



Liderlik, Okul Kültürü, Kolektif Yeterlik, Akademik Öz-yeterlik ve Sosyoekonomik Düzeyin Öğrenci Başarısına Etkisi

Süheyla Bozkurt ¹, Ömür Çoban ², Murat Özdemir ³, Nedim Özdemir ⁴

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul düzeyinde öğretimsel liderlik, okul kültürü ve kolektif yeterlik değişkenleri ile öğrenci düzeyinde akademik öz-yeterlik ve sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısına etkisi incelemektir. Araştırma, Çankırı ilinde 30 okulda 194 öğretmen ve 948 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini seçilirken okullardaki öğretmen ve öğrenci sayıları dikkate alınarak tabakalı örneklem tekniği kullanılmıştır. Veriler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğretmenlere, örgüt kültürü, öğretimsel liderlik ve kolektif yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanında, öğrenciler Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ile sosyoekonomik düzeylerini saptayacak değişkenlere yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin akademik başarı puanlarını hesaplarken altı derse ait ortalama puanlar kullanılmıştır. Araştırmacılar, çalışmada beş hipotez ortaya koymuş ve bunları iki seviyeli yapısal eşitlik modellemesi ile analiz etmişlerdir. Bulgular, öğrencilerin sosyoekonomik durumunun, akademik öz-yeterliliğinin ve öğretmenlerin kolektif yeterliğinin öğrencilerin akademik başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında, öğretmenlerin örgütsel kültür algıları, kolektif yeterlik algıları üzerinde de anlamlı bir etkiye sahiptir.

Anahtar Kelimeler

Yeterlik
Öğretimsel liderlik
Okul kültürü
Sosyoekonomik düzey
Akademik başarı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.02.2020
Kabul Tarihi: 30.11.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 08.01.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9338

¹ Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, sbozkurtmagic@hotmail.com

² Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, cobanomur@gmail.com

³ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mrtozdem@gmail.com

⁴ Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ozdemirnedim@gmail.com

Giriş

Politika yapıcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar, öğrenciler için eşit eğitim fırsatları sağlamak amacıyla öğrenci başarısını etkileyen faktörlere odaklanmışlardır. Akademik başarı üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin sosyoekonomik durumları -SED- (Konstantopoulos, Li, Miller ve Van der Ploeg, 2017), öz-yeterlikleri (Yabaş ve Altun, 2009) okul yöneticilerinin liderlik becerileri (Hallinger, 2005; Ozdemir, 2019; Sebastian ve Allensworth, 2012), okul iklimi (Chen ve Weikart, 2008) ve öğretmen öz yeterliliği (Tschannen-Moran ve Barr, 2004) gibi değişkenlerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlerin öğrencinin akademik başarısını doğrudan veya dolaylı yollarla etkilediğini göstermiştir. Öğrenci başarısını incelemek üzere öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenleri bir arada modelleyen çok sayıda çalışma olmasına rağmen (ör. Shin, Lee ve Kim, 2009; Stewart, 2008), öğrenci düzeyinde SED ve öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları ile okul düzeyinde eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul kültürü ve öğretmenlerin kolektif yeterliği değişkenlerinin birlikte incelendiği ve modellendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Mevcut çalışma, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarıları arasındaki ilişkiyi okul kültürü ve öğretmenlerin kolektif yeterliği aracılığıyla modellemiştir. Bununla birlikte bu çalışma, SED ve öğrencilerin öz-yeterlik algılarının akademik başarıları üzerindeki doğrudan etkisini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, mevcut çalışmanın Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde akademik başarıyı artırmaya yönelik politikaların geliştirilmesi için veri sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, öğrenci akademik başarılarının batılı ülkelere göre daha düşük seviyede olduğu PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası eğilim araştırmalarında ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, öğrenci başarısını etkileyen değişkenlere yönelik gelişmekte olan ülkelerde yürütülen araştırma sonuçlarına ihtiyaç duyulduğu sıkça vurgulanmaktadır (Hallinger, 2011). Her ne kadar bu çalışma, Türkiye'de yerel düzeyde yürütülmüş olsa da, uluslararası düzeyde de etkilerinin olması beklenmektedir. Çalışma sonuçlarının, akademik başarı bağlamında öğrenciler arasında oluşan eşitsizliği azaltmaya yönelik ulusal ve uluslararası politikaların geliştirilmesinde ve uygulanmasında politika yapıcılara, araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sunması beklenmektedir.

Türkiye'deki Mevcut Durum

Gerek ulusal gerekse uluslararası akademik başarı belirleme sınav sonuçları, Türkiye'deki öğrencilerin performanslarının oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçiş, ulusal ölçekte ve merkezi sınavlar yoluyla yapılmaktadır. İlköğretimden ortaöğretime geçiş sınavını Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) gerçekleştirmektedir. Liseye Geçiş Sınavı (LGS) adı verilen bu sınava her yıl ortalama bir milyonun üzerinde öğrenci katılmaktadır. MEB'in 2017-2018 öğretim yılında gerçekleştirmiş olduğu LGS'de 72 bin öğrenci matematik testinde, 1.338 öğrenci ise Türkçe testinde sıfır puan almıştır (MEB, 2018a). Benzer şekilde, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından 2018 yılında gerçekleştirilmiş olan Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) 2 milyon 260 bin öğrenci katılmış, bu öğrencilerden dörtte biri (yaklaşık 500 bini) sınavın Temel Yeterlik Testinde (TYT) başarısız olmuştur. Yine bu sınavda 41 bin aday sıfır puan almıştır (ÖSYM, 2018). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 sonuçlarına göre, Türkiye 72 ülke arasında 50. sırada yer alarak Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ortalamasının altında kalmıştır (OECD, 2016a). Tüm göstergeler Türk eğitim sisteminin eğitimsel hedefleri başarmaktan uzak olduğuna işaret etmektedir.

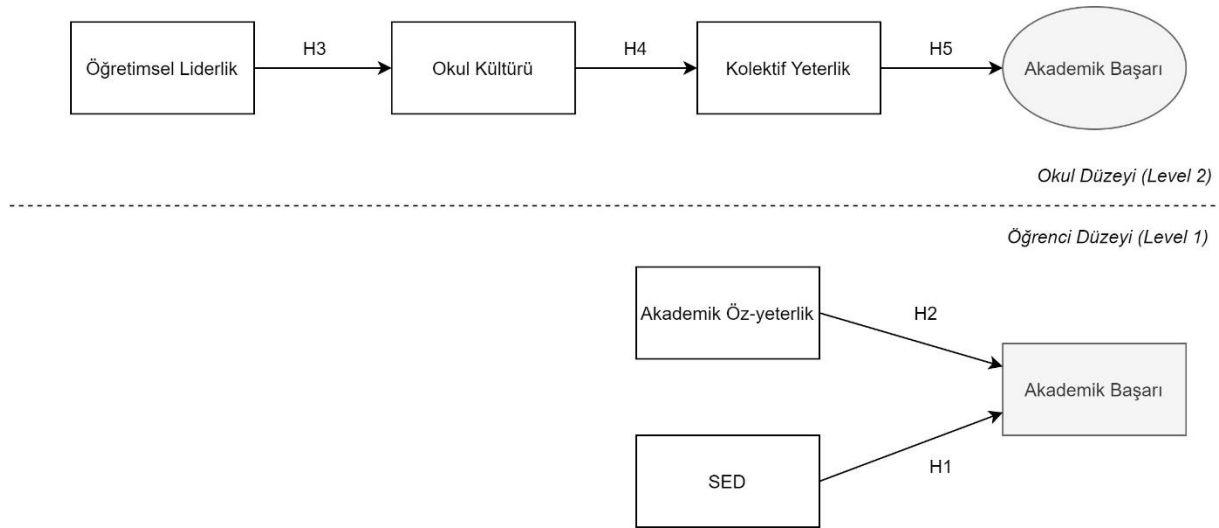
Öğrencilerin temel alanlarda sergilemiş olduğu bu düşük performans, Türkiye kamuoyunda büyük bir hayal kırıklığına yol açmaktadır. Eğitimden sorumlu MEB, bir milyona yakın öğretmen istihdam etmekte ve 50 binin üzerinde okulda eğitim hizmeti sunmaktadır (MEB, 2018b). Bu haliyle MEB aşırı merkeziyetçi-bürokratik bir örgütsel tasarıma sahiptir. Bu büyüklükteki bir eğitim sisteminin çıktısı olan öğrencilerin hatırı sayılır büyüklükteki bir bölümünün akademik performansının düşük olması, aynı zamanda ülkede dezavantajlı toplumsal kesimler aleyhine daha vahim sonuçlara yol açmaktadır (Dinçer ve Kolaşın, 2009; ERG, 2008). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre (2016) Türkiye'de gelir adaletsizliği giderek artmaktadır. Bunun da önemli bir nedeni eğitimde sosyal kapsayıcılık konusundaki yetersizliklerdir (Balaban, 2014). Eğitimde fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanamaması nedeniyle akademik performans düşüklüğü daha çok düşük sosyo-ekonomik (SED) geçmişe sahip öğrenciler arasında gözlenmektedir (Gelbal, 2008).

Kuramsal Çerçeve

Gelişmekte olan ülkelerde öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin düşük olmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası araştırmalar, öğrenci başarısına etki eden faktörleri öğrenci kaynaklı, okul kaynaklı ve okuldaki yönetim ve öğretim süreçleri kaynaklı olmak üzere üç temel başlık altında sınıflandırmaktadır (OECD, 2005; Sarier, 2016). Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde rol oynayan öğrenci kaynaklı değişkenler arasında sosyo-ekonomik düzey (SED) öne çıkmaktadır (Coleman vd. 1966; Gelbal, 2008; Ozdemir, 2019). Bununla birlikte, öğrenci akademik başarısında öğrencilerin motivasyonu (Doğru ve Ünlü, 2012), akademik öz-yeterlik algıları (Güzel, 2017; Saunders, Davis, Williams ve Williams, 2004), ailelerin desteği (Gonida ve Cortina, 2014), akran öğrenmesi (Slavin, 1988) gibi değişkenlerin de belirleyici olduğu belirtilmektedir.

Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları (Gentilucci ve Muto, 2007; Ozdemir, 2019; Sebastian ve Allensworth, 2012), destekleyici ve öğrenmeyi teşvik eden okul kültürü (Freiberg, 1999; Sergiovanni, 2001), öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları (Goddard, 2001; Goddard, Hoy ve Hoy, 2000), öğretmen kalitesi (Darling-Hammond, 2000), okulun teknolojik alt yapısı (Lei ve Zhao, 2007) ve okulun etkililiği (Hallinger ve Heck, 1998) gibi değişkenler de öğrenci akademik başarısını etkileyen okul içi faktörlerden başlıcalarıdır.

Bu çalışmada, öğrenci başarısını etkileyen faktörler iki düzeyde ele alınmıştır: (i) öğrenci düzeyi ve (ii) okul düzeyi. Modelde öğrenci başarısını etkileyen öğrenci düzeyindeki değişkenler test edilmiş ve geliştirilmiştir. Bazı okul düzeyi değişkenler (öğretimsel liderlik ve okul kültürü) öğrenci başarısını dolaylı yoldan etkilerken, bazı değişkenler ise doğrudan etkilemektedir. Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee (1982) öğrenci başarısında okul yöneticisinin rolünü modellemişler ve okul yöneticilerinin öğrenci başarısını dolaylı biçimde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Şekil 1’de bu çalışmanın başlangıç modeli yer almaktadır.



Şekil 1. Analiz Modeli

Şekil 1’de yer alan modelde, öğrenci başarısı, öğrenci düzeyi ve okul düzeyi olarak iki düzeyde ele alınmıştır. Düzey 1’de öğrenciler arasındaki başarı farklılığını açıklamak için SED, akademik öz-yeterlik modele eklenmiştir. Düzey 2’de okullar arasındaki akademik başarı farklılığını ortaya koymak için okul yöneticisinin liderlik davranışları, okul kültürü ve kolektif yeterlik modelde yer almıştır. Bu bölümde, modelde kullanılan değişkenler sırayla açıklanacaktır.

Öğrenci Düzeyi Değişkenler

Sosyo-Ekonomik Düzey

Sosyo-ekonomik düzey (SED), genellikle eğitim, gelir ve mesleğin kombinasyonu olarak ölçülen, bir bireyin veya grubun sosyal konumu veya sınıfı ile ilgili bir kavramdır. SED, bireylerin sadece ekonomik kazançları ile değil, aynı zamanda eğitime erişimleri, sosyal güvenceleri, insanlara

sağlanan fırsat ve ayrıcalıklar ile yaşam kalitelerini de kapsar. Bu nedenle SED, araştırma ve uygulamaya dayalı tüm davranış ve sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir kavramdır (American Psychological Association [APA], 2019). Nitekim Heyneman ve Loxley etkisi (H/L etkisi), öğrenci akademik başarısı üzerinde SED faktörünün etkisinin gelişmekte olan ülkelerde gelişmiş olan ülkelere oranla daha fazla olduğunu göstermektedir (Heyneman ve Loxley, 1983).

SED ile eğitim arasındaki ilişkiye ilişkin pek çok çalışma yapılmış ve bu iki değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Brown, Wohn ve Ellison, 2016; Buckingham, Wheldall ve Beaman-Wheldall, 2013; Hanushek, 1997; Sirin, 2005). Morgan, Farkas, Hillemeier ve Maczuga (2009) tarafından yapılan çalışmada, düşük SED'e sahip ailelerin çocuklarının akademik becerilerinin, yüksek SED'e sahip ailelerin çocuklarından daha az olduğunu ortaya konulmuştur. Yine Aikens ve Barbarin (2008) tarafından yapılan çalışmada da düşük SED'e sahip ailelerin çocuklarının yetersiz bilişsel gelişim, dil, bellek ve duygusal süreç sorunu yaşadıklarını, bu ailelerin çocuklarının ileriki yaşamlarında da düşük gelir elde ettiklerini ve sağlıklı ilgili problemler yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca düşük SED'e sahip ailelerin çocukları yetersiz beslendikleri için akademik gelişimleri daha yavaş olmakta ve ileriki eğitim hayatları olumsuz yönde etkilenmektedir (Behrman, 1996). Çocukların aldıkları yetersiz eğitim ve okul terk oranlarının artması bir taraftan çocukların akademik başarısını düşürürken diğer taraftan toplumun SED'ini de etkilemektedir (Abotsi, Yaganumah ve Obeng, 2018). Örneğin, PISA 2015 araştırmalarına göre, yüksek SED'e sahip öğrenciler, düşük SED'e sahip öğrencilere göre daha yüksek puanlar almışlardır (OECD, 2016b). Özdemir (2019) çalışmasında SED'in öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Bu doğrultuda, araştırmanın ilk hipotezi şu şekilde olmuştur:

H1. Öğrencilerin SED'leri yükseldikçe, akademik başarıları da yükselir.

Akademik Öz-yeterlik

Akademik öz-yeterlik, öğrencilerin kendi davranışlarını olumlu yönde kullanarak herhangi bir akademik görevi belirlenen seviyelerde başarıyla yerine getirebileceklerine dair öz inançlarıdır (Bandura, 1997; Schunk, 1991). Akademik öz-yeterliğin öğrencilerin öğrenme hızı, bilişsel katılımları, analitik düşünme becerileri, olumsuz veya olumlu duygulara yatkınlıkları, ders çalışırken kullandıkları akademik stratejilerle yakından ilişkisi vardır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları, kendi eğitim süreçlerini ve sonuçlarını kontrol altına almada ve bireysel duyguların ve düşüncelerin kendilerini nasıl motive ettiklerini belirlemede de büyük bir rol oynamaktadır (Bandura, 1986). Akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler, bir dersi anlama, eğitim problemlerini çözme ve en zor dersleri seçme konusunda kendilerine güvenmektedirler (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Bandura (1982), akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin karmaşık görevleri yerine getirmede, problem çözmede ve ders dışı etkinliklerde akademik öz-yeterliği düşük olan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Akademik öz-yeterlik öğrencilerin kişisel yeterliklerine ilişkin inançları ve yapılması gereken herhangi bir göreve nasıl tepki verecekleri ile ilgili bir kavramdır. Öğrencinin verilen görevi yerine getirmede gösterebileceği performans konusundaki algısı, öğrencinin görevi başarmada kullanacağı stratejiler, ne kadar çaba göstereceği, önüne çıkan engeller karşısında nasıl davranacağı gibi sistematik yaklaşımlar öğrencinin başarısını artırmaktadır (Maier ve Curtin, 2005). Bu nedenle akademik öz-yeterlik, çeşitli akademik durumlarda akademik başarının da önemli bir yordayıcısıdır (Pajares, 1996). Çalışmalar göstermektedir ki, öz-yeterlik algısı, öğrencinin akademik hayatının tüm süreçlerinde önemli bir değişkendir (Choi, 2005; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Örneğin, Lent, Brown ve Larkin (1984), yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin sınavlarda yüksek puan alma inançları olduğunu ortaya koymuşlardır. Başka bir çalışmada, Jinks ve Morgan (1999), ilkökul çağındaki öğrencilerin notları ile öz-yeterlik algıları arasında önemli ilişki bulmuşlardır ve bu ilişki taşrada veya kırsal kesimdeki öğrencilerde de yüksek seviyededir. Bu çalışmada, akademik öz-yeterlik; boyutları olan yetenek, çevre ve çaba ile birlikte ele alınmıştır. Araştırmanın ikinci hipotezi şu şekilde olmuştur:

H2. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları ne kadar yüksekse, akademik başarıları da o derece yüksektir.

Okul Düzeyi Değişkenler

Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, öğrencilerin duygusal, zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimleri, öğretmenlerin mesleki açıdan ilerlemeleri ve okulun kendi içinde ve çevresiyle ilişkilerinde daha etkili olması için yürütülen eylemlerinin bütünüdür (Elmore, 2005; Mulford ve Silins, 2003). Öğretimsel liderliğin odağı, okul yöneticilerinin okuldaki müfredatı ve öğretimi koordine etmesi, kontrol etmesi, denetlemesi ve geliştirmesidir (Hallinger, 2003). Okul müdürlerinin, öğrencilerin akademik ve sosyal olarak okulun hedefleri doğrultusunda, gerçekleşecek öğretim ve öğrenme için elverişli bir ortam yaratmak (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008), öğrencilerin akademik başarısını geliştirilmek (Hallinger, 2003) ve öğrenciler ile öğretmenler arasında yüksek akademik beklenti ve standartlar ortaya koyarak “akademik ortam” yaratmak (Mortimore, 1993) gibi rolleri bulunmaktadır. Hallinger (2005) etkili bir okul müdürünü, politik, yönetsel ve öğretimsel roller arasında denge kurabilen kişi olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda öğretim lideri olarak okul müdüründen okulunda müfredatı koordine etmesi, gelişim odaklı olması ve uygun bir öğretim ortamı yaratması beklenmektedir.

Bu araştırmada, okul seviyesinde öğrencilerin akademik başarısına okul yöneticisinin liderlik davranışlarının etkisini incelemek için iki temel model konulmuştur. Doğrudan etki modelinde, araştırmayı yürütenler, okul yöneticisinin öğrencinin akademik başarı performansı üzerindeki etkisini görmek için öğrenci akademik başarısını etkileyen diğer değişkenleri sabitlemişlerdir (Edmonds, 1979). Başka bir deyişle, okul yöneticileri öğrencinin başarısına doğrudan etki etmemektedirler ancak öğretimsel liderlik davranışı sergileyerek öğrenme-öğretim kültürü oluşturmakta ve öğrenci akademik başarısının gelişiminde aracı değişken olarak rol oynamaktadırlar (Hallinger ve Heck, 1998). Aynı şekilde, eğitim örgütlerinde liderlik üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda, okul yöneticilerinin ortak öğretim ve öğrenme kültürünü her okulda yaratmakla sorumlu olduğunu vurgulanmaktadır ve örgütte öğrenme kültürü yoksa öğrencilerin akademik başarıları da düşebilmektedir (Fink ve Resnick, 2001). Witziers, Bosker ve Kruger (2003), okul yöneticisinin öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkisi olmadığını, okul yöneticilerinin örgütün yapısı ve okul kültürünü etkilediğini ve bu sayede öğrenme çıktıları dolaylı olarak etkilediklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğrenci başarısına katkı sağlayan bir diğer değişken olan öğretmenlerin kolektif yeterlikleri üzerinde de etkisi olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (Goddard, 2001).

Okul yöneticilerinin önemli sorumluluklarından birisi de öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak, öğrenme ortamı olan bir okul kültürü inşa etmek ve bu sayede öğrencilerin akademik başarısını artırmaktır. Reavis, Vinson ve Fox (1999), düşük performans sergileyen bir lisede yeni gelen bir okul yöneticisinin okul kültürünü değiştirerek öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etki yaptığını ifade etmişlerdir. Buna ilaveten, Boyer (1983), okul yöneticilerinin okullarında başarıyı artırarak, açık iletişim kurarak, bir topluluk olma duygusu ile hareket ederek her zaman farklılık yarattıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin liderlik tarzları, okul kültürünü şekillendirmede önemli bir etkiye sahiptir. Bu doğrultuda, araştırmanın üçüncü hipotezi şu şekilde olmuştur:

H3. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul kültürü üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Okul Kültürü

Örgütsel performans, verimlilik, yönetsel etkinlik ve örgütsel davranışlara odaklanan bilimsel yönetim literatüründe sıklıkla kullanılan “örgüt kültürü” kavramından, eğitim yönetimi literatürüne evrilen “okul kültürü” kavramı ile ilgili pek çok tanımlama yapılmıştır. Hopkins, Ainscow ve West (1994) örgütsel kültürü; gözlemlenebilir davranış kalıpları, normlar, değerler, felsefe, yazılı olmayan politikalar ve prosedürler olarak tanımlamışlardır. Deal ve Peterson (1990) okul kültürünü, okulun tarihi boyunca üretilen değerler, inançlar ve gelenekler kalıbı olarak tanımlar. Heckman (1993), okul kültürünün öğretmenlerin, öğrencilerin ve idarecilerin eylemlerini yönlendiren bir dizi ortak değeri ifade ettiğini vurgulamıştır. Stolp ve Smith (1995) ise okul kültürünü, okul üyeleri tarafından farklı algılanmasına rağmen, tarihsel olarak aktarılan normları, değerleri, inançları, gelenekleri ve mitleri içeren bir anlamlar kümesi olarak tanımlamışlardır. Her ne kadar farklı tanımlamalar yapılmışsa da, farklı araştırmacılar tarafından formüle edilen okul kültürü kavramının, okulu oluşturan normlar,

değerler, inançlar, ritüeller, törenler, semboller ve hikâyeler kümesi gibi bileşenleri içerdiğini ifade etmek mümkündür. Başka bir deyişle, okul kültürü bir okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını biçimlendiren, okulun tarihi içerisinde oluşan ve okul müdürünün benimsediği liderlik biçimlerinden etkilenen, okulun karakterini tanımlamak için kullanılacak gelenek, değer ve inançların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Deal ve Peterson, 1999; Gaziel, 1997; Heckman, 1993).

Goddard ve diğerleri (2000), öğretmenlerin tutum ve inançlarının okulun sosyal çevresi ile iç içe olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterliklerinin yanı sıra çalıştıkları okuldaki kültür ve diğer meslektaşlarıyla olan ilişkileri onların düşünce ve bakış açılarını şekillendirir. Sosyal öğrenme kuramına göre, öğretmenlerin çalıştıkları okulun kültürü onların bireysel olarak yeteneklerini etkiler ve bu da öğrencilerin daha iyi eğitime ulaşmalarını sağlar (Goddard, 2001). Okul kültürü destekleyici ve işbirlikçi ortamlar sunuyor ise öğretmenler arasındaki işbirliği, yansıtıcı diyalog ve sorumluluğu paylaşma artacak; bu durumda öğretmenlerin kolektif yeterliğine olumlu yönde yansiyacaktır. Araştırma sonuçları da okul kültürü ile kolektif öğretmen yeterliği arasında güçlü ilişkiler olduğu konusunda sağlam kanıtlar sunmaktadır (Ross, Hogaboam-Gray ve Gray, 2004; MacNeil, Prater ve Busch, 2009). Bu doğrultuda, araştırmanın dördüncü hipotezi aşağıdaki gibidir:

H4. Okul kültürü, kolektif öğretmen yeterliğini etkiler.

Kolektif Öğretmen Yeterliği

Kolektif öğretmen yeterliği kavramı, Bandura'nın (1997) Sosyal Bilişsel Kuramı çerçevesinde elde aldığı "bireyin sahip olduklarıyla belirli durumlarda neleri yapabileceğine ilişkin inancı" olarak tanımlanan bireysel düzeydeki öz-yeterlik algısının grup düzeyinde genişletilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bandura (1997) kolektif yeterliliği bir grubun bir işi başarmak için ortaya koyacağı eylem ve çabaları nasıl organize edeceğine ve başarıya ulaşmak için nasıl yöneteceğine ilişkin paylaştıkları ortak inançlar olarak tanımlar. Okulun açık bir sosyal sistem olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu sistem içinde tek başlarına çalışmalarını yerine meslektaşları ile birlikte çalışmalarını beklenmektedir. Bu nedenle, kolektif öğretmen yeterliği denildiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını artırmak, öğrenim hedeflerine ulaşmak, eğitim öğretim süreçlerini daha etkin bir şekilde yürütmek için ortaya koyacakları eylem ve çabaları nasıl etkili bir şekilde yönetebileceklerine dair ortak inançları akla gelmektedir (Goddard vd., 2000). Başında da belirtildiği gibi, kolektif öğretmen yeterliği bireysel öğretmen yeterliğinden farklı olarak bir grubun performansı ve kapasitesi üzerinde durmaktadır ve başarı için ortak inancı belirtmektedir (Goddard, vd., 2000; Ross ve Gray, 2006).

Kolektif öğretmen yeterliği araştırmaları incelendiğinde, okul iklimi (Lim ve Eo, 2014), ve öğretmenlerin grup içi iletişimi (Ross vd., 2004) gibi değişkenlerle ilişkilere odaklanıldığı görülür. Ross ve Gray (2006) tarafından yürütülen çalışmada ise, kolektif öğretmen yeterliği, okul yöneticisinin liderlik davranışlarının ile öğretmenlerin bağlılıkları arasındaki ilişkide aracı değişken olmuştur. Kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı ilişkisi üzerine de birçok araştırma yapılmış ve kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Bandura, 1993; Goddard, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan bir diğer sonuç da okullar arasındaki öğrenci başarısı farklılıklarını etkileyen önemli değişkenlerden birisinin de kolektif öğretmen yeterliği olduğu şeklindedir (Caprara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 2003; Goddard, 2001; Goddard, Hoy ve Hoy, 2004; Hoy, Sweetland ve Smith, 2002; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Tschannen-Moran ve Barr (2004), araştırmalarında bir adım daha öteye giderek, kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisinin öğrencinin sosyoekonomik düzey değişkeninden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bandura (1993) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin fiziksel özellikleri, öğretmenlerin bireysel özellikleri ve okulun önceki başarısı kontrol edildiğinde, algılanan kolektif yeterlik düzeyi yüksek olan okulların ulusal sınavlarda daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Armstrong-Coppins (2003) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin kolektif yeterliliği iki yönlü olarak etkilediğini ortaya koymuşlardır. Okul yöneticileri sergiledikleri liderlik davranışları ile kolektif yeterliği doğrudan etkilerlerken, aynı zamanda okul kültürünü etkilemeye dönük bilerek veya bilmeyerek yaptıkları müdahalelerle de dolaylı olarak kolektif yeterliği etkilemektedir. Bu bağlamda, araştırmanın beşinci hipotezi aşağıdaki gibidir:

H5. Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri arttıkça, öğrencilerin akademik başarısı da artmaktadır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Çankırı ilindeki 8 ilçede (Merkez, Çerkeş, Eldivan, Kızılırmak, Ilgaz, Kurşunlu, Orta ve Şabanözü) bulunan 40 ortaokul, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında görev yapan 622 öğretmen ve 8. sınıfta okuyan toplam 1924 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçilirken okullardaki öğretmen ve öğrenci sayıları dikkate alınarak tabakalı örneklem tekniği kullanılmıştır. İlçelerdeki okullarda öğrenci ve öğretmen sayısı en yüksek olan okullar örnekleme dahil edilmiştir. Bu çalışmada 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını incelendiğinden, öğretmenlerin örneklem seçiminde bu sınıflara giren öğretmenler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini Çankırı ilinde toplam 30 okul, 194 öğretmen, 948 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evren ve örneklem sayısı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı

	Merkez	Çerkeş	Eldivan	Ilgaz	Kızılırmak	Kurşunlu	Orta	Şabanözü	Toplam
Okul sayıları									
Evren (N)	18 (%45)	5 (%13)	1 (%3)	4 (%10)	3 (%8)	3 (%8)	3 (%8)	3 (%8)	40 (%100)
Örneklem (n)	13 (%43)	4 (%13)	1 (%3)	4 (%13)	1 (%3)	3 (%10)	2 (%7)	2 (%7)	30 (%100)
Öğretmen sayıları									
Evren (N)	395 (%64)	48 (%8)	11 (%2)	53 (%9)	23 (%4)	39 (%6)	15 (%2)	38 (%6)	622 (%100)
Örneklem (n)	99 (%51)	19 (%10)	5 (%3)	23 (%12)	7 (%4)	18 (%9)	13 (%7)	10 (%5)	194 (%100)
Öğrenci sayıları									
Evren (N)	1293 (%67)	150 (%8)	35 (%2)	116 (%6)	63 (%3)	76 (%4)	75 (%4)	116 (%6)	1924 (%100)
Örneklem (n)	535 (%56)	100 (%11)	29 (%3)	69 (%7)	40 (%4)	59 (%6)	53 (%6)	63 (%7)	948 (%100)
Öğrenci cinsiyetleri									
Kız (n)	291	43	16	30	19	24	30	39	492
Erkek (n)	244	57	13	39	21	35	23	24	456
Öğrenci puanları									
Ortalama	76.7	80.0	66.7	80.6	71.4	72.4	75.1	75.3	76.4
Min-Max	21.6- 99.7	33.6- 99.4	41.2- 94.4	46.7- 100	43.0- 100	38.6- 95.8	43.8- 99.0	43.8- 98.6	21.6- 100
Standart sapma	14.8	15.6	15.0	15.5	17.7	16.8	13.9	14.8	15.4

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlere, Örgüt kültürü Ölçeği (ÖKÖ), Öğretimsel Liderlik Ölçeği (ÖLÖ) ve Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ) uygulanırken; öğrencilere Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖYÖ) uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İngilizce, Din K. ve Ahlak Bilgisi ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 7. sınıf karne notu ortalamaları da veri olarak kullanılmıştır. Bu derslere ait karne notu ortalamaları kişisel bilgi formunda öğrencilerden istenmiştir.

Sosyo-Ekonomik Düzey (SED)

Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine ilişkin veri elde etmek için, öğrencilerin aylık gelir durumları, anne öğrenim durumları ve baba öğrenim durumları değişkenleri kullanılmıştır. Bunun için

ilk önce öğrencilerin aylık gelir durumları, anne öğrenim durumları ve baba öğrenim durumları değişkenlerinin üçünün SED'ine kadar açıkladığına ilişkin açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, her üç değişkenin hepsinin SED'in %62'sini (açıklanan toplam varyans) açıkladığı görülmüştür. Her üç değişkene ilişkin elde edilen katsayılar değişkenler ile çarpılıp, bulunan eigen değerine bölünerek sosyo-ekonomik düzeye ilişkin veri elde edilmiştir. SED'in hesaplanmasında kullanılan eşitlik aşağıdaki gibidir.

$$SED = .807 * \text{anne eğitim durumu} + .827 * \text{baba eğitim durumu} + .728 * \text{gelir} / 1.864$$

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)

Öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarını ölçmek için orijinali Jinks ve Morgan (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Öncü (2012) tarafından yapılan "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖYÖ) kullanılmıştır. Öncü (2012) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizlerinin sonucunda KMO katsayısı .83, Barlett Testi sonucu $x^2 = 927.03$, $sd = 186$ ve $p < .000$ değerlerinde anlamlı bulunmuştur. Türkçe uyarlama çalışmasında AÖYÖ'nün güvenilirlik katsayısının .80 olduğu; AÖYÖ'ye ait boyutların güvenilirlik katsayılarının ise .81 ile .51 arasında değiştiği gözlenmiştir. AÖYÖ, *yetenek, ortam ve eğitimin kalitesi* olmak üzere toplam üç boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. AÖYÖ, beşli Likert tipinde olup 'kesinlikle katılmıyorum' ile 'kesinlikle katılıyorum' arasında değer almaktadır. Ölçek maddeleri arasında "Okulda çok çalışırım." ve "Öğretmenim beni daha çok sevseydi daha iyi notlar alabilirdim" gibi ifadeler yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından AÖYÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri .71 olarak hesaplanmıştır. Yine AÖYÖ ölçeği üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizinde değerler, kesme noktalarına eşit ve yakın olarak bulunmuştur ($x^2 = 376.64$ $sd = 149$, $p > .05$ ve x^2/sd değeri 2.5; RMSEA = .07 iyi uyum; NNFI = .92 iyi uyum; CFI = .93 iyi uyum) AÖYÖ ölçeği için önerilen modelin yapısının ve veriler arası iyi bir uyum olduğu söylenebilir.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği (ÖLÖ)

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerini ölçmek için orijinali Alig-Mielcarek (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Şahin (2011b) tarafından yapılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği (ÖLÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde Şahin (2011b) tarafından açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı 916, Barlett Testi sonucu $x^2 = 2219.34$, $sd = 253$ ve $p < .000$ değerlerinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında ölçeğin güvenilirlik düzeyi ".94", boyutların güvenilirlik katsayıları .81 ile .87 arasında değiştiği gözlenmiştir. ÖLÖ, *okul genelinde mesleki gelişmeyi sağlama, paylaşılan amaçları tanımlama, iletme ve öğretme ve öğrenme sürecine geribildirim sağlama* ve denetleme olmak üzere toplam üç boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. ÖLÖ beşli Likert tipinde olup 'hiç katılmıyorum' ile 'tamamen katılıyorum' arasında değer almaktadır. Ölçek maddeleri arasında "Okul müdürümüz öğretmenler için yararlı mesleki araç ve kaynakları sağlar." ve "Okul müdürümüz okulun akademik hedefleri hakkında öğretmenleri bilgilendirir." gibi ifadeler yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından ÖLÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Yine ÖLÖ ölçeği üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizinde değerler, kesme noktalarına eşit ve yakın olarak bulunmuştur ($x^2 = 581.06$ $sd = 227$, $p > .05$ ve x^2/sd değeri 2.5; SRMR = .04 iyi uyum; NFI = .96 mükemmel uyum; NNFI = .98 mükemmel uyum; CFI = .98 mükemmel uyum) ÖLÖ ölçeği için önerilen modelin yapısının ve veriler arası iyi bir uyum olduğu söylenebilir.

Örgüt Kültürü Ölçeği (ÖKÖ)

Bu çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Türkiye'deki öğretmenlerin örgütsel kültür algılarını ölçmek amacıyla Şahin (2011a) tarafından geliştirilen Örgüt Kültürü Ölçeği (ÖKÖ) kullanılmıştır. ÖKÖ, Şahin tarafından ilk olarak İngilizce geliştirilmiş sonradan Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. ÖKÖ'nün Türkçeye uyarlaması yapıldıktan sonra faktör yapısının uygunluğunu test etmek için yine Şahin (2011a) tarafından Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO katsayısı 916, Barlett testi sonucu $x^2 = 3448.51$, $sd = 666$ ve $p < .000$ değerlerinde anlamlı bulunmuştur. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin güvenilirlik düzeyinin ".93" olduğu, boyutların güvenilirlik katsayılarının ise .91 ile .72 arasında değiştiği gözlenmiştir. ÖKÖ, okul liderliği, meslektaşlık (kişisel destek), öğretmen işbirliği, gelişme kültürü ve öğretim kültürü olmak üzere toplam beş boyut ve 37 maddeden oluşmaktadır. ÖKÖ beşli Likert tipinde olup 'hiç katılmıyorum' ile 'tamamen katılıyorum' arasında değer almaktadır. Ölçek maddeleri arasında "Okulumuzda öğretmenler birbirlerinden öğrenirler." ve "Okulumuzda okulun geleceğine ilişkin yaygın bir vizyon paylaşırlar." gibi ifadeler yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından ÖKÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri .97 olarak hesaplanmıştır. Yine ÖKÖ ölçeği üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizinde değerler, kesme noktalarına eşit ve yakın olarak bulunmuştur ($x^2 = 1502.67$ $sd = 619$, $p > .05$ ve x^2/sd değeri 2.42; NFI = .95 mükemmel uyum; NNFI = 0.97 mükemmel uyum; CFI = .97 mükemmel uyum) ÖKÖ ölçeği için önerilen modelin yapısının ve veriler arası iyi bir uyum olduğu söylenebilir.

Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ)

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ölçmek amacıyla orijinali Goddard ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Kurt (2012) tarafından yapılmış olan Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ) kullanılmıştır. KYÖ'nün uyarlama çalışmasında açıklayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. KYÖ'nün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. KYÖ tek boyutlu ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri arasında "Buradaki öğretmenler, öğrencileri motive edebileceklerinden emindirler." "Bu okuldaki öğretmenler, okulda hiç kimsenin ulaşamayacağı öğrencilerin var olduğunu düşünürler." gibi ifadeler yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde değerler, kesme noktalarına eşit ve yakın olarak bulunmuştur ($x^2 = 578.62$ $sd = 312$, $p > .05$ ve x^2/sd değeri 1.8; RMSEA= .08 iyi uyum; CFI = .99 mükemmel uyum; NFI = .97 mükemmel uyum; NNFI = .97 mükemmel uyum;) KYÖ ölçeği için önerilen modelin yapısının ve veriler arası iyi bir uyum olduğu söylenebilir.

İşlemler ve Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama araçları, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Çankırı ilinde görev yapan ve 8. sınıfta Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İngilizce, Din K. ve Ahlak Bilgisi ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine giren öğretmenler ile onların öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya öğrenciler ve öğretmenler gönüllü olarak katılmışlardır. Öğretmenlere ve öğrencilere dağıtılan ölçekler Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE birimi tarafından toplanmıştır. Öğrenciler ölçekleri ortalama 10 dakika içinde, öğretmenler ise ortalama 20 dakika içinde doldurmuşlardır. Bu kapsamda, öğrencilere dağıtılan 1000 ölçekten 948'i, öğretmenlere dağıtılan 200 ölçekten 194'ü veri analizine uygun olarak geri dönmüştür. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23, Mplus 8 ve Lisrel 9.30 programları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin verileri, basıklık ve çarpıklık katsayısının ± 3 'den küçük olması ve ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması nedeniyle, dağılımlarının normale yakın olduğu görülmüştür (Kline, 1998).

Araştırmada okul içi ve okul dışı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek üzere, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çalışmada ortaya konulan beş hipotez, iki düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Sosyal bilimlerin doğası gereği her bir okulun öğrenci ve okul düzeyine ait değişkenlerin diğer okullara nazaran daha homojen bir yapı gösterdiği varsayılmaktadır (Muthén ve Muthén, 2017; Raudenbush ve Bryk, 2002). Çünkü insanlar grup içinde etkileşime girdikçe benzer tutum ve davranış örüntüsü içinde hareket etmeye başlarlar. Bu nedenle iki düzeyli analizler grup ortalamasından yararlanmaktadır. Bu durum, regresyon katsayılarındaki hata oranlarını azalttığından tek düzeyli regresyon sonuçlarına göre daha avantajlı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırmanın çıktısını oluşturan öğrencilerin sınıf içerisinde ve okul içerisinde gruplanabiliyor olması, veri yapısının hiyerarşik bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Bu bilgilerden hareket ederek iki düzeyli yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

Bulgular

İlk olarak, değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ile tüm değişkenler arası ilişkiler Tablo 2’de sunulmuştur.

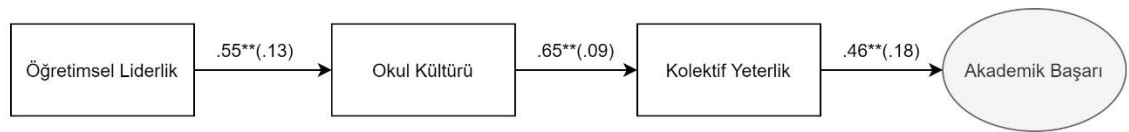
Tablo 2. İki Düzey Yapısal Eşitlik Modelindeki Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	n	M	SS	1	2	3	4
Öğrenci düzeyi (Level 1)							
1. SED	948	3.68	1.03	-			
2. Akademik öz-yeterlik	948	3.26	.45	.21**	-		
3. Akademik başarı	948	76.40	15.40	.39**	.34**	-	
	n	M	SS	1	2	3	4
Okul düzeyi (Level 2)							
1. Eğitimsel liderlik	30	3.95	.32	-			
2. Okul kültürü	30	4.04	.25	.65**	-		
3. Kolektif yeterlik	30	3.68	.33	.43*	.69**	-	
4. Akademik başarı	30	74.57	7.99	.44*	.41*	.44*	-

** $p < .01$, * $p < .05$.

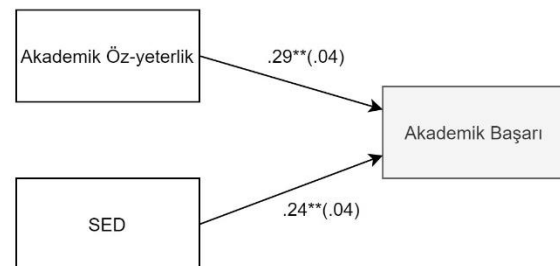
Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik başarıları ile SED arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .39, p < .01$). Öğrencilerin akademik başarıları ile akademik öz-yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .34, p < .01$). Buna ilaveten, öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ile SED arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .21, p < .01$). Okulları arası değişkenler incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .65, p < .01$). Ayrıca kolektif öğretmen yeterliği ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .69, p < .01$). Kolektif öğretmen yeterliği ile akademik başarı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = .44, p < .01$).

Araştırmada yer alan beş hipotez iki düzeyli yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. İki düzeyli yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmüştür. Modelin $\chi^2=136.72, sd =58, \chi^2/sd = 2.35$ olarak belirlenmiştir. Ayrıca modelde RMSEA = .05, CFI =.98, TLI = .93 değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu gözlenmiştir. Bu değerler ışığında modelin doğrulandığı söylenebilir. Analiz sonucunda elde edilen standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 2’de sunulmaktadır.



Okul Düzeyi (Level 2)

Öğrenci Düzeyi (Level 1)



Not: * $p < .05$, ** $p < .01$; standart hatalar parantez içindedir.

Şekil 2. Modele İlişkin Sonuçlar

İlk hipotez doğrultusunda, SED ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki anlamlı ilişkilere bakılmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi, SED, öğrencinin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. SED'deki bir birimlik artış, öğrencinin akademik puanında .24'lük bir artışa neden olmaktadır $\beta = .24$ ($sh = .04, p < .01$). İkinci hipotez, öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine kurgulanmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin akademik öz-yeterlik algısı, başarı puanlarını önemli ölçüde artırmaktadır $\beta = .29$ ($sh = .04, p < .01$). Öğrencilerin SED'leri ve akademik öz-yeterlik algıları, öğrenci akademik başarılarının toplamda %15'ini açıklamaktadır.

Okul düzeyindeki değişkenler düşünüldüğünde, üçüncü hipotez okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, okul kültürünü etkilemesi ile ilgilidir. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul kültürünü istatistiki olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir $\beta = .55$ ($sh = .13, p < .01$). Dördüncü hipotez, okul kültürünün kolektif öğretmen yeterliğini etkilemesi üzerinedir. Yapılan analiz sonucunda, okul kültürünün kolektif öğretmen yeterliğini istatistiki olarak anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür $\beta = .65$ ($sh = .09, p < .01$). Son olarak, beşinci hipotezde kolektif öğretmen yeterliği ile öğrencilerin akademik başarı puanı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuçlara göre, kolektif öğretmen yeterliği, öğrenci başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ($\beta = .46$ ($sh = .18, p < .01$). Toplamda, öğrenci akademik başarılarının %54'ünün okul kültürü, okul yöneticisi liderlik davranışları ve öğretmenlerin kolektif yeterliklerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Hem öğrenci düzeyindeki değişkenler hem de okul düzeyindeki değişkenler birlikte öğrenci akademik başarılarının %17'sini açıklamaktadırlar.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, akademik başarı ile öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Araştırmaya Çankırı ilindeki 30 okuldan toplam 194 öğretmen ve 948 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri hiyerarşik bir yapı özelliği taşıdığından, iki düzeyli yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında beş hipotez de incelenmiştir. İlk hipotezin test edilmesi sonucunda, SED'in öğrencilerin ortalama akademik başarı puanı üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Ulusal ve uluslararası çalışmalar (Aikens ve Barbarin, 2008; Morgan vd., 2009) SED'in eğitimdeki öğrenci başarılarını etkileyen en önemli değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, OECD'nin PISA 2015 raporunda, SED ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğu bulunmuştur (OECD, 2016b). Türkiye'deki öğrencilerin akademik başarıları üzerine yapılan çeşitli araştırmalarda SED, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli değişkenlerden birisidir (Gelbal, 2008; Usta ve Demirtaşlı, 2018; Ozdemir, 2019; White, 1982). SED'in akademik başarıyı neden etkilediğine dair birkaç olası açıklama bulunmaktadır. Örneğin, eğitimin önemini anlayan ve çocuklarının eğitime erişimleri için çaba sarf eden ebeveynler genellikle yüksek SED düzeyine sahip ebeveynler grubundan gelmektedir. Aynı zamanda, bu ebeveynler okulda öğretmenlerle daha iyi iletişim kurabilir ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını, taleplerini ve gereksinimlerini daha düşük SED seviyesine sahip ebeveyn grubundan daha hızlı bir şekilde ifade edebilirler (Lightfoot, 1981). Nitekim Heyneman ve Loxley etkisi (H/L etkisi) de SED üzerinde durmuş ve gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında, gelişmekte olan ülkelerde SED'in öğrenci akademik başarılarında hayati bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir (Heyneman ve Loxley, 1983). Bununla birlikte, sosyal sermaye kuramı ekseninde konu ele alındığında, ailelerin öğrencilerin okul hayatına hem finansal açıdan hem de psikososyal açıdan destek olmaları, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Sosyal sermayesi yüksek olan aileler, çocuklarını sosyal, kültürel ve ekonomik olarak destekleyerek onların okul hayatını kolaylaştırmakta ve aile desteği daha düşük olan çocuklara göre okul hayatında daha başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır (Erselcan, 2009).

Araştırmada test edilen ikinci hipotez sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, Ayotola ve Adedeji (2009) ve Liu ve Koirala (2009) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, Çağırın Gülten ve Soytürk (2013) altıncı sınıf öğrencilerini araştırmış ve öğrencilerin öz-yeterlikleri ile Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik ve İngilizce puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin akademik başarılarını etkilemesinin temel nedenlerinden biri, öğrencilerin yüksek öz-yeterlik algı düzeylerinin onların motivasyonlarına ve davranışlarına yansımalarıdır. Nitekim Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinde (1997), öğrencinin yüksek düzeydeki öz-yeterlik algısının onların akademik başarılarını arttırdığı vurgulanmıştır. Bu teoride ele alındığı gibi, yeteneklerinin farkında olan ve başarılı olacağına inanan öğrencilerin okul ve sosyal hayatta hedeflerine daha kolay ulaşabildikleri görülmektedir. Benzer yeteneklere sahip öğrencilerden başarıya ulaşma yönündeki inançları yüksek olanların, bu yöndeki inançları daha düşük olanlara göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Ormrod, 2017). Bununla birlikte, öz-yeterlik algıları yüksek olan öğrenciler daha az korku ve kaygı yaşamaktadırlar. Başarıya ulaşma önünde bir engel olan korku ve kaygıyı yenebilen öğrenciler de benzer yetenekteki diğer öğrencilere göre daha başarılı olabilmektedirler (Hoy ve Miskel, 2010).

Üçüncü hipoteze dayanan sonuca göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, örgüt kültürü üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bossert ve diğerleri (1982), öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi kuramsal olarak modelleyerek liderliğin öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını savunmuş ve öğretim liderliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dolaylı bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretimsel liderlik, öğrencilerin akademik başarısını örgüt kültürünü iyileştirerek, öğretim programlarını planlayarak ve yöneterek dolaylı yoldan etkileyebilir. Araştırmacılar, okul kültürünü oluştururken okul müdürlerinin örgütün baskın değerlerini bilmesi gerektiğini ve bu sayede sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar (Deal ve Peterson, 1999; Saphier ve King, 1985). Bu çalışmalardan da görüldüğü gibi, öğretimsel lider okuldaki baskın değerleri bilerek okul kültürünü etkileyebilir ve okulda bu baskın değerler üzerinde verimli bir öğrenme ortamı oluşturabilir.

Çalışma kapsamında incelenen dördüncü hipoteze göre, öğretmenlerin okul kültürü algıları, öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yukarıda bahsedildiği gibi, okul kültürü, okul iklimini oluşturan baskın değerleri şekillendirebilir ve bu değerler verimli bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olabilir. Bu öğrenme ortamında öğretmenlerin özgüvenleri ve okullarına olan güvenleri artabilir. Diğer bir deyişle, üretken bir öğrenme ortamında öz-yeterlik ve kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri artabilir. Bandura (1997) ve Kurt (2012) da, pozitif ve destekleyici okul kültürünün öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik düzeylerini artırdığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar da okul kültürünün kolektif öğretmen etkinlik inançlarını güçlendirdiğini göstermiştir.

Son olarak, beşinci hipotezi incelediğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının öğrenci akademik başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu görülmüştür. Bu sonuç, geçmişteki araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Bandura, 1993; Goddard vd., 2000). Bu çalışma, öğretmenlerin kolektif yeterlik inancının öğrencilerin akademik olarak eksikliklerini azaltmak ve bu sayede akademik başarılarını artırmak için hayati önemde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin akademik yönden eksikliklerinin azaltılması, öğretmenlerin işbirliği ve mesleki gelişimlerinde birbirlerine destek olmaları sayesinde sağlanabilir. Örneğin, Bandura'nın (1993) çalışmasında, öğrencilerin fiziksel özellikleri, öğretmenlerin bireysel özellikleri ve okulların önceki başarısı gibi faktörleri kontrol edildiğinde, kolektif yeterliği yüksek olan okulların ulusal sınavlarda daha yüksek puanlar aldıkları ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar, kolektif öğretmen yeterliği yüksek olan okullarda akademik başarının da yüksek olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmanın bazı yönleriyle sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi çalışmada kesitsel veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin önceki yıllarda elde ettikleri başarıların da modele eklenmemesi bir sınırlılıktır. Gelecekteki çalışmalar uzamsal olarak yürütülebilir. İkinci olarak bu çalışmalarda araştırmacılar, nitel yaklaşımlar kullanabilirler. Bu sayede, öğrenci başarısını etkileyen değişkenleri ele alarak derinlemesine bulgular elde edebilirler. Çalışma kapsamında, eğitim yöneticileri, karar vericiler, eğitim uzmanları ve öğretmenler, öğrenciler için yaptıkları planlamalarda ve çalışmalarda, öğrenci başarısını etkileyen değişkenleri özellikle SED vb. dikkate almalıdır. Bu değişken, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde akademik başarılarında hayati bir belirleyicidir. Politika yapıcılar ebeveyn eğitimi ve gelirleri gibi değişkenlere odaklanmak yerine ailenin ve

öğrencilerin kültürünü geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu çalışma okul yöneticilerinin okul kültürünü şekillendirmede aktif rol oynadığını göstermiştir. Bu nedenle, okul kültürünü geliştirebilmek için eğitim yöneticileri destekleyici ve demokratik bir öğrenme iklimi oluşturmalı, öğretmen ve öğrencilerin performanslarını ve becerilerini artırmaya yönelik liderlik stilleri sergilemelidirler. Eğitim yöneticilerinin bu liderlik kapasitelerini geliştirebilmeleri için onlara göreve başlamadan önce ve görevleri sırasında liderlik eğitimi verilebilir. Bununla birlikte, politika yapıcılar etkili öğretimsel liderlik davranışı sergileyen okul yöneticilerini iyi örnekler olarak diğer okul yöneticilerine gösterecek gerçek ve sanal platformlar oluşturabilir. Bu sayede, öğretimsel liderlik davranışları konusunda diğer okul yöneticilerinin bilgi ve beceri kapasitesini artırabilirler. Ayrıca, politika yapıcılar, okul yöneticilerinin seçim, atama ve eğitim süreçlerinde onların öğretimsel liderlik kapasitelerini ve becerilerini dikkate alabilirler. Kolektif yeterlik ve öğretmenlerin öz-yeterliği, öğrencinin akademik başarısı için temel değişkenlerdir. Bu bağlamda eğitim yöneticileri, okullarda öğrenen örgüt kültürünü oluşturmalı ve öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algılarını destekleyerek onların meslektaşları ile işbirliği yapabilecekleri ortamlar yaratabilmelidir. Örneğin, stratejik planlarda ortaya koyulan yüksek akademik başarı hedefine ulaşmak isteyen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin öz-yeterlik algısını artırırken aynı zamanda okul içerisinde iç birliği kültürünün oluşmasını sağlayabilir. Ayrıca aileler, okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin öz-yeterliğini geliştirici ve onları bu yönde motive edici davranışlar sergilemelidir. Bu aktörlerin işbirliği içinde birlikte hareket etmeleri de öğrenci öz yeterliğini daha üst seviyeye çıkarabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma Çankırı Karatekin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Destek Programı tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: EF200217B20.

Kaynakça

- Abotsi, A. K., Yaganumah, N. ve Obeng, H. E. (2018). Dropout issues and its economic implications: Evidence from rural communities in Ghana. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 19(1), 1-13.
- Aikens, N. L. ve Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Ohio State, Columbus, Ohio.
- American Psychological Association. (2019). *Education and socioeconomic status*. <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/education> adresinden erişildi.
- Armstrong-Coppins, D. R. (2003). *What principals do to increase collective teacher efficacy in urban schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Cardinal Stritch University College of Education. ProQuest Dissertations and Thesis veritabanından erişildi (UMI No. 3119769).
- Ayotola, A. ve Adedeji, T. (2009). The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 953-957.
- Balaban, U. (2014). Türkiye ve Avrupa Birliği'nde sosyal içerme uygulamaları: 2000'li yıllara ilişkin karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Mülkiye Dergisi*, 38(1), 103-149.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- 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: W. H. Freeman and Company.
- Behrman, J. R. (1996). The impact of health and nutrition on education. *The World Bank Research Observer*, 11(1), 23-37.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. ve Lee, G. V. (1982). The instructional role of the principal. *Educational Administrative Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Boyer, E. (1983). *High school: A report on secondary education in America*. New York: Harper and Row.
- Brown, M. G., Wohn, D. Y. ve Ellison, N. (2016). Without a map: College access and the online practices of youth from low-income communities. *Computers & Education*, 92, 104-116.
- Buckingham, J., Wheldall, K. ve Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*, 57(3), 190-213.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. ve Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Chen, G. ve Weikart, L. A. (2008). Student background, school climate, school disorder and student achievement: An empirical study of New York city's middle schools. *Journal of School Violence*, 7(4), 3-20.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. ... ve York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Çağırın Gülten, D. ve Soytürk, İ. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin geometri öz-yeterliklerinin akademik başarı not ortalamaları ile ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 55-70.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. doi:10.14507/epaa.v8n1.2000
- Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, DC: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office.
- Deal, T. E. ve Peterson, D. K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dinçer, A. ve Kolaşın, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. <http://www.erg.sabanciuniv.edu> adresinden erişildi.
- Doğru, M. ve Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57-66.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Elmore, R. F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 134-142.
- ERG. (2008). *Eğitim izleme raporu 2008*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Erselcan, F. (2009). Disiplinlerarası ortak bir çalışma alanı olarak sosyal sermaye. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(2), 248-256.
- Fink, E. ve Resnick, L. B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82(8), 598-606.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310-318.
- Gelbal, S. (2008). The effect of socio-economic status of eighth-grade students on their achievement in Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gentilucci, J. L. ve Muto, C. C. (2007). Principals' influence on academic achievement: The student perspective. *NASSP Bulletin*, 91(3), 219-236.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D., 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. G., Hoy, W. K. ve Hoy, W. A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researchers*, 33(3), 3-13.
- Gonida, E. N. ve Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.
- Güzel, H. (2017). Lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 225-245.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.
- Heckman, P. E. (1993). School restructuring in practice: Reckoning with the culture of school. *International Journal of Educational Reform*, 2(3), 263-271.
- Heyneman, S. P. ve Loxley, W. A. (1983). The distribution of primary school quality within high- and low-income countries. *Comparative Education Review*, 27(1), 108-118.
- Hopkins, D., Ainscow, M. ve West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. New York: Teachers College Press.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. ve Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Jinks, J. ve Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Kline, R. B. (1998). *Methodology in the social science. Principles and practice of structural equation modelling*. New York: The Guilford.
- Konstantopoulos, S., Li, W., Miller, S. R. ve van der Ploeg, A. (2017). Do interim assessments reduce the race and SES achievement gaps?. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 319-330.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- Lei, J. ve Zhao, Y. (2007). Technology uses and student achievement: A longitudinal study. *Computers & Education*, 49(2), 284-296.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 356-362.
- Lightfoot, S. L. (1981). Toward conflict and resolution: Relationships between families and schools. *Theory Into Practice*, 20(2), 97-103.
- Lim, S. ve Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Liu, X. ve Koirala, H. (2009). *The effect of mathematics self-efficacy on mathematics achievement of high school students*. Annual Conference of the Northeastern Educational Research Association etkinliğinde sunulmuş bildiri, University of Connecticut, Connecticut.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Maier, S. R. ve Curtin, P. A. (2005). Self-efficacy theory: A prescriptive model for teaching research methods. *Journalism and Mass Communication Educator*, 59(4), 352-364.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *2018 liselere geçiş sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018*. Ankara: MEB.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M. ve Maczuga, S. (2009). Risk factors for learning-related behavior problems at 24 months of age: Population-based estimates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(3), 401-413.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Mulford, B. ve Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes- What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 157-183.
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (8. bs.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: OECD Publishing.
- Ormrod, J. E. (2017). *How we think and learn: Theoretical perspectives and practical implications*. New York: Cambridge University Press.
- Ozdemir, N. (2019). Principal leadership and students' achievement: Mediated pathways of professional community and teachers' instructional practices. *KEDI Journal of Educational Policy*, 16(1), 81-104.
- Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 13(1), 183-206.
- ÖSYM. (2018). *2018-YKS sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr> adresinden erişildi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Raudenbush, S. W. ve Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reavis, C. A., Vinson, D. ve Fox, R. (1999). Importing a culture of success via a strong principal. *The Clearing House*, 72(4), 199-202.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. ve Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- 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.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. ve Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy?. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188.
- Saphier, J. ve King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T. ve Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perception and academic outcomes: A study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 81-90.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Sebastian, J. ve Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning a study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Needham Heights, MD: Allyn and Bacon.
- Shin, J., Lee, H. ve Kim, Y. (2009). Student and school factors affecting mathematics achievement: International comparisons between Korea, Japan and the USA. *School Psychology International*, 30(5), 520-537.
- Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 46(2), 31-33.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school-and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Stolp, S. ve Smith, S. C. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols, values & the leader's role*. <https://eric.ed.gov/?id=ED386783> adresinden erişildi.
- Şahin, S. (2011a). An aspect on the school culture in Turkey and the United States. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 593-607.
- Şahin, S. (2011b). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1927.
- 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.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). *İstatistikler*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Usta, H. G. ve Demirtaşlı, R. N. (2018). PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1389-1420.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.
- Witziers, B., Bosker, R. ve Kruger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-423.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz-yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201-214.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.