



Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Dört Çerçeve Liderlik Modeli Perspektifinden Değerlendirilmesi

Seval Koçak ¹, Murat Özdemir ²

Öz

Okul etkililiği açısından büyük önem taşıyan kolektif öğretmen yeterliği, okul liderliğinden etkilenen örgütsel bir özelliktir. Öğretmenlerin teker teker çabalarının toplamından ziyade, yeterliklerini bütünleştirdiklerinde ortaya çıkan daha büyük bir etkiye işaret etmektedir. Bu nedenle kolektif öğretmen yeterliğinin gelişiminde rol oynayan liderlik eğilimlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, liderlerin dört çerçeve liderlik eğilimlerine yönelik öğretmen algıları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. 452 ilkökul öğretmeni ile yürütülen bu çalışmada, Liderlik Yönelimleri Ölçeği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri, okul müdürleri tarafından tercih edilen liderlik eğilimlerinin sırasıyla yapısal çerçeve, politik çerçeve, insan kaynakları çerçevesi ve sembolik çerçeve olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algılarının kıdem ve okulun bulunduğu yerleşim yerinden (merkez ve çevre ilçeler) etkilendiğini göstermiştir. Kıdem ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri kontrol altına alındığında, tüm liderlik eğilimlerinin kolektif öğretmen yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte kolektif öğretmen yeterliğinin en güçlü yordayıcısının sembolik çerçeve liderlik eğilimi, en zayıf yordayıcısının ise yapısal çerçeve liderlik eğilimi olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Kolektif yeterlik
Kolektif öğretmen yeterliği
Çoklu çerçeve liderlik eğilimi
Liderlik eğilimleri
Dört çerçeve liderlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.11.2018
Kabul Tarihi: 15.05.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 11.12.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.8325

¹ Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, sevalkocak85@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mrtozdem@gmail.com

Giriş

İlköğretim temel bir hak olmanın yanında, insan yaşamının şekillenmesinde önemli bir eğitim kademesidir. Bu nedenle temel eğitimin niteliği, uluslararası alanda gündemdeki yerini koruyan bir konudur. Temel eğitimde niteliği artırma çalışmalarının önemli bir bölümü, öğretmenlerin bireysel yeterliklerine odaklanmaktadır. Ne var ki eğitim kalitesinin artırılması ve okul gelişiminin sağlanması, öğretmenlerin birbirinden bağımsız özerk çabaları ile yürütülemeyecek kadar kompleks ve kapsamlı eylemlerdir (OECD, 2009, s. 101). Bu durum okulda kolektif eylemlere ve kolektif yeterliğe yönelik olumlu inançların geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Kolektif öğretmen yeterliği (KÖY), öğretmenlerin birlikte çalıştıklarında öğrenciler üzerinde etkili olabileceğine yönelik inançlarıyla ilişkili bir kavramdır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000). KÖY'ün eğitim araştırmalarında önemli bir yer edinmesinin altında yatan neden, okul çıktıları üzerindeki olumlu etkileridir. Nitekim ampirik çalışmalar, KÖY'ün öğrenci başarısını arttırmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Cybulski, Hoy ve Sweetland, 2005; Fancera ve Bliss, 2011; Casanova ve Azzi, 2015; Tschannen Moran ve Barr, 2004). Bu nedenle KÖY, öğrenci başarısını geliştirme ve etkili bir öğrenme ortamı yaratmaya yönelik çalışma ve raporların odak noktası haline gelmiştir (Donohoo ve Katz, 2017; Mulford, 2003; OECD, 2009).

KÖY'ün okullardaki olumlu çıktıları, uluslararası eğitim yönetimi alanyazında yeni bir araştırma konusunu gündeme getirmiştir. Bu gündemle birlikte araştırmacılar, okullarda KÖY'ün nasıl geliştirilebileceği konusunda çalışmaya başlamışlardır. Bu amaca yönelik ana konulardan birisi ise liderlik olmuştur. Nitekim yapılan çalışmalar öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemsel liderlik, paylaşılan liderlik ve destekleyici liderliğin, KÖY üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Akan, 2013; Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012; Demir, 2008; Fancera ve Bliss, 2011; Goddard, Goddard, Kim ve Miller, 2015; Kurt, 2009; Ninkovic ve Floric, 2018; Ross, Hogaboam Gray ve Gray, 2004; Ross ve Gray, 2006).

Bu çalışmalar, KÖY'ün farklı liderlik türleri ile geliştirilebilir bir özellik olduğuna yönelik önemli kanıtlar sunmaktadır. Ancak okullar teknik, sosyal, kültürel ve politik özellikleriyle birlikte ele alınması gereken çok boyutlu yapılardır. Nitekim Bolman ve Deal (2008, s.19) tarafından ifade edildiği gibi, hiçbir tekli bakış açısı bir örgütü kapsamlı bir şekilde anlamaya ve yönetmeye yeterli değildir. Bu nedenle etkili liderler çoklu araçlara, bu araçları kullanacak becerilere ve farklı örgütsel durumları uygun liderlik eğilimleri ile birleştirebilme bilgisine sahip olmalıdır. Bu bağlamda Goldman ve Smith'e (1991) göre Bolman ve Deal tarafından ortaya atılan *Dört Çerçeve Liderlik (DÇL)* modeli, okulun karmaşık ve çok boyutlu yapısına bir bütün olarak cevap verebilmesi yönüyle, okul liderliğini anlamada oldukça etkili bir araç sunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın çıkış noktası KÖY'ü, okulları çok boyutlu yapılarıyla bir bütün olarak ele alan DÇL ile incelemek olmuştur. Bu bağlamda DÇL kapsamındaki dört liderlik eğiliminin KÖY'ü geliştirip geliştiremeyeceği ve hangi liderlik eğiliminin KÖY üzerinde daha etkili olduğu merak konusu olmuştur.

Kolektif Öğretmen Yeterliği (KÖY)

Kolektif öğretmen yeterliği (KÖY), öğretmenlerin bir bütün olarak hareket ettiklerinde öğrenci başarısını ne kadar geliştirebildikleri ile ilgili bir kavramdır. Bu anlayışa göre, sosyal sistemlerde amaç odaklı eylemlerin çoğu birbirine bağlı çabaları gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, sosyal sistemler içindeki grup üyeleri yetkinliklerini bütünleştirmeli ve birlikte çalışmalıdırlar (Bandura, 1993, 2000). Bu bakış açısından yola çıkarak KÖY, Bandura'nın 1990'lı yıllarda kolektif yeterliğe ilişkin öğretmen algıları ile öğrenci başarısı arasındaki pozitif ilişkiyi keşfetmesinden sonra eğitim alanında kavramsallaştırmıştır (Donohoo, 2017).

KÖY, bir bütün olarak okuldaki tüm çabaların öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olacağına ilişkin öğretmen algılarını ifade etmektedir (Goddard vd., 2000, s.480). Başka bir ifadeyle bu tanımlama, okulda bütünleştirilmiş çabaların öğrenciler üzerinde ne kadar pozitif etki yaratabildiği ile ilişkilidir. Öğretmenlerin teker teker değil bütün bir grup olarak öğrenci başarısındaki etkisine odaklanır (Ramos, Silva, Pontes, Fernandez ve Nina, 2014). Bu nedenle KÖY, öğretmenlerin grup düzeyindeki başarılarına ne kadar inandıklarını ifade eden, önemli bir örgütsel özelliktir (Berebitsky ve Salloum,

2017; Klassen, 2010). Bu tanımlamalara paralel olarak yapılan ampirik çalışmalar, KÖY'ün öğrenci başarısı üzerinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Goddard vd., 2000; Casanova ve Azzi, 2015; Tschannen Moran ve Barr, 2004). Bunun yanında KÖY'ün, okul başarı farklarını açıklayan bir faktör olduğu bulunmuştur (Goddard vd., 2015; Richardson, 2014). KÖY ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri inceleyen diğer çalışmalarda ise, sosyo ekonomik durum ve öğrencinin önceki başarı durumları kontrol edildiğinde, okuldaki KÖY'ün öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkisi olduğu saptanmıştır (Cybulski vd., 2005; Goddard, 2001).

Bir diğer tanımlamada KÖY, öğrencilerin ailevi durumlarının ve içinde yaşadıkları toplumun eğitimsel çıktılar üzerindeki etkisinin ötesinde ve üzerinde bir fark yaratmayı amaçlayan kolektif çabayı ifade etmektedir (Schechter ve Tschannen Moran, 2006, s.481). Başka bir ifadeyle KÖY, öğrencilerin sosyal statülerine bakılmaksızın her bir öğrencide eğitimsel bir fark yaratmaya vurgu yapmaktadır (Parker, Hannah ve Topping, 2006). Nitekim ampirik çalışmalar, KÖY'ün öğrenci başarısı üzerinde, sosyo-ekonomik durumdan daha önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Adams ve Forsyth, 2006; Goddard vd., 2000; Moolenaar, Slegers ve Daly, 2012; Parker vd., 2006). Bunun yanında yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları ile dezavantajlı sosyo ekonomik durumun olumsuz etkisi altında kalarak başarısız olan ve dışlanan öğrenci sayısı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Gibbs ve Powell, 2012). Bu nedenle KÖY'ün sosyal adaletsizliklerin neden olduğu akademik başarısızlıkları azaltmada etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Kolektif yeterliğin dayalı olduğu sosyal bilişsel teoriye göre davranış örüntüleri, farklı değişkenlerin etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır. Bu mekanizmada bilişsel, duyuşsal ve biyolojik özellikler ve tüm çevresel olaylar birbirlerini çift yönlü olarak etkilemektedir. Diğer bir deyişle, gerek bireysel gerek çevresel/örgütsel faktörler birbirlerine, karşılıklı bir nedensellik ilişkisiyle bağlıdır (Bandura, 1988, 1993, 1999). Kolektif yeterliğin bireysel ve çevresel etmenlerin etkileşimi sonucunda oluşması, KÖY'ün geliştirilebilir bir özellik olmasına teorik bir temel oluşturmaktadır.

KÖY'ü etkileyen etmenler, bireysel ve çevresel faktörler olarak incelenmektedir. KÖY ile ilişkili olan bireysel faktörlerden bazıları, duyuşsal durumlar, ustalık/başarı deneyimi ve mesleki kıdem olarak belirtilmektedir. Ayrıca öz yeterlik de grup içindeki davranışları şekillendiren önemli etmenler arasında değerlendirilmektedir (Bandura, 1999; Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Bu teoriye paralel olarak ampirik çalışmalar da, öz yeterliğin KÖY üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Demir, 2008; Dimopoulou, 2014; Goddard vd., 2000; Gürçay, Yılmaz ve Ekici, 2009; Kimav, 2010; Yılmaz ve Turanlı, 2017; Zabrina Anyagre, 2017). KÖY üzerinde etkili olan çevresel faktörlerin tartışıldığı çalışmalarda ise okulun bulunduğu bölgenin, okul olanaklarının, okulun sosyo-kültürel yapısının, yönetsel yapının ve okuldaki lider davranışlarının KÖY üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. (Cybulski vd., 2005; Donohoo, Hattie ve Eells, 2018; Goddard ve Skrla, 2006; Kurt, 2012; Schechter ve Tschannen Moran, 2006). İlgili çalışmalarda okuldaki öğrenci hizmetlerine ayrılan fon ve öğretmenlerin öğretim çabalarını güçlendirecek mali kaynaklar ile KÖY arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Cybulski vd., 2005). Ayrıca okulun bulunduğu bölge bakımından kırsal ya da kentsel olanaklara sahip olmasının, KÖY üzerinde rol oynayan etmenlerden biri olduğu belirlenmiştir (Schechter ve Tschannen Moran, 2006). Ancak okul olanakları, ayrılan kaynaklar ve okulun kırsal ya da kentsel olanaklara sahip olması tek başına KÖY'ün tanımlanmasında yeterli değildir. Buna ek olarak okulda güven ortamı sağlayan, öğretmenleri öğrenci başarısına odaklayan, öğretmenlerin okul başarısına odaklı bir vizyon oluşturmasına destek olan liderlik davranışları da büyük önem taşımaktadır (Donohoo vd., 2018; Kurt, 2012). Okuldaki etnik ve sosyo-kültürel yapının kolektif yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu (Goddard ve Skrla, 2006) düşünüldüğünde liderlik davranışları bu konuda da devreye girmektedir. Dolayısıyla okul liderlerinin, bireylerin kültürel değerlerine saygılı olması ve bu çerçevede olumlu bir okul kültürü yaratması önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda okuldaki yönetim yapısının ve lider davranışlarının KÖY'ün geliştirilmesinde önemli etmenler arasında olduğunu, bu nedenle de liderlere önemli roller düştüğünü söylemek mümkün görünmektedir.

Görüldüğü üzere okulun yönetsel yapısı ve liderlik uygulamaları KÖY için önemli faktörlerdir. Eğer bir okul yöneticisi öğrenci çıktılarında kalıcı bir gelişim süreci yaratmak istiyorsa, okuldaki kolektif etkinlikleri artırıcı fırsatlar sağlamalıdır (Carter, 2017). Dahası öğretmenlere, kolektif etkinliklerin

başarı hedeflerine ulaşmadaki öneminin anlatılması ve benimsetilmesi, KÖY'ü geliştirme sürecinde etkili bir liderlik davranışı olarak görülmektedir (Donohoo vd., 2018). Nitekim öğretmenleri ortak bir amaç etrafında kolektif olarak birlikte çalışmaya ikna edebilmek, güçlü liderlerin en önemli özelliklerinden biri olarak görülmektedir (Bandura, 1993). Bu nedenle KÖY'ün liderlik davranışlarından etkilenen ve liderlik davranışlarıyla geliştirilebilen bir özellik olduğunu söylemek mümkündür.

Dört Çerçeve Liderlik (DÇL) Modeli

Bolman ve Deal (1984, 2008) Dört Çerçeve Liderlik (DÇL) modelinde örgütleri bürokratik-yapısal, insan kaynakları, politik ve kültürel-sembolik olmak üzere birbirinden ayrışan dört çerçevede incelemiştir. Bu çerçeveler insan odaklı olan okulları bir bütün olarak anlayabilmek açısından oldukça elverişli bir yapı sunmaktadır. Bu bağlamda okul liderliğini, Bolman ve Deal'ın ortaya attığı DÇL temelinde değerlendiren araştırmalar, son on yıl içinde artış göstermiştir (Al-Omari, 2013; Hwee Joo, 2014; Tanrıoğen, Baştürk ve Başer, 2014; Chibani ve Chibani, 2013; Özdemir, 2018; Özdemir ve Koçak, 2018; Özmen ve Şentürk, 2018; Pennix, 2009; Pourrajab ve Bin Ghani, 2016; Şimşek ve Garipağaoğlu, 2016). Bu artış, dört çerçeve liderlik modelinin, okulun çok boyutlu yapısını açıklamadaki başarısından kaynaklanmıştır. Çünkü okullar teknik, sosyal, çok-kültürlü ve politik yönleriyle tamamen insan odaklı örgütlerdir (Goldman ve Smith, 1991). Bu görüşe paralel olarak Bolman ve Deal (1992), yapı ve politika ötesinde sembollerin ve kültürün okullarda merkezi bir rol oynadığını, bu nedenle çoklu çerçeve liderlik modelinin okullarla diğer örgütlerden daha fazla örtüşüğünü ifade etmektedirler. Bu nedenle DÇL okulların çok boyutlu yapısına uygun bir model sunmaktadır.

Modelde yer alan bürokratik-yapısal çerçeve, örgütsel amaçlara ulaşmada yapıyı en etkili şekilde yönetme ile ilişkilidir. Yapısal çerçeveye göre örgütler belirli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuştur. Bu nedenle de örgütlerin amaçlar ve kurallar doğrultusunda yürütülmesi gerekmektedir. Ayrıca örgüt yapısı, amaç, teknoloji, işgücü ve çevre yapısına en uygun şekilde tasarlanmalı, örgüt amaçları ve ussallık, çalışanların bireysel amaçlarından üstün tutulmalıdır (Bolman ve Deal, 2008, p.47). Bu noktada liderler, işlerin nasıl yapılacağına ilişkin açık yönerge ve kurallar sunmalı, çalışanları işin sonucundan sorumlu tutmalı, örgütsel problemleri yeniden yapılandırma ile çözüme kavuşturmalı, etkin bir denetim süreci işletmelidir (Bolman ve Deal, 1992). Yapılan çalışmalar liderler tarafından em çok kullanılan çerçevenin yapısal çerçeve olduğunu göstermektedir (Al-Omari, 2013; Oumer ve Kejela, 2017; Higgins, 2008; Bolman ve Deal, 1991). Ancak Nguyen, Chang, Rowley ve Japutra (2016) tarafından yapılan bir çalışmada yapısal çerçeve liderlik eğiliminin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde rol oynamadığını bulmuşlardır. Yapılan başka bir çalışmada ise yapısal çerçevenin iş memnuniyeti üzerinde insan kaynakları ve sembolik çerçeve kadar etkisi olmadığı bulunmuştur (Higgins, 2008). Dahası Özdemir ve Koçak (2018) tarafından yapılan çalışma bulguları yapısal çerçevenin, duygusal emeğin yalnızca "yüzeysel davranışlar" boyutunu yordadığını ancak "derin davranışlar" ve "kendiliğinden duygular" üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Ancak Goldman ve Smith (1991, s.4) tarafından ifade edildiği üzere "eğitimin özü her ne kadar bürokrasi tarafından tanımlanmamış olsa da, düzenleme, dosya ve programlar tüm eğitim kurumları açısından önemlidir." Nitekim Tanrıoğen ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada, yapısal çerçevenin amaç odaklı kültür yaratmada etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle yapısal çerçevenin etkili ve gerekli, ancak okulu yürütmede tek başına yeterli olmadığını ifade etmek mümkündür.

İnsan kaynakları çerçevesine göre, örgütler insan ihtiyaçlarını karşılamak için kurulmuşlardır ve işverenler ve çalışanların birbirlerine ihtiyaçları vardır. Bu çerçeve, çalışan ihtiyaçlarına duyarlı olma, onları güçlendirme, paylaşılan liderlik uygulamalarını hayata geçirme, katılımı destekleme, öğrenci başarısı ve gelişme ile ilişkilidir (Bolman ve Deal, 1992, 2008). Yapılan bir çalışma, öğretmenlerin okul liderlerinden en çok insan kaynakları çerçevesine yönelik uygulamaları beklediğini ve istediğini göstermiştir (Al-Omari, 2013). Bunun nedeni insan kaynakları çerçevesinin lider desteği içermesidir. Nitekim Hwee Joo (2014) insan kaynakları çerçevesinin, okulda öğretmenler tarafından algılanan destekleyici müdür rollerinin yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

Politik çerçeveye göre örgütler, koalisyon grupları arasında gerçekleşen politik ilişkilerin etkisi altında olan politik arenalardır. Bu nedenle örgütlerde en önemli kararlar, kıt kaynakların ve gücün paylaşılması ile ilişkilidir (Bolman ve Deal, 2008). Yapılan çalışmalar okullardaki fonksiyonel olmayan çatışmaların, dengesiz kaynak ve güç dağıtımından kaynaklandığını göstermektedir (Bayar, 2015; Plessis ve Cain, 2017; Sucuoğlu, 2015; Tshuma, Ndlovu ve Bhebhe, 2016). Bu nedenle okul liderleri kaynakları adil bir şekilde dağıtmalı ve öğretmenler arası müzakere sürecini etkili yönetebilmelidir.

Kültürel-sembolik çerçeve ise, okullarda ortak bir kültür yaratma ile ilişkilidir. Bu çerçeveye göre liderler güçlü bir vizyon geliştirmeli ve örgüt kimliğini oluşturan semboller ve anlamlar oluşturmalıdır. Bu çerçevede liderler kültürel farklılıklara saygı temelinde örgütü bir arada tutacak ortak semboller ve anlamlar yaratmalıdır (Bolman ve Deal, 2008). Yapılan çalışmalar bu çerçevenin sosyal ihtiyaç memnuniyeti ve örgütsel vatandaşlığın yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Hwee Joo, 2014; Nguyen vd., 2016). Bu bulgulara paralel olarak Higgins (2008) de öğretmenlerin, liderlerin sembolik ve insan kaynakları çerçevesine yönelik davranışlarından çok daha memnun olduklarını bulmuştur. Tüm bu olumlu çıktılara rağmen bazı çalışmalar, liderler tarafından en az kullanılan çerçevenin sembolik çerçeve olduğunu göstermiştir (Bolman ve Deal, 1991; Dereli, 2003; Higgins, 2008; Özdemir ve Koçak, 2018).

KÖY ve DÇL Arasındaki İlişki

Okullarda öğretmenlerin kolektif olarak ortak bir amaç doğrultusunda yeterliklerini bütünleştirmeye istekli olmaları, okul liderlerinin yönetsel uygulamaları ile yakından ilişkili görünmektedir. Başka bir ifadeyle okullardaki kolektif yeterlik algısının geliştirilme sürecinde kullanılan liderlik tarzlarının etkin bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Nitekim bir çalışmada, etkili liderlik uygulamaları ile KÖY arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Cansoy ve Parlar, 2018). Dahası yapılan diğer çalışmalarda dört çerçeve liderlik eğilimleri ile öğretmenlerin işe karşı pozitif tutumları, okulun karar alma süreçlerinde yer almaları, öz yeterlik algıları ve örgütsel vatandaşlıkları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur (Özmen ve Şentürk, 2018; Shum ve Cheng, 1997). Dört çerçeve liderlik eğiliminin ortaya çıkardığı bu olumlu çıktılar ise, alanyazında KÖY'ün göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1999; Darrell, 2010; Goddard vd., 2004; Kurt, 2009).

KÖY, öğretmenler arasında öğrenci başarısının geliştirilme sürecindeki işbirliğine, birlikte çalışmaya ve okulun ortak amacına bağlı olmaya vurgu yapan bir kavramdır. Nitekim Oumer ve Kejela (2017), liderliğin yapısal, sembolik ve insan kaynakları çerçeveleri ile öğretmenler arası işbirliği, amaç birliği ve okuldaki kolektif destek arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Cheng (1994) çalışmasında, dört çerçeve liderliğin her çerçevesi güçlü olduğunda öğretmenler arası samimiyetin, profesyonelleşmenin ve işin anlamına yönelik pozitif duyguların da güçlü olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla bu bulgular, DÇL'nin KÖY üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Alanyazında KÖY'ün geliştirilme sürecinde liderlik uygulamalarının etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, okul liderleri ortak misyon bilinci geliştirdiklerinde, işbirlikçi bir ortam yarattıklarında, öğretmenleri güçlendirdiklerinde ve bireysel ilgi, ilham verici motivasyon ve entelektüel teşvik gibi dönüşümcü liderlik davranışları sergilediklerinde okullarındaki KÖY'ün de gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur (Baleghizadeh ve Goldouz, 2016; Demir, 2008; Kurt, 2009; Ninkovic ve Floric, 2018; Nordick, 2017; Ross ve Gray, 2006; Voelkel ve Chrispeels, 2017). Benzer şekilde Ross ve diğerleri (2004), paylaşılan okul amaçları oluşturmanın, karar alma süreçlerini okul geneline yaymanın ve öğretmen güçlendirmenin KÖY üzerinde olumlu bir etki yarattığını bulmuşlardır. Dolayısıyla tüm bu çalışmalar dört çerçeve liderliğin insan kaynakları ve sembolik çerçevesi ile ilişkili olan liderlik uygulamalarının KÖY'ün gelişiminde etkili olduğuna işaret etmektedir.

Çoklu çerçeve kapasitesine sahip olan etkili liderler, "farklı insan ve gruplar arasında ağlar kurabilme" yeteneğine sahiptirler (Shum ve Cheng, 1997). Bu liderler, eğitimsel zorluklara rağmen öğretmenleri istekle birlikte çalışmaya ikna edebilirler (Bandura, 1993). Bahsedilen bu zorluklardan biri ise okullardaki kaynak yetersizliğidir. Bu bağlamda politik çerçevede başarılı olan liderler, kaynakların paylaşılmasında etkili ve adil davranırlar (Bolman ve Deal, 2008). Bu şekilde de liderler KÖY'ün

gelişimine katkı sağlayabileceklerdir. Nitekim okullarda öğretmenlere yeterli kaynakların sağlanması, okullarda KÖY algısını güçlendiren etmenler arasında değerlendirilmektedir (Kurt, 2009).

Yapısal çerçeve, örgütlerin kurallara ve prosedüre bağlı olarak etkili yönetilmesini gerektirmektedir (Bolman ve Deal, 2008). Bu çerçeveye göre, görevlerin nasıl yerine getirileceğine yönelik açık ve anlaşılır yönergeler sunulması, çalışanlara yaptıkları işlerin sonuçlarına yönelik sorumluluk yüklenmesi ve etkili bir denetim süreci yürütülmesi gerekmektedir (Bolman ve Deal, 1992). Dolayısıyla bu çerçevenin de kolektif yeterliğe yönelik inancı güçlendirmede etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimlerine ilişkin öğretmen algıları ile kolektif öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkileri tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimlerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okullarındaki kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri, kolektif öğretmen yeterliğini yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada DÇL'nin tüm çerçeveleri ile KÖY arasındaki ilişkiler betimlenmiştir. Çalışma, ilişkiisel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu kapsamda ilkokul öğretmenlerinden toplanan veriler, nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırma Türkiye'nin Uşak ilindeki devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan rakamlara göre, Uşak ilinde (şehir merkezi ve 5 ilçede) 1210 ilkokul öğretmeni görev yapmaktadır. Dolayısıyla 1210 ilkokul öğretmeni, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde bulunması gereken öğretmen sayısı, örneklem büyüklüğü tablosundan belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü tablosuna göre 1210 büyüklüğündeki evren, 5%'lik bir hata oranı ile 297 öğretmen ile temsil edilmektedir (Krejcie ve Morgan, 1970). Katılımcılar, il merkezi ve tüm ilçelerden olmak üzere basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma, kayıp veri gibi yaşanabilecek olası problemler göz önüne alınarak, 500 öğretmenle yürütülmüştür. Süreç sonunda 54 farklı okuldan 452 ölçek analize dâhil edilmiştir. Tablo 1'de katılımcılara ait genel bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Şehir Merkezi	İlçe 1	İlçe 2	İlçe 3	İlçe 4	İlçe 5	TOPLAM
Evren	777	141	130	84	39	39	1210
Çalışmada veri toplanan okul sayısı	15	12	14	7	3	3	54
Örneklem	211	80	83	31	16	31	452
Okulun yerleşim yeri	Şehir Merkezi 211			Çevre İlçeler 241			452
Cinsiyet							
Kadın	126	41	44	18	7	17	253
Erkek	85	39	39	13	9	14	199
Kıdem							
0-5 yıl	30	15	14	1	2	6	68
6-10 yıl	38	16	20	11	6	3	94
11-15 yıl	38	19	17	8	5	9	96
16 yıl ve üzeri	105	30	32	11	3	13	194

Tablo 1’de görüldüğü gibi bu araştırma 54 devlet ilkokulunda görev yapan 452 öğretmen ile yürütülmüştür. Bu öğretmenlerin 253’ü kadın, 199’u erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 211’i şehir merkezinde, 241’i ise çevre ilçelerde bulunan okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimlerine ilişkin öğretmen algılarının belirlenmesinde Bolman ve Deal’ın (1991) tarafından geliştirilen, Thompson (2005) tarafından yeniden düzenlenen Liderlik Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ise, Goddard ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği ile ölçülmüştür. Aşağıda ölçeklerin Türkçeye uyarlanması sonucunda elde edilen psikometrik özellikler ve bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait değerler sunulmuştur.

Liderlik Eğilimleri Ölçeği (LEÖ): Okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri, 32 madde ve dört boyuttan (yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi, politik çerçeve ve sembolik çerçeve) oluşan LEÖ ile belirlenmiştir. 5’li likert tipinde olan ölçek, Özcan ve Balyer (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi (CFA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre uyum iyiliği değerleri şu şekilde raporlanmıştır: [$\chi^2 = 973.31$; $df = 458$; $\chi^2/df = 2.13$; $GFI = .79$; $AGFI = .76$; $RMSEA = .07$; $CFI = .99$; $NFI = .98$]. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları ise Cronbach Alpha değerlerinin uygun olduğunu göstermiştir [yapısal çerçeve için: .92; insan kaynakları çerçevesi için: .93; politik çerçeve için: .91 ve sembolik çerçeve için: .90] Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin 32 madde ve 4 faktörlü yapısının Türk kültüründe de değişmediği ve kullanılabilir bir araç olduğu tespit edilmiştir (Özcan ve Balyer, 2013). Ölçeğe ait iki madde örneği şu şekildedir: (1) Okul müdürüm, dikkatli bir planlama ve zamanlama yapar. (2) Okul müdürüm çatışma ve muhaliflerle baş etme konusunda çok başarılıdır. Bu çalışma kapsamında da ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliği CFA ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarındaki uyum iyiliği değerleri: [$\chi^2 = 1051.14$; $df = 458$; $\chi^2/df = 2.29$; $GFI = .87$; $AGFI = .85$; $RMSEA = .05$; $CFI = .99$; $NFI = .99$] olarak bulunmuştur. CFA sonuçları ölçeğin bu çalışma için de geçerli bir araç olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Dört faktörün güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: [yapısal çerçeve için: .94; insan kaynakları çerçevesi için: .96; politik çerçeve için: .95 ve sembolik çerçeve için: .97]. Sonuç olarak elde edilen bu değerler, alanyazında belirtilen ideal değerlerle karşılaştırılıp (Kline, 2011) bir bütün olarak değerlendirildiğinde, LEÖ’nün bu çalışmada kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ): Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri Goddard ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen 6’lı likert tipindeki KÖYÖ ile belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise Kurt (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama sürecindeki geçerlik çalışmaları, ölçeğe açıcı faktör analizinin yapılmasını gerektirmiş, 21 maddeden oluşan ölçek 16 maddeye düşürülmüştür. Yapılan açıcı faktör analizi sonucunda tek faktör ve 16 maddeden oluşan KÖYÖ’nün varyansın 31%’ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bunun yanında yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısının .80 olduğu raporlanmıştır. 16 madde, tek faktörden oluşan bu ölçeğin, Türk kültüründe geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir (Kurt, 2009). İlgili maddelere şu şekilde örnekler verilebilir: (1) Bu okuldaki öğretmenler her çocuğun öğrenebileceğine gerçekten inanırlar (2) Bu okuldaki öğretmenler çeşitli öğretim metotlarını uygulamada beceriklidirler. Ölçeğin bu çalışmada geçerliğinin sınanmasında CFA yapılmıştır. Analiz sonucunda tek faktörlü yapıya ait uyum iyiliği değerleri: [$\chi^2 = 306.16$; $df = 88$; $\chi^2/df = 3.47$; $GFI = .92$; $AGFI = .88$; $RMSEA = .07$; $CFI = .99$; $NFI = .99$] olarak bulunmuştur. Güvenilirlik için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise .96 olarak tespit edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bu değerler, alanyazında belirtilen ideal değerlerle karşılaştırılıp (Kline, 2011) bir bütün olarak değerlendirildiğinde, KÖYÖ’nün bu çalışmadaki örneklem için de geçerli ve güvenilir bir araç olduğuna karar verilmiştir.

İşlemler ve Verilerin Analizi

Bu araştırma Uşak ili devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Bu nedenle Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır. Çalışmanın veri toplama

süreci, ildeki toplam 54 ilkokulda görev yapan 452 öğretmenle, 2017-2018 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veriler, üç aylık bir sürede araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Veri toplama süreci, öğretmenlerle bire bir ve gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Okul müdürlerinin liderlik eğilimlerine yönelik öğretmen görüşleri LEÖ ile; öğretmenlerin KÖY algıları ise KÖYÖ ile belirlenmiştir. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Analizler yapılmadan önce kayıp veri ve uç değer analizleri gerçekleştirilmiş, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri test edilmiştir. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin test edilmesinde basıklık ve çarpıklık katsayıları ve dağılım grafikleri incelenmiştir. Buna göre basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında olduğu görülmüş, grafiklerin normal dağılıma işaret ettiğine karar verilmiştir. Ön analizler tamamlandıktan sonra araştırmanın analizlerine geçilmiştir.

Araştırmanın analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasını kolaylaştırmak için aralık değerleri hesaplanmıştır. 5'li likert tipi olan LEÖ için aralıklar şu şekilde belirlenmiştir: Eğer aralık 1.00 ve 1.79 ise: 'çok düşük düzey'; 1.80 ve 2.59 ise: 'düşük düzey'; 2.60 ve 3.39 ise: 'orta düzey'; 3.40 ve 4.19 ise: 'yüksek düzey'; 4.20 ve 5.00 ise: 'çok yüksek düzey'. 6'li likert tipi olan KÖYÖ için ise aralıklar şu şekilde yorumlanmıştır: eğer aralık 1.00 ve 1.19 ise: 'çok düşük düzey'; 1.20 ve 2.39 ise: 'düşük düzey'; 2.40 ve 3.59 ise: 'orta düzey'; 3.60 ve 4.79 ise: 'yüksek düzey'; 4.80 ve 6.00 ise: 'çok yüksek düzey'. Araştırmada, değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Dört Çerçeve Liderlik eğilimlerinin KÖY üzerindeki rolünün belirlenmesinde ise linear regression analizi gerçekleştirilmiştir. Enter metodu kullanılarak yapılan regresyon analizinin ilk adımında -alanyazına dayalı olarak- 'kıdem (1-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri)' ve 'okulun bulunduğu bölge (okul merkezi ve çevre ilçeler)' değişkenleri, kontrol değişkenleri olarak analize dâhil edilmiş, dummy değişken olarak kodlanmıştır. İkinci adımda ise dört çerçeve liderlik eğilimleri analize alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacına uygun olarak öncelikle okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimlerine ve okuldaki kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin öğretmen algıları tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili değişkenlere ait aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerle birlikte, bu değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Faktörler	Ort	Ss	1	2	3	4	5
LEÖ (5'li Likert, 4 faktör)	1. Yapısal çerçeve	4.06	0.81	-				
	2. İnsan kaynakları çerçevesi	3.90	0.92	.71*	-			
	3. Politik çerçeve	3.94	0.82	.72*	.81*	-		
	4. Sembolik çerçeve	3.81	0.98	.63*	.85*	.79*	-	
KÖYÖ (6'lı Likert, tek faktör)	5. KÖYÖ	4.71	0.98	.29*	.54*	.46*	.65*	-

Not: N=452, * $p < .01$

Tablo 2'de görüldüğü üzere ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul müdürleri dört çerçevedeki liderlik uygulamalarını da "yüksek düzeyde" sergilemektedir. Analiz sonuçlarına göre yapısal çerçeve liderlik davranışları için ortalama değer 4.06; insan kaynakları çerçevesi için 3.90; politik çerçeve için 3.94 ve sembolik çerçeve için bu değer 3,81'dir. Bununla birlikte okul müdürleri en yüksek yapısal çerçeve liderlik eğilimi gösterirken, bu eğilim sembolik çerçevede en düşük seviyededir. LEÖ ile KÖY arasındaki korelasyon katsayıları, bu değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Buna göre KÖY ile yapısal çerçeve arasında pozitif yönlü ancak düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r_{\text{yapısal çerçeve - köy}} = .29; p < .01$). Korelasyon katsayıları insan kaynakları, politik ve sembolik liderlik çerçeveleri ile KÖY arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğunu göstermektedir [($r_{\text{insan kay. çerçevesi - köy}} = .54; p < .01$); ($r_{\text{politik çerçeve - köy}} = .46; p < .01$); ($r_{\text{sembolik çerçeve - köy}} = .64; p < .01$)].

Bu çalışmada, her bir çerçeveye ait liderlik eğiliminin KÖY zerindeki rolünü belirlemek üzere yapılan lineer regresyon analizi, enter metodu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol değişkenleri (kıdem ve okulun bulunduğu yerleşim yeri) regresyon analizinin ilk adımımda analize alınmıştır. Bu değişkenler dummy değişken olarak kodlanmıştır (kıdem için: 0-15 yıl (0), 16 yıl ve üzeri (1) / okulun bulunduğu bölge için: evre ilçeler (0), Şehir merkezi (1)). İkinici adımda ise dört ereve liderlik eğilimleri analize dâhil edilmiştir. DL'ye ait her bir çerçevenin KÖY zerindeki yordayıcılığını gösteren regresyon analizi Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, kontrol değişkenler tek başına KÖY'deki varyansın %3.3'n ıklamaktadır ($F= 7.713$, $p< .05$). Buna göre KÖY inancı, kıdemi yüksek olan (16 yıl ve üzeri) ve merkezdeki okullarda görev yapan öğretmenlerde daha yüksek olma eğilimindedir. Kıdem ve okulun yerleşim yeri kontrol altına alındığında, yapısal ereve KÖY' pozitif ve anlamlı bir Şekilde yordamakta ($F= 21.200$, $p< .05$) ve tek başına KÖY'deki varyansın %9.1'ini ıklamaktadır. Benzer Şekilde insan kaynakları erevesi ($F= 72.404$, $p< .05$), politik ereve ($F= 47.577$, $p< .05$) ve sembolik ereve ($F= 120.560$, $p< .05$) de KÖY'n anlamlı ve pozitif yönlü yordayıcılarıdır. İnan kaynakları erevesi tek başına KÖY'deki varyansın %20'sini, politik ereve %21'ini, sembolik ereve ise %31'ini ıklamaktadır.

Tablo 3. KÖY'ün Yordanmasına ilişkin Regresyon Analizleri

	KÖY				KÖY				KÖY				KÖY				
	β	t	R^2	ΔR^2	β	t	R^2	ΔR^2	β	t	R^2	ΔR^2	β	t	R^2	ΔR^2	
Kıdem	.135	2.873*			.135	2.873*			.135	2.873*			.135	2.873*			
Okulun bulunduğu yerleşim yeri	.106	2.270*			.106	2.270*			.106	2.270*			.106	2.270*			
			.033	-			.033	-			.033	-			.033	-	
Yapısal Çerçeve	.306	6.827*			İnsan Kay. Çerçevesi	.543	13.968*			Politik Çerçeve	.458	11.095*			Sembolik Çerçeve	.644	18.297*
			.124	.091			.327	.293			.242	.208			.347	.314	

Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin görüşleri, müdürlerin her dört çerçeveye yönelik liderlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan diğer çalışmalarda da, tüm liderlik eğilimlerinin görece yüksek olduğu saptanmıştır (Al-Omari, 2013; Tanrıöğen vd., 2014). Başka bir çalışmada ise okul müdürleri kendilerini değerlendirmişler ve tüm çerçeveleri etkin kullandıklarını belirtmişlerdir (Özdemir, 2018). Tüm çalışma bulguları değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin tüm liderlik çerçevelerine önem verdiklerini ve örgüt içindeki farklı durumları uygun çerçevelerden görmeye çalıştıklarını söylemek mümkündür. Okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik uygulamasını da kullanmaları, okullar açısından oldukça olumlu bir bulgudur. Kaldı ki Bolman ve Deal (2008, s.19) modelinde her bir çerçeve, örgütün farklı bir fonksiyonuna cevap vermektedir. Bu nedenle tek başına bir çerçeve, insan odaklı sosyal sistemlerin yapısını anlama ve açıklamada yetersiz kalmaktadır. Doğal olarak en etkili liderler tüm çerçeveleri kullanabilen liderlerdir. Bu bağlamda Chibani ve Chibani (2013) okul müdürlerinin liderlik çerçeveleri arasındaki farkı bilmeleri, doğru yer ve doğru zamanda uygun çerçeveyi seçmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Çalışma bulguları yapısal çerçevenin en etkin kullanılan liderlik türü olduğunu göstermektedir. Buna karşılık en düşük düzeyde kullanılan liderlik eğilimi ise sembolik çerçeveye aittir. Yapısal ve sembolik çerçeveye yönelik bu sıralama, çeşitli araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Al-Omari, 2013; Higgins, 2008). Ancak en etkin kullanılan liderlik eğilimi, çeşitli çalışmalarda farklılıklar göstermektedir (Dereli, 2003; Özdemir ve Koçak, 2018; Tanrıöğen vd., 2014). Bu farklılaşmalar, okulların içinde bulunduğu durumdan kaynaklanıyor olabilir. Başka bir ifadeyle liderlik eğilimlerinin, okulun bağlamından önemli ölçüde etkilendiğini söylemek mümkün görünmektedir. Nitekim Pennix (2009) liderlik eğilimlerinin okul büyüklüğü, okulun yerleşim yeri ve müdürün bazı kişisel özelliklerine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Bu çalışma bulgularında ise, en çok kullanılan liderlik eğilimi, yapısal çerçeve liderlik eğilimidir. Yapısal çerçevenin Türk okullarında en çok kullanılan çerçeve olması ise, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin merkezîyetçi yapısı ile ilişkili olabilir. Bu bağlamda okul yöneticileri merkezden gelen talimat ve yönergelerle uymak, bürokrasinin gerektirdiği işlemleri yapmak zorundadır (Akgün ve Şimşek, 2011). Bu da onları, öğretmenlerin tüm ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermede sınırlayabilmektedir (Keser ve Gedikoğlu, 2008). Bu çalışmada da okul müdürleri merkezi yapının etkisinde kalarak yapısal çerçevedeki liderlik davranışlarına yöneliyor olabilirler. Ayrıca müdürler açısından yapısal çerçeve liderlik davranışlarının sergilenmesi, diğer çerçeve davranışlarının sergilenmesinden daha az çaba ve duygusal emek gerektiriyor olabilir. Ancak insan ilişkileri üzerine kurulu olan okulların yalnızca kurallar ve bürokrasi ile yürütülemeyeceği düşünüldüğünde (Goldman ve Smith, 1991), bu liderlik eğiliminin diğer çerçevelere baskın olmaması gerektiğini söylemek mümkündür.

Bu araştırma tespit edilen bir başka bulgu, öğretmenler tarafından algılanan kolektif yeterliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. İlköğretim düzeyinde yapılan diğer çalışmalar da, öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin yüksek ya da yükseğe çok yakın olduğunu göstermektedir (Cybulski vd., 2005; Çalık vd., 2012; Duman, Göçen ve Duran, 2013; Gürçay vd., 2009; Parker vd., 2006). Buna karşılık lise ve daha üst kademelerde yapılan çalışmalarda KÖY'ye yönelik algı düzeylerinin görece daha düşük olduğu görülmektedir (Kimav, 2010; Yılmaz ve Turanlı, 2017). Bu bulguları destekleyen başka bir çalışmada ise ilkökul sınıf öğretmenlerinin KÖY algılarının, branş öğretmenlerinden anlamlı bir farkla daha yüksek olduğu görülmüştür (Duman vd., 2013). Bunun nedenlerinden biri ilkökullardaki aile desteği ve katılımının, diğer eğitim kademelerine oranla daha yüksek olması olabilir. Nitekim Dauber ve Epstein (1993) ilkökullarda aile katılımının diğer düzeylere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte Türkiye'deki ilkökullarda zorlu disiplin sorunları, zorbalık ve şiddet olayları diğer kademelere göre görece azdır (Hoşgörür ve Orhan, 2017). Bunlar da ilkökul öğretmenlerin tam kapasiteyle çalışmalarına destek vererek kolektif eylemlerini güçlendiriyor olabilir. Nitekim Goddard ve diğerleri (2000) okullarda yaşanan disiplin sorunlarını ve aile desteğine yönelik algıları, KÖY'ü etkileyen faktörler arasında değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin kolektif yeterliğe yönelik algıları, bireysel ve çevresel etmenlerden etkilenmektedir. Bu çalışmada kontrol değişkenleri olarak belirlenen kıdem ve okulun bulunduğu bölgenin, KÖY üzerinde anlamlı bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kıdemi daha yüksek olan öğretmenler KÖY'ü daha yüksek / daha olumlu algılama eğilimindedirler. Önceki çalışmalar, araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen kanıtlar ortaya koymaktadır (Dimopoulou, 2014; Duman vd., 2013; Goddard ve Skrla, 2006). Bununla birlikte alanyazında öğretmenlerin uzmanlık ve temsili deneyimlerinin KÖY üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Özellikle başarı ile sonuçlanan deneyimlerin, bireysel ve kolektif yeterliğe ilişkin algıları güçlendirdiği ifade edilmektedir (Goddard vd., 2004). Bu bağlamda öğretmenlerin kıdemleri arttıkça uzmanlık deneyimleri de artmakta, yeteneklerine ilişkin algıları gelişmektedir. Artan özyeterlik de KÖY'ü güçlendirmektedir. Nitekim Bandura'nın (1999) ifade ettiği gibi KÖY'ün temelinde özyeterlik yatmaktadır.

Çalışmanın bir başka bulgusu KÖY algılarının, okulun şehir merkezi ya da çevre ilçelerde olmasına göre değiştiğini göstermiştir. Buna göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin KÖY algılarının daha olumlu olma yönünde bir eğilim gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer çalışmalarda da kentlerde görev yapan öğretmenlerin kırsalda görev yapanlara göre daha yüksek KÖY algısına sahip olduğu belirlenmiştir (Duman vd., 2013; Goddard ve Skrla, 2006; Schechter ve Tschannen Moran, 2006). Alanyazında kırsal bölgelerdeki okulların, eğitsel materyaller, okul büyüklüğü ve bina yapısı, çalışma ortamı, teknoloji, dış finansal destek ve öğretmen sayısı açısından daha dezavantajlı olduğuna yönelik bilgiler mevcuttur (Lawless, 2009; OECD, 2013). Dolayısıyla merkezi okullarda algılanan KÖY'ün daha yüksek olması, bu okullardaki koşul ve olanakların kırsal okullardakine oranla daha elverişli olmasıyla açıklanabilir. Alanyazında okul olanaklarının ve okul çevresinin KÖY üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar, bu yorumu destekler niteliktedir (Cybulski vd., 2005; Duman vd., 2013; Goddard vd., 2000; Zabrina Anyagre, 2017).

Bu çalışmada dört çerçeve liderlik eğilimi ile KÖY arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuş ve tüm liderlik eğilimlerinin KÖY'ün anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. KÖY ile en güçlü ilişkinin ve KÖY'ü en yüksek yordayıcılığın ise sembolik çerçeveye ait olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla insan kaynakları çerçevesi, politik çerçeve ve sembolik çerçevenin izlediği görülmüştür.

Bu çalışma bulguların göre KÖY üzerinde en yüksek yordayıcılığı olan sembolik çerçevedir. Bu çerçeve, okullarda kolektif bir başarı kültürü oluşturmada büyük öneme sahiptir. Esasında algılanan KÖY, okulda yüksek başarıyı yakalamaya odaklanan ortak bir kültüre inanma düzeyi ile ilişkilidir. Tanrıoğen ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada, okul liderlerinin sembolik çerçeve liderlik eğilimleri ile okulun başarı kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde bu çerçevenin öğretmenlerin duygusal emekleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Özdemir ve Koçak, 2018). Bu bağlamda sembolik çerçeve insanları bir amaç için birleştiren ve eylemlerin amaçlarına ulaşmasını sağlayan bir enerji oluşturmaktadır (Bolman ve Deal, 2008, s.253).

Araştırma sonuçlarına göre KÖY'ün ikinci en yüksek yordayıcısı, insan kaynakları çerçevesi liderlik eğilimidir. Bu çerçevede etkili olan liderler çalışanları karar sürecine ve yönetime katmakta ve onları güçlendirmektedirler (Bolman ve Deal, 1992, s. 315). Short, Rinehart ve Eckley (1999) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre öğretmenler en çok, insan kaynakları çerçevesi liderlik eğiliminin yüksek olduğu okullarda kendilerini güçlendirilmiş hissetmektedirler. Ayrıca öğretmenler ancak kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda birbirlerini ve prosedürleri sorgulayabilmektedirler (Hoy, 2003). Dolayısıyla insan kaynakları çerçevesinin etkin uygulandığı okullarda kendini güçlü hisseden öğretmenlerin, kolektif eylemlere katılım düzeyi de artmaktadır. Nitekim çalışmalar, öğretmenlerin güçlendirildiği, kararlara katılımlarının sağlandığı, etkili bir iletişim ortamının oluşturulduğu, motivasyon ve ödüllendirme sisteminin uygulandığı okullarda, KÖY'ün de yüksek olduğunu göstermektedir (Çalık vd., 2012; Goddard vd., 2004; Nordick, 2017; Zabrina Anyagre, 2017). Başka bir ifadeyle insan kaynakları çerçevesine ait liderlik uygulamaları, KÖY'ü olumlu yönde etkilemektedir.

Görüldüğü üzere bu çalışma bulguları KÖY üzerindeki en etkili iki liderlik eğiliminin sembolik ve insan kaynakları çerçevesi olduğunu göstermiştir. Bu bulguya benzer şekilde Higgins (2008), sembolik ve insan kaynakları çerçevelerini yapısal ve politik çerçeveden daha fazla kullanan okul müdürlerinin olduğu okullarda, öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca yapılan önceki çalışmalar, ortak vizyon yaratma, öğretmenler arası işbirliği oluşturma, onları güçlendirme ve karar süreçlerine dahil etme gibi liderlik davranışlarının KÖY üzerinde etkili olduğuna işaret etmiştir (Baleghizadeh ve Goldouz, 2016; Demir, 2008; Kurt, 2009; Ninkovic ve Floric, 2018; Nordick, 2017; Ross vd., 2004; Ross ve Gray, 2006; Voelkel ve Chrispeels, 2017). İlgili liderlik davranışlarına bakıldığında, bunların sembolik ve insan kaynakları çerçevelerine ilişkin davranışlar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul liderlerinin, KÖY'ü geliştirme sürecinde bu iki çerçeveye önem vermesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Çalışmada KÖY üzerinde yordayıcılığı olan üçüncü çerçevenin ise, politik çerçeve olduğu görülmüştür. Politik çerçeve özellikle güç ilişkileri, koalisyon grupları arasındaki çatışmalar ve kaynak paylaşımının yönetilmesi ile ilişkilidir. Yapılan çalışmalar öğretmenler arası çatışmaların ve gruplaşmaların, kaynak paylaşımı ve güç ilişkilerinden kaynaklandığını göstermektedir (Bayar, 2015; Plessis ve Cain, 2017; Sucuoğlu, 2015; Tshuma vd., 2016). Bu bağlamda öğretmenler arası çatışmaların çözümlenmesi, müzakere ve pazarlık sürecinin etkin işletilmesi, kaynakların etkin paylaşılması ve sağlanması kolektif eylemlerin oluşmasında büyük öneme sahiptir. Nitekim Pennix (2009) politik çerçevenin, kaynakların görece daha az olduğu kırsal okullarda, kent okullarına göre daha fazla kullanıldığını bulmuştur. Bu durum kaynak yetersizliğinin olduğu okullarda politik çerçeve liderlik eğiliminin gerekliliğine bağlanabilir.

Son olarak çalışmada yapısal çerçevenin, KÖY'ün en düşük düzeyde yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu bulguya benzer şekilde Akan (2013), liderliği yazılı kurallar ve bürokrasi temelinde ele alan işlemsel liderlik ile KÖY arasında zayıf bir ilişki olduğunu bulmuştur. Diğer bir taraftan ise Tanrıoğan ve diğerleri (2014) yapısal çerçeve liderlik eğilimi ile okulda amaç odaklı kültür gelişimi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Bu nedenle bu çerçeve görevlerin yerine getirilmesi ve amaçlara ulaşılabilmesi açısından oldukça önemli ancak tek başına yetersizdir. Başak bir ifadeyle sadece yapıya odaklandığı için, diğer çerçevelerle desteklenmelidir.

Sonuç ve Öneriler

KÖY, okul hedeflerine ulaşabilmek için öğretmenlerin ne kadar çaba sarf edeceğinin bir ölçüsüdür. KÖY'ün güçlendirilmesini sağlayan önemli etmenlerden biri okul müdürlerinin uygulamaları ve liderlik eğilimleridir. Okulların yapısal, politik, insan kaynakları ve sembolik boyutlarının her birine cevap veren dört-çerçeve liderlik yönelimlerinden her biri, öğretmenlerin kolektif yeterliklerini etkilemektedir. Özellikle sembolik ve insan kaynakları çerçeveleri KÖY üzerinde, diğer iki çerçeveye göre daha güçlü etkiye sahiptir. Bu, insan odaklı sosyal sistemler için oldukça doğaldır. Öte yandan, yapısal çerçeve liderliği de örgütün varlığı açısından önemlidir, ancak okulların bir bütün olarak açıklanması için yeterli değildir.

Bulgulara dayalı olarak, kendi okulundaki KÖY'ü güçlendirmek isteyen bir okul müdürü, öğretmenlerin mesleki, akademik ve duyuşsal ihtiyaçlarına cevap vermeli, öğretmenleri bir arada tutan ortak anlamlar geliştirmelidir. Özellikle sembolik ve insan kaynakları çerçevelerine yönelik uygulamalarını gözden geçirmeli; bunlara ilişkin eksiklikleri keşfetmeli ve ortadan kaldırmaya çalışmalıdır.

KÖY, kıdem ve okulun yerleşim yeri gibi dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Düşük kıdemli öğretmenler yüksek kıdemlilere göre ve kırsal okullardaki öğretmenler merkezi okullardaki öğretmenlere göre daha düşük KÖY algısına sahiptir. Bu nedenle okul liderleri öğretmenlik mesleğinde yeni olan öğretmenlere, başarılı mesleki deneyimler kazandıracak ortamlar sağlamalıdır. Benzer şekilde özellikle sınırlı olanaklara sahip okullarda yeni kaynaklar yaratabilmeli ve öğretmenleri bu kaynakları

en etkili Şekilde kullanmaya motive edebilmelidir. Başka bir deyişle, okul liderleri, yasalara uygun olacak Şekilde yeni kaynaklar oluŐturmak ve bu kaynakları adil bir Şekilde dağıtmak için çaba sarf etmelidir. Bu, insan kaynakları ve politik ereve liderlik davranışlarının müdürler tarafından etkin bir Şekilde gösterilmesi gerektiği anlamına gelmektedir.

Bu alıŐma, ilkokul öğretmenleri ile yürütülmüştür. Eğitim düzeyleri ve bu okulların ihtiyaçları arasındaki farklılıklar göz önüne alındığında, bu çalıŐmayı diğer eğitim seviyelerinde yürütmek de yararlı olabilecektir. Bu çalışmada liderlik eğilimleri ve kolektif yeterlik arasındaki ilişkiler, ğretmen görüşlerine göre belirlenmiştir. Bu nedenle çalıŐmayı okul müdürleri ile yapmak, bu ilişkileri onların perspektifinden değerlendirmek alana katkı sağlayabilecektir. Ayrıca bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişki nicel yöntemlerle belirlenmiştir. Gelecekteki araŐtırmalarda bu değişkenlerin nitel yöntemlerle incelemesi, özellikle sınırlı olanaklara sahip okullar açısından katkı sağlayıcı olabilecektir.

Kaynakça

- Adams, C. M. ve Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625-642.
- Akan, D. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and collective teacher efficacy. *Educational Research and Reviews*, 8(10), 596-601.
- Akgün, İ. H. ve Şimşek, N. (2011). *Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemlerinin karŐılaŐtırılması. Uluslararası Eğitimde Yeni Ynelimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Türkiye.*
- Al-Omari, A. A. (2013). Leadership frame preference of Jordanian school principals as perceived by teachers: The Bolman and Deal four frames model. *European Journal of Social Sciences*, 38(2), 252-262.
- Baleghizadeh, S. ve Goldouz, E. (2016). The relationship between Iranian EFL teachers' collective efficacy beliefs, teaching experience and perception of teacher empowerment. *Teacher Education ve Development*, 3, 1-15.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13, 137-164.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bayar, A. (2015). Bir rgt olarak okulda meydana gelen atıŐma nedenleri ve zm yollarına yönelik okul müdürlerinin grŐleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(3), 130-141.
- Berebitsky, D. ve Salloum, S. J. (2017). The relationship between collective efficacy and teachers' social networks in urban middle schools. *AERA Open*, 3(4), 1-11.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509-534.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (1992). Leading and managing: Effect of context, culture, and gender. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 314-329.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550-567.
- Carter, A. (2017). Mobilising the middle - the key to cultivating collective teacher efficacy. *Education Today*, 4, 22-24.
- Casanova, D. C. G. ve Azzi, R. G. (2015). Personal and collective efficacy beliefs scales to educators: Evidences of validity. *Psico-USF, Bragana Paulista*, 20(3), 399-409.
- Cheng, Y. C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 5(3), 299-317.

- Chibani, W. ve Chibani, P. H. (2013). Leadership styles of school principals in Lebanon: Multiple case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 174-176.
- Cybulski, T. G. Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 439-461.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınc, A. Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 12(4), 2487-2504.
- Darrell, C. J. (2010). *Collective efficacy, organizational citizenship behavior, and school effectiveness in Alabama public high schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Alabama Üniversitesi, Alabama.
- Dauber, S. L. ve Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in innercity elementary and middle school. N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* içinde (s. 53-73). Albany: State University of New York Press.
- 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.
- Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dimopoulou, E. (2014). Efficacy and collective efficacy beliefs in relation to position, quality of teaching and years of experience. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 5(1), 1467-1475.
- Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: Implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 101-116.
- Donohoo, J. ve Katz, S. (2017). When teachers believe students achieve. *The Professional Learning Association-The Learning Professional*, 38(6), 20-27.
- Donohoo, J., Hattie, J. ve Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 41-44.
- Duman, B., Göçen, G. ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Özel Sayı]. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144-155.
- Fancera, S. F. ve Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349-370.
- Gibbs, S. ve Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 564-584.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D. ve Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R. D., Goddard, Y., Kim, E. S. ve Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121, 501-530.
- Goldman, P. ve N. Smith. (1991, Haziran). *Filling the frames: Using Bolman and Deal to analyze an educational innovation*. Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Education etkinliğinde sunulmuş bildiri, Kanada.

- Gürçay, D., Yılmaz, M. ve Ekici, G. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 119-128.
- Higgins, B. C. (2008). *An evaluation of the relationship of nursing school administrators' leadership frame orientation to faculty perceptions of job satisfaction and leadership effectiveness* (Yayımlanmamış doktora tezi). Missouri Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri.
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Hoy, W. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109.
- Hwee Joo, M. T. (2014). *The influence of multi-frame leadership style on organizational climate in a private university in Malaysia: A case study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Malaya Üniversitesi, Malaya.
- Keser, Z. ve Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Journal of Human Science*, 5(2), 1-23.
- Kimav, A. U. (2010). *An exploration of burnout and individual and collective teacher efficacy in a Turkish state university* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350. doi:10.1080/00220670903383069
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. V. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement* 30, 607-610. doi:10.1177/001316447003000308
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Lawless, J. (2009). *The advantages and disadvantages of attending rural and urban middle schools* (Master's Research Project). Ohio University, USA.
- Moolenaar, A. Slegers, P. ve Daly, A. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251-262.
- Mulford, B. (2003). School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. Education and Training Policy Division, OECD.
- Nguyen, B., Chang, K., Rowley, C. ve Japutra, A. (2016). Organizational citizenship behavior, identification, psychological contract and leadership frames: The example of primary school teachers in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 8(3), 260-280.
- Ninkovic, S. R. ve Floric, O. K. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration ve Leadership*, 46(1), 49-64.
- Nordick, S. (2017). *Fundamental features of fostering teacher collective efficacy: Principals' attitudes, behaviors, and practices* (Yayımlanmamış doktora tezi). Utah Eyalet Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri.
- OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2013). What makes urban schools different? PISA in Focus, No. 28. Paris: OECD Publishing.

- Oumer, J. ve Kejela, M. (2017). Improving school leadership: Principals orientation and culture in primary schools of ambo town, Oromia regional state, Ethiopia. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 5(6), 6-25.
- Özcan, K. ve A. Balyer, A. (2013). Liderlik oryantasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 136-150.
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 116-134.
- Özdemir, M. ve Koçak, S. (2018). Predicting teacher emotional labour based on multi-frame leadership orientations: A case from Turkey. *Irish Educational Studies*, 37(1), 69-87.
- Özmen, İ. ve Şentürk, İ. (2018). Bolman ve Deal'ın dört çerçeve kuramından liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Araştırmaları Dergisi: Kuram ve uygulama*, 1(1), 29-51.
- Parker, K., Hannah, E. ve Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9(2), 111-129.
- Pennix, G. E. (2009). *A study of teacher perceptions of the relationship between leadership styles of principals in high and low performing West Virginia elementary schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Virginia Üniversitesi, ABD.
- Plessis, A. ve Cain, G. (2017). Exploring perceived sources of conflict among educators in three eastern cape schools. *Journal of Education*, 70, 1-23.
- Pourrajab, M. ve Bin Ghani, M. F. (2016). Four-frame leadership and students' academic achievement. *FWU Journal of Social Sciences*, 10(1), 1-9.
- Ramos, M., Silva, S., Pontes, F., Fernandez, A. ve Nina, K. (2014). Collective teacher efficacy beliefs: A critical review of the literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 179-188.
- Richardson, S. (2014). *Individual sense of efficacy, collective teacher efficacy and student achievement in high achieving and low achieving urban public schools* (Dissertation Abstracts International). No. 101, 3617053.
- Ross, J. A. ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 179-199.
- Ross, J. A., Hogaboam Gray, A. ve Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188.
- Schechter, C., ve Tschannen Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480-489.
- Short, P. M., Rinehart, J. S. ve Eckley, M. (1999). The relationship of teacher empowerment and principal leadership orientation. *Educational Research Quarterly*, 22(4), 45-52.
- Shum, L. C. ve Cheng, Y. C. (1997). Perceptions of women principals' leadership and teachers' work attitudes. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 165-184.
- Sucuoğlu, E. (2015). Devlet lisesi öğretmenlerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 16-28.
- Şimşek, E. ve Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Bolman ve Deal'ın dört çerçeve modeline göre akademik liderlerin liderlik yaklaşımlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 81-94.
- Tanrıoğen, Z. M., Baştürk, R. ve Başer, M. U. (2014). Bolman and Deal'ın dört çerçeve kuramı: Müdürlerin liderlik tarzları ve örgüt kültürü. *Pamukkale Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 191-202.

- Thompson, M. D. (2005). Organizational climate perception and job element satisfaction: A multi-frame application in a higher education setting. *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 4(1). <http://www.leadingtoday.org/weleadinlearning/mt05.htm> adresinden erişildi.
- Tschannen Moran, M. ve Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187-207.
- Tshuma, R., Ndlovu, S. ve Bhebhe, S. (2016). Causes of conflict among school personnel in gwanda district secondary schools in Zimbabwe. *Journal of Humanities and Social Science*, 21(4), 32-41.
- Voelkel, R. H. ve Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505-526. doi:10.1080/09243453.2017.1299015
- Yılmaz, M. ve Turanlı, N. (2017). ğretmenlerin kolektif yeterlik algularının incelenmesi: Altındağ ilesi rneği. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 151-158.
- Zabrina Anyagre, J. T. (2017). Collective efficacy-enhancing factors: Public school teachers' perspective for effective school management. *International Journal of Innovative Research ve Development*, 6(8), 1-7.