilerin öz yeterlik algılarını yükseltecek öğretimsel etkinlikler düzenlemesidir. Bu etkileşimli etkinliklerle öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetebilir ve

geliştirebilir (Bandura, 1997). Tüm bu özellikler ile kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısını farklı yollarla etkilediğini söylemek mümkündür. Bu alanda yapılan bir çok araştırma sonucu da kolektif öğretmen yeterliği inancının öğrenci başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Bandura, 1993; Goddard, 2001; Parker, Hannah ve Topping, 2006; Ross vd., 2004; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Bandura (1993) kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısında sosyo-ekonomik durumdan bile daha güçlü bir yordayıcı olduğunu saptamıştır. Başka bir çalışmada da öğrencilerin önceki öğrenmelerine, etnik kökenlerine, sosyo-ekonomik durumlarına ve cinsiyetlerine bakıldıktan sonra dahi, kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin başarılarında daha kuvvetli bir etkiye sahip olduğu ileri sürülmüştür (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004).

Sonuç olarak, kolektif öğretmen yeterliği inancının eğitsel başarı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmek mümkündür. Çünkü bir okulda öğretmenlerin yeterliklerine güvenip öğrencilerin başarabileceğine inanması iş birliğini yaratarak başarıyı getirecektir. Bu, kolektif yeterliğin gücüdür (Donohoo, Hattie ve Eells, 2018).

2.1.6. Kolektif Öğretmen Yeterliği İnancının Kaynakları

Bandura (1997)'ya göre, öz yeterlik ve kolektif yeterlik eylemlilik kavramı açısından birbirinden farklılıklar gösterse de yeterlik inançları benzer kaynaklardan beslenip benzer süreçlerde işlenerek benzer işlevlere hizmet etmektedir. Yeterlik inançları; doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel/sosyal ikna ve duygusal durum kaynaklarından elde edilen bilgiler ile şekillenmektedir. Bu kaynaklar, kolektif yeterlik inancının gelişiminde büyük bir öneme sahiptir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004).

Doğrudan Deneyimler: Grupların doğrudan deneyimleri; başarı ve başarısızlık durumları ve grubun yeterlikleri hakkında gruba güçlü geribildirim sağlamaktadır (Goddard ve Skrla, 2006). Bu yüzden, doğrudan deneyimler, yeterlik inançlarını şekillendiren en güçlü kaynaklar olarak görülmektedir. Grubun başarılı bir performansı, grubun gelecekte benzer bir performansta da başarılı olacağı beklentisine ve yeterlik inançlarının artmasına katkıda bulunur. Başarısız bir performans ise gelecekteki benzer performansların da başarısız olacağı beklentisinin yaratılmasına ve grubun yeterliklerine olan inancının azalmasına neden olabilir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Aynı şekilde, okulların deneyimleri de öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını şekillendirmektedir. Okulların geçmiş başarıları, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını artırabilirken, geçmişteki başarısızlıklar kolektif yeterlik inançlarını olumsuz etkileyebilir (Goddard, Logerfo, Hoy, 2004). Goddard (2001) tarafından yapılan çalışmada da sosyal bilişsel kuramla uyumlu olarak, doğrudan deneyimlerin okullar arası kolektif öğretmen yeterliği algısındaki farklılıkları açıklamada anlamlı bir yordayıcı

olduğu tespit edilmiştir. Bir görevi başarıyla yerine getirdiklerini algılayan öğretmenler, bu görevi yerine getirebilecek yeterliğe sahip olduklarına inanırlar. Bu durum, öğretmenlerin daha yüksek hedefler belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşana kadar çabalamalarına katkıda bulunur (Ross vd., 2004).

Dolaylı Deneyimler: Kolektif yeterlik inancına katkıda bulunan bir diğer kaynak dolaylı deneyimlerdir. Gruplar doğrudan deneyimlerden öğrenip yeterlik inançlarını şekillendirebildiği gibi dolaylı olarak da öğrenebilir (Schunk ve Zimmerman, 1997). Başka bir ifadeyle, gruplar ve örgütler kendilerine benzer diğer grup ve örgütleri gözlemleyerek, onların deneyimlerinden yararlanarak da öğrenebilir (Kurt, 2009). Bunun en tanınmış örneği, okulların başka okullarda başarılı olan eğitim programlarını uygulamasıdır (Goddard, Logerfo ve Hoy, 2004). Öğretmenler de başarılı okulları gözlemleyerek, oradaki öğretmenlerin deneyimlerini dinleyerek kolektif yeterlik inançlarını şekillendirebilirler. (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Ancak öğretmenlerin diğer okulları hatta sınıfları gözlemleme fırsatı oldukça nadirdir. Ross vd. (2004) bu duruma dikkat çekerek, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliği yapmaya istekli olmasının, sorunları ortaklaşa çözmelerinin ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarının öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını ve gelecek beklentilerini daha çok artırabileceğini ifade etmektedir.

Sosyal / Sözel İkna: Sosyal ikna, bir öğretmen veya bir okulun hedeflerine ulaşabilecek yeterliklere sahip olduklarına dair inançlarını etkileyebilecek bir diğer kaynaktır (Bandura, 1997). Toplantılar, çalıştaylar, mesleki gelişim fırsatları ve doğru geribildirimler öğretmenlerin yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlayarak yeterliklerine duydukları inancı geliştirebilir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Sosyal ikna, öğretimin doğası hakkında bilgi sağlayabilir, zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenleri teşvik edip onlara stratejiler sunabilir ve öğretmenlerin performansı hakkında geribildirim sağlayabilir (Tschannen-Moran vd., 1998). Sosyal ikna gücünü, ikna edenin güvenilir ve konu ile ilgili uzman bir kişi olmasından almaktadır (Bandura, 1997). Bu bağlamda, okul yöneticisinin öğretmenleri öğrenci başarısı için güdülemesi, yeterliklerini geliştirmeleri için desteklemesi, başarıyı onlara atfetmesi öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarına katkı sağlayabilir.

Duygusal Durumlar: Örgütlerin de bireylerle benzer biçimde duygusal durumları bulunmakta ve örgütler de aynı bireyler gibi duygusal durumlara tepki göstermektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Başarılı bir performanstan sonra ortaya çıkan olumlu duygular, grubun kolektif yeterlik inançlarını güçlendirirken hayal kırıklığı, stres gibi olumsuz duygular ise kolektif yeterlik inançlarını olumsuz etkileyebilir (Goddard, Logerfo ve Hoy, 2004). Duygusal durumlar, grupların güçlükleri nasıl yorumladığını ve onlara nasıl tepkide

cevaplandırılır (Cybulski vd., 2005). Bu aşamada, öğrencilerin güdülenme durumları ve yetenekleri, öğretim araç gereçlerinin durumu, okulun kaynakları ile okulun fiziki yapısı analiz edilir. Başka bir ifade ile öğretim görevini analizi aşamasında öğretmenler okullarında başarılı öğretim için gerekenin ne olduğunu, başarı için hangi zorlukların aşılması gerektiğini ve hangi kaynakların mevcut olduğunu analiz eder (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Kolektif öğretmen yeterliği inancının gelişiminde öğretmenler okullarındaki öğretim görevinin analizi ışığında meslektaşlarının öğretim yeterlikleri hakkında yargılarda bulunurlar (Goddard vd., 2000). Bu yargılar, öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesidir. Öğretmenler bu aşamada “Yapabilir miyiz?” sorusunu cevaplandırır (Cybulski vd., 2005). Öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesinde öğretmenler, okullarındaki öğretmenlerin öğretim becerileri, yöntemleri ve uzmanlıkları hakkında çıkarımlarda bulunur (Goddard vd., 2000). Öğretim görevinin analizinde daha çok dışsal etmenleri, öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesinde ise öğretmenlerin yetenekleri, uzmanlıkları gibi içsel etmenlerin öğretim sürecine olan etkileri değerlendirilmektedir (Erdoğan, 2018). Öğretim görevinin analizi ve öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesi aynı anda gerçekleşir ve birbirleri ile etkileşim halindedir. Her ikisinde de okulun öğrencilere başarılı öğretim sağlayacak kapasiteye sahip olup olmadığı değerlendirilir. Bu değerlendirmeler ışığında bir okulun kolektif öğretmen yeterliği inancı şekillenir (Goddard vd., 2000).

Şekil 2’de görüldüğü üzere algılanan kolektif yeterlik inancı öğretmenlerin gösterdiği çaba, süreklilik ve direnç gibi kültürel normları etkilemektedir. Algılanan kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları da birbirini karşılıklı bir şekilde etkilemektedir (Goddard ve Goddard, 2001). Tüm bu etkileşimler sonucunda ortaya çıkan performans ise öğrenci başarısı, öğretmen doyumu gibi çıktılar yaratmaktadır. Çıktılar da yeni bilgi kaynakları sağlamakta ve bu süreç döngüsel bir şekilde devam etmektedir. Öğretim görevinin ve yeterliklerinin yeniden değerlendirilmesine neden olacak büyük değişiklikler yaşanmadığı sürece bir okulun kolektif yeterlik algısının değişmeden kalması muhtemeldir. Çünkü kolektif öğretmen yeterliği görece istikrarlı bir okul özelliğidir (Goddard vd., 2000).

2.2. Etkili Okul

Günümüz dünyası ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik anlamda hızlı bir değişim içerisinde. Örgütlerin varlığını sürdürebilmeleri için dünyada yaşanan değişimleri takip etmeleri gerekmektedir. Örgütlerin değişimlere uyum sağlayabilmeleri etkili bir şekilde çalışmaları ile mümkündür (Çetin, 2020). İlgili alan yazın incelendiğinde örgütsel etkililik kavramının üzerinde uzlaşılan tek bir tanımı olmayan tartışmalı bir kavram olduğu

görülmektedir. Genel olarak örgütsel etkililiğin çok boyutlu ve disiplinler arası bir konu olduğu fikri kabul görmektedir (Şişman, 2020).

1930’larda Bernard etkililik kavramını “ Örgütün amaçlara ulaşma derecesi” şeklinde ifade etmiştir. Bernard etkililik ile sıklıkla karıştırılan etkinlik kavramını ise, “Örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” şeklinde tanımlamış ve örgütlerde bu iki öge arasındaki dengenin önemine dikkat çekmiştir (Aktaran Balcı, 2014). Yükçü ve Atağan (2009) ise etkililik, etkinlik ve verimlilik kavramlarının arasındaki anlam karmaşasına vurgu yapmış ve bu kavramların birbiri ile ilişkili ancak farklı kavramlar olduğunu ifade etmiştir. Etkililik, örgütün planlanan sonuca ulaşmasını ifade etmektedir. Etkinlik, örgütteki girdilerin belirlenen amaçlar doğrultusunda kullanılabilme derecesini diğer bir anlamda örgütlerdeki işlerin doğru yapılma düzeyini göstermektedir. Verimlilik ise düşük maliyetle yüksek kazanç elde etmekle ilişkilidir (Yükçü ve Atağan, 2009). Bu durumda etkililiğin etkinlik ve verimliliği kapsayan daha geniş bir kavram olduğu yorumu yapılabilir.

Örgütsel etkililiği tanımlayan yazarlardan bazıları içsel güçlerin, bazıları ise dışsal güçlerin etkisine vurgu yapmıştır. Pennings ve Goodman (1977), elde edilen sonuçların örgütsel amaçlara yaklaşması veya onları geçmesi durumunda örgütün etkili olabileceğini belirtmiştir. Pfeffer ve Salancik (1978) ise örgütsel etkililiği tanımlarken, örgütün gerçekleştirdiği işin yararlılığına ve bu işin yapılmasında gereken kaynakların ne kadar mantıklı kullanıldığına odaklanmıştır (Aktaran Ergeneli, 1995).

Örgütler girdi, amaç, işlev, süreç, sonuç ve çevre yönlerinden farklı şekilde ele alındığında örgütsel etkililiğin tanımı da bu bağlamlara göre farklılaşmaktadır. Amaçlar ve işlevler bağlamında ele alındığında örgütsel etkililik, örgütün belirlediği amaçları ve işlevleri gerçekleştirebilmesidir. Girdiler yönünden ele alındığında ise örgütün çevreden ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlayabilmesidir. Sonuçlar yönünden ele alınan örgütsel etkililik ise örgütün beklenen sonuçlara ulaşabilmesidir (Şişman, 2020). Bundan dolayı örgütsel etkililik genellikle amaç modeli, sistem modeli, çevresel model gibi çeşitli teorik temellere dayandırılarak tanımlanmıştır (Gül, 2020). Karip ve Köksal (1996)’a göre örgütsel etkililik yaklaşımları amaç merkezli yaklaşım ve doğal sistemler yaklaşımı olarak iki temel yaklaşım üzerine kuruludur. Amaç merkezli yaklaşıma göre, etkililik örgütün amaçlarına ulaşma derecesidir. Doğal sistem yaklaşımına göre ise, örgütler büyük ve karmaşık yapılar olduğu için amaçlarını kesin olarak belirlemek ve ölçmek oldukça zordur. Bu yüzden bu yaklaşım etkililiği tamamlamada örgüt içi süreç ve özelliklere odaklanmaktadır. Alan yazındaki tüm farklı yaklaşımlara rağmen örgütsel etkililik, en genel anlamda, örgütlerin ulaşmak istediği sona ulaşma düzeyi olarak görülmektedir (Ergeneli, 1995). Eğitimsel sonuçlar için ise amaçlar

kadar örgütsel içyapılar ve sürecin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Karip ve Köksal, 1996).

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişimler eğitim örgütleri olan okulları da değişime uyum sağlamak durumunda bırakmaktadır. Okullar çağın gerektirdiği işleyişi sağlayacak değişikliklere uğradıkça var olabilmektedir (Özdemir, 2020). Bu, okulların etkili olmaları ile mümkündür. Çünkü etkili okul, okuldaki tutum ve uygulamaların değişimini kapsamaktadır (Balcı, 2014). Okullar toplumsal değişimin temel birimidir (Burns ve Howes, 1988). Bu yüzden, gelişmiş ülkelerde etkili okul kavramı sıkça tartışılan ve araştırılan bir konudur (Şişman, 2020).

Etkili okul ile ilgili yapılan araştırmaların çıkış noktasını Coleman ve arkadaşları tarafından 1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan ve "Coleman Raporu" olarak bilinen araştırma oluşturmaktadır (Gökçe ve Kahraman, 2010). Coleman raporunun sonuçlarına göre okullar, öğrenci başarısı üzerinde öğrencinin sosyo ekonomik durumundan daha az bir etkiye sahiptir. Öyle ki öğrenci başarısının %90'ı öğrencinin geçmiş yaşantılarından kaynaklanırken, okul, öğrenci başarısının sadece %10'una etki etmektedir (Marzano, 2003). Okulların çok da önemli olmadığını bildiren bu rapordan sonra yapılan eğitim araştırmaları, öğrencilerin başarısını etkileyen özellikleri belirlemeye yönelik olmuştur (Kreft, 1993). Benzer şekilde 1972 yılında Jencks ve arkadaşları tarafından yürütülen bir diğer araştırma da "Okullar Bir Fark Yaratmaz" önermesine katkı sağlamıştır (Polatcan ve Cansoy, 2018). Daha sonra bu önermeyi çürütmeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Gökçe ve Kahraman, 2010).

1970'li yılların ortalarından itibaren okulların kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebileceği, belli şartlar sağlandığında okulların etkili olabileceğine yönelik görüşler ortaya çıkmıştır. Okullara dair bu iyimser bakış açısı etkili okul hareketi olarak adlandırılmıştır (Özdemir, 2018). Lezotte (2001), etkili okul hareketinin tarihsel gelişimini dört evrede incelemektedir. Etkili okul hareketinin birinci evresindeki araştırmalar öğrenci başarısı üzerinde okulun etkisinin oldukça az olduğunu ileri sürmüştür. Hareketin ikinci evresinde ise güçlü liderliğin, başarıya dönük yüksek beklentilerin, açık başarı ölçütlerinin bulunduğu, personel gelişiminin desteklendiği, öğrencilerin gelişiminin izlendiği okulların etkili olduğu vurgulanmış ve etkili okulun çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Üçüncü evrede ise etkili okul hareketiyle ilgili önceki araştırmalar sentezlenmiş ve 1979 yılında Ronald Edmonds tarafından etkili okul değişkenleri incelenmiştir. Bu araştırma, birçok etkili okul araştırmasına dayanak oluşturmuştur. İlerleyen yıllarda dünya çapında yaşanan hızlı değişimler etkili okul ile ilgili farklı yönelimlerin doğmasına neden olmuştur (Özdemir, 2018). Lezotte (2001)'e göre etkili

okul hareketi tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve okulların öğrenci başarısından sorumlu olduğu inancına dayanmaktadır. Etkili okul ile ilgili yürütülen araştırmalar, en temelde, okullar arasındaki uygulama farklılıklarını ele alarak, bu farklılıklardan hangilerinin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu belirlemeye yöneliktir (Şişman, 2020).

Etkili okul ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalara rağmen etkili okulun, üzerinde uzlaşılan kesin bir tanımı bulunmamaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Etkili okul, ülkelerin gelişmişlik düzeyi bağlamında ele alındığında, okulların etkililiğinin değerlendirilmesi zorlaşmaktadır. Çünkü okulun amaç ve görevleri toplumun okullardan beklentisine göre değişiklik göstermektedir. Ayrıca hemen hemen her okulun amaçlarından olan ileri düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmak, benlik saygısını geliştirmek, iyi vatandaş geliştirmek gibi amaçların kavramsallaştırılması ve ölçülmesi oldukça zordur. Buna göre, okulların etkililik düzeylerini belirlemek de güçleşmektedir (Balcı, 2014).

Etkili okul çok boyutlu bir kavram olmasına rağmen ilgili alan yazında etkili okulun benzer özelliklerinin vurgulandığı tanımlar yapılmıştır. Edmonds (1979) etkili okulu, öğrencileri amaçlanan beceri düzeyine ulaştırabilen okul olarak görmektedir. Benzer şekilde 1990 yılında Levine ve Lezotte etkili okulu, okuldaki tüm öğrencilerin yürütülen eğitim programından en iyi şekilde yararlandığı, programın hedefine ulaştığı okul olarak tanımlamaktadır (Aktaran Çelikten, 2001). Hoy ve Miskel (2012) bir okulun etkili olarak değerlendirilebilmesi için tüm öğrencilere yönelik önemli kazanımlar göstermesi gerektiğini ifade etmektedir. Özdemir (2020) etkili okulu, “Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun şekilde sağlandığı bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere bir okulun etkililiği öğrencilere kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlarla değerlendirilmektedir (Purkey ve Smith, 1983).

2.2.1. Etkili Okul Özellikleri

Etkili okulun tanımlanmasına yönelik yapılan araştırmalar beraberinde etkili okulun özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmaların yürütülmesine neden olmuştur. İlgili alanyazında farklı araştırmacılar tarafından etkili okulları diğer okullardan ayıran bazı özellikler belirlenmiştir. Edmonds (1979) etkili okulun özelliklerini şu şekilde belirtmektedir;

- Güçlü bir öğretimsel liderlik özelliklerine sahip okul yöneticisi
- Her çocuk için etkili bir başarı beklentisi
- Düzenli ancak katı olmayan, öğretim için elverişli bir okul iklimi
- Öğrencilere öncelikle temel okul becerilerinin kazandırılması

- Okulun kaynaklarının gerektiğinde temel hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi
- Öğrencilerin gelişiminin sürekli izlenmesi

Lezotte (1991) de Edmonds'a benzer şekilde etkili okulların sahip olduğu özellikleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Güvenliğin sağlandığı düzenli bir çevre
- Başarıya yönelik beklentinin yüksek olduğu bir okul iklimi
- Öğretimsel liderlik
- Okulun tüm paydaşları tarafından bilinen belirgin bir misyon ve vizyon
- Öğrenme fırsatı ve öğrenme zamanının verimli kullanılması
- Öğrenci gelişiminin sıklıkla izlenmesi
- Okul-aile ortaklığı

Purkey ve Smith (1983) etkili okulların sahip olduğu genel özellikleri; okul personelinin yüksek beklenti ve morale sahip olması, öğretmenlerin öğretim ve eğitim kararları üzerinde söz sahibi olması, okul müdürünün başarılı bir liderlik sergilemesi, okulun net hedeflere ve belli bir düzene sahip olması şeklinde ifade etmektedir. Zigarelli (1996) tarafından yapılan araştırmada da bazı etkili okul özellikleri belirlenmiştir. Bunlar; nitelikli öğretmenlerin görev yapması, alınan kararlara öğretmenlerin de katılması ve öğretmen memnuniyeti, okul müdürünün liderlik özelliği ve öğretimsel etkinliklere katılımı, akademik başarının merkezde olduğu bir okul kültürü, okul yönetimi ile olumlu ilişkiler ve yüksek aile katılımıdır. Sammons, Hillman ve Mortimore (1995) da bazı etkili okul özellikleri belirlemiştir. Bu özellikler; profesyonel bir okul liderliği, okul içerisinde ortak hedefler doğrultusunda ortak bir şekilde hareket edilmesi, düzenli bir öğrenme ortamı, öğrenme ve öğretmeyi merkeze alma, amaçlı bir öğretim ve yüksek beklentiler, öğrencilerin sürekli izlenmesi ve başarılarının ödüllendirilmesi, öğrenci hak ve sorumluluklarına önem verilmesi, okul ve aile işbirliği ve öğrenen bir okuldur. Sammons ve Bakkum (2011) ilgili alanyazın taraması sonucunda etkili okullar ile ilgili belirlenen ortak özellikleri ifade etmiştir. Bunlar; beklentileri yüksek, başarıya odaklı öğretmenler, güçlü bir eğitim liderliği, okul personeli içerisinde fikir birliği ve uyum, başarılı bir müfredat, bol öğrenme fırsatları, düzenli ve güvenli bir okul iklimi, başarılı bir ölçme ve değerlendirme sistemi, yüksek aile katılımı, elverişli bir sınıf iklimi ve sınıf yönetimi, bireysel öğrenmenin teşvik edilmesi ve öğrencilere geribildirimde bulunmadır. Hoy ve Ferguson (1985)'a göre, etkili okullar diğer okullara göre

daha yüksek öğrenci başarısı elde etmekte, kaynaklarını daha verimli kullanmakta, güçlüklerle karşı daha dirençli hareket etmekte ve okuldan daha fazla memnuniyet sağlamaktadır.

Görüldüğü üzere, etkili okulları diğer okullardan ayıran çeşitli özellikler bulunmaktadır. Ancak etkili okulların oluşturulabilmesi için bu özelliklerin birbiriyle örtüşmesi ve birbirini desteklemesi gerekmektedir. Aksi halde, bu özelliklerden hiçbirisi tek başına etkili okul oluşturmada yeterli olmayacaktır (Preston, Goldring, Guthrie, Ramsey ve Huff, 2017).

2.2.2. Etkili Okulun Boyutları

Etkili okulun tanımlarından ve özelliklerinden anlaşıldığı üzere etkili okul çeşitli boyutlardan oluşan bir kavramdır. Balcı (2014) araştırmasında etkili okulun yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenci ve veli boyutlarına vurgu yapmıştır. Şişman (2020) ise etkili okulu okul yöneticisinin liderliği, öğretmen davranışı, program, öğretim-öğrenme süreci ve öğrenci, okul kültürü ve iklimi, çevre ve aile ile ilişkiler boyutları açısından ele almıştır. Helvacı ve Aydoğan (2011) etkili okulu, eğitim-öğretim ortamı, okul yöneticisinin sahip olduğu liderlik niteliği, nitelikli olarak tanımlanan öğretmen, okul kültürü ve aile katılımı boyutlarında incelemiştir. Başka bir çalışmada da etkili okulu oluşturan boyutlar; yönetici, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve okul ortamı, okul çevresi ve veliler olarak incelenmiştir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2021). İlgili alanyazın ışığında, etkili okulun boyutlarını; yönetici, öğretmen, program-öğrenme süreci ve öğrenci, okul kültürü ve okul iklimi, çevre ve aile ile ilişkiler başlıkları altında incelemek mümkündür. Etkili bir okul oluşturmak için bu boyutların etkili, verimli ve eğitime yönelik olması gerekmektedir (Baştepe, 2009).

2.2.2.1. Etkili Okulda Yönetici

Okul yöneticisi, okuldaki insani ve maddesel kaynaklarını okulun amaçlarına uygun olarak kullanarak okulu yaşatmaktan sorumlu kişidir (Bursalıoğlu, 2019). Etkili okul olma yolunda okul yöneticisinin sahip olduğu özelliklerin önemi birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Etkili okulun oluşturulmasında okuldaki birçok faktörün eşgüdümlü bir şekilde çalışması gerekmekte ve bu eşgüdümlü çalışma etkili bir okul yöneticisi ile gerçekleşmektedir (Ada ve Baysal, 2015). Etkili okuldaki okul yöneticisinin hangi özelliklere sahip olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

Etkili okul araştırmaları, etkili okullardaki okul yöneticilerinin çoğunlukla, öğretimsel lider özelliklerini sergilediğini göstermektedir. Balcı (2014) bu özellikleri şu şekilde özetlemektedir: öğretime odaklanma, öğretime yönelik beklentileri ve amaçları net bir şekilde ifade etme, öğretim sorunları ile yakından ilgilenme ve öğretimi ve personeli destekleme.

Etkili okul yöneticisi, öğretimsel liderlik rolü ile okulun tüm paydaşları için etkili olabilecek, açıkça ve kesin bir şekilde ifade edilen bir vizyon oluşturmali ve okulun tüm paydaşlarını bu vizyon etrafında toplayabilmelidir (Çubukçu ve Girmen,2006). Etkili okul yöneticileri, korku ve otorite yerine, bağlılık ile liderlik yaparlar (Özdemir ve Sezgin, 2002). Çünkü insanlar liderlerden korktukları için değil, onlarla aynı amaç ve düşünceleri paylaştıkları için onları izlerler (Lezotte, 1992). Soutworth (2010) etkili okul liderlerinin öğrencilerin gelişimini ve öğretimin niteliğini takip ettiğini ve okul gelişimini desteklediğini ifade etmektedir. Etkili okul yöneticileri yüksek öğretimsel hedefler belirler ve bu hedefler doğrultusunda öğrencileri ve öğretmenleri takip edip değerlendirir. Öğretmenlerle öğretimsel konular hakkında sürekli iletişim ve paylaşım halinde bulunarak öğretimsel gelişmeyi destekler (Pashardis ve Johansson, 2021). Özdemir ve Sezgin (2002) etkili okul yöneticilerinin açık bir eğitim-öğretim politikası belirleyen, öğretim etkinliklerini takip edip yöneten, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması için çabalayan, öğretmenlerin performanslarını sürekli izleyerek onlara açık geribildirimlerde bulunan liderler olduğunu belirtmektedir. Özden (2020)'e göre de okul yöneticisinin en temel görevi, öğretim sürecine liderlik etmektir. Etkili okul yöneticisi zamanının çoğunu odasında değil; sınıflarda ve okul koridorlarında geçirerek öğrencilere ve öğretmenlere asıl amacın eğitim ve öğretim olduğu mesajını vermektedir.

Etkili okul yöneticileri, girişken ve cesur karakterlere sahip, özverili bir şekilde okul gelişimi için çalışan, eğitim ve öğretim konusunda kendisini devamlı geliştiren ve zamanı iyi yönetebilen öğretim liderleridir (Gümüşeli, 1996). Ayrıca etkili okul yöneticilerinin özellikleri arasında dürüstlük, güvenilirlik, kararlılık, mizah duygusu, disiplin, şeffaflık, sorumluluk duygusu gibi etik değerler de vurgulanmaktadır (Bush ve Glover, 2003). Etkili okul yöneticileri aynı zamanda, iletişimi güçlü bireylerdir. Etkili okul yöneticileri, okul personeli, öğrenciler, veliler ve okul yönetimi arasındaki devamlı ve etkili iletişim ağını etkin tutmaya çalışmaktadır (Pashardis ve Brauckmann, 2019).

Sonuç olarak, etkili okulların oluşturulmasında okul yöneticisi oldukça önemli bir boyuttur. Etkili okulların oluşturulabilmesi için okul yöneticilerinin görevlerinin gerektirdiği niteliklere sahip olmaları ve bu gerekliliklere uygun davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin seçiminde liyakat esaslı görevlendirmelerin yapılması, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, kişisel gelişim için cesaretlendirilmeleri etkili okullar için oldukça önemlidir (Boyacı, 2020).

2.2.2.2. Etkili Okulda Öğretmen

Öğretmenlerin, toplumsal değerlerin nesilden nesile aktarılmasında, bireylere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırılmasında, değişimlere uyum sağlayabilen, mutlu ve kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirilmesinde payı büyüktür (Özkan ve Arslantaş, 2013). Öğretmen; öğretim ortamını planlayan, düzenleyen, öğrencinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen kişi olarak etkili okul yaratmada büyük bir role sahiptir (Karakelle, 2005). Hızlı bir değişimin yaşandığı dünyada okulların bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri, amaçlarını gerçekleştirip etkili olabilmeleri etkili öğretmenler ile mümkündür. Bu yüzden etkili okullar, en temelde, kendini sürekli geliştiren, değişimlere uyum sağlayabilen, mesleklerinde başarılı öğretmenlerle oluşturulabilir.

Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları için öncelikle eğitim programı, pedagojik, psikolojik, sosyolojik, okul ve sınıf süreçleri bilgilerine sahip olmaları gerekmektedir (Ada ve Baysal, 2015). Bu bilgilerin yanı sıra etkili okullarda öğretmenlerin sahip olduğu çeşitli özellikler bulunmaktadır. Etkili okullarda öğretmenler birbirini destekler, işbirliği içerisinde çalışır, birbirleriyle öğretim stratejilerini paylaşır ve okul yöneticisinden gerekli desteği görürler (Carter ve Michael, 1995). Etkili okullarda öğretmenlerin okulda alınacak tüm kararlarda görüşlerine başvurulmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Etkili okulda öğretmenler tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve kendilerinin de öğretebileceğine inanmaktadır. Bu öğretmenler, her öğrenci için eşit öğrenme fırsatları yaratarak yüksek başarı beklentisi içerisinde (Lezotte, 1991).

Karakelle (2005)' ye göre etkili öğretmenlerin özellikleri şunlardır: Etkili öğretmenlerin mesleki bilgileri ve öğretme becerileri yüksektir. Bu öğretmenler çeşitli öğretim stratejileri uygulayarak öğretim sürecini zenginleştirmektedir. Etkili öğretmenler öğrenciye değer vermekte ve öğrenciyle iyi bir iletişim kurabilmektedir. Etkili okullarda öğretmenlerin sunuş becerileri de yüksektir. Bu öğretmenler ses, jest ve mimiklerini öğretim sürecini etkili kılacak bir şekilde kullanmakta, konuyu planlı bir şekilde sunmaktadır. Etkili okullarda öğretmenler olumlu bir öğrenme ortamı yaratmakta ve sınıf yönetimi becerilerini etkili bir biçimde kullanmaktadır. Ayrıca Karakelle (2005) bu özelliklere ek olarak etkili okuldaki öğretmenlerin çok boyutlu düşünebilen, esnek, öğrenmenin hayat boyu olduğuna inanan, işbirliğine açık, dostça bir tavır sergileyen bireyler olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir biçimde, Sammons ve Bakkum (2011) 'a göre de etkili öğretmenler bilgi ve becerileri açık ve dinamik bir biçimde sunmakta ve öğrenciler ile etkili bir iletişim kurmaktadır. Bu sayede, eğitim-öğretim sürecinde istenmeyen davranışların görülme sıklığı azalmaktadır.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) etkili öğretmenlerde bulunması beklenen özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Etkili öğretmenler sabırlı, sorunlara karşı dayanıklı ve duygularına hakimdir.
- Etkili öğretmenler farklı inanç ve görüşlere karşı saygılıdır.
- Etkili öğretmenler öğrencilere rol model olduğunun bilincinde olarak kılık kıyafetine ve davranışlarına özen göstermektedir.
- Etkili öğretmenler kendilerini devamlı geliştiren ve eleştiriye açık kişilerdir.
- Bu öğretmenler kişisel sorunlarını okul ortamına taşımazlar.
- Etkili öğretmenler akademik başarı odaklıdır. Öğrencilerini sürekli güdülemekte ve desteklemektedir.
- Etkili öğretmenler öğrencilerine karşı güler yüzlü, dürüst, güvenilir, hoşgörülü, sevecen ve uzlaştırıcıdır.
- Bu öğretmenlerin sınıflarında yapıcı ve eğitsel bir disiplin anlayışı vardır.
- Etkili öğretmenler öğrenci, veli ve çevre ile etkili bir iletişim kurmaktadır.
- Etkili öğretmenler sorunlardan kaçmak yerine çözüm için gayret etmektedir.

Görüldüğü üzere, etkili öğretmenlerin birçok özelliği bulunmaktadır. Bu yüzden etkili öğretmenin net bir tanımını yapmak güçtür. “Etkili öğretmen kimdir?” sorusunun en genel cevabı; öğretimsel amaçları gerçekleştirebilen kişidir. Etkili okul amaçlarını gerçekleştiren okul olarak görüldüğünde, etkili öğretmenlerin özellikleri etkili okulların oluşturulmasında anahtar bir role sahiptir (Özkan ve Arslantaş,2013).

2.2.2.3. Etkili Okulda Program, Öğrenme Süreci ve Öğrenci

Etkili okulları diğer okullardan ayıran en önemli özellik etkili okulların eğitsel etkililik düzeylerinin yüksek olmasıdır (Baştepe, 2009). Okul bir öğrenme yeridir. Okulun amaçları okul programını şekillendirir. Okulun programı da okuldaki eğitim ve öğrenme sürecine yön verir (Şişman, 2020). Okulda öğrenciye kazandırılmak istenilen bilgi, beceri ve davranışları içeren tüm eğitsel etkinlikler planlanıp programlanarak eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilir (Baştepe, 2009).

Şişman (2020) etkili okul programı ve eğitim-öğretim süreciyle ilgili başlıca özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Etkili okullarda okulun amaçları ve programı belirlenirken okulun tüm paydaşları bu sürece dahil edilmekte ve program hazırlanırken yaşam boyu öğrenme anlayışı temel alınmaktadır.

- Okul ve sınıf ortamındaki zamanın çoğu akademik konulara ayrılmaktadır. Her bireyin öğrenme hızının farklı olduğu göz önünde bulundurularak öğretimsel etkinlikler planlanmaktadır.
- Etkili okullarda öğrenci gelişimi çeşitli ölçme araçları ile sıklıkla takip edilmekte ve başarı ödüllendirilmektedir.
- Etkili okullarda öğrencilere temel becerilerin ve eleştirel düşünme alışkanlığının kazandırılması hedeflenmektedir.
- Eğitimde eşitlik ve adalet göz önünde bulundurularak kaliteli öğrenme ürünleri üretilir.
- Etkili okullarda, bireyselleştirilmiş, işbirliğine dayalı, akranla öğrenme, sosyal öğrenme gibi çeşitli öğrenme anlayışlarının hakim olduğu öğrenme süreçleri yaratılır.
- Etkili okullar öğrenci merkezli okullardır. Öğrenciler kendi gelişimleri ve okul gelişimiyle ilgili kararlarda aktif rol oynamaktadır.

Etkili okulların oluşturulması için öğrencilerin sahip olduğu özellikler de oldukça önemlidir. Etkili okulda öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenme anlayışı içerisindeyler. Kendilerinden beklenenlerin farkındadırlar. Bu öğrenciler kendi öğrenmeleri ve okul gelişimi konularında sorumluluk alırlar (Çubukçu ve Girmen, 2006). Bu sayede etkili okullardaki öğrenciler ders içi etkinliklere gönüllü bir şekilde katılmaktadır (Carbonaro, 2005). Etkili okullardaki öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışabilmeleri önemli bir etkili okul özelliğidir. Bu öğrenciler, diğer öğrencilerle işbirliği içerisinde çalışmaya, birbirleriyle yardımlaşmaya isteklidirler. Bu şekilde etkili okullarda sosyal sorumluluk algısı oluşturulmaktadır (Gillies, 2004). Etkili okullardaki öğrenciler okul devamsızlık durumlarına da dikkat etmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Ada ve Baysal (2015) öğrenmeyi öğrenen, yaratıcılığı üst düzey kullanabilen, aktif, sosyal, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, hedefleri olan, öz değerlendirme yapabilen, birden fazla dil ve kültürü tanıyan, işbirlikçi çalışmaya yatkın öğrencilerin etkili öğrenciler olduğunu ifade etmektedir. Ugurlu ve Demir (2016) tarafından yapılan araştırmada da etkili öğrencilerin sosyal etkinliklere katıldığı, öğretmenlerini sevdiği, derslere hazırlıklı ve aktif bir biçimde katıldığı, sorumluluklarının bilincinde ve içten güdülenmiş oldukları ifade edilmektedir.

2.2.2.4. Etkili Okul Kültürü ve İklimi

Okul kültürü ile okul iklimi etkili okulun bir diğer öne çıkan boyutu olarak görülmektedir. Okulun sahip olduğu iklim; bir okulu diğer okullardan farklı kılan, okulun tüm personeli ve öğrencileri tarafından hissedilen sosyal ve fiziksel çevrenin özelliklerinin

tümüdür (Topcu, 2019). Okul kültürü; okulun üyeleri tarafından paylaşılan anlamlar ve anlayışlardır (Aydın, 2018). Okulda düzenlenen törenler, anlatılan hikayeler ve mitler, okula özgü semboller, okulu temsil eden kahramanlar, söylenti ve dedikodular, görevler, roller, inanç ve değerler okul kültürünün birer parçasıdır (Topcu, 2019). İklim okul hayatının psikolojik yönünü ifade ederken, kültür daha çok okulun sembolik yönünü ifade etmektedir (Aydın, 2018).

Etkili okula dair yürütülen araştırmalar güçlü olarak nitelendirilen bir okul iklimi ve kültürüne sahip okulların daha etkili olduğunu gösterir niteliktedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Olumlu ve birleştirici bir okul kültürü okulun amaçlarına ulaşmasında ve okul personelinin iş doyumunda önemli bir faktördür (Yılmaz ve Sarpkaya, 2021). Bir okulun kültürü o okulda öğrenci ve öğretmenlerden neler beklendiğini, nelerin önemli görüldüğünü belirleyen etmendir. Bu yüzden etkili okullarda eğitim ve öğretimi ve bireysel gelişimi destekleyen bir kültür vardır (Balcı, 2014). Şişman (2020) etkili okullardaki kültürün şu özellikleri içerdiğini belirtmektedir:

- Okulda yürütülen işler ve okulun amaçları birbiriyle tutarlıdır.
- Okulda öğretime ve öğrenmeye dair inançlar güçlüdür.
- Etkili okullarda yöneticiler lider, öğretmenler de rol model olarak görülmektedir.
- Öğrenciler ve öğretmenler örgütsel karar süreçlerine katılmaktadır.
- Okulda değişim desteklenmektedir.
- Okulun başlıca değer ve sembolleri tüm üyeler arasında paylaşılmaktadır.
- Başarılar ödüllendirilmektedir.

Etkili okullar açık ve düzenli, sıradan ve sıkıcı olmayan, öğretimi destekleyen bir okul iklimine sahiptir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2021). Etkili okulların iklimi dayanışma, takım ruhu ve empati duygusu içermektedir (Lezotte, 1991). Olumlu bir okul iklimine sahip etkili okullarda, öğrenciler ve okulun personeli okulu sever ve kendilerini okulda değerli hisseder (Freiberg, 1999). Genel olarak, etkili okullarda kişilerin ortak değer ve inançları paylaştığı, huzurun, düzenin, öğrenmeye ve öğretmeye isteğin yoğun olduğu bir iklim söz konusudur (Maloy ve Seldin, 1983). Etkili okulların ikliminin başlıca özellikleri şunlardır:

- Etkili okullardaki düzen ve disiplin açık politikalarla uygulanmakta ve disiplin sorunları diğer okullara kıyasla daha düşük oranda yaşanmaktadır.
- Etkili okullarda hemen herkes birbirine güvenir, birlikte çalışır ve sorumluluktan kaçmaz.
- Öğrencilerin öğrenmeye, öğretmenlerin de öğretmeye teşvik edildiği olumlu bir iklim vardır.

- Okulda herkes okulun iyiliği için çalışmakta ve sorunların çözümüne herkes dahil edilmektedir.
- Etkili okullarda aile ve çevre desteği de alınmaktadır.
- Bu okullarda, genel olarak, dostça bir hava ve yüksek moral hakimdir (Şişman, 2020).

2.2.2.5. Etkili Okulda Çevre ve Aile İle İlişkiler

Okullar kendilerini etkileyen ve kendisinden etkilenen bir çevrenin içinde yaşar. Çevredeki gelişmelerden habersiz bir okulun gelişip etkililiğini artırması pek mümkün değildir (Gül, 2020). Etkili okullarda okul ve çevre arasında açık bir iletişim yapısı vardır (Şişman, 2020). Etkili okullarda çevre koşulları dikkate alınarak öğretimsel etkinlikler düzenlenir ve çevresel olanaklardan yararlanılır (Gül, 2020). Etkili okul ile ilgili araştırmalarda okulla çevre arasındaki ilişkilerin esnek bir yapıda olması gerektiği ileri sürülmektedir (Şişman, 2020). Okulun içinde bulunduğu çevreden bir miktar bağımsız olması okulun kendi sorunlarını daha iyi belirleyip çözmesine ve kendi kültürünü oluşturmaya katkı sağlamaktadır (Purkey ve Smith, 1983).

Aile öğrencinin ilk öğretmenidir. Bu yüzden eğitimde büyük bir rol oynamaktadır (Dean, 2001). Ailenin çocuğun eğitim öğretim sürecine ve deneyimlerine aktif bir şekilde katılması, aile katılımını ifade etmektedir (Jeynes, 2007). Etkili okul ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu yüksek aile katılımının öğrencilerin daha iyi eğitimsel deneyimler yaşamasını sağladığını göstermektedir (Zigarelli, 1996). Okulların üst düzey aile katılımı olmadan da öğrencilere temel becerileri kazandırması mümkündür. Ancak ailenin okulun amaçlarını destekleyip sürece dahil olması çok daha iyi sonuçlar doğuracaktır (Lezotte, 2001). Aile okul için güçlü bir kaynaktır. Ailenin okula karşı tutumu öğrencinin okula karşı tutumunu etkilemektedir. Bu yüzden aile katılımı hem okulun iş yükünü azaltmakta hem de ailenin okulda neler olduğuna dair bilgi sahibi olmasına katkı sağlamaktadır (Dean, 2001). Okulda kazandırılan davranışların evde desteklenmemesi eğitimdeki başarıyı zorlaştırmaktadır. Bu yüzden çocuğun eğitimi ile ilgili konularda okul ve aile ortak paydada buluşarak işbirliğinde bulunmalıdır (Ada ve Baysal, 2015).

Şişman (2020) etkili okullarda çevre ve aile ile ilişkileri şu şekilde özetlemektedir;

- Okul ve aile birbirlerinin beklenti ve amaçlarının farkındadır.
- Okul, aile ve çevre okula daha iyi bir çevre yaratmak için işbirliği yapmaktadır.
- Okul ailenin ebeveynlik becerilerine katkı sağlarken ailenin de yardımına ihtiyaç duymaktadır.
- Okulda karar alma sürecine aile ve çevrenin de katılımını sağlayacak bir yapı vardır.

Okul ve aile işbirliğinin sağlanabilmesi için şu öneriler sıralanabilir (Çalışkan ve Ayık, 2015):

- Okulda ailelerin de dahil olduğu sanatsal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlenmesi
- Ailenin de karar alma sürecine dahil edilmesi ve aileye finansal destek gözüyle bakılmaması
- Okul yöneticileri ve öğretmenlere iletişim becerilerini yükseltecek eğitimler verilmesi

2.2.3. Etkili Okul Modelleri

Etkili okulun çok boyutlu bir kavram olması bir okulun etkililik düzeyinin belirlenmesini güçleştirmektedir. İlgili alanyazında okulların etkililik düzeylerini ölçmek amacıyla çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller, hangi okulların daha etkili olduğunu belirlemeye, etkili okulların etkililik göstergelerinin saptanmasına ve diğer okulların etkililik düzeylerini artırmalarına yardımcı olacak teorik temeller oluşturmaktadır (Hoy ve Ferguson, 1985). İlgili alanyazında örgütsel etkililik ışığında yer alan başlıca etkili okul modelleri şunlardır; amaç modeli, kaynak-girdi modeli, süreç modeli, doyum modeli, yasallık modeli, etkisizlik modeli, örgütsel öğrenme modeli ve toplam kalite yönetimi modeli (Cheng, 1996). Başlıca etkili okul modelleri aşağıda Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Etkili okul modelleri (Cheng, 1996)*

Etkili Okul Modelleri	Etkili Okul Kavramı	Modelin Kullanım Koşulları	Değerlendirme Göstergeleri /Temel Alanlar
Amaç Modeli	Belirlenmiş amaçların başarılması	Amaçlar açık, üzerinde uzlaşmaya varılmış, zamanla sınırlandırılmış, ölçülebilirdir. Yeterli kaynaklar bulunmaktadır.	Okulda ve programda amaçlar sıralanmıştır
Kaynak-Girdi (Sistem) Modeli	Gerekli kaynak ve girdilerin sağlanmasındaki başarı	Girdiler ile çıktıların ilişkisi nettir. Kaynaklar sınırlıdır.	Öğrenci girdi kalitesi, olanaklar, finansal destek gibi kaynaklar
Süreç Modeli	Düzenli ve sağlıklı içsel süreç	Süreç ile çıktı arasındaki ilişki nettir.	Liderlik, iletişim, katılım, eşgüdüm, sosyal etkileşim gibi içsel süreçler
Doyum Modeli	Tüm paydaşların üst düzey doyumunu	Tüm paydaşların beklentileri birbiriyle uyumludur ve hiçbir beklenti göz ardı edilemez	Eğitim otoritelerinin, yönetim kurulunun, yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin vb. doyumunu
Yasallık (Meşruiyet) Modeli	Okulun varlığını sürdürebilmesi için yürütülen pazarlama	Varlığını sürdürme açısından okullar arasında	Halkla ilişkiler, pazarlama, kamudaki

Örgütsel Öğrenme Modeli	etkinliklerinin ve okulun başarısının yasal kabul edilmesi Çevresel değişimlere ve içsel engellere uyum	değerlendirme yapılmalı Yeni veya değişmekte olan okullar; çevresel değişimler göz ardı edilemez.	imaj, itibar ile hesap verilebilirlik Dışsal ihtiyaç ve değişimlerin farkında olma, içsel süreçleri takip etme, programı değerlendirme, gelişimi planlama
Toplam Kalite Modeli	Stratejik paydaşların ihtiyaçlarını yerine getirebilmek için örgütteki bireylerin ve örgütsel süreçlerin toplam yönetimi	Paydaşların ihtiyaçları birbiri ile uyumludur, teknoloji ve kaynaklar toplam yönetim için uygundur	Liderlik, insan yönetimi, stratejik planlama, süreç yönetimi, kaliteli sonuçlar, üyelerin doyumu, toplum üzerindeki etki vb.
Etkisizlik Modeli	Okulda etkisizlik özelliklerinin bulunmaması	Uzlaşılan bir etkililik ölçütü yoktur ama okul geliştirme stratejilerine ihtiyaç vardır	Çatışmalar, işlev bozuklukları, zorluklar, hatalar, güçsüzlükler vb.

2.2.3.1. Amaç Modeli

Amaç modeline göre; örgütlerin varlıkları amaçlarını gerçekleştirmelerine bağlıdır. Bu yüzden bu model örgütün amaçları etrafında şekillenmektedir (Ak, 2018). Amaç modeline göre örgütler amaçlarını gerçekleştirebildiği sürece etkilidir (Balcı, 2014). Bu modele göre okul etkililiğinin saptanması için iki temel şartın sağlanması gerekmektedir. Birincisi, örgütteki karar alıcılara önceden belirlenmiş amaçlar rehberlik eder. İkincisi, bu amaçlar az sayıda ve açık olup örgüt üyeleri tarafından anlaşılıp benimsenmektedir (Hoy ve Ferguson, 1985).

Okulların da çok çeşitli ve karmaşık amaçları bulunmaktadır. Okulların amaçları ve amaçların önem derecesi toplumun farklı kesimleri tarafından farklı şekillerde yorumlanabilir. Örneğin, veliler öğrencinin sınavdaki başarısına odaklanırken öğretmenler daha çok öğrencinin kişilik gelişimine önem verebilir. Toplumun bazı kesimi de öğrencilerin mesleki beceriler kazanmasını daha önemli bulabilir. Amaçların her zaman açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından benzer şekilde yorumlanabilir olmaması bu modelin kullanımını zorlaştırmaktadır (Cheng, 1996). Amaç modeli, okullar öğrenci başarısı üzerinden değerlendirildiğinde sıklıkla kullanılmaktadır (Gaziel, 1996). Birçok ülkede öğrenci başarısı standart sınavlardan alınan puanlarla değerlendirilmektedir. Okul başarısının böyle bir yaklaşımla değerlendirilmesi okulun diğer eğitimsel etkilerinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Cheng, 1996).

2.2.3.2. Kaynak- Girdi (Sistem) Modeli

Kaynak-Girdi modeline göre örgütlerden beklenen çok sayıda, karmaşık ve dinamik talepler bulunmaktadır. Bu yüzden örgütlerin bazı amaçlarını tanımlamak oldukça zordur. Bu modele göre örgütün temel amacı, ihtiyaç duyduğu kaynakları çevresinden sağlayarak varlığını sürdürmek ve büyüme (Hoy ve Ferguson, 1985).

Diğer örgütlere benzer bir biçimde okullar da kendilerinden beklenen belirli işlevleri gerçekleştirebilmek için kaynağa ihtiyaç duymaktadır. Bu modele göre, bir okul kaynak-girdi sağlayabildiği ölçüde etkilidir (Şişman, 2020). Nitelikli öğrenci alımı, okulun olanakları, kaynakları, okula sağlanan finansal destek, veliler ve okulu destekleyen dış kuruluşlar okul etkililiğinin önemli göstergeleridir (Cheng, 1996).

Kaynak-Girdi modeli, yalnızca girdiler üzerine yoğunlaşmasıyla eleştirilmektedir. Okulun elde ettiği girdiler her zaman okulun amaç ve işlevlerini gerçekleştirme yolunda etkili bir şekilde kullanılamaz. Böyle bir durumda okulun elde ettiği girdiler okul etkililiğini sağlayamaz (Şişman, 2020). Ayrıca, çabaların büyük bir kısmının okul için kaynak elde edilmeye harcanan bir okulda okulun diğer işlevlerinin ihmal edilme olasılığı yüksektir (Hoy ve Ferguson, 1985). Bu durum da yine okul etkililiğini olumsuz yönde etkileyecektir. Cheng (1996)'e göre bu model okulda girdiler ile çıktılar arasındaki ilişki net olduğu ve amaçları gerçekleştirmek için gereken kaynakların sınırlı olduğu durumlarda kullanılabilir.

2.2.3.3. Süreç Modeli

Bu model, bir okulun içsel süreçlerinin düzgün ve sağlıklı olması durumunda etkili olduğunu varsaymaktadır (Gaziel, 1996). Sistem modelinin aksine süreç modelinde okul kapalı bir sistem olarak görülmektedir. Süreç modeline göre, istenilen nitelikte çıktılara ulaşabilmek için girdilerin kalitesi yetersizdir. Bu modelde, liderlik, karar verme, katılım, iletişim, eşgüdüm, okul iklimi, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri gibi okul içi süreçlerle okul etkililiği arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmaktadır (Şişman, 2020). Kısaca bu modelin odak noktası, okuldaki eğitim, öğretim ve yönetsel süreçlerdir (Balcı, 2014). Süreç modelinin okul etkililiğini saptamada kullanılabilmesi için bu süreçlerle okulun çıktıları arasındaki ilişkilerin açık bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir (Şişman, 2020).

2.2.3.4. Doyum Modeli

Doyum modeli, öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, eğitimle alakalı merkez örgütleri ve aileler (Şişman,2020) gibi okulun paydaşlarının okulda yürütülen uygulamalardan elde ettikleri doyum düzeyi ile ilgilenmektedir (Balcı, 2014). Bu modelin, okul etkililiğinin belirlenmesinde kullanılabilmesi için okul paydaşlarının okulla ilgili beklentileri ile okul

işlevleri arasındaki ilişkinin tutarlı, okul paydaşlarının beklentilerinin de birbiriyle uyumlu olması gerekmektedir (Cheng, 1996). Okul etkililiğinin okulla ilgili çeşitli kesimlerin görüş ve beklentileriyle değerlendirilmesinin çeşitli belirsizlikler doğurması muhtemeldir (Şişman, 2020).

2.2.3.5. Yasallık (Meşruiyet) Modeli

Hızlı değişimlerin yaşandığı dünyada okulların çevreleri de hızlı bir şekilde değişmekte ve bu değişim okulları rekabetçi bir çevreyle karşı karşıya bırakmaktadır. Yasallık modeline göre, okulların varlıklarını devam ettirebilmeleri üyesi oldukları toplum ile kamuoyu tarafından meşru görülerek onların desteğini almalarına bağlıdır. Örneğin, gelişmiş toplumlarda okulların ailelerin tercihi olabilmeleri için halkla ilişkilerini geliştirmeleri yasallık modeliyle ilişkili görülmektedir.(Şişman, 2020). Bu modele göre, halkla ilişkiler, pazarlama, okulun toplumdaki imajı ve itibarı ile ilgili başarılar etkililik göstergesi olarak görülmektedir (Ermeýdan, 2019). Okulun yasal sürecinin ve okulda yürütülen pazarlama etkinliklerinin okulun işlevleriyle olan ilişkisi modelin katkısını oluşturmaktadır (Balcı, 2014).

2.2.3.6. Örgütsel Öğrenme Modeli

Toplumsal yaşamda meydana gelen hızlı değişimler okulların bu değişime uyum sağlamayı öğrenmelerini gerektirmektedir. Bu modelde bir okul çevresinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamayı öğrenip çevresinin gelişimine katkıda bulunabildiği kadar etkili görülmektedir. Örgütsel öğrenme modeline göre etkili okulun temel göstergeleri, toplumsal değişim ve ihtiyaçların farkında olmak ve bu doğrultuda okul içi süreçlerin, programın ve okul çevresinin değerlendirmesini yapmaktır (Şişman,2020). Modelin katkısı, okulun öğrenme süreciyle kazanılan okul işlevleriyle ilgili bilgisine bağlıdır (Cheng, 1996). Örgütsel öğrenme modeli, okulların yeni ve gelişmekte olduğu veya hızlı değişimlerin yaşandığı çevrede yer alması durumunda kullanılabilir (Gaziel, 1996).

2.2.3.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Toplam kalite yönetimi, müşteri hoşnutluğu, grup ile çalışma, devamlı geliştirme ile hatasız olma üzerine kurulu bir yaklaşımdır (Parlar, 2020). Eğitimde toplam kalite yönetimi, okuldaki tüm personelin ve öğrencilerin aktif olarak katıldığı, devamlı iyileştirmelerle artan müşteri memnuniyetinin sağlandığı bir eğitim kültürüdür (Dahlgaard, Kristensen ve Kanji, 2010). Toplam kalite yönetimi anlayışında örgütün bazı bölümlerinde gerçekleştirilen iyileştirmelerin örgütsel etkililik için yeterli olmadığı ileri sürülmektedir. Bu modelde müşterilerin ihtiyacını karşılayarak örgütsel etkililiğe ulaşmak için örgütün tüm bölümlerinde iyileştirmelerin yapılması gerektiği savunulmaktadır. Bu model doyum modelinin, süreç

modelinin ve örgütsel öğrenme modelinin bir sentezi şeklinde ele alınmaktadır. Bu modelde, bir okul sürekli gelişerek tüm müşterilerinin ve paydaşlarının beklentilerini karşılayabildiği ölçüde etkili olarak görülmektedir (Şişman,2020).

2.2.3.8. Etkisizlik Modeli

Okullar karmaşık yapılar olduğu için okullarda etkililik ve başarı göstergelerini belirlemek oldukça zordur. Etkisizlik modeline göre, okulun hata ve eksikliklerini etkisizlik göstergeleri olarak saptamak okulun etkililik ve başarı göstergelerini saptamaktan daha kolaydır. Bu modelde, bir okulda çözümlenemeyen çatışmalar, sorunlar, hatalar, performans düşüklüğü gibi etkisizlik göstergeleri yoksa o okul etkili bir okul olarak görülmektedir (Şişman,2020).

Başlıca etkili okul modelleri incelendiğinde, her modelin okulun farklı bir bölümüne vurgu yaptığı görülmektedir. İncelenen her model etkili okulun tanımlanmasına ve değerlendirilmesine farklı açılardan katkı sağlamaktadır. Her modelin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu yüzden okul etkililiğinin saptanmasında tek bir modelin kullanılabileceğini söylemek mümkün değildir. Bunun yerine, bu modellerin vurguladığı noktalar göz önüne alınarak okul etkililiğini artırmak için okulların karşılaştığı içsel ve çevresel sorunlarla nasıl başa çıkacağını belirlemek daha doğru bir yaklaşımdır (Şişman, 2020).

2.3.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul ile ilgili araştırmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınmıştır.

2.3.1. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çevrik (2022) tarafından yapılan araştırmanın konusu, okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolüdür. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Uşak ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 4518 öğretmen araştırmanın evrenini yaratmaktadır. Araştırmaya tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 373 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler, M. Özdemir ve Pektaş (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Karizmatik Liderlik Ölçeği (KLÖ); Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) ve Hoy (2009) tarafından geliştirilen Okul Etkililiği İndeksidir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği algıları yüksektir. Ayrıca bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının okul etkililiği algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı; cinsiyet, okul kademesi, okuldaki hizmet süresi, eğitim durumu ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterdiği; cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet süresi, eğitim durumu ve yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre ise farklılık göstermediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Bellibaş, Karadağ ve Gümüş (2021) kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Adıyaman ve Konya il merkezlerinde, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 50 okulda çalışmakta olan 598 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmen failliği bağımsız değişken, kolektif öğretmen yeterliği bağımlı değişken kabul edilerek kullanılmıştır. Verilerin analizinde Hiyerarşik Lineer Modellemeden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen failliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin birbirleriyle pozitif ve anlamlı bir ilişkide olduğu saptanmıştır. Lisansüstü eğitimden mezun olan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının ön lisans eğitiminden mezun olan öğretmenlerden daha az olduğu da bulgular arasındadır. Ayrıca, öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek eğitim düzeyine sahip velilerin bulunduğu okullarda yüksek kolektif öğretmen yeterliğinin olduğu saptanmıştır. Araştırmada, deneyim, okul türü, hizmet içi eğitime katılım ve cinsiyet değişkenleri ile kolektif öğretmen yeterliği arasında bir ilişki saptanamamıştır.

Ünver (2021) araştırmasında öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliğinin ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın yönteminde ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. 2018-2019 akademik yılı içerisinde Karabük ilindeki ilkokul ile ortaokullarda çalışmakta olan 1664 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmaya uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 327 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları katılıyorum düzeyinde tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarına göre yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliği algısının okul türü, mesleki kıdem, branş ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği de ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu araştırmada, öğretmen mesleki topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur; öğretmen mesleki topluluğunun kolektif öğretmen yeterliği inancını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yüner ve Özdemir (2020) 'ın araştırmasında kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırma, 2016-2017 akademik yılında Yozgat merkezde çalışmakta olan öğretmenler içerisinde uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 224 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler; Erdoğan ve Dönmez (2015)'in Türkçeye uyarladığı “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ile Hoy (2009)'un geliştirdiği “Okul Etkililiği” ölçeğidir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin öğretim stratejileri boyutuna ve öğrenci disiplini boyutuna dair kolektif yeterlik algılarının ve okul etkililiği algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiği ile pozitif ve orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmadan çıkan bir diğer sonuç; kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğini anlamlı bir düzeyde yordadığıdır.

Demir (2019a) tarafından yürütülen araştırmada kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin iş doyumu ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ili Samandağ ilçesinde görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme, tarafsız bir şekilde küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 235 öğretmendir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları yükseldikçe, iş doyumu algılarının da yükseldiği bulunmuştur. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları ve bunun alt boyutlarına yönelik algıları ve iş doyumu algıları görece yüksek düzeyde bulunmuştur.

Demir (2019b) tarafından öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının ve alt boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okuldan ayrılma istekleri ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modelidir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay'daki resmi okullarda bulunan öğretmenler araştırmanın evrenini yaratmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle rastgele seçilen 214 öğretmen araştırmanın örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmada yapılan regresyon analizinde, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerini yordadığı saptanmıştır. Yapılan kısmi regresyon analizinde, kolektif öğretmen yeterliği algısının öğretmenlerin başka bir okula geçme niyetini düşürdüğü saptanmıştır.

Çelik, Gören ve Kahraman (2018) ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin moral düzeyleri ile olan ilişkisini saptamayı; bireysel değişkenlerde öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin ve moral düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan model ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Hatay'da resmi

ilkokullarda bulunan 1007 öğretmen yaratmaktadır. Araştırmanın örnekleminde rastlantısal örnekleme yöntemiyle saptanan 249 öğretmen yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin yüksek kolektif yeterlik ve yüksek moral düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının medeni durum, mesleki kıdem, yaş, sendika üyeliği ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının moral düzeyleriyle orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin moral düzeylerini yordadığı bulunmuştur.

Erdoğan (2018)'ın araştırmasında, kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasında bulunan ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada hiyerarşik lineer modelleme kullanılmıştır. Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerindeki ortaokullar ile bu ortaokullarda öğrenim gören son sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine 57 ortaokulun 674 öğretmeni ve 7173 öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; akademik başarı açısından okulların anlamlı bir şekilde farklılaştığı; okulun sosyo ekonomik durumu kontrol edildiğinde kolektif öğretmen yeterliğinin ve örgütsel vatandaşlık davranışının okullar arasındaki akademik başarı farklılığını %45 oranında açıkladığı saptanmıştır.

Özdemir, Demirkol, Erol, Turhan (2018) tarafından yapılan araştırmada, kolektif öğretmen yeterliğinin okul kültürü ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın yönteminde, genel tarama yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Elazığ ilinin merkez ilçelerinde bulunan lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 405 lise öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, kolektif öğretmen yeterliğinin okul kültürü ile orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi sonucuna göre, okul kültürü kolektif öğretmen yeterliğinin önemli bir yordayıcısıdır. Araştırmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Uğurlu, Beycioğlu ve Abdurrezzak (2018) tarafından yürütülen araştırmada ilkokullarda bulunan öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiğine ilişkin algıları arasındaki doğrusal yapısal ilişkileri açıklayan teorik modeli denemek amaçlanmıştır. Araştırmanın deseni korelasyonel araştırmadır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Erzincan'nın merkezinde çalışan 369 öğretmen oluşturmaktadır. Denenen modele göre, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı algıları ile

kolektif öğretmen yeterliği algıları; kolektif öğretmen yeterliği algıları ile etkili okul algıları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Yılmaz ve Turanlı (2017) bazı branş öğretmenlerinin (biyoloji, ortaokul-lise matematik, fen bilimleri) kolektif öğretmen yeterliği algıları saptamayı ve kolektif yeterlik algılarının bazı değişkenlerle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimleyici, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ankara ili Altındağ ilçesinde yer alan resmi ortaokul ile liselerde bulunan 542 öğretmen araştırmanın evrenidir. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 247 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının orta düzeyde ($\bar{X} = 36,376$) olduğu tespit edilmiştir. Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen öz yeterliği ve güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz yeterliğinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı; öz düzenleme ve branşın düşük, negatif ve anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliği inancının cinsiyet, yaş, kıdem ve okul kademesiyle ilişkisi olmadığı saptanmıştır.

Duman, Göçen ve Duran (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını saptamak ve kolektif yeterlik algılarını farklı değişkenler aracılığıyla ele almaktır. Araştırma, nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği karma araştırma modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın evreni, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Muğla ilinde ilköğretim okullarında bulunan öğretmenlerdir. 236 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, araştırmanın nicel kısmında, Goddard, Hoy ve Woolfolk- Hoy (2000)'un geliştirdiği ve Kurt (2009)'un Türkçeye uyarladığı “Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler toplanırken de araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının, cinsiyete göre farklılaşmadığı; branş, mesleki kıdem ve görev yapılan okulun yerleşim birimine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Gürçay, Yılmaz ve Ekici (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının düzeyini saptamak ve kolektif öğretmen yeterliğini öğretmenlerin öz yeterlik inancı, mesleki tükenmişlik boyutları, öz düzenleme, meslek tecrübesi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemektir. Araştırma, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan, gönüllü 122 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek kolektif yeterlik algılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen öz yeterliği ve duygusal tükenme alt boyutunun kolektif öğretmen yeterliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu ve tüm modelin varyansının %34'ünü açıkladığı saptanmıştır.

Öğretmen öz yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif; duygusal tükenme ile kolektif öğretmen yeterliği arasında negatif ilişki tespit edilmiştir.

Kurt (2009)'un araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ile öz yeterliği arasında bulunan ilişki incelenmiştir. Araştırmada nedensel karşılaştırmalı modelden yararlanılmıştır. 2006-2007 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara'da resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 813 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, dönüşümcü liderliğin öz yeterlik ile doğrudan ve aynı zamanda kolektif yeterlik üzerinden dolaylı olarak ilişkili olduğu saptanmıştır. İşlemci liderlik stili öz yeterlik ile doğrudan veya kolektif yeterlik üzerinden dolaylı bir şekilde ilişkisi bulunmadığı görülmüştür. İşlemci liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasında negatif ilişki saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet ile mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, branş değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermediğidir.

2.3.2. Etkili Okul ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çeliker (2021) örgütsel bağlılık ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre incelemiş ve öğretmen algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Kahramanmaraş'ın Türkoğlu ilçesinde, 2020-2021 eğitim öğretim yılında bulunan 834 öğretmen araştırmanın evrenini yaratmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yoluyla saptanan 327 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa dair algıları orta; okul etkililiğine dair algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin okul etkililiğine dair algılarının cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının yaş, medeni durum, okul türü, meslekteki hizmet süresi, branş değişkenleri yönünden anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca örgütsel bağlılığın okul etkililiği ile anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Görgülü (2021) tarafından yürütülen araştırmanın amacı örgütsel adalet ve etkili okul arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Düzce ilindeki resmi ilkokullarda bulunan 654 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini yaratmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 242 öğretmen basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yüksek etkili okul algılarına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet, mesleki kıdem,

okuldaki hizmet süresi ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin etkili okul algılarının yaş değişkeninde anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca örgütsel adalet algılarının etkili okul algılarının anlamlı yordayıcısı olduğu; örgütsel adaletin etkili okul ile pozitif yönlü anlamlı ilişkide olduğu saptanmıştır.

Dağ (2021) araştırmasında öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve etkili okul algıları arasında bulunan ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın yönteminde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde bulunan 1924 ortaokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu öğretmenler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 658 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin etkili okul algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet, eğitim durumu, okuldaki hizmet süresi ve mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı; medeni duruma göre ise evli öğretmenlerin lehine farklılaştığı saptanmıştır. Duygusal emek davranışının alt boyutlarının etkili okul algısının pozitif yönlü anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Sarpkaya (2021) öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel farkındalık algılarının okul etkililiğine ilişkin algılarına olan etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinde yer alan resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki 370 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin meslektaşlarına, öğrencilere ve velilere güven algıları ile okul müdürüne dair farkındalık algıları öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Eren (2020) tarafından yapılan araştırmada ilkokullardaki öğretmenlerin algılarına bakılarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve etkili okulun ilişkisi incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesindeki 21 resmi ilkokulda görev yapan 442 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları etkili okul ile aynı yönlü ve anlamlı bir ilişkidir. Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinde farklılaşmadığı görülmüştür.

Ermeydan (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile algılanan okul etkililiğinin ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş'

da yer alan resmi ortaokullarda bulunan öğretmenler oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 496 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okullarını yüksek düzeyde etkili algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının branş, hizmet süresi, yaş, öğretmen ve öğrenci sayısı, hizmet alanı değişkenlerine göre farklılaştığı; okul hizmet süresi, medeni durum, sınıf mevcudu, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda okul etkililiği ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif ve orta düzeyde, serbest bırakıcı liderlik stiliyle negatif ve orta düzeyde, sürdürümcü liderlik stiliyle negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki saptanmıştır.

Koç (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı proje okullarının etkili okul özelliklerini saptamaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan 8026 yönetici ve öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 15 proje kapsamında olan, 9 proje kapsamında olmayan okullarda çalışan 603 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre etkili okulun tüm boyutları bakımından, proje okullarının proje kapsamında olmayan okullara göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Proje okullarının eğitimsel ve alt yapısal imkanları, çeşitli eğitim materyalleri ve bu okullarda daha küçük gruplarla ders yapma fırsatının olması bu okulların daha etkili görülmesine sebep olmuştur.

Ertürk ve Memişoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin etkili okula dair görüşlerini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu'nun Yeniçağa ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda bulunan, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenen 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin etkili okulu tanımlarken kullandığı ifadeler şunlardır; iyi yönetim becerilerine sahip yöneticiler, takım çalışmasına önem verilmesi, yarışmalarda kazanılan dereceler, topluma iyi yurttaşlar kazandırma, öğrencilerin yeteneklerini keşfetme, teknolojik gelişmelerin farkında olma, değerler eğitimi önemseme, yeni öğretim yöntemlerinden yararlanma, iyi fiziki donanım ve kaynaklara sahip olma.

Ergin, Kaplan ve Korkmaz (2018) Anadolu liselerinde çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin okullarının etkili okul olma özelliklerine dair görüşlerini saptamayı amaçlayan bir araştırma yürütmüştür. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara ilindeki Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yoluyla belirlenen

300 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada etkili okulun öğrenciler, okul ortamı ve veliler boyutları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda etkililiği en fazla olan boyut okul ortamı, arkasından öğrenciler boyutu olarak bulunmuştur. Etkililiği en az olan boyutun da veliler boyutu olduğu saptanmıştır.

Memduhoğlu ve Karataş (2017) öğretmenlerin bulundukları okulları ne kadar etkili algıladıklarını çeşitli değişkenlerle incelemiştir. Araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ağrı'daki liselerde çalışan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu öğretmenler arasından farklı okul türlerinde görev yapan 316 öğretmen uygun örnekleme yöntemiyle araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yönetici, öğretmenler ve okul ortamı alt boyutlarına yönelik algıları “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin öğrenciler ve okul çevresi-veliler alt boyutlarına ilişkin algılarının ise “orta düzeyin altında” olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin etkili okul algılarının medeni durum, hizmet süresi, cinsiyet, öğrenim durumu değişkenlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; okul türü ve branş değişkenlerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Yağız (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı Diyarbakır il merkezindeki ilkokulların etkili okul özelliklerine ne düzeyde sahip olduğunu belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evreni 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'ın merkezinde görev yapan 1072 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenler arasından 301 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre etkililik düzeyi en yüksek olan boyut okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci; etkililik düzeyi en az olan boyut öğrenci boyutudur. Ayrıca öğretmenlerin etkili okul algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından yapılan araştırmada etkili okulun ve etkili okul müdürünün özellikleri öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın modeli nitel araştırma modellerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemi 2009-2010 eğitim öğretim yılında Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 105 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmacıların hazırladığı iki adet açık uçlu soruyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin etkili okul özelliklerine yönelik görüşlerinin okul çevre ilişkisi, okul iklimi-kültürü, eğitim-öğretim süreci, okul-aile ilişkisi temaları etrafında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin etkili okul müdürünün özelliklerine yönelik görüşlerinin ise görev-sorumluluk ve liderlik özellikleri temaları etrafında toplandığı tespit edilmiştir.

Gökçe ve Kahraman (2010) tarafından yapılan araştırmada amaç okulların liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık bağlamında etkililik düzeylerini saptamaktır. Bu amaçla tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Bursa merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında bulunan 7593 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 385 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgüte bağlılık, öğretmenlerin öğretmenlik, okul müdürünün liderlik mesleki gelişim boyutlarında sergilenen davranışlarla alakalı ifadeler katıldığı; okul ile çevre ilişkileri boyutunda yer alan ifadeler de kısmen katıldığı görülmüştür.

Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri ile okul müdürlerinin öğretimsel rolleri ve etkili okul arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örnekleminde 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde çalışan 500 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri ile etkili okul düzeyi arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, branş ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerinde farklılık göstermediği saptanmıştır.

Ayık ve Ada (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim okullarını etkili okul özellikleri açısından incelemektir. Bu amaca yönelik olarak, araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde yer alan ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle belirlenen 40 yönetici ve 361 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenler görev yaptıkları okulları “etkili” olarak algılamaktadır. Ayrıca katılımcıların etkili okula dair algılarının mesleki kıdem, cinsiyet, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Çubukçu ve Girmen (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı ortaöğretim okullarında etkili okul olma özelliklerinin ne düzeyde bulunduğunu saptamaktır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini Bilecik ili Bozüyük ilçesindeki ortaöğretim okullarının öğrenci ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine 69 öğretmen ve 782 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ele alınan etkili okul boyutları; öğrenci, öğretmen, okul kültürü, aile katılımı ve okul yöneticisidir. Araştırmada etkililiği en yüksek olan boyutun okul yöneticisi boyutu olduğu bulunmuştur. İkinci en etkili boyut da öğrenci boyutudur.

Öğretmen ve okul kültürü boyutlarının etkililik düzeyi yüksek bulunmamıştır. Etkililiği en az olan okul boyutunun ise okul çevresi ve veliler boyutu olduğu saptanmıştır.

2.3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Liu (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı Çin liselerinde öğretmen liderliğinin kolektif öğretmen yeterliği ile olan ilişkisini saptamaktır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kolayda örneklem yöntemi kullanılmış ve Çin’de lisede görev yapan 1074 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen liderliğinin tanıma, meslektaş dayanışması, katılım ve olumlu çevre alt boyutları ile grup yeterliği arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Gelişimsel odaklanma, katılım ve olumlu çevre boyutlarının görev analizi ile de pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırmada kolektif öğretmen yeterliği tek bir değişken olarak ele alındığında ise kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen liderliğinin alt boyutlarından gelişimsel odaklanma, cana yakınlık, katılım ve olumlu çevre boyutları arasında da pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Rezaeian ve Abdollahzadeh (2020) tarafından yapılan araştırmada amaç; İranlı İngilizce öğretmenlerinin kolektif ve öz yeterlik algılarının yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır. Araştırmada öğretmen öz yeterliğini ve kolektif öğretmen yeterliğini ölçen iki ölçek kullanılmıştır. İran’da görev yapan 130 İngilizce öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmenlerin kolektif yeterlik ve öz yeterlik algıları yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerinde farklılaşmamaktadır.

Liu, Li ve Wang (2020) nicel araştırma yöntemlerini kullanarak ilkokullarda dönüşümcü liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Çin’de 30 ilkokulda görev yapan 1304 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, dönüşümcü liderliğin boyutlarından olan öğretim programını yönetmenin kolektif öğretmen yeterliğinin boyutu olan grup yeterliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca dönüşümcü liderliğin yön belirleme boyutunun kolektif öğretmen yeterliğinin görev analizi boyutunu etkilediği tespit edilmiştir. Kolektif öğretmen yeterliği tek bir değişken olarak ele alındığında, yön belirleme ve öğretim programını yönetme boyutlarının kolektif öğretmen yeterliğini etkilediği saptanmıştır.

Mosoge, Challens ve Xaba (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı düşük performans gösteren okullarda kolektif öğretmen yeterliğinin gücünü belirlemektir. Nicel araştırma olarak yürütülen bu araştırmanın örneklemini Güney Afrika’nın Kenneth Kaunda Eğitim Bölgesi’nden rastgele seçilen 10 okulda görev yapan 217 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın sonuçları; öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutu olan grup yeterliğine ilişkin algılarının orta ila yüksek; diğer boyut olan görev analizine yönelik algılarının ise daha düşük olduğunu göstermektedir.

Goddard, Skarla ve Salloum (2017) kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarı boşluklarını kapatıp eşitsizliği azaltmadaki rolünü araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Teksas'da büyük bir kentsel bölgede yer alan, öğrenci başarısını artırmada ve başarı boşluklarını kapatmada sürekli ilerleme gösteren ilkokul ve ortaokullardan veri toplanmıştır. Örneklem 13.472 öğrenci ve 2.041 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki aşamadan oluşan karma bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda, Siyah-Beyaz başarı farkının yüksek kolektif öğretmen yeterliği algısına sahip okullarda daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliği inancının matematik başarısındaki artışla ve siyahi öğrencilerin yaşadığı akademik dezavantajda %50 oranında azalmayla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Voelkel ve Chrispeels (2017) mesleki öğrenme topluluklarının kolektif öğretmen yeterliği ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemine Kaliforniya eyaletinden mesleki öğrenme topluluklarını düzenli bir şekilde uygulayan okullarda görev yapan 310 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmanın bulguları daha yüksek işlevli mesleki öğrenme topluluklarının daha yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliğini yordadığını göstermektedir.

Baleghizadeh ve Goldouz (2016) İranlı İngilizce öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları, öğretme deneyimi ve öğretmen güçlendirme algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Tahran'da görev yapan 147 İngilizce öğretmeni araştırmanın örneklemine dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri kolektif öğretmen yeterliği ölçeği ve öğretmen güçlendirme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerle veriler toplandıktan sonra, nicel bulguları daha iyi anlamlandırmak amacıyla 10 İngilizce öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen güçlendirme ile zayıf fakat pozitif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının öğretme deneyimi değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Belfi, Gielen, De Fraine, Verschueren ve Meredith (2015) araştırmalarının amacını okul temelli sosyal sermaye, okulun etnik yapısı, sosyo-ekonomik yapısı, önceki başarısı ve büyüklüğü ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmak olarak belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini 2006-2008 yılları arasında Belçika'da 183 ilkokuldaki 1788 öğretmen, 5328 öğrenci, 155 okul müdürü ve 5282 veli oluşturmaktadır. Toplanan veriler çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okulun sosyo-

ekonomik durumu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin, okulun önceki başarısı, etnik yapısı ve büyüklüğü kontrol edildikten sonra bile okul temelli sosyal sermaye düzeyi ile açıklanabileceği görülmüştür. Kolektif öğretmen yeterliğinin okul temelli sosyal sermaye, okulun sosyo-ekonomik durumu ve okulun önceki başarısı ile pozitif yönde; okulun etnik yapısı ile negatif yönde ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Lim ve Eo (2014) tarafından yapılan araştırmada kolektif öğretmen yeterliğinin okul örgütsel ikliminin ve öğretmen tükenmişliğinin ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Güney Kore’de devlet okulunda görev yapan 367 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları daha yüksek düzeyde yansıtıcı diyaloglar içeren okul örgütsel ikliminin daha yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliği ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen tükenmişliğinin tüm boyutları ile negatif yönlü orta düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Angelle ve Teague (2013) öğretmenlerin öğretmen liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği algılarını incelemiştir. Araştırma ABD’nin güneydoğusunda yer alan bir eyaletteki üç okul bölgesinde gerçekleştirilmiştir. Bu nicel araştırmanın örneklemini bu bölgelerde görev yapan 363 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen liderliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

Goddard ve Skrla (2006) okulun sosyal yapısının kolektif öğretmen yeterliği ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ABD’nin güneybatısındaki 41 okulda görev yapan 1981 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada hiyerarşik lineer modelleme kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bir okulun geçmiş başarıları, özel yetenekli çocukları özel programa yerleştirme oranı ve okulun etnik yapısı algılanan kolektif öğretmen yeterliğindeki okullar arası farklılığın %46’sını açıklamaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği algıları ile öğretmenlerin ırkı ve deneyimleri arasında daha küçük fakat anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırmaya göre beyaz tenli öğretmenler ve 10 yıl üstü deneyime sahip öğretmenler daha yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliği algısına sahiptir.

2.3.4. Etkili Okul ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

İsmail, Hatibi ve Azam (2022) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul kültürünün okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Maldivler Male’deki devlet okullarından tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 359 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre Maldivlerdeki okullarda okul kültürü ve okul etkililiği yüksektir. Araştırmanın sonuçları okul kültürünün okul etkililiği ile önemli düzeyde ilişkili olduğunu ve olumlu, işbirliğine dayalı okul kültürünün okulun etkililiğini artırdığını göstermektedir.

Waxman, Padrón ve Keese (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı etkili, ortalama ve etkisiz okullar arasında öğrencilerin sınıf davranışları ve öğrencilerin kendi sınıf öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını araştırmaktır. Araştırma ABD'nin güneyinde büyük bir metropol şehirde yer alan okul bölgesinde gerçekleştirilmiştir. Dört etkili, ortalama ve etkisiz ilköğretim okulundan öğrenciler bir okul yılı boyunca düzenli bir şekilde gözlemlenmiş ve okul yılının bitiminden 6 hafta önce öğrencilere öğrenme ortamı ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, etkili okuldaki öğrencilerin diğer okuldaki öğrencilere göre sınıf öğrenme ortamlarında daha yüksek öğrenci katılımı, öğretmen desteği, görev yönelimi ve düzen olduğunu ifade ettiği saptanmıştır. Etkili okuldaki öğrencilerin etkisiz okuldaki öğrencilere göre okullarına daha fazla bağlılık gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca etkili okuldaki öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğretmenleriyle daha fazla etkileşimde olduğu, ödevleri ve görevleriyle daha ilgili olduğu gözlemlenmiştir.

Anastasiou ve Garametsi (2020) etkili okul yönetiminin önceliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiş; öğretmen görüşlerinin yaş ve iş tecrübesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma Yunanistan'ın Kuzeybatı bölgesinde yer alan Yanya kentindeki devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan 165 öğretmenin ölçeklere verdikleri yanıtlarla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden etkili okul yönetiminin sağlanması için gereken önceliklerin neler olduğuna dair görüş belirtmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, en önemli önceliğin okul müdürü ve öğrenciler ile işbirliği ve ekip çalışması; en düşük önceliğin öğrencilerin iş bulmalarına yardımcı olma olduğu belirtilmiştir. Ayrıca özel okuldaki öğretmenlerin devlet okulundaki öğretmenlere göre öğrenci performansına, öğretmenlerin öğrenciler için beklentilerini artırmasına, öğretmenlerin iş tatminine, takım çalışmasına, okul müdürü ile işbirliğine, veli ve okul arasındaki işbirliğine daha fazla öncelik verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etkili okul yönetiminin önceliklerine dair algılarının yaş ve iş tecrübesi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Laila (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, en genel anlamda, okulların etkili olmalarının önündeki engelleri ve etkili okul olma yollarını araştırmaktır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Suudi Arabistan'daki 179 öğretmen ve 11 okul yöneticisine ölçek uygulanmış ve okul yöneticileriyle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Suudi Arabistan'daki devlet okullarının etkili okul olma yolundaki temel sorunları; merkezi müfredat, eğitim kaynaklarının eksikliği, öğretmen yetiştirme ve geliştirmede eksiklik, öğretim ve idari görevlerin ikili yükü, öğretmenlerde güdülenme

eksikliği, veli-okul arası işbirliğinin eksikliği, okul yöneticisinin güç ve yetkisinin sınırlandırılmasıdır.

Tshabalala ve Ncube (2014) tarafından yapılan araştırmada ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre etkili okulun okul iklimi ile ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma Batı Zimbabwe'deki ortaokullarda görev yapan 200 öğretmenle yürütülen bir nicel araştırmadır. Araştırmanın bulgularına göre olumlu bir okul iklimi etkili okul ile yüksek düzeyde ilişkilidir.

Dobbie ve Fryer (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı etkili okulların özelliklerini belirlemektir. Bu amaçla New York'ta bulunan 39 okulun işleyişi ile ilgili veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sıklıkla yapılan öğretmen geribildiriminin, öğretimi veriler doğrultusunda yönlendirmenin, yüksek oranda eğitimin, öğretime ayrılan sürenin yüksekliğinin ve yüksek beklentilerin okul etkililiğindeki farklılığın %45'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Saleem, Naseem, İbrahim, Hussain ve Azeem (2012) okul etkililiğinin belirleyicileri saptamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, Pakistan'ın farklı bölgelerinden rastgele seçilen 800 öğretmen, yönetici ve müfredat uzmanıyla araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur. Katılımcılara uzman ve eğitimcilerin görüşleri alınarak hazırlanan, etkili okulun belirleyicilerini ölçen bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda okulları etkilim kılan özellikler önem sırasına göre şu şekilde saptanmıştır; profesyonellik, koordinasyon, güvenli çevre, mesleki gelişim, toplumsal katılım, yüksek beklentiler, düzenli çevre, kaliteli eğitim, öğrenci güdülenmesi, sosyal beceriler, değerlendirme, liderlik, okul amaçları, sınıf yönetimi, ev çevresi, yönerge ve müfredat.

Loeb, Kalogrides ve Béteille (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul etkililiği ile öğretmenlerin işe alınması, atanması, geliştirilmesi ve elde tutulması arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Miami'deki bir okul bölgesindeki personel ve öğrencilerle ilgili 2003-2009 yılları arasındaki veriler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, etkili okullar diğer okullara göre daha etkili öğretmenleri işe alabilmektedir. Daha etkili okullar tecrübesiz öğretmenleri öğrencilere daha adil şekilde atamaktadır. Daha etkili okullarda çalışan öğretmenler diğer öğretmenlere göre mesleki açıdan daha hızlı gelişmektedir. Daha etkili okullar diğer okullara göre başarılı öğretmenleri daha iyi elinde tutabilmektedir.

Wu (2005) araştırmasında liselerde görevli öğretmenlerin öğretim etkililiğinin okul etkililiği ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2004 yılının bahar döneminde Tayvan'daki liselerde görev yapan 832 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli ilişkisel

tarama modelidir. Araştırmanın verileri öğretmenlerin öğretim etkililiğini ve okul etkililiğini ölçen iki ölçek ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretim etkililiği algılarının okul etkililiği algıları ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkide olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul alanı ve türü, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, yaş, öğretim programı, okul geçmişi ile okul etkililiğinin ilişkili olduğu saptanmıştır.

Gaziel (1996) tarafından yapılan araştırmanın amacı veliler, öğrenciler, öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki okul etkililiği algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 8 İsrail okulundan veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre etkili okula dair velilerin daha çok okulun çıktılarını, öğretmenlerin kendi becerilerini ve öğretme süreçlerini, öğrencilerin hem girdileri hem de çıktıları, okul müdürlerinin de girdileri vurguladığı tespit edilmiştir.

Zigarelli (1996) tarafından yapılan çalışmada amaç etkili okulun değişkenlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerden, okul yöneticilerinden, öğrencilerden ve velilerden veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre etkili okulun en önemli özellikleri; başarı odaklı bir okul kültürü, yöneticilere öğretmenleri işe alma ve işten çıkarma yetkisi ve yüksek öğretmen moralidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama süreci ve veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği ve araştırmacının rolü açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu araştırmanın modeli nicel araştırma türlerinden olan ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüş ve özelliklerini saptamayı hedefleyen betimsel araştırmalardır (Akarsu ve Akarsu, 2019). Tarama araştırmalarında, araştırmacının uyguladığı nicel yöntemlerle geniş bir gruptaki bireylerin bir konuya yönelik tutumları, görüşleri, davranışları ve özellikleri betimlenmektedir (Creswell, 2015). İki veya daha fazla değişkenin arasındaki ilişkinin değişkenlerde değişiklik yapmadan belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar ise ilişkisel araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Torbalı ilçesinde yer alan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 1352 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 2. *Evrene ilişkin dağılımlar*

Evren	n	%
İlkokul	606	44,8
Ortaokul	746	55,2
Toplam	1352	100,0

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örnekleme oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Oranlı küme örnekleme yöntemi; evrendeki alt kümelerin evrendeki oranları kadar örnekleme temsil edilmelerini sağlayan, alt kümelerdeki katılımcıların örnekleme basit yansız örnekleme ile

alındığı örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd. 2020). Ölçekler, Google Form üzerinden Torbalı ilçesindeki tüm ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile paylaşılmıştır.

Araştırmanın örneklemini araştırmaya gönüllü bir şekilde katılan 313 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmuştur. Büyüköztürk vd. (2020)' ne göre, 0.05 sapma miktarı ile 0.95 güven düzeyi için 1000 kişilik evrende 278; 2000 kişilik evrende 322 katılımcı örneklem için yeterli görülmektedir.

Örnekleme alınan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 3. *Örneklem grubunun görev yaptıkları okul kademesine göre dağılımları*

Okul Türü	n	%
İlkokul	125	39,9
Ortaokul	188	60,1
Toplam	313	100,0

Tablo 3'e göre, örnekleme alınan öğretmenlerin % 39,9 (n=125)'u ilkokulda; %60,1 (n=188)'i ortaokulda görev yapmaktadır.

Tablo 4. *Örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımları*

Cinsiyet	n	%
Kadın	202	64,5
Erkek	111	35,5
Toplam	313	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun %64,5 (n=202) oranıyla kadın oldukları görülmektedir. Örneklemin %35,5 (n=111)'u ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 5. *Örneklem grubunun branşa göre dağılımları*

Branş	n	%
Sin. Öğrt.	120	38,3
Sosyal Bilgiler	40	12,8
Fen Bilimleri	43	13,7
Dil Bilimleri	46	14,7
Sanat v Spor	41	13,1
Diğer	23	7,3
Toplam	313	100,0

Tablo 5'e göre, örneklem grubunda %38,3 (n=120) oranında sınıf öğretmeni, %12,8 (n=40) oranında sosyal bilgiler öğretmeni, %13,7 (n=43) oranında fen bilimleri öğretmeni, %14,7 (n=46) oranında dil bilimleri öğretmeni, %13,1 (n=41) oranında sanat ve spor öğretmeni ve %7,3 (n=23) oranında diğer branştan öğretmenler yer almaktadır.

Tablo 6. *Örneklem grubunun mesleki kıdeme göre dağılımları*

Mesleki Kıdem	n	%
1-3 yıl	9	2,9
4-6- yıl	25	8,0
7-9 yıl	79	25,2
10 yıl ve üstü	200	63,9
Toplam	313	100,0

Tablo 6 incelendiğinde, örneklem grubunun %2,9 (n=9)'ünün 1-3 yıl, %8,0 (n=25)'inin 4-6 yıl, %25,2 (n=79)'sinin 7-9 yıl, %63,9 (n=200)'ünün 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 7. *Örneklem grubunun okuldaki görev süresine göre dağılımları*

Okuldaki Kıdem	n	%
1 yıl altı	24	7,7
1-3 yıl	88	28,1
4-6 yıl	68	21,7
7-9 yıl	75	24,0
10 yıl ve üstü	58	18,5
Toplam	313	100,0

Tablo 7'e göre bu araştırmanın örneklemine katılan öğretmenlerin %7,7 (n=24)'si 1 yıl ve altında, %28,1(n=88)'i 1-3 yıl, %21,7 (n=68)'si 4-6 yıl, %24,0 (n=75)'ü 7-9 yıl, %18,5 (n=58)'i 10 yıl ve daha fazla süredir okullarında görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada, veri toplama amacıyla araştırmacının hazırladığı, öğretmenlerin demografik özelliklerini ölçen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ölçmek için Tschannen- Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolektif Öğretmen Yeterliği” ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin etkili okul algılarını belirlemek için Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Algılanan Okul Etkililiği” ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları eklerde sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve okul kademesi değişkenleri yer almıştır.

3.3.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

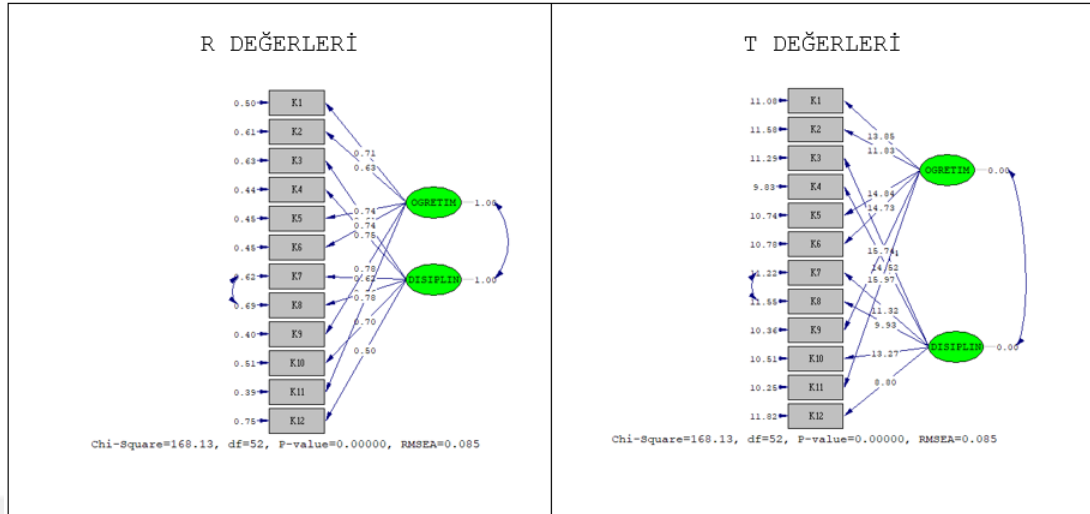
“Kolektif Öğretmen Yeterliği” ölçeği Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilmiş, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 12 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterliktir. Ölçekte yer alan madde 1, 2, 5, 6, 9, 11 öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik algılarını; madde 3, 4, 7, 8, 10, 12 öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik algılarını ölçmektedir.

Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeği 5’li likert yapıda bir ölçektir. Ölçekte kullanılan ifadeler; “1-Hiç”, “2-Az”, “3- Orta Düzeyde”, “4- Çok”, “5- Tamamen” şeklindedir. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği’nin puan aralıkları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Kolektif Yeterlik Ölçeğine Ait Puan Aralıkları*

Seçenek	Verilen Puanlar	Puan Aralıkları	Ölçüt
Tamamen	5	4,20-5,00	Pek Çok
Çok	4	3,40-4,19	Çok
Orta Düzeyde	3	2,60-3,39	Orta
Az	2	1,80-2,59	Az
Hiç	1	1,00-1,79	Çok Az

Şekil 3’te Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğine ilişkin “Doğrulayıcı Faktör Analizi” ve “Güvenirlilik” sonuçları belirtilmiştir.



Şekil 3. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Şekil 3'te yer alan DFA modeli sonuçlarına göre, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin parametrik ölçümleri anlamlı düzeydedir.

Ölçeğin DFA modeli uyum iyiliği indeksleri sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği dfa modeli uyum iyiliği indeksleri

X^2	sd	X^2/sd	GFI	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
149	52	2,86	0,92	0,96	0,95	0,98	0,98	0,046	0,085

Tablo 9'da yer alan DFA modeli uyum indekslerine bakıldığında, GFI, NFI, RFI ve CFI indekslerinin 0,90'dan büyük olduğu; RMR ve RMSEA indekslerinin 0.10'dan küçük olduğu görülmektedir. Tabloda verilen uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir yeterlidir (Hu ve Bentler, 1999).

Tablo 10. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik ölçümleri

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği		Öğretim Stratejileri		Öğrenci Disiplini	
Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde
,907	12	,877	6	,817	6

Tablo 10'da Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Alpha katsayıları verilmiştir. Yapılan hesaplamaların sonucunda, öğretim stratejileri boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,877; öğrenci disiplini alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,817 ve ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0,907 bulunmuştur.

Cronbach's Alpha katsayı değeri;

$0,00 \leq a < 0,40$ aralığı için “Güvenilir Değil”

$0,41 \leq a < 0,60$ aralığı için “Düşük Derecede Güvenilir”

$0,61 \leq a < 0,80$ aralığı için “Orta Güvenilir”

$0,81 \leq a < 1,00$ aralığı için “Yüksek Düzeyde Güvenilir” olarak belirlenmektedir (Özdamar, 1999). Bu değerler kullanılan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 11’de Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğine ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi bulgularındaki r ve t değerleri verilmiştir.

Tablo 11. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği r ve t değerleri

Boyutlar	Maddeler	r	t
Öğretim Stratejileri	1.Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?	0,71	13,85
	2.Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?	0,63	11,83
	5. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?	0,74	14,84
	6. Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?	0,74	14,73
	9. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?	0,78	15,74
	11. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?	0,78	15,97
Öğrenci Disiplini	3. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?	0,75	14,52
	4. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?	0,75	14,52
	7. Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?	0,62	11,32
	8. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?	0,78	9,93
	10. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?	0,70	13,27
	12. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?	0,50	8,80

Tablo 11’e göre, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinde yer alan maddeler arasında en yüksek güvenirliğe sahip maddelerin 9. Madde olan “Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?” ($r= 0,78$), 11. Madde olan “Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?” ($r= 0,78$) ve 8. Madde olan “Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne

kadar kontrol edebilirler?” ($r=0,78$) maddeleri olduğu görülmektedir. En düşük güvenirliğe sahip maddenin ise 12. Madde olan “Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?” ($r= 0.50$) maddesidir. Diğer maddelerin güvenirlik katsayıları 0.50 ile 0.78 arasında değişmektedir.

3.3.3. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği

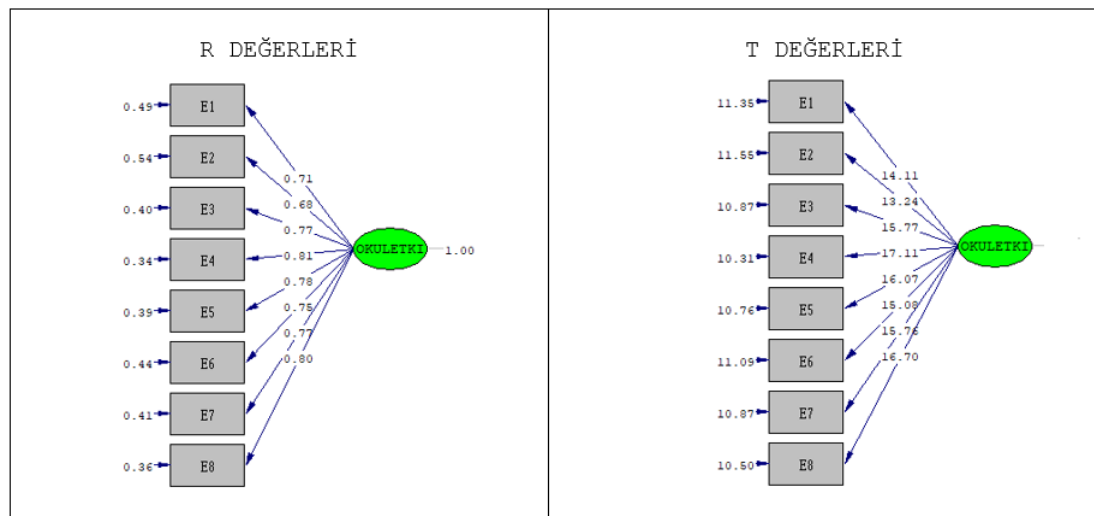
Algılanan okul etkililiği ölçeğinin ilk hali hastanelerin etkililiğinin ölçülmesi açısından geliştirilmiştir. Hoy (2009) tarafından okullara uyarlanıp son şeklinin verildiği bu ölçeği Yıldırım ve Ada (2018) Türkçeye uyarlanmıştır. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği okulların etkililiğini nicelik, nitelik, verimlilik, uyum ve esneklik açılarından ölçmektedir. Bu ölçek, 8 maddeden ve tek boyuttan oluşan 6’lı likert tipinde bir ölçektir (Hoy, 2009).

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğinde kullanılan ifadeler şunlardır; “1- Kesinlikle Katılmıyorum”, “2- Katılmıyorum”, “3- Kararsızım”, “4-Az Katılıyorum”, “5- Katılıyorum”, “6- Kesinlikle Katılıyorum”. Ölçeğe ait maddelerin puan aralıkları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Algılanan okul etkililiği ölçeğine ait puan aralıkları*

Seçenek	Verilen Puanlar	Puan Aralıkları	Ölçüt
Tamamen Katılıyorum	6	5,17-6,00	Pek Çok
Katılıyorum	5	4,33-5,16	Çok
Az Katılıyorum	4	3,50-4,32	Orta
Kararsızım	3	2,67-3,49	Az
Katılmıyorum	2	1,84-2,66	Çok Az
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00-1,83	Hiç

Aşağıda yer alan Şekil 4’te Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğinin “Doğrulayıcı Faktör Analizi” ve “Güvenirlik” sonuçları verilmiştir.



Şekil 4. Algılanan okul etkililiği ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Şekil 4. incelendiğinde, Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğinin DFA modelinin sonuçları parametrik ölçülerinin anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçekteki maddelerin belirlenen faktörleri birbirinden bağımsız bir şekilde açıklayabildiği görülmüştür.

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğinin DFA modeli uyum iyiliği indeksleri sonuçları Tablo 13.'de verilmiştir.

Tablo 13. *Algılanan okul etkililiği ölçeği dfa modeli uyum iyiliği indeksleri*

χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
67,45	20	3,37	0,94	0,98	0,97	0,98	,098	0,031	0,093

Tablo 13'de verilen DFA modeli uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, GFI, NFI, RFI, CFI ve IFI indekslerinin 0.90'dan büyük olduğu; RMR ve RMSEA indekslerinin 0.10'dan küçük olduğu görülmektedir. Tablo 13'de verilen uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir yeterlidir (Hu ve Bentler, 1999).

Tablo 14'de Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğinin güvenirlik sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. *Algılanan okul etkililiği ölçeği güvenirlik sonuçları*

Etkili Okul Ölçeği	
Alpha	Madde
,924	8

Tablo 14 incelendiğinde, tek boyuttan ve 8 maddeden oluşan Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğinin güvenirlik katsayısının 0,924 olduğu görülmektedir. Buna göre Cronbach Alpha katsayı değeri;

$0,00 \leq a < 0,40$ aralığı için “Güvenilir Değil”

$0,41 \leq a < 0,60$ aralığı için “Düşük Derecede Güvenilir”

$0,61 \leq a < 0,80$ aralığı için “Orta Güvenilir”

$0,81 \leq a < 1,00$ aralığı için “Yüksek Düzeyde Güvenilir” olarak belirlenmektedir (Özdamar, 1999). Bu değerler, kullanılan ölçeğin “Yüksek Düzeyde Güvenilir” olduğunu göstermektedir.

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi bulgularındaki r ve t değerleri Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Algılanan okul etkililiği ölçeği r ve t değerleri

Maddeler	r	t
1. Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.	0,71	14,11
2. Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.	0,68	13,24
3. Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.	0,77	15,77
4. Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.	0,81	17,11
5. Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.	0,78	16,07
6. Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.	0,75	15,08
7. Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.	0,77	15,76
8. Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.	0,80	16,70

Tablo 15'e göre, Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğinde yer alan maddeler arasında en yüksek güvenilirliğe sahip maddenin 4. Madde olan "Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar" ($r=0,81$) maddesi olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddeler arasında en düşük güvenilirliğe sahip maddenin 2. Madde olan "Bu okulda çok fazla sayıda ürün ve hizmet üretilip sunulmaktadır." ($r=0,68$) maddesi olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin güvenirlik katsayıları 0,68 ile 0,81 arasında değişmektedir.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

Araştırmaya yönelik 2021-2022 eğitim-öğretim yılı için Aralık ayında Dokuz Eylül Üniversitesi ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gereken resmi izinler elde edilmiştir. Ölçeklerin kullanılabilmesi için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları oluşturulmuştur. Hazırlanan veri toplama araçları Ocak ayından itibaren Google Form üzerinden öğretmenlere ulaştırılmış ve veriler elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanılan verilerin analizi için IBM SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi için Linear Structural Relations (Lisrel) paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında sayı, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama istatistiksel tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak %95 güven aralığında ve ($p<0,05$) anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Verilerin analiz aşamasında, ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla normallik testleri uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda "t Testi"; verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise "Kruskal Wallis H" ve "Mann-Whitney U testleri" testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler şu şekilde özetlenmiştir;

1. Araştırmanın evren ve örnekleme ilişkin demografik özelliklerin dağılımını belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.
2. Grupların homojen olması durumunda, bağımsız iki grup arasındaki farkın anlamlılığı için t-Testi kullanılmıştır.
3. Grupların homojen olmaması durumunda, bağımsız iki grubun ölçümleri arasında fark olup olmadığını anlamak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.
4. Homojen olmayan gruplar için grupların üç ve daha fazla olması durumunda, aralarında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Kruskal Wallis Varyans Analizi İstatistiği kullanılmıştır.
5. Değişkenler arasındaki ilişki, ilişkinin yönü ve derecesi Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.
6. Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü değerlendirmede temel alınan korelasyon katsayısı, mutlak değer olarak $0,70 \leq a < 1,00$ ise yüksek, $0,30 \leq a < 0,69$ ise orta, $0,00 \leq a < 0,29$ ise düşük ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2020).

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla uygulanan adımlar aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği” için ölçek sahiplerinden e-posta aracılığıyla gerekli izinler alınmıştır. Araştırma izinleri ekte sunulmuştur.
2. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulanabilmesi için Dokuz Eylül Üniversitesinden Etik Kurul onayı; İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Belgeler ekte sunulmuştur.
3. Veriler, ölçekler aracılığıyla, araştırmacı tarafından toplanmıştır.
4. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarının IBM SPSS Statistics 21 paket programında güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçeklerin Cronbach's Alpha değerleri hesaplanarak güvenilir oldukları saptanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırımcı, verilerin toplanması, işlenmesi, analiz edilmesi ve raporlaştırılması süreçlerinin tüm aşamalarında nesnel bir bakış açısıyla değerlendirmede bulunmuştur.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ve her bir alt problem için analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algıları nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 16. *Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algıları*

Maddeler		$\bar{x}$	ss
K1	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?	4,22	0,76
K2	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilirler?	4,23	0,66
K3	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?	4,50	0,63
K4	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?	4,31	0,66
K5	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?	4,14	0,71
K6	Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?	4,04	0,72
K7	Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?	3,57	0,84
K8	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?	3,60	0,85
K9	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?	4,05	0,82
K10	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?	4,00	0,74
K11	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?	3,92	0,77
K12	Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?	4,57	0,59
Toplam		4,10	0,52

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algıları ile ilgili olarak ölçekte bulunan maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip madde “12-Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?” maddesidir ($\bar{X}$ = 4,57 ve ss= 0,59). Ölçekteki maddeler arasında yüksek

ortalamaya sahip bir diğer madde “3- Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?” maddesidir ($\bar{X}=4,50$ ve $ss= 0,63$). Ölçekteki en düşük ortalamaya sahip madde ise “7- Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlılaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?” maddesidir ($\bar{X}=3,57$ ve $ss= 0,84$). Ölçekte yer alan maddeler arasında düşük ortalamaya sahip bir diğer madde “8- Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?” maddesidir ($\bar{X}= 3,60$ ve $ss= 0,85$). Ölçeğin genel ortalamasının ise $\bar{X}= 4,10$ olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları genel olarak “Çok” düzeyindedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “ Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki kıdem, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için t testi yapılmıştır.

Tablo 17. *Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında cinsiyete göre T testi sonuçları*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
Kadın	202	4,13	0,52	1,37	311	P = 0,172
Erkek	111	4,04	0,51			
Toplam	313					Fark önemli değil

Tablo 17’ye göre, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında cinsiyet değişkenine göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları cinsiyetlerine göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 18. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdeme göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları

Kaynak	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	SO	x^2	SD	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	1-3 yıl	9	4,18	0,56	174,17	22,945	3	P=0,000
	4-6 yıl	25	3,59	0,68	85,20			
	7-9 yıl	79	4,04	0,45	142,45			
	10 yıl ve üstü	200	4,18	0,48	170,95			
Toplam		313	4,09	0,52				Fark önemli

Tablo 18'e göre gruplar arası ortalamalar açısından $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Tabloya göre, 1-3 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdeme göre kolektif öğretmen yeterliği algıları daha yüksek düzeydedir. Öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Mann Whitney-U testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdeme göre U testi sonuçları

Kaynak	Mesleki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	1-3 yıl	9	23,78	214,00	56,000	-2,209	P=0,027
	4-6 yıl	25	15,24	381,00			
Toplam		34					Fark önemli

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Tabloya göre, 1-3 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler 4-6 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek kolektif öğretmen yeterliği algısına sahiptir.

Tablo 20. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdeme göre U testi sonuçları

Kaynak	Mesleki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	4-6 yıl	25	35,36	884,00	559,000	-3,266	P=0,001
	7-9 yıl	79	57,92	4576,00			
Toplam		104					Fark önemli

Tablo 20 incelendiğinde, 4-6 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 7-9 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, 7-9 yıl arasında mesleki kıdemli öğretmenlerin 4-6 yıl arasında mesleki kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliği algılarına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 21. *Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdeme göre U testi sonuçları*

Kaynak	Mesleki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	4-6 yıl 10 yıl ve üstü	25 200	60,60 119,55	1515,00 23910,00	1190,000	-4,277	P=0,000
Toplam		225					Fark önemli

Tablo 21'e göre, 4-6 yıl arasında mesleki kıdemli öğretmenler ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdemli öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, 10 yıl ve üstü mesleki kıdemli öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları 4-6 yıl arasında mesleki kıdemli öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir.

Tablo 22. *Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdeme göre U testi sonuçları*

Kaynak	Mesleki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	7-9 yıl 10 yıl ve üstü	79 200	120,95 147,53	9555,00 29505,00	6395,000	- 2,484	P=0,013
Toplam		279					Fark önemli

Tablo 22 incelendiğinde, 7-9 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edildiği görülmektedir. Buna göre, 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 7-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliği algılarına sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının okuldaki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 23. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okuldaki kıdeme göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları

Kaynak	Okuldaki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	SO	x^2	SD	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	1 yıl altı	24	3,95	0,72	138,19			P=0,000
	1-3 yıl	88	3,95	0,49	129,30			
	4-6 yıl	68	4,07	0,46	148,55	21,971	4	
	7-9 yıl	75	4,19	0,50	176,17			
	10 yıl ve üstü	58	4,28	0,46	191,93			
Toplam		313	4,10	0,52				Fark önemli

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının okuldaki kıdemlerine göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen algılarının okuldaki kıdeme göre hangi gruplar arasında farklılaştığını saptamak üzere Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Mann Whitney- U testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okuldaki kıdeme göre Mann Whitney- U testi sonuçları

Kaynak	Okuldaki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	1yıl altı	24	797,50	1515,00	497,500	-2,027	P=0,043
	10 yıl ve üstü	58	2605,50	23910,00			
Toplam		82					Fark önemli

Tablo 24'e göre okulda 1 yıl ve 1 yıldan daha az süredir görev yapan öğretmenler ile 10 yıl ve 10 yıldan daha fazla süredir görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre okullarındaki kıdemleri 10 yıl ve üstü olan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları 1 yıl ve altı olan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir.

Tablo 25. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okuldaki kıdeme göre Mann Whitney- U testi sonuçları

Kaynak	Okuldaki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	1-3 yıl	88	70,32	6188,50	2272,500	-3,430	P=0,001
	7-9 yıl	75	95,70	7177,50			
Toplam		163					Fark önemli

Tablo 25'e göre okullarında 1-3 yıl arasında görev yapan öğretmenler ile 7-9 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, okuldaki kıdemi 7-9 yıl arasındaki öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları okuldaki kıdemi 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir.

Tablo 26. *Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okuldaki kıdeme göre Mann Whitney- U testi sonuçları*

Kaynak	Okuldaki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	1-3 yıl 10 yıl ve üstü	88 58	61,71 91,39	5430,50 5300,50	1514,500	-4,157	P=0,000
Toplam		146					Fark önemli

Tablo 26 incelendiğinde, 1-3 yıl arasında okuldaki kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıl ve üstü okuldaki kıdeme sahip öğretmenler arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Mann Whitney- U testi sonucuna göre, okullarında 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları okullarında 1-3 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir.

Tablo 27. *Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okuldaki kıdeme göre Mann Whitney- U testi sonuçları*

Kaynak	Okuldaki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	4-6 yıl 10 yıl ve üstü	68 58	55,42 72,97	3768,50 4232,50	1422,500	-2,695	P=0,007
Toplam		126					Fark önemli

Tablo 27 incelendiğinde, okuldaki kıdemi 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile okuldaki kıdemi 10 yıl ve üstü olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, okuldaki görev süreleri 10 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları okuldaki görev süreleri 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır.

Tablo 28. *Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında okul kademesine göre T testi sonuçları*

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
İlkokul	125	4,26	0,46	4,735	311	P = 0,000
Ortaokul	188	3,99	0,52			
Toplam	313					Fark önemli

Tablo 28'e göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları görev yaptıkları okul kademesine göre $P < 0,05$ düzeyinde farklılaşmaktadır. Buna göre, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarından daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 29. *Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları*

Kaynak	Branş	n	$\bar{x}$	ss	SO	x^2	SD	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Sın. Öğrt.	120	4,26	0,45	188,32	28,389	5	P=0,000
	Sosyal Bilgiler	40	4,11	0,46	154,78			
	Fen Bilimleri	43	4,03	0,63	149,51			
	Dil Bilimleri	46	3,83	0,60	116,30			
	Sanat ve Spor	41	4,03	0,39	137,00			
	Diğer	23	3,97	0,47	128,50			
Toplam		313	4,10	0,58				Fark önemli

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının branş değişkenine göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Tabloya göre, kolektif öğretmen yeterliği algısı en yüksek olan branş sınıf öğretmenliği ($\bar{X} = 4,26$); en düşük branş ise dil bilimleridir ($\bar{X} = 3,83$). Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için Mann Whitney- U testi uygulanmıştır. Mann Whitney- U testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Mann Whitney- U testi sonuçları

Kaynak	Branş	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Sın. Öğrt. Sosyal Bilgiler	120 40	84,93 67,20	10192,00 2688,00	1668,000	-2,101	P=0,036
Toplam		160					Fark önemli

Tablo 30 incelendiğinde, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Tabloya göre, sınıf öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları sosyal bilgiler öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algılarından daha yüksek düzeydedir.

Tablo 31. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Mann Whitney- U testi sonuçları

Kaynak	Branş	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Sın. Öğrt. Fen Bilimleri	120 43	86,82 68,56	10418,00 2948,00	2002,000	-2,181	P=0,029
Toplam		163					Fark önemli

Tablo 31'e göre sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları fen bilimleri öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarına göre daha yüksek düzeydedir.

Tablo 32. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Mann Whitney- U testi sonuçları

Kaynak	Branş	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Sın. Öğrt. Dil Bilimleri	120 46	93,58 57,20	11230,00 2631,00	1550,000	-4,374	P=0,000
Toplam		166					Fark önemli

Tablo 32 incelendiğinde, sınıf ve dil bilimleri öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna

göre, sınıf öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları dil bilimleri öğretmenlerinin algılarından daha yüksek düzeydedir.

Tablo 33. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Mann Whitney- U testi sonuçları

Kaynak	Branş	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Sın. Öğrt. Sanat ve Spor	120 41	88,39 59,37	10607,00 2434,00	1573,000	-3,449	P=0,001
Toplam		161					Fark önemli

Tablo 33'e göre, sınıf öğretmenleri ile sanat ve spor öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları sanat ve spor öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algılarından daha yüksek düzeydedir.

Tablo 34. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa göre Mann Whitney- U testi sonuçları

Kaynak	Branş	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Sın. Öğrt. Diğer	120 23	76,60 48,02	9191,50 1104,50	828,500	-3,037	P=0,002
Toplam		143					Fark önemli

Tablo 34'e göre, sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları diğer branş öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algılarından daha yüksek düzeydedir.

Tablo 35. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında branşa Göre Mann Whitney- U testi sonuçları

Kaynak	Branş	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Sos. Bilgiler Dil Bilimleri	40 46	49,65 38,15	1986,00 1755,00	674,000	-2,135	P=0,033
Toplam		86					Fark önemli

Tablo 35 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenleri ile dil bilimleri öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları dil bilimleri öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algılarından daha yüksek düzeydedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları

Maddeler		$\bar{x}$	ss
E1	Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.	5,01	0,86
E2	Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.	4,68	1,03
E3	Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.	4,90	0,93
E4	Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.	4,94	0,88
E5	Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.	4,64	0,95
E6	Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.	4,65	0,99
E7	Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.	4,62	0,96
E8	Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar	4,83	0,97
Toplam		4,79	0,77

Tablo 36 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip maddenin “1- Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.” ($\bar{x}= 5,01$ ve $ss=0,86$) maddesi olduğu görülmektedir. Ölçekteki maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip madde “ 7- Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.” ($\bar{x}= 4,62$ ve $ss= 0,96$) maddesidir. Ölçeğin genel ortalaması ise $\bar{X}= 4,79$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin etkili okul algıları genel olarak “Katılıyorum” düzeyindedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Etkili okula ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki kıdem, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla t testi yapılmıştır.

Tablo 37. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında cinsiyet değişkenine göre T testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
Kadın	202	4,80	0,77	0,389	311	P = 0,697
Erkek	111	4,76	0,76			
Toplam	313					Fark önemli değil

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet değişkenine göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin etkili okul algıları cinsiyetlerine göre benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin etkili okul algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 38. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Kaynak	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	SO	χ^2	SD	Önem Denetimi
Etkili Okul	1-3 yıl	9	4,66	1,01	149,39	18,459	3	P=0,000
	4-6 yıl	25	4,06	1,13	88,36			
	7-9 yıl	79	4,75	0,70	149,68			
	10 yıl ve üstü	200	4,90	0,68	168,81			
Toplam		313	4,79	0,77				Fark önemli

Tablo 38'e göre öğretmenlerin etkili okul algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sonuca göre, 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etkili okul algısına sahiptir. Öğretmenlerin etkili okul algılarının mesleki kıdeme göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla Mann Whitney- U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testlerinin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre Mann Whitney- U testi sonuçları

Kaynak	Mesleki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Etkili Okul	4-6 yıl	25	34,32	858,00	533,000	-3,471	P=0,001
	7-9 yıl	49	58,25	4602,00			
Toplam		104					Fark önemli

Tablo 39 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okul algılarının 7-9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 4-6 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, 7-9 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkili okul algıları 4-6 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 40. *Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre Mann Whitney- U testi sonuçları*

Kaynak	Mesleki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Etkili Okul	4-6 yıl	25	63,19	1598,00	1273,000	-4,007	P=0,000
	10 yıl ve üstü	200	119,13	23827,00			
Toplam		225					Fark önemli

Tablo 40'a göre, öğretmenlerin etkili okul algılarının 4-6 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkili okul algıları 4-6 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin etkili okul algılarının okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 41. *Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında okuldaki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları*

Kaynak	Okuldaki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	SO	x^2	SD	Önem Denetimi
Etkili Okul	1 yıl altı	24	4,73	1,03	158,63	16,022	4	P=0,003
	1-3 yıl	88	4,53	0,87	129,48			
	4-6 yıl	68	4,79	0,70	150,68			
	7-9 yıl	75	4,92	0,66	174,99			
	10 yıl ve üstü	58	5,00	0,58	182,22			
Toplam		313	4,79	0,77				Fark önemli

Tablo 41'e bakıldığında, öğretmenlerin etkili okul algılarının görev yaptıkları okuldaki kıdemlerine göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Tabloya göre, okuldaki görev süreleri 10 yıl ve üstü olan öğretmenlerin etkili okul algıları

daha yüksektir. Öğretmenlerin etkili okul algılarının okuldaki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testleri uygulanmıştır.

Tablo 42. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında okuldaki kıdem değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Kaynak	Okuldaki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Etkili Okul	1-3 yıl	88	70,78	6229,00	2113,000	-3,296	P=0,001
	7-9 yıl	75	95,16	7137,00			
Toplam		163					Fark önemli

Tablo 42 incelendiğinde, okuldaki görev süresi 1-3 yıl ve 7-9 yıl arasında olan öğretmenlerin etkili okul algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, okuldaki kıdemi 7-9 yıl arasında olan öğretmenlerin etkili okul algıları 1-3 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Tablo 43. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında okuldaki kıdem değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Kaynak	Okuldaki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Etkili Okul	1-3 yıl	88	63,34	5573,50	1657,500	-3,589	P=0,000
	10 yıl ve üstü	58	88,92	5157,50			
Toplam		146					Fark önemli

Tablo 43'e göre, okuldaki kıdemi 1-3 yıl ve 10 yıl ve üstü olan öğretmenlerin etkili okul algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Tablo 43'te okuldaki kıdemi 10 yıl ve üstü olan öğretmenlerin okuldaki kıdemi 1-3 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etkili okul algısına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 44. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında okuldaki kıdem değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Kaynak	Okuldaki Kıdem	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Etkili Okul	4-6 yıl	68	57,45	3906,50	1560,500	-2,020	P=0,043
	10 yıl ve üstü	58	70,59	4094,50			
Toplam		126					Fark önemli

Tablo 44 incelendiğinde, okuldaki görev süresi 4-6 yıl arasında ve 10 yıl ve üstü olan öğretmenlerin etkili okul algıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, okuldaki kıdemi 10 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin etkili okul algıları okuldaki kıdemi 4-6 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin etkili okul algılarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla T-testi yapılmıştır.

Tablo 45. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında okul kademesi değişkenine göre T-testi sonuçları

Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
İlkokul	125	4,90	0,72	2,204	311	P = 0,028
Ortaokul	188	4,70	0,79			
Toplam	313					Fark önemli

Tablo 45'e göre öğretmenlerin etkili okul algıları görev yaptıkları okul kademesine göre $P < 0,05$ düzeyinde farklılaşmaktadır. Buna göre, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin etkili okul algıları ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin etkili okul algılarından daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin etkili okul algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

Tablo 46. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında branş değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Kaynak	Branş	n	$\bar{x}$	ss	SO	x^2	SD	Önem Denetimi
Etkili Okul	Sın. Öğrt.	120	4,90	0,69	170,74	8,794	5	P=0,118
	Sosyal Bilgiler	40	4,83	0,72	159,70			
	Fen Bilimleri	43	4,80	0,87	163,73			
	Dil Bilimleri	46	4,52	0,88	127,90			
	Sanat ve Spor	41	4,73	0,66	145,59			
	Diğer	23	4,68	0,89	146,59			
Toplam		313	4,79	0,77				Fark önemli değil

Tablo 46' ya göre, öğretmenlerin etkili okul algıları arasında branş değişkenine göre $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin etkili okul algıları branşlarına göre benzer düzeydedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları ile kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkili okul algıları ve kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Korelasyon testi uygulanmıştır. Aşağıda bulunan Tablo 46’da Korelasyon testinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 47. Öğretmenlerin etkili okul algıları ile kolektif öğretmen yeterliği algıları arasındaki korelasyon testi sonuçları

Etkili Okul Algıları		Kolektif Öğretmen Yeterliği	Öğretim Alt Boyutu	Disiplin Alt Boyutu
	Pearson Korelasyon (r)	0,796**	0,748**	0,731**
	Önem Denetimi (P)	0.001	0,01	0,01
	$\bar{X}$	4,096	4,10	4,09
	ss	0.51	0.58	0.52
	n	313	313	313

** P < 0,01

Büyüköztürk (2020)’e göre, mutlak değer olarak korelasyon katsayısı 0,70- 1,00 arasındaysa yüksek düzeyde ilişki, 0,70-0,30 arasındaysa orta düzeyde bir ilişki, 0,30- 0,00 arasındaysa düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bu doğrultuda Tablo 47 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okul algılarıyla kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında P < 0,01 düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “ Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları etkili okul algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının etkili okul algılarının yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin sonuçları aşağıda Tablo 48’ de verilmiştir.

Tablo 48. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları ile etkili okul algıları arasında regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	SH	Beta	T	F	Önem Denetimi
Sabit	-0,061	0,211		-,289	536,08	P=0.001
Kolektif	1,183	0,051	,796	23,154		Önemli
R = 0,796		R ² = 0,632				

Tablo 48'e göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları, onların etkili okula ilişkin algılarını $P < 0.05$ düzeyinde yordamaktadır ($R = 0.796$, $R^2 = 0,632$, $F = 536.08$ ve $P = 0.001$). Buna göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, onların etkili okul algılarının % 63,2'sini açıklamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan çıkan sonuçlara, sonuçlara yönelik tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları ve etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi saptamayı, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının ve etkili okul algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki kıdem, okul kademesi ve branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının ortalaması $\bar{X} = 4,10$ olarak bulunmuştur. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları “çok” düzeyindedir. Bu sonuca göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının yüksek olduğu söylenebilir.
2. Araştırmada, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
3. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında mesleki kıdem değişkeninde anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre, 1-3 yıl arasında ve 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur.
4. Araştırmada 1-3 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları 4-6 yıl arasındakilerden, 7-9 yıl arasındakilerin 4-6 yıl arasındakilerden, 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiplerin 4-6 yıl ve 7-9 yıl arasındakilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.
5. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının okuldaki kıdem değişkeninde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin okuldaki görev süreleri artıkça kolektif öğretmen yeterliği algıları da artmaktadır.
6. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarından daha yüksek düzeydedir.

7. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının branş değişkeninde farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda en yüksek kolektif öğretmen yeterliği algısına sahip branşın sınıf öğretmenliği; en düşük kolektif öğretmen yeterliği algısına sahip branşın ise dil bilimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
8. Sınıf öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algılarının fen bilimleri öğretmenlerinin, dil bilimleri öğretmenlerinin, sanat ve spor öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algılarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilimler öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algıları dil bilimleri öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algılarından daha yüksek düzeyde bulunmuştur.
9. Öğretmenlerin etkili okul algılarının ortalaması $\bar{X}= 4,79$ olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin etkili okul algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin etkili okul algılarının yüksek olduğu söylenebilir.
10. Öğretmenlerin etkili okul algıları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkili okul algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkili okul algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.
11. 7-9 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkili okul algıları 4-6 yıl arasındaki öğretmenlerin algılarından; 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkili okul algıları 4-6 yıl arasındaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur.
12. Öğretmenlerin etkili okul algılarının okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre okullarında 10 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenler diğer öğretmenlere göre okullarını daha yüksek düzeyde etkili algılamaktadır.
13. Okuldaki kıdemi 7-9 yıl arasında olan öğretmenlerin etkili okul algıları 1-3 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Okuldaki kıdemi 10 yıl ve üstü olan öğretmenlerin etkili okul algıları 1-3 yıl arasında ve 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.
14. Öğretmenlerin etkili okul algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin etkili okul algıları ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin etkili okul algılarından daha yüksek düzeydedir.

15. Öğretmenlerin etkili okul algılarının branş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
16. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları ile etkili okul algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.
17. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının öğretmenlerin etkili okul algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları etkili okul algılarının %63,2'sini açıklamaktadır.

5.2. Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarını belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının ortalaması $\bar{X}=4,10$ olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları oldukça yüksektir. Çevrik (2022), Yüner ve Özdemir (2020), Çelik, Gören ve Kahraman (2018), Gürçay, Yılmaz ve Ekici (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları yüksek bulunmuştur. Kolektif öğretmen yeterliği inancı okullar arasındaki başarı farklılıklarını açıklamaya yarayan önemli bir okul özelliğidir (Bandura, 1997). Bir okulda kolektif öğretmen yeterliği inancının yüksek olması o okulda öğretmenlerin bir bütün olarak yeterliklerine, öğrencilerini olumlu yönde etkileyebileceklerine, nihayetinde başarıyı yakalayabileceklerine inanmaları anlamına gelmektedir. Bu inancın beraberinde öğretmenler arasında işbirliğini, dayanışmayı, azim ve kararlılığı, sorumluluk alma isteğini getirme ihtimali oldukça yüksektir. Böyle olumlu bir iklimin yaratıldığı okulların etkililik düzeyi de olumlu yönde etkilenecektir. Araştırmadan çıkan bir diğer sonuç, en yüksek ortalamaya sahip maddenin 12. Madde olan “Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?” maddesidir ($\bar{X}=4,57$ ve $ss=0,59$). Bu maddenin yüksek oranda çıkması okullarda öğretmenlerin öğrencilerin güvenliğini sağlama konusundaki inançlarının yüksek olduğunu, okullarda güvenlikle ilgili sorunların düşük olduğunu göstermektedir. Ölçekteki en düşük ortalamaya sahip madde ise 7. Madde olan “Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?” maddesidir ($\bar{X}=3,57$ ve $ss=0,84$). Bu sonuçtan öğretmenlerin okullarda istenmeyen davranışları yönetme konusundaki yeterliklerine diğer yeterliklerine oranla daha az inandığı anlaşılmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler arasında düşük ortalamaya sahip diğer maddenin 8. Madde olan “Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almadan

konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?” ($\bar{X}$ = 3.60 ve ss= 0,85) maddesi olması da bu durumu desteklemektedir. Buna göre okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sorunların olduğu ve öğretmenlerin bu davranışları yönetmedeki yeterliklerine daha az inandığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemünde öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki kıdem, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, Çevrik (2022) , Bellibaş, Karadağ ve Gümüş (2021), Çelik, Gören ve Kahraman (2018), Rezaeian ve Abdollahzadeh (2020) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Kurt (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmüş, kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur. Ünver (2021) tarafından yapılan araştırmada da erkek öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının mesleki kıdem, okuldaki kıdem, okul kademesi ve branş değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının yüksek olduğu ve meslekte daha tecrübeli olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha yüksek kolektif öğretmen yeterliği algısına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda okuldaki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu iki sonuca göre öğretmenler mesleklerinde deneyim kazandıkça, görev yaptıkları okulda zaman geçirdikçe öğretmenlerin bir bütün olarak yeterliklerine duydukları inancın arttığı söylenebilir. Araştırmadan çıkan bir diğer sonuç ise ilkokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının ortaokul öğretmenlerinin algılarından daha yüksek bulunmasıdır. Bunun nedeni ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çoğunun sınıf öğretmeni olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri çalışma arkadaşlarının birçoğu ile aynı branştan olduğu için birbirlerinin dolaylı deneyimlerinden etkilenme ihtimalleri daha yüksek görülmektedir. Araştırmanın sonucunda en yüksek kolektif öğretmen yeterliği algısına sahip branşın sınıf öğretmenliği olarak bulunması da bu sonuçla örtüşmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu

alt probleme ilişkin farklı araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir. Rezaeian ve Abdollahzadeh (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Kurt (2009) araştırmasında kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı, branş değişkenine göre ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Duman, Göçen ve Duran (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, branş ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Yılmaz ve Turanlı (2017) ise araştırmalarında kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyet, yaş, kıdem ve okul kademesiyle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çevrik (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı; cinsiyet, okul kademesi, okuldaki hizmet süresi, eğitim durumu ve yöneticilik deneyimi değişkenlerinde ise farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin etkili okul algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşılan sonuca göre öğretmenlerin etkili okul algıları $\bar{X}= 4, 79$ ortalamayla yüksek bir düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçeğe verdikleri cevaplarla okullarının etkililiğini nicelik, nitelik, verimlilik, uyum ve esneklik açısından değerlendirmiştir (Yıldırım ve Ada, 2018). Bu durumda öğretmenlere göre okullarında sunulan ürün ve hizmetlerin miktarı ve niteliği yüksektir. Okullardaki kaynaklar etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Okul personeli okullardaki olası sorunlara önlem almakta, güncel gelişmeleri takip etmekte ve değişikliklere uyum sağlamada başarılıdır. Araştırmanın sonucunda en yüksek ortalamaya sahip madde 1. Madde olan “Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.” ($\bar{X}= 5,01$ ve $ss=0,86$) maddesi olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip madde ise 7. Madde olan “Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.” ($\bar{X}= 4,62$ ve $ss= 0,96$) maddesidir. Bu sonuç öğretmenlerin algılarına göre okulların güncel değişimleri takip ettiğini, değişikliklere kolaylıkla uyum sağlayabildiğini ancak öğretmenlerin okullarında yürütülen eğitim öğretim etkinliklerinin niteliğini daha az etkili algıladığını göstermektedir. İlgili alanyazında da öğretmenlerin etkili okul algılarıyla ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Yüner ve Özdemir (2020), Çeliker (2021), Görgülü (2021) ve Dağ (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında da öğretmenlerin etkili okul algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Memduhoğlu ve Karataş (2017), Cerit ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin etkili okul algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki kıdem, okul kademesi ve branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı; mesleki kıdem, okuldaki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi ve okuldaki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okullarını daha etkili algıladıkları görülmektedir. Bu sonucun öğretmenlerin deneyim kazandıkça, farklı okul, öğrenci ve öğretmen gözlemledikçe okullarına ve mesleklerine daha yapıcı bakabilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin de ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre okullarını daha etkili algıladıkları tespit edilmiştir. İlkokullarda çoğunlukla öğrencilerden sorumlu bir sınıf öğretmeni bulunmakta ve sınıf öğretmenin öğrenci gelişiminde diğer öğretmenlere göre daha büyük sorumluluk aldığı görülmektedir. Öğrencilerin vakitlerinin çoğunu aynı öğretmenle geçirmesi istenmeyen davranışların öğretmen tarafından kontrol altına alınmasını kolaylaştırmaktadır. İlkokul kademesinde öğrencilerin yaşından kaynaklı olarak velilerin okula daha ilgili olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenliğinin doğasından, veli katılımından ve öğrencilerin yaş durumundan kaynaklı olarak bu kademe daha fazla ürün ve hizmet sunulduğu da düşünülmektedir. Tüm bu ve buna benzer nedenlerle ilkokul öğretmenlerinin etkili okul algılarının daha yüksek bulunduğu söylenebilir. İlgili alanyazında da bu konuyla ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ayık ve Ada (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve okuldaki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Memduhoğlu ve Karataş (2017) araştırmalarında öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Görgülü (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki kідeme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlerin etkili okul algıları ile kolektif öğretmen yeterliği algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin etkili okul algıları ile kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = 0,79$). Buna göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları arttıkça etkili okul algıları da artmaktadır. Okulların etkililiğinin

artırılması için öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği kaynaklarının (doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve duygusal durumlar) beslenmesi gerekmektedir. Benzer biçimde öğretmenler etkili okullarda çalıştığında öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları da yüksek olacaktır. İlgili alanyazın incelendiğinde Çevrik (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edildiği görülmektedir. Yüner ve Özdemir (2020) tarafından yapılan çalışmada da kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Uğurlu, Beycioğlu ve Abdurrezzak (2018) araştırmalarında kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulmuştur.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin olarak kolektif öğretmen yeterliğinin etkili okulu %63,2 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin bir bütün olarak öğrencilerini olumlu yönde etkileyecek yeterliklerine duydukları inanç onların okullarını ne kadar etkili algıladıklarını da belirlemektedir. İlgili alanyazında kolektif öğretmen yeterliğinin etkili okulun anlamlı yordayıcısı olduğuna dair benzer araştırma sonuçları görülmektedir (Çevrik, 2022; Yüner ve Özdemir, 2020).

Kolektif öğretmen yeterliği inancı bir okuldaki öğretmenlerin öğretim tarzını, sınıf yönetimindeki davranışlarını, öğrenciye yaklaşımını etkileyen önemli bir etmendir (Tschannen-Moran, 2004). Öğretmenler yeterliklerine inandıklarında okul ve öğrenci gelişimi için daha çok çabalamakta, zorluklar karşısında daha mücadeleci davranmaktadır (Allinder, 1994). Bir okulda kolektif öğretmen yeterliği inancı yüksek olduğunda o okulda daha fazla işbirliği (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004) içerisinde üst düzey bir eğitim (Bandura, 1997) sağlanmaktadır. Dobbie ve Fryer (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda sıklıkla yapılan öğretmen geribildiriminin, öğretimi mevcut veriler doğrultusunda yönlendirmenin, üst düzey eğitimin, öğretime ayrılan sürenin çokluğunun ve yüksek beklentilerin okul etkililiğindeki farklılığın %45'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucu da kolektif öğretmen yeterliği inancının etkili okulun yordayıcısı olduğunu destekler niteliktedir. Goddard, Skarla ve Salloum (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarı boşluklarını kapatarak eşitsizliği azaltmada ciddi oranda etkisi olduğu saptanmıştır. Etkili okulun etkili olarak nitelendirilebilmesi için tüm öğrencilere yönelik önemli kazanımlar göstermesi gerekmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Tüm bu sonuçlar kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin önemini desteklemektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sıralanmıştır.

5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Okullarda üniversitelerle işbirliği içerisinde okul personeline etkili okul ve kolektif öğretmen yeterliği kavramlarıyla ilgili eğitimler düzenlenmeli ve bu konularda eğitim personelinin daha da bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.
2. Okullarda kolektif öğretmen yeterliği algısının artırılması için doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna ve duygusal durum kaynaklarından yararlanılmalıdır. Okul müdürü öğretmenlere doğrudan deneyimleriyle ilgili yapıcı geribildirimlerde bulunmalıdır. Okulun başarı ve başarısızlık deneyimleri tüm okul personelinin katılımıyla değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin birbiriyle deneyimlerini paylaşması, fikir alışverişinde bulunması, birbirlerinin derslerini gözlemlemesi dolaylı deneyim kaynağını besleyecektir. Okulların zaman zaman diğer okulları ziyaret etmesi, o okullardaki öğretmenlerin deneyimlerini dinlemesi de kolektif öğretmen yeterliğini etkileyecektir. Sözel ikna kaynağı için öğretmenler yeterliklerini güçlendirecek eğitimlere katılmaları yönünde teşvik edilmelidir. Okul müdürü öğretmenlere güdüleyici konuşmalarda bulunmalı, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda onları desteklemelidir. Öğretmenler mesleki gelişimleriyle ilgili desteklenerek, teşvik edilerek ve cesaretlendirilerek öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu duygular geliştirmeleri sağlanmalıdır. Okullarda alınan kararlarda öğretmenlerin de görüşü alınmalı ve tüm öğretmenlerin ortak bir amaç için toplanmaları sağlanmalı ve bu amacı hayata geçirebilmek için öğretmenler işbirliği içerisinde çalışmaya teşvik edilmelidir.
3. Okullarda kolektif öğretmen yeterliğinin ve okul etkililiğinin artırılması için okullara yeterli kaynak sağlanmalıdır. Okulların fiziki imkanları iyileştirilmeli, çeşitli öğretimsel materyaller kullanılarak her öğrenciye hitap eden öğrenme ortamları yaratılmalıdır. Her öğrencinin birbirinden farklı olduğu göz önünde bulundurularak, her öğrenme tarzına ve hızına uygun öğretimsel etkinlikler yaratılabilmelidir.
4. Okulların etkililiğinin artırılması için tüm okul paydaşları ortak bir amaç etrafında toplanarak birlikte hareket etmelidir.
5. Ülke genelindeki okulların etkililiğinin artırılması için etkili olarak nitelendirilen okullar incelenmelidir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul ile ilgili farklı il ve ilçelerde araştırmalar yapılabilir.
2. Kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul ile ilgili ortaöğretim kurumlarında araştırmalar yapılabilir.
3. Bu araştırmanın yöntemi nicel araştırmadır. Bu yüzden nitel araştırma yöntemleri ile bu konuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.
4. Bu araştırma devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütüldüğünden benzer bir araştırma özel okullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir.
5. Etkili okul araştırılırken okulun diğer paydaşlarının da görüşleri alınabilir.
6. Kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul kavramlarının daha iyi anlaşılabilmesi için bu kavramların farklı değişkenlerle ilişkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, N.Z. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi (3.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Akarsu, B., Akarsu, B. (2019). *Bilimsel Araştırma Tasarımı Nicel, Nitel ve Karma Araştırma Yaklaşımları*. Cinius Yayınları: İstanbul
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher education and special education*, 17(2), 86-95.
- Altun, S. ve Çolak, E. (2014). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (2.Baskı). Fer, S. (Ed.). *Öğrenme kuramları içinde* (s. 18-64). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anastasiou, S., ve Garametsi, V. (2020). Teachers' views on the priorities of effective school management. *Journal of Educational and Social Research*, 10(1), 1-1.
- Angelle, P., ve Teague, G. M. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*.
- Atak, H. (2011). Ruh sağlığı çalışmalarında yeni bir psikososyal değişken: Eylemlilik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 483-512.
- Avcı, N. (2006). Öğretmenin yeterlik inancı. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi* 1, 162-173.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi (11.Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarının etkili okul özellikleri açısından incelenmesi. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 20: 1-25*.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70).
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma (7.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2021). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü (6.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baleghizadeh, S., ve Goldouz, E. (2016). The relationship between Iranian EFL teachers' collective efficacy beliefs, teaching experience and perception of teacher empowerment. *Cogent Education*, 3(1), 1223262.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol.6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. İçinde *Encyclopedia of Human Behavior* (ss. 71–81). New York, NY: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K.G. Smithve M.A. Hitt (Eds.) *Great minds in management*, (pp.9-35) Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (14) , 198-210.
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K., ve Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 45, 33-44.
- Bellibaş, M. Ş., Karadağ, N., ve Gümüş, S. (2021). Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Öğretmen Failliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) Analizi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 160-168.
- Berkant, G., H. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Boyacı, A. (2020). *Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirme politikaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Burns, L. T., ve Howes, J. (1988). Handing control to local schools. *The Education Digest*, 54(3), 7.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (20.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. ve Glover, D. (2003). *School leadership concepts and evidence*. Nottingham's: NCBL.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 55-69.
- 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.
- Carter, J., ve Michael, W. B. (1995). The development and validation of an inventory of effective school function. *Educational and psychological measurement*, 55(5), 811-817.
- Cerit, Y., ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Cheng, Y.C. (1996). *School Effectiveness And School-Based Management: A Mechanism For Development (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203724989>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (5th Edition)*. Boston: Pearson Education.
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 439-461
- Czerniak, C. M. ve Schriver, M. L. (1994). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 5(3), 77-86.
- Çakır, M. A. (2019). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. Kaya, A.(Ed), *Eğitim psikolojisi içinde* (s.337- 358). Ankara: Pegem Akademi.

- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çelik, K., Gören, T., ve Kahraman, Ü. (2018). İlkokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeyleri ile moral düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2644-2656.
- Çeliker, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 1-12.
- Çelikten, M.; Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, S. K., (2020). Eğitim yönetiminde etkililik ve örgüt geliştirme. Cemaloğlu, N. ; Özdemir, M. (Ed), *Eğitim Yönetimi (3.baskı)* içinde (s. 417-446). Ankara: Pegem Akademi.
- Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü*. Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Uşak.
- Çubukçu, Z., ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Dağ, Z. (2021). Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile etkili okula yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K., ve Kanji, G. K. (1995). Total quality management and education. *Total Quality Management*, 6(5), 445-456.
- Dean, J. (2001). *The effective school governor*. New York: Routledge.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., ve Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education*, 24(3), 751-766.
- Demir, S. (2019a). Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen iş doyumundaki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 444-463.
- Demir, S. (2019b). Öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerinin bir yordayıcısı olarak kolektif yeterlik. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 175-181.
- Demirtaş, H. (2021). Okul örgütü ve yönetimi. Sarpkaya, R.(Ed), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi(6.Baskı)*. içinde (s.85-136). Ankara: Anı Yayıncılık.

- 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.
- Donohoo, J., Hattie, J., ve Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- Duman, B., Göçen, G., ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013(1), 144-155.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Erdoğan, U. (2018). *Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin çok düzeyli analizi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. Malatya.
- Erdoğan, U. ve Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366.
- Eren, A. (2020). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(01).
- Ergin, İ., Kaplan, F., ve Korkmaz, A. (2018). Etkili okul olma özelliklerinin öğrenciler, okul ortamı ve veliler açısından değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(59).
- Ermeydan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş.
- Ertürk, R., ve Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *Akademik Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi*, 68, 55-76.
- Evers, W. J., Brouwers, A., ve Tomic, W. (2002). Burnout and self- efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of educational psychology*, 72(2), 227-243.
- 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.
- Freiberg, J. H., 1999. *School Climate*, Falmer Press, London.

- Gavora, P. (2011). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis scholae*, 5(2), 74-94.
- Gaziel, H. (1996). School effectiveness and effectiveness indicators: Parents', students', teachers', and principals' perspectives. *International review of education*, 42(5), 475-494.
- Gibson, S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- 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.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of educational psychology*, 93(3), 467.
- Goddard, R. D., ve Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K., ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L. F., ve Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425.
- Goddard, R. D., ve Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Goddard, R. D., Skrla, L., ve Salloum, S. J. (2017). The role of collective efficacy in closing student achievement gaps: A mixed methods study of school leadership for excellence and equity. *Journal of education for students placed at risk (JESPAR)*, 22(4), 220-236.
- Gökçe, F., ve Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Görgülü, H. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ile etkili okul algıları arasındaki ilişki*. Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Düzce.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R., ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.
- Gül, İ. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201.
- Gürçay, D., Yılmaz, M., ve Ekici, G. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 119-128.
- Helvacı, M.A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(2): 42-61.
- Hoy, W. K. (2009). School effectiveness index (SE-Index).
- Hoy, W. K., ve Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: theory, research and practice*(9.baskı). New York: McGraw-Hill Education.
- Hoy, A. W. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Ismail, M., Khatibi, A., ve Azam, S. F. (2021). Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives. *Participatory Educational Research*, 9(2), 261-279.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A metaanalysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jex, S. ve Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: A multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 349-361.
- Kan, A. (2014). Albert Bandura ve sosyal öğrenme kuramı. Filiz Büyükalın, S. (Ed). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (3.Baskı) içinde (s.76-95). Ankara: Pegem Akademi.
- Kandemir, M. (2020). *Psikolojik yardım sürecinde terapötik ittifak bağlanma stilleri ve öz yeterlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135).
- Karip, E., ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 245.
- Koç, A. (2019). Proje ve proje kapsamında olmayan AİHL'lerinin etkili okul özelliklerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*. 23(80).

- Korkmaz, İ. (2020) Sosyal öğrenme kuramı. Yeşilyaprak, B.(Ed). *Eğitim Psikolojisi*(23.Baskı) içinde (ss. 245-269). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2) , 195-227.
- Kurz, T. B., ve Knight, S. L. (2003). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning environments research*, 7(2), 111-128.
- Laila, A. (2015). The effective school: The role of the leaders in school effectiveness. *Educational Research and Reviews*, 10(6), 695-721.
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. J.M. Burger, C. Webber ve P. Knick. (Eds.) *Intelligent Leadership*. Springer, 41-66.
- Lezotte, L. (1991). Correlates of effective schools. *The First and second generation effective schools products, Ltd., Okemos, MI*.
- Lezotte, L. W. (1992). " Principal" Insights from Effective Schools. *Education Digest*, 58, 14-14.
- Lezotte, L. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement. *Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd*, 5.
- Lim, S., ve Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147.
- Liu, P. (2020). The relationship between teacher leadership and collective teacher efficacy in Chinese upper secondary schools. *International Journal of Educational Management*.
- Liu, P., Li, L., ve Wang, J. (2020). Understanding the relationship between transformational leadership and collective teacher efficacy in Chinese primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 604-617.
- Loeb, S., Kalogrides, D., ve Béteille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269-304.

- Maloy, R. W., ve Seldin, C. A.(1983). School climate and school effectiveness: summary of teacher, student and parent attitudes in one rural community.*Research in Rural Education*, 2 (2), ss. 65-68.
- Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, Virginia USA: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behavior* (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles).
- Memduhoğlu, H. B., ve Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 7(2):227-244.
- Mosoge, M. J., Challens, B. H., ve Xaba, M. I. (2018). Perceived collective teacher efficacy in low performing schools. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9.
- Özdamar, K. (1999). Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi, c. 1, 2. bs. *Kaan Kitabevi, Eskişehir*.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M., ve Pektaş, V. (2020). Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 2-18.
- Özdemir, S. (2020). *Eğitimde örgütsel yenileşme (9.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdemir, T. Y., Demirkol, Erol, Y.C., Turhan, M.(2018). Kolektif öğretmen yeterlikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi: Elazığ ili örneği. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(31), 4628-4635.
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde yeni değerler (13.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Pajares, F. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Pyschology*, 86, 193–203.
- Pajares (2002). *Overview of social cognitive theory and of selfefficacy*. Retrieved 15.12.21 from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Parker, K., Hannah, E., ve Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school®. *Improving Schools*, 9(2), 111-129.

- Parlar, H. (2020). *Tüm yönleriyle okul geliştirme kuram, yaklaşım ve uygulama (3.baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pashiardis, P. ve Brauckmann, S. (2019) New public management in education: A call for the edupreneurial leader?. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3): 485–499.
- Pashiardis, P., ve Johansson, O. (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 690–707.
- Polatcan, M., ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., ve Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.
- Purkey, S. C., ve Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.
- Rezaeian, S., ve Abdollahzadeh, E. (2020). Teacher Efficacy and Its Correlates in the EFL Context of Iran: The Role of Age, Experience, and Gender. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1533-1548.
- Rigg, I. M. ve Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher’s science teaching efficacy beliefs instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 51-65.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., ve Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Saleem, F., Naseem, Z., Ibrahim, K., Hussain, A., ve Azeem, M. (2012). Determinants of school effectiveness: A study of Punjab level. *International journal of humanities and social science*, 2(14), 242-251.
- Sammons, P., ve Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher efficacy: A review of the literature. *Profesorado, revista de curriculum y formacion del profesorado*, 15(3), 9-26.
- Sammons, P., Hillman, J., ve Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A Review of School Effectiveness Research*. Londres: Instituto de Educación/OFSTED.

- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective (6th Ed.)*. Boston: Pearson.
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (27.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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, 649-659.
- Southworth, G. (2010). Developing Leadership Development. In B. Davies, M. Brundrett (eds.) *Developing Successful Leadership, Studies in Educational Leadership*. London: Springer.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı (9.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tschannen-Moran, M. ve Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and policy in schools*, 3(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J., ve Goddard, R. D. (2014). Context matters: the influence of collective beliefs and shared norms. içinde H. Fives & M. Gregoire Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (ss. 301–316). New York, NY: Routledge.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K.(1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- 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.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K., ve Abdurrezzak, S. (2018). Bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul: Yapısal eşitlik modellemesi. *Elementary Education Online*, 17(4).
- Uğurlu, C., ve Demir, A. (2016). Etkili Okullar İçin Kim Ne Yapmalı?.karak Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1).
- Ulusoy, A. (2020). Gelişim ve öğrenme psikolojisi (9.Baskı). Ulusoy, A. (Ed), *Eğitim öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar* içinde (s. 127-136). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ünver, T. (2021). Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Karabük.
- Voelkel Jr, R. H., ve Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 28(4), 505-526.
- Waxman, H. C., Padrón, Y. N., & Keese, J. (2021). Learning environment and students' classroom behavior differences between effective, average, and ineffective urban elementary schools for Hispanic students. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(3), 307-324.
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology (13th ed.)*. Boston: Pearson.
- Woolfolk, A. E., ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 81.
- 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).
- Yağız, M.S. (2016). *İlkokulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.
- Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2018). Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin (se-index) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (219) , 19-32
- Yılmaz, E. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yılmaz, K., ve Sarpkaya, R. (2021). Öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve güven ile örgütsel etkililik düzeyi algıları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 60-73.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).

- Yılmaz, M., ve Turanlı, N. (2017). Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi: altındağ ilçesi örneği. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 151- 158.
- Yükçü, S., ve Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.
- Yüner, B., ve Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409.
- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., ve Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 305–328). New York: Plenum Press.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The journal of educational research*, 90(2), 103-110.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Kübra YAMAN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	İngilizce Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Balıkesir Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	2012-2016
Tez Başlığı	İlköğretim Kurumlarında Kolektif Öğretmen Yeterliği İle Etkili Okul Arasındaki İlişki		
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ		
Akademik Eserler			
-			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
-			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			
-			

EK 2. Uygulama İzinleri

ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-163902

Konu : Kübra YAMAN

ACELE
21.12.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 05.11.2021 tarihli ve E-67493393-302.08.01-138146 sayılı yazımız.
b) İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 17.12.2021 tarihli ve E-12018877-604.01.02-39295101 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz lisanüstü öğrencisi Kübra YAMAN'ın "İlköğretim Okullarında Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişki" konulu çalışması kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b)'de kayıtlı yazı, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: A7628665-1831-4084-B122-BEEB175DE859 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir Bilgi için: Merve ÇÜRÜK
Bilgisayar İşletmeni



HİZMETE ÖZEL

OKUL İZİNLERİ



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-39295101
Konu : Araştırma İzni

17.12.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesinin 13.12.2021 tarihli ve 148921 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 13.12.2021 tarihli ve 12018877-604.01.02-38824866 sayılı Onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kübra YAMAN' ın, "İlköğretim Okullarında Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişki" konulu çalışmasını İlimiz Torbalı ilçesine bağlı resmi okullarda uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin Torbalı ilçesine bağlı resmi okullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılıma Taahhüdü" adlı ek' in araştırmacı tarafından doldurulacaktır.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurularak araştırmanın CD' ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3- Anket Formları (4 Sayfa)
- 4- Taahhüt Formu (1 Sayfa)
- 5- Fiziki Zararları Karşılıma Taahhütname (1 Sayfa)

Dağıtım:
Dokuz Eylül Üniversitesi
Torbalı İlçe MEM.

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (232) 280 36 31

E-Posta: strateji35_1@meh.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8988-7826-3c53-b0cf-e224 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-38824866
Konu : Araştırma İzni - Kübra YAMAN

13/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün Bila tarihli ve 148921 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kübra YAMAN' ın, "İlköğretim Okullarında Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişki" konulu çalışmasını İlimiz Torbalı ilçesine bağlı Resmi Okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Torbalı ilçesine bağlı resmi okullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Mustafa YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 2-Anket Formları (4 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mhl. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 831f-e0e7-32dc-b7d3-da00 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Kübra YAMAN
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Torbalı İlçesindeki Resmi Okullar
Araştırmanın Konusu	İlköğretim Okullarında Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişki
Üniversite / Kurum Onayı	
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	İlköğretim Okullarında Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişki (Tez)
Veri Toplama Araçları	Kişisel Bilgi Formu, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği, Onam Formu,
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2021-2022 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi: -----

KOMİSYON

02/12/2021

(Başkan) İlker ERARSLAN Müdür Yardımcısı
 Uye Nurdan MARAL Öğretmen
 Uye Selahattin ANIK Öğretmen
 Uye Dr. Yasin KAYIŞ Öğretmen
 Uye Ceylan AYDIN Öğretmen

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Sayın Öğretmen,

Elinizde bulunan ölçekler, "İlköğretim Okullarında Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezi için veri toplama amacını taşımaktadır. Ölçekler üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilerinizle ilgili sorular, ikinci bölümde kolektif öğretmen yeterliği algınıza yönelik sorular, üçüncü bölümde ise etkili okul algınıza yönelik ifadeler bulunmaktadır. Ölçeklerde yer alan tüm soru ve ifadeleri içtenlikle cevaplandırmanız araştırmada doğru sonuçlara ulaşabilmek için oldukça önemlidir. Araştırma verileri yalnızca bu araştırma için kullanılacak, hiçbir kuruma veya kişiye verilmeyecektir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Araştırmaya olan katkı ve katılımınız için teşekkür ederim.

Kübra YAMAN

Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Aşağıda kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Durumunuza uygun olan seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

a) Kadın () b) Erkek ()

2. Branşınız:

a) Sınıf Öğretmenliği ()
b) Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya...) ()
c) Fen Bilimleri (Matematik, Fen Bilgisi, Teknoloji Tasarım, Bilişim Teknolojileri...) ()
d) Dil Bilimleri (Türkçe, İngilizce...) ()
e) Sanat ve Spor (Resim, müzik, beden eğitimi...) ()
f) Diğer (PDR, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi...) ()

3. Mesleki Kıdeminiz:

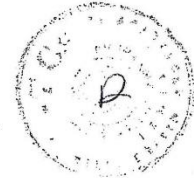
a) 1 yıl altı ()
b) 1-3 yıl ()
c) 4-6 yıl ()
d) 7-9 yıl ()
e) 10 yıl ve üstü ()

4. Bu Okuldaki Kıdeminiz/ Bu Okuldaki Görev Süreniz:

a) 1 yıl altı ()
b) 1-3 yıl ()
c) 4-6 yıl ()
d) 7-9 yıl ()
e) 10 yıl ve üstü ()

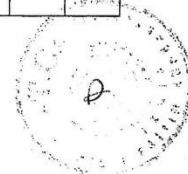
5. Okul Kademesi:

a) İlkokul () b) Ortaokul ()



II. BÖLÜM: KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

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



III. BÖLÜM: ALGILANAN OKUL ETKİNLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Öğretmenler aile bilgilendirmeleri, danışma, öğüt verme, öğretme gibi etkinlikleri içeren pek çok hizmetlerin yanı sıra öğrenci öğrenmesi, yeni öğretim programı ve ders planları gibi çok çeşitli ürünler sunarlar. Her bir maddeyi cevaplarken bu hizmet ve ürünleri düşündünüz ve okulunuz hakkında aşağıdaki ifadeleri kabul etme derecenizi belirleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.	1	2	3	4	5	6
2	Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.	1	2	3	4	5	6
3	Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.	1	2	3	4	5	6
4	Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.	1	2	3	4	5	6
5	Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.	1	2	3	4	5	6
6	Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.	1	2	3	4	5	6
7	Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.	1	2	3	4	5	6
8	Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.	1	2	3	4	5	6

ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

17.10.2021 20:02

Gmail - Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Kullanım İzni



Kubra Yaman

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Kullanım İzni

3 ileti

Kubra Yaman

11 Ekim 2021 19:46

Alıcı:

Sayın hocam;

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği programında yüksek lisans yapmaktayım. "İlköğretim Okullarında Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişki" isimli tezimde tarafınızca Türkçeye uyarlanan "Kolektif Öğretmen Yeterliği" ölçeğinizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

Saygılarımla

Kübra YAMAN

Ufuk Erdogan

16 Ekim 2021 02:26

Alıcı: Kubra Yaman

Merhaba Kübra hocam,

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğini araştırmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Ekli dosyada size bu konuda yapmış olduğum araştırmaları da gönderiyorum.

Araştırmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Ayrıca not olarak vurgulamak ve sizi bilgilendirmek isterim. Daha önce "KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ İLE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)" isimli Hacettepe Üniversitesinde yapılan yüksek lisans tezi, benim doktora tezimden intihal yaptığı için iptal edildi. Bu tez YÖK tez merkezinden kaldırıldı, ancak hala google aramalarında bu tezi görebilirsiniz.

Ufuk.

[Alınılan metin gizlendi]

--

Ufuk Erdogan
Research Assistant
Ph.D. | Educational Administration
School of Education |Firat University
Office 312 Elazığ/Turkey

2 eklenti

Predicting school innovation- 10-1108_JEA-02-2019-0029.pdf
244K

Ufuk Erdogan Doktora Tezi.pdf
2647K

Kubra Altinova

16 Ekim 2021 08:37

Alıcı: Ufuk Erdogan

Sayın hocam

İlginiz ve bilgilendirmeniz için çok teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla
Kübra YAMAN

11.10.2021 21:29

Gmail - Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğinin Kullanım İzni



Kubra Yaman

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğinin Kullanım İzni

3 ileti

Kubra Yaman

11 Ekim 2021 19:35

Alıcı:

Sayın hocam;

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği programında yüksek lisans yapmaktayım. "İlköğretim Okullarında Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişki" isimli tezimde Türkçeye uyarladığınız "Algılanan Okul Etkililiği" ölçeğinizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

Saygılarımla

Kübra YAMAN

İsa yıldırım

11 Ekim 2021 20:19

Alıcı: Kubra Yaman

Sayın Kübra Yaman,
Uyarlamasını yapmış olduğum Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğini tezinizde referans göstererek kullanabilirsiniz, çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM
Atatürk Üniversitesi
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

> Kubra Yaman · şunları yazdı (11 Eki 2021 19:35):

>

>

[Alınılan metin gizlendi]

Kubra Altınova <

11 Ekim 2021 21:18

Alıcı: İsa yıldırım

Teşekkür ederim hocam
Saygılarımla
Kübra Yaman

> İsa yıldırım · şunları yazdı (11 Eki 2021 20:19):

>

> Sayın Kübra Yaman,

[Alınılan metin gizlendi]

