



Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Öğretmen Failliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) Analizi

Examining the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Teacher Agency: Hierarchical Linear Modeling (HLM) Analysis

Mehmet Şükrü Bellibaş^{a*}, Nazife Karadağ^a, Sedat Gümüş^b

^aAdıyaman University, Adıyaman, Turkey

^bAarhus University, Aarhus, Denmark

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen failliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi kolektif yeterliği etkilemesi muhtemel öğretmen ve okul düzeyindeki diğer bazı değişkenleri kontrol ederek incelemektir. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman ve Konya il merkezlerinden basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş ilk, orta ve lise düzeyindeki 50 okuldan gönüllü olarak katılan toplam 598 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen ve okullara ait çeşitli demografik veriler ile öğretmen failliğinin bağımsız, kolektif öğretmen yeterliğinin ise bağımlı değişken olarak kullanıldığı bu çalışmada verilerin analizinde Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları öğretmen failliği ve kolektif yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ön lisans eğitim seviyesine sahip öğretmenlere göre daha düşük kolektif yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim düzeyi, okulun büyüklüğü ve öğrenci velilerinin ortalama eğitim durumlarının kolektif öğretmen yeterliğini yordayan diğer değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kolektif öğretmen yeterliği, HLM, öğretmen failliği.

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between teacher agency and collective teacher efficacy by controlling for some other variables at teacher and school level that may affect collective efficacy. This study employed a survey based cross-sectional design in quantitative research method. The sample consisted of 598 teachers who were randomly selected from 50 schools located at Adıyaman and Konya provinces. Hierarchical Linear Modeling (HLM) was employed in the analysis of the data where teacher agency and demographic variables related to schools and teachers were treated as independent, and teacher collective efficacy was considered as the dependent variable. The results of this study indicated that there is a positive and significant relationship between teacher agency and collective efficacy. Besides, it was concluded that teachers with postgraduate education have lower perception of collective efficacy than teachers with associate degree education. Additionally, it was reported that the education level of the teachers, the size of the school and the average educational status of the students' parents were other variables that predicted the collective teacher efficacy.

Keywords: Collective teacher efficacy, HLM, teacher agency.

© 2021 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

*Bu çalışma Adıyaman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından "EFMAP/2015-0002" kodu ile desteklenmiştir.

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Mehmet Şükrü Bellibaş, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Adıyaman University, Adıyaman, Turkey. E- mail address:msbellibas@gmail.com. ORCID ID: 0000-0003-1281-4493.

^aNazife Karadağ, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Adıyaman University, Adıyaman, Turkey. E- mail address:nzfkrdg@hotmail.com. ORCID ID: 0000-0002-8194-4315.

^bSedat Gümüş, Department of Educational Sociology, Danish School of Education, Aarhus University, Aarhus, Denmark. E- mail address: gumussed@gmail.com. ORCID ID: 0000-0003-0453-3341.

Received Date: March 3rd, 2020. Acceptance Date: August 31st, 2020.

1. Giriş

Eğitimde hesap verebilirlik tartışmalarının artması ve öğrenci başarısının ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen standart testler ile ölçülmeye başlanması sonucunda okullar üzerindeki baskıların giderek arttığı gözlemlenmektedir (Altrichter ve Kemethofer, 2015; Özdemir ve Kavak, 2017). Öğretmenin öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu ve öğretmenler arası amaç ve iş birliğinin öğretmenin etkililiğini artırabileceği yönündeki genel kabule paralel olarak kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin matematik, fen ve okuma - yazma başarılarını olumlu yönde etkilediğine dair akademik bulgular bulunmaktadır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Bandura'ya (1997) göre kolektif yeterlik bir örgütteki grup üyelerinin bir bütün olarak belli bir başarıya ulaşmak için gerekli olan eylemleri düzenleme ve yönetme yeteneklerine ilişkin paylaştıkları ortak inançlardır. Bu tanımdan hareketle, kolektif öğretmen yeterliği okuldaki tüm öğretmenlerin hedeflenen başarıyı elde etmek için gerekli eylemleri gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin paylaştıkları ortak inanç olarak değerlendirilebilir. Öğretmen öz-yeterlik kavramı ile benzer bazı özellikler taşısa da kolektif öğretmen yeterliği basit bir biçimde tüm öğretmenlerin öz-yeterlik ortalaması değil; grup düzeyinde ortaya çıkan başlı başına bir kavramdır (Bandura 2000). Yüksek kolektif öğretmen yeterliği öğretmenlerde zor hedefleri gerçekleştirme kabul etme, güçlü bir örgütsel çaba ve daha etkili bir performans sergileme konusunda ısrarcı olmayı sağlamaktadır (Goddard vd., 2000). Ayrıca, mevcut araştırmalar kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek örgütsel bağlılık (Ross ve Gray, 2006), yüksek iş doyumu (Klassen, Usher ve Bong, 2010), yüksek güven (Lee, Zhang ve Yin, 2011) ve düşük stres (Klassen vd., 2010) gibi olumlu tutum ve davranışlarla pozitif ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Mevcut alanyazın öğretmen ve okul düzeyindeki birçok faktörün kolektif öğretmen yeterliliği ile ilişkili olabileceğini göstermiştir (Demir, 2008; Goddard ve Goddard, 2001). Sosyo-bilişsel kuram ve ilgili kavramsallaştırmalardan hareketle öğretmenlerde kolektif yeterliliğin artırılmasında failliğin (agency) etkisinden söz edilebilir (Bandura, 2000). Öğretmen failliği öğretmenin kendi işini ve çalışmalarını etkileme kapasitesine sahip olması (Priestley vd., 2012) veya öğretmenlerin müfredat ve pedagojik konularda karar verme adına profesyonel özerkliklerini kullanma kapasitesi (Campbell, 2012) şeklinde tanımlanmıştır. Liu, Hallinger ve Feng (2016)'a göre yüksek faillige sahip öğretmenler: (1) kendilerini iyi hissetmediği, eleştirildiği ve sistemden kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları durumlarda bile öğrenmelerini geliştirmek adına bir çaba içinde olurlar; (2) öğretimin ve öğrenci öğrenmesinin iyileştirilmesi için çalışırlar; (3) genel anlamda iyimser bir kişiliğe sahiptirler ve (4) kendileri için hedefler belirler ve belirledikleri hedefleri gerçekleştirmek için öğretimde yeni yöntemler denerler. Bu öğretmenlerin belirtilen olumlu tutum ve davranışlarını birlikte çalıştıkları diğer meslektaşlarına da yansıtmaları ve en zor zamanlarda bile umut ve çabalarını kaybetmemeleri beklenmektedir. Dolayısıyla teorik olarak faillik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının da yüksek olabileceği düşünülebilir. Bu çalışmanın amacı öğretmen failliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi kolektif yeterliği etkilemesi muhtemel öğretmen ve okul düzeyindeki diğer bazı değişkenleri kontrol ederek incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarındaki toplam varyansın ne kadarı okul ne kadarı bireysel düzeydedir?
2. Kolektif öğretmen yeterliğini yordayan öğretmen ve okula ilişkin değişkenler hangileridir?
3. Öğretmen failliği kolektif öğrenmen yeterliğini yordamakta mıdır?

2. Teorik Çerçeve

2.1. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Bandura'nın (1993) sosyal bilişsel kuramında önemli bir yere sahip olan öz-yeterlik kavramı üzerine temellendirilen kolektif yeterlik, okul geliştirme ve öğrenci başarısının artırılması sürecinde üzerinde durulan kavramlardan biridir. Öz-yeterlik, bireylerin motivasyonları, bilişsel kaynakları ve başlarından geçen olaylar üzerinde kontrolü sağlamaya yönelik yetenekleri hakkındaki inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Wood ve Bandura, 1989). Öğretmen öz-yeterliği ise öğretmenlerin öğrenme çıktılarına katkıda bulunma sürecinde sahip oldukları başarı beklenti duyguları (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004) veya öğrencilerin performansını etkileme kapasiteleri konusundaki inançları (Ashton, 1984) ile ilişkilendirilmektedir. Öğretmen öz-yeterliği öğretmenlerin, özellikle motivasyon kaybı yaşayan öğrencileri etkilemeye ve onlarla başa çıkabilmeye olan inançları olarak da anlaşılabilir (Lewandowski, 2005).

Öğrenci başarısı ile pozitif ilişkisi olduğu düşünülen kolektif öğretmen yeterliği, belirli seviyelerde beceri üretmek için plan yapma ve yönetme sürecinde grup üyeleri tarafından paylaşılan inançtır (Bandura, 1997). Eğitimciler arasındaki dinamik etkileşimin bir ürünü olarak değerlendirilen kolektif öğretmen yeterliği (Bandura, 1993), öğretmenlerin grup olarak gösterdikleri çabanın öğrenciler üzerinde olumlu etki oluşturabileceği düşüncesine dayanmaktadır (Goddard, 2001). Bir başka tanımlamaya göre ise kolektif öğretmen yeterliği öğretmenlerin,

öğrencileri için eğitimsel fark yaratabileceklerine (Schechter ve Tschannen-Moran, 2006) ve öğrencileri olumlu yönde etkileyebileceklerine yönelik ortak inancıdır (Kundu, Nath Day ve Mondal, 2018). Bu doğrultuda yüksek kolektif yeterlik seviyesine sahip öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçleri içerisinde karşılaşılan sorunların üstesinden gelmede daha ısrarcı olduklarını söylemek mümkündür (Demir, 2008).

Araştırmalarda kolektif öğretmen yeterliğinin genellikle öğrenci başarısı ve okul etkililiği ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Tarter ve Hoy, 2004). Kolektif yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin karşılaştıkları engellerin onların başarılarının önüne geçmesine izin vermeme ve zorlukların üstesinden gelme konusunda daha başarılıdır (Forsyth vd., 2011). Bununla birlikte kolektif öğretmen yeterliği yüksek olan okullarda öğretmenler güçlü hedefler belirlemekte; bu hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmekte ve daha fazla sorumluluk üstlenmektedir (Goddard, 2001, Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Bu kapsamda, kolektif öğretmen yeterliği konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmenlerin iş doyumunu (Caprara vd., 2003), örgütsel bağlılıkları (Ware ve Kitsantas, 2007), mesleki tükenmişlikleri (Skaalvik ve Skaalvik, 2007) ve iş stresleri (Klassen, 2010); okulların sosyal normları (Goddard vd., 2000) ve okullar arası başarı farkları (Cappara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 1999; Goddard, 2001; Goddard vd., 2004; Hoy, Sweetland ve Smith, 2002; Tschannen-Moran ve Barr, 2004) gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, kolektif yeterliğin yüksek olduğu okulların performansının kolektif yeterliğin düşük olduğu okullardan daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Kundu, Nath Day ve Mondal, 2018). Türkiye’de kolektif öğretmen yeterliği konusunda yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir (Duman, Göçen ve Duran, 2013; Ekici, Gürcay ve Yılmaz, 2009; Kurt, Duyar ve Çalik, 2012; Uğurlu, Beycioğlu ve Abdurrezzak, 2018). Ancak, mevcut çalışmalar arasında aralarındaki güçlü kuramsal bağa rağmen öğretmen faillığının rolüne odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, birçok çalışmada kolektif öğretmen yeterliğini etkilemesi muhtemel okul düzeyindeki faktörlerin uygun şekilde kontrol edilmediği görülmektedir.

2.2 Öğretmen Failliği

Sosyal yapılara bağlı olarak ele alınan faillik, başka türlü hareket etme, fark yaratma, bir çeşit güç kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Giddens, 1984). Pantić (2015) fail kişilerin özelliklerinden bahsederken bildikleri konularda amaçlı eylemlerde bulunma veya eylemlerin sonuçlarına inanma davranışlarına vurgu yapmıştır. Bir başka ifadeyle, bireyler faillik pozisyonu üstlendiğinde harekete geçme kapasitesine ya da istekliliğine sahip olmaktadır (Kayi-Aydar, 2015). Bu doğrultuda faillik sıklıkla bireylerin kapasite ve becerilerini yansıtan bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Priestley vd., 2012).

Öğretmen profesyonelliğinin önemli bir parçası olarak görülen öğretmen failliği (Biesta, Priestley, Robinson, 2015), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerinde kritik bir öneme sahiptir (Ketelaar, Beijaard, Boshuizen, Den Brok, 2012). Fail öğretmenler (agentic teachers), karmaşık görevleri yerine getirmekle birlikte yaşam boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim için kendi yeteneklerini güçlendirme kapasitesi ve isteğine de sahiptirler (Lipponen ve Kumpulainen, 2011). Öğretmenlerin mesleki açıdan farklı geçmişlerinin olması ve öğretim sürecindeki profesyonel özerklikleri öğretmen failliği davranışlarının farklılaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenler ancak istekli olduklarında veya yetenekli olduklarında bir başka ifade ile fail olduklarında öğretim koşullarını olumlu yönde etkilediklerinden öğretmen failliği önemli görülmektedir (Kayi-Aydar, 2015). Ayrıca, faillik öğretmenlerin mesleki süreçlerde profesyonel özerkliklerini kullanma kapasitesi ile ilişkilendirilmektedir (Campbell, 2012).

Liu, vd. (2016) öğretmen failliğini, öğretmenin öğrenme etkililiği, öğretim etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım olmak üzere dört boyutta ele alınmaktadır. Öğrenme etkililiği, öğretmenin olumsuz koşullarda bile mesleki öğrenme konusunda çaba sarf etmesi ve öğrenmelerini geliştirmesini kapsarken öğretim etkililiği öğretmenin öğrenci öğrenmeleri konusundaki istekliliğini kapsamaktadır. İyimserlik boyutu öğretmenin kişilik özellikleri bağlamında ele alınmıştır. Yapıcı katılım boyutu ise daha çok hedef belirleme ile ilişkilendirilmiştir ve öğretmenin kendisi için belirlemiş olduğu hedeflere ulaşma sürecindeki çabasını ifade etmektedir.

Öğretmen failliğinin teşviki yalnızca öğretmenlerin bireysel uygulamalarına değil aynı zamanda kolektif gelişim ve değerlendirmelere dayanmaktadır (Biesta, Priestley ve Robinson, 2015). Profesyonel failliğin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilmesi sürecine katkıda bulunmaları, yaygın kitle iletişim araçları ile sosyal modelleme yoluyla bilgi ve yeterlik kazanımı sürecine katkıda bulunması, okullardaki yenilikçi kültürün güçlendirilmesi ve inovasyonun teşvik edilmesi amacıyla öğretmenlerin motive edilmesi gerekli görülmektedir (Cheng ve Huang, 2018). Öğretmen failliği öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okullardaki öğrenci başarısını kapsayan okul geliştirme faaliyetlerinin etkililiği açısından önemli görülmektedir (Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş, 2019). Ancak eğitim sisteminin merkezden yönetildiği Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin de merkezi yönetim tarafından şekillenmesine bağlı olarak öğretmen failliği konusundaki araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) tarafından yapılan bir çalışmada Öğretmen Failliği Ölçeğine ait geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı; Karahan ve Roehrig (2016) tarafından yapılan çalışmada

ise öğrenci failliği konusunun ele alındığı görülmektedir. Uluslararası alanyazında öğretmen failliği konusunda yapılan bazı çalışmalarda mesleki öğrenme toplulukları ve öğretmen failliği arasındaki ilişki ele alınmıştır (Masuda 2010; Lipponen ve Kumpalainen 2011; Philpott ve Oates, 2017; Ketelaar vd., 2012. Ayrıca mesleki öğrenme topluluklarını öğretmen failliğinin bir uygulama alanı olarak gören araştırmacılar da bulunmaktadır (Philpott ve Oates, 2017).

3. Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Bu bölümde örneklem, veri toplama araçları ve veri toplama süreci ile verilerin analizinde kullanılan teknikler açıklanacaktır.

3.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Adıyaman ve Konya il merkezlerinden basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş ilk, orta ve lise düzeyindeki 50 okuldan gönüllü olarak katılan toplam 598 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 355'i erkek 242'si kadındır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 30'unun ön lisans, 523'ünün lisans ve 45'inin lisansüstü derecelerine sahip olduğu görülmektedir

3.2. Verileri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen ve Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) tarafından uyarlanan Öğretmen Failliği ölçeği ile Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen ve Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye kazandırılan Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeği kullanılmıştır. Bununla birlikte okullara ilişkin bazı özellikler ve öğretmenlere ilişkin çeşitli demografik bilgiler de edinilmiştir.

Çalışmada kullanılan öğretmen failliği ölçeği Liu et al. (2016) tarafından daha önce geliştirilmiş olan faillik ölçeklerinden yararlanılarak geliştirilmiştir (Peng, Wang, Huang ve Chen, 2006; Shen, 2015). Ölçek öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım olmak üzere dört boyutta toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde öğretmenin belli bir faillik davranışını ne ölçüde gerçekleştirdiğini sormaktadır. Ölçek 5'li likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Alt boyutların içsel tutarlılık katsayıları .72 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup (χ^2/df (2.14), RMSEA .05, SRMR .07 ve CFI .91), Türkiye'deki okullarda kullanılabileceği görülmüştür.

Çalışmada kullanılan kolektif öğretmen yeterliği ölçeği toplamda 12 maddeden oluşmaktadır ve iki faktörlü bir yapı sergilemektedir. Bunlarından birincisi öğretim stratejilerinde kolektif yeterlik, diğeri ise öğrenci disiplininde kolektif yeterlik şeklindedir. Ölçek 5'li Likert olarak yapılandırılmış olup 1 "hemen hiç" ve 5 "hemen her zaman" anlamlarını taşımaktadır. Türkçe uyarlama sonucunda alt boyutların güvenilirliğinin (.78 ve .88 aralığı) ve ölçeğin fit değerlerinin ($\chi^2/df=2.04$, RMSEA=0.07, SRMR= 0.05, NFI= 0.95, CFI=0.96) kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmüştür.

3.3. Verileri Toplama Süreci

Veri toplama süreci Milli Eğitim Bakanlığından alınan izinle başlamıştır. Verilerin toplanması sürecinde araştırmacılar tarafından belirlenen okullarda yüz yüze görüşmeler yapılmış, ölçekler gönüllülük esasına göre öğretmenlere dağıtılmış ve yine doldurulan ölçekler araştırmacılar tarafından toplanılmıştır. Veri toplama süreci Eylül – Aralık 2018'de gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri okul düzeyindeki demografik veriler ve öğretmen düzeyindeki demografik veriler ile yukarıda belirtilen ölçekleri kapsayan verilerden oluştuğu için veriler iki düzeyli bir yapı sergilemektedir. Bu tür veriler ile yapılacak analizlerde tek düzeyli analizler yerine çok düzeyli modellemeler kullanılması önerilmektedir (Aydın, 2016; Raudenbush, Bryk ve Congdon, 2002). Bu kapsamda, öğretmen ve okullara ait çeşitli demografik veriler ile öğretmen failliğinin bağımsız, kolektif öğretmen yeterliğinin ise bağımlı değişken olarak kullanıldığı bu çalışmada verilerin analizinde Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) kullanılmıştır. Buna göre okul düzeyindeki değişkenler; okul kademesi, okulun ortalama ebeveyn eğitim düzeyi ve okuldaki öğrenci sayısından oluşmaktadır. Öğretmen düzeyindeki değişkenler ise öğretmen failliği, kolektif öğretmen yeterliği, cinsiyet, eğitim durumu, tecrübe ve hizmet-içi eğitimlere katılım şeklindedir.

Düzye 1 (Öğretmenler): (Kolektif Yeterlik) $ij = \beta_{0j} + r_{ij}$

Düzye 2 (Okullar): $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$ (Model 1)

Verilerin analizleri belirlenen araştırma sorularına cevap verecek biçimde şekillendirilmiştir. Buna göre birinci araştırma sorusu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarındaki toplam varyansın ne oranda okul içi faktörler ve ne oranda okullar arasındaki faktörler tarafından açıklandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu soruya cevap verebilmek için en temel (baz) model kullanılmıştır. Bu kapsamda hiç bir bağımsız değişken belirtilmeden sadece bağımlı değişkenin olduğu model HLM analizine tabi tutulmuştur. Böylece ICC (intraclass correlation coefficient [grup içi korelasyon katsayısı]) değeri yani bağımlı değişkendeki toplam varyansın okullar arası ve okul içi faktörler tarafından ne oranda açıklandığı ortaya çıkarılmıştır.

$$(Kolektif Yeterlik)_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{cinsiyet}) + \beta_{2j}(\text{eğitim düzeyi}) + \beta_{3j}(\text{deneyim}) + \beta_{4j}(\text{hizmet-içi eğitim}) + \beta_{5j}(\text{öğretmen failliği}) + r_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}, \beta_{1j} = \gamma_{10}, \beta_{2j} = \gamma_{20}, \beta_{3j} = \gamma_{30}, \beta_{4j} = \gamma_{40}, \beta_{5j} = \gamma_{50} \text{ (Model 2)}$$

Araştırmanın ikinci ve üçüncü sorusu kolektif öğretmen yeterliğini yordayan okul ve öğretmen faktörlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu amaçla iki HLM modeli kullanılmıştır. Birinci modelde (Model 2) sadece öğretmene ilişkin değişkenler bağımsız değişken olarak analiz edilirken, ikinci modelde (Model 3) hem öğretmen hem de okula ilişkin değişkenler bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Böylece öğretmen failliği de dahil tek başına öğretmene ilişkin faktörlerin kolektif yeterliği yordama gücü ile okula ilişkin değişkenler eklediğinde öğretmen failliğinin kolektif öğretmen yeterliğini yordama gücüne bakılmıştır.

$$(Kolektif Yeterlik)_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{cinsiyet}) + \beta_{2j}(\text{eğitim düzeyi}) + \beta_{3j}(\text{deneyim}) + \beta_{4j}(\text{hizmet-içi eğitim}) + \beta_{5j}(\text{öğretmen failliği}) + r_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{okul kademesi}) + \gamma_{02}(\text{öğrenci sayısı}) + \gamma_{03}(\text{ebeveyn eğitim}) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}, \beta_{2j} = \gamma_{20}, \beta_{3j} = \gamma_{30}, \beta_{4j} = \gamma_{40}, \beta_{5j} = \gamma_{50} \text{ (Model 3)}$$

4. Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna cevap vermek için baz model kullanılmıştır (Tablo 1). Baz modele göre ICC değeri 0.10 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kolektif yeterlik açısından okullar arasındaki fark toplam farkın %10'unu açıklamaktadır. Bu durumda kolektif yeterlik değişkeninin toplam varyansının %90'nunun öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 1. Baz model (Model 1)

Bağımlı Değişken: Kolektif Yeterlik	Beta	SH
Sabit	3.755*	0.0321
<i>Varyans Düzeyleri</i>		
Okullar Arası Varyans	0.0287	0.0099
Okul içi Varyans	0.2570	0.0155
Okullar arası Varyans /Toplam Varyans (ICC)	0.100	
N	598	

Not: * p<0.001

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kolektif öğretmen yeterliğini yordayan öğretmen ve okul değişkenlerine odaklanmaktadır. Birinci adımda sadece birinci düzey kontrol değişkenleri (cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet-içi eğitimlere katılım, denetim ve öğretmen failliği) ve ikinci adımda birinci düzey değişkenlere ek olarak ikinci düzey değişkenler (okul kademesi, ebeveyn eğitim düzeyi ve okuldaki öğrenci sayısı) analizlere dâhil edilmiştir. Yapılan HLM analizinin sonuçlarına göre öğretmen failliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki saptanmıştır ($\beta=0.43$, $p<0.001$). Buna dayanarak yüksek faillik sahibi öğretmenlerin yüksek kolektif yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. Sonuçlar ayrıca lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ön lisans eğitim seviyesine sahip öğretmenlere göre daha düşük kolektif yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir ($\beta=-0.21$, $p<0.01$). Okul düzeyindeki değişkenlere bakıldığında öğrenci sayısı ve ebeveyn eğitim düzeyinin öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini yordadığı görülmektedir. Öğrenci sayısının yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin anlamlı bir biçimde düşük olduğu görülmektedir ($\beta=-0.16$, $p<0.01$). Ancak ebeveyn eğitim düzeyi ile kolektif yeterlik arasındaki ilişki pozitif yöndedir ($\beta=0.13$, $p<0.05$). Buna göre, daha yüksek eğitilmiş ebeveynlere sahip öğrencilerin bulunduğu okullardaki öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 2. Kolektif yeterlik düzeyini yordayan birinci ve ikinci düzey değişkenler

Bağımlı Değişken: Kolektif Yeterlik	Model 2		Model 3	
	Beta	SH	Beta	SH
<i>Öğretmen Düzeyi Değişkenler</i>				
Cinsiyet	-0.027	(0.0447)	-0.034	(0.0455)
Eğitim Düzeyi				
Lisans	-0.050	(0.117)	-0.051	(0.115)
Lisansüstü	-0.202**	(0.138)	-0.208**	(0.137)
Deneyim	0.011	(0.00320)	0.007	(0.00339)
Hizmet-içi Eğitim	-0.020	(0.0206)	-0.013	(0.0208)
Öğretmen Failliği	0.430***	(0.0479)	0.428***	(0.0479)
<i>Okul Düzeyi Değişkenler</i>				
Okul Kademesi				
Ortaokul			-0.090	(0.0608)
Lise			-0.062	(0.0692)
Öğrenci Sayısı			-0.160**	(0.00009)
Ebeveyn Eğitim Durumu			0.126*	(0.0382)
<i>Varyans Düzeyleri</i>				
Okullar Arası Varyans	0.0151	(0.0073)	0.0077	(0.0058)
Okul içi Varyans	0.1987	(0.0136)	0.1933	(0.0135)
N	475		454	

Not: Standardized beta coefficients; * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

5. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını etkileyen okul ve öğretmen düzeyi faktörleri ortaya çıkarmak amacı ile yapılmıştır. Hiyerarşik Lineer Modelleme kullanılarak yapılan çok düzeyli analizler kolektif yeterlik algısına ilişkin toplam varyansın yüzde 10'unun okullar arası farklılıklar yüzde 90'ının ise öğretmenler arası farklılıklarla açıklanabileceğini göstermektedir. Bu kapsamda, okul düzeyindeki farklılıklar da oldukça önemli olmakla birlikte beklendiği üzere öğretmenlerin kişisel tutum ve özelliklerinin kolektif yeterliği artırma konusunda daha yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın ana odağı olan öğretmen failliğinin kolektif yeterlik üzerindeki etkisine dair sonuçlara geçmeden önce çalışma kapsamında kontrol değişkeni olarak kullanılan değişkenlere dair bulgular aşağıda kısaca tartışılacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenci sayısı fazla olan okullarda öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı düşük düzeydedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Armour (2012) araştırmasında, küçük okullardaki öğretmen öz-yeterliği ve kolektif yeterlik düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak ise Goddard ve Goddard (2001), okul büyüklüğünün öğretmenlerin kolektif yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada ortaya konulan negatif yönlü anlamlı ilişki öğrenci sayısının öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Kalabalık okullarda öğretmen sayısı da yüksek olacağı için öğretmenler arası iletişimin daha zayıf olacağı düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenler birbirlerini daha yakından tanıma ve gelişimlerine katkı yapmada yetersiz kalabilir ve bu da öğretmenlerde düşük kolektif yeterlik algısı oluşturabilir.

Mevcut çalışmanın sonuçları lisansüstü dereceye sahip öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha düşük kolektif yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Lisansüstü dereceye sahip olan öğretmenlerin düşük kolektif yeterliğe sahip olması bu öğretmenlerin yüksek beklentiye sahip olmaları ile açıklanabilir. Yüksek beklentiye sahip öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenleri yetersiz görmesi gibi bir durum ortaya çıkabilir. Bu durum, Bandura'nın (1993) kolektif öğretmen yeterliğini açıklarken ifade etmiş olduğu "dolaylı deneyim" (başkalarının deneyimlerinden öğrenme) sürecinin gerçekleşmesinin önünde engel olarak düşünülebilir. Bir diğer bulgu ise ebeveyn eğitim seviyesinin yüksek olduğu okullarda kolektif yeterliğin de yüksek olduğu yönündedir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin yoğun olduğu bu okullarda ebeveynlerin öğrenci başarısı için daha yüksek beklenti içerisinde olduğu söylenebilir. Bu beklenti öğretmenlerin birlikte çalışarak öğrenci başarısını artırmak için çeşitli stratejiler geliştirmelerini sağlayabilir, Birlikte çalışan öğretmenler hem kendileri hem de okuldaki diğer öğretmenler hakkında daha yüksek yeterlik algısına sahip olabilirler. Ancak, bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Adams ve Forsyth (2006) araştırmalarında okulun sosyo-ekonomik durumu ve kolektif öğretmen yeterliği arasında negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu kapsamda, sosyo-ekonomik düzey ile öğretmen kolektif yeterliği arasındaki ilişkinin farklı bağlamlarda yeniden araştırılması önerilebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan diğer kontrol değişkenleri olan cinsiyet, deneyim, hizmet içi eğitime katılım ve okul türü değişkenlerinin kolektif yeterlik ile ilişkisi bulunamamıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarından farklı olarak alanyazında, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmaların da yer aldığı görmek mümkündür (Kurt vd., 2012). Dolayısıyla, bu değişkenlerin bundan sonraki çalışmalarda da kontrol değişkeni olarak ele alınması faydalı olabilir. Ayrıca, özellikle hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin kolektif yeterlik üzerindeki etkilerine dair daha fazla araştırma yapılması önerilebilir. Bu çalışmada yalnızca öğretmenlerin katıldığı hizmetiçi eğitim gününün dikkate alınmış olması ve bu eğitimlerin süre, içerik ve niteliklerine yönelik bir bilgi olmaması bir sınırlılık olarak görülebilir. Dahası hizmet içi eğitim yerine alanyazında kullanımı giderek artmakta olan daha geniş kavramsallaştırmaların (mesleki gelişim-öğrenme) bundan sonraki çalışmalarda kullanılması faydalı olacaktır.

Bu çalışmanın sonuçları öğretmen failliği ve kolektif yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Alanyazında doğrudan öğretmen failliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak öğretmen failliği konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin faillik algılarının mesleki öğrenme aktivitelerine katılım düzeylerini (Liu vd., 2016; Stajkovic ve Luthans, 1998), öğrenciler ve eğitimin rolü hakkındaki inançlarını (Biesta, Priestley ve Robinson, 2015), okul kültürü ve okul müdürlerinin liderlik becerileri ile ve politik ve sosyo-kültürel bağlamı (Pantić, 2015) etkilediğini gösteren çalışmalara rastlanmak mümkündür. Bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında failliğin kolektif yeterlik ile olumlu bir ilişkisinin olması beklenen bir durumdur.

Özetlemek gerekirse kolektif yeterlik algısının yüksek olması, öğretmenlerin çalışma arkadaşlarının yeterlikleri ve zorlukların üstesinden birlikte gelebilme gücü ile ilgili olumlu algıya sahip oldukları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, yüksek faillige sahip öğretmenlerin aynı zamanda çalışma arkadaşlarının yeterlikleri ile ilgili de olumlu algıya sahip oldukları, düşük faillige sahip öğretmenlerin ise bu konuda daha düşük beklenti içinde oldukları söylenebilir. Bu durum yüksek faillige sahip olan bireylerin olaylara olumlu yaklaşma ve zorluklarla başa çıkabilme konusunda azami gayret gösterme gibi özellikleri ile ilişkili olabilir. Ayrıca, yüksek faillik algısına sahip olan öğretmenlerin birlikte çalıştıkları öğretmenler üzerinde de olumlu etki oluşturdukları dolayısıyla yüksek faillige sahip öğretmenlerin bulunduğu okullarda kolektif yeterliğin de yükseldiği düşünülebilir. Böyle bir yargıya varılabilmesi için daha fazla ilgili çalışmaya ihtiyaç duyulsa da mevcut çalışmanın bulgularına dayanarak öğretmenlerin bireysel olarak faillik tutumlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların kolektif çabalarına da olumlu yansıtacağı söylenebilir. Ayrıca, yüksek faillik gösteren öğretmenlerin diğer öğretmenler ile ortak çalışmalarda bulunmalarının teşvik edilmesi ve okul geliştirme faaliyetlerinde aktif olarak kullanılmaları faydalı olabilir.

Kaynakça

- Adams, C. M., ve Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642. <https://doi.org/10.1108/09578230610704828>
- Altrichter, H., ve Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32-56.
- Armour, C., Jr (2012). Teacher self-efficacy, teacher collective efficacy, and job satisfaction in small learning communities and small schools: implications for educational leaders (doctoral dissertation). Clark Atlanta University.
- Ashton, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ayan, S., ve Kocacik, F. (2010). The relation between the level of job satisfaction and types of personality in high school teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 27–41. doi:10.14221/ajte.2010v35n1.4
- Aydın, B. (2016). Çok düzeyli modeller: Sürekli değişken ile iki düzeyli model örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 567-596.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). An analysis of the relationship between high school teachers' organizational commitment levels and perceptions of school culture. *Mevlana International Journal of Education*, 4(3), 69-82.
- Baleghizadeh, S., ve Goldouz, E. (2016). The relationship between Iranian EFL teachers' collective efficacy beliefs, teaching experience and perception of teacher empowerment. *Cogent Education*, 3, 1–15. doi:10.1080/2331186X.2016.1223262
- Bandura, A. (1993). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.

- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen failliği ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Biesta, G., Priestley, M., ve Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190.
- Chester, M. D., ve Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33, 233-257.
- Cheng, C. C., ve Huang, K. H. (2018). Education reform and teacher agency. *Problems of education in the 21st century*. 76 (3).
- Duan, X., Du, X., ve Yu, K. (2018). School culture and school effectiveness: The mediating effect of teachers' job satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 17 (5), 15-25, <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.5.2>
- Duman, B., Göçen, G., ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 1, 144-155.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: the moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Erdoğan, U. ve Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366. doi: 10.14527/kuey.2015.013
- Ekici, G., Gürçay, D. ve Yılmaz, M. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 119-128.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., ve Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., ve Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York, NY: Teachers College, Columbia University
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of the schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D. (2002). Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. W.K. Hoy, and C. G. Miskel (Ed.), *Theory and Research in Educational Administration içinde* (pp. 169-184). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Goddard, R. D., ve Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., ve Skra, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235
- Hosseinkhanzadeh, A. A., Hosseinkhanzadeh, A. ve Yeganeh, T. (2013). Investigate relationship between job satisfaction and organizational culture among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84(2013), 832- 836
- Karahan, E., ve Roehrig, G. (2016). Sosyobilimsel bağlamların çevre eğitiminde öğrenci failliğinin desteklenmesinde kullanılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 425 – 442. Doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000145998
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., ve Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486.
- Kurt, T., Duyar, İ., Çalik, T. (2012). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86., Doi: 10.1108/02621711211191014
- Kundu, A., Dey, K. N., & Mondal, S. (2018). A Study on Collective Teacher Efficacy in Low Performing Indian Schools. *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities*. 3 (11), 71-83.
- Lasky, S. (2005) A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), pp. 899-916

- Lee, J. C. K., Zhang, Z., ve Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830.
- Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Lewandowski, K. H. (2005). A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development (Doctoral dissertation). Erişim: ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3164695)
- Lipponen, L. ve Kumpulainen, K. (2011) Acting as accountable authors: creating interactional spaces for agency work in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 27, 812-819
- Liu, S., Hallinger, P., ve Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Masuda, A.M. (2010) The teacher study group as a space for agency in an era of accountability and compliance, *Teacher Development*, 14 (4), 467-481
- Omidi, M. ve Seyed Noor, S. A. (2014). Considering simple and multiple relationships of organizational culture and its components with high school teachers' effectiveness. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 2(3), 2894-2901
- Özdemir, N., ve Kavak, Y. (2017). Akademik başarı kısıncındaki okul yöneticileri. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara
- Özdemir, T. Y., Demirkol, M., Erol, Y. C., ve Turhan, M. (2018). Kolektif öğretmen yeterlikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi: Elazığ ili örneği. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(31), 4628-4635.
- Peng, H.M., Wang, Y., Huang, R.H. ve Chen, G. (2006). Self-efficacy of distance learning: structure and related factors. *Open Education Research*, 12(2) 41-45.
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778.
- Philpott, C., ve Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us?. *Professional Development in Education*, 43(3), 318-333.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., ve Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., ve Congdon, R. T. (2002). Hierarchical linear modeling. Thousands Oaks: Sage.
- Ross, J. A., ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness And School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Salfi, N. A., ve Saeed, M. (2007). Relationship among school size, school culture and students' achievement at secondary level in Pakistan. *International Journal of Educational Management* 21(7), 606-620.
- Scheerens, J., Witziers, B. ve Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educacion*, 2013(361), 619-645. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718485>.
- Shen, X. Y. (2015). Institutional legitimacy, teacher agency, and the development of teacher teaching expertise. *Unpublished doctoral dissertation, Beijing Normal University, Beijing*.
- Schechter, C., ve Tschannen Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480-489.
- Short, P. M. ve Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951-960.
- Stajkovic, A., ve Luthans, F. (1998). Self-efcacy and work-related task performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Tarter, C. J., ve Hoy, W. K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 42, 539-554
- Tschannen-Moran, M., ve Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K., ve Abdurrezzak, S. (2018). Bilgi Okuryazarlığı, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Etkili Okul: Yapısal Eşitlik Modellemesi. *İlköğretim Online*, 17(4).
- Vadi, M. (2007). Relationships between organizational culture and performance in Estonian schools with regard to their size and location. *Baltic Journal of Economics*, 1, 3-17. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1406099x.2007.10840438>
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). "Social Cognitive Theory of Organizational Management". *Academy of Management Review* 14(3), 361-384.