



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK VE KOLEKTİF YETERLİK
ALGILARI**

İBRAHİM GÖKHARMAN

Denizli – 2024

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK VE KOLEKTİF
YETERLİK ALGILARI**

İbrahim GÖKHARMAN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Yücel FİDAN

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU



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.”

İbrahim GÖKHARMAN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitiminin ilk gününden sonuna kadar destek olan, fikirleriyle tez yazma sürecinde yardımını esirgemeyen, özgür bir çalışma ortamı hazırlayan en önemlisi de kurduğu naif iletişim dili için çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Yücel FİDAN’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yine bu süreçte evden ayrı kaldığımda çocuklarıma ve ona ayıramadığım zamanı olanca zarafetiyle ve sabrıyla karşılayan eşim Hayriye GÖKHARMAN’a, yüksek lisans eğitimim boyunca en büyük motivasyon kaynaklarım olan evlatlarım Kağan ve Mete’ye, her aradığımda gönüllerini sonuna kadar açmaktan asla imtina etmeyen annem Hacer, babam Şükrü GÖKHARMAN’a,

Son olarak lisans sürecinden itibaren gerek fikirleriyle gerekse yaptıklarıyla her zaman yanımda olan sevgili dostum Doç. Dr. Ali YAKAR’a, yüksek lisans serüvenime birlikte başladığım değerli kardeşim Dr. Öğr. Üyesi Serkan AYTEKİN’e, ayrıca hem birlikte çalıştığım hem de araştırmanın gerçekleştirildiği okullardaki öğretmen ve okul müdürü arkadaşlarıma araştırma sürecindeki destekleri için teşekkür ediyorum.

İbrahim GÖKHARMAN

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları

GÖKHARMAN, İbrahim

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yücel FİDAN

Haziran, 2024

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarını incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Denizli il merkezinde görev yapan 1827 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasından kolay ulaşılabilir örnekleme belirleme yöntemiyle seçilen 500 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemek için Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” ve kolektif yeterlik düzeylerini belirlemek için ise Zincirli ve Demir (2021) tarafından geliştirilen “Kolektif Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara ait demografik bilgilere ulaşılması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu, öz yeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve öğretmenlik mesleki kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğu, kolektif yeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik mesleki kariyer basamağı değişkenine ve görev yapılan ilkokuldaki yöneticilerin mesleki kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve kolektif yeterlilik algıları ile öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorgulanmıştır.

Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumu demografik değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları öğretmen mesleki kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları müdür mesleki kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı farklılık

olduğu belirlenmiştir. Bařđđretmen ile uzman đđretmen arasında bařđđretmen lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bir diğer bulguya gđre sınıf đđretmenlerinin kolektif yeterlik algıları ile cinsiyet, yaş, kıdem ve đđrenim durumu demografik değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Sınıf đđretmenlerinin kolektif yeterlik algıları đđretmen mesleki kariyer basamağı değişkenine gđre anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak sınıf đđretmenlerinin kolektif yeterlik algıları mđdđr mesleki kariyer basamağı değişkenine gđre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Đđretmen ile uzman đđretmen arasında đđretmen lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.



ABSTRACT

Classroom Teachers' Perceptions of Self-Efficacy and Collective Efficacy

GÖKHARMAN, İbrahim

Master's Thesis, Department of Basic Education, Division of Classroom Education

Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Yücel FİDAN

June, 2024

The purpose of this study is to examine classroom teachers' perceptions of self-efficacy and collective efficacy in terms of various variables. The research was conducted with a descriptive type relational survey model from quantitative research methods. The population of the study consists of 1827 classroom teachers working in Denizli city center. The sample of the study consists of 500 classroom teachers selected by convenience sampling method among the classroom teachers working in Denizli city center in the 2023-2024 academic year.

In the study, the “Teacher Self-Efficacy Belief Scale” developed by Çolak, Yorulmaz, and Altinkurt (2017) was used to determine the self-efficacy perceptions of classroom teachers and the “Collective Efficacy Scale” developed by Zincirli and Demir (2021) was used to determine their collective efficacy levels. In addition, the Personal Information Form developed by the researcher was used to obtain demographic information about the participants. In this context, the study investigated the level of classroom teachers' perceptions of self-efficacy, whether their perceptions of self-efficacy differ significantly according to gender, professional seniority and teaching career stages, the level of classroom teachers' perceptions of collective efficacy, whether their perceptions of collective efficacy differ significantly according to gender, professional seniority, teaching career stages and career stages of the administrators in the primary school where they work, and whether there is a significant relationship between perceptions of collective efficacy and perceptions of self-efficacy.

According to the findings, there was no significant difference between classroom teachers' self-efficacy perceptions and demographic variables of gender, age, seniority, and education level. It was determined that there was no significant difference in classroom teachers' self-efficacy perceptions according to the teacher professional career stage variable. However, it was determined that there was a significant difference in the self-

efficacy perceptions of classroom teachers according to the principal professional career stage variable. It was determined that there was a significant difference between the head teacher and the specialist teacher in favor of the head teacher. According to another finding, there was no significant difference between the collective efficacy perceptions of classroom teachers and the demographic variables of gender, age, seniority, and education level. It was determined that there was no significant difference in classroom teachers' collective efficacy perceptions according to the teacher professional career stage variable. However, it was determined that there was a significant difference in the collective efficacy perceptions of classroom teachers depending on the principal professional career stage variable. It was determined that there was a significant difference between the teacher and the expert teacher in favor of the teacher.



İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Sayıtlılar	8
1.7. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Yeterlik	9
2.1.2 Öğretmen Yeterliği.....	11
2.1.3. Öz Yeterlik.....	13
2.1.4. Öğretmen Öz Yeterliği	14
2.1.5. Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik.....	17
2.1.6. Kolektif Yeterlik	20
2.1.7. Kolektif Öğretmen Yeterliği	21
2.2. İlgili Araştırmalar	24
2.2.1. Öz Yeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar	25

2.2.2. Kolektif Yeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	27
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Deseni	33
3.2. Çalışma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	37
3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	37
3.3.2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	37
3.3.3. Öğretmen Kolektif Yeterliği Ölçeği.....	38
3.4. Veri Toplama Süreci	39
3.5. Verilerin Analizi	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....	42
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	42
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	42
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	45
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	45
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	48
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
5.1. Tartışma ve Sonuç	49
5.1.1. Öz Yeterlik.....	49
5.1.2. Kolektif Yeterlik	52
5.1.3. Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik.....	55
5.2. Öneriler	57
KAYNAKÇA	59
EKLER.....	67
Ek 1. Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Ölçekleri.....	67
Ek 2. Etik Kurul İzni	70
Ek 3. MEB İzni	72

Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri	73
4.1. Kolektif Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni	73
4.2. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Kullanım İzini	73
ÖZGEÇMİŞ	74



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterliğin Karşılaştırması

Tablo 3.1 Örneklem içerisinde yer alan katılımcıların demografik bilgilerine yönelik frekans ve yüzde değerleri

Tablo 3.2 Normallik testi sonuçları

Tablo 4.1 Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Tablo 4.2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 4.4. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 4.5. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 4.6. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının öğretmen mesleki kariyer basamağı değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 4.7. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının müdür mesleki kariyer basamağı değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 4.8. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Tablo 4.9. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 4.10. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 4.11. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 4.12. Sınıf öğretmenlerinin kolektif öz yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 4.13. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının öğretmen mesleki kariyer basamağı değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 4.14. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının müdür mesleki kariyer basamağı değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 4.15. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ile kolektif yeterlik arasındaki ilişkiler

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları arasındaki ilişkinin ve söz konusu algıların çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde problem durumu çalışmanın önemi bağlamında tartışılmıştır. Ayrıca bölümde çalışmanın sınırlıkları, varsayımları ve çalışmada sık kullanılan kavramların tanımlarına değinilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarih boyunca öğretmenler sadece bilgi aktaran ve aktardığı bilgiyi ölçen bireyler değil mesleki yeterlikleri itibarıyla bunların çok ötesinde bir misyonla tüm tarihsel süreçte var olmuşlardır. Bilim adamları, filozof ve düşünürler toplumun ve bireyin eğitsel gelişimi hakkında çalışırken öğretmenliğe her zaman özel bir değer biçmişlerdir. Eflatun, yeryüzüne barışı öğretmenlerin getirebileceğini, Diyojen ise en şerefli mesleğin öğretmenlik olduğunu belirtmiştir. Eğitim ve öğretmenliğe yönelik farklı olarak Farabi, erdemli toplumlar yaratmanın eğitimle gerçekleştirilebileceğini, İbni Sina ise öğretim faaliyetlerinin profesyonel bir meslek olduğunu ve herkesin öğretmen olamayacağını vurgulayarak öğretmenlik mesleğinin toplum hayatındaki önem ve yerini vurgulamışlardır. Tarihi süreçte öğretmenlerin diğer mesleklerden farklı ve uzmanlık gerektiren bir eğitim almaları gerektiği fikri ortaya çıkmış hatta ağırlık kazanmış ve sonrasında bu görüşe uygun öğretmen yetiştirme amacıyla farklı uygulamalar gündeme gelmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2017).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili bütün bu tarihsel sürece baktığımızda öğretmen yetiştirmenin ve öğretmen yeterliklerin ne denli önem taşıdığı çok açıktır. Bu açıdan öğretmenlerin yetiştirilmeleri ve süreç içindeki gelişimleri okulların da aynı oranda gelişmesini sağlayacaktır. Okulların tanımından söz ederken öğretmenlik mesleğinin görev, sorumluluk ve yeterliklerinden mutlaka bahsetmek gerekmektedir.

Okullar bireyi topluma sunarken onun toplumsallaşmasına, kişiliğinin oluşmasına, yeteneklerini keşfetmesine, kendini geliştirmesine yardımcı olur. Yani eğitim kurumları olan okullar insanı geleceğe hazırlayan yapıların başında gelir. Birey ailede aldığı ilk eğitimin sonrasında örgün olarak aldığı eğitim sürecine okul öncesi eğitimi ve ilköğretim dahil olmaktadır (Stephanou, Gkavras ve Doulkeridou, 2013).

Eğitimin temel kademeleri olan okul öncesi ve ilkokul eğitimi kişinin kendisini toplum içinde bir birey olarak tanımlayabilmesi için atacağı ilk adımlardır. Atılacak bu adımı bireylerin gelişimine yönelik düzenlemek ve bunu gerçekleştirirken bazı değişen durumları da göz önünde bulundurmak ana hedefimiz olmalıdır. Bireyin gelişimini açıklarken tabi ki gelişen ve değişen insan özelliklerini unutmamak gerekir. Bu açıdan öğretmenlik mesleği ve okulların da değişime açık olması gerekmektedir.

Farklılaşan ve gelişen toplum yapısı içinde her kurum ve kişi değişime tabidir. Bu değişim sürecinde, okullar ve öğretmenlik mesleği de dönüşümün önemli aktörleridir. Eğitim alanında birleşen bu iki kavram, yeterliklerinin gelişimi açısından birbirlerini destekler (Bandura, 1997). Okulların kalitesi elbette ki önemlidir, ancak öğrenciyle doğrudan etkileşimde bulunabilen, onun gelişimine katkı sağlayabilen ve bu yeterliklere sahip olan öğretmenlerin nitelikleri çok daha büyük önem taşır. Çünkü bu öğretmenler hem öğrencinin hem de çalıştığı okulun yeterliliklerini artırabilirler (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öğrencileriyle bu kadar yakın iletişim ve etkileşim halinde bulunan öğretmenlerin bunu bir fırsat olarak görmesi ve taşıdıkları bu önemin farkında olmaları beklenir. Ancak oluşan bu farkındalık öğretmenlerde nitelik, görev ve sorumluluk anlamında yeni bakış açıları oluşturmaktadır.

Bu önem sebebiyle, günümüz öğretmenlerine yeni görev ve sorumluluklar yüklenmektedir. Öğretmenlik mesleği, sorumluluk taşıyabilecek yeterliklerin yerine getirildiği bir meslektir. Bu yaklaşım, öğretmenleri sürekli gelişime açık, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturan, farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğrencileri önemseyen, öğrencilere kendini tanıma ve geliştirme becerisi yönüyle destek olan bireyler olarak tanımlar (Stajkovic ve Luthans, 1998). Bunun yanında öğretmenler, iletişim becerisi yüksek, öğretim sürecini etkin şekilde planlayan ve gerekli mesleki yeterliklere sahip olan kişidir. Öğretmen yeterliliklerinin temelini kendisinden beklenen bu nitelikler oluşturmaktadır (MEB, 2017).

Bireyin kişisel gelişim sürecinde, doğumdan sonra aileden aldığı eğitim sürecinin yanı sıra okul sürecindeki eğitiminin yüksektir. Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde eğitim öğretim işlerinin düzenlenmesi, bizzat uygulanması, öğrenme durumlarının ölçülmesinin başında ise öğretmenler bulunmaktadır (Benzer, 2011). Okul çağına gelmiş bir öğrencinin gerek sosyal gerekse eğitsel anlamda rol modeli ve alacağı eğitimin planlayıcısı öğretmendir. Bu sebeple öğretmen sahip olması gereken nitelikler bakımından ne kadar zengin olursa bu durum öğrencinin de eğitsel, akademik ve sosyal açıdan gelişimine yüksek oranda katkı sağlar.

Öğretmenler, kişisel ve mesleki özellikler yönünden farklı yetkinliklere sahip olmalıdır. Öğretmen sabırlı ve anlayışlı olmalı aynı zamanda açık düşünceli ve esnek olmalıdır. Öğretmen karşısına çıkan, sorunlara yönelik farklı çözüm önerileri üretebilir, yeni ortaya çıkan durumlara uyum sağlayabilir. Öğrencilerine sevgi diliyle yaklaşan bunu yaparken de samimi olmayı başaran öğretmen, öğrencilerin sınıf içi ortamını ve doğal olarak okulu sevmelerine yardımcı olabilir. Başarılı olabileceğine yüksek derecede inanan bir öğretmen sınıfta bulunan öğrencilerini de başarılı olabileceklerine inandırır. Öğrencilerini isteklendiren, onlara cesaret veren, heveslendiren ve destekleyen öğretmen öğrencilerin öğrenme becerilerini yükseltip kolaylaştırır. Öğretim sürecindeki etkinlikleri planlama, ilgili yöntem-teknikleri kullanma, iletişim becerilerine sahip olma, sınıf yönetimine hakim olma, zamanı yönetimi becerisi, öğrenme sürecini değerlendirme, rehberlik becerisi gibi yeterlikler öğretmenlerin mesleki anlamda sahip olması gereken önemli beceri ve özelliklerdir (Gültekin, 2020). Taşımaları gereken kişisel özelliklerin yanı sıra mesleki anlamda da ortaya koyabilecekleri bazı yeterliklere sahip olmalıdırlar.

Öğretmenler öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda yol gösteren, olumsuz davranışları ortadan kaldıran, onların yeteneklerini keşfeden, eğitim sisteminin temel unsurlarıdır. Eğitim sisteminin başarısını şüphesiz öğretmenin başarısından ayrı düşünmek olanaksızdır (Ayaz, 2016). Eğitim kalitesinin öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri ile doğrusal ve doğrudan bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Bu ilişki öğretmenin başarmaya yönelik inancı ile tamamlandığında öğrenci başarısında da aynı oranda olumlu sonuç doğurur.

Bir öğretmenin, mesleğin gerektirdiği nitelik, beceri ve yeterlilikleri sağlaması, bireyin kaliteli bir eğitim sürecini tamamlaması ile yakından ilgilidir. Ayrıca özgüven ve başarı inancı ile de yakın ilişkilidir. Kendisini yeterli düzeyde gören öğretmenin, görev ve sorumluluklarını yerine getirmede kendisinde hissettiği güç öğretmenin görevini ve sorumluluğunu tamamlayacağına ve mesleğinin gereksinimlerini başarıyla tamamlayacağına olan inancını da artırır (Benzer, 2011). Türk'e (2008) göre öğretmenlerin, mesleklerini yaparken kendilerinden beklenen yeterlikleri gerçekleştirmeleri, onların iyi eğitim almalarıyla birlikte, mesleklerini gerçekleştirirken yapması gereken görevlerini gerçekleştirebileceklerine olan hem kişisel hem de grup olarak taşıdıkları algı ve inançla yakın ilişkilidir. Öğretmenlerin inançlarının ne seviyede olduğunu tespit ederek; öğretmenlik mesleği ile ilgili görev ve sorumluluklarıyla ilgili ne düzeyde olduklarını tahmin etmede öz yeterlikten yararlanabilir.

Bu inancı açıklarken öğretmenlerin okullarda bir grup içinde çalıştıkları da göz ardı edilmemelidir. Yani öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirirken hissettikleri

güç, bireysel olduğu kadar grup olarak taşıdıkları inançla da ilişki halindedir. Okulların sosyal yapıları içinde, öğretmenlerin meslektaşlarının yeterliklerine olan inançları ile bireysel anlamda taşıdıkları inanç arasındaki ilişki açıklanmaya değer bir durumdur.

Eğitim bilimleri ve yönetim bilimleri alanlarının ortak ve en önemli hedeflerinden birisi, bireylerin sahip olduğu yeteneklerin istenilen düzeyde kullanılabilmesini sağlamaktır. Öz yeterlik kişinin kendisi ile ilgili olarak bir işi yapabilme düzeyine ait inancı olarak tanımlanırken, kolektif yeterlik okulda görevli öğretmenlere yönelik ortak kapasite inancı olarak ifade edilebilir. Bu noktada öğretmenlerin bireysel olarak sahip oldukları yeterlik algıları ve örgütsel yapılarının durumuna yönelik var olan yeterlik algıları arasındaki ilişki ya da fark olup olmadığı ve bu iki kavramın birbirlerini nasıl etkilediği araştırılması gereken önemli bir konudur (Kurt, 2012). Araştırılması gereken bu iki kavramın temel eğitim seviyesi olarak düşündüğümüz ilkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmenleri özelinde yapılması daha anlamlı olacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada problem cümlesi; “Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu gibi demografik değişkenlere göre değişmekte midir?” Ayrıca, “İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları arasındaki ilişki ne düzeydedir” olarak belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Problemler

- 1- İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
- 2- İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları;
 - a) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b) Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c) Mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d) Öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - e) Mesleki kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - f) Görev yaptıkları okul müdürlerinin mesleki kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları ne düzeydedir?
- 4- İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları;

- a) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b) Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c) Mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) Öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e) Mesleki kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f) Görev yaptıkları okul müdürlerinin mesleki kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5- İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlilik algıları ile öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarını yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve öğretmen mesleki kariyer basamakları açısından incelemek ve ayrıca öğretmenlerin özyeterlik ve kolektif yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları; daha iyi bir eğitim süreci yürütmeleri, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha iyi rehberlik etmeleri, kişisel gelişimlerini desteklemeleri ve mesleğinin gelecek yılları için daha vizyoner bir kişiliğe sahip olmaları açısından önem taşımaktadır (Kurt, 2012; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin farkında olmaları ise, en başta yeterlikleri olmak üzere, sosyal çalışma ortamının iyileşmesine, birlikte çalışma becerisinin desteklenmesine, okul kültürünün oluşması ve desteklenmesine katkı sağlaması yönünden önemlidir (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). İlkokullar ülkemizde zorunlu eğitim kapsamında karşımıza çıkan ilk örgün eğitim kurumlarıdır. Çağın gereksinimleri, ülkemizin ihtiyaçları, öğrencilerin en başta mutlu bir birey olarak dünyaya bakabilmeleri açısından üzerinde hassasiyetle düşünülmesi gereken eğitim kademesi yine ilkokullardır. İlkokullarda eğitimi sınıf öğretmenleri yürütmektedir. Bu durum mesleki anlamda sınıf öğretmenlerinin hem bireysel gelişimleri hem de öğretmenlerin grup olarak gelişimleri açısından katkı sağlayacak önemli bir etkidir.

Sınıf öğretmenliği ilk çocukluk döneminin ardından öğrenciyle uzun süre çalışma fırsatı olan en önemli öğretmenlik branşıdır. Dört yıllık ilkokul sürecinin doğru planlanması

öğrencilerde gerçekleşmesini istediğimiz kalıcı davranışların oluşmasında oldukça önemlidir. Bu planlamada görev alan paydaşların en önemli unsuru ve sürecin planlayıcısı olarak Sınıf Öğretmenleri mutlak suretle belirleyicidir. Bahsedilen bu süre, öz yeterliğe yönelik inancı yüksek düzeydeki öğretmen tarafından yürütüldüğünde öğrenci başarısına olan etkisi de pozitif olacaktır. Kendine güveni yüksek, meslek yeterlikleri konusunda yeterli düzeyde inanç taşıyan sınıf öğretmenleri okul iklimine de olumlu anlamda etki etmektedirler (Gültekin, 2020). Bu nokta da öğretmenlerin okul ortamında birbirlerini etkiledikleri, birbirlerini motive ettikleri gerçeğini de unutmamak gerekmektedir (Benzer, 2011). Birlikte çalışma kabiliyeti yüksek, ortak hareket edebilme becerileri olan ve en önemlisi bu anlamda yüksek grup inancı taşıyan öğretmenler ilkokullar için başarının anahtarını oluşturacaktır.

Eğitim sistemimiz içerisinde kilit rol oynayan öğretmenlerimize gerek bireysel olarak yapılabilecek gerekse çalışma ortamındaki örgütün yeterliklerine olan algılarının ortaya çıkarılması, bu algıların hangi demografik değişkenlerle nasıl farklı etkilendiğinin açıklanması önemlidir. Öz yeterlilik inancı, insanların çaba harcama düzeylerini, olumsuz durumlarla mücadele güçlerini, başarısızlıklardaki tutumlarını ve sorunlarla başa çıkarken yaşadıkları stres ve depresyonu önemli ölçüde etkiler (Erden, 2007). Öğretmenlerin mesleki başarısında önemli olan bir diğer kavram ise kolektif yeterliktir. Ross ve Gray'in (2006) çalışmasında, kolektif öğretmen yeterlikleri, okul yöneticilerinin liderlik davranışı ve öğretmenin bağlılığı arasında var olan ilişki durumunda aracı değişkenler olarak rol oynamıştır (Kurt, 2012). İfade olarak birbirini desteklese de belli yönlerden farklı olan iki kavram öz yeterlik ve kolektif yeterliktir. Öz yeterlik, bireyin kendi becerilerine duyduğu güveni ifade ederken, kolektif yeterlik ise bir grubun belli becerileri üretmeye yönelik gerekli eylemleri örgütleme ve yönetme yeteneğine dair ortak inancını tanımlar (Bandura, 1997). Bunun yanında kolektif yeterlik ise, çalışma grubunun birlikte çalışarak daha yüksek performans seviyelerine ulaşabileceği inancını içerir ve bu, öğretmenlerin iş birliğine dayalı etkin bir eğitim ortamı oluşturmaları konusunda katkıda bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve uygulamaları, öğretmenlerin yeterlik algılarına ciddi derecede etki etmektedir ve bu durum alan yazında farklı araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Demir, 2008; Kurt, 2009; Walumbwa, Wang, Lawler ve Shi, 2004). Söz konusu araştırmalarda, dönüşümcü liderlik stiline, öğretmen öz yeterlikleri ve kolektif yeterlikleriyle olumlu ilişkide olduğu sonucu elde edilmiştir. Dönüşümcü liderlik kavramı, öğretmeni aksiyona yöneltecek bir vizyon oluşturmak, öğretmene yönelik başarılı modeller sağlamak ve okuldaki olumsuz durumların okulun sürecini aksatmasını engelleyerek gereken tedbirleri alma gibi liderlik becerilerini kapsamaktadır (Kurt, 2012). Bu tür liderlik

özelliklerini sergileyebilen okul müdürleri, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve kolektif yeterlik algılarının gelişmesine ciddi derecede katkı sağlayabilirler.

Ayrıca, öğretmenlerin eksik ve yanlışlarını arayan, yanlış yaptıkları durumda öğretmenlere olumsuz dönüt veren ve öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını önemsemeyerek sürekli görev veren okul yöneticileri, öğretmenlerin yeterlik algılarını olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir (Kurt, 2012). Bu durum, Bandura'nın (1997) vurguladığı, insanların kendi hayatlarında değişikliğe sebep olma yeterliliği düşüncesini destekleyerek birlikte çalıştıkları varsayımı ile de örtüşmektedir (Kurt, 2012). Bu bağlamda, öğretim sürecine dönük kararları resmi yönden öğretmenlere devretmiş okulların, daha yüksek düzeyde algılanan kolektif yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir. Kolektif yeterlik inançlarının güçlendirilmesi, dolaylı yönden okulun hedefine bağlılığı ve öğrenci başarısını artmasında katkıyı arttıracaktır (Goddard ve diğ., 2004). Öğrenci başarısının artması ve hedefe ulaşması öğretmenlerin işbirliği içinde çalışabilecekleri huzurlu bir eğitim ortamıyla mümkün olacaktır. Bu konuda da okul yöneticilerine çözüme yönelik fırsatlar sunma ve ortak çalışma imkanı tanıma gibi görevler düşmektedir. Bu surum sadece öğretmenlerin verimliliğini değil öğrencilerin de akademik başarısını olumlu anlamda etkileyecektir.

Burada, öğretmenler ile çalışma ve sorunları çözme imkanlarının sağlanması önemlidir. Öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmaları ve ortak sorunlara birlikte çözüm aramaları, kolektif yeterlik algılarının güçlenmesine ve dolayısıyla eğitim ortamının genel verimliliğinin artmasına katkıda bulunacaktır (Kurt, 2012). Bu tür bir iş birliği, sadece öğretmenlik mesleğindeki gelişimleri desteklemez, bunun yanında öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkiler. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin bireysel ve kolektif yeterlik algılarını destekleyici bir liderlik anlayışı benimsemeleri, eğitim kurumlarının başarısı için kritik bir öneme sahiptir (Kurt, 2012).

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen veriler belirli sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu sınırlılıklar şu şekildedir:

Araştırma, Denizli merkez ilçelerinde (Merkezefendi ve Pamukkale) görevli sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

Araştırma öğretmenlerin özyeterlik ve kolektif yeterlik algılarını ölçmeye yönelik ölçekler ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Araştırma aşağıdaki sayıtları şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan edilen sınıf öğretmenlerinin, ölçme araçlarına verdikleri yanıtların doğru ve samimi olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın veri toplama araçlarının (anketler, ölçekler vb.) geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, Denizli ilindeki Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde olan tüm sınıf öğretmenlerini temsil ettiği varsayılmaktadır.
4. Anketlerde yer alan soruların açık ve anlaşılır olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Algı: Algı, bireyin çevresiyle kurduğu bilişsel temas olarak ifade edilebilir (Efron, 1969).

Yeterlik: Bursalıoğlu'na (1981) göre, bir kişinin belirli bir rolü etkin bir şekilde yerine getirebilme gücüdür. Yani, kişinin sahip olduğu yetenekler ve bilgi birikimi, bir görevi başarı ile tamamlamasını sağlamaktadır.

Öz Yeterlik: Sosyal Bilişsel Kuramcılar, Aşkar ve Işıksal'a (2003) göre, bireyin kendi yeteneklerine ve becerilerine olan inancıdır. Bu inanç, bireyin yapacağı seçimleri, bir hedefe ulaşmak için harcayacağı çabayı ve yaşayacağı endişe düzeyini güçlü bir şekilde etkilemektedir.

Öğretmen Öz Yeterliği: Bandura'ya (1977) göre, öğretmenin kendi yeteneklerine ve öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisine olan inancıdır. Öğretmenin, öğrencilerinin öğrenme ve başarılarını destekleme konusundaki öz güveni ve değerlendirmesi olarak da tanımlanabilir.

Kolektif Yeterlik: Bandura'ya (1997) göre, bir grup içindeki bireylerin, bir sosyal sistemdeki performans kapasitesine ilişkin olarak paylaştıkları algıdır. Yani, bir grup üyesinin, grubun hedeflerini başarıma konusundaki güven ve inancını ifade etmektedir.

Kolektif Öğretmen Yeterliği: Goddard ve diğ., (2004) göre, kolektif öğretmen yeterliği, bir okuldaki öğretmenlerin bir araya gelerek öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratmak için gerekli eylemleri organize edip yönetme yeteneklerinin değerlendirilmesidir. Bu kavram, öğretmenlerin birlikte çalışarak öğrencilerin başarısını artırmaya yönelik kararlar alabilme ve bu kararları etkili bir şekilde uygulayabilme yetenekleriyle ilgilidir.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacı tarafından başlıklar oluşturulmuş ve alan yazın başlığı altında bu başlıklara yönelik kuramsal bilgiler anlatılmıştır. Bu başlıklar; yeterlik, öğretmen yeterliği, öz yeterlik, öğretmen öz yeterliği, öz yeterlikten kolektif yeterliğe, kolektif yeterlik, kolektif öğretmen yeterliği şeklindedir. Ayrıca konuya yönelik başka araştırmacılar tarafından yürütülmüş ve literatürde yer alan araştırmalara ulaşılarak ilgili araştırmalar başlığında yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Toplumdaki sosyal etkileşimin en yoğun yaşandığı yerlerden birisi eğitim kurumlarıdır. Bu ortamlarda öğretmenlerin bireysel performansları kadar, okulun genel sosyal yapısı ve kolektif yeterlik inançları da büyük önem taşımaktadır (Bursalıoğlu, 1981; Heikonen ve diğ., 2024). Öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları, öğretmenin mesleki başarıları ile öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamada kritik rol oynar. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında ele alınan bu kavramlar, öğretmenlerin bireysel ve grup düzeyinde yeterlik algılarının, eğitim süreçlerine nasıl yansıdığını ve toplumsal gelişime nasıl katkıda bulunduğunu açıklamaktadır (Bandura, 1997). Öğretmenlerin hem bireysel yeterlik inançları hem de birlikte çalıştıkları meslektaşlarıyla geliştirdikleri kolektif yeterlik inançları, okulun genel performansını ve öğrenci başarılarını doğrudan etkilemektedir (Goddard ve diğ., 2004). Bu bağlamda, öğretmenlerin yeterlik inançlarının güçlendirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması ve toplumsal ilerleme açısından büyük önem taşımaktadır (Bandura, 1997). Dolayısıyla bu bölümde öğretmenlerin yeterlik, öz yeterlik, kolektif yeterlik algılarına olan inançları tartışılmıştır.

2.1.1. Yeterlik

Yeterliğin tanımına yönelik çeşitli görüşler ortaya atılmış olsa da bu kavramın niteliğine yönelik yapılan tanımları dikkate almak daha yerinde olacaktır. Yeterlik, bir bireyin belirli bir rolü etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli olan yetkinliklerin olması ya da bu rolü yerine getirmesinin önündeki engellerin yokluğu şeklinde tanımlanabilir. Bu tanım, iki boyutu kapsar: birincisi, yerine getirilecek rolün özelliklerinin belirlenmesi; ikincisi ise bu rolün icrası için gerekli bilgi ve becerilerin açıklanmasıdır. Farklı bir ifadeyle, yeterli insan, belirli bir makamdaki görevleri yerine getirebilen kişidir (Bursalıoğlu, 1981).

İnsanların sahip oldukları yeterliklerin kendileri için büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Bireyler, yaşamlarını inandıkları değerlere ve bu değerler doğrultusunda şekillenen hedeflere göre biçimlendirirler. İnançlarına uygun yaşam tarzlarını belirler ve günlük yaşantılarını da bu inançlara göre düzenlerler. Bu bağlamda, bireyin dünya görüşü, inançları doğrultusunda şekillenir (Benzer, 2011). Dünya görüşünü yeterlikleri çerçevesinde oluşturan bireyler, kendi potansiyellerinin farkına varırlar ve bu durum onların özgüvenlerini artırır. Kendine olan güveni artan bireyin, bu özgüven ile doğru orantılı olarak başarısı da artmaktadır (Tschannen-Moran ve diğ., 1998). Benzer (2011) tarafından belirtilen gibi, bireylerin dünya görüşleri ve inançları, onların yaşam biçimlerini ve hedeflerini belirlerken önemli bir rol oynar. Yeterlik algısı, bu sürecin merkezinde yer alır ve bireyin kendini nasıl gördüğünü ve dünyayla nasıl etkileşimde bulunduğunu doğrudan etkiler. Yeterlik algısı yüksek olan bireyler, kendi potansiyellerinin farkına daha çabuk varırlar ve bu farkındalık, onların kendine olan güvenlerini artırır. Artan özgüven, bireyin sadece kişisel yaşamında değil, aynı zamanda profesyonel yaşamında da başarılı olmasına katkı sağlar. Tschannen-Moran ve arkadaşlarının (1998) çalışmaları, yeterlik algısının bireyin özgüvenini ve dolayısıyla performansını nasıl etkilediğine dair önemli bulgular sunmaktadır. Yeterlik algısı yüksek olan bireyler, karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilirler ve bu süreçte daha fazla başarı elde ederler. Bu, bireyin kendine olan güveninin artmasına ve daha fazla risk alarak yeni fırsatlar denemesine yol açar. Böylelikle, yeterlik algısı ve özgüven arasında olumlu bir geri bildirim döngüsü oluşur; her iki faktör de birbirini destekleyerek bireyin genel başarısını artırır.

Yeterlik kavramı, bireylerin profesyonel ve kişisel yaşamlarında karşılaştıkları görev ve sorumlulukları ne ölçüde yerine getirebildiklerinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkar. Bireyin yeterlik algısı, kendi yeteneklerinin ve bu yetenekleri etkili bir şekilde kullanma becerisinin bir yansımasıdır. Bu bağlamda yeterlik, yalnızca bireyin performansını değil, aynı zamanda psikolojik sağlamlığını ve motivasyonunu da etkilemektedir (Stajkovic ve Luthans, 1998). Yeterlik algısı güçlü olan bireyler, karşılaştıkları zorlukları daha etkili bir şekilde aşabilirler. Bu durum, hem profesyonel hem de kişisel yaşamlarında daha başarılı olmalarına önemli katkı sağlamaktadır (MEB, 2017). Stajkovic ve Luthans (1998) tarafından yapılan çalışmalar, bireylerin yeterlik algılarının, performanslarını artırıcı bir motivasyon kaynağı olarak işlev gördüğünü ve bireylerin karşılaştıkları engeller karşısında daha dirençli olmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Yeterlik algısı, bireyin belirli bir görevde başarılı olabileceğine olan inancını ifade eder ve bu inanç, bireyin çaba düzeyini ve azmini doğrudan etkiler. Yeterlik algısı yüksek olan bireyler, daha zorlu görevleri üstlenmeye istekli

olurlar ve bu süreçte daha fazla çaba sarf ederler, bu da genellikle daha yüksek başarı düzeylerine ulaşmalarını sağlar.

Bu kapsamda, yeterliklerin geliştirilmesi ve bu yeterliklere yönelik farkındalığın artırılması, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha etkin ve verimli olmalarını sağlayacaktır. Eğitim ve gelişim programları, bireylerin yeterliklerini artırmak ve bu yeterlikleri etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmalıdır (Bandura, 1997). Bu süreçte, yeterliklerin tanımlanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesi, bireyin gelişim yolculuğunda önemli bir yer tutar. Yeterlik kavramı, bireyin belirli bir rolü yerine getirebilme kapasitesinin yanı sıra, bu kapasitenin gelişimine yönelik sistemli ve sürekli bir çabayı gerektirir. Yeterliğin tanımlanması ve geliştirilmesi, bireylerin yaşamlarını inandıkları değerlere uygun bir şekilde sürdürebilmeleri ve bu süreçte kendi potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için temel bir öneme sahiptir (Stajkovic ve Luthans, 1998).

2.1.2 Öğretmen Yeterliği

Yeterlik kavramını, öğretmenlik mesleği açısından değerlendirecek olursak, öğretmenlerin sahip olmasını istediğimiz görev, beceri ve sorumlulukların gerçekleşmesi için ulaşmaları gereken tutum, bilgi ve beceriler olarak tanımlanır (Benzer, 2011). Dünyada olduğu gibi ülkemizde de gerçekleşen bazı gelişmeler birçok alanda değişimlere yol açtığı gibi en başta eğitimde hızlı ve temel değişikliklere yol açmıştır. Öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve mesleki yeterliklerini artıracak nitelikte bir eğitim sistemi oluşturmak tüm bu yaşanan gelişmeler karşısında ülkemizde de kaçınılmaz bir hal almıştır (Stephanou ve diğ., 2013). 21.yüzyıl becerileri dendiğinde sayabileceğimiz problemler karşısında çözüm odaklı olma, eleştirel düşünebilme, üretim, etkili ve etkin iletişim, yüksek düzeyli iş birliği geliştirme, rekabetçi olabilme ve tüm bunları milli benlik ve bilinci koruyarak yapabilme şeklinde ifade ettiğimiz kabiliyetler ülkemizdeki eğitimin temel amacı haline gelmiştir. Belirtilen bu amaçlar müfredat ve programların yanı sıra öğretmenlik mesleğinin taşıması gereken nitelik ve yeterliklerin de yeniden tanımlanması sonucunu doğurmuştur (MEB, 2017).

Bireylerin ilk günden itibaren içinde bulunduğu tüm öğrenme ortamlarında en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedir. Öğretmenler bilgiyi aktarmakla kalmayıp, bilgiye ulaşma yollarını da gösteren ve bu süreçte aktif bir pozisyonda bulunun alan uzmanlarıdır. Bilgiyi yapılandırmak, zihinsel olarak dönüştürüp düzenlemek bireylerin ulaşması amaçlanan esas durumdur. Bu süreçte öğretmenler öğrencilerin sağlıklı bir düşünce yapısı oluşturmalarına katkı vermektedirler. Öğretmenlerin yetiştirilmesine ve niteliklerinin artırılmasına ilişkin

yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerinin neler olması gerektiği üzerinde sıkça durulmuştur. Örneğin MEB'in bu konudaki en kapsamlı çalışması Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi'dir (MEB, 2017) ve burada ifade edilen yeterlikler meslek bilgisi, becerisi, tutum ve değer olarak tek bir çatı altında ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

Bununla birlikte öğrenme süreçlerinin her aşamasında öğretmenler sürece yön veren liderlerdir. Bu rolü yerine getiren öğretmenler aynı zamanda hayat boyu öğrenme sürecinin de öğrenen bireyleridir. Öğretmenler bireysel öğrenmeyi, öğrenme yöntemlerini kullanmayı, gelişmelere açık, girişim becerisi yüksek, zaman ve toplumsal uyum yeteneği gelişmiş ve hayat boyu öğrenmede öncü bireyler olarak yer almak mecburiyetindedir (Ayaz, 2016). Öğretmen, öğrenmeyi organize eden, yön veren ve uygulayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin yaşamsal deneyimleri sonucunda tamamen kendisi tarafından yapılandırılan ve sonuçlanan bir süreçtir. Bu nokta da öğrenme yaşantılarını, farklı öğretim yöntem-tekniklerini kullanarak öğrenmeyi düzenlemek, yöntem-teknikleri çeşitlendirerek hedeflenen davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını kontrol etmek öğretmenin görevidir (Kahyaoğlu, 2007). Değişen toplum ve dünya düzeninde öğretmene yüklenen görev, sorumluluk ve nitelikler artmış, değişip çeşitlenmiştir. Eğitim anlayışı geliştikçe öğretmenlerden beklenen temel sorumluluk, ülkesinin ve dünyanın sahip olduğu değerleri benimsemiş ve karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm üretebilen, milli eğitimin ve kendi çalışma alanının ilgili müfredatlarının amacını davranışa dökabilen, her öğrencinin gerek duyduğu ihtiyaçları da dikkate alarak yetiştiren kişiler olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2004).

Öğretmenler, öğretmenliğin gerektirdiği mesleki yeterliklere ulaşabilmesi, aldıkları iyi eğitimden daha çok, taşımaları gereken bu görev ve sorumlulukları gerçekleştirebileceklerine olan inanç durumlarıyla da ilişkilidir (MEB, 2005). Eğitim öğretim süreçleri içerisinde önemli bir görevi bulunan öğretmenlerin modern fikir yapısına dayalı dünya görüşüyle örtüşen ve kendi içinde çelişmeyen bir benliğe sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu süreç içinde öğrencilere iyi bir model olmalarıyla birlikte öğrenme sürecinin motivasyon kaynağı olmak gibi görevi de bulunmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerin konuya ilişkin yaklaşım ve tutumlarını ve yorumlama tarzlarını anlatılan o konudan daha fazla önemsemekte ve etkilenmektedirler (Yaman ve Yazar, 2015). Hayatlarının tamamında öğrenmeye olan yaklaşımlarının bu kadar ön planda olduğu bir evrede öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının tespit edilmesi ve hayatları boyunca

taşıdıkları öğrenme eğilimleri ile arasındaki bağı öğretmenlik mesleğine yönelik olarak belirlenmesi önemlidir (Kanmaz, 2021).

2.1.3. Öz Yeterlik

Güdülenme konusunda karşımıza çıkan çalışmalarda pek çok kez kullanılan kavramlardan bir tanesi de “öz yeterlik inancı” değişkenidir. Öz yeterlik kavramı, Bandura tarafından ortaya koyulan Sosyal Öğrenme Kuramı'nda karşımıza çıkan çok önemli bir kavramdır ve Bandura öz yeterlikten ilk kez 1977 yılında "Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" isimli çalışmasında bahsetmiştir. Sonraki dönemlerde giderek önemli hale gelen sosyal öğrenme kuramı ve yine bahsi geçen "yeterlik inancı" kavramı çeşitli alan araştırmalarında da üzerinde durulması gereken bir değişken olarak kullanılmaya başlanmıştır (Bıkmaz, 2006).

Öz yeterlik inancı, insanların kendi becerileri ve yeteneklerine olan inançlarını ifade eden önemli bir kavramdır. Tschannen-Moran ve diğerleri (1998)'ne göre, öz yeterlik, belirli bir görev veya durumla başa çıkma yeteneğine olan inancı ifade eder. Bu kavram, genellikle öz değer veya öz saygı gibi benzer kavramlardan ayrılır, çünkü öz yeterlik özellikle bir duruma yönelik belirli bir inanç olarak tanımlanır. Öz yeterlik inançları, bireylerin kendilerini bir durumu yönetebilecekleri veya belirli bir hedefe ulaşabilecekleri konusundaki inançlarını yansıtır. Bandura (1993)'ya göre, bu inançlar, bireylerin hedeflerine ulaşmak için çaba göstermelerini, karşılaştıkları zorluklara rağmen ilerlemelerini, başarısızlık durumlarında dahi direnç göstermelerini ve hayatlarını etkileyen durumları kontrol etmelerini sağlar. Öz yeterlik inancının güçlü olması, bireylerin motivasyonunu artırır ve başarıya ulaşma olasılıklarını yükseltir. Örneğin, bir öğrenci matematikte zor bir problemle karşılaştığında, yüksek öz yeterlik inancı olan öğrenci, bu problemi çözebileceğine dair güçlü bir inanç taşır ve bu nedenle problemle mücadele etmekten kaçınmaz. Diğer yandan, düşük öz yeterlik inancına sahip bir öğrenci, aynı problemle karşılaştığında çabucak pes edebilir veya problemle başa çıkmaktan kaçınabilir.

Stajkovic ve Luthans (1998) öz yeterlik inancını, kişilerin bazı dönemlerde işlerini yaparken kendilerine duydukları güven şeklinde ifade etmektedir. Fakat öz yeterlik, kişinin sadece belirli becerilere sahip olması ve bu becerileri performans olarak göstermesi değildir (Işık, 2022). Öz yeterlik, bireyin psiko-motor becerilere, duygusal, bilişsel ve sosyal becerilere sahip olmasının yanı sıra, zorlu şartlarla karşılaştığında sahip olduğu tüm bu becerileri ahenkle bir araya getirmeyi gerektirir (Bandura, 1997). Öğretmen öz yeterlik inancı Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) tarafından öğretmenin öğrencilerde sahip

olmasını istediği davranışları etkilemede hakim olduğu yetiye ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır ve öğretmenlerin öz yeterlik inancı öğretimsel sorumluluklarını istendik düzeyde gerçekleştirmeleri için ihtiyaç duydukları inanç olarak tanımlanabilir (Işık, 2022).

Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde neleri yapabileceklerine olan inançları gösterdikleri gayretlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Bandura, 1997). Bu suretle sınıflarda oluşmasını istediğimiz anlamlı öğrenme ortamının öğretmenin kabiliyetlerine ve öz yeterlik inançlarıyla alakalı olduğu ifade edilebilir (Kanmaz, 2021). Yapılan birçok araştırmada öz yeterlik kavramı çoğu kez ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Genel tanımı ile öz yeterlilik, belli bir amaç için gerçekleşmesi hedeflenen davranışları gerçekleştirme ve organize etme yeterliğimize olan inancımızdır ve öz-yeterlik inançları belli bir amaca yönelik, genel veya özel olabilir. Mesela, bir öğretmenin gerekli bilgi ve beceriyi öğrencilerine kazandırma konusundaki yeterlik inancı, göstereceği gayretin belirleyici unsurudur (Leithwood 2007; Akt. Şen ve Şen, 2023).

Güçlü bir öz yeterlik duygusu, öğretmenlik kariyeriyle ilgili zorluklar karşısında ilk göreve katılım, motivasyon, çaba ve dayanıklılıkta önemli bir avantajı desteklemektedir (Klassen ve Chiu, 2010). Örneğin, öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin, öz yeterliği düşük öğretmenlere göre, yeni müfredat materyalleri kullanma, öğretim stratejilerini değiştirme ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için sınıflarında çoklu ve farklı öğretim stilleri kullanma olasılıkları daha yüksektir (Stephanou ve Tsapakidou, 2007). Öz yeterlilik gibi, iş, sosyo-polis ve okul dahil olmak üzere çeşitli ortamlarda kolektif yeterlilik araştırmalarından elde edilen bulgular, bireylerin algılanan kolektif yeterlilikleri ne kadar güçlüyse, engeller ve zorluklar karşısında sebatlarının o kadar güçlü olduğunu, sonuç beklentilerinin ve hedefleri takip etme motivasyonlarının o kadar yüksek olduğunu, stres faktörlerine karşı dayanıklılıklarının ve performans başarılarının o kadar yüksek olduğunu göstermektedir (Klassen ve Chiu, 2010).

2.1.4. Öğretmen Öz Yeterliği

Öğretmenin öz yeterliği okuldaki anlamlı öğrenme ortamının oluşmasında öğretmenlerin sahip oldukları en önemli güçtür. Başlı başına bir yeterliğin yanında birçok becerinin bir arada yürütülmesi anlamı da taşıdığı için olumlu anlamda beklenenin çok üstünde bir fayda sağlayacaktır. Öğretmenler her ne kadar bireysel çalışma ortamlarına sahip olsalar da okullar birçok öğretmenin bir arada çalıştığı, birbirlerinden etkilendiği örgütlü kurumlardır. Bu durum öğretmen öz yeterlik kavramını diğer öğretmenlerin de yeterliklerini yukarı çekeceğinden önemli kılmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, yalnızca bireysel performanslarını değil, aynı zamanda diğer öğretmenlerle olan ilişkilerini de etkilemektedir (Zakeri, Rahmany ve Labone, 2016). Öz yeterlik inançlarının artması, öğretmenlerin üst düzey planlama ve düzenleme becerilerine sahip olmalarına, öğretim sürecinden daha fazla memnuniyet duymalarına, özel gereksinimli öğrencilerle daha fazla ilgilenmelerine, yeni fikirlere açık olmalarına, farklı ve yenilikçi öğretim yöntemlerini denemeye istekli olmalarına ve mesleki doyuma ulaşmalarına yol açtığı ifade edilmektedir (Lunenburg, 2011; Akt. Kanmaz, 2021).

Öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirme konusundaki öz yeterlik inançlarının, öğrencinin bilişsel ve sosyal başarısı, motivasyonları, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, eğitim-öğretim uygulamalarına ayırdıkları süre ve öğrenci başarısı için gösterdikleri çabanın seviyesiyle doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2019). Bu bağlamda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını geliştirmenin, öğretim kalitesini artırıcı bir etkiye sahip olduğu ve öğretmenlerin mesleki çalışmalarını daha güçlü ve sağlıklı bir motivasyonla yapmalarına imkan sağladığı açıklanabilir (Kurt, 2012; Şen ve Şen, 2023).

Öz yeterlik inançları, öğretmenin mesleğe yönelik çabalarını görme ve bu çabanın sonuçlarını değerlendirme süreçlerinde etkin bir rol oynamaktadır (Aslan & Kalkan, 2018). Öz yeterlik algısı güçlü olan öğretmenlerin, öğretmenliği yapacaklarına olan güven seviyelerinin yüksek olduğu ve öğrenme sürecinde zorluk çeken öğrencilerle çalışma konusunda daha istekli oldukları ortaya çıkmıştır (Soodak ve Podell, 1993). Kaşçı (2021)'nin aktardığına göre, öğretmenin öz yeterlik inancı, öğretmenliğe olan bağlılıklarını ve eğitim süreçlerindeki performanslarını etkileyen önemli ve güçlü bir faktördür (Klassen ve diğ., 2009; Klassen ve Tze, 2014).

Öz yeterlik inançları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve mesleklerine duydukları bağlılıkta kritik bir rol oynar. Öğretmenlerin, sahip oldukları yeterlik algısıyla, eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları aşma konusundaki çabalarının ve bu çabaların sonuçlarına yönelik değerlendirmelerinin, mesleki doyumlarını ve genel performanslarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını desteklemek ve geliştirmek, eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve öğretmenlerin mesleki tatminlerinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler iyi öğretmenliklerinden, meslektaşlarıyla kurdukları saygılı ilişkilerden, sıcak okul ikliminden ve öğrencilerin akademik ilerlemelerinden memnuniyet, gurur, coşku, mutluluk ve keyif duyabilirler. Buna karşılık, öğretmenler başarısız öğretimleri, meslektaşlarıyla olumsuz ilişkileri, istenmeyen okul durumları ve öğrencilerin

akademik ilerleme göstermemeleri nedeniyle utanç, umutsuzluk, öfke, mutsuzluk ve can sıkıntısı yaşayabilirler. Ayrıca, iş tatmininin duygular üzerindeki etkisinin, başta öz yeterlilik olmak üzere yeterlilik inançlarından etkilenmesi beklenmektedir; zira yeterliği yüksek bireyler, yeterliği düşük bireylere kıyasla, duygularını anlama ve uyarlama konusunda daha yetenekli olmakta, stres gibi olumsuz duygularının oluşum nedenlerini daha iyi anlamakta ve olumsuz duyguların sonuçlarına karşı etkili stratejiler kullanmaktadırlar (Skaalvik ve Skaalvik, 2019).

Öğretmen öz yeterliliğinin ortaokul öğrencilerinin öğrenme bağlılığı üzerindeki etkisi olduğunu söylemek mümkündür (Emiru ve Gedefaw, 2024). Emiru ve Gedefaw (2024) tarafından yürütülen araştırmada, Etiyopya'nın Amhara bölgesindeki ortaokul öğretmenlerinin öz yeterliliği ile ortaokul öğrencilerinin katılımları arasındaki düzey ve bağlantıların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu, Etiyopya'nın Amhara bölgesinde görev yapan ve araştırmaya seçilen 714 ortaokul öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırmadaki değişkenler arasındaki durum ve ilişkilerin belirlenmesi için betimsel ve ilişkisel anketler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğini sağlamak için DFA kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin davranışsal ve bilişsel bağlılıklarının ortalamanın önemli ölçüde altında olduğunu, öğretmenlerin ise öğrencilerin ilgisini çekme, sınıf yönetimi ve çeşitli öğretim stratejilerini kullanma konusunda ortalamanın önemli ölçüde üzerinde öz yeterliliğe sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) öğretmenlerin öz-yeterliklerini üç boyuta ayırmıştır: öğretim stratejileri öz-yeterliği (çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanımına duyulan güven), öğrenci katılımı öz-yeterliği (öğrencileri öğrenme faaliyetlerine aktif olarak dahil etmeye duyulan inanç) ve sınıf yönetimi öz-yeterliği (sınıf düzenini yönetmeye duyulan güven). Öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler öğretim süreçlerinin yürütülmesi ve etkili öğretim ortamlarının kurulmasına yönelik bilgi ve becerilerine güvenirlir.

Öz-yeterlik, bir öğretmenin ne yapmayı seçtiğini, hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba sarf ettiğini ve çabaları istenen sonuçları vermediğinde sebat etmesini etkiler (Bandura, 1997). Bandura'nın görüşüne göre, kişinin öz yeterliliği dört kaynaktan toplanan bilgilerle şekillenebilir: (1) öğretmenin başarı ve başarısızlık deneyimlerine dayanan performans veya ustalık; (2) başkalarının başarı veya başarısızlıklarını model alarak dolaylı deneyimler; (3) olumsuz veya olumlu geri bildirim kazanımı nedeniyle sözlü veya sosyal ikna ve (4) kişinin fiziksel ve duygusal tepkilerinin yorumlanmasına dayanan fizyolojik ve duygusal durumlar. Öz yeterlilik yapısı, insanların kendilerine atfettikleri içsel kaynakları kapsar ve kişinin

performansının kalitesini belirlemede önemlidir. Bandura'ya (1997) göre kolektif yeterlilik öz yeterliliğin bir uzantısıdır ve kaynakları ve süreçleri öz yeterliliği etkileyenlerle kısmen örtüşmektedir. Bununla birlikte, kolektif yeterliliğin, grubu bir bütün olarak yansıtan, grup düzeyinde ortaya çıkan bir özellik olduğunu da eklemiştir.

2.1.5. Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik

Öz yeterlik ve kolektif yeterlik, sosyal bilişsel kuramda Bandura tarafından gündeme getirilmiştir (Bandura, 1977, 1993). Bandura (1993), öz yeterlik kavramını grup seviyesine genişletmiş ve kolektif yeterlik kavramını tanımlamıştır. Kolektif yeterlik inancı, grup dinamiklerinin farklı durumlar altında grubun işleyişini sürdürebilme yeteneğine odaklanmaktadır (Bandura, 1997). Sosyal bilişsel kuram, bireyler gibi grupların da tercih yaparken kendi yeterlik inançlarından etkilendiğini belirtir (Goddard ve diğ., 2004). Öğretmen öz yeterlik kavramı ile benzerlikler taşımasına rağmen, kolektif öğretmen yeterliği, tüm öğretmenlerin öz yeterlik ortalamalarından ziyade, grup genelinde ortaya çıkan bağımsız bir kavramdır (Bandura, 2000). Okul özelinde ele alındığında, birlikte çalışan öğretmenlerin bireysel olarak yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olmaları, bu durumun doğrudan aynı oranda kolektif yeterliğe yansıyacağını garanti etmemektedir. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerden oluşan bir okulda olumlu bir iklim oluşabilir; ancak bu, kolektif yeterliğin de yüksek olduğu anlamına gelmemektedir.

Öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları farklı olmakla birlikte aynı temele dayanmaktadır (Bandura, 2002). Öz yeterlik, bireyin kendi yeteneklerine ve bu yeteneklerle gerçekleştirebileceklerine dair inancını ifade ederken, kolektif yeterlik, bireyin tüm üyeleriyle birlikte örgütün yetenek ve başarısına olan inancını yansıtır. Bu ilkeye göre, bireylerin öz yeterlik inançları yüksekse, kolektif yeterlik inançlarının da yüksek olacağı ve artan kolektif yeterliğin de bireylerin öz yeterliklerini artıracığı öngörülmektedir. Diğer bir deyişle, öz yeterlik ile kolektif yeterlik arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Bellibaş, Karadağ ve Gümüş, 2021). Ekici, Gürçay ve Yılmaz (2009), öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları ile ilgili değişkenleri araştırmış ve kolektif yeterlik inancı ile öğretmen öz yeterlik inancı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu saptamışlardır (Yüner ve Özdemir, 2020). Bu bulgular, öğretmenlerin bireysel yeterlik inançlarının, grup düzeyinde de belirgin bir etkiye sahip olabileceğini ve bunun eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bandura'ya (1997) göre, kamu sorumluluğu, öğrenci çıktısına yönelik bireysel ve grup olarak taşıdıkları sorumluluk ve iş ortamına yönelik düşük kontrol düzeyi gibi karşı koymalar öğretmenlerin okul ortamında karşı karşıya kaldıkları zorlu durumlardan

bazılarıdır. Bu nedenle yüksek seviyede kolektif öğretmen yeterliği geliştirmek kolay değildir ama imkânsız da denilemez. Kolektif düzeyde yeterlik inançları, sosyal algılardır (Kurt, 2012).

Kolektif yeterlik inancı, bir grubun belirli seviyede beceri üretmesi için gereken eylem aşamalarını örgütleme ve yönetme yeteneklerine dönük paylaşılan inancını ifade eder (Bandura, 1997). Bu anlamda, bireylerin değil, grupların performans ve kapasite algılarını temel alır ve bu nedenle öz yeterlikten farklıdır. Öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları farklı yapıda olsalar da her ikisi de sosyal bilişsel kuramın temellerine dayanmaktadır (Bandura, 1997). Ancak, öz-yeterlik bireylerin belirli görevi yerine getirebilme inancını yansıtırken, kolektif yeterlik, bir grubun üyelerinin ortaklaşa sahip oldukları inançları ifade eder (Bandura, 1995).

Öz yeterlik, bireyin kendi yeteneklerine ve belirli bir işi gerçekleştirebilme kapasitesine olan inancına dayanır. Bu, kişinin kendi performans algısına ve bireysel başarıya yönelik güvenine bağlıdır. Örneğin, bir öğretmen, kendi öğretim yeteneklerine ve sınıf yönetim becerilerine dair güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olabilir. Bu inanç, öğretmenin bireysel performansını ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Öte yandan, kolektif yeterlik, belirli grup veya organizasyonun, belli hedeflere ulaşmaya yönelik gereken becerilere ve kaynaklara sahip olduğuna dair ortak inancını temsil eder. Bu, grup üyelerinin bir araya gelerek ortak bir amaç doğrultusunda etkili bir şekilde çalışabileceklerine olan güvenlerini yansıtır.

Örneğin, bir okulun öğretmenleri, birlikte çalışarak öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda yüksek bir kolektif yeterlik inancına sahip olabilirler. Bu inanç, öğretmenlerin iş birliği yapma, yeni öğretim yöntemleri deneme ve ortak hedeflere ulaşma konusundaki motivasyonlarını güçlendirebilir. Öz yeterlik inançları bireysel performansa odaklanırken, kolektif yeterlik, grup dinamikleri ve ortak hedeflere ulaşma yeteneği ile ilgilidir. Kolektif yeterlik, grup üyelerinin birbirlerine olan güvenlerini, iş birliği yapma kapasitelerini ve birlikte hareket etme becerilerini yansıtır. Bu nedenle, örgüt çalışanlarının bir bütün olarak yeteneklerine ilişkin sosyal algılar, kolektif yeterlik inancının temelini oluşturur. Tablo 2.1 öz yeterlik ve kolektif yeterlik arasındaki farklara odaklanmaktadır (Kurt, 2012).

Tablo 2.1. Öz-Yeterlik ve Kolektif Yeterlik

Öz Yeterlik	Kolektif Yeterlik
□ Bir kişinin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine dair duyduğu inançtır: Bu, bireyin karşılaştığı görevleri ve sorumlulukları başarılı bir şekilde tamamlayabileceğine dair içsel bir güven duymasıdır. Kişinin, belirli bir iş veya faaliyetle ilgili olarak sahip olduğu yeterlilik ve becerilere dair kendine olan inancı, motivasyonunu ve performansını doğrudan etkiler. □ Bireyin kendi yeteneklerini algılama ve bu algıya duyduğu güvendir: Bireyin kendi yeteneklerini nasıl gördüğü ve bu yeteneklere ne kadar güvendiği, onun öz yeterlilik seviyesini belirler. Bu algı, kişinin geçmiş deneyimlerinden, aldığı geri bildirimlerden ve gözlemlerinden etkilenir. Yüksek öz yeterlilik, kişinin zorluklarla başa çıkma ve hedeflerine ulaşma konusunda daha kararlı ve ısrarcı olmasını sağlar. □ Bireysel düzeyde kendini gösteren bir tutumdur: Öz yeterlilik, bireyin kendine yönelik tutum ve davranışlarını belirleyen önemli bir faktördür. Bu tutum, kişinin yaşamın çeşitli alanlarındaki faaliyetlere yaklaşımını, karşılaştığı engeller karşısındaki direncini ve genel olarak kendine olan güvenini yansıtır.	Grup üyelerinin bir bütün olarak bir sosyal sistemin performans kapasitesine ilişkin olarak paylaşılan algılarını kapsar: Bu, bir grubun üyelerinin, grup olarak bir araya geldiklerinde ne kadar etkili ve başarılı olabileceklerine dair ortak inançlarını ve algılarını içerir. Grup üyeleri, birlikte çalışarak belirli hedeflere ulaşma kapasitelerine dair bir anlayış geliştirirler ve bu anlayış, grubun genel performansını ve işleyişini etkiler. Grubun bir bütün olarak birleşik yeteneğine inançtır: Bu ifade, bir grubun tüm üyelerinin katkılarının birleştiğinde ortaya çıkan kolektif yeteneklerine olan güveni anlatır. Grup üyeleri, birlikte çalışarak bireysel yeteneklerinin ötesine geçebileceklerine inanırlar ve bu birleşik yetenek, grubun daha büyük ve karmaşık görevleri başarma kapasitesini artırır. Grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutum: Grup üyelerinin bir araya gelerek oluşturdukları ortak tutum ve davranışları ifade eder. Bu tutum, grubun genel ruh halini, işbirliği düzeyini ve hedeflere ulaşma konusundaki kararlılığını yansıtır. Grup düzeyinde oluşan bu tutum, bireysel üyelerin tutumlarından daha güçlü ve etkili olabilir.

Tablo 2.1.'i incelediğimizde öz yeterlik ve kolektif yeterliğe yönelik; öz yeterliğin bireysel kolektif yeterliğin ise grubun inancı olduğu görülmektedir. Bireyin bir işi yapabilme konusundaki kendisine yönelik algısı, diğer tarafta örgütün bütün olarak birlikte sahip oldukları algı yine öz yeterlik ve kolektif yeterlik arasındaki belirgin farklardan biridir. Öz-yeterlik, bireyin işi yapma yeteneğine ilişkin inancıyken kolektif yeterlik grubun işi ne kadar başarılı yapabileceğine yönelik inancıdır. Öz yeterlik bireysel ve bireyin kişisel performansına bağlı bir algı iken kolektif yeterlik te bu algı grup içi etkileşimden, eşgüdümlü çalışmadan ve ortak istekten kaynaklanır.

Bireyler, yaşadıkları sorunları çözmek ve yaşam kalitelerini iyileştirmeye yönelik bilgi, yetenek ve kaynaklarını birleştirerek, karşılıklı destek olur, iletişim kurar ve beraber çalışır (Bandura, 1997). Okul, hayatın pek çok noktasında olduğu gibi sosyal bir ortamdır. Bu yüzden öğretmenler beraber ortaklaşa çalışır ve birbirlerinin yaptıklarından etkilenirler. Bu etkileşim ve öğretmenlerin taşıdığı ortak inançları okulun sosyal ortamını da büyük oranda belirleyici bir rol oynayacaktır. Bu bakımdan kolektif yeterlik inançlarına ilişkin yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sadece kendilerinden kaynaklı yeterlik algılarına

değil aynı zamanda okullarda birlikte çalışan öğretmenlerin birleşik kapasiteleriyle alakalı yeterlik algılarına da sahip olduklarını göstermiştir (Goddard ve diğ., 2004).

Öğretmen, mesleki çalışmalarını ve eğitim öğretim faaliyetlerini grup içi çalışmalarla gerçekleştirir ve okullarda öğretmenlerin gerek öğrencilerin yaşamları ile ilgili gerekse okul ortamında sıklıkla karşılaştığı birçok problem durumunun çözümünde kolektif olarak çalışmaları gerektirir (Tschannen-Moran ve diğ., 1998). Öğretmenlerin derslerde bireysel olarak çalıştıkları bir gerçek olsa da okulun sosyal yaşantısından kopuk olacakları anlamına gelmeyeceği kolaylıkla anlaşılmaktadır. Bu sebeple kolektif yeterliğin yüksek olması karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmenlerin işlerini büyük oranda kolaylaştırıcı etkiye sahip olacakları sonucunu doğuracaktır.

2.1.6. Kolektif Yeterlik

Herhangi grup içerisinde algılanan kolektif yeterlik, grubun üyelerinin bütüncül bir sosyal sistemin performans yeterliliklerine ilişkin paylaştıkları algılarla açıklanabilir (Bandura, 1997). Okul bağlamında algılanan kolektif yeterlik, öğretmenlerin ihtiyaç duyulan eylem aşamalarını düzenleme ve yönetme konularındaki yeterliliklerinin, öğrencilere yönelik pozitif etkiler yaratmaya yönelik olduğunu ifade eder (Goddard ve diğ., 2004). Kolektif yeterlik, kişinin sergilediği davranışların tahmin edilip anlaşılabilmesi için kuramsal bir zemin oluşturan sosyal bilişsel kuramda önemli bir kavram olarak karşımıza çıkar. Psikologlar, takım sporlarında, okul başarılarında, şiddet suçlarında ve ırk sorunlarının çözümünde incelemeler yapmak için kolektif yeterlik kavramını sıklıkla kullanmışlardır (Lee, 2005'ten Akt. Duman, Göçen ve Duran (2013)).

Öğretmenlerin zor hedefleri başarıyla gerçekleştirmeleri, güçlü örgütsel gayret göstermeleri ve etkin performans sergilemeleri, yüksek kolektif öğretmen yeterlikleri ile ilişkilendirilmiştir (Goddard ve diğ., 2004). Yüksek kolektif öğretmen yeterliğine sahip olan öğretmenler, karşılaştıkları zorluklarla mücadele etme isteği, azim ve kararlılıkla sürekli bir disiplin sergilerler (Bellibaş ve diğ., 2021). Bu durum, öğretmenlerin kolektif olarak belirlenen hedeflere ulaşmak için birlikte çalışma ve çaba gösterme yeteneklerini gösterir. Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenler arasında güçlü bir iş birliği kültürü oluşturarak, okulun genel başarı ve etkinliğini artırabilir. Bu bağlamda, yönetim ve liderlik tarafından desteklenen sağlam bir örgüt kültürü, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş birliğini artırarak, öğrencilerin eğitim başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bu çerçevede, kolektif yeterlik, öğretmenlerin bireysel çabalarının ötesinde, grup dinamikleri ve ortak hedeflere ulaşma konusundaki inançlarıyla şekillenir. Yüksek kolektif

yeterlik inancına sahip öğretmenler, iş birliği yaparak ve birbirlerine destek olarak daha etkili öğretim stratejileri geliştirebilirler (Goddard ve diğ., 2004). Bu, okulun genel performansını artırmakta ve öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkılar sağlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin hem bireysel öz yeterliklerinin hem de kolektif yeterlik inançlarının güçlendirilmesi, eğitim ortamlarında daha olumlu ve verimli sonuçlar elde edilmesine olanak tanımaktadır (Bandura, 1997).

2.1.7. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Toplumun en yoğun sosyal etkileşimlerinden biri olan okullar, öğretmenlerin bireysel performans gösterdiği ancak aynı zamanda sosyal iletişim ağının da önemli olduğu yerlerdir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998; Kurt, 2012). Öğretmenlerin okula yönelik algıları, sadece kendi performanslarını değil, aynı zamanda okuldaki sosyal ortamı da etkilerken, bu ortamdan da etkilenirler. Bandura'nın (1994, 1997) öz yeterlik kavramlarına dayanarak, Goddard ve Hoy (2000), kolektif öğretmen yeterliğini, öğretmenlerin okuldaki tüm meslektaşlarıyla birlikte, öğrencilere olumlu etkiler sağlama konusunda sahip oldukları inançlar olarak tanımlarlar. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları, okuldaki iş birliği, etkileşim ve ortak hedeflere ulaşma çabalarını şekillendirir. Bu inançlar, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları diğer meslektaşlarına olan güvenlerini ve desteğini yansıtarak, okuldaki genel iş birliği ve öğrenci başarısına olumlu katkıda bulunabilir (Goddard ve Hoy, 2004). Dolayısıyla, öğretmenlerin bireysel öz yeterliklerinin yanı sıra kolektif öğretmen yeterliği algılarının da güçlendirilmesi, okuldaki sosyal ortamın ve eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Goddard ve Hoy, 2004).

Öğretmenler mesleklerinin sorumluluklarını yerine getirirken, sınıfta tek başlarına görev yapsalar da görev yaptıkları okul ortamından etkilenmektedirler. Bu durum, okul ortamında sergiledikleri davranışların şekillenmesine yol açar. Okul içinde, kendilerine verilen görevleri gerçekleştirmek için ortak bir performans gösteren öğretmenler ve yöneticiler, belli davranışlar sergilemek zorundadırlar. Bu çabalar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir. Öğretmenlerin bu genel amaçları benimsemeleri ve gerçekleştirme inançları, bireysel ve genel başarının anahtarıdır. Toplumun gelişmişlik düzeyi, öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki görev bilinci, inançları ve tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir ve topluma yön vermede belirleyici rol oynar (Duman ve diğ., 2013).

Bandura (1993)'e göre, kolektif yeterlik, okulun önemli bir özelliğidir ve öğrenci başarısıyla doğrudan bağlantılıdır. Bandura, okulların akademik anlamda başarılı olmalarında, öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerinin yanı sıra, güçlü kolektif inançlarının da önemli bir katkı sağladığını belirtmiştir. Akademik başarısı yüksek okullarda, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliklerinin de yüksek olması beklenir. Kolektif yeterlik algısı, öğretmenlerin doğuştan sahip oldukları ve sonradan geliştirebilecekleri birçok kaynaktan beslenmektedir.

Okullar, sosyal etkileşimin yoğun yaşandığı ortamlardır ve öğretmenlerin bireysel performansları kadar, kolektif yeterlik inançları da önemlidir. Kolektif yeterlik, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde pozitif etkiler yaratma inancını ve çabasını ifade eder. Bu inançlar, öğretmenlerin iş birliği yapmalarını, zorluklarla başa çıkma azimlerini ve mesleki performanslarını doğrudan etkiler. Eğitimde yüksek başarı sağlanabilmesi için hem bireysel hem de kolektif yeterliklerin desteklenmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Bandura (1997), sosyal bilişsel kuramda, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını belirleyen dört kaynaktan bahseder: uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, duygusal durumlar ve sözel ikna. Bu kaynaklar, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının oluşmasında ve gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Söz konusu kaynaklar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1-Uzmanlık Deneyimi: Yeterlik kavramının en güçlü kaynağı, uzmanlık deneyimidir. Güçlü bir uzmanlık deneyimi, kişinin bir eylemi gerçekleştirirken başarılı bir sonuç elde etmesiyle oluşan yükselen yeterlik algısıyla şekillenir. Zorlu bir eylemi başarıyla yerine getiren bir örgüt, kendisi için değerli bir uzmanlık deneyimi oluşturmuş olur (Goddard ve diğ., 2004). Öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları arasındaki etkileşimli ilişkiyi dikkate aldığımızda, uzmanlık deneyiminin hem bireylerin öz yeterlik algılarının gelişmesini destekleyen bir güç hem de örgütlerin kolektif yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlayan önemli bir kaynak olduğunu söyleyebiliriz (Kurt, 2012).

Uzmanlık deneyimi, bireylerin öz yeterlik algılarını güçlendirir çünkü kişisel başarılar, bireylerin kendi yeteneklerine olan güvenlerini artırır. Başarılı deneyimler, bireylerin gelecekte benzer görevleri başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançlarını pekiştirir. Aynı zamanda, bir örgütün üyeleri birlikte çalışarak zorlu görevleri başarıyla tamamladığında, bu kolektif başarılar örgütün kolektif yeterlik algısını da güçlendirir (Goddard ve diğ., 2004). Bu, örgütün gelecekteki zorluklarla başa çıkma kapasitesine olan inancını artırmaktadır. Sonuç olarak, uzmanlık deneyimi, yeterlik kavramının hem bireysel hem de kolektif düzeyde gelişmesi için kritik bir kaynaktır. Bireylerin başarılı deneyimleri, öz yeterlik algılarını güçlendirirken, örgütlerin ortak başarıları da kolektif yeterlik algılarını

pekiştirir. Bu etkileşimli süreç hem bireylerin hem de örgütlerin performansını ve motivasyonunu artırır, böylece daha yüksek başarı seviyelerine ulaşmalarına olanak tanımaktadır (Kurt, 2012).

2-Dolaylı Deneyim: Öğretmenlerin kolektif yeterliliklerini etkileyen faktörler arasında dolaylı deneyim de önemli bir yer tutar. Doğrudan olumlu deneyimlerin etkisiyle benzer şekilde, dolaylı deneyimlerin, yani modellerin, yeterlilik gelişiminde büyük rolü vardır. Dolaylı deneyim, bir beceri veya eylemin başkası tarafından model olarak sunulması durumunu ifade eder. Modelin performansı etkili bir şekilde tanımlandığında, gözlemcinin yeterlik inancı genellikle artar. Ancak, modelin performansı zayıf olduğunda, gözlemcinin yeterlik inancı azalma eğilimindedir (Goddard ve diğ., 2004). Eğitim bağlamında, öğretmenlerin birbirlerinden öğrendikleri ve meslektaşlarının başarılı uygulamalarını gözlemledikleri durumlar, dolaylı deneyimin önemli örnekleridir. Örneğin, bir öğretmen, meslektaşının sınıf yönetimi konusundaki başarılı stratejilerini gözlemlediğinde, bu durum onun kendi yeterlik inancını ve kolektif yeterlik algısını güçlendirebilir. Aynı şekilde, okul içinde düzenlenen mesleki gelişim programları veya iş birliği toplantıları, öğretmenlerin dolaylı deneyimler yoluyla birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır ve bu da genel kolektif yeterlik algısının artmasına katkıda bulunur.

Ancak, modelin performansı etkisiz veya başarısız olduğunda, gözlemci öğretmenlerin yeterlik inançları olumsuz etkilenebilir. Bu nedenle, eğitim yöneticileri ve liderleri, okullarda güçlü ve olumlu modellerin sergilenmesini teşvik etmeli ve öğretmenlerin dolaylı deneyimlerden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamalıdır. Bu, öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmelerine olanak tanıyarak hem bireysel hem de kolektif yeterlik inançlarını güçlendirecektir (Kurt, 2012). Dolaylı deneyim, öğretmenlerin kolektif yeterliliklerini etkileyen önemli bir faktördür. Olumlu modellerin varlığı, öğretmenlerin yeterlik inançlarını artırırken, zayıf modellerin etkisi tam tersine olabilir. Bu nedenle, eğitim ortamlarında pozitif ve etkili modellerin teşvik edilmesi, öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif yeterlik algılarının gelişimine katkıda bulunacaktır (Goddard ve diğ., 2004).

3-Sözel İkna: Sözel ikna, grup üyelerini yeni bir uygulamaya katılmaya ve meydan okuyucu durumlarla başa çıkmaya cesaretlendirebilir (Goddard ve diğ., 2004). Öğretmenler arasında yapılan etkili iletişim ve güçlü liderlik, sözel iknanın etkisini artırabilir. Bir öğretmen liderinin, örneğin okulun hedeflerine yönelik bir yeniliği tanımlarken veya zor bir durumu ele alırken grup üyelerini motive etmesi, kolektif yeterlik algılarını güçlendirebilir. Bu süreçte, öğretmenlerin birlikte çalışma ve karar verme süreçlerinde aktif olarak yer

almaları, kolektif yeterliklerini artırmalarına yardımcı olabilir. Dolayısıyla, eğitim liderleri ve yöneticiler, öğretmenler arasında pozitif bir iş birliği kültürü oluşturarak ve etkili iletişim stratejileriyle destek sağlayarak sözel ikna süreçlerini güçlendirebilirler. Bu da okuldaki kolektif yeterlik algısının ve etkinliğinin artmasına katkıda bulunabilir (Goddard ve diğ., 2004).

4-Duygusal Durumlar: Bireysel duygusal durumların yanı sıra, örgütlerin de duygusal durumları vardır. Örneğin, başarılar veya hayal kırıklıkları gibi kolektif durumlardan türeyen duygusal durumlar, örgütün tüm üyelerini etkileyerek kolektif yeterliliği belirler. Etkili örgütler, baskı, kriz ve çatışmalara karşı direnç gösterme ve faaliyetlerini etkili bir şekilde sürdürme kabiliyetine sahiptirler. Bu tür örgütler, zorluklara uyum sağlama ve onların üstesinden gelme yeteneğini geliştirmişlerdir. Sağlıksız örgütler ise aynı koşullar altında düzenli bir şekilde faaliyet gösteremezler ve bu durum, başarısızlık olasılığını artırır (Goddard ve diğ., 2004). Bu bağlamda, öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgütsel sağlık durumu, kolektif yeterliliklerini etkileyen kritik bir faktördür. Örneğin, okul yönetimi tarafından sağlanan etkili kriz yönetimi veya iş birliği kültürü, öğretmenlerin zor zamanlarda birlikte çalışma ve çözüm üretme yeteneklerini güçlendirebilir (Goddard ve diğ., 2004). Buna karşılık, yönetsel belirsizlik veya sürekli kriz durumları, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını zayıflatabilir ve etkinliklerini olumsuz yönde etkileyebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin kolektif yeterliliklerini güçlendirmek için, okulların sağlıklı bir örgüt kültürü oluşturması ve sürdürmesi önemlidir. Bu, öğretmenlerin kolektif olarak hedeflere ulaşma konusundaki inançlarını artırarak, öğrenci başarılarına olumlu katkı sağlayabilir (Goddard ve diğ., 2004).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ele alınan konular iki başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar *Öz yeterlikle İlgili Yapılan Çalışmalar* ve *Kolektif Yeterlikle İlgili Yapılan Çalışmalar* şeklindedir. Alan yazın incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yine ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları ile ilgili yürütülen birçok araştırma olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramlarının birlikte yer aldığı çalışmalar dahil edilirken, her iki kavramın birbirinden bağımsız olarak; farklı öğretim kademelerinde görev yapan branş öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına uygulandığı çalışmalar da dahil edilmiştir.

2.2.1. Öz Yeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar

Altunbaş (2011) tarafından yürütülen araştırmada, Elâzığ il merkezindeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 1136 sınıf öğretmeni oluştururken, örneklemini ise 625 ilkokulda görevli sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri, "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, cinsiyet, yaş, kıdem ve okulun sosyo-ekonomik durumu gibi demografik değişkenler açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri genel öz yeterlik seviyeleri ve alt boyutlarda kendilerini oldukça yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarının genel olarak güçlü olduğunu ve bu algının demografik özelliklerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kasap (2012) tarafından yürütülen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarıyla mesleklerine dönük bilgisayar ve internet kullanımı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın verileri, Denizli il merkezinde görev yapan 474 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Öz yeterlik ve öğretmenlerin bilgisayar/internet kullanımıyla ilgili anketler kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki amaçlar doğrultusunda bilgisayar ve internet kullanımının, öz-yeterlik algılarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Özellikle mesleki gereksinimleri karşılamak için bilgisayar ve internet teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilen öğretmenlerin, öz-yeterliklerinin daha güçlü olduğu bulunmuştur. Bu noktada, bilgisayar ve internet kullanımının öğretmenlerin mesleki performanslarına ve öz-yeterlik inançlarına olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Boz (2014) tarafından yürütülen bu çalışma, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile özerklik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Ankara ilinde 57 farklı genel lisede görev yapan 356 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak hem öz yeterlik hem de özerklik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen özerkliği ve öz yeterlik algıları cinsiyet ve eğitim durumuna göre değişmemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyetinden veya eğitim düzeyinden bağımsız olarak kendilerini yeterince yetkin hissettiklerini ve mesleklerini özerk bir şekilde icra edebildiklerini göstermektedir. Kişisel ve mesleki gelişimle ilgili özerklik arttıkça öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik de artmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişim imkanları sunulduğunda ve kendilerine karar verme yetkisi verildiğinde, öğretim yöntemleri konusunda daha da kendine güvendiğini göstermektedir. Öğretimsel özerklik arttıkça sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik de artmaktadır. Bu bulgu,

öğretmenlerin ders içeriği ve işleyişi üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarının, sınıfı daha iyi yönetmelerine ve öğrenci disiplinini sağlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, ders kitaplarının seçiminde kendilerine daha fazla özerklik verilmesini talep etmektedirler. Bu bulgu, öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını en iyi şekilde karşılayabilecek ders kitaplarını seçme konusunda daha fazla özgürlüğe sahip olmak istediklerini göstermektedir. Boz (2014) çalışması, öğretmenlerin öz yeterlik ve özerklik algıları arasındaki ilişkiye dair önemli bilgiler sunmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim ve özerklik imkanlarının sağlanmasıyla birlikte, kendilerini daha yetkin hissedeceklerini ve mesleklerini daha iyi icra edebileceklerini göstermektedir. Bu durum, hem öğretmenlerin motivasyonu ve iş tatmini üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacak hem de öğrenci başarısını da artıracaktır.

Elgit (2020) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama ile yürütülen çalışmanın katılımcıları 247 sınıf öğretmenidir. Veriler "Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" ve "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi öğretmen davranışlarının da daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kendi yeterliklerine duydukları güvenin, sınıf içerisindeki davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elgit (2020) çalışması, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının sınıf içi öğretmen davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin ve öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesinin, sınıf ortamında daha olumlu öğretmen davranışlarına katkıda bulunacağını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını artırmaya yönelik stratejiler geliştirmesi önem arz etmektedir.

Alan yazında öz yeterlikle ilgili yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, öz yeterlik kavramının önemi ile ilgili ortak görüş karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki becerilerinin yüksek görülmektedir.

2.2.2. Kolektif Yeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar

Güneş (2014) öğretmenlerin örgütsel güven ve kolektif yeterlilik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlilik algılarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, branş ve yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kolektif yeterlilik algılarının çeşitli demografik ve mesleki özelliklerine bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, öğretmenlerin yaşı ve kıdemi arttıkça veya belirli bir branşta uzmanlaştıkça, kolektif yeterlilik algılarında farklılıklar meydana gelebilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel güven ve farkındalık düzeylerinin, kolektif yeterlilik algılarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif yeterliliklerinin, mesleki deneyim ve eğitim düzeyleri gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Güneş, 2014).

Wissal ve Nouredine (2017) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, Tunus spor takımlarında uyum ve kolektif yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya, Tunus'taki 18 farklı amatör spor takımından toplam 463 sporcu katılmıştır. Veri toplama ve analiz süreçleri sonucunda, uyum ve kolektif yeterlik boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, kolektif yeterliğin sosyal uyumdan ziyade görev uyumuyla daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu, takım üyelerinin ortak bir amaca yönelik birlikte çalışma ve görevlerini yerine getirme konusundaki uyumlarının, kolektif yeterlik algılarını daha fazla etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, daha yüksek düzeyde görev uyumuna sahip sporcuların, daha yüksek kolektif yeterlik düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, spor takımlarında kolektif yeterliğin artırılması için takım üyelerinin görev uyumunu geliştirmeye yönelik stratejilerin önemini vurgulamaktadır. Görev uyumunun teşvik edilmesi, sporcuların birbirleriyle daha etkili iş birliği yapmalarını sağlayarak, takımın genel performansını ve başarı düzeyini artırabilir. Bu, takım üyelerinin ortak hedeflere odaklanmaları ve birlikte çalışmalarını halinde, takımın daha yüksek bir kolektif yeterlik düzeyine ulaşabileceğini göstermektedir.

Akarcılı (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma, zihinsel antrenman tekniklerinin 15-16 yaşlarındaki erkek basketbol oyuncularının kolektif yeterlik ve bireysel performansları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubu, ligde oynayan ve 15-16 yaş aralığında bulunan 5 basketbol oyuncusundan oluşmaktadır. Katılımcılara "Kolektif Yeterlik Ölçeği" ve kişisel bilgi formu uygulanmış,

ardından 5 haftalık bir zihinsel antrenman programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sporcuların kolektif yeterlik düzeyleri birbirine oldukça yakın bulunmuş, bu da çalışmanın kolektif yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca, zihinsel antrenman tekniklerinin uygulanmasından sonra sporcuların bireysel performans istatistikleri ve ölçek çalışmaları ön-test ve son-test değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonucun, katılımcı sayısının azlığı ve sporcuların oynadıkları maç sayılarına bağlı veri yetersizliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Akarcılı, 2018). Bu bulgular, zihinsel antrenman programlarının etkilerini değerlendirmek için daha geniş bir örneklem grubuna ihtiyaç olduğunu ve sporcuların performansını etkileyen çeşitli faktörlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Daha geniş ve çeşitli bir katılımcı grubu ile yapılan benzer araştırmalar, zihinsel antrenman tekniklerinin etkinliği hakkında daha güvenilir sonuçlar sağlayabilir.

Demir (2019) çalışmasında, kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen iş doyumu arasındaki ilişkinin incelemiştir. İlişkisel tarama modeli yapılan çalışmaya 235 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri, "Öğretmen Kolektif Yeterlik Ölçeği" ve "İş Doyumu Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini ile iş doyumu açısından olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik algıları, iş doyumlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu bulgular, öğretmenler arasındaki kolektif yeterlik algısının, öğretmenlerin iş doyumlarını artırıcı bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, Demir'in çalışması öğretmenlerin iş memnuniyetlerini artırmak için kolektif yeterlik algılarının güçlendirilmesi gerektiği yönünde önemli bir öneride bulunmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticileri ve eğitim politika yapıcıları, öğretmenler arasındaki iş birliğini teşvik edici stratejiler geliştirmek ve kolektif öğretmen yeterliğini destekleyici çalışmalar yapmak konusunda önemli adımlar atabilirler.

Stephanou ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; öğretmenlerin iş doyumunu, okulda deneyimledikleri duyguları, öz-yeterlik ve okul kolektif yeterlik inançlarını, öz-yeterliğin okul kolektif yeterlik inançlarındaki ve okul kolektif yeterlik inançlarının iş doyumu ve duygular üzerindeki etkisindeki rolünü, öz yeterlik ve kolektif yeterlik inançlarının iş doyumunun duygular üzerindeki etkisi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktır. Araştırmanın örneklemi, 268 ilköğretim öğretmeni (113 erkek, 155 kadın) oluşmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; a) öğretmenlerin okulda, özellikle bağlam-görev- ve öz-ilişkili duygularda, orta düzeyde olumsuz duygulardan orta

düzyeyle olumlu duyğulara kadar deneyimlediklerini; b) öğretmenlerin öz-yeterliklerinin okul kolektif yeterlik inançları ve iş tatmini üzerinde ve kolektif yeterliğin iş tatmini üzerindeki etkisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir; c) öz-yeterlik, kolektif yeterlik ve iş tatmini, bir grup olarak, duyğulara ilişkin varyansın küçük bir miktarından orta bir miktarına kadarını açıklarken, iş tatmininin duyğular üzerindeki etkisine önemli ölçüde öğretmenlerin okul kolektif yeterliklerine ilişkin algıları aracılık etmiştir; ve d) öz-yeterlik, kolektif yeterlik ve iş tatmini etkileşimi yoluyla duyğular üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiye sahiptir.

Emiru ve Gedefaw (2024) tarafından yürütölen bu araştırmanın amacı, Etiyopya'nın Amhara bölgesindeki ortaokul öğretmenlerinin öz yeterliliği ile ortaokul öğrencilerinin katılımları arasındaki düzey ve bağlantıları ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklem grubu, Amhara bölgesinde görev yapan ve rastgele seçilen 714 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, değişkenler arasındaki durum ve ilişkilerin belirlenmesi amacıyla betimsel ve ilişkisel anketler kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerliliğini sağlamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Bu yöntem, ölçme araçlarının yapı geçerliliğini test etmek için uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin davranışsal ve bilişsel bağılıklarının ortalamanın önemli ölçüde altında olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekme, sınıf yönetimi ve çeşitli öğretim stratejilerini kullanma konularındaki öz yeterlilikleri ortalamanın önemli ölçüde üzerinde bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada elde edilen sonuçlar, öğrenci katılımındaki değişikliklerin öğretmen öz yeterliği ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin, öğrencilerin derslere olan katılımını ve bağılılığını önemli ölçüde etkilediğini işaret etmektedir. Yapılan analizler, öğretmen öz yeterliğinin öğrenci bağılılığındaki varyansın %19,4'ünü açıkladığını göstermiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğrencilerin derslere aktif katılımı ve bağılılığı üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Skaalvik ve Skaalvik (2007) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, Norveç Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği geliştirilmiştir. Bu çalışmanın bir diğer amacı, öğretmen öz yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin eğitim yoluyla elde edebileceklerine ilişkin genel inançları, gerginlik faktörleri ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın örneklemine, 244 ilkökul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada yapılan analizler, öğretmen öz yeterliğinin çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırıldığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, öğretmen öz yeterliğinin altı ayrı, ancak birbiriyle ilişkili boyutu belirlenmiştir. Bu boyutlar, öğretmenlerin farklı alanlardaki

yeterlik algılarını kapsamaktadır. Öğretmen öz yeterliği kavramsal olarak algılanan kolektif öğretmen yeterliği ve dış kontrolden ayrılmıştır, yani öğretmenlerin bireysel yeterlik algıları, kolektif yeterlik algılarından ve dışsal kontrol faktörlerinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen öz yeterliğinin, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen tükenmişliği ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin bireysel yeterlik algılarının, meslektaşlarıyla olan kolektif yeterlik algılarıyla ve tükenmişlik düzeyleriyle yakından bağlantılı olduğunu işaret etmektedir. Özellikle, yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, daha yüksek kolektif yeterlik algısına sahip oldukları ve daha az tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin bireysel ve kolektif yeterlik algıları arasındaki dinamik ilişkileri anlamada önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmenlerin kendi yeterliklerine duydukları güvenin hem kolektif işbirliklerini hem de mesleki tükenmişliklerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve tükenmişliklerini azaltmak için bireysel ve kolektif yeterliklerinin güçlendirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Duranovic, Klasnic ve Vidic (2024) tarafından yürütülen bu araştırmada, çeşitli demografik değişkenlerin, müdür desteğinin ve öğretmen öz yeterliğinin kolektif öğretmen yeterliğine ne ölçüde katkıda bulunduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Hırvatistan'ın tüm bölgelerindeki ilkokullarda görev yapan 761 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan çevrimiçi anket, katılımcıların sosyodemografik bilgilerini toplamak için tasarlanmış olup, ayrıca “Müdür Desteği Ölçeği”, “Öğretmen Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” içermektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, demografik değişkenler (işyeri, üst kademeye terfi ve müdür desteği), öğretmenlerin öz yeterliklerini açıklamada yordayıcı değere sahiptir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin çalıştıkları kurum, kariyer basamaklarındaki ilerlemeleri ve aldıkları müdür desteği, onların öz yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca, sınıf başına düşen ortalama öğrenci sayısı, üst kademeye terfi, müdür desteği, öğretmen katılımı ve öğretim stratejileri gibi faktörlerin, kolektif öğretmen yeterliğini açıklamada yordayıcı değere sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, sınıf mevcudu, kariyer gelişimi, yönetim desteği, öğretmenlerin iş birliği ve uyguladıkları öğretim yöntemlerinin, öğretmen topluluğunun kolektif yeterlik algısını anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Çalışmanın sonuçları ayrıca, müdür desteğinin öğretmen öz yeterliğinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu, müdürlerin

öğretmenlere sağladıkları desteğin, öğretmenlerin kendi yeterlik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu işaret etmektedir.

Zakeri ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, Tahran'daki Milad Dil Enstitüsü'nde göreve yeni başlayan 55 İngilizce öğretmenin öz yeterlikleri ile kolektif yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları, Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin (CTEI) kısa versiyonu olarak belirlenmiştir. Bu araçlar, öğretmenlerin bireysel ve kolektif yeterlik algılarını ölçmek üzere yapılandırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlikleri ile kolektif yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin bireysel yeterlik algılarının, kolektif yeterlik algıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bireysel olarak kendilerine duydukları güven ve becerilerinin, meslektaşlarıyla birlikte çalışma yetenekleri ve kolektif olarak başarılı olma inançlarıyla bağlantılı olduğu saptanmıştır. Araştırmada, öz yeterliliğin hangi bileşenlerinin öğretmenlerin kolektif yeterliliğini yordamada daha fazla etkiye sahip olabileceğini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının alt bileşenlerinden hangilerinin, kolektif yeterlik algılarını daha güçlü bir şekilde öngördüğünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar, öz yeterliliğin ilk alt ölçeği olan öğrencilerin katılımına yönelik öz yeterliğin, öğretmenlerin kolektif yeterliğinin iyi bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlama konusunda kendine güvenen öğretmenlerin, aynı zamanda meslektaşlarıyla birlikte çalışma konusunda da yüksek kolektif yeterlik algısına sahip olduklarını işaret etmektedir. Bu araştırma, bireysel ve kolektif yeterlik algıları arasındaki dinamik ilişkileri anlamada önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmenlerin bireysel yeterlik algılarının, kolektif yeterlik algılarını nasıl etkilediğini ve bu iki boyutun eğitim süreçlerindeki önemini vurgulayan bulgular, eğitim alanında yapılan diğer çalışmalarla uyumlu sonuçlar sunmaktadır.

Heikonen ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen bu kapsamlı araştırmada, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği, okulların gelecekte kapanmaya karşı hazırlıklı olduğuna yönelik algıları ve COVID-19 salgını sırasında öğretmen topluluğunda işle ilgili stres arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın örneklem grubunu, 2159 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan metodoloji, çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi olup, bu modelleme tekniği, verilerin analizinde çok düzeyli faktörlerin etkilerini belirlemeye olanak sağlamıştır. Araştırma bulguları, bir okulda yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmen topluluğu tarafından okulun gelecekteki olası

kapamalarla karşı daha hazırlıklı olarak algılanması ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin birbirlerine duydukları güvenin ve ortak çalışma becerilerinin yüksek olduğu okullarda, bu öğretmenler okulun karşılaşabileceği muhtemel zorlukları aşma kapasitesinin de yüksek olduğuna inanmaktadırlar. Ek olarak, araştırma sonuçları, kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen topluluğunda işe bağlı stresin daha düşük seviyelerde olmasıyla da anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin ortak yeterlik algılarının yüksek olduğu okullarda, bireysel stres seviyelerinin daha düşük olduğunu ve dolayısıyla daha olumlu bir çalışma ortamı yaratıldığını işaret etmektedir. Öğretmenler arasındaki iş birliği ve dayanışmanın yüksek olduğu ortamlarda, işle ilgili stres faktörlerinin azalması, mesleki tatmini ve verimliliği artıran önemli bir etken olarak belirlenmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın hangi araştırma deseni ile yürütüldüğü, araştırma evreni ve örneklemine yönelik bilgiler, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yönelik kuramsal bilgiler, araştırma verilerinin toplanması süreci, toplanan verilerin çözümlenmesinin nasıl yapıldığı ve çözümlenen verilerin yorumlanmasına ilişkin açıklamalara, ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Sosyal bilimlerde yaygın olarak kalabalık grupların araştırmaya konu olan cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar, betimsel araştırmalardır (Can, 2016). Geniş kitlelerin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi hedefleyen ve “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl” gibi soruların cevabının arandığı araştırmalar tarama araştırmalarıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Bu çalışmaya ilişkisel tarama modeli rehberlik etmektedir. Bu model, mevcut durumları belirli standartlara göre ölçmekten ziyade, bireyler, nesneler veya durumlar arasındaki farklılıkları belirlemeyi hedefler. Tarama yöntemi ile tespit edilen ilişkiler, doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz, ancak bu ilişkiler belirli bir değişkenin durumunu anlamak ve bu durumdan hareketle diğer değişkenlerin durumunu tahmin etmek için yararlı ipuçları sağlayabilir. Örneğin, bir değişkende gözlemlenen bir durumun, başka bir değişkendeki durumu öngörmede yardımcı olabileceği yönünde bilgiler sunar (Karasar, 2014). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine yönelik çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mesleki kariyer unvanı ve görev yapılan okul müdürünün mesleki kariyer unvanı) öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları ile ilişkilendirilmiş ve bu değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma, ilişkisel tarama modeline uygundur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, araştırma sorularını cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı veya cansız varlıkları içeren geniş bir grubu ifade eder (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Bir başka tanımla, evren, araştırmanın kapsamına giren tüm olgu, nesne ve bireyleri kapsayan yapıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Denizli il merkezinde, Pamukkale ve Merkezefendi ilçeleri yer almakta

olup, araştırma bu iki merkez ilçedeki 81 okulda yürütülmüştür. Bu ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı ise toplam 1875'tir. Dolayısıyla, bu araştırmanın evrenini Denizli il merkezinde bulunan 1875 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini bu şekilde tanımlamak, çalışmanın kapsamını ve geçerliliğini anlamak açısından önemlidir. Denizli'nin merkez ilçelerinde bulunan tüm sınıf öğretmenlerini kapsayan bu evren, araştırmanın bulgularının genelleştirilebilmesi ve güvenilirliğinin sağlanması açısından kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle, belirlenen bu geniş evren, araştırmanın sonuçlarının, Denizli il merkezindeki sınıf öğretmenlerinin genel durumu hakkında daha geniş ve kapsamlı bilgiler sunmasına olanak tanıyacaktır.

Araştırma örnekleme, evreni temsil edecek nicelik ve nitelikte seçilip alınanlardır (Sönmez ve Alacapınar, 2013) ve evrenin temsili bir kümesidir (Balcı, 2013; Büyüköztürk ve diğ., 2016). Bu araştırmanın örneklemini Denizli il merkezinde görev yapan 1827 sınıf öğretmeni arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 491 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evreni temsil etmesi gereken sayı ise 320 olmalıdır (Gay, 1996). Bu çalışma bağlamında ulaşılan öğretmen sayısı bu açısından yeterli olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda, çalışmaya katılan öğretmenler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, mevcut olan ve erişimi hızlı ve kolay olan öğelerden oluşan bir örneklem seçme yöntemidir. Bu yöntemde, araştırmacılar, en yakınlarındaki ve en kolay ulaşabilecekleri katılımcıları seçerler. Patton'a (2005) göre, bu yöntem nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biridir, ancak aynı zamanda bilimsel geçerlilik açısından en az tercih edilen stratejilerden biri olarak varsayılır. Bunun nedeni, kolay ulaşılabilir örnekleminin, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini ve temsil gücünü sınırlayabilmesidir. Yine de zaman ve kaynak kısıtlamaları gibi pratik nedenlerle bu yöntem başvurulabilmektedir. Bu durum, çoğu nitel araştırmacının örneklem büyüklüğünün genelleme yapmaya elverişli olmayacağını öngörmesi ve örneklem seçimi konusunda dikkatli davranmaksızın ulaşılması kolay ve çalışılması maliyet açısından uygun durumları tercih etmesiyle ilişkilidir (Vogt, Gardner ve Haeffele, 2012).

Kolaylık ve maliyet, araştırma süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken önemli faktörlerdir. Ancak, bu faktörlerin dikkate alınmasından önce, örnekleme dahil edilecek sınırlı sayıda durumdan en fazla bilgi alınabilecek şekilde stratejik ve amaçlı seçimler yapılması gereklidir. Bernard'a (2011) göre, amaçlı ve stratejik örneklemeler, kritik durumlar hakkında önemli bilgilerin ortaya çıkmasına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, kolay ulaşılabilir örneklem ne amaçlı ne de stratejiktir ve bu nedenle araştırmacılar

tarafından dikkatle değerlendirilmelidir. Elverişli örnekleme yönteminin sınırlamaları, örneklemin temsil yeteneğinin düşük olması ve elde edilen bulguların genellenebilirliğinin kısıtlı olmasıdır. Bu nedenle, araştırmacılar bu yöntemi kullanırken, elde edilen verilerin geçerliliği ve güvenilirliği konusunda dikkatli olmalı ve bulguları genellemekten kaçınmalıdır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, özellikle derinlemesine bilgi edinmek amacıyla değil, ön keşif çalışmaları veya sınırlı kaynaklarla yapılan araştırmalar için uygun olabilir. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda kolay ulaşılabilir örnekleme stratejisi, maliyet ve zaman açısından avantajlar sağlasa da, veri kalitesi ve genelleme açısından dezavantajlar barındırır. Araştırmacılar, bu yöntemi kullanmadan önce örneklemin temsil yeteneğini, veri kalitesini ve elde edilecek bulguların genellenebilirliğini dikkatlice değerlendirmelidir. Bu bağlamda, stratejik ve amaçlı örnekleme yöntemleri tercih edilmeli ve kritik durumlar hakkında daha derinlemesine ve güvenilir bilgiler elde edilmelidir. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1 Demografik istatistikler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	267	55,9
	Erkek	205	43,3
	Toplam	472	99,2
Yaş	21-30 yaş	18	3,2
	31-40 yaş	142	30,0
	41-50 yaş	184	38,9
	51 ve üzeri	128	27,1
	Toplam	472	99,2
Öğrenim durumu	Ön lisans	26	5,5
	Lisans	384	80,6
	Yüksek lisans	62	13,3
	Doktora	0	0
	Toplam	472	99,2
Mesleki kıdem	1-10 yıl	49	8,0
	11-20 yıl	180	38,1
	21-30 yıl	151	32,9
	31 yıl ve üzeri	92	20,2
	Toplam	472	99,2
Sınıf öğretmeni mesleki kariyer unvanı	Öğretmen	53	11,2
	Uzman öğretmen	325	68,1
	Başöğretmen	94	19,9
	Toplam	472	99,2
Okul yöneticisi mesleki kariyer unvanı	Öğretmen	29	6,3
	Uzman öğretmen	257	55,4
	Başöğretmen	186	37,5
	Toplam	472	99,2

Tablo 3.1’de, araştırmaya gönüllü olarak katılan ve elde edilen veriler içerisinde araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenlerinin toplam sayıları ve demografik değişkenlere göre mevcut özelliklerinin dağılımı yer almaktadır. Tablo 3.1 incelendiğinde, toplam 472 sınıf öğretmenin araştırmaya dahil edildiği görülmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin cinsiyet yönünden dağılımına bakıldığında 267 (% 55,9) kadın, 205 erkek (% 43,3) sınıf öğretmenin araştırmaya dahil edildiği görülmektedir. Cinsiyet yönünden katılımcıların birbirine yakın bir dengede olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş yönünden dağılımları incelendiğinde, araştırmanın örneklem grubunda 21-30 yaş arası 18 (% 3,2) sınıf öğretmeni, 31-40 yaş arası 142 (% 30) sınıf öğretmeni, 41-50 yaş arası 184 (% 38,9) sınıf öğretmeni ve 51 yaş ve üzeri 128 (% 27,1) sınıf öğretmenin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımlarına bakıldığında, en fazla 41-50 yaş aralığında sınıf öğretmeni olduğu, en az 21-30 yaş arası sınıf öğretmenin bulunduğu ve katılımcıların yaş dağılımlarının ortalamasının genç olmadığı söylenebilir. Katılımcı sınıf öğretmenleri, öğrenim durumu yönünden incelendiğinde ön lisans mezunu 26 (% 5,5) sınıf öğretmeni, lisans mezunu 384 (% 80,6) sınıf öğretmeni, yüksek lisans mezunu 62 (% 13,3) sınıf öğretmeni olduğu görülürken katılımcılar arasında doktora mezunu olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim durumu yönünden dağılımları incelendiğinde, en fazla lisans mezunu sınıf öğretmenin olduğu görülmektedir. Tablo 3.1’e göre katılımcı sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde, 1-10 yıl arası kıdeme sahip 49 (% 8) sınıf öğretmeni, 11-20 yıl arası kıdeme sahip 180 (% 38,1) sınıf öğretmeni, 21-30 yıl arası kıdeme sahip 151 (% 32,9) sınıf öğretmeni, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip 92 (% 20,2) sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenleri mesleki kıdem yönünden dağılımları incelendiğinde, en fazla 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenin olduğu görülmektedir. Tablo 3.1’e göre katılımcı sınıf öğretmenlerinin mesleki kariyer unvanına göre dağılımları incelendiğinde, 53 (% 11,2) öğretmen, 325 (% 68,1) uzman öğretmen ve 94 (% 19,9) bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kariyer unvanlarına göre dağılımları göz önüne alındığında, yüksek bir oranla uzman öğretmen unvanına sahip olan sınıf öğretmenlerinin yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenleri, görev yaptıkları ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin kariyer unvanı yönünden incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin 29’unun (% 6,3) öğretmen, 257’sinin (% 55,4) uzman öğretmen, 186’sinin (% 37,2) başöğretmen unvanına sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları ilkokulların okul yöneticilerinin yarısından fazlasının uzman öğretmen olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek için Çolak, ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan güvenlerini ve çeşitli görevleri yerine getirebilme kapasitelerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerini belirlemek için ise Zincirli ve Demir (2021) tarafından geliştirilen Kolektif Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin bir grup olarak, birlikte çalışarak ne kadar etkili ve başarılı olabileceklerine dair inançlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu iki ölçek ile birlikte, katılımcılara yönelik çeşitli demografik bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu da kullanılmıştır. Bu form, katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim gibi temel demografik bilgilerini toplamak için tasarlanmıştır. Bu demografik bilgiler, öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarının hangi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini analiz etmek için önemli veriler sağlamaktadır.

3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özellikleri, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu form, araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Formda 8 soru bulunmaktadır. Bunlar cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem yılı, mesleki kariyer unvanı, görev yapılan ilköğretim okul müdürünün hangi mesleki kariyer unvanına sahip olduğuna yönelik bilgilerin alınmasına yönelik sorulardır. Kişisel bilgi formunun hazırlanması araştırmanın yöntemsel tasarımının önemli bir parçası olup, katılımcıların demografik özelliklerini sistematik bir şekilde toplamayı amaçlar. Bu bilgiler, araştırmanın bulgularını yorumlama ve sonuçlandırma süreçlerinde kullanılacak olan değişkenlerin anlaşılmasını sağlamak adına kritik bir rol oynamaktadır. Formun araştırmacı tarafından hazırlanması, veri toplama sürecinin güvenilirliğini ve veri analizinde kullanılan değişkenlerin tutarlılığını artırmayı hedeflemektedir.

3.3.2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Çolak ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği”nin (ÖÖİÖ) geliştirilmesi sürecinde örneklem grubu, ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle alan yazın ayrıntılı

olarak taranmıştır. Daha sonra alan yazından elde edilen bilgiler ışığında maddeler yazılmıştır. Bu süreçte alan yazında daha önce bu konuya yönelik olarak geliştirilmiş bazı ölçeklerden faydalanılmıştır (Bandura, 2006; Cerit, 2010; Diken, 2004; Emmer ve Hickman, 1991; Palancı, 2004). Bu çalışma sonucunda, 52 maddelik bir soru havuzu hazırlanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda, dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır: “Akademik Özyeterlik”, “Mesleki Özyeterlik”, “Sosyal Özyeterlik” ve “Entelektüel Özyeterlik” Bu yapı, sonrasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak doğrulanmıştır. DFA sonucuna göre; $\chi^2/sd=2.12$ ’dir. Ayrıca, GFI= .85, AGFI = .82, RMSEA = .06, RMR = .03, SRMR = .06, CFI = .97, NFI = .95, NNFI = .97 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları (α) kullanılarak değerlendirilmiş ve .93 olarak hesaplanmıştır. Bu iç tutarlık katsayıları, ölçeğin yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bilgilerden hareketler sonuç olarak; Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği’nin öğretmenlerin özyeterlik inançlarını belirlemek amacıyla kullanılabilecek psikometrik özellikler yönünden yeterli, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçek, beşli likert tipi yanıt seçeneklere sahiptir ve bu seçeneklerin; (1) Katılmıyorum, (5) Katılıyorum aralığında yanıtlanması gerekmektedir. Ölçekte, ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

3.3.3. Öğretmen Kolektif Yeterliği Ölçeği

Zincirli ve Demir (2021) tarafından geliştirilen ölçeğin geliştirilmesi sürecinde katılımcıları, MEB’e bağlı 5 farklı devlet okulunda görev yapan 808 öğretmenden olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğe ait AFA’ya göre ölçek, toplam varyansın %53’ünü açıklamaktadır. Ölçeğe ait DFA sonuçlarında, iki faktörlü “Kolektif Yeterlilik Ölçeği” (KYÖ) modeli için kabul edilebilir uyum indeksleri elde edilmiştir. Ölçeğe yönelik güvenirlik, üç farklı örnek üzerinde test edilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin, .85 ile .88 arasında bir Cronbach Alfa değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Geliştirilen ölçeğe yönelik güvenirlik ayrıca test-tekrar test yöntemi kullanılarak da sınanmıştır. Elde edilen tüm verilere göre sonuçları ele aldığımızda, Kolektif Yeterlilik Ölçeği’nin, kabul edilebilir bir güvenirlik katsayısına sahip olduğunu söyleyebiliriz. Geliştirilen ölçeğe ait sonuçlar, bu ölçme aracının güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğe yönelik madde analizi için “alt ve üst yüzde 27 kuralı” ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları kullanılmıştır. İlki, üç örneğin tümü için kabul edilebilir sonuçlar ortaya koyarken, ikincisi, tüm maddeler için önemli t-testi sonuçları ortaya koymuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçme araçları, Denizli il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Ölçekler, sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Uygulama öncesinde, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) alınan izin formu okul müdürlerine sunulurken, ilgili okul yöneticisinden sözlü olarak izin alınmıştır. Bu aşamadan sonra, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere formlar dağıtılmıştır. Formların dağıtımını sırasında, sınıf öğretmenlerine formları nasıl doldurmaları gerektiği konusunda kısa bir açıklama yapılmıştır. Öğretmenler, formlarda yer alan ölçek maddelerini bireysel olarak cevaplamışlardır. Katılımcı sınıf öğretmenlerine, formları doldurmaları için yeterli süre tanınmıştır. Bazı okullarda, zaman ve ulaşım sınırlamaları nedeniyle ölçekler okullara bırakılmış ve belirli bir süre sonra tekrar toplanmıştır. Bu süreç, araştırmanın kapsamlı ve titiz bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Ölçeklerin tüm katılımcılar tarafından doldurulması yaklaşık 70 gün sürmüştür. Bu uygulama süreci, araştırmanın veri toplama aşamasının titizlikle yürütüldüğünü ve öğretmenlerin gönüllü katılımının sağlandığını göstermektedir. Bu sayede, araştırmanın bulgularının güvenilirliği ve geçerliliği artırılmıştır. Uygulama sürecinde karşılaşılan lojistik zorluklar, araştırmacının esnek ve çözüm odaklı yaklaşımı sayesinde aşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizi, sistematik ve aşamalı bir şekilde yapılandırılmıştır. Analiz süreci yedi ana aşamadan oluşmaktadır:

Verilerin Sıralanması ve Kontrolü: İlk aşamada, toplanan verilerin doğruluğu ve eksiksizliği kontrol edilmiştir. Bu adımda, veri setinde yer alan hatalar ve tutarsızlıklar düzeltilmiş ve verilerin analiz için uygun hale getirilmesi sağlanmıştır.

Veri Kodlama Rehberi ve Veri Girişi: Araştırmanın ikinci aşamasında, veri kodlama rehberi oluşturulmuştur. Öğretmenlere dağıtılan ön test ve son test formlarından elde edilen veriler bu rehber doğrultusunda kodlanmış ve analiz yazılımları olan SPSS ve JAMOVİ ortamına aktarılmıştır. Bu süreçte, verilerin doğru bir şekilde girilmesi ve saklanması sağlanmıştır.

Demografik Bilgilerin Belirlenmesi: Üçüncü aşamada, katılımcılara ilişkin demografik bilgiler analiz edilmiştir. Bu bilgiler, katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem

ve öğretmen kariyer basamağı gibi değişkenlerine göre dağılımlarını içermektedir. Bu dağılımlar, verilerin daha derinlemesine analiz edilmesinde temel oluşturmuştur.

Puan Ortalamalarının Hesaplanması: Dördüncü aşamada, kullanılan ölçme araçlarına ait puan ortalamaları hesaplanmıştır. Hem toplam puanlar hem de alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu hesaplamalar, araştırmanın temel bulgularının ortaya konulmasında önemli rol oynamıştır.

Varsayımların İncelenmesi: Beşinci aşamada, verilerin normal dağılımı başta olmak üzere, analizlerde kullanılacak diğer istatistiksel varsayımlar incelenmiştir. Bu adım, veri analizlerinde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde kritiktir ve doğru sonuçlara ulaşılması için gereklidir.

İstatistiksel Tekniklerin Belirlenmesi: Altıncı aşamada, analizlerde kullanılacak istatistiksel teknikler belirlenmiştir. Araştırma soruları ve hipotezlere uygun olarak en uygun istatistiksel yöntemler seçilmiştir. Bu süreçte, verilerin doğasına ve araştırma amaçlarına uygun tekniklerin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Sonuçların Raporlanması: Yedinci ve son aşamada, elde edilen sonuçlar raporlanmıştır. Bu raporlama sürecinde, analizlerin bulguları detaylı bir şekilde sunulmuş, yorumlanmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Sonuçların raporlanması, araştırmanın genel anlamda anlaşılabilirliğini ve sonuçlarının uygulanabilirliğini artırmaktadır.

Araştırmada veri analizi süreci tamamen araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından toplanan verilerin yer aldığı formlar, öncelikle ön incelemeye tabi tutularak cevaplanmayan soruların yer aldığı formlar elemeye tabi tutulmuştur. Daha sonra formlar numaralandırılarak SPSS istatistik analizi programına uygun şekilde kodlanmıştır. Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler, bir araştırma veya çalışmanın temelini oluşturabilir. Bu verileri daha anlamlı hale getirmek ve çeşitli hipotezleri test etmek için istatistiksel analizlere ihtiyaç duyulur. SPSS-25 (The Statistical Package for the Social Sciences), bu analizlerin yapılması için oldukça yaygın olarak kullanılan bir programdır. Bu program, veri setlerini yüzde dağılımları, frekansları, aritmetik ortalamaları gibi temel istatistiksel özelliklerle analiz etmeyi sağlamaktadır. Ayrıca, farklı gruplar arasındaki ilişkileri veya farklılıkları değerlendirmek için parametrik ve non-parametrik testleri uygulamak mümkündür. Bu çalışmada parametrik test varsayımları kontrol edilmiş ve normal dağılım varsayımı karşılanmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Normallik testi sonuçları

	Kolomogrov Smirnov			Shapiro Wilk		
	Z	df	p	Z	Df	p
Kolektif Yeterlik	,196	472	,000	,747	472	,000
Öz Yeterlik	,195	472	,000	,748	472	,000

Tablo 3.2’ de görüldüğü gibi Kolomogrov Smirnov testi sonuçları anlamlıdır ($p<.05$). Sonuçlara göre çalışmada normallik varsayımı karşılanamamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Analizlerin sonuçları genellikle belirli bir anlamlılık düzeyi üzerinden yorumlanmaktadır. Bu anlamlılık düzeyi, bulunan ilişkilerin veya farklılıkların tesadüfen oluşup oluşmadığını değerlendirmeye yardımcı olmaktadır. Bu noktada, Tukey Post Hoc analizi gibi yöntemler, gruplar arasındaki farklılıkların yönünü belirlemek için kullanılmaktadır. Örneğin, Kruskal Wallis H sonucunda farklı gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilirse, Tukey Post Hoc analizi bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılmıştır. Bu yöntemler, araştırmacılara veri setlerindeki desenleri ve ilişkileri daha iyi anlamalarına ve sonuçları doğru bir şekilde yorumlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu da araştırmanın güvenilirliğini artırmakta ve sonuçların daha sağlam bir temele dayanmasını sağlamaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Çalışmanın bu aşamasında, bulgular bölümüne yer verilmiştir. Bu bölüm, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulguların istatistiksel analiz sonuçlarına odaklanmaktadır. Bulgular bölümü beş başlık altında yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulguların sistematik ve anlaşılır bir şekilde sunulmasını sağlamaktadır. Her bir başlık, ilgili alt problemle bağlantılı olarak yapılan analizlerin sonuçlarını ve bu sonuçların anlamını detaylandırmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu başlık altında, birinci alt problemle ilgili yapılan analizlerin sonuçları sunulmaktadır. Bulgular, belirli değişkenler arasındaki ilişkilerin ve farklılıkların istatistiksel olarak nasıl ortaya çıktığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 *Öz yeterlik algısına ilişkin betimsel istatistikler*

	N	Min.	Max.	Ortalama	S
Öz yeterlik Toplam	472	15.00	75.00	64.67	12.08

Tablo 4.1. incelendiğinde, katılımcıların öz yeterlik ölçeğinden alabilecekleri maksimum puanın 75.00 olduğu, alabilecekleri minimum puanın ise 15.00 olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların öz yeterlik algılarına ait puan ortalamaları 64.67 olarak saptanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının belirli demografik veya mesleki değişkenlerle nasıl ilişkilendiği ile ilgili veriler aşağıda yer alan tablolarda gösterilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyete ilişkin betimsel veriler Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. *Öz yeterlik algısının cinsiyete göre incelenmesi*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	Z	p
Gruplar	Kadın	267	235,63	62914,00	-,158	0,874
	Erkek	205	237,63	48714,00		
	Toplam	472				

Tablo 4.2 incelendiğinde, katılımcıların öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($Z = -.158$; $p > .05$).

Katılımcıların öz yeterlik algıları ile yaş demografik değişkenine ilişkin veriler Tablo 4.3 te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. *Öz yeterlik algısının yaşa göre incelenmesi*

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	H	Df	p
Öz yeterlik	20-30 arası	18	262,47	,859	3	,835
	31-40 arası	142	230,01			
	41-50 arası	184	237,02			
	51+	128	234,41			
	Toplam	472				

Tablo 4.3'e göre, katılımcıların öz yeterlik algıları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H = -.859$; $p > .05$). Tablo 4.4 ise söz konusu farklılığı kıdeme göre sonuçlarına odaklanmaktadır.

Katılımcıların öz yeterlik algıları ile kıdem demografik değişkenine ilişkin veriler Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. *Öz yeterlik algısının kıdeme göre incelenmesi*

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	H	df	p
Öz yeterlik	1-10 arası	49	242,29	1,199	3	,753
	11-20 arası	180	224,28			
	21-30 arası	151	230,46			
	31+	92	240,38			
	Toplam	472				

Tablo 4.4'e göre, katılımcıların öz yeterlik algıları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H = -.753$; $p > .05$).

Katılımcıların öz yeterlik algıları ile öğrenim durumu demografik değişkenine ilişkin veriler Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öz yeterlik algısının öğrenim durumuna göre incelenmesi

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	H	df	p
Öz yeterlik	Ön lisans	26	196,60	3,599	2	,832
	Lisans	384	242,18			
	Lisansüstü	62	222,11			
	Toplam	472				

Tablo 4.5'e göre, katılımcıların öz yeterlik algıları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H= 3.60$; $p>.05$). Tablo 4.6'da ise öğretmen mesleki kariyer basamağına göre anlamlı farklılık durumu yer almaktadır.

Katılımcıların öz yeterlik algıları ile öğretmen mesleki kariyer basamağı demografik değişkenine ilişkin veriler Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öz yeterlik algısının öğretmen mesleki kariyer basamağına göre incelenmesi

	Öğretmen Mesleki Kariyer Basamağı	N	Sıra Ortalaması	H	df	p
Öz yeterlik	Öğretmen	53	252,91	3,351	2	,187
	Uzman	325	228,80			
	Baş	94	253,86			
	Toplam	472				

Tablo 4.6'ya göre, katılımcıların öz yeterlik algıları öğretmen mesleki kariyer basamağı açısından anlamlı farklılık göstermemektedir ($H= 3.35$; $p>.05$). Tablo 4.7'de ise müdür mesleki kariyer basamağına göre anlamlılık durumuna yer verilmiştir.

Katılımcıların öz yeterlik algıları ile müdür mesleki kariyer basamağı demografik değişkenine ilişkin veriler Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öz yeterlik algısının müdür mesleki kariyer basamağına göre incelenmesi

	Kariyer Basamağı	N	Sıra Ortalaması	H	df	p	Anlamlı Farklılık
Öz yeterlik	Öğretmen	29	248,55	10,497	2	,005	Baş-Uzman
	Uzman	257	209,23				
	Baş	186	249,34				
	Toplam	472					

Tablo 4.7'ye göre, katılımcıların öz yeterlik algılarında müdür mesleki kariyer basamağı değişkenine göre ve anlamlı farklılık göstermemektedir ($H= 10.497$; $p<.05$). Buna göre müdür mesleki kariyer basamağı başöğretmen olan ile yine müdür kariyer basamağı

uzman öğretmen okul müdürleri arasında kariyer basamağı başöğretmen olan müdürler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve bu düzeylerin belirli faktörlere göre nasıl değiştiği ele alınmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarına yönelik betimsel istatistiksel veriler aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. *Kolektif yeterlik algısına ilişkin betimsel istatistikler*

	N	Min.	Max.	Ortalama	S
Kolektif yeterlik toplam	472	135	27	114,99	19,25

Tablo 4.8. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik ölçeğinden alabilecekleri maksimum puanın 135.00 olduğu, alabilecekleri minimum puanın ise 27.00 olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarına ait puan ortalamaları 114.99 olarak saptanmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının belirli demografik veya mesleki değişkenlerle nasıl ilişkilendiği ile ilgili veriler aşağıda yer alan tablolarda gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşma durumu Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. *Kolektif yeterlik algısının cinsiyet göre incelenmesi*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kolektif yeterlik	Kadın	267	227,93	60856,50	-1,560	,119
	Erkek	205	247,67	50771,50		
	Toplam	472				

Tablo 4.9 incelendiğinde, katılımcıların kolektif yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($Z = -1.560$; $p > .05$). Tablo 4.10 yaşa göre anlamlı farklılaşmayı göstermektedir.

Katılımcıların kolektif yeterlik algıları ile yaş demografik değişkenine ilişkin veriler Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. *Kolektif yeterlik algısının yaşa göre incelenmesi*

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	H	Df	p
Kolektif yeterlik	20-30 arası	18	234,97	2,928	3	,403
	31-40 arası	142	219,02			
	41-50 arası	184	240,83			
	51+	128	244,35			
	Toplam	472				

Tablo 4.10'a göre, katılımcıların kolektif yeterlik algılarında yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H = 2.928$; $p > .05$). Tablo 4.11 ise kıdeme odaklanmaktadır.

Katılımcıların kolektif yeterlik algıları ile kıdem demografik değişkenine ilişkin veriler Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. *Kolektif yeterlik algısının kıdeme göre incelenmesi*

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	H	Df	p
Kolektif yeterlik	1-10 arası	49	207,76	6,606	3	,086
	11-20 arası	180	217,02			
	21-30 arası	151	239,12			
	31+	92	254,64			
	Toplam	472				

Tablo 4.11'e göre, katılımcıların kolektif yeterlik algılarında kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H = -.753$; $p > .05$). Tablo 4.12 ise öğrenim durumu değişkenine odaklanmaktadır.

Katılımcıların kolektif yeterlik algıları ile öğrenim durumu demografik değişkenine ilişkin veriler Tablo 4.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. *Kolektif yeterlik algısının öğrenim durumuna göre incelenmesi*

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	H	df	p
Kolektif yeterlik	Ön lisans	26	230,94	,165	2	,660
	Lisans	384	239,66			
	Lisansüstü	62	223,29			
	Toplam	472				

Tablo 4.12'e göre, katılımcıların kolektif yeterlik algıları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H=.165$; $p>.05$). Tablo 4.13' ise öğretmen mesleki kariyer basamağına göre anlamlı farklılaşma durumunu göstermektedir.

Katılımcıların kolektif yeterlik algıları ile öğretmen mesleki kariyer basamağı demografik değişkenine ilişkin veriler Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. *Kolektif yeterlik algısının öğretmen mesleki kariyer basamağına göre incelenmesi*

	Unvan	N	Sıra Ortalaması	H	df	p
Kolektif yeterlik	Öğretmen	53	228,12	2,980	2	,225
	Uzman	325	231,62			
	Baş	94	258,11			
	Toplam	472				

Tablo 4.13.'e göre, katılımcıların kolektif yeterlik algıları öğretmen mesleki kariyer basamağına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H= .225$; $p>.05$). Tablo 4.14 ise müdür mesleki kariyer basamağı açısından elde edilen sonuçları göstermektedir.

Katılımcıların kolektif yeterlik algıları ile müdür mesleki kariyer basamağı demografik değişkenine ilişkin veriler Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. *Kolektif yeterlik algısının müdür mesleki kariyer basamağına göre incelenmesi*

	Kariyer Basamağı	N	Mean Rank	H	df	p	Anlamlı Farklılık
Kolektif yeterlik	Öğretmen	29	284,74	9,170	2	,010	Öğretmen-Uzman
	Uzman	257	212,08				
	Baş	186	241,26				
	Toplam	472					

Tablo 4.14'e göre, katılımcıların kolektif yeterlik algıları müdür mesleki kariyer basamağına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($H= 9.170$; $p<.05$). Müdür mesleki

kariyer basamağı öğretmen olan ile yine müdür kariyer basamağı uzman öğretmen olan okul müdürleri arasında kariyer basamağı öğretmen olan müdürler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğu ele alınmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarına ve öz yeterlik algılarına yönelik ilişkiler aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öz yeterlik ile kolektif yeterlik arasındaki ilişkiler.

		Öz yeterlik	Kolektif öz yeterlik
Öz yeterlik	r	1,000	,582**
	p	.	,000
	N	473	473
Kolektif yeterlik	r	,582**	1,000
	p	,000	.
	N	472	472

Tablo 4.15 incelendiğinde, katılımcıların öz yeterlik ve kolektif yeterlikleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .582$).

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile kolektif yeterlik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kolektif yeterlik algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, yaş, öğretmen mesleki öğretmen mesleki kariyer basamağı değişkenine, müdür mesleki kariyer basamağı değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgular alan yazın bağlamında tartışılarak aşağıda sunulmuştur. Bu başlık üç aşamada yapılandırılmıştır: 1) öz yeterlik, 2) kolektif yeterlik ve 3) öz yeterlik ile kolektif yeterlik.

5.1.1. Öz Yeterlik

Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ortalama puan üzerinde hesaplanmış ve yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinden alabilecekleri maksimum puanın 75.00 olduğu, alabilecekleri minimum puanın ise 15.00 olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ait puan ortalamaları 64.67 olarak saptanmıştır. Öncelikle, öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif öz yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu, öğretmenlerin mesleklerine olan güvenlerini ve yetkinliklerini vurgulamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, puanların 64.67 olduğu tespit edilmiştir. Bu, genel olarak sınıf öğretmenlerinin kendilerine olan güven düzeyinin yüksek seviyede olduğunu göstermektedir (Gödek, 2023; Teker, 2021; Işık, 2022).

Bu çalışmanın sonuçları da bu önceki araştırmalarla uyumlu olarak, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tutarlılık, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine dair algılarının genellikle olumlu olduğunu ve bu durumun farklı zamanlarda ve farklı örneklemeler üzerinde yapılan çalışmalarla da doğrulandığını göstermektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerini anlamak ve geliştirmek için önemli bir başlangıç noktası sağlayabilir. Daha fazla araştırma ve değerlendirme, öğretmenlerin güven seviyelerini anlamak ve desteklemek için gereklidir. Bu şekilde, öğretmenlerin mesleki etkinliklerini artırabilir ve öğrencilerinin başarısını destekleyebiliriz.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düşük olması, öğretime ve mesleğe karşı düşük bağlılık göstermelerine, belirli alanlardaki hedef konulara yeterli zaman ayırmamalarına ve akademik meselelere gereken önemi vermemelerine neden olabilir (Kurt, 2012). Öz

yeterlikleri düşük olan öğretmenlerin, mesleki rahatsızlıklara daha açık oldukları gözlemlenmektedir. Bu öğretmenler, fiziksel ve duygusal yorgunluk, hizmet sırasında kişilik kaybı ve kişisel başarımla ilgili bir tür boşluk hissi gibi kronik mesleki stres kaynaklarıyla mücadele etmek durumunda kalabilirler (Bandura, 2002). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, akademik stresle başa çıkmak için çabalarını problem çözmeye odaklarlar. Ancak öz yeterliği düşük olan öğretmenler, akademik sorunları aşmak yerine, kendi duygusal endişelerini hafifletmek için kaçınma stratejileri benimseyebilirler. Bu kaçınma eğilimi, olumsuz sonuçlara yol açabilir ve öğretmenlerin mesleklerinden ayrılmasına veya görevden alınmasına kadar gidebilir (Bandura, 2002). Bu bağlamda, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının güçlendirilmesi ve desteklenmesi, mesleki stresle başa çıkmalarına ve daha etkili bir şekilde öğrencilerine rehberlik etmelerine yardımcı olabilir. Bu destek, öğretmenlerin kendilerine güvenmelerini sağlayarak, mesleki tatminlerini artırabilir ve mesleki bağlılıklarını güçlendirebilir (Bandura, 2002 ve Kurt, 2012). Bu bağlamda çalışmamızda elde ettiğimiz bulguların literatürde karşılığının olduğunu söylemek mümkündür.

Demografik değişkenlerin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar, ilginç bulgular ortaya koymaktadır. Örneğin, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumu gibi demografik değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, literatürde destek bulmaktadır. Gödek (2023) tarafından yürütülen çalışmada da sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inancının, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve çalıştıkları yerleşim yeri gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarının, cinsiyetlerine bakılmaksızın benzer düzeyde olduğunu ve cinsiyetin öz yeterlik inancını etkilemediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Işık (2022) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alkahlout (2022) ise yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının genellikle demografik değişkenlerden etkilenmediğini ve bu inançların cinsiyete bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine olan güvenlerinin, kişisel özelliklerinden ziyade mesleki deneyimlerine ve görevlerine yönelik algılarına dayandığı düşünülmektedir.

Ayrıca, Çimen (2007), Derman (2007), Doğan (2013) ve diğer bazı araştırmacılar ise cinsiyetin öz yeterlik inançlarını etkilemediğini belirtmektedir. Bu çalışmanın sonuçları da alan yazındaki bu bulgularla örtüşmektedir. Bu tutarlılık, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyetten bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu ve cinsiyetin bu algılar üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Ancak, bu konuda yapılan araştırmalar farklılık göstermektedir. Toy ve Duru (2016), Altunbaş (2011) ve Yavuz (2009) öğretmen öz yeterliğinde cinsiyete dayalı farklılıklar olduğunu saptamışlardır. Bir diğer noktada Korkut ve Babaoğlu (2012) ve Özata (2007) erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Alan yazında yer alan bulgular ortak değerlendirildiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde cinsiyetin farklı yorumlandığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmalar kadar desteklemeyen çalışmalarında olduğunu söyleyebiliriz. Bu farklı bulguların netleştirilmesi için fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ayrıca meslekteki kıdemin de öz-yeterlik algısında belirgin bir fark yaratmadığı, yani mesleki deneyim süresinin öz-yeterlik inancını artırıcı veya azaltıcı bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenim düzeyi açısından da öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu ve bu inancın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, lisans, yüksek lisans veya daha yüksek eğitim düzeyine sahip olmanın öz-yeterlik algısında anlamlı bir değişiklik yaratmadığını ortaya koymaktadır. Korkut ve Babaoğlu (2012) tarafından yapılan araştırma da mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Işık (2022) de araştırmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarının, mevcut çalışmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Ancak Nazif Toy (2016), Gençtürk (2008) ve Turcan (2011) tarafından yapılan çalışmada ise bulgular kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinde anlamlı farklılıklar olduğu yönündedir. bu çalışmalara göre öğretmenlikte mesleki kıdemin artması öz yeterlik inançlarını da artırabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları ile örtüşmeyen sonuçların alan yazında yer aldığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla daha büyük örneklem çalışmaların yapılması bu belirsizliğin giderilmesi adına önemli bir bağlamdır.

Öğrenim düzeyi ile ilgili olarak yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre öz yeterlik inançlarının farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Işık (2022) tarafından yapılan araştırma da bu bulguyu desteklemektedir. Bu

sonuç, sınıf öğretmenlerinin eğitim seviyelerinin öz yeterlik inançları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Altunbaş (2011), Benzer (2011) ve Doğan (2013) gibi araştırmalar da farklı öğrenim düzeylerine sahip öğretmenler arasında öz yeterlik inançları açısından anlamlı bir ilişki bulunmadığını rapor etmiştir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin öz yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı yönünde tutarlı bir şekilde sonuç vermektedir. Bu bağlamda, söz konusu çalışmanın bulgularının alan yazınla paralellik gösterdiği söylenebilir. Yani, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları açısından eğitim düzeylerinin belirleyici olmadığını gösteren bulgular literatürde tutarlı bir şekilde tekrarlanmaktadır. Ancak, bu konuda yapılan çalışmaların çelişkili bulgulara da sahip olabileceği ve bu nedenle daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu da unutulmamalıdır. Bu tür çalışmaların karışıklığı giderme ve daha kapsamlı sonuçlara ulaşma açısından önemli bir bağlam sağladığını ifade etmek de mümkündür.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları öğretmen mesleki kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları müdür mesleki kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Başöğretmen ile uzman öğretmen arasında başöğretmen lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durum, mesleki kariyer basamaklarının öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını işaret etmektedir. Kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki özgüvenleri ve yetkinlik algılarını belirlemede sınırlı bir rol oynadığı düşünülebilir. Bu da öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının daha çok bireysel deneyimler, kişisel gelişim çabaları ve günlük mesleki uygulamalarla şekillendiğini öne sürmektedir. Ancak, bu bulguların eğitim politikaları ve mesleki gelişim programları için çeşitli çıkarımları olabilir.

5.1.2. Kolektif Yeterlik

Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik ölçeğinden alabilecekleri maksimum puanın 135.00 olduğu, alabilecekleri minimum puanın ise 27.00 olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ait puan ortalamaları 114.99 olarak saptanmıştır. Ortalama puanın, ölçeğin maksimum puanına oldukça yakın olması, genel olarak sınıf öğretmenlerinin kolektif öz yeterlik algısının oldukça yüksek olduğunu gösterir. Bu durum, öğretmenlerin kendi ve meslektaşlarının beceri ve yetkinliklerine olan güvenlerinin oldukça sağlam olduğunu işaret edebilir. Ancak, minimum puanın oldukça düşük olması, bazı öğretmenlerin öz yeterliklerinde belirgin bir düşüklük yaşadığını veya bu alanda güven

eksikliği yaşayan bireylerin olduğunu gösterebilir. Bu durum, belirli öğretmenlerin kendilerini daha az yetkin hissettikleri veya mesleki becerilerine ilişkin belirsizlik yaşadıkları anlamına gelebilir. Özetle, sınıf öğretmenlerinin kolektif öz yeterlik algısının genel olarak yüksek olduğu ancak bireysel farklılıkların da bulunduğu görülmektedir. Bu veriler, öğretmenlerin mesleklerine olan güven düzeylerini ve mesleki gelişimlerini değerlendirmek için önemli bir başlangıç noktası sağlamaktadır.

Bandura (1993) öğretmen yeterliğinin, özellikle kolektif olarak algılandığı durumlarda, okulun başarısını etkilediğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin yüksek olması, okulun akademik performansını artırabilir. Bu görüşe göre, kolektif olarak yüksek öğretmen yeterliği olan okullar, daha zorlu hedeflere karşı daha mücadeleci olabilir ve öğrencilerinin performansını artırmak için daha fazla çaba sarf edebilirler (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). Öğretmenlerin kendilerini kolektif olarak yetenekli gördükleri okullar, öğrencilerin akademik başarısını desteklemek için olumlu bir ortam sunabilirken, kolektif olarak güçsüz hissedilen okullar ise öğrenciler arasında bir tür akademik çaresizlik hissi yaratabilir (Bandura, 2002). Bu bağlamda, bireysel öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısını kısmen açıklamasının yanı sıra, kolektif öğretmen yeterliğinin de okulun başarısı üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olabilir (Goddard ve diğ., 2000). Sonuç olarak, kolektif öğretmen yeterliği okulların temel hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir rol oynar ve bu konudaki anlayışımızı derinleştirebilir.

Cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları üzerindeki etkisi konusunda literatürde çeşitli bulgular bulunmaktadır. Bazı araştırmalar, kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtirken, diğer araştırmalar bu farklılığı desteklememektedir. Örneğin, Argon ve Zafer-Güneş (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, Goddard ve Skrla (2006) ile Ekici ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmalarda, cinsiyetin kolektif yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan, Kurt (2009) ve Duman ve diğerleri (2013) gibi çalışmalar ise öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık gösterebildiğini ve bu farklılığın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu çelişkili bulgular, cinsiyetin kolektif yeterlik algısı üzerindeki etkisini anlamak için daha fazla araştırmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Farklı araştırmalardan elde edilen bu çeşitlilik, cinsiyetin öğretmenlerin algıladıkları kolektif yeterlik düzeyine olan etkisinin karmaşıklığını göstermektedir. Bu nedenle, daha geniş katılımcı gruplarıyla ve farklı yöntemlerle yapılacak ileri araştırmaların bu konuda netlik sağlaması önemlidir.

Sonuç olarak, cinsiyetin öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları üzerindeki etkisini değerlendiren çalışmaların çeşitliliği, bu alandaki araştırmaların önemini ve karmaşıklığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yaşa göre değişmediği saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yaşlarının kolektif yeterlik algısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığına işaret etmektedir. Ancak alan yazında yapılan çalışmalar öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığına işaret etmektedir (Argon ve Zafer-Güneş 2015). Yaş, öğretmenlerin deneyim düzeyi, mesleki olgunluk ve öğrencilerle etkileşim biçimleri gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Bu nedenle, yaşın kolektif yeterlik algısı üzerindeki etkisinin anlaşılması, öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesi için önemlidir. Bu bulgu, eğitim politikalarının ve uygulamalarının yaş dikkate alınarak tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla alan yazın ile desteklenmeye bulgumuzun daha büyük örneklemeler yeniden ele alınmasında fayda vardır.

Bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının kıdeme göre değişmediği saptanmıştır. Düzgünoğlu (2019) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmen yeterliliğine ilişkin kolektif algıların kıdeme göre değişmediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, mesleki deneyim arttıkça öğretmen yeterliliğine yönelik kolektif algıların da arttığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Koçak ve Özdemir, 2019; Güneş, 2014). Ancak Argon ve Zafer-Güneş (2015)'in çalışmaları ile örtüşmemektedir. Araştırma sonuçları, lisans mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının, yüksekokul mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin aldıkları eğitimin kalitesinin ve derinliğinin, kolektif yeterlik algılarına olumlu bir şekilde katkıda bulunduğunu öne sürmektedir. Lisans eğitimi genellikle daha kapsamlı ve derinlemesine bir eğitim sağladığı için, lisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek bir kolektif yeterlik algısına sahip olmaları beklenir. Bu bulgu, eğitim kurumlarının ve programlarının, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemek için lisans düzeyindeki eğitimi teşvik etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kıdemlerinin kolektif yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Kıdemi düşük olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının en düşük seviyede olduğu, kıdemi en yüksek olan öğretmenlerin ise en yüksek kolektif yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, eğitimde deneyimin öneminin altını çizmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, bilgi birikimleri ve deneyimleri de artmaktadır. Bu birikim ve deneyim, öğretmenlerin

meslektaşlarıyla işbirliği yapma ve deneyimlerini paylaşma olasılıklarını artırmaktadır. Dolayısıyla, kıdem seviyesinin, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yaratmasının bir nedeni olarak görülebilir. Bu bulgu, daha önce yapılan araştırmalarla da uyumlu olup, deneyimli öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, Goddard ve Skrla (2006), Kurt (2009), ile Duman ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmalarda, kıdemli öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalar, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, kolektif yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini ve deneyimin bu algı üzerinde önemli bir rol oynadığını desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları öğretmen mesleki kariyer basamağı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları müdür mesleki kariyer basamağı değişkenine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ile uzman öğretmen arasında öğretmen lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Uzman öğretmenler, daha fazla sorumluluk ve beklentiyle karşı karşıya kaldıklarından, bu durum onların iş yükünü artırarak kolektif yeterlik algılarını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, uzman öğretmenlerin daha fazla yönetsel ve liderlik rolü üstlenmeleri, kendilerini kolektif başarıya katkıda bulunma konusunda yetersiz hissetmelerine yol açabilir. Öğretmenler, daha düşük kariyer basamaklarında olduklarında, meslektaşlarıyla daha fazla iş birliği yapma ve destek alma eğiliminde olabilirler, bu da onların kolektif yeterlik algılarını artırabilir. Uzman öğretmenler ise, daha bağımsız çalışmak zorunda kalabilirler ve bu da onların kolektif yeterlik algılarını düşürebilir. Ayrıca, uzman öğretmenlerin sürekli yüksek performans beklentisi altında olması, performans kaygısı yaratabilir ve takım çalışmasına olan inançlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bulgular, eğitim ortamlarında kariyer basamaklarının ve rol dağılımlarının yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif yeterlik algılarını desteklemek için, uzman öğretmenlerin desteklenmesi ve iş birliği fırsatlarının artırılması önemlidir.

5.1.3. Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik

Araştırmanın son bulgusunda ise öğretmenlerin kolektif yeterlik ile öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, bireysel öz yeterlik algısının yüksek olduğu öğretmenlerin, meslektaşlarıyla birlikte çalışırken de yüksek kolektif yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, bireysel olarak kendilerine olan güvenlerini ve mesleki becerilerinin farkında

olmalarını ifade ederken, kolektif yeterlik algıları, öğretmenlerin bir grup olarak birlikte çalışma kapasitelerine ve bu iş birliğinin etkili olacağına olan inançlarını ifade eder. Pozitif ve orta düzeydeki bu ilişki, öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerine duydukları güvenin, ekip çalışmalarında ve okul genelinde de olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin bireysel yeterliklerinin, eğitim ortamlarında genel performansı ve başarıyı artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine önem vermelerinin, kolektif çalışma ortamlarını ve öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediğini işaret etmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif yeterlik algılarını destekleyecek politikaların ve profesyonel gelişim programlarının uygulanması, eğitim sisteminin genel kalitesini artırmada kritik öneme sahiptir. Bu, öğretmenlerin kendi yetkinliklerine olan inançlarının, iş birliği içinde çalıştıkları meslektaşlarıyla olan güven ve iş birliği düzeyi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kurt, 2012). Bu durum, eğitim kurumlarında ekip çalışması ve destek ortamlarının önemini vurgulamaktadır.

Öz yeterlik ve kolektif yeterlik mekanizmalarının daha iyi anlaşılması, öğretmenlerin bireysel ve kolektif performanslarının en üst düzeye çıkarılmasına olanak tanıyacaktır. Bu anlayış, öğretmenlerin başarılı bir öğretim yapmasını engelleyen çevresel faktörlerin de belirlenmesini sağlar. Dolayısıyla, öğretmenlerin en yüksek düzeyde performans sergilemelerini sağlayacak olumlu bir okul ortamı oluşturulabilir (Hoy ve Miskel, 2010). Kolektif yeterlik ise bir grup olarak hareket eden öğretmenlerin, birlikte çalışarak etkili sonuçlar elde edebileceğine olan inancını ifade eder. Okullarda, güçlü bir kolektif yeterlik algısı, öğretmenler arasında iş birliğini ve destekleyici ilişkileri teşvik etmektedir. Bu, sadece bireysel öğretmenlerin performansını artırmakla kalmaz, aynı zamanda okulun genel performansını ve öğrenci başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Kurt, 2012).

Öte yandan, Heikonen ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği, okulların gelecekte kapanmaya karşı hazırlıklı olduğuna yönelik algıları ve COVID-19 salgını sırasında öğretmen topluluğunda işle ilgili stres arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2159 öğretmen araştırmanın örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada, çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, bir okulda daha yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmen topluluğunun okulu gelecekteki zorluklara karşı daha hazırlıklı olarak algılamasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Yani, öğretmenler, meslektaşlarının bir araya gelerek oluşturdukları kolektif yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu okullarda, okulun gelecekte olası kapanma gibi zorluklarla başa çıkma kapasitesini

daha yüksek olarak değerlendirmektedirler. Buna ek olarak, araştırmada kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmen topluluğunda işe bağlı stresin daha düşük seviyelerde olmasıyla da ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliğine sahip olan okullarda, öğretmenlerin iş stresinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu, öğretmenlerin birbirlerine olan güvenlerinin ve iş birliklerinin, işle ilgili stres seviyelerini azalttığını ve bu şekilde daha olumlu bir çalışma ortamı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma, kolektif öğretmen yeterliğinin hem okulların gelecekteki zorluklara hazırlıklı olma algısını artırdığını hem de öğretmen topluluğunda işe bağlı stresi azalttığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğretmenler arasındaki iş birliği ve kolektif yeterliğin, eğitim kurumlarının dayanıklılığını ve öğretmenlerin iş tatminini artırma potansiyelini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde alan yazın için katkı sağlayıcı bulguların olduğunu ifade etmek mümkündür. Çalışma güçlü bulgularına rağmen birtakım sınırlıklarda içermektedir. Dolayısıyla çalışmanın bulgularının yorumlanmasında bu sınırlıkların ve örneklem özelliklerinin dikkate alınması önemlidir. Çalışmanın bulguları ve sınırlılıkları bağlamında ise şu önerilere yer verebiliriz. Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarını etkileyen faktörleri incelemek açısından önemli bir adımdır. Özellikle, okul yöneticilerinin liderlik tarzı ve sunduğu destek sistemlerinin öğretmenlerin bu algıları üzerindeki etkisi daha ayrıntılı olarak araştırılmalıdır. Bu durum, eğitim kurumlarının öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi ve öğrenci başarısını artırması için önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, kariyer basamaklarına bakılmaksızın, yüksek öz yeterlik algısına sahip olması, mesleki gelişim programlarının tüm öğretmenler için eşit derecede önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eğitim kurumları, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için sürekli eğitim ve profesyonel gelişim fırsatları sunmalıdır. Bu tür programlar, öğretmenlerin mesleki güvenlerini ve becerilerini geliştirerek eğitim kalitesine katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının güçlendirilmesinde önemli bir diğer unsur ise onlara bireysel ve grup olarak yeterli oldukları mesajının verilmesidir. Bu bağlamda, okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Müdürler, öğretmenleri başarıya teşvik etmeli, onların başarılarını fark edip takdir etmeli ve kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalıdır. Öğretmenlerin yeterlik algılarını geliştirmek için okul müdürlerinin olumlu bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir. Başarılarını takdir eden ve destekleyen müdürler,

öğretmenlerin kendine güvenini ve motivasyonunu artırır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla yatırım yapmalarını ve öğretim kalitelerini yükseltmelerini sağlar. Ayrıca, öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarlı olmak, onların kendilerini değerli hissetmelerine ve işlerine daha bağlı olmalarına katkıda bulunur.

Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik olarak;

- Yurtdışı öğretmen eğitimlerinin artırılarak desteklenmesi
- Öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından lisansüstü eğitim, özel kurslar, ulusal düzeyde çalıştaylar, kongreler, projeler gibi bilimsel çalışmalara yönlendirilmesi ve bu çalışmalara katılımlarının desteklenmesi
- Öğretmenlerin lisansüstü eğitim, çalıştaylar, kongreler, projeler gibi bilimsel çalışmalara katılmalarını teşvik edici özlük hakları düzenlemelerinin MEB tarafından yapılması
- Öğretmen ağı, Eğitimde Reform Girişimi, TEDMEM gibi yapıların desteklenerek öğretmenlerin bu yapılara katılmalarının artırılması
- Öğretmenlerin bilgi kaynaklarına erişimlerinin kolaylaştırılması
- Öğretmenlerin kurum aidiyetinin artırılmasına yönelik MEB iyileştirmeleri
- Öğretmenlerin alan bilgilerine erişiminin kolay ve ekonomik olmasına yönelik yapay zeka temelindeki uygulamalara erişim desteği verilmesi gibi çalışmalar tavsiye olarak verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akarcalı, F. E. (2018). *Zihinsel antrenman tekniklerinin 15-16 yaş arası erkek basketbolcularda kolektif yeterlik ve bireysel performansa etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Alarçın, R. G. (2023). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterliliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkahlout, O. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kocaeli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi: Elazığ ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- 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.
- Askar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*: Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997b). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde: A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp.1–45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 151, 269-290.

- Bellibaş, M. Ş., Karadağ, N., & Gümüş, S. (2021). Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analizi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 160-168.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Bernard, H. R. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative And Quantitative Approaches*. New York: Rowman Altamira.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Öz Yeterlik İnançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editör). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar içinde* (ss 291-310), Nobel Yayınları
- Boz, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları*
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M. ve Özdemir, N. (2021). Liderlik, okul kültürü, kolektif yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 465-482.
- Buğu, E., Yılmaz, T., Küçükahmet, A. T., Erdur, M. A., & Kilim, R. (2024). Investigation Of Teachers'self-Efficacy Beliefs According To Various Variables: Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(40), 1-14.
- Bursalioğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri Okulu Müdürlerinin Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma*. 2. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma süresince nicel veri analizi (4. baskı.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., ve Kılınç, A. Ç., (2012). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(4), 2487-2504.
- Çevrik, M. ve Koçak, S. (2022). Karizmatik Liderlik İle Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Okul Etkililiği Üzerindeki Rolü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi* 6(3), 1-15.
- Çiftçi, Cavide (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: the moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Demir, S. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen iş doyumundaki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Uluslar Arası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 444-463.
- Derman, A. (2007) *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, S. (2013) *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Duman, B., Göçen, G. ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144-155.
- Duranovic, M., Klasnic, I., & Vidic, T. (2024). Principal Support and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Collective Teacher Efficacy. *European Journal of Educational Research*, 13(2).
- Düzgünoğlu, M. A. (2019). *Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Efron, R. (1969). What is Perception?. In: Cohen, R.S., Wartofsky, M.W. (eds) Proceedings of the Boston Colloquium for the Philosophy of Science 1966/1968. Boston Studies in the Philosophy of Science, 4. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-010-3378-7_4
- Ekici, G., Gürçay, D. ve Yılmaz, M. (2009). Öğretmen Kolektif Yeterlik İnancını Yordayan Faktörler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 119-128.

- Elgit, B. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Erkoç, Keziban (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Emiru, E. K. & Gedefaw, M. T. (2024) The effect of teacher self-efficacy on learning engagement of secondary school students, *Cogent Education*, 11(1), 1-11.
- Gençtürk A. (2008) *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3–13.
- Gödek, Ş. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Etkileyen Değişkenler: Terme Örneği. *International Social Sciences Studies Journal*. 9,7, 111; 6962-6967. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.699>
- Güner, M. C. ve Yurtseven, N. (2023). Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 893-911.
- Güneş, D. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlilik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Heikonen, L., Ahtiainen, R., Hotulainen, R., Oinas, S., Rimpela, A., & Koivuhovi, S. (2024). Collective teacher efficacy, perceived preparedness for future school closures and

- work-related stress in the teacher community during the COVID-19 pandemic. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104399.
- Hoy, W.K., Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma uygulama*. (Çeviri Editörü Selahattin Turan). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Işık, U. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaçar, Tuğçe (2016). *İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 5(1), 73-74.
- Kapat, S. (2022). *Öğretmenlerin kolektif yeterlik davranışlarının örgüt kültürüne etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Koca, Y. Ve Çelik, T. (2023). Öğretmenlerin kolektif yeterlilik algılarının değerlendirilmesi. *Çağdaş Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 1(1), 12-21.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin dört çerçeve liderlik modeli perspektifinden değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203).
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kurt, T. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.10(2), 195-227.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim Okulu Matematik Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul Yayın Dağıtım, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2004). *Öğretmen Mesleğinin Genel Yeterlikleri Ve Özel Alan Yeterlikleri Taslakları*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Orman, F. ve Sevgi, S. (2022). Matematik Öğretmenlerinin Özyeterlik ve Kolektif Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* 39-1(2), 49-70.
- Özata, H. (2007) *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ross, J. A. ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Sancı, H., & Koçak, S. (2023). Karizmatik liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki rolü. *EKEV Akademi Dergisi*, (95), 147-163.
- Sezer, U. (2016). *Genç sporcularda takım sargınlığı ve kolektif yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher Efficacy And Bias In Special Education Referrals. *Journal Of Educational Research*. 86, 247-253.
- Sökmen, Yavuz (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik, Özerklik, İş Memnuniyeti, Öğretmen Katılımı ve Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Bir Model Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self-and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4(3), 268-278
- Stephanou, G., & Tsapakidou, A. (2007). Teachers' Teaching Styles and Self-Efficacy in Physical Education. *International Journal of Learning*, 14(8) 1-12.
- Şen, E. & Şen, E. S. (2023). Ortakokul Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(115), 8347-8357. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.71767>
- 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-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209.
- Teker, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özyeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Turcan, H. G. (2011) *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- 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.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haefele, L. M. (2012). *When To Use What Research Design*. New York: Guilford Press.

- 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 Organization Psychology*, 77, 515– 530.
- Wissal B., Noureddine K. (2017). *Exploring the relationship between cohesion and collective efficacy in tunisian sports teams: validation of the tunisian version of the collective efficacy questionnaire for collective sports*. University of Tunis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Tunisia.
- Yavuz, D. (2009) *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, M., & Turanlı, N. (2017). Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi: *Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Yurt, E. (2022). Collective teacher self-efficacy and burnout: The mediator role of job satisfaction. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(1), 51-69.
- Yüner, B. ve Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409.
- Zakeri, A., Rahmany, R., & Labone, E. (2016). Teachers' self-and collective efficacy: The case of novice English language teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 158-167.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. (İstanbul Sultanbeyli İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Zincirli, M. & Demir, Y. (2021). A scale development study on teachers' perceptions of collective efficacy in schools. *International Journal of Curriculum and Instruction* 13(2), 1709–1723.

EKLER

Ek 1. Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Ölçekleri

Değerli Sınıf Öğretmeni,

Öz yeterlik ve kolektif yeterliklerinize ilişkin görüşlerinizi açığa çıkarmak amacıyla yürüttüğüm yüksek lisans tezi için sizlerin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Vereceğiniz tüm bilgiler bilimsel amaç çerçevesinde ve etik kurallara uygun olarak kullanılacaktır. Ölçeğe isminizi yazmanıza gerek yoktur. Elinizde bulunan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerinize, ikinci bölüm kolektif yeterliklere, üçüncü bölüm ise öz yeterliklere yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sonuçların güvenilirliği vereceğiniz samimi yanıtlara bağlıdır. Sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

İbrahim GÖKHARMAN

Sınıf Öğretmeni / Yüksek Lisans Öğrencisi

I. Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaşınız: (Lütfen yazınız:.....)
3. Öğrenim durumunuz: ☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora
4. Mesleki kıdem yılınız: (Lütfen yazınız:.....)
5. Hangi mesleki kariyer unvanına sahipsiniz? ☐ Öğretmen ☐ Uzman Öğretmen ☐ Başöğretmen
6. Görev yaptığınız ilkokul müdürünüz hangi mesleki kariyer unvanına sahiptir?
☐ Öğretmen ☐ Uzman Öğretmen ☐ Başöğretmen

II. Kolektif Yeterlik Ölçeği

Lütfen aşağıda yer alan her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. İlgili maddeye ilişkin katılım düzeyinize karşılık gelen kutucuğu (X) ile işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Kolektif Yeterlik Ölçeği Maddeleri						
1	Öğretmenler ile iş birliği yaparak çalışmak motivasyon düzeyimi artırır.					
2	Öğretmenlerle iş birliği yapmak eğitsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır.					
3	Okulda iş birliği halinde çalışılması iş yükümü azaltır.					
4	Öğretmen arkadaşlarımla birlikte yaptığım çalışmalar okulun başarısını artırır.					
5	Mesleki idealleri olan öğretmenlerle çalışmak çalışma şevkimi artırır.					
6	İş birliği halinde çalışmak, problemleri çözmemi olumlu etkiler.					
7	İş birliği halinde hazırlanan eğitsel etkinlikler mesleki doyuma ulaşmama katkı sağlar.					

Lütfen aşağıda yer alan her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. İlgili maddeye ilişkin katılım düzeyinize karşılık gelen kutucuğu (X) ile işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Kolektif Yeterlik Ölçeği Maddeleri						
8	Farklı branşlardan olan öğretmenlerle çalışmak motivasyonumu artırır.					
9	Meslektaşlarımla beraber çalıştıkça mesleki yeterliliğim artar.					
10	Okulda öğretmen arkadaşlarım ile birlikte alınan kararların uygulanabilirliği yüksektir.					
11	Öğretmen arkadaşlarım birlikte çalışmaya isteklidirler.					
12	Birlikte çalıştığım öğretmen arkadaşlarımı alanlarında yetkin bulurum.					
13	Görev yaptığım okul birlikte çalışmak için uygun koşullara sahiptir.					
14	Okulumdaki öğretmenler kişisel gelişime açıktır.					
15	Toplantılarda oy birliği ile alınan kararlar eğitimin etkinliğini artırır.					

III. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Lütfen aşağıda yer alan her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. İlgili maddeye ilişkin katılım düzeyinize karşılık gelen kutucuğu (X) ile işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Maddeleri						
1	Branşım ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.					
2	Branşım ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.					
3	Branşım ile ilgili gelişmeleri takip edebilirim.					
4	Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımdan güvenini kazanabilirim.					
5	Branşım ile ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.					
6	Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.					
7	Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilirim.					
9	Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.					
10	Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.					
11	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.					
12	Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.					
13	Velilerle iyi iletişim kurabilirim.					
14	Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.					
15	Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
16	Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.					
17	Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.					
18	Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.					
19	Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.					
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					
21	Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim.					
22	Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.					
23	Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.					
24	Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.					
25	Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.					
26	Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.					
27	Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.					

Ek 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.04.2023-E.355621



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-93803232-622.02-355621
Konu : İbrahim GÖKHARMAN

DAĞITIM YERLERİNE

İlgide kayıtlı başvurunuz 10/04/2023 tarih ve 08-2 toplantı/karar nolu etik kurul toplantısında görüşülmüş olup, alınan karar ekte sunulmuştur.

Gereği için bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Oğuz KARADENİZ
Kurul Başkanı

Ek: Karar (1 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne

Bilgi:
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yücel FİDAN



Evrak Tarih ve Sayısı: 12.04.2023-E.355621

T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/2023/08

Toplantı Tarihi: 10.04.2023
Toplantı Sayısı: 08
Toplantı Saati: 15:30

10.132.1.57

842

KARAR 2- Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 132101022 numaralı öğrencisi İbrahim GÖKHARMAN'ın danışmanlığını Dr. Öğr. Üyesi Yücel FİDAN'ın yürüttüğü "*Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik ve kolektif yeterlik algıları*" konulu tez çalışmasına yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
10.04.2023

Prof. Dr. Öğuz KARADENİZ
Başkan

Ek 3. MEB İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.12.2023-466067



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
Y Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-16605029-44-92651088
Konu : Anket Uygulama İzni

21/12/2023

VALİ İKİ MAKAMINA

Yıgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 05.12.2023 tarihli ve 456455 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel-Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ybrahim GÖKHARMAN, "Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını Yıgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Babadağ, Honaz, Merkezefendi, Pamukkale ve Sarayköy ilçelerinde bulunan resmî ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/Yüköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama Yıinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2023/2024 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi 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.

Dr. Emre ÇALIPKAN
Y Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/12/2023
Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
Y 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:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
Yinternet Adresi:
E-Posta:
Kep Adresi :

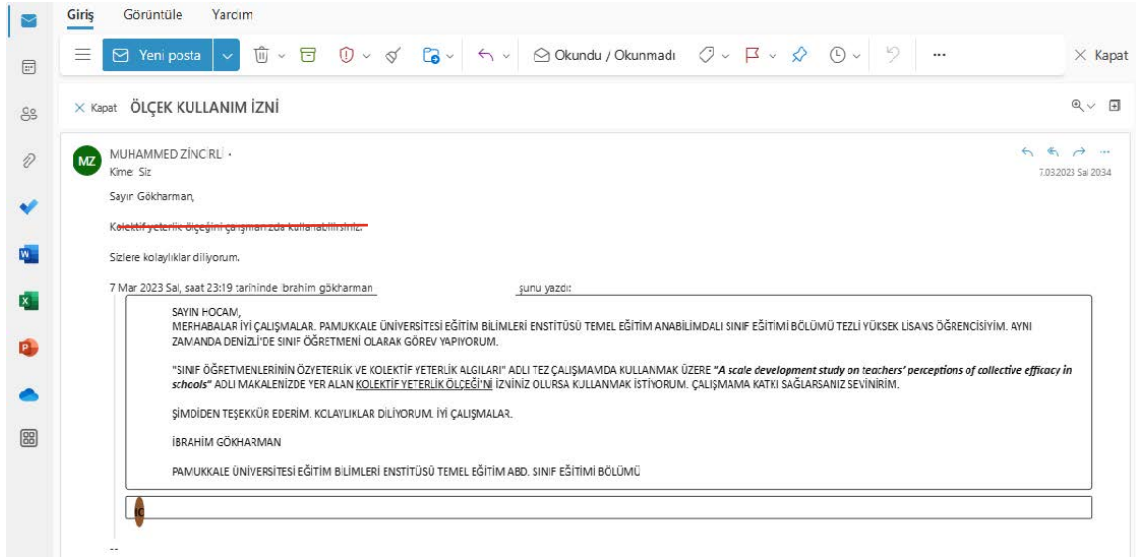
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.Y / Sefa GELMEŞ-Pef
Telefon No :
Faks :

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d3e5-b556-39e0-9c37-7b1f kodu ile teyit edilebilir.

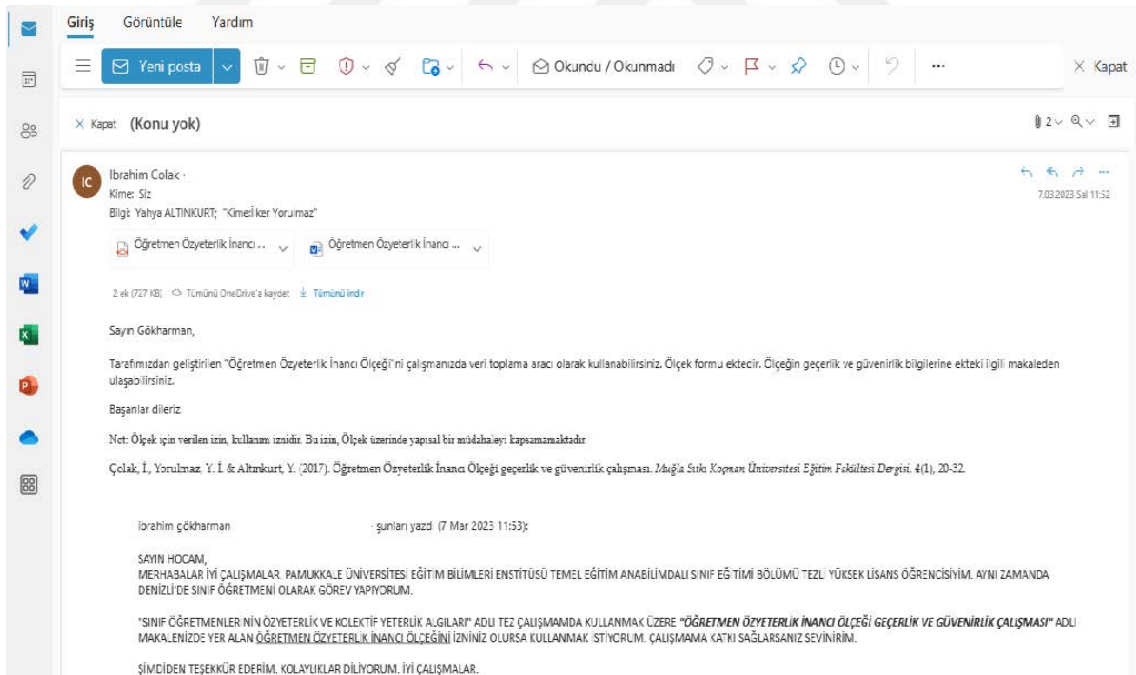
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSLZM3LSFY&eS=466067> adresinden yapılabilir.

Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri

4.1. Kolektif Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni



4.2. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Kullanım İzni



ÖZGEÇMİŞ

