



**DÖNÜŞÜMSEL LİDERLİK İLE OKUL
ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİ VE KOLEKTİF ÖĞRETMEN
YETERLİĞİNİN ARACILIK ROLÜ**

Esra SESLİ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**DÖNÜŞÜMSEL LİDERLİK İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ VE KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİNİN
ARACILIK ROLÜ**

(The Mediating Role of Teacher Leadership and Collective Teacher Efficacy in the
Relationship Between Transformational Leadership and School Effectiveness)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra SESLİ

Danışman: Doç. Dr. İsa YILDIRIM

Erzurum
Mart, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Esra SESLİ tarafından hazırlanan ‘‘Dönüşümsel Liderlik İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Öğretmen Liderliği Ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracılık Rolü’’ başlıklı çalışması .. / .. / 202. tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ

Adıyaman Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. İsa YILDIRIM

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Canan ALBEZ

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Dönüşümsel Liderlik ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Öğretmen Liderliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracılık Rolü” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

28 / 03 / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Esra SESLİ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolünün incelendiği bu araştırmanın her aşamasında kıymetli bilgi ve deneyimleriyle beni yalnız bırakmayıp yardımcı olan değerli danışmanım Doç. Dr. İsa YILDIRIM' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam sürecinde her zaman yanımda olan, beni destekleyen ve gerektiğinde yardımcı olan canım eşim Yağız SESLİ'ye de çok teşekkür ediyorum. Bu çalışmamı eşim Yağız, kızım Asya ve oğlum Uras'a armağan ediyorum.

Esra SESLİ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

DÖNÜŞÜMSSEL LİDERLİK İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ VE KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİNİN
ARACILIK ROLÜ

Esra SESLİ

Mart 2023, 140 Sayfa

Amaç: Bu çalışmada, temel olarak dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin sıralı aracılık rolünü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Diğer taraftan dönüşümsel liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin; öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesi araştırmanın diğer amaçları arasındadır.

Yöntem: Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Antalya ilinin Kaş ilçesindeki kamu anaokulları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde görev yapan toplam 937 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 346 okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler 'Dönüşümsel Liderlik Ölçeği', 'Öğretmen Liderliği Ölçeği', 'Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği' ve 'Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçeklerin yapı geçerliği ve iç tutarlık katsayıları mevcut verilerle tekrar incelenmiş, elde edilen kanıtlar raporlanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır. Veriler yapısal eşitlik modellemesi ve Process Makro bootstrap tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular: Araştırmada ileri sürülen 11 hipotezden 10'u kabul edilmiş, 1'i reddedilmiştir. Okullarda sergilenen dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmen liderliği, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiğini; öğretmen liderliği davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiğini; kolektif öğretmen yeterliğinin ise okul etkililiğini olumlu etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin sıralı aracılık rolüne sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı amaç doğrultusunda dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolünün olduğu, fakat aynı ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolünün olmadığı kanıtlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın ek amaçları doğrultusunda ise dönüşümsel liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin; öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolünün olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuçlar: Bu çalışmada dönüşümsel liderliğinin olumlu etkisinin okul etkililiğine daha çok yansımaları için, öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: liderlik, dönüşümsel liderlik, okul etkililiği, öğretmen liderliği, kolektif öğretmen yeterliği

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE MEDIATING ROLE OF TEACHER LEADERSHIP AND COLLECTIVE TEACHER EFFICACY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND SCHOOL EFFECTIVENESS

Esra SESLİ

March 2023, 140 Pages

Purpose: This study aimed to reveal the sequential mediating role of teacher leadership and collective teacher efficacy in the relationship between transformational leadership and school effectiveness. On the other hand, the relationship between transformational leadership and collective teacher efficacy was examined. In this context, determining whether collective teacher efficacy is mediating the relationship between teacher leadership and its influential role in school is among the other aims of the research.

Method: The research is in the correlational survey model, one of the quantitative research methods. The research population consists of 937 teachers working in public kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in the Kaş district of Antalya province in the spring term of the 2021-2022 academic year. On the other hand, the research sample consists of 346 pre-school, primary, secondary and high school teachers selected by stratified sampling, one of the probability-based sampling methods. Data were collected using the 'Transformational Leadership Scale', 'Teacher Leadership Scale', 'Collective Teacher Efficiency Scale' and 'Perceived School Effectiveness Scale'. The construct validity and internal consistency coefficients of these scales were re-examined with the available data, and the evidence obtained was reported. SPSS and LISREL programs were used in the analysis of the research data. The data were analyzed using structural equation modeling and the Process Macro bootstrap technique.

Findings: In the thesis, 10 out of 11 hypotheses were accepted, and one was rejected. It has been observed that the transformational leadership behaviors exhibited in schools affect teacher leadership, collective teacher efficacy and school effectiveness. However, teacher leadership behaviors affect collective teacher efficacy and school effectiveness. In this sense, it has been found that collective teacher efficacy positively affects school effectiveness. In line with the primary purpose of the research, it was found that teacher leadership and collaborative teacher efficacy have a sequential mediating role in the relationship between transformational leadership and school effectiveness. For the same purpose, it has been found that teacher leadership has a mediating role in the relationship between transformational leadership and school effectiveness, but that collective teacher efficacy does not mediate in the same connection. In line with the additional purposes of the study, it was found that collective teacher efficacy has a mediating role in the relationship between transformational leadership and collective teacher efficacy and between teacher leadership and school effectiveness.

Conclusions: This research concluded that teacher leadership and collective teacher efficacy should be supported for the positive effect of transformational leadership to be reflected more in school effectiveness.

Keywords: leadership, transformational leadership, school effectiveness, teacher leadership, collective teacher efficacy

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Varsayımlar	7
Terim ve Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve ile İlgili Araştırmalar	8
Öz Yeterlik Kuramı	8
Liderlik	10
Çağdaş Liderlik Yaklaşımlarından Dönüşümsel Liderlik	11
Dönüşümsel Liderliğin Boyutları	13
Okul Etkililiği.....	15
Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Bazı Modeller.....	17
Öğretmen Liderliği	19
Öğretmen Liderliğinin Boyutları	22
Kolektif Öğretmen Yeterliği.....	24
Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Boyutları	26
Kavramların Yordayıcılık İlişkileri	27
İlgili Araştırmalar	32
Dönüşümsel Liderlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	32
Okul Etkililiği ile İlgili Yapılan Araştırmalar	41

Öğretmen Liderliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar	49
Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	61
Yöntem	61
Araştırma Yöntemi	61
Araştırmada Test Edilecek Yapısal Eşitlik Modeli (YEM).....	61
Evren ve Örneklem / Katılımcılar	61
Veri Toplama Araçları.....	63
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ)	64
Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (AOEÖ).....	64
Öğretmen Liderlik Ölçeği (ÖLÖ).....	65
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ).....	65
Ölçme Modelinin Test Edilmesi.....	66
Veri Toplama Süreci.....	67
Verilerin Analizi	67
Araştırmacının Rolü	67
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	68
Bulgular	68
BEŞİNCİ BÖLÜM	74
Tartışma ve Sonuç	74
Tartışma	74
(H1) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Tartışma	74
(H2) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Liderliğini Yordamasına İlişkin Tartışma	75
(H3) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Kolektif Öğretmen Yeterliğini Yordamasına İlişkin Tartışma	77
(H4) Öğretmen Liderliği Davranışlarının Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Tartışma	78
(H5) Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Tartışma	79
(H6) Öğretmen Liderliği Davranışlarının Kolektif Öğretmen Yeterliği Davranışını Yordamasına İlişkin Tartışma	80
(H7) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Liderliği Aracılığıyla Okul Etkililiği Üzerindeki Dolaylı Etkisine İlişkin Tartışma.....	81

(H8) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Kolektif Öğretmen Yeterliği Aracılığıyla Okul Etkililiği Üzerindeki Dolaylı Etkisine İlişkin Tartışma	82
(H9) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Liderliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Sıralı Aracılığıyla Okul Etkililiği Üzerindeki Dolaylı Etkisine İlişkin Tartışma.....	83
(H10) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Liderliği Aracılığıyla Kolektif Öğretmen Yeterliği Üzerindeki Dolaylı Etkisine İlişkin Tartışma	84
(H11) Öğretmen Liderliğinin Kolektif Öğretmen Yeterliği Aracılığıyla Okul Etkililiği Üzerindeki Dolaylı Etkisine İlişkin Tartışma	84
Sonuç	85
Öneriler.....	85
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	85
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	86
KAYNAKÇA	87
EKLER	118
EK-1. Etik Kurulu İzin Belgesi	118
EK-2. Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	120
EK-3. Demografik Bilgiler Formu	122
EK-4. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği.....	122
EK-5. Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	123
EK-6. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	124
EK-7. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği.....	124
EK-8. Ölçek Kullanım İzin Talepleri	125
ÖZGEÇMİŞ.....	127

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler</i>	62
Tablo 2. <i>Ölçme Modelinin Testine İlişkin Uyum İndeksleri</i>	66
Tablo 3. <i>Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	68
Tablo 4. <i>Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular ...</i>	68
Tablo 5. <i>Sıralı Aracılık Modelinde Yordayıcılık Etkilerine İlişkin Bootstrap Analizi</i> <i>Sonuçları</i>	70
Tablo 6. <i>Dönüşümsel Liderlik ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkide Öğretmen</i> <i>Liderliğinin Yordayıcılık Etkilerine İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları</i>	72
Tablo 7. <i>Öğretmen Liderliği ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Kolektif Öğretmen</i> <i>Yeterliğinin Yordayıcılık Etkilerine İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları</i>	73

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Değişkenler Arasındaki Yordayıcılık İlişkileri, Sıralı Aracılık ve Aracılık Rollerine İlişkin Hipotetik Model</i>	27
Şekil 2. <i>Ölçme modeline ilişkin standardize edilmiş katsayılar</i>	66
Şekil 3. <i>Araştırma hipotezlerine ve aracılık modellerine ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları ve t değerleri</i>	69



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EYD	: Eğitim Yönetimi ve Denetimi
EFQM	: European Foundation for Quality Management
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	: Millî Eğitim Müdürlüğü
STEM	: Science, Technology, Engineering, Mathematics
TDK	: Türk Dil Kurumu
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
WoS	: Web of Science
Vd.	: ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

21. yüzyılın ilk çeyreğinin sonlarına doğru eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalına ilişkin yapılan çalışmaların sayısı arttığı gibi, aynı zamanda ilgili olduğu konular açısından farklılık göstermektedir. Köksal (2019) son yıllarda yapılan çalışmaların büyük oranda eğitim yönetimiyle ilgili olduğunu bunu sırasıyla eğitim öğretim süreçlerine ilişkin çeşitli konular, eğitim denetimi, eğitim planlaması ve eğitim ekonomisinin izlediğini görmüştür. Yine bu çalışmada ilköğretim kurumlarında yapılan çalışmaların ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına yapılanlardan daha çok olduğu belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2019) yaptığı bir çalışmada ise son yıllarda Türkiye'de örgütsel davranış alanında en çok çalışılan konuların liderlik, prososyal davranışlar, yeterlik, öz yeterlik, denetim ve personel geliştirme gibi örgütsel etkililiği doğrudan ve dolaylı etkileyen birtakım değişkenlerle ilgili olduğu anlaşılmıştır. Alp ve Şen'in (2021) yaptığı bir çalışmaya göre son on yılda eğitim yönetimi alanında yapılan nicel çalışmalar incelendiğinde örgütsel bağlılık, iş doyumu, mobbing, motivasyon, liderlik, tükenmişlik, iletişim, liderlik stilleri ve öz yeterlik konularının ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte eğitim yönetimi alanında bazı konulara olan ilginin ise daha düşük olduğu söylenebilir. Şen'e (2022) göre yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında eğitim planlaması, eğitim politikaları, eğitim ekonomisi ve öğretmen yetiştirme en az yer verilen konu alanları arasındadır. Ayrıca tezlerin büyük bir bölümü nicel yöntemde hazırlanmış, nitel ve karma yöntemde yapılan tezlerin sayısı oldukça azdır (Öner, 2019; Karaca, 2018).

2000 ile 2009 yılları arasında ABD'de hazırlanan doktora tezlerinin daha çok liderlik ve kadın yöneticileri konu edindiği, bunun yanı sıra EYD programları ve okul geliştirme konularında yapılan çalışmaların da çoğunlukta olduğu görülmektedir. Çalışmalarda nitel ve nicel yöntem kullanma eğilimi birbirine yakın düzeydedir. Karma yöntem çalışmaları ise yüzde on iki düzeyinde kalmıştır. Bu tezlerde en fazla kullanılan sözcükler ise sırasıyla okul (school), eğitim/sel (education/al), yönetim (administration), liderlik (leadership), araştırma (study) dır (Konan & Kış, 2013). Web of Science [WoS] (2023) veri tabanında "Education Management" anahtar kelimesi ile tarama yapıldığında son iki yılı aşkın zamanda (2021,2022,2023) farklı konularda çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen bu çalışmalarda özellikle sürdürülebilirlik, STEM, katılım, yönetişim, kalite yönetimi, çok

kültürlülük, liderlik, eğitim politikaları, eğitimde yapay zekâ, uzaktan eğitim ve eğitim teknolojisi, eğitimde reform, kapsayıcılık gibi konular ele alınmaktadır.

Son yıllara ilişkin yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde, eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalarda liderlik konu alanının ilgi merkezi olduğu, güncelliğini yitirmediği anlaşılmaktadır. Liderlik, ortak bir amacın gerçekleştirilmesinde insanları harekete geçiren, motive eden bir güç olarak geçmişten günümüze dikkat çekmiştir. Gelecekte de önemini kaybetmeyecek bir olgu görünümü vermektedir. Diğer taraftan özellikle yurt dışı alan yazında sıklıkla ilgi odağı olan eğitimde reform konu alanı ve bu kapsamda yürütülen okul geliştirme ve etkililiği çalışmaları da gün geçtikçe artmaktadır. Liderlik ve okul etkililiği ise eğitim yönetimi disiplininin odağında yer alan, bu araştırmada da daha detaylı incelenen iki önemli olgudur.

Liderlik en basit anlatımıyla belirlenen amaç ya da vizyonun gerçekleştirilmesi için grubu etkileyebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Liderlik çalışmalarına 1940'lara kişisel yetenek ve özelliklere dayanan özellikler teorisi, 1960'lara kadar liderlerin davranışlarına odaklanan davranışçı teori, devamında durumsal ve interaktif teoriler ve son olarak da liderlik teorisinde en çağdaş yaklaşımlar olarak görülebilecek karizmatik, dönüşümsel ve otantik liderlik yaklaşımları yön vermiştir. Dönüşümsel liderler, izleyenlerin ihtiyaç ve ilgilerine özel bir önem gösteren, sorunlara yeni ve farklı bakış açıları oluşturmalarına yardımcı olan, amaçların gerçekleştirilmesi için çalışanları ekstra çaba harcamaya teşvik eden liderlerdir. (Robbins & Judge, 2017).

Değişim ve dönüşümün çok hızlı olduğu 21.yy'ın ilk yarısında öğretmenlerin okul amaçlarını gerçekleştirme motivasyonu, mesleki gelişimi, sorunlara yeni çözümler bulma becerisi kazanmaları önemli görülmektedir. Printy (2008) okul müdürlerinin ve bölüm başkanlarının öğretmen uygulama topluluklarında öğrenme fırsatlarını şekillendirmede etkili olduğunu bulmuştur. Bu nedenle bu çalışmada dağıtımcı liderlik, öğretimsel liderlik gibi diğer çağdaş liderlik yaklaşımları yerine dönüşümsel liderlik ele alınmıştır (Leithwood, 1994).

Araştırma konusu bağlamında son yıllara ilişkin alanyazın dikkate alındığında, dönüşümsel liderlik davranışları ile öğretmenlere ilişkin birçok değişken arasında çeşitli ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Üstelik öğretmenlere ilişkin incelenen bu değişkenler doğrudan okul etkililiği ile ilişki potansiyeli taşımaktadır. Voelkel (2022) dönüşümsel liderliğin mesleki öğrenme topluluklarını ve kolektif öğretmen yeterliğini güçlü bir şekilde yordadığına ilişkin bulgular elde etmiştir. Bu liderlik türünün kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki etkisi liselerde daha fazla bulunmuştur (Çoğaltay & Boz, 2022). Bunların yanı sıra öğretmenlerin okul

misyonuna ve mesleki öğrenme topluluğuna bağlılığını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir (John & Peter, 2007; Sánchez-Rosas vd., 2023). Dönüşümsel liderlik okulların öğrenen bir örgüte dönüşmesinde önemli bir role sahiptir (Köybaşı-Şemin, 2020). Okul müdürlerinin dijital dönüşümsel liderliği, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki örgütsel bağlılıklarını ve algıladıkları okul etkililiğini ile pozitif yönde etkilemektedir (Izhak & Tahani, 2023). Dönüşümsel liderlik, öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi aracılığıyla öğretim uygulamaları üzerindeki dolaylı etkisinde düzenleyici bir role sahiptir (Bellibaş vd., 2021). Okul müdürlerinin dönüşümsel liderliği ile okulun çevrim içi iletişim başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Üstelik bu ilişkiye okuldaki iletişimin niteliği aracılık etmektedir (Masry-Herzallah & Stavisky, 2021). Dönüşümsel liderlik örgütsel güven aracılığıyla okuldaki yenilikçi uygulamaları (Kılınç vd., 2022), bunun yanı sıra öğretmenlerin duygusal zekalarını (Noori vd., 2023), iş doyumu ve performanslarını (Maheshwari, 2022), iş motivasyonlarını (Hyseni-Duraku & Hoxha, 2021) olumlu; iş tükenmişliklerini (Tian vd., 2022) olumsuz etkilemektedir. Okul müdürlerinin dönüşümsel liderliği, öğretmen liderliği ve öğretmenlerin bireysel öz yeterliği ile olumlu bir ilişkiye sahiptir. Öğretmen liderliği ise öğretmenlerin öz yeterliği ile olumlu yönde ilişkilidir (Li & Liu, 2022).

Mevcut alanyazın dönüşümsel liderliğin kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin öğrenmesi, okula ve okul misyonuna bağlılığı, okuldaki iletişim süreci ve diğer örgütsel davranış kapsamına giren farklı değişkenler üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Dönüşümsel liderliğin öğretmen liderliğini teşvik edip etmediği, okul etkililiğine katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Dönüşümsel liderliğin ilişkili olduğu bu değişkenlerin birçoğu, okul etkililiği üzerinde etkilere sahip olma potansiyeli taşımaktadır. Fakat dönüşümsel liderliğin okul etkililiği üzerindeki etkisine aracılık edebilecek bu değişkenlere ilişkin herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Alanyazın dönüşümsel liderliğin okul etkililiği üzerindeki etkisinin nasıl gerçekleştiğine yönelik açıklama sağlayacak işleyiş mekanizmalarından yoksundur.

Mott (1972) tarafından sosyal sistemler yaklaşımı temelinde örgütsel etkililik “uyum ve üretim eylemi için bir örgütün güç merkezlerini harekete geçirme yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Mott’a göre rutin üretimi sağlamak için örgütün güç merkezlerinin düzenlenmesinde ürünlerin niteliği ve niceliği, verimlilik ve uyum önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda örgütsel etkililiği sağlayan okullar, nicelik ve nitelik açısından benzer okullardan fazla ürün ortaya koyan, içsel ve dışsal problemlere daha etkili bir şekilde uyum sağlayan okullar olarak tanımlanabilir. Mevcut alanyazın tarandığında sosyal sistemler yaklaşımı temelinde okulların etkililiğini bir bütün olarak incelenmediği anlaşılmaktadır. Bunun yerine

araştırmacıların okulların etkililiğini daha çok standart ve öğretmenler tarafından oluşturulan test sonuçları, paydaşların başarıya ilişkin algı ve doyumları, okula devam ve ödüllendirme durumu, sosyal-kültürel-sportif etkinliklerden elde edilen başarılar vb. (Şişman, 2011) gibi değişkenlerle ölçmeye çalıştığı görülmektedir. Doğrudan bir bütün olarak okul etkililiğini belirlemeye yönelik ilginin sınırlı kalması, farklı liderlik türleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye aracılık edebilecek değişkenlerin ortaya çıkarılmasına bir engel teşkil etmektedir.

Son yıllarda ulusal alanyazında okul etkililiğini sosyal sistemler yaklaşımına göre bir bütün olarak ele alıp inceleyen bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Kolektif güven ve işbirliği (Saylık, 2023), öğretmen moral yitimi (Dilekçi vd., 2023), çevik liderlik (Çalışkan-Yılmaz & Özgenel, 2023), örgütsel adalet (Yıldızbaş vd., 2023), okul imajı ve öğretmen performansı (Dalbudak & Özgenel, 2022), karizmatik liderlik (Çevrik & Koçak, 2022), okul iklimi (Yenipınar & Yıldırım, 2022), psikolojik sermaye ve toksik liderlik (Küçük, 2020), işe adanmışlık (Koçak & Nartgün, 2020), öğrencilerin akademik başarısı ve okula bağlılığı (Ergüç-Şahan & Özgenel, 2020), okul yapısı ve akademik iyimserlik (Çalık & Tepe, 2019), kolektif öğretmen yeterliği (Yüner & Özdemir, 2020), okul iklimi (Korkmaz & Ada, 2019) okul etkililiği ile ilişkili değişkenlerdir. Ulusal alanyazında örgütsel davranış kapsamındaki birçok değişkenle okul etkililiği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Fakat özellikle dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin gerçekleşme mekanizmasına ilişkin çok az şey bilinmektedir.

Ulusal alanyazında olduğu gibi uluslararası alanyazında da okul etkililiğinin sosyal sistemler yaklaşımına göre yapılan kavramsallaştırmasının kullanılıp bir bütün olarak ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Yıldırım (2022) örgütsel sinizmin karar verme sürecine katılımı azaltarak okul etkililiği olumsuz etkilediğine ilişkin kanıtlar ileri sürmüştür. İsmail vd. (2022) olumlu bir okul kültürünün okul etkililiğine katkı sağladığı bulgusuna ulaşmışlardır. Okuldaki kararlara katılım ve kararlara katılım isteği okul etkililiği ile pozitif yönde ilişkilidir (Baydar, 2022). Işık (2020) etik liderlik ile okul etkililiği arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Feldhoff vd. (2022) Okul etkililiği ve okul geliştirme çalışmaları arasındaki bağlantı ile ilgili temel sorunları, bu iki çalışma grubunu birbirine bağlayan modelleri ortaya koymuş ve eleştirel bir analize tabi tutmuştur.

Araştırma odağında son yıllarda ulaşılan çalışmaların bulguları dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilere aracılık edecek mekanizmaları ortaya koymaktan uzaktır. Bu nedenle dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri ve bu ilişkiye aracılık edebilecek mekanizmaların ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca uluslararası literatürde okul etkililiğini sosyal sistemler yaklaşımı açısından değerlendiren

alışmalara çok az yer verilmiştir. Bu nedenle liderlik ve nihai bir çıktı olarak okul etkililiği arasındaki ilişkinin nasıl gerçekleştiği konusunda literatürde hâlâ büyük boşluklar bulunmaktadır. Bu boşluğun doldurulması için okulların etkililiğinin ortaya çıkarılmasında farklı yaklaşımlara da yer verilmelidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki olası ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin sıralı aracılık rolünü ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaç yanı sıra araştırmanın iki alt amacı daha bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci amacı dönüşümsel liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki olası ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolünün olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın üçüncü ve son amacı ise öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki olası ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda, belirlenen 11 hipotez şunlardır:

H1: Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları, okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde, pozitif yönde yordamaktadır.

H2: Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları öğretmen liderliğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde, pozitif yönde yordamaktadır.

H3: Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları kolektif öğretmen yeterliğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde, pozitif yönde yordamaktadır.

H4: Öğretmen liderliği davranışları okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde, pozitif yönde yordamaktadır.

H5: Kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde, pozitif yönde yordamaktadır.

H6: Öğretmen liderliği, kolektif öğretmen yeterliğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde, pozitif yönde yordamaktadır.

H7: Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları öğretmen liderliği aracılığı ile (dolaylı olarak) okul etkililiğini pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

H8: Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları kolektif öğretmen yeterliği aracılığı ile (dolaylı olarak) okul etkililiğini pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

H9: Okul müdürlerinin dnmsel liderlik davranışları, ğretmen liderliği ve kolektif ğretmen yeterliği sıralı aracılığı ile (dolaylı olarak) okul etkililiğini pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

H10: Okul müdürlerinin dnmsel liderlik davranışları ğretmen liderliği aracılığı ile kolektif ğretmen yeterliğini pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

H11: Öğretmen liderliği kolektif ğretmen yeterliği aracılığı ile okul etkililiğini pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Araştırmanın nemi ve Gerekçesi

Bu araştırmada ileri sürülen hipotezler doğrulandığında dnmsel liderliğin ğretmen liderliği ve kolektif ğretmen yeterliği üzerindeki ve dolaylı olarak okul etkililiği üzerindeki etkileri fark edilecektir. Sonuç olarak da okullarda dnmsel liderlik uygulamalarının öneminin artacağı dlmektedir. Kolektif ğretmen yeterliğinin ve ğretmen liderliğinin düşük düzeyde olduğu okullara dnmsel liderlik özelliği yüksek yöneticilerin atanması sağlanarak okul etkililiğinde fark oluturulabilecektir. Bandura'nın öz yeterlik teorisine göre yapılandırılan bu çalışmada doğrulan hipotezler, araştırmacıların kuramı gelitirebilecekleri yeni hipotezler üretmesini sağlayabilecektir. Politika yapıcılar okul müdürlerinin seçimi konusunda dnmsel liderliğinin araştırma kapsamındaki değişkenler üzerindeki etkisini dikkate alarak yeni ve okul etkililiği açısından daha yararlı birtakım politikalar gelitirebileceklerdir. İlgili alanyazın taraması sonucunda; dnmsel liderlik, algılanan okul etkililiği, ğretmen liderliği ve kolektif ğretmen yeterliği değişkenlerinin birlikte ele alınarak aralarındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Araştırmanın bu açıdan özgün olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı dlmektedir. Ayrıca bu araştırma okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde dnmsel liderlik ve etkilerine ilişkin konulara yer verilerek okul etkililiğine katkı sağlamak ve literatürdeki boşluğun giderilmesi için de önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlar aşağıda verilen sınırlılıklar dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

- Araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanan ölçekler, araştırmanın yapıldığı günlerde okulda bulunan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Bu araştırma kesitsel bir araştırmadır. Kesitsel araştırmanın sebep sonuç ilişkisini gösterecek durumda olmaması sadece ilişkilerden ibaret olması sınırlılık

oluşturmaktadır. Daha güvenilir sonuçlar elde etmek için boylamsal araştırmalara ihtiyaç vardır.

Varsayımlar

- Örneklem grubundaki bireylerin ölçeklere samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
- Araştırma sürecinde, araştırma sonuçlarını etkileyen herhangi olumsuz bir durumun oluşmadığı varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Dönüşümsel Liderlik: Günümüzde değişen çevre koşullarına uyum sağlayan kişilerin çalışmalarını tutum ve değerlerini etkileyerek onları değişim doğrultusunda belirlenen amaçlara göre harekete geçiren liderlere dönüşümsel liderler denir (Şen & Yaşlıoğlu, 2010). Dönüşümsel liderler; ilham veren, takipçileriyle bireysel olarak ilgilenen, karşılaştıkları sorunları kolay çözebilmeleri için entelektüel olarak yardımcı olan liderlerdir. (Can vd., 2006).

Etkili Okullar: Farklılıkları olan öğrenci ve öğretmenlerin her açıdan geliştirmeye olanak sağlayan kurumlar etkili okullar olarak nitelendirilir (Balcı, 2013).

Öğretmen Liderliği: Can (2014) öğretmen liderliğini “öğretmenin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli olarak görevler üstlenme, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliği” olarak tanımlamıştır.

Kolektif Öğretmen Yeterliliği: Bandura (1997) kolektif yeterliliği, grubun belirli seviyelerde beceri geliştirmek için gerekli eylem aşamalarını düzenleme ve yönetme becerisi olarak tanımlamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve ile İlgili Araştırmalar

Öz Yeterlik Kuramı

Öz yeterlik kavramı Bandura tarafından ilk kez 1977 yılında kullanılmış ve günümüze kadar birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik, kişinin yaşamı boyunca karşılaştığı durumlar için kendisinden beklenen davranışları gösterebilme inancıdır ve stresli durumların bilişsel değerlendirmesini belirlemektedir.

Öz yeterlik bireylerin eylemlerinin düzenlemesi ve uygulamasına olan inançları olup insan fonksiyonlarını bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçleri olarak dört ana süreçten yardım alarak düzenlemektedir (Bandura, 1992). Bu süreçler kısaca şu şekilde açıklanabilir (Bandura,1992;1995):

Eylem planlarının oluştuğu ilk yer düşüncedir. Düşüncenin önemli bir işlevi, insanların olayları tahmin etmelerini ve bu olayları kontrol etmenin yollarını geliştirmektir. Yüksek yeterlik duygusuna sahip bireyler olumlu kılavuzlar ve senaryolar sayesinde başarıyı görselleştirirler. Etkinliklerinden şüphe duyanlar başarısızlık senaryoları oluştururlar. Başarılar sadece becerileri değil, aynı zamanda kullanmak için yeterlik inancını da gerektirir (Bandura, 1993).

Öz yeterlik inançları performans düzeylerine etki edecek düşünce kalıplarını çeşitli şekilde etkilemektedir. İnsanların yapabileceklerine olan yeterlik inançları, ortaya çıkabilecek eylemlerin sonuçlarını tahmin edecek motivasyona sahip olmalarını sağlar.

Öz yeterlik motivasyon düzeyini etkilediği gibi insanların duygusal durumlarını da etkilemektedir. Ayrıca öz yeterlik, bireylerin olaylar karşısında nasıl bir tavır sergilediğinin güçlü bir göstergesidir. İnsanların yaptığı tercihler sonucunda kolaylıkla üstesinden gelebilecekleri eylemlerin tercih edilmesi öz yeterlik inançları tarafından belirlenmektedir.

Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlüyse insanların analitik düşünceleri ile tasarladıkları eylem planları da fazlasıyla etkili olmaktadır (Wood & Bandura, 1989). Ayrıca Bandura'ya (1991) göre öz yeterliğin güçlü olması insanların kendileri için belirledikleri zorluklara olan bağlılıkla paralellik taşır. Yüksek yeterliliğe sahip bireyler, zor görevlere kaçınılması gereken tehditler olarak değil, üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak yaklaşırlar. Bu bakış açısı kişisel başarıyı oluşturur, stres ve depresyona karşı savunmasızlığı azaltır. Öz yeterliğin güçlenmesi aslında, insanların belirledikleri hedeflere ulaşabilmelerine olan inancın güçlenmesi

anlamını taşımaktadır. Düşük öz yeterlik duygusuna sahip bireyler, kişisel tehdit olarak algıladıkları zor görevlerden kaçınırlar. Bu kişiler zor görevleri başarmaya odaklanmak yerine kişisel eksiklikler ve karşılaşılabilecek olumsuzluklara odaklanırlar. Bu durum stres ve depresyonun oluşmasına neden olarak başarısızlığı oluşturur (Bandura, 1993).

Öz yeterlik davranışları şekillendiren tek faktör değildir (Schunk, 1995). İnsan davranışlarının en önemli nedenlerinden biri olarak ifade edilebilir. Öz yeterliğin yanı sıra gerekli bilgi ve becerilerin olması koşuluyla performansın iyi olması beklenir.

Öz yeterlik kavramını oluşturan dört temel bilgi kaynağı vardır. Bu kaynakların en etkili olanı ustalık deneyimleridir. Elde edilen başarılar kişilerin kişisel etkinliği için güçlü bir inanç oluştururlar. İkinci bilgi kaynağı sosyal modellemedir. Kendine benzer çaba gösteren insanların başarılı olduğunu gören bireylerin kendi çabalarının sonucunda başaracaklarına olan inançları artmaktadır. Aynı şekilde başarısız sonuçları gözlemleyen bireylerin de öz yeterlik algıları ve motivasyonları düşmektedir. Bir diğer bilgi kaynağı ise sözel iknadır. İnsanların başaracaklarına olan inancın artırılması, sözlü olarak farklı bireyler tarafından ikna edilmesiyle gerçekleşmektedir. Fiziksel durumun geliştirilmesi, stresin azaltılması, olumsuz durumların iyileştirilmesi, somatik durumların doğru-yanlış yorumlanmasıyla ifade edilebilen psikolojik durum da dördüncü bilgi kaynağıdır (Bandura, 2010).

Bir amacın gerçekleşmesi için çabalayanların yeteneğine olan inançları öz yeterlik olarak açıklanmaktadır (Leithwood & Jantzi, 2008). Senemoğlu (2015) ise öz yeterliği, bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkıp çıkamayacağına ilişkin kendine duyduğu inanç olarak tanımlar. Bu nedenle öz yeterliği yüksek olan kişilerin amaçlarını gerçekleştirmeleri daha kolaydır.

Öz yeterlik kavramının üç boyutu bulunmaktadır (Gist, 1987): Büyüklük, güç ve genellik.

Büyüklük: Yapılacak olan görevlerin zorluk derecesini ifade etmektedir. Basit olanlar için yüksek öz yeterlik sergileyen bireyler, zor görevler için daha düşük öz yeterlik sergilemektedirler.

Güç: Büyüklükle olan inancın niteliğini ifade eder.

Genellik: Beklentinin farklı durumlar için ne derecede olduğuyla ilgilidir.

Bandura'ya (1997) göre yeterlik beklentileri önemli performansa sahip çeşitli boyutlara göre değişmektedir. Görevlerin zorluk derecelerine göre ifade edilmesi büyüklük boyutuyla ilgilidir. Zayıf beklentiler deneyimlerin doğrulanmamasıyla kolayca söndürülebilirken, ustalık

gerektiren beklentiler kolayca ortadan kaldırılamaz. Bu durum etkinin güç boyutunu ifade etmektedir. Bazı deneyimler sınırlı ustalık beklentileri yaratırken bazıları ise daha genelde kalmaktadır. Bu durum ise genellik boyutuyla ilgilidir.

Liderlik

Liderlik, insanlık tarihinin en eski kavramlarından biridir. Birçok tanımlamalar ve araştırmalar yapılmasına karşın herkesin hem fikir olduğu bir tanım bulunamamaktadır. Liderlik toplumsal bir varlık olan insan hayatı boyunca olması zorunlu olan önemli bir kavramdır. Lider İngilizce “leader” kelimesinden dillimizde hayat bulmuştur. TDK’ya (2022) göre lider “Önder, şef, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse, bir yarışmada başta bulunan takım veya yarışmacı” olarak tanımlanmıştır. Liderlik ise “liderin görevi, önderlik” şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2022). Liderlik, Anglo-Sakson “leadare” kökünden gelmekte olup; insanları yolculuğa çıkarmak ve onlara yol göstermek anlamını taşımaktadır.

Lider örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yenilikleri başlatan kişidir (Lipham,1964). Hersey ve Blanchard’a (1977) göre liderlik, bireylerin ve grupların davranışlarını etkileme çabasıdır. Burns’e (1978) göre de kişilerin astlarını memnun etmeleri için her türlü kaynağın hazır edilme sürecidir. House (1992) da liderliği örgütün başarı ve etkililiği için liderin astlarını motive edebilme yeteneği olarak ifade etmiştir. Belirli amaçlara ulaşmak için örgüt üyelerini etkileyen, onları motive eden kişi lider olarak tanımlanmaktadır (Arıkan, 2001). Benzer bir tanım da diğer insanları harekete geçiren ve onları yönlendiren kişinin lider olduğu ifade edilmektedir (Koçel, 2001). Liderlik, örgütün sahip olduğu amaçlar doğrultusunda diğer bireyleri etkileyebilme sanatıdır (Şişman, 2018). Günümüzde de liderlik üzerine çalışmalar devam etmektedir. Özetle liderlik; belirli amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve onları harekete geçirme gücü olarak tanımlanabilir.

Liderlik, belirli amaçlar doğrultusunda bir grubun harekete geçirilmesindeki bilgi ve beceriler bütünüdür (Eren, 1991). Bu kavram, alanyazında yönetim bilimi dışında eğitim ve okul yönetimiyle de karşımıza çıkmaktadır. Okullar açısından bu kavram değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin, bir eğitim lideri olarak bazı yeterliklere sahip olması beklenir. Sergiovanni (1984) göre bu yeterlikleri eğitsel, denetsel, örgütsel ve yönetsel liderlik şeklinde sınıflandırmıştır. Okul yöneticisi, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çevrenin güvenini kazanmalıdır (Smith & Andrews, 1989).

Çağdaş Liderlik Yaklaşımlarından Dönüşümsel Liderlik

Lider, yönetim faaliyetlerinin gerçekleşmesi için gücü elinde bulundurmakla beraber, yönetilenlere önderlik yapan, karar verme işini bireysel değil yönetilenlerle birlikte yapan, içinde bulunduğu örgütü tanıyarak yönlendiren kişidir (Ertan-Kantos, 2011; Yıldırım, 2011).

Okul yöneticileri, kaliteli öğrenme ortamı ve pozitif okul ikliminin oluşmasını sağlayan en önemli faktörler olmasından dolayı önem arz etmektedir. Yönetici kavramıyla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. En basit şekliyle yönetici, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan unsurları bir araya getiren ve bu unsurları verimli şekilde kullanabilen kişidir. Okul yöneticileri geleneksel anlamda, otoriteyi temsil ederek kuralları uygulayan kişidir. Ama günümüzde okul müdürlerini yönetici olmaktan ziyade lider olmaları gerekmektedir (Balcı, 2013; Coney 1991; Mortimore, 1995; Şişman, 2013). Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hız kazandığı bir dönem içinde bulunduğumuz için bu gelişmelere uyum sağlayacak değişimlerin gerek yaşantımızda gerekse bulunduğumuz toplumlarda gündeme gelmesi beklenmektedir. Örgüt içinde bu değişimlere uyum sağlanması yöneticilerin liderlik özelliklerine bağlıdır. Okul da yöneticilerin uygulamış olduğu çeşitli liderlik davranışları vardır ve bu sahip oldukları özelliklerle okulu yönetirler.

Dönüşümsel liderlik kavramını, ilk kez 1973 yılında Downton tarafından kullanılmıştır. Bu kavram 1978 yılında James McGregor Burns tarafından ise daha sistematik şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bass ise 1985 yılından itibaren çalışmalarında dönüşümsel liderliğe yer vermiştir. İngilizcedeki orijinal adı “transformational leadership” şeklinde olan liderlik, Türkçe yazında dönüşümcü, dönüşümsel, değişimci, reformcu gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Koçel, 2001). Dönüşümsel liderler, örgüte değişimi en hızlı şekilde uyarlayan liderlerdir. Bu nedenle dönüşümsel liderlik öncülleri ve etkileri açısından araştırılmaya değer bir değişendir. Dönüşümsel lider, örgütün ilerleyişi ve düzeninin sağlanması bakımından önemli kişidir (Gedikoğlu, 2015). Günümüze kadar liderlikle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Çalışmalar dönüşümsel liderliğin günümüzde en etkili liderlik şekli olduğunu göstermektedir (Dabke, 2016). Lider, takımındakilere yüksek moral ve motivasyon sağlayan çok yönlü bir kaptandır. Dönüşümsel liderlerin davranışlarının motivasyon üzerine etkileri olumlu bulunmuştur (Akbolat vd., 2013). Dönüşümsel liderler, çalışanlarını problemler karşısında yeni yaklaşımları kullanmalarına teşvik ederek sorunların çözüme kavuşmasını sağlarlar (Ilsever & Ilsever, 2016). Bu liderler yaratıcılık ve yenilik açısından öncü olan kişilerdir (Sabuncuoğlu & Tüz, 1995).

Bu liderlik yaklaşımının öncülerinden olan Bass'ın (1999) yaptığı çalışmada dönüşümsel liderliğin 20 yıllık değişimi inceleyerek farklı bir liderlik stili olan etkileşimci liderlikten ayrımı şu şekilde ifade etmiştir:

Burns, dönüşümsel ve etkileşimci liderliğin içeriğini tanıttığı seminal çalışmasını yayınladığından beri 20 yıl geçti. Bu süreçte dönüşümsel liderlik izleyenlerin ahlâkını, motivasyonunu ve moralini yükseltti. Etkileşimci liderler izleyenlerin acil gereksinimlerini karşıladı. Dönüşümsel liderlik ülkeniz için neler yapabileceğini vurgularken, diğeri ülkenizin sizin için neler yapabileceğini vurgular. 1970'ten beri bu iki liderlik ayrımını yararını desteklenen ciddi deneysel araştırmalar yapılmıştır. 20 yılda sanayi ve işgücündeki değişimler liderlerin daha fazla dönüşümsel olması gerektiği sonucunu ortaya koymuştur. Liderlerin izleyenlerini yüksek katılımcı bireylerle ve kalite, servis, ekonomiklik ve yüksek verimli üretimle desteklemiş gruplarla geliştirerek yetkilendirmeleri teşvik edilmiştir (Bass, 1999, ss. 9-10).

Dönüşümsel lider; olasılıkları en doğru şekilde yorumlayan, sorunlarla karşılaştığında pratik zekasını kullanarak akla uygun çözümler üreten kişidir (Ermeýdan & Can, 2020). Açıkalin (2000) ise telkinle motivasyon ve bireysel destek sağlayarak risk alan kişileri dönüşümsel lider olarak tanımlamıştır. Dönüşümün risk olduğu düşünülürse, bu liderlerin olumsuz durumları öngörmesi beklenir. Yarınlar için bugünün temelini en uygun biçimde şekillendirirler. Ortak çıkarlar için takipçilerini yönlendirirler ve onların hedeflere ulaşmalarını sağlarlar (Antonakis vd., 2003). Sağlam temeli olan bir örgütün geleceğinin de sağlam olması beklenir. Dönüşümsel liderler takipçilerini etkileyerek örgütün misyon ve vizyonu doğrultusunda harekete geçiren ve fikir üretmesini sağlayan kişilerdir. Bu liderler çalışanlarını, onları gerçekten tanıdığı zaman etkileyebilir. Onları etkileyebilmesi için istek ve duygularından haberdar olmalıdır (Erkan, 2002). Dönüşümsel liderler insanların düşük hedefler yerine yüksek hedefler belirlemelerini sağlarlar (Yukl, 1991). Çeşitli yollarla insanların motivasyon ve performansını artırmaya çalışırlar (Odumeru & Ogbonna, 2013). Liderler, örgütün belirlenen yüksek hedeflere ulaşması için çalışanlarına güvenmelidirler (Pielstick, 1998). Çalışanların tamamının katılımıyla ortak kararlar almak dönüşümsel liderler tarafından önemsenir. Sonuç olarak ast-üst arasında hedefleri gerçekleştirirken huzurlu bir ortam ortaya çıkar.

Bir örgütün güçlenmesi için sorumluluk alarak değişimi gerçekleştiren dönüşümsel liderler, yeni vizyon oluşturur ve bu doğrultuda gereksinimleri belirleyerek örgütü harekete geçirirler (Rijal, 2010). Bu liderler grup için en iyi olana inandıkları şeyleri, tüm üyelerce benimsenmesini hedefleyen gerçekçi vizyon sahibi kişilerdir (Deliveli, 2010). Ayrıca cesur, değişime açık ve sabırlı olma gibi özellikler taşımaktadırlar (Berber, 2000). Collins'e (2004/2016) göre dönüşümsel liderlerin en önemli özellikleri alçakgönüllülük ve net tavır sergilemeleridir.

Başaran'a (2004) göre dönüşümsel lider; dürüst, ileri görüşlü, özel yetenekleri olan, çalışanları yetkilendirerek amaca yönelten ve bilişlerini uyaran kişilerdir. Dönüşümsel liderlik birçok şekilde ifade edilmiş araştırma konusu olmuştur. Dönüşümsel liderler kimi araştırmacılar için sıra dışı insan olarak tanımlanırken, bazıları için mükemmel insan olarak tanımlanmış ya da Bass'ın bakış açısıyla karizmatik insanlar olarak ele alınmıştır. Dönüşümsel liderlik *Çok Yönlü Liderlik Anketi* ile çeşitli konularda ölçülmüştür (Bass, 1985).

Dönüşümsel liderlik davranışları sergilenen okullarda okul müdürleri tarafından öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarına dikkat edilir, öz yeterliğin bilgi kaynaklarından biri olan ustalık deneyimleri sayesinde öğretmenlere koçluk yapılır. Bu liderliğin sergilendiği okullarda öğretmenlerin yenilik ve yaratıcılıkları teşvik edilir, oluşturulan vizyona nasıl ulaşılacağı konusunda öğretmenlere bir model olunur (Bass, 1999).

Dönüşümsel Liderliğin Boyutları

Dönüşümsel liderliğin idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek olmak üzere dört temel boyutu mevcuttur (Bass, 1997).

İdealleştirilen liderlik konusunda bazı kuramcılar karizmayı, dönüşümsel liderliğin alt boyutu olduğunu, bazıları ise çalışanlar tarafından lidere atfedilen bir özellik olarak belirtmişlerdir (Karip, 2000). Karizma kavramı, yönetim bilimine Max Weber tarafından dâhil edilmiştir. Bass (1990) karizmatik liderliği dönüşümsel liderliğin alt boyutu olarak ele almıştır. Liderler karizmatik olabilirler ancak dönüşümsel liderlik için karizma tek başına yeterli olmayabilir (Masood vd., 2006). Liderlerin etkisi, özellikleri ve tavırları izleyicileri tarafından oluşturulmaktadır. Bu alt boyuta göre lider; takipçileri tarafından beğenilen, güvenilen ve saygı duyulan kişiler olarak görülmektedir. Kendine güvenen liderler astları tarafından saygı görürler (Karip, 1998). Lider ve takipçiler arasında güven duygusu fazlasıyla güçlüdür. Çalışanlar, liderlerin üst düzey etik özelliklere sahip olduklarını ve bu özelliklerin devamlı olduğunu düşünürler (Gao & Bai, 2011). Hoy ve Miskel'a (1996) göre de liderlerin ikna edicilik ve etik özelliklerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Dönüşümsel liderliğin diğer liderlik davranışlarından farklı oluşu bu etik özelliklerden kaynaklanmaktadır (Akiş, 2004). Liderler takipçilerinin ihtiyaçları doğrultusunda risk aldıkları için onlardan saygı görürler (Williams, 2013). Ayrıca karizma boyutunun; çalışanları etkileyerek onlara model olduğu da düşünülmektedir. Çünkü liderlerin örnek olunacak davranışları vardır ve bu davranışlarından dolayı takdir edilirler. Dönüşümsel liderler, sahip olduğu özellikler sayesinde takipçilerinin yeteneklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olurlar (Bottery, 2001). Liderler, onların davranışlarını gözlemleyen izleyicileri için rol-model oluşturmaktadır. Bass (1997) tarafından

liderlerin, ortak amaçlara uygun olarak sadakat, güven ve uyum sağlayan davranışlar sergilemeleri takipçileri tarafından örnek alınır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı saygılı olması, içten iletişim kurması, güler yüzlü davranması ve herkese eşit mesafede olması liderlik özelliğini daha kolay uygulamasını sağlayacaktır. Bu durum öğretmenlerce model olarak algılanmasını da kolaylaştıracaktır. Ayrıca adalet kavramı herkes için oldukça önemlidir. İş görenler liderlerine benzemeye çalışıp, liderleri gibi başarılı olmak isterler (Gedikoğlu, 2015).

Telkinle güdüleme dönüşümsel liderliğin diğer bir boyutudur. Liderlerin çalışanlarını motive etmesi dönüşümsel liderliğin telkinle güdülemesi boyutuyla ilişkilendirilir. Lider, çalışanlarının gelecek için hedeflenen ortak amaçlar doğrultusunda ilerleyeceğinden ve bu amaçlara en verimli şekilde ulaşacağından emindir (Karip, 1998). Yani bu liderler örgüt için vizyon oluşturup, takipçileri bu vizyona ulaşılması için onları motive ederler (Özden, 2020). Dülker'e (2019) göre de dönüşümsel liderler takipçilerini geleceğe yönelik ilham verip onlara uygun vizyon sunarak belirlenen amaçların gerçekleştirilmesini sağlarlar. Tavırlarıyla takipçilerini etkileyerek örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için onları gerekli desteği verirler. Motive olmuş kişiler, işlerine kendilerini kaptırarak çalışanlar dolayısıyla örgütün etkililiği de olumlu etkilenir (Güney, 2012). Burada heyecan ve iyimserliğin ön planda tutulmasıyla takım ruhunun dinamik olması önemlidir (Leithwood & Jantzi, 1999). Takım ruhunun oluşmasıyla ortak amaçların gerçekleştirilmesi kolaylaşacaktır. İyi liderler çalışanlarından beklenenin ötesinde performans görmek için onları telkinle güdülerler. Bu liderler gelecekle ilgili olumlu tutuma sahiptirler (Northouse, 2013). Telkinle güdülenen çalışanlar zamanla örgütün parçası hâline gelirler. Örgütün parçası olan çalışanlar iyimser hedeflere ulaşmak için liderleri tarafından desteklenirler (Duvacı, 2017). Telkinle güdüleme, ilham verici motivasyon olarak da alanyazında ifade edilmektedir.

Dönüşümsel liderliğin diğer bir alt boyutu olan entelektüel uyarım, takipçileri etkileyerek problemlere yeni bir bakış açısı kazandırmak ve bunun sonucunda yaratıcı çözümler bulmalarını sağlayan tüm davranışları kapsar (Bass & Avolio, 1990). Yani takipçiler yaratıcı ve yenilikçi olmaya yöreklendirilir. Lider, takipçilerinden yaratıcı çözümler beklediğinde öncelikle uygun şartları sağlaması gerekmektedir. Bu boyutta liderler takipçilerinin örgütsel sorunlara farklı bakış açısıyla çözüm bulmalarına ne derece teşvik edildiğini ifade eder (Kahraman, 2021). Yapılan yenilikler planlı şekilde olduğu zaman belirsizlik yaşanmaz. Örgütlerin geleceği için hedeflerin önceden belirlenmesi ve çalışanlara açık şekilde anlatılmalıdır. Liderler, çalışanlarını örgütte karşılaşılabilecek her türlü durum konusunda yöreklendirirler (Güney, 2007). Yani iyi liderler, iş görenlerinin çalışmalarını uyarıcı kişilerdir (Solak, 1997). Dönüşümsel liderler takipçilerinin, problemler karşısında çözüm üretme

yeteneklerini geliştirerek çıktı olarak yaratıcılık ve başarı elde ederler (Judge & Piccolo, 2004). Burada liderler zekâ ve akılcılığı ön planda tutarak problemleri çözüme ulaştırır (Eraslan, 2006). Güvenirliği ispatlanmış bir okul müdürünün öğretmenleri etkileyerek ikna etmesi çok kolaydır. Yöneticisine güvenen bir çalışanı yönlendirmek daha kolay olacaktır (Argon & Ertürk, 2021). Lunenburg'e (2003) göre liderler çalışanlarını eski durumlara yenilikçi yaklaşmaya teşvik ederek onlardan sorunlara yaratıcı çözümler üretmelerini beklerler.

Bireysel destek aslında liderin çalışanlarına önem vermesi, onlara güvenmesidir. Liderlerin her bir çalışanın ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi gerekmektedir. Lider tüm çalışanlara insancıl şekilde yaklaşarak gelişim göstermesine olanak tanır ve ilerleyen zamanlarda onların da liderlik davranışına sahip olmasını sağlar. (Güney, 2012). Liderler, takipçilerinin ihtiyaçlarını önemseyerek gelişimlerine yardımcı olurlar (Asal, 2018). Bu alt boyutta, dönüşümsel lider tıpkı öğretmen gibi takipçilerinin gelişimini destekler (Northouse, 2013). Liderler takipçilerinin gelişimleri için onlara koçluk yaparlar (Akbolat vd., 2013). Soyutlanan, ihmal edilen çalışanlarla ilgilenmek, onların düşüncelerini dikkate alıp uygun rehberliği yapmak, gelişimleri için çaba göstermek şeklinde liderlerin özellikleri vardır (Gedikoğlu, 2015). Fischer'e (2016) göre bu liderler sempatik kişilerdir. Okul müdürleri tarafından ilgi gösterilen öğretmenlerin okula olan aidiyet duygusu güçlendirecektir. Dönüşümsel liderler gözlem becerileri sayesinde çalışanlarındaki yetenek ve yaratıcılığı gün yüzüne çıkarmayı hedeflerler (Levine, 1990/1999). Hedefe ulaşmak için gözlemin gizli olması önemlidir. Liderler her bir çalışanıyla özel olarak ilgilenirken onların bireysel ihtiyaçlarını dikkate almayı unutmazlar. Bu boyutta önemli olan kişiyi tanıyarak potansiyellerini geliştirmek ve ortaya çıkarmaktır. Bireysel farklılıklardan dolayı liderlerin çalışanları iyi analiz etmesi gerekmektedir. İyi analiz sonucunda çalışanların görev dağılımı bireysel ihtiyaçlara göre yapılacaktır. Öğretmenler yöneticilerinin liderlik davranışlarını takdir ederek ve onlar gibi olmak isteyeceklerdir. Dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen okul müdürleri öğretmenlerle güven çerçevesinde iş birliği kurarak hareket ettiklerinde okula olan tutumun ve bağlılığın arttığı görülmüştür (Hauserman & Stick, 2013). Bireysel destek alt boyutunu sergileyen dönüşümsel liderlerin, dolaylı olarak öğrencileri de etkilemesi beklenir. Bu durum öğrencinin başarısına etki eder (Leithwood & Sun, 2012).

Okul Etkililiği

Okul, ülkelerin gelişmesi ve kalkınmasıyla doğrudan ilişkili olmakta birlikte, eğitim kavramı ve hizmetiyle sentezlenen bir kurumdur (Açıkalın, 1998). Eğitime yüklenen sorumlulukla birlikte yapılan yatırımlar artmakta bireylerin ve toplumların eğitimden beklentisi yükselmektedir (Taş & Yenilmez, 2008). Bu nedenle eğitimin hizmetlerinin sunulduğu

okulların etkili olması beklenmektedir. Etkili okul ile ilgili alan yazın incelendiğinde ilk çalışmaların Coleman vd. (1966) ve Jencks vd. (1972) tarafından yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okulların etkililiğinin artırılmasında en önemli etkenlerden biri de insan gücüdür.

Edmonds (1982), okul etkililiği için olması gereken ilk şartın akademik kalite olduğunu ifade etmiştir. Yani her öğrencinin basit düzeyde de olsa birtakım yeterlikleri sağlamaları gerektiğini vurgulamıştır.

Çoğu araştırmacının uzlaştığı etkili okul boyutları yönetici, öğretmen, öğrenci, ders faaliyetleri, aile ve çevre, okul kültürü ve iklimidir (Balcı, 2013; Şişman, 2013). Etkili eğitimin yöneticisi başarıya ulaşmak için amaçları paydaşlarına açık şekilde ifade ederek onlarla iş birliği yapar. Yöneticiler amaçların gerçekleştirilmesi için üstüne düşeni fazlasıyla yapar. Ayrıca öğrencilerin başaracağına olan inancı da yüksektir. Öğretmenler ise bilgi ve becerilerini öğrencileri merkeze alarak onlara aktarabildiği müddetçe okulların başarısı artacaktır. Bu başarının sağlanması güçlü iletişim yoluyla olmalıdır (Slavin, 2013). Öğrenciler kendilerinden beklenenin bilincindedir ve derslerine olan sorumlulukları zamanında yerine getirirler. Ders faaliyetleri önceden planlanır, öğrencilere kazandırılması gereken bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler uygun öğrenme zamanında gerçekleştirilir. Öğrenciler, etkili okullarda fiziksel ve psikolojik olarak güvendedirler (Arslantaş & Özkan, 2014). Veli katılımının öğrenci başarısı üzerinde etkisi de unutulmamalıdır. Ev ve okul arasındaki iletişimin güçlü olması etkili okulların varlığıyla oluşturulur (Epstein, 1987). Aile ve çevrenin okuldaki eğitimi desteklemesi ve devamlılığın sağlanması okulların etkililiği açısından oldukça önemlidir. Özdemir (2012) okulun kendine özgü kural, inanç ve değerler bütünü okul kültürü olarak ifade etmektedir. Genel olarak etkili okullar, sözü geçen boyutların başardığı her şeydir.

Öğrenmeye elverişli ortamlar oluşturma görevi büyük ölçüde öğretmenlerin yetenekleri ve öz yeterlilikleriyle ilgilidir (Bandura, 1993). Öğretimsel yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenler akademik çalışmalara daha fazla zaman ayırırlar ve yavaş öğrenen öğrencilerin başarılı olmaları için çabalayıp onları başarılı olacakları için motive ederler (Gibson & Dembo, 1984). Onlara karşı daha az eleştirel tavır sergilerler (Ashton & Webb, 1986). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, okulların etkililiği için en önemli unsurlardandır (Bitto & Butler, 2010).

Etkili okulların oluşmasında öğretmenler önemli bir kaynaktır (Şişman, 1996). Bursalıoğlu (2005) da etkili okulların en stratejik parçasının öğretmen olduğunu ifade etmiştir. Etkili öğretim için öğretmenlerin sadece konu bilgisi yeterli görülmeyip farklı yeterliklerinin de olması gerekmektedir (Slavin, 2013). Öğretmenler, öğrenme öğretme faaliyetlerini en iyi şekilde planlamalı ve okul kültürü için paydaşları harekete geçirmelidir. Değişim ajanı olarak

algılanan öğretmenler, okulların etkililiği için yüksek özsaygıya sahip olmalıdırlar (York-Barr & Duke, 2004).

Örgütsel etkililik bir organizasyonun güç merkezlerini, uyum ve üretim faaliyetleri için aktive etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Mott, 1972). Bu çalışmada okulların etkililiği, Mott'un (1972) örgütsel etkililik için oluşturduğu sosyal sistemler kuramsal temelinde geliştirilen ölçekle ortaya çıkarılmıştır. Mott'un örgütsel etkililik özellikleri dikkate alındığında benzer okullardan daha fazla ve yüksek nitelikte ürün çıktısı veren, içsel ve çevresel sorunlara daha etkili bir şekilde uyum sağlayan okullar etkili okullardır. Lezotto ve Snyder (2011) ise, etkili okulların merkezinde eşitlik ve nitelik unsurlarının olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler hangi çevreden ve aileden gelirlerse gelsinler, okulların her öğrenciye etkililiği yansıtabilmesi gerekmektedir. 20. yüzyılın sonlarından itibaren yaşanan teknolojik gelişmelerden dolayı okulların bu değişime ayak uydurmaya çalışması okulların etkililiğinin önüne geçen büyük bir engeldir. Okulların bu hızı yakalamaları devamlılığının sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Schlechty, 2011/2014). Etkili okullar olarak belirlenen okullar, diğer okullara örnek olurlar. Etkili okul kavramı; etkili okul özelliklerine sahip kurumlardaki öğretmenlerin uyumlu şekilde çalışmaları ve bunun sonucunda öğrenci başarılarında artış göstereceği inancına dayanır (Donohoo, 2018; Sharratt, 2019). Yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel etkililiğin ölçülmesi ve kavramsallaştırılması konusunda fikir birliğine varılamamıştır. Bu yüzden okul etkililiği konusunda birçok araştırma yapılmıştır.

Kullandığımız ölçek tek boyuttan oluştuğu için bu değişkenin boyutlarından bahsetmeyeceğiz. Ancak Mott (1972) etkililik ölçütlerini şu şekilde ifade etmiştir. Rutin üretim için güç merkezlerini düzenleme (Üretkenlik): ürünün niceliği, niteliği ve verimliliği dikkate alınır. Rutinleri değiştirmek için güç merkezlerini düzenleme (Uyum Yeteneği): sembolik ve davranışsal uyum önem görülür. Geçici oluşan durumlarla baş etmek için güç merkezlerini düzenleme (Esneklik).

Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Bazı Modeller

Alanyazın incelemelerine bakıldığında etkililikle ilgili sayısız araştırmanın olduğu ama bu araştırmalar sonucunda etkililik kavramıyla ortak bir tanımlamanın olmadığı görülmektedir (Balcı, 2013). Bu durum da okulların etkililiğine farklı açılardan bakan pek çok modelin geliştirilmesine neden olmuştur. Miner (1988) tarafından etkililiğin tanımları üç gruba ayrılır. Bunlar; amaç, kaynak girdi ve toplam kalite yönetimidir. Hoy ve Ferguson (1985) ise etkililiğin ölçülmesinde iki çağdaş modelin amaç ve sistem modeli olduğunu ifade etmişlerdir.

Amaç Modeli. Bu modelde etkililik amaçların gerçekleştirilmesiyle sağlanır (Hoy & Miskel, 1996). Örgütlerin amaçları farklı şekillerde olabilir. Amaçların belirlenmesi çalışanlar arasında belirsizliği ortadan kaldırarak motivasyonu sağlar. Özelleştirilen bu amaçlara ulaşılması için çalışanların çaba göstermeleri gerekmektedir (Miner, 1988). Okulların karmaşık yapısından dolayı yasalarla belirlenen amaçlar bazen yanlış yorumlanarak birbirleriyle çelişebilir. Etkili okullarda bu amaçlar tüm paydaşlar tarafından aynı şekilde yorumlanmaktadır. Bu modele göre örgütün başarısı amaçlarının gerçekleşmesiyle paraleldir. Bu başarının ölçütü yapılan sınavların sonuçlarıyla belirlenir. Amaç modelinin en önemli çıktısı akademik başarı olduğundan, öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor becerileri göz ardı edildiği ifade edilebilir (Şişman, 2020).

Kaynak Girdi / Sistem Modeli. Okullar, kendilerinden bekleneni karşılamak için birtakım kaynaklara gereksinim duyarlar. Bu kaynaklar öğrenci kaynakları, okul kaynakları, veli kaynakları, toplumsal kaynaklar olarak çeşitlendirilebilir. Örgütlerdeki istekler karmaşık ve sürekli değişkenlik gösterdiği için özel amaçlar belirlemek oldukça zordur. Örgütlerin en önemli amacı, varlıklarını büyüterek devam ettirebilmektir (Balcı, 2013). Bu modelde, okulların etkililiği ihtiyaç duyulan kaynakların temin edilmesiyle gerçekleşir (Tosun, 1981). Amaç ve sonuçlara ulaşmak için mevcut kaynaklara önem verilir (Özdemir, 2006). Amaç modelinde, amacın sağlanıp sağlanmadığı belirli bir zaman sonra değerlendiriliyorken, bu model her zaman uygulanıp değerlendirilebilir. Kaynak girdi modeline göre okulların etkili olması bu kaynakların nitelik ve niceliğiyle paraleldir. Bu model süreç kısmına çok önem verilmemesinden dolayı eleştirilmektedir (Cheng, 1996).

Süreç Modeli. Bu modele bağlı olarak yapılan çalışmalarda, okul ve sınıf içi süreçlerin etkililiği artırdığı vurgulanmaktadır. Bu süreçler: yönetim, öğretim ve öğrenme süreçleridir. Süreç içinde, kapalı bir sistem olarak algılanan okulların sağladığı kaynakların mevcut amaçları gerçekleştirmesi beklenir (Şişman, 2020). Kaynakların nasıl kullanıldığı oldukça önemsenmektedir. Süreçlerin okullarla ilişkisi ne kadar güçlüyse etkililik de aynı ölçüde güçlü olacaktır (Balcı, 2013). Çıktıların kalitesinin girdilerin kalitesiyle ölçülemediği gibi, sürecin çıktılar üzerinde etkisinin öneli bir yere sahip olduğu vurgulanır. Bu modelde amaçlardan ziyade araçlar önemlidir. Cameron (1978) süreç modelinin bu özelliğini olumsuz bir durum olarak ifade etmiştir.

Doyum Modeli. Doyum modelinde etkililik, paydaşların eğitim öğretimden ne derece memnun olduğuyla ilgilidir. Öğrenciler, öğretmenler, okul idaresi, veliler, çalışanlar vd. paydaşlardır. Etkililik, okulla ilişkili olan paydaşlar tarafından belirleneceğinden

beklentinin karşılanması oldukça zor olmaktadır. Bu paydaşların hepsinin aynı anda memnun edilebilmesi güç bir eylemdir. Okulların belirlediği hedefler kolay ise gerçekleştirilmesi o denli kolay olurken, hedefleri yükselttikçe gerçekleştirilmesi de aynı doğrultuda güçleşecektir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesine dair objektif bir yorum yapmak da zordur (Cheng, 1996).

Meşruiyet Modeli. Günümüzde okullar hızlı değişim ve gelişmelere uyum sağlayan örgütlerdendir. Bu değişim ve gelişmeler, okulların birbirleriyle ve kendi içlerinde rekabetçi bir yapısının oluşmasına neden olmuştur. Okulların varlıklarını sürdürebilmeleri için kaynak sağlamaları gerekmektedir. Kaynakların sağlanması ise dış çevre tarafından okulların kabul görmesiyle mümkündür. Bu model rekabetçi yapıdan dolayı örgütlerin etkili olacağını savunmaktadır.

Etkisizlik Modeli. Etkililiğin ölçülmesinde diğer modellerde olduğu gibi bazı şartların sağlanması gerekmektedir. Bu şartları belirlemek de oldukça güçtür (Şişman, 2020). Sosyal bir sistem olan okulların zayıf yönleri ve hataları etkisizlik olarak, güçlü yönleri ve başarıları etkililik olarak açıklanır. Cameron'a (1986) göre etkililiğin tanımlanması yetersizliklerin belirlenmesiyle gerçekleşir. Cheng'e (1996) göre etkisizlik; çatışmalar, problemler, zorluklar, hatalar, zayıf yönler ve düşük performans şeklinde ifade edilmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi Modeli. Günümüzde her örgütün önemseydiği kalite kavramı okullar için de önemli bir kavram hâline gelmiştir. Bu doğrultuda toplam kalite yönetimi uygulamalarının okullara uyarlanmasıyla eğitimin etkililiğinin artacağına inanılmıştır. Okullar bir bütün olarak kaliteye ulaşmayı hedeflerler. Okul amaçlarına ulaşabilmek için kendini geliştirerek tüm paydaşların isteklerini karşıladığı müddetçe etkili olacaktır (Cheng, 1996). Bu modele bağlı olarak örgütlerin etkililiğini ölçme bağlamında en çok bilinen modellerden olan EFQM modelidir (Şişman, 2020).

Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği ilk olarak 1947 yılında Bahn tarafından ifade edilmiştir (Akkurt, 2019). Uluslararası alanyazındaki çalışmaların geçmişi, Türkiye'deki çalışmaların geçmişinden daha eskidir. Sonrasında da özellikle etkili okullarda yapılan araştırmalarla alanyazına girmiştir.

Öğretmen liderliği; öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırmak için, meslektaşlarını ve diğer paydaşları etkilemek için öğretmenler tarafından hem bireysel hem de grup olarak gerçekleştirilen bir süreçtir (York-Barr & Duke, 2004). Wasley (1991) ise meslektaşlarını değiştirmeye ve yapamayacakları görevleri yapmaya teşvik etme yeteneği olarak

tanımlamaktadır. Öğretmen liderler, meslektaşlarını ortak vizyon çerçevesinde bir bütün hâlinde çalışmaya yönlendirirler (Angelle & DeHart, 2011). O hâlde öğretmen liderliği, öğretmenlerin başrolde olduğu ve yeniliğin kaynağı konumunda olan önemli bir kavramdır (Snoek vd., 2015).

Öğretmen sadece sınıf içi etkinliklerden sorumlu olmayıp, paydaşlara gösterdiği liderlik becerilerinden de sorumludur. Öğretmen liderler sınıf içi ve sınıf dışında da liderlik sorumluluklarını üstlenen öğretmenlerdir (Wenner & Campbell, 2017). Sınıflar bu yüzden kafes olarak algılanmamalıdır (Urbanski & Nickolaou, 1997). Bursalıoğlu'na (2005) göre lider öğretmenlerin karakter, bilgi, çevreye uyum ve katkı sağlama, uygun etkileşim kurma gibi kişisel özelliklere sahip olması beklenir. Lider olan öğretmenlerin iletişim yetenekleri de oldukça güçlüdür. Öğretmenlerin birlikte çalışması öğretmen liderliğinin gelişmesi açısından oldukça önemli görülmektedir (Angelle & DeHart, 2011). Öğretmen liderler yaptıkları çalışmalara saygı gördüklerinde daha başarılı işler yapmaktadırlar (Lattimer 2007). Okul yöneticilerinin davranış şekilleri öğretmen liderliğini etkilemektedir (Katzenmeyer & Moller 2009). Etkili okullarla ilgili yapılan çalışmalardan öğretmen liderliğinin okul yöneticilerinden bağımsız bir kavram olmadığı tespit edilmiştir (Akert & Martin, 2012).

Öğretmen liderliğinin amacı okul faaliyetlerini geliştirmek de dâhil olmak üzere, öğrenciyi öğrenmeye ve başarmaya teşvik etmektir (Wenner & Campbell, 2017). Okul içi ve okullar arası gelişim sağlanması için iş birliğine yönelim öğretmen liderliği kavramının oluşmasına ortam hazırlamaktadır (Muijs & Harris, 2003). Bu kavram öğretmenler için olumlu bir çalışma ortamı sağlamaktadır (Katzenmenyer & Moller, 2009).

Öğretmen liderliği tanımlanırken; meslektaş sayıları, liderlik imkanları, lider olarak çalışabilmek ve okulların yeniden şekillenmesi dikkate alınmalıdır (Harris, 2005; Harris & Muijs, 2005). Okul gelişim ilkelerinin bireysel sınıf içine uygulanmasıyla ilişkilerin daha güvenilir, şeffaf hâle gelmesi sağlanır. Katılımcı liderlik boyutu tüm öğretmenlerin okul için birlikte hareket etmelerini ifade eder. Lider öğretmenler mesleki anlamda bilgi birikimlerine sahip, uzman kişilerdir. Son boyut ise meslektaşlar arası ilişkileri kapsayarak yakın ilişkileri vurgular. Bu liderler; tarafsız, sempatik, kibar ve kendinden emin bir tavır gösterirler (Hussain vd., 2010).

Öğretmen liderliğinin bireysel ve okul anlamında avantajlı olmasına rağmen günümüzde yukarıdan aşağı liderlik yapısının bu liderliğin ortaya çıkmasında önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Harris & Muijs, 2005). Harrison ve Killion (2007), Katzenmeyer ve Moller'in (2009) çalışmalarına göre lider öğretmen davranışlarını; iyi etkileşim kurma, empati davranışı sergileme, grubu birlikte organize etme, mesleki beceriler

sergileme şeklinde dört boyut olarak incelemiştir (Aslan, 2013). Kaya vd. (2011) tarafından öğretmen liderliği; okula ve öğrencilere model olmak, tüm öğretmenlerle iş birliği yapabilmek şeklinde ifade edilmiştir. Sawyer (2005) ise öğretmen liderliğinin destekleyen faktörleri; okul kültürü, okul yöneticisinin etkisi ve örgütsel yapı olarak belirtmiştir. Beycioğlu (2009) da okul kültürü, okul yapısı ve roller olarak ifade etmektedir. Öğretmen liderliğinin gelişmesi için okul kültürünün olumlu bir yapısının olması gerekmektedir. Bu liderlik öğretmenler arasında canlılık oluşturduğundan onlardaki sıkılma duygusunu yok etmektedir (Gitlin, 2005). Bu hareketli yapıya uyum sağlayan iş birliği yapan öğretmenlerin bulunduğu okulların başarısı daha yüksektir (Johnson, 2019).

Öğretmen liderliğinin ortaya çıkması okul yöneticilerin liderlik stillerinden etkilenmektedir. Özellikle dönüşümsel ve dağıtılmış liderlik ile daha çok anlam kazanmaktadır. Dönüşümsel liderlerin sergilediği davranışlar, öğretmenlerin çeşitli ustalık becerilerini deneyimlemesi (Bandura, 2010) yoluyla öğretmen liderliği davranışlarını benimsemelerini sağlayabilir. Ustalık deneyimlerinin kullanılması öz yeterliği oluşturan kaynakların harekete geçirildiğini göstermektedir. York-Bark ve Duke (2004), dağıtılmış liderliğin öğretmen liderliği ile yakından ilişkili olduğu bu bağlamda öğretmen liderliğinin önemli hâle geldiğini ifade etmişlerdir. Okulların başarılı olması okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okul kültürü oluşturmalarıyla gerçekleşir (Rosenbach & Taylor, 1998) Okullarda yöneticilerin tek bir lider olmasının yanında öğretmenlerin de lider özelliklerini taşıması eğitim faaliyetlerini artıracaktır. Lider öğretmenler, kendilerini kanıtlayarak mesleklerini icra etme anlamında çevrelerine güven vermelidirler (Can, 2009).

Hale'ye (1998) göre öğretmenlerin liderlik özelliklerinin geliştirilmesi için dört strateji mevcuttur. Bunların birincisi liderlik rolünün sınıf içinde kalmayıp sınıf dışına da çıkmasıdır. Öğretmenler için ikinci strateji, meslektaşlarıyla tecrübelerin paylaşılmasıyla liderliğin pekiştirilmesidir. Üçüncü strateji, gerektiğinde kendi zayıf özelliklerini meslektaşlarının yardımlarına başvurarak geliştirmektir. Son strateji ise okuldaki etkinliklere katılmaktır.

Harris ve Muijs (2003), öğretmen liderliğinin rollerini dört boyutta incelemiştir:

1. Aracılık Rolü: Okullar arası bağlantıların kurulması ve öğretmenlerin gelişimleri için imkanları en üst düzeye çıkararak fırsatları yakalayan önemli bir roldür. Ayrıca sosyal bağlantıların kurulmasını sağlayan bunu okul geneline uyarlayan bir rolü ifade etmektedir.
2. Katılımcı Liderlik Rolü: Öğretmen liderler, diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak birlikte çalışacaklardır. Daha iyi uygulamalar geliştirerek ortak amaca ulaşmak için

birbirlerini yönlendireceklerdir. Sonuç olarak tüm öğretmenler okulu sahiplenmiş olacaklardır.

3. Arabulucu Rolü: Öğretmenlerin farklı öğretim becerilerinden dolayı öğretim uygulamalarında bilgi ve uzmanlık için kaynak olarak algılanmasını sağlayan boyuttur. Öğretmenler gerektiğinde dışarıdan yardım sağlayabilirler.
4. Etkileşimcilik Rolü: Karşılıklı öğrenmeler uygulanırken meslektaşlarla yakın ilişkiler kurarak karşılıklı öğrenmeyi sağlarlar.

Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Öğretmenlerin liderlik özelliklerinin tespit edilmesi için Wang ve Xia tarafından 2020 yılında geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği Akyürek ve Özdemir (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek dört teorik boyut temelinde geliştirilmiştir: öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek, öğretmen liderlerin özellikleri, okuldaki karar alma sürecine katılım ile çeşitlilik ve sürekli gelişimdir (Akyürek & Özdemir, 2021).

Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme boyutunda; öğretimin ön planda olmasını sağlayan, öğretme ve öğrenmeyi etkileyerek diğer öğretmenlerin gelişimini desteklemek için liderlik uygulamalarını en iyi şekilde kullanan lider öğretmenlerle ilgilidir (Brandon vd., 2018). Bu öğretmenler, öğretim ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşarak onların mesleki gelişimlerine katkı sağlayan kişilerdir (Leithwood, 2003; Balyer, 2016). Okulların eğitim hizmetlerinden sorumlu öğretmen, eğitim sistemin ana ögesidir (Başaran, 1993). Öğretim faaliyetlerini geliştirirken, okul müdürü ve öğretmenlerin birlikte çalışmasının okullar için önemli olduğunu göstermek gerekmektedir (Tschannen-Moran, 2016). Öğretmen liderliğini teşvik etmek, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerini en uygun şekilde tamamlamalarının yanı sıra okulların gelişimlerinin de doğru şekilde tamamlanmasını teşvik etmek açısından oldukça önemlidir (Harris, 2005). Öğretmenlerin okul içinde sosyal bağlantılar oluşturarak çalışmalarına devam etmesi beklenir. Day ve Harris'e (2003) göre öğretmen liderliğinin bu boyutunun, okulun gelişim ilkelerini sınıf içine aktarılmasını sağlamaktır. Muijs ve Harris (2003) de okullar arası bağlantının kurulması ve öğretmen gelişiminin sağlanması için öğretmen liderlerinin varlığının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Can (2014) tarafından öğretmen liderliği, öğrenci seviyesine göre dersin planlanması, öğrenciyi derste aktif tutma, kendisi ve diğer öğretmenleri gelişmeye yönlendirme becerisidir. Ward ve Parr'a (2006) göre öğretmen liderliği; öğretmenlerin çoğunda bulunmakla beraber normal liderlik kavramından çok daha kapsamlı ve geliştirici bir kavramdır. Bu liderlik okulların etkili şekilde devamlılığının sağlanması açısından gereklidir. Lider öğretmenlerin öğretimi geliştirmeye yönelik görevleri; öğretim açısından yönetsel görevler, personel gelişim faaliyetleri ve müfredat açısından

faaliyetlerdir (Murphy, 2004). Lider öğretmenler, öğrenmenin uygun şartlarda gerçekleşmesi için gönüllü olarak çeşitli faaliyetlerde görev alırlar.

Öğretmen liderlerin özellikleri boyutunda; öğretmenler birer lider gibi çalışması için birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerden temel olanları Wang ve Ho (2020) tarafında şu şekilde ifade edilmiştir: kişilerarası tecrübe, yaratıcı bilişsel hareketler, yeterli pedagojik bilgi. Ayrıca öğretmenlerin iş birliği hâlinde çalışması hem birbirlerinin gelişimi hem de okulun gelişimi açısından oldukça önemlidir. Lider öğretmenlerin en önemli gücünün uzmanlık gücü olduğu ve bu sayede okulların etkililiği ve gelişiminin olumlu etkileneceği ifade edilmektedir (Altınkurt & Yılmaz, 2011). Wynne'ye (2001) göre lider öğretmenlerin özelliklerini şu şekildedir. Risk almayı bilirler, öğretim için uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşırlar, öğrenciler için en iyisini isterler, kendini geliştirmeyi ihmal etmezler, çevresiyle iş birliği hâlinde olup onlar için araştırmalar yaparlar, yeni öğretmenlere rehberlik ederler. York-Barr ve Duke (2004) ise lider öğretmenlerin bazı özelliklerini şu şekilde ifade etmişlerdir. Lider öğretmenler; öğrencilerine güven vererek sabır ve soğukkanlılıkla onların gelişimlerini için ellerinden geleni yaparlar, öğrencilerinin gelişimlerinin yanında kendilerini de geliştirmek için çalışırlar, başarısız olmaktan korkmazlar, karşılaştıkları problemlere çözüm ararlar. Bursalıoğlu (2005) öğretmen liderlerde olması gereken özelliklerin; gerekli bilgi, uygun kişilik, örgüte uyum ve katkı sağlama olarak ifade etmiştir.

Okuldaki karar alma sürecine katılım boyutunda; öğretmen liderliğinin alt boyutu olmasından dolayı öğretmenlerin karar alıp-verme süreçlerinde önemli rol oynadığını söylemek mümkündür. Öğretmenler, okulun bir parçası olmak istiyorlarsa okulda daha fazla karar verme sürecine dâhil olmaları gerekmektedir (Ingersoll vd., 2018; Hunzicker, 2012; Akt., Wang & Xia., 2020). Muijs ve Harris (2005) tarafından da ortak karara katılımın önemli olduğu vurgulanmıştır. Lider öğretmenler alınacak kararlar konusunda paylaşımcı rol sergileyerek, herkesin farklı konularda yeterliğinin olduğuna inanırlar (Buckner & McDowella, 2000). Danielson'a (2007) göre öğretmen liderliğinin formal ve informal rolleri mevcuttur. Formal görevleri başarılı şekilde tamamlayan öğretmenler, yönetimde karar alma sürecine dâhil edilebilirler (Balyer, 2016). İnfomal lider ise Bond'a (2011) göre diğer öğretmenler tarafından saygı duyulması liderlerin uzmanlık ve tecrübelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrenme ortamlarını zenginleştiren lider öğretmenler yönetimle de iş birliği yaparak gerekli zamanlarda karar alma sürecine dâhil olmalıdırlar.

Çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutunda; öğretmen liderler meslektaşlarının deneyimlerine ve fikirlerine saygı göstermesiyle onlardan öğrenecekleri bilgilerin olduğunu ifade etmektedir (Katzenmeyer & Moller, 2009). Yani kendilerini geliştirmek için çaba

gösterirler. Bu çaba sonucunda okul, öğretmen ve öğrencilerin gelişimi olumlu etkilenecektir (Akıncı & Ekşi, 2017). Öğretmenlerin birbiriyle yakın ilişkiler kurması aslında dolaylı olarak okulların gelişimi açısından oldukça etkilidir. Silns ve Mulford (2002) de okulların gelişimi için öğretmenlerin iş birliği yaparak okullara katkı sağlamalarını belirtmişlerdir. Öğretmen liderliğinin bu boyutu öğretmenlerin okulda aktif olmalarıyla öğrenci ve meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunabilme yeterliğidir (Lord & Miller, 2000). Öğretmenlerin bir araya gelerek oluşturdukları samimi ortamın neticesinde öğrenci başarısı ve okulun başarısı artacaktır (Alim, 2019). Okul sisteminin başarılı olması için güçlü öğretmen liderlere ihtiyaç vardır (Zepeda vd., 2003).

Kolektif Öğretmen Yeterliği

Bandura'nın (1993) sosyal bilişsel kuramda açıkladığı bireysel yeterlik kavramını genelleyerek grup düzeyinde kolektif yeterlik kavramını ortaya koymuştur. Yine Bandura'ya (1997) göre kolektif yeterlik, bir grubun hedeflediği amaca ulaşp başarı sağlaması amacıyla gerekli olan faaliyetler için paylaştıkları ortak kanıdır. Maddux (2002) da benzer bir tanım yaparak kolektif yeterliği, bir grubun istenen hedeflere ulaşabilmelerinde paylaştıkları ortak inanç olarak tanımlamıştır. Örgüt üyelerinin ortak hedefleri gerçekleştirmek için sergiledikleri performanslara olan inançlarıdır (Kocaekşi, 2005).

Kolektif öğretmen yeterlik kavramının temeli öz yeterlik inancıdır (Goddard vd., 2000). Bu iki kavram farklı olgular olsalar bile benzer kaynaklara sahiptirler: ustalık becerileri, sosyal modelleme, sözel ikna, psikolojik durum. Ustalık becerilerinde; birey kendi çabasıyla başarı elde ettiğinde kolektif yeterliği yükselir ve bu performansı tekrar göstereceğine olan inancı güçlenir. Dolaylı deneyimde; öğretmenler ulaşmak istedikleri hedefler için meslektaşlarının benzer hedeflere başarılı şekilde ulaştıklarını gözlemlediklerinde kendilerinin de başarılı olacaklarına olan inancının oluşmasıdır. Sözel ikna ise, öğretmenler güvenilir buldukları kişiler tarafından başarılı olacaklarına ikna edilirler. Psikolojik durum da ise, kişilerin duygusal durumlarından dolayı yetenekleriyle ilgili kendilerini yeterli veya yetersiz olarak nitelendirmeleridir.

Kolektif yeterlik, bireysellikten ziyade gruplar için kullanılan bir kavramdır (Fernandez-Ballesteros vd., 2002). Bireysel yeterlik ve kolektif öğretmen yeterliği aralarında ilişkisi göz ardı edilmeyen farklı kavramlardır (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Öğretmenlerin sınıf içindeki performansı bireysel yeterlikle ilgiliyken, öğretmen grubunun performansı ise kolektif öğretmen yeterliği kavramıyla ilgilidir (Goddard vd., 2000).

Goddard vd. (2004) kolektif yeterlik kavramıyla ilgili birçok alanda yapılan çalışmaların yanı sıra eğitim alanındaki çalışmalar için de önemli görülmektedir. Eğitim alanında ifade edilen kolektif yeterlik; bir okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin belirlenen hedefleri kazanabilmeleri için yaptıkları çabaların toplamıdır (Goddard, 2001). Adams ve Forsyth (2006), örgütlerdeki kolektif yeterlik kavramı öğrenci başarısını destekleyen çalışmaların gerçekleştirilmesindeki ortak inançlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Kolektif yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik inançları artarken; kolektif yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin öz yeterlik inançları azalmaktadır (Goddard vd., 2004). Okullar öğretmenlerin etkileşim içinde bulunarak eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sosyal kuruluşlardır. Bu etkileşim bireylerin sahip olduğu yeterlik inançlarından etkilenerek gerçekleşir. Birbirlerinden etkilenen öğretmenlerin uyumlu bir şekilde çalışabilmeleri hâlinde öğrenci başarısının artması beklenir. Kolektif olarak kendini yeterli göre öğretmenler, akademik açıdan başarıya ulaşmaları oldukça kolaydır. Ama kendilerini yetersiz olarak değerlendiren öğretmenlerin başarıya ulaşmaları ise epey zor olmaktadır (Bandura, 2002).

Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin bireysel duygusundan farklı olarak okulun bir unsuru olarak görülmektedir (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Goddard vd. (2000) de kolektif öğretmen yeterliğinin, bireysel yeterlilikten ziyade öğretmenlerin bulunduğu grubun performansı olarak görüldüğünü ifade etmişlerdir. Kolektif öğretmen yeterliği kavramı öğretmenlerin birbirleriyle uyumlu bir şekilde çalışmalarını oluşturmaktadır. Bandura'ya (1997) göre kolektif yeterlik algısının yüksek olduğu okullardaki öğretmenler öğrencileri için zorlu görevler belirlerler, onların bu zorlu hedeflere ulaşabileceğine olan inançları da yüksektir. Yine Bandura'ya (1993) göre öğretmenler öğrencilerini ülkenin sınav sistemine uygun şekilde yetiştirirken gerekli donanıma sahip olduklarına inanırlar. Türk eğitim isteminde öğrencilerin sınavlarda başarılı olmasını hedefleyen öğretmenler için de kolektif öğretmen yeterlik kavramı oldukça önemlidir. Bu ifadelerle göre kolektif öğretmen yeterliği bireysel yeterlik kadar etkilidir.

Kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmenlerin öğrenci disiplini ve öğretim stratejilerine ilişkin inançları olduğu vurgulanmıştır (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Tek öğretmenin belirlenen hedefleri gerçekleştirmesi mümkün olmayabilir. Bu yüzden kolektif öğretmen yeterliği okullarda önemli bir yere sahiptir. Eğitimden beklenen hedeflerin gerçekleştirilerek başarıya ulaşılmasında, öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri oldukça önemlidir. Erdoğan (2018) çalışmasında öğretmenlerin kolektif yeterlikleri arttıkça, öğrencilerin akademik başarıları olumlu etkileneceği bulgusuna ulaşmıştır. Kolektif yeterliğin eğitim alanında yer alması bilişsel olduğu gibi aynı zamanda sosyal bir kavram da olmasından kaynaklanmaktadır.

Kolektif yeterlik öğretmenlerin bir bütün olarak çalışmaları hâlinde öğrenci başarısının artması şeklinde de tanımlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin tutumlarını, duygusal durumlarını, motivasyonlarını etkileyen önemli bir kavramdır (Schechter & Tschannen-Moran, 2006). Güçlü yeterlik inancına sahip öğretmenler, başarısızlıkları üstesinden gelinmesi gereken geçici engeller olarak algılarlar (Goddard & Skrla, 2006). Kolektif öğretmen yeterliği yüksek olan okullarda öğretmenler zor hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için çok çalışırlar (Goddard, 2001). Bu yeterlik motivasyon kaybı yaşayan öğrencileri olumlu olarak etkileme konusunda önemli bir yol gösterici olarak görülebilir (Lewandowski, 2005).

Woolfolk ve Hoy (1990), öğretmenlerin kişisel yeterliklerinin eğitim süreçlerine olan yönelimlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bandura (1997) bireysel düzeydeki yeterlik kavramını gruplar için genelleyerek kolektif yeterlik kavramını ortaya koymuştur. Kolektif yeterlik, bir grubun başarı elde edebilmek için gerekli faaliyetleri gerçekleştirebileceklerine olan ortak inançlarıdır (Bandura, 1997). Kolektif algısı yüksek olan öğretmenler birlikte hareket ederek öğrencilerin başarıları üzerinde etki gösterebileceklerine inanırlar (Erdoğan & Dönmez, 2015).

Lider öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışındaki, öğretim niteliğini ve mesleki gelişimi destekleyen, davranışlarından dolayı okuldaki öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği artabilir. Aynı okulda çalışan öğretmenler kolektif yeterlik inancını etkiler ve ondan etkilenir (Goddard & Salloum, 2011). Kolektif yeterlik, “bir grubun, belirli sonuçlara ulaşmak için gerekli eylem planlarını organize etme ve yürütmek için ortak yeteneklerine olan paylaşılan inancı” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Bandura’ya (1992) göre yeterlik inançları insanların motivasyon ve performansları üzerinde etkilidir. Sınıftan ziyade okulda etkili olabilmeyi hedefleyen bir değişken olan kolektif öğretmen yeterliğinin artması, öğretmenlerin motivasyon ve performansları aracılığıyla okulların etkililiğini olumlu yönde etkileyebilecektir.

Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Boyutları

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy’un (2001) Bandura’nın öz yeterlik teorisine bağlı olarak geliştirilen Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından yılında Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bu ölçeğin iki boyutu vardır: öğretim stratejilerine ilişkin inançlar ve öğrenci disiplinine ilişkin inançlar.

Öğretim stratejilerine ilişkin inançlar; öğretmenlerin, meslektaşlarının deneyimleri, bilgi ve becerileri, kullandıkları yöntem ve tekniklerin değerlendirmesi sonucu kazandığı kolektif yeterlik algısıdır. Öğretmenlerin akademik başarıyı sağlamak ve okulun hedeflerine ulaşmak için gerekli yetkinliğe sahip olmaları gerekir. Öğretmenler yeteneklerini, öğretim

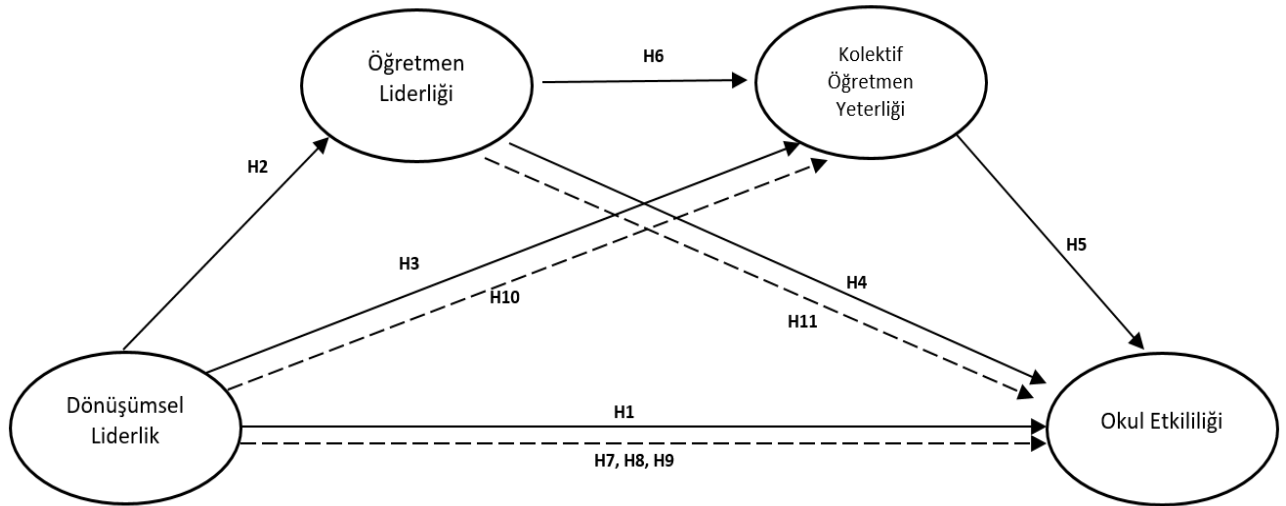
yöntemlerini ve deneyimlerini meslektaşlarından edindiği gözlemle sonucunda öğrencilerine uyarlayacaktır. Öğretmenlerin görevlerinde başarılı olması okulun kaynakları, öğrencilerin bireysel özellikleri, çevresel faktörler, başarıya olan inanç gibi çeşitli faktörler tarafından etkilenmektedir (Goddard vd., 2000). Öğretmenlerin gerekli donanıma sahip olmalarına olan inançları öğrencilerin başarısını etkilemektedir.

Öğrenci disiplinine ilişkin inançlar ise, öğrencilerin bireysel farklılıklarının yok sayılmadığı ve onların öğrenebilmeleri için yapmaları gereken sistemli görevlerin toplamıyla oluşan bir boyuttur. Öğretim, disiplinli ve sistematik okullarda daha kolay gerçekleşir. Bu okullardaki başarıdan etkilenen öğretmenler çalıştıkları okullara da kendileri için benzer görevleri aktaracaklardır. Aslında meslektaşlarını örnek alacaklardır. Öğretmenler öğrencileriyle sınıf içi ve dışında etkili iletişim kurduklarında istedik davranış kazandırmaları daha kolay olmaktadır. Okul dışında bulunan paydaşların öğrencilerin başarısı için kolektif faaliyetleri desteklemesi gerekmektedir.

Kavramların Yordayıcılık İlişkileri

Belirlenen hipotezler doğrultusunda oluşturulan hipotetik model Şekil 1 ile gösterilmiştir.

Şekil 1. Değişkenler Arasındaki Yordayıcılık İlişkileri, Sıralı Aracılık ve Aracılık Rollerine İlişkin Hipotetik Model



(Modelde düz çizgiler doğrudan yordama, kesik çizgiler ise dolaylı etki yollarını göstermektedir.)

Oluşturulan model, dönüşümsel liderliğin okul etkililiğini doğrudan ve dolaylı olarak açıklayan çalışmalara dayanmaktadır. Çalışmada dönüşümsel liderliğin yanında öğretmen liderliğinin ve kolektif öğretmen yeterliğinin dolaylı olarak okul etkililiğini etkileyeceği düşünülmektedir. Özellikle dönüşümsel liderliğin okul etkililiğini etkilerken öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin sıralı aracılık etkisi olduğu düşünülerek model tasarlanmıştır.

Şekil 1 incelendiğinde, H1 ile H6 arasındaki hipotezlerin modeller tanımlanmadan önce değişkenler arasındaki yordayıcılık ilişkilerini gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunların dışında kalan H7 ile H11 arasındaki hipotezler ise bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki dolaylı etkilerini ortaya çıkarmak için araştırma amacı doğrultusunda belirlenen modellerin tanımlanmasıyla ortaya çıkan aracılık rollerini belirten ilişkilerdir.

Günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile eğitim sistemlerinin niteliği arasında benzerlik vardır. Eğitim sisteminin temel ögesi ya da öznesi insan olduğu için, eğitimde niteliği geliştirme öncelikle insan kaynaklarının kapasitesinin geliştirilmesine bağlıdır. İnsan kaynaklarının dayalı olarak örgütsel ve yönetsel kapasitenin geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Şişman, 2015).

21. yüzyılın ilk yarısında önemli bir öğrenme alanı olduğu kabul edilen okulların nitelikli ve etkili öğrenmeyi sağlaması gerekmektedir. Bu beklentiyi karşılayamayan okullar statü ve güven kaybına uğrayarak, varlıklarını sürdürmekte zorlanacaklardır (Şişman, 2013). Nitelikli öğrenme ise etkili okullarda gerçekleşmektedir. 1930’larda Barnard (1938) etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak tanımlamaktadır. Okul etkililiği, eğitim-öğretim süreçlerinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğine dayanan, süreçten çok sonuçlara yoğunlaşan ve odağında öğrenci başarısının yer aldığı bir kavramdır (Muijs, 2006). Balcı (2013) tarafından etkili okul “Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak tanımlanmıştır.

Etkili okul kavramı, okullar arasındaki başarı farkının nasıl açıklanacağına araştırılması ile ortaya çıkan bir kavramdır. Etkililik, tek boyuttan ziyade birçok faktörün etkileşimi ile anlamlı hâle gelen bir kavramdır. Bu faktörlerden bazıları okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, çevre ve teknolojik gelişmelerdir (Şişman, 1996).

Okul yöneticileri, düzenli bir öğrenme ortamının ve olumlu bir iklimin oluşturulmasında birincil sorumlu kişilerdir. O hâlde bir okulun etkili olmasının en önemli sorumlusu okul yöneticileridir. Okul yöneticileri yönetim sürecinde çeşitli liderlik davranışları sergilemektedir. Okulların etkili hâle gelmesinde bu liderlik davranışlarının önemli bir yeri vardır. Okul müdürleri sahip oldukları bu liderlik davranış örüntüleri ile okulları yönetmektedirler. Bu örüntülerden birisi de dönüşümsel liderliğe ilişkin davranışları kapsamaktadır. Dönüşümsel lider kurumsal mekanizma ve düzenin gidişatında derin dönüşüm ve değişim oluşturan kişi olarak tanımlanmaktadır (Gedikoğlu, 2015). Bolanle (2013) tarafından yapılan bir çalışmada okulların etkililiğinin sağlanabilmesi için okul müdürlerinin teknik bilgisi, insan ilişkileri, dönüşümsel ve durumsal liderlik becerilerine sahip olmalarının gerekliliği sonucuna

ulaşılmıştır. Son yıllarda dönüşümsel liderliğin kişi örgüt uyumu ve iş tatmini (Sökmen & Berk, 2020; Gelgeç, 2017; Cansüngü & Güney, 2018), iş verimi ve motivasyon (Avcı, 2021), problem çözme becerileri (Göksoy, 2019), örgütsel vatandaşlık (Özgür & Turan; 2020), düşünme stilleri (Sonel, 2019), örgütsel sinizm (Dülker, 2019) gibi örgütsel davranışa ilişkin birçok değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bunların yanı sıra dönüşümsel liderliğinin okul etkililiği ve örgütsel etkililik üzerindeki rolüne ilişkin çalışmalara nadir de olsa rastlanmaktadır. Örneğin Ermeydan ve Can (2020) okul etkililiği ile dönüşümsel liderlik arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Cansoy ve Polatcan (2018) da dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasında etkisel bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda sözü edilen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek, araştırmanın hipotezleri ele alınmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda, araştırmanın dönüşümsel liderlik davranışlarının okul etkililiğini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı hipotezini desteklemektedir (H1). Öte yandan okul müdürlerinin okul çıktılarını dolaylı olarak etkilediği görüşünün yaygın bir şekilde kabul edilmesine rağmen bu dolaylı etkinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin, yani bu etkiye aracılık eden mekanizmalara ilişkin yeterince kanıt sunulamamıştır (Nir & Hameiri, 2014). Bu nedenle bu çalışmada dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide (H1) öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

İlk olarak araştırmanın bağımlı değişken ile aracı değişkenler arasındaki hipotezler desteklenmeye çalışılmıştır. Aracı değişkenlerden biri olan kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğini olumlu etkileyebilecek değişkenlerden birisi olduğu düşünülmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği öğretmenlerin birbiriyle uyum içinde çalışmasıyla oluşmaktadır. Sonucunda ise öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerde artış olmakta ve okulların etkililiği de daha anlamlı hâle gelmektedir. Bandura'ya (1997) göre kolektif yeterlik, belirli düzeydeki becerilerin kazanılması için gerekli olan faaliyetlerine ilişkin grubun ortak hedefidir. Kolektif yeterlik kavramı öz yeterliliği barındıran geniş bir kavramdır (Goddard vd., 2000). Uğurlu vd. (2018), Yüner ve Özdemir (2020), Düzgünoğlu (2019) kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır (H5).

Araştırmanın ikinci aracı değişkeni olan öğretmen liderliğinin okul etkililiği üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. Etkili okulların oluşmasında en önemli faktörlerden birisi de öğretmenlerdir (Şişman, 1996). Öğretmenlerin çalıştığı okullarda sergilemiş oldukları liderlik davranışlarının da okul etkililiğini olumlu etkilediği düşünülmektedir. Nitekim Özçetin (2018) çalışmasında, okul gelişimi ve etkililiği için öğretmen liderliğinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen liderliği öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını artırmak

amacıyla öğretim ve öğrenim uygulamalarını geliştirmek için meslektaşlarını, müdürlerini ve diğer okul üyelerini etkileme, okul gelişimine katkıda bulunma sürecidir (York-Barr & Duke, 2004). Akademik bilgiye sahip olmak tek başına yeterli olmamaktadır. Öğretmenler öğrencileriyle iyi ilişkiler kurabilmeli, onları anlamaya çalışmalı, onları topluma kazandırmak için ellerinden geleni yapmalıdırlar. Cansoy ve Parlar (2018) öğretmen liderliği ile okul etkililiğinin ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Sınırlı sayıda da olsa araştırmalar bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olabileceğini göstermektedir (H4).

Araştırmanın bağımlı değişkenini (okul etkililiği) olumlu etkilediği ileri sürülen öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliği aracı değişkenleri aynı zamanda araştırmanın bağımsız değişkeni olan dönüşümsel liderlikten olumlu etkilenebilir. Nitekim Kurt (2009) ve Taşkın'ın (2020) yapmış olduğu çalışmalarda dönüşümsel liderliğin öğretmenlerin kolektif yeterliği üzerinde olumlu etkisi olduğu anlaşılmıştır. Demir (2019) ise liderlik stillerinin kolektif öğretmen yeterliğini etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. İfade edilen bu çalışmalar dönüşümsel liderliğin kolektif öğretmen yeterliğini etkilediği ileri süren hipotezi desteklemektedir (H3).

Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu dönüşümsel liderlik stilleri kolektif öğretmen yeterliğini etkilediği gibi öğretmen liderliğini de olumlu yönde etkileyebilir. Türkiye’de bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan herhangi bir ampirik bulguya rastlanmamıştır. Fakat Can’a (2006) göre okul müdürleri öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde kilit faktördür. Diğer taraftan yurt dışında yapılan çalışmalarda Li ve Liu (2022) dönüşümsel liderlik ile öğretmen liderliğinin pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yetkin okul müdürleri uygun tutum ve davranışları sergileyerek öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirebilir. Yönettiği öğretmenleri ilham vererek güdüleyen, onlara bireysel ilgi gösteren, onları destekleyen ve entelektüel olarak uyaran okul müdürlerinin öğretmen liderliğinin teşvik edeceği düşünülmektedir (H2).

Bu çalışmadaki hipotezlerle, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarından olumlu etkilendiği, okul etkililiğini de olumlu yönde etkilediği ileri sürülen iki aracı değişken olan öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasında da bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir (H6). Nitekim Liu vd. (2020), Derrington ve Angelle (2013) öğretmen liderliğinin kolektif öğretmen yeterliğini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak test edilen bir diğer aracılık hipotezi, dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolünün olduğunu ileri sürmektedir. Paylaşılan bir vizyon oluşturan, öğretmenleri yenilikçiliğe ve yaratıcılığa sevk eden, öğretmenlerin bireysel gelişimleri için koçluk yapan okul müdürleri aynı

zamanda öğretmen liderliğini desteklediklerinde kolektif öğretmen öz-yeterliğini olumlu etkileyebilirler (H7).

Yine araştırmanın temel amacı doğrultusunda dönüşümsel liderlik kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiğini olumlu etkileyebilir. Okul yöneticilerinin karizmatik bir etkiye sahip olması, öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve yenilikleri teşvik etmesi, amaçlara nasıl ulaşacakları konusunda öğretmenlere bir model olması öğretmenlerin toplu yeterlik inançlarını artırarak daha kaliteli ürün ve hizmet üretmelerine yol açabilir (H8).

Bu çalışmada dönüşümsel liderlik bağımsız değişkeni ile okul etkililiği bağımlı değişkeni arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliğinin sıralı aracılık rolünün olduğu ileri sürülmektedir. Dönüşümsel liderlik davranışları sergileyen okul müdürleri öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğini olumlu etkileyerek dolaylı yoldan okul etkililiğine katkı sağlayabilecektir. İleri sürülen bu hipoteze ilişkin alan yazında herhangi bir ampirik bulguya rastlanmadığı için bu hipotezi doğrudan destekleyecek bulgulara yer verilmemiştir (H9).

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, telkinle güdüleme ve bireysel destek boyutlarında sergilediği dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmen liderliği üzerinden kolektif öğretme yeterliğini artırabileceği hipotezi ileri sürülmüştür. Alanyazında bu hipotezi destekler nitelikte bazı çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Önder ve Uyar (2020) yönetici yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin tam aracılık rolü üstlendiği bulgusuna ulaşmışlardır (H10).

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü olup olmadığı araştırılmıştır. Liderlik sorumluluğunu üstlenen öğretmenler bilgi, beceri ve tutumları ile okuldaki kolektif öğretmen yeterliği üzerinden okulda üretilen ürün ve hizmetlerinin niceliğini ve niteliğini olumlu etkileyebilirler. Alanyazın tarandığında kolektif öğretmen yeterliğinin birçok örgütsel değişken arasında aracılık rolünü üstlendiği görülmüştür. Ada'nın (2020) yaptığı bir çalışmada okul ikliminin kolektif öğretmen yeterliği aracılığı ile okul etkililiğini olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Okul iklimi ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişkide (Lim & Eo, 2014), öğretimsel liderlik ile öğretmenin ayrılma niyeti arasındaki ilişkide (Qadach vd., 2020) kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolünün olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırmanın sonuncu hipotezini desteklemektedir (H11).

İlgili Araştırmalar

Dönüşümsel Liderlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Gedik (2020) yaptığı derleme çalışması sonucunda, liderlik çeşitlerini tanımlayarak işlemsel liderlik ile dönüşümsel liderlik kavramlarını detaylı olarak açıklamış ve bu iki kavramı karşılaştırmıştır. Dönüşümsel liderliğin alanyazında en popüler ve en çok çalışılan liderlik türü olduğu görülmüştür.

Arsay'ın (2020) doküman analizi kullanarak yaptığı nitel çalışmada, eğitim lideri olarak görülen Hasan Ali Yücel'in hayatı ve yaptığı çalışmaları sonucunda dönüşümsel liderlik yaklaşımı sergilediğini ileri sürmüştür.

Sökmen ve Benk (2020), Ankara ilinin merkez birimindeki bir bakanlıkta 560 katılımcıyla yaptıkları çalışmaya göre dönüşümsel liderlik ile kişi-örgüt uyumu ve iş tatmini arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca dönüşümsel liderliğin iş tatmini kavramına etkisinde kişi-örgüt uyumunun kısmi aracılığı olduğu vurgulanmıştır.

Karakuş'a (2020), ilişkisel tarama modeliyle Ordu ilindeki Gençlik ve Spor İl Müdürlüklerinde görev yapmakta olan 290 çalışanın katılımıyla yaptığı çalışmasında, çalışanların iş doyumunun yöneticilerin stratejik liderlik özellikleriyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki sergilediği ifade edilmiştir.

Avcı (2021), pandemi şartlarında şirketlerin üretim kapasitelerini artırarak ya da azaltarak mevcut duruma göre hareket edebilmeleri dönüşümsel liderlik kavramının önemli bir özelliği olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, dönüşümsel liderlerin işletmelerde azalan iş verimi ve çalışan motivasyonunu artırmada en etkili liderler olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

Uludağ ve Tepe (2018) Amasya ilinde Millî Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan 22 yönetici ve Amasya ilinde bulunan merkez ilk ve ortaokullarında görevli 225 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada yöneticilerin daha çok dönüşümsel liderlik özelliklerini taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin liderlik stiliyle iş doyumları düzeyleri arasında düşük düzeyli, MEM yöneticilerinin liderlik stilleriyle iş doyumunun alt boyutlarından olan kişisel gelişim ve sosyal ilişkiler boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki görülmüştür.

Gelgeç (2017), 2016-2017 eğitim öğretim yılı Denizli ilindeki merkez ilçelerinde okulöncesi kurumlarında görev yapan 188 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmaya göre dönüşümsel liderlik ile iş doyumları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Akın'ın (2020) denizcilik, çimento, tekstil ve diğer sektörlerinden 110 kişinin katılarak yaptığı çalışmada örgüt liderlerinin yönetim tarzının çalışanların sesliliği veya sessizliği durumunu etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmada özellikle dönüşümsel liderliğin örgütteki kabullenici sessizliği negatif yönlü etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Onur-Sezer ve Bağçeli-Kahraman (2018) tarafından Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 268 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada Liderlik Yönelimleri Ölçeği'ne verilen cevaplara göre, öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin ve alt boyutlarının ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu ölçeğe göre alınan en yüksek puan insana yönelik liderlik alt boyutundan, en düşük puan ise dönüşümsel liderlik alt boyutundan olduğu görülmüştür.

Göksoy vd. (2019) tarafından, 59 gönüllü öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada, dönüşümsel liderlik davranışları yüksek olan okul müdürlerinin düşük olanlara göre problem çözme becerileri daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Dönüşümsel liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yaşar-Ekici (2018) 2016-2017 yıllarında yaptığı araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin liderlik yönelimleri, okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Dönüşümsel liderlik yönelimlerinin mezun olunan okul türüne, çalışılan kurum türüne ve bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak yaş ve kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Cansüngü ve Güney'in (2016) ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirdikleri çalışmaya İstanbul ili Esenler ilçe merkezindeki ilk ve ortaokullarında görev yapan 341 öğretmenin katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışına sahip olmaları öğretmenlerin iş tatminlerini artırmalarında pozitif bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Özgür ve Turan'ın (2020) Türkiye'de ilaç sektöründe profesyonel olarak faaliyet gösteren 485 kişinin katılımıyla yaptıkları çalışmaya göre, dönüşümsel liderlik davranışlarının örgütsel vatandaşlık davranışına pozitif yönde anlamlı şekilde katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Kaya (2019) İstanbul ilinde Bakırköy, Bahçelievler ve Zeytinburnu ilçelerindeki özel ve kamu kurumlarında çalışan 235 öğretmenin katılımıyla; öğretmenlerin öz duyarlılık, dönüşümsel-etkileşimci liderlik ile psikolojik sahiplik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptığı araştırmada, değişkenler arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.

İmalı ve Yelpaze (2021) Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu, Onikişubat ve Türkoğlu ilçelerindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 200 öğretmenin katılımıyla yaptıkları araştırma

sonucunda, öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

İdin (2019) 2016 yılında Ankara ilindeki 12 ortaokul müdürüyle yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin fen bilimleri eğitimindeki yeni yaklaşımlara ilişkin bilgi düzeylerini yöneticilerin liderlik stilleri açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Branşının fen bilimleri olan okul müdürlerinin aktif olarak derse girmeseler bile fen bilimleri eğitimindeki değişimleri ve gelişmeleri takip ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca bu müdürlerin dönüşümsel ve öğretimsel liderler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonel (2019) çalışmada, 303 eğitim yöneticisinin katılımı sonucunda düşünme stilleriyle dönüşümsel liderlik ve etkileşimci liderlik arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Yöneticilerin cinsiyet, medeni durum gibi çeşitli değişkenlere göre dönüşümsel ve etkileşimci liderliklerinde anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir.

Demirçelik ve Korkmaz (2017) Kayseri ilinde beş ortaokulda çalışan 142 öğretmenin katılımıyla yaptıkları araştırma sonucuna göre, okul yöneticileri çoğunlukla dönüşümsel liderlik davranışları sergilemiş ve dönüşümsel liderlik davranışları ile örgütsel sinizmin bilişsel ve davranışsal boyutları bakımından negatif, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dülker (2019), 2016-2017 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilinde 500 geçerli ölçekten elde edilen verilere göre dönüşümsel liderlik ile örgütsel sinizmin boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin kıdem ve branşa göre farklılaştığı da ifade edilmiştir.

Önen ve Eryılmaz-Ballı (2020), Isparta ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında 270 öğrenciden elde edilen veriler doğrultusunda, Z kuşağı ortaokul öğrencilerinin okul müdürlerini dönüşümsel lider, babacan lider, durumsal lider ve yönetici olarak algıladıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Kavrayıcı (2019) Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde tabakalı örneklem tekniğiyle belirlenmiş 400 sınıf, branş ve meslek dersi öğretmeninin katılımıyla yürüttüğü çalışmasına göre; okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini yüksek, dönüşümsel ve serbest bırakıcı liderlik stillerini de orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Aksulu-Köse ve Güçlü (2018) 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde 317 anketin değerlendirilmesiyle; öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderliklerinin yüksek düzeyde, okulların örgüt sağlığına ilişkin görüşlerini ise iyileştirilebilir seviyede olumlu bulmuşlardır.

Aksel ve Elma (2018) tarafından 2014-2015 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde 493 öğretmenin katılımıyla yaptıkları araştırmaya göre, öğretmenlerin motivasyon algılarıyla okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışı gösterme düzeyleri yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Cerit vd. (2018) 2017-2018 eğitim öğretim yılına İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 300 sınıf öğretmeniyle ilişkisel tarama modeli kullanarak yaptıkları araştırma sonucunda; bakım liderliği ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca bakım liderliği ile dönüşümsel liderliğin bazı özelliklerinin de benzerlik gösterdiği vurgulanmıştır.

Sever ve Atik (2020) Malatya ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı kamu kurumlarında görev yapan 452 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada, dönüşümsel liderlik ve diğer liderlik stillerinin örgütsel çekiciliğine ilişkin analizler sonucunda örgütsel çekicilik ile anlamlı bir ilişki ortaya koyulmuştur.

Karahan-Kaya (2018) 2017-2018 eğitim öğretim yılında yaptığı araştırmasında örnekleme ile ilgili detaylı bilgi vermeyip 100 okul öncesi öğretmenin katıldığını ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleriyle algıladıkları liderlik uygulamaları arasında ters yönlü ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin kıdem, görev yapılan okuldaki çalışma süresi ve öğrenim durumlarına göre farklılaştığı ancak cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Özcan vd. (2018) 2016-2017 eğitim öğretim yılında Adıyaman il merkezindeki dezavantajlı mahallelerde görev yapan 10 okul müdürü, 48 branş öğretmeni ve okullardaki rehber öğretmenlerin katılımıyla yaptıkları olgu bilim çalışmasında; ortaokul müdürlerinin dönüşümsel lider özellikleri sergilemeleri beklenmektedir.

Aziz (2020), 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bursa'da görev yapan 468 beden eğitimi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, okul yöneticilerinin en çok etkileşimci liderlik sonrasında ise dönüşümsel ve serbest bırakıcı liderlik özellikleri sergiledikleri ifade edilmiştir. Farklı ilçe millî eğitim müdürlüklerine bağlı öğretmenler arasında mesleki tükenmişlik, dönüşümsel liderlik, etkileşimci liderlik puanları bakımından anlamlı bir fark bulamamıştır.

Altın (2019) Balıkesir ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında 410 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların çoğu okul müdürlerini dönüşümsel lider olarak görmekte ve kıdemi yüksek olan öğretmenlerin idarecilerini dönüşümcü liderlik özellikleri bakımından yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Kahraman (2021) Ankara ili kamu ortaokullarında 2020-2021 eğitim öğretim yılında 517 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleriyle öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Ordu ve Nayır (2021) tarafından 2012-2020 yılları arasında dijital liderlikle ilgili uluslararası alanyazındaki 13 İngilizce çalışmayı kullanarak yaptıkları çalışmada; dijital liderlik ve dönüşümsel liderliğin benzerlikleri olduğunu vurgulayarak, dijital liderliğin daha kapsamlı bir kavram olduğunu belirtmişlerdir.

Polatçı ve Sobacı (2017) tarafından Türkiye’deki en büyük bankalarından birindeki 309 şube müdürlerinin katılımıyla yaptıkları çalışmada, dönüşümsel ve etkileşimci liderlerin çatışma stratejisi tercihlerini incelemişlerdir. Dönüşümsel liderlik ile kullanılan çatışma yönetim stratejileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Moalim (2020), Somali’de seçilmiş bazı özel bankalardaki liderlik stillerinin çalışanların performansları üzerine etkisini araştırmıştır. Anket yoluyla elde edilen 217 adet veri formu değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmaya göre dönüşümsel liderlik stili çalışanların performansına etkisinin olumlu ve anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur.

Saç (2019) Türkiye’de bulunan maden ve kimya fabrikasına bağlı işletmelerdeki çalışanlara yönelik yaptığı çalışmasına 716 adet anket analize dâhil edilmiştir. Liderlik tarzlarının, örgütsel bağlılık ve örgüt kültürünü anlamlı ve pozitif yönlü etkilediğini ifade etmiştir.

İnceağaç (2020), Kastamonu ve Bartın illerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında resmî okullarda çalışan sınıf ve branş öğretmenleriyle yaptığı çalışmasına 881 kişi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre dönüşümsel liderlik ve örgüt kültürü arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, tükenmişlik değişkeninin de dönüşümsel liderliğin alt boyutlarından etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Uçar (2017) Konya ilindeki resmî okullarda görev yapan öğretmenlerden 406’sı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya göre stratejik liderliğin farklı boyutları tanımlanmış, dönüşümsel ve vizyoner liderlik vasfını taşıyanların stratejik lider sayılabileceğini ayrıca duygusal zekâ ile stratejik liderliğin arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönlü olduğu bulgusu bulunmuştur.

Gündoğdu ve Sunay (2018) spor yöneticilerinin liderlik stillerini araştırdıkları çalışmada üst yönetimdekilerin çoğunluğunun 40 yaşın üzerinde ve deneyimli kişilerden oluştuğu ayrıca dönüşümsel liderlik özelliği gösterdikleri bulgusu elde edilmiştir.

Özcan (2019) tarafından Ankara ili merkez ilçelerde görev yapan 354 ortaöğretim okulu öğretmenlerinin katılımıyla elde edilen verilere göre, değişimin iyi yönetilemediği okullarda öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ve değişimin iyi yönetilmesi için dönüşümsel liderlere ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

Sevinçtekin (2020) bir yükseköğretim kurumunda algılanan liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modeliyle yapılan bu çalışmaya Millî Savunma Üniversitesinden 369 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırma sonucunda ise kullanılan liderlik stillerinin örgütsel bağlılıkla pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Aksoy-Kürü (2021) yaptığı meta-analiz çalışmasında, dönüşümsel liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi ele alan 11 bireysel çalışmanın sonuçlarını analiz ederek genel etki büyüklüğünü ($r=0.386$, $p<0.05$) orta düzeyde anlamlı bulmuştur.

Asaloğlu (2020), İhsan Doğramacı'nın yükseköğretim sistemine etkisini liderlik yaklaşımları açısından incelemiştir. Betimsel tarama modeliyle yaptığı çalışmasında İhsan Doğramacı'nın dönüşümsel ve kuantum liderlik yaklaşımlarıyla hareket ettiği bulgusuna ulaşmıştır.

Uslu (2017) tarafından inşaat ve hizmet sektöründeki firmalarda çalışan 103 kişiyle yaptığı anket çalışmasına göre; kişilik özelliklerinden dışa dönüklüğü yüksek olanların otantik liderliğe, dönüşümsel lider olarak algıladıkları kişilerden daha fazla bağlı olduklarını ortaya koyulmuştur.

Arabacı (2019) tarafından Balıkesir ili Bandırma ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında 504 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmaya göre, liderlik stilleriyle örgütsel adalet ilişkisinin en çok demokratik liderlik stilinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çelikdağ'ın (2018) Erzurum ili ve merkez ilçelerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 156'sıyla yaptığı çalışmasında; duygusal zekâ düzeyi puan ortalamasında artış olduğunda liderlik ölçeğinin alt boyutlarından olan karizmatik liderlik ortalama puanında düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Ulukan (2020) Süleyman Demirel Üniversitesi'nin spor bilimleri bölümünde eğitim gören 177 öğrencinin katılımıyla yaptıkları çalışmasında, dönüşümsel liderliğin alt boyutlarından olan karizmatik liderlik özelliğinin cinsiyete göre anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Spor yapan öğrencilerin liderlik davranışı sergilemeleri orta düzeyin üstünde olduğu vurgulanmıştır.

Çetin ve Akpolat (2017) İstanbul ili Eyüp ilçesinde görev yapan 261 sınıf ve branş öğretmeninin katılımıyla yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin düşük algı puanlarının, dönüşümsel uygulamalar boyutunda olduğu ifade edilmiştir.

Çiftçi'ye (2021) göre branşı olmayan spor yöneticilerinin, mevzuata göre hareket etmelerinden kaynaklanan dönüşümsel liderlik puan ortalamalarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca uygulanan mevzuatların yenilikçi ve güncel olmadığını da vurgulamıştır.

Eroğlu (2020) tarafından savunma sanayiinde olan bir örgütün 115 çalışanından elde edilen verilere göre; dönüşümsel liderliğin alt boyutlarından olan idealleştirilmiş etki ve bireysel desteğin, iç girişimcilik davranışı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Uzunlar (2020) ar-ge merkezli firmalarda çalışan 381 kişiye ulaşarak yaptığı çalışmada, ilham veren dönüşümsel liderlerin çalışanlar üzerinde etkisinin düşük olduğu, çalışanları teşvik edip bireysel destek veren liderlerin çalışanların örgüte olan bağlılıklarını artırdığını ifade etmiştir.

Araç-İlgar ve Cihan (2019) Türkiye sınırlarında 2001-2018 yıllarında okul yönetiminde liderlikle ilgili yapılan 29 çalışmaya ulaşarak yaptıkları meta-analiz çalışmada; dönüşümsel liderliğe eğilimli yöneticilerin, demokratik ve dönüşümsel liderlik tarzını gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Ermeydan ve Can (2020) ilişkisel tarama modeliyle 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerindeki 496 sınıf ve branş öğretmeninin katılımıyla yaptıkları çalışmada; algılanan okul etkililiği ile dönüşümsel liderlik stili arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yumuşak ve Korkmaz (2021) tarafından 2010-2020 yılları arasında yaptıkları meta-analiz çalışmada 22 çalışmanın ayrı ayrı etki büyüklükleri birleştirilmişlerdir. Bunun sonucunda liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur.

Argon ve Ertürk (2021) durum çalışması kullanarak 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bolu ilinde 32 öğretmenin katılımıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğretmenleri motive eden, onlara ilham veren, destek ve rol model olan, değişime açık dönüşümsel liderler olmalarını önermektedirler.

Kahya (2020) tarafından Antalya ili merkez ilçelerinden Aksu, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinden basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 393 öğretmenin katılımıyla

yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve eğitim yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gurbetoğlu ve Yücel (2019) Adıyaman ilinde 316 anaokulu öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmaya göre öğretmenlerin liderlik stilleri alt boyutları arasında dönüşümsel liderlik algı düzeyin yüksek olduğu, ayrıca öğretmenlerin içsel iş doyumları seviyesinin dönüşümsel liderlik ve etkileşimci liderlik algısıyla aynı yönde ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Kiriş ve Aslan (2019) Muğla ili Menteşe ilçesinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında 369 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Uçkun vd. (2021) literatür taraması yaparak liderlik türlerini incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda dönüşümsel liderliğin, motivasyon ve duygusal zekayı etkilediği bulgusu elde edilmiştir.

Parlak (2018) lise okul müdürlerinin çalışanların motivasyon düzeylerine etkisini araştırdığı araştırmasında, dönüşümsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Andriani vd. (2018) dönüşümsel liderlik ile iş motivasyonunun öğretmen performansına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları bu çalışmaya Palembang'daki 193 öğretmen katılmıştır. Bu iki değişkenin öğretmen performansını üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buil vd. (2019) tarafından dönüşümsel liderlik ile iş performansına yönelik davranışlar arasındaki ilişkide özdeşleşme ve işe bağlılığın aracı rolünün araştırıldığı bu çalışmada veriler 323 ön safhada çalışan otel çalışanından elde edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda özdeşleşme ve katılımın çalışan performansında sıralı aracılık etkisinin olduğu ifade edilmiştir.

Siangchokyoo vd. (2020), dönüşümsel liderliğin önemli bir parçası olan takipçi dönüşümüyle ilgili alanyazın taraması yapmışlardır. Elde edilen veriler sonucunda bu liderlik teorisinin gelişimi ve takipçi dönüşümüyle ilgili temel sayıltıların kanıtlanmasıyla ilgili eksiklikler olduğu belirtilmiştir.

Asbari (2020) tarafından dönüşümsel liderliğin gelecekteki örgütsel yapıya uygun olup olmadığının araştırmaktadır. Bu çalışma aynı zamanda dördüncü sanayi devrimiyle karşı

karşıya kalan kuruluşların ihtiyaçlarını gidermeleri için dönüşümsel liderlik modelini önermektedir.

Kotamena vd. (2020) tarafından alanyazın taramasına yaparak dönüşümsel liderlerin ayrıcalıklı ve demokratik olma durumları araştırılmıştır. Bu liderlik ve üyelerin örgütsel değişime tepkileri pek çok çalışma tarafından deneysel olarak doğrulanmıştır. Sonuç itibariyle dönüşümsel liderliğin elitist ve anti-demokratik olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Eliyana ve Ma'arif Syamsun (2019), 30 katılımcıyla anket yoluyla yaptıkları araştırmada dönüşümsel liderlikte iş doyumunu ve örgütsel bağlılığın etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda ise dönüşümsel liderliğin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan etkisi gözlenmiştir. Ancak dönüşümsel liderliğin iş performansına doğrudan etkisinin olmadığı vurgulanmıştır.

Muliati vd. (2022) tarafından Tangerang'daki 210 öğretmenle çevrim içi yaptıkları araştırmaya göre dönüşümsel liderlik, yeterlik ve öz yeterliğin öğretmen performansı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etki gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Purwanto vd. (2021) Banten ilindeki 220 yöneticiden elde ettikleri bulgulara göre; tedarik zinciri yönetimi uygulayan şirkette dönüşümsel liderliğin, iş doyumunun ve örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönlü ve anlamlı olarak etkilediğini ifade edilmiştir.

Bernarto vd. (2020), Endonezyalı 127 öğretmenden çevrim içi anket yoluyla toplanan verilere göre, dönüşümsel liderliğin örgütsel destek, öğretmenlerin iş ve hayat doyumunu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların incelenmesiyle alanyazında liderlikle ilgili çalışmaların en çok dönüşümsel liderlikle ilgili yapıldığı; okul yöneticilerinin daha çok dönüşümsel liderlik davranışı sergiledikleri; çeşitli sektörlerdeki yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışlarıyla örgütteki kişilerin iş doyumunu arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu; dönüşümsel liderlikle örgütsel sinizm arasında negatif yönlü ilişki olduğu; dönüşümsel liderlikle iş motivasyonunun öğretmenlerin performanslarını olumlu etkilediği; otel çalışanları üzerinde dönüşümsel liderlerin iş performanslarının artırılmasına olumlu katkı sağladığı; Z kuşağı öğrencilerinin okul müdürlerini dönüşümsel liderler olarak gördükleri; okul yöneticilerinin düşünme stilleriyle dönüşümsel liderlik arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

Yine yapılan çalışmalar doğrultusunda; dijital liderlik ve bakım liderliğinin dönüşümsel liderliğin farklı yönleriyle benzerlik gösterdiği, değişimin iyi yönetilebilmesi için dönüşümsel

liderlerin olması gerektiği, kurumsal yaşamda etkisi olan liderlerin dönüşümsel liderlik vasfını taşıdığı, dönüşümsel liderliğin çalışanların performansını olumlu etkilediği, dönüşümsel liderlikle örgütsel bağlılığının pozitif yönlü ilişki sergilediği, dönüşümsel liderlik özelliklerinin iç girişimciliği olumlu yönle etkilediği, okul etkililiği ile dönüşümsel liderliğin pozitif yönlü ilişki gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Ayrıca dönüşümsel liderlik davranışının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği ancak cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı da ifade edilmiştir.

Yapılan çalışmalarının büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışı sergileyip sergilemediklerini belirlemek amacıyla yapıldığı görülmüştür. Farklı sektörler için de yöneticilerin dönüşümsel liderlik vasfını taşımaları üzerine de çalışmalar yapılmıştır. Liderlikle ilgili araştırmaların çoğunlukla dönüşümsel liderlik üzerine olduğu da görülmüştür.

Okul Etkililiği ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yıldırım'ın (2015) yapmış olduğu bir çalışmada okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Aynı çalışmada okul müdürlerinin denetim odakları ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmaya göre okul müdürlerinin denetim odakları dışsallaştıkça, görev yaptıkları okulların etkililiği azalmaktadır.

Aykurt (2017) Çanakkale il merkezinde görev yapan 195 öğretmenin katılımıyla elde ettiği verilere göre, yöneticilerin yönetsel yeterlilikleri ile okulların etkililiği arasında pozitif yönlü, anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı da ifade edilmiştir.

Memduhoğlu ve Karataş (2017) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların okul etkililiğine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ayrıca algı düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Akçay-Güngör (2018) İzmir ilinin Konak, Bayraklı ve Tire ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin katılımıyla 2014-2015 eğitim öğretim yılında yaptığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkide yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin aracı değişken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tutkan'ın (2019) özel okullarda görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul algılarını belirlemeye çalıştığı çalışmasında okullardaki yönetici davranışları, okul ortamı, öğretmenlerin mesleki sorumlulukları, veli-okul diyalogu gibi bazı etkili okula ilişkin niteliklerin, yüksek düzeyde algılandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Atılkan (2019) ilişkisel tarama modeliyle, Karabük il merkezinde görev yapan 278 ilk ve ortaokul öğretmeniyle yaptığı çalışmasında; etkili okul ile dağıtımcı liderlik arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, okul türü, branş, kıdeme göre farklılaşmadığı da görülmüştür.

Yalnızlar-Dağ (2019) tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesindeki 399 lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel kimlik düzeyleriyle ortaöğretim kurumlarının etkililik düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Turgut (2021) tarafından 2000-2018 tarihleri arasında etkili okullarla ilgili yaptığı meta-analiz çalışmasına göre, 82 bağımsız çalışma ele alınmıştır. Etkili okul ile liderlik ve okul kültürü arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Etkili okul ile iş tatmini arasında ise pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Koç (2019) yaptığı çalışmasını 2019 yılında 15 proje okulu ve 9 proje kapsamında olmayan okullarda görev yapan 603 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Proje okullarının proje kapsamında olmayan okullara kıyasla daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yirci ve Berk (2021) tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş merkez ilçelerinde görev yapan 30 öğretmen ve yöneticiden elde ettikleri bulgular sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun en önemli boyutunun yöneticiler olduğu saptanmıştır.

Korkmaz ve Ada (2019) Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 122 öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmada, öğretmen algılarına göre okulların etkililik düzeyinin iyi olduğu ancak meslektaşlık ve profesyonellik açısından etkililiğin orta düzeyde kaldığı bulgusu elde edilmiştir.

Cerit ve Yıldırım (2017) tarafından Bolu il merkez ilçesinde görev yapan 257 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmaya göre, etkili liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Uğurlu vd. (2018) tarafından Erzincan ili merkez ilçesinde görev yapan 356 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada, kolektif öğretmen yeterliliği ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yüner ve Özdemir'in (2020) ilişkisel tarama modeliyle 2016-2017 eğitim öğretim yılında Yozgat ilinde görev yapan 224 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmaya göre, kolektif öğretmen yeterliliği ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğunu ifade edilmiştir.

Çalık ve Tepe (2019) ilişkisel tarama modeliyle 2015-2016 eğitim öğretim yılında Giresun ilindeki tüm okullarda görev yapan 1100 ortaokul öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmaya göre; öğretmenlerin tarafından algılanan okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Turhan vd. (2017), Türkiye'deki okul etkililiğine yönelik çeşitli çalışmaları incelemişlerdir. Doküman incelemesi yöntemiyle 39 farklı araştırma incelenmiştir. Bulgulara göre araştırmacıların çoğunun etkili okulların özelliklerinden; yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okul kültürü boyutlarını ele aldıkları gözlenmiştir.

Işık ve Gümüş (2017) çalışmasını 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 199 okul yöneticisinin katılımıyla tamamlamıştır. Elde edilen bulgulara göre öz-yeterliliğinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Yumuşak ve Korkmaz (2021) meta-analiz yöntemiyle yaptığı çalışmasına 7 makale, 15 tez dâhil edilmiştir. Liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bulguya göre, okullardan başarılı çıktılar almak için yöneticilerin liderlik özelliği taşıması gerekmektedir.

Yıldırım vd. (2017), Erzurum ili Aziziye ilçesinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 214 sınıf öğretmenin katılımıyla ve ilişkisel tarama modeliyle yaptıkları çalışmada iş doyumu ve okul etkililiği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu, bu iki değişken arasında karşılıklı bir etkileşim olabileceğini ifade edilmiştir.

Akan ve Kılıç'ın (2019) 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan 313 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmaya göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Polatcan ve Cansoy (2018) yurt içinde okul etkililiğine yönelik 2001 ve 2017 yılları arasında yayınlanan 28 makaleyi inceleyerek yaptıkları çalışmada; etkili okullar ile örgütsel ve

kişisel değişkenlerin pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler sergilediği, öğretmenleri mesleki açıdan desteklemek gerektiği bulguları elde edilmiştir.

Yıldırım ve Ada (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan 516 öğretmenin katılımıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Uyarlanan yeni ölçeğin okulların etkililiğinin ölçülmesinde doğru sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Lafcı-Tor ve Yavuz (2019) tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılında 549 lise öğrencinin görüşleri alınarak yapılan çalışmada, okul etkililiğinin belirlenmesinde Algılanan Etkili Okul Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir ölçek olduğu ifade edilmiştir.

Beşir (2019) ilişkisel tarama modeliyle 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan 502 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada örgütsel değerler ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir. Okulların örgütsel değerlerinin okul etkililiğinin %58' ini açıkladığı bulgusuna da ulaşılmıştır.

Atcıoğlu (2018) değişkenler arasındaki ilişkiye odaklandığı çalışmasını 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş merkez ilçelerinde görev yapan 410 öğretmen ve yöneticinin katılımıyla tamamlamıştır. Elde edilen bulgulara göre okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Turhan vd. (2020) tarafından literatür taraması yöntemiyle yapılan çalışmada öğretmen performanslarının okulların etkililiğinde oldukça önemli bir yerinin olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca örgütsel adalet kavramının öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde önemli işlevi olduğu da ifade edilmiştir.

Çobanoğlu ve Badavan'ın (2017) yaptığı çalışmada etkili okulların oluşmasında demokratik yönetim yapısının gerekliliği vurgulanmıştır. Demokratik yönetimde, okulun tüm paydaşlarının karar almaya katılımı ve birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmada bir diğer şartın ise kendini yenileyen, geliştiren öğretmenler ve yöneticiler olduğu ifade edilmiştir.

Ertürk ve Memişoğlu (2018) çalışmasını 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bolu ili Yeniçağa ilçesinde görev yapan 30 öğretmenin katılımıyla tamamlamışlardır. Öğretmenlere göre etkili okullar; yönetsel becerileri iyi olan lider idareciler, takım çalışmasına önem verme, yarışmalarda derece elde etme, öğrencilerin yeteneklerini göstermelerine imkân sağlama,

teknolojik gelişmelere uyum sağlama, fiziksel şartların iyi olması, çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması gibi farklı şekillerde algılandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2019) çalışmasını 2018-2019 eğitim öğretim yılı Erzurum ilinde görev yapan 320 öğretmenin katılımıyla yapmıştır. Pozitif psikolojik sermaye ve okul etkililiği düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş ve öğrenim durumu açısından da anlamlı bir fark görülmemiştir.

İra vd. (2019) tarafından okul yöneticilerinin okul terkinin önüne geçilmesinde ne tür çalışmalar yapıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılı Çanakkale ilinde 7 okul müdürünün katılımıyla elde edilmiştir. Okul terkinin izlenmesinde öğrencilerin devam durumunun takip edilmesi ve velilerle iletişim hâlinde olunması gerekliliği belirtilmiştir. Yönetimin etkili olduğu okullarda öğrencilerin okula devamının arttığı görülmüştür. Yönetimsel etkililik için de ev ziyaretlerinin yapılması gerekmektedir.

Güner (2018) çalışmasını Niğde ilinde yüksek ve düşük sosyoekonomik düzeydeki iki ortaokuldaki 36 katılımcıyla gerçekleştirmiştir. Okul etkililiğinin, okulların sosyoekonomik özelliklerinden kaynaklanan ihtiyaçları doğrultusunda farklı değerlendirildiği ortaya çıkmıştır. Okul etkililiğinin başarı boyutu; yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullarda tüm paydaşların katılımıyla değerlendirilirken, düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda ise öğretmen ve öğrenci odaklı değerlendirildiği görülmüştür.

Ermeydan ve Can (2020) tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde görev yapan 496 öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmada algılanan okul etkililiği ile dönüşümsel liderlik stili arasında pozitif yönlü orta düzeyde, sürdürücü liderlik stili ile de arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Koçak ve Bozkurt-Bostancı (2020), devlet okullarında görev yapan 482 öğretmenin katılımıyla yürüttükleri çalışmada okul yöneticilerin kamu liderliği davranışlarının öğretmen profesyonelliğini artırarak okul etkililiği üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiye sahip olduğunu ifade edilmiştir.

Babaoğlu vd. (2017) tarafından Yozgat ili merkez ilçelerinde ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 40 öğretmenin katılımıyla okul yöneticilerinin okul başarısına olan etkisini araştırdıkları çalışmada; öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yapmasının okuldaki başarının artması için en önemli etkenlerden olduğunu ifade edilmiştir.

Mert vd. (2021) İstanbul ili Üsküdar ilçesinde kamu okullarında çalışan 305 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada algılanan okul etkililiği konusunda cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir. Eleştirel

liderlik stili ile okul etkililiği arasında da orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Küçük ve Demirtaş (2021), 2015-2016 eğitim öğretim yılı Elâzığ il merkezinde ortaöğretim okullarında görev yapan 808 öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Altuntaş vd. (2020), ilişkisel tarama modeliyle yaptıkları çalışmada okulların etkililiğinin yöneticilerin ve öğretmenin yanı sıra velilerin de sürece dâhil olmasıyla mümkün olacağını ifade edilmiştir. Veli algılarına göre yönetim becerisi, okul iklimi ve boyutları arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu saptanmıştır.

Gökbulut ve Turan'a (2021) göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul etkililiğini yüksek düzeyde etkilediği bulgusu elde edilmiştir. Araştırma bulguları 2020-2021 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesi'nde görev yapan 232 öğretmenin katılımıyla elde edilmiştir.

Özgenel (2020), 2018-2019 öğretim yılında 341 öğretmenin katılımıyla ilişkisel tarama modelini kullanarak yaptığı çalışmaya göre, okul ikliminin okul etkililiğini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Koşar ve Buran (2019) tarafından Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde görev yapan 15 okul müdürünün katılımıyla yapılan çalışmada etkili okullarda denetimin de etkili olması bekleneceğinden; denetimin etkililiğinin sağlanması için ders denetimlerinin okul müdürünün yapması gerektiği ifade edilmiştir.

Aslan vd. (2018) yaptığı araştırmada, örneklem 2017-2018 eğitim öğretim yılı Şanlıurfa il ve ilçe merkezlerinde kamuda görevli 198 okul yöneticisinden oluşmuştur. Katılımcıların yüksek düzeyde program liderliği davranışı sergilemesi, okulların etkililiği ve verimliliği bakımından önemli görülmüştür.

Bildirici ve Özdemir (2021) tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılı Gaziantep ilinde görev yapan 648 öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmaya göre, öğretmenlerin okul etkililiği ve paylaşılan liderlik algılarıyla işten ayrılma niyetleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Topçu ve Ersoy'un (2020) çalışmasında öğretmenlerin teknolojik yeterliğinin okulların etkililiğini artıran bir durum olduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın katılımcıları Sivas il merkezinde görev yapan 14 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Tural (2019) tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkezinde görev yapan 498 öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmaya göre, okul-çevre ilişkileri ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Nartgün vd. (2020) sürdürülebilir liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide iş gayretinin aracılık rolünü inceledikleri çalışma 411 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü, yüksek ve orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özgenel ve Mert (2019) ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmaya 426 öğretmenin katılım sağlamıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin performanslarının okul etkililiğini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre okul etkililiği algıları daha yüksektir.

Gülbahar (2020) çalışmasında algılanan müfettiş desteğinin okul etkililiği, işe bağlılık, iş doyumu gibi değişkenleri etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. 438 öğretmenin katılımıyla yapılan bu çalışma algılanan müfettiş desteğinin okul etkililiğini ve diğer değişkenleri önemli ölçüde yordadığı görülmüştür.

Çırakoğlu vd. (2019) grupların etkili okul puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, etkili okul boyutlarından yöneticilerin öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Sen vd. (2017) tarafından okul etkililiğini ölçmede yaygın olarak kullanılan üç katma-değerli modeli, ayırt edici özelliklerine göre karşılaştırılarak aralarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Arar ve Nasra'nın (2020), İsrail'de bulunan 300 Arap öğretmenin katılımıyla 2015-2016 öğretim yılında yaptıkları çalışmada öz yönetimin boyutlarıyla okul etkililiği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

García-Jiménez vd. (2020) tarafından 2014-2018 yıllarında JCR ve SJR endeksli dergilerde okul etkililiğine yönelik 45 makale sistematik olarak incelenmiştir. Elde edilenlere göre yönetim biliminin fazla sayıda araştırmayı harekete geçirdiği bulunmuştur.

Hellström ve Hagquist (2021) İsveç'in Karlstad kendinde 344 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada pedagojik liderliğin okul etkililiği üzerinde önemli işlevi olduğunu tanımlamak ve göstermek amaçlanmıştır. Yapılan analize göre, PESOC-PLP'nin (İsveç'te kullanılan pedagojik liderlik ölçeği) okul liderlerinin başarılarını değerlendirmede faydalı olduğu, diğer ülkeler tarafından da tercüme edilerek kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Olofson ve Knight'ın (2018), 2014-2015 öğretim yılında Texas'taki ortaokullarda yaptıkları çalışmaya 673 öğrenci, 51 öğretmen katılmıştır. Devamsızlık, matematik ve dil sanatlarındaki test puanlarının okula katkısının oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Az dersi olan ve kaliteli öğretmenlere sahip okulların performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bellei vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada önceleri yüksek seviyede etkili olarak tanımlanan, düşük gelirli bölgelerde bulunan okulların etkililiklerinin sürdürülebilirlik düzeylerini açıklayan faktörler ve süreçleri inceleyen vaka çalışması yapmışlardır. Etkililiği, iç ve dış süreçlerden etkilenen hassas bir kavram olarak görülmüştür.

Işık (2020) tarafından 306 öğretmenle yapılan çalışmada duygusal bağlılık ve iş doyumunun etik liderlik ve okul etkililiği arasında aracı olduğu, etik liderliğin okul etkililiği üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Ramberg vd. (2019), Stockholm'deki 4956 öğrenci ve 1045 öğretmenden toplanmış, iki seviyeli ikili lojistik regresyon analizinden elde edilen sonuçlara göre de okul liderliği ve okul ahlakına ilişkin daha yüksek öğretmen puanlarının, öğrenci düzeyinde düşük bir düzeyde okuldan kaçma olasılığıyla alakalı olduğu gösterilmiştir.

Alm vd. (2019) gelecek yönelimi değişkenini okul gibi merkezi kurumlar tarafından şekillenebileceğini düşünerek yaptıkları çalışmaya 5131 öğrenci ve 1061 öğretmen katılmıştır. Veriler 2016 yılında İsveç'in Stockholm kentinde anket yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada okul etkililiğinin öğretmen tarafından bildirilen üç özelliği okul liderliği, öğretmen iş birliği ve okul ahlakı ile bunların öğrenci tarafından bildirilen gelecek yönelimi ile bağlantıları araştırılmıştır. Analizlere göre; okul liderliği ve okul ahlakına ilişkin yüksek öğretmen puanlarının, öğrenciler arasında bir gelecek yönelim algılarının yüksek olmasıyla ilişkili olduğu ancak öğretmen iş birliğiyle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mulyani vd. (2020), okulların etkililiğini artırmaya yönelik okul yöneticilerin liderlik özellikleriyle öğretmenlerin öğretim performanslarının etkisi araştırılmıştır. Rastgele örnekleme tekniğiyle seçilen 2730 katılımcıyı okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve okul komisyonları oluşturmaktadır. Elde edilenlere göre müdürlerin liderliğinin ve öğretmenlerin öğretme performansının okul etkililiğini olumlu ve anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür.

Yurt içi ve yurt dışı çalışmalarının incelenmesiyle etkili okulların okul müdürlerinin kişilik özelliklerinden etkilenmediği ancak yönetsel özelliklerinden etkilendiği; müdürlerin denetim odakları dışsallaştıkça okulların etkililiğinin azaldığı, öğretmenlerin örgütsel algılarıyla okul etkililiği arasındaki ilişkide dönüşümsel liderliğin aracı rol üstlendiği; okul

etkililiği ile dağıtımcı liderliğin pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki sergilediği; okul etkililiği ile liderlik, okul kültürü, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel değerler arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu; proje okullarının proje olmayan okullara göre daha etkili olduğu; etkili liderlik ile okul etkililiği arasında olumlu ve anlamlı ilişki olduğu; KÖY ile okul etkililiğinin pozitif yönlü orta düzeyde ilişki sergilediği; okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların angaje davranışları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu, etkili okullarda demokratik yönetim yapısının olması gerektiği, pozitif psikolojik sermaye ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu; okul etkililiğinin, dönüşümsel liderlikle arasında pozitif yönlü sürdürümcü liderlikle arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu; eleştirel liderlikle okul etkililiği arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu; sürdürülebilir liderlikle okul etkililiği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu; etik liderliğin okul etkililiğini doğrudan ve dolaylı etkilediği; okul ikliminin okul etkililiğini olumlu yönde etkilediği; öğretmenlerin teknolojik yeterliği okulların etkililiğini artırdığına, algılanan müfettiş desteğinin okul etkililiğini yordadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin demografik özelliklerinin okulların etkililiği üzerinde anlamlı şekilde etki göstermediği de yapılan çalışmalar doğrultusunda ifade edilmiştir. Etkili okulların varlığının en önemli boyutu yöneticiler olarak ifade edilen çalışmalara da rastlanılmıştır. Öğretmenlerin performanslarının da etkili okullar üzerinde önemli yeri olduğu ifade edilmiştir. Etkili okulların başarı boyutu sosyoekonomik açıdan yüksek düzeydeki okullarda tüm paydaşların katılımıyla değerlendirilirken, sosyoekonomik açıdan düşük düzeydeki okullarda öğreten ve öğrenci odaklı değerlendirilir. Öz yeterlik kuramı, okulların etkili olmasında anlamlı şekilde yordayıcı özellik göstermektedir.

Okulların etkililiği bağlamında oldukça farklı değişkenlerle birlikte çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Okul etkililiğiyle ilgili uyarlanan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır.

Öğretmen Liderliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kılınç vd. (2021), 2020 yılında Türkiye'nin güneyindeki kamu okullarında görev yapan 618 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmaya göre; öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Gümüş vd. (2022) 33 resmî ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan 427 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin öz-yeterlik üzerindeki etkisinde öğretmen mesleki öğrenmesinin aracı etkisi olduğu ifade etmişlerdir.

Öztürk ve Şahin (2017), Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde 502 öğretmenin katılımıyla yaptıkları araştırmaya göre örgüt kültürü ile öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi arasında yüksek düzeyde; lider-üye etkileşimi ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ağırman ve Erçoşkun (2017), sınıf öğretmenlerinin katılımıyla ilişkisel tarama modeliyle yaptıkları bu çalışmada; öğretmen yeterliklerine ilişkin düşünceleri ve öğretmen liderlik rolüne ilişkin beklentilerini düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır.

Savaş'ın (2019) çalışmasında öğretmen liderliğinin kavramsal olarak katılımcıların çoğu tarafından diğer öğretmenlere rehberlik etmek, öğrencileri yönlendirmek olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların çoğu, öğretmen liderliğine yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve öğretmen liderliğini en çok etkileyen unsurların okul müdürleri ve okul kültürü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu liderlik sonucu en çok akademik başarı beklenmektedir.

Alim (2019) Rize il merkezi ve ilçelerindeki ortaokullar ve liselerde görev yapan 650 gönüllü öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmaya göre; öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Öntaş ve Okut (2017) tarafından 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı Ankara ilinde bulunan beş özel öğretim kurumunda çalışan 233 ilk ve ortaokul öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmada, öğretmen liderlik algı ve beklentisinin sınıf yönetimi eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Özçetin (2018) durum çalışması yöntemiyle yaptığı araştırmasına 3 müdür ve 12 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonunda öğretmen liderliğine ilişkin olumlu bir algının olduğu, okulun gelişimi ve etkililiği için gerekli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Şekerci ve Karataş (2019) 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesinde 22 deney ve 22 kontrol grubu için toplam 44 öğretmenle yaptıkları çalışmada, öğretmen liderliği programının, öğretmenlerin öğretmen liderliği beceri düzeylerine etkisi incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin liderlik beceri düzeylerinin anlamlı şekilde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yılmaz vd. (2017) tarafından tarama modeliyle gerçekleştirdiği çalışmaya Afyon ilinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 338 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Çetin ve Özalp'ın (2019) olgu bilim deseniyle yaptığı çalışmasına 2017-2018 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde görev yapan 34 meslek lisesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin karar almalarında öğretmen liderliğinin gerekliliği vurgulanırken, karar almayı zorlaştırmasından dolayı gereksiz olarak algılandığı bulgusu elde edilmiştir.

Taşpınar (2019) tarafından Bursa ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 388 öğretmenden elde ettiği verilere göre; katılımcı öğretmenlerin en çok öğretmen liderliği alt boyutlarından meslektaş iş birliği davranışını gösterdikleri ifade edilmiştir.

Korkmaz ve Özen (2019), Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde gönüllü olan 240 sınıf öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmaya göre öğretmen liderliği ile beklenti ve algı boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Eker (2019) Yozgat ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında 335 ortaokul öğretmeniyle yaptığı çalışmada, öğretmen liderliğinin okul müdürlerinin liderliğine oranla öğrenci başarısına daha çok katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Başarı üzerinde en güçlü değişkenin okulun sosyoekonomik düzeyi olduğu da ifade edilmiştir.

Akkurt'a (2019) göre öğretmen liderliğinin başarı üzerindeki yüksek etkisinin, okul yaşam kalitesi algılarını belirleyen paydaşlar gibi diğer faktörlerin etkisini azalttığını bulgular sonucunda açıklamıştır. Araştırma verileri Balıkesir ili merkez ve ilçelerindeki liselerde eğitim gören 698 öğrenciden elde edilmiştir.

Şekerci ve Karataş (2020) öğretmen liderliğinin kurumsal gelişmeye doğrudan katkı sağladığını ifade etmişlerdir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğretmenlerin liderlik becerilerinin artırmak için hazırlanan programın, deney grubundaki öğretmenlerin liderlik becerilerini anlamlı derecede artırdığı sonucu bulunmuştur.

Gündüzalp ve Şener (2018), 2017-2018 eğitim öğretim yılında yaptıkları çalışmaya Eğitim Bilimleri Bölümü'nde formasyon öğrenimi gören 51 öğrenci katılmıştır. Verilere göre; lider öğretmenlerin metaforlarını, aydınlatma, yol gösterme, yetiştirme, bütünleştirme ve koruma, yönetme, değiştirme işlevi olmak üzere altı gruba ayırmışlardır.

Ergül (2020) ilişkisel tarama modeliyle yaptığı Siirt il merkezinde görev yapan 375 öğretmenden elde edilen verilere göre; öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı ilişki bulamamış ancak pozitif psikolojik sermaye algıları ile öğretmen liderliği beklentisi arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif yönde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Karabağ-Köse (2018), öğretmen liderliği algısının düşük ve yüksek gruptaki öğrenciler arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğunu ifade etmiştir. Okul başarısı üzerinde en etkili değişkenin sosyoekonomik düzey olduğu ayrıca bunu takip eden en güçlü değişkenlerin okul ve öğretmen liderliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ersu (2020) Ankara ilinde özel ilkokullarda görev yapan 10 sınıf öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretmen liderliğini sınıf içi disiplin ve hakimiyet olarak gördüklerini ve öğrenciye rehberlik etme olarak düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Cemaloğlu ve Savaş (2018) tarafından 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili merkez ilçelerindeki 485 lise öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmaya göre öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin algıları yüksek düzeyde olduğunu ve öğretmen liderliğinin çeşitli değişkenlerden etkilendiği ifade edilmiştir.

Araşkal ve Kılınç (2019) tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük ilindeki 5 farklı lise türünde görev yapan 21 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmaya göre; öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin amaçlarını her öğrencinin öğrenmesini sağlama, okulda yapılan öğretimi geliştirme ve etkili bir okul kültürü oluşturma olarak algıladıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Zülfizade (2020) tarafından 2019-2020 eğitim öğretim yılında Adana ilindeki 5 lisede görev yapan 18 lider öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada, lider öğretmenlerin liderlik etmede en çok meslektaşlarından ve idarecilerden destek aldıkları saptanmıştır.

Akıncı ve Ekşi'nin (2017) 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan 392 öğretmenden elde ettiği verilere göre, ruhsal liderlik algısının, öğretmen liderliği davranışını yüksek oranda (%24) yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kahramanoğlu ve Eriş (2020) tarafından Gaziantep ve Hatay'da görev yapan 566 sınıf öğretmenin katılımıyla elde ettikleri verilere göre, sınıf içi öğretmen liderlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalık vd. (2019) tarafından İstanbul ilindeki çeşitli okullardaki öğretmen takımlarının liderlikleri ölçülerek bu okullardaki öğrenci başarılarıyla öğretmen takımlarının liderlik dereceleri araştırılmıştır. Seçilen öğretmenlerin liderlik ve takım çalışmasına uyumlu yapılarının olduğunu ancak bu kavramların yeterince incelenmediğini ortaya koyulmuştur.

Gülbahar (2018) Kırşehir'de görev yapan 614 ortaokul öğretmeninden topladığı veriler doğrultusunda, öğretmen liderliği algısının mesleki gelişme ile meslektaşlarla iş birliği alt

boyutlarında yüksek düzeyde olduğu ancak kurumsal gelişme boyutunda orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

İbiş ve Çalışkan (2021) tarafından Yozgat ilindeki farklı ilk ve ortaokullarda çalışan 313 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen liderliğinin davranış boyutları arasında en çok mesleki gelişme boyutunun gerekli olduğu ve sergilendiği görülmüştür.

Senger ve Kaya (2017) Kars il merkezinde görev yapan 310 lise öğretmeniyle yaptıkları çalışmaya göre, öğretmenlerin liderlik yönelim algılarını yaş ve cinsiyet açısından anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Nguyen vd. (2019) tarafından yapılan bu çalışmada, 2003-2017 yılları arasında uluslararası dergilerde yayınlanan öğretmen liderliğine yönelik yapılan 150 çalışma incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğretmen liderliğinin birçok alanı etkilemeye devam ettiği görülmektedir. Öğretmen liderliği çalışmaların okul öncesi ve ortaöğretim sonrası seviyelerde daha fazla deneysel çalışma yapılması gereği ortaya konmuştur.

Crippen ve Willows'un (2019) öğretmen liderliği ile hizmetkâr liderliğin özelliklerini karşılaştırdıkları çalışmasına göre bu iki liderlik davranışının oldukça benzer özellikler gösterdiği görülmüştür. Hizmetkâr liderliğin, eğitim sistemine dâhil edilerek öğretmen liderliğinin güçleneceği ifade edilmiştir.

Nguyen ve Hunter (2018), okullardaki öğretmen liderler ile yöneticiler arasında oluşan problemleri araştırıp ve 200'den fazla görüşe dayanan bir çalışma yapmışlardır. Lider olan öğretmenler okullardaki köklü değişikliklerin olmasında oldukça önemli bir konuma sahiptirler. Bu konumdan dolayı yoğun bir strese maruz kalabilirler.

Cherkowski'ye (2018) göre pozitif öğretmen liderliğini, okul iyileştirme faaliyetleri için kazancı artırma imkânı olarak görmektedir. Ayrıca; liderlik gelişimi için önemli görülen kişisel düşünce, idareciler ve öğretmenler için duygusal öğrenmeyi geliştirme bulgularıyla benzerdir.

Halttunen vd. (2019) tarafından 2015 ve 2017 yılları arasında Finlandiya'daki Erken Çocukluk Eğitimi mekanlarındaki öğretmen liderliği araştırılmıştır. Çalışmada oluşturulan ekiplerin haftalık toplantıları sayesinde öğretmen liderliği araştırılmış sonucunda ise erken çocukluk eğitimine pedagojik açıdan katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Shen vd. (2020) öğrencilerin başarılı olmalarıyla öğretmen liderliği arasında yaptıkları meta analiz çalışmasına göre öğretmen liderliğinin başarıyı pozitif yönlü etkilediği ortaya konulmuştur. Öğretmen liderlik, öğretmenlik mesleğinin ötesinde bir kavram olarak ifade edilmiş ve her öğretmenin lider olabileceği vurgulanmıştır.

Heikka vd. (2020) yaptıkları çalışmada Finlandiya'daki erken çocukluk eğitimi ortamlarında öğretmenler arasında oluşan liderliği araştırmışlardır. Elde edilen verilere göre erken çocukluk eğitimi veren öğretmenlerin pedagojik liderliğe bağlılık gösterdikleri ayrıca öğretmenlerin liderlik davranışlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu vurgulanmıştır.

Allen (2018), Iowa eyaletinin TLC sistemiyle (Teacher Leadership and Compensation System) okulların nasıl ilerlediğinin araştırmıştır. Bu eyaletteki her okul bölgesindeki dört Iowa öğretmeninden birinin uygun öğretmen liderliği programına sahip olduğu belirtilmiştir. Iowa'nın ülkenin en önemli öğretmen liderlik sisteminin TLC sistemi olduğu vurgulanmaktadır.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların incelenmesiyle öğretmen liderliği kavramının yeni bir kavram olduğu ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalara göre öğretmen liderliği ile lider- üye etkileşimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkinin olduğu; öğretmen liderliğinin tanımsal olarak diğer öğretmenlere rehberlik eden ve onları yönlendiren liderler olduğu; öğretmenlerin öğretmen liderlik algılarının örgütsel adanmışlıkla orta düzeyde pozitif yönlü ilişki gösterdiği; öğretmen liderliğinin okul kültürü ve okul etkililiği açısından gerekli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kontrol ve deney grubuyla araştırılan öğretmen liderliği davranışında deney grubundakilerin öğretmen liderliği becerilerinin anlamlı şekilde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yine çeşitli çalışmalardan elde edilenlere göre; öğretmen liderliğinin alt boyutlarından meslektaş iş birliği davranışı gösterme düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmen liderlerin okul yöneticilerine kıyasla öğrenci başarısına daha çok katkı sağladıkları, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ile öğretmen liderliği arasında düşük düzeyde ilişki olduğu, öğretmenlerin öğretmen liderliğini sınıf içi hakimiyet olarak algıladıkları, öğretmenlerin bu kavrama yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu, lider öğretmenlerin en çok meslektaşlarından ve okul yöneticilerinden destek gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen liderliğinin; mesleki gelişme boyutunun gerekli olduğu, yaş ve cinsiyete göre farklılaşmadığı, birçok alanı etkilediği, hizmetkar liderlikle benzer özelliklerinin olduğu ifade edilmiştir. Erken çocukluk eğitimi için de öğretmen liderliği araştırılmış ve gerekli olduğu ifade edilmiştir. Lider öğretmenlerin okuldaki köklü değişikliklerin gerçekleşmesinde önemli konuma sahip olduğu da vurgulanmıştır.

Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Uğurlu vd. (2018) tarafından 2016-2017 eğitim öğretim yılında Erzincan ili merkez ilçesindeki 356 ilkokul öğretmeninden elde edilen verilerle yaptıkları çalışmada, bilgi

okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Cansoy ve Parlar (2018) tarafından öğretmen algılarına göre okul liderliği davranışlarıyla öğretmen öz yeterliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin okul liderliği davranışlarıyla kolektif öğretmen yeterliği arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Demir (2019a) ilişkisel tarama modeliyle 2018-2019 eğitim öğretim yılı Hatay ilinde 214 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada, kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetini yordadığını ifade edilmiştir.

Yüner ve Özdemir (2020), Yozgat ilinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında 224 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada, kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğini yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulları etkili olarak nitelendirildikleri de görülmüştür.

Özdemir vd. (2018) 2017-2018 yılında Elâzığ ilindeki 405 lise öğretmenin katılımıyla yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik algılarıyla ile okul kültürü arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kolektif yeterlik algısının artırılmasında olumlu bir okul kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Demografik özelliklerin araştırma sonuçlarını etkilediğine dair herhangi bir bulguya ulaşılmamıştır.

Koçak ve Özdemir (2020) tarafından Uşak ilindeki devlet ilkokullarında görev yapan 452 öğretmenin katılımıyla yapılan araştırmada, kolektif öğretmen yeterliğinin en güçlü yordayıcısı sembolik çerçeve liderlik eğilimi, en zayıf yordayıcısının da yapısal çerçeve liderlik eğilimi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik inançlarının kıdem ve okulun çevresinden etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çağdaş ve Önder (2019), kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili doküman analizi yaparak 18 çalışma incelemişlerdir. Kolektif öğretmen yeterliği değişkeninin öz yeterlik ile ilişkisinin daha çok incelendiği gözlenmiştir. Bu çalışmalarda genellikle durum tespiti amaçlanmıştır. Çalışmaların çoğu ilköğretim kademesindeki öğretmenler oluşturmuştur. Son yıllarda yapılan çalışmalar artış gösterse de yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2019b), Hatay'ın Samandağ ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan 235 öğretmenin katılımıyla, kolektif öğretmen yeterliğinin boyutları ile iş doyumu arasında kısmen de olsa yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş doyumunun artması için kolektif yeterlik algılarının pekiştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Düzgünoğlu (2019), 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan 356 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda söz konusu değişkenler arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2018) çalışmasında elde ettiği verileri Malatya ilindeki 57 ortaokulda görev yapan 674 öğretmen ve bu okullardaki 7173 sekizinci sınıf öğrencisinden elde etmiştir. Kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışını güçlendiren değişkenlerin, ekonomik açıdan düşük seviyedeki okullardaki öğrenci başarısını artırmaya yardımcı olacağı ifade edilmiştir.

Bellibaş vd. (2021) basit tesadüfi örneklem yöntemiyle belirledikleri 598 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmen failliği ve kolektif yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayıları ve velilerin eğitim düzeylerinin kolektif öğretmen yeterliğini etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Lisansüstü çalışmalar yapan öğretmenlerin ise kolektif yeterlik seviyelerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Danış (2020) tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde görev yapan 399 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada, kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeklerine yönelik görüşlerinin orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca ölçeklerin alt boyutları arasında benzerlik bulunmuştur.

Bozkurt vd. (2021) Çankırı ilinde 30 okulda görev yapan 194 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 948 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve akademik öz-yeterliliği ile öğretmenlerin kolektif yeterliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Uslu (2018) tarafından İzmir ilinde görev yapan 328 lise öğretmenin katılımıyla ilişkisel tarama modeliyle yaptıkları çalışmaya göre, GÜDÜLENMİŞ ÖĞRENMEYİ DESTEKLEME ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ ile kolektif yeterlik ve teknolojiyle bütünleşme arasında pozitif, tükenmişlik arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur.

Cansoy ve Polatcan (2018), 2005-2017 yılları arasında yapılmış 35 makalenin incelenmesi sonucunda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışının, öğretmen öz-yeterliliği ve kolektif öğretmen yeterliliğini pozitif yönde yordadığı bulgusu elde edilmiştir.

Büyükgoze (2021) çalışmasında, öğretim stratejilerinde yeterlik ve öğrenci disiplini yeterlik boyutlarının kolektif öğretmen yeterliği ile yüksek ilişkili olduğu, ayrıca okul

farkındalığı ile kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Erdem (2021) çalışmasında elde edilen verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinin merkez ve ilçelerinde görev yapan 406 ilköğretim öğretmeninden elde edilmiştir. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve kolektif yeterlik algıları arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Kıran ve Sungur (2018) tarafından 2013-2014 eğitim öğretim yıllarında Ankara'nın iki büyük ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 134 fen bilimleri öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, disiplin sorunları ve okul hedef yapılarının öğretmen kolektif yeterliği üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Ünver (2021), 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 327 ilköğretim ve ortaokul öğretmeniyle yaptığı çalışmada, kolektif öğretmen yeterliği inancı ile öğretmen mesleki öğrenme topluluğu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Turanlı (2017) tarafından Ankara ili Altındağ ilçesinde 247 öğretmenle yaptığı çalışma sonucunda; öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının öğretmen özyeterliği ve güdülenmiş öğrenmeyi destekleme özyeterliğiyle pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Taşkın (2020) tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılı İstanbul ilinde görev yapan 397 öğretmenle yaptığı çalışmada, dönüşümsel liderliğin öğretmenin kurumsal değerlere bağlılığı noktasında kolektif öğretmen yeterliğini etkilediği ifade edilmiştir.

Önder ve Önder-Öz (2019) tarafından, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının eğitim kademesi ve cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilirken, öğretmenlerin okullarındaki çalışma süresine göre herhangi bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından 2016-2017 eğitim öğretim yılı Ankara ili Mamak ilçesinde görev yapan 453 öğretmenin katılımıyla elde edilen veriler sonucunda, sosyal adalet liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik vd. (2018) tarafından öğretmenlerin kolektif yeterlilik ve moral düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Veriler 2014-2015 eğitim öğretim yılında Hatay ilinde 249 öğretmenin katılımıyla elde edilmiştir.

Aydoğmuş ve Tükel'in (2019) Konya ili merkez ilçelerindeki farklı eğitim kademelerinde görev yapan 377 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmaya göre, öğretmenlerin tükenmişlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliliğin aracılık rolünün olduğu bulunmuştur.

Atasoy ve Çakıroğlu (2020) tarafından yapılan çalışmanın katılımcıları Türkiye'de bir devlet üniversitesindeki fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileridir. Elde edilen bulgulara göre, kolektif yeterlik kaynaklarının fen öğretime yönelik öz yeterlik inançları üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Türkoğlu vd. (2021) tarafından ilişkisel tarama modeliyle, İstanbul ilindeki bir ilçede farklı kademelerde görev yapan 840 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada; örgütsel sosyalleşmenin, iş birlikçi kültür ve kolektif öğretmen yeterliğini pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı ifade edilmiştir.

Aydoğmuş ve Serçe (2021) tarafından Konya ilinde bulunan 411 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmaya göre; öğretmenlerin iş doyumu ve hayattan tatmin algılarının, mesleki tükenmişlik algılarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin, hayat doyumu ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki ve iş doyumu ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki üzerinde düzenleyici etkisi olduğu bulunmuştur.

Durmaz (2019) çalışmasında akademik iyimserliğin bilişsel boyutunun kolektif yeterlik olduğu, bu anlamda da kolektif yeterliğin önemli bir kavram olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ilinde görev yapan 404 ilköğretim ve ortaokul öğretmenin katılımıyla elde edilmiştir.

Beydoğan ve Beydoğan (2017), öğretim elemanlarının imaj algısının kolektif yeterliklerini etkilediğini ancak öğretimi ve öğrencileri disipline etmedeki kolektif yeterliklerini etkilemede noksanlık yaşandığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Mosoge vd. (2018), Kenneth Kaunda Eğitim Bölgesi'nde görev yapan 217 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmaya göre bu okullardaki kolektif öğretmen yeterliğinin grup yeterliğine ilişkin yüksek fakat görev analizinde daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Liu vd. (2020) Çin'deki ilköğretim okullarda dönüşümsel liderlik ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yön belirleme ve öğretim programını yönetme kolektif öğretmen yeterliği değişkeni üzerinde önemli etkilere sahiptir. Çin eğitim sisteminde öğretim etkinlikleri her zaman fazlasıyla önem verilmiştir. Bu yüzden elde edilen bu sonucun şaşırtıcı olmadığı ifade edilmiştir.

Kundu vd. (2018) düşük performansa sahip okullara verilen tepkilerin ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmaya on Hint okulu dâhil edilmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin, öğrencilerin akademik performansı ile olumlu bir ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir. İdareciler kolektif öğretmen yeterliğini artırıcı faaliyetlerde bulunurlarsa düşük performanslı okulların zorluğu aşılabacaktır.

Donohoo (2018) kolektif öğretmen yeterliğinden kaynaklanan üretken davranışların ve diğer sonuçları daha iyi anlamak amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Buna göre; kolektif öğretmen yeterliğinin okul geliştirme stratejileri, artan öğretmen liderliği, akademik beklenti gibi birçok davranışla ilgili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kunnari vd. (2018) tarafından öğretmenler, görevlerini yenilikçi şekillerde yapmalı ve kolektif yeterlikleri göstermeye teşvik edilmelidir. Alanyazın taramasına göre yükseköğretim ortamlarında öğretmenlerin nasıl başarılı olacaklarıyla ilgili çalışmaların sınırlı olmasından dolayı bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Yapılan çalışmada, yükseköğretim için, öğrencilerin öğrenmeleri için başarılı ortamların oluşturulması önemle vurgulanmıştır.

Fathi vd. (2020), İran'da çeşitli okullarda görev yapan 179 İngilizce öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının öz yeterlik ve kolektif öğretmen yeterlik davranışlarından etkilenme rolü araştırılmıştır. Öğretmen öz yeterliliğin ve kolektif öğretmen yeterliğinin psikolojik iyi oluşu güçlü şekilde yordadığı bulunmuştur.

DeWitt (2019) çalışmasında kolektif yeterliğin okul liderleri ve öğretmenler için çok önemli olmasının nedeninin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etkisi olmasından kaynaklandığı ifade etmiştir. Öz yeterlik kendine duyulan güven, kolektif yeterlik fark yaratmak için gruba duyulan güvendir

Skaalvik ve Skaalvik (2019), ilkokul (1-7. Sınıflar) ve ortaokul (8-10. Sınıflar) seviyesinde görev yapan 760 öğretmenin katılımıyla kolektif öğretmen yeterliği ve öz yeterliğin okul ortamındaki birtakım değişkenleri etkileme düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda iş kaynaklarının kolektif yeterlikle, öğretmen öz yeterliğinin de öğretmen katılımıyla pozitif yönlü ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. İş kaynaklarının öğretmen yeterliğiyle ilişkisinde kolektif öğretmen yeterliğinin aracı rolü olduğunu da açıklamışlardır.

Yurt içi ve yurt dışı çalışmalarının incelenmesiyle bilgi okuryazarlığı ile kolektif öğretmen yeterliği (KÖY) arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkinin olduğu; okul liderliği ile KÖY arasında pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu; KÖY'ün öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetini yordadığı; KÖY ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkinin olduğu; KÖY ile okul kültürü arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu; KÖY'ün

boyutlarıyla iş doyumu arasında yüksek düzeyde ilişkinin olduğu; KÖY ile öğretmen failliği arasında pozitif yönlü ilişki olduğu; KÖY'ün öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulguları elde edilmiştir.

Yine çalışmaların incelenmesiyle KÖY ile teknolojiyle bütünleşme arasında pozitif yönlü ancak tükenmişlikle arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu; öğretmen liderliğinin KÖY'ü pozitif yönde etkilediği; okul farkındalığı ile KÖY arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu; okuldaki disiplin sorunlarının KÖY üzerinde etkisi olduğu; KÖY ile öğretmenin öz yeterliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu; sosyal adalet liderliği ile KÖY arasında negatif yönde ilişki olduğu; KÖY ile moral düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik algılarıyla örgütsel bağlılıkları arasında KÖY'ün aracılık ettiği, örgütsel sosyalleşmeyle KÖY arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu, öğretim elemanlarının imaj algısının KÖY'ü etkilediği, KÖY'ün okul geliştirme gibi birçok alanı etkilediği, öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin teşvik edilmesi gerektiği, KÖY'ün psikolojik iyi oluşu güçlü şekilde yordadığı gibi çeşitli sonuçlara da ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği inançlarının cinsiyet, kıdem, eğitim kademesi, okul çevresinden etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca KÖY ile ilgili yapılan çalışmalarda artış olsa da yeterli olmadığı ifade edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma pozitivist paradigmaya uygun olarak nicel yöntemde, ilişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel desen birden fazla sayıdaki değişkenler arasındaki olası ilişkileri keşfetmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu desende korelasyon analizi için tanımlanan prosedür kullanılarak iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişki ve bu ilişkinin derecesi, söz konusu değişkenlerden birinin diğerini yordama durumu ölçülmekte ve sonuçlar ortaya konulmaktadır (Creswell, 2012). Araştırmanın temel amacında dönüşümsel liderlik bağımsız değişken, öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliği aracı değişken, okul etkililiği ise bağımlı değişken olarak ele alınmaktadır. Araştırmanın ikinci amacında dönüşümsel liderlik bağımsız değişken, öğretmen liderliği aracı değişken, kolektif öğretmen yeterliği ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmanın son amacında ise öğretmen liderliği bağımsız değişken, kolektif öğretmen yeterliği aracı değişken, okul etkililiği ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırmada Test Edilecek Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)

Bu araştırmada elde edilen veriler ilk olarak Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) araştırma kapsamındaki değişkenler arasındaki ilişkilerin eş zamanlı olarak incelenmesine olanak tanımaktadır. Bu analiz yöntemiyle ortaya çıkarılan ilişkiler, hata tahmin edilip devre dışı bırakıldığı ve sadece ortak varyans kaldığı için ölçme hatasından arındırılmıştır. Dört değişken arasındaki karmaşık ilişkilerin aynı anda incelenmesine olanak tanıyan tek analiz yapısal eşitlik modellemesidir (Tabachnick & Fidel, 2013/2015).

Evren ve Örneklem / Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin Kaş ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Kaş İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Planı verileri ve resmî sayfadan elde edilen verilere göre bu ilçede 64 kamu kurumu bulunmakta ve bu okullarda 937 öğretmen görev yapmaktadır (Kaş MEM, 2022).

Araştırmacının Kaş ilçesini evren olarak seçmesinin nedeni, bu ilçede görev yapması ve katılımcılara ulaşılabilirliğin elverişli olmasıdır. Örneklem seçiminde tabakalı örneklem

yöntemi uygulanmıştır. Tabakalı örneklem yönteminde evren homojen gruplara ayrılır ve bu gruplardan örneklem seçilir (Baltacı, 2018). Seçilen grup veya grupların evreni temsil etmesi tabakalı örneklem için gereklidir. Burada alt gruplar hakkında daha net bilgilere ulaşılabilir. Tabakalı örneklem seçilmesinin nedeni alt gruplar arasında karşılaştırmaların yapılmasıyla bu grupların özelliklerini kolaylıkla betimleyebilmektir (Fraenkel vd., 1993). Büyüköztürk vd. (2017) tarafından bu yaklaşım, alt grupların bulunduğu evrenin içinde yer alan oranlarıyla temsil edildiğini ifade ettikleri bir yöntemdir. Bu araştırma evreninde yer alan ilçedeki anaokulları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde görev yapan öğretmenlerinin evrendeki oranları belirlenmiştir. Kaş Millî Eğitim Müdürlüğü'nün verilerine göre; 40 (%4.3) öğretmen anaokulunda, 272 (%29) öğretmen ilkokulda, 359 (%38.3) öğretmen ortaokulda ve 266 (%28.4) öğretmen ise lisede görev yapmaktadır. Örneklemde yer alacak öğretmenlerin sayıları ilçenin evrendeki bu oranlar dikkat alınarak oluşturulacaktır.

Sonrasında belirlenen örneklem sayısına ulaşmak için tesadüfi olarak uygulamaya katılacak öğretmenler belirlenmiştir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır. Buradaki amaç örneklem içindeki grupların özelliklerini göstermek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmektir. Bu yöntemin kullanılabilmesi için gerekli bilgilerin evrene göre homojen olması gerekir (Ural & Kılıç, 2005). İncelenen değişken tabakalama ölçütü ile benzerlik gösteriyorsa kesin sonuçlar elde edilirken alt gruplarla ilgili doğru bilgilere ulaşılmaktadır (Kılıç, 2013). 2500 kişilik bir evreni 0.05 hata payı ile 333 kişilik bir örneklem grubu temsil etmektedir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004).

Örneklem büyüklüğü belirleme tablosuna göre, 937 kişilik araştırma evreni için 273 kişilik örneklem sayısı yeterli olmaktadır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Hatalı, eksik doldurulabilecek ölçekler ve aşırı uç değerler, normallik ve çok değişkenli normalliğin sağlanması süreçleri de dikkate alınarak 369 kişiye ulaşılmış, bu ölçeklerin 346'sı değerlendirmeye alınmıştır.

Aşağıdaki tabloda araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiştir. Demografik bilgiler formu Ek-3' te belirtilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	220	63.6
	Erkek	126	36.4
	Toplam	346	100.0
Medeni Durum	Evli	225	65.0
	Bekar	121	35.0
	Toplam	346	100.0

Tablo 2. (Devamı)

Yaş	21-30 Yaş	90	26.0
	31-40 Yaş	174	50.3
	41-50 Yaş	62	17.9
	51 Yaş ve Üzeri	20	5.8
	Toplam	346	100.0
Eğitim Durumu	Ön lisans	7	2.0
	Lisans	310	89.6
	Lisansüstü	29	8.4
	Toplam	346	100.0
Kurum Türü	Anaokulu	19	5.5
	İlkokul	97	28.0
	Ortaokul	132	38.2
	Lise	98	28.3
	Toplam	346	100.0
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	75	21.7
	6-10 Yıl	93	26.9
	11-15 Yıl	91	26.3
	16 Yıl ve Üzeri	87	25.1
	Toplam	346	100.0

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubundaki öğretmenlerin %63.6 (220)'sı kadın, %36,4 (126)' ü erkektir. Medeni durumlarına bakıldığında %65.0 (225)' i evli, %35.0 (121)'i bekarıdır. Yaşlarına bakıldığında %26.0 (90)'sı 21-30 yaş grubunda, %50.3 (174)'ü 31-40 yaş grubunda, %17.9 (62)'u 41-50 yaş grubunda ve %5.8 (20)'i 51 yaş ve üzeri gruptadır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında %2 (7)' si ön lisans, %89.6 (310)'sı lisans ve %8.4 (29)'ü lisansüstü eğitim programlarından mezundur. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türlerine bakıldığında %5.5 (19)'i anaokulu, %28.5 (97)' i ilkokul, %38.2 (132)'si ortaokul ve %28.3 (98)' ü lise türü okullarda görev yapmaktadır. Son olarak ise mesleki kıdeme bakıldığında öğretmenlerin %21.7 (75)' si 0-5 yıl, %26.9 (93)' u 6-10 yıl, %26.3 (91)' ü 11-15 yıl ve %25.1 (87)'i 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (Okan & Okan, 2021), Öğretmen Liderlik Ölçeği (Akyürek & Özdemir, 2021), Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (Erdoğan & Dönmez, 2015), Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (Yıldırım & Ada, 2018), olmak üzere dört farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile güvenilirliği ise iç tutarlık katsayılarının (Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları) hesaplanması ile tekrar test edilmiştir.

DFA' da bir modelin doğrulanabilmesi için χ^2/sd 'in 5'ten düşük, AGFI, GFI, CFI değerlerinin 0.90 ile 1 arasında, SRMR değerinin 0.08'in altında ya da 0.1'in altında, NFI ve

NNFI değerlerinin 0.90 ile 1 arasında, RMSEA değerinin 0.08'in altında ya da 0.1'in altında olması yeterlidir (Sümer, 2000; Çokluk vd., 2012; Hu & Bentler, 1999; Bayram, 2016).

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ)

Araştırmada öğretmen algılarına göre dönüşümsel liderliği belirlemek amacıyla; Berger vd. (2012) tarafından geliştirilmiş olup Okan ve Okan (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan Dönüşümsel Liderlik Ölçeği kullanılmıştır (Ek-4). Beşli Likert tarzında geliştirilen ölçek 8 sorudan ve tek boyuttan meydana gelmektedir. Tek boyuttan oluşan ölçeğin açıkladığı varyans %83.316, boyuttaki maddelerin yük değerleri 0.870 ile 0.930 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri ise iyi ve kabul edilebilir düzeydedir ($X^2/sd=2,517$; $p<.001$; $RMSEA=0.066$; $RMR=0.009$; $NFI=0.987$; $CFI=0.992$; $GFI=0.969$; $IFI=0.992$). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.971 olarak bulunmuştur (Okan & Okan, 2021).

Bu araştırma verileri ile hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma verileri ile uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde model uyum indekslerinin X^2/sd 4.91, $AGFI=0.88$, $GFI=0.95$, $SRMR=0.015$, $CFI=0.99$, $RMSEA=0.107$, $NNFI=0.98$ değerleri aldığı görülmüştür. Modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde dönüşümcü liderlik ölçeğinin kabul edilebilir uyum indeksleri gösterdiği söylenebilir.

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (AOEÖ)

Okulların etkililik düzeylerinin ortaya çıkarma amacıyla Mott (1972) tarafından geliştirilen, Miskel vd. (1979), Hoy ve Ferguson, (1985), Hoy ve Miskel, (1996), Hoy vd. (1991) gibi araştırmacıların katkılarıyla okullara uyarlanan Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Yıldırım ve Ada (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Okulların etkililiğinin ölçülmesinde sosyal sistemler kuramsal temeline dayandığı ve az sayıda (8) madde içermesi nedeniyle tercih edilmiştir. 6'lı Likert tipindeki ölçeğin son hâline Wayne K. Hoy' a ait internet sitesinden ulaşılabilmektedir. Ölçek (Ek-7) toplam varyansın %52.44'ünü açıklamaktadır. Ölçekteki maddeler 0.629 ile 0.772 arasında yük değerine sahiptir. Dil eşdeğerliği 0.708, test tekrar test güvenirliği 0.84 olan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.86'dır.

Mevcut araştırma verileri ile uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde model uyum indekslerinin $X^2/sd=4.53$, $AGFI=0.88$, $GFI=0.91$, $SRMR=0.063$, $CFI=0.95$, $RMSEA=0.101$, $NNFI=0.94$ değerleri aldığı görülmüştür. Modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde algılanan okul etkililiği ölçeğinin kabul edilebilir uyum indeksleri gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen Liderlik Ölçeği (ÖLÖ)

Wang ve Xia (2020) tarafından geliştirilen, Akyürek ve Özdemir (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu ölçek öğretmen algılarına göre öğretmen liderliğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Dört boyuttan ve 19 maddeden oluşan Öğretmen Liderliği Ölçeği (Ek-5) toplam varyansın %75'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri ise iyi ve kabul edilebilir düzeylerdedir. Değerler incelendiğinde; $X^2/sd=3.33$; $p<.001$; RMSEA=0.08; RMR=0.07; CFI=0.93; GFI=0.87; AGFI=0.83; NNFI=0.92 olduğuna ulaşılmış ve modelin doğrulandığı açıklanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alfa) ise öğretim ve mesleki gelişime liderlik boyutu için 0.74, öğretmen liderlik özellikleri boyutu için 0.77, karar alma sürecine katılım boyutu için 0.75, sürekli gelişim boyutu için 0.74 ve son olarak ölçeğin geneli için de 0.75 hesaplanmıştır (Akyürek & Özdemir, 2021). Araştırma verileri ile hesaplanan Cronbach alfa katsayıları sırasıyla 0.78, .084, 0.67, 0.56 ve ölçeğin geneli için de 0.82 hesaplanmıştır.

Mevcut araştırma verileri ile uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde model uyum indekslerinin $X^2/sd=2.33$, AGFI=0.88, GFI=0.91, SRMR=0.063, CFI=0.95, RMSEA=0.062, NNFI=0.9 değerleri aldığı görülmüştür. Modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde öğretmen liderliği ölçeğinin kabul edilebilir uyum indeksleri gösterdiği söylenebilir.

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (Ek-6), Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilmiş olup Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 12 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Bu ölçek öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Korelasyon katsayıları 0.83 ile 0.87 arasında bulunmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin orijinaliyle uyumlu olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizine göre: $X^2/sd=2.04$; $p<.001$; RMSEA=0.072; RMR=0.033; CFI=0.96; GFI=0.92; NNFI=0.95; AGFI=0.90; NNFI=0.95 olmasından dolayı ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarının 0.85-0.88 arasında, güvenirlik katsayılarının ise 0.78-0.88 arasında olduğu bulunmuştur (Erdoğan & Dönmez, 2015).

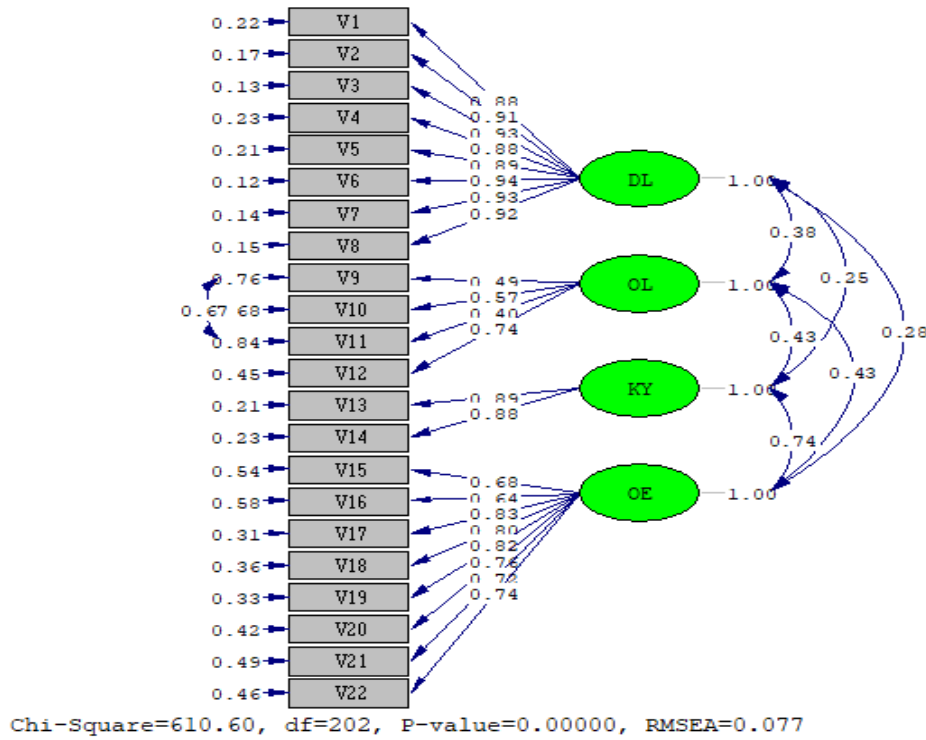
Bu araştırma verileri ile hesaplanan Cronbach alfa katsayıları öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik boyutu için 0.89, öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik için 0.88, ölçeğin geneli için de 0.93 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma verileri ile uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde model uyum indekslerinin $X^2/sd=3.64$, AGFI=0.88, GFI=0.91,

SRMR=0.063, CFI=0.95, RMSEA=0.088, NFI=0.91, NNFI=0.94 değerleri aldığı görülmüştür. Modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin kabul edilebilir uyum indeksleri gösterdiği söylenebilir.

Ölçme Modelinin Test Edilmesi

Ölçme modelinin test edilmesi için iki aşamalı yaklaşım kullanılmıştır. İki aşamalı yaklaşım; Ölçme Modeli ile Yapısal Eşitlik Modellerinin yapılarının farklı olduğu ve ayrı test edilmeleri gerektiğini ilkesine dayanır. Bu yaklaşım için, önce model test edilecek olup sonra YEM yapılmaktadır. Eğer ölçme modeli kabul edilir uyum indeksleri sergiliyorsa yapısal eşitlik modelini yapmak doğru adım olacaktır. Araştırma verileri ile yapılan ölçme modeline ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Ölçme modeline ilişkin standardize edilmiş katsayılar



Araştırmada mevcut olan ölçeklere DFA uygulandıktan sonra tüm değişkenlerin birlikte yer aldığı ölçme modeli test edilmiştir. Uygulanan DFA analizi sonucunda ölçme modeli için Tablo 2’deki uyum indeksleri gösterilmiştir.

Tablo 3. Ölçme Modelinin Testine İlişkin Uyum İndeksleri

X ² /sd	AGFI	GFI	SRMR	CFI	RMSEA	NFI	NNFI
3.01	0.83	0.86	0.062	0.97	0.077	0.96	0.97

Modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde ölçüm modelinin kabul edilebilir uyum indeksleri gösterdiği söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan “Etik Kurul İzni” alınarak başlanmıştır (Ek-1). Araştırma kapsamında yer alan veri toplama araçlarının uygulanması amacıyla Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 06.04.2022 tarihli ve E-98057890-20-47344409 sayılı uygulama izni alınmıştır (Ek-2). Okul yöneticilerinden gerekli onaylar alındıktan sonra örneklem grubunda bulunan öğretmenlere yüz yüze ulaşılmıştır. Araştırmacı, veri toplama araçlarının kullanım amaçları ve araştırmanın amacı hakkında katılımcıları bilgilendirmiş ve gönüllülük esası çerçevesinde veriler yüz yüze toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin analiz edilmesi için LISREL ve SPSS, PROCESS paket programları kullanılmıştır. Verilerin paket programlara girişinde eksik doldurulan formlar analize dâhil edilmemiştir. Toplam puanları hesaplanan değişkenlerin dağılımları kontrol edilmiştir. Bu puanlar standardize edilen puanlara (Z puanı) dönüştürülerek dağılımları incelenmiş ve uygun aralıkta olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamındaki değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla dönüşümsel liderlik için -1.347, 1.623; öğretmen liderliği için 0.224, 0.043; kolektif öğretmen yeterliği için -.0207,-0.155; okul etkililiği için -0.598, -0.009 değerlerinde bulunmuştur. Verilerin çok değişkenli normalliği Mahalanobis uzaklık katsayıları ve saçılma diyagramı incelenmiş olup uygun olmayan veriler analize dâhil edilmemiştir.

Saçılma diyagramı matrisinde (Scatter Plot Matrix) tüm değişken çiftlerinin elips şekline benzerlikleri görülmüş, çok değişkenli normallik varsayımının yerine getirildiğine karar verilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı araştırdığı çalışma için katılımcılara gerekli bilgiyi vererek araştırmanın önemini vurgulamıştır. Bu durum araştırmanın doğru sonuçlar vermesi açısından önemlidir. Araştırmacı; uygulanan ölçeklerden elde ettiği verileri, uygun ölçüm araçları kullanarak sayısal olarak ifade etmiş ve istatistiksel açıdan sonuçlarını açıklamıştır. Ayrıca belirlediği değişkenler arasındaki ilişkinin sayısal açıdan sonuçlarını değerlendirmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	Std. Sapma
Dönüşümsel Liderlik	346	1	5	4.09	0.95
Öğretmen Liderliği	346	1	5	4.02	0.41
Kolektif Öğretmen Yeterliği	346	1	5	3.90	0.56
Okul Etkililiği	346	1	6	4.55	0.83

Tablo 3 incelendiğinde dönüşümsel liderliğin 1-5 aralığında, aritmetik ortalamasının $\bar{x}=4.09$, standart sapma değerinin ise 0.95 olduğu; öğretmen liderliği değişkeninin 1-5 puan aralığında, aritmetik ortalamasının $\bar{x}= 4.02$, standart sapma değerinin 0.41 olduğu; kolektif öğretmen yeterliği değişkeninin 1-5 puan aralığında, aritmetik ortalamasının $\bar{x}= 3.90$, standart sapma değerinin 0.56 olduğu; okul etkililiğinin 1-6 puan aralığında, aritmetik ortalamasının $\bar{x}= 4.55$, standart sapmanın 0.83 olduğu görülmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular*

	1.	2.	3.	4.
1. Dönüşümsel Liderlik	1	0.296**	0.175**	0.247**
2. Öğretmen Liderliği		1	0.320**	0.309**
3. Kolektif Öğretmen Yeterliği			1	0.628**
4. Okul Etkililiği				1

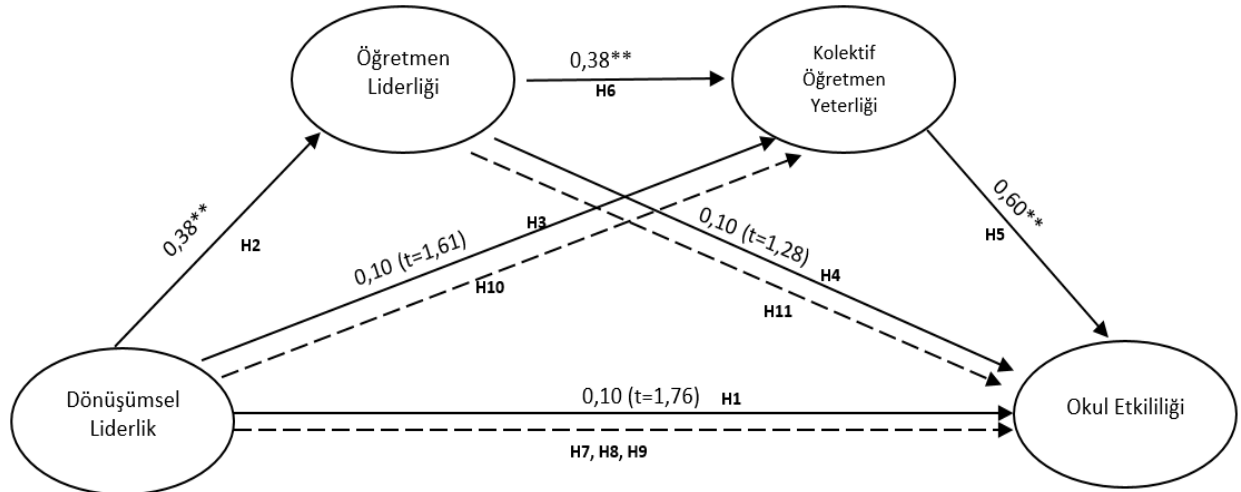
** p<0.01

Tablo 4 incelendiğinde dönüşümsel liderlik değişkeni ile öğretmen liderliği ($r= 0.296$, $p<0.01$), kolektif öğretmen yeterliği ($r= 0.175$, $p<0.01$), okul etkililiği ($r= 0.247$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmen liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği ($r= 0.320$, $p<0.01$) ve okul etkililiği ($r= 0.309$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde, pozitif düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler

bulunmaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği değişkeni ile okul etkililiği arasında ($r= 0.628$, $p<0.01$) orta düzeyde, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

İlk aşamada model çalıştırılmadan önce değişkenler arasındaki ikili yordayıcılık ilişkileri test edilerek standardize edilmiş yol katsayıları ve t değerleri ifade edilmiştir. Bu aşamada dönüşümsel liderliğin öğretmen liderliğini ($\beta= 0.24$, $t= 4.43$), kolektif öğretmen yeterliğini ($\beta= 0.25$, $t= 6.92$) ve okul etkililiğini ($\beta= 0.27$, $t= 3.23$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı anlaşılmıştır. Öğretmen liderliği ise kolektif öğretmen yeterliğini ($\beta= 0.38$, $t= 6.92$) ve okul etkililiğini ($\beta= 0.24$, $t= 3.69$); kolektif öğretmen yeterliği okul etkililiğini ($\beta= 0.7$, $t= 9.13$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı anlaşılmıştır. Bu bulgular H1, H2, H3, H4, H5, H6 hipotezlerinin kabul edildiğini göstermektedir. Sonrasında ise modele ilişkin yollar belirlenerek model çalıştırılmış, ulaşılan bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. Araştırma hipotezlerine ve aracılık modellerine ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları ve t değerleri



** $p<0.01$ (istatistiksel olarak anlamlı çıkmayan yol katsayılarına ilişkin t değerleri verilmiştir.)

(Parantez dışındaki değerler standardize edilmiş yol katsayılarını, içindekiler ise t değerlerini ifade etmektedir.)

Model çalıştırıldığında dönüşümsel liderliğin okul etkililiğini standardize edilmiş yol katsayısı 0.27' den 0.10'a gerilemiş, model çalıştırılmadan önce anlamlı olan t değeri ise 3.23'ten 1.76'ya gerileyerek anlamlılığını kaybetmiştir. Bu durum dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin sıralı aracılık rolünün olabileceğini göstermektedir. Dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin tek başlarına ve sıralı aracılık rollerinin olup olmadığı, sonraki aşamada SPSS programının uzantısı olan PROCESS V3.3 programı kullanılarak yapılacak olan bootstrap analizi ile (Model 6) doğrudan ve dolaylı etkilerin ortaya çıkarılmasıyla anlaşılabilecektir (H7, H8, H9).

Yine model çalıştırıldıktan sonra dönüşümsel liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki standardize edilmiş yol katsayısı 0.25'ten 0.10'a gerilemekte, önceden istatistiksel olarak anlamlı çıkan t değeri (6.92, $p < 0.01$) anlamlılığını kaybetmektedir (1.61, $p > 0.05$). Dönüşümsel liderlikle kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolünü kanıtlayan bu bulgu araştırmanın 10. hipotezini (H10) doğrulamaktadır.

Son olarak araştırmanın 11. Hipotezinin doğrulanıp doğrulanmadığı kontrol edilmiştir. Öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki standardize yol katsayısı (0,24) model çalıştırıldıktan sonra azalmış (0.10) ve t değeri (3.69, $p < 0.01$) istatistiksel olarak anlamlılığını yitirmiştir (1.76, $p > 0.05$). Son olarak raporlanan bu bulgu, öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolünü ortaya koymaktadır. Araştırmanın son hipotezi de (H11) doğrulanmıştır.

Dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin ve kolektif öğretmen yeterliğinin tek başlarına ve sıralı aracılık rollerinin (H7, H8, H9) 5.000 kişilik örneklem grubu için anlamlı olup olmadığını ve doğrudan ve dolaylı etkileri ortaya çıkarmak amacıyla PROCESS v3.3 Model 6 kullanılarak bootstrap analizi uygulanmıştır (Hayes, 2013; Preacher & Hayes, 2008). Ulaşılan bulgular ve güven aralıkları (G.A.) Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 6. Sıralı Aracılık Modelinde Yordayıcılık Etkilerine İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları

Model yolları	t	p	R ²	Yordama Katsayıları	95 % GA	
					Alt	Üst
Dönüşümsel Liderlik ▼ Öğretmen Liderliği	5.75	0.0000	0.0878	0.3027	0.1992	0.4062
Dönüşümsel Liderlik ▼ Kolektif Öğret. Yet.	1.64	0.1017	0.1093	0.0790	-0.0157	0.1738
Öğretmen Liderliği ▼ Kolektif Öğretmen Yet.	5.50	0.0000		0.2597	0.1670	0.3525
Dönüşümsel Liderlik ▼ Okul Etkililiği	2.75	0.0062	0.4199	0.1039	0.0297	0.1780
Öğretmen Liderliği ▼ Okul Etkililiği	1.963	0.0504		0.0753	-0.0001	0.1507
Kolektif Öğretmen Yeterliği ▼ Okul Etkililiği	13.25	0.0000		0.5580	0.4752	0.6407
Doğrudan Etkiler		Etki Katsayısı	t	p	95 % GA	
Dönüşümsel Liderlik ▼ Okul Etkililiği		0.1039	2.75	0.0062	Alt	Üst
Dolaylı Etkiler						
Model Yolları			Etki Katsayısı		LLCI	ULCI
Dönüşümsel Lid. ▼ Öğretmen Lid. ▼ Okul Etkililiği			0.0228		0.0005	0.0509
Dönüşümsel Lid. ▼ Kolektif Öğret. Yet. ▼ Okul Etkililiği			0.0441		-0.0078	0.1016
Dönüşümsel Lid. ▼ Öğretmen Lid. ▼ Kol. Öğr.Yet. ▼ Okul Etk.			0.0439		0.0236	0.0699
Toplam dolaylı etki			0.1108		0.0495	0.1829
Toplam Etki (Doğrudan ve dolaylı etki toplamı)		Etki Katsayısı	t	p	LLCI	ULCI
Dönüşümsel Liderlik ▼ Okul Etkililiği		0.2146	4.71	0.0000	0.1252	0.3041

Tablo 5 incelendiğinde dönüşümsel liderliğin öğretmen liderliğini yordadığı ($\beta=0.3027$, $p<0.01$), öğretmen liderliğindeki varyansın yaklaşık olarak % 9'unu açıkladığı görülmüştür. Aynı tabloda dönüşümsel liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği değişkeni arasındaki yordayıcılık ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($\beta=0.0790$, $p>0.05$), bu değişkenle birlikte analize giren öğretmen liderliğinin kolektif öğretmen yeterliğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0.2597$, $p<0.01$) anlaşılmıştır. Dönüşümsel liderlik ile öğretmen liderliği birlikte kolektif öğretmen yeterliğindeki varyansın yaklaşık olarak %11'ini açıklamaktadır. Son olarak dönüşümsel liderlik, öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğini yordama durumları incelenmiştir. Dönüşümsel liderliğin ($\beta=0.1039$, $p<0.01$) ve kolektif öğretmen yeterliğinin ($\beta=0.5580$, $p<0.01$) okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı; öğretmen liderliğinin okul etkililiğini yordama katsayısının ise ($\beta=0.0753$, $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu üç değişken (dönüşümsel liderlik, öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliği) birlikte okul etkililiğindeki varyansın yaklaşık olarak %42'sini açıklamaktadır. Son olarak Tablo 5'te dönüşümsel liderliğin okul etkililiği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiştir.

Bootstrap analizi bulguları incelendiğinde dönüşümsel liderlik davranışlarının algılanan okul etkililiği üzerindeki doğrudan etkisinin (0.1039), %95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden ($0.0297<0.1780$, $t=2.75$, $p<0.0062$), istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Dönüşümsel liderliğin öğretmen liderliği aracılığı ile okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkisi (0.0228) %95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden ($0.0005<0.0509$), istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durumda araştırmanın 7. Hipotezi doğrulanmıştır (H7). Dönüşümsel liderliğin kolektif öğretmen yeterliği aracılığı ile okul etkililiği üzerindeki etkisi (0.0441), % 95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden ($-0.0078<0<0.1016$) istatistiksel olarak anlamsızdır. Bu durumda araştırmanın 8. Hipotezi reddedilmiştir (H8). Dönüşümsel liderliğin öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliği aracılığı ile okul etkililiği üzerindeki etkisi ise (0.0439), %95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden ($0.0236<0.0699$), istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durumda araştırmanın temel bulgusu olan sıralı aracılık hipotezi (H9) kabul edilmiştir. Bootstrap analizinden elde edilen bulgular dönüşümsel liderliğin okul etkililiği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin 5000 kişilik çoğaltılmış örneklem grubunda kanıtlandığını (H8 hariç) göstermektedir.

Dönüşümsel liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolünün (H10) 5.000 kişilik örneklem grubunda anlamlı olup olmadığını ve doğrudan ve dolaylı etkileri ortaya çıkarmak amacıyla PROCESS v3.3 Model 4 kullanılarak

bootstrap analizi uygulanmıştır (Hayes, 2013; Preacher & Hayes, 2008). Ulaşılan bulgular ve güven aralıkları (G.A.) Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 7. Dönüşümsel Liderlik ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkide Öğretmen Liderliğinin Yordayıcılık Etkilerine İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları

Model yolları	Yordama	t	p	R ²	95 % GA	
	Katsayısı				Alt	Üst
Dönüşümsel Liderlik ▼ Öğretmen Liderliği	0.3027	5.75	0.0000	.0878	0.1992	0.4062
Dönüşümsel Liderlik ▼ Kolektif Öğret. Yet.	0.0790	1.64	0.1017	.1093	-0.0157	0.1738
Öğretmen Liderliği ▼ Kolektif Öğret. Yet.	0.2597	5.50	0.0000		0.1670	0.3525
Etki		95 % GA				
Doğrudan Etkiler	Katsayısı				Alt	Üst
Dönüşümsel Liderlik ▼Kolektif Öğret. Yet.	0.0790	1.64	0.1017		-0.0157	0.1738
Dolaylı Etkiler						
Dönüşümsel Lid. ▼Öğr. Lid. ▼Kolektif Öğr.	0.0786				0.0063	0.0180
Toplam Etki						
Dönüşümsel Lid. ▼ Kolektif Öğr. Yeterliği	0.1577	3.28	0.0011		0.0634	0.2519

Tablo 6 incelendiğinde dönüşümsel liderliğin öğretmen liderliğini yordadığı ($\beta=0.3027$, $p<0.01$), öğretmen liderliğindeki varyansın yaklaşık olarak %9’unu açıkladığı görülmüştür. Dönüşümsel liderliğin kolektif öğretmen yeterliği değişkenini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı ($\beta=0.0790$, $p>0.05$), bu değişkenle birlikte analize dâhil edilen öğretmen liderliğinin kolektif öğretmen yeterliğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0.2597$, $p<0.01$) anlaşılmıştır. Dönüşümsel liderlik ile öğretmen liderliği birlikte kolektif öğretmen yeterliğindeki varyansın yaklaşık olarak %11’ini açıklamaktadır.

Bootstrap analizi bulguları incelendiğinde dönüşümsel liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan etkisinin (0.0790), %95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içerdiğinden ($-0.0157<0<0.1738$, $t=1.64$, $p>0.05$), istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Dönüşümsel liderliğin öğretmen liderliği aracılığı ile kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki dolaylı etkisi (0.0786), %95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden ($0.0426 < 0.1252$), istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durumdan araştırmanın 10. Hipotezinin kabul edildiği 5000 kişilik çoğaltılmış örneklem grubunda da kanıtlanmıştır (H10). Dönüşümsel liderliğin kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisinin toplamı (0.1577), %95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden ($0.0634<0.2519$, $t=3.28$, $p<0.01$), istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolünün (H11) 5.000 kişilik örneklem grubunda anlamlı olup olmadığını ve doğrudan ve dolaylı etkileri ortaya çıkarmak amacıyla PROCESS v3.3 Model 4 kullanılarak bootstrap analizi uygulanmıştır (Hayes, 2013; Preacher & Hayes, 2008). Ulaşılan bulgular ve güven aralıkları (G.A.) Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Öğretmen Liderliği ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Yordayıcılık Etkilerine İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları*

Model yolları	Yordama Katsayısı	t	p	R ²	95 % GA	
					Alt	Üst
Öğretmen Liderliği ▼ Kolektif Öğret.Yet.	0.2827	6.26	0.0000	0.1023	18.2509	31.8751
Öğretmen Liderliği ▼ Okul Etkililiği	0.1025	2.74	0.0064	0.4070	0.0290	0.1761
Kolektif Öğret. Yet. ▼ Okul Etkililiği	0.5682	13.42	0.0000		0.4850	0.6514
Doğrudan Etkiler	Etki Katsayısı				95 % GA	
					Alt	Üst
Öğretmen Liderliği ▼ Okul Etkililiği	0.1025	2.74	0.0064		0.0290	0.1761
Dolaylı Etkiler						
Öğretmen Lid. ▼ Kolektif Öğr. ▼ Okul Etk.	0.1606				0.1061	0.2177
Toplam Etki						
Öğretmen Liderliği ▼ Okul Etkililiği	0.2631	6.02	0.0000		0.1772	0.3491

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen liderliğinin kolektif öğretmen yeterliğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=.02827$, $p<0.01$), kolektif öğretmen yeterliğindeki varyansın yaklaşık olarak %10’unu açıkladığı görülmüştür. Öğretmen liderliğinin okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0.1025$, $p<0.01$), bu değişkenle birlikte analize dâhil edilen kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=0.5682$, $p<0.01$) anlaşılmıştır. Öğretmen liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği birlikte okul etkililiğindeki varyansın yaklaşık olarak %41’ini açıklamaktadır. Bootstrap analizi bulguları incelendiğinde öğretmen liderliği davranışlarının okul etkililiği üzerindeki doğrudan etkisinin (0.1025), %95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden ($0.0290 < 0.1761$, $t=2.74$, $p < 0.01$), istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliğinin kolektif öğretmen yeterliği aracılığı ile okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkisi (0.1606), %95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden ($0.1061 < 0.2177$), istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durumda araştırmacı 11. Hipotezi de kabul edilmiştir (H11). Öğretmen liderliğinin okul etkililiği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisinin toplamı (0.2631), %95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden ($0.1772 < 0.3491$, $t=6.02$, $p<0.01$), istatistiksel olarak anlamlıdır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada dönüşümsel liderliğin öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliği aracılığı ile okul etkililiği üzerindeki dolaylı ve doğrudan etkilerinin ortaya çıkarılması temel amaç olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın ek amaçları ise dönüşümsel liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin; öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide ise kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolünü ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın temel amacı ve alt amaçları doğrultusunda sınanan hipotezlere ilişkin bulgular aynı konuda yapılmış alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda tartışılmış, sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

Tartışma

(H1) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Tartışma

Günümüzde okulların etkili olmasında rol oynayan değişkenlerin başında yönetici, öğretmen, öğrenci, ders faaliyetleri, aile, çevre ve okul kültürü gelmektedir (Balcı, 2013; Şişman, 2013). Bu değişkenlerin etki alanını genişleten faktör ise liderliktir. Firestone'a (1996) göre liderler, belirli makamda bulunan kişilerin ne yaptığından ziyade örgütün gelişerek etkili şekilde varlığını sürdürebilmesi için örgütsel ve personel olarak çeşitli özelliklere sahip olmalıdır. Dönüşümsel liderler, örgütün ani değişimlere uyum sağlamasını ve bu değişimlerin sonucunda örgütün daha etkili şekilde varlığını devam ettirmesini sağlarlar (Çelik, 2004). Liderlik özellikle okullar için önemli bir kavramdır. Çünkü mal üreten örgütlere göre insan yetiştiren okullardaki düzenlemeler daha zor ve karmaşık olup, faydası daha fazladır (Sağır, 2013). Yenilikçi hareketlere imkân sağlayan dönüşümsel liderler, güçlü okul kültürü oluştururlar (Karcıoğlu & Kaygın, 2013). Bu durumun okulların çağa ayak uydurmalarını ve başarıya ulaşmalarını sağlayacağı beklenmektedir. Başarılı okullar da etkili okullar olarak nitelendirilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan okullarda sergilenen dönüşümsel liderlik davranışlarının algılanan okul etkililiğini olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Dönüşümsel liderlik özelliği sergileyen okul müdürlerinin, okulların etkili hâle getirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmiştir (Akçay-Güngör, 2018). Mott (1972) örgütsel etkililiği, uyum ve üretim faaliyetleri için bir örgütün güç merkezlerini harekete geçirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Okul örgütünün güç merkezinin harekete geçirilmesinde ise yöneticilerin

sergilediği dönüşümsel liderlik davranışlarının önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Okullar genel olarak birbirlerine benzeseler de bazı okullar daha fazla tercih edilmektedir (Can, 1998). Bu durum aynı amaç ve olanaklara sahip okulların başarı faktöründen dolayı farklılık göstermelerinden kaynaklanmaktadır. Bu farklılık her okulun etkili olma düzeyinin farklı olduğunun göstergesidir. Etkili okullardaki bu farklılığın nedenlerinden birinin de okul yöneticilerinin sergilediği dönüşümsel liderlik özelliğidir. Etkili liderlik ve yönetim becerilerine sahip yöneticiler paydaşları en doğru şekilde harekete geçirerek okulların etkililiğini güçlendirir (Altuntaş vd., 2020). Okulların dönüşümsel liderler tarafından yönetilmesi eğitimdeki gereksinimlerin kısa sürede karşılanmasını sağlayacaktır. Eğitimde aksaklıkların az olması da okulların etkililiğini artıracaktır. Okul yöneticileri öğretmenleri bireysel olarak desteklediğinde, onları güdülediğinde, karizmatik gücünü kullandığında ve onları etkileyerek yeni bakış açılarına sahip olmalarını ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağladığında okullarda üretilen ürünlerin niceliği, niteliği, verimliliği artmakta, öğretmenler okul içinden ve çevresinden kaynaklanan problemlere daha etkili çözümler bulabilmektedir. Liderler mevcut performansın üst seviyelere ulaşması için çalışanların fazladan performans göstermelerine imkân verirler (Bass & Avolio, 1990). Bu ise okul etkililiğinin olumlu etkilendiği anlamına gelmektedir. Dönüşümsel okul müdürleri mevcut fiziksel, psikolojik ve ideolojik kısıtlamaları dönüştürme, zorlu ve belirsiz bir ortamda yeni bir okul vizyon, misyonu ve hedefleri oluşturma, sürekli gelişme ve mükemmel performansa ulaşmak için çalışanları bireysel ve grupsal olarak destekleme, öğrencilerin yeni yüzyılda daha etkili bir şekilde öğrenmelerini ve gelişmelerini sağlama, okulların sürekli gelişmesine ve farklı düzeylerde çoklu okul işlevlerinin sürdürmesine yardımcı olurlar (Cheng, 1997). Nitekim Akçay-Güngör (2018), Erneydan ve Can (2020) tarafında yapılan çalışmalarda, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile etkili okul özellikleri arasında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yumuşak ve Korkmaz (2021) bir meta-analiz çalışmasında liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkin genel etki büyüklüğünün pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. İfade edilen bu çalışmaların bulguları mevcut çalışmanın bulguları ile paralellik taşımaktadır.

(H2) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Liderliğini Yordamasına İlişkin Tartışma

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmen liderliği davranışını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Dönüşümsel liderler örgütteki iş görenlerin kabiliyetlerini ortaya çıkarır ve beklenenin üstünde performans göstermelerini sağlarlar (Celep,2004). Çünkü iyi liderlik; çalışanlarından

beklenenden daha fazlasını göstermeleri için onları motive etmektir (Kozlu, 2009). Dönüşümsel liderlik diğer liderlik davranışlarından farklı olarak çalışanlarının üzerinde güç kullanmayarak, onların kendilerini fark etmelerine olanak tanır (Owen vd., 2007/2011). Lider olan okul yöneticileri sergiledikleri istikrarlı davranışlarla öğretmenlere model olup, onları lider öğretmen olmaları için teşvik ederler. Okul müdürlerinin desteği sayesinde öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemeleri olumlu etkilenecektir (Katzenmeyer & Moller, 2009). Okul liderliğinde akla okul müdürleri gelse de son yıllarda yapılan çalışmalardan öğretmenlerin de lider olabileceğine dair inancın güçlendiği söylenebilir (Haris & Muijs, 2009; Katzenmeyer & Moller, 2009; Akt. Gümüş vd., 2022).

Okul müdürü tarafından entelektüel olarak uyarılan, güdülenen ve bireysel olarak desteklenen öğretmenlerin hem kendi hem de meslektaşlarının mesleki gelişimini olumlu etkileyen öğretmen liderliği davranışlarını daha çok gösterdiği ifade edilebilir. Bellibaş vd. (2020) okul müdürlerinin öğretme merkezli liderliğinin öğretmen liderliği üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Kaya (2016) çalışmasında okul yöneticileri tarafından desteklenen öğretmenlerin, liderlik rollerini göstermelerinin daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Dönüşümsel liderliğin bireyselleştirilmiş ilgi boyutunda, liderler takipçilerini dinleyerek onları motive ederler. Bu liderler bir öğretmen gibi davranarak takipçilerinin liderlik becerilerinin güçlenmesini sağlarlar (Northouse, 2013). Ayrıca dönüşümsel liderlerin izleyiciler için rol model olduğu da belirtilmiştir (Koçel, 2001). Bu durum sonucunda öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemeleri beklenmektedir.

21.Yüzyıl'da hızla değişen şartlara kişilerin uyumunu sağlayan ve ortak amaçların gerçekleşmesine yol gösteren dönüşümsel liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çıpa (2014) eğitim alanında uygulanan dönüşümsel liderlik faaliyetlerinin öğretmenlerin performanslarını olumlu şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirlenen amaçlar doğrultusunda yürütülmesi, çeşitli görevlerin başarılı şekilde yerine getirilmesi öğretmenlerin teşvik edilmesiyle gerçekleşecektir. Bu görev de dönüşümsel liderliğin alt boyutu olan entelektüel uyarım boyutunu etkili şekilde kullanan okul müdürleri tarafından gerçekleştirilir (Aksel & Elma, 2018). Bu liderliğin sonucunda öğretmenlerin çalışma motivasyonu ve performansı da pozitif etkilenecektir (Andriani vd., 2018). Eğitim-öğretimin en önemli unsurlarında olan öğretmenlerin iyi bir performansa sahip olmaları beklenmektedir. Leithwood'a (1992) göre dönüşümsel liderler, öğretmenlerin gelişimlerini destekler. Öğretmen liderliği ile yapılan çalışmalarda okul yöneticilerinin liderlik özellikleri sergilemesi bu öğretmenlerin performanslarını artırdığı vurgulanmıştır (Cemaloğlu, 2002). Okul müdürleri tarafından desteklenen öğretmenlerin kendilerini geliştirip mesleki açıdan da liderlik özelliği

göstereceği düşünülmektedir. Dönüşümsel liderlerin varlığı ise öğretmen liderliğinin güçlendirilmesi anlamına gelmektedir. Nitekim Yiğit vd. (2013) öğretmen liderliğinin kaynağını dönüşümsel ve paylaşılan liderlikten aldığını ifade etmişlerdir.

(H3) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Kolektif Öğretmen Yeterliğini Yordamasına İlişkin Tartışma

Dönüşümsel liderler, çalışanlarını motive ederek onların yüksek düzeyde performans göstermelerini sağlayan kişilerdir (Owen vd., 2007/2011). Bu performans çalışanlar tarafından severek gerçekleştirilir. Okul müdürlerinin karar verme sürecine öğretmenleri dâhil etmesi, onların iş birliği yaparak ortak amaçların gerçekleştirilmesine istekli olarak katkı yapmalarını sağlayabilir. Liderlere göre, çalışanların yenilikçi olmaları da oldukça önemlidir (Eren, 2010). Dönüşümsel liderler, örgütün geleceği için öğretmenlerin okuldan soyutlanmasını engelleyerek ortak hedefler oluşturmalarını sağlarlar (Çelik, 2004).

Yapılan çalışmada algılanan okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları okuldaki sonuçları doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği için, öğretmenlerin birlikte oluşturdukları ortak inançların güçleneceği düşünülmektedir. Bu ortak inançlar, ortak kararların alınmasını sağlayarak gerekli işlerin uygun şekilde yürütülmesine olanak sağlayabilir. Okuldaki tüm öğrencilerin başarılı olacağına inanan ve diğer öğretmenlerle bu başarı için elinden geleni yapan herkesin sahip olduğu bu ortak inanç kolektif öğretmen yeterliği kavramını oluşturmaktadır. Kolektif öğretmen yeterliğinin oluşmasında okul yöneticilerin önemli rolü bulunmaktadır. Okul yöneticilerin öğretmenleri entelektüel olarak uyarmaları, bireysel olarak desteklemeleri, ortak vizyon doğrultusunda motive etmeleri hâlinde, öğretmenlerin işlerinde karşılaştıkları durumları düzenleme ve yönetme yeteneklerine olan ortak inançları olumlu etkilenmektedir.

Dönüşümsel liderler okulların etkili olmasından sorumlu birincil kişilerdir. Onlar, öğretmenlerin değişimlere ayak uydurmalarını sağlar. Öğretmenlere ilham veren bu liderler, öğretmenlerin oluşturdukları takım ruhuyla okulların ortak amaçlarını birbirine entegre eder (Duvacı, 2017). Bu sayede liderlerin öncülüğünde başlayan bu hareket öğretmenlerin kolektif yeterliğiyle birleşerek okulların etkililiğini artıracakı beklenmektedir.

Celep'e (2004) göre de dönüşümsel liderler, çalışanlara rehber olarak onları güçlendirir ve ekip ruhunun dinamik olmasını sağlar. Böylece okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışı sergilemelerinin kolektif öğretmen yeterliğinin oluşmasına olanak sağlayacağı söylenebilir. Nitekim Kurt (2009) dönüşümsel liderliğin kolektif öğretmen yeterliğini olumlu

etkilediğini, Demir (2008) ise okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının, kolektif öğretmen yeterliği inançlarındaki varyansın %35'ini açıkladığı bulgusuna ulaşmışlardır.

(H4) Öğretmen Liderliği Davranışlarının Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Tartışma

Bu çalışmada algılanan öğretmen liderliği davranışları ile okul etkililiği arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ise öğretmenlerin okulda bazı öğretimsel girişimlere ve mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması gibi projelere öncülük etmelerinin, okullarda üretilen hizmet ve ürünlerin niceliğini ve niteliğini artırdığını, okulların çevrelerine daha iyi uyum sağlamalarını kolaylaştırdığını, acil durum ve krizlerle daha etkili bir şekilde mücadele edebildiğini göstermektedir. Harris'e (2005) göre öğretmen liderler uzmanlığını okulun ve eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için kullanan kişilerdir. Bu liderlerin öğretmenliğin ötesinde olduğu, yöneticilerden de farklı görevlere sahip olduğu belirtilmiştir (Danielson, 2006). Lider öğretmenlerin en önemli amacının öğrencilerde istendik davranışların oluşmasını sağlamaktır. Öğrencilerin kazandığı davranışların toplamı da okulların etkili olmasını önemli ölçüde artıracaktır. Okulların başarıya ulaşip etkili olması güçlü öğretmen liderliğinin varlığıyla ilişkilidir (Zepeda vd., 2003). Ayrıca bu sayede okullarını profesyonel olarak da geliştirirler (Poekert, 2012). Öğretmen liderliği; öğretmenliğin ötesinde olup öğretmenlerin mesleği boyunca uygulayacağı bir davranıştır (Bakioğlu, 1998). Öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemesi sonucunda okullarda başarının artması sağlanabilir.

Katzenmeyer ve Moller (2009/2013) tarafından lider öğretmenlerden beklenen davranışlar şu şekilde ifade edilmiştir. Sınıf içinde ve dışında liderlik özelliği sergileyen, aynı zamanda meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurarak etkileşim sağlayan, eğitim faaliyetlerini yenilikçi uygulamalarla destekleyen, bunlarla birlikte öğrencilerinin gelişimlerini takip eden kişiler öğretmen liderlerdir. Diğer öğretmenlerle etkili iletişim kuran lider öğretmenler, okul kültürünün gelişmesini de sağlayacaklardır (Haris, 2005). Ayrıca öğrencilerin seviyelerine göre eğitim öğretim faaliyetlerini oluştururlar (Can, 2014). Lider öğretmenlerin gönüllü olarak yaptıkları tüm faaliyetlerin sonucunda okulların gelişimleri pozitif olarak etkilenecektir. Bu etkileşimler sonucunda da okulların başarısının ve etkililik seviyelerinin yükselmesi beklenebilir. Öğretmen liderliği davranışının; okullar, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu (Can, 2007), bunun sonucunda da okulların genel başarı seviyesinin artacağı düşünülmektedir.

Muijs ve Harris (2003) öğretmenlerin sergilediği liderlik davranışlarının öğrencilerin başarı ve gelişimlerini artıracaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin başarısının artması, eğitim-

öğretim faaliyetlerinin belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştiğini gösterir, bu durum da okulların başarısının artacağı anlamını taşımaktadır. Öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin iş birliğini artıracığından, okulların çalışma şartlarının kalitesi de artarak etkililiğin güçlenmesi sağlanacaktır (Frost & Harris, 2003).

Cansoy ve Parlar (2018) öğretmen liderliğinin tüm boyutlarının etkili okul boyutları ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Nitekim ifade edilen çalışmalardan da anlaşılabacağı gibi öğretmen liderliğinin okul etkililiğini ve gelişimini olumlu etkilediği anlaşılmıştır.

(H5) Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliklerinin okul etkililiğini artırdığı anlaşılmıştır. Okullardaki eğitimin verimli olmasının temelinde öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikler vardır. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sahip olmaları gereken davranışlarla her öğrencide öğrenme isteğini oluşturacaklarına ilişkin inançlarıdır (Goddard vd, 2000). Öğretmenlerin kendilerine olan inançlarının okulların başarılı olmasını doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin, okulların etkili olması için diğer öğretmenlerle birbirlerini desteklemeleri gerekmektedir. Birbirlerinden etkilenecek ortak inanç geliştiren öğretmenlerin okulların başarısını ve eğitimin kalitesini artırdığı ifade edilmiştir (Yılmaz & Turanlı, 2017). Bu başarı tek bir öğretmenle değil ortak inançları olan öğretmenlerle mümkündür. Ortak inançlarla hareket eden öğretmenler grubun başarıya ulaşması için birlikte çalışacaklardır. Bu noktada öğretmen liderlerin kolektif öğretmen yeterliği inancını etkilediği ifade edilebilir. Öz yeterlik kavramı bireysel olarak ifade edilirken, kolektif yeterlik kavramı grup için ifade edilmektedir.

Etkililik okullardaki öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini ortak hedef doğrultusunda gerçekleştirilmesiyle mümkün olacaktır. Okul yöneticileri eğitim öğretim için öğretmenleri motive edip desteklediğinde, öğretmenler ortak hareket ederek kolektif öğretmen kavramını oluşturacaklardır. Takım ruhunun egemen olduğu bu okullarda okul yöneticilerinin orkestra şefiymiş gibi öğretmenlerle birlikte çalışmaları başarının kalitesini ve kalıcılığını artıracaktır (Turan, 2007).

Kolektif öğretmen yeterliği sınıftan ziyade okulun etkililiğini hedeflemektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak için kolektif güçlerine inandıklarında, görev yaptıkları okulu daha etkili algılamaktadırlar. Birbiriyle uyumlu ve etkileşimli bir şekilde çalışan, kolektif güçlerine inanan öğretmenler öğrencilerin başarısının dolayısıyla da okulların daha etkili olmasını sağlayabilirler. Bandura'ya (2000) göre algılanan

toplu yeterlik grup düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir araya gelerek oluşturdukları ortak inançların, öğrenci başarısıyla okul başarısını da artıracığı düşünülmektedir. Kolektif yeterlik inançları öğretmenlerin toplu eylemler yoluyla ulaşmaya çalıştıkları gelecek türlerini (örgütsel amaçlar), kaynakları ne kadar iyi kullandıklarını (verimlilik), örgütün amaçlarına yönelik harcanan çabayı, olumsuzluklar karşısında dayanma güçlerini etkilemektedir. Tüm bu çıktılar ise örgütsel etkililiğin bileşenleridir ya da bileşenleri ile ilişkilidir. Uğurlu vd. (2018), Yüner ve Özdemir (2020), Düzgünoğlu (2019) kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bulguları ifade edilen bu çalışmaların sonuçları mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir.

(H6) Öğretmen Liderliği Davranışlarının Kolektif Öğretmen Yeterliği Davranışını Yordamasına İlişkin Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin okuldaki bazı eğitimsel etkinliklere, mesleki gelişim etkinliklerine öncülük etmesinin okuldaki tüm öğretmenlerin arzu ettiği sonuçları üretmek için kolektif güçlerine ilişkin ortak inançlarını artırdığı sonucuna varılmıştır. Liderlik denilince eğitim yöneticileri akla gelirken, rol paylaşımı açısından öğretmenlerin de ön plana çıkan liderlik davranışlarının olduğu belirtilmiştir (Demirdağ, 2015). Öğretmen liderliği belli kalıpların dışına çıkan, okullarda gerçekleştirilen resmî görevlerden daha farklı bir kavramdır (Ward & Parr, 2006). Öğretmenlerin liderlik anlayışı sınıfların ötesinde olan liderliği ifade ettiğinden, bu kavram okulların kolektif gücünün değerli bir parçası olmaktadır (Lai & Cheung, 2015). Öğretmen liderliği, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından üç boyutta ele alınmıştır. Meslektaşlarla iş birliği boyutunda; lider öğretmenlerin meslektaşlarına her konuda yardım ettiği, onları cesaretlendirdiği, birlikte ortak hareket ederek ortak sorumluluk aldıkları ifade edilebilir. Bu duruma göre kolektif öğretmen yeterliği algısının güçleneceği söylenebilir.

Öğretmen liderliği sorumluluk ve görevin ötesinde, okulların kaliteye ulaşması için zorunluluktur (Özçetin, 2018). Aslan'a (2011) göre öğretmen liderliğinin boyutları şunlardır: iletişim ve etkileşim, empati, iş birliği, öğretim becerileri. Öğretmen liderler eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken diğer öğretmenlerle birlikte çalışırlar (Patterson & Patterson, 2004). Birlikte çalışan ve birbirini destekleyen öğretmenlerin, okulun hedeflerine ulaşmak için ortak inanç geliştirmeleriyle kolektif öğretmen yeterliği davranışının oluşması sağlanacaktır.

Öğretmen liderler, meslektaşları tarafından saygı görmektedirler. Bu öğretmenler hem resmî hem de resmî olmayan etkileşimlerle meslektaşlarına liderlik ederler. Sergilenen liderlik davranışlarıyla paydaşların ve örgütün gelişimi etkilenir (York-Barr & Duke, 2004; Akt., Gümüş vd., 2022). Bu gelişimin devamlılığı için öğretmenlerin ortak inanç geliştirerek iş birliği

yapmaları beklenir. Bu durumun ise öğretmen liderliğinin kolektif öğretmen yeterliğini olumlu etkilediği ifade edilebilir.

Harris ve Muijs (2002) öğretmen liderliğini, meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurup karşılıklı öğrenmeyle bu oluşan samimiyeti pekiştireceklerini ifade etmişlerdir. Aslında bu liderler iletişim becerileri sayesinde diğer öğretmenleri de etkileyerek ortak sorumluluk bilincinin oluşmasını sağlarlar. Ayrıca değişime karşı olumlu tutum geliştirme konusunda meslektaşlarını etkilerler (Wasley, 1991). Yani burada öğretmenlerin yakın okul paydaşlarıyla öğretim uygulamalarını geliştirici iş birliği yaptığı bir süreç ifade edilmektedir. Öğretmen liderliği kavramı, son yıllara bakıldığında eğitim liderliği ve yönetimi alanında yapılan araştırmalarda çok çalışılan kavramlardan biri hâline gelmiştir (Gümüş vd., 2022).

Yeni teknolojilerin eğitime entegrasyonu ve mesleki öğrenme topluluklarına liderlik eden (UD, 2021) öğretmen liderlerinin niceliğinin ve niteliğinin artması, öğretmenlerin arzu edilen sonuçları üretmek için ortak güçlerine inançlarını olumlu etkileyecektir. Yapılan önceki araştırmalarla birlikte öğretmen liderliğinin kolektif öğretmen liderliğinin oluşmasında önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Nitekim Liu (2020), Derrington ve Angelle (2013) bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulmuşlardır.

(H7) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Liderliği Aracılığıyla Okul Etkililiği Üzerindeki Dolaylı Etkisine İlişkin Tartışma

Bu araştırmada öğretmen liderliğinin okul müdürlerinin sergilediği dönüşümsel liderlik davranışlarının okul etkililiği üzerindeki olumlu etkisinde bir bağlantı görevi üstlendiği anlaşılmıştır. Dönüşümsel liderler öğretmenleri lider olmaya teşvik ettikleri zaman okulların etkililiği büyük ölçüde artmakta ve önem kazanmaktadır. Bu liderlerin örgütteki çalışanları telkinle güdüleyip onları entelektüel olarak uyaran örgütün başındaki yöneticiler olduğunu söylemek de mümkündür. Ayrıca bu liderlerin ikna ve etkileme yeteneklerinin oldukça güçlü olduğunu da ifade edilebilir. Dönüşümsel liderliğin özellikle entelektüel uyarım boyutu, takipçilerin (öğretmenlerin) daha yenilikçi ve yaratıcı olmalarını desteklemektedir (Bass, 2010). Bu durum öğretmenlerin, okuldaki öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için bir takım liderlik girişimlerinde bulunmalarını teşvik edebilir. Dönüşümsel liderler takipçilerini birçok açıdan etkileyerek, onlara örgüt çıkarları açısından ilham verebilirler (Bass & Riggio, 2006). Kendini geliştiren öğretmenlerin, liderlik davranışı sergileyerek bireysel çıkarları gözetmek yerine okulun çıkarlarını artıracakları düşünülmektedir. Dönüşümsel liderliğin idealleştirilmiş etki boyutunda öğretmenler, okul yöneticisine saygı duyarak onların birtakım özelliklerini örnek alacaklardır. Bu durum da öğretmenlerin liderlik özelliği sergilemelerini sağlayacaktır. Yöneticilerinden bireysel açıdan destek gören

öğretmenler daha motive şekilde eğitim öğretim faaliyetlerini yürüteceklerdir. Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışından etkilenen öğretmenler, liderlik davranışı sergilediklerinde okulların etkililiğinin büyük oranda artacağı düşünülmektedir. Ayrıca dönüşümsel liderler takipçilerinin gelişim ihtiyaçlarına dikkat edip, gelişimlerini destekleyip, onlara koçluk yaptıklarında yine öğretmen liderliği davranışlarını teşvik etmiş olacaklardır. Dönüşümsel liderlerin idealize edilmiş etkileri ve ilham vericilikleri takipçilerin olgunluk ve ideallerinin yanı sıra başarı, kendini gerçekleştirme, örgütün esenliği ile ilgili kaygılarını artıracaktır (Bass & Riggio, 2010). Bu liderler, belirlenen amaçlara ulaşılmasında takipçilerini teşvik ederler (Northouse, 2013). Okul yöneticilerinin bu tavrı, okullardaki öğretmen liderlerin sayısını attırarak dolayısıyla da okullar daha etkili olarak varlıklarını sürdürebileceklerdir. Ayrıca yöneticiler takipçilerine duyduğu saygıdan dolayı onlarda güven duygusunun güçlenmesini sağlayacaklardır. Böylelikle öğretmenler öğretim uygulamalarını geliştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla sorumluluk üstlenmeye istekli olacaklardır.

Öğretmen liderliğini destekleyen dönüşümsel liderler, bir yandan eğitim-öğretim faaliyetlerinden yüksek verim sağlarken diğer taraftan da öğrencilerin ve okulun birçok açıdan başarıya ulaşmasına katkıda bulunurlar (Lumpkin vd., 2014). Lider öğretmenler, okul müdürü ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir (Flood & Angelle, 2017). Öğretmen liderliğini teşvik eden dönüşümsel liderliğin bu etkisi ise okullarda üretkenlik, verimlilik, uyum ve esnekliği olumlu etkileyebilir.

(H8) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Kolektif Öğretmen Yeterliği Aracılığıyla Okul Etkililiği Üzerindeki Dolaylı Etkisine İlişkin Tartışma

Bu araştırmada kolektif öğretmen yeterliğinin dönüşümsel liderliğin etkisini okul etkililiğine aktarmada bir köprü görevi üstlenmediği anlaşılmıştır. Başka bir ifadeyle dönüşümsel liderlik kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiği üzerinde dolaylı etkilere sahip değildir. Bunun sebebi dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide daha çok diğer değişkenlerin (öğretmen liderliği vb.) aracılık rolü üstlenmesi olabilir. Ayrıca Bandura'ya (2000) göre kolektif yeterlik sadece okuldaki öğretmenlerin bireysel yeterlik inançlarının toplamından daha fazlasıdır. Öğretmen grubunun etkileşimli, koordineli ve sinerjistik dinamik süreçlerinin bir ürünüdür. Bu anlamda daha çok öğretmenler arasındaki iş birliği, dayanışma, ekip ruhu gibi birlikte gerçekleştirilebilen eylem ve etkinliklerde başarıya ulaşmaya yönelik inanca vurgu yapmaktadır. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin ölçek ortalamaları, diğer ölçek ortalamalarının altında kalmıştır. Dönüşümsel liderlikte ise lider üye etkileşimi ön planda olduğu için kolektif

öğretmen yeterliği bu ilişkide aracılık rolü üstlenmemiş olabilir. Sonuç olarak kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla dönüşümsel liderliğin etkili okullara etkisine aracılık etmediği söylenebilir. Aynı konuda olmasa da eğitim alanında yapılan bazı çalışmalarda kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolünün olduğu çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Ada'nın (2020) yaptığı bir çalışmada kolektif öğretmen yeterliği okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki dolaylı etkiye aracılık yapmaktadır. Başka bir çalışmada (Aydoğmuş & Tükel, 2019) kolektif öğretmen yeterliği tükenmişlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Bu araştırmalarda ele alınan bağımsız ve bağımlı değişkenler farklıdır. Literatürde benzer konuda çok çalışma olmaması ise bu bulguyu sınırlandıran bir unsur olarak görülebilir. Daha tutarlı sonuçlara varmak için bu bulgunun tekrarlanabilirliğinin, diğer araştırma bulguları ile tutarlı olup olmadığının takip edilmesi gerekmektedir.

(H9) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Liderliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Sıralı Aracılığıyla Okul Etkililiği Üzerindeki Dolaylı Etkisine İlişkin Tartışma

Bu çalışmada okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmen liderliğini teşvik ettiği, gelişen öğretmen liderliğinin ise kolektif öğretmen yeterliğini olumlu etkileyerek okul etkililiğine katkı yaptığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle dönüşümsel liderlik davranışları sırasıyla öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiği üzerinde dolaylı etkilere sahiptir. Dönüşümsel liderlik, takipçileri ortak bir vizyona ve hedeflere bağlı kalma, problemlere yaratıcı çözümler bulma vb. konularda teşvik ederek, onların liderlik kapasitelerini geliştirmeyi kapsamaktadır (Bass & Riggio, 2006; Akt., Bose & Hague, 2011). Okullarda görev yapan öğretmenlerin gelişen liderlik kapasitesinin ise bu öğretmenlerin diğer öğretmenlere yardım etmesi, mesleki öğrenme toplulukları aracılığı ile diğer öğretmenlere mesleki gelişim programları sağlaması, okulun politika ve karar süreçlerine daha fazla katılması yoluyla rollerinin sınıf duvarlarını aşması anlamına gelmektedir (Muijs vd., 2013). Öğretmen liderliği öğretme ve öğrenme niteliğini artırmak için öğretmenlerin akranları, yöneticileri ve diğer okul paydaşlarını etkilemede kullandıkları bireysel ve gruplar hâlinde gerçekleştirilen bir süreçtir. Öğretmen liderler öğretmenleri öğretim uygulamalarını geliştirmeye motive eden, öğretmen topluluğuna katkıda bulunabilen, lider olarak sorumluluk üstlenen öğretmenlerdir (Hairon vd., 2015; Katzenmeyer & Moller, 2009; Akt., Kamaruzaman vd., 2020). Öğretmen topluluğuna katkıda bulunma ve sorumluluk üstlenme yoluyla birtakım becerileri deneyimleyen bu öğretmen liderler, öz yeterliklerini geliştirmenin en etkili yolu olan ustalık deneyimlerini (Bandura, 1995) kullanmaktadırlar. Okullarda yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmen liderler arasındaki etkileşim ise kolektif yeterlik inancını olumlu etkileyebilir. Nitekim Goddard ve Salloum'a (2011) göre örgütsel failliğin merkezinde, bir grubun belirli bir

amaca ulaşmak için gereken koordineli eylemleri başarılı bir şekilde yürütme becerisine olan toplu inancı yatmaktadır. Bandura'ya (2000) göre insanların, arzu edilen sonuçları üretmek için kolektif güçlerine dair ortak inançları, kolektif failliğin temel bir bileşenidir. Öğretmen liderliği ile ustalık deneyimleri, sosyal modeller ve sözel ikna gibi öz yeterliği geliştirici yaşantılar deneyimleyen öğretmenlerin, arzu edilen sonuçlara ulaşmak için kolektif güçlerine ilişkin inançları artabilir. Birtakım süreçler aracılığıyla insanların işleyişini düzenleyen öz yeterlik inançlarının bireylerin motivasyonu ve performansını olumlu etkilediğine ilişkin tutarlı kanıtlar bulunmaktadır (Bandura, 1992). Öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının artması ise, uyum ve üretim amacıyla örgütün güç merkezlerinin harekete geçirilmesi olarak tanımlanan (Mott, 1972) okul etkililiğini de artırabilecektir. Bu çalışmada diğer bazı bulgular içinde ifade edildiği gibi, bu bulgunun özgünlüğü de alanyazında benzer çalışmaların bulguları ile karşılaştırılması açısından, bir sınırlılık oluşturmaktadır. Aynı konuda farklı ölçme araçları ve bağlamlarda yapılacak nicel çalışmalar bu sınırlılığın aşılmasına katkı sağlayacaktır.

(H10) Okul Müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Liderliği Aracılığıyla Kolektif Öğretmen Yeterliği Üzerindeki Dolaylı Etkisine İlişkin Tartışma

Bu araştırmada önemli bulgulardan bir diğeri ise öğretmen liderliğinin, dönüşümsel liderliğin pozitif yöndeki etkisini kolektif öğretmen yeterliği inancına aktarmada bir köprü görevi üstlenmesidir. Okul müdürleri bir vizyon ve bu vizyona nasıl ulaşılabilirliğini ortaya koyduğunda (idealize etki ve ilham verici liderlik), bu vizyona ulaşma yolunda yüksek performans standartları belirleyip, iyi bir örnek oluşturduğunda, öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı olmalarına ve gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına önem verdiklerinde (Entelektüel uyarım ve bireysel destek) dönüşümsel liderlik davranışları sergilemiş olmaktadır. Sergilenen dönüşümsel liderlik davranışları öğretmenlerin okulların gelişiminde daha fazla sorumluluk almasını, meslektaşlarının gelişimine daha fazla katkı sağlamalarını, okulun politika ve karar oluşturma süreçlerine daha fazla katılmalarını sağlayabilir. İfade edilen bu öğretmen liderliği davranışları ise öz yeterliğin gelişmesinde önemli bir yeri olan ustalık deneyimleri, sosyal model, sözel iknaya ilişkin yaşantıların zenginleşmesine ve böylelikle kolektif öğretmen yeterliği inancının artmasına neden olabilir.

(H11) Öğretmen Liderliğinin Kolektif Öğretmen Yeterliği Aracılığıyla Okul Etkililiği Üzerindeki Dolaylı Etkisine İlişkin Tartışma

Bu çalışmanın son bulgusunda öğretmen liderliği davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiğini olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Öğretmen liderleri kendilerinin ve meslektaşlarının gelişimini sürekli olarak desteklemeleri ve okulda öğretmenler

arasında iş birliğini teşvik etmeleri (Beycioğlu & Aslan, 2010) nedeniyle kolektif öğretmen yeterliğini olumlu yönde etkileyerek okul etkililiği ve gelişimine katkı sağlayabilirler.

Sonuç

Okullarda yenilikçiliği ve yaratıcılığı teşvik eden, öğretmenleri bireysel olarak destekleyen, öğretmenleri bir vizyon doğrultusunda motive eden ve etkileyen okul müdürleri okulların algılanan etkililiğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu tür dönüşümsel liderlik davranışları sergilenen okullar, öğretmenler tarafından daha üretken, verimli ve dirik olarak algılanmaktadır. Dönüşümsel okul müdürlerinin bu davranışları öğretmenlerin mesleki gelişimini ve meslektaşlarının mesleki gelişiminde liderlik rolü üstlenmelerini de teşvik etmektedir. Liderliğin okul düzeyinde paylaşılan bir ögesi olarak artan öğretmen liderliği öğretmenlerin toplu olarak okuldaki işlerin üstesinden gelebileceğine yönelik yeterlik inanlarını olumlu etkilemiştir. Dönüşümsel liderliğin bu zincirleme etkisi nihayet sistemin nihai çıktısı olarak okul etkililiğine dolaylı olarak yansımıştır.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Okul yöneticileri, dönüşümsel liderlik vasıflarıyla öğretmenlerin öğretmen liderliğini güçlendirmek için okul genelinde etkinlikler düzenleyebilir. Ayrıca okuldaki kolektif öğretmen yeterliğini artırmak için öğretmen liderliği davranışları sergileyen öğretmenlerin desteğini alabilir ve mesleki paylaşımlar için uygun koşulları hazırlayabilir.

Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını geliştirmek ve yöneticilere bu liderliğin önemini fark ettirmek için okulların etkililiğinde rol oynamış başarılı dönüşümsel liderlerden destek alınabilir. Sosyal bir örgüt olan okullarda kolektif öğretmen yeterliğine inançlarını artırmak için öğretmen liderliğinde başarılı öğretmenlerin öncülüğünde iş birlikli çalışmalara ağırlık verilebilir.

Belirlenen değişkenlerin öneminin anlaşılması için öğretmenlere yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları için dönüşümsel liderlik, öğretmen liderliği, kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili eğitimler verilip sonrasında da aktif olabilecekleri çalışmalar dâhil edilebilirler. Çalışmaların devamında okulların etkililiğinin nasıl etkileneceğiyle ilgili eğitimler verilebilir.

Dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen okul müdürleri farklı okullarda kısa süreli görevlendirilebilir. Aynı şekilde öğretmen liderliği davranışı sergileyen öğretmenler de farklı okullarda görevlendirilebilir. Kısa süreli bu görevlendirmelerin sonucunda etkileşimin daha hızlı olması sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın son bulgusunda öğretmen liderliği davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla okul etkililiğini olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Lider öğretmenler, kendilerinin ve meslektaşlarının gelişimini sürekli olarak desteklemeleri ve okulda öğretmenler arasında iş birliğini teşvik etmeleri (Beycioğlu & Aslan, 2010) nedeniyle kolektif öğretmen yeterliğini olumlu yönde etkileyerek okul etkililiği ve gelişimine katkı sağlayabilirler.

Dönüşümsel liderliğin yanında diğer liderlik stillerinin yer aldığı araştırmalar (Atılkan, 2019; Işık, 2020; Yumuşak & Kormaz, 2021; Ermeydan & Can, 2020) incelenerek hangi liderliğin okul etkililiğini daha çok yordadığı araştırılabilir.

Bu araştırma Antalya ili Kaş ilçesinde bulunan kamu okullarında yapılan nicel bir çalışmadır. Antalya ilinin farklı ilçelerinde ve Türkiye’deki diğer illerde de benzer çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Öncü.
- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)* (Tez No. 92893) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ada, K. (2020). *Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık rolü* (Tez No. 643737) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642. <https://doi.org/10.1108/09578230610704828>
- Ağırman, N., & Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728. <https://doi.org/10.18506/anemon.292596>
- Akan, D., & Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 80. 123-136. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/72143/1160982>
- Akan, D., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stilleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Güz-2014 13(51), 392-415. <https://doi.org/10.17755/esosder.28743>
- Akbolat, M., Işık, O., & Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6(11), 35-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ulikidince/issue/21616/232192>
- Akçay-Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Tez No. 502759) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akert, N., & Martin, B. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers, *International Journal of Education*, 4(4), 284-99. <https://doi.org/10.5296/ije.v4i4.2290>
- Akın, Ö. (2020). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderliğin örgütsel sessizliğe etkisi. *TESAM Akademi*, 7(1), 199-228. <https://doi.org/10.30626/tesamakademi.632664>
- Akıncı, T., & Ekşi, H. (2017). Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öz-yetkinliklerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 7-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/37287/430459>
- Akış, Y. T. (2004). *Türkiye'nin gerçek liderlik haritası*. Alfa.
- Akkurt, Z. (2019). *Liselerde öğretmen liderliği öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Tez No. 570821) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790471112>

- Aksulu-Köse, A., & Güçlü, N. (2018). Özel okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 241-252. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/41877/493415>
- Aksoy-Kürü, S. (2021). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 678-697. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.735373>
- Akyürek, M. İ., & Özdemir, M. (2021). Öğretmen liderliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 488-500. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.840624>
- Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 561327) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alkış, N. (2016). Bayes yapısal eşitlik modellemesi:kavramlar ve genel bakış. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), 105-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gjeb/issue/25327/256565>
- Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(1), 240-250. <https://doi.org/10.1111/flan.12311>
- Alm, S., Låftman, S. B., Sandahl, J., & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' future orientation: A multilevel analysis of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. *Journal of Adolescence*, 70, 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.007>
- Altın, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve örgütsel yenileşme özelliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Tez No. 599373) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Qafqaz University*, 32, 104-113.
- Altuntaş, B., Demirdağ, S., & Ertem, H. Y. (2020). Velilerin algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/743279>
- Alp, Ö., & Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 24-53. <https://doi.org/10.37217/tebd.774591>
- Andriani, S., Kesumawati, N. K., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7, 19-29.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/0192636511415397>
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00030-4)
- Arabacı, H. (2019). *Liderlik stilleri ve örgütsel adalet ilişkisi/Balıkesir ili Bandırma ilçesi örneği* (Tez No. 538134) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Araç-İlgar, E., & Cihan, B. B. (2019). A meta-synthesis study on leadership behavior in Turkish school management. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 98-118.
- Arar, K., & Nasra, M. A. (2020). Linking school-based management and school effectiveness: The influence of self-based management, motivation and effectiveness in the Arab education system in Israel. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 186-204. <https://doi.org/10.1177/1741143218775428>
- Araşkal, S., & Kılınç, A. Ç. (2019). Investigating the factors affecting teacher leadership: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), 419-468. <https://doi.org/10.14527/kuey.2019.011>
- Argon, T., & Ertürk, R. (2021). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve davranışları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 371-393. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/msgsusbd/issue/69550/1108329>
- Arıkan, S. (2001). Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk' ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 231-257. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huniibf/issue/29681/319222>
- Arsay, N. (2020). Dönüşümsel lider perspektifiyle Hasan Ali Yücel. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 13-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/57658/753958>
- Arsıntaş, H. İ., & Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 181-193. <https://doi.org/10.9761/JASSS2295>
- Asal, B. (2018). Türkiye’de inşaat sektöründe faaliyet gösteren küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde dönüşümcü liderlik biçimleri üzerine bir araştırma (Tez No. 506177) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Asaloğlu, A. (2020). İhsan doğramacı’nın türk yükseköğretim sistemi üzerindeki etkilerinin liderlik yaklaşımları bakımından incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 42-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/57658/747721>
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers’ sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Aslan, M. (2011). Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma (Tez No. 296473) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, O., Akpunar, B., & Erdamar, F. S. (2018). Okul yöneticilerinin program liderliği algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 139-153. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/40720/447637>
- Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları*. Eğitim.
- Atasoy, V., & Çakıroğlu, J. (2020). A study on examining relationship between pre-service teachers’ collective efficacy and science teaching efficacy beliefs. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 466-479. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019053709>
- Atcıoğlu, E. (2018). Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki (Tez No. 498730) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Atılkan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Arı.
- Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımcı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 603420) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi-Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, A. (2021). Covid-19 sürecinde dönüşümsel liderlik ve şirketlerin verimlilik uygulamaları. *International Academic Social Resources Journal*, 6(24), 586-594. <https://doi.org/10.31569/ASRJOURNAL.214>
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). Multifactor leadership questionnaire. *Manual and Sampler Set* (3rd ed.). Mindgarden.
- Aydoğmuş, M., & Serçe, H. (2021). Investigation of regulatory role of collective teacher efficacy in the effect of job satisfaction and satisfaction with life on professional burnout. *Research in Pedagogy*, 11(1), 234-250. <http://dx.doi.org/10.5937/IstrPed2101234A>
- Aydoğmuş, M., & Tükel, Y. (2019). Testing the mediating role of collective efficacy perceptions on the relationship between teachers' perceptions of professional burnout and organizational. *Inquiry in Education*, 11(2). <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol11/iss2/2>
- Aykurt, B. S. (2017). *Eğitim örgütünün etkililiğinin öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi* (Tez No. 471009) [Yüksek lisans tezi-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aziz, İ. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzı ile beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Bursa örneği)* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. <http://hdl.handle.net/11452/21607>
- Babaoğlu, E., Nalbant, A., & Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(43), 93-109. <https://doi.org/10.21764/efd.82932>
- Bakioğlu, A. (1998) Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/385/2445>
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (6. baskı). Pegem.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27734/327574>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online* 15(2), 391-407. <http://doi.org/10.17051/ieo.2016.81764>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 38, 69-164. University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*, 1, 3-37. Hemisphere.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28, 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies*, 15, 334. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. 2010. Self-efficacy. I. B. Weiner & W.E. Craighead (Eds.), In *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. Hoboken. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. The Free Press. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930250310>
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to Sshare the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-32. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M. (1999) Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32, <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27. <https://doi.org/10.1108/03090599010135122>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2. edition). Lawrence Erlbaum.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2010). The transformational model of leadership. *Leading organizations: Perspectives for a new era*, 2, 76-86.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Gül.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış* (3. baskı). Atlas.
- Bateman, T. S. (2002). *Management: Competing in the new era*. McGraw-Hill Irwin.
- Baydar, F. (2022). The relationship between participation in administrative decisions and school effectiveness: An empirical study on teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 143-152.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ezgi.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Kılınç, A. Ç. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European journal of education*, 55(2), 200-216. <https://doi.org/10.1111/ejed.12387>

- Bellibaş, M. Ş., Karadağ, N., & 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. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/328>
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: an integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776–814. <https://doi.org/10.1177/0013161X211035079>
- Berber, A. (2000). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik kavramı, gelişimi ve dönüşümsel liderliğin yönetim ve organizasyon yönetimindeki rolü. *Yönetim Dergisi*, 11(36), 33-50. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0006365&lng=0>
- Berger, R., Romeo, M., Guardia, J., Yepes, M., & Soria, M. A. (2012). Psychometric Properties of the Spanish Human System Audit Short-Scale of Transformational Leadership. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 367-376. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37343
- Bernarto, I., Bachtar, D., Sudibjo, N., Suryawan, I. N., Purwanto, A., & Asbari, M. (2020). Effect of transformational leadership, perceived organizational support, job satisfaction toward life satisfaction: Evidences from indonesian teachers. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(3), 5495–5503. <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/6057>
- Beşir, F. H. (2019). *Örgütsel değerlerin okul etkililiğine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 562162) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)* (Tez No. 240522) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlkoğretim Online*, 9(2), 2-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8595/106936>
- Beydoğan, G., & Beydoğan, H. Ö. (2017, 27-30 Ekim). *Öğretim elemanlarının üniversite imaj algısının kolektif yeterlikleri üzerine etkisi*. In ICPESS (3), Bosnia Herzegovina (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)
- Bildirici, S., & Özdemir, G. (2021). The mediation of school effectiveness on the intention to leave a job in secondary schools: the role of distributed leadership. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 659-701. <http://doi.org/10.35826/ijoecc.188>
- Bitto, L., & Butler, S. (2010). Math teacher self-efficacy and its relationship to teacher effectiveness. *Journal of Cross- Disciplinary Perspectives in Education*, 3(1), 40-45.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership, teachers perspectives on how principals promote teaching and learning in school. *The University of Georgia*, 38(2), 130-141. <https://doi.org/10.1108/09578230010320082>
- Bond, N. (2011). Preparing preservice teachers to become teacher leaders. *The Education Forum*, 75(4), 280-297. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.602578>
- Bose, T. K., & Haque, M. E. (2011). *Transformational leadership: Concepts, applications, criticisms, and evaluations*. White Paper.

- Bottery, M. (2001). Globalisation and the UK competition state: No room for transformational leadership in education. *School Leadership and Management*, 21(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/13632430120054772>
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M., & Özdemir, N. (2021). Liderlik, okul kültürü, kolektif yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 465-482. <http://doi.org/10.15390/EB.2021.9338>
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J. K., & Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching*, 24(3), 263-280. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1425678>
- Buckner, K. G., & McDowella, J., O. (2000). De.veloping teacher leaders: Providing encouragement, opportunities and support” *NASSP Bulletin*, 84(616), (May 2000), 35-41. <https://doi.org/10.1177/019263650008461607>
- Buil, I., Martínez, E., & Matute, J. (2019). Transformational leadership and employee performance: The role of identification, engagement and proactive personality. *International Journal of Hospitality Management*, 77, 64-75. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.06.014>
- Burns, M. G. (1978). *Leadership*. Harper-Row.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (13. baskı). Pegem.
- Büyükgöze, H. (2021). *Okul farkındalığının öğretmen ve okul düzeyinde incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması* (Tez No. 664739) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cameron, K. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 604-632. <https://www.jstor.org/stable/2392582>
- Cameron, K. (1986). A study of organizational effectiveness and its predictors. *Management Science*, 32(1), 87-112. <https://doi.org/10.1287/mnsc.32.1.87>
- Can, H., Aşan, Ö., & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. Arıkan.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 55-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10335/126654>
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can N. (2009), Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399. <https://doi.org/10.48174/buaad.933405>
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Pegem Akademi.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Okul etkililiğinin bir yordayıcısı olarak öğretmen liderliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 925-934. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.346648>
- Cansoy, R., & Polatcan, M. (2018). Examination of instructional leadership research in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 276-291. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.01.020>

- Cansüngü, O., & Güney, S. (2016). İlk ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 44, 0-0. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abmyoder/issue/46666/585115>
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Anı.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2), 153-154. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/5bd1b935-b316-44a1-8cb0-2fcb29e07edd/ogretmen-performansinin-artirilmasinda-okul-yoneticisinin-rolu>
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 165-194. https://www.researchgate.net/publication/277750560_Okul_yoneticilerinin_liderlik_stillerinin_orgut_sagligi_uzerindeki_etkisi
- Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2018). Examining the relationship between supportive behaviors of school principals and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 244-258. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.01.018>
- Cerit, Y., Kadioğlu-Ateş, H., & Kadioğlu, S. (2018). İlkokul müdürlerinin bakım liderliği davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 223-238. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13882>
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 902-914. <https://doi.org/10.14686/buefad.312405>
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. The Falmer.
- Cheng, Y. C. 1997. The transformational leadership for school effectiveness and development in the new century. Eugene, OR: ERIC (Educational Resources Information Center) (no. EA 028356). *Clearinghouse on Educational Management*. <https://eric.ed.gov/?id=ED407727>
- Cherkowski, S. (2018). Positive teacher leadership: building mindsets and capacities to grow wellbeing. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 63-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182707>
- Coney, F. (1991). Promoting school improvement practices: developing quality effective school assessment indicators. <https://eric.ed.gov/?id=ED332336>
- Creswell, J. W. (2012). *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. University of Nebraska Daulat Purnama.
- Crippen, C., & Willows, J. (2019). Connecting teacher leadership and servant leadership: a synergistic partnership. *The Journal of Leadership Education*, 18(2). <https://doi.org/10.12806/V18/I2/T4>
- Coleman, J., Campbell S., Hobson E., McPartland C., Mood J, Weinfeld F., F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington.
- Collins, J. (2016). 'İyi'den 'mükemmel' şirkete (9. Baskı) (L. Cinemre, Çev.) Boyner. (Çalışmanın orijinali 2004'te yayımlanmıştır)
- Çağdaş, F., & Önder, E. (2019, 28-30 Kasım). *Türkiye'de kolektif öğretmen yeterliği konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi*. International Young Researchers Student Congress.

- Çalık, S., Çetin, M., & Apaydın, Y. (2019). İlköğretim okullarında öğretmen takımları ve liderliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(99), 595-605. <https://doi.org/10.29228/ASOS.39326>
- Çalık, T., & Tepe, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul etkililiği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1471-1480. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3008>
- Çalışkan-Yılmaz, F. &, Özgenel, M. (2023). Okul etkililiğinin öncülü olarak çevik liderlik: Öğretmenler üzerinde ilişkisel bir inceleme. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 23, 27-40. <https://doi.org/10.30786/jef.1071657>
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi* 17(3), 196-205. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/477218/gecerlik-ve-guvenirlik-calismalarinda-dogrulayici-faktor-analizinin-kullanimi>
- Çelik, K., Gören, T., & Kahraman, Ü. (2018). İlkokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeyleri ile moral düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2644-2656. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5651>
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(16), 423-442. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10380/127018>
- Çelik, V. (2004). *Eğitimsel liderlik* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Çelikdağ, C. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum ili örneği)* (Tez No. 510068) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, M., & Akpolat, T. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin stratejik liderlik özellikleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 16-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40052/476379>
- Çetin, M., & Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213. <https://doi.org/10.18506/anemon.506265>
- Çevrik, M., & Koçak, S. (2022). Karizmatik liderlik ile kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki rolü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(3), 1-15.
- Çıpa, D. (2014). *Örgüt kültürü ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen performansına etkisi üzerine İstanbul ilinde yapılan deneysel bir çalışma* (Tez No. 365826) [Yüksek lisans tezi-Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çırakoğlu, M., Çiçek, D. D., & Yalçınkaya, M. (2019). *Okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri*. B. Tunçsiper, & Ş. Tok (Dü.), 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde (ss. 167-177). İzmir.
- Çiftçi, İ. (2021). *Spor yöneticilerinin liderlik stilleri*. E. Nacar (Ed.) Akademisyen Kitabevi.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyler ile okul etkinliği düzeyleri arasındaki ilişki: Erzurum ili* (Tez No. 588459) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34756/384422>

- Çoğaltay, N., & Boz, A. (2022). Influence of school leadership on collective teacher efficacy: a cross-cultural meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09754-9>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dabke, D. (2016). Impact of leader's emotional intelligence and transformational behavior on perceived leadership effectiveness: A multiple source view. *Business Perspectives and Research*, 4(1), 27-40. <https://doi.org/10.1177/2278533715605433>
- Dalbudak, K., & Özgenel, M. (2022). *Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve genel akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- Danış, M. (2020). *Kolektif öğretmen yeterliliğinin öğrenenlerin yapısal güçlendirme ile ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No. 636604) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. ASCD.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ777070>
- Day, C., & Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (ss. 957-977). Kluwer Academic.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde yeni yönelimler bağlamında lider yöneticilik* (Tez No. 263909) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, D. H. (2019). *Okul müdürleri liderlik stillerinin örgüt iklimi ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerindeki etkisi* (Tez No. 610235) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Demir, S. (2019a). Öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerinin bir yordayıcısı olarak kolektif yeterlik. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 175-181. <https://doi.org/10.18506/anemon.520704>
- Demir, S. (2019b). Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen iş doyumundaki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 444-463. <https://doi.org/10.26466/opus.496333>
- Demirçelik, E., & Korkmaz, M. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 33-53. <https://doi.org/10.26466/opus.309630>
- Demirdağ, S. (2015). Otantik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının karşılaştırılması: öğretmen adayları. *Journal of Turkish Studies*, 10(15), 273-273. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8747>
- Derrington, M., & Angelle, P. (2013). Teacher leadership and collective efficacy: Connections and links. *International Journal of Teacher Leadership*, 4(1), 1-13. <https://www.cpp.edu/ceis/education/international-journal-teacher-leadership/documents/Derrington%20Final%20Proof-3.pdf>

- DeWitt, P. (2019). How collective teacher efficacy develops. *Educational Leadership*, 76(9), 31-35.
- Dilekçi, Ü., Limon, İ., & Kaya, A. (2023). The relationship between teacher demoralization in educational policy context and school effectiveness. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 213-228. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1182443>
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323-345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in the revolutionary process*. Free.
- Durmaz, Y. (2019). *Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasındaki ilişki* (Tez No. 544786) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duvacı, T. (2017). *Dönüşümcü liderlik ve örgüt ikliminin çalışanların yenilikçi davranışı üzerine etkileri: Bir araştırma* (Tez No. 465659) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dülker, A. P. (2019). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili örneği* (Tez No. 536920) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]
- Düzgünoğlu, M. A. (2019). *Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <http://hdl.handle.net/11655/8054>
- Edmonds, R. R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40(3), 4–11.
- Eker, S. (2019). *Okul müdürünün liderliğinin ve öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri* (Tez No. 570815) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eliyana, A., & Ma'arif, S. (2019). Job satisfaction and organizational commitment effect in the transformational leadership towards employee performance. *European Research on Management and Business Economics*, 25(3), 144-150. <https://doi.org/10.1016/j.iemeen.2019.05.001>
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices of parent involvement across the school years. In F.K. Hurrelman & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121–136). deGruyter.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel.
- Erdem, Ö. (2021). *Bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)* (Tez No. 678083) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, U. (2018). *Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin çok düzeyli analizi* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. <http://hdl.handle.net/11616/9160>

- Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.013>
- Eren, E (1991). *Yönetim ve organizasyon*. İşletme İktisadi Enstitüsü Yay. 129.
- Eren E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (12. baskı), Beta.
- Ergüç-Şahan, B., & Özgenel, M. (2021). Pattern of the relationships between second school students' engagement to school and academic achievements and school effectiveness. *The Journal of International Education Science*, 27(8), 86-103.
- Ergül, H. F. (2020). Pozitif psikolojik sermaye ile öğretmen liderliği ilişkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(84), 325-336. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71841/1154824>
- Erkan H. (2002). *Karizmatik liderlik*. Doğuş.
- Ermeýdan, M., & Can, N. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle okul etkililięi arasındaki iliřki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/guebd/issue/59201/708727>
- Eroğluer, K. (2020). Dönüşümcü liderlik algısının çalışanların iç girişimcilik davranışları üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(2), 2503-2530. <http://doi.org/10.15295/bmij.v8i2.1530>
- Ersu, Z. S. (2020). Özel ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğine yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Akademik Araştırmalar*, 21-29.
- Ertan-Kantos, Z. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 135-158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44648/554590>
- Ertürk, R., & Memişoğlu, S. B. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, 68, 55-76. <http://doi.org/10.9761/JASSS7665>
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Saharkhiz-Arabani, A. (2020). Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy, and psychological well-being among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 123-150. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2020.5725>
- Feldhoff, T., Emmerich, M., Radisch, F., Wurster, S., & Bischof, L. M. (2022). Unique problems require unique solutions—models and problems of linking school effectiveness and school improvement. *Education Sciences*, 12(3), 158.
- Fernandez-Ballesteros, R., Diez-Nicolas J., Carpara G. V., Barbanelli, C., & Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 53(1), 107-125. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00081>
- Firestone, W. A. (1996). Leadership: roles or functions? In K. Leithvood vd. (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, (ss. 395-418). Springer.
- Fischer, S. A. (2016). Transformational leadership in nursing: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 72, 2644-2653. <https://doi.org/10.1111/jan.13049>
- Flood, L. D., & Angelle, P. S. (2017). Organizational influences of collective efficacy and trust on teacher leadership. *International Studies in Educational Administration*, 45(3), 85–99.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479–498. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122078>
- Gao, F. Y., & Bai, S. (2011). The effects of transformational leadership on organizational commitment of family employees in Chinese family business. *2011 International Conference on Economics, Trade and Development IPEDR*, 7, 43-48. <https://doi.org/10.7763/IJTEF.2011.V2.106>
- García Jiménez, J., Torres Gordillo, J. J., & Rodríguez Santero, J. (2020). What is published in impact journals on school effectiveness? A systematic review of research results and methods. *Pedagogika*, 138(2), 5-24. <https://doi.org/10.15823/p.2020.138.1>
- Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 19-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/56102/728755>
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Arı.
- Gelgeç, A. (2017). *Okulöncesi eğitim yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://hdl.handle.net/11499/2035>
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*, 2 (pp. 877–917). Addison-Wesley
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gitlin, A. (2005). Inquiry, imagination, inquiry, imagination, and the search for a deep politic, *Educational Researcher*, 34(3), 15-24. <https://doi.org/10.3102/0013189X034003015>
- Gist, M. E. (1987). The effects of self-efficacy training on training task performance. *Academy of Management Proceedings*, 250-251. <https://doi.org/10.5465/ambpp.1986.4980706>
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of the schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.2307/1163531>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R. D., & Salloum, S. J. (2011). Collective efficacy. K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 642–650). Oxford University Press.
- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235. <https://doi.org/10.1177/0013161X05285984>
- Gökbulut, B., & Turan, S. (2021). Exploring the link between principals visionary leadership and school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(14), 589-623. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.320>

- Göksoy, S., Torlak, E., & Uğuz, B. (2019). Okul müdürlerinin liderlik rolleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 29-222. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dusbed/issue/51286/542555>
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X00028300>
- Gurbetoğlu, A., & Genç Yücel, B. (2019). Okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 6-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/temelegitim/issue/44423/552090>
- Gülbahar, B. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-28. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.002>
- Gülbahar, B. (2020). Investigation of the relationship between perception of supervisor support, perceived school effectiveness, work engagement, job satisfaction and organizational cynic attitude of teachers. *Participatory Educational Research*, 7(3), 1-20. <https://doi.org/10.17275/per.20.32.7.3>
- Gümüş, S., Kılınç, A. Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2022) The relationship between teacher leadership capacity at school and teacher self-efficacy: the mediating role of teacher professional learning, *School Leadership & Management*, 42(5), 478-497. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2123791>
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Gündoğdu, F., & Sunay, H. (2018). Türk spor teşkilatındaki spor yöneticilerinin liderlik stilleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 178-195. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000364
- Gündüzalp, S., & Şener, G. (2018). Öğretmen adaylarına göre lider öğretmen. *Journal of International Social Research*, 11(61). <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2959>
- Güner, Ş. (2018). *Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) okullara yönelik etkili okul profilinin belirlenmesi* (Tez No. 503853) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güney, S. (2007). *Liderlik, yönetim ve organizasyon*. Nobel.
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Nobel.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., & Chua, C. S. K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership and Management*, 35(2), 163-182. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992776>
- Hale, R. P. (1998). Developing teacher leaders, *Kappa Delta Pi Record* 34(3), 110-111. <https://doi.org/10.1080/00228958.1998.10518744>
- Halttunen, L., Waniganayake, M., & Heikka, J. (2019). Teacher leadership repertoires in the context of early childhood education team meetings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 143-161. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65766>
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: more than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219. <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher leadership: A review of research. Retrieved January, 25, 2007.

- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31(4), 437–448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving school through teacher leadership*. Open University Press.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77. <https://eric.ed.gov/?id=EJ777082>
- Hauserman, C.P., & Stick, S.L. (2013). The leadership teachers want from principals: transformational. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 184-203. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/963>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach* (2nd ed.). The Guilford.
- Hyseni-Duraku, Z. & Hoxha, L. (2021). Impact of transformational and transactional attributes of school principal leadership on teachers' motivation for work. *Front. Educ.* 6 (659919). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.659919>
- Heikka, J., Pitkaniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333-348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
- Hellström, L., & Hagquist, C. (2021). School effectiveness in Sweden: psychometric properties of an instrument to measure pedagogical and social climate (PESOC) focusing on pedagogical leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 855-875. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623921>
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *Management of organization behavior: Utilizing human resources* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Hiçyılmaz, Y. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları* (Tez No. 342358) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- House, R. J. (1992). Charismatic leadership in service-producing organizations. *International Journal of Service Industry Management*, 3(2), 1-24. <https://doi.org/10.1108/09564239210011944>
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage.
- Hu, L. T & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hunzicker J (2012) Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education* 38(2). 267–289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>

- Hussain, A., Saadi, A. M., Sa, N. A., Ayub, M., & Hussain, A. (2010). Leadership qualities of head teachers at secondary level as viewed by the teachers in private sector in Pakistan. *International Journal of Learning*, 17(11), 373-383. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i11/47326>
- Ilsever, J., & Ilsever, O. (2016). Does transformation leadership promote innovation practices in ecommerce, *Business Studies Journal*, 8(2), 30-35.
- Ingersoll RM, Sirinides P and Dougherty P (2018) Leadership matters: Teachers' roles in school decision making and school performance. *American Educator* 42(1), 13–17.
- Ismail, M., Khatibi, A., & Azam, S. F. (2022). Impact of school culture on school effectiveness in government schools in Maldives. *Participatory Educational Research*, 9(2), 261-279.
- Işık, A. N. (2020). Ethical leadership and school effectiveness: The mediating roles of affective commitment and job satisfaction. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 60-87. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1240560>
- Işık, A. N., & Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.309192>
- Izhak, B., & Tahani, H. (2023) Principals' digital transformational leadership, teachers' commitment, and school effectiveness, *Education Inquiry*, <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2173705>
- İbiş, Y., & Çalışkan, Ö. (2021). Examination of teachers' perceptions and expectations about teacher leadership roles [Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerin incelenmesi]. *Milli Eğitim*, 50(230), 423-444. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.691513>
- İdin, Ş. (2019). Ortaokul müdürlerinin fen bilimleri eğitimindeki yeni yönelimleri ve yaklaşımları görev yaptıkları kurumlarda uygulama düzeylerinin liderlik stilleri açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1569-1599. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/50700/660544>
- İmal, A., & Yelpeze, İ. (2021). Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 75–92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/63430/941507>
- İnceağaç, S. (2020). *Öğretmen algılarına göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü ilişkisi* (Tez No. 660384) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İra, N., Çetin, T. G., & Doğan, M. (2019). Örgütsel etkililik ve okul terki. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 8(2), 62-70. <https://www.tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/28>
- Jencks, C.S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Ginter, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. Basic Books.
- John, A., R. & Peter, G. (2007) Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199, <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Johnson, S. M. (2019). *Where teachers thrive*. Harvard Education Press.

- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89, 755- 768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Kahraman, G. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi* (Tez No. 686301) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kahramanoğlu, R., & Eriş, A. (2020). Sınıf içi öğretmen liderlik ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi*, 17(45), 40-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/53886/556452>
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Tez No. 616408) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kamaruzaman, N. L., Musa, K., & Hashim, Z. (2020). Teacher leadership: concept and framework. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 574- 587. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7628>
- Kaş MEM (2022). Stratejik Plan (2019-2023). https://kas.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/18121721_KaY_Ylce_Milli_EYiti_m_MudurluYu_2019_2023_Stratejik_PlanY_1.pdf
- Karabağ-Köse, E. (2018). Öğretmen sınıf liderliği ölçeği öğretmen formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 47(220), 5-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/40715/487767>
- Karaca, O. (2018). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin metodolojik incelemesi* (Tez No. 506299) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karahan-Kaya, I. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarının incelenmesi* (Tez No. 533104) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi- Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, K. (2020). *Spor yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri İle çalışanların iş doyumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tez No. 632448) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi-Ordu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karcıoğlu, F. Ç., & Kaygın, E. (2013). Girişimcilik sürecinde dönüştürücü liderlik anlayışı: otomotiv sektöründe bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(3), 1-20
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10380/127019>
- Karip, E. (2000). *Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi*. Eğitim Yönetimi.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teacher develop as leaders* (3rd ed.). Corwin.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak, öğretmen liderler yetiştirmek* (3. baskı). (S. Özdemir, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2009’da yayımlanmıştır)
- Kavrayıcı, C. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(2), 116-131. <https://doi.org/10.34056/aujef.518248>
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri*. [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Kaya, F. Ş. (2019). Öz-duyarlılık, dönüşümcü-etkileşimci liderlik ile psikolojik sahiplik arasındaki ilişki:öğretmenler üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 17-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/meusbd/issue/49378/532570>
- Kaya, İ., Habacı, İ., Kurt, İ., Kurt, S., & Habacı, M. (2011). Teacher leadership. *World Applied Sciences Journal*, 15(4), 584-589. https://www.researchgate.net/publication/283254272_Teacher_leadership
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders*, 3(1), 44-6. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Bektaş, F. (2021), Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice, *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1556-1571. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2021-0148>
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Savaş, G., & Er, E. (2022). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432221082803>
- Kıran, D., & Sungur, S. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin motivasyon ve iş doyumlarının okul ortamı ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43, 61-80. <http://doi.org/10.15390/EB.2018.7409>
- Kiriş, B., & Aslan, H. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1656-1675. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/47063/527121>
- Kocaekşi, S. (2005). *Başarılı ve başarısız hentbol takımlarında grup sargınlığı ve etki eden değişkenler ile başarı arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Tez No. 194439). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, A. (2019). Proje kapsamında olan ve olmayan AİHL'lerin etkili okul özelliklerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(80), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/72143/1160505>
- Koçak, S., & Bozkurt-Bostancı, A. (2020). Does public leadership improve school effectiveness through strengthening teacher professionalism?. *Eurasian Journal of Educational Research*(90), 19-44. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1284159>
- Koçak, S., & Nartgün, Ş. S. (2020). Relationship between teacher's work engagement and effectiveness of school: Öğretmenlerin işe angaje olmaları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 17(3), 792-811. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i3.5959>
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliğinin dört çerçeve liderlik modeli perspektifinden değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 347-365. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8325>
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. Beta.
- Konan. N., & Kış, A. (2013). ABD'de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin çözümlemesi. *e-International Journal of Educational Research*, 4(1), 100-123

- Korkmaz, M., & Ada, K. (2019). *Ortaokullarda okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. E. Kırıl, E. Babaoğlu Çelik, & A. Çilek (Eds.), Eğitim Araştırmaları-2019 içinde. Eyuder.
- Korkmaz, M., & Özen, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının öğretmen liderliği davranışlarına etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(3), 191-212. <https://doi.org/10.34056/aujef.557060>
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/48146/610334>
- Kotamena, F., Senjaya, P., & Prasetya, A. B. (2020). A literature review: is transformational leadership elitist and antidemocratic? *International Journal of Social, Policy and Law*, 1(1), 36-43.
- Kozlu, C. (2009). *Liderin takım çantası, araçlar ve yaklaşımlar*. Remzi.
- Köksal, D. (2019). *Eğitim yönetimi alanında 2005-2018 yılları arasında yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Tez No. 590766). [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köybaşı-Şemin, F. (2020). Eğitim örgütlerinde dönüşümcü liderlik ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişki: bir meta analiz çalışması. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-11. <https://doi.org/10.16986/huje.2020064441>
- Kundu, A., Dey, K. N., & Mondal, S. (2018). A study on collective teacher efficacy in low performing Indian schools. *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities*, 3(11), 71-83. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22245.73443>
- Kunnari, I., Ilomäki, L., & Toom, A. (2018). Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 111-126. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1169801>
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 278397) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* (Tez No. 616326). [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, Ö., & Demirtaş, Z. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 53-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34069/376986>
- Küçük, Ö., & Demirtaş, Z. (2021). The intermediary effect of psychological capital on the relationship between toxic leadership behaviors of school administrators and school effectiveness. *The Journal of Educational Reflections*, 5(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eduref/issue/61084/888241>
- Lafcı-Tor, D., & Yavuz, E. (2019). Algılanan okul etkililiği ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 506-529. <https://doi.org/10.9779/pauefd.595719>
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1072789>

- Lattimer, H. (2007). To help and not hinder. *Educational Leadership*, 65(1), 70-73. <https://eric.ed.gov/?id=EJ777081>
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: Its nature, development, and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education* (pp. 103-117). Sage.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research, *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Lewandowski, K. H. (2005). A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development (Doctoral dissertation). Indiana university of Pennsylvania. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Study-of-the-Relationship-of-Teachers%E2%80%99-and-the-of-Lewandowski/548b530d8ef1c59dc3f7f277ae3f5103f644075d>
- Levine, S. R. & Cromi M. A. (1999). *İçinizdeki lider- Dale Carnegie Şirketi*. (M. Erkman, & N. Uzunali, Çev.) Epsilon. (Çalışmanın orijinali 1990'da yayımlanmıştır)
- Lezotto, L. W., & Snyder, K. M. (2011). *What effective schools do?* Solution Tree.
- Li, L., & Liu, Y. (2022). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 661-678. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806036>
- Lim, S., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.007>
- Lipham, J. M. (1964). Leadership and Administration. *Teachers College Record*, 65(10), 119-141. <https://doi.org/10.1177/016146816406501007>
- Liu, P. (2020). Understanding the relationship between teacher leadership and collective teacher efficacy in Chinese urban primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1884748>
- Liu, P., Li, L., & 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. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623922>

- Lord, B., & Miller, B. (2000). An appealing and inescapable force in school reform? Education Development Center. <http://www.ed.gov/inits/Math/glenn/LordMiller.doc> (10.08.2006).
- Lumpkin, A., Claxton, H., & Wilson, A. (2014). Key characteristics of teacher leaders in schools. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 4, 59-67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1058520>
- Lunenburg, F. C. (2003). *Emerging perspectives: The usefulness of the construct of transformational leadership in educational organizations*. Paper presented at the Annual Meeting of The National Council of Professors of Educational Administration. <https://eric.ed.gov/?id=ED482695>
- Maddux, J. (2002). *Self-efficacy: The power of believing you can*. In C.R. Synder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). Oxford University Press.
- Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: the choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 125-145. <https://doi.org/10.1080/09243450600853415>
- Maheshwari, G. (2022). Influence of teacher-perceived transformational and transactional school leadership on teachers' job satisfaction and performance: A case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*, 21(4), 876-890. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1866020>
- Masood, S. A., Dani, S. S., Burns, N. D., & Backhouse, C. J. (2006). Transformational leadership and organizational culture: The situational strength perspective 91 proceedings of the institution of mechanical engineers, Part B. *Journal of Engineering Manufacture*, 220(6), 941-949. <https://doi.org/10.1243/09544054JEM499>
- Masry-Herzallah, A., & Stavisky, Y. (2021). Investigation of the relationship between transformational leadership style and teachers' successful online teaching during covid-19. *International Journal of Instruction*, 14(4), 891-912. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14451a>
- Memduhoğlu, H. B., & Karataş, H. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili?, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of Educational Sciences Research*, 7(2), 227-244. <http://ebad-jesr.com/>
- Mert, P., Parlar, H., & Özgenel, M. (2021). The role of the critical leadership style of school principals in school effectiveness. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1079-1089. <https://doi.org/10.17755/esosder.765307>
- Miner, J. B. (1988). *Organizational behavior*. Random House Business Division.
- Moalim, M. A. (2020). *Liderlik tarzının çalışan performansına etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/bitstream/11452/19356/1/Mohamed%20Abubakar%20MOALIM.pdf>
- Mortimore, P. (1995). *Effective schools: current impacts and future potential*. University of London.
- Mosoge, M. J., Challens, B. H., & Xaba, M. I. (2018). Perceived collective teacher efficacy in low performing schools. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1153>
- Mott, P. E. (1972). *The characteristics of effective organizations*. Haper&Row.

- Muijs, D. (2006). New directions for school effectiveness research: towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3), 141-160. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0002-7>
- Muijs, D., Chapman, C., & Armstrong, P. (2013). Can early careers teachers be teacher leaders? A study of second-year trainees in the Teach First Alternative Certification Programme. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(6), 767-781. <https://doi.org/10.1177/1741143213494188>
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Improvement through empowerment? *Educational Management and Administration* 3(4), 437-448. <https://eric.ed.gov/?id=EJ676145>
- Muliati, L., Asbari, M., Nadeak, M., Novitasari, D., & Purwanto, A. (2022). Elementary school teachers performance: how the role of transformational leadership, competency, and self-efficacy? *International Journal of Social and Management Studies*, 3(1), 158-166.
- Mulyani, H., Meirawan, D., & Rahmadani, A. (2020). Increasing school effectiveness through principals' leadership and teachers' teaching performance, is it possible?, *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 279-292. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i2.28864>
- Murphy, J. (2004). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Nguyen, T. D., & Hunter, S. (2018). Towards an understanding of dynamics among teachers, teacher leaders, and administrators in a teacher-led school reform. *Journal of Educational Change*, 19(4), 539-565. <https://doi.org/10.1007/S10833-017-9316-X>
- Nir, A. E., & Hameiri, L. (2014). "School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization", *Journal of Educational Administration*, 52(2), 210-227. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0007>
- Noori, A. Q., Orfan, S. N., & Noori, N. (2023). Principals' transformational leadership and teachers' emotional intelligence: A cross-sectional study of Takhar high schools, Afghanistan. *Leadership and Policy in Schools*, 1-16.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: theory and practice* (6th ed.). Sage.
- Odumeru, J. A., & Ogbonna, I. G. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 355-361.
- Okan, N., & Okan, Y. T. (2021). Kısa dönüşümcü liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik yönden incelenmesi. *Turkish Studies - Social*, 16(2), 687-700. <https://doi.org/10.47356/TurkishStudies.48329>
- Olofson, M., & Knight, D. (2018). Does the middle school model make a difference? Relating measures of school effectiveness to recommended best practices. *Education Sciences*, 8(4), 160. <https://doi.org/10.3390/educsci8040160>
- Onur-Sezer, G., & Bağçeli-Kahraman, P. (2018). Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1551-1560. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2142>
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report*, 12(2), 281-316.

- Owen, H., Hodgson, V., & Gazzard, N. (2011), Liderlik el kitabı, (M. Çelik, Çev.). Optimist Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2007'de yayımlanmıştır)
- Ordu, A., & Nayır, F. (2021). Dijital liderlik nedir? bir tanım önerisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 68-81. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.946094>
- Önder, E., & Önder-Öz, Y. (2019). Çeşitli değişkenler açısından ilköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi. *ICOESS 2019*, 196.
- Önder, E., & Uyar, Ş. (2020). Yönetici yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliğinin aracılık rolü. O. Zahal (Ed.), *Eğitim bilimlerinde teori ve araştırmalar II. içinde*. (ss. 216-247). Gece Kitaplığı.
- Önen, Ö., & Eryılmaz-Ballı, F. (2020). Z kuşağı ortaokul öğretncilerinin okul müdürlerine dair algılarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(84), 529-550. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71841/1155727>
- Öner, Ö. (2019). *Türkiye'de eğitim denetimi alanındaki lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi (1990-2017)* (Tez No. 550401) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öntaş, T., & Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 98-115. <https://doi.org/10.17679/inuefd.296131>
- Özcan, D. (2019). *Okul müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Ankara örneği* (Tez No. 584634) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, K., Balyer, A., & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 532-547. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.434775>
- Özçetin, S. (2018). Okul müdürü ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/37607/297089>
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimi Dergisi*, 4(4), 411-433. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26118/275151>
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 576-601. <https://doi.org/10.12984/egeefd.328458>
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10322/126577>
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdemir, T. Y., Demirkol, M., Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). Kolektif öğretmen yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi: Elazığ ili örneği. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(31), 4628-4635.
- Özden, A. (2020). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderliğin Örgütsel Sessizliğe Etkisi. *Tesam Akademi Dergisi*, 7(1), 199-228. <http://dx.doi.org/10.30626/tesamakademi.632664>

- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.004>
- Özgenel, M., & Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417-434. <https://doi.org/10.35826/ijets>
- Özgür, S., & Turan, M. (2020). Dönüşümsel liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinde örgütsel güvenin aracılık etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(4), 389-405. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.755277>
- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342967>
- Parlak, M. (2018). *Lise eğitim yöneticilerinde liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonuna etkisi: Esenyurt ilçesi örneği* (Tez No. 529111) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parikh, J., Neubauer, F., & Lank, A. G. (1996). Developing a vision. Beyond leadership, Revised Edition. *Blackwell*, 62-86.
- Patterson, J., & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ716742>
- Pielstick, D. (1998). The transforming leader: A meta-ethnographic analysis. *Community College Review*, 26(3), 15-34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ580209>
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657824>
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Özgün Araştırma*, 8(3), 8-24. <https://doi.org/10.19126/suje.370352>
- Polatcı, S., & Sobacı, F. (2017). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlerin çatışma yönetim strateji tercihlerinin incelemesi: Türkiye genelinde bir araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3), 27-40. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.310166>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational administration quarterly*, 44(2), 187-226.
- Purwanto, A., Purba, J. T., Bernarto, I., & Sijabat, R. (2021). Effect of transformational leadership, job satisfaction, and organizational commitments on organizational citizenship behavior. *Inovbiz: Jurnal Inovasi Bisnis*, 9(1), 61-69. <https://doi.org/10.35314/inovbiz.v9i1.1801>
- Qadach, M., Schechter, C., & Da’as, R. A. (2020). Instructional leadership and teachers' intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 617-634. <https://doi.org/10.1177/1741143219836683>
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International*

- Robbins, S., & P Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior*. Pearson.
- Rijal, S. (2010). Leadership style and organizational culture in learning organization: a comparative study. *International Journal of Management and Information Systems*, 14(5), 119-127.
- Rosenbach, W. E., & Taylor, R. L. (1998). *Contemporary issues in leadership* (4. ed.) Westview.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1995). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi.
- Saç, Ö. (2019). *Liderlik tarzları ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ve bu ilişkiye örgüt kültürünün aracılık etkisi: bir kamu iktisadi teşekkülü ve bağlı işletmelerinde uygulama* (Tez No. 581329) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sağır, M. (2013). Okul liderliği. N. Can (Ed.), *Kurum ve uygulamalarda eğitim yönetimi içinde* (ss. 183-216). Pegem Akademi.
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchauz, M., Freiberg-Hoffmann, A., García-Rubiano, M. G., & Okinishi, M. (2023). Transformational leadership and collective teacher self-efficacy: The mediating role of satisfaction with job resources. *International Journal of Instruction*, 16(1), 801-820. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16145a>
- Sashkin, M., & Sashkin, M. (2003). *Leadership that matters: The critical factors for making a difference in people's lives and organization's success*. Berrett-Koehler
- Savaş, G. (2019). Okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmen liderliği: nitel bir araştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 207-222. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/50848/526262>
- Sawyer, J. M. (2005). *A case study of teacher leadership as a strategy for implementing change* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Boston College.
- Saylık, N. (2023). *Kolektif güven iş birliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: an international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480-489. <https://doi.org/10.1108/09513540610683720>
- Schein, E. (1997). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (3. baskı). (Y. Özden, Çev.) Nobel Akademik. (Çalışmanın orijinali 2011'de yayımlanmıştır)
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Sen, S., Kim, S. H., & Cohen, A. S. (2017). Okul performansının katma-değerli değerlendirilmesinde kullanılan yaygın istatistik modellerinin karşılaştırmalı analizi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(3), 303-320. <https://doi.org/10.21031/epod.321840>
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (24. baskı). Yargı.
- Senger, K., & Kaya, H. İ. (2017). Öğretmenlerin liderlik yönelim algılarının yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9(36), 168-175. <https://doi.org/10.15189/1308-8041>

- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sever, N., & Atik, S. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 772-808. <https://doi.org/10.17679/inuefd.868703>
- Sevinçtekin, H. (2020). *Bir yükseköğretim kurumunda algılanan liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 637776) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sharratt, L. (2019). *CLARITY: What matters most in learning, teaching, and leading*. Corwin.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Siangchokyoo, N., Klinger, R. L., & Campion, E. D. (2020). Follower transformation as the linchpin of transformational leadership theory: A systematic review and future research agenda. *The Leadership Quarterly*, 31(1), <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101341>
- Silns, H., & Mulford, B. (2002). *Leadership and school results second international handbook of educational leadership and administration*, Kluwer.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>
- Slavin, R. E. (2013). *Educational psychology theory and practise* (7th ed.). Pearson Education.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals makes a difference*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Snoek, M., Enthoven, M., Kessels, J., & Volman, M. (2015). Increasing the impact of a Master's programme on teacher leadership and school development by means of boundary crossing. *International Journal of Leadership in Education*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1025855>
- Solak, S. (1997, 5-6 Haziran). *Liderlik ve bir liderde bulunması gereken özellikler*. [Yazılı Bildiri] 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, 2. İstanbul. Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Sonel, Z. (2019). *Eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin düşünme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 563314) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sökmen, A., & Benk, O. (2020). Dönüşümsel liderlik, kişi-örgüt uyumu ve iş tatmini ilişkisi: kamu çalışanlarına yönelik araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1347-1357. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.916>
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Education Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Schools*, 24(3), 249-265. <https://doi.org/10.1080/1363243042000266918>

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şekerci, R., & Karataş, S. (2019). Öğretmen liderliği eğitim programının yaygın eğitim kurumlarında ön uygulama sonuçları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 759-768. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/47238/591033>
- Şekerci, R., & Karataş, S. (2020). Öğretmen liderliği eğitim programına katılan yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(53), 317-335. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.539751>
- Şen, F. (2022). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin metin madenciliği yöntemi ile incelenmesi* (Tez No. 721188) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, Y., & Yaşlıoğlu, M. M. (2010). Dönüşümsel liderliğin yeniliği destekleyici örgüt iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 66(1), 97-117. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuiieyd/issue/9198/115513>
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma*. Eskişehir.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı:Etkili okullar* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2015). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı:Etkili okullar* (6. baskı). Pegem Akademi
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2013’te yayımlanmıştır)
- Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Taş, U., & Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı . *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9(1), 155-186. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10993/131558>
- Taşkın, Y. (2020). *Dönüşümcü liderliğin öğretmenin kurumsal değerlere bağlılığına etkisi: Kolektif öğretmen yeterliliğinin aracılık rolü* (Tez No. 620220) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 578046) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tian, J., Zhang, W., Mao, Y., & Gurr, D. (2022), The impact of transformational leadership on teachers' job burnout: the mediating role of social-emotional competence and student-teacher relationship. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 369-385. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0075>
- Topçu, İ., & Ersoy, M. (2020). Eğitim Yönetiminde teknoloji kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 4930-4955. <https://doi.org/10.26466/opus.652611>

- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: the relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M. (2016). *Trust Matters: Leadership for successful schools*. Jossey Bass.
- Tural, H. (2019). *Okul çevre ilişkileri ve okul etkililiği arasındaki ilişki* (Tez No. 585384) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Pegem Akademi.
- Turgut, M. (2021). *Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması* (Tez No. 668189) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turhan, E., Soytürk-Kırkağaç, Ş., & Tuncer, H. (2020). Okul etkililiğinde performans değerlendirme ve örgütsel adalet kavramlarının alan yazın çalışmalarıyla incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 399-410. <https://doi.org/10.34056/aujef.757527>
- Turhan, M., Şener, G., & Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 103-151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34171/377829>
- Tutkan, C. (2019). *Özel okullarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul algılarının incelenmesi* (Tez No. 574668) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu Sözlük (TDK). (2022). <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2021). Organisational socialisation and collective teacher efficacy: the mediating role of school collaborative culture. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(94), 169-188. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.94.8>
- Uçar, A. (2017). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesi* (Tez No. 461344) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçkun, G., Latif, H., & Şeneldir, O. (2021). Kriz ve stres sürecinde liderlik türleri durumsal duygusal zekâyı ve insan kaynakları motivasyonunu nasıl etkileyebilir? *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5819-5841. <https://doi.org/10.26466/opus.809051>
- UD (2021). What is Teacher Leadership? 21.03.2021 tarihinde <https://www.teacherleadership.education.udel.edu/news-trends/what-is-teacher-leadership/>
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K., & Abdurrezzak, S. (2018). Bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul: yapısal eşitlik modellemesi. *İlköğretim Online*, 7(4), 1988-2005. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506926>
- Uludağ, Z., & Tepe, N. (2018). Bazı değişkenler açısından Milli Eğitim Müdürlüğü ile Temel Eğitim ve Orta Öğretim okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve iş doyumu düzeyleri (Amasya ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 145-170. <https://doi.org/10.7822/omuefd.342020>
- Ulukan, H. (2020). Investigation of the leadership levels of students of the sport science who doing active sports and non active sports according to different variables: the case of Isparta . *Tarih Okulu Dergisi*, 1910-1928. <https://doi.org/10.29228/Joh43153>
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.

- Urbanski, A., & Nickolaou, M. B. (1997). Reflections on teachers as leaders. *Educational Policy*, 11(2), 243-254. <https://doi.org/10.1177/0895904897011002008>
- Uslu, E. (2017). *Otantik liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi: çalışanların kişilik özelliklerinin düzenleyici etkisi* (Tez No. 485461) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzunlar, E. (2020). *AR-GE çalışanlarında aşırı iş yükü, örgütsel bağlılık ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiler* (Tez No. 620332) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünver, T. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 668325) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi-Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Voelkel Jr, R. H. (2022). Causal relationship among transformational leadership, professional learning communities, and teacher collective efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 345-366.
- Wang, M., & Ho, D. (2020). A quest for teacher leadership in the twenty-first century – emerging themes for future research. *International Journal of Educational Management* 34(2), 354–372. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1240158>
- Wang, M., & Xia, J. (2020). A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-23. <https://doi.org/10.1177/1741143220949546>
- Ward, L. & Parr, J. (2006). Authority, volunteerism and sustainability: Creating and sustaining an online community through teacher leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 109-129. <https://doi.org/10.1080/15700760600586366>
- Wasley, P. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. Teachers College Press.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Williams, C. (2013). *Principles of management*. Cengage Learning.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361–384.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Wynne, B. (2001). Creating public alienation: expert cultures of risk and ethics on GMOs. *Science as culture*, 10(4), 445-481
- Yalnızlar-Dağ, N. (2019). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki (Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesi örneği)* (Tez No. 581352) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay.
- Yaşar-Ekici, F. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri. *International Journal of Academic Value Studies*, 4(19), 379-392. <https://doi.org/10.23929/javs.764>

- Yenipınar, Ş., & Yıldırım, K. (2022). Okul iklimi ve okul etkililiği ilişkisindeki eğilim: PISA verilerinin ikincil analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 896-910. <https://doi.org/10.24315/tred.943342>
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi* (Tez No. 418239) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, İ. (2022). What is the role of organizational cynicism in school effectiveness?. *SAGE Open*, 12(3), <https://doi.org/10.1177/21582440221111102>
- Yıldırım, İ., & Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeği'nin (se-index) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 19-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/39923/473252>
- Yıldırım, İ., Akan, D., & Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81. <https://doi.org/10.17556/erziefd.308643>
- Yılmaz, H., & Karahan, A. (2010). Liderlik davranışı, örgütsel yaratıcılık ve işgören performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Uşak'ta bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 145-158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13693/165726>
- Yılmaz, K. (2019). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 81-103. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/50695/617694>
- Yılmaz, K., Oğuz, A., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016394>
- Yılmaz, M., & Turanlı, N. (2017). Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi: Altındağ ilçesi örneği. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 151-158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jilses/issue/33265/350551>
- Yılmaz, M., & Uslu, Ö. (2018). Güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz-yeterlik algısının kollektif yeterlik, tükenmişlik ve teknolojiyle bütünleşmeyle ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 225-244. <https://doi.org/10.12984/egeefd.375587>
- Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü., & Abdurrezzak, S. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13 (1), 636-651. <https://doi.org/10.24315/tred.1080133>
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2). <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4275/57587>
- Yirci, R., & Berk, B. (2021). Okul Yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: Nitel bir araştırma. *Journal of History School*(50), 570-598. <https://doi.org/10.29228/joh.43166>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yukl, A.G., (1991). *Leadership in organizations*. Prentice Hall.

- Yumuşak, H., & Korkmaz, M. (2021). Liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki İlişki: bir meta analiz çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 121-148. <https://doi.org/10.32433/eje.980997>
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409. <https://doi.org/10.19171/uefad.605195>
- Zepeda, S. J., Mayers, R. S. & Benson, B. N. (2003). *The call to leadership*. Routledge.
- Zülfizade, T. (2020). *Profesyonel bir kimlik olarak öğretmen liderliği* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/handle/11452/15033>



EKLER

EK-1. Etik Kurulu İzin Belgesi

T.C. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı PROJE DEĞERLENDİRME FORMU		
Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. İsa YILDIRIM'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Esra SESLİ'nin "Dönüşümsel Liderlik ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Öğretmen Liderliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracılık Etkisi" isimli yüksek lisans tez önerisi ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.		
Gönderildiği Tarih: 25.03.2022		
Teslim Tarihi: 25.03.2022		
Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına		
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ Etik Kurul Başkanı		
İmza :		
<table border="1"><tr><td> Bu Yüksek Lisans Tez uygundur: ☒ Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. </td></tr><tr><td> Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: ☐ Gerekçe/Açıklama </td></tr></table>	Bu Yüksek Lisans Tez uygundur: ☒ Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.	Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: ☐ Gerekçe/Açıklama
Bu Yüksek Lisans Tez uygundur: ☒ Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.		
Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: ☐ Gerekçe/Açıklama		

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :25.03.2022
Toplantının Sayısı :04

Karar-24: Danışmanlığını Doç.Dr. İsa YILDIRIM'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Esra SESLİ'nin "Dönüşümsel Liderlik ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Öğretmen Liderliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracılık Etkisi" isimli yüksek lisans tez önerisi ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Dönüşümsel Liderlik ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Öğretmen Liderliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracılık Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mücahit DİLEKME
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Barış DEMİRCİ
Raporör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 04 Karar No: 24	Toplantı Tarihi: 25.03.2022
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Esra SESLİ Çalışma Konusu: Dönüşümsel Liderlik ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Öğretmen Liderliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracılık Etkisi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mücahit DİLEKME	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Barış DEMİRCİ	Etik Kurul Raporörü	

EK-2. Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-47344409
Konu : Araştırma Uygulaması İzin Talebi
(Esra SESLİ)

06.04.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı 20030203011 numaralı öğrencisi **Esra SESLİ'nin Doç. Dr. İsa YILDIRIM danışmanlığında** yürüttüğü **"Dönüşümsel Liderlik ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Öğretmen Liderliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracılık Etkisi"** başlıklı araştırmasını, İlimiz Kaş İlçesinde Bulunan Resmi/Özel/Bağımsız Anasınıfı/Anaokulları, Resmi Ortaokul, Lise ve Dengi Okullarda uygulama isteği ile ilgili 04/04/2022 tarih ve 2200107858 sayılı yazısı, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında **2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı** içerisinde olmak üzere, **İlimiz Kaş İlçesinde Bulunan Resmi/Özel/Bağımsız Anasınıfı/Anaokulları, Resmi Ortaokul, Lise ve Dengi Okullarda Öğretmenlere** yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca **uygun görülmüştür.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
06.04.2022

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-47454086
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Esra SESLİ)

08.04.2022

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 04/04/2022 tarih ve 2200107858 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünüzün, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı 20030203011 numaralı öğrencisi **Esra SESLİ'nin Doç. Dr. İsa YILDIRIM** danışmanlığında yürüttüğü **"Dönüşümsel Liderlik ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Öğretmen Liderliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracılık Etkisi"** başlıklı araştırmasını, İlimiz Kaş İlçesinde Bulunan Resmi/Özel/Bağımsız Anasınıfı/Anaokulları, Resmi Ortaokul, Lise ve Dengi Okullarda uygulama isteği ile ilgili 04/04/2022 tarih ve 2200107858 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme Komisyonumuz tarafından incelenerek, **"Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İznilerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi"** gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün **06/04/2022 tarih ve 47344409 sayılı onayı** ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve Ekleri (3 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres:

Bölge Değerlendirme Adresi: <https://www.meb.gov.tr/mecb-olys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

Bölge İçin: Uğur ÇETİNKAYA

E-Posta: argob7@meb.gov.tr

Uzman : Veri Bazılaması ve Kontrol İşletmeni

Kapı Adresi : meh@sedo.kap.tr

İnternet Adresi: <https://www.meb.gov.tr>

Faks: 2422386111

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.meb.gov.tr/mecb-olys> 4371-6196-3363-8475-4680 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Demografik Bilgiler Formu

- 1.Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2.Medeni Durumunuz: () Evli () Bekar
3. Yaşınız: () 21-30 yaş arası () 31-40 yaş arası () 41-50 yaş arası () 51+
4. Eğitim Durumunuz: () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü
5. Çalıştığınız Okul Türü: () Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Lise
6. Toplam Çalışma Süreniz: () 0-5 yıl arası () 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası () 16+

EK-4. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ					
1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum					
	1	2	3	4	5
Yöneticim (Okul Müdürüm)					
1 Bizi motive etme yolları geliştirir.					
2 Onunla çalışmaktan gurur duyuyorum.					
3 Onun herhangi bir engeli aşma yeteneğine güveniyorum.					
4 Eğitime ihtiyacı olanların eğitimiyle ilgilenir.					
5 İhtiyacı olanlara tavsiyelerde bulunur.					
6 Sorunları çözecek akıl yürütme ve kanıtlara bizi güvenle götürür.					
7 Engelleri aşmak için zekâ-bilgi kullanımını teşvik eder.					
8 Olayları beni gayrete getirecek bir yaklaşımla sunar.					

EK-5. Öğretmen Liderliği Ölçeği

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ						
1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum						
		1	2	3	4	5
1	Teorik bilgiyi pratikte uygulayım.	1	2	3	4	5
2	Meslektaşlarıma öğretim önerileri sunarım.	1	2	3	4	5
3	Çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yöntemlerini değiştiririm.	1	2	3	4	5
4	Sınıf yönetimi için farklı stratejiler geliştirir ve yenilik yaparım.	1	2	3	4	5
5	Eğitsel fikirleri uygulamaya koyarım.	1	2	3	4	5
6	Çocuklara, kendi davranışlarını gözlemlemeye yönelik öğrenme desteği sağlarım.	1	2	3	4	5
7	Etkinlik düzenleme şeklini çocukların kavrayışına göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
8	Çocukların öğrenme sorunları ile ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
9	Deneyimli bir meslektaşımı öğretmen lideri olarak görürüm	1	2	3	4	5
10	Açık fikirli bir meslektaşımın öğretmen lideri olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
11	Organizasyon becerileri olan bir meslektaşımı öğretmen lideri olarak görürüm.	1	2	3	4	5
12	Yenilikçi düşünceye sahip bir meslektaşımın öğretmen lideri olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
13	Meslektaşlarımdan önerileri hakkında yöneticilere geri bildirimde bulunurum.	1	2	3	4	5
14	Okul öncesi yöneticilerin seçilmesinde yer alırım.	1	2	3	4	5
15	Bazı personel kararlarının tartışılmasında yer alırım.	1	2	3	4	5
16	Okul öncesi gelişimle ilgili konularda yöneticilere görüşlerimi ifade ederim.	1	2	3	4	5
17	Ortaklaşa fikirlerle karşılaştığımda meslektaşlarımdan görüşlerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
18	Öğretim yöntemlerimi meslektaşlarımdan görüşleri doğrultusunda düzenlerim.	1	2	3	4	5
19	Mesleki hatalarımdan farkındayım ve en kısa zamanda düzelteceğim.	1	2	3	4	5

EK-6. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ						
1= Hiç Katılmıyorum, 2= Az Katılıyorum, 3= Orta Düzeyde Katılıyorum, 4= Çok Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum						
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 beledikleri 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 kontrol edebilirler?	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 okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?	1	2	3	4	5

EK-7. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği

OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ							
1:Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Az Katılıyorum, 5:Katılıyorum, 6:Kesinlikle Katılıyorum							
	Öğretmenler aile bilgilendirmeleri, danışma, öğüt verme, öğretme gibi etkinlikleri içeren pek çok hizmetin yanı sıra öğrenci öğrenmesi, yeni öğretim programı ve ders planları gibi çok çeşitli ürünler sunarlar. Her bir maddeyi cevaplarken bu hizmet ve ürünleri düşününüz ve okulunuz hakkında aşağıdaki ifadeleri kabul etme derecenizi belirleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle 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 kullanır.	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 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 sağlar.	1	2	3	4	5	6

EK-8. Ölçek Kullanım İzin Talepleri

Dönüşümcü Liderliği Ölçeği Kullanım İzni

Yüksek Lisans Tezi için Ölçek Kullanım İzni ▶ Gelen Kutusu x

ESRA SESLİ
Alıcı: i

18 Şubat Cum 14:56 ☆ ↩ ⋮

Sayın Nesrullah OKAN Hocam,

Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM danışmanlığında hazırlayacağım yüksek lisans tezimde, geliştirmiş/uyarlamış olduğunuz Dönüşümcü Liderlik Ölçeği'ni kullanmak için izninizi talep ediyorum. İlginize teşekkür eder, saygılarımla sunarım.

Esra SESLİ
Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

Nesr Okan
Alıcı: ben

20 Şubat Paz 00:22 ☆ ↩ ⋮

Merhaba Esra,
Tabi ki atf göstererek kullanabilirsin.
Ekte ölçek maddelerini iletiyorum.
Çalışmanda başarılar dilerim.

Öğretmen Liderliği Ölçeği Kullanım İzni

Yüksek Lisans Tezi için Ölçek Kullanım İzni ▶ Gelen Kutusu x

ESRA SESLİ
Alıcı: i

18 Şubat Cum 14:56 ☆ ↩ ⋮

Sayın Muhammet İbrahim AKYÜREK Hocam,

Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM danışmanlığında hazırlayacağım yüksek lisans tezimde, geliştirmiş/uyarlamış olduğunuz Öğretmen Liderliği Ölçeği'ni kullanmak için izninizi talep ediyorum. İlginize teşekkür eder, saygılarımla sunarım.

Esra SESLİ
Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

ibrahim akyürek
Alıcı: ben

18 Şubat Cum 14:23 ☆ ↩ ⋮

Merhabalar hocam,
Uyarlamış olduğumuz Öğretmen Liderliği Ölçeği'ni kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.

Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Kullanım İzni

Yüksek Lisans Tezi için Ölçek Kullanım İzni ▶ Gelen Kutusu x

ESRA TANER
Alıcı: i

25 Şubat Cum 13:19 ☆ ↩ ⋮

Sayın Ufuk ERDOĞAN Hocam,

Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM danışmanlığında hazırlayacağım yüksek lisans tezimde, geliştirmiş/uyarlamış olduğunuz Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'ni kullanmak için izninizi talep ediyorum. İlginize teşekkür eder, saygılarımla sunarım.

Esra SESLİ
Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

Ufuk Erdogan
Alıcı: ben

25 Şubat Cum 14:59 ☆ ↩ ⋮

Merhaba Esra hanım,

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'ni araştırmanızda kullanabilirsiniz. Kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili yapmış olduğum diğer araştırmaları da ekte gönderiyorum. Araştırmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Ufuk Erdoğan

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği Kullanım İzni

Yüksek Lisans Tez için Ölçek Kullanım İzni 



ESRA SESLİ

Alıcı: İsa 

18 Şubat Cum 14:54



Sayın İsa YILDIRIM Hocam,

Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM danışmanlığında hazırlayacağım yüksek lisans tezimde, geliştirmiş/uyarlamış olduğunuz Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'ni kullanmak için izninizi talep ediyorum. İlginize teşekkür eder, saygılarımla sunarım.

Esra SESLİ

Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi



İsa Yıldırım

Alıcı: ben 

18 Şubat Cum 18:21



Sayın Esra SESLİ,

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'ni bilimsel çalışmalarınızda referans göstererek kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı- Soyadı: Esra SESLİ

Doğum Yeri:

Eğitim Durumu

Lisans: Atatürk Üniversitesi / Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi / İlköğretim Matematik Öğretmenliği / 2009-2013

Yüksek Lisans: Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Bölümü / Eğitim Yönetimi / 2021-2023

İş Deneyimi

Matematik Öğretmeni / 2013-2015 / Gaziantep-Ticaret Borsası Ortaokulu

Matematik Öğretmeni / 2015-2018 / İstanbul- Pendik Merkez İmam Hatip Ortaokulu

Matematik Öğretmeni /2018-2022 / Antalya – Sütleğen Yatılı Bölge Ortaokulu

Matematik Öğretmeni / 2022- / Antalya- Göçerler Ortaokulu