



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ

LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KOLEKTİF
ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

DENİZLİ/ MERKEZEFENDİ İLÇE ÖRNEĞİ

FERİDE SEVİNÇ

Denizli, 2023

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KOLEKTİF
ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
DENİZLİ/ MERKEZEFENDİ İLÇE ÖRNEĞİ**

Feride SEVİNÇ

Danışman

Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Feride SEVİNÇ

TEŞEKKÜR

Proje çalıőmamın planlanma, araştırma, yürütme ve sonuçlandırılmasında ilgi ve desteğini eksik etmeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden faydalanmaya çalıőtıęım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalıőmamı bilimsel temeller çerçevesinde oluőturmamı sağlayan kıymetli hocam ve danıőmanım Sayın Doç. Dr. Fatma OBANOğLU' na,

Yüksek lisans eğitimim süresince ve projemin hazırlanması aőamalarında bilgisini ve tecrübelerini her daim bizlerle paylaőan değerli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖğEN' e, Prof. Dr. Kazım ÇELİK' e, Doç. Dr. Eren Can AYBEK' e,

Maddi ve manevi hiçbir yardımı esirgemedен yanımda oldukları için sevgili eőim Sedat SEVİNÇ, oğullarım Melik Kaan, Kerem SEVİNÇ ve tüm aileme teőekkürlerimi sunuyorum.

Feride SEVİNÇ

Denizli, 2023

ÖZET

Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algı Düzeylerinin İncelenmesi- Denizli/ Merkez efendi İlçe Örneği

SEVİNÇ, Feride

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi

Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

Ocak, 2023 63 sayfa

Bu araştırmanın amacı resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik algı düzeylerinin incelenmesidir. Tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini, Denizli- Merkezefendi ilçesindeki resmi liselerde görev yapan 250 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen, Erdoğan ve Dönmez tarafından 2015 yılında Türkçe’ ye uyarlanan “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyet, yaş, kıdem ve branş gibi demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için örneklem grubundan bireysel bilgiler de toplanmıştır. Verilerin analizinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin betimsel istatistik değerleri (yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, etki büyüklüğü) hesaplanmış, demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, kıdem, branş) ilişkin karşılaştırmalarda da Bağımsız gruplar için t- testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin hem öğretim stratejileri hem de öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik algılarının “yüksek” olduğu, kolektif öğretmen yeterliğinin cinsiyete göre farklılık gösterirken, yaş değişkenine göre benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kolektif yeterliği algı düzeylerinin kıdem yılları ile ilgili olmadığı görülmüştür. Kolektif öğretmen yeterliği algı düzeyine branş değişkeni açısından bakıldığında ise sözel branşlar ve uygulamalı derslerin öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kolektif öğretmen yeterliği, öğretmen, lise

İÇİNDEKİLER

ETİK EYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Varsayımlar	6
1.7. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR	8
2.1.Kolektif Yeterlik Kavramı	8
2.2. Kolektif Yeterliğin Öncülleri/ Belirleyicileri.....	11
2.3. Kolektif Yeterliğin Kaynakları	11
2.4. Kolektif Öğretmen Yeterliği Kavramı	13
2.5. Kolektif Öğretmen Yeterliği Bileşenleri.....	15
2.6. Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli.....	19
2.7. Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Güçlendirilmesi	21
2.8. İlgili Çalışmalar.....	21
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	21
2.8.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	23
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırmanın Modeli	26
3.2. Evren ve Örneklem	26
3.3. Veri Toplama Aracı	27

3.4. Veri Toplama Süreci	29
3.5. Verilerin Analizi	29
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	32
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	32
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	33
4.2.1. Cinsiyet Değişkeni	33
4.2.2. Yaş Değişkeni.....	34
4.2.3. Kıdem yılı Değişkeni.....	35
4.2.4. Branş Değişkeni	36
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	38
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	38
5.2. Öneriler	40
KAYNAKÇA.....	43
EKLER	50
Ek 1: Araştırma İzin Onayları	50
Ek 2: Kararlara Katılım Anket Kullanma İzni	51
Ek 3: Kararlara Katılım Anketi	52
ÖZGEÇMİŞ	54

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler	26
Tablo 3.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler	28
Tablo 3.3.Kolektif Öğretmen Yeterliği Normallik Analiz İstatistikleri	29
Tablo 3.4. Alt Ölçeklerde Yer Alan Seçeneklerin Sınırları ve Ağırlıkları	30
Tablo 3.5. Demografik Değişkenlere Göre Kolektif Öğretmen Yeterliği Normallik Analiz İstatistikleri.....	31
Tablo 4.1. Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeyleri ve Alt boyutlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri	32
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Bağımsız gruplar için t-testi).....	33
Tablo 4.3.Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının yaşlarına göre karşılaştırılması (Bağımsız Gruplar için t- testi).....	34
Tablo 4.4. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının kıdem yıllarına göre karşılaştırılması (ANOVA)	35
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması (ANOVA)	36
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA sonuçları	37

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, eğitim sisteminin en önemli dinamiklerinden biri olan öğretmenler, eğitimdeki yenileşme sürecinde, örgütsel ve kurumsal gelişmede vazgeçilmez bileşenlerdendir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerindeki kişisel ve mesleki bilgilerini, becerilerini, performanslarını, yönelimlerini, motivasyon kaynaklarını ve tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin tutum ve davranışlarını şekillendiren önemli değişkenlerden bir tanesinin yeterlik algısı olduğu sonucuna varılmaktadır. (Armor vd., 1976; Bandura, 1997; Riggs ve Enochs, 1990; Ross, 2004). Yeterlik algısı, akademik ve sosyal başarının artmasının beklendiği etkili bir eğitim öğretim sürecinde, bireysel farklılıkların açıklamasını sağlayan bir değişken olarak ele alınmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984, Akt: Düzgünoğlu, 2019).

Okullarda öğretmenler işlerini sınıflarında genelde yalnız yapmalarına rağmen okul bağlamından, meslektaşlarının tutumlarından, okul yönetiminin uygulamalarından, öğrenci profilinden ve okul ikliminden oldukça etkilenmektedirler. Grup olarak çalışan bireyler diğer grup üyelerinin varlıklarından ve etkilerinden tümüyle soyutlanmış ya da sosyal olarak yalıtılmış olarak işlerini yapmazlar. Eğitim öğretimin genel olarak grup bağlamında gerçekleştiği okullarda öğretmenler, karşılaştıkları öğrenci, kurum ya da örgüt temelli sorunlara kolektif bir ruhla yaklaşabildikleri ölçüde daha etkili ve kalıcı çözümlere ulaşabilirler (Kurt, 2012).

Bandura (1997) toplumsal yaşama uyumda ilk basamak olan okullarda öğretmenlerin de yaptıkları işin doğası gereği tam bir etkileşim içinde çalışmalarının gerekli olduğunu; diğer meslektaşlarından izole olarak çalışmalarının mümkün olamayacağını dile getirmiş ve kolektif öğretmen yeterliğini okul bağlamında değerlendirmenin doğruluğunu savunmuştur. Öğretmenlerin mesleklerini hakkıyla yapabilmeleri için kolektif çalışabileceklerine ilişkin inançları yüksek olmalıdır. Birçok araştırmacıya göre, öğrencilerinin beklenen kazanımları içselleştirerek öğrendiklerini yaşamlarına tam olarak uyarlayabilmelerinde etkili olabilmek için, öğretmenler bireysel çalışmak yerine işbirliği ve takım ruhu içinde, ortak hedef ve amaçlara ulaşma çabasında çalışabilmelidirler (Bandura 1997; Tschannen-Moran et al. 1998; Schwarzer & Jerusalem, 1999; Akt: Yılmaz ve Turanlı, 2017).

Eğitim öğretimde hedeflenen iyileşmenin gerçekleşebilmesi için, öncelikle öğretmenlerin takım ruhu içinde, birbirlerine destek olarak, gerekli durumlarda birbirlerini

tamamlayarak, eksiklerinin farkında olarak, kişisel ve mesleki gelişimlerine tamamlamaya yönelik çalışmaları çok önemlidir. Kolektif öğretmen yeterlik algısı üzerinde etkili olan değişkenlerin çalışılması, bu bağlamda eğitim programları/okulların etkililiğinin sorgulanmasını ve akabinde iyileştirilmesi adına gereken önlemlerin zamanında alınmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla, okullarda öğretmen yeterliğinin yüksek ya da düşük olmasının sebepleri daha etkili ele alınacak; bu durumun öğretmenler ve okul- öğrenci başarısına olan yansımaları da detaylı olarak analiz edilebilecektir. Bu nedenle kolektif yeterliğin bireysel özellikler açısından incelenmesi önem taşımaktadır.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında gençlerimizi 21.yy becerilerine sahip, donanımlı, girişimci, özgüvenli, “Dünya vatandaşı” vizyonuna sahip bireyler olarak yetiştirmede okulların payı yadsınamaz. Hiç şüphesiz ki geleceğimiz olan genç nesillerin yetiştiği okullarımızda en büyük katkı öğretmenlerindir. Öğretmenlerin performanslarını etkileyen faktörler arasında, yöneticilerinin yönetsel becerileri, yönetim tarzı, adil ve gelişime açık olma durumları, çatışma çözme ve iletişim becerileri, motivasyon sağlama yöntemleri olduğu gibi okullarının fiziksel olanakları, ulaşım durumu, teknolojik donanımları, öğrenci ve veli profili, okul kültürü, okul içi ilişkiler, rekabet, işbirliği, kabul görme durumu vb. sayılabilir. Toplumların refah geleceği için bu denli önemli bir görevi olan okullarda, öğretmenlerin performansını etkileyen pek çok etmen olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin bireysel yeterliklerinden çok kolektif yeterliklerine odaklanmak şarttır ki bu durum ortak hedef, çaba, istikrar ortaya koymayı gerektirir. Öğretmenler öz yeterliklerine olan inançları kadar birlikte çalıştıkları meslektaşlarının öğretim becerilerine, deneyimlerine, takım ruhu taşıdıklarına da inanması gerekir. Okullarda eğitsel ve yönetsel alanlarda yürütülen faaliyetlere ve alınan kararlara öğretmenler kolektif yeterlik algısına sahip olarak aktif katılım sağlarsa kendilerini bu nihai amacın vazgeçilmez bir unsuru olarak görecekler ve daha iyi bir eğitim öğretim ortamı için “daha neler yapılabilir?” motivasyonuna sahip olacaklardır. Alan yazın incelendiğinde okullarda kolektif yeterliğe sahip bir öğretmenin yaptığı işe daha sıkı sıkıya bağlandığı, motivasyonun arttığı ve öğrencinin sosyal ve akademik başarısını arttırmada daha etkin roller üstlendiği görülmüştür. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu okullarda öğretmenler birbirlerinin bilgi ve birikimlerinden faydalanmaya daha açıktır (Kurt, 2012).

Goddard (2001) okullar için kolektif yeterliği, bir okuldaki öğretmenlerin takım

olarak, öğrencilere istenen davranışların kazandırılması sürecindeki eylem aşamalarını yönetmelerine ilişkin sahip oldukları ortak inançlar olarak tanımlamıştır. Öyle ki, kolektif öğretmen yeterliği okul kültürünün önemli bir parçasını meydana getirmekte, öğretmenlerin okul içindeki davranışlarını etkileyen sosyal normlar halini almaktadır (Schechter ve Tschannen-Moran, 2006; Goddard vd., 2000).

Bireylerin diğer grup üyeleriyle beraber ve etkin bir biçimde çalışabileceklerine olan ortak inançlar/algılar olarak tanımlanan kolektif yeterlik algısı, öğretmenlik mesleğinin etkin olarak yerine getirilmesi için önemli bir gerekliliktir (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Etkili okulların adeta misyonu niteliğinde olan, okul kadrosu bünyesinde takım ruhu oluşturan ve işbirliği içinde çalışmaya teşvik eden paylaşılan bu amaçlar öğretmenlerin ve yöneticilerin kendilerini eğitim öğretim süreçlerinin vazgeçilmez bir parçası olarak görmesini sağlar (Çobanoğlu ve Badavan, 2017).

Öğretmenlerin kendilerini okullarında kolektif olarak yeterli görmeleri öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir. Öğretmenler kendilerini mensubu oldukları zümre ya da okullarında kolektif olarak yeterli göremedikleri zaman öğrencilerin hedeflenen akademik ve sosyal başarıya ulaşmaları neredeyse imkânsızdır ve tüm okul hayatları boyunca akademik grup yararsızlığı hissi yaşamalarına sebep olur (Bandura, 2002).

Bandura'ya göre (1997) okullarda hedeflenen başarıya ulaşma sürecinde öğretmenlerin bu başarıyı iş birliği içinde çalışarak elde etmeye dair paylaştıkları ortak inançlar ve beceriler öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu durumda kolektif öğretmen yeterliğinin yüksekliği ya da düşüklüğü, öğrencilerin başarılarını etkileyen konusundaki farklı faktörlerden biri olarak görülebilir. Bununla birlikte eğitim sistemi içinde okul başarısında bu denli önemli bir yere sahip olan kolektif öğretmen yeterliğinin araştırılması, etkili okulların oluşmasında öğretmenlerin paylaştıkları ortak inançların önemi konusunda farkındalık oluşturacaktır. Son yıllarda pek çok araştırmacı tarafından okul başarılarını etkileyen faktörleri, takım sporlarında öne çıkan etmenleri ve şiddete bağlı davranışların sebep ve sonuçlarını inceleyen çalışmalarda öne çıkan bir kavram olan kolektif yeterlik algısının daha geniş, anlaşılır ve işlevsel biçimde kullanılabilmesi önemlidir (Bandura, 1997; Lee, 2005).

Kolektif yeterlik inançlarına ilişkin araştırmalarda, etkili okulların oluşmasında öğretmenlerin öz yeterliklerine olan inançlarının yanında diğer meslektaşları ile paylaştıkları işbirliği, takım ruhu, görev paylaşımı, uyum, ortak çaba, istikrar, dayanıklılık,

deneyim ve öğretim becerilerine ilişkin yeterlik algısı çok önemlidir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Öğretmenler, eğer meslektaşlarının kolektif yeterliğinin yüksek olduğunu düşünürlerse, okullarda öğrencilerine sundukları eğitim öğretim faaliyetlerinin daha başarılı olacağına inanmaktadır. Dolayısıyla birbirleriyle daha çok etkileşim içinde, verimli ve iş birliğine dayalı çalışma eğiliminde olurlar.

Buraya kadar tartışılanlar dikkate alındığında, öğretmenlerin kolektif yeterliği okulların eğitim ve öğretimdeki etkililiği ve öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarının desteklenmesi açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Mevcut alan yazınları incelenerek öğretmenlerin kolektif yeterliğinin çalışılmasının, şuan ki mevcut yapıyı daha iyi yorumlamada eğitimciler ve bilim insanlarına bir rota oluşturacağı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde son yıllarda, kolektif öğretmen yeterliğini, sonuçlarını ve bazı değişkenler ile ilişkisini araştırmaya yönelik akademik çalışmaların arttığı görülmektedir (Alinder, 1994; Duman, Göçen, Duran, 2013; Turhan ve Yaraş, 2014). Bu araştırmalardan bazıları kolektif öğretmen yeterliği ile tükenmişlik değişkeni ilişkisi (Schwarzer ve Schmitz, 1999); bazıları ise öğretmen öz yeterliği ve okul müdürlerinin liderlik davranışları arasındaki ilişkileri incelemektedir. Bunun yanında kolektif öğretmen yeterliğinin okul iklimi ve okul etkililiği ile ilişkisinin incelendiği çalışmalarda mevcuttur (Şenel ve Buluç, 2016). Aynı zamanda, kolektif öğretmen yeterliğinin örgütsel güven ve örgütsel farkındalık değişkenleri ile ilişkilerinin incelendiği çalışmalar da görülmektedir (Yılmaz, 2015). Kolektif öğretmen yeterliğinin iş doyumu ve okul kültürü üzerindeki etkilerinin incelendiği (Demir, 2019; Özdemir vd., 2018) araştırmalar da incelenmiştir. Ancak alan yazın taramasında resmi devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algı düzeylerinin sorgulandığı ve bu algının öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve branş gibi demografik değişkenlerine göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu sorundan yola çıkarak, bu çalışmada; resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin ne olduğu ve bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ” sorusuna yanıt aranmaktadır. Mevcut alan yazın dikkate alınarak okullarda öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyinin araştırılmasının, mevcut yapıyı daha etkili değerlendirilerek konu ile ilgili yeni bilgiler edinilmesini ve eğitim öğretim faaliyetlerinde gerekli uygulamaların planlanmasını sağlayacağı söylenebilir.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi, “Resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeyleri nedir? şeklinde belirlenmiştir.

Bu problemin çözümüne ilişkin şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeyleri nedir?
2. Resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları öğretmenlerin,
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Kıdem yıllarına,
 - d. Branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan resmi liselerde görevli öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulması da amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretimin niteliğinin artırılmasını hedefleyen eğitim araştırmalarında, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin öncelikle ele alınması gerekmektedir. Böylece okulların etkililiği artırılırken, öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları iyileştirilebilir, toplumsal gelişmeye hizmet edilebilir. Bilgi ve teknoloji çağında her şey baş döndürücü bir hızla ilerlerken çağa ayak uydurma yolunda zaman zaman stresli olabilen çalışma şartlarında öğretmenlerin tek başına verimli performanslar göstermesi beklenemez.

Yapılan incelemeler ve literatür taraması sonucunda kolektif öğretmen yeterliğinin araştırma konusu olarak bilim dünyasına kazandırıldığı görülmüş fakat ülkemizde liselerde kolektif öğretmen yeterliği konusunun araştırılmadığı ve ele alınmadığı sonucuna ulaştırmıştır. Bu araştırmanın, Türk eğitim örgütlerindeki uygulamaların iyileştirilmesi

kapsamında yapılacak olan kolektif öğretmen yeterliği bileşenli metodoloji geliştirme çalışmalarında politika yapıcılara ve eğitim yöneticilerine veri sağlaması ve literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

Literatüre sağlayacağı katkının yanında il ve ilçemizde kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitim örgütlerinin girdisi, işlem süresi ve çıktısı insan unsuru olması dolayısıyla da çalışma ayrıca bir önem taşımaktadır. Alan yazındaki yapılan önermeler dikkate alınarak öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının araştırılmasının, mevcut eğitim öğretim yapılarının değişen dinamiklerinin daha iyi anlaşılması ve gerekli tedbirlerin zamanında alınması açısından il, ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki öğretmen yetiştirme birimlerine veri sağlayabileceği söylenebilir.

Eğitim öğretim sitemlerinin bileşenleri birbirini destekler nitelikte olmalıdır ve birbirini destekleyen yapılar eğitimde ivme ve kalite oluşturur. Bu bağlamda, öğrencilerin yaşamlarında yüksek öğretim ve meslek seçimi gibi önemli dönüm noktaları barındıran lise eğitimleri boyunca birlikte oldukları adeta bir rehber konumundaki öğretmenlerinin kolektif özelliklerinin incelenmesi işlevsel ve yenilikçi eğitim- öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde sahadaki eğitimci ve yöneticilere fayda sağlayabilir.

Eğitim-öğretimin lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin işbirliği içinde çalışma ve ortak amaçlara ulaşmak için başarıya ile ilgili kolektif inançlarının demografik değişkenler aracılığıyla incelenmesi, okulların etkililiği hususunda, eğitim alanında yerel, ulusal düzeydeki yöneticiler ve akademisyenler için daha nitelikli tahmin ve değerlendirmeler yapılmasını sağlayabilir.

1.5. Sınırlılıklar

1. 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesinde resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, konu ile ilgili literatür taraması ve öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Araştırmamızın planlanıp yürütülmesinde aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin her hangi bir baskı olmadan, ölçme araçlarının bütün maddelerini dikkatle okumuş olduğu ve içtenlikle doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif yeterlik ile ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Öğretmen: Denizli Merkezefendi ilçelerinde liselerde öğrencilerin öğrenmesine rehberlik eden uzman kişilerdir

Okullarda Öğretmen Kolektif Yeterliği: Bir okuldaki öğretmenlerin bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu etki sağlamak için gerekli eylem aşamalarını organize edebilme ve yönetebilmeleridir.

İKİNCİ BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, kolektif yeterlik kavramı, kolektif yeterliğin öncüleri, kolektif yeterliğin kaynakları, bileşenleri, kolektif öğretmen yeterliği, kaynakları, modeli, kolektif öğretmen yeterliğinin güçlendirilmesi ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kolektif Yeterlik Kavramı

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında eğitim, ülkelerin gelişmişlik seviyelerini değerlendirmede önemli bir kriterdir ve okullar çevreleriyle sürekli etkileşim halinde olan sosyal sistemler olarak toplumsal refah ve düzeni sağlamada temel bileşenlerdendir.

Okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini ve verimliliğini arttırabilmek için okul öncesinden liseye ve hatta yüksek öğretime kadar eğitim öğretimin her kademesinde öğretmenlerin yeterliklerinin farkında olmaları, okula ilişkin tutumları, karşılıklı etkileşimleri, işbirliği ve uyum içinde çalışması çok kıymetlidir. Çalışma ortamında ya da bir örgüt içinde bireylerin diğer meslektaşları ya da grup üyeleri ile verimli ve etkin olarak çalışabileceklerine, örgütsel amaçlara takım çalışması içinde ulaşabileceklerine olan paylaştıkları inanç ve algılar “kolektif yeterlik” olarak tanımlanır ve öğretmenlik mesleği için önemli bir olgudur. Zira öznesinin insan olduğu kurumlar olan okullarda toplumsal hayata hazırlık söz konusudur ve insan yetiştirilen bu oluşumlarda eğitimciler her an sayısız sorunla karşı karşıyadır. Çobanoğlu'na (2008) göre insan unsurunun içinde olduğu problemler öyle hassas ve çözümü zorlayıcı problemlerdir ki kolektif etkileşim ve çözüme yönelik çabalara katılım gerektirir. Alan yazın tarandığında, kolektif yeterliğin tanımına ve kapsamına dair şu tanımlara ulaşılmıştır: Kavramsal olarak kolektif yeterlik Bandura'nın (1986, 1993, 1997) sosyal bilişsel teorisinden doğmuştur (Cybulski, Hoy ve Sweetland, 2005). Bir grubun belirli amaçlara ulaşabilmek, sosyal ya da iş yaşamlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için gereken davranışları düzenleyebilmesi, etkin bir şekilde yönetmesi ve yürütebilmesi için ortak yeteneklerine dair ortaklaşa kabul ettikleri inanç ve algılardır (Bandura, 1997). Kolektif yeterlik birlikte iş yapabilme inancı ya da gücü olarak tanımlanır. İnsan toplum içinde yaşar ve sosyal hayatlarında karşılaştıkları zorlukları da ancak kolektif çabaları ile çözebilirler. Temelde, her türlü grup, örgüt ya da milletlerin gücü koordine bir şekilde çaba sarf ederek sorunları birlikte çözebileceklerine ve yaşamlarını iyileştirebileceklerine ilişkin yeterlik inançlarıyla doğru orantılıdır (Bandura, 1982). Başka bir deyişle, insan sosyal bir varlıktır ve hayatı süresince farklı boyutlarda diğerleriyle etkileşim içinde olmalıdır. Amaçlarına ve

karşılaştığı problemlerin çözümlerine ulaşmak için adeta bir takım ruhu içinde hareket etmesi; sahip olduğu tüm bilgi, beceri ve kaynaklarını grubun diğer üyeleri ile paylaşması gerekir. Bundan dolayıdır ki sosyal öğrenme kuramcısı Bandura (2001) bireylerin hayat doyumları için kişisel öz yeterlik ve eylemlilik kavramlarını açarak kolektif yeterlik ve eylemlilik kavramlarını ortaya koymuştur. (Akt: Düzgünoğlu, 2019)

Kişisel eylemliğin temelinde bireyin öz yeterliği varken, kolektif eylemliliğin temelinde kolektif yeterlik vardır (Bandura, 2000). Bandura kolektif yeterliği “*bir grubun, belirli düzeyde kazanımlar elde edebilmek için gerekli olan eylem aşamalarını düzenleme ve yönetme yeteneklerine ilişkin paylaştıkları ortak inançlar*” biçiminde tanımlamıştır (Bandura, 1997, s. 477). Daha anlaşılır söylemek gerekirse, grup üyelerinin örgütsel amaç ve hedeflere ulaşma hususunda kendi bilgi ve becerilerine olan inançları algılanan kolektif yeterliktir (Goddard ve LoGerfo, vd., 2004). Sosyal bilişsel kuramda ortaya konan bireysel ve örgütsel etmenlerin etkileşimlerinin tam olarak anlaşılması ve yönetilmesi için öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları net olarak anlaşılmalıdır.

Örgütlerde, öz yeterlik bireylerin herhangi bir konuda örgüt içindeki rolleri çerçevesinde bireysel performans göstermek için yapması gereken eylemleri planlayıp yerine getirebileceklerine dair taşıdıkları inancı ifade ederken kolektif yeterlik, örgüt üyelerinin yine örgüt içinde karşılaşılan zorluklarla başarılı bir şekilde baş etmek için uyum içinde hareket etme potansiyellerine olan inançlarıdır (Akt. Düzgünoğlu, 2019; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, ve Steca, 2003).

Öz yeterlik ile kolektif yeterlik kavramlarının benzer kaynakları ve işlevleri vardır ancak farklı eylemlilik düzeylerini temel alırlar. Kolektif yeterlik öz yeterlikten farklı olarak grup içinde koordineli, interaktif, eşgüdümlü, uyumlu olma gibi sosyal faktörleri içerir. Diğer bir deyişle kolektif yeterlik kişisel öz yeterlik algılarının toplamından daha fazlası olarak karşımıza çıkar ve grup düzeyinde paylaşılan inançların toplamıdır (Fernandez-Ballesteros, Diez- Nicolas, Carpara, Barbanelli ve Bandura, 2002). Yani grubun kazanımları, sadece grup üyelerinin farklı bilgi, beceri ve kaynaklarının birleşiminin çıktısı değil grup üyeleri arasındaki dinamik ve sinerjik etkileşimlerin ürünü olarak değerlendirilir (Bandura, 2000). Kolektif yeterlik algısında grup üyeleri arasındaki uyum, ilişki ve koordineli etkileşim, bütünün parçaların toplamından daha anlamlı olduğunu işaret eder. Grubun yapılandırılma formu, grup üyelerinin bilgi ve becerileri, grup içindeki etkinliklerin koordinasyonu, grup liderinin performansı, örgüt stratejilerinin nasıl ve ne kadar benimsendiği, örgüt üyelerinin birbirleriyle etkileşim düzeyi gibi etmenler grubun sinerji ve dinamiğini doğrudan etkiler (Bandura, 1997).

Literatürdeki bir çok tanımdan yola çıkarak şu yargıya varılabilir: Yüksek kolektif yeterlik inancına sahip gruplar örgüt amaçlarına ulaşmak, karşılaşılan sorunları başarılı bir şekilde çözmek için yüksek performans göstereceklerine inanırlar; zorlu görevlerde pes etmezler, beklenen başarıyı gösteremediklerinde koordineli bir şekilde organize olarak yeni eylem planları oluşturup kişilerin öz yeterliklerini dikkate alarak görev dağılımlarını yapar ve vakit kaybetmeden harekete geçerler.

Pek çok araştırmada, farklı bağlamlarda kolektif yeterlik işlenmiş ve yer aldığı bağlamına göre fonksiyonel tanımlar yapılmıştır. Bu araştırmalarda kolektif yeterlik algısının, eğitim örgütleri, kamu kurumları, meslek grupları, muharebe ekipleri, toplum sağlığı sistemleri, spor ve atletizm takımları, mahalleler ve siyasi/ politik oluşumlar gibi çeşitli toplumsal grupların işleyişi üzerindeki olumlu olumsuz etkileri incelenmiştir. Örneğin kolektif yeterlik inancı yüksek olan mahallerde yaşanan suç oranlarının azaldığı görülürken (Sampson, Raudenbush ve Earls, 1997) politika alanındaki bir araştırmada kolektif yeterliğin politik katılım oranını yükselttiği tespit edilmiştir (Lee, 2006). Spor/ atletizm alanında yürütülen çalışmalarda takımların performansları ile kolektif yeterlik inançları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Myers, Feltz ve Short, 2004; Watson, Chemers ve Preiser, 2001). Toplum sağlığı sahasında yapılan araştırmalarda, yüksek kolektif yeterlik inancının toplum sağlığını desteklediği; kolektif yeterlik ile toplumsal refah ve sağlık sonuçları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Cohen, Finch, Bower ve Sastry, 2006; Teig vd., 2009).

İş ve meslek gruplarında yapılan çalışmalarda kolektif yeterlik inancına sahip olmanın iş terki, iş doyumu ve örgütsel bağlılık (Walumbwa vd., 2004), grubun performansı (Gully vd., 2002; Stajkovic, Lee ve Nyberg, 2009); öznel iyi olma hali (Salanova vd, 2003) üzerinde manidar etki ettiği görülmüştür.

Muharebe ekipleri ile ilgili yürütülen araştırmada kolektif yeterlik algısının, hava trafiği kontrolcülerinin görev paylaşımları ile etkili takım olma arasında aracı bir değişken olduğu tespit edilmiştir (Mathieu vd., 2010). Tüm bu araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında grupların kolektif yeterliklerine olan inançları arttıkça, motivasyonları, performansları, iş doyumları, örgütsel bağlılıkları artmakta, karşılaşılan güçlükler karşısında takım ruhu içinde yılmaz bir tutum sergilemekte, örgüt amaçlarına ulaşmak için daha çok çaba sarf etmekte, iç denetim uygulamakta oldukları söylenebilir.

Demokratik haklarını kullanma noktasında farkındalık sahibi grup ya da toplumların kolektif yeterlik algıları genellikle güçlüdür. Buna karşılık kolektif yeterlik inancının düşük olduğu toplumlarda kişiler karşılaştıkları her hangi bir sorunda

gösterecekleri bireysel çabanın hiçbir sonuç sağlamayacağını düşündüğü için pasif ve umursamaz kalabilir. Bu anlamda, kolektif yeterliğin toplumların tutum ve davranışlarını da şekillendiren göz ardı edilemeyecek bir etmen olduğu aşıkardır (Kurt, 2009).

2.2. Kolektif Yeterliğin Öncülleri / Belirleyicileri

Alan yazında, kolektif yeterlik ve öz yeterliğin hemen hemen aynı kaynaklara, aynı işlevsel süreçlere sahip olduğu ancak farklı düzeylerde ele alındığı görülmüştür. Kolektif yeterlik algısı temelde öz yeterlik inancına dayanmaktadır. Bazı bilim insanları iki yeterlik türünün de birbirinden farklı işleyişlere sahip olduğunu belirtmiş, kolektif yeterliğin grup düzeyinde ele alınması gerekliliğinin altı çizilirken öz yeterliğin kişisel düzeyde bir olgu olduğu ifade edilmiştir (Zaccar vd., 1995; Chen ve Bliese, 2002). Öz yeterlik algısının temel kaynaklarında olan geçmiş deneyimler, sözel ikna, dolaylı deneyimler ve duygusal durum, aynı zamanda kolektif yeterlik algısını da şekillendirir (Bandura, 1997; Tasa vd., 2007); Tschannen ve Barr, 2004). Bu durumda karşımıza bireysel değerlendirmeleri içeren bir öz yeterlik algısı çıkarken grup potansiyeli ile ilgili paylaşılan inançları esas alan kolektif yeterlik algısı oluşmaktadır (Arıkan, 2009).

Kolektif yeterlik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde kuvvetli grup normları ve grup bağlılığı gibi faktörlerin kolektif yeterliği pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Lee vd., 2002; Gibson ve Early, 2007). Kolektif yeterliğin, grup üyelerini kişisel özellikleri (bilgi, beceri ve öz yeterlikleri), çalışma süreçleri (rekabet ve yardımlaşma oranları), yapılacak görevin niteliği/ önemi, grup liderleri ile iletişim gibi etmenlerden etkilendiği ifade edilmiştir (Early, Gibson 2007); (Borgogn, Petitta 2010). Bu bulgulara ek olarak Collins ve Parker (2003) ise grupların kolektif yeterliğinin görev bağımsızlığı ve görev tanımlarının açıklığı ile iyileştiğini belirtmişlerdir.

2.3. Kolektif Yeterliğin Kaynakları

Sosyal öğrenme kuramının önde gelen isimlerinden olan Bandura (1986, 1997) yeterlik algılarını uzmanlık tecrübesi, dolaylı tecrübe, sözel (sosyal) ikna ve duygusal duruma dayandırmaktadır. Öz yeterlik algısının kaynakları olarak görülen bu faktörlerin kolektif yeterlik inancının da belirleyicileri olduğu ifade edilmektedir (Goddard vd., 2000).

- **Uzmanlık Tecrübesi:** Bireyin bir eylemi başarılı bir şekilde tamamlaması kişiye öz yeterlik algısının güçlenmesini sağlayan bir uzmanlık tecrübesi sağlar. Öz

yeterlik algısında önemli olan bu kaynak, gruplar ve örgütler için de geçerlidir (Kurt, 2009). Yapılması gereken işin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, başka bir deyişle grubun performansı yeterlik algısının oluşmasında oldukça önemlidir. Bir örgüt yapılması güç bir işte başarılı bir performans göstermişse bu durum o örgüt adına bir uzmanlık tecrübesi teşkil edecektir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Grubun ya da örgütün dava evvel ki süreçlerde ortaya koydukları başarılı performanslar kolektif yeterlilik algısını olumlu etkilemektedir (Kurt, 2009).

- ***Dolaylı Tecrübe:*** Kolektif yeterliğin bu kaynağı için grupların, başarılı olmuş diğer grupların uyguladığı yöntem ve teknikleri gözlemleyerek kullanması örnek olarak verilebilir (Kurt, 2009). Başka bir deyişle, diğer grupların performanslarını gözlemlemek, deneyimlerini izlemek ve yapılacak işlerde uygulamak grubun kolektif yeterlik inancında değişikliğe sebep olabilir. Gözlemlenen grup başarılı bir performans göstermişse, gözlemleyen grupla yapılanma, potansiyel ve belirli özellikler açısından benzerlik gösteriyorsa gözlemleyen grup bu grubun başarılarından olumlu etkilenecek kendi kolektif yeterliğini iyileştirebilir (Safkan, 2010). Tam tersi olarak gözlemlenen grupta gösterilen yoğun çabaya rağmen istenen başarıya ulaşamadıysa gözlemleyen grubun da benzer durumlarda performans başarı beklentisi azalabilir (Safkan, 2010). Sonuç olarak, benzer özelliklere sahip yüksek performans gösteren modelleri izleyerek bireylerin öz yeterlik algılarının iyileşmesi gibi kolektif yeterlik inancı da başarılı örgütleri izleyerek ve örnek alınarak gelişebilir (Goddard ve arkadaşları, 2004).
- ***Sözel (Sosyal) İkna:*** Sosyal ikna, grup üyelerinin kolektif yeterlik inancını arttıran diğer bir faktördür. Grup ve örgütlerin yapılması gereken işlerde başarılı ya da başarısız bir performans göstermesinde gruba dışarıdan söylenen sözler etkili olabilir. Goddard vd. (2004)' ne göre sözel ikna grup içinde karşılaşılan zorlukların başarılı bir şekilde bertaraf edilebilmesinde olumlu yönde etkili olabilir. Liderlerin gruplarına hitapları, görevlerin yapılmasına ve örgütün işleyişine ilişkin paylaştıkları stratejiler verilen grup dinamiği ve sinerjisi üzerinde etkilidir. Örnek verilecek olursa bir teknik direktörün takımına hitabı, takımı güdülemesi ve yönetimi verilebilir. Bu bağlamda önem arz eden mesele gruba destek verecek kişinin konuştuğu zaman grup tarafından dinlenecek,

dikkate alınacak biri olma özelliği göstermesidir.

- **Duygusal Durum:** Gruplar ya da örgütler sosyal etkileşimlerin yoğun olarak yaşandığı ve insanlardan oluşan yapılardır. İnsan da fiziksel ve ruhsal bir organizma olduğu için doğal olarak grup yada örgütler olumlu olumsuz her türlü duygusal durumdan etkilenir. Başarılı örgütler her türlü stres ve zor duruma rağmen profesyonellik göstererek çalışmalarını sürdürebilir (Goddard vd., 2000). Ancak örgüt içinde görevlerin yerine getirilme sürecinde hissedilen baskı ve zorlanma grubun kolektif yeterlik inancını negatif etkileyebilir (Kurt, 2009).

Sonuç olarak, öz yeterlik inancında olduğu gibi kolektif yeterlik de belli başlı kaynaklardan beslenir. Grup yada örgütler, grubun önceki dönemlerde gösterdiği performanslardan, grup motivasyon düzeyinden, baskı ve zorlanma durumlarından, kendisine model aldığı diğer organizasyonların başarı yada başarısızlıklarından etkilenir.

2.4. Kolektif Öğretmen Yeterliği Kavramı

Öğretmenler mesleklerinin doğası gereği sosyal bir oluşum olan okullarda diğer meslektaşları ile etkileşimli olarak çalışırlar. Dolayısıyla tüm toplumsal sistemlerde olduğu gibi okulların da var oluş amaçlarına ulaşabilmesi için yüksek kolektif yeterlik inancına sahip olması gerekir. Okullarda algılanan kolektif yeterlik, öğretmenlerin bir takım olarak öğrencilerinin beklenen kazanımları edinmeleri sürecinde gerekli eylem basamaklarını yönetebilme ve gerekli faaliyetleri başarıyla yerine getirmeyi ifade eder (Goddard vd, 2004). Bandura (1993) kolektif öğretmen yeterliği kavramını okullar çapında ele almış, öğretmen öz yeterliğini okullar düzeyinde irdelemiş ve kolektif yeterlik algısının her seviye okuldaki akademik ve sosyal başarı için vazgeçilemez bir etmen olduğunu ifade etmiştir. Bir okuldaki öğretmenden idareciye tüm personelinin iş birliği içinde birbirlerinin ve bir bütün olarak öğretmenlerin mesleki becerilerine güvenerek gösterdikleri istikrar ve çabalarının öğrenci başarısına pozitif yansıtacağına dair paylaştıkları algılarına kolektif öğretmen yeterliği denir (Goddard vd., 2000). Okullarda kolektif yeterlilik, eğitim öğretim dönemlerinde müfredatlar doğrultusunda öğrencilerde beklenen davranışların kazandırılmasında, öğretmenlerin işbirliği içinde organize olarak çalışmalarını şeklinde tanımlanabilir (Goddard, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 2004, s. 4).

Kolektif yeterlik algısı daha yüksek olan okullardaki öğretmenlerin eğitim öğretim

sürecinde karşılaşılan güçlüklerle karşı yılmaz bir tavır içinde ve daha mücadeleci bir ruhla çaba sarf ettiklerini, zorlu hedeflere ulaşmak için üst düzey bir performans gösterdiklerini belirtmektedir (Goddard vd., 2000).

Kolektif öğretmen etkililiği, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarındaki diğer öğretmenler ile etkileşimine, işbirliğine, birlikte hareket etme beceri ve motivasyonlarına atıfta bulunması açısından bireysel öğretmen yeterliliklerinden farklıdır (Goddard ve Goddard, 2001). Kolektif yeterlik inancına sahip öğretmenler, birlikte koordine ir şekilde hareket ederek öğrencilerin akademik ve sosyal alanlardaki başarılarını arttırma becerisine sahip olduklarını düşünürler. Kolektif yeterlik inancı, etkili okul oluşumunu sağlarken okulların eğitim öğretim faaliyetlerini şekillendiren akademik ve örgüt başarılarını etkileyen normlar oluşturur (Goddard vd., 2000). Bu inancın yüksek olduğu okullarda öğrenmeyi öğrenmiş öğrenci sayısı diğer okullara göre daha fazla iken sosyal anlamda da adil bir okul ortamının varlığından söz edilmektedir (Lee ve Smith, 1996). Kolektif öğretmen yeterliği algısının hakim olduğu okullarda, öğrencilerinin performansları artarken ve düşük sosyoekonomik düzeyin olumsuz etkileri azalır. Aynı zamanda, öğretmenlerin ve okul idaresinin kolektif yeterlik algısı, okul aile işbirlikleri iyileşirken öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığını yükselten çalışma ortamı oluşturur (Brison ve Steiner, 2007).

Yüksek kolektif yeterlik algısına sahip öğretmenlerin bulunduğu okullarda öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını sağlamak daha kolay olurken düşük kolektif yeterlik algısına sahip öğretmenlerin bulunduğu okullarda öğrenci başarısını sağlamak daha zor olabilmektedir (Bandura, 2002). Dolayısıyla nasıl ki öğretmen öz yeterliği öğrenci başarısının kısmen de olsa bir açıklayıcısı konumundadır; farklı düzeylerde kolektif öğretmen yeterliği algısına sahip de okullar da öğrenci başarısındaki farklılıkları açıklayabilmektedir (Kurt, 2009). Adams ve Forsyth (2006, s. 44) “örgütsel düzeyde, kolektif yeterliğin, öğretim kadrosunun öğrenci başarısını destekleyen öğretim etkinliklerini gerçekleştirme konusundaki ortak becerilerine olan inançları yansıttığını belirtmiştir.”

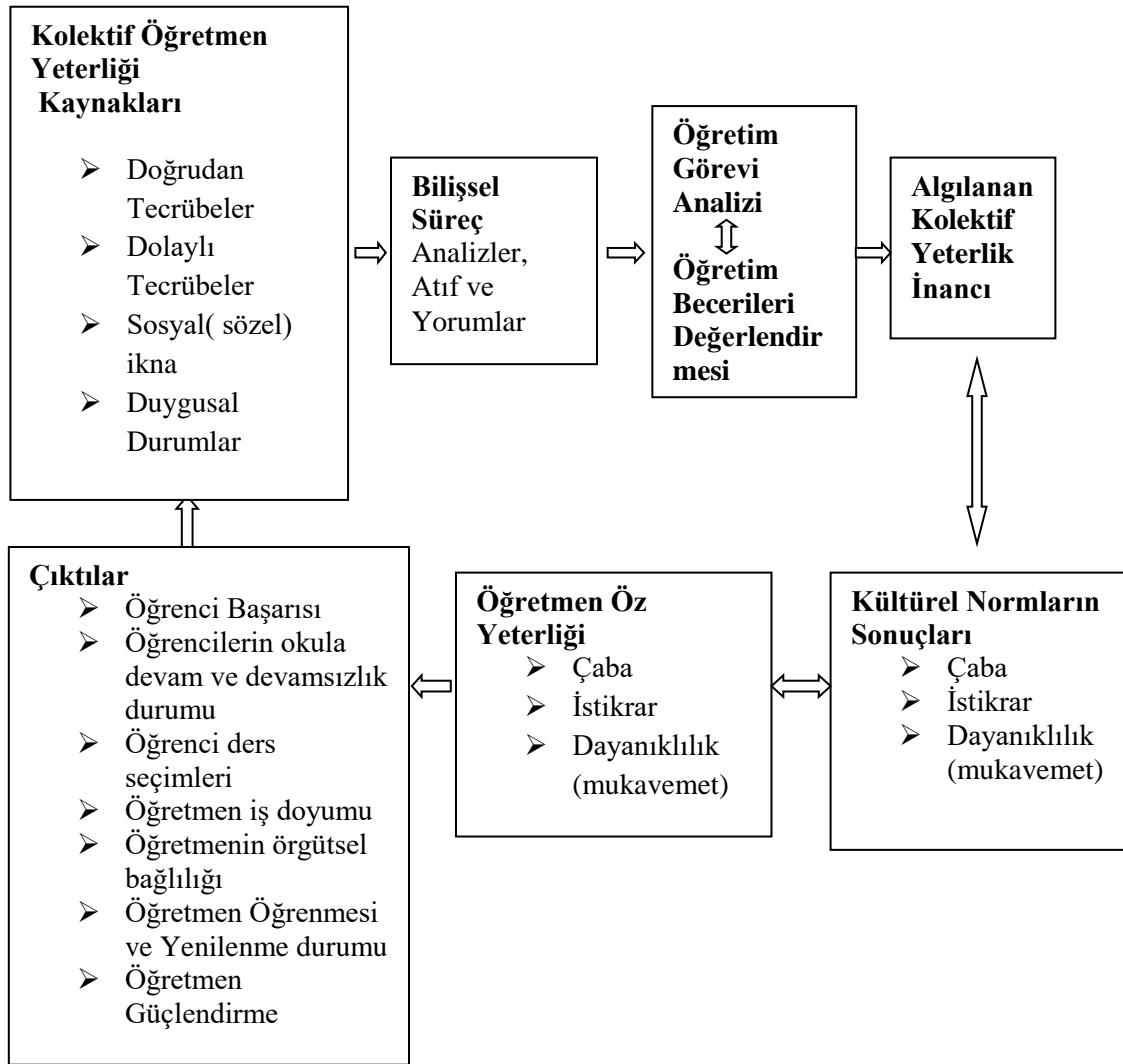
Okullardaki kolektif öğretmen yeterliği inancı, öğretmenlerin sınıf yönetiminden güdüleme yöntemlerine, eğitim öğretim faaliyetlerini organize etmesinden hangi materyalleri kullanacağına kadar hemen hemen her tutum ve davranışını doğrudan etkiler (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Ayrıca, kolektif öğretmen yeterliği, bir okuldaki öğretmenlerin olaylara bakış açısını, duygu durumlarını, olaylar ve durumlar karşısındaki tutum ve davranışlarını, iş doyumunu ve motivasyonlarını etkileyen bir etmendir ve okul

kültürünü oluşturan önemli bileşenlerdendir (Schechter ve Tschannen-Moran, 2006). Kolektif yeterlik algısının, öğretmen davranışları ve eylemlerini şekillendiren okulun sosyal normları üzerinde de göz ardı edilemez bir etkisi vardır (Goddard vd., 2000). Kolektif yeterlik algısının yüksek olduğu okullarda öğretmenler, her öğrencinin öğretmeni olma konusunda daha öz verili davranır ve kapsayıcı eğitimin gerektirdiği şekliyle öğrenme zorlukları çeken öğrenciler için alternatif eğitim öğretim yöntem ve teknikleri deneme konusunda esnek ve çözüm odaklı bir tavır içindedir (Tschannen-Moran, Salloum, ve Goddard, 2015). Bununla birlikte kolektif yeterlik algısı yüksek okullarda öğretmenler, derslerde öğrencilerin aktif katılımını ve başarıma güdüsünü desteklemek için sınıf yönetimlerini titizlikle yürütürler, böylece öğrencilerin istenmeyen davranışlar gösterme olasılığı düşer ve akademik başarıyı arttırıcı etkinliklere daha çok vakit ayrılabilir (Tschannen-Moran vd., 2015). Böyle okullarda öğretmenler arasında öğrenci başarısına ilişkin paylaşılan bir sorumluluk hakimdir. Öğretmenler, kolektif yeterli inancının yüksek olduğu okullarda, öğrenci başarısızlığının kaynağı olarak öğrenci sosyoekonomik durumunu, cinsiyetini, ailesel faktörleri, etnik kökeni ya da milliyetini dikkate almayarak sorumluluğu doğrudan zümrelerinde ararlar (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Bu okullarda öğretmenler, öğrencilerini yakından tanır, onlar için zorlayıcı hedefler koyar ve öğrencilerinin bu hedeflere ulaşacağına gönülden inanır ve süreç boyunca bir takım ruhu içinde destek olurlar (Bandura, 1997). Bu süreçte öğretmen bir rehber niteliğinde yaratıcı problem çözme yollarını öğrencilerine tanıtır ve beklenen sonuçlara varılması hususunda adeta bir cesaretlendirici rolü üstlenir (Goddard vd., 2004), başarısız olmaktan korkmazlar çünkü onlar için başarısızlık yetersizlik değil tam tersi daha iyiye ulaşmak için atlanması gereken basamaklardır (Goddard ve Skrla, 2006).

2.5. Kolektif Öğretmen Yeterliği Bileşenleri

Sosyal bilişsel kuramda Bandura (1986, 1997) yeterlik algısının şekillenmesinde uzmanlık tecrübesi, dolaylı tecrübe, sözel(sosyal) ikna ve duygusal durumlar olarak dört ayrı bilgi kaynağından bahseder. Bu kaynaklar öz yeterliğin gelişimde bireyler için önemli olduğu kadar kolektif yeterlik inançlarının gelişmesinde grup ya da örgütler için de önemlidir (Goddard, vd., 2004; Goddard vd., 2000). Bu kaynaklar benzer işlevlere ve süreçlere sahiplerdir ki kolektif yeterlik inancı bu kaynaklardan edinilen bilginin grup üyelerini bilişsel süreçlerinden geçerek yorumlanması ile şekillenir ve paylaşılan ortak inanç halini alır.

Kolektif öğretmen yeterliğinin kaynakları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Okullarda algılanan kolektif yeterliğin oluşumu, etkisi ve değişimi için önerilen model.

Kaynak: Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.

Doğrudan Tecrübeler:

Grup ya da örgütler için sağlam ve güvenilir bilgiler sağlaması dolayısıyla doğrudan tecrübeler örgütün amaçlarına ulaşması ve kolektif yeterlik inancının oluşması açısından önemlidir (Goddard ve Skrla, 2006) . Bu deneyim türü ile edinilen bilgilerle öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları zayıflar ya da güçlenir (Cybulski vd., 2005). Eğitim öğretim kurumlarında öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerini zümreler olarak gerçekleştirirken başarılı dönemler geçirdikleri gibi bazen başarısızlıkları da deneyimler. Okullarda yaşanan başarılı dönemler öğretmenler arasında kolektif yeterlik inancını artırırken, beklenen başarıya ulaşılamaması örgüt içinde kolektif yeterlik algısını

olumsuz etkiler. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı güçlendikçe zorluklara karşı daha mukavemetli olur ve sabırla çaba göstermeye devam ederler. Bu durumun tam tersi de aynı şekilde geçerlidir. Şayet öğretmenler düzenli olarak olumsuz deneyimler yaşıyor ve örgüt amaçlarına ulaşmada yetersiz kalıyorlarsa, kolektif yeterlik inançları düşer (Kurt, 2012). Okullar stratejik hedeflerine ulaşmak için tüm bileşenleri ile çaba gösterirken başarılı yada başarısız tecrübeleri aracılığıyla sürekli bir öğrenme içindedirler (Larrick, 2004).

Alan yazında doğrudan tecrübeler gösterge olarak eğitim öğretim kurumlarının önceki başarı oranlarını esas alır (Belfi vd.,2015; Cybulski vd., 2005; Goddard, Goddard, Sook Kim ve Miller, 2015). Okulların daha evvel ki başarısının, okullar arasındaki kolektif öğretmen yeterliğine dair varyansın %65'ini açıkladığını ve en kuvvetli yordayıcısı niteliğinde olduğunu belirtmiştir (Goddard, 2001). Okulların önceki başarı puanlarının, doğrudan tecrübelerin en iyi göstergesi konumunda olabileceği görülmüştür (Ross, Hogaboam-Gray, 2004).

Dolaylı tecrübeler

Kolektif yeterlik inançlarının oluşmasında öğretmenler bilgi kaynağı anlamında sadece doğrudan tecrübelerine güvenmezler. Diğer meslektaşlarının veya okulların başarı ve başarısızlıklarına dair olay ve durumları takip ederler (Goddard vd., 2000).

Öğretmenlerin kolektif yeterliğine tesir eden etmenlerden bir diğeri de dolaylı tecrübelerdir. Doğrudan deneyimlerin sağladığı gibi dolaylı deneyimler (modelleme) de kolektif yeterliğin gelişiminde çok önemli yere sahiptir. Bir iş ya da beceri bir başkası tarafından gösterilmişse (modellenmiş) bu durum, gözlemleyen kişi için dolaylı tecrübe olarak tanımlanır (Kurt, 2012). Eğer model iyi bir performans göstermişse muhtemelen gözlemleyen kişinin yeterliği artacak olumlu anlamda dolaylı deneyim edinebilecektir. Kişiler benzer özelliklere sahip başka modelleri gözlemleyerek nasıl ki öz yeterliklerini arttırıyorlar; örgütlerde benzer yapı, hedef, amaç, imkan ve yoksunluklara sahip diğer örgütleri izleyerek kolektif yeterliklerini iyileştirebilir. Dolaylı tecrübelerin yeterlik inancını iyileştirmede başarılı olması için model alınan örneklerin bağlamsal niteliklerinin, kişi ya da örgütlerin nitelikleri ile benzerlik göstermesi gerekir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Sonuç olarak, amaç, hedef, yapı, imkân ve kısıtlılıklar açısından benzerlikler gösteren eğitim öğretim örgütleri birbirleri için iyi birer model olabilirler (Kurt, 2012). Öğretmenler doğrudan tecrübelerinin yanında

meslektaşlarını gözlemleyerek, istenen öğrenci başarısına hangi yolları kullanarak ulaştıklarını anlamaya çalışarak başka bir ifadeyle dolaylı deneyimler kazanarak kolektif yeterliklerini arttırabilirler.

Sözel (Sosyal) İkna

Öğretmenlerin kolektif yeterliğini geliştiren diğer bir faktör sözel iknadır. Öğretmenlerin eğitim öğretim anlamındaki hedeflere ulaşacak bilgi ve becerilere sahip oldukları hususunda ikna edilmeleri, kolektif yeterlik inançlarını arttırmanın başka bir yoludur (Goddard vd., 2000). Mesleki potansiyellerini geliştiren hizmet içi kurslar, seminerler, konferanslar, atölyeler, çalıştaylar, güdüleyici toplantı ve geri bildirimler öğretmenlerin kolektif yeterlik inancının gelişmesini tetikler. Bir okulda öğrenciler beklenen başarıya ulaşmış ve bu başarıdaki esas faktörün öğretmenleri olduğu ifade ediliyorsa, bu durum o öğretmenin motivasyon ve çabasını arttırır ki bu, sözel (sosyal) ikna ya örnek olarak verilebilir (Larrick, 2004). Tek başına sözel ikna, sürekli bir örgütsel değişim sağlamayabilir, ancak takip edilen başarılı olmuş modeller ve olumlu doğrudan tecrübeler ile bir araya geldiğinde beklenen düzeyde kolektif öğretmen yeterlik inançlarını oluşturur (Goddard, Hoy, vd., 2004). Ancak göz ardı edilmemesi gereken şudur ki sözel ikna ile edinilen bilginin etkisi, ikna eden kişinin uzmanlık alanı, statüsü, güvenilirliği ve dürüstlüğü ile doğrudan ilişkilidir (Bandura, 1997). Sonuç olarak etkili ve güvenilir bir lider, öğretmenleri yeterli bilgi ve becerilere sahip oldukları hususunda başarılı bir şekilde ikna edebilirse okullarındaki kolektif öğretmen yeterliği inancı pozitif yönlü değişiklik gösterir (Goddard, Logerfo, vd., 2004).

Duygusal Durumlar

Bireylerin olduğu gibi grup veya örgütlerin de yapılarını ve işleyişlerini etkileyen duygusal durumların var olduğundan söz etmek mümkündür. Bireylerin öz yeterliklerinin stres, baskı, zorlama, hayal kırıklığı gibi durumlardan olumsuz etkilenmesi gibi örgütlerin kolektif yeterlikleri de etkilenir. Güçlü örgütler bu tarz olumsuz durumlarda profesyonel bir duruş sergiler, krizleri başarılı bir şekilde yöneterek rutin düzenine devam eder. Zira bu örgütler zorluklarla baş etme becerilerini geliştirmiş, alternatif eylem planları olan, hatta olası riskleri önleme stratejilerine sahip etkili organizasyonlardır. Ancak daha zayıf ve etkili olamayan örgütler olumsuz koşullar altında olması gerektiği şekilde işleyemez ve doğal olarak başarısızlık yaşama olasılığı artar (Goddard vd., 2004). Örgüt olarak okulların içinde buldukları duygusal durumlar karşılaştıkları olay ve durumlara verdiği tepkileri

etkiler. Bu bağlamda, okulların yaşanan durumlardan pozitif veya negatif etkilenmelerinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışları çok önemlidir. Başarılı bir okul lideri zorlayıcı durumlarda sakinliğini korumalı, örgüt üyelerinin motivasyonlarını bozan ve örgüt bağlılıklarını düşüren yorumlardan uzak durmalı, aşırı yada yetersiz tepkilerden kaçınmalıdır (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002). Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinde liderleri yada akranları tarafından desteklendikleri ve cesaretlendirildikleri zaman güçlü ve olumlu duygular geliştirirler ve bunun sonucunda da kolektif yeterlik inançları güçlenir (Cybulski vd., 2005). Öğretim görevini detaylı bir şekilde tanıma (görev ne?) ve öğretim becerilerini değerlendirme (Bu görevi yapabilir miyiz?) için kolektif yeterlik bilgisinin dört kaynağı bir bağlam oluşturur. Öğretmenler, meslektaşlarının okulun istenen hedeflerine ulaşabilme ve öğrencilere beklenen kazanımları edindirme noktasında yeterli olduklarına inansalar bile, onların eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanmak üzere yeterli materyal ve kaynağa sahip olmadığını düşünebilir (Cybulski vd., 2005). Dolayısıyla, öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerini arttıran ve bilişsel süreçleri doğrudan bir faktör olarak öğretimsel kaynaklar/ materyaller söylenebilir. Başka bir deyişle eğer bir okulda yeterli eğitim öğretim araç gereçleri varsa ve okulun fiziksel koşulları yeterli ve etkili kullanılabilirse, bu durum kolektif yeterliğin dört bilgi kaynağına pozitif etki eder (Kurt, 2012)

Kişilerin/ örgütlerin gösterdikleri bir performansın başarılı olması gelecekteki performanslarında başarılı olacağı beklentisini oluşturarak öz/kolektif yeterliği güçlendirir. Tam tersi olarak gösterilen başarısız bir performans gelecekteki performanslarında başarısız olabileceği beklentisine sebep olarak yeterlik inancında zayıflamaya yol açar. Tam bu noktada kişi ya da örgütlerin kendilerine yaptıkları yüklemelerin de (attribution) büyük rolü vardır. Yani eğer performans başarısı kişi/ örgütlerin çaba ve yeteneklerine değil de şans ve dışarıdan başka etmenlerin müdahalelerine bağlanıyorsa öz/ kolektif yeterlik inancı düşer (Goddard ve arkadaşları, 2004). Bu manada örgüt/ grup içinde bunun gibi olumsuz yargıların doğmasını veya yayılmasının önüne geçmek veya başarının örgüt/ grubun bilgi, beceri ve kapasitesinin bir sonucu olduğu inancı oluşturmanın örgütün geleceği için hayati olduğu söylenebilir.

2.6. Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli

Öğretmenlerin öğretim görevini detaylı bir şekilde tanıması ve öğretim becerilerinin analizi kolektif öğretmen yeterliği inancının dayandırıldığı noktalardır. Goddard, Hoy vd., (2004) döngüsel bir modelle kolektif öğretmen yeterliği inancının

kaynaklarını, gelişimini, etki ve sonuçlarını anlatmışlardır.

Şekil 1, örgütlerdeki varsayımsal bilgi ve kolektif etkinlik inançlarının etkisini gösteren bir ön kavramsal modeli özetlemektedir. Kolektif etkinlik inancının çalışmasının, örgüt kültürünü anlamak için bir fırsat sağladığına ve katılımcılar üzerinde etkisi olduğuna ve organize faaliyetin, özellikle okullaşmanın iyileştirilmiş işlevine ilişkin teorik anlayış ve pratik bilgi vaat eden yeni yollardan grup çıktılarının olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir (Goddard, Hoy ve diğerleri, 2004).

Şekil 1 incelendiğinde Öğretim Görevi (Teaching Task) ve Öğretim Becerilerinin (Teaching Competence) kolektif öğretmen yeterliğinin temel bileşenlerinden olduğu görülmektedir (Düzgünoğlu, M. A. ,2019). Öğretim görevinin analizi ve öğretim becerilerinin analizinde bilişsel süreçlerden geçirilen dört bilgi kaynağı bir bağlam niteliğindedir (Kurt, 2012). Kolektif yeterlik inancın gelişiminde bu bileşenler kilit konumdadır (Goddard vd., 2000).

Öğretim Görevinin detaylı tanımlanması/ analizi kısaca “Görev nedir?” sorusuna yanıt verir (Cybulski vd., 2005). Okullarda öğretmenlerin eğitim öğretim döneminde istenen başarıya ulaşmaları için izlemeleri gereken yolları belirlemelerini, karşılaşılabilecek zorlukları tahmin etmelerini sağlar (Goddard vd., 2000). Bu süreçte öğrencilerin bilgi, beceri ve motivasyon düzeyleri, eğitim-öğretim materyallerinin ve okulun fiziki yapısının uygunluğu, eğitim öğretim kaynak ve sınırlılıklarının durumu ile ilgili değerlendirmeler bulunur. Öğretim becerilerinin analizi ise, “Yapabilir miyiz?” sorusuna yanıt verir (Cybulski vd., 2005) ve öğretmenlerin okullarındaki diğer öğretmenlerin görevini başarıyla tamamlayabilmeleri için gerekli bilgi beceri motivasyon ve uzmanlık tecrübesine sahip olma düzeylerine ilişkin algılarını içerir (Goddard vd., 2000). Beceri Analizi, öğretmenlerin bilgi, beceri, motivasyon gibi içsel etmenlerinin okullardaki eğitim öğretim süreçlerine etkisine odaklanırken; Görev Analizi dışsal etmenlerin sürece etkisinin incelenmesini içerir (Düzgünoğlu, ,2019).

Şekil 1’de yer alan kolektif öğretmen yeterliğinin döngüsel süreç modeli genel hatlarıyla incelendiğinde kolektif öğretmen yeterliğini, bilişsel süreçlerden geçen dört temel yeterlik kaynağının oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte, örgüt içindeki kültürel normlar ile kolektif öğretmen yeterliğinin karşılıklı etkileşimde olduğu, kültürel normların sonuçlarının da öğretmen öz yeterliğini etkilediği anlaşılmaktadır. Ulaşılan başarılar yeni bilgi ve deneyimlerin kazanılmasını sağlamakta; öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları bu şekilde oluşmaktadır.

2.7. Öğretmen Kolektif Yeterliğinin Güçlendirilmesi

Okullarda öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının iyileştirilmesi, stratejik okul gelişim hedeflerine bağlılığa ve öğrencilerin sosyal ve akademik başarısının artmasına doğrudan katkı sağlayacaktır (Goddard vd., 2004). Bu bağlamda, öğretmenlere eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili doğrudan onları ilgilendiren konularda samimiyetle fikirlerinin alınması, iş birliği içinde çalışma ve sorun çözme fırsatlarının kendilerine sunulması büyük önem arz eder. Eğitim öğretim kazanımları, öğrencileri güdüleme yolları, sınıf yönetimi, öğrencilerdeki davranış sorunlarına yönelik çözüm yolları geliştirme, yöntem metot ve materyal seçimi gibi konularda öğretmenler birlikte düşünüp çalıştıkları zaman yeterlik hislerinin yükselmesinin daha olası olduğu görülmektedir (Tschannen-Moran ve arkadaşları, 1998). Öğretmenler zümreler olarak birlikte aldıkları kararların öğrencilerin sorunlarını çözdüğünü, beklenen kazanımları edinmelerini sağladığını ve hayatlarına uyarlayarak daha başarılı olduklarını gördüklerinde, kolektif olarak kendilerini daha yeterli hissederler. Bu anlamda öğretmenlerin ortak amaç ve hedeflere ulaşmak için iş birliği içinde çaba sarf ederek ve birbirlerinin öğretim becerilerine güvenerek çalışmalarının okul etkililiği ve öğrenci başarısı adına yararlı olabileceği ifade edilebilir.

2.8. İlgili Çalışmalar

Öğretmenlerin kolektif yeterliği inançlarının okulların eğitim ve öğretimdeki etkililiği ve öğrencilerin sosyal- akademik başarılarının desteklenmesi açısından çok önemlidir. Kolektif öğretmen yeterliğinin alan yazın çerçevesinde çalışılmasının mevcut yapıyı daha etkili değerlendirme hususunda eğitimcilere ve bilim insanlarına rehberlik edeceği söylenebilir. İlerleyen paragraflarda sırasıyla yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Demir (2019), Öğretmenlerin Okuldan Ayrılma Niyetlerinin Bir Yordayıcısı Olarak Kolektif Yeterlik isimli çalışmasında öğretmen kolektif yeterliği ve okuldan ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve regresyon analizinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının mevcut durumda çalıştıkları okulu değiştirme isteklerini düşürdüğünü tespit etmiştir. Öğretmenler sosyal ve akademik başarıları artan öğrencilerini gördüklerinde

çaba ve mukavemetleri artar. Tam bir işbirliği ve dayanışma içinde birbirlerinin öğretme ve öğrenme becerilerini geliştiren bu öğretmenlerin buldukları okullarından ayrılma niyetleri de giderek azalır (Demir, 2019).

Özdemir (2013) okulların kolektif personel kapasitesinin iyileştirilmesini, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında öğretmenlerin bireysel anlamda gösterdikleri mesleki gelişimlerden daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Yüner ve Özdemir (2020) in yaptığı çalışmada, çeşitli branşlardan ve kıdemlerden öğretmenlerin görüşlerine başvurularak kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre okullarda öğretmenlerin öğrenci disiplini ve eğitim öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik inançları ne kadar yüksekse okullarını da aynı oranda etkili algıladıkları görülmüştür. Aynı zamanda, okul etkililiği ve kolektif öğretmen yeterliği arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Turanlı (2017)' nın öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi Altındağ ilçesi örneği isimli çalışmalarında kolektif öğretmen yeterlik düzeyi algılarının öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve güdülenmiş öğrenmeyi destekleme inançları ile orta düzeyde, olumlu yönde ve manidar bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Ancak, kolektif yeterliğin yaş ve okul kademesiyle ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Demir (2019) in Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Öğretmen İş Doyumundaki Rolü Üzerine Yapısal Eşitlik Modellemesi çalışmasında yüksek kolektif öğretmen yeterliği algısının iş doyumunu, öğretim stratejilerini ve öğrenci disiplini alt boyutlarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Gürçay, Yılmaz ve Ekici (2009), öğretmenlerin kolektif inançlarını tespit etmek amaçlı yürüttükleri çalışmaları sonucunda yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliği ile karşılaşmışlardır.

Okullar yapıları ve toplumda üstlendikleri kamusal roller gereği sosyal kurumlar oldukları için, karşılaşılan güçlüklerin aşılması ve öğrencilerin gerek akademik gerekse sosyal başarılarını arttırmak amaçlı gerekli önlemlerin alınması için iş birliği içinde çalışmak gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenler örgüt olarak kendilerini eğitim öğretim konularında güçlü ve yeterli hissederlerse kriz yönetiminde daha başarılı olurlar. Sonuç olarak iş doyumları artar, mesleki anlamda daha başarılı ve daha mutlu olurlar.

Kurt (2009)'un yürüttüğü bir çalışmada ilkokul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin öz yeterliği ve kolektif yeterliği ile ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, işlemci liderlik stiline öğretmenlerin öz yeterlik ya da kolektif yeterlikleri ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte, öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin cinsiyetleri, kıdem yılları ve branşlarına göre manidar düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin branşlarına göre öz yeterlik algılarının değişmedi görülürken, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre manidar olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Güneş (2014)' in yaptığı araştırmada ilköğretim düzeyindeki okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven ve kolektif yeterlilik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin kolektif yeterlilik algıları yaş, cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu, kurumdaki çalışma süresi ve eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitimi tamamlama değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar göstermektedir.

Argon ve Güneş'in (2015) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan araştırmasında öğretmenlerinin kolektif yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, öğrenim durumu, kıdem, eğitim kurumundaki çalışma süresi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar gösterdiği tespit edilmiştir. Duman, Göçen ve Duran'ın (2013) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini tespit etmek ve öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan araştırmasında, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; branş, kıdem ve görev yapılan okulun yerleşim birimi değişkenlerine göre manidar farklılıklar sergilemektedir.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik inancına dair algıları düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan ve Elazığ'daki okullarda yürüttükleri çalışmada Dr. Muhammed Zincirli ve Öğr. Gör. Özgün Zincirli (2017) öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının bazı demografik değişkenler açısından (yaş, cinsiyet, branş gibi) farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Genel anlamda ise çalışmanın yapıldığı okullardaki öğretmenlerin kolektif yeterlik inancının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bazı önemli araştırmacılar (Goddard ve Goddard, 2001; Kurt, 2012; Kurz ve Knight, 2004) özellikle eğitim alanında yürüttükleri çalışmalarında; kolektif yeterlik inancının, öz yeterlikle ilişkisinin altını çizmektedirler. Eğitim öğretim sürecinde öğretmenler derslerinde kullanacakları yöntem ve teknikler konusunda istişare halinde kalarak birbirlerinden öğrenirler, öğrenci seviyelerine en uygun stratejileri belirlerler.

Böylece öğrencilerinin temel anahtar becerilerinden olan eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, iletişim, karar verme vb. lerine çok kıymetli katkılar sunarlar.

Mattingly (2007) ABD'nin Kentucky eyaletinde çeşitli okullarda çalışan 748 öğretmen ile yaptığı yayınlanmamış doktora çalışmasında; okul iklimi, okul etkililiği, örgütsel bağlılık, okul kültürü, öz yeterlik, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumunu ve işten ayrılma niyeti değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, çalışılan değişkenler arasında pozitif yönlü ve manidar bir korelasyon tespit edilmiştir.

Bu konudaki diğer araştırmalardan bazıları (Durham vd.,1997; Lee ve Fahr, 2004; Myers vd.,2004; Myers. vd, 2007); kolektif yeterlik algısı ile öğretmenlerin sergilemiş oldukları performansın, anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ki bu yetkinlik algısı, öğretmenlerin mesleki donanımlarını gün geçtikçe geliştirmektedir.

Armstrong- Coppins (2003), öğretmenlerin kolektif yeterliklerini iyileştirmek için okul yöneticilerinin alması gereken önlemler ve izlemesi gereken stratejilere ilişkin araştırmasını 230 öğretmen ve 5 okulda yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ve okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasında manidar bir ilişki görülmüştür. Öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının okul yöneticilerinin liderlik tutum ve davranışlarından doğrudan etkilendiğini ifade ederek, okul idari personellerinin liderlik becerilerini öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını iyileştirici yönde geliştirmeleri gerektiğinin altı çizilmiştir.

Bandura' nın (1993) kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin istenen başarıya ulaşmasında, okullardaki öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının, öğrencilerin soysa ekonomik düzeyi değişkeninden daha etkili olduğunun altı çizilmiştir. Bandura' nın bu öncü çalışmasının ardından Goddard ve diğerleri (2000) kolektif yeterliğin okul başarısı üzerindeki etkilerini tespit etmek için çok boyutlu analiz teknikleri ile kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını çalışmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin kolektif yeterliği inancı ile öğrencilerin hem matematik hem de okuduğunu anlama başarısı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine aynı çalışmada, farklı okullar arasındaki matematik başarısındaki değişimin %53' ünün ve okuduğunu anlamadaki başarısında görülen değişimin %69' unun öğretmenlerin kolektif yeterliği ile açıklanabileceği anlaşılmaktadır.

Çeşitli eğitim öğretim kademelerinde titizlikle yürütülen çalışmalar incelendiğinde, kolektif öğretmen yeterliği ile öğrencilerin okullarındaki akademik ve sosyal başarıları

arasında güçlü bir ilişki olduğuna dair bulgular mevcuttur (Goddard vd., 2015; Goddard vd., 2017). Araştırmalar, kolektif öğretmen yeterliğinin okul geliştirme stratejilerinin uygulanması, artan öğretmen liderliği, yüksek beklentilerin ifade edilmesi ve akademik takiplere odaklanma dahil olmak üzere bir dizi üretken davranışla ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, kolektif öğretmen yeterliği, daha fazla iş tatmini, öğrencilere bağlılık ve öğretmenlik mesleği ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ve mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlar gibi diğer olumlu faktörlerle ilişkilendirilmiştir. Buna ek olarak, CTE (Collective Teacher Efficiency), daha fazla iş tatmini, öğrencilere bağlılık ve öğretmenlik mesleği ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ve mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlar gibi diğer olumlu faktörlerle ilişkilendirilmiştir. (Donohoo, 2018) Tüm bulgular bir bütün olarak tarandığında okullardaki öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının da iyileştiği; okul başarısı ve kolektif öğretmen yeterliği arasında göz ardı edilemez bir ilişki olduğu söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algı düzeylerini belirlemeye çalışan bu araştırma nicel tarama modelinde yürütülmüştür. Geçmiş veya mevcut durumdaki uygulamaları bilimsel olarak betimlemek için başvurulan araştırma modeli Tarama modeli olarak adlandırılır. Bu modelde araştırmaya konu olan kişiler, durumlar veya nesnelere alan yazın çerçevesinde olduğu gibi hiçbir değişikliğe gidilmeden tanımlanmaya çalışılır, elde edilen veri ya da bulgular herhangi bir şekilde manipüle edilmez. (Karasar, 2012, s.77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Denizli İli Merkezefendi ilçesindeki resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesinde liselerde çalışan toplam 1400 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin arasından araştırma örneklemini olarak evreni temsil edebilecek 250 öğretmen seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	160	64
	Erkek	90	36
Yaş	26- 45 yaş	140	56
	46-65 yaş	110	44
Mesleki Kıdem	15 yıl altı	55	23
	16-20 yıl	51	20
	21- 25 yıl	65	26
	26-30 yıl	48	19
	31 yıl ve üzeri	31	12
Branş	Sayısal	64	26
	Sözel	74	29
	Yabancı Dil	61	24
	Uygulamalı Dersler	52	21
Toplam		250	100

Tablo 3.1.'e göre, örneklem grubundaki öğretmenlerin yarısından fazlasının (%64) kadın olduğu görülmektedir. Yaş durumlarına göre incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56) “25-45 yaş” aralığında olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemlerine göre

bakıldığında da en fazla kıdem yılının (%26) ile “21-25 yıl” aralığında olduğu görülmektedir. Branş türü değişkenine bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun sayısal (%26), sözel (%29) ve yabancı diller(%24) branşlarından öğretmenler olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılacak veri toplama aracının seçiminde, alan yazında konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş, Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğe ek olarak demografik değişkenlerin belirlenmesi için öğretmenlerden “Kişisel ve Mesleki Bilgiler” bölümünde cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve branş soruları yer almaktadır.

“Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” iki alt boyuttan (öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik) oluşmaktadır ve her bir boyutunda 6’şar madde bulunmaktadır. Öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik boyutunda yer alan maddelerin (Madde 1, 2, 5, 6, 9, 11) faktör yükleri .67 ile .78 arasında, öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik boyutunda yer alan maddelerin (Madde 3, 4, 7, 8, 10, 12) faktör yükleri .64 ile .78 arasında değişmektedir. Orijinal kültürde ölçek toplamı için Cronbach’s Alpha değeri .97’dir. Yine orijinal kültürde alt faktörler için Cronbach’s Alpha değerleri ise öğretim stratejileri faktörü için .96, öğrenci disiplini faktörü için .94’dür. Ölçme aracı orijinal dilinde 9’lu Likert tipi olarak derecelendirilmiştir, ancak Türk kültüründe bu dereceleme şeklinin değerlendirmede güçlük yaratabileceği ve ölçeğin görünüş geçerliğini düşürebileceği düşünüldüğünden dolayı ölçme aracı 5’li Likert tipi biçiminde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin 2 alt boyutu için Cronbach Alpha katsayıları Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından hesaplanmış; “öğretim stratejileri” boyutuna ait Cronbach Alpha katsayısı (α) .91 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyon katsayısının ise bu bölüm için .73 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 3.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Alt boyutlar	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları	Cronbach' Alpha Güvenirlik Katsayısı (α)	Mevcut Araştırma Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı (α)
Öğretim Stratejileri	KÖY 1	.759	.91	.90
	KÖY 2	.794		
	KÖY 5	.769		
	KÖY 6	.734		
	KÖY 9	.744		
	KÖY 11	.757		
Öğrenci Disiplini	KÖY 3	.661	.89	.86
	KÖY 4	.705		
	KÖY 7	.734		
	KÖY 8	.735		
	KÖY 10	.726		
	KÖY 12	.734		

KÖY: Kolektif Öğretmen Yeterliği

“Öğrenci Disiplini” olarak adlandırılan ölçeğin ikinci boyutu için Cronbach Alpha katsayısı (α) .89 olarak bulunmuştur. Bu boyutta ifadelerin madde toplam korelasyon katsayısı Tablo 3.2. de görüldüğü gibi .75 ile .85 arasında değişmektedir.

Araştırmaya dâhil olan katılımcılardan her bir maddeye (1) Hiç katılmıyorum, (2) Az katılıyorum, (3) Orta derecede katılıyorum, (4) Çok katılıyorum ve (5) Tam katılıyorum seçeneklerinden kendilerine göre uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeğinin alt boyutlarını meydana getiren maddelere verilen yanıtların oldukça güvenilir olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.2' de görüldüğü gibi bu araştırmada kullanılan Kolektif Öğretmen Yeterliği için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları sırasıyla .90 ve .86 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2011) göre güvenirlik katsayıları .70 ve üstünde ise o ölçek güvenilir kabul edilir. Dolayısıyla Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeğinin bu araştırma için uygulanabilecek oldukça güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Ölçeği Türkçeye uyarlayan Erdoğan ve Dönmez' den mail yoluyla yapılan görüşmelerden sonra gerekli izin alınarak araştırmada bu ölçeğin kullanılması kararlaştırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik (AYSE) biriminden gerekli izinler alındıktan sonra ölçek, araştırmacı uygulanmıştır. İzni alınan ölçeğe demografik değişkenlere yönelik bilgi toplamak için 6 soruluk kişisel bilgi formu eklenerek veri toplama aracı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Verilerin toplanmasına 2022-2023 eğitim öğretim yılı Eylül ayında başlanmıştır. Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki resmi devlet liselerine gidilerek veri toplama aracının, bu okullarda çalışan öğretmenlere uygulanması sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler okul yönetimlerinin de bilgisi ile gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve öğretmenlerden herhangi bir kimlik belgesi talep edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri cevaplar, analizleri yapılmak üzere Jamovi (Version 2.2.5) istatistik paket programına kodlanarak girilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma için toplanan verilerin parametrik ya da non-parametrik testlerden hangisi kullanılarak analiz edileceğini tespit edebilmek için verilerin basıklık (kurtosis) çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013)'in çalışmalarında 1.5 ile -1.5 arasında basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip olan verilerin normal dağılım gösterdiği varsayımından hareketle verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Normallik Analiz İstatistikleri

	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Orta Değer</i>
<i>Toplam Kolektif Yeterlik</i>	-0.51	.20	48.62	49

Tablo 3.3. incelendiğinde, kolektif öğretmen yeterlik ölçeği, toplam puanın çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1.5 ve -1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, verilerin analizleri için parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Analizlerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ esas alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında ölçekleri puanlayabilmek için katılımcıların ölçeğe verdikleri “tam katılıyorum” cevabı için 5, “çok katılıyorum” cevabı için 4, “orta derecede katılıyorum” cevabı için 3, “az katılıyorum” cevabı için 2 ve “hiç katılmıyorum” cevabı için ise 1 puan verilmiştir. Ölçekte yer alan seçeneklerin sınırları ve hesaplanan ağırlıkları Tablo 3.4.’de şu şekilde belirlenmiştir (Balcı, 2002, s. 220).

Tablo 3.4. Alt Ölçeklerde Yer Alan Seçeneklerin Sınırları ve Ağırlıkları

<i>Düzye</i>	<i>Sınırı</i>
<i>Çok Düşük</i>	1.00- 1.79
<i>Düşük</i>	1.80- 2.59
<i>Orta</i>	2.60- 3.39
<i>Yüksek</i>	3.40- 5.00
<i>Çok Yüksek</i>	4.20- 5.00

Frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde değerleri ve tanımlayıcı istatistikler bulguların yorumlanmasında kullanılmıştır. Çalışmanın amacı ve alt problemleri dikkate alınarak değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespit edilmesinde; iki alt grubu olan değişkenler için bağımsız gruplar t-testi, üç ya da daha fazla alt gruptan oluşan değişkenler için ANOVA testi kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. ANOVA testi ile bulunan istatistiksel olarak anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için ise Post Hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt probleminde öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklılıklarını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Kıdem ve branş değişkenlerine göre kolektif öğretmen yeterliği algı düzeyleri arasındaki farkı belirlemek için varyansların homojen ve verilerin normal dağılım göstermesi ile ANOVA yapılmıştır.

Tablo 3.5. Demografik Değişkenlere Göre Kolektif Öğretmen Yeterliği Normallik Analiz İstatistikleri

Demografik Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Orta Değer	Varyansların Homojenliği
<i>Kadın</i>	-.50	.56	47.72	49	.140
<i>Erkek</i>	-.70	.07	50.22	51	
<i>25-45 yaş</i>	-.50	.21	48.18	49	.186
<i>46-65 yaş</i>	-.47	.08	49.18	49	
<i>15 yıl altı</i>	-.57	.65	46.85	49	.749
<i>16-20 yıl</i>	-.37	-.25	48.02	48	
<i>21-25 yıl</i>	-.33	-.38	48.97	50	
<i>26-30 yıl</i>	-.58	.25	51.08	49.50	
<i>31 yıl ve üzeri</i>	.52	.47	48.19	49	
<i>Sayısal Ders Öğrt.</i>	-.30	-.79	47.95	48.50	.868
<i>Sözel Ders Öğrt.</i>	-.96	1.94	50.67	51	
<i>Yabancı Diller Öğrt.</i>	-.42	-.03	47.93	49	
<i>Uygulamalı Dersler Öğrt.</i>	-.43	.66	47.37	48	

p>.05

Araştırmanın istatistiksel çözümlenmelerinde anlamlılık düzeyleri .05 olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin tespiti için bağımsız gruplar t-testi; kıdem ve branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin tespiti için yapılacak olan ANOVA analizinden önce her alan bazında verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1.5 ve -1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Sadece Sözel alan derslerinde basıklık değeri 1.94 değerindedir. Ancak ANOVA verilerin normal dağılmamasına karşı güçlü bir test olması dolayısıyla devam ettirilmiş; varyansların homojenliği test edildiğinde ise varyansların homojen olduğu görülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde; resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algı düzeylerinin incelenmesine ilişkin toplanan verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algı düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu amaca yönelik olarak, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ölçeğine verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri yapılmış ve kolektif öğretmen yeterliği düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Denizli Merkezefendi ilçesindeki resmi devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin bu iki alt boyut kapsamındaki kolektif yeterlik düzeylerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.’ de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerinin Kolektif Öğretmen Yeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

<i>Boyutlar</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Düzye</i>
<i>Öğretim Stratejileri</i>	3.96	4.12	Yüksek
<i>Öğrenci Disiplini</i>	4.13	3.73	Yüksek
<i>Kolektif Öğretmen Yeterlik</i>	4.05	7.54	Yüksek

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterlikleri ($\bar{X}=4.05$) “yüksek” düzeydedir. Katılımcıların kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri boyutları açısından karşılaştırma yapıldığında en yüksek düzeyin öğrenci disiplini ($\bar{X}=4.13$) boyutunda ortaya çıktığı ve bunu öğretim stratejileri ($\bar{X}=3.96$) boyutunun takip ettiği görülmektedir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik algılarının öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik algılarından daha “yüksek” olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci disiplini ve sosyal becerilerin geliştirilmesi çerçevesinde beklenen davranışların kazandırılması söz konusu olduğunda kolektif hareket etmeye daha yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeyleri, cinsiyet, yaş, kıdem, branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu alt probleme cevap vermek amacıyla öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin test edilmesinde bağımsız gruplar t- testi yapılmıştır; branş ve kıdem değişkenlerine göre farklarının test edilmesinde ise ANOVA yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak ele alınmıştır.

4.2.1. Cinsiyet Değişkeni

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t- testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Bağımsız gruplar için t-testi)

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	sd	p
Öğretim Stratejileri	Kadın	160	23.29	3,99	-2.67	248	.008*
	Erkek	90	24.72	4,22			
Öğrenci Disiplini	Kadın	160	24.43	3.47	-2.19	248	.029*
	Erkek	90	25.50	4.08			
Genel KÖY	Kadın	160	47.72	7.10	-2.55	248	.011*
	Erkek	90	50.22	8.06			

* $p < .05$

Tablo 4.2.’ de görülebileceği üzere kadınların kolektif öğretmen yeterliği aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 47.72$) ile erkeklerin kolektif öğretmen yeterliği aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 50.22$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t_{248} = .011$; $p < .05$) Kadınların öğretim stratejilerine yönelik kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 23.29$) ile erkeklerin öğretim stratejilerine yönelik kolektif öğretmen

yeterliği aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 24.72$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{248} = .008$; $p < .05$). Kadınların öğrenci disiplinine yönelik kolektif öğretmen yeterlik düzeyleri aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 24.43$) ile erkeklerin öğrenci disiplinine yönelik kolektif öğretmen yeterliği aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 25.50$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t_{248} = .029$; $p < .05$) Erkeklerin her iki alt boyut için de kolektif yeterlik düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu durum, erkeklerin kadınlara göre çalışma ortamlarında sonuç odaklı davranmaya daha yatkın olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

4.2.2. Yaş Değişkeni

Resmi liselerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algı düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek için Bağımsız Gruplar için t-testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 4.3 de verilmiştir.

Tablo 4.3.Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının yaşlarına göre karşılaştırılması (Bağımsız gruplar için t-testi)

<i>Boyut</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Öğretim Stratejileri</i>	25-45	140	23.56	4.22	-1.04	248	.301
	46-65	110	24.11	4.00			
<i>Öğrenci Disiplini</i>	25-45	140	24.61	3.98	-.96	248	.336
	46-65	110	25.07	3.38			
<i>KÖY</i>	25-45	140	48.18	7.89	-1.04	248	.297
	46-65	110	49.18	7.05			

Tablo 4.3. incelendiğinde genel öğretmen kolektif yeterliği algı düzeylerinin belirlenen 2 yaş grubuna (25-45 yaş ve 46-65 yaş) göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. ($t_{248} = .297$; $p > .05$) Ölçeğin alt boyutları olan öğretim stratejilerine yönelik kolektif öğretmen yeterliğinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($t_{248} = .301$; $p > .05$). Aynı şekilde, öğretmenlerin öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik algı düzeylerinin de yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur ($t_{248} = .336$; $p > .05$). Buradan hareketle, öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeyleri konusunda her bir yaş grubunda benzer şekilde davrandıkları ve kolektif yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlerin yaşları ile ilgisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.3. Kıdem Yılı Değişkeni

Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki resmi liselerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algı düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için Tek Yönlü Varyans analizi ve gruplar arası durumu incelemek için ANOVA yapılmış ve analiz sonuçları ve sonuçlar Tablo 4.4.' de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının kıdem yıllarına göre karşılaştırılması (ANOVA)

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	S	F	p
Öğretim Stratejileri	15 yıl altı	55	22.73	4.40	2.38	.052
	16-20 yıl	51	23.59	3.99		
	21-25 yıl	65	23.83	4.23		
	26-30 yıl	48	25.19	3.81		
	31 yıl ve üzeri	31	23.87	3.66		
Öğrenci Disiplini	15 yıl altı	55	24.13	4.26	1.90	.112
	16-20 yıl	51	24.43	3.99		
	21-25 yıl	65	25.14	3.35		
	26-30 yıl	48	25.90	3.66		
	31 yıl ve üzeri	31	24.32			
KÖY	15 yıl altı	55	46.85	8.41	2.22	.067
	16-20 yıl	51	48.02	7.65		
	21-25 yıl	65	48.97	7.06		
	26-30 yıl	48	51.08	6.90		
	31 yıl ve üzeri	31	48.19	7.03		

* $p < .05$

Tablo 4.4. incelendiğinde liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik puanlarının (öğretim stratejileri, öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutları ile birlikte) kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($p = .052$; $p = .112$; $p = .067$ $p > .05$). Bu bulguya göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin kıdem yıllarıyla ilgili olmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, meslekte geçirilen sürenin artmasının, öğretmenlerde daha yüksek düzeyde kolektif yeterlik algısı oluşturduğu söylenemez.

4.2.4. Branş Değişkeni

Resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algı düzeylerinin belirlenen 4 ana alan/ branşa göre (Sayısal, sözel, yabancı diller, uygulamalı dersler) anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.5.' de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması (ANOVA)

Boyut	Branş	N	\bar{X}	S	F	p
Öğrt. Str. Yön. KÖY Toplam	Sayısal	64	23.47	3.96	2.95	.034*
	Sözel	73	24.99	4.18		
	Y. Dil	61	23.28	4.02		
	Uyg. D.	52	23.17	4.13		
Öğr.Disp Yön. KÖY Toplam	Sayısal	64	24.48	3.81	2.04	.109
	Sözel	73	25.68	3.75		
	Y. Dil	61	24.66	3.59		
	Uyg. D.	52	24.19	3.64		
KÖY Toplam	Sayısal	64	47.95	7.53	2.67	.048*
	Sözel	73	50.67	7.54		
	Y. Dil	61	47.93	7.33		
	Uyg.D.	52	47.37	7.43		

* $p < .05$

Tablo 4.5. incelendiğinde liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik alt boyutu puanlarının branşa göre farklılık gösterdiği bulunurken ($p = .034$; $p < .05$) öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutu puanlarının ise branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($p = .109$; $p > .05$) Öğretmenlerin Genel Kolektif Yeterlik puanları incelendiğinde belirlenen 4 alan/ branş grubunda (sayısal, sözel, yabancı diller, uygulamalı dersler) katılımcıların kolektif öğretmen yeterliği algı düzeylerinin branşlarına göre en azından 2 branş arasında anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir ($F_{3,245} = 2.67$; $p = .048$; $p < .05$). Farkın hangi branşlar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerden Bonferroni testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6.' de sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>K.T.</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Gruplar arası</i>	446.14	3	148.71				
				2.67	.048	.03	2; 4
<i>Gruplar içi</i>	13698.76	246	55.69				

K.T: Karalar Toplamı K.O.: Kareler ortalaması 2: Sözel alan 4: Uygulamalı dersler

**p<.05*

Tablo 4.6. incelendiğinde kolektif öğretmen yeterliği algısının branşa göre az da olsa bir fark gösterdiği bulunmuştur. ($F_{3, 246} = 2.67; p < .05$) Farkın hangi branş grupları arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerden Bonferroni uygulanmış ve uygulamalı dersler alanındaki öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının, sözel alanlardaki öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarına göre düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun uygulamalı ders öğretmenlerinin öğrencilerle daha çok birebir ilgilenmelerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Ölçeğe katılım sağlayan uygulamalı ders öğretmenleri resim, müzik, beden eğitimi, BT. ve meslek dersleri branşlarındandır. Uygulamalı ders öğretmenleri branşları gereği öğrenciye özgü eğitim öğretim yöntemlerine daha sıklıkla başvurumaktadırlar. Dolayısıyla da öğretim stratejileri ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri diğer branşlara göre düşük düzeydedir yorumu yapılabilir. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2 = .03$ tür. Buna göre Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarındaki varyansın %3 gibi küçük bir kısmı branş değişkeni ile açıklanabilmekte, kalan %97 lik kısmı ise analize dahil edilmeyen başka değişkenlerce açıklanmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeyi belirlenmiş olup yapılan analizler ile ulaşılan bulgularından yola çıkarak elde edilen sonuçlara ve tartışmalara yer verilerek öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı çeşitli kişisel özellikleri, mesleki tutum ve davranışlarıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olabilir. Bu öğretmen davranışlarının birçoğu da eğitim hizmetlerinin zamanında ve etkin yerine getirilmesini etkiler. Sonuç olarak, eğitim öğretim anlamında aynı amaç ve hedeflere odaklanmış, eğitim öğretim dönemlerinde karşılaşılan sorunlarla baş etmede hem birbirlerinin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarından şüphe duymayan hem de mensubu buldukları örgüte güvenen yüksek kolektif yeterlik inancına sahip öğretmenler, okullarında hedefledikleri öğrenci başarısına ve eğitim kalitesine daha rahat ulaşabilirler.

Bu araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uğurlu, Beycioğlu, Abdurrezzak (2018)'ın göre öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, kolektif öğretmen yeterliği öğrenci disiplini algıları ile öğretim stratejileri algıları alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanında Goddard'ın (2001) yaptığı araştırmada da benzerlik göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin alt boyutları olan öğrenci disiplinine yönelik kolektif öğretmen yeterliğinin ve öğretim stratejilerine yönelik kolektif öğretmen yeterliğinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaya paralel olarak Düzgünoğlu, (2019) tarafından yürütülen araştırmada da kolektif öğretmen yeterliği düzeyi ortaokul öğretmenlerinde de yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, çalışılan evrenin eğitim hizmetlerinin kalitesi anlamında olumlu değerlendirilebilir. Bu ortalamanın liselerde daha da yüksek olması bir sonraki eğitim öğretim basamağı olan üniversiteye girme oranının ve üniversiteye giriş sınavında elde edilen başarının niteliğinin artmasına katkı sağlayabilir.

Elde edilen bulgulara göre erkek öğretmenlerin öğretim stratejileri ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada erkek öğretmenlerin genel kolektif öğretmen yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde bu araştırmayla paralel olarak Önder ve Öz de, (2019) çeşitli değişkenler açısından ilköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi çalışmasında kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik

algı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kurt (2009) ve Duman, Göçen ve Duran' ın (2013) yürüttüğü çalışmaların sonuçlarının bu araştırmanın sonucu ile örtüştüğü söylenebilir. Bunun nedeni olarak erkek öğretmenlerin kendi aralarında işbirliği içinde çalışmaya ve duygusal yaklaşımlardansa daha akılcı, pratik ve çözüm odaklı uygulamalara yatkın olmaları gösterilebilir. Alan yazın incelendiğinde bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin kolektif yeterliğe ilişkin algılarının cinsiyete göre değişmediği tespit edilmiştir (Duman, vd., 2013; Goddard ve Skrla, 2006; Turan ve Yaraş, 2014; Zellars, vd., 2001).

Araştırmada, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının farklı yaşlarına rağmen benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeyleri konusunda her bir yaş grubunda benzer şekilde davrandıkları söylenebilir. Ancak, Argon, Zafer Güneş, (2015) tarafından yapılan araştırmada küçük bir etki büyüklüğüne sahip olsa da öğretmenlerin yaşlarına göre kolektif yeterlik algılarının değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Zincirli ve Zincirli (2017)' nin kolektif yeterlik inancına dair öğretmen algılarının incelenmesi çalışmasında yaş gruplarına göre kolektif yeterlik algısının değişiklik gösterdiği ve 50 yaş grubundaki öğretmenlerin 20-35 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kolektif yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerin (öğretim stratejilerine ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutları ile birlikte) kıdem yılları ile ilgili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Düzgünoğlu (2017) kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kıdem yılı değişkeninin öğretmenlerin kolektif yeterliği algı düzeyleri üzerinde bir değişikliğe sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır ve bu sonuç bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, Goddard ve Skrla (2006), Kurt (2009) ve Duman vd. (2013) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında, kıdem yılı yüksek öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının da daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada branş değişkenine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin değişiklik gösterip göstermediğine bakılmış ve uygulamalı dersler alanındaki öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sözel alanlardaki öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarına göre düşük olduğu

görülmüştür. Argon, Zafer Güneş, (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde branş değişkenine göre kolektif öğretmen yeterliği algısının değişiklik gösterdiği görülmektedir. Diğer branşlar arasında öğretmenlerin öğretim stratejilerine ya da öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik algıları arasında bir fark olmadığı bulunmuştur. Bunun sebebi olarak, sözel, sayısal, yabancı dil gibi kültür dersleri öğretmenlerinin okul ortamında, öğretmenler odalarında daha sık görüştükleri ve daha verimli paylaşımlarda bulunmaları kaynaklı olduğu söylenebilir. Uygulamalı derslerindeki bu düşüklüğün meslek liselerinde meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencileriyle daha çok atölye ortamlarında usta çırak ilişkisi içinde olmasından kaynaklandığından, iş hayatına kalifiye eleman yetiştirme odaklı çalıştıkları için diğer zümre öğretmenleri ile nispeten daha az etkileşim halinde olduklarından dolayı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Goddard ve Skrla (2006), Kurt (2009) ile Duman vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada kolektif öğretmen yeterliği algısının branş değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ki bu sonuç bu araştırma sonucu ile örtüşmemektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle geliştirilen, gelecek dönemlerdeki aynı ya da benzer konuyla ilgili araştırma ve araştırmacılara yol göstermesi açısından araştırmaya dönük öneriler ve ulaşılan sonuçların hayata geçirilmesine ilişkin uygulamaya dönük öneriler şeklinde iki başlık halinde sunulmaktadır.

-Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırma, Denizli ili Merkezefendi ilçesinde faaliyet gösteren resmi liselerden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın farklı il ve ilçelerde, farklı örneklem grupları üzerinde uygulanarak tekrarlanması önerilebilir. Ayrıca resmi devlet liselerinde yürütülen bu çalışma çeşitli büyüklüklerdeki özel okullarda da uygulanabilir ki böylece verilerin karşılaştırılması ile çeşitli genellemelere varılabilir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği düzeylerinin (alt boyutları ile birlikte) farklı eğitim kurumlarında ve anaokulu, ilkököl, ortaokul, özel eğitim ve hatta yüksek öğretim gibi eğitimin farklı kademelerinde yapılacak yeni araştırmalarla belirlenmesi,

ulaşılan bulguların karşılaştırılması eğitim ğretim hizmetlerinin niteliklerinin arttırılması açısından oldukça önemlidir. Böylece okul öncesinden yüksek öğretime kadar her kurumda çalışan eğitim ğretim yöneticileri beraber çalıştıkları meslektaşlarının kolektif yeterlik düzeylerini öğrenmiş ve bu doğrultuda eğitim ğretim anlamındaki kararlarını oluşturabilecek, gerekli tedbirleri zamanında alabilecek, eylem planlarını daha verimli uygulayabileceklerdir.

Bu araştırmada, kolektif ğretmen yeterliği cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Ancak, etkili okulların ortaya çıkmasında son derece önemli olan kolektif ğretmen yeterliği medeni durum, eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey, çalıştığı kurumdaki hizmet yılı, okuldaki ğretmen ve ğrenci sayısı, haftalık ders saati gibi değişkenler kullanılarak tekrar incelenebilir. Okul etkililiği, okul kültürünün oluşması, örgüt iklimi, örgütsel iletişim, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları ile ilişkisinin varlığı ve düzeyi tespit edilebilir.

-Uygulamaya Dönük neriler

Yapılan bu araştırmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin kolektif ğretmen yeterliği leğinin alt boyutlarından ğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik algılarının ğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik algılarından daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda okul idarecilerinin öğretmenlerin kolektif ğretmen yeterliklerini ve ğretim stratejilerini arttırıcı etkinlikler, mentörlük uygulamaları, mesleki ve kişisel gelişim kursları, hizmet içi eğitimler, ulusal ve uluslar arası proje faaliyetleri organize etmeleri önerilebilir. Aynı zamanda bu aktivitelerin sadece teorik bilgi aktarımından ziyade uygulamalı olarak planlanması sağlanabilir.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular işığında okullarda deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini paylaşabilecekleri etkinlikler ve ortamlar oluşturularak, göreve yeni başlayan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında daha hızlı ve kolay artış sağlanabilir. Bu amaçla okul dışında düzenli olarak sosyal etkinlikler (bahar şenlikleri, mezuniyet geceleri, okul koroları, özel günlerde konserler, okuma şölenleri, kermesler, geziler, dayanışma ve tanışma yemekleri, emeklilere veda organizasyonları, çaylar, vs.) düzenlenebilir.

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, kolektif ğretmen yeterliği düzeyinin gelişmesine katkı sağlayan çok sayıda bireysel ve örgütsel değişken olduğu grlmştir. Dolayısıyla okullarındaki öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini etkin bir şekilde

iyileştirebilmeleri için idari personelin kolektif yeterliğin kaynaklarına tam anlamıyla hakim olmaları gerekir. Okul idarecileri, öğretmenlerini, diğer okullardan belli başlı alanlarda kayda değer başarılarla imza atmış meslektaşları ile işbirliği yapmaları konusunda cesaretlendirebilirler. Bu okullarda oluşan kolektif yeterliğin kaynakları çeşitli nitel araştırma yöntemleri (gözlem, görüşme vb.) ile derinlemesine incelenebilir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerine dair örgütsel alınan kararlara katılım düzeylerinin artırılması, idarecilerin bu konuda gerekli düzenlemeleri yapması, kolektif öğretmen yeterliğinin gelişmesini sağlayabilir. Okul yönetimlerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının oluşmasını engelleyici durumları tespit etmek ve gerekli önlemleri zamanında alması için çalışmalar yapması önerilebilir.

Öğretmenlerin bireysel, küçük gruplar halinde, zümreler bazında ya da tüm okul olarak görev alacakları, faaliyet planlamalarında bulunacakları, sorumluluklarının olacağı, bilgili ve ilgili oldukları konularda kararların verilmesi sürecine dahil edilmeleri sağlanabilir. Özellikle eğitim öğretim sürecinde öğrencilerinin sorunlarının çözümünde öğretmenler bizzat kendilerinin doğrudan etkili olabileceklerini fark ettiklerinde yeterlik algıları yükselecektir. Bunun yanında okullarımızda proje tabanlı ve disiplinler arası etkinliklerin müfredatlara entegrasyonu ile öğretmenlerin işbirliği için diğer meslektaşları çalışmaları teşvik edilecek olup kolektif bir okul ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Böylece okullarda oluşan kolektif ruh ile demokratik, katılımcı, etkili okul ortamları sağlanarak, öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration, 44*(6), 625–642.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 17*(2), 86-95.
- Argon, T., Zafer Güneş, D. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(6-7), 35-50.
- Arıkan, S. (2009). *Collective efficacy and organizational effectiveness: antecedents and consequences*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=NtBAevXNhYaNqJFoAcdBdjekn3TmLsm-L4lnVN1WeIRDx7Pq-Z5g4DQuWJrUVAAr>
- Armor, D., Conroy Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., & Pascal, A. et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools* (Report No. R2007LAUSD; ERIC Document Reproduction No. 130 243). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Armstrong-Coppins, D. R. (2003). *What principals do to increase collective teacher efficacy in urban schools*. Cardinal Stritch University.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 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, NY: W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9*(3), 75–78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1–26.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. İçinde: R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K. & Meredith, C. (2015). Schoolbased social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 45*, 33–44.

- Borgogni, L., Petitta, L., & Mastrorilli, A. (2010). Correlates Of Collective Efficacy In The Italian Air Force Applied Psychology. *An International Review*, 59(3), 515–537.
- Brinson, D. ve Steiner, L. (2007). Building Collective Efficacy: How Leaders Inspire Teachers to Achieve. Issue Brief. *Center for Comprehensive School Reform and Improvement*. (ERIC Number: ED499254).
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832.
- Chen, G., & Bliese, P.D. (2002). The Role of Different Levels of Leadership in Predicting Self- and Collective Efficacy: Evidence for Discontinuity Walter Reed Army Institute of Research. *Journal of Applied Psychology In the Public Domain*, 87(3), 549–556.
- Cohen, D. A., Finch, B. K., Bower, A. & Sastry, N. (2006). Collective efficacy and obesity: the potential influence of social factors on health. *Social science & medicine*, 62(3), 769-778.
- Zincirli, M. ve Zincirli, Ö. (2017). Kolektif yeterlik inancına dair öğretmen algularının incelenmesi. Bayrak, Ö. (Ed.), 3. *Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu* içinde (s. 87-95). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Collins, C. G., & Parker, S.K. (2003). *Designing Project Teams To Enhance Their Collective Efficacy*, In 5th Australian Industrial And Organisational Psychology Conference, Presented At 5th Australian Industrial And Organisational Psychology Conference, Melbourne, 26- 29 June
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K., Sweetland, S.R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 439–461.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Çobanoğlu, F. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği). *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Demir, S. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen iş doyumundaki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10 (17) , 444-463 . DOI: 10.26466/opus.496333
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of educational change*, 19(3), 323-345.

- Duman, B., Göçen, G., & Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013(1), 144-155.
- Durham, C. C., Knight, D., & Locke, E. A. (1997). Effects of leader role, team-set goal difficulty, efficacy, and tactics on team effectiveness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 72(2), 203-231.
- Düzgünoğlu, M.A. (2019). *Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Enochs L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: a preservice elementary scale, *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(3), 345-366.
- Fernandez-Ballesteros, R., Diez-Nicolas J., Carpara G. V., Barbanelli, C., Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (1) 107–125.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Gibson, C.B., & Earley, P.C. (2007). Collective Cognition in Action: Accumulation, Interaction, Examination And Accommodation in The Development And Operation Of Group Efficacy Beliefs In The Workplace. *Academy Of Management Review*, 32(2), 438-458.
- 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., & Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., & 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., & Hol, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L. F., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403–425.

- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216–235.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American journal of education*, 121(4), 501-530.
- Goddard, R. D., Skrla, L., & Salloum, S. J. (2017). The role of collective efficacy in closing student achievement gaps: A mixed methods study of school leadership for excellence and equity. *Journal of education for students placed at risk (JESPAR)*, 22(4), 220-236.
- Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Joshi, A., & Beaubien, J. M. (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 819–832.
- Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlilik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gürçay, D., Yılmaz, M., & Ekici, G. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 119-128.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., Smith, P. A (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 177–93.
- Jamovi (2021). jamovi. (Version 2.2) [Computer Software]. Erişim Adresi: <https://www.jamovi.org>.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz-yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurz, T. B., & Knight, S. L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning environments research*, 7(2), 111-128.
- Larrick, C. S. (2004). *Collective teacher efficacy and student achievement*

- [Yayımlanmamış Doktora tezi, University of Virginia]. ProQuest Dissertations and Thesis veritabanında. (UMI No: 3144628).
- Lee, C., Tinsley, C. H., & Bobko, P. (2002). An Investigation of the Antecedents and Consequences of Group-Level Confidence 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1628-1652.
- Lee, F. L. F. (2005). Collective efficacy, support for democratization, and political participation in Hong Kong, *International Journal of Public Opinion Research*, 18, 3, 298-317.
- Lee, F. (2006). Collective efficacy, support for democratization, and political participation in Hong Kong. *International Journal of Public Opinion Research*, 18(3), 297–317.
- Mathieu, J. E., Rapp, T. L., Maynard, M. T., & Mangos, P. M. (2010). Interactive effects of team and task shared mental models as related to air traffic controllers' collective efficacy and effectiveness. *Human Performance*, 23(1), 22–40.
- Mattingly, J.W. (2007). *A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars*. [Yayımlanmamış doktora tezi, University of Louisville, Louisville, Kentucky.]
- Myers, N. D., Feltz, D. L., & Short, S. E. (2004). Collective efficacy and team performance: A longitudinal study of collegiate football teams. *Group Dynamics*, 8(2), 126–138.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., & Short, S. E. (2004). Collective efficacy and team performance: A longitudinal study of collegiate football teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(2), 126.
- Myers, N. D., Paiement, C. A., & Feltz, D. L. (2007). Regressing team performance on collective efficacy: Considerations of temporal proximity and concordance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 11(1), 1-24.
- Önder, E., & Öz, Y. Ö. (2019) Çeşitli değişkenler açısından ilköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi. Ulusoy, K. (Ed.) 3. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi* içinde, (s. 196-204). Bodrum, Muğla.
- Özdemir, T. Y., Demirkol, M., Erol, Y. C. & 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.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ross, D. (1992). *The origins of American social science* (Vol. 19). Cambridge University Press.

- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163–188.
- Safkan, Ü. (2010). *Elit ve elit olmayan takımlarda kolektif yeterlik* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Mersin.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43–73.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(532), 918–924.
- Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers sense of collective efficacy: an international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480–489.
- Schwarzer, R. (1999). *Selbstregulation*, In R. Schwarzer; Jerusalem, M. (Hrsg.) *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universitaet, ISBN 3-00-003708-X.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Langsschnittstudie in zehn Bundesländern Collective Efficacy of Teachers: A Longitudinal Study in Ten German States. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262-274.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Stajkovic, A. D., Lee, D., & Nyberg, A. J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: Meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 814–828.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tasa, K., Taggar, S., ve Seijts, G. H. (2007). The Development Of Collective Efficacy In Teams: A Multilevel And Longitudinal Perspective. *Journal Of Applied Psychology*, 92(1), 17-17.
- Teig, E., Amulya, J., Bardwell, L., Buchenau, M., Marshall, J. A., & Litt, J. S. (2009). Collective efficacy in Denver, Colorado: Strengthening neighborhoods and health through community gardens. *Health & Place*, 15(4), 1115–1122.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2014). İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısına ve Örgütsel

- Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 175-193.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen, M. M., & Barr, M. (2004). Fostering Student Achievement: The Relationship Between Collective Teacher Efficacy And Student Achievement. *Leadership And Policy in Schools*, 3, 187–207.
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J., & Goddard, R. D. (2015). *Context matters: The influence of collective beliefs and shared norms*. İçinde H. Fives & M. Gregoire Gill (Ed.), (International Handbook of Research on Teachers' Beliefs). New York, NY: Routledge.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K. ve Abdurrezzak, S. (2018). Bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul: Yapısal eşitlik modellemesi. *İlköğretim Online*, 17(4).
- Watson, C. B., Chemers, M. M. & Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1057–1068.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Lawler, J. J. & Shi, K. (2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 515–530.
- Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve farkındalık algıları ile okulların etkililik düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. & Turanlı, N. (2017). Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi: Altındağ ilçesi örneği. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3 (2), 151-158
- Yüner, B. & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 389-409 . DOI: 10.19171/uefad.605195
- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). *Collective Efficacy*. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy, Adaptation, And Adjustment: Theory, Research, And Application*. New York: Plenum Press

EKLER

Ek 1: Araştırma İzin Onayları



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-57996804
Konu : Anket Uygulama İzni

16/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 05.09.2022 tarihli ve 250215 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (LÖ.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Feride SEVİNÇ, "Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ilçesinde bulunan resmi liselerde görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yükanda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazılan ekinde belirtilmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2022/2023 eğitim-öğretim yılı içinde denetim ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/09/2022
Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah.29 Ekim Bulv.No:174/
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ak20@meb.gov.tr
Kapı Adresi : mebi@ol1.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
İlgi İçin: Hüseyin ERKOÇ-V.H.E.C. / Saha GELMEY-Saf
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99



Ek 2: Kararlara Katılım Anket Kullanma İzni



Ufuk Erdogan

Alıcı: ben ▾

5 Temmuz Sal 16:50 (2 gün önce)



Merhaba Feride Hanım,

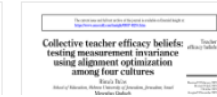
Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'ni araştırmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Size, bu konuda yapmış olduğum diğer çalışmalarını da ekte gönderiyorum. Araştırmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Ufuk Erdoğan

...

Ufuk Erdogan
Research Assistant
Ph.D. | Educational Administration
School of Education |Firat University
Office 312 Elazığ/Turkey

4 Ek



Ek 3: Kararlara Katılım Anketi

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,

Siz değerli öğretmenlerimizin görüşleri bilimsel çalışmamız için büyük önem arz etmektedir. Veriler bilimsel çalışmada kullanılacak olup başka kurum ve kişilerle paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi göstermek için size göre uygun seçeneği işaretleyiniz. Lütfen isminizi yazmayınız. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Feride Sevinç
Yüksek Lisans Öğrencisi

feridesevinc20@gmail.com

1. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız: 25-25 () 36-45 () 46-55 () 56- 65 ()

Branşınız: Sayısal(Mat, Fen B. vb.)..... Sözel (Tarih, Coğrafya, Türkçe, Edebiyat vb.).....

Yabancı Diller Uygulamalı Dersler (BT, Resim, Müzik, Beden Eğt.vb.).....

Meslek Dersleri....

Kıdeminiz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl() 21-25 yıl () 26-30 yıl () 31-35 yıl () 36-40 yıl

Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı: 1-10 () 11-20 () 21-30 () 31-40 () 41-50() 51-60 () 60 üstü ()

Okuldaki Öğrenci Sayısı: 50-100 () 101-200 () 201-300 () 301-400 () 401-500 () 501-600 () 601- 700 () 701 -800 () 801- 900 () 901 – 1000 () 1000 üstü ()

BÖLÜM 2 ÖĞRETMEN KOLEKTİF YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Ek: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

*Aşağıda çalıştığınız okuldaki öğretmenlere ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz.	Hiç	Az	Orta düzeyde	Çok	Tamamen
1 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
2 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?	①	②	③	④	⑤
3 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?	①	②	③	④	⑤
4 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?	①	②	③	④	⑤
5 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?	①	②	③	④	⑤
6 Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
7 Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlanan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?	①	②	③	④	⑤
8 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almadan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?	①	②	③	④	⑤
9 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
10 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
11 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤
12 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?	①	②	③	④	⑤