



KARİZMATİK LİDERLİK İLE KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİNİN OKUL ETKİLİLİĞİ ÜZERİNDEKİ ROLÜ¹

The Role of Charismatic Leadership and Collective Teacher Qualification on School Efficiency

Mehmet ÇEVİRİK², Seval KOÇAK³

Öz

Okul etkililiğinin gelişmesinde hem lider davranışları hem de öğretmenlerin kolektif çabaları önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle araştırmada karizmatik liderlik davranışları, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Değişkenler arası ilişkilere odaklanan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Uşak ilindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 4518 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma örneklemi, tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, bu şekilde 373 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeği, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği ve Okul Etkililiği İndeksi kullanılmıştır. Bulgular öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilediğini göstermiştir. Benzer şekilde kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiğine ilişkin algılarının da yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Hesaplanan korelasyon katsayıları, değişkenler arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğuna işaret etmiştir. Araştırma karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğinin anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda; okul yöneticilerinin okul içindeki yenilikçi etkinlikleri desteklemeli ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ihtiyaçlarını tespit edip bu ihtiyaçlara yönelik kişisel ve mesleki gelişimi sağlayıcı koşulları sunması beklenir. Benzer şekilde öğretmenlerin okulun ortak vizyonu etrafında toplanmalarını destekleyen bir okul kültürü oluşturabilmelidir. Böylesi bir kültür içerisinde kolektif öğretmen yeterliğini geliştiren işbirlikçi ve üretken takım çalışmalarına destek vermeli, okulda zarar verici rekabet yerine birlikte yükselmeyi ilke edinen çalışma ortamı hazırlamalı ve öğretmenler arasında tüm öğrencilerin öğrenebileceğine yönelik yüksek beklentiyi aşılayabilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Okul etkililiği, kolektif yeterlik, kolektif öğretmen yeterliği, karizmatik liderlik

Abstract

Both leadership behaviors and teachers' collective efforts play an important role in developing school effectiveness. Therefore, this study aims to identify relationships between charismatic leadership behavior, collective teacher efficacy, and school effectiveness. With a focus on relationships between the variables, this study was designed using the relational screening model. The study population comprises 4518 teachers working in primary and secondary schools in Uşak province. The research sample was determined through a stratified sampling method that included 373 teachers in the study. The Conger-Kanungo Charismatic Leadership Scale, the Collective Teacher Efficacy Scale, and the School Effectiveness Index were used to collect the data. The results showed that school administrators displayed their charismatic leadership behaviors as high. Perceptions of collective teacher efficacy and school effectiveness also had high mean scores. The calculated correlation coefficients indicate positive relationships between the variables. The research has shown that charismatic leadership and collective teacher efficacy are significant indicators of school effectiveness. Based on the findings, school administrators are expected to support innovative activities within the school, recognize teachers' needs in the educational process and create the appropriate conditions to ensure teachers' personal and professional development in relation to these needs. Similarly, they should be able to create a school culture that enables teachers to rally around the shared vision of the school. Such a culture should support collaborative and productive teamwork that strengthens teachers' collective efficacy and create a work environment that adopts principles of rising together rather than harmful competition in schools, and indoctrinate high expectations to teachers about the fact that all students can learn.

Keywords: School effectiveness, collective efficacy, collective teacher efficacy, charismatic leadership

¹ Bu çalışma, Karizmatik Liderlik ile Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Okul Etkililiği Üzerindeki Rolü isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Ölçme Değerlendirme Merkezi Müdürü, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, orcid: 0000-0003-2595-8576, mehmetcevrik@hotmail.com

³ Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, orcid: 0000-0002-9064-2335, sevalkocak85@gmail.com

GİRİŞ

Etkili okul hareketi 1960'larda ABD'de doğmuş ve geliştirilmiş; eğitime ve dolayısıyla okula yapılan yatırımın haklı çıktığını gösteren hareketin adıdır. Etkili okul, her tür ve yetenekteki öğrencinin öğretilbildiği ve geliştirilebildiği çağdaş kaliteli bir okuldur şeklinde yorumlanabilir (Balci, 2013).

Etkili okul hareketleri tüm paydaşların katılımını gerektiren; öğrenci başarısına bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşan ve okuldaki dönüşümü ve yeniliği destekleyen bir anlayışla gelişim göstermiştir. Nitekim Etkili okullar her öğrencinin öğrenebilir olduğunu kabul eden, hiçbir öğrencinin gözden kaçırılmaması gerektiğini düşünen, bu temelde de öğrenme süreçlerini tüm öğrenciler adına kolaylaştırmaya özen gösteren okullardır (Kuşaksız, 2010). Bu bağlamda okul etkililiği öğrencilerin sadece akademik/bilişsel gelişimine değil, diğer tüm gelişim alanlarına da vurgu yapmaktadır.

Etkili okullarda hiçbir öğrenciyi göz ardı etmeden onların tüm gelişim alanlarına vurgu yapmak liderlerin, öğretmenlerin ve velilerin birlikte hareket etmeleriyle mümkün görünmektedir. Bu kapsamda okuldaki etkin ve demokratik yönetim anlayışından öğretmenlerin gerçekleştirdiği faaliyetlere, velilerle kurulan etkileşimden çevre ile ilişkilere kadar her şey okul etkililiği üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim Şişman (2002) bu tür okullarda öğrencilerin kendilerini etkileyen konularda karar vermeye teşvik edildiğini, ders planlarında akademik gelişim yanında kültürel, sosyal, sportif ve diğer gelişim alanlarına hitap eden katılımcı etkinlikler düzenlendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda okul etkililiğinin geliştirilmesi için okula yaşayan toplumsal bir sistem olarak bakmak; tüm öğrencilerin bütüncül gelişimi için iş birliği içinde kolektif çaba göstermek büyük önem taşımaktadır.

Etkili okul; yönetim tarzı, öğretime verilen önem, okul iklimi, öğretmenlerin akademik ve iş yaşantılarına yönelik beklentileri, okul-veli ilişkileri ve öğrenci başarı-motivasyon durumu gibi bileşenlerinin tümünü içermektedir (Keleş, 2006). Bu bağlamda okul etkililiği okullarda çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal yönden gelişimini sağlayabilme ve onları gelecekteki rollerine işlevsel biçimde hazırlayabilmenin bir gerekliliğidir (Balci, 1993). Dolayısıyla hedefleri aynı olan iki okuldaki birinin başarısında diğerine göre gözle görülür bir fark varsa; bu farklılığın neyin sebep olduğu konusu gündeme gelmiştir. Bu nedenle başarıya ve başarısızlığa neden olan bileşenlerin incelenmesi, okul etkililiği araştırmalarının gerekliliğine dikkat çekmiştir (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2010).

Okulların amaçlarına ulaşma düzeyi olarak ifade edilen okul etkililiği temelde, örgüt varlığının sürekliliğini sağlamak, eğitilmiş insan sayısını ve eğitimin kalitesini yükseltmek, hedeflenen davranışları öğrencilere kazandırmayı kapsamaktadır (Başaran, 2000). Bu anlamda okul etkililiği konusunda yapılan araştırmalarda okul girdilerinin ve süreçlerinin çıktılar üzerindeki etkisi ilk olarak öğrenci başarısı ile kendini göstermektedir (Çubukçu ve Girmen, 2006; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Şahin, 2020). Dahası etkili okulların yalnızca seçilmiş avantajlı grupların değil, sosyoekonomik durum, cinsiyet, dil, din, ırk gibi sosyal farklılıklar nedeniyle ötekileştirilmiş gruplarında başarısına odaklandığı; başka bir ifadeyle hiçbir ayırım gözetilmeksizin bütün öğrencilerin başarısına odaklandığı belirtilmektedir (Hesapçioğlu ve Yukay, 1996; Kaplan, 2008; Kondakçı ve Zayim-Kurtay, 2015; Oral, 2005). Bununla birlikte etkili okul bileşenlerinin okul başarısında anahtar bir rol oynadığı kabul edilmektedir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Bu çalışmalar ışığında okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu söylemek mümkündür.

Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerinin yanında örgütsel düzeyde de olumlu yansımaları olduğu görülmektedir. Nitekim Polatcan ve Cansoy (2018) okul etkililiği konusunda yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında okul etkililiği ile olumlu bireysel ve örgütsel değişkenler arasında pozitif yönlü ilişkilerin tespit edildiği araştırma bulgularına rastlamışlardır. Örneğin yapılan bir araştırmada etkili okullarda tüm paydaşlar arasında olumlu bir iletişim-etkileşim ortamının olduğu, dış çevrenin zararlı etkilerinin elimine edildiği, öğrenme ve öğretme etkinlikleri için gerekli motivasyonun sağlandığı ifade edilmektedir (Yılmaz, 2006). Başka bir çalışmada etkili okulların aile ve çevre katılımını sağlamada başarılı oldukları belirtilmektedir (Akbal, 2008). Bununla beraber etkili okullarda çalışan öğretmenlerin okul içi işbirliği, demokratiklik, samimi ilişkiler, amaç odaklılık, öğretmen güçlendirme, tutarlılık ve örgütsel imajı daha olumlu algıladığı bulunmuştur (Çobanoğlu, 2008). Ayrıca okul etkililiği ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin varlığına işaret eden araştırmalar bulunmaktadır (Turgut, 2021). Bunlardan yola çıkarak okul etkililiğinin, okulu oluşturan tüm paydaşlar açısından önemli olduğu genel sonucuna ulaşılabilir.

Okul etkililiğinin öğrenci başarısı ve diğer tüm paydaşlar açısından önemine rağmen okul etkililiğine yönelik "olumlu öğretmen davranışları, etkili liderlik, yetenekli öğretmen gücü ve öğrenme-öğretme süreci" (s. 388) konularında sorunlar yaşandığı, devlet okullarının özel okullara göre daha az etkili olduğu saptanmıştır (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2010). Örneğin etkili bir okulda öğretmenlerin velilerden beklentilerinin konu alındığı bir çalışmada, okula aile katılımı ve öğrencilere destek sağlama konularında sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir (Yılmaz, 2006). Çubukçu ve Girmen (2006) etkili okul özelliklerinden etkili öğretmen özellikleri ve okul kültürü boyutlarına yönelik algılarının istenilen düzeyde olmadığını saptamışlardır. Kazak (2021) etkili okulların önemli bileşenlerinden biri olan etkili yönetici davranışlarını sınırlandıran etmenler olduğunu bulmuştur. Okul etkililiğine yönelik yaşanan bu sorunlar okullarda etkililiğin geliştirilmesi için gerekli

ön koşulların araştırılması gerekliliğini doğrulamaktadır. Bu bağlamda etkili okul üzerinde önemli rol oynayan lider ve öğretmen davranışlarının incelenmesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Okul liderlerinin davranışları ile okul başarısı arasındaki ilişkiler, liderliğin öğrenci başarısı üzerinde rol oynadığını ve etkili okul liderliğinin okul etkililiği üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Çelikten, 2001; Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Çubukçu ve Girmen, 2006; Işık ve Gümüş, 2017). Çobanoğlu ve Badavan (2017) öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin okul etkililiğinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Nitekim okul etkililiği ile ilgili yapılan çalışmaları incelediği araştırmasında Turgut (2021), liderlik ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve güçlü bir etki büyüklüğü saptamıştır. Bu bağlamda özellikle karizmatik liderlerle çalışan öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri ve gelişmiş çaba, performans ve duygusal tepki sergiledikleri ifade edilmektedir (House, 1992). Ayrıca yapılan bir çalışmada karizmatik liderliğin bazı boyutları ile duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığı arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Cinel, 2008). Bununla birlikte çalışmalar karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel sinizm düzeyini anlamlı düzeyde yordadığını (Yalçın, 2020), örgütsel bağlılıkla pozitif yönlü anlamlı ilişkilere sahip olduğunu (Arabacı, Alanoğlu ve Doğan, 2014), okul itibarı üzerinde rol oynadığını (Demir ve Yirci, 2021), okul gelişimi ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler içerdiğini (Kazan ve Özgenel, 2021) göstermektedir.

Lider özelliklerinin yanında okul etkililiğinin sağlanmasında rol alan en önemli öğelerden biri kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu kapsamda özellikle öğretmenlerin öğrencilerde istenen davranışları elde etmek için organize bir şekilde çalışmaları olarak nitelendirilen kolektif öğretmen yeterliğinin (Goddard, LoGerfo ve Hoy, 2004), etkili okulların önemli bir bileşeni olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim okul etkililiğinin artmasında öğretmenlerin bireysel performansları kadar kolektif öğretmen yeterliklerinin yüksek olması gerektiği savunulmaktadır (Uğurlu, Beycioğlu ve Abdurrezzak, 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin kolektif yeterlikleri, öğrencilerin akademik ilerlemeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Erdoğan, 2018). Kaldı ki yapılan ampirik araştırmalar, kolektif öğretmen yeterliğinin akademik başarıyı arttırmada önemli bir bileşen olduğunu göstermektedir (Casanova ve Azzi, 2015; Cybulski, Hoy ve Sweetland, 2005; Fancera ve Bliss, 2011; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Bununla birlikte sosyoekonomik durum açısından dezavantajlı grupların başarısının sağlanmasında da önemli bir faktördür (Gibbs ve Powell, 2012; Koçak ve Özdemir, 2019). Bu nedenle kolektif öğretmen yeterliği, öğrenci başarısını artırmayı ve üretken bir öğrenme ortamını teşvik etmeyi amaçlayan araştırma ve yayınların odak noktası haline gelmiştir (Donohoo ve Katz, 2017).

Hem karizmatik liderlik hem de kolektif öğretmen yeterliğinin, etkili okul çıktıları üzerinde bahsedilen olumlu etkileri bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Başka bir ifadeyle okul etkililiğinin sağlanması ve artırılması için gereken lider ve öğretmen davranışlarının belirlenmesi önemli görülmüştür. Bu kapsamda karizmatik liderlik davranışları ve kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkilerin incelenmesi çalışmaya değer bulunmuştur.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışları, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkileri incelemek; karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin, okul etkililiği üzerindeki rolünü ortaya çıkarmaktır. Bu amaç kapsamında aşağıda ifade edilen problemlere yanıt aranmıştır.

1. İlk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları, öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ve okul etkililik düzeyi nedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışları, öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ve okul etkililiği arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Öğretmen görüşlerine göre; karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliği okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada ilk ve ortaokullarda karizmatik liderlik, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin, okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışlarına ve okuldaki kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algılarının okul etkililiği üzerindeki rolü tespit edilmiştir. Değişkenler arası ilişkilere odaklanan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Nitekim Karasar (2005) ilişkisel tarama modelini, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin ve birlikte değişim düzeylerinin incelendiği araştırma modeli olarak ifade etmiştir.

Evren – Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Uşak ilindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 4518 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem hesaplanmasında, %95'lik güven aralığı ($\alpha = 0,05$ 'lik standart sapma ile) baz alınmış (Cochran, 1962'dan akt., Balcı, 2010) ve bu hesaplama göre örneklem en az 355 öğretmenden oluşması

gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ölçeklerin tam olarak doldurulmama ve kayıp veri riski göze alınarak 380 ölçek dağıtılmış ve 373 verinin bu araştırmada kullanılabilir olduğu görülmüştür. 373 öğretmenin seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış; veri toplama sürecinde merkez-ilçe ve köylerden eşit oranlı olarak öğretmen tespiti yapılmıştır. Tablo 1’de araştırmanın örnekleme yönelik tabakalı örneklem dağılım tablosu sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemin Merkez-İlçe ve Köylere Göre Dağılımı

	Merkez	İlçe	Köy	Toplam
İlkokul	67	20	28	115
Ortaokul	151	47	60	258
Toplam	218	67	88	373

Görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin büyük bir bölümü ($x = 151$) merkezdeki ortaokullarda görev yapmaktadır. Genel itibariyle ortaokullarda görev yapan öğretmen sayıları ilkokullarda görev yapan öğretmen sayılarından fazla olmakla birlikte merkezde görev yapan öğretmen sayıları (218) da diğer yerleşim birimlerinde (ilçe ve köy) görev yapan öğretmenlere (155) göre daha fazladır. Araştırmaya katılan 373 öğretmene ait kişisel bilgiler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	227	60,9
	Erkek	146	39,1
Yaş	20-30	62	16,6
	31-40	202	54,2
	41 ve üzeri	109	29,2
Kıdem	1-10 yıl	136	36,5
	11-20 yıl	164	44,0
	21 yıl ve üzeri	73	19,6
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	202	54,2
	6 yıl ve üzeri	171	45,8
Medeni Durum	Bekar	65	17,4
	Evli	308	82,6
Eğitim Durumu	Ön lisans – Lisans	341	91,4
	Lisansüstü	32	8,6
Yöneticilik Deneyimi	Yok	288	77,2
	Var	85	22,8
Çalışılan Bölge	Merkez	218	58,4
	İlçe	67	18,0
	Köy	88	23,6
Okul Kademesi	İlkokul	115	30,8
	Ortaokul	258	69,2

Tablo 2’ de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ($x = 227$) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu ($x=202$) 31-40 yaş aralığındadır ve 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmen sayısı ($x = 73$) oldukça azdır. Lisansüstü öğrenim gören öğretmen sayısı ($x = 32$) ön lisans ve lisans mezunları toplamı öğretmen sayısının ($x = 341$) çok çok altındadır. Öğretmenlerimizin büyük bir çoğunluğunun ($x = 288$) idarecilik deneyimi bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Conger ve Kanungo (1994) tarafından geliştirilen, Özdemir ve Pektaş (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Karizmatik Liderlik Ölçeği (KLÖ); Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen, Erdoğan ve Dönmez

(2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) ve Hoy (2009) tarafından geliştirilen, Demirkasimoğlu ve Taşkın (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Etkililiği İndeksi kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanım izinleri ilgili araştırmacılardan alınmıştır. Ölçeklerin uyarlanma sürecinde yapılan analiz sonuçları ve bu çalışma için ilgili araçların geçerlilik ve güvenilirlik değerleri aşağıda sunulmaktadır.

Karizmatik Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin karizmatik liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerini tespit edebilmek amacıyla kullanılan ölçek, 25 madde ve 6 alt boyuttan (Vizyonu belirleme ve açıklama, çevresel duyarlık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme, mevcut durumu sürdürmeme) oluşmaktadır. Conger ve Kanungo (1994) tarafından geliştirilen, Özdemir ve Pektaş (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, 5'li likert tipindedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekilde hesaplanmıştır: [$\chi^2 = 770.31$; $df = 269$; $\chi^2/df = 2.86$; $GFI = .83$; $AGFI = .80$; $RMSEA = .07$; $CFI = .98$; $NFI = .97$]. Araştırmacılar ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayılarını hesaplamışlar, buna göre şu sonuçları elde etmişlerdir: Vizyonu belirleme ve açıklama alt boyutu için .94, çevresel duyarlık gösterme alt boyutu için .93, sıra dışı davranışlar sergileme alt boyutu için .87, kişisel risk üstlenme alt boyutu için .84, üye ihtiyaçlarına duyarlık gösterme alt boyutu için .91, mevcut durumu sürdürmeme alt boyutu için .96. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da incelenen ölçeğin 25 madde ve 6 alt faktörlü yapısının Türk kültüründe de uygulanabilir yapıda olduğu görülmüştür (Özdemir ve Pektaş, 2020). Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şunlardır: (1) Girişimci ruha sahiptir ve hedeflere ulaşma yolunda yeni olanakları ıskalamaz. (2) Örgütsel amaçların peşindeyken kayda değer oranda özveri gerektiren faaliyetler içinde bulunur. (3) Karşılıklı anlayış, sevgi ve saygı geliştirerek çalışanlar üzerinde etki yandırır.

Bu çalışma kapsamında yapılan geçerlik analizi doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ve güvenilirlik analizi ise Cronbach Alfa katsayılarıyla hesaplanmıştır. DFA sonuçları şu şekildedir [$\chi^2 = 977.47$; $df = 257$; $\chi^2/df = 3.80$; $GFI = .82$; $RMSEA = .08$; $CFI = .98$; $NFI = .97$]. Ölçek güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha sayılarına bakılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir: Vizyonu Belirleme ve Açıklama alt boyutu için .96, Çevresel Duyarlık Gösterme alt boyutu için .95, Sıra Dışı Davranışlar Sergileme alt boyutu için .85, Kişisel Risk Üstlenme alt boyutu için .87, Üye İhtiyaçlarına Duyarlık Gösterme alt boyutu için .91, Mevcut Durumu Sürdürmeme alt boyutu için .75 ve ölçeğin tamamı için .97. Bütün bu değerler incelendiğinde Karizmatik Liderlik Ölçeğinin bu çalışmada kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğuna karar verilmiştir (Kline, 2011).

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği:

Aynı okulda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterliklerine yönelik ölçek 12 madde ve 2 alt boyuttan (öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini) oluşmaktadır. Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) 5'li likert tipindedir. Ölçeğin dilimize uyarlanması çalışmasında elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında şu bilgilere ulaşılmıştır: [$\chi^2 = 104,48$; $df = 51$; $\chi^2/df = 2,04$; $GFI = .92$; $AGFI = .90$; $RMSEA = .072$; $CFI = .96$; $NFI = .95$]. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla kullanılan Cronbach's Alpha katsayılarından elde edilen bulgular şu şekildedir: Öğrenci disiplini alt boyutu için .85, öğretim stratejileri alt boyutu için .86, tüm ölçek için .86. 12 madde ve 2 alt boyuttan oluşan ölçek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları bakımından ele alındığında güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve uygulanabilir yapıda olduğu söylenebilir (Erdoğan ve Dönmez, 2015). Ölçeği oluşturan maddelere örnek vermek gerekirse: (1) Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler? (2) Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler? (3) Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?

Bu çalışmada kapsamında yapılan geçerlik analizi doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ve güvenilirlik analizi güvenilirlik analizi ise Cronbach's Alpha katsayılarıyla hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir [$\chi^2 = 182,61$; $df = 50$; $\chi^2/df = 3,65$; $GFI = .92$; $RMSEA = .08$; $CFI = .99$; $NFI = .98$]. Cronbach's Alpha sayılarından elde edilen bulgular ise: Öğretim Stratejileri alt boyutu için .92, Öğrenci Disiplini alt boyutu için .91 ve tüm ölçek için .95'dir. Elde edilen bulguların tamamı değerlendirildiğinde Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin bu çalışmada kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmektedir (Kline, 2011).

Okul Etkililiği İndeksi:

Öğretmenlerin Algılanan Okul Etkililiğine ilişkin görüşlerinin tespitine yönelik kullanılan ölçek 8 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Hoy (2009) tarafından geliştirilen, Demirkasimoğlu ve Taşkın (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Etkililiği İndeksi 5'li likert tipindedir. Türkçeye uyarlama çalışmasında elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir: [$\chi^2 = 44.07$; $df = 20$; $\chi^2/df = 2.2$; $GFI = .91$; $AGFI = .85$; $RMSEA = .10$; $CFI = .99$; $NFI = .97$]. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla araştırmacılar Cronbach's Alpha katsayısını kullanmışlar ve .92 tutarlılık katsayısı elde etmişlerdir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları incelendiğinde Okul Etkililiği İndeksinin Türk kültüründe uygulanabilir yapıda olduğu

görülmüştür (Demirkasimoğlu ve Taşkın, 2015). Ölçekte yer alan maddelere şunlar örnek verilebilir: (1) Bu okulda üretilen ürün ve hizmetlerin niteliği sıra dışıdır. (2) Bu okulda hemen herkes değişiklikleri benimser ve kendilerini değişikliklere uyarlar. (3) Bu okuldaki öğretmenler sorunları önceden sezerler ve onlara engel olurlar.

Bu çalışma kapsamında yapılan geçerlik analizi doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ve güvenilirlik analizi ise Cronbach's Alpha katsayıları ile hesaplanmıştır. DFA sonuçlarına göre: [$\chi^2 = 50.83$; $df = 17$; $\chi^2/df = 2.9$; $GFI = .97$; $RMSEA = .07$; $CFI = .99$; $NFI = .99$] dur. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı = .90 olarak bulunmuştur. Bütün veriler göz önünde tutulduğunda Okul Etkililiği İndeksinin bu çalışmada kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır (Kline, 2011).

İşlemler ve Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce kayıp veri olup olmadığına bakılmış ve uç değer analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin, parametrik ya da non-parametrik testlerden hangisi ile analiz edileceğine karar verilebilmesi için verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş, histogram, normal dağılım grafiği ve kutu diyagramları değerlendirilmiştir.

Değerler incelendiğinde karizmatik liderlik, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği ölçekleriyle toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmış, ilgili katsayıların +2 ile -2 arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca dağılım grafikleri incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin normal dağılıma işaret ettiği görülmüştür (George ve Mallery, 2001; Morgan, Barrett, Leech ve Gloeckner, 2019). Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Karizmatik liderlik, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği algılarının belirlenmesinde bu değişkenlere ait ortalama ve standart sapma gibi değerlerin hesaplanması için betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Ortalama aralığı hesaplanırken en büyük ölçek değeriyle en küçük ölçek değerinin farkı bulunmuş ($5-1=4$), bu fark maddeye verilen alternatif cevap sayısına bölünmüş ($4/5=0.80$) ve bu şekilde aralık değeri = .80 olarak belirlenmiştir. Bu değer ölçekteki en küçük değerden başlayarak her dereceye eklenmiş ve ortalamalar 1-1,8 çok düşük, 1,81-2,60 düşük, 2,61-3,40 orta, 3,41-4,20 yüksek ve 4,21-5,00 çok yüksek olacak şekilde sözel karşılık bulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde yapılan analiz sonuçları sunulmuş ve bulgular yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin karizmatik liderlik, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiğine yönelik betimsel istatistik verileri tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma
1. Karizmatik Liderlik	373	3,89	,709
Çevresel Duyarlılık Gösterme	373	4,10	,752
Sıra Dışı Davranışlar Sergileme	373	3,58	,954
Kişisel Risk Üstlenme	373	3,54	,951
Üye İhtiyaçlarına Duyarlılık Gösterme	373	4,09	,810
Mevcut Durumu Sürdürmeme	373	3,88	,887
Vizyonu Belirleme	373	3,97	,849
2. Kolektif Öğretmen Yeterliği	373	3,99	,601
Öğretim Stratejileri	373	3,96	,631
Öğrenci Disiplini	373	4,04	,612
3. Okul Etkililiği	373	3,80	,646

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerine yönelik toplam karizmatik liderlik algıları yüksek düzeydedir ($\bar{x} = 3,89$). Bununla birlikte karizmatik liderliğin tüm alt boyutlarında yine ortalamaların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği tüm alt boyutlarıyla birlikte değerlendirildiğinde de öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x} = 3,99$) görülmektedir. Öğretmenlerin okul etkililiği algıları da ($\bar{x} = 3,80$) yüksek düzeyde karşımıza çıkmaktadır.

Karizmatik liderlik, kolektif öğretmen yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon katsayıları tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Paerson Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Karizmatik Liderlik Ölçeği Toplam	-										
2. Çevresel Duyarlık Gösterme	,91**	-									
3. Sıra Dışı Davranışlar Sergileme	,72**	,50**	-								
4. Kişisel Risk Üstlenme	,79**	,57**	,75**	-							
5. Üye İhtiyaçlarına Duyarlılık Gösterme	,82**	,79**	,42**	,54**	-						
6. Mevcut Durumu Sürdürmeme	,62**	,49**	,43**	,45**	,52**	-					
7. Vizyonu Belirleme ve Açıklama	,91**	,89**	,52**	,60**	,73**	,48**	-				
8. Kolektif Öğretmen Yeterliği Toplam	,48**	,47**	,27**	,34**	,47**	,31**	,46**	-			
9. Öğretim Stratejileri	,48**	,45**	,29**	,36**	,45**	,28**	,45**	,96**	-		
10. Öğrenci Disiplini	,46**	,46**	,23**	,29**	,47**	,33**	,43**	,96**	,87**	-	
11. Okul Etkililiği	,59**	,54**	,39**	,45**	,52**	,34**	,57**	,73**	,73**	,68**	-

p<0,01

Tablo 4’de pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde okul etkililiği indeksi ile karizmatik liderlik algısı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,59$). Okul etkililiği ile karizmatik liderlik alt boyutları arasındaki ilişki katsayılarına bakıldığında, tamamında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul etkililiği ile en yüksek korelasyon katsayısına sahip olandan en düşüğe doğru sıralama karizmatik liderlik ($r=,59$), vizyonu belirleme ve açıklama ($r=,57$), çevresel duyarlılık gösterme ($r=,54$), üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ($r=,52$), kişisel risk üstlenme ($r=,45$), sıra dışı davranışlar sergileme ($r=,39$) ve mevcut durumu sürdürmeme ($r=,34$) şeklindedir. Bununla birlikte okul etkililiği indeksi ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki incelendiğinde yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ($r=,73$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Kolektif öğretmen yeterliğinin alt boyutlarına bakıldığında; öğretim stratejileri boyutunun okul etkililiği ile yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi ($r=,73$) varken öğrenci disiplini boyutu ile orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi ($r=,68$) bulunmaktadır.

Araştırmada üçüncü olarak karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemede çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 5’te ilgili sonuçlar sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Karizmatik Liderlik Algılarının Okul Etkililiği Düzeylerini Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Yordanan Değişken: Okul Etkililiği							
Yordayıcı Değişken	B	S. Hata	β (Beta)	t	P	Kısmi	İkili
Sabit	,210	,151		1,385	,167		
Kolektif Öğretmen Yeterliği	,623	,040	,580	15,559	,000	,732	,629
Karizmatik Liderlik	,283	,034	,310	8,328	,000	,594	,397
R: .780	R2=.609						
F(2-94,511)=287,887	P=.000						

Tablo incelendiğinde kolektif öğretmen yeterliği ve karizmatik liderliğin okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu kapsamda kolektif öğretmen yeterliği ve karizmatik liderliğin okul etkililiğindeki varyansın %61’ini açıkladığı belirlenmiştir ($R=,780$, $R2=.609$, $p<.05$). Bununla birlikte okul etkililiğinin en büyük yordayıcısı kolektif öğretmen yeterliği olarak saptanmıştır ($\beta=.580$, $p<.05$).

SONUÇ VE TARTIŐMA

Bu araştırma, öğretmenlerin karizmatik liderlik ve kolektif ğretmen yeterliği algılarının okul etkililiği üzerinde ne derecede rol oynadığını belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın ilk araştırma sorusuna yönelik bulgular karizmatik liderliğin öğretmenler tarafından yüksek yzeyde algılandığını göstermiştir. En yüksek ortalamanın vresel duyarlık gösterme alt boyutuna, en dŐŐuk ortalamanın ise kişisel risk őrtenme alt boyutuna ait olduğu grlmŐŐtr. Bu çalışmaya benzer Şekilde, yapılan çalışmalarda karizmatik liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Arabacı, Alanoğlu ve Doğan, 2014; Yalçın, 2020). Buna karşılık yapılan bazı çalışmalarda ise karizmatik liderlik davranışlarının orta düzeyde sergilendiği tespit edilmiştir (Cinel, 2021; Yzzer, 2019). Bu bulgular farklı kademelerde algılanan karizmatik liderlik algılarının farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Nitekim Yalçın (2020) karizmatik liderliğin farklı kademelerde görev yapan öğretmenlere göre farklılaŐtđını ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin karizmatik liderlik algılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu belirlemiŐtir. Ayrıca bu çalışma bulguları ile paralel olarak, yapılan çalışmalarda en dŐŐuk ortalamaya sahip karizmatik liderlik boyutunun kişisel risk őrtenme olduğu görülmektedir (Arabacı, Alanoğlu ve Doğan, 2014; Tuti, 2021; Yzzer, 2019). Bu çalışmada da kişisel risk őrtenme boyutunun belirtilen diğer çalıŐmalara paralel olarak dŐŐuk düzeyde olması dikkat çekicidir. Kişisel risk őrtenme ve sıra dışı davranışlar sergileme boyutlarındaki ğretmen algılarının diğer boyutlara nazaran dŐŐuk çıkması; Türk milli eğitim sisteminin katı merkezietçi yapısına ve buna paralel olarak okul müdürlerine verilen sınırlı yetkilerle açıklanabilir. Başka bir ifadeyle okul yöneticileri ellerindeki sınırlı yetkiler nedeniyle risk alamıyor ve sıra dışı davranışlar sergilemekten çekiniyor olabilir. Nitekim Yıldırım (2010) Türk milli eğitim sisteminin sorunlarından birinin eğitimin katı merkezietçi yapısından kaynaklandđı; okulların sınırlı yetkilere sahip olduğu ve okullara çeŐitli yetkilerin aktarılması gerektiği vurgulanmıŐtır. Bunlara rağmen, vresel duyarlılık gösterme boyutunun yüksek çıkması, yöneticilerin okulla etkileşim halinde olan aktörlerle iyi ilişkiler kurmalarına ve bu aktörlerden okulun menfaatleri doğrultusunda faydalanmalarına, okulun vresel değişimlere uyum sağlayabileceği fiziksel-görsel-teknolojik beklentilerini etkili bir Şekilde karŐılamalarıyla açıklanabilir. Kolektif ğretmen yeterliğine yönelik ortalamalara bakıldığında ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Alanyazında kolektif ğretmen yeterliği algılarının yüksek düzeyde olduğunu gösteren sonuçlara rastlamak mümkündür (Dzđunođlu, 2019; Koçak ve zdemir, 2019; Yner ve zdemir, 2020; Zafer Güneş, 2014). Ancak Yılmaz ve Turanlı (2017) ğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur. alıŐmalar arası bu farklılıkların, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin sosyoekonomik düzey farklılığından kaynaklandđını söylemek mümkündür. Kolektif ğretmen yeterliğinin yüksek düzeyde algılanması okullar açısından olumludur. Nitekim kolektif ğretmen yeterliğinin yüksek olduğu okullarda öğretmenler, tüm öğrencilerin okul etkinliklerine motive edilmesinde ortak bir paydada buluŐup birlikte hareket etmede isteklidirler (Goddard, LoGerfo ve Hoy, 2004; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Ancak bu Şekilde hiçbir ayırım gözetilmeksizin tüm öğrencilerin başarıyı yakalamaları mümkün olacaktır.

Araştırmada okul etkililiğine yönelik ortalamaların kolektif ğretmen yeterliği ile benzer Şekilde yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan bazı araştırmalarda da okul etkililiklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Ermeydan ve Can, 2020; Yner ve zdemir, 2020). Bu durum, öğretmenlerin okullarda nitelik ve nicelik olarak uygun proje ve etkinlikler üretebildiklerini, çıkabilecek sorunları önceden kestirip nlem alabildiklerini, vresel değişikliklere hızlıca adapte olabildiklerini ve kaynakları etkili kullanarak eğitsel amaçlara hizmet edebildiklerini göstermektedir. Ancak yapılan başka bir çalışmada devlet okullarındaki okul etkililiğinin orta düzeyde olduğu, dahası devlet okullarındaki etkililiğin özel okullara kıyasla daha dŐŐuk olduğu saptanmıştır (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2010). alıŐmalar arası bu farklılıkların devlet okulları ve özel okullardaki olanaklardan, ğrenci profilinden ve veli yapısından kaynaklandđını söylemek mümkündür. Araştırmanın ikinci ve nc sorusunda değişkenler arası ilişkiler belirlenmiş, karizmatik liderlik ile okul etkililiği arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu grlmŐŐtr. Kolektif ğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte her iki deđiŐkeninde okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Nitekim yapılan çalışmalarda hem liderin okul etkililiği üzerinde önemli rol oynadığı (elikten, 2001; obanoğlu ve Badavan, 2017; buku ve Girmen, 2006; IŞık ve Gümüş, 2017) hem de kolektif ğretmen yeterliğinin okul etkililiğini arttırıcı önemli bir etmen olduğu (Uğurlu, Beycioğlu ve Abdurrezzak, 2018) vurgulanmaktadır.

Karizmatik liderlik davranışlarının okullara yönelik olumlu yansımalarını ortaya koyan araştırmalarda, okul etkililiğini arttırıcı bazı değişkenler üzerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Örneğin Yzzer (2019) karizmatik liderliğin, etkili okul özelliklerinden biri olarak dŐŐnlebilecek olumlu bir okul kültürü oluŐtırmada önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir. Benzer Şekilde alanyazında karizmatik liderliğin yine etkili okul özelliklerini yansıtan örgütsel vatandaşlık davranışları ve öğretmenlerin iş tatminini arttırıcı bir rol oynadığını gösteren çalışma bulgularına rastlanmaktadır (Vuran, 2019). Bu araştırmada da karizmatik liderliğin okul etkililiğini açıklayıcı bir özelliğe sahip olması alanyazındaki bu çalıŐmalarla örtüŐmektedir. Nitekim Kazan ve zgenel (2021) karizmatik liderlik özelliklerinin, eğitim-ğretim ortamı ve bu ortamı etkileyen faktörlerin bütünsel olarak güçlendirilmesi anlamına gelen okul gelişimini anlamlı bir Şekilde yordadığı

sonucuna ulaşmıştır . Ayrıca Işık ve Gümüş (2017), okul liderlerine ait öz yeterliğin okul etkililiği açısından önemli olduğunu belirlemişlerdir. Başka bir açıdan bakılacak olursa, karizmatik liderliğin olumsuz öğretmen algı ve tutumlarının giderilmesinde de etkili olduğu görülmektedir. Örneğin Yalçın (2020) öğretmen sinizminin azaltılmasında karizmatik liderliğin etkisi olduğunu bulmuştur. Tüm bu araştırma sonuçları birlikte düşünüldüğünde karizmatik liderlik davranışlarının okul etkililiğini geliştirmede anahtar rol oynadığı sonucuna ulaşılabilir.

Alanyazında kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiği üzerinde oynadığı rolün belirlenmesini amaçlayan araştırmalarda, bu değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (Düzgünoğlu, 2019; Yüner ve Özdemir, 2020). Bu bağlamda okul etkililiğinin en önemli göstergelerinden biri olan öğrenci başarısı üzerinde kolektif öğretmen yeterliğinin aktif bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Kaldı ki kolektif öğretmen yeterliğine yönelik yapılan ampirik ve kuramsal çalışmalarda, bu değişkenin bütün öğrencilerin akademik başarıları için başat faktörlerden biri olduğuna dikkat çekilmektedir (Casanova ve Azzi, 2015; Cybulski, Hoy ve Sweetland, 2005; Erdoğan, 2018; Fancera ve Bliss, 2011; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Bununla birlikte öğretmen yeterliliklerinin, etkili okul göstergeleri arasında sayılabilecek öğrenci katılımı ve bağlılığını artırıcı güçlü bir etmen olduğu belirtilmektedir (Korkmaz, 2006). Tüm bu araştırma sonuçları mevcut araştırmadaki kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğini açıklamada önemli bir unsur olmasını destekler niteliktedir. Bu nedenle okul etkililiğinin sağlanmasında öğretmenlerin bireysel güçlerini birleştirerek sinerji yaratmaları ve okul başarısı için iş birliği halinde çalışmalarını önem arz etmektedir.

ÖNERİLER

Okul etkililiği eğitim-öğretim sürecinde tüm öğrencilerin gelişimine odaklanmayı ve öğrencilerin kazanımları gerçekleştirmesi adına tüm imkanları seferber etmeyi ifade eder. Okul etkililiğinin en önemli göstergelerinden biri olan öğrenci başarısı, birbiriyle uyum içinde çalışan ve yaptığı işten keyif alan öğretmenlerdir. Öğretmenlerde kolektif yeterliğin geliştirilmesinde başlıca aktör de hiç şüphesiz ki okul müdürleridir. Öğretmenler için uygun çalışma ortamı hazırlayan, öğretmenler arası etkileşimi güçlendiren, sağlıklı öğrenci-öğretmen-veli ilişkisine imkan tanıyan okul müdürleri okul toplumunun bütüncül başarısına hizmet etmektedirler. Nitekim bu araştırmada çevresel duyarlık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme, mevcut durumu sürdürmeme, vizyonu belirleme gibi karizmatik liderlik davranışlarının ve yüksek kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiğinde önemli bir rol oynadığı genel sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan genel sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılara belirli öneriler verilebilir. Bu bağlamda okul yöneticileri çevresel duyarlık göstermelidir. Daha geniş bir ifadeyle okulun çevresel değişimlere adaptasyonlarını engelleyici yetersizliklerini (teknoloji ve kaynak yetersizliği) belirleyip bu doğrultuda önlemler almalıdır. Okul yöneticileri okul içindeki yenilikçi etkinlikleri desteklemeli ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki ihtiyaçlarını tespit edip bunlara yönelik kişisel ve mesleki gelişimi sağlayıcı koşulları sunmalıdır. Benzer şekilde öğretmenlerin okulun ortak vizyonu etrafında toplanmalarını destekleyen bir okul kültürü oluşturabilmelidir. Böylesi bir kültür içerisinde kolektif öğretmen yeterliğini geliştiren işbirlikçi ve üretken takım çalışmalarına destek vermeli, okulda zarar verici rekabet yerine birlikte yükselmeyi ilke edinen çalışma ortamı hazırlamalı ve öğretmenler arasında tüm öğrencilerin öğrenebileceğine yönelik yüksek beklentiyi aşılayabilmelidir.

Bu araştırma, okul etkililiği üzerinde karizmatik liderlik davranışları ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolünü ortaya çıkarmayı amaçlayan, ilk ve ortaokul kademelerdeki okullarda çalışan öğretmenlerle yürütülmüş nicel bir çalışmadır. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılı Uşak ili ve ilçelerindeki ilkokul-ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Ayrıca çalışmanın üç değişken üzerinden yürütülmesi, öğretmenlerin verileri sağlıklı işlemesine mani olabilmekte, araştırma formlarını toplamak zaman alabilmektedir. Aynı araştırma farklı kademe ve türdeki okulları karşılaştırmalı olarak inceleyecek şekilde desenlenebilir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerle, okul etkililiğini geliştirici farklı etmenlerin ortaya çıkarılmasını hedefleyen nitel araştırmalara yer verilebilir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar aralarında çıkar çatışması olmadığını “The authors declare that they have no conflict of interest” beyan ederler.



EXTENDED SUMMARY

THE ROLE OF CHARISMATIC LEADERSHIP AND COLLECTIVE TEACHER QUALIFICATION ON SCHOOL EFFICIENCY**INTRODUCTION**

Born and developed in the USA in the 1960s, The Influential School Movement is the name of the movement that shows that the investment in education and therefore the school is justified. An effective school can be interpreted as a modern quality school where students of all types and abilities can be taught and developed (Balci, 2013).

An effective school includes all components such as management style, importance given to teaching, school climate, teachers' expectations for academic and work life, school-parent relations and student's achievement-motivation status (Keleş, 2006). In this context, school effectiveness is a necessity to ensure the physical, mental and emotional development of children in schools and to prepare them for their future roles in a functional way (Balci, 1993). Therefore, compared to one another, if there is a noticeable difference in the success of one of the two schools which have the same goals, the issue of what causes this difference comes to the fore. For this reason, examining the components that cause success and failure drew attention to the necessity of school effectiveness research (Arslan, Kuru, & Seller, 2010).

Despite the importance of school effectiveness in terms of student success and all other stakeholders, it has been determined that there are problems in "positive teacher behaviors, effective leadership, talented teacher power and the learning-teaching process" (p. 388) for school effectiveness, and that public schools are less effective than private schools. (Arslan, Kuru and Seller, 2010). For example, in a study on the expectations of teachers from parents in an effective school, it was determined that there were problems in family participation in the school and in providing support to students (Yılmaz, 2006). Çubukçu and Girmen (2006) determined that their perceptions of effective teacher characteristics and school culture dimensions, which are effective school characteristics, are not at the desired level. Kazak (2021) found that there are factors limiting effective administrator behaviors, which are one of the important components of effective schools. These problems regarding school effectiveness necessitate researching the necessary prerequisites for the improvement of effectiveness in schools. In this context, examining the behaviors of leaders and teachers, which play an important role on an effective school, constituted the starting point of this study.

The relationships between the behaviors of school leaders and school success show that leadership plays a role on students' achievement and effective school leadership has a positive effect on school effectiveness (Çelikten, 2001; Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Çubukçu ve Girmen, 2006; Işık ve Gümüş, 2017). Çobanoğlu and Badavan (2017) emphasize that school administrators as instructional leaders, play an important role in school effectiveness. As a matter of fact, Turgut (2021), in her study examining the studies on school effectiveness, found a positive and strong effect size between leadership and school effectiveness. In this context, it is stated that teachers who work with charismatic leaders feel safe and show advanced effort, performance and emotional response (House, 1992). In addition, in a study, it was determined that there are significant relationships between some dimensions of charismatic leadership and emotional, normative and continuance commitment (Cinel, 2008). However, studies have shown that charismatic leadership characteristics significantly predict the level of organizational cynicism (Yalçın, 2020), have positive and significant relationships with organizational commitment (Arabacı, Alanoğlu, & Doğan, 2014), play a role on school reputation (Demir & Yirci, 2021) and comprise positive and significant relationships with school development (Kazan & Özgenel, 2021).

In addition to leadership characteristics, undoubtedly one of the most important elements that play a role in ensuring school effectiveness is teachers. In this context, it is possible to say that the collective teacher efficacy (Goddard, LoGerfo, & Hoy, 2004), which is defined as the teachers working in an organized way to achieve the desired behaviors in the students, is an important component of effective schools. Thus, It is argued that collective teacher competencies should be as high as the individual performances of teachers in order to increase school effectiveness (Uğurlu, Beycioğlu ve Abdurrezzak, 2018). In this context, teachers' collective competencies have a positive effect on students' academic

progress (Erdoğan, 2018). Moreover, empirical studies show that collective teacher efficacy is an important component in increasing academic success (Casanova & Azzi, 2015; Cybulski, Hoy & Sweetland, 2005; Fancera & Bliss, 2011; Tschannen-Moran & Barr, 2004). Besides It is also an important factor in ensuring the success of disadvantaged groups in terms of socio-economic status (Gibbs and Powell, 2012; Koçak and Özdemir, 2019). For this reason, collective teacher efficacy has become the focus of researches and publications aimed at increasing student achievement and promoting a productive learning environment (Donohoo & Katz, 2017).

The mentioned positive effects of both charismatic leadership and collective teacher efficacy on effective school outcomes are the starting point of this study. In other words, it was considered important to determine the necessary leader and teacher behaviors in order to ensure and increase school effectiveness. In this context, examining the relationships between charismatic leadership behaviors with collective teacher efficacy and school effectiveness was found worthy of study. The aim of this research is to examine the relationships between school administrators' charismatic leadership behaviors, collective teacher efficacy and school effectiveness and to reveal the role of charismatic leadership and collective teacher efficacy on school effectiveness according to the views of teachers in primary schools. Within the scope of this purpose, answers to the following problems were sought.

1. According to the teachers working in primary and secondary schools, what are the school principals' charismatic leadership behaviors, teachers' collective competencies, and school effectiveness level?
2. According to teachers' views, are there significant relationships between school administrators' charismatic leadership behaviors, teachers' collective competencies, and school effectiveness?
3. According to the teachers' opinions; Are charismatic leadership and collective teacher efficacy a significant predictor of school effectiveness?

METHOD

In this study, the relationships between charismatic leadership, collective teacher efficacy and school effectiveness in primary and secondary schools were determined. In other words, the role of teachers' perceptions of school administrators' charismatic leadership behaviors and collective teacher efficacy on school effectiveness has been determined. This study, which focuses on the relationships between variables, was designed in the relational screening model. As a matter of fact, Karasar (2005) expressed the relational screening model as a research model in which the relationships between two or more variables and the levels of co-change are examined.

RESULTS

In this section, the results of the analysis made within the framework of the research questions are interpreted.

Teachers' perceptions of total charismatic leadership towards school administrators are high ($\bar{x} = 3.89$). When collective teacher efficacy is evaluated together with all its sub-dimensions, it is seen that teacher perceptions are at a high level ($\bar{x} = 3.99$). Teachers' perceptions of school effectiveness ($\bar{x} = 3.80$) are also at a high level.

When the Pearson correlation coefficients are examined, it is seen that there is a moderate, positive and significant relationship between the school effectiveness index and the perception of charismatic leadership ($r=.59$). When the correlation coefficients between school effectiveness and charismatic leadership sub-dimensions are examined, it is seen that there is a moderate, positive and significant relationship in all. In this context, ranking from the highest correlation coefficient with school effectiveness to the lowest is charismatic leadership ($r=.59$), determining and explaining the vision ($r=.057$), showing environmental sensitivity ($r=.54$), showing sensitivity to member needs ($r=.52$), taking personal risks ($r=.45$), exhibiting unusual behaviors ($r=.39$), and not maintaining the current situation ($r=.34$). However, when the relationship between school effectiveness index and collective teacher efficacy is examined, it is seen that there is a high level of positive and significant ($r=.73$) relationship. Considering the sub-dimensions of collective teacher efficacy; While the dimension of teaching strategies has a high level of positive and significant relationship with school effectiveness ($r=.73$), there is a moderately positive and significant relationship ($r=.68$) with the dimension of student discipline.

Collective teacher efficacy and charismatic leadership were found to significantly predict school effectiveness. In this context, it was determined that collective teacher efficacy and charismatic leadership explained 61% of the variance in

school effectiveness ($R = .780$, $R^2 = .609$, $p < .05$). However, the biggest predictor of school effectiveness was found to be collective teacher efficacy ($\beta = .580$, $p < .05$).

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

This research was carried out to determine to what extent teachers' perceptions of charismatic leadership and collective teacher efficacy play a role on school effectiveness. Findings for the first research question of the study showed that charismatic leadership was perceived at a high level by teachers. It was seen that the highest average belongs to the sub-dimension of showing environmental sensitivity, and the lowest average belongs to the sub-dimension of taking personal risk. In other studies similar to this study, it was determined that charismatic leadership perceptions are at a high level (Arabacı, Alanoğlu, & Doğan, 2014; Yalçın, 2020).

In the research, it is seen that the averages for school effectiveness are at a high level similar to the collective teacher efficacy. In some studies in the literature, it has been determined that school effectiveness is at a high level (Ermeşkan & Can, 2020; Yüner & Özdemir, 2020). This situation shows that teachers can produce projects and activities that are suitable in terms of quality and quantity, predict problems that may arise and take precautions, quickly adapt to environmental changes and serve educational purposes by using resources effectively.

In the second and third questions of the research, the relations between the variables were determined, and it was observed that there was a moderately positive and significant relationship between charismatic leadership and school effectiveness. A high level of positive and significant relationship was found between collective teacher efficacy and school effectiveness. Besides, both variables were found to be significant predictors of school effectiveness. As a matter of fact, studies emphasized that both the leader plays an important role on school effectiveness (Çekten, 2001; Çobanoğlu & Badavan, 2017; Çubukçu & Girmen, 2006; Işık & Gümüş, 2017) and that collective teacher efficacy is an important factor increasing school effectiveness (Uğurlu, Beycioğlu). and Abdurrezzak, 2018).

Within the framework of the general results reached, specific suggestions can be given to the executives. In this context, school administrators should show environmental sensitivity. More broadly, they should identify the inadequacies (lack of technology and resources etc.) that prevent the school's adaptation to environmental changes and take measures in this direction. School administrators should support innovative activities within the school and identify the needs of teachers in the educational process and provide conditions for personal and professional development for them. Similarly, they should be able to create a school culture that supports teachers to gather around the common vision of the school. In such a culture, they should support collaborative and productive teamwork that develops collective teacher efficacy, prepare a working environment that adopts the principle of rising together instead of unfavourable competition at school, and instill a high expectation among teachers that all students can learn.

This research is a quantitative study conducted with teachers working in primary and secondary schools, aiming to reveal the role of charismatic leadership behaviors and collective teacher efficacy on school effectiveness. The data are limited to the opinions of teachers working in primary and secondary schools in Uşak province and its districts in the 2021-2022 academic year. In addition, the fact that the study is carried out on three variables may prevent teachers from processing the data properly, and it may take time to collect the research forms. The same research can be designed to examine schools of different levels and types comparatively. In addition, qualitative studies aiming to reveal different factors that improve school effectiveness with teachers and administrators can be included.

KAYNAKÇA

- Akbal, N. (2008). *Etkili okulun oluşmasında okul yöneticilerinin etkin iletişim becerileri (Büyükçekmece örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Akşit, H. (2008). *Yönetim ve Yöneticilik*. Kum Saati Yayın Dağıtım.
- Arabacı, İ. B., Alanoğlu, M., ve Doğan, B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 192-221.
- Arslan, H., Kuru, M., ve Satıcı, A. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 15-25.
- Avcı, A. (2019). Örgütsel değişim ve örgüt yönetiminde karizmatik liderlik ve eleştirel bir bakış. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 148-157.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Balcı, A. (1988). Etkili Okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Türkiye'de İlköğretim Okullarının Etkililiği Araştırması*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul: Okul Geliştirme Kuram, Uygulama ve Araştırma* (221-244). Pegem Akademi.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. In: Springer. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158-166. DOI: 10.1891/0889-8391.13.2.158
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*. Feryat matbaası.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Occasional Paper No. 17
- Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2015). Personal and collective efficacy beliefs scales to educators: Evidences of validity. *Psico-USF*, 20, 399-409.
- Cinel, M. O. (2008). *Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri ve bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of organizational behavior*, 15(5), 439-452.
- Cybulski, T.G., Hoy, W.K. and Sweetland, S.R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 439-461. <https://doi.org/10.1108/09578230510615224>
- Çankaya, B. Ö. (2019). *Yöneticilerin karizmatik liderlik özellikleriyle çalışanların iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 1-12.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Demir, C., & Yirci, R. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okulların kurumsal itibarına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 234-256.
- Demir, D. H. (2019). *Okul müdürleri liderlik stillerinin örgüt iklimi ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Demircioğlu, E. C. (2015). Karizmatik liderliğin yönetsel açıdan değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 52-69.
- Demirkasimoğlu, N., & Taşkın, P. (2015). Yetenek yönetiminin örgütsel etkililik ile ilişkisi özel öğretim kurumları örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4, 268-285.
- Donohoo, J., & Katz, S. (2017). When teachers believe, students achieve. *The Learning Professional*, 38(6), 20-27.

- Düzgünoğlu, M. A. (2019). *Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Ankara ili örneği) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Erdoğan, U. (2018). *Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin çok düzeyli analizi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366.
- Ermeýdan, M., & Can, N. (2020). Okul yöneticilerin liderlik stilleriyle etkili okul arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121.
- Fancera, S. F., & Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and policy in schools*, 10(3), 349-370.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows*. Needham Heights, MA: A Pearson Education.
- Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 564-584.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: *The role of perceived collective efficacy*. *Educational Policy*, 18(3), 403-425.
- Helvacı, M. A., & Aydoğın, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hesapçioğlu, M., & Yukay, M. (1996). Türk eğitim sisteminde etkili okul sorunu ve ÖSYS sonuçları itibariyle liselerin sıralanmaları. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 283-295.
- House, R. J. (1992). Charismatic leadership in service-producing organizations. *International Journal of Service Industry Management*, 3(2), 0-0. <https://doi.org/10.1108/09564239210011944>
- Işık, A. N., & Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel yayın dağıtım.
- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79-96.
- Kazan, A., & Özgenel, M. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul gelişimine etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 175-194.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri* (Çorum ili örneği) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of structural Equation Modeling* (3. Edition). Guilford.
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin dört çerçeve liderlik modeli perspektifinden değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 347-365.
- Kondağı, Y., & Zayım Kurtay, M. (2015, 7-9 Mayıs). *Sosyal adalet liderliği ve etkili okul*. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi [Sözlü Bildiri Sunumu], Gaziantep, Türkiye.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 503-529.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Üsküdar ilçesi örneği) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Morgan, G. A., Barrett, K. C., Leech, N. L., & Gloeckner, G. W. (2019). *IBM SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation: Use and Interpretation*. Routledge.

- Oktay, E., & Gül, H. (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine Karaman ve Aksaray emniyet müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 403-428.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi* Batman ili örneği [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2020). Conger-kanungo karizmatik liderlik ölçeğinin türk kültürüne uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 2-18.
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2018). Türkiye'de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Şahin, F. (2020). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin, okulun etkililiğine ve akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*: Pegem A Yayıncılık Ankara.
- Tofur, S., & Yıldırım, R. (2021). Okul müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi (demirci ilçesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 961-987.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). *Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. Leadership and policy in schools*, 3(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Turgut, M. (2021). *Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Erbakan Üniversitesi.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K., & Abdurrezzak, S. (2018). Bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul: Yapısal eşitlik modellemesi. *Elementary Education Online*, 17(4), 1998-2005. doi 10.17051/ilkonline.2019.506926.
- Vuran, Y. (2019). *Karizmatik liderliğin iş tatminine etkisindeki lider-takipçi etkileşimi ile örgütsel vatandaşlık davranışının aracı rolü* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Yalçın, A. (2019). *Okullardaki stratejik planlamanın okul etkililiği üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yalçın, F. (2020). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yıldırım, M. C. (2010). Türkiye ve avrupa birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 567-586.
- Yılmaz, A. (2006). *İlköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerden beklentileri (Sakarya İli Örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, M., & Turanlı, N. (2017). Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi: Altındağ ilçesi örneği. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 151-158.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409. doi:10.19171/uefad.605195
- Yüzer, B. (2019). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Zafer Güneş, D. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.