

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

BİLGİ OKURYAZARLIĞI VE KOLEKTİF ÖĞRETMEN
YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(ZONGULDAK İLİ ÖRNEĞİ)

Ömer Erdem

Zonguldak 2021

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

BİLGİ OKURYAZARLIĞI VE KOLEKTİF ÖĞRETMEN
YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(ZONGULDAK İLİ ÖRNEĞİ)

Hazırlayan
Ömer Erdem

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Selda Polat Hüsrevşahi

Zonguldak 2021

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin aşamalarında bilimsel etik ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davrandığımı taahhüt ederim.

02 / 08 /2021

Ömer Erdem

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında 195282127013 öğrenci numaralı Ömer ERDEM'in hazırladığı “Bilgi Okuryazarlığı ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği)” konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 05/07/2021 Pazartesi günü saat 12:00’da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Başkan _____

Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ

Üye _____

Doç. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ (Danışman)

Üye _____

Prof. Dr. Hüseyin YOLCU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

/ /2021

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı : Bilgi Okuryazarlığı ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği)
Tez Yazarı : Ömer Erdem
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Selda Polat Hüsrevşahi
Tez Türü /Yılı : Yüksek Lisans Thesis, 2021
Sayfa : 78

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin bilgi okur-yazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bununla birlikte, öğretmenlerin bilgi okur yazarlığının kolektif öğretmen yeterliğini yordayıp yordamadığı da incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, 2020 – 2021 Eğitim Öğretim yılında Zonguldak merkez ve ilçelerinde görev yapan 406 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Veriler kişisel bilgi formu, Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği vasıtasıyla toplanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi, t-Testi, korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve kolektif yeterlik algıları yüksek seviyededir. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve kolektif yeterlik algılarının cinsiyet ve mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak değişmediği görülürken, kolektif öğretmen yeterliği öğrenci disiplinine yönelik alt boyutunda, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Korelasyon analizleri, bilgi okur yazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı algıları, kolektif öğretmen yeterliğini anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Okuryazarlığı, Kolektif Öğretmen Yeterliği, Öz Yeterlik, Öğretmen Etkililiği, Okul Gelişimi

ABSTRACT

Institution	: ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Educational Administration
Title	: Examining the Relationship Between Information Literacy and Collective Teacher Efficacy (Zonguldak City Sample)
Author	: Ömer Erdem
Advisor	: Assoc. Prof. Dr. Selda Polat Hüsrevşahi
Type of Thesis, Year	: M.Sc. Thesis, 2021
Page Number	: 78

The aim of this research is to reveal the relationship between teachers' information literacy and collective teacher efficacy. In addition, whether teachers' information literacy predicts collective teacher efficacy was also examined. The sample of the study, in which the relational scanning model was used, consisted of 406 primary school teachers working in the center and districts of Zonguldak in the 2020-2021 academic year. The data was gathered through the personel information scale, Information Literacy Scale and Collective Teacher Efficacy Scale. In the analysis of the data, arithmetic mean, one-way analysis of variance, t-Test, correlation and multiple regression analysis were used.

According to the results obtained from the research, teachers' information literacy and collective efficacy perceptions are high. While it was seen that teachers' information literacy and collective efficacy perceptions did not change statistically according to gender and professional seniority, it was observed that there was a significant difference according to the age variable in the sub-dimension of collective teacher efficacy for student discipline. Correlation analyzes showed that there was a positive, moderately significant relationship between information literacy and collective teacher efficacy. Information literacy perceptions of teachers significantly predict collective teacher efficacy.

Keywords: Information Literacy, Collective Teacher Efficacy, Self Efficacy, Student Success, Teacher Effectiveness, School Development, Leadership

ÖN SÖZ

Öğretmenlerimiz, mesleklerini verimli icra edebilmek için öğrenmeye sürekli devam ederek kendilerini yetiştirir ve topluma yön verirler. Sürekli bilgi edinmeleri ve bu bilgiyi etkin kullanarak öğrencilerine aktarmaları için gerekli olan meziyet ise bilgi okuryazarlığıdır. Bunun yanında duygusal durumları da önemlidir. Örneğin öğrencilerinin başarabileceğine ve çalışma arkadaşlarının başarılı olduğuna inanmaları gerekir. Çalışmamızda bu yüzden öğretmenlerin başarısına doğrudan etki eden *bilgi okuryazarlığı* ve *kolektif öğretmen yeterliği* araştırılmış ve incelenmiştir.

Bu araştırmanın her aşamasında, engin deneyimi, kültürü ve bilgisiyle çalışmanın hep bir adım ileriye taşınması noktasında değerli görüş ve önerilerini benimle paylaşan değerli danışman Hocam Doç. Dr. Selda Polat Hüsrevşahi 'ye çok teşekkür ederim. Uzun çalışmalarım boyunca, yanımda olan ve destekleyen sevgili eşim Gül Feyza Erdem 'e ve beni hep cesaretlendiren, manevi destek sağlayan öğretmen arkadaşlarıma da teşekkür ederim. Dualarıyla bana destek olan, başarılı olmamı gönülden isteyen anne ve babama sonsuz sevgilerimi sunuyorum. Son olarak pandemi döneminde araştırma yapmamı kolaylaştıran Zonguldak ilçeleri Milli Eğitim Müdürlükleri'ne teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER	2
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1 Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Bilgi Okuryazarlığı	6
2.1.1. Bilgi Okuryazarlığı Standartları	10
2.1.2. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri	13
2.1.2.1. Bilgi İhtiyacının Farkında Olma	13
2.1.2.2. Bilgiye Erişme ve Bilgiyi Elde Etme	14
2.1.2.3. Bilgiyi Değerlendirme	14
2.1.2.4. Bilgiyi Kullanma	15
2.1.2.5. Bilgiyi Paylaşma	15
2.1.3. Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Becerisi	17
2.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği	19
2.2.1. Öz Yeterlik	19
2.2.2. Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Kaynakları	24
2.2.2.1. Doğrudan Deneyim	24
2.2.2.2. Dolaylı Deneyim	24

2.2.2.3. Sosyal İkna	25
2.2.2.4. Duygusal Durumlar	25
2.2.3. Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Okul Başarısına Etkileri	26
2.2.3.1. Öğrenci Performansını Arttırır.....	26
2.2.3.2. Düşük Sosyoekonomik Düzeyin Etkilerini Telafi Eder	27
2.2.3.3. Veli – Öğretmen İlişkilerini Arttırır	27
2.2.3.4. Öğretmen Bağlılığı Oluşturur	27
2.3. İlgili Araştırmalar	28
2.3.1. Bilgi Okuryazarlığı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	28
2.3.2. Bilgi Okuryazarlığı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	30
2.3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	32
2.3.4. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	35
3. YÖNTEM	39
3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	40
3.4. Verilerin Toplanması.....	41
3.5. Verilerin Analizi.....	42
4. BULGULAR	43
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
SONUÇ.....	56
KAYNAKÇA	63
EKLER.....	70
Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu	70
Ek 2: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği.....	71
Ek 3: Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği.....	72
Ek 4: Araştırma İzin Belgesi.....	74

Ek 5: Etik Kurulu Onayı	75
Ek 6: Ölçek Kullanım İzinleri.....	76
ÖZ GEÇMİŞ.....	78



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterliğin Karşılaştırması.....	22
Tablo 3.1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verileri	40
Tablo 3.2: Ortalama Puan Aralığı Tablosu	42
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Algı Düzeyleri.....	43
Tablo 4.2: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı t- Testi Sonuçları	44
Tablo 4.3: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	45
Tablo 4.4: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	50
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algı Düzeyleri	49
Tablo 4.6: Cinsiyet Değişkenine Göre Kolektif Öğretmen Yeterliği t- Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.7: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	50
Tablo 4.8: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	51
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Bilgi Okur Yazarlığı Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği İnançları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi ...	53
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Bilgi-Okur Yazarlığının Kolektif Öğretmen Yeterlik İnançlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri	9
Şekil 2.2: Kolektif öğretmen yeterliğinin basitleştirilmiş bir modeli	23



KISALTMALAR LİSTESİ

AASL	: Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (American Association of School Librarians)
ACRL	: Üniversite ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği (Association of College and Research Libraries)
AECT	: Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği (Association for Educational Communication and Technology)
Akt.	: Aktaran
ALA	: Amerikan Kütüphaneciler Birliğinin (American Library Association)
ANZIIL	: Avusturalya ve Yeni Zelanda Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü (The Australian and New Zeland Institute for Information Literacy)
Mak.	: En fazla (maksimum)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Min.	: En az (minimum)
n	: Eleman sayısı
NCLIS	: Bilgi Bilimi Ulusal Komisyonu (National Commission on Libraries and Information Science)
NFIL	: Bilgi Okuryazarlığı Ulusal Forumu (The National Forum on Information Literacy)
p	: Anlamlılık düzeyi
s.	: Sayfa
SCANS	: Sekreterin Gerekli Becerileri Kazanma Komisyonu (the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills)
SCONUL	: Üniversite Derneği, Milli ve Üniversite Kütüphaneleri (the Society of College, National and University Libraries)
Sd	: Serbestlik Derecesi (Degree of Freedom)
SPSS	: İstatistiksel Analize yönelik bilgisayar programı (Statistical package for social science)
SS	: Standart sapma
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
Vd.	: ve diğerleri
$\bar{X}$	: Ortalama
%	: Yüzde

GİRİŞ

Toplumumuzun geleceğinin şekillendirici unsurları olan öğrencilerimizin eğitim almak ve öğrenim görmek için gittiği okullar, öğrencilerimize faydalı olmak için çalışmaktadır. Öğrencilerimiz ve ebeveynleri, öğrencinin gelecekte iş bulup bulamayacağı kaygısı taşıdıkları için okullarımızdan özellikle akademik başarı beklentisi yüksektir. Okullarımız da bu nedenle öğrencilerin girdiği sınavlarda başarılı olması için akademik başarıyı yüksek tutmaya çalışmaktadır. Ancak bu her zaman mümkün olmamakta, akademik başarı pek çok etkenden etkilenmektedir. Bu etkenlerin başında, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi (Coleman, 1967) ve öğretmenlerin etkililiği (Edmonds, 1979) gelmektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinden kaynaklanan güçlükler olsa da bu engeller okul yönetimi ve öğretmenlerin başarıyı olumlu etkileyen niteliklerinin güçlendirilmesiyle azaltılabilir. Bu niteliklerden bir tanesi “Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı”, başka bir tanesi ise “Kolektif öğretmen yeterliği” olduğu belirlenmiştir.

Bilgi okuryazarlığı günlük hayatta karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak için gerekli bilgiyi elde etmek, farklı kaynaklardan bilgiye ulaşmak, bilgi edinmenin devamlılığını sağlayabilmek, bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğu ve nasıl ulaşılabileceğiyle ilgili yolları kavramak şeklinde tanımlanır (Aldemir, 2003:274). Amerikan Kütüphaneciler Birliğinin (American Library Association (ALA)) 1989 yılında yayımladığı raporda bilgi okuryazarı kişiyi; nasıl öğreneceğini bilen, bilginin nasıl düzenleyip kullanacağını farkında olan, karşılaştığı bir sorunun üstesinden gelmek için gerekli bilgiyi bulan ve düzenleyip kullanabilen ve öğrenmenin sürekliliğini sağlayabilen kişi olarak tarif eder.

Kolektif öğretmen yeterliği ise öğretmenlerin, tüm öğrencilere gerektiği kadar faydalı olabilmek için ihtiyaç duyulan eylem aşamalarını etkin kullanabilecekleri ve düzenleyebilecekleri hakkında sahip oldukları inançlardır (Goddard, 2001:808). Kolektif yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olacağına inanarak onlara daha zorlu hedefler koyar ve öğrenci merkezli etkinliklerle ders verimini artırarak akademik başarıyı yükseltirler (Bandura, 1997:477). Bu sayede sosyoekonomik düzey gibi başarıyı etkileyen diğer etmenlerin olumsuz etkileri azaltılmış olur.

1. GENEL BİLGİLER

Öğretmenlerin çağdaş bireyler olarak öğrencilerin öğrenmelerini verimli bir şekilde sağlamaları konusunda, gerekli bilgiyi elde etme ve öğrencilerin de elde etmesi süreçlerini ustalıkla yönetmesi gerekmektedir. Büyük bilgi yığınları arasından işe yarar bilgiye kolaylıkla ulaşma, süzgeçten geçirme ve işinde ve günlük yaşamında ustalıkla kullanma becerisine sahip olan öğretmenler, okul ortamında kendisinden beklenen etkiyi kolaylıkla sağlayabilecektir. Bu ustalık ise pek çok kaynakta “Bilgi okuryazarlığı” olarak belirlenmiştir. Bilgi ihtiyacını fark etme, bilgiyi bulma, etkin şekilde kullanma ve çeşitli formatlarda iletme becerisi olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı (Spitzer, Eisenberg ve Lowe, 1998:24-25) ve Kurbanoglu (2010:724)’na göre tüm dünyada kullanılan, gelişen ve önemi gün geçtikçe artan bir kavram haline gelmiştir. Özellikle uzaktan eğitim ile devam etmek durumunda olan eğitim sistemimizde öğretmenlerin uzağında olan öğrencilerimize daha fazla ulaşabilmek, onların canlı derslere kendi istekleriyle katılmalarını sağlamak ve katıldıkları derslerden verim almalarını sağlamak için yeni bilgiye her zaman olduğundan fazla ihtiyaç duymuşlardır. Canlı ders yapabilecekleri uygulamayı kullanmayı bilmek, MEB Eğitim Bilişim Ağını etkin kullanmayı bilmek, derslerde dijital içerik geliştirme araçlarını kullanmayı bilmek bu yeni süreçte öğretmenlerimizin öğrencilerimize etki edebilmesi için ihtiyaçları olan en temel bilgilerdendir. Bu en temel araçlar bile öğretmenlerimizin çoğu için ilk defa kullanmak zorunda kaldıkları araçlar olması nedeniyle kısa zamanda çok bilgiye ulaşmaları gerekmiştir ve bu durum da bilgi okuryazarlığı becerisini öğretmenler için daha da gerekli kılmıştır.

Öğretmenlerimizin gereken bilgiye ulaşması ve bilgi sahibi olması bu bilgileri verimli kullanarak öğrencilere aktarabilmesi anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerimiz aynı zamanda kendisinin ve örgütteki diğer öğretmenlerin bu süreci başarıyla gerçekleştirecek yeterliğe sahip olduğuna da inanması gereklidir. Yeterlik kavramları Bandura (1977, 1993) ’nın sosyal bilişsel kuramında ortaya koyulmuştur. Bu kuramda, belirli davranışların nasıl kazanıldığı ve sürdürüldüğü açıklanır. Bandura (1986:3) Sosyal bilişsel kuramda bu psiko-sosyal işleyişi karşılıklı nedensellik kavramlarıyla açıklamıştır. Sosyal Bilişsel kuramda, kişisel ve örgütsel faktörlerin karşılıklı etkileşimi öz yeterlik ve kolektif yeterlik

kavramları olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz yeterlik kişinin bireysel olarak bir işi yapabileceği algısı iken, kolektif yeterlik okuldaki öğretmenlerin ortak verimliliği veya yetkinliğine olan inançlarıdır (Kurt, 2012:197). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile okuluna ve diğer öğretmenlere dair yeterlik algıları arasında bir ilişki veya farklılık olup olmadığı, araştırmalarda dikkat çekilen önemli bir konudur. Okullarda öğretmenlerin yapabileceklerine inandıkları ile yaptıkları arasındaki farkın olumlu ve olumsuz anlamda nelerden kaynaklandığı, kolektif yeterlik kavramıyla açıklanabilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla etki edebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi okuryazarlığı becerisi ve kolektif öğretmen yeterliği algılarının birbirini ne ölçüde etkilediği ve öğretmenlerin bu meziyetlerinin eğitimin verimliliğine hangi değişkenlere göre ne ölçüde katkı sağladığı araştırılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı algıları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bununla birlikte, bilgi okur yazarlığı algılarının kolektif öğretmen yeterlik davranışlarına etkisini belirlemek araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Zonguldak İlinde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı ile kolektif öğretmen yeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

- 1.Öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı algıları ne düzeydedir?
- 2.Öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı algıları öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik davranışları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik davranışları öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5.Öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı algıları ile kolektif öğretmen yeterlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6.Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı algıları, kolektif öğretmen yeterlik davranışını ne derecede yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimde rekabet ve başarının öneminin giderek arttığı günümüzde öğretmenlerin yalnızca bireysel yeterliği değil, kolektif yeterliği de başarıyı artırmak için önemli bir unsurdur. Bunun yanında gelişen bilgi teknolojilerine ayak uydurmak, ihtiyaç duyulan bilgiye hızlı ve güvenilir bir şekilde ulaşarak onu etkili ve verimli kullanmak yani bilgi okuryazarı olmak öğretmenlerimiz için kaçınılmaz bir beceri haline gelmiştir. Bu sebepten söz konusu unsurlar çerçevesinde öğretmenlerimizin durumunun tespitinin yapılması gerekli ve önemli görülmüştür.

Ülkemizde öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı düzeyi ve kolektif yeterlik algısı ile ilgili yapılan çalışmalar, sınırlı sayıdadır. Bu yüzden bu çalışmanın öğretmenlerin her iki kavram ile ilgili algısını ortaya çıkarması uygulayıcılar ve araştırmacılar için önemli veriler sağlamaktadır. Ayrıca yapılan literatür taramasında öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı düzeyi ve kolektif yeterlik algısı arasında ilişkinin konu edildiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmanın literatürde bu eksikliğe katkı sağlaması beklenmektedir. Bilgi okur yazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliğinin pozitif ya da yüksek olması, öğrenci başarısının artışında önemli bir rol üstlenebilir. Öğretmenlerin bilgiye gereksinim duymaları onları, bilgi kaynaklarının arayışına ya da bilgi kaynaklarını farkındalıkla kullanmaya yönelebilecektir. Bu bağlamda, bilgi okur yazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin görünür kılınması, konunun anlaşılabilirliğine katkı sağlayabilecektir.

Ayrıca bu çalışmanın bulguları sosyal bilişsel kuramda anlatılan kavramları kanıtlar niteliktedir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar okullarda ortak beklenti olan etkili eğitimi ve akademik başarıyı yükselterek öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Araştırmada, öncelikle yabancı literatürde yapılan araştırmalara ve sonuçlarına değinilerek kuramsal bir çerçeve sunulmuştur. Daha sonra değişkenlerle ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar da incelenerek benzer sonuçlar

olup olmadığı ortaya konulmuştur. Böylece literatüre hem kuramsal hem de uygulama açısından katkı sağlanmıştır.

1.4. Sayıtlar

Bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği ölçeklerine öğretmenlerin doğru, samimi cevaplar verdikleri ve onların gerçek görüşlerini yansıttığı kabul edilmiştir. Yine araştırma örnekleminin, evreni yeterli derecede temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Zonguldak il merkezi ve ilçelerinde 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında çalışan ilkököl öğretmenlerinin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Ek olarak verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerden çıkan sonuçlar araştırmanın diğer sınırlılığıdır.

1.6. Tanımlar

Bilgi Okuryazarlığı: Geniş çapta bilgi araçlarını verimli kullanma ve problemlere çözüm bulmada birincil kaynaklara ulaşma teknikleri ve becerileridir (Zurkowski, 1974:6).

Öz Yeterlik: Öz yeterlik; kişinin kendisinden beklenen davranışı başarılı şekilde gerçekleştireceğine olan inançtır (Bandura, 1977:193).

Kolektif Öğretmen Yeterliği: Bir okuldaki öğretmenlerin örgütün birlikte gösterdiği çabaların öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratacağına dair algıdır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000:480)

Sosyoekonomik düzey: Gelir düzeyi, meslek, eğitim seviyesi, sosyal sınıf gibi göstergelere dayanarak içinde bulunduğu durum ve etkinliklerde önemli ölçüde etki eden bir faktördür (Karayığit, 2017:120).

Öğretmen: Zonguldak merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan alan yazına yer verilmiştir.

2.1. Bilgi Okuryazarlığı

İnsanlar istese de istemese de hazır olsa da olmasa da çağımızda bilgi hızlı bir şekilde üretilmekte, yayılmakta ve fazlalaşmaktadır. Böyle bir dönemde, çağa ayak uydurmak isteyen bireyler için bu bilgiyi işleme, verimli bir şekilde kullanma becerisi anahtar rol oynamaktadır. Bu yüzden “bilgi okur yazarlığı”, insanlar için yeni bir beceri olarak toplumlara yerleşmiştir.

Bilgi okuryazarlığından kavram olarak ilk defa Amerikan Bilgi Endüstrisi (Information Industry Association) başkanı Paul Zurkowski, Kütüphane ve Bilgi Bilimi Ulusal Komisyonu (National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS)) için hazırladığı raporda bahsetmiştir (Polat ve Odabaş,2008:3). Bu raporunda, bilgi kaynaklarını işlerinde kullanmada eğitilmiş insanları bilgi okur yazarı diye tanımlayan Zurkowski (1974:6), bilgi okur yazarlığını “Geniş çapta bilgi araçlarını verimli kullanma ve problemlere çözüm bulmada birincil kaynaklara ulaşma teknikleri ve becerileri” olarak tanımlamıştır. “Her bilgi kesinliği deneyimlerle sabit bilgi değildir; ... Güzelliğin görenin gözünde belirlendiği gibi bilgi de insanın zihninde belirlenir” sözleriyle Zurkowski (1974:4), ortaya çıkan bilgi çağımızı anlamaya giden yolun kapısını açmıştır (Badke, 2010:48). Pek çok kaynak incelendiğinde, bilgi okuryazarlığı kavramının isim babası Paul Zurkowski olduğu görülmektedir. Zurkowski'den sonra 1976 yılında Burchinal, bilgi okuryazarlığını, problem çözmek ve karar vermek için ihtiyaç duyulan bilgiyi bulma ve kullanma becerisi olarak tanımlamıştır (Kurbanoglu, 2010:725).

1989’da Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) Başkanlık Komitesi’nin bilgi okur yazarlığı sonuç raporuna göre, insanlar bilgi çağına bireysel ya da ulus olarak ayak uydurmak için bilgi okuryazarı olmalıdır. Kişi bilgi okuryazarı olmak istiyorsa, bilgi ihtiyacı olduğunun farkında olmalı, bilgiyi edindiğinde analizini yapmalı ve verimli olarak kullanmayı başarmalıdır. Bunu yapan insanlar bilgiyi düzenlemeyi, nasıl bulunacağını ve kullanılacağını bildiklerinden, nasıl öğreneceklerini de bilen kişiler olurlar. Böylece işlerinde ya da karar vermede

ihtiyacı olan bilgiyi her zaman bulabildikleri için, hayat boyu öğrenmeye hazır kişilerdir” (ALA, 1989). Bu rapor, bilgi okuryazarlığı programları ve standartlarının uygulama aşamasının görünen başlangıcı olarak öne çıkmış ve ardından bilgi okur yazarlığı kavramıyla ilgilenmek için iki ulusal kuruluş oluşturulmuştur. 1990’da Bilgi Okuryazarlığı Ulusal Forumu (The National Forum on Information Literacy (NFIL), Amerikan Kütüphaneler Derneği Başkanlığı komitesinin sonuç raporundaki tavsiyeleri doğrultusunda kuruldu. Bilgi okur yazarlığına duyulan ihtiyacın farkındalığını artırmak için çalışan ve bilgi okuryazarlığı ilkelerinin benimsenmesine öncülük eden faaliyetleri teşvik eden Bilgi Okuryazarlığı Ulusal Forumu (NFIL) eğitim, iş dünyası ve devlet kurumları koalisyonudur. Bu kuruluşun ve üyelerinin görevi, ulusal ve uluslararası çapta ve üye kuruluşlar içinde, bilgi okuryazarlığını teşvik etmektir. (Seamans, 2001:15).

Bilgi Toplumunun işaretleri, kalkınma, refah ve özgürlüğe giden eylemleri aydınlatır. Bilgi okuryazarlığı, yaşamın her kesiminden insanları kişisel, sosyal, mesleki ve eğitimsel hedeflerine ulaşmak için etkili bir şekilde bilgi arama, değerlendirme, kullanma ve oluşturma konusunda güçlendirir. Dijital dünyada temel bir insan hakkıdır ve tüm ülkelerde sosyal içermeyi teşvik eder (UNESCO, 2005:76).

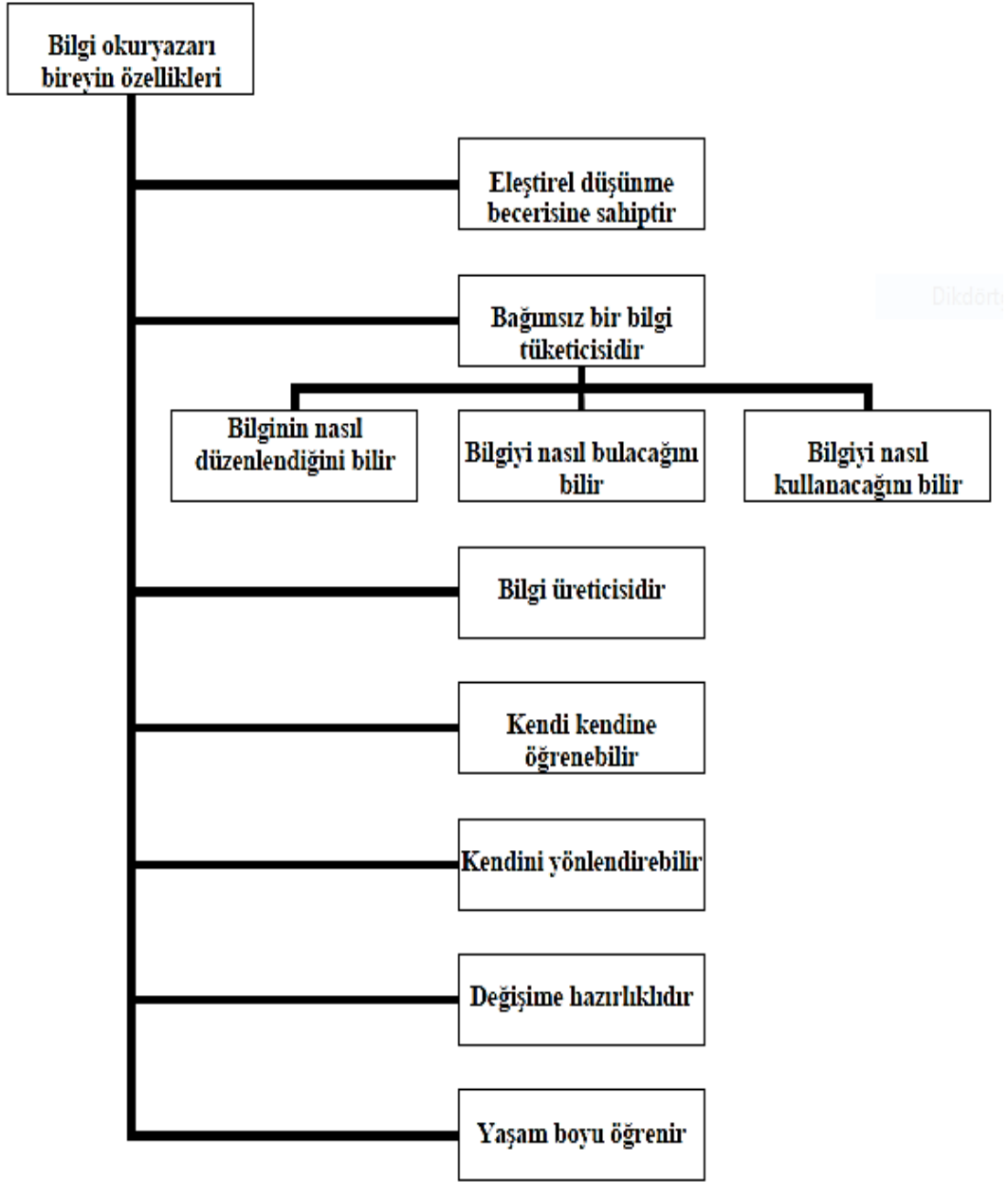
Bilgi okuryazarlığı teriminin kavramsal analizini yapan Kurbanoglu (2010:743) bilgi okuryazarlığının kişisel motivasyon, iletişim, uyum sağlama, işbirliği, ekip çalışması gibi kişisel yetkinlikler ile sahip olması gereken bilginin farkında olma, ihtiyacı olan bilgiyi niteleme, araştırma yolları öğrenme, bilgiyi arama, bulma, seçme, değerlendirme, kullanma, sınıflama, düzenleme, yorumlama, elde edilen bilgiyle önceki bilgiyi kaynaştırma ve iletme gibi bilgi becerilerinin; belli bir yargıya varabilmek için akıl yürütme, karar verebilme, problem çözebilme, analitik düşünebilme, eleştirel düşünebilme, sentez yapabilme, yaratıcı düşünebilme, yeni bilgi üretebilme, önceki öğrenilenlerden yararlanarak bilgi ve beceri geçişi yapabilme ve özümseme gibi üst düzey düşünme becerilerinin; bilgisayar okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, fonksiyonel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kütüphane okuryazarlığı gibi farklı becerilerin sentezinden oluştuğunu belirtmektedir. Bahsedilen niteliklerin öğretmenlerde

bulunması, öğrencilerin de çok yönlü gelişimi ile bilgi okuryazarı bireyler olmalarını sağlayacaktır.

Bilgi okuryazarlığının toplumsal yaşam için gerekliliği, iş yaşamında verimlilik, demokratik haklar, toplumda kabul gibi konularla da ilişkilendiren kaynaklar olmuştur. Bilgi okuryazarlığı, hem iş hayatında verim ve etkinliğin sağlanmasına yardımcı olmakta hem de bilgi kaynaklarına etkili erişebilen bilgi okur yazarı kişiler oy verirken diğer kişilerden daha akıllıca kararlar vererek demokrasinin korunmasında fayda sağlamaktadır (Spitzer vd. 1998:22). 1992 yılında "bilgi okuryazarlığı" teriminin gelişim tarihinin izini süren ve çağdaş toplumda önemli bir kavram olarak bilgi okuryazarlığının ortaya çıkışının tartışıldığını ifade ettiği çalışmasında Doyle (1994:2-3), bilgi okuryazarı olan kişinin şu özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir:

- Doğru ve yeterli bilginin karar verme için temel oluşturduğunun bilincindedir.
 - Bilgi gereksinimini fark eder.
 - Bilgi gereksinimine dayalı olarak soruları formüle eder.
 - Bilginin potansiyel kaynaklarını belirler.
 - Başarılı bir arama stratejisi geliştirir.
 - Bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanarak bilgi kaynaklarına erişir.
 - Bilgiyi değerlendirir.
 - Uygulamada kullanmak üzere bilgiyi düzenler.
 - Mevcut bilgi yapısı içerisinde yeni bilgiyi birleştirir.
 - Bilgiyi eleştirel düşünme ve sorun çözmede kullanır.
- Bilgi okuryazarı bireylerin özellikleri şekil 2.1’de özetlenmiştir.

Şekil 2.1: Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri



Kaynak: Serap Kurbanoglu (2006); “Bilgi Okuryazarlığı”, 42. Kütüphane Haftası Sunumu, Gothe Enstitüsü, İstanbul. <https://www.goethe.de/ins/tr/tr/sta/ist.html> (Erişim Tarihi: 19.05.2021).

Bilgi Okuryazarlığının uygulanmasıyla ilgili Sternberg’in 1985’te ortaya çıkardığı çalışmasında, okul müfredatı ile gerçek yaşam arasında problem çözme becerisi açısından düşünme becerilerinde farklar olduğunu saptamıştır. Problem çözmede ilk adım problemin var olduğunu anlamak ve onu tanımlamaktır diyen Sternberg, okul ortamında problemler titizlikle etiketlenmiş olarak öğrencilere sunulur ancak, gerçek yaşamda bu asla olmaz demiştir. Okul derslerinde ipuçları öğretmenler tarafından verilir iken veya kaynaklar önceden hazırlanmış olarak

gelirken gerçek yaşamda, bilgi araştırma stratejileri öğrenilmeli ve uygulanmalıdır. Başka fark ise çıkarılan sonuçla ilgilidir. Sınıfta sadece bir çözüm olması muhtemeldir ancak, gerçek hayatta çoğunlukla pek çok çözüm vardır ve alternatifler değerlendirilmelidir. Değerlendirme süreci, daha fazla bilgi aramayı gerektirebilir. Sternberg, bu farkları bilgi okuryazarı insanların köprü kurarak ortadan kaldıracıebileceğini belirtmiştir (Sternberg 1985 akt. Doyle, 1994:8-9). Bilgi okur yazarı olan öğretmenler, öğrencilere sınıf ortamında öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama becerileri kazandırma konusunda daha yetkin olacaktır.

2.1.1. Bilgi Okuryazarlığı Standartları

Bilgi okuryazarlığı standartları, tanımlarından ve modellerinden yola çıkılarak kuramsal bir ereve oluşturmak için geliştirilmiştir. İlköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim gibi kademeler için geliştirilen standartlar, Kurbanoglu (2010:734)' na göre koşullara ve çevreye göre uyarlanabilir olmalıdır. Standartlar temel olarak performans göstergeleri, kazanımlar ve öğrenme ıktıları içerirler. Bilgi okuryazarlığı alanında oluşturulan ilk standartlar, ABD'de biri ilk/ortaöğretim (AASL ve AECT) diğeri yükseköğretim için geliştirilen standartlardır (ACRL, 2000). Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (Ameraicn Association of School Librarians (AASL)) ve Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği (Association for Educational Communication and Technology (AECT) tarafından ortaöğretim düzeyinde sahip olunması gerekli bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin 1998 yılında yapılan çalışma, bunlardan en bilinenidir (Polat, Coşkun, 2012:120). Bu çalışmaya göre, bilgi okuryazarlığı standartları ve göstergeleri şöyledir (AASL/AECT 1998:8-9):

Standart 1: Bilgi okuryazarı öğrenciler bilgiye verimli ve etkili biçimde ulaşırlar.

Göstergeleri: 1) Bilgi ihtiyacından haberdar olur. 2) Doğru ve kapsamlı bilginin akıllı karar vermenin temeli olduğunu bilir. 3) Bilgi ihtiyaçlarına göre soruları formüle eder. 4) eşitli potansiyel bilgi kaynaklarını belirler. 5) Bilgiyi yerleştirmede başarılı stratejiler geliştirir ve kullanır.

Standart 2: Bilgi okuryazarı olan öğrenciler bilgiyi inceleyerek ve gereği kadar analiz ederler.

Göstergeleri: 1) Doğruluğunu, alaka düzeyini ve kapsamını belirler. 2) Olgı, bakış açısı ve fikir arasında ayrım yapar. 3) Doğru olmayan ve aldatıcı bilgileri tanımlar. 4) Eldeki problem ya da soruya uygun çözümü belirler.

Standart 3: Bilgi okuryazarı olan öğrenciler bilgiyi doğru ve yaratıcı olarak kullanırlar.

Göstergeler: 1) Bilgileri doğru kullanıma uygun hale getirir. 2) Elde edilen bilgiyi var olan bilgi ile birleştirir. 3) Bilgiyi eleştirel düşünme ve problem çözmede uygular. 4) Bilgiyi ve fikirleri uygun biçimde kullanır.

Bağımsız (kendi kendine) öğrenme standartları:

Standart 4: Kendi kendine öğrenebilen öğrenciler bilgi okuryazarıdır ve ilgi alanlarındaki bilgiyi takip ederler.

Göstergeleri: 1) Kariyer ilgi alanları, toplum katılımı, sağlık sorunları ve eğlence arayışları gibi kişisel refahın çeşitli boyutlarıyla ilgili bilgiler arar. 2) Kişisel ilgileriyle alakalı yenilikleri çareleri oluşturur, geliştirir ve analiz eder.

Standart 5: Kendi kendine öğrenebilen öğrenciler bilgi okuryazarıdır ve edebiyat ve diğer yaratıcı bilgi ifadelerini kavrarlar.

Göstergeleri: 1) Bilinçli ve motive olma becerisine sahiptir. 2) Farklı şekillerde yaratıcı biçimde sunulan bilgilerden anlam çıkarır. 3) Farklı şekillerde yaratıcı ürünler oluşturur.

Standart 6: Kendi kendine öğrenebilen öğrenciler bilgi okuryazarıdır ve araştırma ve oluşturma aşamalarında kusursuzluk için uğraşırlar.

Göstergeler: 1) Kişisel bilgi arama sürecinin ve ürünlerinin kalitesini değerlendirir. 2) Ürettiği bilgileri incelemek, iyileştirmek ve yenilemek için yollar tasarlar.

Sosyal sorumluluk standartları

Standart 7: Kendini eğiten topluma pozitif katkı sunan öğrenciler bilgi okuryazarıdır ve demokratik bir toplum için bilginin önemini tanırlar.

Göstergeler: 1) Geniş kaynaklardan, disiplinlerden ve kültürlerden bilgi bulmaya çalışır. 2) Bilgiye erişimde eşitlik ilkesine saygı gösterir.

Standart 8: Kendini eğiten topluma pozitif katkı sunan öğrenciler bilgi okuryazarıdır ve bilgi ve bilgi teknolojileri alanlarında uygun şekilde davranırlar.

Göstergeler: 1) Fikir özgürlüğü ilkesine saygı duyar. 2) Fikri mülkiyet haklarına saygı duyar. 3) Bilgi teknolojilerini gerektiği gibi kullanır.

Standart 9: Kendini eğiten topluma pozitif katkı sunan öğrenciler bilgi okuryazarıdır ve bilgiyle ilgili üretilmeye fayda sağlamak için gruplarda etkin olur.

Göstergeler: 1) Bilgilerini diğer insanlarında kullanımına sunar. 2) Diğer insanların düşüncelerine altyapısına değer verir ve katkılarını kabul eder.

AECT ve AASL derneklerinin ifade ettiği bahsedilen standartlar ve göstergeler, öğrenciler için oluşturulmuş olsa da alan yazında incelenen bilgi okuryazarlığı açıklamalarını kapsamaktadır. Bu yüzden bilgi okuryazarı bir bireyde görülmesi gereken davranışlar veya edinmesi gereken kazanımları belirtmesi açısından değerli bir çerçeve oluşturmaktadır.

ACRL (2000) de benzer şekilde yükseköğretim bilgi okuryazarlığı standartlarını 5 ana standart ve performans göstergeleri ile bu göstergelerin öğrenme çıktılarından oluşturmuştur. Bu standartları ve performans göstergeleri de bilgi okuryazarı olan öğrencilerden beklenen becerileri ve yeterlilikleri sınıflayarak aynı biçimde sıralamıştır.

Kapsamlı bir literatür taraması yapıldığında görüldüğü üzere Amerika'daki Bilgi okuryazarlığı standartlarına ek olarak diğer ülkelerde de bazı kuruluşlar tarafından bilgi okuryazarlığı modelleri geliştirildi. Avusturalya ve Yeni Zelanda Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü (The Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL), ACRL'nin standartlarını uyarladılar ve bilgi okuryazarı yeteneklerinden birisi olan bilgi yönetimini eklediler. İngiltere'de Üniversite Derneği, Milli ve Üniversite Kütüphaneleri (the Society of College, National and University Libraries (SCONUL, 1999)) de bilgi ve teknoloji becerilerini birleştiren standartlar tasarladılar ve yüksek öğretimde bilgi okuryazarlığı aşamalarını tarif ettiler (Shu-Wei Wu, 2009:48). Nambiya'da eğitim kaynaklarında büyük eşitsizlik olmasına rağmen Temel Bilgi Bilimi zorunlu bir derstir ve bu eşitsizlikten dolayı öğretmenler Eğitim Bakanlığının oluşturduğu müfredat dahilinde öğrencilere bilgi becerilerini doğal çevreyi, köyü, tarihi ve kültürel siteleri ve diğer önemli bilgi kaynağı kişileri kullanarak öğretmektedir (Jacobs, 1995 akt. Spitzer vd., 1998:58). Güney Afrika'da öğretmenlerin

öğrencilerin bilgi okuryazarlığını geliştirmeleri için bir uluslararası konferans düzenlenerek yönerge yayımlandı. Kanada’da bir üniversite, gurubu bilgi okuryazarlığı stratejileri geliştirmek için bir hareket planı hazırlamak üzere kuruldu ve Rader (1996)’a göre, Kanada hükümeti tarafından bilgi okur yazarı nüfusun olması desteklenmektedir. Finlandiya’da Eğitim Bakanlığı, 1994 yılında 21. Yüzyıl bilgi toplumunun eğitimi ve araştırma stratejilerini hazırlamak üzere bir Uzman Komitesi oluşturdu ve 1995 yılında bilgi becerileriyle ilgili bir Milli Strateji yayımladı (Spitzer vd., 1998:61). Dünyanın farklı yerlerinde, bilgi okuryazarlığı alanında yapılan çalışmalar yurttaşların yaşam boyu öğrenmelerinin desteklendiğini ve ekonomik kalkınma için iş yaşamında başarının bu sayede artırılmaya çalışıldığını göstermektedir.

2.1.2. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri

Bilgi okuryazarlığı için literatüre kazandırılan tanımlara bakıldığında ve bahsedilen standartlar incelendiğinde bilgi okuryazarı olmanın bazı becerileri gerektirdiği anlaşılmaktadır. Bu beceriler, Özgüven (2019:17) tarafından “bilgi ihtiyacının farkında olma, bilgiye erişme ve elde etme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi kullanma ve bilgiyi paylaşma “olmak üzere 5 başlık altında toplanmıştır:

2.1.2.1. Bilgi İhtiyacının Farkında Olma

Bu beceri düzeyinde bilgi okur yazarı bir birey, karşılaştığı problemi çözmek için yeterli bilgiye sahip olmadığını fark eder ve hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunu belirler. ALA (1989) bilgi okuryazarlığı tanımında bahsedildiği gibi “Bilgiye ihtiyaç duyulduğunda bu ihtiyacı hissetmek...” bilgi okuryazarlığı becerisi olarak ilk sırada yer alır. Dolayısıyla bu süreçte bilgiyi aramak isteyen kişinin bir amacı olmalı. Kişi kendisinde olan eksikliğin farkında olduğunda bu ihtiyacı gidermek üzere harekete geçecektir ve ihtiyaç duyduğu bilgiyi tanımlayacak ve sınırlarını belirleyecektir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002:129).

Bilgi okuryazarlığının ilk aşaması olan ve ihtiyacın belirlenmesini, sınırlarının çizilmesini ve gerekli planlamanın yapılmasını gerektiren bu ilk aşama, bireyin bilgi okuryazarlığı kazanımlarını elde etmesi için önemlidir. Bilgi okuryazarı öğretmenler karşılaştığı problemi belirlemek ve çözüme ulaşmak için

gerekli bilgiye sahip olup olmadığını belirler ve gerekli bilgiye ulaşmak için doğru adımları atarak harekete geçer.

2.1.2.2. Bilgiye Erişme ve Bilgiyi Elde Etme

Bilgiye ihtiyacı olduğunu belirleyen birey, uygun bir arama stratejisi belirleyerek bilgiye ulaşır. Bu beceri, Spitzer vd. (1992)'in geliştirdikleri “büyük altılı” (big six) bilgi sorununu çözme aşamalarında “Bilgi arama stratejilerinin geliştirilmesi” ve “Bilginin ve bilgi kaynaklarının bulunması” becerileri olarak yer almaktadır (Polat ve Odabaş, 2008). Doğru arama stratejilerini kullanmak, bilgi yığınları arasından zamanı etkili kullanarak doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için önemlidir (Özgüven, 2019:31). Bu beceri; çeşitli kaynakları etkili biçimde kullanmayı, farklı dijital ve basılı kaynaklara ulaşmak için uygun stratejilerden oluşan arama becerisi oluşturmayı, bilginin tam metnine erişmeyi, yeni bilgiyi toplamak için doğru tekniği kullanmayı, yeni bilgilerle verileri güncel tutmayı, bilgiyi paylaşmak için topluluklarda yer almayı, bilgi ihtiyacının karşılanamadığını belirleyebilmeyi, çevrimiçi ya da basılı yardım ve kişisel ya da uzman yardımı bulabilmeyi gerektirir (SCONUL, 2011:3).

2.1.2.3. Bilgiyi Değerlendirme

İhtiyaç duyulan bilgiler elde edildikten sonra geçerlilik, güvenilirlik gibi kriterlere göre analiz edilerek sınıflanıp depolanır. Bilgi okuryazarı olan kişi, elde ettiği sonuçları değerlendirmek için eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalı ve ihtiyacı olan bilgiye çeşitli bilgi kaynaklarından ulaştıktan sonra bunları etkin bir şekilde kullanmalıdır (Weber, 2000 akt.: Kılıç, 2018:52). Bilgi okuryazarı bireyler, bilgiyi kullanma aşamasına geçmeden önce buldukları bilgiyi incelemeli ve yeni bilgiyi önceden sahip olduğu bilgiyle birleştirmelidir. Bulduğu bilgileri anlamlandırmalıdır. Bilgi, onu kullanarak bir şey yapılanı kadar bilgi değildir (Doyle, 1994:6).

SCONUL Bilgi Okuryazarlığı Çalışma Gurubunun “Bilgi Okuryazarlığının Yedi Direği” (2011:9) modeline göre değerlendirme basamağında bilgi okuryazarı kişiler; farklı bilgiler arasından seçebilme, doğru kriterleri seçebilme ve kullanabilme, bulunan bilgi kaynağının kalitesini, doğruluğunu, alakasını, yanılma payını ve itibarını değerlendirebilme, anahtar noktalarını belirleyerek eleştirel

okuyabilmeli, gerçek araştırma amacıyla bulunan bilgileri ilişkilendirebilmeli, başkalarının bulgularıyla kendi bulgularını eleştirel bir şekilde değerlendirmeli ve ne zaman duracağını bilmelidir. Bu şekilde bir değerlendirme süzgecinden geçen bilgiler, kullanıma hazır hale gelir.

2.1.2.4. Bilgiyi Kullanma

Kullanma aşamasını sürecin en değerli adımı olarak değerlendiren Doyle (1994:6)'a göre, bu aşamada elde edilen bilgi kullanılarak asıl soru cevaplanır ve bilginin kullanılması kişiyi motive eder. Bilgi okuryazarlığının amacı bilgiyi bulmak değil, onu kullanarak bir şeyler yapmaktır. ACRL (2000)'in geliştirdiği bilgi okuryazarlığı standartlarında, bilgi okuryazarı olan kişinin bilgiyi ürün veya performans planlamada veya yaratmada kullandığı belirtilmektedir. Malzemeyi ürün ya da göstergenin yapısını belirleyecek şekilde düzenleyerek geçmişteki tecrübelerinden bilgi ve becerileri aktarır ve başarılar, başarısızlıklar alternatiflerden yararlanarak ürün ya da göstergeleri diğerlerine doğru bir şekilde ulaştırır.

2.1.2.5. Bilgiyi Paylaşma

Bilgiyi paylaşma becerisi, bilgi okuryazarı olan kişinin telif haklarını bilerek ve bilginin nasıl kullanılacağı ile ilgili kurallara dikkat ederek doğru şekillerde kaydedip gerekli kişilere iletmesi veya sunabilmesi yeteneklerini içermektedir (Özgüven, 2019:32). Bahsedilen beceri, bazı modellerde bilginin sunulması veya iletilmesi basamaklarında ele alınmaktadır.

Bilgiyi paylaşma becerisine sahip olan birey; sözlü ve yazılı olarak bilgiyi özetleyebilir, bilgiyi uygun bir şekilde analiz eder ve sunar, farklı kaynaklardan olan karmaşık bilgileri sentezler, çeşitli formatlarda uygun ve etkili biçimde sözlü ve yazılı iletişim kurar, uygun olan yayıncıları seçer, uygun kişisel ağları ve dijital teknolojileri kullanarak toplumda kişisel profil oluşturur (SCONUL, 2011:11). Öğretmenlerin bilgi okuryazarı olması, karşılaştığı sorunların çözümü için gerekli bilgiye ulaşması bağlamında önemli olduğu kadar ulaştığı bilgiyi öğrencilerine doğru biçimde sunması için de önemlidir.

Bilgi okuryazarlığı için hazırlanan modellerin incelenmesinden bilgi becerileri olarak da belirtilen bilgi ihtiyacını fark etme ve belirtme, bilgi arama,

bulma, kullanma, aktarma ve değerlendirme şeklinde problem çözme kademelerinden oluştukları anlaşılmaktadır. Bu belirtilen aşamalar incelendiğinde, özellikle bilgiyi kullanma ve değerlendirme aşamalarında karar verme, sentez ve analiz, eleştirel düşünce şeklinde üst düzey düşünme becerilerinin yer aldığı, aynı zamanda bilgiyi kullanma ve sunma kademelerinde etik davranışların bulunduğu anlaşılmaktadır. ANZIIL ve Yedi Sütun gibi modelde ise kütüphane ve teknoloji becerileri ana becerileri olarak belirtilmekte, üst düzey düşünme becerileri ve iletişim, ekip çalışması yapabilme şeklinde bireysel becerilerden söz edilmektedir. Ayrıca bilginin kullanmanın etik yönü ve sosyal yanı da vurgulanmaktadır (Kurbanoglu, 2010:734).

Bilgi ve teknolojinin eğitim, kamu hizmetleri ve iş hayatı gibi mümkün olan her ortamda insanları etkilediğini çalışmada belirten Eisenberg (2008:39), eğitimin temel olarak bilgi temelli olduğuna bu yüzden öğrenme ve öğretmenin her yönü bilgiyi toplama, işleme iletişimi gerektirdiğine değinmiştir. Öğrenen kişilerin bilgi okuryazarı olma aşamasında takip etmesi gerekli beş aşama ve bu aşamalarda cevap bulabileceği sorular şu şekilde ifade edilmiştir (ACRL, 2003 akt. Adıgüzel, 2011:16):

- “• İhtiyaç duyulan bilgiyi bilme: Bilmek istenen nedir? Bunun için ne tür bilgiye gereksinim duyuluyor? Gereksinim duyulan bilginin miktarı nedir?
- İhtiyaç duyulan bilgiye erişme: İhtiyaç duyulan bilgiyi elde etmenin en iyi yolu nedir? Bilgiye ulaşmada uygun kavramlar kullanılıyor mu? Bilgiye ulaşmada hangi arama sistemleri ya da bilgi kaynakları kullanılacak?
- Erişilen bilgiyi değerlendirme: Bilginin kaynağı güvenilir midir? Başka yorumlar ya da bakış açıları var mıdır? Yeni bilgi, var olan bilgide nasıl bir değişikliğe neden olacaktır?
- Değerlendirilen bilgiyi kullanma: Bilginin sunumu için en uygun yöntem nedir? Verilecek mesajı en iyi yansıtan bilgi sunum formatı seçilmiş mi? Kaynaklardan yapılan alıntılar, savunulan düşünceleri desteklemekte midir?
- Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeleri kabul etme: Materyalin kullanma izni var mıdır? Sansürle ilgili konular nelerdir? Bilginin elde edilmesi, kullanılması ve yayımına ilişkin üniversitelerin belli bir politikası var mıdır?”

Günümüzde bu aşamaları gerçekleştirmek teknolojik gelişmelerden dolayı hem ulaşılması kolay hale gelmiştir hem de teknoloji okuryazarlığı gibi yeni yeterliklere sahip olmayı gerekli hale getirmiştir.

Bilgi okuryazarlığı literatürü incelendiğinde, kavramın çıkışından bu yana hem tanımının değiştiği hem de sürekli katlanarak artan bilgi yığınları ile baş

edebilmek için ve onu verimli kullanabilmenin öneminin arttığı görülmektedir. Temel özgürlüklerden yararlanma kapasitemiz ve kendi kaderimizi tayin etme ve gelişme yeteneği dahil olmak üzere, seçimlerimizi ve ardından gelen eylemlerimizi büyük ölçüde edindiğimiz bilginin kalitesinin belirlediği bir dünyada yaşıyoruz. Teknolojinin gelişmesinin etkisiyle bilgiye ulaşmanın ve depolamanın kolay olduğu çağımızda, gittikçe de daha büyük önem kazanacaktır.

2.1.3. Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Becerisi

Eğitim sistemimizde öğrenci merkezli yaklaşım ve öğrenme yöntemleri kullanıldığından bu sisteme uyumlu olarak öğrencilerimizin öğrenmeyi öğrenme becerisinin gelişmesi gerekir. Böylece bilgiye etkili ve verimli olarak nasıl ulaşacaklarını öğrenerek hayat boyu öğrenmelerinin devamı sağlanmış olur. İlgili literatür incelendiğinde, hayat boyu öğrenmenin temel becerisinin bilgi okur yazarı olmak olduğu görülmektedir. Öğretmenlerimizin de aynı şekilde öğrencilerimize bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmak ve kendi gelişimlerini sürdürmek için bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları çok önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan 2023 vizyon belgesinde de Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk (2018), hayat boyu öğrenmenin destekleneceğini ve çoklu okuryazarlık becerilerinin önemini vurgulamaktadır.

Günümüzde öğretmenler, öğrencileri için özellikle bilgi teknolojilerini kullanarak müfredata uygun materyaller hazırlamaktadır. Bu etkinliklere öğrencilerin katılmak için yeterli kapasiteye sahip olup olmadığını yani öğrenciye uygun materyal geliştirmeyi, yine bilgi okuryazarlığı becerisiyle başarabilirler. Ross Todd (1995), Avusturalya okullarında bilgi okuryazarı öğrencilerin sınavlarda daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Louise Limberg (1998), İsviçre okullarında gelişmiş bilgi arama ve kullanma becerilerine sahip öğrencilerin daha gelişmiş öğrenme becerilerinde başarılı olduklarını keşfetmiştir (Bruce, 2002:11). Bilgi okuryazarı olan öğretmen, bu beceriyi öğrencilerine de aktaracağı için eğitim yüzeysel kalmayacak, derinlemesine ilerleyecektir. Bu hedeflerin gerçekleşebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının bilgi okuryazarlığını, öğretmen adaylarına kazandırması kaçınılmazdır.

ACRL'nin Eğitim ve Davranış Bilimleri Bölümü (Education & Behavioral Sciences Section- EBSS) tarafından 2011 yılında, Öğretmen Eğitimi İçin Bilgi

Okuryazarlığı Standartları (Information Literacy Standards for Teacher Education) yayımlanmıştır. Bu standartların bilgi ve teknolojide sürekli gelişme ve değişmeden dolayı bilgiyi aramak, bulmak, değerlendirmek ve kullanmak için daha gelişmiş ve çok yönlü bilgi okuryazarlığı becerileri gerektirdiği ve bu şartlarda öğretmenlerin, bu çağın öğrencilerine bilginin etkin olarak nasıl kullanılacağını öğretmek için uygun şartları oluşturmada önemli etki ve sorumluluğa sahip olmaları olmak üzere iki temel noktası vardır (ACRL, 2011). Bu standartlarda problem çözme, karar verme, analiz ve sentez yapma, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri ve öğretmen adaylarının alanları ile ilgili bilgi kaynaklarını tanıma, değerlendirme ve kullanma becerilerine sahip olması, bilgi kullanımı ile ilgili yasal, etik ve sosyal konuları bilmesi, teknolojiyi kullanma becerilerine sahip olması gibi beceriler vurgulanmıştır (Baysen vd. 2017:60). UNESCO ve ALA/ACRL aynı zamanda kuruluş amaçları gereği eğitim öğretimde bilgi okuryazarlığının önemini sosyal etkisi, eğitimsel ve teknolojik bağlamının öğrenmeyi etkileme şekli ile ilgili önem arz eden noktaları vurgulayarak öğretmenlik mesleğindeki önemini meşrulaştırdı (Sanches, 2018:636). Adıgüzel (2005:356)'e göre, bilgi okuryazarlığı yeterliğinin öğretmenlere kazandırılması için öğretmen eğitimi programlarında, yeni okuryazarlık alanlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu standartlara sahip olması, sürekli değişen ve gelişen bilgi kümeleri içinden gerekli olanları seçerek eğitimde kullanması ve gelecek nesillere aktarması açısından önemlidir.

Pek çok öğretmen ve okul yöneticisi derslerin, ders kitaplarının, ek kaynakların ve öğrencilerin sürekli bu kaynaklardan öğrendiklerini tekrar etmelerini gerektiren testlerin aktif, çok daha az kaliteli bir öğrenme deneyimi yaratmadığını kabul eder. Yüksek öğretim düzeyindeki çalışmalar da öğrencilerin kendilerine verilen bilgilerin çoğunu hatırlamada başarısız olduklarını kanıtlamıştır (ALA, 1989). Öğretmenler de konu uzmanları olarak bir dersin hedeflerine ulaşmada kaynaklardan yararlanacaksa bilgi okuryazarlığı konusunda yetkin olmalıdır (Behrens ve Shirley, 1994:319). Böylece kaynakları başarılı bir filtreden geçirir ve öğrencilere doğru ve etkili kaynakları sunarlar. Üstelik bilgi okuryazarı bir öğretmen kendisine ve öğrencilerine daha verimli olduğu gibi sağladığı başarı, diğer çalışma arkadaşlarının da motivasyonunu artırarak kolektif öğretmen yeterliğini katkı sağlayarak topyekûn okulun verimini artırmış olacaktır.

2.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Okullarda eğitimin temel öğelerinden biri olan öğretmenler, okulların geliştirilmesinde, eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde, etkili okul ikliminin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin motivasyonu ve kendini yeterli hissetmesi önemlidir. Öğretmenleri gerekli yeterliliğe ulaştıracak etmenler, son yıllarda pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu etmenlerin başında, öğretmenlerin bireysel ve kolektif yeterlik algıları gelmektedir (Jerald, 2007:3). Öğretmenlerin yeterlik inançları performanslarını etkiler ve öğrencilerinin başarısını artırır. Öğretmenler davranışlarının öğrenci başarısını artırdığını görünce yeterlik algısı olumlu yönde etkilenir (Demir 2019:30).

Okullarda, öğretmenler bir arada ve düzen içinde çalıştığında ortaya çok güzel, dikkate değer başarılar çıkmaktadır. Bu olumlu süreç hem okula katkı sağlamakta hem de öğretmenlere sonraki çalışmalarında yine başarılı olacakları motivasyonunu sağlamaktadır. Yani öğretmenler de kolektif yeterlik inancı oluşmaktadır. Eğitim kurumlarının temel amaçlarından birisi, öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek olduğu için kolektif öğretmen yeterliği, eğitimle ilgili olan tüm personelin dikkatini vermesi gereken bir kavramdır. Bu bölümde bahsi geçen çalışmalar da bu durumu destekler niteliktedir.

2.2.1. Öz Yeterlik

Kolektif yeterliliği daha iyi anlayabilmek için Bandura (1977) tarafından 44 yıl önce tanımlanan öz yeterliği anlamak gereklidir. Öz yeterlik; kişinin kendisinden beklenen davranışı başarılı şekilde gerçekleştireceğine olan inançtır (Bandura, 1977:194). Bireysel yeterlilik kavramıyla ilgili “*Sosyal Öğrenme Teorisi*” adlı eserinde Bandura (1971:28), insanların öğrenmesi, motivasyonu ve performansını bu inancın doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Sosyal bilişsel kurama göre kişilerin davranışlarını oluşturan en temel güdüleme yapısı, öz yeterlik inançlarıdır. Öz yeterlik inancı arttıkça, azim ve kararlılık da artar ve böylece daha yüksek performans oluşur. Öğrenci motivasyonu ve performansı öğretmenler için temel güdülenme kaynağı olarak kabul edilir. Bu yüzden öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerinde etkisi olan öğretmenlerin çalışmaları üzerinde kontrol sahibi olduklarını düşündükleri için yüksek öz yeterlik inançları olduğu düşünülür. Öz yeterlik inancı insanların harcayacağı çabanın niceliğini, zorluklarla karşılaştığında

dayanma süresini, hatalar karşısında esnekliklerini ve belirli koşullarda yaşayacakları stresi etkiler (Goddard vd., 2000:481-482).

Öğretmenler, her öğrenme ortamında eşit şekilde yeterli hissetmezler. Öz yeterlik beklentisi, içinde bulunduğu duruma özgüdür. Öğretmen, bazı ortamlarda belirli öğrencilere belirli konuları öğretirken yeterli hisseder ve farklı şartlar altında daha fazla ya da daha az yeterli olması beklenir (Goddard vd. 2000:482). Örneğin bir insanın kilo vermeye olan öz yeterlik inancı, lüks bir otele tatile gideceği zaman artabilir. Burada öğretmenin öz yeterlik inancı gerçek yeterlilik ölçüsü değil, işi yapabileceğine dair sahip olduğu inanç duygusudur (Protheroe, 2008:43). Bu yüzden eşit şart ve alt yapıya sahip öğretmenlerden bazıları daha başarılı iken bazıları düşük performans gösterir. Bu durum kişinin öz yeterliliği ile ilgili geliştirdiği inanca bağlanır (Kurt, 2012:200).

“Öğretmen yeterliği, pek çok kavramsallaştırmasında başta öğretmen motivasyonu ve özenetim olmak üzere öğretmenlerin farklılaştırma, dahil etme, etkili öğretim stratejileri, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve proaktif insancıl sınıf yönetimi gibi öğretimsel ve yönetsel uygulamaları kullanması; öğrenci motivasyonu ve katılımı; öğretmen etkililiğinin akran ve yönetici değerlendirmeleri; ve öğretmen adanmışlığı ve refahı gibi önemli çıktılarla tutarlı bir şekilde ilişkili olmaya devam etmektedir. Buna ek olarak, öğretmen öz yeterliği ile genel öğrenci başarısı arasında özellikle ilkökul öğrencilerinde (tek öğretmenleri olması nedeniyle) hatırı sayılır ilişkiler vardır.” (Woolfolk, 2019:6)

Protheroe (2008:43), güçlü öz yeterliğe sahip öğretmenlerin; planlama ve organizasyon yapmaya önem verdiğini, yeni fikirlere daha açık olduğunu ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yöntemler kullanmaya istekli olduğunu, işler yolunda gitmediğinde daha tutarlı ve esnek olduğunu, öğrencileri hata yaptığında daha az eleştirdiğini, ve zorluk çıkaran öğrencileri özel gereksinimli öğrenci statüsüne koymaya daha az meyilli olduğunu belirterek öz yeterliliğin öğretmende olması gereken önemli bir özellik olduğunu vurgulamıştır.

Öz yeterlik kavramının grup düzeyine uyarlanmasıyla kolektif yeterlik ortaya çıkmıştır. Kolektif yeterlik algısı, grup olarak çalışanların farklı şartlar altında çalışmalarını başarılı bir şekilde sürdürebileceklerine olan inancını ifade eder. Kolektif yeterlik inancı, grubun belirli seviyede beklenen performansı göstermesi için gereken çalışma aşamalarını planlama ve yönetme yeterliğine dair

sahip oldukları inanç” olarak tanımlanır. Grup, birlikte çabaları yoluyla başarıyı elde edebileceğini düşündüğü zaman performans artar ancak, kolektif yeterlik inancı olmayan örgütlerde başarının daha az elde edildiği gözlemlenir. Grup büyük şeyler başarabileceğine inandığı zaman, harekete geçmeye güdülenir ve bu şirketlerde, örgütlerde ve okullarda değişim için büyük bir güç oluşturur (Eells, 2011:53). Bir grup yüksek yeterliğe sahip bireyler, birlikte yani kolektif olarak iyi çalışamadıkları takdirde düşük performans sergileyebilirler (Curry, 2015:2).

Kolektif öğretmen yeterliğinden okullarla ilişkilendirerek ve öğrenci başarısından bahsederek literatürde ilk kez Bandura (1993) söz etmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin kuramsal temellerini öğretmen yeterliğinde olduğu gibi “Sosyal Bilişsel Kuram” oluşturmaktadır (Goddard ve Goddard, 2001:809). Sosyal bilişsel kurama göre, insanlar yalnızca çevresel faktörler tarafından kontrol edilen biyolojik yapılar değil, aynı zamanda hayatlarını aktif olarak biçimlendiren organizmalardır ve insan davranışı açıklanırken insanların bağımsız hareket etme ve kendi hayatıyla ilgili kararları verebilme olarak açıklanan eylemlilik (agency) kavramı temel alınmıştır (Bandura, 1986:1). İnsan eylemliliği (human agency) sadece kendi kişisel eylemlerini etkilemeyip kişisel (personal), temsili (proxy) ve kolektif (collective) eylemlilik olmak üzere üç farklı eylemlilik türü göstermektedirler (Bandura, 2001:13812). Bu eylemlilikleri oluşturan temel faktör, yeterlik algısıdır. Motivasyon, duygusal durumlar ve eylemler nesnel olmaktan ziyade inançlara dayanır. Bu inançlar harekete geçiren güç olarak ortaya çıkar ve eylemlerin kaynağını oluşturur (Bandura, 1997:3). Dolayısıyla öğretmenleri harekete geçiren sadece kendi yeterlik inançları değil aynı zamanda grubun yeterli olduğuna da inanmasıdır.

Kolektif yeterliğin öz yeterlikten farkı, iletişim halinde, birlikte çalışmaya dayalı ve sinerjik sosyal çalışmalar olmasıdır. Öz yeterlik inancı, bireyin kendi performansı için sahip olduğu inanca dayanır iken kolektif yeterlik inancı, belli bir kurumda çalışanların birlikte ortaya çıkaracakları başarıya dair inançlarıdır (Kurt, 2012:204). İki yeterlik arasındaki farklılıklar, tablo 2.1’ de belirtilmiştir.

Tablo 2.1: Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterliğin Karşılaştırması

Öz Yeterlik	Kolektif Yeterlik
Bireyin belli bir performansı başarılı olarak yapma kapasitesine duyulan bireysel bir inançtır.	Grup üyelerinin bir bütün olarak bir sosyal sistemin performans kapasitesine ilişkin olarak paylaşılan algılarını kapsar.
Bireyin kendi yetenek algısına inancıdır.	Grubun bir bütün olarak birleşik yeteneğine inançtır.
Bireysel düzeyde ortaya çıkan bir tutum	Grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutum
Kişinin belirli bir iş yapabilme yeteneğine ilişkin inancıdır.	Bir grubun belirli bir işi ne kadar başarılı yapabileceğine ilişkin inançtır.
Bireysel algılardır	Sosyal algılardır
Bireyselin kendi performansı ve buna ilişkin algıları ile ilişkilidir.	Etkileşimli, eşgüdümlü ve sinerjik sosyal dinamikleri kapsar.

Kaynak: Türker Kurt (2012:204); “Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2012*, Cilt10, Sayı 2, s 195-227, Ankara

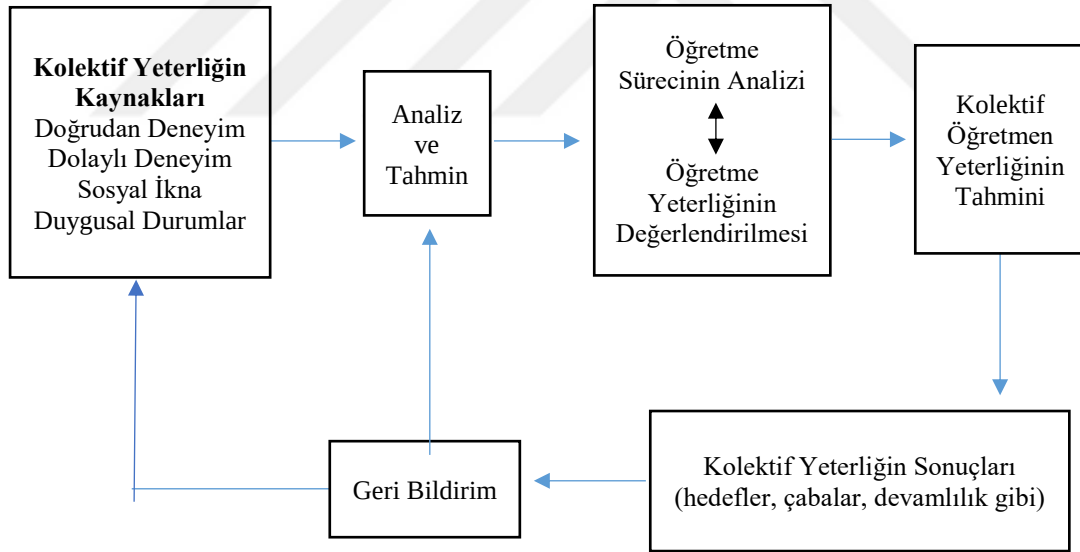
Kolektif yeterlik algısı, pek çok alanda başarıyı ve düzeni beraberinde getirirken kolektif öğretmen yeterliğine sahip olan bir okulun öğretmenlerin de okulundaki öğrencilerin sosyo ekonomik alt yapısı ve diğer etmenler ne olursa olsun onlara başarılı olmalarında katkılar sundukları pek çok çalışmada kanıtlanmıştır. Bu süreç Bandura (1993)’nın öğrenci başarısı üzerine algılanan kolektif öğretmen yeterliğinin etkisinin öğrencinin sosyoekonomik düzeyi ile başarısı arasındaki ilişkiden daha yüksek olduğunu kanıtlamasıyla başladı. Edmonds (1979) yazdığı raporunda, okul lideri ve öğretmenlerin tüm öğrencilerin temel hedeflere ulaşabileceğine inanır ve beklentisini yüksek tutarsa düşük sosyoekonomik altyapıdan olan öğrencilerin de başarılı olduğunu vurgulamıştı. Bu sonuç da Bandura (1993)’nın çalışmasını destekler niteliktedir.

Eels (2011) tarafından yapılan meta analiz çalışmasına göre kolektif öğretmen yeterliği, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasındaki etki büyüklüğü, 1.57 olarak belirlenmiştir. Bu puanlama listesinde; öğrenci başarısını etkileyen diğer faktörler olarak dönüt verme 0.75, sosyoekonomik statü 0.52, ev ortamı 0.52, motivasyon 0.42, okul lideri 0.32, ödev 0.29 olarak yer almıştır (Hattie, 2012,2016).

Kolektif öğretmen yeterliği öğrenci başarısı üzerinde hatırı sayılır etkiye sahip olduğu için eğitim yöneticileri, okulda kolektif yeterliği artırmanın yollarını aramaya başlamıştır. Bunun yanında kolektif öğretmen yeterliği okul iklimi, öğretim engelleri gibi örgütsel boyutlarla ilişkilendirilmiştir (Demir, 2019:31).

Goddard ve arkadaşlarının (2000:485) oluşturdukları kolektif yeterlik modeline göre, kolektif öğretmen yeterliğinin gelişmesinde öğretme görevinin analizi ve öğretme yeterliğinin değerlendirilmesi olmak üzere iki anahtar unsur vardır. Kolektif öğretmen yeterliği algısı, yalnızca öğretmen bu unsurları birbirine ilişkili olarak değerlendirdiğinde oluşur. Yüksek kolektif öğretmen yeterliği varsa zorlu hedefler, güçlü örgütsel çaba ve daha iyi performansa götüren süreklilik kabul edilmiş demektir. Düşük kolektif yeterlik ise daha az çaba, pes etme eğilimi ve düşük seviyede performansa neden olur. Kolektif öğretmen yeterliğinin gelişimi ve bileşenleri Şekil 2.2’ de özetlenmiştir.

Şekil 2.2: Kolektif öğretmen yeterliğinin basitleştirilmiş bir modeli



Kaynak: Roger D. Goddard, Wayne K. Hoy ve Anita Woolfolk-Hoy (2000); Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement, *American Education Research Journal*, Cilt 37, Sayı 2, s.486.

Şekil 2.2’ de gösterildiği gibi performansın yeterliliği, örgüte geri bildirim sağlar ve bu da okulun sonraki kolektif yeterliğini şekillendirir. Bu yüzden kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin örgütün öğrencilerin başarısını artırmadaki kolektif yeterlikleri hakkındaki inançlarını ölçen bir yapıdır. Bu da öğretmenin okul çalışanlarının çabalarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki yaratacağı algısıdır

(Goddard vd. 2000:486). Bu olumlu etki, tekrar okulun kolektif öğretmen yeterliği algısına bir kaynak olacak ve sonraki performanslarda kolektif yeterlik algısı yüksek olacağından öğrenci başarısı da olumlu etkilenmeye devam edecektir. Eğer kolektif yeterlik kazanımları, örgütsel performansı artırırorsa karşılıklı nedensellik olarak sonuçta çıkan performans da kolektif öğretmen yeterliğini güçlendirir. Bu yüzden kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi ölçüsünde, okuldaki kolektif öğretmen yeterlik inancının gelişmesi için güçlü neden vardır. Bu da hem kolektif öğretmen yeterliğinin artmasıyla hem de öğrenci başarısının artmasıyla sonuçlanır (Goddard vd. 2000:486).

2.2.2. Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Kaynakları

Kolektif öğretmen yeterlik inancını şekillendiren “doğrudan deneyim”, “dolaylı deneyim”, “sosyal ikna” ve “duygusal durumlar” olmak üzere dört kaynak vardır (Goddard vd. 2004:5). Kolektif yeterlik ve öz yeterlik farklı olgulardır ancak benzer kaynaklara sahiptirler ve işlevleri ve etkileri de benzerdir. (Bandura, 1997:478).

2.2.2.1. Doğrudan Deneyim

Kolektif öğretmen yeterliğinin en güçlü kaynağı doğrudan deneyimdir. Örgüt çalışanları başarılı olduğu zaman ve bu başarının kendi kontrolleri altında olduğunu fark ettikleri zaman kolektif öğretmen yeterliği yükselir ve bu performansın tekrarlanabileceği inancı oluşur. Birey kendi çabasıyla başarı elde ettiğinde, yeterlik inancı yükselir. Okul başarısıyla ilgili geçmiş deneyimler, öğrencilerde değişim gerçekleştirmek için öğretmenlere doğrudan motivasyon kaynağı olur (Goddard ve diğerleri 2004:5). Atfetmelerin de bu algıda rolü vardır. Eğer başarı yetenek, çaba gibi içsel ve kontrol edilebilir sebeplere dayandırılırsa yeterlik inancı artar. Ama eğer başarı şansa ya da başkalarının müdahalesine dayandırılırsa yeterlik inancı artmayabilir (Bandura, 1993:142). Öğretmenler başarıyı tecrübe ettiğinde kolektif yeterlik inançları yükselir, olumsuz, yetersiz ve başarısızlığı yaşadıklarında ise kolektif yeterlikleri düşer (Kurt, 2012:209).

2.2.2.2. Dolaylı Deneyim

İkinci en güçlü yeterlik kaynağı, dolaylı deneyimdir. Kişiler ulaşmak istedikleri hedeflere diğer bireylerin başarılı bir şekilde ulaştıklarını

gözlemlediklerinde, kendilerinin yeterli inancı da olumlu etkilenir. Model alınan kişinin deneyimleri ve bireysel özellikleri, model almanın niteliğini etkiler (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007:3). Örgüt çalışanları diğer okullarda aynı olanaklara sahip ve aynı zorluklarla yüzleşen öğretmenlerin iyi performans sergilediklerini gördükleri zaman, kendilerinin de aynı zorluklarla baş edebileceği beklentisi gelişir. Meslektaşlarının başarı hikayelerini dinlerler, yazılanları okurlar, diğer kurumları gözlemlerler ve böylece kendilerinde kolektif yeterli inançları artar (Goddard vd., 2000:484). Öğretmenlerin ulaşmaya çalıştığı hedeflere diğer öğretmenlerin başarılı bir şekilde ulaştıklarını gördükleri zaman, bu onlara yeterli kaynağı sağlar (Larsen, 2018:13).

2.2.2.3. Sosyal İkna

Üçüncü yeterli kaynağı, sosyal ikna ya da sözel iknadır (verbal persuasion). Öğretmen gurupları prestijli ve güvenilir kişiler tarafından yenilik için ve zorlukların üstesinden gelmeleri için ikna edildiğinde, kolektif yeterli inançları sosyal ikna yoluyla artmış olur. Bilginin kaynağı ne kadar inandırıcı olursa yeterli beklentisinin değişme durumu o kadar yüksek olur (Bandura, 1977:198). Sosyal ikna açıklık, iş birliği ve yardımlaşma normlarının kurulmasına bağlı olarak değişir (Adams ve Forsyth, 2006:630). Sosyal ikna, okulda başarılı çalışmaları olan öğretmenlerin diğerlerini ikna etmesiyle oluşabilir. Örgüt çalışanları birbirine tutkun oldukça diğerleri tarafından ikna edilme ihtimali artar (Goddard ve diğerleri, 2000:484). Hizmet içi eğitimler, toplantılar ve güdüleyici konuşmalar da öğretmenlerin kolektif yeterli inançlarını artırabilir (Kurt, 2012:210).

2.2.2.4. Duygusal Durumlar

Kolektif öğretmen yeterliği kaynaklarından sonuncusu olan duygusal durumlar, heyecan hissi ya da kişinin yetenek veya yetersizliğiyle ilişkili duyduğu kaygıyı kapsar. Kişiler kendi yeterliklerini değerlendirirken fiziksel başarılar, stresle baş etme, sağlıklı olma gibi duygusal ve psikolojik etmenler tarafından etkilenirler. (Bandura, 1997). Kişinin zorlu görevlerde sakin ve stressiz bir şekilde başarılı olması yüksek yeterli inancına sahip olduğunu gösterir ancak, böyle görevlerde kaygı düzeyinin yüksek olması, yeterli inancının düşük olduğunu gösterir (Oettingen, 1995'ten akt. Erdoğan, 2018:22). Duygusal durumların örgütlerin üzerindeki etkisiyle ilgili az çalışma olmasına rağmen, yüzleştikleri

sayısız zorluklara nasıl reaksiyon verdikleriyle ilgili olabilir (Goddard vd., 2004:6). Bireyler gibi örgütlerinde başarı ve hayal kırıklığı yaşandığında, kolektif yeterliği etkileyen duygusal durumları vardır (Kurt, 2012:210). Okuldaki öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını etkileyen duygusal durumlar, zorluklar karşısında okulun nasıl tepki verdiğini etkilemektedir. Bu yüzden böyle durumlarda, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının düşmesi veya yükselmesi açısından okul liderinin tutumu ve verdiği tepkiler önemlidir.

Açıklanan dört yeterlik kaynağı, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının gelişmesini sağlayan bilişsel süreçleri etkilemektedir. Okullarda öğretim araçları ve fiziksel özellikler verimli olarak kullanılabilir olursa kolektif yeterliğin dört kaynağını da olumlu etkiler (Kurt, 2012:211).

Çalışmalarda öğretmenlerin kolektif yeterlik inancı arttığında, öğrenci başarısı da arttığı görülmektedir. Etkili ve verimli bir eğitim sistemi oluşturmak için okullarda kolektif öğretmen yeterliğini yükseltir nitelikte tedbirler alınmalı ve çalışmalara yön verilmelidir.

2.2.3. Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Okul Başarısına Etkileri

Yüksek kolektif öğretmen yeterliği olan okullarda, bu yeterliğin önemli olumlu sonuçları olması nedeniyle eğitim yöneticileri bu yeterliğin artmasına dikkatlerini vermelilerdir (Brinson ve Stainer, 2007:). Bu bölümde kolektif öğretmen yeterliğinin olumlu sonuçları açıklanacaktır.

2.2.3.1. Öğrenci Performansını Arttırır

Araştırmalar, kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısı üzerinde güçlü etkisi olduğunu göstermiştir. 47 Köy okulunda 452 öğretmenin katıldığı bir araştırmada altı maddeli ölçekte okulun kolektif yeterliğinin bir puan artması, öğrenci başarısı puanının 8.5 puan arttığını göstermiştir (Goddard vd, 2000:493). Öğrencilerin ırk, sosyoekonomik durumları ve cinsiyetleri gibi okulun kontrolünde olmayan demografik özelliklerinin etkileri dikkate alındığında bile akademik performansta kolektif öğretmen yeterliğinin etkisinin yüksek olduğu bulunmuştur (Goddard vd., 2000:493).

2.2.3.2. Düşük Sosyoekonomik Düzeyin Etkilerini Telafi Eder

Kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin akademik performansı üzerindeki olumlu etkileri, düşük sosyoekonomik düzeyin olumsuz etkilerinden daha ağır basar (Bandura, 1993). Benzer bir sonuç Goddard ve diğerlerinin (2000:499) çalışmalarında da ortaya çıktı. Okullar arasındaki kolektif öğretmen yeterliğindeki farklılıklar, öğrenci başarısında sosyoekonomik farklılıklardan daha fazla etkiye sahipti. Bu nedenle aynı demografik özellikte öğrencilere sahip okullar arasında, kolektif öğretmen yeterli yüksek olan okullar daha başarılı olacaktır.

2.2.3.3. Veli – Öğretmen İlişkilerini Arttırır

Okullarda kolektif yeterliği yüksek olan öğretmenler, velilere ulaşmada daha rahatlardır. Velilerle iletişime geçmek, öğretmenleri velilerin okulu eleştirmesi veya farklı hedefler koymasını durumuyla karşı karşıya bıraktığı için düşük kolektif öğretmen yeterliği olan okullar, velileri sürece daha az dâhil ederler. Diğer yandan kendi kabiliyet ve etkililiğine güvenen okul personeli, veli katılımını hoş karşılarlar çünkü zorluklara dayanabileceklerine inanırlar (Ross ve Gray, 2006:184).

2.2.3.4. Öğretmen Bağlılığı Oluşturur

Kolektif öğretmen yeterliğinin güçlü ya da zayıf olması, bireysel yeterliğin olumlu etkilerinin artmasına yardım eder ya da bu etkileri engeller. Yani güçlü kolektif yeterlik, öğretmenleri halihazırda sahip oldukları becerileri daha etkili bir şekilde uygulamaya teşvik eder, zorluklarla baş etmek için yeni yollar bulmasını sağlar ve bildiklerini diğerleriyle paylaşmasına imkân verir. Daha yüksek kolektif yeterliğe sahip olan öğretmen grupları daha zor grup hedefleri koyarlar ve bu hedeflere daha fazla adanmışlardır (Mulvey, vd., 1998:66). Bu yüzden kolektif yeterlik, öğretmenlerin var olan yeteneğini ortaya çıkarmak ve okulun başarısı için bağlılıklarını oluşturmaktır.

Eğitim yöneticileri kolektif öğretmen yeterliğini artırmak için; öğretim bilgisi ve becerilerini geliştirmeli, öğretmenlerin iş birliği içinde beceri ve deneyimlerini paylaşacağı imkanları oluşturmali, dönütler vermeli ve öğretmenlerin performansı hakkında eyleme geçirilebilir geri bildirim sağlamalı, okulda karar alma süreçlerine öğretmenleri de katmalılar (Ross ve Gray, 2006:182).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Bilgi Okuryazarlığı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Polat ve Odabaş (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini ve bunun için bilgi okuryazarlığının önemi vurgulanmıştır. Çalışmada bilgi okuryazarlığı kavramının tanımı, gelişim süreci ve neleri kapsadığı incelenmiş, üniversitelerin kavramla ilgili sorumlulukları ve bu kavramla ilgili yapmaları gerekenleri nasıl gerçekleştirecekleri belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda, bilgi toplumu oluşturulmasında bilgi okuryazarlığının kalkınmışlık göstergesi olduğu, bu becerinin kazandırılmasının kaçınılmaz olduğu ve bunun milli eğitimin hedeflerine ulaşmak için ilkökul seviyesinden başlanması gerektiği belirtilmiştir.

Kıymacı (2019) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, mesleki çalışma yılı, bilgisayar ve internete sahip olma, sempozyum, kongre gibi bilimsel toplantılara katılma durumu gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma, genel tarama modelinde Ankara ilinde görev yapan ortaöğretim öğretmenleri ile bilgi okuryazarlığı ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uğurlu vd. (2018); ilkökul öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okullara ilişkin sahip oldukları algıları arasındaki doğrusal yapısal ilişkileri açıklayan teorik modeli test etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada Erzincan'da görev yapan 369 öğretmen'e 4 bölümden oluşan ölçekler uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda bu değişkenlerin anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiş, bilgi okuryazarlığı ile kolektif öğretmen yeterliği; kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Erdem ve Akkoyunlu (2002) bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özelliklerini

incelemişlerdir. Çalışmalarını, eğitimcilerin değişimlere ayak uydurabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi gereksinimine destek vermek amacıyla gerçekleştirmişlerdir.

Kurbanoğlu (2010) tarafından bilgi okuryazarlığının kavramsal bir analizinin yapıldığı çalışmada bilgi okuryazarlığının farklı tanımlarını, standartları modelleri ve bilgi okuryazarlığı ile alakalı diğer okuryazarlık kavramları analiz edilmiş ve bu kavramın temel bileşenlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, bilgi okuryazarlığının sadece eğitim alanıyla ve bilgi becerileriyle sınırlı bir kavram olmadığı, yaşamın pek çok alanıyla alakalı ve yaşam boyu öğrenmeden demokrasiye pek çok etkeni içeren bir olgu olduğu görülmüştür.

Baysen vd. (2017) tarafından ulusal politikalarda, kanunlarda ve öğretmen yeterliliklerinde bilgi okuryazarlığı eğitiminin ele alınıp alınmadığını ve eğitim fakültelerinin müfredatlarında bilgi okuryazarlığı eğitim programının var olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanan çalışmada, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Eğitim Bakanlıklarının ve diğer ilgili kurum ve bakanlıkların ürettikleri kanunlar, ulusal politika ve eylem planları, milli eğitim şûra kararları, öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ve Türkiye’de Ankara örneğinde ve KKTC’de bünyesinde eğitim fakültesi bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinin misyonları ve programları ile ilgili birincil dokümanların incelenmesinden veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye’de ve KKTC’de öğretmen eğitimlerinde bilgi okuryazarlığı eğitiminin gerektiği kadar verilmediği ve değerlendirilen eğitim fakültelerinde bilgi okuryazarlığı eğitim programının olmadığı gözlemlenmiştir.

Kızılaslan (2007) tarafından bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphanelerinin araştırıldığı yüksek lisans tez çalışmasında, araştırma yöntemi olarak belgesel kaynak analizi ve betimleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kütüphanelerin bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırmada etkili oldukları, eğitim verecek kütüphanelerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin tümüne sahip olması gerektiği, bilgi okuryazarlığı planının temelindeki düşüncenin yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek olduğu anlaşılmıştır.

Farklı branş ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin dijital vatandaşlık, bilgi okuryazarlığı ve internet-bilgisayar kullanım öz-yeterlik düzeylerini ve dijital vatandaşlık düzeylerinin bilgi okuryazarlığı ve internet – bilgisayar kullanım öz-yeterliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş olan yüksek lisans tezi çalışmasında, Tatlı (2018) tarafından Gaziantep’te 161 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin orta seviyede bulunduğu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ile yapılmıştır. Dijital vatandaşlık düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne, cinsiyetlerine ve farklı internet kullanım amaçlarına göre değişmediği, sadece yaşlarına göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, bilgi okuryazarlığı arttıkça dijital vatandaşlık düzeylerinin arttığı anlaşılmıştır.

Şenyurt (2018) tarafından hazırlanan doktora tezi, öğrencilere öğretim programları yoluyla bilgi okuryazarlığı kazandırmak için yapılan çalışmaları belirlemek ve çözümler sunmak amacıyla yapılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılan çalışmada, veri toplama yöntemi olarak içerik analizi ve anket uygulamaları yapılmıştır. Çalışma sonucunda Türk Milli Eğitim Sistemini etkileyen belgelerin içeriğinde, öğrencilere bir bütün olarak bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmaya yönelik düzenlemelere yer verilmediği saptanmıştır. Öğretim programlarında en çok yer verilen bilgi okuryazarlığı unsurları “bilgi probleminin tanımlanması” ve “bilgiyi seçme ve değerlendirme” olurken, en az “bilgiyi kaydetme” ve “bilgi merkezlerini kullanmaya yönlendirme” olarak tespit edilmiştir.

2.3.2. Bilgi Okuryazarlığı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Doyle (1994) tarafından bilgi okuryazarlığı teriminin tarihsel gelişiminin araştırıldığı “*Bilgi Toplumunda Bilgi Okuryazarlığı: Bilgi Çağı Konsepti*” başlıklı çalışmada, bilgi okuryazarlığının çağdaş toplumda önemli bir kavram olarak ortaya çıkışı tartışılmıştır. Çalışmada, eğitim reformlarının ön plana çıktığı iki temel çalışma incelenmiştir. Bunlardan birisi Sekreterin Gerekli Becerileri Kazanma Komisyonu (the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS)) diğeri ise Ulusal Eğitim Amaçları Raporudur (Report and the National Educational Goals). Ayrıca çalışmada, bilgi okuryazarlığına teknolojinin etkisi tartışılmıştır.

Çalışmanın sonuç açıklamalarında, öğrenmenin en önemli adımının doğru soruyu nasıl soracağını bilmek olduğu vurgulanarak doğru sorulara cevap bulmak için yürütülen sürecin, verilerin bilgi haline geldiği noktaya götürdüğü anlatılmıştır.

Feng ve Ha (2016) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığının Hayat Boyu Öğrenme ve Okul Verimliliği Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışmada, Çin’in Fujian eyaletinde üniversitelerdeki 500 öğretmene anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda bilgi okuryazarlığı ile hayat boyu öğrenme arasında, hayat boyu öğrenme ve okul etkililiği arasında, bilgi okuryazarlığı ve okul etkililiği arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Eisenberg (2008) tarafından bilgi çağının temel becerilerinin araştırıldığı çalışmada, başarılı bilgi okuryazarlığı öğrenimi ve öğretimi için bilgiyi işleme süreci, ihtiyaç duyulan teknoloji ve gerçek durumlarda gerçek ihtiyaçlar aracılığıyla uygulama olmak üzere üç bağlama odaklanan bilgi okuryazarlığına genel bir bakış sunulmuştur. Çalışma sonucunda, eğer başarı için bilgi ve teknoloji becerilerinin gerekliliğine inanılıyorsa insanların bu becerileri öğrenmek ve denemek için pek çok fırsatı olduğu vurgulanmıştır.

Sanches (2018)’in öğretmenler için gerekli becerilerin başında bilgi okuryazarlığı olduğunu söylediği çalışma, Portekiz’de bilgi okuryazarlığı alanında öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamıştır ve öğretmen eğitime ve onların bilgi yayıcıları ve iyi uygulamaların çarpanları olarak rollerine ilişkin hususlar sorunsallaştırılmıştır. Çalışma, kütüphanecilik mesleğinde ve aynı zamanda öğretmenler alanında paylaşım ve diyalog yoluyla üniversite kütüphanelerindeki en iyi eğitim uygulamalarının pekiştirilebileceği sonucuna varmıştır.

Saunders (2010) tarafından Amerika’nın Boston Eyaletinde hazırlanan doktora tezinde, bilgi okuryazarlığı öğrenme çıktısı olarak incelenmiştir. Çalışmada, farklı kuruluşlara ait 97 adet belge incelenerek bu kuruluşların bilgi okuryazarlığı standartlarını nasıl belirledikleri araştırılmıştır. Bulgulardan yola çıkılarak dört kuruluş, örnek olarak alınmıştır. Bu kuruluşlardan gelen verilerin analizi sonucuna göre; bilgi okuryazarlığını müfredata entegre etmek ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmek için iş birliği gerektiği, öğrenme çıktılarıyla ilgili

şeffaflık ve hesap verilebilirlik olması gerektiği, bunu elde etmek, kurumsal kültürde değişiklikler gerektirdiği ve liderlerin bu tür değişiklikleri kolaylaştırması gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Virkus (2003) tarafından İngiltere’de bilgi okuryazarlığı ile ilgili gerçekleştirilen literatür taraması çalışmasında, Avrupa’da bilgi okuryazarlığının gelişimi incelenmiştir ve bilgi okuryazarlığı ile ilgili kurum ve kuruluşların yanı sıra okullarda ve yüksek öğretim sektöründeki bilgi okuryazarlığı girişimlerinin bazı örnekleri verilmiştir. Çalışmada çıkarılan sonuca göre, Avrupa'daki 'bilgi okuryazarlığı' girişimlerinin ve programlarının çoğu yakın zamanda başlatılmışken Avrupa'daki kütüphaneciler, uzun yıllardır bilgi okuryazarlığı alanında eğitim verme sürecine dahil olmuşlardır.

Seamens (2001) tarafından Amerika’nın Virjinya eyaletinde birinci sınıf öğrencilerinin algıları üzerine bilgi okuryazarlığı hakkında doktora tezi çalışması yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin bilgiyi nasıl kazandıkları ve kullandıkları üzerine odaklanılmıştır. Öğrencilere, bilgi kullanımları hakkında sorular sorularak veri toplanan çalışma sonucunda, üniversiteler tarafından birinci sınıf öğrencileri için sağlanan eğitimin gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

Zurkowski (1974) Kütüphane ve Bilgi Bilimi Ulusal Komisyonu (National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS)) için hazırladığı raporda, ilk defa bilgi okuryazarlığı kavramından bahseden kişi olmuştur. Bilgi ile ilgili pek çok kavramın tanımlanarak açıklandığı raporda, özel sektör bilgi kaynakları farklı kategorilerde tanımlanmıştır ve bilgi okuryazarlığı çalışmaları için bir ulusal program kurulması önerilmiştir. Aynı zamanda, raporda farklı bilgi kaynakları da tanımlanmıştır.

2.3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi için Argon ve Güneş (2015) tarafından İstanbul’da gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları oldukça katılıyorum düzeyinde bulunurken; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem,

kurumdaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel anlamda manidar fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Uğurlu vd. (2018) tarafından ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve çalıştıkları okulların etkililiğine ilişkin algıları arasındaki doğrusal yapısal ilişkileri açıklayan teorik modeli test etmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Katılımcılardan demografik özelliklerinin yer aldığı kişisel bilgiler, Abdurrezzak (2015) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği”, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından uyarlanan “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” olmak üzere dört ölçekle veri toplanması sonucu yapılan analizlere göre özellikler anlamlılık olarak analiz edildiğinde, bilgi okuryazarlığı ile kolektif öğretmen yeterliği; kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Koçak ve Özdemir (2019), kolektif öğretmen yeterliğinin gelişmesinde etkisi olan liderlik eğilimlerinin araştırılmasının önem taşıdığı düşüncesinden hareketle liderlerin dört çerçeve liderlik eğilimlerine yönelik öğretmen algıları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, bütün liderlik eğilimlerinin kolektif öğretmen yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve kolektif öğretmen yeterliğinin en güçlü yordayıcısının sembolik çerçeve liderlik eğilimi, en zayıf yordayıcısının ise yapısal çerçeve liderlik eğilimi olduğu tespit edilmiştir.

Düzgünoğlu (2019) tarafından ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlikleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Araştırmasında, kolektif öğretmen yeterliği ölçeği ve etkili okul ölçeklerinin öğretmenlere uygulanmasıyla elde edilen verilerden çıkan bulgulara göre, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliklerine sahip olması yüksek düzeydedir. Kolektif öğretmen yeterlik düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, meslekteki hizmet yılı ve çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Diğer yandan etkili okul ve kolektif öğretmen yeterliği arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yılmaz ve Turanlı (2017) tarafından ortaokul ve lise matematik, fen bilimleri ve biyoloji öğretmenlerinin kolektif yeterlik algı düzeylerini belirlemeyi ve birtakım değişkenlerin kolektif yeterlik algısıyla ilişkilerini incelemek amacıyla yapılan çalışmadan çıkarılanlara göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda çıkan kolektif yeterlik algıları yükseltilebilir, öğrencileriyle birlikte yapılan aktiviteler fazlalaştırılabilir ve kendilerini düzenleyebilme kabiliyetleri iyileştirilerek birlikte yapılan çalışmalarını desteklenebilirler olduğu belirlenmiştir.

Turhan ve Yaraş (2014) ilkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve okulun örgütsel öğrenme düzeyine etkisini belirlemek amacıyla Batman’da görev yapan 510 öğretmene üçlü ölçekleri uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda; okul büyüklüğüne göre (öğretmen sayısı) okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin, kolektif yeterlik algısının ve örgütsel öğrenme düzeyinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Kırmav (2010) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin tükenmişlik yaşantılarını ve bireysel ve kolektif öğretmen yeterliği algılarını araştırılmıştır ve çalışmanın sonucunda katılımcıların kolektif öğretmen yeterliği algısının bireysel öğretim yeterliği algısından daha zayıf fakat genel öğretim yeterliği algısından daha güçlü olduğu görülmüştür. İşle ilgili faktörler, çalışma ortamı ve yönetsel konuların katılımcılar arasındaki kolektif yeterlik inançlarının en önemli kaynaklarından oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kolektif öğretmen yeterliği kişisel başarı ile olumlu, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme ile olumsuz ilişki göstermiştir.

Kurt (2012) öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarını inceleyen yapılan çalışmaları inceleyerek yapılan kuramsal çalışmada, öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramlarını öğretmenler ve okullar açısından irdelemiş ve öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarının önemi ve bunların nasıl geliştirilebileceği üzerinde durmuştur. Çalışmadan çıkan sonuca göre, sosyal bilişsel kuramın karşılıklı nedensellik ilkesinin gereği olarak öz yeterliğin gelişmesi kolektif yeterliğin de gelişmesine neden olduğu, kolektif yeterliğin yükselmesi de öz yeterlik algılarının güçlenmesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Erdoğan (2018) tarafından yapılan doktora tezi araştırmasında; kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için hiyerarşik lineer modelleme kullanılarak Malatya ilinde 674 öğretmen ve 7173 öğrenciden veriler toplanmış ve bu veriler irdelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışını güçlendiren değişkenlerin, düşük sosyoekonomik durumlu okullarda bile öğrenci başarısını artırmaya yardımcı olabileceğini göstermiştir.

Okullarda bulunan müdürlerin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkileri belirlemek, okulda bulunan iklime göre müdürlerin tutum ve davranışlarında değişimler olup olmadığını belirlemek, müdürlerin okuldaki tutumunun öğretmenlerin kolektif yapısını nasıl ve ne derece etkilediğini ortaya koymak için Demir (2019) tarafından tarama modelindeki yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Bu tezde İstanbul ilindeki özel ilkokullardaki öğretmenlerin okul müdürleri liderlik stillerinin örgüt iklimi ve öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul müdürlerinin daha çok liderlik stillerini yansıttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Kolektif yeterlik kavramının, liderlik stilleri ve örgüt iklimi ile anlamlı ve pozitif ilişkisi olduğu tespit edilmiştir ve liderlik stilleri, örgüt iklimi ve kolektif yeterlik algısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

2.3.4. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

ABD’de Burcham (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, kolektif öğretmen yeterliğinin lisede fen bilimleri başarısına etkisi Goddard, Hoy, and Woolfolk Hoy (2000) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak araştırılmıştır. Toplanan verilerin analizi; kolektif öğretmen yeterliğinin lise fen bilimleri başarısına olumlu etki sağladığını göstermiştir.

Kolektif öğretmen yeterliğini oluşturan en önemli unsurları ve bunların İngilizce öğrenmeye katkısını keşfetmeyi amaçlayan Abedini ve diğerleri (2018) tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğini oluşturan temel elementlerin öğretim yeteneği, karar verme yeteneği, zor durumlarla başa

çıkma becerisi, etkili iletişim kurma becerisi, olumlu bir iklim yaratma yeteneği, meslektaşlarla iş birliği yapma yeteneği ve disiplini sürdürme becerisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Ramos ve diğerleri (2014) tarafından Brezilya’da konuyla ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi şeklinde bir çalışma yapılmıştır. Çalışmalarının sonucunda, kolektif öğretmen yeterliğinin doğrudan öğrencilerin akademik performansını etkilediği ve sosyo ekonomik dezavantajlar gibi konuyla ilgili diğer değişkenlerinde kolektif yeterlik inancını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Goddard ve diğerleri (2000) tarafından teorik ve uygulamalı analiz yapılması amacıyla yazılan makale, pek çok çalışmaya ışık tutmuştur. Çalışmada okullarda kullanılmak üzere kolektif yeterlik ayrıntılandırılmış ve yüksek güvenilirliği ve geçerliği olan bir ölçek test edilerek geliştirilmiştir. Sonra bu ölçek kullanılarak kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin okuma ve matematik seviyesindeki başarı ile olumlu ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Goddard ve Goddard (2001) öğretmenlerin öz yeterlikleri ile kolektif yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, Amerika’nın Ohio eyaletindeki 47 okulda görev yapan 438 öğretmenden veri elde edilmiştir. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerinin öz yeterliklerinin okullar arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenler olarak, okulun önceki yılki matematik başarı puanı, okul büyüklüğü, okuldaki öğrencilerin etnik yapısı ve kolektif öğretmen yeterliği analize dâhil edilmiştir. Analiz sonucunda kolektif öğretmen yeterliğinin okullar arasında ortaya çıkan öğretmen öz yeterliğindeki farkın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin uygulamalarını ve öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkilediğini tartıştıkları çalışmalarıyla literatüre önemli katkı sağlayan Goddard ve diğerleri (2004), kolektif yeterliğin örgüt kültürü için önemli role sahip olduğunu saptamışlardır. Araştırmalarının sonucunda, güçlü kolektif yeterlik duygusu öğretmenlerin öz yeterlik inancını artırdığı ortaya çıkmıştır.

Eells (2011)'in kolektif yeterlik ve eğitimde başarı ile ilgili yapmış olduğu meta-analiz göstermiştir ki okulun bütün olarak yetenekleriyle ilgili öğretmen inançları farklı alanlarda öğrenci başarısıyla güçlü bir olumlu ilişkiye sahiptir. Aynı doğrultuda yapılan John Hattie (2012)'nin *Visible Learning (Görünür Öğrenme)* adlı araştırmasında, öğrenci başarısını etkileyen etmenler listesinde kolektif öğretmen yeterliği en üst sırada yer almıştır.

Adams ve Forsyth (2006) tarafından sosyo- ekonomik statü, okul seviyesi ve okulun yapısı değişkenlerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik inancına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, kolektif öğretmen yeterliğinin ele alınan değişkenlerin üzerinde akademik performansa katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır.

Curry (2015) tarafından gerçekleştirilen bir doktora tezi çalışmasında, kolektif öğretmen yeterliği ile kolektif öğretmenlerin etkililiği arasındaki bağlantı araştırılmıştır. Kültürel bakış ve öğretmen etkililiği ölçekleri ile veri toplanan araştırma sonucunda iki değişken arasında belirgin ilişki olduğu saptandı. Algılanan kolektif öğretmen yeterliği arttıkça öğretmen etkililiği de arttığı gözlemlendi.

Klassen (2010)'in çalışmasında, kolektif öğretmen yeterliği ile iş doyumu ve stres arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın verileri, Kanada'daki ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 951 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin geneli ve alt boyutları ile iş doyumu arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. İş stresinin geneli ve alt boyutları ile kolektif öğretmen yeterliği arasında negatif yönde az düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Yapılan aracılık testlerinde, kolektif öğretmen yeterliğinin iş doyumu ile iş stresi arasında aracı bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Tschannen-Moran ve Barr (2004) çalışmalarında kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin okul başarısına katkısı olup olmadığını ve yeterlik inancının sosyo-ekonomik düzeyden bağımsız olarak etkisini saptamayı amaçladılar. Çalışma sonucunda kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin okul başarısına dikkate değer olumlu katkısı olduğu ve sosyo-ekonomik düzeyden

bağımsız olarak yazma becerilerine katkısı olduğunu ancak, Matematik ve İngilizce başarısına bağımsız olarak etkisi saptanmadığı ortaya çıkmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın araştırma yöntemi hakkında alt başlıklarla genel bir bilgi sunulmuştur. Bunlar; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizidir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ile kolektif öğretmen yeterliği algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Karasar'ın (2019:114) belirttiği gibi, ilişkisel tarama modelindeki araştırmalar, “iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte ortaya çıkan değişimin varlığını ya da derecesini ortaya koyma” hedefindedir. Bu bağlamda, araştırmanın bağımsız (yordayıcı) değişkeni, bilgi okur-yazarlığı, bağımlı (yordanan) değişkeni ise kolektif öğretmen yeterliğidir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Zonguldak merkez ve ilçelerindeki kamu ilkokullarında 2020- 2021 Eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. MEB (2020:48) istatistiklerine göre, Zonguldak'ta 783 erkek, 1263 kadın olmak üzere 2046 ilkokul öğretmeni görev yapmaktadır. Bu bağlamda, araştırmada basit tesadüfi örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgeye göre, “5000 kişilik evren için %95’lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5’lik hata payı için gerekli örneklem büyüklüğü 356 kişidir (Balcı, 2011)”. Araştırmanın örneklemini, Zonguldak il genelinde görev yapan 406 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verileri

		Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	270	66,5
	Erkek	136	33,5
Meslekteki Kıdem	0-5 y ı l	55	13,5
	6-10 yıl	70	17,2
	11-15 yıl	84	20,7
	16-20 yıl	78	19,2
	21-25 yıl	57	14,0
	26 yıl ve üzeri	62	15,3
	Ön lisans	22	5,4
Öğrenim Durumu	Lisans	339	83,5
	Yüksek Lisans	45	11,1
Yaş	20 – 30	73	18,0
	31 - 35	67	16,5
	36 - 40	110	27,1
	41 ve üzeri	156	38,4

Tablo 3.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların %66,5'i kadındır. En fazla mesleki kıdemi olan grup 11-15 yıldır ve katılımcı oranı %20,7'dir. Katılımcıların %83,5'i lisans mezunudur. En çok 41 ve üzeri yaş grubunda katılımcı vardır ve oranı %38,4'tür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerinin yer aldığı kişisel bilgiler, ikinci bölümde Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı ölçeği”, ve üçüncü bölümde Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” yer almaktadır.

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği

Adıgüzel (2011) tarafından öğretmen adaylarının bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma yaklaşımlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği, 29 maddeden oluşmaktadır. Dört faktörde toplanan ölçek,

“bilgi ihtiyacını tanımlama (8 madde)”, “bilgiye erişme (11 madde)”, “bilgiyi kullanma (5 madde)” ve “bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler (5 madde)” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert ölçeği (1) hiçbir zaman ve (5) her zaman şeklinde yapılandırılmıştır. Bilgi ihtiyacını tanımlama alt boyutu, faktör yük değeri .48 ile .76; bilgiye erişme alt boyutu faktör yük değeri .54 ile .74; bilgiyi kullanma alt boyutu faktör yük değeri .58 ile .73 ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutu faktör yük değeri .57 ile .79’dur.

Ölçeğin, Cronbach’s Alpha iç güvenirlik katsayıları ise, bilgi ihtiyacını tanımlama alt boyutunda .79; bilgiye erişme alt boyutu için .86; bilgiyi kullanma alt boyutunda .85 ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutunda .83’dür. Ölçeğin genel Cronbach’s Alpha iç güvenirlik katsayısı ise .93’dür

Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği toplamda, 12 maddeden oluşmuştur. “Öğretim stratejilerine ilişkin kolektif yeterlik” ve “öğrenci disiplinine ilişkin kolektif yeterlik” olmak üzere, iki alt faktörden oluşan ölçeğin her bir faktöründe altışar madde bulunmaktadır. 5’li likert ölçeği (1) hiç ve (5) tamamen şeklinde yapılandırılmıştır. Öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik alt boyutu maddelerinin faktör yükleri .67 ile .78 arasında iken, öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutu maddelerinin faktör yükleri .64 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam Cronbach’s Alpha değeri .97, öğretim stratejileri alt boyutu .96, öğrenci disiplini alt boyutunda ise .94’tür.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın evrenini Zonguldak ili merkez ve ilçelerindeki kamu okullarında görevli ilkokul öğretmenlerinden oluşmuştur. “Bilgi okur yazarlığı ölçeği” ve “Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” evrendeki öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi’nden etik kurul izni (Ek 5) alınmış ardından araştırma izni için Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır (Ek 4). Covid 19 salgını nedeniyle, uygulamaya katılacak öğretmenlere ölçekler basılı olarak dağıtılmamış, dijital ortamda yanıtlayabilecekleri formlar hazırlanarak tüm okullara

öğretmenlerin doldurması için gönderilmiştir. Dijital ortamda yanıt veren 406 öğretmen tarafından doldurulan ölçek araştırmaya dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bilgi Okuryazarlığı ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçekleriyle toplanan veriler SPSS (The Statistical Packet For Social Studies) 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde öncelikle verilerin normalliğine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı ve kolektif yeterlik algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, değişkenlerine farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için “t-testi” ve “ANOVA” kullanılmıştır. Bilgi okur yazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Kolerasyon testi ile öğretmenlerin bilgi okur yazarlığının kolektif öğretmen yeterliğini yordayıp yordamadığını saptamak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edildi.

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden elde edilen puanların yorumlanmasında tablo 3.2’ deki puan aralığı kullanılmıştır.

Tablo 3.2: Ortalama Puan Aralığı Tablosu

Ölçek Ortalama Puanı	Düzy
1,00 – 1,80	Çok düşük
1,81 – 2,60	Düşük
2,61 – 3,40	Orta düzey
3,41 – 4,20	Yüksek
4,21 – 5,00	Çok yüksek

4. BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara göre araştırma problemine ve alt problemlerine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı düzeyinin incelenmesidir. Alt probleme yanıt bulmak için bilgi okur yazarlığı ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Algı Düzeyleri

Değişkenler	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Düzyey
Ölçek Toplamı	1,75	5,00	4,08	0,66	Yüksek
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	2,00	5,00	4,04	0,61	Yüksek
Bilgiye Erişme	1,60	5,00	4,03	0,65	Yüksek
Bilgiyi Kullanma	1,20	5,00	4,21	0,66	Çok Yüksek
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	1,93	5,00	4,08	0,60	Yüksek

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin Bilgi İhtiyacını Tanımlama Alt Boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=4,04$), Bilgiye Erişme Alt Boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=4,03$), Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=4,21$), Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler Alt Boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=4,08$) Bilgi Okur-Yazarlığı Ölçeğinin tamamından alınan puan ortalaması ($\bar{X}=4,08$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin bilgiyi kullanmaya yönelik algılarının *çok yüksek* düzeyde, diğer alt boyutlara yönelik algılarının *yüksek* düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerine yönelik algılarının *yüksek* düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı algılarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı algılarının kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için t-testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.2: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı t-Testi Sonuçları

Bilgi Okur-Yazarlığı Ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t-Testi		
					t	Sd	p
Ölçek Toplamı	Kadın	270	4,09	0,57	0,778	404	0,437
	Erkek	136	4,04	0,64			
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Kadın	270	4,09	0,64	0,479	404	0,632
	Erkek	136	4,06	0,70			
Bilgiye Erişme	Kadın	270	4,04	0,58	-0,001	404	0,999
	Erkek	136	4,04	0,64			
Bilgiyi Kullanma	Kadın	270	4,05	0,62	0,878	404	0,38
	Erkek	136	3,99	0,70			
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	Kadın	270	4,26	0,64	2,471	404	0,014
	Erkek	136	4,09	0,68			

Tablo 4.2’ te kadın ve erkek katılımcıların Bilgi Okur-Yazarlığı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları verilmiştir. Yapılan t testi sonucunda ölçek alt boyutlarından Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemelerde anlamlı fark saptanmıştır ($t= 2,471$, $p=0,014$). Bu alt boyutta kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre etik ve yasal düzenlemeler algısı daha yüksektir. Bu da kadın öğretmenlerin erkeklerden daha fazla etik ve yasal düzenlemelere dikkat ettiğini göstermektedir. Diğer alt boyutlar olan Bilgi İhtiyacını Tanımlama Alt Boyutu ($t= 0,479$; $p>0.05$), Bilgiye Erişme Alt Boyutu ($t= -0,001$; $p>0.05$), Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu ($t= 0,878$; $p>0.05$), ve Bilgi Okur-Yazarlığı Ölçeğinin tamamında ($t= 0,778$; $p>0.05$) kadın ve erkek katılımcıların aldığı puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için

tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgi Okur Yazarlığı Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	0-5 yıl	55	4,07	0,75	G. Arası G. İçi Toplam	1,71	5	0,343	0,785	0,561	Yok
	6-10 yıl	70	4,19	0,65		174,65	400	0,430			
	11-15 yıl	84	4,03	0,66		176,37	405				
	16-20 yıl	78	4,06	0,64							
	21-25 yıl	57	3,99	0,55							
	26 yıl ve üzeri	62	4,12	0,72							
Bilgiye Erişme	0-5 yıl	55	4,09	0,64	G. Arası G. İçi Toplam	1,56	5	0,313	0,854	0,512	Yok
	6-10 yıl	70	4,15	0,60		146,53	400	0,366			
	11-15 yıl	84	4,00	0,62		148,09	405				
	16-20 yıl	78	3,98	0,63							
	21-25 yıl	57	3,99	0,47							
	26 yıl ve üzeri	62	4,05	0,63							
Bilgiyi Kullanma	0-5 yıl	55	4,09	0,64	G. Arası G. İçi Toplam	1,83	5	0,367	0,870	0,501	Yok
	6-10 yıl	70	4,13	0,63		168,51	400	0,421			
	11-15 yıl	84	4,01	0,69		170,34	405				
	16-20 yıl	78	3,97	0,66							
	21-25 yıl	57	3,92	0,50							
	26 yıl ve üzeri	62	4,05	0,74							
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	0-5 yıl	55	4,25	0,59	G. Arası G. İçi Toplam	0,51	5	0,102	0,232	0,948	Yok
	6-10 yıl	70	4,18	0,65		175,71	400	0,439			
	11-15 yıl	84	4,15	0,72		176,22	405				
	16-20 yıl	78	4,21	0,57							
	21-25 yıl	57	4,25	0,63							
	26 yıl ve üzeri	62	4,22	0,79							

Tablo 4.3' de görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdem yılına göre Bilgi Okur-Yazarlığı Ölçeği alt boyutu olan bilgi ihtiyacını tanımlama analiz verileri görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda, bilgi ihtiyacını tanımlama alt

boyutunda farklı mesleki kıdem yılına sahip katılımcıların puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmemiştir ($F= 0,785$; $p>0.05$). Bu verilere göre, mesleğin ilk yıllarında görev yapan öğretmenler ile mesleki deneyime sahip olan öğretmenler arasında, bir fark yoktur. Diğer kıdem guruplarında da aynı durum görülmektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre Bilgi Okur-Yazarlığı Ölçeği alt boyutu olan bilgiye erişme alt boyutu ANOVA testi sonucunda, farklı mesleki kıdem yılına sahip katılımcıların puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F= 0,854$; $p>0.05$). Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin kıdem yılına göre Bilgiye erişme algısı değişmediği tespit edilmiştir.

Tablo 4.3' den anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin kıdem yılına göre Bilgi Okur-Yazarlığı Ölçeği alt boyutu olan bilgiyi kullanma becerilerinin belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde, farklı mesleki kıdem yılına sahip katılımcıların puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F= 0,870$; $p>0.05$). Analiz sonucunda öğretmenlerin kıdem yılına göre bilgiyi kullanma becerisinin değişmediği görülmüştür.

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre Bilgi Okur-Yazarlığı Ölçeği alt boyutu olan bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutunun istatistiksel açıdan anlamlı değişikliğe uğrayıp uğramadığının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde, farklı mesleki kıdem yılına sahip katılımcıların puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F= 0,232$; $p>0.05$). Bu bulgulardan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler algılarının değişmediği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 4.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilgi Okur Yazarlığı Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	20-30	73	4,08	0,74	G. Arası G. İçi Toplam	0,53	3	0,178	0,407	0,748	Yok
	31-35	67	4,12	0,58		175,83	402	0,437			
	36-40	110	4,11	0,68		176,37	405				
	41ve üzeri	156	4,03	0,64							
Bilgiye Erişme	20-30	73	4,08	0,74	G. Arası G. İçi Toplam	0,51	3	0,170	0,463	0,709	Yok
	31-35	67	4,12	0,58		147,58	402	0,367			
	36-40	110	4,11	0,68		148,09	405				
	41ve üzeri	156	4,03	0,64							
Bilgiyi Kullanma	20-30	73	4,09	0,68	G. Arası G. İçi Toplam	0,86	3	0,288	0,682	0,563	Yok
	31-35	67	4,02	0,58		169,48	402	0,422			
	36-40	110	4,06	0,69		170,34	405				
	41ve üzeri	156	3,79	0,64							
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	20-30	73	4,17	0,70	G. Arası G. İçi Toplam	0,25	3	0,84	0,192	0,902	Yok
	31-35	67	4,19	0,51		175,97	402	0,438			
	36-40	110	4,24	0,70		176,22	405				
	41ve üzeri	156	4,21	0,68							

Tablo 4.4’ den anlaşılabacağı gibi öğretmenlerin yaşlarına göre bilgi ihtiyacını tanımlama algılarına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, yaş farklı olan öğretmenlerin puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F= 0,407$; $p>0.05$). Bu bulgulardan öğretmenlerin yaşlarına göre Bilgi İhtiyacını Tanımlama algılarının değişmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.4’ de öğretmenlerin yaşlarına göre Bilgi Okur-Yazarlığı Ölçeği alt boyutu olan bilgiye erişmeyi tanımlama analiz verileri görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda, bilgiye erişme alt boyutunda farklı yaş gruplarında katılımcıların puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmemiştir ($F= 0,463$; $p>0.05$). Bu verilere göre genç ve yaşı daha yüksek olan öğretmenler arasında bilgiye erişme becerisi açısından bir fark yoktur. Diğer yaş gruplarında da aynı durum görülmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre bilgiyi kullanma becerilerinin belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde farklı yaş gruplarından olan katılımcıların puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F= 0,682$; $p>0.05$). Analiz sonucunda, öğretmenlerin yaşlarına göre bilgiyi kullanma becerisinin değişmediği görülmüştür.

Tablo 4.4' de öğretmenlerin yaşlarına göre Bilgi Okur-Yazarlığı Ölçeği alt boyutu olan bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeleri tanımlama analiz verileri de görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutunda farklı yaş guruplarında katılımcıların puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmemiştir ($F= 0,192$; $p>0.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerine ilişkindir. Kolektif Öğretmen Yeterliği alt boyutlarına ait ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algı Düzeyleri

Öğretmen Yeterliği Ölçeği	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Düzye
Ölçek Toplamı	1,00	5,00	3,76	0,58	Yüksek
Öğretim Stratejilerine Yönelik	1,00	5,00	3,67	0,64	Yüksek
Öğrenci Disiplinine Yönelik	1,00	5,00	3,86	0,57	Yüksek

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Yönelik Kolektif Yeterlik Alt Boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,67$); Öğrenci Disiplinine Yönelik Kolektif Yeterlik Alt Boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3,86$); Öğretmen Yeterliliği Ölçeğinin tamamından alınan puan ortalaması ise ($\bar{X}=3,76$) olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik algıları ve öğrenci disiplinine yönelik algıları *yüksek* düzeydedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı algılarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı algılarının kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için t-testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 4.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.6: Cinsiyet Değişkenine Göre Kolektif Öğretmen Yeterliği t- Testi Sonuçları

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t-Testi		
					t	Sd	p
Ölçek Toplamı	Kadın	270	3,73	0,55	-1,379	404	0,169
	Erkek	136	3,82	0,62			
Öğretim Stratejilerine Yönelik	Kadın	270	3,64	0,61	-1,148	404	0,252
	Erkek	136	3,72	0,70			
Öğrenci Disiplinine Yönelik	Kadın	270	3,83	0,55	-1,489	404	0,137
	Erkek	136	3,92	0,60			

Tablo 4.6’da, kadın ve erkek katılımcıların Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları verilmiştir. Yapılan t testi sonucunda, ölçek alt boyutlarının hiçbirinde ve ölçek toplamında kadın ve erkeklerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmemiştir ($p>0.05$). Öğretim Stratejilerine Yönelik Kolektif Yeterlik Alt Boyutu ($t= -1,148$; $p>0.05$), Öğrenci Disiplinine Yönelik Kolektif Yeterlik Alt Boyutu ($t= -1,489$; $p>0.05$), ve Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin tamamında ($t= -1,379$; $p>0.05$) kadın ve erkek katılımcıların aldığı puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Öğretim Stratejilerine Yönelik	0-5 yıl	55	3,62	0,75	G. Arası	1,24	5	0,250	0,604	0,697	Yok
	6-10 yıl	70	3,72	0,73	G. İçi	165,38	400	0,413			
	11-15 yıl	84	3,59	0,65	Toplam	166,63	405				
	16-20 yıl	78	3,68	0,53							
	21-25 yıl	57	3,75	0,50							
	26 yıl ve üzeri	62	3,69	0,67							
Öğrenci Disiplinine Yönelik	0-5 yıl	55	3,90	0,58	G. Arası	2,65	5	0,532	1,634	0,150	Yok
	6-10 yıl	70	3,81	0,67	G. İçi	130,16	400	0,325			
	11-15 yıl	84	3,75	0,60	Toplam	132,82	405				
	16-20 yıl	78	3,83	0,51							
	21-25 yıl	57	3,97	0,48							
	26 yıl ve üzeri	62	3,95	0,54							

Tablo 4.7’ de öğretmenlerin kıdem yılına göre Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği alt boyutu olan öğretim stratejilerine yönelik analiz verileri görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda, öğretim stratejilerine yönelik alt boyutunda farklı mesleki kıdem yılına sahip katılımcıların puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmemiştir ($F= 0,604$; $p>0.05$). Bu verilere göre, mesleğin ilk yıllarında görev yapan öğretmenler ile mesleki deneyime sahip olan öğretmenler arasında, bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği alt boyutu olan öğrenci disiplinine yönelik alt boyut ANOVA testi sonucunda, farklı mesleki kıdem yılına sahip katılımcıların puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F= 1,634$; $p>0.05$). Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin kıdem yılına göre öğrenci disiplinine yönelik algısı değişmediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Öğretim Stratejilerine Yönelik	20-30	73	3,60	0,72	G. Arası	0,72	3	0,243	0,588	0,623	Yok
	31-35	67	3,64	0,79	G. İçi	165,91	402	0,413			
	36-40	110	3,67	0,58	Toplam	166,63	405				
	41ve üzeri	156	3,71	0,57							
Öğrenci Disiplinine Yönelik	20-30	73	3,88	0,58	G. Arası	3,47	3	1,158	3,598	0,014	4>2
	31-35	67	3,67	0,74	G. İçi	129,35	402	0,322			
	36-40	110	3,83	0,51	Toplam	132,82	405				
	41ve üzeri	156	3,94	0,51							

Tablo 4.8’den anlaşılabacağı gibi öğretmenlerin yaşlarına göre öğretim stratejilerine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, yaş farklı olan öğretmenlerin puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F= 0,588$; $p>0.05$). Bu bulgulardan öğretmenlerin yaşlarına göre öğretim stratejilerine yönelik algılarının değişmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.8’ de yine öğretmenlerin yaş değişkenine göre kolektif öğretmen yeterliği alt boyutu öğrenci disiplinine yönelik bulgular görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda, Öğrenci Disiplinine Yönelik Kolektif Yeterlik Alt Boyutunda yaşa göre katılımcıların puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F=3,598$; $p<0.05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına yönelik yapılan post-hoc analizde öğrenci disiplinine yönelik kolektif öğretmen yeterliği alt boyutunda, 41 yaş ve üzerindeki katılımcıların puanının 31-35 yaş grubundaki katılımcılardan anlamlı derecede yüksek olduğu

tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre, yaşı ilerlemiş öğretmenlerin öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik inançları diğer gruplardan daha yüksektir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı algıları ile kolektif öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkiyi saptamak için korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için kullanılan bir tekniktir. Korelasyon katsayısı 1.00 ile -1.00 arasında değişmektedir. 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.00-0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2012). Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Bilgi Okur Yazarlığı Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği İnançları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi

	Öğretim Stratejileri Alt Boyutu	Öğrenci Disiplini Alt Boyutu	Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Toplam Puanı
Bilgi Okur Yazarlığı Ölçeği Toplam Puanı	0.538*	0.521*	0,559*
Bilgi İhtiyacını Tanımlama Alt Boyutu	0,535*	0,510*	0.551
Bilgiye Erişme Alt Boyutu	0,518*	0,496*	0,535*
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	0,453*	0,450*	0,476*
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler Alt Boyutu	0,480*	0,475*	0,503*

*:p<0,001

Tablo 4.9 incelendiğinde, korelasyon analizi iki ölçeğin birbirleri ve tüm alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir ($p<0,001$). Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği toplam puanı ile Bilgi Okur-Yazarlığı Ölçeği toplam puanı tüm alt boyutları arasında ($r= .559$), pozitif yönde, orta düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,001$).

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretmenlerin bilgi ihtiyacını tanımlama alt boyutu algılarıyla öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlikleri alt boyutu arasında ($r = .538$), öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik boyutu arasında ($r = .521$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,001$).

Yine Tablo 4.9'dan görüldüğü gibi öğretmenlerin, bilgiye erişme alt boyutu ile öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlikleri boyutu arasında ($r = .518$), öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik boyutu arasında ($r = .496$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,001$).

Tablo 4.9'a bakıldığında, öğretmenlerin, bilgiyi kullanma alt boyutu algılarıyla öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlikleri boyutu arasında ($r = .453$), öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik boyutu arasında ($r = .450$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,001$).

Tablo 4.9'dan izleneceği üzere, öğretmenlerin, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutu algılarıyla öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlikleri boyutu arasında ($r = .480$), öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik boyutu arasında ($r = .475$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,001$).

Korelasyon analizi sonuçlarına genel olarak ele alındığında öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı ve kolektif yeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişkinin olması öğretmenlerin bilgi okur yazarlığının artmasının öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını olumlu artırabileceği biçiminde yorumlanabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlerin bilgi okur yazarlığının, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik algılarını yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.10'da, çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına ait bulgular ve yorumlara verilmiştir.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Bilgi-Okur Yazarlığının Kolektif Öğretmen Yeterlik İnançlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

		Yordanan Değişken: Kolektif Öğretmen Yeterliği					
Yordayıcı Değişken	B	S. Hata	β	t	p	Kısmi	İkili
Sabit	1,557	,165		9,411	,000		
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	,282	,085	,324	3,337	,001	,164	,137
Bilgiye Erişme	,152	,113	,160	1,349	,178	,067	,055
Bilgiyi Kullanma	-,081	,082	-,091	-,980	,327	-,049	-,040
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	,182	,063	,208	2,864	,004	,142	,117
R= ,570		R ² =,325					
F=(4,401)=48,364		p= ,000					

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin bilgi okur-yazarlık düzeyleri öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır [(R= ,570, R²= ,325) F(4,401)=48,364 ; p<0,01]. Öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı ve alt boyutlarının bağımsız değişken, kolektif öğretmen yeterliği algılarının bağımlı değişken olarak alındığı regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği algılarındaki değişimin %32,5’ini açıklamaktadır (R²= ,325). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin bilgi okur yazarlığındaki artışın, kolektif öğretmen yeterliğini artırdığı görülmektedir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarındaki değişimin %67,’inin başka etmenlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Yapılan regresyon analizinin t değerlerine bakıldığında, bilgi okur yazarlığının bilgi ihtiyacını tanımlama ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutlarının öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı anlaşılmaktadır [t= 9,411, p= ,000 (p<0,05)]. Öğretmenlerin bilgi okur yazarlığının bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma alt boyutlarının öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik algılarını anlamlı şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

Bu bölümde, çalışmada ortaya çıkarılan temel noktalar bulgularla kanıtlanarak ve daha önce yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak varılan sonuçtan bahsedilmiştir ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesini konu alan bu araştırmada açısından literatüre katkı sağlayacak sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı algıları düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır ve çalışmada tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenler ihtiyaçları olan bilgiye zorlanmadan ulaşabilmekte, ulaştığı bilgiyi etkin ve verimli bir şekilde kullanabilmektedirler. Bu sonuç konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalardan olan Kıymacı (2019:35) 'nın çalışmalarında da benzer şekilde yüksek çıkmıştır. Yine ortaya çıkan sonuca göre, öğretmenlerin en çok bilgiye yasal yollarla ulaştıkları ve kullandıkları ortaya çıkmıştır; öğretmenler bilgiye ulaşırken ve kullanırken web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini dikkate alma konusunda daha az hassasiyet gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Bilgi okuryazarlığının alt boyutları olan “bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” yüksek düzeyde iken “bilgiyi kullanma” boyutunun çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili Tatlı (2018:80) 'in yaptığı araştırmada ise Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler öğretmenlerin en çok katıldığı alt boyut olmuştur. Bu durumda öğretmenlerimizin bilgiye ihtiyacı olduğunu fark etme ve ona ulaşmadan daha çok sahip oldukları bilgiyi kullanmada başarılı oldukları sonucu çıkmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde bahsedilen öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı algılarının öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermemesinin incelenmesi sonucunda; öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark saptanmıştır. Bu durumdan kadın öğretmenlerin erkeklerden daha fazla etik ve yasal düzenlemelere dikkat ettiği

sonucu çıkartılabilir. Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında ise cinsiyete göre anlamlı fark saptanmamıştır, her iki cinsiyetten öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerileri de benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünal ve Er (2015:1063) de çalışmalarında aynı şekilde kadın ve erkek katılımcıların bilgi okuryazarlığı algılarının değişmediğini tespit etmişlerdir. Mesleki kıdeme göre bilgi okuryazarlığı alt boyutları ile analiz edilerek anlamlı fark bulunup bulunmadığının kontrol edilmesi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre, mesleğin ilk yıllarında görev yapan öğretmenler ile mesleki deneyime sahip olan öğretmenler arasında bilgi okuryazarlığı becerileri açısından fark yoktur. Diğer kıdem gruplarında da bilgi okuryazarlığı becerisi açısından fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre bilgi okuryazarlığı becerilerinin değişip değişmediğinin incelemesiyle varılan sonuca göre, alt boyutların hiçbirisinde yaşa göre anlamlı değişiklik bulunmamıştır. Her yaştan öğretmenin bilgi okuryazarlığı becerisi benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Okul liderleri bu sonuçlar ışığında, deneyimli öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapmamalı her yaştan ve kıdemden öğretmenin bilgi okuryazarlığı becerisinin değişmediğinin ve öneminin farkında olmalıdır. Bu alanda yapılan başka bir çalışmada yapılan tespite göre, “Yaşları 31-40 arasında olan öğretmenlerin Bilgi İhtiyacını Tanımlama puanı, yaşları 21-30 arasında ayrıca 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır (Kıymacı, 2019: 36)”.

Çalışmada kolektif öğretmen yeterliği hakkında yapılan araştırmalar ve literatür incelemesi sonucunda kolektif öğretmen yeterliğinin de öğretmenlerin pek çok açıdan başarılı ve verimli öğretimi gerçekleştirebilmesi için sahip olmaları gereken önemli bir inanç olduğu sonucuna varılmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalarda, kolektif yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin bulunduğu okullarda öğrenci başarısının da aynı oranda yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bandura, 1997, Burcham, 2000, Goddard ve Goddard, 2001, Eells, 2011, Hattie, 2012, Düzgünoğlu 2019, Hoogsteen, 2020). Aynı zamanda, kolektif öğretmen yeterliği inancı yüksek olan okullarda okul gelişimi de artmaktadır ki öğrencilerimizin sınavlarda başarılı olma mecburiyetinden dolayı okul başarısı, öğretmen niteliği ve etkililiği ön planda yer almaktadır. Kolektif yeterlik kavramı, Bandura (1977)’nin “*Sosyal Öğrenme Teorisi*” adlı eserinde tanımladığı “öz yeterlik” kavramının grup düzeyine uyarlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Kolektif

öğretmen yeterliğinin kuramsal temellerini öğretmen yeterliğinde olduğu gibi “Sosyal Bilişsel Kuram” oluşturmaktadır (Goddard ve Goddard, 2001). Kolektif yeterlik inancı grubun başarısından etkilendiği için kurumların başarısını doğrudan ilgilendirmektedir ve bu yüzden okul yöneticilerinin kolektif yeterliği artıracak davranışlarda bulunması gereklidir.

Araştırmanın üçüncü alt problemünde, kolektif öğretmen yeterliğinin ne düzeyde olduğu sorgulanmıştır. Elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuca göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik davranışları yüksek düzeydedir. Bu durumda öğretmenlerin mesai arkadaşlarına güvendiği, onların başarılı olacağına ve öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayabileceklerine inandıkları sonucu çıkmaktadır. Argon ve Güneş (2015:43)‘in yaptığı çalışmada da benzer şekilde yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin en fazla hem fikir olduğu madde, “Okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini sağlayabilecekleri” iken en az katıldıkları madde ise “Okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilecekleri” olmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenler temel ihtiyaçları sağlamada eleştirel düşünme gibi üst düzey öğretmen becerilerini sağlamaya göre daha başarılıdır. Literatür incelendiğinde, Düzgünoğlu (2019:58) ‘nın çalışmasında ve Burcham (2009:47) ‘ın çalışmasında da kolektif öğretmen yeterliği inancı benzer şekilde yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemünde kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin analizi neticesinde elde edilen sonuca göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Hem kadın hem erkek öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları benzer düzeydedir. Çelik ve arkadaşları (2018:2650) tarafından gerçekleştirilen benzer çalışmada da cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının değişmediği tespit edilmiştir. Argon ve Güneş (2015:43) ‘in çalışmasında ise farklı bulgular ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin görüşleri, erkek öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksektir. Bu çalışmada öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının cinsiyete göre değiştiği ve kolektif yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Benzer şekilde mesleki kıdeme

göre de farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, kolektif öğretmen yeterliğinin tüm alt boyutlarında kolektif öğretmen yeterliği algılarının anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Düzgünoğlu (2019:63)'nın çalışmasında da aynı sonuç ortaya çıkmış ve mesleki kıdeme göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, mesleğine yeni başlayan öğretmenlerle deneyim kazanmış öğretmenler arasında kolektif yeterlik algısı açısından dikkate değer bir farklılaşma bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yaşlarına göre fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan veri analizleri sonucunda, öğretim stratejilerine yönelik alt boyutta anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ancak, öğrenci disiplinine yönelik alt boyutta yapılan değerlendirmelerde anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci disiplinine yönelik kolektif öğretmen yeterliği alt boyutunda, 41 yaş ve üzerindeki katılımcıların puanının 31-35 yaş grubundaki katılımcılardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre, yaşı ilerlemiş öğretmenlerin öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik inançları diğer guruplardan daha yüksektir. Bu da yaşı ilerlemiş öğretmenlerin öğrenci disiplini konusunda öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu ve diğer öğretmenlerin de bu konuda yeterliği bulunduğu dair inançlarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Yılmaz ve Turanlı (2017:156) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet, yaş ve kıdeme göre değişmediği belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde, öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı algıları ile kolektif öğretmen yeterlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı sorgulanmıştır. Sonuca ulaşabilmek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, iki ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişki pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu sonuca dayanarak, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı arttıkça kolektif öğretmen yeterlik algıları da artacaktır denilebilir. Bu araştırmada, bilgi okuryazarlığının bilgi ihtiyacını tanımlama alt boyutu ile öğretmenlerin kolektif yeterliğinin öğretim stratejileri algısı arasında ötekilere nazaran daha yüksek etki olduğu görülmüştür. Araştırmanın kuramsal kısmında ele alındığı gibi öğretmenlerin etkililiği okul başarısını artırdığından öğretmenlerin bilgiyi tanımlamaya yönelik eylemleri bu sonucun beklenildiği

şekilde belirlediğini göstermiştir. Ayrıca ölçeklerin toplam puanı ile alt boyutları arasındaki ilişkinin pozitif yönde, yüksek düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı ilişkinin olması arzu edilen bir durumdur çünkü algıların düşük olması öğretmenlerdeki öğrenme çabasının, düşük seviyede performansına, bu durumda öğrenci başarısızlığına yol açabileceğini düşündürebilir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı algılarının, kolektif öğretmen yeterlik davranışını ne derecede yordadığı araştırılmıştır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin bilgi okur-yazarlık düzeyleri öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bilgi okur yazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği algılarındaki değişimin açıklamaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin bilgi okur yazarlığındaki artış, kolektif öğretmen yeterliğini artırmaktadır. Öğretmenlerin yetkinliklerini artırmak için geliştirmesi gereken bilgi okuryazarlığı becerisi aynı zamanda, akademik başarı ve okul gelişimi için önemli olduğu saptanan kolektif öğretmen yeterliği inancını da güçlendirmektedir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarındaki değişimin farklı etmenlerle bağlı olduğu söylenebilir. Yapılan analizlerin diğer bir sonucunda ise bilgi okur yazarlığının bilgi ihtiyacını tanımlama ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutlarının öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı ancak, bilgi okur yazarlığının bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma alt boyutlarının öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik algılarını anlamlı şekilde yordamadığı anlaşılmıştır. Bilgi okuryazarlığı becerisinde bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma öğretmenlerin çoğunlukla yetkin olduğu alanlardır ancak, bilgi ihtiyacını tanımlama ve bilgiyi kullanırken etik ve yasal düzenlemelere dikkat etme daha çok bu alanda beceri sahibi öğretmenlerde bulunan yeterliklerdir. Beceri sahibi öğretmenler ise işlerinde daha etkili olduğundan kolektif yeterlik algısı da bu alt boyutlar gibi yüksek olacaktır. Çıkan sonuç, bu yönüyle anlamlı ve beklendiktir.

Literatür taraması ve araştırmanın sonucundan elde edilen bilgiler öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sürekli bilgi ihtiyacı içinde olduklarını göstermektedir. Bu bilgiye kısa sürede ulaşabilmek ve ulaşılan bilgiyi filtreleyerek verimli bir şekilde kullanabilmek ise işleri kolaylaştırarak verimi artırabilecektir.

Bunu yapmak bilgi okuryazarlığı becerisi gereklidir. Bu beceri sadece öğretmenler için değil, aynı zamanda öğrenciler için de gereklidir. Onlar da öğrenmede sürekliliği sağlamak için bilgi okuryazarlığı becerisine sahip olmalıdır. Bunu sağlamak da yine bilgi okuryazarı öğretmenlerle mümkün olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre uygulayıcılar ve araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulayıcılar İçin Öneriler:

- Okul yöneticileri, kolektif öğretmen yeterliğinin öneminin farkında olmalı ve öğretmenleri bu yönde teşvik edici çalışmalar yapabilir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerisi kazanarak mesleklerine başlamalarını sağlamalıdır. Eğitim fakültelerinde bilgi okur-yazarlığı derslerine yer verilebilir.
- Kimi beceriler daha erken yaşta daha kolay edinildiği için daha alt eğitim kademelerin müfredatında da bilgi okuryazarlığı becerisi kazandıracak kazanımlar entegre edilebilir.
- Her kademedeki okullarda öğrencilere verilen proje ve araştırma ödevleri, bilgiye ulaşma ve kullanmada bilgi okuryazarlığı becerilerini kullanacakları şekilde planlanabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler:

- Kolektif öğretmen yeterliğinin okul başarısına pozitif etkisi pek çok çalışmada kanıtlanmıştır. Bu yüzden araştırmacılar kolektif öğretmen yeterliği inancını artıran farklı değişkenleri içeren çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve kolektif yeterlik algıları branşa göre değişebileceğinden bu araştırma farklı eğitim kademelerinde yapılabilir.
- Bu araştırmadaki değişkenlerden farklı olarak başka değişkenlerle, nitel araştırmalar ya da karma desenli araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AASL/AECT (American Association of School Librarians and Association for Educational Communication and Technology) (1998); *Information literacy standards for student learning*, American Library Association, Chicago.
- Abedini, Farahnaz, Mohammad Sadegh Bagheri, Firooz Sadighi ve Lotfollah Yarmohammadi (2018); "The Constituent Elements Of Collective Teacher Efficacy Beliefs and Their Contributing Factors İn Different ELT Educational Contexts: A qualitative study", *Cogent Social Sciences*, Volume 4, Issue 1, p. 1500768.
- ACRL (2011); *Information Literacy Standards for Teacher Education ACRL Board of Directors at the Spring Executive Committee Meeting*, https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ilstandard_s_te.pdf (Erişim Tarihi: 09.01.2021).
- Adams, Curt M. ve Forsyth, Patrick B. (2006); "Proximate Sources Of Collective Teacher Efficacy", *Journal of Educational Administration*, Volume 44, Issue 6, p. 625-642.
- Adıgüzel, Abdullah (2005); "Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okuryazarlığı", *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt 167, s. 355-363.
- Adıgüzel, Abdullah (2011); "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 17, s. 15-28.
- ALA (1989); *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> (Erişim tarihi: 17 Şubat, 2021).
- Aldemir, Ahmet (2003); "Bilgiye Erişimde Yeni Yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı", ÜNAK'03, *Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu*, (25-26 Eylül), Ankara, s. 271 – 281.
- Argon, Türkan, Demet Zafer Güneş (2015); "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 3, Sayı 6-7, s. 35-50.
- Association of College and Research Libraries (2000); "Information Literacy Competency Standards for Higher Education", <http://www.acrl.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf> (Erişim Tarihi: 21.02.2021).
- Badke, William (2010); "Foundations of Information Literacy: Learning from Paul Zurkowski", *Infotitland*, Volume 34, p. 48-50.
- Balcı, Ali (2011); *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik Ve İlkeler*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

- Bandura, Albert (1971); *Social Learning Theory*, General Learning Press New York.
- Bandura, Albert (1977); “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*”, Volume 84, p. 191-215.
- Bandura, Albert (1986); *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bandura, Albert (1993); “Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning”, *Educational Psychologist*, Volume 28, p. 117–148.
- Bandura, Albert (1997); *Self-Efficacy: the Exercise of Control*, W. H. Freeman And Company, New York.
- Bandura, Albert (2001); “Social Cognitive Theory of Mass Communication”, *Media Psychology*, Volume 3, Issue 3, p. 265-299.
- Baysen, Fatma, Nermin Çakmak ve Engin Baysen (2017); “Bilgi Okuryazarlığı ve Öğretmen Yetiştirme”, *Türk Kütüphaneciliği*, Cilt 31, Sayı 1, s. 55-89.
- Behrens, Shirley J. (1994); “A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy”, *College & Research Libraries*, Volume 55, Haziran, p. 309-322.
- Brinson, Dana, ve Steiner, Lucy (2007); “Building Collective Efficacy: How Leaders Inspire Teachers to Achieve”, *Issue Brief*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499254.pdf> (Erişim Tarihi: 20.02.2021).
- Bruce, Christine (2002); “Information Literacy as a Catalyst for Educational Change”, *the 3rd International Lifelong Learning Conference*, Yeppoon, Queensland, p. 8-19.
- Büyüköztürk, Şener (2012); *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Burcham, Mark W. (2009); “*The Impact of Collective Teacher Efficacy on Student Achievement in High School Science.*”, Yayımlanmış Doktora Tezi, Gardner - Webb University, North Carolina, USA.
- Coleman, James S. (1966); *Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS)*, Inter-university Consortium for Political and Social Research, <https://doi.org/10.3886/ICPSR06389.v3> (Erişim Tarihi: 09.12.2020).
- Curry, Tiffany D. (2015). “*A Comparison Between Collective Teacher Efficacy and Collective Teacher Effectiveness*”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Union University, Jackson, USA.
- Çelik, Kazım, Tuba Gören, Ümit Kahraman (2018); İlkokul Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Düzeyleri İle Moral Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Journal of Human Sciences*, Cilt 15, Sayı 4, s. 2644-2656.

- Demir, Duygu Hülya (2019); “Okul Müdürleri Liderlik Stillerinin Örgüt İklimi ve Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doyle, Christian S. (1994); “*Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age*”, Syracuse University, New York, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372763.pdf> (Erişim Tarihi: 23.01.2021)
- Düzgünoğlu, Mehmet Ata (2019); “*Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Etkili Okul Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Edmonds, Ronald (1979); “Effective Schools for the Urban Poor”, *Educational Leadership*, Volume 37, Issue 1, p. 15-23.
- Eells, Rachel Jean (2011); “*Meta-Analysis Of The Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achivement*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Loyola University, Chicago.
- Eisenberg, Michael B. (2008); “Information Literacy: Essential Skills for the Information Age”, *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, Volume 28, Issue 2, Mart 2008, p. 39-47.
- Erdem, Mukaddes ve Akkoyunlu, Buket (2002); “Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Bu Becerilerin Öğrencilere Kazandırılması İçin Düzenlenecek Öğrenme Ortamlarının Özellikleri”, *Journal of Qafqaz University*, Cilt 9, s. 125-132.
- Erdoğan, Ufuk (2018); “*Kolektif Öğretmen Yeterliği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Çok Düzeyli Analizi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erdoğan, Ufuk ve Burhanettin Dönmez (2015); “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 3, s. 345-366.
- Feng, Liu ve Jih-Lian Ha (2016); “Effects of Teachers’ Information Literacy on Lifelong Learning and School Effectiveness”, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2016, Volume 12, Issue 6, s. 1653-1663.
- Goddard, Roger D., Wayne K. Hoy ve Anita Woolfolk-Hoy (2000); “Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement”, *American Education Research Journal*, Volume 37, Issue 2, p. 479–507.
- Goddard, Roger D. ve Yvonne L. Goddard (2001); “A Multilevel Analysis of The Relationship Between Teacher and Collective Efficacy In Urban Schools”, *Teaching and Teacher Education*, Volume 17, Issue 7, p. 807–818.

- Goddard, Roger D., Wayne K. Hoy ve Anita Woolfolk-Hoy (2004); “Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions”, *Educational Researcher*, Volume 33, Issue 3, p. 3–13.
- Hattie, John (2012); “Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning”, *The Main Idea* https://doi.org/10.1111/j.14678535.2012.01347_7.x (Erişim Tarihi: 03.11.2020)
- Hoogsteen, T.J. (2020); “Collective Efficacy: Toward a New Narrative of its Development and Role in Achievement”, *Palgrave Commun*, Volume 37, Issue 1.
- Jerald, Craig D. (2007); “Believing and Achieving”, *Issue Brief: Lerning Point Associates*. Volume 7, p. 1-6, <http://www.centerforcsri.org/> (Erişim Tarihi: 13.02.2021).
- Karasar, Niyazi (2019); *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Karayığit, Nuriman, (2017) “Sosyo-Ekonomik Düzeyin Psiko-Sosyal Gelişim ve Dindarlığa Etkileri”, *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* Mart/2017, Yıl 4, Sayı 7, s. 119-133.
- Kılıç, Çiğdem (2018) “Bilgi Okuryazarlığı, Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitimdeki Yansımaları”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 6, Sayı 65, s. 48-62, Bolu.
- Kırmav, Ali Ulus (2010); “*An Exploration Of Burnout and Individual and Collective Teacher Efficacy in a Turkish State University*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Yabancı Dil Öğretimi Bölümü, Ankara.
- Kıymacı, Ahmet (2019) “*Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılaslan, Dugu (2007); “*Bilgi okuryazarlığı ve Üniversite Kütüphaneleri: Bilgi Okuryazarlığı Planı Hazırlama Unsurları*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klassen, Robert M. (2010); “Teacher stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs”, *The Journal of Educational Research*, Volume 103, Issue 5, p. 342–350.
- Koçak, Seval ve Murat Özdemir (2019); “Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Dört Çerçeve Liderlik Modeli Perspektifinden Değerlendirilmesi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 45, Sayı 203 s. 347-365.
- Kurbanoğlu, Serap (2006); “Bilgi Okuryazarlığı”, *42. Kütüphane Haftası Sunumu*, Gothe Enstitüsü, İstanbul. <https://www.goethe.de/ins/tr/tr/sta/ist.html> (Erişim Tarihi: 19.05.2021).

- Kurbanoğlu, Serap (2010); “Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz”, *Türk Kütüphaneciliği*, Cilt 24, Sayı 4, s. 723-747.
- Kurt Türker (2012); “Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, s. 195-227, Ankara.
- Larsen, Kathryn A., (2018); "The Operationalization of the Theoretical Antecedents of Collective Teacher Efficacy", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Brigham Young University, A.B.D.
- MEB (2018); 2023 Eğitim Vizyonu, Milli Eğitim Bakanlığı, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (Erişim Tarihi: 10.04.2021).
- MEB (2020); Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2019/'20, Milli Eğitim Bakanlığı, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf, (Erişim Tarihi: 09.06.2021).
- Mulvey, Paul W., ve Howard J. Klein (1998); “The Impact of Perceived Loafing and Collective Efficacy on Group Goal Processes and Group Performance”, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Volume 74, Issue 1, p. 84.
- Özgüven, Ülkü (2019); “Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerini Geliştirmede Kullanıcı Eğitiminin Rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karatekin Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı, Çankırı.
- Polat, Coşkun (2012); “Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı Bilgi Okuryazarlığı ve Üniversite Kütüphanelerinin Bilgi Okuryazarlığı Öğretimindeki Rolü”, *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan*, (Der.: Nevzat Özel), Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Ankara, s. 117-131.
- Polat, Coşkun ve Hüseyin Odabaş (2008); “Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı”, *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 27-30 Mart 2008 Antalya, <https://core.ac.uk/download/pdf/11884854.pdf>, (Erişim Tarihi: 03.05.2021).
- Protheroe, Nancy (2008); “Teacher Efficacy: What is it and does it matter? Research report”, *National Association of Elementary School Principals*, Volume 87, Issue 5, p. 42-45, http://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Pdfs/Teacher_Efficacy_What_is_it_and_Does_it_Matter.pdf, (Erişim Tarihi: 27.03.2021).
- Ramos, Maély F.Holanda, Silva, Simone S. Costa, Pontes, Fernando A. Ramos A. ve Nina, Karla C. Furtado (2014); “Collective teacher efficacy beliefs: A critical review of the literature”, *International Journal of Humanities and Social Science*, Volume 4, Issue 7, p. 179–188.

- Ross, John A., ve Peter Gray (2006); “Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The Mediating Effects Of Collective Teacher Efficacy”, *School Effectiveness and School Improvement*, Volume 37, Issue 1, p. 179–199.
- Sanches Tatiana (2018); “Required Skills for Teachers: Information Literacy at the Top. Information Literacy in the Workplace”, *Communications in Computer and Information Science*, Volume 810, p. 634-644, DOI: 10.1007/978-3-319-74334-9_65, (Erişim Tarihi: 21.06.2021).
- Saunders, Laura (2010); “Information Literacy as a Student Learning Outcome: As Viewed from the Perspective of Institutional Accreditation”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Faculty of the Simmons College, ABD.
- Seamans, Nancy H. (2001) “Information Literacy: A Study of Freshman Students’s Perceptions, with Recommendations”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- SCONUL (1999); *Seven Pillars of Information Literacy, Core Model For Higher Education*, <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf> Erişim Tarihi: 07.02.2021).
- Shu-Wei, Wu (2009); “Work-Related Practices, Networking, and Information Literacy Abilities of Participants in Community Leadership Programs, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Spalding University Louisville, Kentucky.
- Spitzer, Kathleen L., Michael B. Eisenberg, ve Carrie A. Lowe (1998); *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*, ERIC Clearinghouse on Information & Technology, New York, DOI: 10.14429/djlit.28.2.166 (Erişim Tarihi: 06.05.2021).
- Şenyurt, Özlem, (2018); “Türk Milli Eğitim Sisteminde Bilgi Okuryazarlığı Gereksinimlerinin Karşılanması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Tatlı, Ali (2018); “Öğretmenlerin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Bilgi Okuryazarlığı ile İnternet ve Bilgisayar Kullanım Özyeterlikleri Bağlamında Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Tschannen-Moran, Megan ve Marilyn Barr (2004); “Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement”, *Leadership and Policy in Schools*, Volume 3, Issue 3, p. 189-209.
- Tschannen-Moran, Megan ve Anita Woolfolk Hoy (2007); “The Differential Antecedents of Selfefficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers”, *Teaching and Teacher Education*, Volume 23, Issue 6, p. 944–956.

- Turhan, Muhammed ve Zübeyde Yaraş (2014); “İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısına ve Örgütsel Öğrenme Düzeyine Etkisi”, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 39, s.175-193.
- Uğurlu, Celal Tayyar, Kadir Beycioğlu ve Seyfettin Abdurrezzak (2018); “Bilgi Okuryazarlığı, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Etkili Okul: Yapısal Eşitlik Modellemesi”, *İlköğretim Online*, Cilt 17, Sayı 4, s.1988 – 2005, <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim tarihi: 20.11.2020).
- UNESCO World Report (2005); *Towards Knowledge Societies*, UNESCO Publishing, Paris.
- Ünal, Fatma, Harun Er (2015); “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 8, Sayı, 41, s.1059-1068.
- Virkus, Sirje (2003); "Information Literacy in Europe: A Literature Review." *Information Research*, Volume 8, Issue 4, p. 159-248.
- Woolfolk Hoy, Anita (2019); “Academic optimism and a touch of wisdom”, *Acquired Wisdom Series*, <http://dx.doi.org/10.14507/er.v26.2751> (Erişim Tarihi: 30.04.2021).
- Yılmaz, Miraç ve Necla Turanlı (2017); “Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algılarının İncelenmesi: Altındağ İlçesi Örneği”, *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, Volume 37, Issue 1, p. 151-158.
- Zurkowski, Paul G. (1974); *The Information Service Environment: Relationships and Priorities*, Report ED 100391, National Commission on Libraries and Information Science, Washington DC, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf> (Erişim Tarihi: 27.12.2020).

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu veri toplama aracı, “Bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki” yi incelemek amacıyla yapılan tez çalışmasının verilerini toplamak için geliştirilmiştir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği yer almıştır. Üçüncü bölümde Öğretmenlerin Bilgi Okur Yazarlığına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Her ifadenin karşısında beşli bir seçenek verilmiştir. Lütfen, her bir davranışı dikkatle okuyarak sizin için en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği “X” işareti koyarak belirtiniz. Veriler bilimsel amaçlarla kullanılacak ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle, adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve sağladığınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ömer ERDEM

Bülent Ecevit Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz ?

1() Erkek 2() Kadın

2. Mesleğinizdeki Kıdeminiz?

1() 0 - 5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl 4() 16-20 yıl 5() 21-25 yıl
6() 26 yıl ve üzeri

3. Öğrenim Durumunuz:

1() Ön lisans 2() Lisans 3() Yüksek Lisans 4() Doktora

4. Yaşınız?

1() 20 – 30 2() 31-35 3() 36-40 4() 41 ve üzeri

Ek 2: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

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

Kaynak: Ufuk Erdoğan ve Burhanettin Dönmez (2015); “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 3, s. 345-366. DOI: 10.14527/kuey.2015.013

Ek 3: Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Maddeler	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Ara sıra	Hiçbir zaman
1. Bilgi edinmede düşünce ve ifade özgürlüğünü dikkate alma					
2. Bilgiye yasal bir şekilde ulaşma ve kullanma					
3. Elde edilen bilgi kaynaklarını inceleyerek temel düşünceleri özetleme					
4. Bilgi kaynaklarındaki farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirme					
5. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini dikkate alma					
6. Elde edilen bilgileri sistematik şekilde düzenleyerek sorunların çözümünde kullanma					
7. Bilginin temel özelliklerini, önemini ve çelişkilerini belirlemek için yeni bilgi ile önceki bilgiyi karşılaştırma ve bütünleştirme					
8. Gerekğinde kaynaklara yeniden erişebilmek için tüm bilgi alıntılarını uygun şekilde düzenleyerek kaydetme					
9. Kullanılan bilginin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak gösterme					
10. Basılı kaynak ve elektronik ortamlardaki kişisel hak ve güvenlik konularını dikkate alma					
11. Elde edilen bilgiyi yorumlayarak sonuçlarını ortaya koyma					
12. Kullanılacak bilgiyle ilgili gizlilik ve güvenlik konularını dikkate alma					
13. Ulaşılan bilgiye dayalı olarak kavramlar ve çıkan sonuçlar arasındaki ilişkiyi belirleme					
14. Bilgi kaynaklarının türlerini ve alanlarını belirleme					
15. Bilgi ihtiyacını başkaları ile paylaşarak yapılandırma					
15. Bilgi ihtiyacını başkaları ile paylaşarak yapılandırma					
16. Elde edilen bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflandırma					
17. Kaynaklardan elde edilen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirerek özgün bir şekilde yeniden ifade etme					

	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Ara sıra	Hiçbir zaman
18. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere göre değerlendirme					
19. Değiştirilmiş, yanlış ve taraflı bilgiyi fark etme ve sorgulama					
20. İhtiyaç duyulan bilginin nerede bulunacağını bilme					
21. Bilgi kaynaklarının türlerini ve önemini bilme					
22. Bilgi ihtiyacını tanımlama					
23. İhtiyaç duyulan bilgiyle ilgili temel kavramları bilme					
24. Bilginin temel özelliklerine göre nasıl düzenlendiğini bilme					
25. Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan yararlanma					
26. Web kaynaklarını, veri tabanlarını ve tarama motorlarını kullanırken, hangi anahtar sözcük ve ilişkili terimleri, nasıl kullanacağını bilme					
27. Bilgiye ulaşmada güncel basılı kaynaklardan yararlanma					
28. Bilgi ihtiyacının kapsamını ve yapısını sürekli olarak gözden geçirme					
29. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki değişiklikleri izleme					

Kaynak: Abdullah Adıgüzel (2011); “Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 17, s. 15-28.

Ek 4: Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/12/2020-31171



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.17511776
Konu : Tez Çalışması İzni (Ömer ERDEM)

01/12/2020

VALİLİK MAKAMINA

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 18/11/2020 tarihli ve 46148110/302.08.01/12667 sayılı yazısı ile Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Enstitüsü Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ömer ERDEM'in "Bilgi Okur Yazarlığı ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği)" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ilimiz genelindeki ekli listede isimleri bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Anket Çalışmasını uygulamak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Enstitüsü Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ömer ERDEM'in "Bilgi Okur Yazarlığı ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği)" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ilimiz genelindeki ekli listede isimleri bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Anket Çalışmasının uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2020/2 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlükleri'nin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlükleri'nin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Ali TOSUN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
01/12/2020

Turgut SUBAŞI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres: Mesuriyet Mah. Gazipaşa Cd. Hükümet Konağı No 30 Kat: 3
Zonguldak
Elektronik Ağ
e-posta: teibis67@meh.gov.tr

Bilgi için: Gizem AKDENİZ

Tel: 0 (372) 280 67 47
Faks: 0 (372) 280 67 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 5d31-8b1e-38ff-9b8d-a0a2 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5: Etik Kurulu Onayı

Kayıt Tarihi: 23.10.2020

Protokol No: 903

26.10.2020



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Bilgi Okuryazarlığı ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği)
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Doç. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA

1-Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM (Başkan)

2- Prof. Dr. Ali ARSLAN

3- Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK

4- Prof. Dr. Mehmet Ali KURÇER

5- Doç. Dr. Ahmet EFİLOĞLU

6- Doç. Dr. Ahmet Erkan KOCA

7- Doç. Dr. Elif KARAHAN

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

Ek 6: Ölçek Kullanım İzinleri





ÖZ GEÇMİŞ

Ömer Erdem; ilk, orta ve lise öğrenimini Tokat'ta tamamladı. 2007 yılında, Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünü bitirdi. 2008 yılında Erzincan ilinde yer alan Sümer İlköğretim okulunda İngilizce öğretmeni olarak göreve başladı. 2011 yılında Zonguldak'a atanarak Kozlu 19 Mayıs 100. Yıl Ortaokulunda görevine devam etti. 2018 yılında aynı okulda müdür yardımcılığı görevine başladı. 2019 yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim dalında başladığı yüksek lisans eğitimini, 2021 yılında tamamladı. Milli Eğitim Bakanlığındaki görevini halen Zonguldak'ın Kozlu ilçesinde sürdürmektedir.

