



KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Berna YÜNER¹, Murat ÖZDEMİR²

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.605195	Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre kolektif öğretmen yeterlikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, Yozgat'ta 2016-2017 öğretim yılında çalışmakta olan 224 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin kolektif öğretmen algısını belirlemek amacıyla Tschanne-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen ve Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği" (KÖYÖ) ve öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek için Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve Şenel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik ve öğrenci disipline yönelik kolektif yeterlik inançlarının yüksek olduğu ve okullarını yüksek düzeyde etkili algıladıkları belirlenmiştir. Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları alanyazınla kıyaslanarak incelenmiş ve mevcut eğitim sistemi açısından değerlendirilmiştir.
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 13.08.2019	
Kabul 02.05.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Kolektif öğretmen yeterliği, okul etkililiği, yeterlik, öğretmen.	

EVALUATION OF COLLECTIVE TEACHER EFFICACY AND SCHOOL EFFECTIVENESS BASED ON TEACHERS' VIEWS

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.605195	This study aimed to find out the relationship between collective teacher efficacy and school effectiveness. 224 teachers working in Yozgat during the 2015-16 school year participated in the study. "Collective Teacher Efficacy Scale" was used to determine teachers' collective teacher efficacy beliefs. "School Effectiveness Scale" was used to define teachers' opinions on school effectiveness. For the analysis of the data, quantitative analysis methods were used. Findings showed that teachers' collective beliefs about teaching strategies and student discipline were high, and they perceived their schools to be highly effective. A moderate positive relationship was found between collective teacher competence and school effectiveness. In addition, collective teacher competence was found to be a significant predictor of school effectiveness. The results of the study were compared with the literature and evaluated in terms of the current education system.
<i>Article History:</i>	
Received 13.08.2019	
Accepted 02.05.2020	
<i>Keywords:</i>	
Collective teacher efficacy, school effectiveness, efficacy, teacher.	

1. GİRİŞ

Günümüzde ülkelerin gelişmişlikleri değerlendirilirken ele alınan temel değişkenlerden biri eğitimidir. Eğitim, toplumsal gelişmenin önemli bir unsuru olarak görülmektedir çünkü okulun niteliği ile hayatın niteliği arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Gedikoğlu, 2005; UNESCO, 1997). Eğitime yüklenen sorumlulukla birlikte yapılan yatırımlar artmakta bireylerin ve toplumların eğitimden beklentisi yükselmektedir (Taş & Yenilmez, 2008). Bu

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, bernayuner@gmail.com OrcID: 0000-0001-7162-8397

² Prof., Hacettepe Üniversitesi, mrtozdem@gmail.com, OrcID: 0000-0002-1166-6831

nedenle eğitim kurumları olarak okullarının hedeflere ne düzeyde ulaştığı konusunda toplumsal kaygının giderek arttığı ifade edilebilir.

Örgütlerin var oluş nedeni örgütsel amaçları gerçekleştirmektir. Bu amaçların ne düzeyde gerçekleştirildiğinin değerlendirilmesi ise örgütün etkililiğine işaret etmektedir. Barnard (1938) etkililiği, örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlanmıştır. Etkililik, önceden belirlenmiş hedeflerin gerçekleştirilmesi (Ergeneli, 2009), örgüt üyelerinin taleplerinin karşılanması (Pfeffer & Salancik, 1978) ve elde olan kaynakların en iyi şekilde değerlendirilmesiyle ilgilidir (Yükçü & Atağan, 2009). Etkililik, çıktılarının hedeflere ne düzeyde ulaşıldığının değerlendirilmesi sonrasında belirlenir. Kavram, eğitim örgütleri olan okullar açısından “okul etkililiği” olarak alanyazına girmiştir.

Başaran’a göre (2000) okulların örgütsel, yönetsel ve eğitsel olarak üç farklı amacı vardır. Örgüt olarak var olmak ve varlığını sürdürebilmek okulların örgütsel amacı; eğitimli birey sayısını ve eğitim niteliğini artırmak yönetsel amacı; hedeflenen davranışları bireylere kazandırmak ise eğitsel amacıdır. Okulların etkililiği, bu amaçları hedeflenen düzeyde gerçekleştirebilmeleri ile açıklanabilir. Okul etkililiği ilgili yapılan çalışmalarda okul girdilerinin ve sürecin çıktılar üzerindeki etkisi incelenmekte ve öğrenci başarısı temel çıktı olarak ele alınmaktadır (Teodorović, 2009).

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik olarak her açıdan gelişimlerini destekleyen, öğrenciler için uygun öğrenme çevresi sunan okullar etkili okullardır (Özdemir, 2000). Okul etkililiği ile ilgili öncü çalışmaları olan Edmonds (1982) okul etkililiğinde aranacak ilk kriterin akademik kalite olduğunu ifade etmiş, okul etkinliğinin, tüm öğrencilerin temel düzeyde akademik yeterlik kazanması ile sağlanabileceğini belirtmiştir. Edmonds’a göre etkili okullarda güçlü yönetsel liderlik, doyurucu öğrenci başarısı, disiplinli ancak baskıcı olmayan bir okul iklimi vardır. Bu okullarda öğrencilere temel becerilerin kazandırılmasına ağırlık verilir, öğrencilerin gelişimi sürekli izlenir ve okul kaynakları öğretimsel amaçlar çerçevesinde değerlendirilir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi etkili okullar mevcut kaynakları en iyi şekilde kullanarak her açıdan kendilerini geliştirip potansiyellerini gerçekleştirmeleri için öğrencilere uygun ortamlar sunan ve hedeflerine ulaşabilen okullardır.

Eğitim eşitsizlikleri üzerine yürütülen bir çalışma sonucu olarak Coleman Raporu (1966), öğrenci başarısının belirlenmesinde, öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklerinin okulun niteliklerinden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir yandan, öğrenci başarısının sağlanmasında okulun etkisini geri plana alan bu raporun aksini

savunan, okulların öğrencilerin gelişimleri üzerinde önemli rolü olduğunu vurgulayan çalışmalar etkili okul görüşü üzerinde durmuştur. Okullar sosyal sistemlerdir ve çevresiyle etkileşim içerisindedir. Okulların etkilediği ve aynı zaman da etkilendiği pek çok paydaşı vardır. Ayrıca her okulun içinde bulunduğu ekonomik, sosyokültürel yapı ve imkanlar farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar çıktıkları dolayısıyla etkililiği etkilemektedir. Her ne kadar farklı beklentilerle değerlendirilse de alanyazında etkili okulla ilişkilendirilen ortak özelliklerin, başarılı bir okul lideri, olumlu ve sağlıklı okul iklimi, motivasyonu yüksek ve nitelikli öğretmenler, öğrencilerden yüksek akademik başarı beklentisi, ilgili paydaşların katılımı ve nitelikli iletişim olduğu ifade edilebilir (Edmonds, 1979; Hoy & Ferguson, 1985; Zigarelli 1996).

Etkili okullarda öğretimsel etkinlikler başarıyla sonuçlandırılır. Bu okullarda yönetim, öğretmenler, öğrenciler ve veliler başarı yönelimli olmaktadır. Öğrencilerin ve velilerin okula ilişkin tutumu olumludur (Çinkır, 2006, s. 133). Etkili okullarda öğrenciler arası şiddet ve zorbalığa rastlanmamakta, öğrenci okulu fiziksel ve psikolojik olarak güvende olduğu bir yer olarak algılanmaktadır (Arslantaş ve Özkan, 2014). Cerit ve Yıldırım alanyazındaki çalışmalara dayanarak etkili okulların özelliğini, nitelikli öğrenme çevresi ve öğretimsel liderlik, yüksek moralli çalışanlar, rasyonel karar süreci ve yüksek öğretmen yeterliği olarak sıralamıştır (2017).

Okul yöneticileri, düzenli bir öğrenme ortamının ve olumlu bir iklimin oluşturulmasında birincil sorumlu kişilerdir. Bu nedenle okul yöneticileri okul etkililiğinin sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Alanyazında okul yöneticilerinin, liderlik davranışlarının (Cerit & Yıldırım, 2017; Hofman & Hofman, 2011; Tatlah, Naz & Iqbal, 2012) ve öz yeterlik algılarının (Paglis & Green, 2002; Tschannen-Moran & Gareis, 2004) okul etkililiği üzerindeki etkisini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bununla beraber, okulların temel amacı düşünüldüğünde, öğretimsel etkinliklerin ve bu etkinlikleri planlayan ve uygulayan birincil aktörler olan öğretmenlerin okul etkililiğinde büyük paya sahip olduğu ifade edilebilir (Balcı, 2011; Özdemir, 2000). Bu noktada öğretmenlerin motivasyonunu, tutum ve performansını etkileyecek olan yeterlik inançlarının ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmüştür.

Öz yeterlik, bireyin yeteneklerine ve sorumluluklarını yerine getirebileceğine ilişkin inancıdır. Bandura (1994), öz yeterliği bireylerin, belirli düzeyde performans gösterebilmeye becerilerine ilişkin inançları olarak tanımlamıştır. Bu inançlar bireylerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını etkilemektedir. Öz yeterliği sezgisel bir süreç olarak ele alan Pajares (2002), bireylerin, gerçekleştirdiği eylemleri değerlendirdiğini ve bu değerlendirmeler ışığında gelecekteki benzer işler yapabilme derecesine dair inançlar

oluşturduğunu ifade etmiştir. Böylelikle öz yeterlik inancı, bireyin daha sonraki davranışları ve seçimlerini etkileyebilmektedir. Bu durum, aynı koşullar altında bulunan bireylerin davranışlarındaki farklılıkları açıklamada yardımcı olabilmektedir.

Eğitim açısından incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterliği, öğretmenlerin öğretime ilişkin konularda kendi kabiliyetlerine ve sıkıntılarla başa çıkabilme becerilerine olan inançlarıdır. Öz yeterlik inancı, öğretmenlerin görevlerini başarılı şekilde yapabileceklerine ilişkin görüşlerini kapsamakta ve performanslarını da etkilemektedir. Riggs ve Enough (1990), öğretmen performanslarındaki bireysel farklılıkları açıklamada öz yeterlik inancının anlamlı olduğunu saptamıştır. Öz yeterlik inancı aynı zamanda örgütsel çıktıları da etkilemektedir. Bitto ve Butler (2010), öğretmen öz yeterlik inancının okul etkililiğinin sağlanmasında en önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmiştir.

Hayatta karşılaşılan pek çok sorunun çözümünde ortaklaşa hareket edilmesi gerekmektedir. Bireylerin öz yeterlik inancının yanı sıra birlikte hareket ettikleri gruba ilişkin inancı, örgütsel sorunları algılayışında, çözüm ve başarı için gösterdiği çabada etkili olmaktadır. Bu noktada, öz yeterlik kavramının gruplar açısından ele alınmasıyla kolektif yeterlik kavramı ortaya çıkmıştır. Kolektif yeterlik, bir grubun belirli düzeyde performans gösterilebileceğine ilişkin grupça paylaşılan ortak inanç olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik ve kolektif yeterlik aynı temele dayanmakla birlikte farklı kavramlardır (Bandura, 2002). Öz yeterlik, bireyin kendine ilişkin yetenek ve başarabileceğine dair inancı iken kolektif yeterlik, bireyin tüm üyeleriyle birlikte örgütün yetenek ve başarısına ilişkin inancıdır. Kurt (2012), öz yeterlik ile kolektif yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi, sosyal bilişsel kuramın karşılıklı nedensellik ilkesi ile açıklamıştır. Bireylerin öz yeterlik inançlarının yükselmesinin kolektif yeterliği artıracığını, artan kolektif yeterlik inancının da bireyin öz yeterliğini yükselteceğini belirtmiştir. Bir başka ifade ile öz yeterlik ile kolektif yeterlik arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Aynı doğrultuda öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını yordayan değişkenler üzerine çalışan Gürçay, Yılmaz ve Ekici (2009), kolektif yeterlik ile öğretmen öz yeterliği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Okullar, etkileşimin yoğun olarak yaşandığı sosyal sistemlerdir. Her ne kadar öğretmenler sınıflarında yalnız olarak çalışsalar da okulun sosyal bağlamında ayrı düşünülemezler (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998; Kurt, 2012). Öğretmenlerin okula ilişkin algıları okulun sosyal ortamından etkilenmekte ve aynı şekilde bu ortamı etkilemektedir. Bandura'nın (1994, 1997) öz yeterlik tanımlarına dayalı olarak Goddard, Hoy

ve Hoy (2000) kolektif öğretmen yeterliğini öğretmenlerin, okuldaki tüm meslektaşlarıyla birlikte öğrencilere olumlu katkı sağlayabileceklerine ilişkin algıları olarak açıklamıştır. Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin bireysel yeterlik inançlarının yanı sıra okulda birlikte çalıştıkları öğretmenlere dair kolektif yeterlik inançlarının olduğunu saptamıştır (2004).

Tschannen-Moran ve Barr (2004) kolektif öğretmen yeterliğini, öğretmenlerin öğrenci disiplinine ilişkin ve öğretim stratejilerine ilişkin inançları bağlamında ele almıştır. Goddard, Hoy ve Hoy (2000) ise kolektif öğretmen yeterliğini, gruba ve göreve ilişkin algılar olarak iki boyutta incelemiştir. Gruba ilişkin algı boyutunda öğretmenlerin, diğer öğretmenlerin uzmanlıkları, becerileri ve öğretim yöntemlerine ilişkin algıları; göreve ilişkin algılar boyutunda ise öğretmenlerin, yapılacak işin koşulları, fırsatları ve zorluklarına ilişkin değerlendirmeleri ele alınmıştır. Öğrencilerin yetenekleri, motivasyonları, okul-veli ve okul-toplum ilişkisi de öğretmenlerin göreve ilişkin algılarında etkili olmaktadır.

Larrick'e (2004) göre öğretmenler, meslektaşlarını deneyimleri, beceri düzeyleri, öğrencilere öğretebilme düzeyleri açısından değerlendirerek kolektif yeterlik algısına sahip olurlar. Ayrıca okulun kaynakları, yöneticinin sergilediği liderlik yaklaşımı, velilerle olan ilişkiler, öğrencilerin demografik ve sosyoekonomik özellikleri, öğretmenlerin kolektif yeterlik algısında etkili olabilmektedir (Goddard, Hoy & Hoy, 2000). Bandura (1997), öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarında yöneticinin liderlik yaklaşımının ve öğretmen yetkilendirilmesinin önemli etkisi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik inancı, hedeflenen sonuçlara ulaşabilmede meslektaşlarına duydukları güveni yansıtmaktadır. Yüksek kolektif yeterlik inancına sahip okullarda öğretmenler, zorluklar karşısında yılmadan gayretle çalışmayı sürdürürler. Birlikte çalışarak sıkıntıların üstesinden gelebileceklerine inanırlar (Parker, 1994; Romano, 1996). Kolektif öğretmen yeterlik inancının yüksek olduğu okullarda örgüt iklimi daha olumlu algılanmaktadır (Bandura, 2002). Öğrencilerin akademik olarak gelişmelerinde etkili olduklarına inanan öğretmenler, yılmadan, gayretle çalışarak okul etkililiğinin sağlanmasında önemli rol oynamaktadırlar (Gibson & Dembo, 1984).

Okullar sosyal sistemlerdir ve çevresiyle etkileşim içerisindedir. Bu sosyal sistem içerisinde bulunan öğretmenlerin etkileşimleri, okula ilişkin tutumlarını, davranışlarını ve dolayısıyla okul etkililiğini etkileyebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, birlikte çalıştıkları meslektaşlarıyla birlikte bir bütün olarak değerlendirdikleri kolektif yeterlik inançları da etkililiği etkilemektedir (Bandura,1993). Bandura (1997) ve Goddard (2001) çalışmalarında, kolektif öğretmen yeterliği inancının arttıkça okul etkililiğinin de arttığını saptamıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar da kolektif öğretmen yeterlik inancı ile olumlu okul çıktıları

arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermiştir (Bandura, 1993, 2000; Goddard, Hoy ve Hoy, 2004; Oldaç, 2016). Öğrenci başarısı açısından ele alındığında Hattie (2016), kolektif öğretmen yeterliğinin en etkili unsur olduğunu, Donohoo (2017) ise öğrencilerin sosyoekonomik durumundan üç kat daha etkili bir değişken olduğunu belirtmiştir. Bu noktadan hareketle kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin öğretmen inançlarının belirlenmesi, öğretmenlerin meslektaşlarına ilişkin algılarının ve görülen eksikliklerin tespiti ve kolektif yeterlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, mevcut araştırma kapsamında kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelemesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Öğretmenlerin;

1. Kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin inançları ne düzeydedir?
2. Okul etkililiğine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
3. Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Kolektif öğretmen yeterliği, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin inançları ile okul etkililiğine ilişkin görüşleri üzerine odaklanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişki, ilişkinin varlığı ve derecesi açısından incelenmiştir. Araştırma modeli olarak nicel yaklaşımlardan ilişkisel model kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2016-2017 öğretim yılında Yozgat merkezde görev yapmakta öğretmenlerle yürütülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının ve okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ulaşılan verilerin evrene genellenmesi amaçlanmamıştır. Bu nedenle araştırma, çalışma grubu ile yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örneklemede, zaman, para ve işgücü açısından sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden

seçilmesi esastır (Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda veri toplama sürecinde 250 ölçek uygulanmıştır. Toplanan ölçeklerden eksik verileri olduğu tespit edilen 26 ölçek çıkartıldıktan sonra 224 ölçek analize alınmıştır. Katılımcılara ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmaya katılan öğretmen sayıları ve oranları

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kadın	109	48.7
	Erkek	115	51.3
Yaş	22-26	30	13.4
	27-31	26	11.6
	32-36	42	18.8
	37-41	29	12.9
	42-46	65	29
	47+	32	14.3
	1-5	46	20.5
Mesleki kıdem	6-10	32	14.3
	11-15	47	21
	16-20	50	22.3
	21+	49	21.9
Sendika üyeliği	Var	153	68.3
	Yok	71	31.7
Okul türü	Ortaokul	90	40.2
	İmam hatip ortaokulu	10	4.5
	Meslek lisesi	88	39.3
	Anadolu lisesi	36	16.1
Çalıştığı okul sayısı	1-2	97	43.3
	3-4	119	53.1
	5+	8	2.7
N: 224			

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin kolektif öğretmen algısını belirlemek amacıyla Tschanne-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen ve Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” (KÖYÖ) ve öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek için Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve Şenel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Etkililiği Ölçeği” (OEÖ) kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanılabilmesi için ilgili yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Her iki ölçek de öğretmenlerle yürütülmek için geliştirilmiş olup mevcut çalışma grubuna uygun araçlar olduğu kabul edilmiştir. Ölçeklerin uygulanması için öncelikle Yozgat Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır.

Ölçekler gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenlerce doldurulmuştur. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından uygulanmıştır ve doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği: KÖYÖ, toplam 12 madde ve öğretim stratejilerine yönelik ve öğrenci disiplinine yönelik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. KÖYÖ beşli Likert bir ölçek olup maddeler “her zaman” ile “hiçbir zaman” arasında değer almaktadır. Öğretim stratejilerine yönelik boyutunda ‘Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?’, ‘Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?’ ve öğrenci disiplinine yönelik boyutunda ise ‘Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?’ ve ‘Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?’ gibi maddeler yer almaktadır. Orijinal ölçeğin güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach alfa değerinin .97 olduğu belirtilmiştir. Alt boyutlarda ise öğretim stratejilerine yönelik boyutu için .96, öğrenci disiplinine yönelik boyutu için .94 Cronbach alfa değeri rapor edilmiştir (Tschannen-Moren & Barr, 2004). Bu araştırma için KÖYÖ’nün geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin sınanması için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır ve KÖYÖ’nün Cronbach alfa değeri .92; alt boyutlarında öğretim stratejilerine yönelik için .88, öğrenci disiplinine yönelik için .84 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik analizi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulamış ve sonuçlarına göre [$\chi^2=114.12$; $Sd=53$; $\chi^2/Sd=2.15$; $AGFI=.96$; $GFI=.97$; $NFI=.93$; $CFI=.96$; $RMSEA=.07$] ölçeğin çalışma kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna (Cole, 1987).

Okul Etkililiği Ölçeği: OEÖ 8 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ölçekte ‘Bu okulda üretilen ürün ve hizmetlerin kalitesi çok iyidir’, ‘Bu okulda öğretmenler, okul kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır’, ‘Bu okulda öğretmenler ortaya çıkan acil durumlar ve aksaklıklarla baş etmede oldukça başarılıdır’ gibi maddeler yer almaktadır. Orijinal ölçeğin güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach alfa katsayısının .85 olduğu belirtilmiştir (Hoy, 2009). Bu araştırma için OEÖ’nün geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa katsayısına bakılmış ve OEÖ’nün .92 Cronbach alfa katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Geçerlik analizi için DFA yinelenmiş ve belirlenen uyum değerlerine göre [$\chi^2=60.96$; $Sd=20$; $\chi^2/Sd=3.04$; $AGFI=.96$; $GFI=.98$; $NFI=.94$; $CFI=.96$; $RMSEA=.07$] ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Öncelikli olarak verilerin çok değişkenli istatistik varsayımları incelenmiştir. Bu amaçla çok değişkenli normallik, doğrusallık ve değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin dağılımının normal olup olmadığının belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Boyutlara ait çarpıklık (-.427 - .172) ve basıklık (.342 - .755) değerlerinin kabul sınırları içerisinde olduğu ve normal dağılım gösterdiği saptanmıştır (Kline, 2005). Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını tespiti için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş ve katsayıların .80'nin altında değer aldığı, varyans büyütme faktörünü ve tolerans değerleri incelendiğinde çoklu bağlantı sorunu göstermediği tespit edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2007). Analiz aşamasında veriler betimsel istatistikler kullanılarak incelenmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğini yordayıp yordamadığının saptanması amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Veriler yorumlanırken, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin inançlarının ve öğretmen görüşlerine göre okul etkililiğinin 1.00 – 1.79 arasında hiç olmadığı, 1.80 – 2.59 arasında düşük düzeyde, 2.60 – 3.39 arasında orta düzeyde, 3.40–4.19 arasında yüksek düzeyde ve 4.20 – 5.00 arasında tam olduğu değerlendirilmiştir. Değerlendirme aralıkları için araştırmada kullanılmış ölçeklerin geliştirilme sürecinde belirlenmiş aralıklar temel alınmıştır (Erdoğan ve Dönmez, 2015; Şenel, 2015).

3. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak öğretmenlerin kolektif yeterli inançlarının ve okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğu ele alınmıştır. Takiben, öğretmen görüşlerine göre kolektif yeterlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye ve kolektif yeterlik inancının okul etkililiğini yordama gücüne ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1. Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Okul Etkililiğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, kolektif öğretmen yeterliğine ve okul etkililiğine ilişkin vermiş oldukları puanlar, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Değişkenlere ait betimsel istatistikler

Kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği	Ort	Ss
1. Öğretim stratejilerine yönelik	3.49	.633
2. Öğrenci disipline yönelik	3.68	.611
3. Okul etkililiği	3.68	.611

Tablo 2’de yer alan öğretim stratejilerine yönelik ve öğrenci disiplinine yönelik boyutları KÖYÖ’nün alt boyutlarıdır. Tablodan da izlenebileceği gibi öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik inançları yüksek düzeydedir ($\bar{X}=3.49$). Öğretmenlerin, öğrenci disiplinine yönelik kolektif inançları da yüksek düzeydedir ($\bar{X}=3.68$). Ancak, katılımcıların meslektaşlarının öğrenci disiplinine yönelik yeterliliklerine ilişkin inançları görece daha yüksektir. Çalışmaya katılan öğretmenler, görev yaptıkları okulların yüksek düzeyde etkili olduğu görüşündedir ($\bar{X}=3.68$).

3.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkiye ait korelasyon katsayıları Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3.

Değişkenlere ait korelasyon katsayıları

	1	2	3
1. Öğretim stratejilerine yönelik			
2. Öğrenci disipline yönelik	.603**		
3. Okul etkililiği	.603**	.602**	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları ile okul etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. KÖYÖ’nün öğretim stratejilerine yönelik boyutu ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.603$; $p < .01$) anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde, öğrenci disiplinine yönelik boyutu ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.602$; $p < .01$) anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Okul Etkililiğini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğini ne düzeyde yordadığını incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon incelenmiş ve bağımsız değişkenler arasında .60 korelasyon katsayısı olduğu görülmüştür (Tablo 3). Bu doğrultuda değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı varsayılmıştır. Kolektif öğretmen yeterliğinin iki alt boyutunun (öğretim stratejilerine yönelik ve öğrenci disiplinine yönelik) okul etkililiğini yordama gücüne ilişkin çoklu regresyon analizinin sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

Okul etkililiğinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart HataB	β	t	p
Sabit	1.271	.202		6.280	.000
Öğretim stratejilerine yönelik	.326	.083	.338	3.945	.000
Öğrenci disiplinine yönelik	.350	.090	.333	3.891	.000

R= .637 R²=.404 F (2-231)=74.975 p=.000

Tablo 4'te görüldüğü üzere kolektif öğretmen yeterliği, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısıdır [F(2-231)=74.975, p<.01]. Kolektif öğretmen yeterliğinin tüm boyutları ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (R=.637, p<.01). KÖYÖ'ye ait boyutlar bütün olarak okul etkililiğinin %40'nı açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde kolektif öğretmen yeterliği boyutlarının okul etkililiğini açıklamadaki önem sırası; öğretim stratejilerine yönelik ve öğrenci disiplinine yönelik şeklindedir. Her iki boyutunda okul etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik inançları ile okul etkililiğine ilişkin algılarının incelendiği bu araştırmada ilk araştırma sorusu olarak öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin inanç düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğretim stratejilerine ilişkin kolektif yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlerin akademik başarı sağlanması, okulun hedeflerine ulaşabilmesi ve öğrencilerin öğrenme

düzeylerinin yükseltilebilmesi için gerekli yetkinliğe sahip oldukları inancına işaret etmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin meslektaşlarının derslerde izlediği yöntemlere duydukları güveni yansıtmaktadır. Hoy ve Kupersmith (1985) ve Hoy ve Sabo (1998) öğretmenlerin meslektaşlarına duydukları güvenin kolektif öğretmen yeterliklerini artırdığını saptamıştır. Kolektif öğretmen yeterliğinin diğer alt boyutu olan öğrenci disiplinine yönelik yeterlik inancının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim faaliyetlerinin etkili yürütülebilmesi için okulda düzenli ve disiplinli bir ortamının olması gerekmektedir. Disiplin istenmeyen davranışların en iyi şekilde kontrolünün sağlanması olarak açıklanmaktadır (Borich, 1996). Okulda olumlu bir öğrenme ortamının oluşabilmesi için disiplinli bir okula ihtiyaç vardır. Öğretmenler, öğrencilerle gerek sınıf gerekse okulda yoğun bir iletişim içerisinde. Bu nedenle öğrencilere istedik davranışları kazandırırken, istenemeyen davranışların kontrolü yine en çok öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin disiplin sağlama konusunda kendilerine ve bir bütün olarak okul çalışanlarına ilişkin yeterlik inançları, karşılaştıkları zorluklarla mücadele konusunda önemli bir unsurdur.

Okul etkililiğine ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulları yüksek düzeyde etkili buldukları saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin, eğitim-öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi, öğrencinin her açıdan başarı ile yetiştirilmesi ve imkanların en etkili şekilde kullanılması konularında okullarının tam olmasa da yüksek düzeyde başarılı olduğu görüşünde olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda okul etkililiğini inceleyen Şenel ve Buluç (2016), Keskin (2014) ve Kuşaksız'ın (2010), sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler kolektif yeterliklerini ve okullarının etkililik düzeyini yüksek olarak değerlendirmektedir. Ancak gerek ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte yapılan sınavlar gerekse uluslararası yapılan sınavlar değerlendirildiğinde eğitimde istenilen niteliğin yakalanamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yeterlik ve etkililiğe ilişkin görüşlerinin öğrenci başarısına yansımadağı ifade edilebilir. Okul etkililiği okulun tüm paydaşları ile değerlendirilmesi gereken bir niteliktir. Bu çalışma öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Milli eğitimin mevcut durumu ile öğretmenlerin yüksek yeterlik ve etkililik algısı arasındaki çelişki bu durumdan kaynaklanabilir. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve velilerinde görüşleri alınarak yürütülecek çalışmalar farklı bir bakış açısı ortaya koyabilir.

Kolektif öğretmen yeterlikleri inançları ile okul etkililiği arasındaki ilişki analiz edildiğinde kolektif öğretmen yeterliği alt boyutları ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretim stratejilerine yönelik ve öğrenci disiplinine

yönelik kolektif yeterlik inançları ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının yükseldikçe, okul etkililiğinin de arttığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Bandura (1993) da kolektif öğretmen yeterliği inançları yüksek olan okulların daha iyi akademik performans gösterdiğini saptamıştır. Goddard, Hoy ve Hoy'a (2000) göre kolektif yeterlik inancı yüksek öğretmenler daha mücadeleci olup, okulda karşılaştıkları zorluklara karşı yılmadan gayretle ve başarabileceklerine dair inançla çalışmaktadır. Parker (1994) da yüksek kolektif öz yeterliğe sahip öğretmenlerin önemli değişimler gerçekleştirmek için kendilerini yeterli hissettiklerini ve olumlu bir anlayışa sahip olduklarını belirtmektedir. Başarı için gerekli yetkinliğe okulca sahip olduklarına inanan öğretmenler, kendilerini güçlü hissetmekte, daha iyi sonuçlar alabilmek için emek vermektedir. Bu inanç, öğrencilere yansımakta ve okulda başarı odaklı bir anlayış hâkim olmaktadır. Böylelikle okul etkililiğinin artırılmasında önemli adımlar atılmaktadır.

Son olarak kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğini yordayıcılığı saptanmaya çalışılmıştır. Kolektif öğretmen yeterliğinin, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Kolektif öğretmen yeterliği alt boyutların okul etkililiğini açıklamadaki önem sırasının öğretim stratejilerine yönelik ve öğrenci disiplinine yönelik şeklinde olduğu belirlenmiştir. Her iki boyutun da okul etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak öğrencilere nitelikli eğitim verilmesi ve düzenli bir öğrenme ortamının sağlanması noktasında meslektaşlarıyla birlikte başarılı olabileceklerine ilişkin inançları, okullarını ne düzeyde etkili gördüklerini etkilemektedir. Bu bulgu, okullardaki eğitim kalitesinin artırılması için her aşamada öğretmenlerin birlikte yaratacağı sinerji ve çabaların önemine işaret eden Yılmaz ve Turanlı'nın (2017) çalışmasını destekler niteliktedir. Kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiği üzerinde olumlu etkisi, kolektif yeterliğin, öz yeterliği artırması (Kurt, 2012), duygusal tükenmeyi azaltması (Schwarzer ve Schmitz, 1999; Akt. Gürkay, Yılmaz ve Ekici, 2009) ve öğretmenin hissettiği gücü artırması (Zelinski ve Hoy, 1983) ve algılanan sosyal desteğin yükselmesi ile açıklanabilir. Okullar açık sosyal sistemlerdir. Öğretmenlerin hep birlikte yapabileceklerine dair inançları hem bireysel olarak kendilerine duydukları güveni hem de algılanan sosyal desteği artırmaktadır. Bu destek ve güvenle öğretmenler, okul etkililiğinin sağlanmasında kendilerinin önemli rolü olduğu bilinciyle hareket edebilir. Okulda yeni ve farklı yöntemler izleme konusunda cesur olup diğer meslektaşlarını teşvik edebilir. Öğretmenler arasındaki olumlu ortamın öğrenciye yansımaları ile öğrencilerle aynı şekilde pozitif iletişim sağlanabilir. Öğrencilerle ortak bir dil geliştirilmesi ise istendik yönde davranışları artırarak okulda disiplinin sağlanacaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin,

meslektaşlarının öğretim yöntemlerine ve okulda disiplin için benimsenen yöntemlerin yeterliğine inançları arttıkça, okula hizmet etme dereceleri ve bu yöndeki gayretleri artacak ve bu durumda okul etkililiğinin artmasına hizmet edecektir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlikleri inançları ile okul etkililiğine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma sonucunda öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik algılarının yüksek olduğu, görev yaptıkları okulların etkililiğinin de yüksek olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının, okul etkililiği ile anlamlı ilişkisi olduğu ve okul etkililiğinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, meslektaşlarının yeterliklerine ve okul olarak başarabileceklerine dair inançlarının, okul etkililiği üzerinde rolü olduğu saptanmıştır.

Bu çalışma 2016-2017 öğretim yılında Yozgat'ta görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlıdır. Alanyazında kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiğini ele alan çalışmalara rastlanmamış olması nedeniyle bu çalışma farklı bölgelerde tekrarlanabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin, okullarını yüksek düzeyde etkili bulması, ulusal ve uluslararası değerlendirmelerdeki okulların mevcut durumunu tam olarak yansıtmamaktadır. Bu noktada farklılığın kaynağının belirlenmesi için tüm paydaşların görüşlerinin alındığı derinlemesine nitel çalışmalar yürütülebilir. Okul etkililiğinin sağlanabilmesi için kolektif öğretmen yeterlik inancını artırıcı çalışmalar yürütülebilir. Zira öğretmenlerin akademik başarıyı sağlamada okulda benimsenen öğretim stratejilerine güvenmesinin ve disiplin yöntemlerinin işlerliğine inancının okul etkililiğini artırdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alınarak okul düzenin sağlamada takip edilecek politikaların belirlenmesinde öğretmenlerle birlikte karar alınması, etkili öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlere çeşitli eğitimler sunulması ve belirli aralıklarla bu yöntemlerin hep birlikte değerlendirilmesi öğretmenlerin meslektaşlarına ve okuluna olan yeterlik inançlarının artmasında faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Arslantaş, H. İ. & Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 181-193.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. In R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: nitelikli okul* (4. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- 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.
- Borich, G. D. (1996). *Effective teaching methods* (3rd ed.). Columbus, OH: Prentice Hall, Inc.
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Coleman, J., Campbell S., Hobson E., McPartland C., Mood J, Weinfeld F., F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington.
- Çınkır, Ş. (2006). *Okul müdürlüğünü anlamak: okul yönetimlerini geliştirme programı ders notları*. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 101-116.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Edmonds, R. R. (1982). Programs of school improvement: *An overview*. *educational leadership*, 40(3), 4–11.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(1), 187-199.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569–582.
- 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.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1163531>.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3700071>.
- Gürçay, D., Yılmaz, M. & Ekici, G. (2009) Öğretmen Kolektif yeterlik İnancını yordayan Faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 119-128.
- Hattie, J. (2016). *Third visible learning annual conference: mindframes and maximizers*. Washington, DC.
- Hofman, W. H. A., & Hofman, R. H. (2011). Smart management in effective schools: effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands. *Educational Administration Quarterly, 47*(4), 620-645.
- Hoy, W. K. (2009). School effectiveness index. 28/01/2014 tarihinde http://www.waynehoy.com/school_effectiveness_index.html sayfasından erişilmiştir.
- Hoy, W. K. & Kupersmith, W. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and psychological Research, 5*, 1-10.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly, 21*, 117-134.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma uygulama*. Selahattin Turan (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, C. (2014). *İlköğretim okullarında örgütsel etkililik, mesleki doyum, işten ayrılma eğilimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Larrick, C. S. (2004). *Collective teacher efficacy and student achievement* (Unpublished doctoral thesis). University of Virginia,
- Oldaç, Y. İ. (2016). *The relationship between distributed leadership, enabling school structure, teacher collaboration, academic optimism and student achievement: a school effectiveness model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Paglis, L. L., & Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215-235.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations: a resource dependence perspective*. Harper & Row, New York.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi Araştırma Raporu*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson and Allyn and Bacon.

- 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.
- Tatlah, I. A., Naz, F., & Iqbal, M. Z. (2012). Role of human capital and education in economic growth. *International Journal of Academic Research*, 3(2), 629-631.
- Teodorović, J. (2009). *School effectiveness: Literature review*. Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja. 41. 10.2298/ZIPI0901007T.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- 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.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- UNESCO. (1997). *Educating for a sustainable future. A transdisciplinary vision for concerted action*. Paris: UNESCO.
- 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.
- Yükçü, S., & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.
- Zielinski, A. E., & W. K. Hoy. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103–110.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın ortaya çıkarılması aşamasında katkı sağlamış öğretmenlerimize teşekkürü borç biliriz.

EXTENDED ABSTRACT

Social concern about the ability of schools to meet the expected social role has been increasing. As the role of human capital in national development has become more explicit, countries have started to give more importance to education and increase investment in it (Taş & Yenilmez, 2008). Today, one of the main variables considered for the evaluation of a country's development level is the quality of its education. Education is seen as an essential element for social development because there is a positive relationship between the quality of the school and the quality of life (Gedikoğlu, 2005; UNESCO, 1997). For this reason, it is vital to evaluate the effectiveness of the education of young people who spend most of their days at school from pre-school ages to twenties.

Organizations exist to realize organizational goals. Barnard (1938) explains that the degree to which organization achieves its goals reflects organizational effectiveness. In terms of education organizations, school effectiveness has been examined by many researchers. Schools that provide appropriate cognitive, emotional, psychomotor, social and aesthetic learning environments for students and support the development of students in every aspect are defined as effective schools (Balci, 2011; Özdemir, 2000). Edmonds (1982), one of the pioneer researchers on school effectiveness, states that the first criterion for school effectiveness is academic quality and that school effectiveness can be achieved when all students acquire basic academic competence.

Bandura (1997) describes collective competence as the belief about a group's ability to demonstrate the behavior necessary to achieve the specified goals. Collective teacher efficacy reflects the common beliefs of the teachers. The collective competence belief of teachers who are in intensive communication with pupils is a crucial variable in school effectiveness. Bandura (1993) states that teachers in schools, which is a social system, work collectively, and that teachers' beliefs on collective efficacy affect school effectiveness. Studies have shown that there is a significant relationship between collective teacher efficacy beliefs and positive school outcomes (Bandura, 1993, 2000; Goddard, Hoy & Hoy, 2004; Oldac, 2016). In terms of student success, Hattie (2016) has stated that collective teacher efficacy is the most effective factor while Donohoo (2017) has observed collective teacher efficacy as three times more effective than the socioeconomic status of students. Bandura (1997) and Goddard (2001) have found that when collective teacher efficacy beliefs increase, school efficacy increases as well. The purpose of this study is to examine the relationship between collective teacher competence and school effectiveness. The research questions as follows;

1. What are teachers' beliefs on collective teacher efficacy?
2. What are teachers' beliefs on school effectiveness?
3. Is there a significant relationship between collective teacher efficacy and school effectiveness?
4. Is collective teacher effectiveness a significant predictor of school effectiveness?

This study is designed as a quantitative research. Sample of the study consists of 224 teachers working during 2015-2016 academic years in Yozgat. "Collective Teacher Efficacy Scale" (CTES) developed by Tschannen-Moren and Barr (2004) and adapted by Erdoğan and Dönmez (2015) was used to determine teachers' collective teacher efficacy beliefs. "School Effectiveness Scale" (SES) developed by Hoy (2009) and adapted by Şenel (2015) was used to define teachers' opinions on school effectiveness. For the analysis of the data, confirmatory factor analysis (CFA), multiple regression descriptive statistics were used.

Findings revealed that teachers' beliefs on collective efficacy was *high*. Both factors of CTES, *related with teaching strategy* and *related with student discipline* were found to be *high*. It showed that, with their colleagues, teachers believed they could achieve school goals and improve student learning. They trusted that their school provided a well-ordered environment to students. This finding was coherent with Hoy & Kupersmith (1985) and Hoy & Sabo (1998) who observed a positive relationship between teachers' trust in their colleagues and collective teacher efficacy beliefs. Moreover, the results of the study showed that school effectiveness was *high*, which implied that schools achieve their planned goals at a high level. The finding was parallel to the findings of Şenel and Buluç (2016), Keskin (2014) and Kuşaksız (2010).

According to the findings of the study, a moderate, significant and positive relationship between collective teacher efficacy and school effectiveness was identified. A moderate, significant and positive relationship was observed between both sub-scales of CTES and the school effectiveness. This finding was coherent with Bandura (1997) and Goddard (2001). Teachers' beliefs that they can reach the goals and achieve increases both their self-confidence and perceived social support. With this support and confidence, teachers can act with the awareness that they play an essential role in ensuring school effectiveness. They can have the courage to follow new and different methods in school and can encourage other colleagues. Positive communication between students can be achieved by reflecting the positive environment among the teachers to the students. Developing a common language with the students will increase discipline in the direction of the desired behavior. In this context, as

teachers' beliefs in the teaching methods of their colleagues and the adequacy of the methods adopted for discipline in the school increase, their degree of service to the school and their efforts also increase. Consequently, this serves to increase school effectiveness.

Finally, collective teacher efficacy was identified as a significant predictor of school effectiveness. It was found that both sub-scales of CTES, *related with teaching strategy* and *related with student discipline* were significant predictors of school effectiveness. Based on these results, it can be stated that teachers' beliefs that they can be successful together with their colleagues in terms of providing qualified education to students and providing an organized learning environment affect their beliefs on school effectiveness.

This study is limited to teachers working in Yozgat in the 2016-2017 school year. This study can be repeated in different regions since there are no studies on collective teacher competence and school effectiveness in the literature. In this study, teachers' finding their schools highly effective does not fully reflect the current situation of schools in national and international assessments. At this point, in-depth qualitative studies can be carried with all stakeholders' opinions. Qualitative studies might be beneficial to explore the effects of collective teacher efficacy on school effectiveness deeply.

Based on the findings of the study, it is concluded that school policies and practices could be reorganized to enhance collective teacher efficacy beliefs. Further studies focusing on the relationship between collective teacher efficacy beliefs and school effectiveness might be conducted with larger samples, in different regions and school types. Because it was determined that teachers' trust in the teaching strategies adopted in the school in achieving academic success and their belief in their success in the discipline methods increase the effectiveness of the school. In-service training on effective teaching methods and discipline techniques, engaging teachers for more participation and motivation might be beneficial for collective teacher efficacy.