

**KKTC**  
**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM**  
**DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNİN**  
**ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİKLERİNE OLAN ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Özlem ERDEM**

**Lefkoşa**  
**Haziran, 2021**

**KKTC**  
**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM**  
**DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNİN**  
**ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİKLERİNE OLAN ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Özlem ERDEM**

**Tez Danışmanlar**  
**Yrd. Doç. Dr. Fatma Baysen**  
**Doç. Dr. Engin Baysen**

**Lefkoşa**  
**Haziran, 2021**

**Onay**

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özlem ERDEM'in "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerinin Öğretmenlerin Öz Yeterliklerine Olan Etkisi" başlıklı tezi Mayıs 2021 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
Başkan :	Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR	.....
Üye :	Prof. Dr. Gökmen DAĞLI	.....
Üye :	Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR	.....
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Meryem BASTAS	.....
Üye (Danışmanlar) :	Doç. Dr. Engin BAYSEN	.....
	Yrd. Doç. Dr. Fatma BAYSEN	.....

**Onay**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / ..... / 2021

Prof. Dr. Hüsnü CAN BAŞER

**Enstitü Müdürü**

## **Etik İlkelere Uygunluk Beyanı**

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Özlem Erdem

25/06/2021

## Teşekkür

Her zaman desteğini gördüğüm, eğitim bilimleri alanındaki en deneyimli akademisyenlerden biri olan danışmanlarım Yrd.Doç.Dr. Fatma Baysen, Doç.Dr.Engin Baysen'e teşekkür ederim. Uzun ve zahmetli bir dönem boyunca araştırmaya katkı koyan ülkemizin değerli öğretmenlerine, tüm imkanlarını ve kaynaklarını açan Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne ayrıca teşekkürü bir borç bilirim. Bana her zaman inanan, beni destekleyen, benim için yaptıkları fedakârlıkları asla unutamayacağım, varlıklarıyla bana güç veren, bilgilendiren, tecrübelerini paylaşan hayatımdaki her şeyi borçlu olduğum, bütün yaşamım boyunca bana koşulsuz destek olan, cesaret veren, güvenen anneme babama gönül dolusu teşekkürlerimi, sonsuz saygı ve sevgilerimi sunarım.

Özlem Erdem

*25/06/2021*

## Özet

### **Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerinin Öğretmenlerin Öz Yeterliklerine Olan Etkisi**

**Erdem Özlem**

**Doktora, Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Yrd.Doç Dr. Fatma Baysen Doç.Dr. Engin Baysen,**

**Haziran 2021, 203 Sayfa**

Bireyler, hayatlarının her safhasında çeşitli güçlüklerle karşılaşabilirler. Bu güçlükler karşısında yeteneklerine inanmaları, özgüvenleri ve güçlükler karşısında sebat göstermeleri başarılı olmaları için fırsatlar doğurabilir. Öz-yeterlik inancı bireyin amaçlarını, kararlarını ve yaşam biçimini belirlemektedir. Öz-yeterlik inancı sayesinde birey, kendi kapasitesi hakkında rahatlıkla karar verebilmektedir. Bireyin öz yeterlik inancının yüksek olması, onun başarısını olumlu etkilemektedir.

Bu nedenle bu çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin öz-yeterliklerine olan etkisinin saptanması hedeflenmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin öz-yeterliklerine olan etkisini ortaya koymayı amaçlayan bulguların literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin başarısı öğretmenlerini lider olarak etkileme yeteneğine bağlıdır. Okulun başarılı olabilmesi için sadece makamına dayanan bir yetki yeterli olmayacağından diğer liderlik özelliklerinin yanında öğretimsel liderlik özelliğini de üst düzeyde kullanması gerekmektedir. Bu amaçla; Okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin öz yeterliliğe olan direk etkisinin belirlenmesi, öğrenen organizasyonun etkisinin araştırılması ve sonuç olarak bağımsız teorik bir modelin test edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma, 2018-2020 eğitim öğretim yıllarında Ankara İline bağlı ve Çankaya İlçesinde bulunan resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Gönüllülüğe dayalı olarak gerçekleştirilen anketlere, 434 öğretmen tarafından cevap verilmiş ve elde edilen bulguların ışığında değerlendirme yapılarak sonuçlar ortaya konulmuş ve öneriler sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır. Öğretimsel liderlik kapsamında, okul yöneticilerinin en yüksek oranda gösterdikleri davranış okul

amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması olurken en düşük düzeyde gösterdikleri davranış ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olmalarıdır. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumların öğrenen organizasyon özelliklerinin %74,0'unu gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda sistem düşüncesinin en yüksek düzeyde görüldüğünü, öğretmenlerin kişisel ustalıklarının ise en düşük düzeyde belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenler öz-yeterliklerinin %58,4 oranında olduğunu belirtmişlerdir. Davranışı tamamlama, en yüksek oranda gösterilen öz-yeterlik olurken, en düşük düzeyde gösterilen öz-yeterlik, davranışa başlama ve sürdürme olmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt boyutları (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma ve okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma) ve öğrenen örgüt ve alt boyutları (Kişisel Ustalık, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon, Sistem Düşüncesi ve Takım Halinde Öğrenme) konularında algıların cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin her iki konuda genel ortalama ve alt faktörlerin ortalamalarında erkeklere göre daha yüksek değerlerle görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt boyutları (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma ve okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma) ve öğrenen örgüt ve alt boyutları (Kişisel Ustalık, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon, Sistem Düşüncesi ve Takım Halinde Öğrenme) konularında algıların öğretmenlerin branşlarına göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılaşma dikkate alındığında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt boyutları açısından algıları konusunda sınıf öğretmenliği branşına sahip olma olumlu şekilde etkilenmektedir denebilir. Tam tersi durum ise, Türkçe-Edebiyat ve Yabancı Dil öğretmenliği branşları içinde belirtilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin öz etkililik ve alt boyutları (davranışa başlaması, davranışı sürdürmesi, davranışı tamamlaması ve engellerle mücadelesi) öğretmenlerin çalıştıkları okul türünden etkilenmektedir. Öğretmenler ortaokullarda çalıştıkları takdirde genel olarak öz etkililik ve yeterlilik algıları bundan olumlu etkilenmektedir. Bu algıyı daha detaylı irdelediğimizde ise özellikle davranışı başlatma ve davranışı sürdürme konularında ilkokulda çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek algı düzeyine sahip olmaktadır.

Araştırmada öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği ve öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği görüşlerinde artış olduğu takdirde öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısında da bir artış gözlemlenmektedir. Ayrıca, öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısının pozitif ve anlamlı bir etkisi görülürken, öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği algısının anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** öğretim liderliği, öz yeterlilik, öğrenme organizasyonu



## **Abstract**

### **The Effects of School Principals' Instructional Leadership Roles on Teachers' Self-Efficacy**

**Erdem, Özlem**

**PhD, Department of Educational Administration Supervision Economics and Planning**

**Thesis Supervisor: Yrd.Doç Dr. Fatma Baysen Doç.Dr. Engin Baysen,**

**June 2021, 203 Pages**

Individuals may face various difficulties at every stage of their lives. In the face of these difficulties, believing in their abilities, self-confidence, and perseverance in the face of difficulties can create opportunities for them to be successful. Self-efficacy belief determines the goals, decisions, and lifestyle of the individual. Thanks to the self-efficacy belief, the individual can easily make a decision about his / her own capacity. High self-efficacy beliefs of the individual affect his success positively.

Therefore, this study, it is aimed to determine the effect of instructional leadership roles of school principals on teachers' self-efficacy. As a result, it is thought that the findings aiming to reveal the effect of instructional leadership roles of school principals on teachers' self-efficacy will make significant contributions to the literature.

School administrators' success depends on their ability to influence their teachers as leaders. Since an authority based solely on status is not sufficient for the school to be successful, principals should use the instructional leadership feature at the highest level along with other leadership features. For this purpose; It is aimed to determine the direct effect of school administrators 'instructional leadership roles on teachers' self-efficacy, to investigate the effect of the learning organization, and to test an independent theoretical model as a result.

The research was applied to teachers working in official education institutions in Çankaya districts of Ankara during the 2018-2020 academic years. Surveys conducted on a voluntary basis were answered by 434 teachers, and the

results were presented and suggestions were made by evaluating in the light of the findings.

Within the scope of instructional leadership, the behavior that school administrators show at the highest rate is determining and sharing school goals. The behavior they show at the lowest level is that school administrators have the role of supporting and developing teachers. In terms of teachers' opinions, it has been determined that the institutions they work with show 74.0 % of the learning organization characteristics. They stated that systems thinking was seen at the highest level in the institutions where the teachers worked, while the personal mastery of the teachers was at the lowest level. When the results of the research were examined, the teachers stated that their self-efficacy was 58.4%. Completing the behavior was the highest level of self-efficacy, while the lowest level of self-efficacy was initiating and maintaining the behavior.

It is understood in the research that perception on teachers, teaching leadership of school administrators and its sub-dimensions (determining and sharing school objectives, education program, having management role of the teaching process, the role of school administrators in the teaching process and student evaluation, the role of school administrators in supporting and developing teachers, the role of school administrators in teaching-learning environment and climate), and learning organization and its sub-dimensions (personal mastery, Mental Models, Shared Vision, System Idea, Team-based learning) differs according to gender. It's observed that female teachers gave higher scores for both questions considering the general average and average of sub-factors.

It is observed in the research that perception of teaching leadership of teachers and school administrators and its sub-dimensions (determining and sharing school objectives, education program, having management role of the teaching process, the role of school administrators for teaching process and student evaluation, the role of school administrators in supporting and developing teachers, the role of school administrators in teaching-learning environment and climate regularly) and learning organization and its sub-dimensions (personal mastery, Mental Models, Shared Vision, System Idea, Team-based learning) differs according to branches of teachers. Considering these differences, it may be said that being a homeroom teacher affects the perception of teachers relating to the teaching leadership of school

administrators and its sub-dimensions positively. The exact opposite situation may be said for Turkish-Literature and Foreign Language Teaching branches too.

In the research, it is observed that self–efficiency of teachers and its sub-dimensions (taking an action to start the behavior, maintaining a behavior, completing a behavior, and struggling with obstacles) are affected in terms of teacher’s school. Self-efficiency and self-sufficiency of teachers are affected positively if they work in middle schools. The more we examined in detail, we understood that they have a better perception of taking an action to start and maintaining the behavior comparing to their primary school colleagues.

In the research, it is detected that there is a meaningful, positive, and high-level relationship in learner and organization perception in terms of school administrators, teaching leadership, and teacher’s opinions. In terms of teacher’s opinions, when an increase is occurred in teaching leadership views of school administrators, an increase is observed in learner-organization views in a similar way. Moreover, learner organization perception has a positive effect on teachers’ views about the institutions that they work in; teaching leadership perception of administrators hasn’t got any effect on teacher’s views.

***Keywords:*** instructional leadership, self-efficacy, learning organization

## İçindekiler

Onay .....	1
Etik İkelere Uygunluk Beyanı .....	2
Teşekkür .....	3
Özet .....	4
Abstract .....	7
İçindekiler .....	10
Tablolar Listesi .....	13
Şekiller Listesi.....	16
Kısaltmalar .....	17

## BÖLÜM I

Giriş.....	18
Problem Durumu.....	18
Araştırmanın Önemi.....	21
Araştırmanın amacı .....	21
Problem cümlesi.....	21
Alt Problemler.....	21
Sınırlılıklar .....	22

## BÖLÜM II

Kavramsal Temeller Ve İlgili Araştırmalar .....	25
Kavramsal Temeller .....	25
Öğretimsel Liderlik .....	25
Öğretim Liderlerinin Özellikleri .....	27
Öğretimsel Liderlik ve Okul Yönetimi İlişkisi .....	29
Öğretimsel Liderlik ile Öğrenci Öğrenmesi İlişkisi.....	30
Öğretim Lideri ve Öğretmen İşbirliği .....	34
Müdürlerinin Öğretici Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmenlerin Algıları .....	35
Öğretmen Liderliği.....	36
Öğretmen Liderliği ve Öğrenim ilişkisi .....	38
Okul Verimliliğinin Arttırılmasında Öğretmen Liderliğinin Faydaları .....	39
Liderlik ve Cinsiyet İlişkisi.....	41

Öğretim Liderliği ve Cinsiyet İlişkisi .....	42
Öğretimsel Liderlikte Cinsiyetin Etkileri.....	43
Örgütsel İklim .....	44
Okul İklimi.....	46
Okul ikliminin Öğrenci Başarısına Etkileri .....	49
Okul ikliminin Öğretmenin Çalışma Performansına Etkileri .....	51
Öğretimsel Liderliğin Okul İklimi Üzerindeki Etkileri .....	54
Sosyal Bilişsel Teori .....	56
Üçlü Karşılıklı Nedensellik.....	59
Algılanan Öz-Yeterlik.....	61
Sonuç Beklentileri.....	62
Öz-Yeterlik.....	63
Genel Öz-Yeterlik .....	65
Etki Alanına Özgü Öz-Yeterlik.....	66
Kolektif Yeterlik .....	67
Öz-Yeterlik Kaynakları.....	69
Öz-Yeterlik ve İş Motivasyonu İlişkisi.....	72
Öz-Yeterlik ve İş Performansı İlişkisi .....	74
Öz-Yeterlik ve Öğrenme .....	75
Eğitimde Öz-Yeterlik Türleri.....	77
Öz-Düzenlemeli Öğrenme İçin Öz-Yeterlik .....	78
Öğretmen Öz-Yeterliği .....	79
Kolektif Öğretmen Yeterliği .....	80
Öğrenen Organizasyon.....	84
Öğrenen Organizasyon Disiplinleri .....	87
Kişisel Uсталık.....	87
Zihinsel Model .....	89
Paylaşılan Vizyon .....	89
Takım Öğrenimi.....	90
Sistem Düşüncesi .....	92
Öğrenen Organizasyonda Liderlik .....	92
Öğrenen Organizasyon Olarak Okul.....	94
Okulda Liderlik ve Öğrenen Organizasyon İlişkisi .....	95
İlgili Araştırmalar.....	96

Yurt İçinde Yapılan alışmalar .....	96
Yurt Dışında Yapılan alışmalar .....	97

### BÖLÜM III

Yöntem.....	101
Araştırma Modeli .....	101
Evren ve Örneklem .....	101
Veri Toplama Araçları .....	103
Veri Analizi.....	105

### BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar .....	110
Öğretim liderliği ve alt faktörlerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri .....	111
Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	114
Öğretimsel Liderlik ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	117

### BÖLÜM V

Tartışma .....	160
----------------	-----

### BÖLÜM VI

Sonuçlar Ve Öneriler .....	166
Sonuçlar .....	166
Öneriler .....	168
Kaynakça.....	170
EKLER.....	196

## Tablolar Listesi

Tablo 1. Okul İkliminin Boyutları .....	47
Tablo 2. Eğitimde Öz-Yeterlik Türleri.....	77
Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	102
Tablo 4. Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği DFA Sonuçları.....	106
Tablo 5. Öğrenme Organizasyonu Ölçeği CFA Sonuçları (LOS) .....	107
Tablo 6. Öğrenme Organizasyonu için Faktör Korelasyonları ve Güvenilirlikleri .	108
Tablo 7. Genel Kendi Kendine Yeterlilik Ölçeği CFA Sonuçları .....	108
Tablo 8. Faktör Korelasyonları ve Kendi Kendine Yeterlilik Ölçeği için Güvenirlik .....	109
Tablo 9. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Betimsel İstatistikleri.....	110
Tablo 10. Öğretim Liderliği ve alt faktörlerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri .....	112
Tablo 11. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	113
Tablo 12. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri .....	115
Tablo 13. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları .....	116
Tablo 14. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri .....	117
Tablo 15. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Varyansların Homojenliği Testleri.....	118
Tablo 16. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları .....	119
Tablo 17. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri .....	122
Tablo 18. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Varyansların Homojenliği Testleri .....	123
Tablo 19. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	124
Tablo 20. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Betimsel İstatistikleri .....	127

Tablo 21. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri .....	128
Tablo 22. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....	129
Tablo 23. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri .....	131
Tablo 24. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları .....	132
Tablo 25. Öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin mesleki kıdeme göre betimsel istatistikleri .....	134
Tablo 26. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Varyansların Homojenliği Testleri.....	135
Tablo 27. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	135
Tablo 28. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri .....	137
Tablo 29. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Varyansların Homojenliği Testleri.....	138
Tablo 30. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	139
Tablo 31. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Betimsel İstatistikleri.....	141
Tablo 32. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri .....	142
Tablo 33. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları .....	143
Tablo 34. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri .....	144
Tablo 35. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	146
Tablo 36. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri .....	148
Tablo 37. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Varyansların Homojenliği Testleri.....	149



Tablo 38. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	150
Tablo 39. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Branşa Göre Betimsel İstatistikleri .....	153
Tablo 40. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre varyansların homojenliği testi sonuçları.....	154
Tablo 41. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları.....	155
Tablo 42. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Öğretim Liderliği, Çalıştıkları Kurumlara Yönelik Öğrenen Örgüt Algısı ve Öğretmenlerin Öz Etkililik ve Yeterlik Algıları Spearman P Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları.....	156
Tablo 43. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Öğretim Liderliği ve Çalıştıkları Kurumlara Yönelik Öğrenen Örgüt Algılarının Öğretmenlerin Öz Etkililik ve Yeterlik Algılarına Olan Hesaplanmış Etki Katsayıları..	157

## Şekiller Listesi

Şekil 1. Öğrencilerin Öğrenmesinde Liderliğin Etkileri .....	33
Şekil 2. Öğrenci Öğrenimi İçin Öğretmen Liderliği Kavramsal Çerçevesi .....	39
Şekil 3. Sosyal Bilişsel Teori Modeli.....	58
Şekil 4. İnsan Davranışının Birbirini Etkileyen Üç Belirleyicinin Bir Modeli.....	60
Şekil 5. Kişisel Ustalığın Öncülleri.....	88

**Kısaltmalar**

<b>KKTC:</b>	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
<b>MEB:</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>Akt. :</b>	Aktaran
<b>Vb. :</b>	Ve benzeri
<b>Çev. :</b>	Çeviri
<b>%:</b>	Yüzde değeri

## BÖLÜM I

### Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### Problem Durumu

Liderlik, okulların öğrencilerinin öğrenmesini teşvik ettiği başarıdaki farklılıkların açıklanmasında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Gerçekten de, etkili liderliğin katkısı en çok ihtiyaç duyulduğunda en fazladır. Yetenekli liderlerin müdahalesi olmadan sorunlu okulların problemlerini tamamen çözdüklerine dair belgelenmiş neredeyse hiçbir örnek yoktur. Okuldaki diğer faktörler de bu tür geri dönüşlere katkıda bulunurken, liderlik katalizördür. Hem resmi hem de gayri resmi kaynaklardan gelen okul liderliği, hedefler, kültür, yapı ve sınıf koşulları gibi okul koşullarının doğasını şekillendirmeye yardımcı olur. Okul ve sınıftakiler de dahil olmak üzere çok çeşitli faktörler, öğretmenlerin profesyonel topluluk duygusunu şekillendirmeye yardımcıdır. Okul ve sınıf koşulları, öğretmenlerin profesyonel topluluğu ve öğrenci/aile arka plan koşulları, öğrencilerin öğreniminden doğrudan sorumludurlar (Leithwood & diğ., 2004).

Başarılı okul yöneticileri, okullarındaki koşullara göre liderlik tarzlarının ve öğretim uygulamalarının değiştirilmesi yoluyla sürdürülebilir liderliği, hesap verebilirliği ve işbirliğini teşvik etme kararları konusunda şeffaf bir şekilde davranmaktadır. Liderler, çevre koşullarına ve özelliklerine göre yönetim tarzları geliştirdiklerinden, sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler genellikle etkili liderlik tarzlarının koşullarını belirlemektedir. Okul liderleri beceri düzeyleri, eğitimleri ve deneyimleri nedeniyle farklılık gösterirken, araştırmalar, yüksek başarı sonuçları veren etkili liderlik tarzlarının belirli yönlerine işaret etmektedir. Sonuç vermeyen liderlik tarzları sergileyen müdürler, öğretmen yeterliği, olumlu bir okul ortamı ve öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Temelde, okulların organizasyon yapılarının olumlu yönde değişmesi amaçlanıyorsa, öncelikli olarak müdürlerin liderlik yöntemleri değişmelidir. Etkili liderlik uygulamalarının tam olarak anlaşılması, öğrenci başarısını, öğretmen yeterliğini ve okul iklimini etkileyen davranışlarla ilgili bilgi ve yatırımını genişletmektedir (Ross & Cozzens, 2016).

Okullarda, müdür; bu yol gösterici ilkelerin uygulanmasını etkilemek ve öğretmen mesleki gelişiminin genel kalitesini artırmak için benzersiz bir konumdadır. Okul müdürlerinin temel görevlerinden biri, profesyonel personel de dahil olmak üzere okuldaki herkes için olumlu ve sağlıklı öğretim ve öğrenim ortamları oluşturmak ve sürdürmektir (Bredeson & Johansson, 2000). Bunu başarmak için okul liderinin, çalışanın motivasyonunu, becerilerini ve çalışma koşullarını çeşitli öğrenci gruplarına göre geliştirmesi gerekmektedir (Lambrecht & diğ., 2020).

Öğretimsel liderlik, müdürün bir model veya örnek öğretmen olmasının gerektirmemektedir. Ancak, müdürler pedagojik kapasite oluşturmak, yenilik fırsatlarını genişletmek, kaynakları sağlamak ve tahsis etmek, öğretmenlere öğretimsel yön ve destek vermek ve öğretmenlerin öğretimsel iyileştirme için bireysel ve toplu sorumluluk üstlenmelerini sağlamak için gerekli organizasyonel koşulları oluşturma kapasitesine sahip olmalıdırlar. Bu açıdan bakıldığında, müdür, işletme yöneticisinden ziyade öğretimsel yenilik süreçlerinin bir yöneticisidir. Buna göre, bir öğretim lideri olarak okul müdürü kavramı, okulun organizasyon yelpazesinde anlayışların, becerilerin ve niteliklerin geliştirilmesi ve dağıtımında müdürün rolüne odaklanmalıdır (Ng, 2019).

Öğretmen liderliği kısmen müdür liderliğinden kaynaklanır ve bir okul müdürünün etkiyi devretmek ve öğretmenleri güçlendirmek için gösterdiği aktif çabaları yansıtır. Geleneksel hiyerarşik okul yapıları ve okul müdürlerinin otoritesi, öğretmen liderliği rollerini teşvik etme, liderlik kapasitesi geliştirme ve işbirliğine dayalı ve katılımcı karar alma kültürünü düzenleme dahil olmak üzere öğretmenlerin yapamayacağı birçok şeyi yapmalarına izin vermektedir. Öğretmen liderliğinin okul müdürü liderliği ile öğrencinin öğrenmesi arasındaki ilişkide önemli bir aracılık rolü oynayıp oynamadığını bilmenin yanı sıra, müdür ve öğretmen liderliğinin öğrenci öğrenimiyle nasıl bağlantılı olduğunu anlamak da önemlidir. Okul liderliği ve okul etkililiği üzerine yapılan araştırmalar, liderliğin öğrenci başarısı üzerinde önemli ancak dolaylı etkileri olduğunu göstermiştir (Sebastian & diğ. 2016).

Öz-yeterlik, bir bireyin duygusal tepkileri ve düşünce kalıpları üzerinde bir etkiye sahiptir. Öz-yeterlik, bireylerin bir görevi yerine getirebilecekleri öz inançların bir işlevi olarak da tanımlanabilir. Bu nedenle, öz-yeterlik ile ilişkili yüksek sürekliliğin kesinlikle artan performans ve üretkenliğe yol açacağı söylenebilir. Öz-yeterliğin, özellikle psikoloji ve eğitimde, diğer motivasyonel yapılarla

karşılaştırıldığında davranışsal sonuçları tahmin etmek için iyi bir ölçüm olduğu kanıtlanmıştır (Cherian, & Jacob, 2013). Öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi yerine getirebileceğine ve istenen etkiyi üretebileceğine olan inancıyla ilgilidir: Kişinin, gerçek yeteneklerinden farklı olarak belirli görevler için yeteneklerine ilişkin algılarını yansıtır. Beklenen eylemin sonucu ile yakından ilgilidir. Öz-yeterlik eğitim ve istihdam ortamlarında davranışı tahmin etmek için değerli ve önemli bir yapıdır. (Liu & diğ., 2021).

Yüksek öz-yeterlik öğretme duygusu ile bir dizi olumlu öğretim özelliği olan öğretmenler arasında olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip öğretmenler genellikle iyi öğretmenleri ifade eden bir dizi özelliği sergilemektedir. Üstün planlama ve organizasyon becerileri, oldukça etkili öğretmenlerin bir özelliğini temsil etmektedir. Yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için daha fazla fırsat sağlayabilecek yeni fikirlere daha açık olma eğilimindedir. Öz-yeterliği daha yüksek olan öğretmenlere bağlı bir başka olumlu öğretim özelliği, daha fazla çaba eden öğrencilerle ek çalışmalar yapma istekliliğini içermektedir. Ayrıca genellikle öğrenci hatalarına karşı daha az eleştirel tepkiler verirler ve daha yüksek düzeyde heves ve öğretime bağlılık gösterme eğilimindedirler. Bir öğretmenin öğretim öz-yeterliğini etkileyebilecek başlıca iki faktör, eğitim ve deneyim seviyeleridir (Dunbar & Melton, 2018).

Çalışma kalitesi, okulun etkililiğinin önemli bir göstergesidir. Öğretmenler okulda verimsiz bir şekilde çalışıyorlarsa veya öğretimle ilgilenmiyorlarsa, bu durum öğrencilerin öğrenme başarısıyla bağlantılı olacaktır. Öğretmenlerin öğretim kalitesi veya iş pratiği düşük olduğunda, öğrencilerin öğrenme başarısı da düşük olmaktadır (Trepurthar & Tayiam, 2014). Okul etkinliği ve gelişimi için öğretmen liderliği çok önemlidir. Öğretmen liderler, okulun öğretim programını etkilemek için güçlü bir konumdadır. Öğretmenler, öğrettikleri konularda ve öğrencilerinin öğrenme kalıplarında okulun uzmanlarıdır. Öğretmen liderler, meslektaşlarının enerjisini harekete geçirerek o programın kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Calderone & diğ., 2018). Uygulayıcılar için öğretmen liderliği kavramı, öğretmen değerlendirmeleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi çalışma hayatının birçok alanında rol oynadığı için yüksek ilgi görmektedir (Schott & diğ., 2020). Öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki net veya yerleşik olmaktan uzaktır (Harris, 2005). Öğretmen liderliği, okul kapasitesi ve okul iklimi gibi okul süreci

değişkenleri aracılığıyla dolaylı olarak öğrencinin öğrenmesiyle ilişkilendirilebilir. Liderler, okul gelişimini desteklemek için çeşitli yaklaşımlar kullansalar da, etkili müdür ve öğretmen liderliğinin, okul güvenliği ve öğretmenin beklentileri gibi öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Sebastian & diğ., 2017).

Bu bağlamda belirlenen araştırmanın problem cümlesi aşağıda verilmiştir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin öz yeterliklerine olan etkisi nedir?

### **Araştırmanın Önemi**

Bireyler, hayatlarının her safhasında çeşitli güçlüklerle karşılaşabilirler. Bu güçlükler karşısında yeteneklerine inanmaları, özgüvenleri ve güçlükler karşısında sebat göstermeleri başarılı olmaları için fırsatlar doğurabilir. Öz-yeterlik inancı bireyin amaçlarını, kararlarını ve yaşam biçimini belirlemektedir. Öz-yeterlik inancı sayesinde birey, kendi kapasitesi hakkında rahatlıkla karar verebilmektedir. Bireyin öz yeterlik inancının yüksek olması, onun başarısını olumlu etkilemektedir. Bu nedenle bu çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin öz yeterliliğe olan etkisinin saptanmasında yardımcı olacağı öngörülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmanın okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin öz yeterliliğe olan etkisini ortaya koymayı amaçlayan bulguların literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin öz yeterliklerine olan etkisi incelemeye yöneliktir. Bu ana amaç doğrultusunda problem cümlesi şöyle oluşturulmuştur;

### **Problem cümlesi**

Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin öz yeterliklerine olan etkisi nasıldır?

### **Alt Problemler**

1. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği ve alt faktörlerine (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin

yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretim-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması) ilişkin davranışlara ne düzeyde sahiptir?

2. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği ve alt faktörlerine (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretim-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması) ilişkin davranışlara sahip olma düzeyi demografik değişkenlere (cinsiyet, çalışılan okul türü, mesleki kıdem ve öğretmenlik branş) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı ve alt faktörlerine (kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme) ilişkin davranışlara ne düzeyde sahiptir?
4. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı ve alt faktörlerine (kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme) ilişkin davranışlara sahip olma düzeyi demografik değişkenlere (cinsiyet, çalışılan okul türü, mesleki kıdem ve öğretmenlik branş) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik ve alt faktörleri (davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve engellerle mücadele) algıları ne düzeydedir?
6. Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik ve alt faktörleri (davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve engellerle mücadele) algıları demografik değişkenlere (cinsiyet, çalışılan okul türü, mesleki kıdem ve öğretmenlik branş) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

### **Sınırlılıklar**

Araştırmada betimsel araştırma soruları için merkezi eğilim ölçüleri (ortalama ve standart sapma) değerleri kullanılacak ve sonuçlar bu ölçüler ışığında yorumlanacaktır. Farklılaşmanın sorgulandığı araştırma sorularında ise normal dağılımın sağlandığı bağımlı değişkenlerde demografik değişkenler arasında iki adet kategoriye sahip olan değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, üç ve daha fazla kategoriye sahip olan demografik değişkenlerin için ise tek yönlü ANOVA kullanılacaktır (Field, 2017). Normal dağılım sağlanmamış olan bağımlı değişkenlerde ise iki kategorili olan demografik değişkenler için Mann-Whitney U



testi ile üç ve daha fazla kategoriye sahip olan demografik değişkenler için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır (Field, 2017). Bağımlı değişkenler arasında ilişkiyi sorgulayan analizlerde ise bir bağımlı değişkenin normal dağılımı sağlamamasından dolayı Spearman  $\rho$  korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Field, 2017). Son olarak, etki analizinde ise çok doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur (Field, 2017).

Bu araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesinde görevli olan öğretmenler ile ve Ek'de yer alan ölçekler ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçları genellenirken bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmada veriler, 'Öğretim Liderliği Ölçeği'(Şişman), 'Öz Etkililik-Yeterlilik Ölçeği'(Sebahat Gözüm, Seçil Aksayan) ve 'Öğrenen Örgüt Algısı Ölçeği'(Nezahat Güçlü ve Türkoğlu) kullanılarak elde edilecektir.

Ankara ili Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile verilerin toplanması 2018-2020 eğitim öğretim yılını kapsamaktadır. Görüşmelerin Yenimahalle ilçesinde yapılıyor olmasından ötürü 434 kişiye ulaşılabildiği için örneklemin küçük olması sonuçların genellenmesini sınırlamaktadır.

## Tanımlar

**Öğretimsel liderlik:** Liderlerin okul için bir yön belirledikleri, personeli motive ettikleri ve öğretme ve öğrenmede iyileştirmeleri amaçlayan okul ve sınıf temelli stratejileri koordine ettikleri bir etki sürecidir (Hallinger & Murphy, 2012).

**Örgütsel iklim:** Örgütsel politikaların, uygulamaların ve prosedürlerin paylaşılan algıları olarak tanımlanabilir. Örgütsel iklim, kişisel değerler ve psikolojik arzuların yansıttığı gibi, bireylerin işyerlerine ilişkin algıları ile belirlenebilir (McMurray & diğ., 2010).

**Öz-yeterlilik:** İnsanların istenen sonuca ulaşmak için gereken belirli bir eylemi gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarıdır (Luszczynska & Schwarzer 2006).

**Kolektif yeterlilik:** Bireyin ekibinin veya biriminin kendisine verilen görevleri başarılı bir şekilde yerine getirme becerisine olan inançlarıdır (Yaakobi, 2018).

**Öğrenen organizasyon:** İnsanların arzu ettikleri sonuçları oluşturmak için kapasitelerini sürekli olarak genişlettikleri, yeni ve kapsamlı düşünce kalıplarının beslendiği, kolektif özlemin özgürleştiği ve insanların sürekli olarak birlikte nasıl öğreneceklerini öğrendikleri bir organizasyondur (Bui, 2019).

**Okul iklimi:** Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşim tarzı haline gelen yazılı olmayan inançların, değerlerin ve tutumların tümüdür (Welsh, 2000).

**Öğretmen öz-yeterliği:** Öğretmenin, öğrenci performansını etkileme kapasitesine sahip olduğuna inandığı ölçüde, motivasyonu zor ya da motivasyonu olmayanlar da dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebileceklerine dair inancı ya da kanaatidir (Tschannen-Moran, & diğ., 1998).

**Öz-düzenlemeli öğrenme:** Öğrencilerin hedefler belirlemesi ve görev taleplerine odaklanmak, öğrenmek için etkili stratejiler uygulamak, üretken sosyal ortamlar ve çalışma ortamları oluşturmak, öğrenme ilerlemesini değerlendirmek ve gerektiğinde stratejik ayarlamalar yapmak gibi hedefe yönelik faaliyetler yürütmesidir (Cleary & Zimmerman, 2012).

## BÖLÜM II

### Kavramsal Temeller Ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramsal açıklamalara, tanımlamalara ve araştırma ile ilgili literatürde geçen daha önce yapılmış olan araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### Kavramsal Temeller

Bu bölümde araştırmanın problemine ilişkin kavramsal temellerin verilmesi amacıyla, öğretimsel liderlik, öz-yeterlik ve öğrenme organizasyonu konuları ve bu konularla yakın ilgi içeren literatüre yönelik araştırmalar yer almaktadır.

#### Öğretimsel Liderlik

Öğretim liderleri, okullarda değişime karşı olumlu bir tutum oluşturmak ve bu tutumu geliştirmekle sorumlu kişilerdir. Öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik ve paylaşılmış liderlikle rekabete rağmen günümüzde hala geçerli ve uygun bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Abdullah & Md. Kassim, 2011). Öğretimsel liderlik, liderlerin okul için bir yön belirledikleri, personeli motive ettikleri ve öğretme ve öğrenmede iyileştirmeleri amaçlayan okul ve sınıf temelli stratejileri koordine ettikleri bir etki süreci olarak görülmektedir. Öğretimsel liderlikten beklentiler şu şekildedir:

- Öğrenciler için olumlu öğrenme ortamları oluşturan koşulları etkiler.
- Akademik bir baskı oluşturur ve müfredat standartlarına, yapılarına ve süreçlerine gömülü beklentilere aracılık eder.
- Zaman içinde okulun değişen durumuna uygun iyileştirme stratejileri kullanır.
- Okulların değişimi üstlenme, uygulama ve sürdürme çabalarını kolaylaştıran personelin sürekli mesleki öğrenimini destekler (Hallinger & Murphy, 2012)

Öğretimsel liderliğin biri dar, diğeri geniş olmak üzere iki genel kavramı vardır. Dar kavram, öğretimsel liderliği, sınıf gözlemleri yapmak gibi, öğretme ve öğrenmeyle doğrudan ilişkili eylemler olarak tanımlamaktadır. Öğretimsel liderliğin geniş görünümü, okul kültürü ve ders çizelgeleme prosedürleri gibi öğrencinin öğrenmesini dolaylı olarak etkileyen tüm liderlik faaliyetlerini de içermektedir. Bunlar, müfredatın ve öğrencilere verilen öğretimin kalitesi üzerinde etkisi olan liderliğin yönleri olarak düşünülebilir. Bu kavramsallaştırma, öğretim liderleri olarak

müdürlerin öğrencilerin öğrenimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, ancak bu etkinin aracı olduğunu kabul etmektedir (Goldring & Greenfield, 2002).

Öğretimsel liderliğin geniş tanımı, her biri alt ölçek boyutları veya işlevlerinin eşlik ettiği üç boyuttan oluşur. Üç ana boyut şunları içermektedir: (a) Okulun misyonunu tanımlama, (b) Öğretim programını yönetme ve (c) Olumlu bir okul öğrenme ortamını teşvik etme (Gurley & diğ., 2016). Okulun hedeflerini çerçeveleyen ve okulun hedeflerini ileten iki işlev, okulun misyonunu tanımlayan boyutu oluşturur. Bu işlevler, okulun öğrencilerinin akademik ilerlemesine odaklanan net, ölçülebilir hedeflere sahip olmasını sağlamak için müdürün personelle çalışma rolüyle ilgilidir. Bu hedeflerin okul toplumunda yaygın olarak bilinmesini ve desteklenmesini sağlamak müdürün sorumluluğundadır. Bu boyut, müdürün okulun misyonunu tek başına tanımladığını varsaymazken, okul müdürünün sorumluluğunun okulun açık bir akademik misyona sahip olmasını sağlamak ve bunu personele iletmek olduğunu varsaymaktadır (Hallinger, 2003).

Öğretim programını yöneten ikinci boyut, öğretim ve müfredatın koordinasyonu ve kontrolüne odaklanır. Bu boyut, öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme ve öğrenci ilerlemesini izleme olmak üzere üç liderlik işlevini birleştirir. Bu işlevler, diğer iki boyuttaki işlevlerden çok, liderin okulun öğretimsel gelişimiyle derinden ilgilenmesini gerektirir. Daha büyük okullarda müdürün, okulun öğretim programına liderlik eden tek kişi olamayacağı açıktır. Yine de bu çerçevede, okulun akademik çekirdeğinin geliştirilmesinin müdürün kilit bir liderlik sorumluluğu olduğunu kabul etmektedir (Hallinger & Murphy, 1985)

Olumlu bir okul öğrenme ortamını teşvik eden üçüncü boyut, birkaç işlevi içermektedir. Bunlar; Öğretim süresini koruma, mesleki gelişimi teşvik etme, yüksek görünürlüğü sürdürme, öğretmenler için teşvikler sağlama ve öğrenmeye teşvik etmektir. Bu boyut, kapsam ve amaç bakımından daha geniştir. Etkili okulların, yüksek standartların ve beklentilerin geliştirilmesi ve sürekli iyileştirme kültürü yoluyla bir akademik baskı oluşturduğu fikrine uygundur. Okulun standartlarını ve uygulamalarını misyonuyla uyumlu hale getirmek ve öğretme ve öğrenmeyi destekleyen bir ortam oluşturmak öğretim liderliğinin sorumluluğundadır (Hallinger, 2003).

Genel öğretimsel liderlik uygulamaları öğretim değerleri ve öğretim eylemleri şeklinde iki tamamlayıcı kategoriye ayrılmıştır. Öğretim değerleri kategorisindeki okul liderinin çabaları, sürekli profesyonel öğrenmeyi destekleyen

bir kültür oluşturmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerinden, öğretim değerleri konusunda yüksek puan alan müdürler, araştırmaya dayalı stratejilerin değerini vurgular ve bunları yerel ortamda uygulayabilirler. Öğretim eylemler kavramı, sınıflarda ve ekip toplantılarında öğretmenlerle doğrudan gözlemleri ve konuşmaları içerir. Öğretim eylemleri bireysel öğretmenlerle kendi mesleki gelişimleri hakkında açık bir ilişki içerir ve ilkokullarda ve orta öğretim ortamlarından daha belirgindir (Wahlstrom, 2012).

### **Öğretim Liderlerinin Özellikleri**

Öğretim liderleri kültür oluşturucular olarak görülmektedir. Bu amaçla, öğrenciler ve öğretmenler için yüksek beklentileri ve standartları teşvik eden bir akademik baskı oluşturma çabasındadırlar. Hedef odaklı olarak tanımlanan öğretim liderleri rekabet eden öncelikler karşısında bile, net bir yön belirleyebilir ve diğerlerini okul için ortak bir vizyonun gerçekleştirilmesine katılmalarında motive edebilirler. Öğretimde etkili okullarda, bu yön öncelikle öğrencilerin öğrenme çıktılarının iyileştirilmesine odaklanmaktadır. Öğretim liderleri, hem uzmanlık hem de karizmanın birleşiminden gelen lider olarak da tanımlanmaktadır. Müfredat ve eğitim konusunda çok deneyimli ve uzman olan bu liderler, personeli kolektif hedeflere doğru motive etmede pozisyon güçlerinden daha fazlasını etkilemektedirler. Öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesi konusunda öğretmenlerle doğrudan çalışmaktan çekinmez ve müfredatı ve öğretimi koordine etmeye, kontrol etmeye ve denetlemeye ve ayrıca istenen sonuçlara yönelik ilerlemeyi izlemeye odaklanmışlardır (Hallinger & Wang, 2015)

Bir öğretim liderinin rolünü yerine getirebilmesi için sahip olunması gerekli temel becerileri bulunmaktadır. Bu beceriler pedagojik beceriler ve mesleki bilgi dışında kalan ve aşağıda ifade edilen bazı ilave özellikleri kapsamaktadır.

*Karar verme;* Okullarda ne yapılacağına dair kararlar duygulara ve önseziyle dayanmaz. Aksine, eylemlerin belirli bir amaca hizmet edeceğine dair kanıtlara dayanırlar. Bu nedenle, öğretmen liderleri bir fırsat gördüklerinde, bir ihtiyaç belirlediklerinde, alana odaklanmaları kanıta dayanır. Bu kanıtın tek bir ayrık veri kümesi olması gerekmez. Sistematiğe rağmen gayri resmi gözlemlerden de kaynaklanabilir. Ayrıca, kesinlikle katı verilere bağlı olmayabilir ve uzun bir süre boyunca gözlemlenen ve muhtemelen belgelenen gayri resmi kalıpları da yansıtabilir (Danielson, 2006).

*Takım çalışması;* Öğretim liderleri pek çok destekçi ile birlikte çalışmak zorunda olduklarından, öğretim uygulamalarını geliştirmek ve daha geniş öğrenme topluluğu içinde olumlu değişimi teşvik etmek amacıyla iyi takım çalışması becerilerine sahip olmalıdırlar. Meslektaşları, ebeveynleri, öğrencileri, idarecileri ve toplumla sağlam ilişkiler kurma becerisine sahip olmalıdırlar (York-Barr & Duke, 2004).

*Liderlik;* Liderlik becerileri, ekip çalışması becerileriyle yakından ilgilidir, çünkü genellikle liderlik, iyi ekip çalışmasını teşvik etmek için gereklidir. Öğretim liderleri, başkalarını eylemleriyle iyileştirmek ve daha iyi hale getirmek için meşgul ederek, ilham vererek ve motive ederek liderlik edebilirler (Bascia, 1996).

*Açıklık ve Vizyon;* Öğretim liderleri uyarlanabilir, açık fikirli ve üreticidirler. Eğitim durumunu iyileştirmek amacıyla gerekli kaynakları toplamak için seçenekleri keşfetmeye açıktırlar. Dahası, öğretim liderleri üreticilikleri ve esneklikleri sayesinde durumlara uyum sağlayabilirler. Yeni fikirlere açıklık kavramıyla ilgili olarak, iyi bir öğretmen liderinin okul içindeki sorunları düzeltmek veya iyileştirmek için fırsatları belirleyebilecek yeterli vizyonu vardır. Bu tür fırsatları sadece ortaya çıkmalarını beklemek yerine aktif olarak arayış içindedirler. Aynı zamanda büyük resmi görme ve yaptıkları şeyin öğrencilerin öğrenmesine yönelik daha büyük hedeflerine nasıl uyduğunu görme yeteneklerine de sahiptirler (Jackson & diğ., 2010).

*Olumlu etki;* Olumlu duyguların birçok yararlı sonucu olduğu kanıtlanmıştır. Örneğin, olumlu duyguların varlığı, insanların daha üretici düşünmelerine, stresli durumlarla başa çıkmalarına, faaliyetlere daha fazla katılmalarına ve sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle, başarılı öğretim liderlerinin genellikle olumlu etki oluşturmaları neticesinde başarılı olmaları şaşırtıcı değildir. İyimserlik, coşku ve güven sergileme eğilimleri, başkalarını yeni fikirler oluşturacak ve yeni davranışlar geliştirecek bir şekilde düşünmeye ve sorunları çözmek için birlikte çalışmaya yönlendirebilmektedir (Danielson, 2006).

*İlgili becerileri öğretmek;* Öğretim liderleri aynı zamanda iyi öğretmenlerdir. Üstün öğretim becerileri sergilerler, kapsamlı bir eğitim felsefesine sahiptirler ve nispeten özgecildirler. Öğretmen liderleri, övünerek veya dikkat çekerek değil, bulguları paylaşarak ve yeni uygulamaların uygulanmasını genişleterek okulların kolektif bilgeliğine aktif bir katkıda bulunurlar. Ayrıca, çeşitli öğretim teorileri ve uygulamaları hakkında derin bir anlayışa sahiptirler. Öğretim liderleri, kariyerlerini geliştirmek için öğretmen olarak rollerini genişletmeye ve böyle bir rolü üstlenmek

için gereken zamana, enerjiye ve sabra sahip olmaya isteklidirler (Jackson & diğ., 2010).

### **Öğretimsel Liderlik ve Okul Yönetimi İlişkisi**

Literatürde öğretimsel liderlik üzerine sunulan son tartışmalar, okul liderinin öğretmenin yanında okul reformunda anahtar bir rol oynadığını ve okul müdürlerinin mesleki uygulamaları için öğretimsel liderliğin önemli olduğunu ifade etmektedir. Eğitim uzmanları, öğretimsel liderlik ve okul müdürünün bir okuldaki öğretim ve öğrenim ortamını desteklemede oynadığı rol hakkındaki düşüncelerinde önemli ölçüde uyuşmaktadır. Genel olarak, elde edilen veriler, müdürün, öğretimsel liderlik davranışlarına sürekli ve rutin katılımı yoluyla bir okuldaki öğrenmeye odaklanmada ve sürdürmede kritik bir rol oynadığı fikrini desteklemektedir (Gurley & diğ., 2016).

Etkili liderlik, başarılı bir eğitim reformunu garanti edemezken, araştırmalar sürdürülebilir okul gelişiminin nadiren okul müdürlerinden ve öğretmenlerden aktif, becerikli, öğretimsel liderlik olmadan elde edilebildiğini doğrulamaktadır. Öğretimsel liderliğe olan ilgi, öğretimsel açıdan etkili okullar üzerine yapılan araştırmalardan ortaya çıkan bulgulardan ilham almıştır. Geçmişe bakıldığında, etkili okullar hareketi iki önemli miras ortaya çıkarmıştır. Birincisi, öğretimsel liderliğin okul gelişimiyle ilişkili olduğuna dair geleneksel kanıya kuvvetli bir ampirik destek sağlamaktır. İkincisi ise, öğretimsel liderliğin okulun etkililiğine ve gelişimine katkıda bulunup bulunmadığını ve nasıl katkıda bulunduğunu anlamayı amaçlayan, gittikçe karmaşıklaşan, geniş ölçekli, uluslararası deneysel araştırmalardan oluşan sonraki nesilleri teşvik etmektir (Hallinger & Murphy, 2012).

Öğretimsel liderliğin öğretmenler ve okul liderleri arasında paylaşıldığında daha etkili olduğu fikrini destekleyen önemli kanıtlar vardır. Doğrudan öğretimi geliştirmeyi hedefleyen liderlik uygulamalarının öğretmenlerin çalışma ilişkileri ve dolaylı olarak öğrenci başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Müdürler ve öğretmenler liderliği paylaştığında, öğretmenlerin çalışma ilişkileri daha güçlüdür ve öğrenci başarısı daha yüksektir. Bu etki, büyük ölçüde etkili liderliğin, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmek ve öğrenci öğrenimini iyileştirmek için birlikte çalıştıkları özel bir ortam olan profesyonel topluluğu güçlendirmesi nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Brandon & diğ., 2018).

Pek çok araştırma, okullarda değişim ve yeniliğin uygulanmasında ana faktörün müdür olduğu konusunda hemfikirdir. Müdürler, kuruma başarı getirmek için yeni vizyondaki zorluklar ve değişikliklerle yüzleşmeye hazırlıklı olmalıdır. Müdürlerin öğretim liderleri olarak rolü, değişiklik yapmak için olumlu bir tutuma sahip olmalarıdır ve bu rol ele alınması gereken çok önemli bir sorudur. Müdürün, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecinde yeterli zamanı kullanmalarını sağlamak gibi çeşitli alanların yönetimindeki görevlerine ek olarak okul müfredatının planlanması, organize edilmesi, yönetilmesi ve kontrol edilmesi için ayrılan süreleri sınırlıdır (Abdullah & Md. Kassim, 2011).

Öğretim liderliği, okul müdürleri için kilit bir sorumluluktur. Okuldaki öğretme ve öğrenmenin tasarımına odaklanan görevlerini tamamlayan müdürlerin öğretimsel liderliği, öğretmenin mesleki gelişimini de etkilemektedir. Bu kapsamda, müdürler öğrenmeyi teşvik etmek ve kutlamak için çeşitli etkinlikleri kullanırlar. Bunlar arasında okul sloganları, semboller ve diğer görsel gösteriler, medya duyuruları, ödül törenleri, okul ilk günü ritüelleri, bireysel ve grup başarısı için kutlamalar ve öğrenciler ve öğretmenlerle günlük etkileşimler yoluyla kişisel tebrik ifadeleri yer almaktadır. Verilen mesaj, öğrenmenin okuldaki herkesin enerji ve çabalarının merkezinde olduğudur. Öğretim liderleri olarak, müdürlerin ayrıca, öğrenme hedeflerini ve okul hedeflerini gerçekleştirmek için ihtiyaçlara ve kaynaklara dikkat ederek çeşitli girişimleri ve eğitim fırsatlarını takip etmeleri gereklidir. Ayrıca, öğretim liderleri olarak müdürlerin, kesinlikle sorunlarla yüzleşmeye ve öğretmenlere öğretmen mesleki gelişimine ve okul değişimine eşlik eden çelişkilerle başa çıkmada yardımcı olmaya istekli olmalıdırlar (Bredeson & Johansson 2000).

### **Öğretimsel Liderlik ile Öğrenci Öğrenmesi İlişkisi**

Eğitimin kalitesini ve eşitliğini artırmaya yönelik okul reformunun merkezinde öğretmenin, öğrencinin öğrenmesini geliştirme becerisi vardır. Bu, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmelerini, öğrenci öğrenimi ve akademik içerik hakkında bilgi sahibi olmalarını ve öğretim zanaatında yetenekli olmalarını sağlamak için öğretim becerilerinin geliştirilmesini gerektirir. Bunu başarmak için, okul kurullarının ve müdürlerinin, tüm öğretmenlerin katılımını sağlayan ve tüm öğrencilere fayda sağlayan yapılandırılmış profesyonel



öğrenim için okullarda koşullar oluşturması gereklidir (Vandenberghe, 2002; Darling-Hammond & diğ., 2009).

Öğretimsel liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin bir sınıflandırmada, öğrenci ve okul çıktıları üzerindeki temel etkilere ilişkin doğrudan etkiler, dolaylı etkiler ve karşılıklı etkiler olmak üzere üç başlık geliştirilmiştir. Eğitim liderliğinin doğrudan etkileri, okul sonuçlarını etkileyebilecek lider uygulamaları olarak tanımlanır ve bu etkiler diğer ilgili değişkenlerden ayrı olarak ölçülebilir. Eğitim liderliğinin dolaylı etkileri, diğer insanlar, olaylar ve organizasyonel ve kültürel faktörlerin aracılık ettiği bir liderin katkısı olarak tanımlanır. Ölçülebilir dolaylı etki, özellikle müdürün okulun yönünü vizyon, misyon ve hedefler aracılığıyla yönlendirmedeki rolüyle ilgilidir. Ayrıca, okul liderlerinin personel motivasyonu, bağlılığı ve çalışma koşulları üzerindeki etkileri yoluyla öğretme ve öğrenme dolaylı olarak geliştirmektedir. Karşılıklı etkileşimde, müdür öğretmenleri etkiler ve öğretmenler de müdürü etkiler ve bu süreçler aracılığıyla öğrenim sonuçları etkilenir (Peariso, 2011).

Okulda liderlik sadece müdürün değil, tüm kurum üyelerinin dahil olduğu kolektif bir çabayı ifade etmektedir. Okullarda paylaşılmış liderlik, liderliğin sadece müdür tarafından uygulandığı değil, aynı zamanda okulda birkaç organizasyon üyesinin lider olarak hareket ettiği görüşünü yansıtmaktadır. Paylaşılmış liderlik, okullarda liderliğin nasıl hayata geçirilmesi gerektiğine dair normatif bir görüşten ziyade, liderliğin pratikte nasıl işlediğinin kabul edilmesidir. Bu liderlik tarzı, resmi ve gayri resmi liderlik rollerinin varlığını tanıır ve personeli öğretimsel değişime yönlendiren ve harekete geçiren çok sayıda okul üyesi grubunun faaliyetlerini içermektedir (Spillane, & diğ., 2004).

Öğretimsel ve paylaşılmış liderlik, profesyonel öğrenme toplulukları oluşturmak ve sürdürmek ve öğrencilerin öğrenmesine elverişli bir ortam oluşturmak için önemli olarak kabul edilmektedir. Öğretim liderliği, öğretme ve öğrenmenin planlanması, değerlendirilmesi, koordinasyonu ve iyileştirilmesini içeren liderlik uygulamalarını içermektedir. Okullarda paylaşılmış liderlik, sadece müdür tarafından gösterilen liderliğin değil, aynı zamanda okulda lider olarak hareket eden başkalarının da bir yansımasıdır. Profesyonel öğrenme topluluklarına yapılan vurgunun özünde bilginin, öğretmenlerin günlük deneyimlerinde yer aldığı ve en iyi aynı deneyimi paylaşan diğer kişilerle eleştirel düşünme yoluyla anlaşıldığı fikri vardır. Dahası, profesyonel öğrenme topluluklarına aktif olarak katılan öğretmenler,

mesleki bilgilerini artırabilecekler ve bu da öğrencilerin öğrenmesinin gelişmesine yol açacaktır. Aynı zamanda, olumlu bir iklim geliştirmek, okulun misyonunu tanımlamanın ve öğretim programını yönetmenin yanında, öğretim yönetiminin ana görevlerinden de biridir (OECD, 2016).

Okul liderlerinin, çoğunlukla liderlerin öğretmenlere sağladığı destek yoluyla, öğrenci başarısı üzerinde dolaylı etkileri bulunmaktadır. Okul liderliği, öğrenci performansını geliştirme kapasitesine sahip okul temelli faktörler arasında öğretmenlerden sonra ikinci sırada yer almaktadır. Müdürlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenirken arabulucu faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Goddard & diğ., 2015). Bir müdürün mesleki gelişim anlayışı, yeniliğin uygulanmasında ve okul değişiminin kolaylaştırılmasında ve öğrencilerin öğreniminin iyileştirilmesinde öğretmenlere liderlik etmek için gereklidir (Ringler & diğ., 2013).

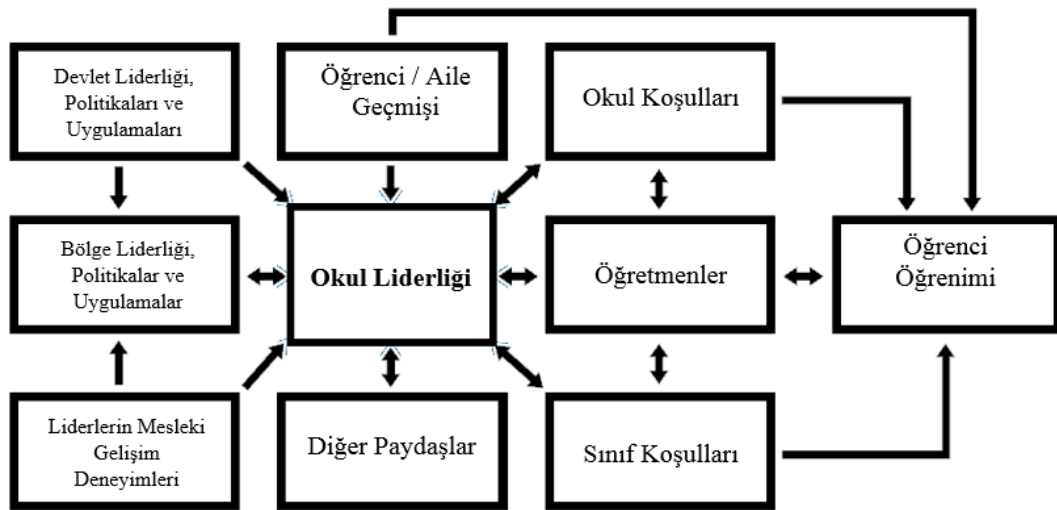
Modelleme, geri bildirim, koçluk ve destek şeklindeki takip, öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişiklikleri başarılı bir şekilde uygulamak için kritik kaynaklardır. Ek olarak, öğretmenler mesleki yenilenme ve rutinlerde değişikliklere gömülü çeşitli stresler yaşadıkça müdürler, öğrenme hakkında olumlu bir tutum sürdürmeye ve öğretim uygulamalarındaki değişikliklerin öğrenci öğrenimini ve okul kalitesini nasıl iyileştirme potansiyeline sahip olduğu konusunda yardımcı olmaktadır (Bredeson & Johansson 2000).

Bir müdürün organizasyonel yönetim becerilerinin etkinliği, tutarlı bir şekilde öğrenci başarısındaki büyümeyi öngörmektedir. Ayrıca, müdürler hakkında müdür yardımcıları tarafından yapılan değerlendirmeler de bu bulguyu doğrulamaktadır. Güçlü organizasyonel yöneticiler, personeli işe alma ve destekleme, bütçe ve kaynakları tahsis etme ve olumlu çalışma ve öğrenme ortamlarını sürdürmede etkilidir. Akademik gelişme gösteren okulların etkili organizasyon yöneticilerine sahip olma olasılığı daha yüksektir (Grissom & Loeb 2011).

Okul liderleri, öğretmenlerin motivasyonlarını ve çalışma koşullarını etkileyerek öncelikle öğrencilerin öğrenmesini etkiler. Karşılaştırıldığında, bir liderin öğretmenlerin bilgi ve becerileri üzerindeki etkisi, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde çok daha az etkiye sahiptir. Bu nedenle, araştırmacılar sınıf öğretimine dar bir odaklanma ile öğretimsel liderlik kavramlarına karşı uyarıda bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenmesini etkilemek için etkileşime giren çeşitli düzeylerdeki liderlik dahil, daha geniş okul sistemi şekil 1’de gösterilmektedir. Okul liderliğinin etkileri,

okul ve sınıf koşullarının yanı sıra öğretmenlerin kendilerini de doğrudan etkiler ve öğrencinin öğrenmesini dolaylı olarak etkiler. Okul liderleri üzerindeki diğer etkiler, medya, sendikalar, profesyonel dernekler ve topluluk liderleri de dahil olmak üzere paydaş gruplarından ve liderlerin kişisel ve mesleki deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Bu çerçeveye göre, öğrencinin öğrenmesinden doğrudan sorumlu olan faktörler, okul ve sınıf koşulları, öğretmenlerin eğitimi ve profesyonel toplulukları ve öğrenci / aile geçmişi koşullarıdır. Liderlik, öğretme ve öğrenme çalışmalarını ele alma ve kolaylaştırmanın yanı sıra okul dışındaki işle ilgili etkileri yönetmede merkezi olarak görülmektedir (Wahlstrom & diğ., 2010).

**Şekil 1. Öğrencilerin Öğrenmesinde Liderliğin Etkileri**



*Kaynak: Wahlstrom & diğ., 2010.*

Öğretimsel liderliğe farklı bir bakış açısı, günlük öğretme ve öğrenmeden ziyade öğretimsel gelişim için örgütsel yönetimi vurgular. Görünüşte, bu yeniden kavramsallaştırma, sınıf eğitiminin önemini küçümsüyor gibi görünebilir. Ancak, günlük öğretme ve öğrenme, iyi bir sınıf eğitiminin merkezinde yer almaktadır. Bununla birlikte, bir okuldaki öğretimin kalitesi, çoğu durumda, bir müdürün sınıfa katılımından yalnızca marjinal olarak etkilenebilir. Okul liderleri, işe aldıkları öğretmenler, bu öğretmenleri sınıflara nasıl atadıkları, öğretmenlerin işe devamını nasıl sağladıkları ve öğretmenlerin gelişmesi için nasıl fırsatlar oluşturduklarına yönelik uygulamalarıyla öğrencinin öğrenmesi üzerinde muazzam bir etkiye sahip olabilmektedir. Öğretimsel gelişim için organizasyonel yönetim, bir okulda yüksek kaliteli öğretmenler buldurmak ve onlara sınıfta başarılı olmaları için uygun destek ve kaynakları sağlamak anlamına gelmektedir (Hornig & Loeb, 2010).

## Öğretim Lideri ve Öğretmen İşbirliği

Liderlik, öğretmen işbirliği ve kolektif yeterlik inançları çalışmasının dayandığı sosyal bilişsel teorik temeller arasında bağlantılar bulunmaktadır. Okul liderleri gerçekten de öğretmenlerin uygulamalarını etkilemekte ve kolektif yeterlik inançlarını destekleyebilecek normlar belirlemektedir (Ross & Gray 2006). Etkililik, kişinin öz-yeterlik ya da bir bütün olarak meslektaşlarının bir görevi yerine getirme veya bir hedefe ulaşma becerisi (kolektif etkililik) hakkındaki bir inançtır. Gerçek yetenek değil, yetenekle ilgili bir inançtır. Pek çok farklı rolde olanların olumlu yeterlik inançlarının iş arama başarısı, artan görev performansı, artan katılım ve artan akademik başarı gibi önemli kişisel ve örgütsel sonuçlara yaptığı önemli katkılar hakkında artık önemli kanıtlar birikmiştir. Öğretmenlerin bireysel yeterlik inançları söz konusu olduğunda, bunun hem öğretmen performansı hem de öğrenci çıktıları üzerinde büyük etkileri olduğu görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ele alma becerilerine dair güçlü bir algıya sahip olan öğretmenler, zorlu durumlarda daha dirençlidir ve aksaklıkları daha kolay çözmektedirler (Leithwood & diğ., 2010).

Herhangi bir organizasyonda, beceriler ve uzmanlık genellikle tek bir kişiye veya küçük bir gruba değil, sayısız personele ait olarak kabul edilir. Dahası, koordine edilmemiş uygulama ve izole edilmiş sınıflar, okulların karşılaştıkları iyileştirme taleplerini karşılamaları için gereken örgütsel öğrenme biçimlerini desteklemek için konumlandırılmamış eğitimin kalıntılarıdır. Bu nedenle, okul ortamlarının, müdürlerin toplu uzmanlık geliştirmek için öğretmenlerle işbirliği içinde çalıştıklarında en verimli hale gelmesi mümkündür (Smylie & diğ., 1996).

Bu aynı zamanda, okul liderliğinin hem resmi hem de gayri resmi liderler arasında dağıtıldığını kabul etmenin bir yoludur. Ayrıca, öğretmenler müfredat ve öğretimin geliştirilmesinde toplu olarak yer aldıklarında öğrenci çıktılarının iyileştiği tespit edilmiştir. Bu tür bağlantılar, sosyal bilişsel teori perspektifinden de anlam ifade etmektedir. Örneğin, liderler, öğretmenler için üretken harekete geçirici deneyimler sağlayan süreçleri ve yapıları yerine getirme yetenekleri aracılığıyla öğretimde iyileştirme için normatif beklentiler belirleyebilir. Etkili müdürlerin hem sosyal hem de profesyonel alışverişler arasındaki bağlantılara odaklandıkları gözlemlenmiştir. Bu okul liderleri açık iletişimi teşvik ederek öğretmenleri kendi öğrenme ve öğretme uygulamaları üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmeye yönlendirmektedir. Bu tür araştırmalar, müdürlerin günlük olarak yürürlüğe koyduğu

uygulamaların müdürler ile öğretmenlerin çalışmaları arasında güçlü bağlantılar oluşturduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okul müdürü öğretimde iyileştirme konusunda öğretmenlerle rutin olarak ne kadar çok çalışırsa, müdürlerin en iyi uygulamaları paylaşmak ve öğretmenleri işlerinin özü etrafında birbirine bağlamak için sosyal olarak konumlanma olasılıkları da o kadar yüksek olmaktadır. Sosyal bilişsel teoriye dayanarak, hem öğretimsel liderliğin hem de öğretmen işbirliğinin, kolektif yeterlik inançlarını ve dolayısıyla okullarda öğrenci başarısını etkileyen etkin deneyimin anahtar biçimleridir (Goddard & diğ., 2015).

### **Müdürlerinin Öğretici Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmenlerin Algıları**

Organizasyonlar, çevrelerinden etkilenen ve onlara bağımlı olan açık sosyal sistemlerdir. Açık bir sistem olan okul organizasyonunun da etkinliği, iç ve dış çevredeki değişiklikleri benimsemeye bağlıdır. Giderek hızlanan yenilikler nedeniyle ayakta kalabilmek ve etkili olabilmek için okulların değişmesi ve gelişmesi gereklidir. Organizasyonel değişim, bir örgüt tarafından yeni bir fikir veya davranışın benimsenmesidir. Çalışanlar organizasyondaki değişiklikleri fark eder ve bunlara tepki verir. Gösterilen tepkileri oldukça olumlu ve destekleyici olabileceği gibi, aksi yönde yani; oldukça olumsuz ve çok dirençli de olabilir. Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, okullardaki başarılı değişim süreci üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin değişime yönelik algı ve davranışlarında, değişimin bekçisi olarak ifade edilen müdür, önemli bir role sahiptir. Müdürün sergileyeceği liderliğin öğretmen tutumlarında önemli bir rol oynadığını doğrulayan pek çok bulgu elde edilmiştir. Öğretmenin davranışı, müdürün davranışından büyük ölçüde etkilenir ve okul ortamında etkili bir değişiklik ancak okul müdürünün ve öğretmenin ortak çabasıyla meydana gelebilir (Kursunoglu & Tanriogen, 2009).

Canlı ve başarılı bir öğrenim topluluğu oluşturmak, herhangi bir okuldaki tüm personel arasında işbirliğine dayalı bir girişimdir. Okul müdürlerinin öğretmen mesleki gelişimi alanındaki liderliği, bir okul öğrenim topluluğunun oluşturulması ve başarısı için önemlidir. Öğrenme, okulların tümüyle ilgilidir ve okul müdürü, öğretmenin öğrenmesi ve büyümesinin öğrenci öğrenimi ve gelişimi ile bağlantılı olduğu yolları anlamalıdır. Müdürler, yaşam boyu öğrenmeyi öğrencilerin ve öğretmenlerin günlük yaşamına yerleştirmek için çalışırlar. Müdürün rolünün bir kısmı, okul içindeki ve dışındaki insanlara mevcut değerleri, beklentileri, yapıları ve

süreçleri çözmelerinde yardımcı olmaktır. Böylece öğretme, öğrenme ve eğitim hakkında yeni düşünme yolları keşfedilebilir. Okul içinde, müdürler başarılı okul değişiminin ve okul gelişiminin öğretmen mesleki gelişimine odaklanmayı gerektirdiğini bilirler. Müdürlerin, öğretmenin öğrenmesini ve büyümesini destekleme çabalarının önemine rağmen, öğretmenlerin kendi öğrenmelerinden sorumluluk ve kontrolü altında olan özerk profesyoneller olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle, okul müdürünün rolü, öğretmenin mesleki gelişiminin bekçileri veya yöneticileri olmak değil, öğretmenin öğrenmesini teşvik etmek, beslemek ve desteklemektir. Öğretmenlerin okullarda kendi mesleki öğrenim kavramlarını ve okullardaki çalışmalarındaki sürekli büyümeyi derinlemesine düşünmeye ve dönüştürmeye başladıkça, müdürlerin de buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen uygulamalara girmeleri gerekmektedir (Bredeson & Johansson 2000).

Öğretimsel liderlik, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını etkiler ve bu da doğrudan öğrencinin öğrenme çıktılarıyla ilgilidir ve öğrencilerin potansiyelini artırır. Okul ortamı analizi, okul yöneticisinin nasıl tepki vereceğini belirlemede bir faktördür. Bu nedenle, öğretim liderleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştığı sorunları anlamalıdır. Bu sorunların anlaşılabilmesi ve çözülebilmesi amacıyla birçok akademik figür, eğitim liderlerine okullarda görev ve sorumlulukları yerine getirirken öğretimsel liderlik kavramını anlamalarını ve uygulamalarını önermektedir (Hallinger, 2005).

### **Öğretmen Liderliği**

Öğretmen liderliği, okul liderliğinin önemli bir yönü olarak daha fazla ilgi görmektedir. Araştırmacılar öğretmen liderlerinin öğretmen işbirliğini artırarak, en iyi uygulamaları yayarak, öğretmenin mesleki öğrenimini teşvik ederek, farklılaşmaya yardım sunarak ve içeriğe özgü konulara odaklanarak okulu yönetme kapasitesine sahip oldukları sonucuna varmışlardır (Muijs & Harris, 2003).

Başlangıçta, öğretmen liderliği verimli ve etkili bir eğitim sistemini sürdürmeye odaklanmıştır. Bu ilk öğretmen liderliği dönemi sırasında, öğretmenler için bölüm başkanı, müdür, usta öğretmen ve sendika temsilcisi rolleri oluşturuldu. Bu tür roller öğretmenlere liderlik fırsatları sağlasa da, öğretimsel liderlik yerine sistemin etkililiği ve verimliliğine odaklanmışlardır. İkinci öğretmen liderliği dönemi olarak öğretmenlerin öğretim liderleri olarak önemini kabul eden ve öğretmenin

eğitim bilgisinden yararlanan pozisyonlar oluşturan dđnem ortaya çıkmıştır. Bu ikinci dđnem, đđretmenler için ekip lideri, mđfredat geliştirici ve personel geliştirme pozisyonları gibi pozisyonlar oluşturdu. Bu pozisyonlar đđretmen liderliğini yđnetimden uzaklaştırıp đđretmen pedagojik uzmanlığına yđneltse de, bunlar hala đđretmenlerin gđnlđk çalışmalarının bir parçası olmaktan çok ayrı olan liderlik pozisyonlarının dışındaydı. Đđretmen liderlerinin ncđ dđneminde, meslektaşlarının normalde kendi başlarına yapmayacakları şeyleri yaparak mesleki uygulamaları geliştirmelerini sağlayanlar olarak ifade edilen đđretmen liderleri, okulların yeniden tasarlanmasına yardımcı olan, meslektaşlarına rehberlik eden, okul dđzeyinde problem çözme ile meşgul olan ve meslektaşları için profesyonel gelişim faaliyetleri sağlayan kişilerdir (Silva & diğ., 2000).

Đđretmen liderliği, đđretmenlerin bireysel veya toplu olarak meslektaşlarını, mđdđrlerini ve okul topluluklarının diğer üyelerini, đđrenci đđrenimi ve başarısını arttırmak amacıyla đđretme ve đđrenme uygulamalarını iyileştirmek için etkilediği sđretir. Đđretmen liderleri, yalnızca đđrencilere đđretmeye devam ederek değil, aynı zamanda okullarında ve başka yerlerde başkalarını etkilemeye devam ederek okul geliştirme hedefine ulaşmaya çalışan đđretmenlerdir. Đđretmen liderliğine daha fazla odaklanılması öncelikle iki nedenden kaynaklanmaktadır. Birincisi, okul ve eğitimci hesap verebilirliği dđnemi, daha iyi đđrenci başarısı beklentilerini yoğunlaştırmış ve đđrenci sonuçlarını iyileştirmek için okullar üzerindeki baskıyı artırmıştır. Okul iyileştirme karmaşık bir iştir ve mđdđrler tek başına okul gelişiminin beklenen dđzeylerini başaramaz ve sđrdüremezler. Đđretmenler ayrıca okul dđzeyindeki kararlar ile sınıf dđzeyindeki uygulamalar arasında kđprü kurmada önemli bir rol oynarlar. Okul gelişimi üzerindeki artan baskı ve đđretmenlerin hayati rolü, đđretmen liderliği için hem alanlar hem de ihtiyaçlar oluşturmaktadır. İkincisi, okul sonuçlarının iyileştirilmesine yđnelik artan taleplere yanıt olarak, đđretmenler, mđdđrler liderlik sorumluluğunu paylaşmanın faydasını keşfettikçe daha fazla liderlik rolü üstlenmektedir (Shen, & diğ., 2020).

Đđretmen liderliği, đđrenciler, meslektaşlar ve yđneticilerle çalışma ve đđretim, profesyonel ve örgütsel gelişime odaklanan işler dahil olmak üzere eğitim sistemlerinde çok çeşitli dđzeylerde çok çeşitli çalışmaları içeren şemsiye bir terimdir. Đđretmen liderlerinin başarılı đđretmenler gibi bir geçmişi vardır ve meslektaşları tarafından saygı gđrürler. Bu arka plandan, bilgilerini, becerilerini ve etkilerini okul topluluklarındaki diğerlerine aktarırlar. Đđretmen liderlik rolleri

genellikle belirsizdir. Roller ve beklentiler, bağlama özgü öğretim ve iyileştirme ihtiyaçları temelinde öğretmen liderleri, meslektaşları ve müdürleri tarafından karşılıklı olarak şekillendirilir ve müzakere edilirse, bir öğretmen lideri olarak başarılı olma olasılığı artacaktır. Güvene dayalı ve işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirmek, öğretmen liderlerinin meslektaşlarını etkilemesinin birincil yoludur. Müdürler, öğretmenlerin gelişimini aktif olarak destekleyerek, açık iletişim kanallarını koruyarak ve öğretmenlerin liderlik çalışmalarını desteklemek için yapıları ve kaynakları hizalayarak öğretmen liderliğinin başarısında çok önemli bir rol oynarlar. Bazı yapılar öğretmen liderliğinin ortaya çıkması için fırsatları artırabilir ancak başarısını garanti etmez. Öğretmen liderliğinin en tutarlı şekilde belgelenen olumlu etkileri öğretmen liderlerinin kendileri üzerindedir ve liderlik ile öğrenmenin birbiriyle ilişkili olduğu inancını destekler. Öğretmen liderleri, liderlik ettikçe öğretimsel, profesyonel ve örgütsel uygulama anlayışlarında gelişirler (York-Barr, & Duke, 2004).

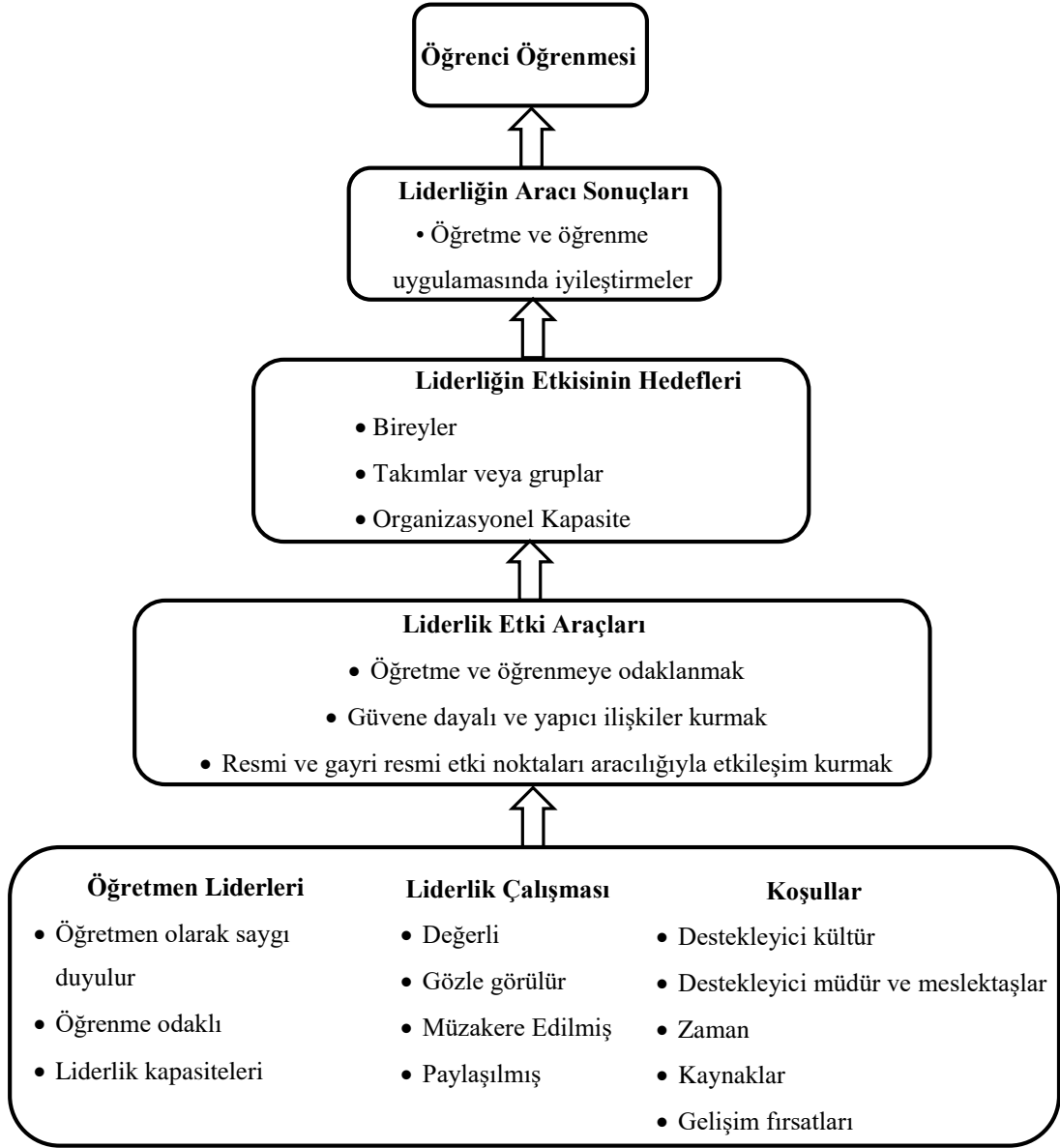
### ***Öğretmen Liderliği ve Öğrenim ilişkisi***

York-Barr ve Duke (2004) öğretmen liderliği ve öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkiye yönelik literatürü esasa alan ve genişleten bir kavramsal çerçeve oluşturmuşlardır. Bu çerçeve öğretmen liderliği hakkındaki temel anlayışları belgeleyerek, liderlik eden öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini etkileyebilecekleri bir yol önermektedir. Şekil 2’de gösterilmiş olan kavramsal çerçeve yedi ana bileşenden oluşmaktadır. İlk üçü, öğretmen liderliğinin mümkün olduğu temel görevi görür. Bunlar, öğretmen liderliğinin özellikleri, öğretmen liderleri tarafından yürütülen liderlik çalışması türü ve öğretmen liderlerinin çalışmalarını destekleyen koşullardır. Sonraki üç bileşen, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini etkilemeye götürdüğü yolu göstermektedir. Bu bileşenler, öğretmenlerin önderlik ettiği araçları, liderliklerinin etkilediği hedefleri ve öğretim ve öğrenim uygulamalarındaki değişikliklerin ara sonuçlarını tanımlar. Yedinci bileşen olan öğrenci öğrenmesi eylem teorisini tamamlamaktadır. Lider öğretmenler, okullarında öğretme ve öğrenmeyi iyileştirmek için bireylerin, işbirlikçi ekiplerin ve grupların gelişimini ve örgütsel kapasiteleri etkilerler. Öğretmenler ve öğrenciler arasında ve öğrencilerin kendi aralarında olumlu öğrenme ilişkileri oluşturma, öğrenci enerjisini etkili bir şekilde yönlendiren sınıf rutinleri ve beklentileri oluşturma, öğrencileri öğrenme sürecine dahil etme ve nihayetinde müfredat, öğretim ve değerlendirme uygulamalarını geliştirme gibi



öğretme ve öğrenme uygulamalarındaki gelişmeler yüksek düzeyde öğrenci öğrenmesi ve başarı ile sonuçlanmaktadır.

**Şekil 2. Öğrenci Öğrenimi İçin Öğretmen Liderliği Kavramsal Çerçevesi**



*Kaynak: York-Barr & Duke, 2004.*

### ***Okul Verimliliğinin Arttırılmasında Öğretmen Liderliğinin Faydaları***

Öğretmen liderliğinin özünde yer alan paylaşılan hedefler ve değerler, etkili okulların oluşturulmasında da önemli ve etkili bir faktördür. Öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yerleştirildikleri yerlerde örgütsel etkililiğe ve gelişime daha doğrudan katkıda bulunabilmeleri mümkün olmaktadır. Bunu sağlayabilmek için de okulların hiyerarşik yapı yerine öğretmenlerin gelişim ve değişimi doğrudan

etkileyebilecekleri daha demokratik bir modele geçmeleri gerekmektedir (Katzenmeyer & Moller, 2001).

Öğretmen liderler, meslektaşları için yol gösterici, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğretme faaliyetlerinin etkinleştirilmesi ve kendi alanlarında uzman kişiler olarak hizmet sunabilirler. Bunlara ilave olarak, okul gelişimine katkıda bulunmak amacıyla, karar alma süreçlerinde aktif olarak yer almak, grup çalışmalarında liderlik ederek inisiyatif alma çabası içindedirler. Öğretmen liderlerin meslektaşları arasında olumlu ilişkiler kurmada, hem kendileri hem de başkaları için mesleki öğrenmeyi kolaylaştırmada ve okullarda değişim ve iyileştirme süreçlerine öncülük etmede önemli bir rol oynayabileceği belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kendilerini lider olarak algılamalarının, öğrencilerin öğrenmesini etkileme potansiyellerini keşfetmeleri için onlara ilham verdiği, başarısızlıklar için öğrencileri veya dış faktörleri daha az suçladığı ve okul çapında değişime karşı daha az dirençli oldukları ifade edilmektedir (Kilinç, 2014).

Okul eğitimini dönüştürmek için kapasite geliştirmeye yönelik bir dönüşümün temel unsurlarından biri, okullarında liderliği üstlenen öğretmenlerin gelişimi, desteği ve beslenmesidir. Resmi veya gayri resmi olarak liderlik pozisyonlarını elde eden öğretmenler, değişimin gerçekleşmesine yardımcı olabilirler. Üstlenebilecekleri pek çok rol ve sorumluluk arasında üçü kritik görünmektedir. Bunlar;

- Öğretmen liderleri, başarı için tek ölçüt olarak testlerin hâkimiyetine meydan okuyabilir ve mevcut verimlilik ve hesap verebilirlik modellerine alternatifler sunabilirler.
- Öğretmen liderleri, okulların öğrencileri yeni bilgi toplumuna katılmaya hazırlayan topluluklar haline gelmesine yardımcı olabilir. Okulların örgütsel uygulamalarını etkileyebilirler ve kaynakları eşit bir şekilde dağıtmaya, yüksek standartları korumaya ve tüm öğrencilere çeşitli öğrenme ve okullarına katılma fırsatları vermeye çalışabilirler.
- Öğretmen liderleri, kendisini entelektüel ve kolektif bir girişim olarak gören bir mesleği teşvik edebilirler. Öğretim başarılarının tanınmasını ve öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasını savunabilirler (Lieberman & Miller, 2005).

## Liderlik ve Cinsiyet İlişkisi

Liderlik, sosyal ve örgütsel psikoloji alanındaki geçmiş teori ve araştırmalarda bir dizi farklı yolla kavramsallaştırılmıştır. Bu çalışmaların çoğunluğunda liderlik, bir endüstriyel çalışma grubunun birinci basamak yöneticisinde olduğu gibi, bazı kolektif faaliyetlerde bulunan insan gruplarını yönetmek, yönlendirmek veya denetlemek için resmi olarak atanan bireylerin davranışları olarak kavramsallaştırılmıştır. Bununla birlikte, başka bir çalışmada liderlik, grup üyelerinin birbirini etkilediği davranışlar olarak daha geniş bir şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bu ikinci davranış tipinde, bir grubun tüm üyelerinin birbirleri üzerinde etkide bulunmasına izin verilmektedir. Bu kavramsallaştırma içinde, başlangıçta eşit statüdeki akranlardan oluşan bir grubun bir veya daha fazla üyesi önemli ölçüde yüksek düzeyde liderlik davranışı sergilediğinde ve böylece diğer grup üyelerinin gözünde daha yüksek bir statüye ulaştığında, ortaya çıkan liderlik olarak adlandırılan davranışa çok dikkat edilmiştir. Liderlik ve cinsiyet arasındaki karşılıklı etkileşim, lider olarak atanan bireysel bir grup üyesinin davranışında değil, grup üyelerinin kolektif görevlerini yerine getirirken birbirlerini etkiledikleri etkileşim süreçlerinde ve bu etkileşimden kaynaklanan grup yapısında ortaya çıkmaktadır (Berdahl, 1996).

İşgücü piyasası cinsiyete göre oldukça ayrıştırılmıştır ve bu şekilde davranmaya da devam etmektedir. Kadınların, geleneksel olarak kadınlar tarafından tutulan pozisyonlarda yoğunlaşma durumları ve daha yüksek pozisyonlarda olduğu gibi erkeksi olarak kabul edilen işlerde de yeterince temsil edilmeme durumları devam etmektedir (Dean & diğ., 2009). Araştırmalar, insanların kadınları ve erkekleri farklı özelliklerle ilişkilendirdiklerini ve erkekleri etkili liderliği ifade eden daha fazla özellik ile ilişkilendirdiklerini doğrulamıştır (Ely & Rhode, 2010).

Cinsiyet, yaş ve eğitim seviyesi gibi demografik değişkenler etkililik, iletişim tarzı, karar verme, üretkenlik, katılım, çatışma tarzı, başarı ve güç dahil olmak üzere birçok davranışı tahmin etmek için kullanılmaktadır. Cinsiyet ve liderlik çalışmalarındaki açık bir sorun, liderliğin geleneksel olarak davranış standartlarının erkeksi normlar kullanılarak çalışılmış olmasıdır. Erkeklerin daha iyi liderler olarak görülüyor olmasından kaynaklı olarak, kadınlar genellikle erkek egemen hiyerarşik yapılara ve sistemlere uymak için erkeksi davranışları benimsemektedir. Ek bir zorluk da, kadınların aynı anda otoriter, kendinden emin liderler gibi davranmalarına ek olarak arkadaş canlısı, kibar, başkalarına karşı düşünceli gibi kadınsı davranışlar

sergiliyor olmalarıdır. Kadın, cinsiyet standartlarını ne kadar çok ihlal ederse, erkek meslektaşlarına yöneltilmeyecek önyargılı tepkilerle o kadar fazla cezalandırılabilir (Barbuto & diğ., 2007).

Ayrıca, erkek egemen çevrelerde faaliyet gösteren kadın yöneticilerden, statülerini korumak için erkek kültürüne uyum sağlayan liderlik tarzlarını kullanmaları beklenmektedir. Rekabet gücü, hiyerarşik otorite ve kontrole vurgu, yönetimin erkek modlarını karakterize etmekle birlikte, saldırgan, hırslı, baskın, kendine güvenen ve bireyci olmayı da içermektedir. Öte yandan kadınsı yönetim biçimleri, başkalarına şefkatli muamele etme endişesiyle ilişkilidir. Kadın yönetici tarzı; sevecen, yardımsever, arkadaş canlısı, kibar ve sempatik olmanın yanı sıra kişisel olarak hassas, nazik ve yumuşak dilli olmayı da içermektedir. Sonuç olarak, liderlik rolündeki kadınlar kendilerini genellikle ikili bir bağın içinde bulurlar. Oldukça kadınsı yönetim tarzları sergilerlerse, bazı erkeksi özelliklerden yoksun oldukları için eleştirilebilirler. Öte yandan, oldukça erkeksi nitelikler gösterirlerse, daha kadınsı katılımcı bir tarzdan yoksun oldukları için eleştirilebilirler. Her iki durumda da, üst düzey liderlik pozisyonlarını doldurmak için gerekenlere sahip değillermiş gibi algılanmaktadırlar (Herrera & diğ., 2012).

Genel olarak, kadınların temel liderlik davranışlarını sergileme olasılığı daha düşük görülmektedir. Erkek yöneticilerin, erkekler tarafından kadın yöneticilere göre ilham, yetki verme, entelektüel teşvik ve problem çözme gibi yeteneklerini kullanma olasılığı daha yüksek olarak görülmektedir (Martell & DeSmet, 2001). Kadınların davranışları için kuralcı beklentilerden kaynaklı olarak liderlik rolleri ile kadın cinsiyet rolleri arasındaki uyumsuzluk önyargılı düşünme ve eylemlere yol açmaktadır. İnsanlar, erkekleri daha yetkin olarak algıladıkları için, erkeklerin lider olarak görülmeleri, fırsat elde etmeleri ve kadınlardan daha fazla lider olarak ortaya çıkmaları daha yüksek olasılıktır (Madden, 2005).

### ***Öğretim Liderliği ve Cinsiyet İlişkisi***

Güçlü öğretim liderliği, yöneticiliğin önemli bir yönüdür. Kadın yöneticilerin öğretmen olarak geçirdikleri ortalama süre erkek yöneticilere göre daha fazladır. Bu deneyim kadınları öğretim liderleri olarak hizmet etmeye daha iyi hazırlamada önemli bir faktördür. Müdürler, idareyi öğretimin bir uzantısı olarak gördüklerinden, öğretmen olarak geliştirilen beceriler, okul müdürü olarak liderlik becerilerine aktarılmaktadır. Kadın müdürler sadece uzman öğretim bilgisine sahip olmakla

kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerle çalışmaktan ve sınıfta zaman geçirmekten de zevk alırlar (Cunningham, 2004).

Shakeshaft vd. (1992) cinsiyete bağlı olarak okul müdürlerinin, öğretmenlerin denetimi üzerindeki etkisini incelemiştir. İnceleme sonucunda kadın müdürlerin, öğretme ve öğrenmeyle ilgili maddelere daha fazla odaklandığı ve öğretim önceliklerini belirleme, öğrenci ilişkilerine odaklanma, öğretmenlerin çocukların yaşamları üzerindeki etkisini tespit etme, öğretmenin teknik becerilerini vurgulama ve eğitim programının içeriği ve kalitesi hakkında yorum yapma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitim yönetiminde yer alan kadınlar sevecen ve çocuk merkezli olma eğilimindedirler, çocuk gelişimi ve öğrenci başarısı hakkında bir anlayışa sahiptirler, öğretimde uzmandırlar ve öğrenme, öğretme ve müfredat hakkında bilgi sahibidirler. Kadınlar, çalışma ilişkilerinde kolaylaştırıcı ve işbirlikçi olma olasılıkları daha yüksek olarak algılanmakta ve personel arasında yüksek düzeyde iş tatmini için katkıda bulunan demokratik liderlik tarzlarını ve gücü kullanma eğilimindedirler. Ayrıca, kadın eğitim yöneticileri ilişkisel, topluma duyarlı ve politik açıdan anlayışlı ve ebeveynler ve topluluk üyeleriyle çalışmaya değer veren kişiler olarak kabul edilirler. Dahası, etik odaklı ve verimli olma eğilimindedirler, görev odaklı ve problem çözücülerdir (Bjork, 2000).

### ***Öğretimsel Liderlikte Cinsiyetin Etkileri***

Cinsiyet, bireylerin liderliğe erişme ve bunları uygulama konusunda marjinalleştirilebilecekleri yollardan sadece biridir, ancak etkisi hem zaman içinde hem de ulusal sınırlar boyunca yaygındır. Liderlik bilinçsizce erkeklerle özdeşleştirildiği için, özellikle kadın liderler bu konuda etkisiz veya yetersiz olarak görülebilmektedir. Kamusal algılarda liderliğin basmakalıp erkek nitelikleriyle geleneksel olarak tanımlanması devam ederken buna ek olarak, artık eğitimde norm haline gelen hedef odaklı, rekabetçi ortam, geleneksel, basmakalıp erkek liderlik modelini kadın liderlerin aleyhine pekiştirebilmektedir (Coleman, 2007).

Kadınlar özdeşlikler ve ilişkiler yoluyla gelişirler, oysa erkeklerin gelişimi nispeten daha fazla empatiye dayalı bir bireyleşme ve sınırların daha savunmacı bir şekilde güçlendirilmesini içermektedir. Bu sebeple, kadınların ego sınırları daha zayıf olmaktadır ve kadınlar başkalarıyla duygusal ilişkiler geliştirdiklerinden, erkeklerden çok daha empatik olma eğilimindedirler. Liderlik kişiler arası ilişkilere

dayandığından, bu tür ilişkileri korumaya ve geliştirmeye çok önem veren kadın liderler, liderlerin ilham verdiği, onları güçlendirdiği ve izleyenleri teşvik ettiği dönüşümsel liderliği erkeklerden daha fazla göstermektedir. Bu nedenle erkek müdürlerin öğretimsel liderliklerini daha görev odaklı bir yaklaşım olarak görülebilecek resmi otoriteye dayandırdıkları düşünülmektedir. Öğretimsel liderlikte cinsiyet farklılıkları hakkında araştırma yapılırken, yalnızca erkek ve kadın müdürlerin böyle bir liderliği ne ölçüde sergilediklerine değil, aynı zamanda bunu nasıl ifade ettiklerine de dikkat edilmelidir. Yani, erkekler ve kadınlar sadece öğretimsel liderliği uygulama derecelerinde değil, aynı zamanda bunu uygulama şekillerinde de farklılık gösterebilirler (Shaked & diğ., 2018).

Öğretimsel liderlik, müdürlerin çabalarını, temel faaliyetleri öğretme ve öğrenme olan okul eğitimine odaklamalarını gerektirmektedir. Birinci öncelik, öğrencinin öğrenmesi olmalı ve diğer bütün faaliyetler öğrenmenin geliştirilmesi etrafında dönmelidir (Rigby 2014). Kadın müdürler erkek meslektaşlarına göre daha katılımcı, demokratik, görev odaklı liderlik tarzları benimseme eğilimindedirler. Erkekler, diğer grup içi üyelerle kadınlardan daha az bire bir temas kurarak ilişkilerini sürdürmektedirler. Kadınların ilişkilerinde eşitliği tercih etme eğilimi, egemenlik hiyerarşilerinin kabul edilmesinin aksine, bu önyargıların erkekler arasındaki ilişkilerle karşılaştırıldığında karşılıklı fedakarlığa daha fazla bağımlı olduğunu göstermektedir (Geary & diğ., 2003). Hallinger vd. (2016) tarafından yapılan bir meta-analitik çalışmada, öğretmenlerin ve müdürlerin erkek ve kadın müdürleri farklı öğretimsel liderlik örüntüleri sergiliyorlarmış gibi algılayıp algılamadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretimsel liderlik üzerinde cinsiyetin küçük ama istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu ve kadın okul müdürlerinin daha aktif öğretimsel liderlik yaptıkları tespit edilmiştir.

### **Örgütsel İklim**

Örgütsel iklim, örgütsel politikaların, uygulamaların ve prosedürlerin paylaşılan algıları olarak tanımlanabilir. Örgütsel iklim, kişisel değerler ve psikolojik arzuların yansıttığı gibi, bireylerin işyerlerine ilişkin algıları ile belirlenebilir. Temel olarak, örgütsel iklim, bir örgütün kültürünü ölçme sürecidir, örgütsel kültür kavramından önce gelir ve çalışan davranışını etkilemede temel bir güç olduğu varsayılan, çalışanlar tarafından doğrudan veya dolaylı olarak algılanan çalışma ortamının bir dizi özelliğidir (McMurray & diğ., 2010).

Her tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilim olmak üzere üç ayrı bileşeni olduğu düşünüldüğünde tutumlar daha iyi anlaşılabilir. Kişilik özellikleri veya eğilimleri, işle ilgili tutumların öncülü olarak artan ilgi görmektedir. Olumlu duygulanıma sahip çalışanlar kendilerine ve başkalarına karşı olumlu tutumlara sahip olma ve genel bir iyilik hissine sahip olma eğilimindeyken, olumsuz duyguya sahip olanlar kaygılı ve gergin hissetme eğilimindedir. Çalışanların kendilerinin desteği ve özverisi olmadan örgütsel iklimi etkili bir şekilde tasarlamak ve uyarlamak, yönetim ve organizasyon için kolay bir görev değildir. Bununla birlikte, yönetim ve organizasyon, başta çalışanlar olmak üzere tüm ilgili taraflar için geçerli kalmasına yönelik en uygun yaklaşımı planlayabilir ve tasarlayabilir (Permarupan, 2013).

Örgütsel iklim, çalışanların çalışma ortamlarının kendilerini bireyler olarak nasıl etkilediğine ilişkin öznel algılarıdır. Birey ve çevredeki çalışma ortamıyla daha fazla ilişkili olan örgütsel iklim, örgütlerdeki kişilerin belirli deneyimleri ve davranışlarında algılanan kalıplara dayanmaktadır. Örgütsel iklim faktörleri, örgütsel hedeflerin başarısı üzerindeki etkisinin kabul edildiği, iş motivasyonu, çalışanların işe bağlılığı, iş tatmini, performans ve diğer çalışanların tutumları ile ilgili güçlü tahminler sunmaktadır. Çalışanların motivasyon gelişimine katkıda bulunmak için, çalışanları organizasyonel hedeflere ulaşmaya teşvik eden organizasyonel iklim faktörlerini belirlemek gerekir. Çalışanlar, iş görevlerini çok iyi gerçekleştirme ve örgütsel hedefleri gerçekleştirerek ihtiyaçlarını karşılama arzularını harekete geçiren bir örgütsel iklim oluşturan ve sürdüren iş faaliyetlerinde motive edilebilirler. (Rusu & Avasilcai, 2014).

Örgütsel iklim, bir organizasyonun içinde bulunduğu anlık bir iç durumdur ve kısa sürede ortaya çıkabilecek yeni etkenler karşısında değişime açıktır. Bu iç durum yalnızca iç faktörlerden değil, aynı zamanda dış faktörlerden de etkilenir. Bu tür faktörler yeni olaylara ve gelecekteki faktörlere neden olabileceği gibi organizasyon tarafından alınan kararları da etkileyebilmektedir. Güvenilir özelliklere sahip iklimler, motivasyon ve dolayısıyla çalışanın üretkenliği üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Her iki tarafa da fayda sağladığı için, hem işveren hem de çalışan sağlıklı bir örgütsel iklimi sürdürmekle ilgilenmektedir (Kirilo & diğ., 2018).

Örgütsel iklim, personelin organizasyona bağlılığı üzerinde önemli etkisi olan örgütsel faktörlerden biridir. Örgütsel iklimle ilgili araştırma, bireylerin mevcut düzeyinin bir analizi ile başlar ve psikolojik iklim koşullarında nelerin yer aldığına

odaklanır. Bu nedenle örgütsel iklim, örgütsel davranışta temel kavramlardan biridir. Uygun bir örgütsel iklim, organizasyonda yenilik ve ilham verir ve örgütsel hedeflere ulaşmada olumlu bir role sahip olduğundan yöneticiler her zaman örgütsel iklimi gözlem altında tutmalıdırlar. Örgütsel iklim, organizasyonun liderleri ile organizasyonun kendisi arasında kritik bir bağlantı kurmaktadır ve kuruluş hakkındaki bireysel algıların veya duyguların bir ölçüsü olarak hizmet etmektedir. Örgütsel iklim, organizasyonun personelini veya çalışanlarını, onlara iyi çalışma ortamları ve koşulları sağlayarak ve onları iş tatmini elde etmeleri için destekleyerek geliştirme hedefine yansıtılır, bunların tümü personelin organizasyona olan bağlılığını artırmaktadır (Bahrami & diğ., 2016).

### ***Okul İklimi***

Bir okulun iklimi, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşim tarzı haline gelen yazılı olmayan inançları, değerleri ve tutumları içerir. Okul iklimi, tüm okul faktörleri arasında kabul edilebilir davranış parametrelerini belirler ve okul güvenliği için bireysel ve kurumsal sorumluluk verir (Welsh, 2000). Okul iklimi, okul ortamını oluşturan dört yönü açısından kapsamlı olarak tanımlanmaktadır. Bunlar; konuksever ve öğrenmeye elverişli fiziksel bir ortam, iletişimi ve etkileşimi teşvik eden bir sosyal çevre, aidiyet duygusunu ve benlik saygısını destekleyen duygusal bir ortam ve öğrenmeyi ve kendini gerçekleştirme teşvik eden akademik bir ortamdır. Olumlu bir okul iklimi, sınıfın uyanık olmasıdır, beklentiler veya umutlar yüksek ve nettir, okuldayken kendinizi güvende hissedersiniz, personel, öğrenciler hakkında tutarlı ve doğru bilgilere sahiptir ve bütün öğrenciler eşit ve adil bir şekilde okul imkânlarından ve sunulan hizmetlerden faydalanır. Çeşitli okul ve sınıf iklimi faktörlerinin etkileşimi, okul topluluğunun tüm üyelerinin optimum seviyelerde öğretmesini ve öğrenmesini sağlayan bir destek dokusu oluşturmaktadır (Haron & diğ., 2010).



**Tablo 1. Okul İkliminin Boyutları**

Boyut	İçerik
Ekoloji	Okulun bina ve oyun alanı gibi fiziksel ve maddi yönleri
Ortam	Okuldaki bireylerin morali, motivasyonu, liderlik vb. özellikleri
Kültür	İnanç sistemi, değerler, normlar, davranış kalıpları vb. Öğrenci-öğretmen ilişkileri, müdür-öğretmen ilişkileri,
Sosyal sistem	iletişim kalıpları gibi bireylerin ve grupların etkileşimini kontrol eden resmi ve gayri resmi yapılar ve kurallar
İlişkiler	Üyelerin çevreye, karşılıklı desteğe ve iletişime katılım derecesi
Kişisel büyüme ve gelişme	Bireysel gelişimin temel yönü
Sistem değişikliği ve bakımı	Ortamın düzeni, değişikliklere yanıt vb.
Toplumsal düzen	Okulun hedefleri, normları ve değerleri gibi yapısı
Sosyal davranış	Öğrenciler, personel ve velilerin iletişimi.
Emniyet	Fiziksel güvenlik ve sosyal-duygusal güvenlik
İlişkiler	Çeşitliliğe, okul topluluğuna ve işbirliğine, maneviyat ve bağlılığa saygı
Öğretim ve öğrenim	Öğretim kalitesi, sosyal, duygusal ve etik öğrenme, mesleki gelişim, liderlik.
Çevre	Temizlik, yeterli alan ve materyaller, okulun estetik kalitesi ve boyutu, müfredat ve ders sunumları

*Kaynak: Teng, 2020.*

Okul organizasyonunun istikrarlı bir özelliği olduğu yaygın bir şekilde kabul edilen okul iklimine ait bazı tipik boyutlar Tablo 1’de gösterilmektedir (Teng, 2020). Okul bağlamında, okul grubunun normları, değerleri ve inançları okul iklimi yapısında somutlaştırılmıştır. Bir grup olarak okulun temel amacı, genellikle güçlü bir akademik vurguya, destekleyici personel-öğrenci ilişkilerine ve paylaşılan değerlere ve yaklaşıma sahip olmaktır (Maxwell & diğ., 2017).

Okul iklimi, okul çevresinin özellikle topluluk duygusu olmak üzere, okul topluluğunun üyeleri tarafından bilinçli olarak algılanan yönlerinden oluşur. Bazı eğitimciler okul iklimini okulun kişiliği olarak düşünmeyi yararlı bulmaktadır. Ancak okul iklimi, değişen okul politikalarına ve öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve okul yöneticileriyle olan kişilerarası deneyimlerine bağlı olarak değişmektedir. Mesleki literatür, olumlu bir okul ikliminin öğrenci değerlerini, kişisel gelişimi ve memnuniyetini içerecek şekilde öğrenci bilişsel ve duyuşsal sonuçları gibi öğrenci sonuçlarını iyileştirdiğini öne sürmektedir (Rovai & diğ., 2005).

Okul iklimi, bir bireyin günlük okul yaşamı deneyiminden türetilen okul ortamının psikolojik deneyimidir. Çoğu teorik ve ölçüm modeli, okul iklimini, öğrencilerin okul güvenliği, okul bağlılığı ve öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi alt düzey yapılarla ilişkin algılarındaki önemli farklılıkları açıklayan yüksek düzeyli bir yapı olarak tanımlamaktadır. Dahası, günlük deneyimler tek bir okuldaki öğrenciler arasında büyük farklılıklar gösterebileceğinden, elde edilen veriler okul iklimi algılarındaki çeşitliliğin çoğunun okul düzeyiyle karşılaştırıldığında bireysel düzeyde açıklanabileceğini göstermektedir. Okul iklimi araştırması, gelişimdeki biyolojik, sosyal ve psikolojik güçleri açıklayan ve bir çocuğun ve çocuğun çevresinin iç içe geçmiş doğasını vurgulayan biyoekolojik bir işlemsel değişim modeline dayanmaktadır. Biyoekolojik işlem modeli, genç bir insanın akranları, yetişkinler ve okul ekolojisi içindeki diğer eğitimsel ve sosyal varlıklar ve kısıtlamalarla faaliyette bulunurken, ortam ve gencin birbirini zaman içinde geri dönülmez şekilde şekillendirdiğini öngörmektedir (Koth & diğ., 2008; O'Malley & diğ., 2013).

Olumlu bir okul iklimi, öğrenmenin ve büyümenin olduğu bir ortamdır. Okula ait veriler karar verme sürecini yönlendirdiğinde, öğrenciler meşgul olduğunda, öğretmenler ve personel yetkin olduğunda ve aileler ve toplum dahil olduğunda öğrenciler daha fazla öğrenecek ve daha yüksek seviyelerde başarılı olacaklardır. Kesin bir boyutlar kümesi üzerinde fikir birliği olmamasına rağmen, okul iklimi terimi, normlar ve değerler, kişilerarası ilişkiler ve sosyal etkileşimler ve örgütsel süreçler, yapılar ve kültürle ilgili olduğu için okul yaşamının niteliğini ve karakterini ifade etmektedir. Özellikle öğretmen, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimde stratejiler seçen okul aracılığıyla öğrencilerin başarısını veya başarısızlığını etkileyebilir ve öğrenciler onlara farklı özellikleri ve kişilikleriyle tepki verirler. Bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkisi, iyi bir sınıf ortamının gerçekleştirilmesi için merkezi bir konumda olmalıdır. (Cavrini & diğ., 2015).

Sürdürülebilir, olumlu bir okul iklimi, demokratik bir toplumda üretken, katkı sağlayan ve tatmin edici bir yaşam için ihtiyaç duyulan genç gelişimini ve öğrenmeyi teşvik eder. Bu iklim, insanları sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini destekleyen normları, değerleri ve beklentileri içermektedir. Olumlu bir okul ikliminde; öğrenciler, aileler ve eğitimciler ortak bir okul vizyonunu geliştirmek, yaşamak ve katkıda bulunmak için birlikte çalışırlar. Eğitimciler, öğrenmenin faydalarını ve öğrenmenin memnuniyetini vurgulayan bir tutumu modeller, besler ve her bir kişi okulun işleyişine ve fiziksel çevrenin korunmasına katkıda bulunur (Thapa & diğ., 2013).

### ***Okul ikliminin Öğrenci Başarısına Etkileri***

Öğrencilerin okul iklimi algıları ile çok sayıda olumlu okul çıktıları arasında ilişkiler bulunmaktadır. Öğrencilerin okul iklimi algılarındaki gelişmeler, akademik başarıyı ifade eden notlar, yıl sonu standartlaştırılmış test puanları ve mezuniyet oranları dahil olmak üzere çeşitli ölçütlerde okul başarısındaki artışlarla bağlantılıdır. Ayrıca, öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula devam etme ve akademik katılımdaki gelişmeler arasındaki ilişkiler, okul disiplin işlemlerinde azalma, okulda ırksal-etnik ayrımcılık ve kabalığın azalması ve öğrenciler arasında okuldaki tehditleri bildirme konusunda daha fazla istekli olma durumları belgelenmiştir. Bunlara ilave olarak, okul iklimi algıları, yaşam memnuniyetinde artış ve intihar düşüncelerinde azalma gibi çeşitli refah göstergelerini de öngörmektedir. Bu tür sonuçlar, öğrencilerin okul iklimi algılarının aileleri, eğitimcileri ve politika yapıcılarını ilgilendiren sonuçlar üzerindeki değeri için ikna edici bir durum ortaya koymaktadır (Romeo & O'Malley, 2020). Özellikle öğretmen, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimde stratejiler belirleyen okul aracılığıyla, öğrencilerin başarısını veya başarısızlığını etkileyebilir ve öğrenciler onlara farklı özellikleri ve kişilikleriyle tepki verirler. Bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkisi, iyi bir sınıf ortamının gerçekleştirilmesi için merkezi bir konumda olmalıdır (Bocchi & diğ., 2014).

Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin arka plan faktörlerini kontrol ettikten sonra öğrencilerin akademik performansını önemli ölçüde artırmakta ve okul iklimi, öğrenci aile geçmişi ile akademik başarı arasındaki ilişkide telafi edici bir rol oynamaktadır. Seçkin öğrencilerle karşılaştırıldığında, başarısız öğrenciler daha az öz-denetimlidirler ve sahip oldukları çevreden daha fazla etkilenirler. Bu nedenle,

okul ikliminin öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisi, farklı başarı düzeylerine sahip öğrenciler arasında farklılık gösterebilmektedir. Okul ikliminin bu yönünün daha iyi anlaşılması, başarısız öğrencilerin öğrenme sonuçlarını iyileştirmekte etkili olmaktadır (Teng, 2020). Okul iklimi olumlu ve destekleyici olduğu zaman öğrencinin okulla özdeşleşmesi kolaylaşacaktır. Bu durumun bir sonucu olarak öğrencinin davranışlarına okul değerlerini ve normlarını yansıtma ve yerleştirme olasılığı daha da yüksek olacaktır (Reynolds & diğ., 2017).

Sosyal bilişsel teori, öğrenciler ve personel ile ilgili olduğu için iklim-başarı bağlantısı için özellikle popüler bir teorik açıklama olmuştur. Öğrencilerin başarıları üzerinde, özellikle akademik baskı açısından, okul ikliminin etkisini harekete geçirmek için kolektif yeterliliğe ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, personel perspektiflerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini açıklamada da uygulanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin akademik başarısıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu ve kolektif öğretmen etkinliğinin öğrencilerin öğrenme performansını önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir. Özellikle, bir okulun kolektif öğretmen yeterlik puanındaki bir birimlik artışın, öğrenci başarısındaki standart sapmanın % 40'tan fazla artmasıyla sonuçlandığı ifade edilmektedir (Maxwell & diğ., 2017).

Shindler vd. (2016) tarafından öğrenci akademik başarısı ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada aşağıdaki çıkarımlara ulaşılmıştır.

- Daha kaliteli iklimler daha yüksek öğrenci başarısına yol açmaktadır.
- Yüksek öğrenci başarı testi puanı, düşük kaliteli iklimde sahip bir okul bağlamında neredeyse imkânsız olarak görülmektedir.
- Okul ikliminin boyutlarının birbirine güçlü bir şekilde bağlı olduğu ve her alanda oldukça ilişkili oldukları bulunmuştur. Bu, ayrı bir boyuttaki değişimin diğerlerinin değişiminden etkileneceği anlamına gelmektedir.
- İklimin temelde kalitesiz olduğu bir okulda izole edilmiş, bağlamdan arındırılmış ek programların uygulanmasının istenen etkiyi sağlayacağını varsaymak şüphelidir.
- İklimin kalitesini ve bir okulun işlevini iyileştirmeye yönelik kasıtlı bir girişimin yokluğunda, okul ortamının kalitesinin sınıftan sınıfa ortalama daha da kötüleşmeye devam edeceği varsayılabilir.

- Başarıya ilişkin yüzey göstergeleri, okul gelişimine doğru ilerlemeyi değerlendirmek için yeterli bilgi sunmayabilir. Sistemik işlev düzeyi önlemleri de gerekli görünmektedir.
- Bir başarı psikolojisini teşvik eden uygulamaların kullanımının daha büyük başarıya ve daha kaliteli bir iklime yol açtığı ve başarısızlık psikolojisini destekleyenlerin düşük performansa yol açtığı görülmektedir.
- İklim işlevini ve başarı psikolojisini teşvik eden uygulamaları kasıtlı olarak kullanmak ve başarısızlık psikolojisini teşvik edenleri azaltmak, muhtemelen tüm öğrenci grupları için başarıyı artırabilir.

Köken kültürü, rekabet ve ebeveynlerin katılımı okul iklimine katkıda bulunan diğer faktörlerdir. Okula ebeveyn katılımı ile çocukların ve gençlerin eğitim başarıları arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Özellikle, ailelerin öğretmenlerle, personelle ve diğer ailelerle görüşmesine ve ilişkilerini geliştirmesine izin vermek, ailelerin büyümesine katkıda bulunmak, ebeveynliklerini iyileştirmelerine yardımcı olmak ve ebeveynleri eğitim sürecinden ve çocuklarının öğreniminden sorumlu hissetmeye teşvik etmek ailelerin katılımıyla olumlu bir iklim geliştirecek unsurlardır (Cavrini & diğ., 2015).

### ***Okul ikliminin Öğretmenin Çalışma Performansına Etkileri***

Öğretmenlerin çalışma performansı, öğretmenin iş tanımıyla ilişkili görev ve sorumlulukları yerine getirdiği beceri, bilgi ve yeterlik olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda bir yükümlülüğün yerine getirilmesi, kişinin görevlerini yerine getirmesi ve belirli bir işi veya görevi yerine getirmesidir. Bu nedenle, belirlenen amaçların ve hedeflerin gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Öğretmenler tarafından algılanan okul iklimi, düzenleme, etkileşim ve faaliyetlerin personel ihtiyacı ile okul hedefi arasında bir denge oluşturduğunu hissettikleri ölçüde öğretmenlerin okuldaki düzenleme ve faaliyetlere ilişkin duygularıdır. Öğretmenlerin okulları hakkında ne düşündüklerini belirleyen birkaç faktör vardır. Bunlar, liderlik tarzı, motivasyon sistemi, iletişim ağı, sınıf büyüklüğü gibi unsurları içerir. Okul yöneticisi olarak okul müdürünün kullandığı liderlik modeli veya stili, öğretmenlere yönelik tutum ve yaklaşımlarını belirler. Müdürlerin, sıkı çalışmalarını ödüllendirerek öğretmenleri cesaretlendirmeye yönelik tutumu, öğretmenlerin okul hakkındaki duygularını da oluşturacaktır (Cordelia & Eric, 2019).

Okulların etkililiği ve istikrarı çoğunlukla okul iklimine ve öğretmenlerin memnuniyetine bağlıdır. Okul iklimi, okul yaşamının niteliği ve karakteri veya okuldaki genel özellikler ve atmosfer ile ilgilidir. Okul ortamının kalıplarına ve güvenliğine, deneyimlere ve müdürün liderlik uygulamalarına dayanmaktadır. Okulun önemli üyeleri olan öğretmenler, öğrencilerin eğitiminde çok önemli roller oynarlar. Bununla birlikte, okul ikliminin elverişsiz hale geldiği, yani okul ve fiziksel ortamların güvenli olmadığı durumlarda, müdür liderliği otokratiktir. Bu durum öğretmenlerin iş performansını ve öğrencinin öğrenme sonucunu etkileyebilir. Bu nedenle, okul ikliminin etkili bir şekilde yönetilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Emu, & Nwannunu, 2018).

Okul ikliminin yönetimi, okulun, öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve yakın çevresinin faaliyetlerine verimli organizasyon, planlama, yönlendirme ve kontrol tekniklerinin ve uzmanlığının uygulanmasını gerektirmektedir. Bunun nedeni, bir okul sisteminin verimliliğinin büyük ölçüde insan ve materyal kaynaklarının nasıl motive edildiğine ve öğretmenlerin iş performansını artırmak için elverişli bir ortamda nasıl etkili bir şekilde kullanıldığına bağlı olmasıdır (Wentzel & Watkins, 2002). Okul İklimi, kişinin iş tatminine etkisinin yanı sıra çalışma verimliliğini etkilemesi açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin iş tatmininin geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenlerin iş tatmini araştırma çalışmalarına göre, öğretmenlerin iş tatmininin okulda etkililiğe götüren ayrılmaz bir gösterge olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler okuldaki iş uygulamasında tatmin olduklarında, bu iş uygulaması kolayca başarılı olmaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin kalitesi ve öğrenme başarısı, müfredat hedefine ulaşılmasını sağlayacaktır (Treputtharat & Tayiam, 2014).

Destekleyici müdür davranışı ve meslektaş öğretmen davranışı öğretmenin performansı ile önemli ölçüde ilişkilidir. Destekleyici okul müdürünün ve öğretmenlerin karşılıklı davranışları öğretmenlerin performansının iyileşmesine katkıda bulunmaktadır. Destekleyici müdür davranışı öğretmenler için temel bir beklentiye yansıtılmaktadır. Bu davranış tarzında, müdür dinler ve öğretmenin önerilerine açıktır. Övgü samimi olarak ve sık sık yapılırken, eleştiriler yapıcı bir şekilde ele alınmaktadır. Meslektaşla ilişkili öğretmen davranışı ise öğretmenler arasında açık ve profesyonel etkileşimleri destekler. Öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar, meslektaşları ile çalışmaktan zevk alırlar ve meslektaşlarını hevesli kabul eder ve karşılıklı olarak saygılıdırlar (Villarino, 2018).

Müdür veya eğitim lideri, öğretmenlerin okul iklimi algısını belirleyen belki de en büyük faktörlerden biridir. Bu nedenle, destekleyici bir okul ortamı oluşturmak okul liderinin sorumluluğundadır. Öğretmenlerin fikirlerini paylaşabilecekleri ve atmosferi olumlu yönde etkileyen deneyimleri paylaşmakta kendilerini rahat hissedebilecekleri bir topluluğu teşvik etmelidirler. Müdürlerin öğretmenleriyle olan günlük etkileşimleri, güven ve işbirliği ve öğretmenlerin kararları etkileme becerisini etkileyebilir. Dahası, bu tür ilişkiler mevcut olduğunda, öğretmenler desteklendiklerini ve karşılıklı saygı duyduklarını hissettikleri için öğrenci başarısını ve performansını etkilerler. Ayrıca sorunları çözmek ve ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışırlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin müdürlerinden gelen desteği algılamaları, öğretmen adanmışlığını, işten ayrılma oranını ve işbirliğini doğrudan etkilemektedir (Lacks, 2016).

Öğretmenlerin çalışma koşulları olarak da bilinen okul profesyonel iklimini tanımlayan çerçevelerdeki ortak bileşenler; eğitime özgü tesisler ve kaynaklar gibi yapısal koşullar, işbirliği yapma ve topluluk oluşturma fırsatları gibi ilişkisel koşullar ve güvenlik, güven ve öz-yeterlik gibi duygusal veya psikolojik koşullardır. Okulların profesyonel ikliminin öğretmenlerin iş tatminine katkıda bulunması ile öğretmen tutma veya işten ayrılma ve öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Maaşlara ve sosyal haklara ek olarak çalışma koşulları, öğretmenlerin mevcut okullarında kalıp kalmayacağına karar verirken kariyer planlarında oldukça önemli bir yere sahiptir (Lacireno-Paquet & diğ., 2016).

Öğretmenlerin iş performansı, öğretmenin iş tatmini ve işe bağlılık, iş zorluğu duyguları, iş anlamlılığı ve iş sorumluluğu gibi iş tutumları ile ölçülebilir. Bir birey tatmin olduğunda, iş performansı artabilir ve işine daha fazla bağlı olma eğiliminde olur. Okulda verilen eğitimin kalitesini sağlamak için iş performansı önemli bir etkidir. Yetersiz ücret, zayıf kariyer yapısı, terfi fırsatlarının eksikliği, yetersiz okul imkânları, yetersiz okul disiplin politikası, müdürün liderlik davranışı ve öğrencilerin kötü çalışma tutumları ve öğretmen davranışları gibi öğretmenlerin düşük iş performansına katkıda bulunan birkaç neden vardır. Sonuç olarak, okul topluluk üyelerinden biri olarak öğretmenler işlerinden zevk aldıklarında, öğretme ve öğrenme pedagojisinde gelişme eğilimindedirler ve öğrenciler de başarılarını geliştireceklerdir. Aksine, hiçbir teşvik kabiliyeti olmayan müdürler de örgütün iklimine bir takım sonuçlar getirir. Bu tür müdürler astları motive edemeyebilir ve bu nedenle düşük performansa neden olabilirler. Buna ek olarak astlar, ihtiyaçları

karşılandığında işlerini sorunsuz bir şekilde yapabilecek ve iş performanslarını artıracaklardır. Bu tür davranışların okul iklimine olumlu katkısı bulunmaktadır (Selamat & diğ., 2013).

### ***Öğretimsel Liderliğin Okul İklimi Üzerindeki Etkileri***

Öğretmenlerin mesleki uygulamalarını oluşturmaya ve geliştirmeye devam edebilecekleri destekleyici bir ortam oluşturmak, okullarda okul müdürlerinin öğretmen öğrenimi ve gelişimi üzerinde önemli etkide buldukları ikinci alandır. Müdürlerin yapısal, politik ve kültürel bağlamı şekillendirmeye yardımcı olduğu üç temel rol vardır. Bunlar; iletişim, destek ve yönetimdir (Bredeson & Johansson 2000). Okul yönetimleri sürekli olarak çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalır. Her okul müdürünün bireysel bir öğretici yönetim teorisi vardır. Bu teori, okul müdürlerinin her gün deneyimleyeceği çok sayıda konuyu kapsar. Herhangi bir okulun gücü liderliğinde yatar. Etkili bir okul lideri, herhangi bir dışsal ödüle öncelik vermeden sorumluluğunu dikkatle yerine getirmeli ve okul hayatını ve öğrencilerin refahını daha iyi hale getirecek kararlar alma veya uygulama becerilerini geliştirmesi veya keskinleştirmesi gerekir (Emu, & Nwannunu, 2018).

Öğretimsel liderliğin bir okulun başarısı üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Öğretim liderleri olarak müdürler, öğrenme ortamının düzenli, ciddi ve odaklanmış, ancak gerçekçi ve ulaşılabilir olmasını sağlar. Bu, her iki tarafın da öğretmenlerin ve öğrencilerin tutum ve başarılarına saygı duyduğu anlamına gelir. Müdürler ayrıca öğrencilerin gelişimleri ve ilerlemeleri ile ilgili olarak performanslarını geliştirebilecek, olumlu bir okul ortamı oluşturabilecek ve öğrencileri kararlılıklarını oluşturmaya motive edecek, öğretmenleri ve öğrencileri akademik gelişim için düzenli olarak izleyip değerlendirebilecek faaliyetlerde bulunmalıdır. Öğretimsel liderlik çok önemlidir çünkü mükemmel akademik performans üretebilen öğretmenler ve öğrenciler arasında etkili öğretim ve öğrenim sağlayabilmektedir (Ail & diğ., 2015).

Eğitim liderliği ve okul başarısı alanındaki çalışmalarda, müdür liderliğinin öğrenci başarısı ve okul iklimi üzerindeki etkileri çok dikkat çekmiştir. Etkili müdür davranışları, öğretmenleri pedagojik konular, profesyonel öğrenme toplulukları ve eğitim ortamı üzerinde düşünmeye ve iletişim kurmaya teşvik ederek dolaylı olarak öğrenci başarısını etkilediği ifade edilmektedir. Müdürlerin liderlik davranışları okulların başarısını etkilese de, sürekli deneysel araştırmalar, etkili müdürlerin



öğretmen işbirliği, mesleki gelişim ve politikalar ve prosedürler yoluyla okulun iklimini ve kültürünü etkilediğini doğrulamaktadır (Louis & diğ., 2009).

Öğretim liderlerinin hedefleri, etkili liderlik becerileri ve öğrenci başarısını teşvik eden en iyi öğretim uygulamaları yoluyla okulun iklimini ve kültürünü geliştirmektir (Leithwood & diğ., 2004). Etkili liderlik davranışları, müdürlerin, bireyselleştirilmiş öğrenmeye uyum sağlamak için öğrencilerin güçlü yönlerini, zayıf yönlerini ve ihtiyaçlarını belirleyen öğretmenlerin farklılaştırılmış sınıf öğretimiyle bağlantılı temel yeterlikleri belirlemesini sağlar. Müdürler, başkalarının savunmasızlığını kabul ettiklerinde, endişelerini aktif olarak dinlediklerinde ve keyfi eylemlerden kaçındıklarında hem saygı hem de kişisel itibar elde ederler. Etkili müdürler, bu davranışları, açıkça vizyonu iletmeyi amaçlayan çekici bir okul vizyonu ve davranışıyla birleştirirler. Sözcükler ve eylemler arasındaki bu tutarlılık, onların kişisel bütünlüğünü onaylar. Daha sonra, müdür temel günlük okul işlerini yetkin bir şekilde yönetirse, güven oluşumuna yardımcı olan genel bir ahlak ortaya çıkacaktır (Bryk & Schneider, 2003). Kişisel bütünlüğe ve güvenin diğer boyutlarına dikkat ederek, bu güveni amaçlara bağlayarak, yetkin yönetim desteği sağlayarak ve kapasite geliştirmeyi vurgulayarak, değişim için koşullar oluşturulur ve insanlar kendilerini değişikliği denemeye daha istekli hissederler (Sergiouanni, 2005).

Kaliteli eğitime hitap edebilen liderlik uygulamaları aynı zamanda okulun iklimini ve öğretmen etkililiğini artırma potansiyeline sahiptir. Kaliteli sınıf eğitimi, farklılaştırılmış müfredat ve çeşitli değerlendirmeler, eğitim başarısı için uygun modeller ve öğrencileri derslere çeken üst düzey düşünme soruları etrafında odaklanan öğretimi içerir. Akademik hedeflere ulaşmak için, müdürlerin liderlik uygulamalarını yeniliğe, işbirliğine, düşünmeye, çeşitliliğe ve profesyonelliğe daha elverişli olacak şekilde ayarlamaları gerekir. Politika yapıcılar, kurul yöneticileri ve müfettişler liderlik davranışlarını ilkelerine göre örneklendirmelerine rağmen, okul yöneticileri sonuçta öğretmenleri, öğrenci başarısını ve okul iklimini destekleyen kritik unsurlardır. Okulların iklimi, kültürü ve eğitimsel boşlukları azaltmak için öğretim uygulamalarına odaklanan müdürlerin liderliği, öğretmenler arasındaki işbirliğinin öğrenci başarısını ve okul ortamını ne ölçüde iyileştirdiğini güvenle tasarlayabilmektedir. Öğretimsel liderlik uygulayan müdürler, okulların genel koşullarını, özellikle de okulun iklimini iyileştirmekte ve paydaşlara okulun hedeflerini desteklemeleri için ilham vermektedirler (Ross & Cozzens, 2016).

## Sosyal Bilişsel Teori

Sosyo-bilişsel perspektifte, bireyler biyolojik veya çevresel güçler tarafından reaktif ve kontrollü olmaktan ziyade proaktif ve kendi kendini düzenleyen olarak görülmektedir. Ayrıca bu görüşe göre, bireylerin düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde bir ölçüde kontrol sahibi olmalarını sağlayan öz-inançlara sahip oldukları anlaşılmaktadır (Pajares, 2003).

Sosyal bilişsel teori, sosyal öğrenmeye ve insan eylemine karşı davranışsal yaklaşıma dayanır ancak, daha kapsamlıdır. Örneğin, Sosyal bilişsel teori, sonuçları pekiştirerek öğrenmenin ve davranışı değiştirmenin ötesine geçen motivasyonel ve kendi kendini düzenleyici mekanizmaları içerir. Dahası, Sosyal bilişsel teoride öğrenme, bilişsel bilgi süreçleri yoluyla bilgi edinimi olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, Sosyal bilişsel teoride, sosyal kısım, insan düşüncesi ve eyleminin çoğunun çevresel kökenlerini kabul ederken, bilişsel kısım, bilişsel süreçlerin insan motivasyonuna ve eylemine etkili katkısını kabul etmektedir (Stajkovic & Luthans, 2003). Sosyal bilişsel teori, insan işleyişini açıklamak için dinamik ve etkileşimli bir süreci vurgular. Bu teori, bireyin başkalarını ve çevreyi gözlemleyebildiği, bunu kendi düşünce ve davranışlarıyla birlikte yansıtabildiği ve kendi kendini düzenleme işlevlerini buna göre değiştirebildiği bilişsel süreçlere merkezi bir rol atfetmektedir (Burney, 2008).

Bandura, önemli bir temel araştırma ve Sosyal bilişsel teori akışından hareketle öz-yeterlik kavramını geliştirmiştir. Giderek artan bu psikolojik yapı, özellikle insanların çevreyi etkileme ve eylemleriyle istenen sonuçları üretme yeteneklerine olan inançları aracılığıyla insan eyleminin kontrolüyle ilgilenmektedir. Örneğin, çalışanlar, kendilerine verilmiş olan görevi başarıyla yerine getirmek için gerekli davranışsal, bilişsel ve motivasyon kaynaklarını toplayabileceklerine inanmadıkları sürece, büyük olasılıkla gerekli performansın zorlu yönleri üzerinde duracaklar, yetersiz çaba gösterecekler ve sonuç olarak, görevi gerektiği şekilde gerçekleştiremeyecek, hatta başarısız olacaklardır. Bu kişisel güven veya daha doğrusu öz-yeterlik, Sosyal bilişsel teoride çok önemli bir rol oynamaktadır (Stajkovic & Luthans, 2003).

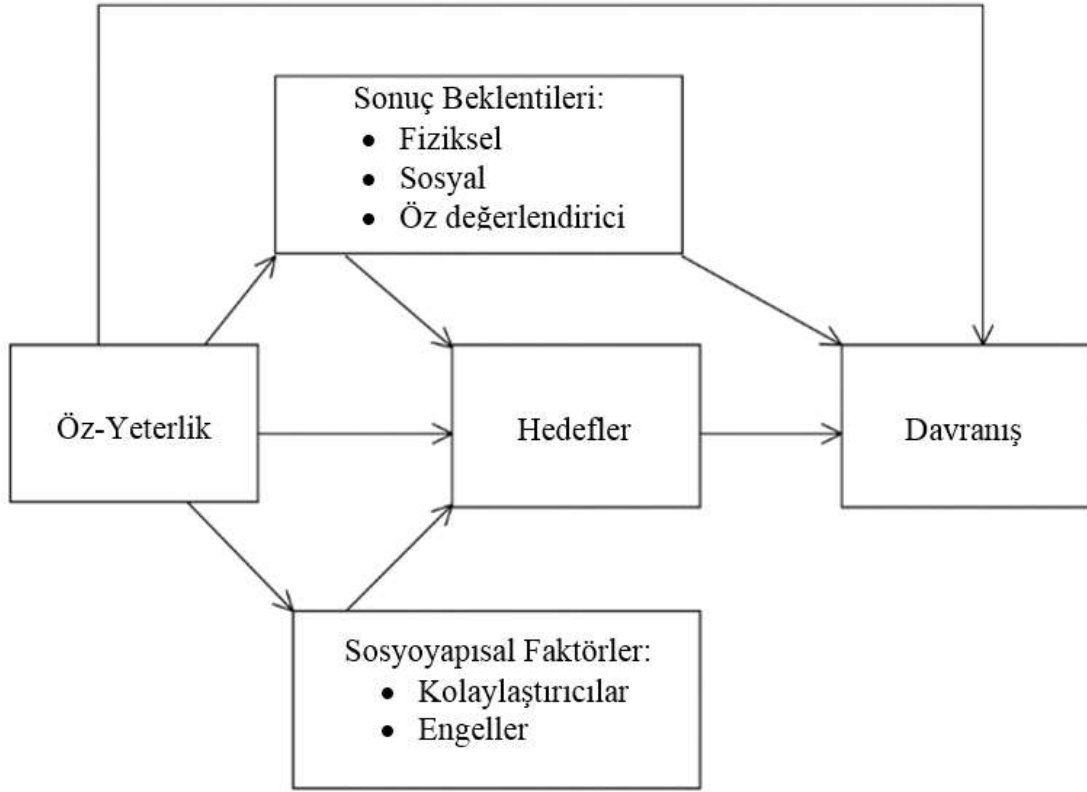
Sosyal bilişsel teori modeli kullanıldığında, motivasyon, kişinin kendi kendine yeterlik ve eylemlilik algısına bağlı olarak görülecektir. Çevrede bulunan diğer kişiler de davranışlarını, onlarla olan etkileşimlerini ve bu deneyimler hakkındaki düşüncelerini gözlemleyerek etkili olacaktır. Okullar ve eğitimciler,

olumlu öğrenci katılımını ve gelişimini kolaylaştırmak için öğrencilerin öz inançlarını (kişisel faktörler), akademik becerileri ve öz düzenlemeyi (davranışlar) ve sosyal bağlamı (çevre) geliştiren programları planlamak için bu sosyal bilişsel modeli bir çerçeve olarak kullanabilirler (Burney, 2008).

Sosyal bilişsel teoriye göre, insan motivasyonu ve eylemi büyük ölçüde öngörü ile düzenlenir. Bu ileriye dönük kontrol mekanizması, belirli bir eylemi üstlenmenin sonuçlarına atıfta bulunabilecek beklentileri içermekte ve davranışı etkileyen bir dizi önemli faktörü ana hatlarıyla belirtmektedir. İlk faktör, insanların istenen sonuca ulaşmak için gereken belirli bir eylemi gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarıyla ilgili algılanan öz-yeterlidir. Sonuç beklentileri, insanların eylemlerinin olası sonuçları hakkındaki inançlarıyla ilgilenen sosyal bilişsel teorinin diğer temel yapısıdır. Bu iki bilişin yanı sıra, sosyal bilişsel teori aynı zamanda hedefleri ve algılanan engelleri ve fırsat yapılarını da içermektedir (Luszczynska & Schwarzer 2006). Bu yapıların davranış değişikliği süreci boyunca etkileşimlerini ifade eden sosyal bilişsel teori modeli Şekil 3'te gösterilmektedir (Stephens & diğ., 2017).

Sosyal bilişsel teori, bireylerin davranışlarını belirlemede bilişlerin rolünü vurgulamaktadır. Özellikle, sosyal bilişsel teori, sosyal, iç uyaranlar (örneğin, bilişler ve duygular) ve davranışlar arasında sürekli bir etkileşim olduğunu ileri sürer. Bu üçlü etkileşim (yani sosyal çevre, iç uyaranlar ve davranışlar) karşılıklı nedensellik olarak adlandırılır. Dolayısıyla, bu üçlü karşılıklı nedensellik, bireylerin sosyal çevrelerindeki davranışlarının ve bu davranışları izleyen sonuçların bilişsel değerlendirmelerini yaptıklarında ortaya çıkmaktadır (Swearer & diğ., 2014).

**Şekil 3. Sosyal Bilişsel Teori Modeli**



*Kaynak: Stephens & diğ., 2017.*

Sosyal bilişsel teorinin öz-yeterlik bölümü, öz-yeterlik inançlarının kökenine, yapılarına ve işlevsel özelliklerine, çeşitli etkilerine, çalıştıkları süreçlere ve bu tür inançların kişisel ve sosyal değişim için nasıl geliştirilip alınacağına değinmektedir (Bandura & diğ., 1999). Öz-yeterlik inançları, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve karar verme süreçleri aracılığıyla insan işleyişinin kalitesini etkiler. Özellikle, insanların kendi yeterliklerine olan inançları, kendi kendine yeten veya kendi kendini zayıflatan şekillerde kötümser veya iyimser düşüncelerini etkiler. Öz-yeterlik inançları, insanların kendileri için belirledikleri hedefler, sonuç beklentileri ve başarıları ve başarısızlıkları için nedensel atıflar yoluyla kendilerini ne kadar iyi motive ettiklerini ve zorluklar karşısındaki direnişini etkiler. İnsanların başa çıkma yeteneklerine olan inançları, duygusal durumları kendi kendilerine düzenlemelerinde çok önemli bir rol oynayarak, duygusal yaşamlarının kalitesini, strese ve depresyona karşı koyma potansiyellerini etkilemektedir (Bandura, 2012).

### ***Üçlü Karşılıklı Nedensellik***

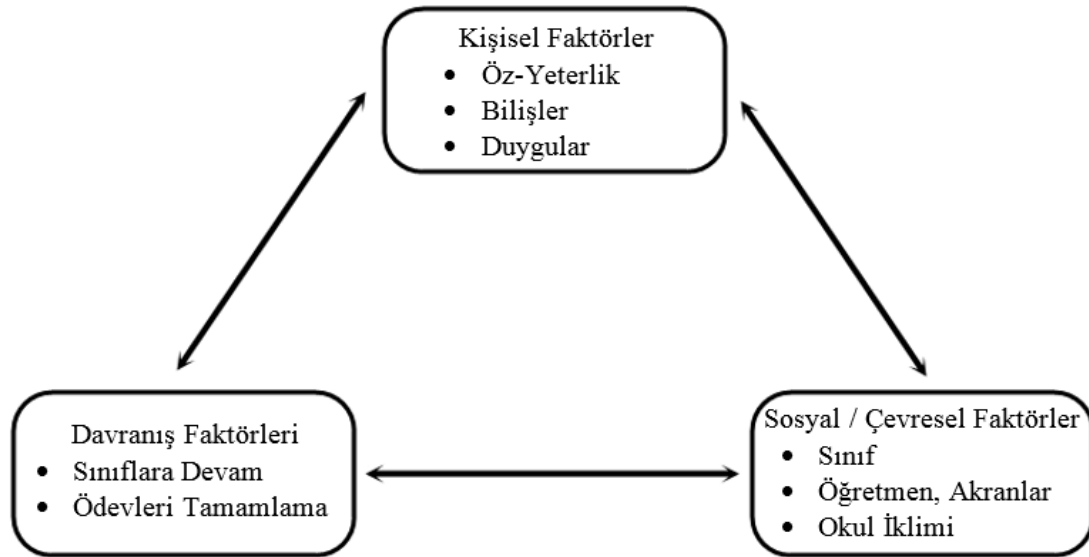
Sosyal bilişsel teori, psikososyal işleyişi üçlü karşılıklı nedensellik açısından açıklar. Bireye ve topluma ilişkin bu işlemsel görüşte, bilişsel, duygusal ve biyolojik olaylar, davranış kalıpları ve çevresel olaylar biçimindeki kişisel faktörlerin tümü, birbirini çift yönlü olarak etkileyen, etkileşimli belirleyiciler olarak işlev görmektedir. İnsanlar, yalnızca çevresel olaylar veya iç güçler tarafından şekillendirilen ve yönlendirilen reaktif organizmalar değil, kendi kendini organize eden, proaktif, kendi kendini yansıtan ve kendi kendini düzenleyen bireylerdir. İnsanın kişisel gelişimi, adaptasyonu ve değişimi sosyal sistemlerin içindedir. Bu nedenle, kişisel aracılık geniş bir sosyo-yapısal etkiler ağı içinde çalışır. Bu aracılık işlemlerinde insanlar hem üretici hem de sosyal sistemlerin ürünleridir (Bandura, 2001). Üçlü karşılıklı nedensellik, bir bireyin davranışı, kişisel faktörler ve çevre arasındaki çift yönlü ilişkileri temsil eden teorik bir çerçeve olarak sosyal bilişsel teoriyi kullanan çalışmalarda genellikle kavramsal ve analitik bir model olarak kullanılmaktadır. Üçlü karşılıklı nedensellik istenen sonuçları elde etmek için bir kişinin değişen çevresel koşullara göre şartları nasıl düzenlediğini açıklamaktadır (Wang & diğ., 2010).

Şekil 4'te verilmiş olan üçlü karşılıklı nedensellik modelinde yer alan her faktör grubu diğerlerini etkiler ve sonuçta onlardan etkilenir. İnsanların düşündükleri, yaptıklarını etkileyebilir ve eylemler çevrelerini değiştirebilir. Buna karşılık, sosyal/çevresel değişkenler bireylerin düşüncelerini etkileyebilir. Okulda iyi performans gösterme konusunda, kişisel bir değişken olarak yüksek öz-yeterliliğe sahip, kendini yetkin hisseden öğrenciler öğrenmek için ısrarlı bir şekilde daha fazla çaba sarf ederek davranışsal değişiklik gösterebilir. Bir öğretmen onlara ne kadar iyi öğrendiklerini söylerse, çevresel değişken olan bu açıklama, onların öğrenme ilerlemesi algısını doğrulayarak kişisel değişiklik oluşturur ve ilerlemeleri için onları motive edebilir. Böylece modelde yer alan üç değişken de birbirlerini etkileyerek sonuçlar oluşturur (Schunk & DiBenedetto, 2020).

Sosyal etkilerden anlam ve bilgi oluşturmaktan türetilmiş olan sosyal bilişsel teori; eğitim, iletişim ve psikoloji gibi çeşitli alanlarda uygulanmıştır ve bilginin doğrudan gözlem, etkileşim, deneyimler ve dış medya etkisi ile edinilmesini ifade etmektedir. Sürekli öğrenme ve anlam inşa etme, topluluk arasındaki iletişimden kaynaklanmaktadır ve davranış, çevre faktörü ve kişisel faktör arasındaki karşılıklı ilişkiyi tasvir etmektedir. Sosyal bilişsel teori, insanların çeşitli davranış kalıplarını nasıl kazanıp sürdürdüklerini ve nasıl temel müdahale stratejileri sağladıklarını

göstermektedir. İnsanları etkileyen çevre faktörleri, sosyal ve fiziksel çevre olarak sınıflandırılmaktadır. Fiziksel çevre konfora işaret ederken sosyal çevre aile ve arkadaşlar ile ilgilidir. (Gopalan & diğ., 2017).

#### Şekil 4. İnsan Davranışının Birbirini Etkileyen Üç Belirleyicinin Bir Modeli



*Kaynak: Schunk & DiBenedetto, 2020.*

Çevre, nesnel ve öznel yönler içerir ve dinamik veya statik olarak şekillendirilebilir. Nesnel çevre, bizi çevreleyen insanları, doğal ve insan yapımı yapıları ve sosyal sistemleri içermektedir. Öznel çevre ise çevremizdeki dünyayı nasıl algıladığımızla ilgilidir. Her iki ortam da nasıl düşündüğümüzü, hissettiğimizi ve nasıl davrandığımızı etkiler ve istenen eylem planlarımızı kolaylaştırabilir veya engelleyebilir. Ek olarak, çevreler proaktif olarak oluşturulabilir yani, kasıtlı düşünce veya eylem yoluyla dinamik olarak şekillendirilebilir veya tepkisel olarak gerçekleştirilebilir yani, kim olduğumuza yanıt olarak statik olarak şekillendirilebilir (Ponton & Carr, 2012).

Üçlü nedensellikte karşılıklı etkileşim için sabit bir model yoktur. Bunun yerine, kurucu etki sınıflarının her birinin göreceli katkısı faaliyetlere, durumsal koşullara ve sosyo-yapısal kısıtlamalara ve fırsatlara bağlıdır. Çevre yekpare bir varlık değildir. Sosyal bilişsel teori, üç tür çevresel yapı arasında ayrım yapmaktadır. Bunlar; dayatılan çevre, seçilen çevre ve yapılandırılmış çevredir. Çevresel değişebilirlik dereceleri, artan kişisel eylemlilik seviyelerinin uygulanmasını

gerektirir. Dayatılan fiziksel ve sosyo-yapısal çevre, hoşlarına gitse de gitmese de insanlara kabul ettirilmektedir. Varlığı üzerinde çok az kontrole sahip olsalar da, onu nasıl yorumlayacaklarına ve ona nasıl tepki vereceklerine dair hareket özgürlükleri vardır. (Bandura, 1999). Seçilen çevre, en geniş davranış kapsamını ve dolayısıyla en geniş aracı alanı sağlar. Burada bireyler kendi gerçekliklerinin temsilcileridir, kontrolleri altında bir dizi farklı davranış seçeneğine sahiptirler ve belirli bir durumda istenen sonuca en iyi uyan davranışları seçebilirler. Ortaklar, aktiviteler ve çevreler seçilerek, bireyler uygun eylem planlarını formüle ettikçe ve nasıl davranacaklarına karar verdikçe çevreler seçici olarak etkinleştirilir. Yapılandırılmış çevre, uygulanabilir bir aracı seçenek haline gelmek için uyumlu bir çaba gerektirir. Temsilci uygulamayı kısıtlar çünkü insanların üretken çabalarıyla sosyal çevreler ve kurumsal sistemler inşa etmelerini gerektirir (Bergman & diğ., 2019).

### ***Algılanan Öz-Yeterlik***

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi, insanların görev yapma olasılığını etkileyen iki kavramı birbirinden ayırır. Birincisi, kişinin belirli bir görevi organize etme ve yürütme konusundaki kendi algı yeteneği olarak tanımlanan öz-yeterliktir. Belirli bir göreve yönelik öz-yeterliği daha yüksek olan bireylerin bu görevi üstlenme olasılığı daha yüksektir. İkincisi olan sonuç beklentisi kavramı, kişinin davranışlarının olası sonucuna ilişkin yargısını içermektedir (Hoegen & diğ., 2021).

Algılanan öz-yeterlik bireylerin zorlu talepler ve kendi işleyişleri üzerinde kontrol uygulama yeteneklerine olan inançlarıyla ilgilidir. Bandura, birleştirici davranış değişikliği teorisinde, öz-yeterlik beklentilerinin araçsal eylemlerin başlatılıp başlatılmayacağını, ne kadar çaba harcanacağını ve engeller ve başarısızlıklar karşısında ne kadar süreceğini belirleyen öz-düzenleyici bilişler olduğunu varsaymıştır. Öz-yeterlik, harekete geçmeye hazırlanma üzerinde bir etkiye sahiptir, çünkü öz-ilişkili bilişler, motivasyon sürecinin ana bileşenidir. Öz-yeterlik seviyeleri motivasyonu artırabilir veya engelleyebilir. Düşük öz-yeterliliğe sahip kişiler, olası başarıları ve kişisel gelişimleri hakkında kötümser düşünceler barındırırlar. Öz-yeterlik doğrudan davranışla ilgilidir. Algılanan öz-yeterlik, kişinin yanlış davranmaya karşı direnmek, stresle baş etmek ve durumsal talepleri karşılamak için gereken kaynakları harekete geçirmek için gerekli becerileri kullanabileceğine olan güveni temsil etmektedir. Öz-yeterlik inançları, riskli davranış değişikliği çabasının miktarını ve motivasyonu zayıflatabilecek engeller ve

aksaklıklar karşısında çabalamaya devam etme kararlılığını etkilemektedir (Luszczynska & Schwarzer 2006).

### ***Sonuç Beklentileri***

Sosyal bilişsel teori, yeterlik beklentilerinden farklı olan ikinci tür beklenti olan sonuç beklentisini önerir. Yeterlik beklentisi, bireyin belirli bir görevi yerine getirmek için gerekli eylemleri düzenleyebileceğine olan inancıdır, sonuç beklentisi ise bireyin bu görevi beklenen yetkinlik düzeyinde gerçekleştirmesinin olası sonuçlarına ilişkin tahminidir. Yeterlik ve sonuç soruları sırasıyla şunlardır; Belirli bir görevi istenen düzeyde gerçekleştirmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneğine sahip miyim? Görevi bu seviyede başarırısam, olası sonuçlar nelerdir? Geçici olarak, yeterlik beklentileri sonuç beklentilerinin önüne geçer ve sonuç beklentilerinin oluşturulmasına yardımcı olur. Bandura, bir kişinin belirli bir duruma getirmeyi beklediği öngörülen yeterlik seviyesinden kaynaklandığı için sonuç beklentilerinin yeterlik ölçütlerinin tahmin gücüne çok az katkıda bulunduğunu ileri sürmüştür. Fiziksel veya sosyal ödüller, takdirler, cezalar, eleştiriler veya öz değerlendirmeler şeklindeki sonuç beklentileri, belirli bir davranış için teşvik edici veya caydırıcı olabilmektedir. (Tschannen-Moran & diğ.,1998).

Bir sonuç beklentisi, bir kişinin sonucu üretebilecek davranışı gerçekleştirebileceğine dair bir inanç olan öz-yeterlik beklentisinin aksine, davranışın bir sonuç veya sonuçlar üreteceğine dair bir inançtır. Öz-yeterlik teorisinde, sonuç beklentileri öncelikle öz-yeterlik beklentileri tarafından belirlenir. İnsanların beklediği sonuçlar büyük ölçüde ne kadar iyi performans göstermeyi beklediklerine bağlıdır. Öz-yeterlik algılanan hedefe ulaşma olasılığı olarak tanımlanırsa, öz-yeterlik ile sonuç beklentisi arasında güçlü bir korelasyon garanti edilir, çünkü hedefe ulaşma, belirli davranışları gerçekleştirme yeteneğine ve bu davranışların sonuçlarına bağlıdır. Öz-yeterlik beklentileri ve sonuç beklentileri kavramsal olarak farklıdır, ancak insanların beklediği sonuç türleri, esas olarak, öz-yeterlik inançlarının beklenen sonuçlardaki varyansın çoğunu açıkladığı beklenen performans yeterlikleriyle belirlenir. Bununla birlikte, sonuçlar tamamen performansın kalitesine göre belirlenmediğinde, öz-yeterlik beklentileri sonuç beklentileriyle çok yakından ilişkili değildir. Bu gibi durumlarda, sonuç beklentileri de davranışın önemli bağımsız belirleyicileri olabilir (Maddux, 1995).



Algılanan öz-yeterlik, kişisel eylem kontrolü veya aracılık anlamına gelirken, sonuç beklentileri kişinin eyleminin olası sonuçlarının algılanmasıyla ilgilidir. Sonuç beklentileri üç boyutta organize edilebilir: (a) sonuç alanı, (b) olumlu veya olumsuz sonuçlar ve (c) kısa vadeli veya uzun vadeli sonuçlar. Sonuç alanları üçe ayrılabilir. Rahatsızlık beklentileri veya hastalık semptomları gibi fiziksel sonuç beklentileri, davranış değişikliği gerçekleştikten sonra ne yaşanacağına dair beklentiyi ifade eder. Bunlar, davranış değişikliğinin hem kısa hem de uzun vadeli etkilerini içermektedir. Sosyal sonuç beklentileri, davranış değişikliğinden sonra beklenen sosyal tepkileri ifade etmektedir. Kendi kendini değerlendiren sonuç beklentileri, iç standartlar nedeniyle utanma, kendisiyle gurur duyma veya tatmin olma gibi deneyimlerin beklentisiyle ilgilidir. Sonuç beklentilerinin bu üç faktörlü yapısı ampirik olarak desteklenmiştir. (Luszczynska & Schwarzer 2006).

### **Öz-Yeterlik**

Öz-yeterlik, bir kişinin belirli bir durumda sergileyeceğini beklediği yeterlik düzeyi hakkında geleceğe yönelik bir inançtır. Öz-yeterlik inançları, insanların hedeflere ulaşmak için büyük çaba sarf ettikleri, güçlükler karşısında ısrar ettikleri, geçici aksaklıklardan geri döndükleri ve hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde bir miktar kontrol uyguladıkları eylemleri mümkün kılan düşünce kalıplarını ve duyguları etkiler (Tschannen-Moran & diğ.,1998).

Öz-yeterlik inançları, hedefler üzerindeki etkileriyle davranışları dolaylı olarak etkiler. Öz-yeterlik, diğer faktörlerin yanı sıra, insanların ulaşmaya karar verdikleri zorlukları ve hedeflerini ne kadar yüksek belirlediklerini etkiler. Belirli bir alanda yüksek öz-yeterliliğe sahip kişiler, daha zorlu ve iddialı hedefler seçerler. Kişinin eylemleri üzerinde kontrol uygulama yeteneği hakkındaki iyimser öz inançları, insanların kişisel hedefleri ve performansları arasındaki farklılıklara nasıl tepki verdiklerini etkiler (Luszczynska & Schwarzer 2006). Yüksek öz-yeterlik sadece hedef belirlemeyi iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda hedefe ulaşmada daha fazla ısrarı da beraberinde getirir. Öz-yeterlik, aynı zamanda, engeller ortaya çıktığında, bilişsel kaynakların etkili kullanımını, teşhis koymayı ve çözüm arayışını da teşvik etmektedir (Maddux & Lewis 1995).

Öz-yeterlik teorisi, öncelikle sosyal bilişsel teorinin üçlü karşılıklı nedensellik modelinde kişisel bilişsel faktörlerin rolü ile ilgilenmektedir. Öz-yeterlik teorisi, tüm psikolojik ve davranışsal değişim süreçlerinin, bireyin kişisel ustalık veya öz-yeterlik

duygusunun değişmesi yoluyla işlediğini savunmaktadır. Öz-yeterlik, başlangıçta, kişinin bir sonucu üretmek için gerekli olan belirli bir davranışı veya bir dizi davranışı gerçekleştirme kabiliyetine olan inançlarıyla ilgili, oldukça fazla özelliikli bir beklenti türü olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte, öz-yeterlik tanımı, insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol uygulama yeteneklerine ilişkin inançlarına ve görev talepleri üzerinde kontrol uygulamak için gereken motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylem planlarını harekete geçirme yeteneklerine olan inançlarına atıfta bulunacak şekilde genişletilmiştir. Dolayısıyla, öz-yeterlik yargıları kişinin sahip olduğu becerilerle değil, kişinin sahip olduğu becerilerle ne yapabileceğine dair yargılarla ilgilidir. İnsanlar, yetenekleriyle ilgili çeşitli bilgi kaynaklarını işler, tartar ve entegre eder ve seçim davranışlarını ve çaba harcamalarını buna göre düzenlerler. Bu nedenle, ustalık veya etkililik ile ilgili beklentiler üretme kabiliyetine sahiptir ve hedeflerin ve hedefe yönelik eylemlerin seçimini, hedeflere ulaşmak için harcanan çabayı, güçlükler karşısında ısrarı ve duygusal veya duygulandırıcı deneyimleri belirler (Maddux, 1995).

Kendilik kavramı ve benlik saygısı gibi, bir bireyin kendisiyle ilgili genel değerlendirmesini ilgilendiren ve bilişsel ve duygusal öz algılarını içeren yapıların aksine, öz-yeterlik, belirli bir işleyiş alanında kendiliğin bilişsel olarak algılanan kapasitesiyle ilgilendirir. Öz-yeterlik, insanların nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve davrandığını belirler ve yüksek öz-yeterlik, zor görevleri tehdit yerine zorluklar olarak algılamak gibi birçok olumlu sonuçla ilişkilendirilmektedir (Rooij & diğ., 2019).

Öz-yeterlik, belirli bir göreve özgü olması bakımından benlik kavramı, öz değer ve öz saygı gibi diğer benlik kavramlarından farklıdır. Benlik saygısı genellikle bir bireyin kendine ilişkin karakteristik duygusal değerlendirmesini yansıtan bir özellik olarak kabul edilir. Buna karşılık, öz-yeterlik, doğası gereği değerlendirmeci olmayan, görev kapasitesi hakkında bir yargıdır. Bir kişi, belirli bir aktivite için kendisini etkisiz hissedebilir ancak, yine de öz saygısında hiçbir azalma olmaz, çünkü o kişi bu aktiviteyi iyi yapmak için kendine değer vermiştir. Öte yandan, yüksek başarı gösteren kişiler ulaşılması çok zor olan kişisel standartlar belirlemiş olduklarından, büyük bir beceri sergileseler dahi, yine de kendilerini olumsuz olarak değerlendirebilirler. Öz-yeterlik, gerçek yetkinlik seviyesinden ziyade öz-yeterlik algısıyla ilgilidir. Bu önemli bir ayrımdır çünkü insanlar gerçek yeteneklerini düzenli olarak abartırlar veya hafife alırlar ve bu tahminler, takip

etmeyi seçtikleri hareket tarzları veya bu arayışlarda gösterdikleri çaba açısından sonuçlara yol açabilir. Yetenekleri olduğundan fazla abartmak veya küçümsemek, insanların sahip oldukları becerileri ne kadar iyi kullanacağını da etkileyebilir. Bir yetenek, ancak uygulanması kadar iyidir. İnsanların zor görevlere yaklaştıkları ve yönettikleri öz güven, yeteneklerini iyi mi yoksa kötü mü kullanacaklarını da belirlemektedir (Tschannen-Moran & diğ., 1998).

Öz inanç sisteminin yapısının incelenmesi, insanların yeteneklerine olan inançlarının, genel bir özelliğin benzerliğinde görevler ve bağlamlar arasında tek tip olarak tezahür etmek yerine, faaliyet alanları ve durumsal koşullar arasında farklılık gösterdiğini doğrular. Öz-yeterlik kaynaklarıyla ilgili olarak, insanların yeteneklerine olan inançları dört şekilde geliştirilir. Birincisi, ustalık deneyimleridir. İnsanlar yalnızca kolay başarılar yaşarlarsa, hızlı sonuçlar beklemeye başlarlar ve aksaklıklar ve başarısızlıklar nedeniyle kolayca cesaretleri kırılır. Dirençli öz-yeterlik, sebatlı bir çaba ile engellerin üstesinden gelmek için deneyim gerektirir. Direnç, aynı zamanda, moral bozucu olmaktan çok bilgilendirici olacak şekilde başarısızlığın nasıl yönetileceğini öğrenerek inşa edilir. Öz-yeterliği geliştirmenin ikinci yolu sosyal modellemedir. Kendine benzer insanların ısrarlı bir çaba ile başarılı olduğunu görmek, gözlemcilerin kendi yeteneklerine olan isteklerini ve inançlarını yükseltir. Sosyal ikna, üçüncü etki biçimidir. İnsanlar kendilerine inanmaya ikna edilirse, zorluklar karşısında daha azimli olurlar. Bireyler, başkalarına karşı zafer kazanmak yerine kendi kendini geliştirerek başarıyı ölçmeye teşvik edilir. İnsanlar ayrıca öz-yeterliklerini değerlendirirken kısmen fiziksel ve duygusal durumlarına güvenirlir. Etkililik inançları, anksiyete ve depresyonu azaltarak, fiziksel güç ve dayanıklılık oluşturarak ve fiziksel ve duygusal durumların yanlış okunmasını düzelterek güçlendirilir. Öz-yeterlik inancının kişisel gelişim ve değişime katkıda bulunmasının son yolu seçim süreçleriyle ilgilidir. Bu tür inançlar, insanların dikkate aldığı seçeneklerin listesini ve önemli karar noktalarında yaptıkları seçimleri etkiler. İnsanlar faaliyet ve ortam seçimleriyle yaşam yollarının gidişatını ve ne olacaklarını belirlerler (Bandura, 2012).

### ***Genel Öz-Yeterlik***

İnsan hayatı, çeşitli faaliyet alanlarını içerir. Kişi her şey olamaz. Bu nedenle, insanlar öz-yeterliklerini geliştirdikleri alanlarda ve seçtikleri uğraşlar içinde bile bunu geliştirdikleri seviyelerde farklılık gösterirler. Örneğin, bir şirket yöneticisi bir

şirketi yönetmek için yüksek öz-yeterliği, aile hayatını yönetmek için düşük öz-yeterliği ve sosyal faaliyetler için orta düzeyde öz-yeterliği sahip olabilir. Bu sebeple, farklı öz-yeterlik türlerinin genel bir benlik duygusuna nasıl etki edeceği önemlidir. Genel öz-yeterlik olarak etiketlenmiş bir öz-yeterlik özellik görüşünün savunucuları, genel bir öz-yeterliği başlatmak için çeşitli özgül öz-yeterliklerin nasıl dağıtıldığı ve bütünleştirildiği konusunda hiçbir bilgi entegrasyon teorisi sunmazlar. Sosyal bilişsel teori, farklı kaynaklara ve etkinlik alanlarına dayanan etkinlik bilgilerinin ilave, çarpma, yapılandırılabilir veya sezgisel olarak entegre edilip edilmediği konusunu ele alır. Teori aynı zamanda, aktivite alanları arasında bir miktar genel öz-yeterlik olabileceği koşulların sayısını da belirtir (Bandura, 2012).

Öz-yeterliğin genelliği, yansıtıcı öz-değerlendirmenin bir ürünü olmaktan çok, bağlamdan arındırılmış öğeler tarafından dilsel olarak empoze edilir. Koşullu faktörlerden arındırılmış fazlalık öğelerden oluşan bir koleksiyon tasarlamak, dilbilimsel olarak bir eğilimsel özelliği doğurur. İnsan davranışının sosyal olarak konumlandırıldığı, zengin bir şekilde bağlamsallaştırıldığı ve koşullu olarak tezahür ettiği deneysel olarak bilinmektedir. Gerçekten de, bireyler öz-yeterliklerini çok boyutlu ölçeklerde derecelendirdiklerinde, kendilerini nadiren her koşulda tüm faaliyetlerde tekdüze etkili olarak yargırlar (Bandura & diğ., 1999).

### ***Etki Alanına Özgü Öz-Yeterlik***

Öz-yeterliğin önemli bir yönü, alana özgü olmasıdır. Yani, insanlar yeteneklerini belirli işleyiş alanına bağlı olarak yargırlar. O halde kişisel etkililik, bağlamdan yoksun genel bir eğilim değil, daha ziyade faaliyet alanına özgü bir kendini yargılamadır. Bu nedenle, bir alanda yüksek öz-yeterlik, başka bir alanda mutlaka yüksek etkinlik anlamına gelmeyeceğinden öngörü gücüne ulaşmak için, algılanan öz-yeterlik ölçüleri, işleyiş alanlarına göre uyarlanmalı ve bu alanlardaki görev taleplerinin derecelerini temsil etmelidir. Eğitim araştırmalarında, algılanan öz-yeterlik genellikle katılımcılardan gerekli etkinlikleri yürütme yeteneklerine olan inançlarının gücünü derecelendirmelerini isteyen öz rapor anketleri kullanılarak ölçülür. Öz-yeterlik yargıları göreve ve alana özgü olduğu için, küresel veya uygunsuz şekilde tanımlanmış öz-yeterlik değerlendirmeleri etkileri zayıflatır. Öz-yeterliğin değerlendirildiği optimal genellik düzeyi, kişinin neyi tahmin etmeye çalıştığına ve durumsal taleplerin önceden bilinme derecesine bağlı olarak değişmektedir (Artino, 2012).

Öz-yeterlik inançları ile eylem arasında gözlemlenen ilişkilerdeki eşitsizlikler değerlendirme eksikliklerinden kaynaklanabilmektedir. Etkinlik alanlarına göre, belirli bir etkinlik alanı içinde farklı görev seviyeleri altında ve farklı durumsal koşullar altında değişen özel yeterlik yargıları açısından etkinliği ölçmeyi içeren bir mikro analitik yaklaşımı kullanılmaktadır. Buna göre, öz-yeterlik ölçümleri genellikle, araştırılan belirli bir işleve bağlı olarak zorluk, karmaşıklık, stres veya başka bir boyut açısından değişen bir dizi görevi listeleyerek oluşturulur. Bu yaklaşımda, bireylere belirli bir görev için belirli düzeylerde performans gösterip gösteremeyecekleri öngörülmesi hedeflenmektedir (Moritz & diğ., 2000).

### ***Kolektif Yeterlik***

Sosyal Bilişsel Teoriye göre, insan aktiviteleri; kişi, eylemler ve bunların meydana geldiği bağlam veya ortam olmak üzere üç bileşen arasındaki etkileşimler yoluyla tezahür etmektedir. Her bileşenin diğerleri üzerinde çift yönlü bir etkisi vardır. Bununla birlikte, yeterliğin kavramsallaştırılmasına son zamanlarda yapılan uzantılar, yeterlik yapısının yalnızca kişinin kendi yeteneklerine ilişkin kendine gönderme yapan bir algı olarak değil, aynı zamanda kolektif yeterlik ifadesiyle adlandırılan bir bütün olarak sistemin ortaya çıkan bir özelliği olarak da araştırılabileceğini öne sürmektedir. Kolektif yeterlik, bireyin ekibinin veya biriminin kendisine verilen görevleri başarılı bir şekilde yerine getirme becerisine olan inançlarını kapsamaktadır. Kolektif yeterlik, insanların yenilikçi performansları ve gerçek yenilikçilikleri ve karar alma kalitelerine ilişkin değerlendirmeleri ile de olumlu bir şekilde bağlantılıdır. Kolektif yeterlik aynı zamanda yetenek geliştirme uygulamaları ile ekip üreticiliği arasındaki ilişkiye de aracılık etmektedir (Yaakobi, 2018).

Kolektif yeterlik, belirli durumsal taleplere başarılı bir uyumlu yanıtta kaynaklarını tahsis ederken, koordine ederken ve bütünleştirirken bireyler arasında paylaşılan bir kolektif kabiliyet duygusunu temsil etmektedir. Kolektif, çiftlerden uluslara, bireyden daha büyük herhangi bir topluluk olabilir. Bu tanımın birkaç temel unsuru vardır. Bunlar şunları içerir:

- Ortak inançlar olarak kolektif etkinlik,
- Bir kolektifin koordinasyon faaliyetlerindeki yetkinlik algıları,
- Diğer üyelerin kaynaklarının değerlendirilmesi ve

- Kolektif yeterliğin durumsal ve davranışsal veya göreve özgülüğü.

Burada sunulan kolektif etkililik tanımı, kolektifin üyeleri tarafından paylaşılan toplam yeteneklerle ilgili bir inanç veya algıyı ifade eder. Paylaşılan inançlar, üye yargıları arasında önemli derecede karşılıklı bağımlılık olduğu anlamına gelir. Yani, kolektif yeterlik algıları sadece grup içindeki gerçek koşullardan değil, aynı zamanda büyük ölçüde diğer grup üyelerinin bu koşulları nasıl algıladıkları ve aktardıklarından da etkilenir. Bu, kolektif yeterliğin hem bireysel hem de grup düzeyinde bileşenlere sahip olabileceğini düşündürmektedir (Zaccaro & diğ., 1995).

Kolektif etkililik tanımının ikinci temel unsuru, grup koordinasyon yeteneklerine yaptığı vurgudur. Grup performansının taksonomik bir sınıflandırmasında başarılı kolektif eylemin temelini oluşturan bazı işlevler bulunmaktadır. Bu işlevler, üye kaynakları, ekip görevi ve çevre özellikleri, kaynak dağıtımını ve görev atamaları, zamanlama ve etkinlik hızı, yanıt koordinasyonu, motivasyon artırma, görev ve grup etkinliklerinin izlenmesi ve ayarlanmasıyla ilgili bilgi alışverişini içerir. Problem tanımlama, strateji geliştirme ve çözüm üretme ek koordinasyon işlevleridir. Bir grubun bu işlevlerin tamamını başarıyla uygulayabilme derecesi, büyük ölçüde grup başarısının derecesini belirlemektedir (Levine & Moreland, 1990).

Diğer üyelerin kaynaklarının değerlendirilmesi temel unsurunda, grubun bireysel üyelerin kaynaklarını tahsis etme ve entegre etme becerisine ilişkin algıları vurgulanmaktadır. Bu algıların temel öğeleri; diğer grup üyeleri tarafından tutulan kaynaklar ve belki daha da önemlisi, diğer grup üyelerinin kolektif çabaya bilgi, beceri ve yetenekleriyle katkıda bulunma istekliliğine ilişkin bireysel bir üyenin yargılarıdır. Kolektif yeterlik tanımındaki son unsur, grup yetenekleriyle ilgili yargıların özgülüğüdür. Öz-yeterlik teorisinde, diğer alanlara genellenebilen veya genellemeyen belirli veya tek bir performans alanında algılanan yeterliği vurgulayan bir mikro analitik strateji önerilmiştir. Bireyler, tek başlarına çalışarak ulaşamayacakları hedeflere ulaşmak için kolektif eyleme katılırlar. Buna göre, kolektif yeterlik hakkındaki inançlar, grubun oluşturulduğu amaç veya hedefe ulaşma konusundaki toplu yeteneği içermektedir (Zaccaro & diğ., 1995).

Güçlü bir kolektif yeterlik duygusuna sahip bir grup, üyelerinin algılanan yeterliğini artırabilir, ancak kolektif yeterlik duygusu zayıf olan bir grup, daha dirençli üyelerinin algılanan öz-yeterliklerini tamamen baltalayabilir. Ayrıca,

kendi bireysel yeteneklerine dair zayıf inançları olan bir grubun üyeleri, kolayca güçlü bir kolektif güce dönüştürülemez. Algılanan kolektif yeterliği değerlendirme açısından, özellikle yapılandırılmış etkileşim ve karşılıklı bağımlılık modellerinin mevcut olduğu durumlarda, sadece katılımcıların algılanan öz-yeterliklerinin toplamı yoluyla yetersiz bir şekilde temsil edilebilmektedir. Bir grubun gerekli performansı üretebileceği inancı, grubun motivasyonu ve performans başarısı için kişinin kendi yeteneklerine olan inancı kadar önemli olabilir. Kolektif yeterlik yapısı, diğer grup motivasyon yapıları ile ilişkilere sahiptir. Etkili ekip performansı, ortak grup hedeflerini desteklemek için çeşitli öz hedeflerin birleştirilmesini gerektirmektedir (George & Feltz, 1995).

Kolektif öz-yeterlik üzerine daha fazla vurgu yapılmasının bir başka önemli nedeni ise bireyci kültürlerde bile, kolektif başarıların giderek daha fazla vurgulanmasıdır. Takım çalışması ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi kavramlar okullarda ve işyerlerinde rutin olarak kullanılmaktadır. Öğretmenler, müfredatı planlamak ve dersleri tasarlamak için ekipler halinde çalışırlar. Öğrenciler, laboratuvar ve diğer projelerde takımlar halinde çalışırlar (Schunk & DiBenedetto, 2020).

### **Öz-Yeterlik Kaynakları**

Öz-yeterlik gelişimini teşvik etmek için, onu hangi kaynakların etkilediğini bilmek çok önemlidir. Bu sebeple; öz-yeterlik için dört kaynak belirtilmiştir. Bunlar; ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sosyal iknalar ve fizyolojik ve duygusal durumlardır (Rooij & diğ., 2019). En etkili kaynak, kişinin performansının veya ustalık deneyiminin yorumlanmış sonucudur. Öz-yeterlik bilgisinin ikinci kaynağı, bireylerin başkalarının görevleri yerine getirdiklerini gözlemlediklerinde yaşadıkları dolaylı deneyimlerdir. Kişinin dolaylı deneyiminin bir kısmı, diğer bireylerle yapılan sosyal karşılaştırmaları içerir. Akran modellemeyle birlikte bu karşılaştırmalar, yetkinlik algılarının geliştirilmesinde güçlü etkileri olabilir. Bireyler ayrıca başkalarından aldıkları sözlü mesajlar ve sosyal iknalar sonucunda öz-yeterlik inançları geliştirirler. Olumlu iknalar cesaretlendirmek ve güçlendirmek için işe yarayabilir; Olumsuz iknalar, öz inançları yenmek ve zayıflatmak için işe yarayabilir. Kaygı ve stres gibi fizyolojik durumlar da yeterlik inançları hakkında bilgi sağlamaktadır (Pajares, 2003).

Etkin ustalık deneyimleri geçmiş performans kazanımlarına atıfta bulunur ve öz-yeterliğin en etkili kaynağı olduğu düşünülür. Bandura'da bu kaynağı performans başarıları ve etkinleştirme kazanımları açısından tanımlamıştır. Bu nedenle, ustalık deneyimleri hedeflere doğrudan, kişisel eylem yoluyla ulaşılmasını içerir. Geçmiş çabalarını başarı olarak gören insanlar benzer görevlere güvenle yaklaşma eğilimindeyken, başarısız olduklarına inananlar yeteneklerinden şüphe duyabilirler. Ustalık deneyimleri, özellikle zorlu olduğu düşünülen bir görevde başarılı olduğunda özellikle güçlü olabilir. Yoğun çaba sarf etme ihtiyacı veya başkalarının yardımına aşırı güvenme gibi diğer faktörler bu etkiyi azaltabilir. Bu nedenle, bir başarı, kişinin kendi yeteneği veya çabası dışındaki bir şeye atfedilirse, bireyin öz-yeterliğini değiştirmek için faydası azalacaktır (Morris & diğ., 2017).

Dolaylı deneyim, bir sosyal modeli gözlemlemekten, hatta kişinin bir görevi yerine getirmesinden kaynaklanır. Görev nispeten yeni olduğunda, dolaylı bir deneyimin öz-yeterlik gelişimi üzerindeki etkisinin derin olabilme ihtimali vardır. Model veya karşılaştırma grubu bireye benzer olarak algılandığında, dolaylı deneyimler de özellikle güçlenmektedir. Engellerin üstesinden gelmek için açıkça mücadele eden modellerin, çok az hata yapanlara göre gözlemcinin öz-yeterliğini artırma olasılığı daha yüksektir. Dolaylı deneyimler, kişinin performansının diğerlerinin gözlemlenen performanslarıyla karşılaştırılarak değerlendirildiği referanslı karşılaştırmalara da yol açabilir (Kitsantas & diğ., 2000).

Bir görevi modelleyen arkadaşları gözlemlemek gibi dolaylı deneyimler, zorluk çeken öğrencilere bir şeyin nasıl yapılacağı konusunda doğrudan rehberlik sağlar. Modelleme, bir beceriyi veya öğrenme stratejisini göstermek için bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığında, modeller genellikle her adımda ne yaptıklarını ve düşündüklerini açıklar. Genellikle, bu tür bir rehberlik, zorluk çeken öğrencilerin hedeflenen becerileri veya öğrenme stratejilerini kavramsallaştırmak ve uygulamak için ihtiyaç duydukları iç imgeleri geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenler, düzenli ve sistematik bir şekilde mücadele eden öğrencilerin modellerin hedeflenen becerileri veya öğrenme stratejilerini gerçekleştirmelerini canlı veya videoda gözlemlemesini sağlayarak bu öz-yeterlik kaynağından yararlanabilir (Margolis & McCabe, 2006).

Üçüncü öz-yeterlik kaynağı, bazen sözlü ikna olarak da adlandırılan sosyal iknalardır. Bunlar, bireylerin performansları hakkında başkalarından aldıkları değerlendirici yorumlardır. Mesaj olumlu olduğunda, öz-yeterlik artacaktır. Dolaylı



deneyimler gibi, sosyal iknaların, birisinin bir görevde çok az tecrübesi olduğunda özellikle önemli olduğu ifade edilmektedir. Sosyal iknaların yorumlanmasını etkileyen faktörler, habercinin algılanan güvenilirliği ve samimiyeti ile mesajın içeriğidir (Rooij & diğ., 2019). Sözlü ikna, saygı duyulan yöneticiler bireyleri yetkinlikleri ve etkinliklerini geliştirme yetenekleri için cesaretlendirdiğinde ve övdüğünde öz-yeterlik oluşturur. Olumlu iç konuşma, öz-yeterliği de artırabilir. Kaynağı ne olursa olsun, sözlü ikna, inandırıcı olarak algılandığında büyük ihtimalle öz-yeterliği artırır ve başarının doğuştan gelen yeteneklere bağlı olmaktan ziyade, edinilebilir becerilerde ustalaşmaya yeterli çabayı ayırmaktan nasıl kaynaklandığını vurgular. Yeterlik artırıcı geribildirim, akran karşılaştırmalarını dahil etmek veya bireylerin nihai hedeflerine ulaşılana kadar ne kadar ileri gitmeleri gerektiğine atıfta bulunmak yerine, tutarlı çabaların ne kadar önemli iyileştirmeler sağladığını ve kaydedilen ilerlemeyi vurgular. Etkili sözlü ikna, karşılık gelen eylemlerle pekiştirilir. Örneğin, bireylere yetenekli olduklarını ancak onlara zorlayıcı görevler atfetmediklerini söylemek, hem çalışanların öz-yeterliğini hem de bir yöneticinin güvenilirliğini zedeleme eğilimindedir. Bunun tersine, bireylerin, gerçek ilerlemeleri hakkında onlara iltifat etmeden önce bir ilerleme çizelgesi hazırlaması, çalışanların neyi başarabilecekleri konusundaki düşüncelerini artırmanın etkili bir yoludur (Heslin, & Klehe, 2006).

Bireyler, belirli bir durumda neler yapabileceklerini değerlendirirken kendi fizyolojik ve duygusal durumlarına da güvenirlir. Bu tür durumlar arasında stres, yorgunluk, endişe ve ruh hali bulunur. Bu durumların yoğunluğu kişinin yorumunu da etkileyebilir. İlmli uyarılma seviyelerinin, çeşitli ampirik bulgularla desteklenen bir çekişme olan optimum performansa yol açtığı ileri sürülmektedir (Cassady & Johnson, 2002).

Sosyal bilişsel teori, insanların sembolik bilişsel etkinlik için muazzam bir kapasiteye sahip olduğunu varsayar. Bu nedenle, insanlar olası durum ve olayları, bu durumlara ve olaylara karşı kendi davranışsal ve duygusal tepkilerini ve davranışlarının olası sonuçlarını önceden görselleştirme yeteneğine sahiptir. İnsanlar, kendilerinin veya başkalarının gelecekteki durumlarda etkili veya etkisiz davrandığını hayal ederek kişisel yeterlik veya verimsizlik hakkında inançlar oluşturabilirler. Bu tür görüntüler, beklenene benzer durumlarla ilgili gerçek veya dolaylı deneyimlerden türetilir. Bununla birlikte, kendini başarılı veya başarısız bir şekilde gerçekleştirdiğini hayal etmenin, öz-yeterlik üzerinde gerçek bir başarı

veya başarısızlık deneyimi kadar güçlü bir etkiye sahip olması muhtemel değildir. İnsanlar caydırıcı fizyolojik uyarılmayı kötü davranış performansı, algılanan yetersizlik ve algılanan başarısızlıkla ilişkilendirdiklerinde fizyolojik durumlar öz-yeterliği etkiler. Bu nedenle, kişiler hoş olmayan fizyolojik uyarılmanın farkına vardıklarında, fizyolojik durumun hoş veya tarafsız olmasına kıyasla davranışsal yeterliklerinden daha fazla şüphe duyarlar. Aynı şekilde, rahat fizyolojik hislerin kişinin mevcut durumdaki kendi yeteneğine güvenmesine yol açması muhtemeldir. Bununla birlikte, öz-yeterlik beklentisinin fizyolojik göstergeleri, otonomik uyarılmanın ötesine uzanır, çünkü güç ve dayanıklılığı içeren faaliyetlerde, algılanan yeterlik, yorgunluk ve ağrı gibi deneyimlerden veya bunların yokluğundan etkilenmektedir. (Maddux, 1995).

Fizyolojik tepki veya durum, öğrencilerin bir göreve girmeden önce, görev sırasında ve sonrasında nasıl hissettiğini ifade eder. Örneğin, zorluk çeken bir öğrenci, başarısız olacağına inandığı için bir okuma ödevine başlama konusunda kendini bunalmış ve çok endişeli hissediyorsa, öğrenci ödevden kaçmak için sınıf düzenini bozmaya yönelebilir. Eğer mücadele eden öğrenciler aşırı endişeden mustaripse ve akademik başarı için öz-yeterlikleri düşükse, öğretmenler onları danışmanlığa yönlendirmeli ve öğrenciye yardımcı olmak için danışmanla birlikte çalışmalıdır (Margolis & diğ., 2005).

### **Öz-Yeterlik ve İş Motivasyonu İlişkisi**

Öz düzenleme teorileri, insan davranışının çoğunu, hedefleri sürdürme veya gerçekleştirme arayışının sonucu olarak kavramsallaştırır. Öne çıkan bir öz düzenleme teorisi olan sosyal-bilişsel teori, çeşitli hedef süreçlerinde öz-yeterliğin rolüne odaklanmaktadır. Bu teoride öz-yeterliğin hedef seçimini, hedefi veya görevin sürekliliğini, hedef revizyonunu ve hedefe ulaşma davranışını etkileyebileceği savunulmaktadır. Bu nedenle, sosyal-bilişsel teoride, bu hedef süreçleri boyunca daha yüksek öz-yeterliğin bazı motivasyon unsurlarını artırdığı ve görev stratejileri uygun olduğunda, daha yüksek öz-yeterlik inançlarının daha iyi performansa yol açacağı da ileri sürülmektedir (Vancouver & Kendall, 2006).

İş motivasyonunu, bir kişinin kuruluşlardaki davranışının yönünü, kişinin çaba düzeyini ve engellerle karşılaşmadaki ısrar düzeyini belirleyen psikolojik güçler olarak tanımlanmaktadır. Böylece, çalışanların gösterdiği çaba ve işbirliğinin

kapsamı, eylemlerinin sonuçlarını algılamalarına göre belirlenir (Kartinah & Kong, 2010).

İşyerindeki çevrenin doğası, basitçe çalışanın motivasyon düzeyini, üretkenliğini ve sonraki performansını belirleyebilir. Çalışanların kuruluşla ne kadar iyi anlaştığı, çalışanın inovasyon düzeyini, hata oranını ve diğer çalışanlarla işbirliğini, devamsızlığı ve nihayetinde işte kalma süresini etkiler. Günümüzde çalışanların işyerlerinde çok fazla zaman geçirmeleri ve görevlerini verimli bir şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir. Öz-yeterlik, son yıllarda motivasyon ve öğrenmenin oldukça etkili bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Performansa dayalı bir yetenek değişkeni olan öz-yeterlik, benlik kavramı ve beklentiler gibi motivasyonel yapılardan psikometrik ve kavramsal olarak farklılık gösterir. Öz-yeterlik, çalışanların kendileri için seçtikleri görevleri etkiler ve aynı zamanda zorlu görevleri öğrenirken çaba ve devamlılık düzeylerini de etkiler (Dabas & Pandey, 2015).

İşyerinde öz-yeterlik, bireylerin hedeflenen tamamlanma düzeyini belirlemede oldukça önemli bir kavramdır ve herhangi bir faaliyetin başlangıcında, bireylerin öz-yeterlikleri, önceki deneyimleri, kişisel özellikleri ve akranlar ve meslektaşlar gibi gruplardan gelen desteklere göre farklılık gösterecektir. Çalışma senaryosunda, daha az başarı oranı veya ilerleme olsa bile, kişinin kendi içindeki öz-yeterlik veya inanç nedeniyle yüksekse motivasyon seviyesinin aşağı inmesi engellenir. Öz-yeterlik ve iş tatmini değişkeni de oldukça pozitif bir korelasyona sahiptir ve işyerinde çok önemli kabul edilmektedir. Daha yüksek öz-yeterlik kurumsal senaryoda daha yüksek iş tatmini ve verimlilik oranlarına yol açmaktadır. Hedef tamamlama her zaman kendi içlerinde tutulan içsel motivasyon ve inanca dayanır ve işyerinde daha iyi iş tatmini sağlar (Nandakumar, 2020).

İnsanların öz-yeterlik inançları ve motivasyon seviyeleri arasındaki ilişki ne kadar çaba göstereceklerine ve ne kadar süre devam edeceklerine yansır. Yeteneklerine olan inanç ne kadar güçlüyse, çabaları o kadar büyük ve ısrarcıdır. Zorluklarla karşılaştıklarında, yeteneklerinden şüphe duyan insanlar çabalarını yavaşlatır veya girişimlerini erken ve hızlı bir şekilde durdururlar. Yeteneklerine güçlü bir inancı olanlar, zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla çaba harcarlar (Wood & Bandura, 1989).

## Öz-Yeterlik ve İş Performansı İlişkisi

Sosyal bilişsel teori, insanların motivasyonlarının ve eylemlerinin öngörülü, amaçlı ve kendi kendini değerlendiren proaktif düzenleyicileri olarak işlev gördüğü temsili bir bakış açısına dayanır. Öz-yeterlik inançları, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve karar verme süreçleri aracılığıyla insan işleyişini düzenler (Bandura, & Locke, 2003). Bir çalışanın kariyerine olan bağlılığı üzerindeki herhangi bir etkinin, motivasyonunu performans seviyelerine bağlama becerisiyle ilişkili olduğu ve bu motivasyonun öncülünün öz-yeterlik olduğu tespit edilmiştir. Önceki çalışmalar, hem öz-yeterliğin hem de motivasyonun performansın ayrılmaz bir parçası olduğunu ve bu faktörlerin her ikisinin de işyerinde iyi hizmet kalitesine, etkililiğe ve verimliliğe katkıda bulunduğunu göstermiştir (Cherian, & Jacob, 2013).

Etkili insan işleyişi, eylemleri gerçekleştirmek için gerekli becerileri gerektirse de, bu becerileri kullanmak için yeterlik inançlarına da sahip olunmalıdır. Öz-yeterlik teorisi, bireylerin belirli performans seviyelerinde performans gösterme yeteneklerine ilişkin kişisel yargılarını değerlendirerek davranışı tahmin etmek için kullanılmıştır. Dahası, öz-yeterlik inançları ile performans arasında karşılıklı bir ilişki vardır, burada insanlar ne kadar iyi performans gösterirlerse, o kadar etkili olurlar. Buna karşılık, artan yeterlik inançları, kişinin daha zor hedefler ve görevlerle meşgul olmasına ve dolayısıyla sonraki performans seviyelerinin artmasına neden olmaktadır. Öz-yeterlik, değişkenleri etkileyerek dolaylı bir etki yapmasının yanında, doğrudan performans ve başarıyı etkilemesi yönüyle de önemlidir (Kotaman, 2008).

Öz-yeterlik etkisinin olumsuz bir nedeni hedef tutarsızlığı ile ilgilidir. Yani, öz-yeterlikteki bir artış tipik olarak kişinin daha zorlu hedefler belirlemesine izin verir ve bu da bir hedef tutarsızlığı oluşturur. Bununla birlikte, bireyler bu tür hedeflere ulaşmak için, yüksek etkinlik inançlarından dolayı, gerekenden daha fazla ilerleme kaydettiklerine inanırlarsa o zaman hedef peşinde koşma konusundaki çabalarını azaltabilirler. Sonuç olarak, öz-yeterliği yüksek olan bireyler, düşük yeterlik inançlarına sahip bireylere göre hedeflerine ulaşmak için daha az çaba sarf edebilirler (Beattie & diğ., 2015).

Yeterlik inançları, yalnızca farklı öz-yeterlik düzeylerindeki bireyler arasındaki davranışsal işleyişi değil, aynı zamanda, zaman içinde farklı etkinlik düzeylerindeki bireylerde işleyişteki değişiklikleri ve hatta aynı kişi içinde gerçekleştirilen ve kaçınılan ya da denenip başarısız olan görevlerdeki farklılıkları da öngörmektedir. Algılanan öz-yeterliğin öngörücü üstünlüğü, işlevselliğin diğer

alanlarında da tekrarlanır. İnsanların yeterliklerine olan inançları, performans kazanımları üzerinde bağımsız bir etkiye sahipken, algılanan öz-yeterlik etkisi ortadan kaldırıldıktan sonra, kaygı düzeyleri, stresli akademik görevler ve faaliyetler üzerindeki performanslarıyla çok az ilişki gösterir veya hiç göstermez (Bandura, & Locke, 2003).

Öz-yeterlik teorisi, kişisel yeterlik hissini yükseltesinin olumsuz etkilerine ilişkin koşullu bir görüş benimser. Örneğin, yüksek öz-yeterlik algısının işlevsel değeri, işlevselliğin hazırlık ve performans yönlerinde farklılık gösterir. Zorlu çabalara hazırlanırken, kişinin performans etkinliğinden şüphe duyması, zorlukların üstesinden gelmek için gereken bilgi ve becerileri edinme teşvikleri sağlar. Muhtemelen, bireyin sahip olduğu yüksek öz-yeterlik duygusu nedeniyle kendinden şüphe duyulmaması, bireyi bir meydan okumaya yeterince hazır hissettirir ve bu nedenle, öz-yeterliklerin daha düşük olduğu duruma göre daha az motive olunmasına yol açabilmektedir. Bununla birlikte, algılanan öz-yeterliğin farklı yönleri arasında ayırım yapılmalıdır. Beceri geliştirme aşamasında, yüksek bir öğrenme öz-yeterliği duygusu, olumlu bir teşvik işlevi görmektedir (Vancouver & Kendall, 2006; Bandura, & Locke, 2003).

### **Öz-Yeterlik ve Öğrenme**

Sosyal bilişsel teoriye göre, insanlar davranış, biliş ve diğer kişisel faktörlerin ve çevresel faktörlerin karşılıklı olarak birbirini etkilediği sosyal bir bağlamda öğrenirler. Kısacası, davranış ve çevre arasındaki bu iki yönlü etki, insanların çevrelerinin hem ürünü hem de üreticisi olduğu anlamına gelir. Öz-yeterlik, bu teoride merkezi kavramdır ve bir kişinin, olası durumlarla başa çıkmak için gereken eylemleri ne kadar iyi uygulayabileceğine ilişkin yargısına atıfta bulunur. Karşılıklı nedensellik ilkesini takiben, öz-yeterlik hem davranış, düşünce ve çevreyi etkiler hem de onlardan etkilenir (Rooij & diğ., 2019).

Sosyal bilişsel teori, öz-yeterliğin mesleki hedeflere ulaşmak için önemli bir faktör olduğunu varsaymaktadır (Thompso & diğ., 2021). Öz-yeterlik davranışının gelişimi, öğrenmenin önemli bir yönü özellikle de öğrenme motivasyonu, görev seçimi, görev sürekliliği ve eldeki görevi destekleyen bilişsel stratejiler olarak görülmektedir (Dinther & diğ., 2011). İnsanların yeterlik konusundaki öz inançları ne kadar güçlüyse, mümkün olduğunu düşündükleri daha fazla kariyer seçeneği ve kendilerini farklı mesleki arayışlara eğitimsel olarak daha iyi hazırlarlar. İnsanlar

genellikle kariyer seçeneklerini kısıtlar çünkü gerçek yeteneklere sahip olmalarına rağmen gerekli yeteneklerden yoksun olduklarına inanırlar. Bu kendi kendini sınırlama, yetersizlikten ziyade kendinden şüphe duymalarından kaynaklanır. Kadınlar, gerçek yetenek bakımından erkeklerden farklı olmasalar bile, geleneksel olarak erkeklerin hakim olduğu meslekler için gerekli yeteneklerden yoksun olduklarına dair inançları yoluyla özellikle ilgi alanlarını ve kariyer seçeneklerini sınırlamaya eğilimlidirler (Wood & Bandura, 1989).

Öz-yeterlik, davranış üzerindeki tek etki değildir. Bu sebeple, yüksek öz-yeterlik, gerekli bilgi ve beceri eksik olduğunda yetkin bir performans üretmeyecektir. Bu durumda, öğrenme için öz-yeterlik duygusu faydalıdır çünkü bireyleri yetkinliklerini, sonuç beklentilerini veya eylemlerin olası sonuçlarına ilişkin inançlarını geliştirmeye motive eder ve insanlar olumlu sonuçlar için çaba gösterirler. Sonuç beklentileri ve öz-yeterlik genellikle ilişkilidir. Etkili öğrenenler, eylemlerinden olumlu sonuçlar bekler ve genellikle alırlar. Ancak ikisi arasında otomatik bir ilişki yoktur. Öğrenciler, bir testte veya parkurda iyi performans göstermenin bir sonucu olarak olumlu sonuçlar bekleyebilir, ancak yüksek bir performans seviyesine ulaşma yeteneklerinden şüphe edebilirler. Ayrıca, sonuçların değeri veya bireylerin diğerlerine göre belirli sonuçları ne kadar arzuladığı davranışı etkiler çünkü birey, kendi kendini tatmin edecek sonuçlar elde edeceğine inandıkları şekilde davranmaya motive olurlar (Schunk, 1995).

Akademik öz-yeterlik, kişinin belirlenen seviyelerde başarılı bir şekilde performans gösterme konusundaki inançlarını ifade eder. Elde edilen kanıtlar, yeterlik inançlarının öğrenci motivasyonu ve başarısının çeşitli yönleri üzerindeki güçlü ve olumlu etkisini göstermektedir (Pintrich & De Groot, 1990). Akademik öz-yeterlik sadece öğrenmeyi ve performansı etkilemekle kalmaz, öz-düzenlemeli öğrenme için öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve hedef belirleme ile doğrudan bağlantısı aracılığıyla performansla da ilgilidir. Öz-düzenlemeli öğrenme için öz-yeterlik, öğrencilerin kendi kendini izleme, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, öz-sonuçlar ve çevresel yeniden yapılandırma gibi çeşitli öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma algılanma kapasitesini ifade etmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenme için öz-yeterlik, akademik başarı için öz-yeterlik ile olumlu bir şekilde ilişkilidir ve bu da, öğrencilerin sınıf hedefleri ve sınav notları ile olumlu bir şekilde bağlantılıdır (Joo & diğ., 2000).

Güven duygusunun aksine başarısızlık duygusu, istenmeyen sonuçları kişinin kendisine atfetmesini gerektirir. Bu duyguların varlığı öğrencilerin öz-yeterlik derecelerine bağlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler olumlu sonuçları kendi yetenekleri ve çabaları gibi iç faktörlere atfederken, olumsuz sonuçlardan dış faktörleri sorumlu tutmuşlardır. Buna karşılık, düşük öz-yeterliğe sahip olan öğrencilerin, başarısızlıklardan kendi eksiklikleri gibi dahili nedenleri sorumlu tuttıkları görülmüştür (Hamann & diğ., 2020).

### Eğitimde Öz-Yeterlik Türleri

Tablo 2’de araştırmacılar tarafından eğitim alanlarında tespit edilmiş olan çeşitli öz-yeterlik türleri ile ilgili tanımlar ve örnekler sunulmaktadır.

**Tablo 2. Eğitimde Öz-Yeterlik Türleri**

Tür	Tanım	Örnek
Performans için öz-yeterlik	Önceden öğrenilmiş davranışları gerçekleştirmek	10 kez yukarı ve aşağı zıplamak
Öğrenme için öz-yeterlik	Yeni beceriler, stratejiler ve davranışlar öğrenmek	İkinci dereceden formülü uygulamayı öğrenmek
Öz-düzenlemeli öğrenim için öz-yeterlik	Sistematik olarak öğrenme hedeflerine ulaşmaya yönelik düşünceler, duygular ve davranışlar oluşturmak	Bir sınava hazırlanmak için fizik metnini incelemek
Kolektif öz-yeterlik	Ortak hedeflere ulaşmak için grup olarak birlikte çalışmak	Araştırmaya dayalı bir grup sunumu hazırlamak
Öğretmen (öğretim) öz-yeterlik	Öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmeye yardımcı olmak	Öğrencilerin İç Savaşın nedenlerini anlamalarına yardımcı olmak
Kolektif öğretmen (eğitici) öz-yeterlik	Öğrenci sonuçlarını etkilemek için bir grup olarak birlikte çalışmak	Yeni bir cebir müfredatı geliştirmek

*Kaynak: Schunk & DiBenedetto 2016.*

Okulda, öğrenciler öğrendiklerini gözden geçirmek için bir miktar zaman harcarlar, ancak öğrenme becerilerine çok daha fazla zaman ayrılır. Bu nedenle, öğrenme için öz-yeterlikten ve öz-düzenlemeli öğrenme için öz-yeterlikten bahsetmek anlamlıdır. Pek çok eğitim durumu, öğrencilerin bir görevi tamamlamak için takımlar halinde çalışmalarını gerektirir. Kolektif öz-yeterlik, grubun, ekibin veya daha büyük sosyal varlığın algılanan yeteneklerini ifade eder. Kolektif öz-yeterlik, sadece bireylerin öz-yeterliklerinin ortalaması değildir. Daha ziyade, üyelerin birlikte çalışarak ortak bir hedefe ulaşmak için algılanan yeteneklerine atıfta bulunur. Okul profesyonel personelinin toplu öz-yeterliği, okuldaki öğrencilerin başarısı ile olumlu bir ilişkiye sahiptir (Schunk & DiBenedetto 2016).

### ***Öz-Düzenlemeli Öğrenme İçin Öz-Yeterlik***

Bir diğer önemli eğitimsel çıkarım, kendi kendini düzenleyici etkilerin eğitimsel öz-gelişimdeki rolü ile ilgilidir. Okullar, öğrencileri yaşamları boyunca kendilerini eğitmeleri için entelektüel araçlar, özgün öz inançlar ve öz düzenleme yetenekleriyle donatmaya çalışır. Teknolojik değişimin artan hızı ve bilginin büyümesi, kendi kendine öğrenme yeteneğine de öne çıkarmaktadır. Eğitim alanındaki en yenilikçi ve üretken araştırmalardan bazıları, kendi kendine öğrenmenin belirleyicileri ve mekanizmalarına yeni bakış açıları sağlamak için tasarlanmıştır (Bandura & diğ., 1996).

Zimmerman (2000), öz-yeterlik rolünü içeren kendi kendini düzenleyen bir öğrenme modeli geliştirmiştir. Bu döngüsel ve öz-yinelemeli model üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar:

- Öngörü, performans ve kendini yansıtma; Öngörü aşaması, öğrencilerin öğrenmeden önce dahil oldukları süreçleri ve motivasyonel inançları ve görev analizini içerir.
- Temel motivasyonel inançlar; Öz-yeterlik, sonuç beklentileri, içsel ilgi ve hedef yönelimleridir.
- Görev analizi; Hedef belirlemeyi ve stratejik planlamayı veya hangi yöntemlerin kullanılacağına karar vermeyi içerir.

Öngörülen aşama, öğrencilerin sistematik ve aktif bir şekilde öğrenmeye katıldıkları performans aşamasında meydana gelen öğrenme etkinliklerini başlatır. Kendini izleme ve başkalarından gelen geri bildirimlere dayanarak, öğrenciler kendi kendini yargırlar ve kendini yansıtma aşamasında kendi kendine tepkiler yaşarlar.



Öz-düzenlemeli öğrenme için öz-yeterlik, sistematik olarak öğrenme hedeflerine ulaşmaya yönelik düşünceleri, duyguları ve davranışları üretmek için öz-yeterlik anlamına gelir. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin hedefler belirlemesini ve görev taleplerine odaklanmak, öğrenmek için etkili stratejiler uygulamak, üretken sosyal ortamlar ve çalışma ortamları oluşturmak, öğrenme ilerlemesini değerlendirmek ve gerektiğinde stratejik ayarlamalar yapmak gibi hedefe yönelik faaliyetler yürütmeyi içerir. Öz-düzenlemeli öğrenim için öz-yeterlik duygusu öğrencileri motive ederek öğrenmelerini teşvik etmektedir. (Cleary & Zimmerman, 2012).

### ***Öğretmen Öz-Yeterliği***

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin öğrenci performansını etkileme kapasitesine sahip olduğuna inandığı ölçüde, motivasyonu zor ya da motivasyonu olmayanlar da dahil olmak üzere, öğrencilerin ne kadar iyi öğrendiklerini etkileyebileceklerine dair inancı ya da kanaati olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin yeterlik duygusu, başarı, motivasyon ve yeterlik duygusu gibi öğrenci çıktılarıyla ilgili güçlü bir yapıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıftaki davranışlarıyla da ilgilidir. Öğretmek için harcadıkları çabayı, belirledikleri hedefleri ve isteklilik düzeylerini etkiler. Güçlü bir yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, yeni fikirlere açıktır ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha isteklidirler, ayrıca daha yüksek düzeyde planlama ve organizasyon sergileme eğilimindedirler. Yeterlik, öğretmenlerin, işler yolunda gitmediğinde ısrarı ve aksaklıklar karşısında dirençlerini etkiler. Daha fazla yeterlik, öğretmenlerin hata yaptıklarında öğrencileri daha az eleştirmelerini, mücadele eden bir öğrenciyle daha uzun süre çalışmalarını ve zor bir öğrenciyi özel eğitime yönlendirmeye daha az meyilli olmalarını sağlar. Daha yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, öğretim konusunda daha büyük bir heves sergilerler, öğretime daha fazla bağlılık gösterirler ve öğretimde kalma olasılıkları daha yüksektir. Okul düzeyinde, daha yüksek öğretmen yeterliği, örgütsel iklimin sağlığı, düzenli ve olumlu bir okul atmosferi, daha sınıf temelli karar verme ve kolektif etkililiğin gücü ile ilgilidir. (Tschannen-Moran, & diğ., 1998).

Öğretmen öz-yeterliği, bir kişinin öğrenmesine yardımcı olma yetenekleriyle ilgili kişisel inançları ifade eder. Öğretmen öz-yeterliği, öğrenci öz-yeterliğinin etkilediği, etkinlik seçimi, çaba, ısrar ve başarı gibi aynı tür faaliyetleri etkilemelidir.

Öz-yeterlik teorisi, öz-yeterliği daha yüksek olan öğretmenlerin, zorlayıcı etkinlikler geliştirmeye, öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olmaya ve zorlukları olan öğrencilerde ısrar etmeye daha yatkın olmaları gerektiğini öngörmektedir. Yüksek öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin övgü kullanımı, bireysel ilgi ve öğrencilerin öğrenmesini izlemenin yanı sıra daha yüksek öğrenci başarısı ile olumlu bir şekilde ilişkilidir. Öğretmen öz-yeterliğinin önemli bir yönü, sınıf yönetimi için öz-yeterlik olabilir. Sınıf yönetimi için öz-yeterliği düşük öğretmenlerin duygusal tükenme ve tükenmişlik yaşama olasılığı daha yüksektir ve sınıf yönetimi öz-yeterliği daha yüksek olan öğretmenler daha yüksek iş tatmini bildirmektedir. Bu ilişkiler öğretmenler mesleğe girmeden önce başlayabilir. Sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı için öz-yeterliğin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bağlılığı ile olumlu bir şekilde ilişkilidir. (Schunk & DiBenedetto 2016).

Araştırmacılar ayrıca kolektif öğretmen öz-yeterlik rolünü veya öğretmenlerin kolektif yeteneklerinin öğrencilerin sonuçlarını etkileyebileceğine dair inançları üzerine araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Kolektif öğretmen öz-yeterliği, öğretmenler ortak hedeflere ulaşmak, birbirlerinden öğrenmek ve rol model olarak görev yapan, yöneticilerden cesaret ve destek alan ve zorluklarla başa çıkmak ve stresi azaltmak için birlikte çalışan danışmanlara sahip olarak işbirliği içinde çalıştıkça gelişmektedir. (Henson, 2002).

Önemli sayıda araştırma, öğretmen yeterliğinin yüksek düzeylerinin olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Ancak, araştırmalar ağırlıklı olarak tükenmişlik ve iş tatmini gibi öğretmen içi diğer faktörler ve motivasyon, katılım ve öğrenme gibi öğrenci sonuçları üzerindeki etkileri ele almaktadır. Öz-yeterlik ve uygulama arasındaki karşılıklı ilişki ve öğretmen yeterliğinin öğrenci sonuçları üzerindeki etkisinin sınıf uygulamaları ve kaliteden kaynaklanabileceği fikri göz önüne alındığında, öğretmen yeterliği ile gerçek sınıf uygulamaları arasındaki ilişkinin dikkate alınmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu ilişkiyi inceleyen araştırmalar, genellikle sınıf uygulamaları ile öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arasında olumlu ilişkilere işaret etmektedir (Romijn & diğ., 2020).

### ***Kolektif Öğretmen Yeterliği***

Öz-yeterlikte belirli performans düzeyleri üretebilmek için kişisel yetenekler hakkındaki inançların temsil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ancak öğretmenler her zaman yalnız çalışmazlar. Gerçek eğitim kısmen küçük gruplardaki bireysel

öğretmenler tarafından ve kısmen daha büyük bir gruptaki öğretmen eşleşmeleri tarafından yapılır. Organizasyon ve planlamanın çoğu öğretmen ekiplerinde yapılır. Bu nedenle, bireysel öğretmenlerin öz-yeterliği ekibin işleyişine bağlıdır. Ayrıca, öğretmen birey olarak, hem takımın hem de okuldaki öğretmenlerin, verilen kazanımları elde etmek için gereken eylem programlarını uygulama becerisi olduğu inancına sahip olabilir. Bu tür inançlar, algılanan kolektif öğretmen yeterliğini temsil etmektedir. Algılanan kolektif yeterliğin bireysel öğretmen öz-yeterliğini etkilediğini tahmin etmek mantıklıdır. Bu beklentinin bir nedeni, algılanan kolektif etkililiğin, hedefe ulaşma için normatif bir beklenti işlevi görebilmesidir (Goddard & diğ., 2004).

Sınıftaki görevlerini yerine getirme konusundaki kişisel yeteneklerine dair sahip oldukları inançlar olan öğretmenlerin öz-yeterliği, sınıftaki stresin azalması, öğrenci başarısı kazanımları ve kariyer ömrü dahil olmak üzere bir dizi olumlu faktörle ilgilidir. Başarılı öğretmenlerin sınıflarında kendi yeteneklerine dair güçlü bir algıya sahip olmaları muhtemelken, başarılı okullar, öğrencilerin gelişmesine ve öğrenmesine yardımcı olma yeterliğinde kolektif bir anlayışa sahip paydaşlar tarafından karakterize edilir. Öğretmenler, bireysel motivasyonlarını azaltabilecek zorluklar ve başarısızlıklar yaşadıklarında, bu aksaklıklar, okulun değişimi etkilemeye yönelik kolektif kapasitesindeki inançlarla iyileştirilebilir. Kolektif yeterlik inançları tipik olarak bireysel öğretmenlerin grup düzeyindeki niteliklere ilişkin algılarını yansıtır. Yani, öğretmenlerden ait oldukları grubun veya grupların yeteneklerini yargılamaları istenir. Kolektif öğretmen öz-yeterliği öğrenci başarısı ve akademik iklim ile önemli ölçüde ilişkilidir. Kolektif öz-yeterlik güçlendirildikçe, öğretmenler öğrencilerin öğrenimini iyileştirmek için işbirliği yapmaya motive olmaya devam etmektedir. Kolektif öğretmen öz-yeterliği, öğretmeni tutmanın temel bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin iş tatmini ile de pozitif bir ilişkiye sahiptir. (Klassen, Usher & Bong, 2010).

Ayrıca, yüksek derecede algılanan kolektif yeterlik, bireysel öğretmenlerin yeterlik inançları için bir çerçeve faktörü oluşturur. Bir okulda öğretim tüm öğretmenler tarafından ne kadar iyi verilirse, öğrenciler o kadar yetenekli ve motive olacaktır. Bu nedenle, bir okuldaki tüm öğretmenler tarafından belirlenen hedefler daha zor olabilir. Ayrıca, algılanan yüksek kolektif yeterliğin bazı öğretmenler üzerinde tam tersi bir etkiye sahip olabileceği de tahmin edilebilir. Kendilerini oldukça etkili meslektaşlarıyla karşılaştıran bazı öğretmenler, aynı standarda

ulaşamayacaklarını hissedebilirler. Bununla birlikte, sosyal karşılaştırma öz-yeterlikten çok benlik kavramının gelişmesi için daha önemlidir (Marsh & diğ., 1991).

Kolektif öğretmen yeterliği algısı yüksek olan okullar zorlu hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşma çabalarında ısrarcı davranırlar. Bu yüksek beklentiler, tüm öğretmenlerin başarılı olmak için gerekenleri yapmaya teşvik eden ve zor durumlarla karşılaştıklarında vazgeçmelerini engelleyen bir baskı oluşturmaktadır. Algılanan kolektif yeterlik, hedefe ulaşma için normatif bir beklenti olarak hizmet eder. Yüksek kolektif öz-yeterlik, zorlu hedeflere ve öğretmenlerin bu hedeflere ulaşma çabası göstermelerine de yol açmaktadır. Böylesi bir kültürel bağlam öğrenci katılımını ve başarısını desteklemekte, bu da öğretmenlerin bireysel öz-yeterlik duygusunu tekrar arttırmaktadır. Öğrenciler ne kadar yetenekli ve motive olursa, okuldaki tüm öğretmenler tarafından konulabilecek hedefler de o kadar zorlaşır. Bu nedenle, kolektif öğretmen yeterliğinin bireysel öğretmen öz-yeterliği üzerindeki olası etkisine öğrenci motivasyonu ve başarısı da aracılık edebilir. Algılanan kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki pozitif ilişki, dolaylı deneyimlerin bir etkisi olarak da yorumlanabilir (Skaalvik, & Skaalvik, 2007).

### **Eğitimde Öz-Yeterlik, Motivasyon ve Performans İlişkisi**

Öz-yeterliğin motivasyonel sonuçları etkinlik seçimi, çaba, süreklilik ve başarıdır. Kendini daha az yeterli hisseden bireylerle karşılaştırıldığında, daha yüksek öz-yeterliği olanlar faaliyetlere katılmayı, daha fazla çaba sarf etmeyi, daha uzun süre devam etmeyi ve özellikle zorluklar sırasında daha yüksek seviyelerde başarmayı seçmektedir. Dahası, öğrenme konusunda yeterli hisseden bireyler, hedefler belirleme, etkili öğrenme stratejileri kullanma, hedef ilerlemelerini izleme ve değerlendirme ve öğrenme için etkili fiziksel ve sosyal ortamlar oluşturma gibi öğrenmelerini geliştiren öz düzenleme eylemlerine girmektedir (Usher & Schunk, 2018).

Öz-yeterlik motivasyon araştırmasının eğitim alanına genişletilmesi birkaç nedenden ötürü önemlidir. Erken klinik araştırmalar, insanların nasıl yapılacağını bildikleri görevleri yerine getirmek için öz-yeterliğin motivasyonel rolünü içerirken, eğitim bağlamları tipik olarak öğrenmeyi içermektedir. Öz-yeterliğin motivasyonel etkilerinin öğrenmeyi etkileyip etkilemeyeceği önemli bir sorudur. Karşılıklı etkileşim modeli, çevresel değişkenlerin öz-yeterlik gibi kişisel değişkenleri

etkileyebileceğini öngörmektedir. Eğitim ortamlarında öz-yeterliği etkileyebilecek bir dizi eğitici ve sosyal faktör vardır. Ayrıca, okuma ve matematik gibi alanlardaki eğitimsel öğrenmenin zaman içinde kendini koruyacağı ve öğrenme ortamının ötesindeki bağlamlara aktarılacağı beklenmektedir. Ele alınmamış önemli bir soru, öğrenmenin getirdiği öz-yeterlik kazanımlarının zaman içinde ve özellikle orijinal öğrenme bağlamının dışında devam edip etmeyeceğidir (Schunk & DiBenedetto, 2020).

Öz-yeterlik ve motivasyon hem öğretmenler hem de öğrenciler için geçerlidir. Yeterlik, öğretmenlerin faaliyetlerini, çabalarını ve kalıcılığını etkileyebilir. Öz-yeterlikleri düşük olan öğretmenler, yeteneklerini aştığına inandıkları etkinlikleri planlamaktan kaçınabilir, zorluk çeken öğrencilerle devam etme olasılıkları düşük olabilir, materyal bulmak için çok az çaba sarf edebilirler ve öğrencilerin daha iyi anlayabilecekleri şekilde içeriği yeniden öğretmeyebilirler. Buna karşılık, öz-yeterlikleri daha yüksek olan öğretmenler, zorlayıcı etkinlikler geliştirebilir, öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olabilir ve öğrenmede güçlü çeken öğrencilerin eğitilmesi için azimli bir şekilde davranabilirler. Bu motivasyonel etkiler, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabileceklerini aktararak öğrencilerin öğrenmesini geliştirmekte ve öğretmenlerin yeterliğini kanıtlamaktadır (Schunk, 1991). Öğretmenlerin öz-yeterliği, öğrenci sonuçlarını etkileme yeteneklerine olan inançlarıyla ilgilidir. Bu bağlamda, kapsamlı araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, öğrencilerin motivasyon ve performanslarının yanı sıra öğretim davranışlarını da etkilediği iddiasını desteklemektedir. Aynı iş tatmini için de geçerlidir. Olumlu öz-yeterlik inançları, öğrencilerin motivasyonu ve davranışları ile öğretmenlerin kendi iş tatmini üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Krammer & diğ., 2018).

Bir etkinliğin başlangıcında, öğrenciler bilgi edinme, becerilerini gerçekleştirme, materyale hâkim olma gibi yetenekleri hakkındaki inançlarında farklılık gösterirler. Başlangıçtaki öz-yeterlik, yetenek ve önceki deneyimin bir işlevi olarak değişir. Hedef belirleme ve bilgi işleme gibi kişisel faktörler, ödüller ve öğretmen geri bildirim gibi durumsal faktörlerle birlikte öğrencilerin çalışmasını etkiler. Bu faktörlerden öğrenciler ne kadar iyi öğrendiklerine işaret eden ipuçları elde ederler ve bunları daha fazla öğrenme için etkinliği değerlendirmede kullanırlar. Öğrenciler öğrenmede ilerleme kaydettiklerini algıladıklarında motivasyonları artar. Buna karşılık, öğrenciler görevler üzerinde çalıştıkça ve daha yetenekli hale

geldikçe, iyi performans gösterme konusunda bir öz-yeterlik duygusunu sürdürürler (Schunk, 1989). Sosyal bilişsel teoride, yeterlik inançları gelecekteki davranışların yordayıcıları olarak kabul edilir. Ek olarak, insanların geçmiş performansları hakkında yaptıkları yorumların, yeterlik inançlarını etkilediği varsayılır. Yani, yeterlik inançları ve performans başarılarının karşılıklı olarak birbirini etkilediği kabul edilir. Daha güçlü beceriler ve daha iyi performans, kişinin algılanan yeteneğini geliştirir ve bu da daha fazla çaba, katılım ve beceri gelişimini sağlar (Peura & diğ., 2021).

Daha yüksek bir yeterlik duygusu, öğrencilerin öğrenmeyle sonuçlanacağına inandıkları etkinlikleri gerçekleştirmelerine yol açmaktadır. Öğrenciler görevler üzerinde çalışırken, ne kadar iyi öğrendikleri hakkında bilgi elde ederler. Materyali anladıkları algısı yeterlik ve motivasyonu artırır. Eğer öğrenciler görev yaklaşımlarını değiştirerek daha iyi performans gösterebileceklerine inanırlarsa çok az ilerleme kaydedildiği algısı, etkililiği ve motivasyonu düşürmeyecektir. Öz-yeterlik, öğrenme stratejilerini kullanma motivasyonu ile olumlu bir şekilde ilişkilidir. Önceki başarılar için çaba geri bildirim, öğrencilerin ilerlemelerine ilişkin algılarını destekler, motivasyonlarını sürdürür ve öğrenme için etkinliği artırır. İçerik sunarken, öğretmenler yeni materyalleri öğrencilerin bildikleriyle ilişkilendirebilir veya çok az bütünleştirme girişiminde bulunabilirler. Bu farklılıklar öğrencilerin öz-yeterliklerini ve motivasyonlarını etkileyebilir. Buna karşılık, öğrencilerin öğretmenlere nasıl tepki vereceği, öğretmenlerin etkinliğini ve motivasyonunu etkiler. Coşkulu bir şekilde geri bildirim yapan öğrenciler, öğretmenlerin etkinliğini artırabilir ve etkileyici dersler planlamaları için onları motive edebilir (Schunk, 1991).

### **Öğrenen Organizasyon**

Teorinin kurucusu olan Peter Senge, öğrenen bir organizasyonu, insanların gerçekten arzu ettikleri sonuçları oluşturmak için kapasitelerini sürekli olarak genişlettikleri, yeni ve kapsamlı düşünce kalıplarının beslendiği, kolektif özlemin özgürleştiği ve insanların sürekli olarak birlikte nasıl öğreneceklerini öğrendikleri bir organizasyon olarak tanımlamaktadır. İnsanlar, Senge'nin "öğrenen organizasyon" ile ne demek istediğini zihinsel modellerine ve deneyimlerine dayanarak çeşitli şekillerde yorumlarlar. Senge tarafından önerilen öğrenen organizasyon, insanlara, insanların öğrenmesine ve birlikte öğrenen insanlara ve organizasyonun insanların

öğrenme yolculuğunu besleyip destekleme rolüne odaklanmıştır. Senge, bir organizasyonda paylaşılan ve oluşturulan bilgi düzeyini en üst düzeye çıkarmak için bireysel ve örgütsel öğrenmenin özgürlüğünü vurgulamaktadır (Bui, 2019).

Öğrenme, günümüz organizasyonlarında başarının anahtarı olarak görülmektedir. Bilgi, hem iç hem de dış öğrenme yoluyla sürekli olarak zenginleştirilmelidir. Bunun gerçekleşmesi için organizasyonun, insanların, bilginin ve teknolojinin öğrenme için desteklenmesi ve harekete geçirilmesi gereklidir. İlgili kalmak ve gelişmek isteyen kuruluşlar için daha iyi ve daha hızlı öğrenmek kritik derecede önemlidir. Çoğu kuruluş, genellikle teknolojinin yönlendirdiği hızlı ve kolay düzeltmeleri uygular. Bununla birlikte, öğrenen organizasyonun oluşturulabilmesi ve sürdürülmesi için onu neyin yönlendirdiğini anlaşılması gereklidir (Serrat, 2017).

Öğrenme, büyümenin gücüdür ve bireysel öğrenme aynı zamanda iş büyümesinin kaynağıdır. Bilgiyi kontrol etme yeteneği, bir öğrenme başarısı anlamına gelir. Öğrenen organizasyon, bilginin elde edildiği ve davranış biçimlerini iyileştirmek için çoğaltıldığı bir prosedür anlamına gelir. Ayrıca, öğrenen organizasyon, organizasyon girdisi bilgisinin sistematik infüzyonu ile birlikte yeni bilgiyi keşfetme ve oluşturma süreci anlamına gelen bir tür deneyimin sonucu olduğu ifade edilmektedir. Akademik anlamda öğrenen organizasyon, öğrenen organizasyonun organizasyonel ve bireysel öğrenme için eş zamanlı ilerleme çabası ile bireysel, gruplama ve organizasyonel öğrenmeyi kapsadığı anlamına gelir. Organizasyonla paylaşılan bir vizyona ulaşmak için yapılan bir tür kolektif faaliyettir. Bununla birlikte, bir organizasyonun öğrenme kapsamı, aslında hızla değişen ortama karşı müdahale yeteneğine bağlıdır. Öğrenen organizasyonun ekipleri içinde organizasyon üyeleri geleneksel süreçten farklı bir şekilde ortak hedeflere ve mükemmel başarıya ulaşmak için karşılıklı güven ve tamamlayıcı yardımlarla birlikte çalışırlar (Chang & Lee, 2007).

Öğrenen organizasyon, örgütün üyelerinin arzulanan sonuçları üretme kapasitesini ve yeteneklerini geliştirmek için sürekli çaba sarf ettiği ve yeni düşünce kalıplarının desteklendiği, üyelerin birlikte hareket ettiği ve sürekli olarak bütünü bir arada görmeyi öğrendiği bir organizasyondur. Öğrenen organizasyon iki geniş kategoriye ayrılmaktadır. Birinci kategori, öğrenen organizasyonunu bir organizasyona yönelik olabilecek ve organizasyonun sonucu üzerinde hayati bir etkiye sahip olan bir değişken olarak ele alır. İkinci kategoride ise, öğrenme

organizasyonu, bir organizasyonu açıklamak için metafor olarak değerlendirilir. Öğrenen organizasyon, organizasyonun her seviyesinde bütüncül bir öğrenmenin bir sonucudur ve sadece üyelere eğitimler verilerek gerçekleştirilemez (Farrukh & Waheed, 2015).

Genel olarak, öğrenen organizasyonlar aşağıda listelenen özelliklere sahip olacaktır. Bu karakteristiklerin her biri, öğrenen organizasyon sistemini oluşturan modelin bir parçasıdır (Marquardt, 2005).

- Organizasyon sistemi, neredeyse organizasyon tek bir beyinmiş gibi bir bütün olarak öğrenir.
- Organizasyondaki insanlar, organizasyon genelinde devam eden öğrenmenin organizasyonun mevcut ve gelecekteki başarısı için kritik olduğunu kabul eder.
- Liderlik, işe paralel ve sürekli stratejik olarak kullanılan bir süreçtir.
- Odak noktası üreticilik ve üretken öğrenmedir.
- İnanç, sistem düşüncesinin temel olduğudur.
- İnsanlar, organizasyonun başarısı için önemli olan bilgi ve veri kaynaklarına sürekli erişime sahiptir.
- Organizasyonel iklim, bireysel ve grup halinde öğrenmeyi teşvik eder, ödüllendirir ve hızlandırır.
- Çalışanlar, hem kuruluş içinde hem de dışında ağ kurma konusunda yenilikçi ve toplumsaldır.
- Organizasyon değişimi kucaklar ve beklenmedik sürprizleri ve başarısızlıkları öğrenme fırsatı olarak görür.
- Organizasyon çevik ve esnektir.
- Organizasyondaki insanlar kalite ve sürekli gelişme arzusuyla yönlendirilir.
- İstek, derinlemesine düşünme ve kavramsallaştırma çoğu organizasyonel aktiviteyi karakterize eder.
- İyi geliştirilmiş temel yetkinlikler, yeni ürün ve hizmetler için başlangıç noktaları görevi görür.
- Organizasyon, değişen ortamlara yanıt olarak kendini sürekli olarak adapte edebilir, yenileyebilir ve yeniden canlandırabilir.

Organizasyondaki öğrenme süreci, gerçek ve istenen koşullar arasındaki hataların veya boşlukların keşfedilmesiyle başlar. Buluş, arzulan ve mevcut koşullar arasındaki boşluğu kapatmak için çözümler üretmeyi amaçlamakta olup,



boşluğun nedenlerini teşhis etmeyi ve onu azaltmak için uygun çözümler üretmeyi içermektedir. Üretim süreçleri, çözümlerin uygulanmasını içerir ve genelleme, çözümlerin etkileri hakkında sonuçlar çıkarmayı ve bu bilgiyi diğer ilgili çözümlere uygulamayı içerir. Keşif, icat, üretim ve genelleme süreçlerinin ne kadar iyi olduğunun periyodik olarak incelenmesi, öğrenmenin organizasyonda nasıl gerçekleştiğine dair gelişmelere yol açabilir (Schwartz, & Rist, 2016).

### **Öğrenen Organizasyon Disiplinleri**

Bir öğrenme organizasyonun özünü ve ruhunu oluşturan beş temel disiplin vardır. Bu disiplinler birbirinden bağımsız değildir. Bir öğrenme organizasyonun gerekli altyapısını oluşturmak için bir araya gelirler ve birleşirler. Beş disiplin,

- Kişisel ustalık,
- Zihinsel modeller,
- Paylaşılan vizyon,
- Takım öğrenimi ve
- Sistem düşüncesini içermektedir.

Bu disiplinler, insanların ve kuruluşların açık iletişim, yetkilendirme ve bir işbirliği kültürü inşa ederek değişebileceği ve daha etkili olabileceği öncülüne dayanmaktadır (Jensen, 2017).

### ***Kişisel Ustalık***

Bireysel öğrenme, öğrenen bir organizasyon olmanın başlangıç noktası ve temelidir. Bu nedenle, birey, verimli çalışma sonuçları oluşturma kapasitesini genişletmek için, kişisel ihtiyaçları ve vizyonlarına göre kendini sürekli öğrenen olmaya zorlaması gereklidir. Ayrıca, ustalık sahibi bir kişi, yapıcı eleştiri ve tüm organizasyonla özdeşleşme niyetiyle yüksek düzeyde bir öğrenme ve kendi yansımaları görmek için özdenetim sergilemektedir (Chancharoen & Cruthaka, 2021).

### Şekil 5. Kişisel Ustalıkın Öncülleri



*Kaynak: Bui, 2019.*

Kişisel ustalık, Senge tarafından, kişisel vizyonumuzu sürekli olarak netleştirme ve derinleştirme, enerjilerimize odaklanma, sabır geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplini olarak tanımlanmıştır. Kişisel ustalık, yeterlik ve becerilere dayansa da, yeterlik ve becerilerin ötesine geçer. Ruhsal gelişim gerektirse de, ruhsal açılımın ötesine geçer. Kişinin hayatına üretici bir çalışma olarak yaklaşmak, reaktif bakış açısının aksine üretici bir hayat yaşamak anlamına gelir. Bu, öğrenen organizasyonun manevi temeli olarak görülmektedir. Kişisel ustalık, ruhsal gelişim gerektirir. Bununla birlikte, pek çok insan, organizasyonların anlam, amaç ve bir topluluk duygusu ile ilgili olan manevi gelişim için alan oluşturduğu maneviyat hareketine kadar bu gereksinimi anlayamadı. Bu yeni manevi boyut, çalışanların basitlik, anlam, kendini ifade etme ve ruhaniliğin (dinler değil) öğrenen organizasyonları oluştururken eksik ve güçlü bir kaldıraç olduğu daha yüksek bir şeyle bağlantılı olma arayışını somutlaştırıyor. Kişisel ustalığın tüm olası öncülleri Şekil 5'te gösterilmektedir (Bui, 2019).

Kişisel ustalık, insanlar kendi yaşam boyu öğrenimlerine adandıklarında, enerjilerini kişisel vizyonlarına odaklamayı öğrendiklerinde ve gerçekliği objektif olarak gördüklerinde elde edilir (Ahonen & Kaseorg, 2008). Kişisel ustalık, bir

üyenin kendi kendine meydan okumayı kabulünü geliştirerek hedefini tam konsantrasyonla başarmak ve seviyesini en iyi şekilde yerine getirmekle ilgilenir. Hayal kırıklıkları içeren bir senaryoyla karşı karşıya kalındığında, mağlup ve gergin ruh hali, üyenin kişisel üreticiliğini tetiklemenin kaynağıdır. Geri adım atmak ve uygun düşünceler, düzenlemeler ve düzeltmeler yapmak için duygusal tepkinin üstesinden gelebilen bir üye için başarılı olmak daha kolay olacaktır (Duan, 2017).

### ***Zihinsel Model***

Geleneksel bir bürokratik örgütün inancı, yönetimi, organizasyonu ve kontrolleri vurgulamaktır. Bununla birlikte, öğrenen bir organizasyonun farklı inancı, vizyonu, değerleri ve zihinsel modeli vardır. Fikir alışverişi ve eylem uygulamaları sürecinde grubun bilgeliğini tetiklemenin ve fikir birliği oluşturmanın tek yolunun, organizasyondaki üyeleri zihinsel modellerini geliştirmeye teşvik etmek olduğu vurgulanmaktadır (Duan, 2017).

Zihinsel modeller, herkesin sahip olduğu ve çevrenin anlaşılmasına ve nasıl eyleme geçileceğinin belirlenmesine yardımcı olmak için kullanılan yerleşik varsayımlar ve inançlardır. Bunlar, kuruluşlarda insanlarda olduğu kadar güçlüdür, çünkü derinden tutulan örgütsel zihinsel modellerin ötesine geçerken, genellikle kuruluşun yararına eylemde bulunulmasını engellerler (Stainforth, 1997).

Zihinsel model, sürekli düşünme değişiklikleri ile ilgilidir ve farkındalığı artırır. Bireyler, bir kuruluşun operasyonel ortamıyla ilgili olarak önerilen veya sözlü olarak ifade edilen temel varsayımlara karşı bir sorgulama yapar veya itirazda bulunur. Zihinsel model, yalnızca organizasyon çalışanlarının tümü veya gerekli asgari sayıdaki çalışan bunu kabul ettiğinde ve organizasyonlarını öğrenen olarak görmek istediğinde yönetilebilir olacaktır. Zihinsel model bireysel iç düşünceyle, kendileri hakkında nasıl düşündükleriyle ve kararlarını ve eylemlerini nasıl görmek istedikleriyle ilgilidir (Shafique, 2013).

### ***Paylaşılan Vizyon***

Paylaşılan vizyon, öğrenme için odak ve enerji sağladığından öğrenen organizasyon için hayati önem taşımaktadır. Uyarlanabilir öğrenme vizyon olmadan mümkün olsa da, üretken öğrenme yalnızca insanlar kendileri için derinden önemli olan bir şeyi başarmaya çabaladıklarında gerçekleşir. Aslında, üretme yeteneğini genişleten üretken öğrenme fikri, insanlar gerçekten gerçekleştirmek istedikleri bir

vizyon hakkında heyecanlanıncaya kadar soyut ve anlamsız görünecektir. Günümüzde vizyon, kurumsal liderlikte tanıdık bir kavramdır. Ancak dikkatlice bakıldığında, çoğu vizyonun bir kişinin veya bir grubun bir kuruluşa dayatılan vizyonu olduğunu görülür. Bu tür vizyonlara uyulması, vizyona bağlılığı değil emre itaati ifade eder. Paylaşılan bir vizyon, birçok insanın kendi kişisel vizyonunu yansıttığı için gerçekten bağlı olduğu bir vizyondur (Senge, 1990).

Paylaşılan vizyon, bireysel vizyonların veya hedeflerin paylaşılan ve anlamlı bir kurumsal vizyonla bütünleştirilmesi anlamına gelir. Kuruluşun tüm üyeleri, kuruluşun vizyonunu anlamalı ve ona katkıda bulunmalıdır. Vizyonu oluşturmak için birlikte çalışarak ve ardından bu vizyona organizasyonun her birimini veya bir kısmına dahil etmek için çalışarak, organizasyonun tüm bölümlerine rehberlik edecek bir odak oluşturulmalıdır. Paylaşılan vizyon, bireylerin oluşturmak istedikleri geleceğin imajını paylaştıkları organizasyonel bir kaynaktır. Paylaşılan vizyonun temel amacı bağlılık duygusu ve ortak yön oluşturmaktır (Khasawneh, 2011).

Öğrenen organizasyon içinde, hedeflere ulaşmaya odaklanma, paylaşılan vizyonla geliştirilebilir. Bu bağlamdaki vizyon, Senge'nin vizyon süreci olarak adlandırdığı süreç sırasında örgütsel üyelerin kişisel vizyonlarının bir birleşimidir. Vizyonun tüm üyeler tarafından sahiplenilmesi ve anlaşılması için sürecin bir katılım oluşturduğu düşünülmektedir. Gerçek katılım; organizasyon, kurumsal, yönetimsel ve iş seviyelerindeki bütünleşmiş iletişime bağlıdır. Her düzeyde netlik olmazsa, iletişim karmaşık bir hal alır ve yanlış anlamalar büyür. Bireyler arasında veya ekipler içinde kolaylıkla kutuplaşma meydana gelebileceğinden, “şirket” yerine “şirketimizin” ortak bakış açısına ulaşmayı çok fazla zorlaştırır. İletişim, paylaşılan vizyon oluşturmada hem içsel hem de dışsal motivasyonu geliştirir. Bu disiplini kullanan kuruluş ile çalışanları ve çalışanların kendi arasında çok seviyeli iletişim sergiler. İlişkiye dayalı etkileşimler, rol dışı davranışların daha da geliştirilmesini teşvik ederek performansta, kişisel ve ekip büyümesinde gelişmiş, öngörülemeyen iyileştirmeler üretir. Böylece vizyon oluşturma süreci, süreklilik boyunca rasyonel seçimden sosyal değişime doğru bir hareketi destekler (Barker & Camarata, 1998).

### ***Takım Öğrenimi***

Bir disiplin olarak takım öğrenimi, takım üyelerinin, üyeleri tarafından istenen sonuçları elde etme kapasitesini geliştirerek, eldeki belirli göreve

odaklanmasını gerektirir. Bu tür bir takım öğreniminin gerçekleşmesi, takım üyeleri arasında diyalog ve tartışmayı gerektirir (Coldwell & Fried, 2012).

Göreceli olarak, bir düzene tabi olmayan bir takımın temel özelliği boşa harcanan enerjidir. Bireyler olağanüstü derecede sıkı çalışabilir, ancak çabaları takım çabasına verimli bir şekilde dönüşmez. Aksine, bir takım daha uyumlu hale geldiğinde, bir yön ortaklığı ortaya çıkar ve bireylerin enerjileri de uyumlu hale gelir ve boşa harcanan enerji miktarı da en alt seviyeye düşer. Uyumlu bir takımda amaç ortaklığı, ortak bir vizyon ve birbirlerinin çabalarını nasıl tamamlayacağına dair bir anlayış vardır. Bireyler, kişisel çıkarlarını daha büyük takım vizyonuna feda etmezler ve paylaşılan vizyon kişisel vizyonlarının bir uzantısı haline gelir. Aslında, bireyi güçlendirmeden önce gerekli olan uyum tüm takımı güçlendirecektir. Görece düşük bir uyum seviyesi olduğunda bireyi güçlendirmek kaosu artırır ve takımı yönetmeyi daha da zorlaştırır. Takım öğrenimi, bir takımın, üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları elde etme kapasitesini uyumlu hale getirme ve geliştirme sürecidir. Ortak bir vizyon geliştirme disiplini üzerine kuruludur. Yetenekli takımlar yetenekli bireylerden oluştuğundan, kişisel ustalık üzerine kuruludur. Ancak paylaşılan vizyon ve yetenek yeterli değildir. Büyük caz toplulukları yetenekli ve ortak bir vizyona sahiptir, ancak asıl önemli olan müzisyenlerin birlikte nasıl çalışacaklarını bilmeleridir (Senge, 1990).

Paylaşılan vizyon gibi, takım öğrenimi de insanların birlikte nasıl çalıştığını ve öğrenme topluluklarına nasıl dönüştüğünü ele alır. İnsanlar bir bütün olarak işlev görmek için bir araya geldiklerinde, topluluğun gücü uyum yoluyla gerçekleşir. Takım öğreniminin temel ilkesi diyalogdur. Diyalogda, biri kazanırsa herkes kazanır. Diyalog ve tartışma, ekiplerin veya insan gruplarının etkileşimde bulunduğu iki farklı yoldur. Diyalogda, karmaşık ve incelikli konuların özgür ve üretici bir şekilde keşfedilmesi, birbirini derinlemesine dinleme ve kişinin kendi görüşlerini askıya alması vardır. Tartışmada, farklı görüşler sunulur ve savunulur ve alınması gereken kararları desteklemek için en iyi görüş arayışı vardır. Diyalog, sistemik perspektifleri geliştirir ve böylece ekip üyelerinin kolektif düşüncenin altında yatan yönlerini ortaya çıkarmasına ve örgütsel sonuçların veya sonuçların altında neyin yattığını görmelerine olanak tanır ve diyalog yoluyla kişinin zihinsel haritaları netleştirilir (Seaford, 2003).

### ***Sistem Düşüncesi***

Sistem düşüncesi, organizasyonu incelemek ve geliştirmek için diğer dört disiplini bütünleştiren beşinci disiplindir. Sistem düşüncesi, büyük resmi görme, bir sistemin karşılıklı ilişkilerini görme, basit bir sebep sonuç yaklaşımının ötesine geçip sürekli süreci görme yeteneği olarak tanımlanır. Sistem düşüncesinde, bir sistemin tek tek parçalarını görmekten sistemin bu parçaların etkileşimleri olduğu anlaşılmaya başlanır. Sistem düşüncesini kullanarak bir kuruluş, alışılmış çözümlerin artık sorunları çözmediğini ve küçük değişikliklerin büyük sonuçlara yol açabileceği görülebilir. Sisteme bir bütün olarak bakarak, sorunları çözmek ve değişimi uygulamak için yeni fırsatlar elde edilebilir (Khasawneh, 2011).

Öğrenen bir organizasyon oluşturmaya yönelik herhangi bir girişim, sistem düşüncesinden başlamalıdır. Bu, birbiriyle bağlantılı unsurların tam ortasında, olayların ve ayrıntıların altında yatan daha derin kalıpları görme kapasitesidir. Karmaşıklık, değişim ve çeşitlilik karşısında yönetimin başarısızlığının nedeni, yeterince bütünsel veya üretici olmamaları ise, o zaman yöneticilerin sistemlere yardım için başka bir yere bakması gerekir. Sistem düşüncesi, öğrenen organizasyonların kalbi ve ruhu olarak görülmekte ve yönetime önemli bir yol açmaktadır (Bui, 2019).

Sistem düşüncesi, bütünleri görmek için bir disiplindir. Bir şeyler yerine karşılıklı ilişkileri görmeye, statik anlık görüntülerden ziyade değişim modellerini görmeye yönelik bir çerçevedir. Yirminci yüzyıl boyunca damıtılmış, fiziksel ve sosyal bilimler, mühendislik ve yönetim gibi çok çeşitli alanları kapsayan bir dizi genel ilkedir. Sistem odaklı düşünme pratiği, eylemlerin birbirini nasıl güçlendirebileceğini veya dengeleyebileceğini gösteren geri bildirim adı verilen basit bir kavramı anlamakla başlar. Tekrar eden yapı türlerini tanımayı öğrenmeye dayanır. Sonunda, sistem düşüncesi, çok çeşitli karşılıklı ilişkileri ve değişim modellerini tanımlamak için zengin bir dil oluşturur ve olayların ve ayrıntıların ardında yatan daha derin kalıpları görmemize yardımcı olarak yaşamı basitleştirir (Senge, 1990).

### **Öğrenen Organizasyonda Liderlik**

Liderlik her zaman organizasyonlara ve personele öğrenmeyi teşvik etmede ve sistem odaklı düşünme felsefesini teşvik etmede yardımcı olur. Gelecek için açık bir vizyonla inançları ve paylaşılan değerleri açıklama çabaları liderliğin rolüdür.

Yetkilendirme yoluyla kontrol odağı, yöneticilerden işçilere aktarılması sonucunda strateji oluşturma ve uygulama liderliğinde karar verme sürecinde kullanılan önemli bilgiler elde edilir (Shafique, 2013).

Liderlik karmaşık bir yapı olduğu gibi, öğrenen bir organizasyon oluşturmak da karmaşıktır. Bu nedenle, öğrenen bir organizasyonda liderlik yapmak özellikle zordur. Liderliğe birçok farklı yaklaşım ve liderlikle ilgili birçok farklı kişilik vardır. Bununla birlikte, öğrenen organizasyonlardaki liderler hayat boyu öğrenme ile meşguldür. Kendini yansıtma, geribildirim, liderlik bakış açısını geliştirme ve yaşam boyu öğrenme uygulamaları yoluyla liderlik becerilerini sürekli olarak geliştirmeye çalışırlar. Öğrenen bir organizasyondaki liderlik, geleneksel bir organizasyondaki liderlikten çok farklı görünür. Liderlik, öğrenen organizasyonlarda önemli yeni anlamlar kazanmaktadır. Özünde, liderler yeni organizasyonu ve yeteneklerini inşa edenlerdir. Bir öğrenen organizasyonda liderlik, paylaşılan vizyon ve yetkilendirme yoluyla geniş çapta dağıtılır. Liderlik, genellikle bir öğrenen organizasyondaki konumu ve hiyerarşiyi aşar. Bu nedenle, öğrenen bir organizasyonun, organizasyondaki tüm liderler için liderlik gelişimini, örnek liderliği ve sürekli öğrenmeyi teşvik etmesi zorunludur (Jensen, 2017).

Liderlik, bir öğrenme organizasyonel stres modelinin temelini oluşturan bir özelliktir. Öğrenen organizasyonlarda liderler ve yöneticiler, ekipler ve bireyler için başarılı bir öğrenme ortamı sağlamak için kritik destek sağlar. Öğrenmeye değer veren ve uygulayan liderler ve yöneticiler, onu organizasyonun geri kalanında beslemek için daha uygundur. Liderler, tavrı belirledikleri, vizyonu oluşturdukları ve öğrenmeyi desteklemek için yapılar ve sistemler geliştirdikleri için çok önemlidir. Organizasyonun en üst kademesinde yer alanlar, gerekli değişimi motive edebilmeli ve organizasyonun diğer üyelerinin direncinin üstesinden gelmek için iyi bir konumda olmalıdır. Bu nedenle, öğrenme oryantasyonundan yoksun bir liderlik veya yönetim ekibi, öğrenen bir organizasyon olmanın önündeki en önemli engellerden biridir. Bu engel, öğrenmeye göre daha uygun bir tutuma doğru kültürel bir değişim de dahil olmak üzere organizasyondaki herhangi bir değişikliği teşvik etmenin anahtarını elinde bulunduran yönetim olduğu için ortaya çıkar. Bu anlamda, yönetim öğrenme ve bilinçli değişim için ivme sağlamazsa, uygun yapıların gelişmeyeceği ve uygulamaların değişmeyeceği açıktır (Schwartz, & Rist, 2016).

### ***Öğrenen Organizasyon Olarak Okul***

Organizasyonel değişim, bir öğrenen organizasyonun oluşturulması yoluyla uygulanır. Öğrenen organizasyonların bakış açısından, bireysel danışma, öğrenme sürecinin ve yapısının değerli bir parçasıdır. Ancak öğrenme çıktıları, bireysel danışma işlevi aracılığıyla ölçülmez. Okullar için farklı bir bakış açısı da onlara öğrenen kurumlar olarak bakmak ve öğrenen organizasyon merceğinden keşfetmektir (Benjamin, 2009).

Öğrenen organizasyonların önemi, öğrenen organizasyonların öğrenme ve yansıtma kapasitesini ve ayrıca yenilik yapma kapasitesini geliştirdiği görüşüne dayanır. Öğrenen bir organizasyon, kaynakları etkin bir şekilde harekete geçirmek ve kullanmak ve öğretim ve öğrenmenin kalitesini iyileştirmek için okul içindeki ve dışındaki değişen çevreyi yönetmek gibi daha büyük bir görevi başarmak için bu yetkinlikleri kullanır. Okulların öğrenen örgütler olarak algılandığı yerlerde öğrenen sonuçlarının yüksek olma eğilimindedir. Bunun nedenlerinden biri, bu tür organizasyonlarda herkesin yaşam boyu öğrenmeye bağlı olması ve insanların sürekli olarak birlikte öğrenmeyi öğrendikleridir (Geleta & Tafesse 2017).

Marks ve Printy (2003) okullarda örgütsel öğrenme için altı kapasite boyutu belirlemiştir. Bunlar;

- Okul yapısı,
- Karar alma sürecine katılım,
- Öğretmenlerin yetiştirilmesi,
- Sorumluluk paylaşımı ve ortak faaliyetlere katılım,
- Bilgi ve beceri yönetimi ve
- Geri bildirim ve sorumluluktur.

Hızlı küresel değişim bağlamında bir öğrenen organizasyon olarak işlev gören okul, her seviyedeki çalışanların işbirliği yapmasına, yeni bilgileri geliştirmesine ve uygulamasına olanak tanıyan bir sistem ve yapıya sahiptir. Bu ortak öğrenme kapasitesi, okullarda örgütsel öğrenme sürecini tanımlar. Bir öğrenen organizasyon olarak okul şu özelliklerle tanımlanabilir:

- Çevreden gelen süreçleri kullanan bir organizasyondur;
- Ortak hedefler geliştirir;
- Öğretme ve öğrenme için ortak bir ortam oluşturur;
- İnisiatif almayı ve risk almayı teşvik eder;



- Okul çalışmalarını etkileyen tüm yönleri düzenli olarak analiz eder ve mesleki gelişimin sürdürülmesine olanak sağlar (Jokic & diğ., 2012).

Bir öğrenen organizasyon olarak okul fikri kesinlikle çekicidir ve yeniden canlandırılması politika açısından etkili olduğunu kanıtlamaktadır. Okulun uzun vadeli değişim ve gelişme arayışında olduğu gerçeğinden yola çıkarak, okul fikrinin bir öğrenen organizasyon olarak hem potansiyeli hem de gücü vardır. Öğretmenlerin ve okul liderlerinin okullarını bir öğrenen organizasyon olarak görmek istediklerini varsayan kusursuz bir mantığa dayanmaktadır. Öğrenen bir organizasyon olarak bir okul oluşturmak, önemli bir kültürel değişim, bir zihniyet değişikliği ve kendini yansıtma ve değerlendirmeye okul çapında bir bağlılık gerektirmektedir. Bir öğrenen organizasyon olarak okul, birçok farklı ülkede, okullar içinde ve okullar arasında okul iyileştirme uygulamalarını bilgilendiren ve bilgilendirmeye devam eden güçlü bir kavramdır (Harris & Jones, 2018).

### ***Okulda Liderlik ve Öğrenen Organizasyon İlişkisi***

Okul yönetimi, okulun eğitimsel ve idari faaliyetlerinin başarılı bir şekilde uygulanmasını planlamayı, yönetmeyi, organize etmeyi, kontrol etmeyi ve karar vermeyi içerir. Liderliğin öğrenen bir organizasyonun gelişimine yaptığı önemli katkı geniş çapta kabul görmüştür. Destekleyici liderliğin örgütsel öğrenme ve inovasyon ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğuna dair güçlü kanıtlar vardır. Liderler, okulları dönüştürme, öğretmenlere üreticilik geliştirme konusunda ilham verme, yeni düşünme yollarını benimseme, grup öğrenimini geliştirme ve öğretmenlerin yenilikçi eylemler geliştirmeleri ve teşvik etmelerini kolaylaştırma sürecinde aktif bir rol oynayabilir. Bu doğrultuda, artan değişim ve ihtiyaçlarla baş edebilmek için okulların daha yüksek oranda öğrenebilmesi ve öğretmenlerin bilgi çalışanı olmaları ihtiyacını vurgulanmaktadır. Pek çok araştırma, liderliğin öğrenen organizasyonlar olarak okulların gelişimine katkıda bulunabileceğini kanıtlamıştır. (Karanikola & diğ., 2019).

Ayrıca, öğretmen liderliğinin profesyonel öğrenme veya öğretmen öğrenimi ile güçlü ilişkileri vardır. Bu, öğretmenin odaklanmasının ana unsurlarında, özellikle de öğrencilerin öğretim uygulama düzeyini ve akademik performanslarını iyileştirmede görülebilir. Bu nedenle, etkili öğretmen öğrenimi veya öğrenen organizasyon uygulamaları, yetenekli ve bilgili öğretmenler üretecektir. Özellikle iç motivasyona sahip öğretmenler sürekli olarak öğretmen öğrenimine katılmaktadır.

Buna ek olarak, öğretmen liderliği, öğrenci öğrenimini iyileştirmenin yanı sıra öğrenen organizasyon uygulamasını veya öğretmenin öğrenmesini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin öğrenmeye adanmışlığına da odaklanır. Bu nedenle, öğrenen organizasyon uygulamasının öğretmenleri okulları etkili bir şekilde geliştirmeye yönelik liderlik becerilerini geliştirmede etkileyebileceği söylenebilir (Mansor & diğ., 2019).

## **İlgili Araştırmalar**

### ***Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar***

Kaya ve Yiğit (2020) yaptıkları çalışmada öğretmen algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen algılarına bağlı olarak, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri; okul amaçlarının paylaşılması, öğretim sürecinin değerlendirilmesi, eğitim programları yönetimi ve öğretmenlerin mesleki olarak geliştirilmesi alanlarında orta düzeyde, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve okul iklimi oluşturma boyutlarında ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ismail vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, yüksek prestijli okullarda okul liderleri arasında öğretimsel liderlik düzeyi, öğretmenlerin işlevsel yeterlik düzeyi ve okul liderlerinin öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin işlevsel yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, rastgele seçilmiş olan 12 farklı ilkökul ve ortaokulda çalışan 225 öğretmenden oluşan bir örneklem grubuyla yapılan ankete çalışması ile ilgili çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; Okul liderlerinin öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin işlevsel yetkinliği değişkenleri arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğu, okul liderlerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin bilgileriyle güçlü, ancak öğretmenlerin becerileriyle zayıf bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre; öğretmenlerin işlevsel yeterliği açısından, öğretmenlerin beceriler boyutu öğretmenlerin bilgileriyle karşılaştırıldığında güçlü bir korelasyon göstermiştir. Bu sonuçtan araştırmacılar, öğretmenlerin becerilerinin çok önemli olduğu ve bir öğretmenin yüksek işlevsel yeterliliğe sahip olması için çok daha gerekli olduğu ve okul liderlerinin öğretimsel liderlik uygulamasının öğretmenlerin işlevsel yeterlik düzeyini artırabildiği kanısına varmışlardır.

Türkoğlu vd. (2017) tarafından, öğretmenlerin algıladıkları öz-yeterlik değerleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yapılan araştırmada,

çalışma grubunu 489 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, algılanan öz-yeterlik öğretmen iş doyumunu ile pozitif yönde ilişkilidir, bu da öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arttıkça iş doyumlarının da artacağını göstermektedir. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, düşük seviyeli öz-yeterliğe sahip öğretmenlere göre daha fazla eğitim sonucu elde ettikleri gözlemlenmiştir. Araştırma, işin iyileştirilmesi ve kalitesinin artırılması, gelişim ve terfi fırsatları elde edilmesi, sağlıklı çalışma koşulları, bireyler arası ilişkiler ve organizasyonel ortam açısından öz-yeterliğin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

### ***Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar***

Shakeda vd. (2018) tarafından erkek ve kadın müdürlerin öğretimsel liderliklerini nasıl hayata geçirdiklerini incelemeye yönelik çalışmada, 36 kadın müdür ve 23 erkek müdürle toplam 59 müdürden oluşan araştırma grubundan yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla ilgili veriler toplanmıştır. Araştırma sonucu olarak; kadın müdürler, personel ile iyi ilişkilerin ve işbirliğinin sürdürülmesine dikkat ederek öğretimsel liderlik rollerini yerine getirdiklerini hissederken, erkek müdürler sadece nadiren iyi ilişkileri sürdürmeyi okullarını öğretimsel iyileştirmeye yönlendirmekle ilgili olarak gördükleri sonucuna varılmış. Çalışmadan elde edilen bulgular iki temel cinsiyet farklılığını ortaya çıkarmıştır. Birincisi, kadın müdürler öğretimsel uzmanlığı öğretimsel liderliklerinin otoritesinin kaynağı olarak algılamak, erkek müdürler görünüşte resmi otoritelerini ve karar verme yeteneklerini otoritelerinin ve öğretimsel liderliklerinin kaynağı olarak algılamaktadır. İkinci olarak, kadın müdürler erkek meslektaşlarına kıyasla, öğretimsel liderlik algılarını, öğretmenlerle olumlu ilişkileri sürdürmenin önemi ile daha sık iç içe geçirdiler. Bu farklılıklar tamamen tutarlı veya net olmamakla birlikte, erkek ve kadın müdürleri bir sürekliliğin iki kutupsal ucuna yerleştirdi. Bazı erkek müdürler öğretimsel uzmanlıklarına güvenirlere ve öğretimsel liderlik becerilerini öğretmenlerle iyi ilişkilerle birleştirirken, bazı kadın müdürler kendilerini öğretim yeterliğine sahip olarak tanımlamadılar ve öğretmenlerle sağlıklı kişiler arası ilişkilere önem vermediler. Sonuç olarak, kadın müdürler, iyi ilişkilerin sürdürülmesine ve personel ile işbirliğine dikkat ederek öğretimsel liderlik rollerini yerine getirirken, erkek müdürler sadece nadiren iyi ilişkileri sürdürmeyi okullarını öğretimsel iyileştirmeye yönlendirmekle ilgili olarak tanımladılar.

Calderone vd. (2018) tarafından yapılan çalışma, ortaokul matematik ve fen bilimlerinde öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Katılımcıları 173 sekizinci sınıf öğrencisi ve dördü öğretmen liderleri olarak belirlenen sekiz öğretmenden oluşan çalışmanın amacı; öğretmen lideri olarak belirlenen öğretmenlerden talimat alan ve öğretmen lideri olarak tanımlanmayan öğretmenlerden talimat alan 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik test puanlarını karşılaştırmaktır. Araştırmada, öğretmen liderleri tarafından öğretilen öğrencilerin, öğretmen olmayan liderler tarafından öğretilen öğrencilere göre ileri fen ve ileri matematikte daha iyi performans gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Geletal ve Tafesse (2017) tarafından, okulların öğrenen organizasyonlar olarak okul kavramını teşvik eden uygulamaları ne ölçüde sergilediğini incelemeye yönelik çalışmada veri kaynağı olarak farklı bölgelerden 27 ortaokul ve bu okullarda görev yapan 307 öğretmen ve 126 idareci olmak üzere toplamda 433 çalışan için orantılı basit rastgele ve amaçlı örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Katılımcıların örgütsel öğrenme uygulamaları hakkındaki algılarını değerlendirmek ve tanımlamak için kesitsel anket araştırma tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, okulların öğrenen bir organizasyona dönüşüm için gerekli örgütsel kültüre ve yapıya düşük düzeyde sahip olduğunu göstermiştir. Okullardaki mevcut liderlik uygulamaları ile örgütsel öğrenmeye elverişli liderlik yaklaşımları arasında bir kopukluk olduğu ve okuldaki liderlik uygulamalarının paydaşların işbirliğini, toplu öğrenmeyi ve katılımını desteklemede önemli bir rol oynamadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, öğrenen organizasyon kavramının yeterince anlaşılmadığı, bu nedenle de okuldaki bazı örgütsel öğrenme etkinliklerinin somut eyleme dönüştürülmemiş olduğudur. Sonuç olarak okul öğrenmeye yönelik faaliyetlerde bulunurken öğrenen bir organizasyon olma yolunda ilerlememiştir.

Sebastian vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada iki husus incelenmiştir. Birincisi, öğretmen liderliğinin, müdür liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye aracılık etme durumudur. İkincisi ise, müdür liderliğinin öğrenci başarısıyla, öğretmen liderliği yoluyla ve öğretmen liderliğinden bağımsız olarak ilişkilendirildiği aracı örgütsel süreçlerin neler olduğunun tespit edilmesi ile ilgilidir. Liderlik sistemlerinin öğrenci başarısı kazanımları ile nasıl ilişkili olduğunu incelemek için, öğretmen ve öğrencilerin anketlerinden elde edilen okul liderliği, örgütsel süreçler ve sınıf talimatları hakkındaki verilerin değerlendirildiği çalışmadan elde edilen sonuçlar şunlardır;

- İlkokullarda, müdürlerin öğrenci başarısını etkilemede ana yollarından birinin okul iklimi olduğunu göstermektedir.
- Hem müdür hem de öğretmen liderliğini öğrenci başarısına bağlayan merkezi aracılık örgütsel süreç ve okulun öğrenme iklimidir.
- Bir okulun güvenli ve düzenli olma derecesinin güçlü liderliğe sahip okulların yüksek veya düşük öğrenme kazanımları gösterip göstermediğini ayırt eden temel faktördür.
- Öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin algıları, müdürlerini öğretim lideri olarak nasıl değerlendirdikleri ve müdürlerine ne ölçüde güvendikleri hususlarından etkilediği açıktır.
- İlkokullarda, müdürlerin okul iklimi üzerindeki etkisi neredeyse tamamen öğretmenlerin etkisi altında verilen kararlarla oluşmaktadır.
- Öğretmen liderliği yoluyla güçlü bir okul iklimini teşvik etmek, liderliğin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu anahtar aracılık mekanizması gibi görünmektedir.
- İlkokul müdürlerinin öğrenci başarısını etkilediği ikinci bir arabuluculuk süreci, okulun mesleki gelişimi, müfredatı ve öğretiminde sunulan programların kalitesi ve tutarlılığıdır.

Karanikola vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okulların öğrenen organizasyonlara dönüşümünde liderliğin katkısına ilişkin ilkökul öğretmenlerinin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. İlkokullarda görev yapan 227 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen anket çalışmasında öğrenen organizasyon disiplinleri olan kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım öğrenimi ve sistem düşüncesinin okulların bir öğrenen organizasyona dönüşmesindeki olası etkileri de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; liderin rolü ve kullandığı liderlik uygulamaları, beş disiplinde de öğrenen organizasyonun işleyişi ile önemli ölçüde ilişkilidir. Liderlik uygulamaları söz konusu olduğunda, ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu beş disiplinin hepsinin örgütsel öğrenmeyi geliştirdiğine inanmaktadır. Araştırmada ayrıca; bir okul biriminin öğrenen bir organizasyona dönüşümü, onu yeni organizasyon yapıları, kültür, değerler, vizyonlar ve hedeflerle donatabilir ve okul topluluğunun tüm üyelerinin yanı sıra daha geniş sosyo-ekonomik referans çerçevesinin paydaşları ve kurumlarının çok düzeyli katılım sağlayabileceği vurgulanmıştır.

Graczewski vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretim liderliği uygulaması ile öğretmenlerin okullarında bölge çapında bir reform çabası bağlamında aldıkları mesleki gelişim arasındaki ilişki incelemektedir. Araştırmada kullanılan anket ve vaka çalışması verileri, öğretimsel liderlik uygulamaları ile daha iyi bir öğretime yol açması muhtemel mesleki gelişim özellikleri arasındaki bağlantıya dair kanıt olduğunu ve özellikle bir okulun vizyonunun ve hedeflerinin tutarlılığı ile mesleki gelişim fırsatlarının tutarlılığı ve alaka düzeyi arasında bir bağlantı olduğunu göstermiştir Ayrıca. Okul liderliğinin öğretimsel iyileştirmeye katılımı ile içeriğe ve müfredata odaklanan mesleki gelişim arasında da bir bağlantı olduğu tespit edilmiş. Çalışmada, öğretimsel liderliğin okul düzeyinde geniş ölçekte mümkün olduğu ve okul gelişimi için vaatleri yansıttığı ifade edilmektedir.

## BÖLÜM III

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ve ortaya çıkan bulguların nasıl raporlaştırıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin öz yeterliklerine olan etkisini ilişkiyi betimlemeyi amaçladığımız araştırma, nicel yaklaşımda ilişkiisel tarama modelinde bir tarama araştırmasıdır. Tarama araştırmalarında hâlihazırdaki durum betimlenip, açıklanarak, herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın ortaya konulur. Olmuş bitmiş olgular değil, varlığını sürdüren durumlar ele alınır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, üzerinde çalıştığı olguyu kontrol etmez ve araştırma durumuna ve verilerine müdahalede bulunmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 47)

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2020 eğitim ve öğretim yılında Ankara merkez ilçe olarak geçen Çankaya ilçesinde bulunan okullardaki görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Ankara ili Çankaya ilçesinde görev yapan 14939 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Lin (1976, s s.147) göre bu örnekleme yöntemi araştırmacıya anlam çıkarıcı istatistiği uygulama imkanı sunar. Araştırma evrenindeki birey sayısı bilindiğinden, gerekli minimum örneklem sayısı Yılmaz (2007);

$$n = \frac{N(t_1 - \alpha)^2 \cdot (p \cdot q)}{S^2(N - 1) + S^2(p \cdot q)}$$

Formülü ile hesaplanabileceğini ifade etmektedir. Bu formülde

**N:** Evrendeki kişi sayısı **N= 14939**

**n:** Hesaplanacak minimum örnek büyüklüğü **n=?**

**t1-α:** Belirli güven düzeyinde (genellikle %95) t tablosundan en büyük serbestlik derecesi için (sonsuz) bulunacak değer (yanılma payı için t değeri).

İstenilen %5 yanılma payı ile için bu değer 1.96' dır.

**t1- α = 0.05, için 1.96**

**S<sup>2</sup>:** Araştırmada belirlenecek oranın standart hatası **s= %5 = 0.05**

**p:** Araştırılan olayın evrendeki prevalansı(görülme sıklığı) **p= %10 = 0,10**

**q:** Görülmeme sıklığı (1-p) **q= (1-p) = (1-0,10) = 0,90**

$$n = \frac{14939(1,96)^2 \cdot (0,10 \cdot 0,90)}{(0,0025) \cdot (14938) + (0,0025)(0,10 \cdot 0,90)}$$

$$n = \frac{5162,91}{37,345}$$

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında,  $\pm$  % 5 örnekleme hatası ile gerekli minimum örneklem büyüklüğü  $n = 138$  olarak hesaplanmıştır. Örneklemdaki birim sayısı arttıkça evreni temsil niteliği de artacağından, araştırma örneklemini daha geniş tutulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, evrende yer alan ve basit tesadüfi yöntemle seçilen toplam 434 öğretmen örneklem gurubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katkıda bulunan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Demografik değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	233	53,7
	Erkek	201	46,3
Okul türü	İlkokul	291	67,1
	Orta okul	143	32,9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	39	9,0
	6-10 yıl	36	8,3
	11-15 yıl	70	16,1
	16-20 yıl	112	25,8
	21 yıl ve üzeri	177	40,8
Branş	Sınıf	91	21,0
	Ana Sınıfı	15	3,5
	Türkçe-Edebiyat	60	13,8
	Fen	36	8,3
	Matematik	40	9,2
	Sosyal	34	7,8
	Din	14	3,2
	Y. dil	52	12,0
	Görsel sanat-İş eğt	12	2,8
	Müzik	23	5,3
	Beden eğitimi	10	2,3
	Bilgisayar	8	1,8
Rehberlik	20	4,6	
Diğer	19	4,4	



Bu verilere göre katılımcıların büyük çoğunluğu (%53,7) kadınlardan oluşmaktadır. Okul türü incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%67,1) ilkokulda çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemi incelendiğinde ise en kalabalık grubun 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerden (%40,8) oluştuğu görülmüştür. Kıdem yılında en az katılımcının olduğu grup ise %8,3'lük oran ile 6 ve 10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olmuştur. Öğretmenlik branşları dikkate alındığında ise en fazla katılımcının %21,0'lik oran ile Sınıf öğretmenliği, en az katılımcının ise %1,8'lik oranı ile bilgisayar öğretmenliği branşının olduğu gözlemlenmiştir.

### **Verilerin toplanması**

Anketle araştırmacı tarafından çoğaltılarak okullara götürülmüştür. Anketlerin uygulamaları araştırmacı tarafından okullara gidilerek rastgele (random yöntemiyle) seçilen okullarda uygulanmıştır. Rastgele örnekleme yöntemi, araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir. (Arlı ve Nazik, 2001).

### **Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı olarak 3 ölçek kullanılmıştır. Mehmet Şişman tarafından hazırlanan "Öğretim Liderliği", Sebahat Gözüm, Seçil Sayan tarafından hazırlanan "Öz Etkililik-Yeterlilik Ölçeği", Nezahat Güçlü ve Türkoğlu tarafından hazırlanan "Öğrenen Örgüt Ölçeği" ile veriler elde edilmiştir.

### **Öğretim Liderliği Ölçeği**

Öğretim Liderlik Davranış Ölçeği Şişman (2004) tarafından geliştirilen Öğretim Liderlik Davranış Ölçeğini uygulandı. Ölçek beş boyutlu 50 ögeden oluşmuştur. 1 = Zaman ve 5 = Her zaman 5 nokta-likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte her biri 10 öge vardır: Karar verme ve Paylaşma Okul Hedefleri (10 öge), Okul Programı ve Okullaşma Süreci (10 öge), Okullaşma Süreci ve Öğrenci Değerlendirmesi (10 öge), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve İyileştirilmesi (10 öge), Düzenli Öğretim-Öğrenme Ortamı ve İklimi (10 öge)dir. Orijinal ölçekte Cronbach'ın alfa iç tutarlılığı 0,92'dir. Ölçekte ters öge yoktur.

### **Öz Yeterlilik Ölçeği**

Genel Öz-Etkinlik Ölçeği Genel Öz-Etkinlik Ölçeği Sherer et tarafından geliştirilmiştir. (1982), Ölçekte 23 öge vardır. Bir faktör analizi iki alt ölçek ortaya çıkar: Genel Öz-Etkinlik alt ölçeği (17 öge) ve Sosyal Öz Etkinlik alt ölçeği (6 öge), (Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers, 1982). Chen, Gully ve Eden (2001) tarafından yürütülen çalışmada, Sosyal ve Genel Öz Etkinlik Ölçeği (SGSES) iç tutarlılık güvenilirlikleri orta-yüksek (0,76 ila 0,89) idi. Woodruff ve Cashman (1993) SGSES öğelerinin davranış başlatma, çaba ve sebat öz algı olmak üzere üç farklı faktörü ölçtüğünü bulmuştur. Bazı çalışmalar, bazen tutarlı sonuçlar üretemeyen Sosyal Öz-Etkinlik hariç, yalnızca Genel Öz-Etkinlik Ölçeği'nden yararlanmış ve bu ölçekler de kullanılmıştır. İmam tarafından yapılan bir çalışmada (2007) Sherer 'ın 17 maddelik Genel Öz-Etkinlik Ölçeğinin İngilizce versiyonunun psikometrik özellikleri 607 üniversite öğrencisinin bir örneği ile incelenmiş ve sonuçlar da kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılık, zamansal kararlılık ve yapı geçerliliği sergilenmiştir. Cronbach alfa 0.85 ( $p < 0001$ ) bu çalışmanın sonucudur. Çalışma, ölçeğin çok boyutlu olduğunu gösteren, önceki araştırmalara benzer üç faktörlü bir çözüm ortaya çıkmıştır. 6 Bu çalışmada faktör yüklemeleri: F1 = 0,461 ile. 598, F2 = 0,452 ile. 731 ve F3 = .443, 0,764 dür. Öz Etkinlik Ölçeği, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış

### **Öğrenme Organizasyonu Ölçeği**

Öğrenme Organizasyonu Ölçeği Türkoğlu (2002) tarafından Türkçe bağlamında geliştirilmiş, Güçlü ve Türkoğlu (2003) tarafından doğrulanmıştır. İlk aşamada 67 ürün geliştirildi ve uzman görüşleri alındıktan sonra 2 kalem atıldı. Anket 58 öğretmene uygulandıktan sonra değişiklikler yapıldı ve madde sayısı 47'ye düşürüldü. Geliştirilmiş versiyon yedi okuldan 188 yönetici ve öğretmene uygulandı ve analizlerden sonra madde sayısı 42'ye düşürüldü. Cronbach'ın son anketin alfa iç tutarlılığı 0,97 dir. Anketin güvenilirliğini test etmek için Spearman-Brown korelasyonuna dayalı bölünmüş yarım test kullanılmıştır. Anket boyutları Bireysel Uсталık (madde 1-5), Entelektüel Modeller (öğeler 6-12), Paylaşılan Vizyon (öğeler 13-23), Sistem Düşünme (madde 24-32) ve Takım Öğrenme (madde 33-42) oluşmuştur. 5 nokta-likert ölçeği ile başlayan 0 = Hiçbiri zaman ve 5 = Her zaman kullanılmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının bireysel yetenek, entelektüel modeller, ortak vizyon, öğrenme süresi, öğrenme ve sistem düşüncesi boyutlarındaki algılarının öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu

ortaya kondu (Güçlü & Türkoğlu, 2003). Türkoğlu tarafından geliştirilen Öğrenme Organizasyonu Ölçeği de birkaç çalışma ile kullanılmıştır. Güler (2008) 1051 örneklem ile Konya Emniyet Müdürlüğü'nde teraziye yönetirken, araştırmacılar araştırma amacıyla 38 eşya kullanmış, geri kalan 5 kalem ise emniyet müdürlüğü ile ilgili değildir. Cronbach'ın alfası 0,93'tür. Güler tek boyutlu bir ölçek bulmuştur.

### **Veri Analizi**

Veri Analizleri/Süreci İlk etapta terazinin sağlıklı kullanılabilmesi için tüm ölçekler için doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Veriler kategorik olduğu için WLSMV tahmin algoritması gerçekleştirilmiştir; veriler sürekli olmadığı için Maksimum Olasılık (ML) gerçekleştirilememiştir. Model veri uyumu değerlendirilirken, Chi kare testi örnek boyutundan etkilendiği için RMSEA, CFI ve TLI değerleri temel olarak kabul edilmiştir. Bu söylenen tanı model-veri için, uygun RMSEA olmalıdır  $< 0.05$ , CFI olmalıdır  $> 0.95$  ve TLI olmalıdır  $> 0.95$ . Kabul edilebilir model için uygun veri RMSEA  $< 0.08$ , CFI  $> 0.90$  ve TLI  $> 0.90$ , bunun için yeterli literatür (MacCallum, Browne & Sugawara, 1996; olmalıdır; Yu, 2002). Yeterli model verisi sağlandıktan sonra, her öğretmen için ortalama faktör puanları hesaplandı, bu da her faktörün puanlarının toplandığı anlamına gelir (örneğin, faktör 5 ögeye sahipse, 5 öge için yanıtlar toplanır ve 5'e bölünür). Son adım olarak, öğretmenlerin faktör puanlarının cinsiyet, okul tipi ve deneyim (kıdem) açısından farklılık olup olmadığını analiz edildi. Bağımsızlar cinsiyet testi ve okul tipi ve deneyimi için tek yönlü Anova örnekleri gerçekleştirildi.

Araştırma sorularının cevaplanabilmesi için gerekli olan analizlere başlanabilmesi için öncelikle araştırmada toplanmış olan bağımlı değişkenlerin ve her bağımlı değişkenin alt faktörlerinin (Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği, çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı ve öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algısı) normal dağılım değerleri incelenmiştir. Normal dağılım değerlendirmesinde ise Tabachnick ve Fidel'in (2007) belirlemiş olduğu basıklık ve çarpıklık değerlerinde  $\pm 1,5$  değeri ölçüt olarak kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Tabachnick ve Fidel'in (2007) belirttiği ölçütü aşan Öz etkililik ve yeterlik algısı Davranışı Sürdürme alt faktörü (Çarpıklık = 1,406, Basıklık = 1,799) ve yine Öz etkililik ve yeterlik algısı genel ortalama (Çarpıklık = 1,186, Basıklık = 3,811) bağımlı değişkenlerinde normal dağılımın sağlanmadığı görülmüştür. Diğer bütün genel ortalama ve alt faktörlerin ortalama değerlerinde ise

ilgili ölçütün aşılmadığı ve normal dağılımın sağlandığı görülmüştür. Normal dağılım sağlanması ve sağlanmamı durumlarının analizleri nasıl şekillendirdiği ilerleyen bölümlerde detaylı açıklanacaktır.

Araştırmada betimsel araştırma soruları için merkezi eğilim ölçüleri (ortalama ve standart sapma) değerleri kullanılacak ve sonuçlar bu ölçüler ışığında yorumlanacaktır. Farklılaşmanın sorgulandığı araştırma sorularında ise normal dağılımın sağlandığı bağımlı değişkenlerde demografik değişkenler arasında iki adet kategoriye sahip olan değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, üç ve daha fazla kategoriye sahip olan demografik değişkenlerin için ise tek yönlü ANOVA kullanılacaktır (Field, 2017). Normal dağılım sağlanmamış olan bağımlı değişkenlerde ise iki kategorili olan demografik değişkenler için Mann-Whitney U testi ile üç ve daha fazla kategoriye sahip olan demografik değişkenler için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır (Field, 2017). Bağımlı değişkenler arasında ilişkiyi sorgulayan analizlerde ise bir bağımlı değişkenin normal dağılımı sağlamamasından dolayı Spearman  $\rho$  korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Field, 2017). Son olarak, etki analizinde ise çok doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur (Field, 2017).

### Tüm Ölçekler için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

**Tablo 4. Öğretim Liderliği Davranış Ölçeği DFA Sonuçları**

Model	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>	RMSEA (90 % CI)	CFI	TLI	WRMR
	2731.67	1165	.000	058 (.055, .061)	.97	.97	1.28

Not. RMSEA, Kök Ortalama Kare Yaklaşık Hata; CFI, Karşılaştırmalı Uyum Endeksi; TLI, Tucker-Lewis Endeksi; WRMR, Ağırlıklı Kök Ortalama. Tablo 4'de açıkça görüleceği gibi, orijinal model örnek verileri yeterince uygundur.

	Okul Programı ve Eğitim Süreci	Okul Hedeflerine Karar Verme ve Paylaşma	Eğitim Süreci ve Öğrenci değerlendirilmesi	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Düzenli Öğretim Öğrenme Ortamı ve İklimi
Okul Hedeflerine Karar Verme ve Paylaşma	0,91	-	-	-	
Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirmesi	0,88	0,81	-	-	
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0,8	0,75	0,8	-	
Güvenilirlik	0,88	0,82	0,86	0,9	
	0,92	0,95	0,94	0,94	0,96

Öğrenme Organizasyonu Ölçeği için CFA Sonuçları İlk model yeterli uyum üretmedi, bu yüzden modelde değişiklikler yapıldı. Bu değişikliklerden sonra LOS model uygun değerleri aşağıdaki gibidir

**Tablo 5. Öğrenme Organizasyonu Ölçeği CFA Sonuçları (LOS)**

Model	$\chi^2$	<i>df</i>	p	RMSEA (90 % CI)	CFI	TLI	WRMR
Birinci model	2997.69	809	.000	.082 (.079, .085)	.96	.96	1.60
İkinci model	2310.67	765	.000	.071 (.068, .074)	.97	.97	1.35

Not. RMSEA, Kök Ortalama Kare Yaklaşık Hata; CFI, Karşılaştırmalı Uyum Endeksi; TLI, Tucker-Lewis Endeksi; WRMR, Ağırlıklı Kök Ortalama.

CFI ve TLI değerleri 0,95'ten yüksek olsa da, RMSEA değeri 0,80'den yüksektir. Faktör yüklemeleri ve modifikasyon endeksleri analiz edilmiştir. Bu nedenle, faktör yüklemeleri 0,40'ın üzerinde olduğu için bu öğeyi hariç tattık. Modifikasyon endeksleri analiz edildiğinde 4 madde çiftinin korelasyon ait olduğunu gördük (LOS38 ile LOS36; LOS14, LOS13 ile birlikte; LOS19 İLE LOS20 ve LOS17 İLE LOS16). Bu yüzden hataların birbiriyle ilişkilendirilmesine izin verilmiştir. Tablo 5'te açıkça görüleceği gibi, mevcut model örnek verilere yeterince uymaktadır.

**Tablo 6. Öğrenme Organizasyonu için Faktör Korelasyonları ve Güvenilirlikleri**

	Bireysel ustalık	Entelektüel model	Paylaşılan vizyon	Sistem düşünme	Takım lideri
Entelektüel model	0,78	-	-	-	
Paylaşılan vizyon	0,8	0,94	-	-	
Sistem düşünme	0,78	0,89	0,91	-	
Sistem düşünme	0.72	0,84	0,85	0,88	
Güvenilirlik	0.88	0.90	0.96	0.93	0.95

\*p<.01

Sonuçlardan da belirtildiği gibi, faktörlerin birbirleriyle yüksek korelasyonları vardır. Faktörlerin Cronbach alfa değerleri de ölçek yüksek güvenilirlik gösterir 0.70, daha yüksektir.

### Kendi Kendine Yeterlilik Ölçeği

CFA Sonuçları Model veri uygunluk endeksleri oldukça kötüydü. Gerçek nedeni aslında ölçekte birçok negatif öğeler olmasıdır. Ölçekte hem negatif hem de pozitif öğeler olduğunda, maddeler farklı etkenlerde yüklenme eğilimindedir. Bu bir yöntem etkisidir. Bu nedenle analizlerin sonraki aşamalarında yöntem efekti eklenmiştir

**Tablo 7. Genel Kendi Kendine Yeterlilik Ölçeği CFA Sonuçları**

Model	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>	RMSEA (90 % CI)	CFI	TLI	WRMR
Orijinal	1209.11	229	.000	0.103(.098, .109)	.85	.84	1.84
Yöntem etkisi	650.48	216	.000	.071(.065, .077)	.94	.92	1.27
Modeli 3	419.61	157	.000	.065 (.057, .072)	.96	.95	1.07

Not. RMSEA, Kök Ortalama Kare Yaklaşık Hata; CFI, Karşılaştırmalı Uyum endeksi; TLI, Tucker-Lewis Endeksi; WRMR, Ağırlıklı Kök Ortalama.

Yöntem efekti için kontrol edildikten sonra, model-veri uygunluk endeksleri yeterli olsa da, bazı öğelerin (SE11 faktörü yükleme 0,165; SE13 faktör yükleme 0.182; SE21 faktör yükleme 0.102) oldukça düşük faktör yüklemeleri vardı. Bu değerler 0,40'ın çok üzerinde olduğundan, iyi göstergeler değildir. Yani, bu üç madde analizlerin dışında tutulmuştur. Tablo 7'de da görüldüğü gibi, ikinci model örnek verileri yeterince uygundur. Kalan öğeler 2 faktör yüklemeye yüksek ve

önemli, yöntem-etkisi olarak kontrol etmek için bir faktör eklendi ve negatif öğelere diğer faktörler ve bu yöntem faktörü yüklemek için izin verildi. Türkiye'deki diğer çalışmaların faktör yapısını teyit edememesinin bir nedeni de çoğu çalışmada analiz edilemeyen yöntem-etkisini göz ardı etmeleridir.

**Tablo 8. Faktör Korelasyonları ve Kendi Kendine Yeterlilik Ölçeği için Güvenilirlik**

	GSE	SSE
SSE	0,84	
Güvenilirlik	0,87	0,61

Sosyal (SSE) ve Genel Öz-Etkinlik (GSE) faktörleri birbirleriyle yüksek korelasyonlar göstermektedir. GSE için güvenilirlik katsayısı yüksektir ancak sosyal öz etkinlik için 0,70'in üzerindedir ve bu da daha az öğeye sahip faktörlerde nadir görülen bir durum değildir. 0,6 ile 0,7 arasındaki güvenilirlik değerleri, diğer geçerlilik göstergeleri iyiye kabul edilebilir (Saç, Siyah, Babin, Anderson, 2010).

## BÖLÜM IV

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışma sorularına yönelik toplanan veriler ışığında ulaşılan bulgulara değinilmektedir.

#### Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Betimsel İstatistikleri

Bu bölümde öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği ve alt faktörlerine (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması) ilişkin davranışlara ne düzeyde sahip olduğu araştırılmıştır.

**Tablo 9. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Betimsel İstatistikleri**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>M</i>	<i>SS</i>
Öğretim liderliği	1,40	5,00	3,77	,78
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1,20	5,00	3,89	,80
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma	1,40	5,00	3,85	,76
Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma	1,20	5,00	3,86	,83
Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma	1,00	5,00	3,45	,96
Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma	1,00	5,00	3,79	,94

Not.  $N = 434$



Sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin Öğretim liderliği davranışının %75,4'ünü (Ortalama 3,77 değerinin ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama değeri olan 5,00'a bölünmesi ile hesaplanmıştır.) gösterdikleri görülmüştür. Alt faktörlerin teker teker incelenmesinde ise okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışlarının okul yöneticileri tarafından %77,8'sini gösterdikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma davranışlarının okul yöneticileri tarafından %77,0'sini gösterdikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma davranışlarının okul yöneticileri tarafından %77,2'sini gösterdikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma davranışlarının okul yöneticileri tarafından %69,0'ünü gösterdikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma davranışlarının okul yöneticileri tarafından %75,8'sini gösterdikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin en yüksek oranda gösterdikleri davranış okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması olurken en düşük düzeyde gösterdikleri davranış ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma olmuştur.

### **Öğretim liderliği ve alt faktörlerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri**

Bu bölümde öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği ve alt faktörlerine (okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretim-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması) ilişkin davranışlara sahip olma düzeyi demografik değişkenlere cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmakta sorunun cevabı aranmıştır.

**Tablo 10. Öğretim Liderliği ve alt faktörlerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:	Kadın			Erkek		
	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Öğretim liderliği	3,98	,71	,05	3,52	,80	,06
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	4,09	,71	,05	3,66	,83	,06
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma	4,04	,69	,05	3,62	,77	,05
Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma	4,07	,74	,05	3,62	,87	,06
Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma	3,65	,93	,06	3,22	,94	,07
Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma	4,05	,83	,05	3,50	,97	,07

*Not.* Kadın  $n = 233$ , Erkek  $n = 201$

Tablo 'de öğretim liderliği ve alt faktörlerinin cinsiyete göre farklılaşım farklılaşmadıklarını inceleyen bağımsız örneklem t-testi sonuçları ve ilgili testin gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları verilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi incelenen bağımsız değişkenin kategorileri arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir ve Tablo 'te belirtilen ilgili satır fark analizi için kullanılır. Levene testinin anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit varsayıldığı değerler fark analizi için kullanılır. Tablo 'teki sonuçlar incelendiğinde cinsiyete göre öğretim liderliği ve alt faktörlerinin varyanslarının eşit dağıldığı gözlemlenmiştir.

**Tablo 11. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:		Levene'nin varyansların homojenliği testi		Bağımsız örneklem t-testi			Kısmi $\eta^2$
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	
Öğretim liderliği	Varyansların eşit varsayıldığı durum	7,530	,006	6,383	432	,000	0,086
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			6,326	403,173	,000	
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Varyansların eşit varsayıldığı durum	5,116	,024	5,934	432	,000	,075
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			5,869	397,589	,000	
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma	Varyansların eşit varsayıldığı durum	4,183	,041	6,012	432	,000	,077
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			5,963	404,967	,000	
Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma	Varyansların eşit varsayıldığı durum	14,527	,000	5,913	432	,000	,075
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			5,842	394,400	,000	
Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,462	,497	4,829	432	,000	,051
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			4,827	422,078	,000	
Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma	Varyansların eşit varsayıldığı durum	8,440	,004	6,395	432	,000	,086
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			6,320	395,250	,000	

Sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt faktörlerinin hepsinde erkeklerin ve kadınların görüşleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p < ,01$ ).

Tablo 1’de yer alan betimsel istatistiklere bakıldığında kadın öğretmenlerin genel ortalama ve alt faktörlerin ortalamalarında erkeklere göre daha yüksek değerlerle görüş belirttikleri belirlenmiştir. Çıkan sonuçların ayrıca etki değerleri olan kısmi  $\eta^2$ ’ler incelendiğinde en düşük değer 0,051 ve en yüksek değer 0,086 olduğu görülmektedir. Buda cinsiyet değişkeninin etkisinin toplam varyansın %5,1 ve %8,6 oranında yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt faktörlerinin toplam varyanslarının açıkladığını göstermektedir. Field’a (2017) göre bu etki değeri düşük düzeydedir. Sonuç olarak, cinsiyet demografik değişkeninin öğretim liderliği ve onun alt faktörleri olan okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma ve okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma davranışlarını üzerinde düşük düzeyde bir etkisinin olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerinin ilgili davranışları daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler.

### **Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri**

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çalıştırılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen okul türüne göre betimsel istatistikler Tablo ’de verilmiştir.

**Tablo 12. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:	İlkokul			Orta okul		
	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Öğretim liderliği	3,79	0,79	0,05	3,73	0,78	0,07
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	3,94	0,80	0,05	3,80	0,78	0,07
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma	3,88	0,76	0,04	3,77	0,75	0,06
Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma	3,89	0,84	0,05	3,80	0,83	0,07
Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma	3,41	0,97	0,06	3,53	0,94	0,08
Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma	3,81	0,94	0,06	3,76	0,93	0,08

*Not.* İlkokul  $n = 291$ , Ortaokul  $n = 143$

Tablo 'te öğretim liderliği ve alt faktörlerinin okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadıklarını inceleyen bağımsız örneklem t-testi sonuçları ve ilgili testin gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları

verilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi incelenen bağımsız değişkenin kategorileri arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir ve Tablo 'te belirtilen ilgili satır fark analizi için kullanılır. Levene testinin anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit varsayıldığı değerler fark analizi için kullanılır.

**Tablo 13. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:		Levene'nin varyansların homojenliği testi		Bağımsız örneklem t-testi		
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretim liderliği	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,617	,432	,677	432	,499
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			,680	285,563	,497
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,640	,424	1,686	432	,092
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			1,700	288,725	,090
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,779	,378	1,462	432	,144
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			1,470	286,517	,143
Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,195	,659	1,109	432	,268
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			1,111	283,736	,267
Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,417	,519	-1,304	432	,193

geliştirilmesi rolüne sahip olma	Variyanların eşit varsayılmadığı durum			-1,315	289,237	,189
Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma	Variyanların eşit varsayıldığı durum	1,006	,316	,568	432	,570
	Variyanların eşit varsayılmadığı durum			,572	287,128	,568

Sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt faktörlerinin hepsinde okul türüne göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin çalışmakta olduğu okul türünün öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve onun alt faktörleri olan okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma ve okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma davranışlarını ilişkin görüşleri üzerinde bir etkisi yoktur denebilir.

### Öğretimsel Liderlik ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çalıştırılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda elde edilen okul türüne göre betimsel istatistikler Tablo 'da verilmiştir.

**Tablo 14. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:	1-5 yıl			6-10 yıl			11-15 yıl			16-20 yıl			21 yıl ve üzeri		
	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH
Öğretim liderliği	3,88	0,73	0,12	3,67	0,92	0,15	3,83	0,82	0,10	3,71	0,81	0,08	3,77	0,73	0,06
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	4,06	0,81	0,13	3,81	0,89	0,15	3,97	0,77	0,09	3,84	0,85	0,08	3,87	0,75	0,06
Eğitim programı ve öğretimin sürecinin yönetimi rolüne sahip olma	3,98	0,71	0,11	3,82	0,92	0,15	3,92	0,78	0,09	3,78	0,77	0,07	3,84	0,72	0,05
Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma	4,10	0,71	0,11	3,76	0,95	0,16	3,96	0,81	0,10	3,81	0,86	0,08	3,82	0,82	0,06
Okul yöneticilerinin	3,30	1,10	0,18	3,27	1,02	0,17	3,46	1,03	0,12	3,42	0,97	0,09	3,53	0,88	0,07

öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma	Okul	3,96	0,88	0,14	3,68	1,06	0,18	3,86	1,02	0,12	3,70	0,98	0,09	3,81	0,86	0,06
Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma																

*Not.* 1-5 yıl  $n = 39$ , 6-10 yıl  $n = 36$ , 11-15 yıl  $n = 70$ , 16-20 yıl  $n = 112$ , 21 yıl ve üstü  $n = 177$

Tablo 'de gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları verilmiştir ve Tablo 'de ise öğretim liderliği ve alt faktörlerinin kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını inceleyen tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tek yönlü ANOVA incelenen bağımsız değişkenin kategorileri arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir, anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit olduğu kabul edilir. Olası bir anlamlı fark durumunda ise çalıştırılması gereken post-hoc analizinde ise varyansların eşit olduğu durumlarda Scheffe testi, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi çalıştırılır (Field, 2017).

Tablo 'deki sonuçlar incelendiğinde hem genel hem de alt faktörlerin ortalama değerlerinin varyanslarının mesleki kıdemin kategorilerine göre eşit oldukları görülmüştür.

**Tablo 15. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Varyansların Homojenliği Testleri**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:	Levene İstatistiği $F(4, 429)$	$p$
Öğretim liderliği	,574	,682
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	,683	,604
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma	,290	,885
Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma	1,018	,398



Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma	1,938	,103
Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma	1,001	,407

**Tablo 16. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:		Karelerin toplamı	<i>sd</i>	Karelerin ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğretim liderliği	Gruplar arası	1,502	4	,376	,609	,656
	Gruplar içi	264,533	429	,617		
	Toplam	266,036	433			
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	2,097	4	,524	,826	,509
	Gruplar içi	272,213	429	,635		
	Toplam	274,310	433			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma	Gruplar arası	1,544	4	,386	,668	,615
	Gruplar içi	247,957	429	,578		
	Toplam	249,502	433			
Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma	Gruplar arası	3,811	4	,953	1,373	,242
	Gruplar içi	297,711	429	,694		
	Toplam	301,523	433			
Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma	Gruplar arası	3,288	4	,822	,891	,469
	Gruplar içi	395,956	429	,923		
	Toplam	399,244	433			
Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma	Gruplar arası	2,953	4	,738	,840	,500
	Gruplar içi	376,817	429	,878		
	Toplam	379,770	433			

Tablo 'deki sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt faktörlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşmadıkları görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki kıdem yılının öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve onun alt faktörleri olan okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma ve okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma davranışlarını ilişkin görüşleri üzerinde bir etkisi yoktur denebilir.

#### 1.1. Öğretmenlik branşı

1.1.1. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği öğretmenlik branşına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

1.1.2. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.3. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışları öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.4. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışları öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.5. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışları öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.6. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri, düzenli öğretim-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması davranışları öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çalıştırılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda elde edilen okul türüne göre betimsel istatistikler Tablo 'da verilmiştir.



**Tablo 17. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:	Öğretim liderliği			Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması			Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma			Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma			Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma			Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma		
	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Öğretmenlik branşı																		
Sınıf	4,11	0,65	0,07	4,18	0,65	0,07	4,15	0,64	0,07	4,15	0,68	0,07	3,85	0,88	0,09	4,22	0,73	0,08
Ana Sınıfı	3,54	0,97	0,25	3,75	0,85	0,22	3,74	0,93	0,24	3,81	0,93	0,24	2,91	1,17	0,30	3,49	1,20	0,31
Türkçe-Edebiyat	3,67	0,73	0,09	3,84	0,67	0,09	3,73	0,70	0,09	3,83	0,81	0,10	3,33	0,89	0,11	3,61	0,94	0,12
Fen	3,69	0,75	0,12	3,79	0,80	0,13	3,78	0,74	0,12	3,77	0,86	0,14	3,38	0,94	0,16	3,73	0,86	0,14
Matematik	3,86	0,68	0,11	3,93	0,81	0,13	3,90	0,62	0,10	3,93	0,77	0,12	3,69	0,75	0,12	3,87	0,81	0,13
Sosyal	3,70	0,81	0,14	3,81	0,78	0,13	3,82	0,74	0,13	3,84	0,94	0,16	3,30	1,00	0,17	3,73	1,00	0,17
Din kültürü ve ahlak bilgisi	3,52	0,90	0,24	3,53	1,07	0,28	3,64	0,87	0,23	3,66	0,90	0,24	3,24	1,05	0,28	3,52	1,21	0,32
Y. dil	3,56	0,89	0,12	3,78	0,97	0,13	3,68	0,83	0,12	3,61	0,94	0,13	3,16	0,96	0,13	3,55	1,06	0,15
Görsel sanat-İş eğt	3,63	0,83	0,24	3,82	0,85	0,25	3,67	1,04	0,30	3,84	0,55	0,16	3,33	1,10	0,32	3,49	0,94	0,27
Müzik	3,31	1,03	0,22	3,48	1,07	0,22	3,39	1,08	0,22	3,42	1,04	0,22	2,89	1,19	0,25	3,35	1,10	0,23
Beden eğitimi	3,72	0,68	0,22	3,97	0,51	0,16	3,94	0,65	0,21	3,52	1,05	0,33	3,40	0,91	0,29	3,77	0,68	0,22
Bilgisayar	3,97	0,52	0,18	3,83	0,79	0,28	4,03	0,53	0,19	4,13	0,49	0,17	3,70	0,50	0,18	4,18	0,68	0,24
Rehberlik	3,99	0,69	0,15	4,17	0,64	0,14	4,02	0,63	0,14	4,04	0,81	0,18	3,81	0,86	0,19	3,93	0,96	0,21
Diğer	3,82	0,51	0,12	3,86	0,55	0,13	3,88	0,57	0,13	3,99	0,49	0,11	3,45	0,77	0,18	3,91	0,61	0,14

Not. Sınıf  $n = 91$ , Ana sınıfı  $n = 15$ , Türkçe-Edebiyat  $n = 60$ , Fen  $n = 36$ , Matematik  $n = 40$ , Sosyal  $n = 34$ , Din kültürü ve ahlak bilgisi  $n = 14$ , Y. dil  $n = 52$ , Görsel sanat-İş eğt  $n = 12$ , Müzik  $n = 23$ , Beden eğitimi  $n = 10$ , Bilgisayar  $n = 8$ , Rehberlik  $n = 20$ , Diğer  $n = 19$

Tablo 'de gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları verilmiştir ve Tablo 'de ise öğretim liderliği ve alt faktörlerinin öğretmenlik branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını inceleyen tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tek yönlü ANOVA incelenen bağımsız değişkenin kategorileri arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir, anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit olduğu kabul edilir. Olası bir anlamlı fark durumunda ise çalıştırılması gereken post-hoc analizinde ise varyansların eşit olduğu durumlarda Scheffe testi, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi çalıştırılır (Field, 2017). Tablo 'daki sonuçlar incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma alt faktörü dışında genel ve diğer alt faktörlerin ortalama değerlerinin öğretmenlerin branşlarına göre varyanslarının eşit olmadığı görülmüştür.

**Tablo 18. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Varyansların Homojenliği Testleri**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:	Levene İstatistiği <i>F</i> (13, 240)	<i>p</i>
Öğretim liderliği	2,199	,009
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	2,299	,006
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma	2,514	,003
Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma	2,052	,016
Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma	1,697	,059
Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma	2,397	,004

**Tablo 19. Öğretim Liderliği ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:		Karelerin toplamı	<i>sd</i>	Karelerin ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Kısmi $\eta^2$
Öğretim liderliği	Gruplar arası	22,408	13	1,724	2,972	,000	,084
	Gruplar içi	243,627	420	,580			
	Toplam	266,036	433				
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Gruplar arası	16,660	13	1,282	2,089	,014	,061
	Gruplar içi	257,650	420	,613			
	Toplam	274,310	433				
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma	Gruplar arası	17,904	13	1,377	2,498	,003	,072
	Gruplar içi	231,598	420	,551			
	Toplam	249,502	433				
Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma	Gruplar arası	19,119	13	1,471	2,187	,009	,063
	Gruplar içi	282,403	420	,672			
	Toplam	301,523	433				
Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma	Gruplar arası	38,201	13	2,939	3,418	,000	,096
	Gruplar içi	361,043	420	,860			
	Toplam	399,244	433				
Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma	Gruplar arası	31,717	13	2,440	2,944	,000	,084
	Gruplar içi	348,053	420	,829			
	Toplam	379,770	433				

Tablo 'deki sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği genel ortalama ve bütün alt faktörlerin öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılaştıkları görülmüştür ( $p < ,05$ ). Anlamlı çıkmış olan bu sonuçların Kısmi  $\eta^2$  etki değerleri incelendiğinde en düşük değer 0,061 ve en

yüksek değerin 0,096 olduğu görülmektedir. Buda öğretmenlik branşları değişkenin etkisinin toplam varyansın %6,1 ve %9,6 arasında oranlarda yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt faktörlerinin toplam varyanslarının açıkladığını göstermektedir. Field'a (2017) göre bu etki değeri düşük düzeydedir. Bu bulgular ışığında öğretmenlik branşlarının öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği genel ortalama ve bütün alt faktörlerini düşük düzeyde etkilediğinden bahsedilebilir. Bu anlamlı farklılaşma sonuçlarının hangi öğretmen branşlarından kaynakladığını anlayabilmek için okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma alt faktörü için Scheffe testi, öğretim liderliği genel ortalama ve diğer alt faktörler için ise Dunnett C testleri çalıştırılarak öğretmen branşlarının ortalamaları birbirleri ile kıyaslanmıştır.

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği Türkçe-Edebiyat (Ortalama farkı = 0,44) ve Yabancı Dil (Ortalama farkı = 0,55) öğretmenliği branşlarının ortalama puanları ve Sınıf Öğretmenliği branşı ile anlamlı farklılık göstermiştir ( $p < 0,05$ ). Sınıf öğretmenliğinin ortalaması Türkçe-Edebiyat ve Yabancı Dil öğretmenliği branşlarından göre daha yüksek çıkmıştır.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt faktöründe ise anlamlı sonuç çıkmasına rağmen öğretmenlik branşları arasında herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu durum çıkan anlamlı sonucun şans eseri ya da gruplar arasında katılımcı sayılarının dengeli dağılmamış olmasından kaynaklanmış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma alt faktörü incelendiğinde Türkçe-Edebiyat (Ortalama farkı = 0,42) ve Yabancı Dil (Ortalama farkı = 0,47) öğretmenliği branşlarının ortalama puanları ve Sınıf Öğretmenliği branşı ile anlamlı farklılık göstermiştir ( $p < 0,05$ ). Sınıf öğretmenliğinin ortalaması Türkçe-Edebiyat ve Yabancı Dil öğretmenliği branşlarından göre daha yüksek çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma alt faktörü incelendiğinde Yabancı Dil (Ortalama farkı = 0,54) öğretmenliği branşının ortalama puanı ve Sınıf Öğretmenliği branşı ile anlamlı farklılık göstermiştir ( $p < 0,05$ ). Sınıf öğretmenliğinin ortalaması Yabancı Dil öğretmenliği branşlarından göre daha yüksek çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma alt faktörü incelendiğinde ise anlamlı sonuç çıkmasına rağmen

öğretmenlik branşları arasında herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu durum çıkan anlamlı sonucun şans eseri ya da gruplar arasında katılımcı sayılarının dengeli dağılmamış olmasından kaynaklanmış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma alt faktörü incelendiğinde Türkçe-Edebiyat (Ortalama farkı = 0,61) ve Yabancı Dil (Ortalama farkı = 0,67) öğretmenliği branşlarının ortalama puanları ve Sınıf Öğretmenliği branşı ile anlamlı farklılık göstermiştir ( $p < 0,05$ ). Sınıf öğretmenliğinin ortalaması Türkçe-Edebiyat ve Yabancı Dil öğretmenliği branşlarından göre daha yüksek çıkmıştır.

Bu sonuçlar ışığında öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt faktörleri eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rolüne sahip olma, okul yöneticilerinin düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma rolüne sahip olma sınıf öğretmenliği branşına sahip olma tarafından olumlu şekilde etkilenmektedir denebilir. Tam tersi durum ise, Türkçe-Edebiyat ve Yabancı Dil öğretmenliği branşları içinde belirtilebilir.

2. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı ve alt faktörlerine (kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme) ilişkin davranışlara ne düzeyde sahiptir?
  - 2.1. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı ortalama puanları nedir?
  - 2.2. Öğretmen görüşleri açısından kişisel ustalık algısı ortalama puanları nedir?
  - 2.3. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik zihni modeller algısı ortalama puanları nedir?
  - 2.4. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik paylaşılan vizyon algısı ortalama puanları nedir?
  - 2.5. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik sistem düşüncesi algısı ortalama puanları nedir?
  - 2.6. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik takım halinde öğrenme algısı ortalama puanları nedir?

Bu araştırma sorunun cevaplanabilmesi için ortalama, standart sapma, en düşük ve yüksek değerler hesaplanmış ve Tablo 'de verilmiştir.



**Tablo 20. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Betimsel İstatistikleri**

Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik:	Min	Maks	$\bar{X}$	SS
Öğrenen örgüt	1,32	5,00	3,70	0,74
Kişisel Ustalık	1,40	5,00	3,52	0,82
Zihni Modeller	1,00	5,00	3,75	0,81
Paylaşılan Vizyon	1,00	5,00	3,68	0,89
Sistem Düşüncesi	1,22	5,00	3,84	0,84
Takım Halinde Öğrenme	1,00	5,30	3,73	0,85

Not.  $N = 434$

Sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumların öğrenen örgüt özelliklerinin %74,0'unu (Ortalama 3,70 değerinin ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama değeri olan 5,00'a bölünmesi ile hesaplanmıştır.) gösterdikleri görülmüştür. Alt faktörlerin teker teker incelenmesinde ise öğretmenler kişisel ustalık özelliklerinin %70,4'unu gösterdikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar zihni modeller özelliklerinin %75,0'ini gösterdikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların paylaşılan vizyon özelliklerinin %73,6'sını gösterdikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların sistem düşüncesi özelliklerinin %76,8'ini gösterdikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların takım halinde öğrenme özelliklerinin %74,6'sını gösterdikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda sistem düşüncesinin en yüksek düzeyde görüldüğünü, öğretmenlerin kişisel ustalıklarının ise en düşük düzeyde belirtmişlerdir.

3. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı ve alt faktörlerine (kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme) ilişkin davranışlara sahip olma düzeyi demografik değişkenlere (cinsiyet, çalışılan okul türü, mesleki kıdem ve öğretmenlik branş) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.1. Cinsiyet

3.1.1. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı cinsiyete göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.1.2. Öğretmen görüşleri açısından kişisel ustalık algısı cinsiyete göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.1.3. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik zihni modeller algısı cinsiyete göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.1.4. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik paylaşılan vizyon algısı cinsiyete göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.1.5. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik sistem düşüncesi algısı cinsiyete göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.1.6. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik takım halinde öğrenme algısı cinsiyete göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çalıştırılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen cinsiyete göre betimsel istatistikler Tablo 'te verilmiştir.

**Tablo 21. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri**

Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik:	Kadın			Erkek		
	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Öğrenen örgüt	3,87	0,69	0,05	3,51	0,75	0,05
Kişisel Ustalık	3,67	0,79	0,05	3,34	0,83	0,06
Zihni Modeller	3,89	0,81	0,05	3,59	0,79	0,06
Paylaşılan Vizyon	3,89	0,82	0,05	3,44	0,92	0,06
Sistem Düşüncesi	4,05	0,74	0,05	3,60	0,88	0,06
Takım Halinde Öğrenme	3,87	0,82	0,05	3,57	0,87	0,06

*Not.* Kadın  $n = 233$ , Erkek  $n = 201$

Tablo 'de öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını inceleyen bağımsız örneklem t-testi sonuçları ve ilgili testin gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları verilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi incelenen bağımsız değişkenin kategorileri arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir ve Tablo 'te belirtilen ilgili satır fark analizi için kullanılır. Levene testinin anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit varsayıldığı değerler fark analizi için kullanılır. Tablo 'teki sonuçlar incelendiğinde cinsiyete göre öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin varyanslarının eşit dağıldığı gözlemlenmiştir.

**Tablo 22. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları**

Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik:	Levene'nin varyansların homojenliği testi	Bağımsız örneklem <i>t</i> -testi					Kısmi $\eta^2$
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	
Öğrenen örgüt	Varyansların eşit varsayıldığı durum	2,892	,090	5,283	432	,000	,061
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			5,251	410,575	,000	
Kişisel Uсталık	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,876	,350	4,289	432	,000	,041
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			4,271	414,982	,000	
Zihni Modeller	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,000	,995	3,862	432	,000	,033
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			3,868	425,096	,000	
Paylaşılan Vizyon	Varyansların eşit varsayıldığı durum	3,801	,052	5,374	432	,000	,063
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			5,332	405,929	,000	
Sistem Düşüncesi	Varyansların eşit varsayıldığı durum	17,188	,000	5,827	432	,000	,073
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			5,751	391,148	,000	
Takım Halinde Öğrenme	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,917	,339	3,688	432	,000	,031
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			3,672	414,577	,000	

Sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin hepsinde erkeklerin ve kadınların görüşleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p < ,01$ ). Çıkan sonuçların ayrıca etki

değerleri olan kısmi  $\eta^2$ 'ler incelendiğinde en düşük değerin 0,031 ve en yüksek değerin 0,073 olduğu görülmektedir. Buda cinsiyet değişkeninin etkisinin toplam varyansın %3,1 ve %7,3 oranları arasında öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin toplam varyanslarının açıkladığını göstermektedir. Field'a (2017) göre bu etki değeri düşük düzeydedir. Tablo 'de yer alan betimsel istatistiklere bakıldığında kadın öğretmenlerin genel ortalama ve alt faktörlerin ortalamalarında erkeklere göre daha yüksek değerlerle görüş belirttikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, cinsiyet demografik değişkeninin öğrenen örgüt ve onun alt faktörleri olan kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme üzerinde düşük bir etkisinin olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kurumlarının öğrenen örgüt ve alt özelliklerini daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler.

### 3.2. Okul türü

3.2.1. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı okul türüne göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.2.2. Öğretmen görüşleri açısından kişisel ustalık algısı okul türüne göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.2.3. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik zihni modeller algısı okul türüne göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.2.4. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik paylaşılan vizyon algısı okul türüne göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.2.5. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik sistem düşüncesi algısı okul türüne göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.2.6. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik takım halinde öğrenme algısı okul türüne göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çalıştırılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen okul türüne göre betimsel istatistikler Tablo 'te verilmiştir.

**Tablo 23. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri**

Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik:	İlkokul			Orta okul		
	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>SH</i>
Öğrenen örgüt	3,71	0,73	0,04	3,69	0,76	0,06
Kişisel Ustalık	3,53	0,80	0,05	3,50	0,87	0,07
Zihni Modeller	3,76	0,80	0,05	3,72	0,85	0,07
Paylaşılan Vizyon	3,70	0,89	0,05	3,66	0,90	0,08
Sistem Düşüncesi	3,85	0,85	0,05	3,82	0,83	0,07
Takım Halinde Öğrenme	3,73	0,87	0,05	3,72	0,83	0,07

*Not.* İlkokul  $n = 291$ , Ortaokul  $n = 143$

Tablo 'da öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadıklarını inceleyen bağımsız örneklem t-testi sonuçları ve ilgili testin gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları verilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi incelenen bağımsız değişkenin kategorileri

arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir ve Tablo 'te belirtilen ilgili satır fark analizi için kullanılır. Levene testinin anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit varsayıldığı değerler fark analizi için kullanılır.

**Tablo 24. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları**

Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik:		Levene'nin varyansların homojenliği testi		Bağımsız örneklem t-testi		
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğrenen örgüt	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,299	,585	,380	432	,704
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			,375	273,644	,708
Kişisel Ustalık	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,703	,402	,339	432	,735
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			,329	263,057	,742
Zihni Modeller	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,281	,596	,470	432	,639
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			,460	266,511	,646
Paylaşılan Vizyon	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,598	,440	,364	432	,716
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			,363	279,616	,717
Sistem Düşüncesi	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,943	,332	,360	432	,719
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			,363	288,712	,717
Takım Halinde Öğrenme	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,892	,345	,142	432	,887
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			,144	293,392	,886

Sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumun öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin hepsinde okul türüne göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin çalışmakta olduğu okul türünün öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğrenen örgüt ve onun alt faktörleri olan faktörleri olan kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme üzerinde bir etkisi yoktur denebilir.

### 3.3. Mesleki kıdem

3.3.1. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.3.2. Öğretmen görüşleri açısından kişisel ustalık algısı mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.3.3. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik zihni modeller algısı mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.3.4. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik paylaşılan vizyon algısı mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.3.5. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik sistem düşüncesi algısı mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.3.6. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik takım halinde öğrenme algısı mesleki kıdeme göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çalıştırılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda elde edilen okul türüne göre betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin mesleki kıdeme göre betimsel istatistikleri**

Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik:	1-5 yıl			6-10 yıl			11-15 yıl			16-20 yıl			21 yıl ve üzeri		
	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH
Öğrenen örgüt	3,72	0,79	0,13	3,72	0,85	0,14	3,76	0,80	0,10	3,62	0,75	0,07	3,73	0,69	0,05
Kişisel Uсталık	3,42	0,90	0,14	3,50	0,91	0,15	3,50	0,90	0,11	3,46	0,82	0,08	3,59	0,76	0,06
Zihni Modeller	3,81	0,85	0,14	3,78	0,98	0,16	3,86	0,81	0,10	3,60	0,83	0,08	3,78	0,76	0,06
Paylaşılan Vizyon	3,71	0,94	0,15	3,76	0,97	0,16	3,72	1,01	0,12	3,60	0,89	0,08	3,70	0,83	0,06
Sistem Düşüncesi	4,06	0,75	0,12	3,77	0,97	0,16	3,93	0,82	0,10	3,80	0,87	0,08	3,81	0,81	0,06
Takım Halinde Öğrenme	3,61	0,97	0,15	3,81	0,95	0,16	3,78	0,91	0,11	3,66	0,89	0,08	3,76	0,76	0,06

Not. 1-5 yıl  $n = 39$ , 6-10 yıl  $n = 36$ , 11-15 yıl  $n = 70$ , 16-20 yıl  $n = 112$ , 21 yıl ve üstü  $n = 177$

Tablo'de gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları verilmiştir ve Tablo'da ise öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını inceleyen tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tek yönlü ANOVA incelenen bağımsız değişkenin kategorileri arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir, anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit olduğu kabul edilir. Olası bir anlamlı fark durumunda ise çalıştırılması gereken post-hoc analizinde ise varyansların eşit olduğu durumlarda Scheffe testi, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi çalıştırılır (Field, 2017). Tablo'deki sonuçlar incelendiğinde hem genel hem de alt faktörlerin ortalama değerlerinin varyanslarının mesleki kıdemin kategorilerine göre eşit oldukları görülmüştür.



**Tablo 26. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Varyansların Homojenliği Testleri**

Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik:	Levene İstatistiği <i>F</i> (4, 429)	<i>p</i>
Öğrenen örgüt	,864	,485
Kişisel Ustalık	1,226	,299
Zihni Modeller	,555	,695
Paylaşılan Vizyon	1,762	,136
Sistem Düşüncesi	,234	,919
Takım Halinde Öğrenme	1,363	,246

**Tablo 27. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:		Karelerin toplamı	<i>sd</i>	Karelerin ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenen örgüt	Gruplar arası	1,061	4	,265	,478	,752
	Gruplar içi	237,896	429	,555		
	Toplam	238,957	433			
Kişisel Ustalık	Gruplar arası	1,717	4	,429	,630	,642
	Gruplar içi	292,476	429	,682		
	Toplam	294,193	433			
Zihni Modeller	Gruplar arası	3,747	4	,937	1,417	,227
	Gruplar içi	283,541	429	,661		
	Toplam	287,287	433			
Paylaşılan Vizyon	Gruplar arası	1,071	4	,268	,332	,856
	Gruplar içi	345,625	429	,806		
	Toplam	346,696	433			
Sistem Düşüncesi	Gruplar arası	3,034	4	,759	1,079	,366
	Gruplar içi	301,512	429	,703		
	Toplam	304,546	433			
Takım Halinde Öğrenme	Gruplar arası	1,677	4	,419	,572	,683
	Gruplar içi	314,382	429	,733		
	Toplam	316,059	433			

Tablo 'daki sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumların öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşmadıkları görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki kıdem yılının öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumun öğrenen örgüt ve onun alt

faktörleri olan onun alt faktörleri olan kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenmeye ilişkin görüşleri üzerinde bir etkisi yoktur denebilir.

#### 3.4. Öğretmenlik branşı

3.4.1. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı öğretmenlik branşına göre göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.4.2. Öğretmen görüşleri açısından kişisel ustalık algısı öğretmenlik branşına göre göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.4.3. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik zihni modeller algısı öğretmenlik branşına göre göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.4.4. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik paylaşılan vizyon algısı öğretmenlik branşına göre göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.4.5. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik sistem düşüncesi algısı öğretmenlik branşına göre göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3.4.6. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik takım halinde öğrenme algısı öğretmenlik branşına göre göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çalıştırılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda elde edilen okul türüne göre betimsel istatistikler Tablo 'de verilmiştir.

**Tablo 28. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri**

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin:	Öğrenen örgüt			Kişisel Ustalık			Zihni Modeller			Paylaşılan Vizyon			Sistem Düşüncesi			Takım Halinde Öğrenme		
	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	SS	SH
Öğretmenlik branşı																		
Sınıf	3,98	0,63	0,07	3,82	0,75	0,08	3,98	0,73	0,08	3,99	0,78	0,08	4,15	0,64	0,07	3,95	0,74	0,08
Ana Sınıfı	3,31	1,12	0,29	3,19	1,14	0,29	3,22	1,27	0,33	3,15	1,20	0,31	3,71	0,98	0,25	3,29	1,37	0,35
Türkçe-Edebiyat	3,56	0,81	0,10	3,45	0,83	0,11	3,52	0,94	0,12	3,49	0,99	0,13	3,75	0,83	0,11	3,60	0,91	0,12
Fen	3,74	0,66	0,11	3,59	0,73	0,12	3,84	0,67	0,11	3,72	0,73	0,12	3,72	0,89	0,15	3,82	0,75	0,12
Matematik	3,82	0,55	0,09	3,61	0,74	0,12	3,88	0,58	0,09	3,85	0,66	0,11	3,94	0,76	0,12	3,84	0,53	0,08
Sosyal	3,62	0,77	0,13	3,38	0,85	0,14	3,73	0,75	0,13	3,60	0,93	0,16	3,80	0,96	0,16	3,58	0,86	0,15
Din kültürü ve ahlak bilgisi	3,59	0,95	0,25	3,43	0,96	0,26	3,88	0,95	0,25	3,55	1,29	0,34	3,72	0,92	0,25	3,39	1,28	0,34
Y. dil	3,53	0,75	0,10	3,33	0,85	0,12	3,51	0,85	0,12	3,55	0,88	0,12	3,59	0,95	0,13	3,68	0,82	0,11
Görsel sanat-İş eğt	3,50	0,77	0,22	2,98	0,78	0,23	3,62	0,80	0,23	3,48	1,03	0,30	3,89	0,75	0,22	3,54	1,03	0,30
Müzik	3,35	0,87	0,18	3,16	0,91	0,19	3,50	0,90	0,19	3,24	1,02	0,21	3,45	1,03	0,22	3,43	1,00	0,21
Beden eğitimi	3,59	0,57	0,18	3,28	0,93	0,30	3,70	0,33	0,11	3,52	0,58	0,18	3,59	0,90	0,28	3,88	0,77	0,24
Bilgisayar	4,16	0,37	0,13	3,75	0,41	0,15	4,45	0,54	0,19	4,24	0,53	0,19	4,07	0,52	0,18	4,30	0,45	0,16
Rehberlik	3,98	0,61	0,14	3,75	0,64	0,14	4,10	0,56	0,13	4,07	0,71	0,16	4,05	0,83	0,18	3,91	0,64	0,14
Diğer	3,69	0,62	0,14	3,63	0,71	0,16	3,68	0,77	0,18	3,56	0,79	0,18	3,95	0,45	0,10	3,62	0,92	0,21

Not. Sınıf n = 91, Ana sınıfı n = 15, Türkçe-Edebiyat n = 60, Fen n = 36, Matematik n = 40, Sosyal n = 34, Din kültürü ve ahlak bilgisi n = 14, Y. dil n = 52, Görsel sanat-İş eğt n = 12, Müzik n = 23, Beden eğitimi n = 10, Bilgisayar n = 8, Rehberlik n = 20, Diğer n = 19

Tablo 'de gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları verilmiştir ve Tablo 3'de ise öğretim liderliği ve alt faktörlerinin öğretmenlik branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını inceleyen tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tek yönlü ANOVA incelenen bağımsız değişkenin kategorileri arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir, anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit olduğu kabul edilir. Olası bir anlamlı fark durumunda ise çalıştırılması gereken post-hoc analizinde ise varyansların eşit olduğu durumlarda Scheffe testi, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi çalıştırılır (Field, 2017). Tablo 'deki sonuçlar incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma alt faktörü dışında genel ve diğer alt faktörlerin ortalama değerlerinin öğretmenlerin branşlarına göre varyanslarının eşit olmadığı görülmüştür.

**Tablo 29. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Varyansların Homojenliği Testleri**

Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik:	Levene İstatistiği <i>F</i> (13, 420)	<i>p</i>
Öğrenen örgüt	2,495	,003
Kişisel Uсталık	1,954	,023
Zihni Modeller	3,092	,000
Paylaşılan Vizyon	2,844	,001
Sistem Düşüncesi	2,548	,002
Takım Halinde Öğrenme	3,194	,000

**Tablo 3. Öğrenen Örgüt ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları**

Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik:		Karelerin toplamı	<i>sd</i>	Karelerin ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Kısmi $\eta^2$
Öğrenen örgüt	Gruplar arası	19,504	13	1,500	2,871	,001	,082
	Gruplar içi	219,453	420	,523			
	Toplam	238,957	433				
Kişisel Ustalık	Gruplar arası	22,123	13	1,702	2,627	,002	,075
	Gruplar içi	272,070	420	,648			
	Toplam	294,193	433				
Zihni Modeller	Gruplar arası	24,369	13	1,875	2,995	,000	,085
	Gruplar içi	262,918	420	,626			
	Toplam	287,287	433				
Paylaşılan Vizyon	Gruplar arası	28,559	13	2,197	2,900	,000	,082
	Gruplar içi	318,137	420	,757			
	Toplam	346,696	433				
Sistem Düşüncesi	Gruplar arası	19,676	13	1,514	2,231	,008	,065
	Gruplar içi	284,871	420	,678			
	Toplam	304,546	433				
Takım Halinde Öğrenme	Gruplar arası	17,980	13	1,383	1,949	,024	,057
	Gruplar içi	298,080	420	,710			
	Toplam	316,059	433				

Tablo 3’deki sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısının ve bütün alt faktörlerin öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılaştıkları görülmüştür ( $p < ,05$ ). Çıkan sonuçların ayrıca etki değerleri olan kısmi  $\eta^2$ ’ler incelendiğinde en düşük değer 0,057 ve en yüksek değerin 0,085 olduğu görülmektedir. Buda öğretmenlik branşlarının değişkenin etkisinin toplam varyansın %5,7 ve %8,5 oranında öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin toplam varyanslarının açıkladığını göstermektedir. Field’a (2017) göre bu etki değeri düşük düzeydedir. Bu bulgular ışığında öğretmenlik branşlarının

çalıştıkları kuruma ilişkin öğrenen örgüt ve alt faktörlerinin algı düzeylerinin düşük düzeyde etkilediğinden bahsedilebilir. Bu anlamlı farklılaşma sonuçlarının hangi öğretmen branşlarından kaynakladığını anlayabilmek için öğrenen örgüt algısının ve bütün alt faktörleri için ise Dunnett C testleri çalıştırılarak öğretmen branşlarının ortalamaları birbirleri ile kıyaslanmıştır.

Öğretmen görüşleri açısından öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısının Yabancı Dil (Ortalama farkı = 0,45) öğretmenliği branşlarının ortalama puanları ve Sınıf Öğretmenliği branşı ile anlamlı farklılık göstermiştir ( $p < 0,05$ ). Sınıf öğretmenliğinin ortalaması Yabancı Dil öğretmenliği branşlarından göre daha yüksek çıkmıştır.

Kişisel Uсталık, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon ve Takım Halinde Öğrenme alt faktörlerinde ise anlamlı sonuç çıkmasına rağmen öğretmenlik branşları arasında herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu durum çıkan anlamlı sonucun şans eseri ya da gruplar arasında katılımcı sayılarının dengeli dağılmamış olmasından kaynaklanmış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sistem Düşüncesi alt faktörü incelendiğinde ise Yabancı Dil (Ortalama farkı = 0,56) öğretmenliği branşlarının ortalama puanları ve Sınıf Öğretmenliği branşı ile anlamlı farklılık göstermiştir ( $p < 0,05$ ). Sınıf öğretmenliğinin ortalaması Yabancı Dil öğretmenliği branşlarından göre daha yüksek çıkmıştır.

Bu sonuçlar ışığında öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı ve alt faktörü Sistem Düşüncesi sınıf öğretmenliği branşı tarafından olumlu şekilde etkilenmektedir denebilir. Tam tersi durum ise, Yabancı Dil öğretmenliği branşları içinde belirtilebilir.

4. Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik ve alt faktörleri (davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve engellerle mücadele) algıları ne düzeydedir?

4.1. Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik ortalama puanları nedir?

4.2. Öğretmenlerin davranışa başlama ortalama puanları nedir?

4.3. Öğretmenlerin davranışı sürdürme ortalama puanları nedir?

4.4. Öğretmenlerin davranışı tamamlama ortalama puanları nedir?

4.5. Öğretmenlerin engellerle mücadele ortalama puanları nedir?

Bu araştırma sorununun cevaplanabilmesi için ortalama, standart sapma, en düşük ve yüksek değerler hesaplanmış ve Tablo 'te verilmiştir.

**Tablo 31. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Betimsel İstatistikleri**

Öğretmenlerin:	Min	Maks	$\bar{X}$	SS
Öz etkililik ve yeterliği	1,69	5,00	2,92	0,42
Davranışı başlaması	1,00	5,00	2,03	0,77
Davranışı sürdürmesi	1,00	5,00	2,03	0,74
Davranışı tamamlaması	1,60	5,00	4,20	0,62
Engellerle mücadelesi	1,00	5,00	3,41	0,74

Not.  $N = 434$

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenler öz etkililik ve yeterliliklerinin %58,4 (Ortalama 2,92 değerinin ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama değeri olan 5,00'a bölünmesi ile hesaplanmıştır.) oranında olduğunu belirtmişlerdir. Alt faktörlerin teker teker incelenmesinde ise öğretmenler davranışa başlanması düzeyini %40,6 olduğunu belirtmişlerdir. Davranışı sürdürmenin ise aynı şekilde %40,6 oranında olduğunu belirtmişlerdir. Davranışı tamamlamanın ise %84,0 oranında olduğu belirtmişlerdir. Engellerle mücadelesinin ise %68,2 oranında olduğunu vurgulamışlardır. Sonuç olarak, Davranışı tamamlamanın en yüksek oranda gösterdikleri öz etkililik ve yeterlilik olurken, en düşük düzeyde gösterdikleri öz etkililik ve yeterlilik ise davranışa başlama ve sürdürme olmuştur.

5. Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik ve alt faktörleri (davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve engellerle mücadele) algıları demografik değişkenlere (cinsiyet, çalışılan okul türü, mesleki kıdem ve öğretmenlik branş) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

5.1. Cinsiyet

5.1.1. Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

5.1.2. Öğretmenlerin davranışa başlama algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

5.1.3. Öğretmenlerin davranışı sürdürme algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

5.1.4. Öğretmenlerin davranışı tamamlama algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

5.1.5. Öğretmenlerin engellerle mücadele algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çalıştırılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen cinsiyete göre betimsel istatistikler Tablo 'de verilmiştir.

**Tablo 32. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri**

Öğretmenlerin:	Kadın			Erkek				
	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$ sıralama
Öz etkililik ve yeterliği	2,93	0,37	0,02	223,00	2,91	0,47	0,03	211,12
Davranışı başlması	2,05	0,73	0,05	-	2,02	0,81	0,06	-
Davranışı sürdürmesi	2,00	0,72	0,05	213,31	2,05	0,76	0,05	222,35
Davranışı tamamlaması	4,22	0,59	0,04	-	4,17	0,65	0,05	-
Engellerle mücadelesi	3,43	0,70	0,05	-	3,39	0,80	0,06	-

*Not.* Kadın  $n = 233$ , Erkek  $n = 201$ . Tire işareti değer olmadığını gösterir.

Tablo 'de öğretim liderliği ve alt faktörlerinin cinsiyete göre farklılaşım farklılaşmadıklarını inceleyen bağımsız örneklem t-testi sonuçları ve ilgili testin gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları verilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi incelenen bağımsız değişkenin kategorileri arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir ve Tablo 'te belirtilen ilgili satır fark analizi için kullanılır. Levene testinin anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit varsayıldığı değerler fark analizi için kullanılır. Tablo 'teki sonuçlar incelendiğinde cinsiyete göre öz etkililik ve yeterlik ve alt faktörlerinin varyanslarının eşit dağıldığı gözlemlenmiştir.



**Tablo 33. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Cinsiyete Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları**

Öğretmenlerin:		Levene'nin varyansların homojenliği testi		Bağımsız örneklem t-testi			Mann-Whitney <i>U</i> testi <sup>a</sup>		
		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Öz etkililik ve yeterliği	Varyansların eşit varsayıldığı durum	1,668	,197		-		22134,5	-	,325
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum							,984	
Davranışı başlaması	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,557	,456	,357	432	,721			-
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			,354	407,368	,723			
Davranışı sürdürmesi	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,196	,659		-		22441,0	-	,451
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum							,754	
Davranışı tamamlaması	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,022	,883	,989	432	,323			-
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			,982	407,048	,327			
Engellerle mücadelesi	Varyansların eşit varsayıldığı durum	2,579	,109	,613	432	,540			-
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			,607	400,082	,544			

*Not.* Tire değer olmadığı anlamına gelmektedir.

<sup>a</sup> Normal dağılım sağlanmadığı için ilgili değişkenler üzerinde parametrik olmayan Mann-Whitney *U* testi uygulanmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlilik genel ve alt faktörlere ait ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamışlardır. Bu sonuçlar öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlilikleri ile alt faktörleri olan davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve engellerle mücadele etme üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

## 5.2. Okul türü

5.2.1. Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algıları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

5.2.2. Öğretmenlerin davranışa başlama algıları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

5.2.3. Öğretmenlerin davranışı sürdürme algıları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

5.2.4. Öğretmenlerin davranışı tamamlama algıları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

5.2.5. Öğretmenlerin engellerle mücadele algıları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çalıştırılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen okul türüne göre betimsel istatistikler

Tablo 4’da verilmiştir.

**Tablo 4. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri**

Öğretmenlerin:	İlkokul			Orta okul				
	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$
				sıralaması				sıralaması
Öz etkililik ve yeterliği	2,85	0,32	0,02	203,65	3,05	0,55	0,05	245,69
Davranışı başlaması	1,90	0,61	0,04	-	2,31	0,96	0,08	-
Davranışı sürdürmesi	1,88	0,57	0,03	198,04	2,32	0,93	0,08	257,09
Davranışı tamamlaması	4,23	0,62	0,04	-	4,13	0,60	0,05	-
Engellerle mücadelesi	3,40	0,67	0,04	-	3,45	0,88	0,07	-

Not. İlkokul  $n = 291$ , Ortaokul  $n = 143$ . Tire işareti değer olmadığını gösterir.

Tablo 'de öz etkililik ve yeterlik ve alt faktörlerinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını inceleyen bağımsız örneklem t-testi sonuçları ve ilgili testin gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları verilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi incelenen bağımsız değişkenin kategorileri arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir ve Tablo 'de belirtilen ilgili satır fark analizi için kullanılır. Levene testinin anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit varsayıldığı değerler fark analizi için kullanılır. Tablo 'teki sonuçlar incelendiğinde cinsiyete göre davranışı tamamlaması dışında diğer bütün değişkenlerin varyanslarının eşit dağılmadığı gözlemlenmiştir.

**Tablo 35. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Okul Türüne Göre Varyansların Homojenliği ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları**

Öğretmenlerin:		Levene'nin varyansların homojenliği testi		Bağımsız örneklem t-testi			Mann-Whitney U testi <sup>a</sup>			Kısmi $\eta^2$	
		F	p	t	sd	p	U	Z	p		
Öz etkililik ve yeterliği	Varyansların eşit varsayıldığı durum	45,531	,000	-			16776,0	-3,282	,001	,049	
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum										
Davranışı başlaması	Varyansların eşit varsayıldığı durum	47,543	,000	-5,363	432	,000		-		,062	
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			-4,640	200,728	,000					
Davranışı sürdürmesi	Varyansların eşit varsayıldığı durum	52,205	,000				15145,0	-4,640	,000	,079	
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum										
Davranışı tamamlaması	Varyansların eşit varsayıldığı durum	,261	,610	1,638	432	,102		-		,006	
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			1,662	293,835	,097					
Engellerle mücadelesi	Varyansların eşit varsayıldığı durum	10,678	,001	-,657	432	,511		-		,001	
	Varyansların eşit varsayılmadığı durum			-,601	226,260	,548					

Not. Tire değer olmadığı anlamına gelmektedir.

<sup>a</sup> Normal dağılım sağlanmadığı için ilgili değişkenler üzerinde parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde öğretmen öz etkililik ve yeterlilikleri ile alt faktörleri davranışa başlaması ve davranışı sürdürmesi algılarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ( $p < 0,01$ ). Çıkan sonuçların ayrıca etki değerleri olan kısmi  $\eta^2$ 'ler incelendiğinde en düşük değer 0,001 ve en yüksek değer 0,079 olduğu görülmektedir. Buda okul türü değişkeninin etkisinin toplam varyansın %1,0 ve %7,9 arası oranında öz etkililik ve yeterlik ve alt faktörlerinin toplam varyanslarının açıkladığını göstermektedir. Field'a (2017) göre bu etki değeri düşük düzeydedir.

Tablo 4'deki betimsel istatistiklere bakıldığında ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı çıkan algılarda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Diğer alt faktörlerde ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlilikleri ve alt faktörleri olan davranışa başlama ve davranışı sürdürme algıları çalıştıkları okul türünden etkilenmektedir. Öğretmenler ortaokullarda çalıştıkları takdirde genel olarak öz etkililik ve yeterlilik algıları bundan olumlu etkilenmektedir. Bu algıyı daha detaylı irdelediğimizde ise özellikle davranışı başlatma ve davranışı sürdürme konularında ilkokulda çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek algı düzeyine sahip olmaktadır.

### 5.3. Mesleki kıdem

5.3.1. Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algıları mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

5.3.2. Öğretmenlerin davranışa başlama algıları mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

5.3.3. Öğretmenlerin davranışı sürdürme algıları mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

5.3.4. Öğretmenlerin davranışı tamamlama algıları mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

5.3.5. Öğretmenlerin engellerle mücadele algıları mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çalıştırılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda elde edilen okul türüne göre betimsel istatistikler Tablo 'de verilmiştir.

**Tablo 36. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri**

Öğretmenlerin:	1-5 yıl			6-10 yıl				11-15 yıl				16-20 yıl				21 yıl ve üzeri				
	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$ Sıralaması <sup>a</sup>	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$ Sıralaması	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$ Sıralaması <sup>a</sup>	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$ Sıralaması	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$ Sıralaması
Öz etkililik ve yeterliği	2,83	0,36	0,06	182,21	1,92	0,73	0,12	-	1,86	0,63	0,10	188,21	4,16	0,57	0,09	-	3,38	0,61	0,10	-
Davranışı başlaması	2,90	0,28	0,05	226,08	2,01	0,66	0,11	-	1,98	0,71	0,12	207,17	4,26	0,65	0,11	-	3,35	0,69	0,11	-
Davranışı sürdürmesi	2,90	0,34	0,04	215,79	1,98	0,69	0,08	-	1,97	0,68	0,08	212,37	4,23	0,57	0,07	-	3,42	0,63	0,07	-
Davranışı tamamlaması	2,90	0,45	0,04	210,81	2,03	0,75	0,07	-	1,99	0,68	0,06	217,94	4,21	0,65	0,06	-	3,37	0,72	0,07	-
Engellerle mücadelesi	2,96	0,46	0,03	228,44	2,09	0,83	0,06	-	2,12	0,82	0,06	227,81	4,17	0,62	0,05	-	3,45	0,84	0,06	-

Not. 1-5 yıl  $n = 39$ , 6-10 yıl  $n = 36$ , 11-15 yıl  $n = 70$ , 16-20 yıl  $n = 112$ , 21 yıl ve üstü  $n = 177$ . Tیره işareti değeri olmadığını gösterir.

<sup>a</sup>Normal dağılım sağlanmadığı için ilgili değişkenler üzerinde parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 'da gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları verilmiştir ve

Tablo 'da ise öz etkililik ve yeterlik ve alt faktörlerinin kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını inceleyen tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tek yönlü ANOVA incelenen bağımsız değişkenin kategorileri arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir, anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit olduğu kabul edilir. Olası bir anlamlı fark durumunda ise çalıştırılması gereken post-hoc analizinde ise varyansların eşit olduğu durumlarda Scheffe testi, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi çalıştırılır (Field, 2017).

Tablo 'daki sonuçlar incelendiğinde sadece engellerle mücadelesi alt faktörü dışında diğer bütün değişkenlerin varyanslarının mesleki kıdemin kategorilerine göre eşit oldukları görülmüştür.

**Tablo 37. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Varyansların Homojenliği Testleri**

Öğretmenlerin:	Levene İstatistiği <i>F</i> (4, 429)	<i>p</i>
Öz etkililik ve yeterliği	1,647	,161
Davranışı başlaması	1,162	,327
Davranışı sürdürmesi	2,384	,051
Davranışı tamamlaması	,647	,629
Engellerle mücadelesi	2,736	,029

**Tablo 38. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları**

Öğretmenlerin:	Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	Kruskal-Wallis H testi <sup>a</sup>			
						H	sd	p	
Öz etkililik ve yeterliği			-			4,935	4	,294	
	Gruplar arası								
	Gruplar içi								
	Toplam								
Davranışı başlaması	Gruplar arası	1,388	4	,347	,590	,670		-	
	Gruplar içi	252,409	429	,588					
	Toplam	253,797	433						
Davranışı sürdürmesi	Gruplar arası	2,921	4	,730	1,349	,251	3,733	4	,443
	Gruplar içi	232,250	429	,541					
	Toplam	235,170	433						
Davranışı tamamlaması	Gruplar arası	,369	4	,092	,241	,915		-	
	Gruplar içi	164,308	429	,383					
	Toplam	164,678	433						
Engellerle mücadelesi	Gruplar arası	,673	4	,168	,301	,877		-	
	Gruplar içi	239,552	429	,558					
	Toplam	240,225	433						

*Not.* Tireler değer olmadığını göstermektedir.

<sup>a</sup> Normal dağılım sağlanmadığı için ilgili değişkenler üzerinde parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 'daki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlilikleri ile alt faktörlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşamadıkları görülmüştür. Bu durumda mesleki kıdemin öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlilik ile alt faktörleri olan davranışa başlaması, davranışı sürdürmesi, davranışı tamamlaması ve engellerle mücadelesine ilişkin algıları üzerinde bir etkisinin olduğundan söz edilemez.

#### 5.4. Öğretmenlik branşı



5.4.1. Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algıları öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?

5.4.2. Öğretmenlerin davranışa başlama algıları öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?

5.4.3. Öğretmenlerin davranışı sürdürme algıları öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?

5.4.4. Öğretmenlerin davranışı tamamlama algıları öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?

5.4.5. Öğretmenlerin engellerle mücadele algıları öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çalıştırılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda elde edilen okul türüne göre betimsel istatistikler

**Tablo** 'da verilmiştir.

**Tablo 39. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Branşa Göre Betimsel İstatistikleri**

Öğretmenlerin:	Öz etkililik ve yeterliği			Davranışı başlaması			Davranışı sürdürmesi			Davranışı tamamlaması			Engellerle mücadelesi							
	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$ sıralaması	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$ sıralaması	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$ sıralaması	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$ sıralaması	$\bar{X}$	SS	SH	$\bar{X}$ sıralaması
Öğretmenlik branşı	2,94	0,38	0,04	227,91	1,95	0,75	0,08	-	1,92	0,67	0,07	199,84	4,33	0,51	0,05	-	3,54	0,79	0,08	-
Sınıf	2,66	0,25	0,06	121,13	1,89	0,76	0,20	-	1,85	0,59	0,15	184,03	3,97	0,65	0,17	-	2,91	0,51	0,13	-
Ana Sınıfı	2,94	0,48	0,06	228,95	2,14	0,83	0,11	-	2,14	0,81	0,10	230,79	4,05	0,79	0,10	-	3,44	0,62	0,08	-
Türkçe-Edebiyat	2,94	0,67	0,11	200,08	2,27	1,00	0,17	-	2,14	1,04	0,17	213,03	4,13	0,76	0,13	-	3,21	0,86	0,14	-
Fen	2,89	0,46	0,07	203,68	2,06	0,70	0,11	-	1,99	0,73	0,11	207,71	4,11	0,64	0,10	-	3,42	0,91	0,14	-
Matematik	2,96	0,37	0,06	234,12	2,16	0,69	0,12	-	2,03	0,76	0,13	222,54	4,29	0,53	0,09	-	3,37	0,86	0,15	-
Sosyal	2,80	0,27	0,07	186,14	1,79	0,59	0,16	-	1,85	0,51	0,14	193,46	4,00	0,63	0,17	-	3,55	0,67	0,18	-
Din kültürü ve ahlak bilgisi	2,93	0,36	0,05	222,67	2,00	0,78	0,11	-	1,92	0,65	0,09	200,63	4,30	0,60	0,08	-	3,51	0,63	0,09	-
Y. dil	2,82	0,33	0,09	202,38	2,29	0,57	0,16	-	2,04	0,49	0,14	248,42	3,75	0,64	0,19	-	3,22	0,50	0,14	-
Görsel sanat-İş eğt	2,98	0,28	0,06	254,24	2,05	0,75	0,16	-	2,33	0,77	0,16	274,59	4,13	0,58	0,12	-	3,39	0,72	0,15	-
Müzik	3,09	0,55	0,17	255,65	2,14	0,95	0,30	-	2,53	0,85	0,27	318,05	4,24	0,25	0,08	-	3,47	0,55	0,17	-
Beden eğitimi	2,96	0,25	0,09	245,25	1,78	0,36	0,13	-	2,16	0,59	0,21	262,69	4,48	0,30	0,11	-	3,42	0,61	0,22	-
Bilgisayar	2,82	0,26	0,06	185,45	1,74	0,47	0,11	-	1,88	0,48	0,11	214,58	4,39	0,44	0,10	-	3,27	0,81	0,18	-
Rehberlik	2,90	0,44	0,10	215,92	1,91	0,80	0,18	-	2,02	0,75	0,17	213,00	4,26	0,42	0,10	-	3,42	0,67	0,15	-
Diğer	2,94	0,38	0,04	227,91	1,95	0,75	0,08	-	1,92	0,67	0,07	199,84	4,33	0,51	0,05	-	3,54	0,79	0,08	-

Not. Sınıf n = 91, Ana sınıfı n = 15, Türkçe-Edebiyat n = 60, Fen n = 36, Matematik n = 40, Sosyal n = 34, Din kültürü ve ahlak bilgisi n = 14, Y. dil n = 52, Görsel sanat-İş eğt n = 12, Müzik n = 23, Beden eğitimi n = 10, Bilgisayar n = 8, Rehberlik n = 20, Diğer n = 19. Tire değer olmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 'de gruplar arası varyansların homojenliği varsayımını inceleyen Levene testi sonuçları verilmiştir ve

**Tablo** 'de ise öz etkililik ve yeterlik ve alt faktörlerinin öğretmenlik branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını inceleyen tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tek yönlü ANOVA incelenen bağımsız değişkenin kategorileri arasında varyansların eşit olduğunu varsayan bir testtir. Bu nedenle bu durumun Levene testi ile kontrol edilmesi ve sonuçların bu bulgu ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir (Field, 2017). Levene testinin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasında varyansın eşit olmadığı kabul edilir, anlamsız çıktığı durumlarda ise tam tersi varyansların eşit olduğu kabul edilir. Olası bir anlamlı fark durumunda ise çalıştırılması gereken post-hoc analizinde ise varyansların eşit olduğu durumlarda Scheffe testi, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi çalıştırılır (Field, 2017). Tablo 'deki sonuçlar incelendiğinde öz etkililik ve yeterlilik ile davranışın tamamlanması değişkenleri dışında diğer bütün alt faktörlerin varyanslarının eşit olduğu görülmüştür.

**Tablo 40. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre varyansların homojenliği testi sonuçları**

Öğretmenlerin:	Levene İstatistiği <i>F</i> (13, 420)	<i>p</i>
Öz etkililik ve yeterliği	1,924	,026
Davranışı başlaması	1,593	,084
Davranışı sürdürmesi	1,740	,051
Davranışı tamamlaması	2,529	,002
Engellerle mücadelesi	1,703	,058

**Tablo 41. Öz Etkililik ve Yeterlik ve Alt Faktörlerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları**

Öğretmenlerin:		Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	Kruskal-Wallis H testi <sup>a</sup>		
							H	sd	p
Öz etkililik ve yeterliği	Gruplar arası			-			17,495	13	,178
	Gruplar içi								
	Toplam								
Davranışı başlaması	Gruplar arası	8,369	13	,644	1,102	,355			-
	Gruplar içi	245,427	420	,584					
	Toplam	253,797	433						
Davranışı sürdürmesi	Gruplar arası			-			18,581	13	,137
	Gruplar içi								
	Toplam								
Davranışı tamamlaması	Gruplar arası	9,426	13	,725	1,961	,023			-
	Gruplar içi	155,252	420	,370					
	Toplam	164,678	433						
Engellerle mücadelesi	Gruplar arası	8,444	13	,650	1,177	,294			-
	Gruplar içi	231,781	420	,552					
	Toplam	240,225	433						

Not. Tire değer olmadığı anlamına gelmektedir.

<sup>a</sup> Normal dağılım sağlanmadığı için ilgili değişkenler üzerinde parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

**Tablo** 'deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin sadece öz etkililik ve yeterlilik at faktörü davranışı tamamlaması öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı

farklılık göstermiştir ( $p < 0,05$ ). Bu anlamlı farklılığın etki değeri olan kısmi  $\eta^2$  değeri 0,057 bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlik branşı davranışın tamamlanması algısı toplam varyansının %5,7'sini açıklayabilmektedir. Bu değer Field (2017) tarafından düşük etki değeri olarak belirtilmiştir. Öğretmenlik branşının öz etkililik ve yeterlilik alt faktörü olan davranış tamamlama algısı üzerinde düşük düzeyde bir etkisinin olduğundan bahsedilebilir.

Diğer genel ortalama ve alt faktörlerde ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Davranışın tamamlanması algısında ise farklılığı hangi öğretmenlik branşının neden olduğunu görebilmek için Dunnett C testi çalıştırılmıştır. Bu alt faktörde anlamlı sonuç çıkmasına rağmen öğretmenlik branşları arasında herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu durum çıkan anlamlı sonucun şans eseri ya da gruplar arasında katılımcı sayılarının dengeli dağılmamış olmasından kaynaklanmış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

6. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği, çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı ve öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algıların arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?  
Üç değişken arasında hesaplanan Spearman  $\rho$  korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 'te verilmiştir.

**Tablo 42. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Öğretim Liderliği, Çalıştıkları Kurumlara Yönelik Öğrenen Örgüt Algısı ve Öğretmenlerin Öz Etkililik ve Yeterlik Algıları Spearman P Korelasyon Katsayısı Analizi**

**Sonuçları**

	1	2	3
1. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği	-		
2. Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı	,868**	-	
3. Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algıların	,020	,075	-

*Not.*  $N = 434$ . Tire 1 (Bir) değerini göstermektedir.

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği ve Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır (Spearman  $\rho = 0,868$ ,  $p < 0,01$ ). Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği görüşlerinde artış olduğu takdirde Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısında da bir artış gözlemlenmektedir. Diğer taraftan, Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği (Spearman  $\rho = 0,020$ ,  $p = 0,673$ ) ve Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı (Spearman  $\rho = 0,075$ ,  $p = 0,121$ ) değişkenlerinin Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algıları ile anlamlı ilişkileri gözlemlenmemiştir. Bu durumda Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algılarında bir değişim olduğu takdirde Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği ve Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algılarında anlamlı bir değişim gözlemlenmemektedir.

7. Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği, çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?

Bu araştırma sorusunun cevaplanması için çalıştırılan çoklu doğrusal regresyon analizine Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı değişkenleri yordayan, öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algıları ise yordanan değişken olarak sokulmuştur. Yapılan analiz sonucunda anlamlı bir model elde edilmiştir,  $F(2, 431) = 3,171$ ,  $p < 0,05$ . Yordayan değişkenlerin yordanan değişken üzerinde hesaplanmış katsayıları verilmiştir.

**Tablo 43. Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Yöneticileri Öğretim Liderliği ve Çalıştıkları Kurumlara Yönelik Öğrenen Örgüt Algılarının Öğretmenlerin Öz Etkililik ve Yeterlik Algılarına Olan Hesaplanmış Etki Katsayıları**

Etki	Standardize		t	p
	olmayan katsayılar	olan katsayılar		
	B	Standart hata	$\beta$	
Sabit	2,720	,104	26,193	,000

Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği	-,068	,054	-,127	-1,255	,210
Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı	,122	,057	,216	2,140	,033

*Not. R = 0,120, R<sup>2</sup> = 0,015, Düzeltilmiş R<sup>2</sup> = 0,010*

Tablo incelendiğinde, Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısının pozitif ve anlamlı bir etkisi görülürken ( $p < 0,05$ ), Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticileri öğretim liderliği algısının anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır. Bu durumda, diğer bütün şartlar sabit kaldığında, Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısında bir birimlik artış, öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algılarında 0,122 puanlık bir ortalama artışına sebep olabilmektedir. Bu iki değişkenin ise toplam olarak öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algılarında toplam varyansın %1,5'ünü açıklayabilmektedirler. Bu değer dikkate alındığında söz konusu etkinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algılarını etkileyen etmenin Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algısı olduğu söylenebilir ancak bu etkinin düşük düzeyde olduğu da unutulmamalıdır.





## BÖLÜM V

### Tartışma

Bu bölümde, elde edilen bulgular literatürde yer alan araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırma, okul yöneticilerinin okullarında göstermiş oldukları öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerine etkileri çerçevesinde oluşmuştur. Araştırmanın temel çıkış noktaları, okul liderliği, öğretim liderliği, öğrenen organizasyon ve öz-yeterlik kavramlarıdır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenler, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterdiklerini düşünüyorlar. Okul yöneticilerinin en yüksek oranda gösterdikleri davranış okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması olurken en düşük düzeyde gösterdikleri davranış ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olması olarak tespit edilmiştir. Okul müdürü, okulun hiyerarşik başkanı ve okul biriminin idari personeli olup, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerine ve tamamlamalarına yardımcı olur ve onları yönlendirir. Yönetim becerilerini kullanarak, öğrenme sürecini olumsuz veya olumlu etkileyebilecek değişiklikleri idare edebilir, öğretmenler arasında iletişimi ve işbirliğini teşvik edebilir, uygun okul kültürünü geliştirerek okul hedeflerine ulaşabilir ve ayrıca öğrenimine ve sosyo-kültürel rolüne yanıt vermek için daha geniş toplumla iletişim kurabilir (Karanikola & diğ., 2019). Kurşunoglu ve Tanrıoğlu'nun (2009) okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışına yönelik öğretmen algılarını tespit etmeye yönelik çalışmasında; öğretmenlerin müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu ve bu bulgunun okul etkililiği için oldukça önemli olan öğretimsel liderlik davranışlarını okul müdürlerinin yeterince sergilemediğini gösterdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Gülbahar ve Özdemir (2019) yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ilköğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerini “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirdiklerine ilişkin bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmışlardır. Çalışmamızdaki okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik tespitler literatür ile uyumludur.

Sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumların öğrenen organizasyon özelliklerini gösterdikleri görülmüştür. Üyelerinin öğrenme sürecini kolaylaştıran ve sürekli büyüme ve kendini değiştirme yeteneğine sahip bir

organizasyon, öğrenen organizasyon olarak adlandırılmaktadır. Organizasyonun üyeleri, öğrenme ve gelişme eğilimlerini artırmak için sürekli olarak ellerinden gelenin en iyisini yaparlar. Öğrenen bir organizasyon, tüm üyelerin mümkün olan en iyi sonucu vermek için işbirliği içinde çalıştığı bir organizasyondur. Böyle bir organizasyon, sürekli öğrenmenin yeni ve modern yollarını uygulama eğilimindedir. Ayrıca öğrenen organizasyon, mevcut bir yönetim yaklaşımıdır. Herhangi bir kuruluşun başarısının karakteristik özelliği, öğrenme ve kapasitesini geliştirme yeteneğidir. Bir organizasyonu öğrenen bir organizasyona dönüştürmek için, çalışanların fikirlerini paylaşımlarını ve tam bir özveri ile çalışmalarını güçlendirecek adımlar atılmalıdır. Bu şekilde, bir organizasyon sadece sistematik bir çalışma şekli geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda her çalışanın daha iyi uygulamalar öğrenme ve geliştirme kapasitesini artıran bağlı hissettiği bir profesyonellik ortamı oluşturur (Dawood & Ahmed, 2015). Öğrenen bir organizasyonun amacı, sürekli bir organizasyonel gelişimdir. Bununla organizasyon, kendi geleceğini etkili bir şekilde oluşturma ve değişen piyasa koşullarına uyum sağlama becerisini sürekli olarak genişletmektedir. Öğrenen bir organizasyonun uygulanmasının avantajları, daha yüksek bir problem çözme yeteneği, insan sermayesinde bir değer artışı, karar alma süreçlerinde risklerin azaltılması ve çalışanların daha yüksek memnuniyetidir (Luhn, 2016).

Jokic vd. (2012) tarafından okullarda öğrenen organizasyon kavramı üzerine yapılan çalışma, en zayıf performansın bireysel öğrenme olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, bireysel öğrenmeyle ilgili iddialara karşı en az olumlu tutuma sahiptir. Takım ve örgütsel öğrenmeye dayalı olduğu düşünüldüğünde, okullarda bireysel öğrenmenin eksik ifade edildiği ve bunun okulların kendisi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. En yüksek tanıma puanına sahip sistem düşüncesi bize, katılımcıların bütüne nasıl bakacaklarını bildiklerini, ancak daha zayıf olan daha küçük özellik segmentlerine göre nasıl başvuracaklarını bilmediklerini göstermektedir. Sonuçlar, farklı cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleğe ait katılımcıların, öğrenen organizasyonun özelliklerini tanımlama ve kullanma ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrenen organizasyonun gelişiminin vurgusu kesinlikle bireysel düzeyde olmalı, ortak bir vizyon ve kişisel ve mesleki gelişim oluşturmalıdır. Okullardaki personel, bu bileşenlere daha kolay adapte olabilmeleri için bilgilendirilmeli, motive edilmeli ve eğitilmelidir. Bir öğrenen organizasyon olarak okul, ortamdaki herhangi bir değişikliğe ve organizasyonda meydana gelen

değişikliklere cevap verebilir ve gelişimi ve kaliteli eğitimi tamamlamalıdır. Ayık ve Şayir (2015) tarafından öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenen organizasyon ile okul kültürü arasındaki ilişkiler üzerine yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenen organizasyon boyutlarından zihni modeller en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut ise kişisel ustalık olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma ile kıyaslandığında; araştırma sonuçlarında, öğrenen organizasyonla ilgili öğretmen algılamalarında sistem düşüncesi en yüksek seviyede algılanan boyut olarak ayrılmakta, ancak kişisel ustalık boyutunun algısının en düşük seviyede olması ile de benzer sonuç elde edildiği görülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenler öz-yeterliklerinin %58,4 oranında olduğunu belirtmişlerdir. Alt faktörlerin teker teker incelenmesinde ise; davranışı tamamlama en yüksek oranda gösterdikleri öz-yeterlik olurken, en düşük düzeyde gösterdikleri öz-yeterlik ise davranışa başlama ve sürdürme olmuştur. Ayrıca sonuçlar, öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlilikleri ile alt faktörleri olan davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve engellerle mücadele etme üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Romijn vd. (2020) tarafından öğretmen yeterliğinin hayati rolüne ilişkin yeni anlayışlar sağlamak amacıyla yapılan çalışmada, bazı öğretmenler genel öz-yeterlik ve çeşitlilikle ilişkili öz-yeterlik için benzer inançlar bildirirken, diğerleri öz-yeterlik inançlarında farklılıklar bildirmişlerdir. Bu farklılıkların yeterlik ve diğer öğretmen içi faktörler arasındaki ilişki ve öğretmenlerin eğitim geçmişi ile açıklanabileceği ifade edilmektedir. Öğretmen yeterliğindeki farklılıklar, sınıf bağlamının deneyimlenen çeşitlilik düzeyiyle de açıklanabilir. Uzmanlık deneyimleri öz-yeterlik inançlarına güçlü bir katkı sağladığından, daha çeşitli sınıf bağlamlarında çalışan öğretmenlerin, farklı bir sınıfın özel ihtiyaçları ve zorluklarıyla daha sık karşılaştıklarından çeşitlilikle ilgili daha yüksek düzeyde etkinlik gösterecekleri varsayılmaktadır.

Çalışanların performansı genel öz yeterlilikten olumlu etkilenir. Görevlerin karmaşıklığının yanı sıra performans odağının işyerinde öz-yeterlik ve performans arasındaki bağlantıyı yönettiği bulunmuştur. Bu iki faktör, öz-yeterlik ve performans arasındaki bağı bozma eğiliminde olduklarından, örgütsel ortamlarda önemli bir rol oynamaktadır. Görevin karmaşıklığının artmasıyla bu bağlantının zayıfladığı kanıtlanmıştır. Ancak kuruluşlar, bazı önlemlerle çalışanların performansını iyileştirebilirler. İlk olarak, çalışanlara kendilerine verilen görevlerin ilgili ayrıntıları

verilmelidir. Görevlerin ve görevlerin bağlamının kesin tanımları ve açıklamaları, karmaşık görevlerle başa çıkmalarına yardımcı olacaktır. İkinci olarak, yöneticiler başarılı performans için gerekli teknik becerileri onlara açıklamalıdır. Ayrıca, çalışanlara karmaşık bir görevi çözerken mevcut yöntemler arasından uygun bir yöntemi nasıl seçeceklerini öğretmelidirler. Üçüncüsü, yöneticiler çalışma ortamını fiziksel dikkat dağınıklığından uzak tutmalıdır. Bu fiziksel dikkat dağınıklığının çalışanlar arasında olumsuz düşüncelere, psikolojik strese neden olduğu ve ekip ruhunu azalttığı bulunmuştur. Buna ek olarak, yöneticiler etkili eğitim girişimleri ile çalışanların öz-yeterliklerini geliştirmeli ve karmaşık görevleri başarıyla yerine getirmelerini sağlamalıdır (Cherian, & Jacob, 2013).

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlilik genel ve alt faktörlere ait ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamışlardır. Bu sonuçlar öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlilikleri ile alt faktörleri olan davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve engellerle mücadele etme üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak, öğretmen öz etkililik ve yeterlilikleri ile alt faktörleri davranışa başlaması ve davranışı sürdürmesi algılarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı çıkan algılarda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlilikleri ve alt faktörleri olan davranışa başlama ve davranışı sürdürme algıları çalıştıkları okul türünden etkilenmektedir. Öğretmenler ortaokullarda çalıştıkları takdirde genel olarak öz etkililik ve yeterlilik algıları bundan olumlu etkilenmektedir. Bu algıyı daha detaylı irdelediğimizde ise özellikle davranışa başlatma ve davranışı sürdürme konularında ilkokulda çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Huang, (2013) tarafından öz-yeterlilik ve cinsiyet ilişkisine yönelik çalışma, akademik öz-yeterlilikte cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan araştırmalar özetlenmektedir. Standartlaştırılmış ortalama farklılıkların 247 bağımsız örnekte analiz edildiği çalışmada, genel etki, erkeklerin kadınlardan biraz daha yüksek akademik öz-yeterliliklere sahip olduğunu göstermektedir. Kategorik model analizleri, akademik öz-yeterliliğin dil sanatları, matematik, bilgisayar ve sosyal bilimler olmak üzere dört alanında cinsiyet farklılıklarının var olduğunu göstermektedir. Kadınların dil sanatları öz-yeterliliği erkeklerden daha yüksekken, erkekler matematik, bilgisayar ve sosyal bilimlerde kadınlara göre daha yüksek öz-yeterliliklere sahiptir. Bilim öz-

yeterliliğinde cinsiyet farklılıkları yoktur. Dahası, küresel akademik öz-yeterlikteki cinsiyet farkı oldukça küçüktür. Akademik öz-yeterliğin hiyerarşik yapısı, akademik öz-yeterlik için tutarsız bulguları kısmen açıklayabilir. Farklı kültürlerdeki insanlar, farklı sosyalleşme uygulamalarından kaynaklanan akademik öz-yeterlik için farklı cinsiyet farklılığına sahip olabilir. Örneğin, Batı kültürlerinde hem akademik hem de atletik başarı vurgulanırken, Asya okullarında akademik başarı tek odak noktasıdır.

Araştırmalar, cinsiyet rolü sosyalleşmesinin, kadınlara kıyasla erkekler için bulunan daha yüksek öz-yeterlik düzeyleri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sosyal bilişsel teori ayrıca, kişinin cinsiyetinin çeşitli çevresel ve sosyal bağlamların bir ürünü olduğunu ve kişinin yaşamı boyunca cinsiyet odaklı davranışlar sergilemesini etkilediğini ileri sürer. Örneğin, kızların, ebeveynlerinin bu tür çabalarda yaşayacakları zorlukları abartması sonucunda, matematiksel yeteneklerine ilişkin olumlu bir algı geliştirme olasılıklarının daha düşük olduğu öne sürülmektedir. Buna karşılık, ebeveynlerin çocuklarının yetenekleriyle ilgili inançları yalnızca oğulları ve kızları ile etkileşim biçimlerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda çocuklarının bilime olan ilgisi ve öz-yeterliği ile de ilgilidir. Ek araştırmalar, araçsallığın basmakalıp erkek özelliği ile daha fazla sosyal öz-yeterlik ve dolaylı olarak daha az depresif belirtiler arasında ilişkiler bulmuştur. Benzer başarılarla rağmen, erkekler ve kadınlar için farklı sosyalleşme evde ve eğitim sisteminde belirgindir ve kariyer seçimini ve kariyer hareketliliğini etkileyen önemli bir faktör olmaya devam etmektedir (Buchanan & Selmon, 2008).

Chong vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul türleri arasındaki karşılıklı ilişkileri, öğretmen öz-yeterliği, öğretmen kolektif yeterliği ve akademik iklimin araştırılması amaçlanmıştır. Bulgular, yüksek düzeyli ve normal ortaokullara atanan öğretmenlerin, öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algılarının yanı sıra akademik iklimde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle, yüksekokullardaki öğretmenler, daha geniş bir öğrenci yetenek gruplamasının olduğu normal okullardaki diğer öğretmenlere kıyasla daha etkilidir. Ayrıca, okulun öğretmenler ve öğrencilerle ilgili beklentileri, akademik basın ve öğrenci hedeflerinin başarılabılır olması hakkındaki algılarında da farklılaşmalar görülmüştür. Bağlamsal değişkenler bir şekilde farklılık gösterse de, bu bulgular, öğrencinin önceki başarısının kolektif ve kişisel düzeylerde algılanan öğretmen yeterliği üzerindeki karşılık gelen etkisi açısından diğerlerinininkine destek vermektedir.

Kaçar ve Beycioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına ve çalıştıkları okullarda öğrenim gören ğrenci sayısı değişkenine göre öz-yeterlik inançları, ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aslan ve Kalkan'da (2018) ğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile cinsiyet ve branşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuşlardır. Bu çalışmada ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri ve okul türü arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin z-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilen diğer bir çalışmada (Ocak & diğer., 2017) ise; cinsiyet, branş, öğrenme-öğretme anlayışı ve kıdem ile öz-yeterlilik algısının anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı ifade edilmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile ilgili olarak elde ettiğimiz sonuçları destekler niteliktedir.

## BÖLÜM VI

### Sonuçlar Ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Araştırmada “Okullarında okul yöneticilerinin göstermiş oldukları öğretim liderliği rollerinin öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerine etkileri” incelenerek araştırmanın başlangıç aşamasından bu yana elde edilen bulgular ve bu bulguların değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar maddeler halinde aşağıda özetlenmiştir.

- Sonuçlar incelendiğinde öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışının %75,4’ünü gösterdikleri görülmüştür.
- Okul yöneticilerinin en yüksek oranda gösterdikleri davranış okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması olurken en düşük düzeyde gösterdikleri davranış ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rolüne sahip olma olmuştur.
- Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt faktörlerinin hepsinde erkeklerin ve kadınların görüşleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin genel ortalama ve alt faktörlerin ortalamalarında erkeklere göre daha yüksek değerlerle görüş belirttikleri belirlenmiştir.
- Cinsiyet demografik değişkeninin öğretim liderliği ve onun alt faktörleri üzerinde düşük düzeyde bir etkisinin olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerinin ilgili davranışları daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler.
- Öğretmenlerin çalışmakta olduğu okul türünün öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve onun alt faktörlerine ilişkin görüşleri üzerinde bir etkisi yoktur.
- Öğretmenlerin mesleki kıdem yılının öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve onun alt faktörlerine ilişkin görüşleri üzerinde bir etkisi yoktur.



- Öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve alt faktörleri tarafından olumlu şekilde etkilenmektedir denebilir. Tam tersi durum ise, Türkçe-Edebiyat ve Yabancı Dil öğretmenliği branşları içinde belirtilebilir.
- Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumların öğrenen organizasyon özelliklerinin %74,0'ünü gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda sistem düşüncesinin en yüksek düzeyde görüldüğünü, öğretmenlerin kişisel ustalıklarının ise en düşük düzeyde belirtmişlerdir.
- Cinsiyet demografik değişkeninin öğrenen organizasyon ve onun alt faktörleri olan kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme üzerinde düşük bir etkisinin olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kurumlarının öğrenen organizasyon ve alt özelliklerini daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler.
- Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumun öğrenen organizasyon ve alt faktörlerinin hepsinde okul türüne göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmenlerin çalışmakta olduğu okul türünün öğretmen görüşleri açısından okul yöneticilerinin öğrenen organizasyon ve onun alt faktörleri olan kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme üzerinde bir etkisi yoktur denebilir.
- Öğretmenlerin mesleki kıdem yılının öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumun öğrenen organizasyon ve onun alt faktörleri olan onun alt faktörleri olan kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenmeye ilişkin görüşleri üzerinde bir etkisi yoktur denebilir.
- Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen organizasyon algısı ve alt faktörü Sistem Düşüncesi sınıf öğretmenliği branşı tarafından olumlu şekilde etkilenmektedir denebilir. Tam tersi durum ise, Yabancı Dil öğretmenliği branşları içinde belirtilebilir.
- Davranışı tamamlama, en yüksek oranda gösterilen öz etkililik ve yeterlik olurken, en düşük düzeyde gösterilen öz etkililik ve yeterlik, davranışa başlama ve sürdürme olmuştur.
- Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlikleri ile alt faktörleri olan davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve engellerle mücadele etme üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

- Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlilikleri ve alt faktörleri olan davranışa başlama ve davranışı sürdürme algıları çalıştıkları okul türünden etkilenmektedir. Öğretmenler ortaokullarda çalıştıkları takdirde genel olarak öz etkililik ve yeterlilik algıları bundan olumlu etkilenmektedir. Bu algıyı daha detaylı irdelediğimizde ise özellikle davranışı başlatma ve davranışı sürdürme konularında ilkokulda çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek algı düzeyine sahip olmaktadır.
- Mesleki kıdemin öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik ile alt faktörleri olan davranışa başlaması, davranışı sürdürmesi, davranışı tamamlaması ve engellerle mücadelesine ilişkin algıları üzerinde bir etkisinin olduğundan söz edilemez.
- Öğretmenlerin öz etkililik ve yeterlik algılarını etkileyen etmenin Öğretmen görüşleri açısından çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen organizasyon algısı olduğu söylenebilir ancak bu etkinin düşük düzeyde olduğu da unutulmamalıdır.

### Öneriler

- Nicel araştırmanın yanı sıra, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öz yeterlik inançlarını ve bu yeterlik inançlarının etkileyen unsurları değerlendirmek için nitel araştırmalar da yapılmalıdır.
- Bu çalışmada veriler tek seferde toplanmıştır. Gerçekleştirilecek olan yeni çalışmalar, öğretim liderliği, öğrenen organizasyon ve öğretmenlerin yeterlik inançlarındaki değişiklikleri keşfetmek için boylamsal bir tasarım kullanarak tespit edilen bulguları genişletmelidir.
- Araştırmada incelenen konular okul türleri üzerinden değerlendirilirken, öğrenci başarı durumuna göre sınıflandırılmış olan okullar arasında karşılaştırma yapmayı mümkün kılacak okullar da seçilebilir.
- Öz-yeterlik, öğretimsel liderlik, öğrenen organizasyon gibi kavramların içerik ve uygulamalarının neler olduğu, nasıl tespit edilebildiği, eğitim-öğretim uygulamalarındaki etkileri gibi konularda okul yöneticileri ve öğretmenlerinin bilgilendirilmesi gereklidir.
- Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yükseltilmesine yönelik hizmet içi eğitim uygulamaları ile birlikte bu yönde motivasyonlarını artırmaya yönelik dışsal motivasyon araçlarından (maddi ve manevi ödüllendirmeler vb.) faydalanılmalıdır.

- Öğretmenlerin öz-yeterliğini artırmak için yapılabilecek çalışma, yenilik ve desteklerin neler olabileceğini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretimsel liderliğin, öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin neler olduğu, okul yöneticilerinin neden böyle bir liderlik göstermeleri gerektiği ve bu liderlik tarzının ne tür davranışlar içerdiği konusunda geniş kapsamlı çalışmalar yapılmalı. Bu konu ile ilgili mevcut olan bilgiler ve yapılacak olan çalışmalar okul yöneticileri ile sürekli olarak paylaşılmalı. Özellikle seminer, kurs ve hizmet içi eğitimleri aracılığı ile sürekli bilgi paylaşımı ve eğitimler gerçekleştirilmelidir.
- Bu araştırma içeriği farklı bölgelerde, il, ilçe ve daha küçük yerleşim birimlerinde uygulanarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılmalıdır. Eğitim-öğretim uygulamalarında birlikteliğin sağlanması ve farklı yörelerde oluşan sorunların tespiti açısından faydalı olacaktır.
- Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik seviyeleri ve öğretmen öz-yeterlikleri öğretmen algılarına göre belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin öz-yeterliği algıları, veli ve öğrencilerin okul yöneticileri ve öğretmenler hakkındaki yöneticilik tarzı ve öğretmen öz-yeterliği algılarının tespit edilmesi için de çalışmalar yapılabilir.
- Öğretimsel liderlik, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenen organizasyon ile öğrencilerin başarısı arasındaki ilişkileri tespit etmeye yönelik çalışmalar gereklidir. Okullarda temel amaç öğrenci başarısı olduğu için bu kavramlar ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin somut olarak gösterilmelidir. Böylece bu kavramların eğitim-öğretimdeki etkililiği ve gerekliliği anlatılarak ve anlaşılacak bu kavramlara yönelik ilgi artırılacaktır.

### Kaynakça

- Abdullah, J. B., & Md. Kassim, J. (2011). Instructional leadership and attitude towards organizational change among secondary schools principal in Pahang, Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3304–3309.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.290>
- Ahonen, M., & Kaseorg, M. (2008). Learning organization – theory and practice : Case of Estonia. *Annual London Conference on Money, Economy and Management*, 169–181.  
[https://www.researchgate.net/publication/295079759\\_Learning\\_Organization\\_-\\_Theory\\_and\\_Practice\\_Case\\_of\\_Estonia](https://www.researchgate.net/publication/295079759_Learning_Organization_-_Theory_and_Practice_Case_of_Estonia)
- Ail, N. M. B. M., Taib, M. R., Jaafar, H., Salleh, W. A. R. M., & Omar, M. N.. (2015). Principals’ instructional leadership and teachers’ commitment in three mara junior science colleges (Mjsc) in pahang, malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(2010), 1848–1853.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.512>
- Argyris, C. (1992). Örgütsel Öğrenme üzerine, Cambridge; MA Blackwell, Bandura, A. (1986). Düşünce ve eylemin sosyal temelleri: Sosyal bilişsel kuram. Englewood Kayalıkları, NJ: Prentice-Hall. Bandura, A. (1997). Öz-etkinlik: Kontrol egzersizi. New York: W.H. Freeman ve Şirketi. Bellibaş, M. Ş. & Liu, Y. (2017) "Müdürlerin öğretim liderliği ve öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin çok düzeyli analizi", Eğitim Yönetimi Dergisi, 55(1), 49- 69. . <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2015-0116>
- Arılı,Nazik.(2004)Bilimsel Araştırmaya Giriş,Gazi Kitapevi,Şubat 2010,Ankara.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy : From educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*, 1(2), 76–85.  
<https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Aslan, M. & Kalkan, H . (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16) , 477-494.  
<https://doi.org/10.29029/busbed.434926>
- Ayık, A. & Şayir, G. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14 (2), 379-394.  
<https://doi.org/10.17051/io.2015.98919>

- Bahrami, M. A., Barati, O., Ghoroghchian, M., Montazer-alfaraj, R., & Ezzatabadi, M. R. (2016). Role of organizational climate in organizational commitment : The case of teaching hospitals. *Osong Public Health and Research Perspectives*, 7(2), 96–100. <https://doi.org/10.1016/j.phrp.2015.11.009>
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (pp. 154-196). New York: Guilford Publications
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory of mass communication, *Media Psychology*, 3(3), 265-299. [https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303\\_03](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03)
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1) 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206–1222. <https://www.jstor.org/stable/1131888>
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158–166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Barbuto, J. E., Fritz, S. M., Matkin, G. S., & Marx, D. B. (2007). Effects of gender , education , and age upon leaders ' use of influence tactics and full range leadership behaviors. *Sex Roles*, 56, 71–83. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9152-6>
- Barker, R. T., & Camarata, M. R. (1998). Maintaining learning organization : Preconditions, indicators , and disciplines. *The Journal of Business Communication*, 35(4), 443–467. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.836.2453&rep=rep1&type=pdf>
- Bascia, N. (1996). Teacher Leadership : Contending with Adversity. *Canadian Journal Of Education*, 21(2), 155–169. <https://doi.org/10.2307/1495087>
- Beattie, S. J., Woodman, T., Fakehy, M., & Dempsey, C. J. (2015). The role of performance feedback on the self-efficacy performance relationship. *Sport*,

*Exercise, and Performance Psychology*, 5(1), 1-13.

<https://doi.org/10.1037/spy0000051>

Benjamin, D. (2009). *The School as Learning Organization: Validation of the DLOQ with School Staff* [Alfred University].

<https://aura.alfred.edu/bitstream/handle/10829/1071/Benjamin,Donna2010.pdf?sequence=1>

Berdahl, J. L. (1996). Gender and leadership in work groups : Six alternative models. *Leadership Quarterly*, 7, 21–40. [https://doi.org/doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90033-8](https://doi.org/doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90033-8)

Bergman, Z., Bergman, M. M., & Thatcher, A. (2019). Agency and Bandura's model of triadic reciprocal causation: An exploratory mobility study among metrorail commuters in the Western Cape, South Africa. *Frontiers in Psychology*, 10, 411, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00411>

Bjork, L. G. (2000). Introduction: Women in the superintendency - Advances in research and theory. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/00131610021968877>

Bocchi, B., Dozza, L., Chianese, G., & Cavrini, G. (2014). School climate: Comparison between parents' and teachers' perception. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4643–4649.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1000>

Bosscher, R. J. & Smit, J. H. (1998). Genel Öz-Etkinlik Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi. *Davranış Araştırma ve Tedavi*, 36, 339-343. Carrington, E.M. (1998). "Özürü Nüfusta Sağlığı teşvik eden uygulamalar için Genel Öz-Etkinliğin ve Özel Öz-Etkinliğin Tanımı" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Grand Valley State University, MI. <http://scholarworks.gvsu.edu/theses/359>

Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J. K., & Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(3), 263–280. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1425678>

Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385–401. <https://doi.org/10.1080/13674580000200114>

- Buchanan, T., & Selmon, N. (2008). Race and gender differences in self-efficacy: Assessing the role of gender role attitudes and family background. *Sex Roles, 58*(11-12), 822-836. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-008-9389-3>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership, 60*(6), 40–45.  
[http://www.miteacher.org/uploads/1/0/3/4/10347810/trust\\_in\\_schools.pdf](http://www.miteacher.org/uploads/1/0/3/4/10347810/trust_in_schools.pdf)
- Bui, H. T. M. (2019). Senge's learning organization: Development of the learning organization model. In: Örtenblad, A. (Ed.) *The Oxford Handbook of the Learning Organization* (pp. 35–49). Oxford University Press.
- Burney, V. H. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roepers Review, 30*(2), 130–139. <https://doi.org/10.1080/02783190801955335>
- Calderone, S., Kent, A. M., & Green, A. M. (2018). Teacher leaders and student achievement : Can the dots be connected ? *Revista Eletrônica de Educação, 12*(2), 395–407. <https://doi.org/10.14244/198271992525>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270–295.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B., & Dozza, L. (2015). School climate : Parents', students' and teachers' perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191*, 2044–2048. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.641>
- Chancharoen, D., & Cruthaka, C. (2021). The learning disciplines for support personnel to build a learning organization of ramkhamhaeng university. *Asian Journal of Education and Training, 7*(1), 1–6.  
<https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.71.1.6>
- Chang, S.-C., & Lee, M.-S. (2007). A study on relationship among leadership , organizational culture , the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *The Learning Organization, 14*(2), 155–185.  
<https://doi.org/10.1108/09696470710727014>
- Chen, G. Gully, S.M. & Eden, D. (2001). Yeni bir Genel Öz-Etkinlik Ölçeğinin doğrulanması. *Örgütsel Araştırma Yöntemleri, 4*(1), 62-68.
- Cherian, J., & Jacob, J. (2013). Impact of self efficacy on motivation and performance of employees. *International Journal of Business and Management, 8*(14), 80–88. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v8n14p80>

- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research, 103*(3), 183-190.
- Cleary T.J., Zimmerman B.J. (2012) A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (Eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 237–257), Boston, MA. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11)
- Coldwell, D. AL, & Fried, A. (2012). Learning organizations without borders? A cross-cultural study of university HR practitioners' perceptions of the salience of Senge's five disciplines in effective work outcomes. *International Journal of Cross Cultural Management, 12*(1), 101–114. <https://doi.org/10.1177/1470595811413107>
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management, 27*(4), 383–399. <https://doi.org/10.1080/13632430701562991>
- Cordelia D., & Eric, O. C. (2019). School climate and teachers' performance in public secondary schools in rivers state. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research, 7*(1), 64–70. <https://seahipaj.org/journals-ci/mar-2019/IJISSER/full/IJISSER-M-9-2019.pdf>
- Cunningham, J. M. (2004). *The effect of gender-role identity of female high school principals in Texas on teacher perceptions of instructional leadership behaviors* (Doctoral dissertation, Texas A&M University-Corpus Christi).
- Dabas, D., & Pandey, N. (2015). Role of self efficacy and intrinsic motivation on work place environment. *International Journal of Education and Psychological Research, 4*(1), 52-57. <http://ijepr.org/panels/admin/papers/159ij12.pdf>
- Danielson, C. (2006). What Do Teacher Leaders Do?, *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on



Teacher Development in the US and Abroad. Technical Report. *National Staff Development Council*.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.180.6634&rep=rep1&type=pdf>

- Dawood, S. & Ahmed, A. (2015). Learning organization–conceptual and theoretical overview. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(4), 93-98.
- Dean, A. M., Mills-Strachan, Y., Roberts, A., Carraher, S., & Cash, R. (2009). Women and minorities in corporate america: An empirical examination. *Academy of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 14(1), 2–6.
- Duan, Q. (2017). A study of the influence of learning organization on organizational creativity and organizational communication in high tech technology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 1817–1830. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00699a>
- Dunbar, M., & Melton, T. D. (2018). Self-efficacy and training of faculty who teach Online. In *Self-Efficacy in Instructional Technology Contexts* (pp. 15-33). Springer, Cham.
- Ely, R. J., & Rhode, D. L. (2010). Women and leadership: Defining the challenges. In N. Nohria & R. Khurana (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice* (pp. 377–410). Boston, MA: Harvard Business Press.
- Emu, W. H., & Nwannunu, B. I. (2018). Management of school climate and teachers' job performance in secondary schools in Calabar Education Zone, Cross River State. *Global Journal Of Educational Research*, 17(2), 127–137. <https://dx.doi.org/10.4314/gjedr.v17i2.5>
- Endler, N. S. Speer, R. L. Johnson, R.M. Flett, G. L. (2001). Anksiyete ve bilişsel performans ile ilgili genel öz-etkinlik ve kontrol. *Sosyal Bahar*, 20(1), 36-52.
- Gareis, C. R. & TschannenMoran, M. (2005). Müdürlerin etkinlik duygusunu geliştirmek: bu konuyu destekler. In: Eğitim yönetimi için üniversite konseyi yıllık toplantısı, Nashville, TN, 11 Kasım 2005.
- Garvin, D. A. (1993). Bir öğrenme organizasyonu oluşturmak. *Harvard Business Review*, 71, 78 - 91.

- Farrukh, M., & Waheed, A. (2015). Learning organization and competitive advantage-an integrated approach. *Journal of Asian Business Strategy*, 5(4), 73–79. <https://doi.org/10.18488/journal.1006/2015.5.4/1006.4.73.79>
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using SPSS (5th ed.)*. London: Sage publications.
- Geary, D. C., Byrd-Craven, J., Hoard, M. K., Vigil, J. & Numtee, C. (2003). Evolution and development of boy' social behavior. *Developmental Review* 23 (4), 444–470. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2003.08.001>
- Geleta, A., & Tafesse, M. (2017). Schools as learning organisations: Assessing the organisational learning practices in west oromia secondary schools of ethiopia. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 12(2), 15–38. <https://www.oecd.org/edu/school/school-learning-organisation.pdf>
- George, T., & Feltz, D. (1995). Motivation in sport from a collective efficacy perspective. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 98–116.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs:Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & 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(4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Goldring, E., & Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations and dilemmas. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017, October). A review of the motivation theories in learning. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1891, No. 1, p. 020043). AIP Publishing LLC. <https://doi.org/10.1063/1.5005376>
- Graczewski, C., Knudson, J., & Holtzman, D. J. (2009). Instructional leadership in practice: What does it look like, and what influence does it have? *Journal of*

*Education for Students Placed at Risk*, 14(1), 72–96.

<https://doi.org/10.1080/10824660802715460>

- Grissom, J. & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal* 48(5):1091-1123. <https://doi.org/10.3102/0002831211402663>
- Gurley, D. K., Anast-May, L., O’Neal, M., & Dozier, R. (2016). Principal instructional leadership behaviors : Teacher vs self-perceptions. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), 140–155.
- Güçlü, N. & Türkoğlu, H. (2003). ilköğretim okulu eğitim organizasyonu ile ilgili ilköğretim okullarında çalışan okul müdürleri ve öğretmenlerin algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-160.
- Gülbahar, B. & Özdemir, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1) , 1759-1790 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/50700/660810>
- Güler, M. (2008). Emniyet müdürlüğü ne şevfi: Konya ili 'de polis teşkilatında çalışan personelin Öğrenme organizasyonu hakkındaki algıları: Konya ili nin durumu]. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]: Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Saç, J. F, Siyah, W.C. Babin, B. J. & Anderson, R.E. (2010). Çok Değişkenli Veri Analizi: Küresel Bir Perspektif. (7. Ed.). New Jersey: Prentice Salonu.
- Hallinger, P. (2011). Öğrenme için liderlik: 40 yıllık deneye dayalı araştırmadan dersler. *Eğitim İdaresi Dergisi*, 49(2): 125-142.
- Hallinger, P, Hosseingholizadeh, R. Hashemi, N. & Kouhsari, M. (2017). İnançlar bir fark yaratır mı? İran'da temel öz-etkinlik ve öğretim liderliğinin öğretmen etkinliğini ve bağlılığını nasıl etkilediğini keşfetmek. *Eğitim Yönetimi Yönetimi ve Liderlik*, XX(X), 1-22. doi: 10.1177/1741143217700283.
- Hallinger, P. & Wang, W.C. (2015). Temel Öğretim Yönetimi Derecelendirme Ölçeği ile Öğretim Liderliğinin Değerlendirilmesi. Dordrecht, Hollanda: Springer Hallinger.
- P. Dongyu, L. & Wang, W.C. (2016). Öğretim liderliğinde cinsiyet farklılıkları: Temel Öğretim Yönetimi Derecelendirme Ölçeği'ni kullanan çalışmaların

- metaanalitik incelemesi. *Eğitim İdaresi Üç Aylık*, 52(4), 567-601 doi: 10.1177/0013161X16638430
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985) Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.  
<https://www.jstor.org/stable/1001205>
- Hallinger, P. & Wang, W.C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership & Policy in schools*. 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2013). Running on empty? finding the time and capacity to lead learning. *NASSP Bulletin*, 97(1), 5–21.  
<https://doi.org/10.1177/0192636512469288>
- Hallinger, P., Dongyu, L., & Wang, W. C. (2016). Gender differences in instructional leadership: A meta-analytic review of studies using the principal instructional management rating scale. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 567–601. <https://doi.org/10.1177/0013161X16638430>
- Hamann, K., Pilotti, M. A. E., & Wilson, B. M. (2020). Students' self-efficacy, causal attribution habits and test grades. *Education Sciences*, 10(231), 1–14.  
<https://doi.org/10.3390/educsci10090231>
- Haron, S., Jaafar, W. M. W., & Baba, M. (2010). The influence of school climate towards counselor's self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 445–448. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.120>
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201–219.  
<https://doi.org/10.1080/15700760500244777>
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38(4), 351–354.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>

- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist, 37*(3), 137–150.  
[https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703\\_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_1)
- Herrera, R., Duncan, P. A., Green, M. T., & Skaggs, S. L. (2012). The effect of gender on leadership and culture. *Global Business and Organizational Excellence, 1*, 37–48. <https://doi.org/10.1002/joe>
- Heslin, P.A., & Klehe, U.C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology* (Vol. 2, pp. 705-708). Thousand Oaks: Sage.
- Hoegen, P. A., de Bot, C. M. A., Echteld, M. A., & Vermeulen, H. (2021). Measuring self-efficacy and outcome expectancy in evidence-based practice: A systematic review on psychometric properties. *International Journal of Nursing Studies Advances, 3*, 1-11.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijnsa.2021.100024>
- Holzberger, D. Philipp, A. Kunter, M. (2013). Öğretmenlerin öz etkinliğinin öğretim kalitesiyle nasıl ilişkili olduğu: Uzunlamasına bir analiz. *Eğitim Psikolojisi Dergisi, 105*, 774-786. doi:10.1037/a0032198
- Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (2009). Öğretim liderliği: Okullarda öğrenme için araştırma tabanlı bir rehber. Allyn ve Bacon. İmam, S. S. (2007). Sherer et al. Genel ÖzEtkinlik Ölçeği: Boyutsallık, iç tutarlılık ve zamansal kararlılık. Pedagojinin Yeniden Tasarlanması: Kültür, Bilgi ve Anlayış Konferansı, Singapur.
- Horng, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Kappan, 92*(3), 66–69.  
[https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Kappan\\_leadership.pdf](https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Kappan_leadership.pdf)
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European journal of psychology of education, 28*(1), 1-35.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Ismail, S. N., Don, Y., Husin, F., & Khalid, R. (2018). Instructional leadership and teachers' functional competency across the 21st century learning. *International Journal of Instruction, 11*(3), 135–152.  
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11310a>

- Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K., & Roberts, R. D. (2010). Teacher leadership: An assessment framework for an emerging area of professional practice. *ETS Research Report Series*, 2010(2), 1-41.  
<http://www.ets.org/research/contact.html>
- Jacop, R. Goddard, R. Kim, M. Miller, R. & Goddard, Y. (2014). MCREL Dengeli Liderlik Programı'nın liderlik, temel etkinlik, öğretim iklimi, eğitimci cirosu ve öğrenci başarısı üzerindeki nedensel etkisini araştırmak. *Eğitim Değerlendirme ve Politika Analizi*, 37(3), 314- 332. doi: 10.3102/0162373714549620
- Kim, J. Egan, T. & Tolson, H. (2015). Öğrenme Organizasyonu Anketinin Boyutlarının İncelenmesi: DLOQ'u Kullanan Araştırmanın Gözden Geçirilmesi ve Eleştirisi. *İnsan Kaynakları Geliştirme Dergisi*, 14(1), 91–112 doi: 10.1177/1534484314555402
- Klassen, R.M. & Tze, V.M.C. (2014). Öğretmenlerin öz-etkinlik, kişilik ve öğretim etkinliği: Bir meta-analiz. *Eğitim Araştırma İnceleme*, 12, 59-76
- Lucas, S. E. (2003). Orta düzey okullarda temel liderlik öz-etkinlik gelişimi ve etkisi: Bir soruşturma başlıyor. Doktora Tezi, Illinois Üniversitesi Urbana-Champaign, ABD.
- MacCallum, R.C. Browne, M. W. & Sugawara, H.M. (1996). Covariance yapı modellemesi için güç analizi ve numune boyutunun belirlenmesi. *Psikolojik Yöntemler*, 1(2), 130-149. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- McGill, M. E. Slocum, J. W. & Lei, D. (1992). Öğrenme organizasyonlarında yönetim uygulamaları. *Örgütsel Dinamikler*, 21(1), 4-17.
- Murphy, J. Neumerski, C.M. Goldring, E, Grissom, J. & Porter, A. (2016). Şişeleme sisi mi? Öğretim yönetimi arayışı. *Cambridge Eğitim Dergisi*, 46(4): 455-471. Phillips, J. J. (Seri Ed.), Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (Eds.). (1996). *Eylem, öğrenme organizasyonu oluşturma (Cilt 1)*. İskenderiye, VA: ASTD.
- Jensen, J. D. (2017). The learning organization: A strategic approach to today's global business environment. *The Journal of International Management Studies*, 12(1), 55–66. [http://www.jimsjournal.org/9 Joshua Jensen.pdf](http://www.jimsjournal.org/9%20Joshua%20Jensen.pdf)
- Jokic, S., Cosic, I., Sajfert, Z., Pecujlija, M., Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: Empirical study in Serbia. *Metalurgia International*. 17(2), 83-89.

[https://www.researchgate.net/publication/287039502\\_Schools\\_as\\_learning\\_organizations\\_Empirical\\_study\\_in\\_Serbia](https://www.researchgate.net/publication/287039502_Schools_as_learning_organizations_Empirical_study_in_Serbia)

- Joo, Y. J., Bong, M., & Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5-17. <https://doi.org/10.1007/BF02313398>
- Kaçar, T. & Beycioğlu, K . (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, 16 (4) , 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Karanikola, Z., Zogopoulos, C., & Panagiotopoulos, G. (2019). How could leadership contribute to the transformation of a school unit into a learning organization? *International Journal of Education, Learning and Development*, 7(4), 1–15. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/How-Could-Leadership-Contribute-to-the-Transformation-of-a-School-Unit-into-a-Learning-Organization.pdf>
- Kartinah, A., & Kong, W. (2010). The impact of task and outcome interdependence and self-efficacy on employees' work motivation: An analysis of the malaysian retail industry. *Asia Pacific Business Review*, 16(1-2), 123–142. <https://doi.org/10.1080/13602380701517048>
- Katzenmeyer, M.& Moller, G. (2001). Awakening the Sleeping Giant. *Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- Kaya, M, Yiğit, B. (2020). Okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3 (1) , 79-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/issue/54248/695498>
- Khasawneh, S. (2011). Learning organization disciplines in higher education Institutions: An approach to human resource development in jordan. *Innovative Higher Education*, 36(4), 273–285. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9170-8>
- Kilinç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729–1742. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2159>
- Kirilo, C. Z., Abe, J. M., Lima, L. A. De, Carlos, L., Lozano, M., Nogueira, M., Oliveira, C. C. de, & Nakamatsu, K. (2018). Organizational climate

- assessment using the paraconsistent decision method. *Procedia Computer Science*, 131, 608–618. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.04.303>
- Kitsantas, A., Zimmerman, B. J., & Cleary, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 811–817. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.811>
- Klassen, R. M., Usher, E. L. & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross- cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464–486. <https://doi.org/10.1080/00220970903292975>
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153331>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>.
- Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossmann, P. (2018). Collective self-efficacy expectations in co-teaching teams – what are the influencing factors ? *Educational Studies*, 44(1), 99–114. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>
- Kursunoglu, A., & Tanriogen, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 252–258. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.046>
- Lacireno-Paquet, N., Bocala, C., & Bailey, J. (2016). *Relationship between school professional climate and teachers' satisfaction with the evaluation process* (REL 2016–133). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory North? east & Islands. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Lacks, P. K. (2016). *The Relationships Between School Climate, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Beliefs* [Liberty University]. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/1332>



- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Executive summary How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, (pp.17-19). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00439-5>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B., & Gordon, M. (2010). how successful leadership influences student learning : The second installment of a longer story. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 611–629). Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6>
- Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1990). Progress in small group research. *American Review of Psychology*, 41(1), 585-634. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.003101>
- Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as Leaders. *The Educational Forum*, 69(2), 151–162. <https://doi.org/10.1080/00131720508984679>
- Liu, J., Zhao, H., Capone, V., Li, Z., Wang, J., & Luo, W. (2021). Validation of the Chinese Version of the Patient’s Communication Perceived Self-Efficacy Scale (PCSS) in Outpatients After Total Hip Replacement. *Patient preference and adherence*, 15, 625-633. <https://doi.org/10.2147/PPA.S301670>
- Louis, K. S., Wahlstrom, K. L., Michlin, M., Gordon, M., Thomas, E., Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascall, B., Strauss, T., & Moore, S. (2009). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. (Vol. 42). New York, NY: Wallace Foundation.
- Luhn, A. (2016). The Learning Organization. *Creative and Knowledge Society*. 6. 1-13. <http://dx.doi.org/10.1515/cks-2016-0005>.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2006). Social Cognitive Theory. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting Health Behaviour* (pp. 127–169). Open University Press.

- Madden, M. E. (2005). 2004 division 35 presidential address : Gender and leadership in higher education. *Psychology Of Women Quarterly*, 29(1), 3–14.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2005.00162.x>
- Maddux J.E. (1995) Self-efficacy theory: An introduction In: Maddux J.E. (Eds) Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology (pp. 3–33).. Springer, Boston, MA.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_1)
- Maddux J.E. & Lewis J. (1995) Self-Efficacy and Adjustment. In: Maddux J.E. (Eds) Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology (pp. 37–68). Springer, Boston, MA.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_2)
- Mansor, M., Yunus, J. N., Yuet, F. K. C., Musa, K., & Noor, M. A. M. (2019). The influence of learning organization practices toward teacher leadership among secondary school teachers in state of perak. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 91–102. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v8-i4/6438>
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School And Clinic*, 41(4), 218-227.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.972.8492&rep=rep1&type=pdf>
- Margolis, H., McCabe, P. P., & Alber, S. (2005). Resolving struggling readers' homework difficulties: How counselors can help. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(1). 79–110.  
[https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501_4)
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Marquardt, M. (2005). *16 steps to becoming a learning organization* (W. Shaver (ed.). ASTD Press.
- Marsh, H. W., Walker, R., & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16(4), 331–345. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(91\)90013-B](https://doi.org/10.1016/0361-476X(91)90013-B)

- Martell, R. F & DeSmet, A. L. (2001). A diagnostic-ratio approach to measuring beliefs about the leadership abilities of male and female managers. *The Journal of applied psychology*, 86(6). 1223-1231.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.6.1223>
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
- McMurray, A.J., A. Pirola-Merlo, J.C. Sarros, M.M. Islam. (2010). Leadership, climate, psychological capital, commitment, and wellbeing in a non-profit organization. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(5), 436-457. <https://doi.org/10.1108/01437731011056452>
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R., & Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance : A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 280–294.  
<https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608908>
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2016). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership--improvement through empowerment?: An overview of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31, 437–448.  
 doi:10.1177/0263211X030314007
- Nandakumar, S. (2020). The effect of self-efficacy and motivation on the job satisfaction of workplace trainers. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 7(4), 993–1014.  
<https://www.jetir.org/papers/JETIR2004136.pdf>
- Ng, F. D. (2019). Instructional leadership. In *School leadership and educational change in Singapore* (pp. 7-30). Springer, Cham. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-74746-0\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-74746-0_2)
- O'Malley, M. D., Voight, A., & Izu, J. (2013). Engaging students in school climate improvement: A student voice strategy. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M.

- Furlong (Eds.). *Handbook of Positive Psychology In Schools* (pp. 329–346). (2nd ed.). Routledge.
- OECD (2016), *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- Ocak, G., Ocak, İ. & Kutlu Kalender, M. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/31226/342901>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.  
<https://doi.org/10.1080/10573560390143085>
- Peariso, J. F. (2011). *A Study of Prinipals' Instructional Leadership Behaviors And Beliefs of Good Pedagogical Practice Among Effective California High Schools Serving Socioeconomically Disadvantaged And English Learners* [Liberty University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/58825145.pdf>
- Permarupan, P. Y., Ahmad, R., Suzana, R., & Kasim, R. (2013). the impact of organizational climate on employee's work passion and organizational commitment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 107, 88–95.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.403>
- Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L., & Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.  
<https://www.academia.edu/download/11161825/self-regulated%20learning-motivation.pdf>
- Ponton, M. K., & Carr, P. B. (2012). Autonomous learning and triadic reciprocal causation: A theoretical discussion. *International Journal of Self-Directed Learning*, 9(1), 1-10.
- Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social

- identity processes. *School Psychology International*, 38(1), 78–97.  
<https://doi.org/10.1177/0143034316682295>
- Rigby, J. G. (2014). Three Logics of Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610–644.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X13509379>
- Ringler, M., O'Neal, D.M., Rawls, J., & Cumiskey, S. (2013). The role of school leaders in teacher leadership development. *The rural educator*, 35(1), 1-10.  
<https://doi.org/10.35608/ruraled.v35i1.363>
- Robinson, V.M. (2006). Eğitimi yeniden eğitim liderliğine sokmak. *Lider ve Yönetici*, 12(1), 62-76. Salner, M. (1999). Öğrenme organizasyonuna hazırlanmak. *Yönetim Eğitimi Dergisi*, 23(5), 489-508 Schwarzer, R. (Ed.) (1992). *Öz-etkinlik: Eylemin düşünce kontrolü*. Washington, DC: Yarımküre.
- Romero, L. S., & O'Malley, M. D. (2020). An examination of classes of school climate perceptions among Latinx middle school students. *Journal of School Psychology*, 82(August), 70–84. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.001>
- Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P. M., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>
- Rooij, E. C., Fokkens-Bruinsma, M., & Goedhart, M. (2019). Preparing science undergraduates for a teaching career: Sources of their teacher self-efficacy. *The Teacher Educator*, 54(3), 270–294.  
<https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1606374>
- Ross, D. J., & Cozzens, J. A. (2016). The principalship: Essential core competencies for instructional leadership and its impact on school climate. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 162–176.  
<https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1562>
- Ross, J. A., & Peter Gray, (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher belief., *Canadian Journal of Education* 29(3): 798-822. <https://www.jstor.org/stable/20054196>
- Rovai, A. P., Wighting, M. J., & Liu, J. (2005). Sense of classroom and school communities in online and on-campus higher education courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 361–374.

<http://debdavis.pbworks.com/w/file/attach/91465800/EDUC815-SchoolClimate.pdf>

- Rusu, G., & Avasilcai, S. (2014). Linking human resources motivation to organizational climate. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 124, 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.459>
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 13-44). San Diego: Academic
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. <https://core.ac.uk/reader/149234262>
- Schunk, D. H., & Dibenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In Wentzel, K. R. & Miele D. B. (Eds.), *Handbook of motivation at school*, 2, (pp. 34-54), Routledge Handbooks Online, Routledge.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Self-efficacy and human motivation. *Advances in Motivation Science*, 1–25. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Schwartz, M. J., & Rist, R. C. (2016). The international monetary fund and the learning organization: The Role of independent evaluation. In *Organizational Learning, the Learning Organization, and Independent Evaluation* (Vol. 7). International Monetary Fund.
- Seaford, S. E. (2003). *The manifestation of the five disciplines of a learning organization in Coalition of Essential Schools and their Critical Friends Groups* (Order No. 3102439). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305270753). <https://search.proquest.com/dissertations-theses/manifestation-five-disciplines-learning/docview/305270753/se-2?accountid=17396>

- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 7, 69–108. <https://doi.org/10.1086/688169>
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463–488.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1319392>
- Selamat, N., Samsu, N. Z., & Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research eJournal*, 2(1), 71–82. <https://doi.org/10.5838/erej.2013.21.06>
- Senge, P.M. (1990). Öğrenme organizasyonunun sanatı ve pratiği. İş dünyasında yeni değerler dizisi: Liderlik ve örgütsel değişim için yeni stratejiler, 126-138. Alınan [http://www.giee.ntnu.edu.tw/files/archive/380\\_9e53918d.pdf](http://www.giee.ntnu.edu.tw/files/archive/380_9e53918d.pdf)
- Senge, P. M. (1990). <http://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol18-issue12/Version1/D1812011824.pdf> İşletme ve Yönetim Dergisi, 18(12), 18-24.
- Sarsılmış, H. Gross, Z. & Glanz, J. (2017). Venüs ve Mars arasında: Öğretim liderliğinde cinsiyet farklılıklarının kaynakları. Eğitim Yönetimi Yönetimi ve Liderlik, X(XX), 1-19.  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143217728086> doi: 10.1177/1741143217728086
- Senge, P. M. (1994). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization* (1st ed.). New York, Doubleday.
- Sergiouanni, T. J. (2005). The virtues of leadership. *Educational Forum*, 69(2), 112–123. <https://doi.org/10.1080/00131720508984675>
- Serrat, O. (2017). Strategy development: Building a learning organization. In *Knowledge Solutions Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance* (pp. 57–67). Springer, Singapore.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_11)
- Shafique, I. (2013). Converting into learning organization : Through learning disciplines and facilitators. *Management and Administrative Sciences Review*, 1(1), 14–22.  
[https://www.academia.edu/download/31361892/masr\\_1\\_1\\_14\\_22.pdf](https://www.academia.edu/download/31361892/masr_1_1_14_22.pdf)

- Shaked, H., Glanz, J., & Gross, Z. (2018). Gender differences in instructional leadership: How male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management*, 38(4), 417–434.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1427569>
- Shakeshaft, C., Nowell, I., & Perry, A. (1992). Gender and supervision in school personnel. *The Education Digest*, 57(6), 14-18.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 1–19.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Sherer, M. Maddux, J. E. Mercandante, B. Prentice-Dunn, S. Jacobs, B. & Rogers, R. W. (1982). Kendi Kendine Yeterlilik Ölçeği: İnşaat ve doğrulama. Psikolojik Raporlar, 51, 663-671. Sherer, M. & Adams, C. (1983). Kendi Kendine Etkinlik Ölçeği: Bir Yapı Geçerlilik Çalışması. Güneydoğu Psikoloji Derneği Yıllık Toplantısı'nda sunulan bildiri (29. Atlanta, GA, 23-26 Mart 1983).  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED233274.pdf>
- Shindler, J., Jones, A., Williams, A. D., Taylor, C., & Cardenas, H. (2016). The school climate-student achievement connection: If we want achievement gains, we need to begin by improving the climate. *Journal of School Administration Research and Development*, 1(1), 9–16.  
<http://ezproxy.lib.ucalgary.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1158154&site=ehost-live>
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779–804. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00077>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors , perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181–198.  
<https://doi.org/10.3102/01623737018003181>



- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004), Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Spillane, J.P. Harris, A, Jones, M. & Mertz, K. (2015). Dağıtılmış bir bakış açısı için fırsatlar ve zorluklar: Acemi okul müdürlerinin yeni konumlarına dair yeni anlayışları. *İngiliz Eğitim Araştırma Dergisi*, 41(6), 1068-1085. Subaş, A. (2010), ilköğretim okulu sınıf ve branş okulu. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. Şanal, E.E. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokul akademik akademik eğitim eğitim kültüre ve kültüre. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Şişman, M. (2004). Öğretim'e. Ankara: Pegem A. Tian, P. S. O. Hasking, P. & Phillips, L. (2007). Genel Öz-Etkinlik ve İçme Reddi Öz-Etkinlik bir karşılaştırma içme davranışı tahmin. *Amerikan Uyuşturucu ve Alkol Bağımlılığı Dergisi*, (33), 833-841.
- Töremen, F. (1999). Devlet Liseleri ve Özel Liseleri Örgütsel Öğrenme ve Engel, [Yayınlanmamış doktora tezi], Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye. <http://dergipark.gov.tr/download/articlefile/256451>
- Stainforth, D. (1997). The development of the theory of the learning organization. Cook, J. A., Staniforth, D., & Stewart, J. (Eds.). *The learning organization in the public services*. Gower Publishing, Ltd.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2003). Social Cognitive theory and self -efficacy: Implications for motivation theory and practice. *Motivation and Work Behaviour*, 1986, 126–139.
- Stephens, M., Hazard, K., Moser, D., Cox, D., Rose, R., & Alkon, A. (2017). An integrated pest management intervention improves knowledge, pest control, and practices in family child care homes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph14111299>
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z. R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory into Practice*, 53(4), 271–277. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947221>
- Şarkıcı, S.C. Moore, S. J. Meterko, M. & Williams, S. (2012). Kısa Formlu Öğrenme Organizasyonu Araştırmasının Geliştirilmesi: LOS-27. *Tıbbi Bakım Araştırma ve İnceleme*, 69(4), 432-459 doi: 10.1177/1077558712448135

- Song, J. H. Chai, D. S, Kim, J. & Bae, S. H. (2018). Öğrenme organizasyonunda iş performansı: Kendi kendine yeterlilik ve iş katılımının aracılık edici etkileri. *Performans Geliştirme Üç Aylık*, 30(4), 249-271  
<https://doi.org/10.1002/piq.21251>
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Teng, Y. (2020). The relationship between school climate and students' mathematics achievement gaps in Shanghai China: Evidence from PISA 2012. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3), 356–372.  
<https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1682516>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Alessandro, A. H. D. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.  
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thompson, S. M., Low, L. K., Budé, L., de Vries, R., & Nieuwenhuijze, M. (2021). Evaluating the effect of an educational intervention on student midwife self-efficacy for their role as physiological childbirth advocates. *Nurse Education Today*, 96, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104628>
- Treputtharat, S., & Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 996–1000.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.334>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research Summer*, 68(2), 202-248. <https://www.jstor.org/stable/1170754>
- Türkoğlu, H. (2002). Okul İlk Görev Görev Yapan Yönetici ve Öğretmen İlan Kurumu, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1997). Öğrenme Organizasyonu Anketi Boyutları [Ölçüm aracı]. Warwick, RI: Öğrenme Organizasyonu ortakları.
- Woodruff, S. L. & Cashman, J. F. (1993). Görev, etki alanı ve genel etkinlik: Kendi Kendine Yeterlilik Ölçeğinin yeniden incelenmesi. *Psikolojik Raporlar*, 72, 423-432.
- Yadav, S. & Agarwal, V. (2016). Öğrenme organizasyonunun yararları ve engelleri ve beş disiplini. *İşletme ve Yönetim Dergisi*, 18(12), 18-24.

- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe 'nin Genel Öz-Etkinlik Ölçeği'nin Türkçe formunun güvenirlik ve geçerlilik çalışması] *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308. (Erişim tarihi: 18.07.2018)  
<http://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C21S4/301-308.pdf>
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765–772. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509>
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Educational Psychology Handbook Series. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 19–35). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, 6(2), 95-108.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Vancouver, J. B. & Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1146–1153. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1146>
- Vandenberghe, R. (2002), Teachers' professional development as the core of school improvemen. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 653-659.  
[http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00063-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00063-6)
- Villarino, I. M. V. (2018). School climate and teachers performance in an elementary school in a resettlement area. *International Journal for Innovation Education and Research*, 6(12), 129–138. <https://doi.org/10.31686/ijier.Vol6.Iss12.1256>
- Wahlstrom, K. (2012). An up-close view of instructional leadership: A grounded analysis. In K. Leithwood & K. Seashore Louis (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp. 68–86). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Wahlstrom, K. L., Seashore Louis, K., Leithwood, K. a, & Anderson, S. E. (2010). Investigating the links to improved student learning: Executive summary of research findings. In *The Wallace Foundation*.  
[https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/140884/Executive%20Summary%20Report-Web%20\(2\).pdf?sequence=1](https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/140884/Executive%20Summary%20Report-Web%20(2).pdf?sequence=1)
- Wang, B., Zeng, C. H., Huang, Q. Y., & Liao, Z. P. (2010). Empirical research on the factor of ERP's User Customer Satisfaction based on triadic reciprocal determinism. *2010 International Conference on Management Science and*

- Engineering, ICMSE 2010, 8451042001001887, 58–66.*  
<https://doi.org/10.1109/ICMSE.2010.5719785>
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567*, 88–107.  
<https://www.jstor.org/stable/1049496>
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning environment of teaching as contexts for academic enablers. *School Psychology Review, 31*(3), 366–377.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086161>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361–384.  
<https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>
- Yaakobi, E. (2018). Different types of efficacy – what best predicts behavior ? *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry, 9*(4), 381–384.  
<https://doi.org/10.15406/jpcpy.2017.09.00555>
- Yıldız, H. (2011). Kamu ve özel ilköğretim kurumu: Balıkesir İl Müdürlüğü [Öğrenme organizasyonu ile ilgili devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıları: Balıkesir İli durumu]. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye. Yiğit, Y. (2013). Bazı değişkenlere dayalı olarak öğretmenlerin bilgi yönetiminin tutumları ile öğrenme organizasyonu (okul) algıları arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Yılmaz, H. (2007) Örneklem Büyüklüğünün Saptanması ve İstatistiksel Testler. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yu, C. Y. (2002). İkili ve sürekli sonuçları doktora tezi ile gizli değişken modeller için model uygun endekslerin kesme kriterlerinin değerlendirilmesi Doktora tezi, University of California Los Angeles.  
<https://www.statmodel.com/download/Yudissertation.pdf>
- Zaccaro S.J., Blair V., Peterson C. & Zazanis M. (1995) Collective Efficacy. In: Maddux J.E. (Eds) *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. The Plenum*

*Series in Social/Clinical Psychology* (pp. 305–328) . Springer, Boston, MA.

[https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_11)

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.

In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press

**Ekler****1.Etik Kurul İzini****BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**

05.07.2021

Sayın Özlem Erdem

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2021/679 proje numaralı ve **“Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerinin Öğretmenlerin Öz Yeterliliklerine Olan Etkisi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

**Not:** Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

## 2.ÖLÇEKLER

### 2.1 Öğretim Liderliği Ölçeği

#### BÖLÜM: I - KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçenekleri işaretleyiniz.

I- Çalıştığınız Okulun Eğitim Kademesi:

1) İlköğretim ( ) \_\_\_\_\_ 2) Lise ( ) \_\_\_\_\_

II- Cinsiyetiniz:

1) Bayan ( ) \_\_\_\_\_ 2) Erkek ( ) \_\_\_\_\_

III- Mesleki Kıdeminiz

1) 1-5 yıl ( ) \_\_\_\_\_ 2) 6-10 yıl ( ) \_\_\_\_\_ 3) 11-15 yıl ( ) \_\_\_\_\_ 4) 16-20 yıl ( ) \_\_\_\_\_ 5) 21 yıl ve üzeri

IV- Branşınız

1) Sınıf ( )	4) Fen Grubu ( )	7) Din Kült. Ahlak Bilgisi ( )	10) Müzik ( )
2) Ana Sınıfı ( )	5) Matematik ( )	8) Yabancı Dil ( )	11) Beden Eğt. ( )
3) Türkçe-Edebiyat ( )	6) Sosyal Grubu ( )	9) Görsel Sanat-İş Eğt ( )	12) Bilgisayar ( )
13) Rehberlik	14) Diğer		

#### BÖLÜM: II

Bu bölümde okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan anket soruları verilmiştir. Lütfen, size göre, okul yöneticinizin aşağıda belirtilen öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyine en uygun kutucuğa ( X ) işareti koyarak işaretleyiniz.

OKUL YÖNETİCİSİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ		Yerine Getirme Dereceleri				
ANKET MADDELERİ		Hiçbir Zaman	Çok Sıralı Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman	
A. OKUL AMAÇLARININ BELİRLENMESİ YE PAYLAŞILMASI		1	2	3	4	5
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama.					
2	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme.					
3	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme.					
4	Okulun amaçların geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma.					
5	Okulun amaçlarını ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.					
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma.					
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.					
8	Öğrencilerin mevcut basanlarını artırmaya dönük amaçlar belirleme.					
9	Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.					
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.					
B. EĞİTİM PROGRAMI YE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ		1	2	3	4	5
11	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme.					
12	Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlama.					
13	Programla ilgili materyallerin(Kıtap, Dergi Vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma.					
14	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.					
15	Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.					
16	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme.					
17	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama.					
18	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve eğitime katılarak geçirme.					
19	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme.					
20	Okulun eğitim öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.					
C. ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞREN C İLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ		1	2	3	4	5
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.					
22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşmeler yapma.					
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde					



	değişiklikler yapma.					
24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirleme.					
25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.					
26	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme.					
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.					
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında. öğretmenlere öğretim ile ilgili önemli konuları açıklama.					
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken, öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.					
30	Okul ile ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma.					
	<b>D. ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ YE GELİŞTİRİLMESİ</b>	1	2	3	4	5
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme.					
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma.					
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.					
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme.					
35	Kendilerini mesleki yönden geliştir geliştirebilecekleri fırsatlardan, öğretmenleri haberdar etme.					
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (Hizmet içi eğitim, lisans üstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.					
37	Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazılan çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.					
38	Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma.					
39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.					
40	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.					
	<b>E. DÜZENLİ ÖĞRETME ÖĞRENME ÇEVRESİ YE İKLİMİ OLUŞTURMA</b>	1	2	3	4	5
41	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhu oluşmasına öncülük etme.					
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme.					
43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.					
44	Okulda, tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma.					
45	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.					
46	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.					
47	Eğitim-Öğretim ile ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme.					
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme.					
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme.					
50	Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.					

## 2.2 Öz Etkililik-Yeterlilik Ölçeği

1-Beni hiç tanımlamıyor.

2-Beni biraz tanımlıyor.

3-Kararsızım.

4-Beni iyi tanımlıyor.

5-Beni çok iyi tanımlıyor.

1- Yaptığım planları, gerçekleştireceğimden eminim.					
2- Yapmanı gereken bir işe girişememe gibi bir problemim vardır.					
3- Bir işi bir seferde yapamıyorsam, yapıncaya kadar devam ederim.					
4- Kendim için önemli hedefler koyduğumda, nadiren başarırım.					
5- İşleri yapıp sonuçlandırmadan yapmaktan vazgeçerim.					
6- Zorluklarla karşılaşmaktan kaçınırım					
7- Bazı işler çok karışık görünüyorsa yapmak için sıkıntıya girmem.					
8- Hoşlanmadığım ancak yapmanı gereken işler varsa bitirinceye kadar devam ederim.					

9- Bir şeyi yapmaya karar verdiğimde onun üzerinde çalışmaya devam ederim.					
10-Yeni bir şeyler öğrenmeye çalıştığımda, başlangıçta başarılı olamazsam hemen vazgeçerim.					
11- Beklenmedik problemler çıktığında üzerinde fazla durmam.					
12- Benim için çok zor göründüklerinde, yeni şeyler öğrenmek için çaba göstermekten kaçınırım.					
13- Başarısızlık beni daha çok teşvik eder.					
14- Bir şeyleri yapabilme konusunda kendime fazla güvenmem.					
15- Ben kendime güvenen bir insanım.					
16- Kolaylıkla vazgeçerim.					
17- Hayatta ortaya çıkan problemlerin üstesinden gelme yeteneğini kendimde bulamam.					
18- Yeni arkadaş edinmek benim için zordur.					
19- Tanışmak istediğim birisini görürsem, onun bana gelmesini beklemek yerine ben giderim.					
20- Arkadaşlık kurulması güç, ilginç biriyle tanışırsam, o kişiyle arkadaş olmaktan hemen vazgeçerim.					
21- Bana ilgi göstermeyen birisiyle arkadaş olmaya çalıştığımda kolaylıkla vazgeçmem.					
22- Sosyal toplantılarda kendimi rahat hissetmem.					
23- Arkadaşlarımı, arkadaş edinmede kişisel yeteneklerimle kazanırım.					

### 2.3 Öğrenen Örgüt Ölçeği

ÖĞRENEN ÖRGÜT ÖLÇEĞİ	Hiçbir	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim.					
2. Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir.					
3. Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici bir ortam vardır.					
4. Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır.					
5. Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar düzenlenmektedir.					
6. Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
7. Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim.					
8. Kurumumda her konu sorgulanabilir.					
9. Çalışma arkadaşlarımla söyledikleri ile yaptıkları birbiri ile tutarlıdır.					
10. Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim.					
11. Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir.					
12. Kurumumda gelişim amaçlı yenilikler üretilebilmektedir.					
13. Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur.					
14. Kurumumda ileriye dönük planlar hazırlanırken görüşlerimiz dikkate alınır.					
15. Kurumumdaki uygulamalar, görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir.					
16. Kurumumun amaçları açıktır.					
17. Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir.					
18. Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi arttırmaktadır.					
19. Kurumumun amaçları, benim kişisel amaçlarımla uyumludur.					
20. Kurumumun planları, benim kişisel planlarımla uyumludur.					
21. Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim.					
22. Çalışma arkadaşlarımla kurumumun amaçlarına inanmaktadır.					
23. Kurumumda planlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleştirilmektedir.					
24. Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsi çabalarımın etkisi vardır.					
25. Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır.					
26. Kurumumda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır.					
27. Kurumumda bugüne tepki göstermek yerine yarını yaratmaya çalışılmaktadır.					
28. Kurumumdaki çalışmalar, uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır.					
29. Çalışma arkadaşlarımla tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren, aktif katılımcılardır.					
30. Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır.					
31. Kurumumda iletişim kanalları açıktır.					
32. Kurumumda bireyler parçalardan çok, bütünü görebilmektedirler.					
33. Çalışma arkadaşlarımla kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır.					
34. Kurumumda takım çalışması yapabilmek için uygun ortam sağlanmaktadır.					
35. Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir.					
36. Oluşturulabilecek bir takımda görev almak isterim.					
37. Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam					

sağlanmaktadır.					
38. Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum.					
39. Takım çalışması içinde yapılan tartışmalar yapıcı yöndedir.					
40. Takım çalışmasında takımın tüm üyeleri bir araya gelebilmektedir.					
41. Takım çalışmasına başlanırken temel diyalog kuralları açıklanmaktadır.					
42. Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır.					

## İntihal Raporu (Turnıtın)

### OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİKLERİNE OLAN ETKİSİ

#### ORJİNALLIK RAPORU

% <b>9</b> BENZERLİK ENDEKSİ	% <b>6</b> İNTERNET KAYNAKLARI	% <b>3</b> YAYINLAR	% <b>4</b> ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
---------------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------------------------

#### BİBİYEL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<a href="http://docplayer.biz.tr">docplayer.biz.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>2</b>	<a href="http://docs.neu.edu.tr">docs.neu.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>3</b>	Submitted to Istanbul Aydın University Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>
<b>4</b>	<a href="http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080">acikerisim.selcuk.edu.tr:8080</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>5</b>	AKYOL, Bertan, VURAL, Ruken AKAR and GÜNDOĞDU, Kerim. "İlkokul Öğrencilerinin Okula Aidiyet, Okul Atmosferi, İklimi ve Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Becerilerinin İncelenmesi", Ahi Evran Üniversitesi, 2017. Yayın	<% <b>1</b>
<b>6</b>	<a href="http://sosyaldergi.usak.edu.tr">sosyaldergi.usak.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>7</b>	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>