

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE
MESLEKİ İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Osama ALKAHLOUT

KOCAELİ 2022

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE
MESLEKİ İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Osama ALKAHLOUT

Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN

KOCAELİ 2022

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE
MESLEKİ İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(KOCAELİ İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Osama ALKAHLOUT

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 22.06.2022/18

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Öğr. Ersin ŞAHİN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Öğr. Zeynel KABLAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN

KOCAELİ 2022

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında ve tez süreci boyunca bilgi birikimi, tecrübesi ve yol göstericiliği ile destek ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocam Dr. Hakan TURAN'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürisinde yer alan, bilgi birikimleri, değerli görüşleri ve yapıcı eleştirileriyle bana yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Zeynel KABLAN ve Doç. Dr. Ersin ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çeviri anlamında yardımcı olan sayın Doç. Dr. Ali CANÇELİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders döneminde mesleki gelişimime katkı sağlayan ve yeni bakış açıları kazanmama yardımcı olan bölüm hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca öğrenim hayatımın ilk gününden bugüne kadar beni destekleyen değerli aileme şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
1.1. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ	10
1.2. ÖZ-YETERLİK	13
1.2.1. Öz Kavramı	13
1.2.2. Yeterlik Kavramı	13
1.2.3. Öz-Yeterlik Kavramı.....	14
1.2.4. Öz-Yeterlik Boyutları.....	16
1.2.5. Öz-Yeterlik Kaynakları.....	17
1.2.6. Öz-Yeterliği Etkileyen Süreçleri.....	19
1.2.7. Öz-Yeterlik İnanç Türleri.....	22
1.2.8. Öğretmenin Öz-Yeterlik İnançları.....	24
1.2.9. Öz-Yeterlik İnanıcı Yüksek Olan Öğretmenler	25
1.2.10. Öz-Yeterlik İnanıcı Düşük Olan Öğretmenler.....	27
1.2.11. Öğretmenin Öz-Yeterliği İnanç Türleri	27
1.3. MESLEKİ İŞ BİRLİĞİ	29
1.3.1. İş Birliği Kavramı	29
1.3.2. Öğretmenin Mesleki İş Birliği	30
1.3.3. Öğretmenin Mesleki İş Birliği Biçimleri.....	31
1.3.4. Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliği	33
1.3.5. Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğinin Önemi	34
1.3.6. Öğretmenler Arasındaki Mesleki İş Birliğinin Zorlukları	38
1.3.7. Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğinin Güçlendirilmesi	41
1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	43
1.4.1. Öz-Yeterlik İnançları İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	43
1.4.2. Öz-Yeterlik İnançları İle İlgili Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar	52
1.4.3. Mesleki İş Birliği İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	57
1.4.4. Mesleki İş Birliği İle İlgili Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar ..	61

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM.....	67
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	67

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	67
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI	69
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	70
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu	70
2.4.2. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği	70
2.4.3. Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği ..	71
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	72

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	74
3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	74
3.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	75
3.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	85
3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	89
3.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	90

SONUÇ.....	93
KAYNAKÇA	107
EKLER.....	124
ÖZGEÇMİŞ.....	132

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu çalışmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Kocaeli ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, örnekleme ise aynı evrenden uygun/kolay örnekleme yöntemiyle seçilen 450 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” ve Yılmaz ve Çelik (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenler Arasında Mesleki İş birliğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel tekniklerin yanı sıra sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlarında; cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Bağımsız Grup t-testi, mesleki kıdem ve akademik başarıya göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ise Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon, öz-yeterlik inanç düzeylerinin mesleki iş birliği düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.00 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının “yüksek” düzeyde, mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının ise “çok olumlu” düzeyde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Mesleki kıdeme göre genel öz-yeterlik inançları ile akademik, mesleki ve sosyal öz-yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, entelektüel öz-yeterlik alt boyutunda “10 yıl ve daha az” ile “21 yıl ve üzeri” mesleki kıdeme sahip olanların “11-20 yıl” mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha olumlu düzeyde oldukları bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inançları ile mesleki öz-yeterlik ve entelektüel öz-yeterlik alt boyutları akademik başarılarına göre incelendiğinde, akademik başarı yüksek olanlar

lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları, mesleki iş birliğine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordayıp toplam varyansın %32,5'ini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, öz-yeterlik inancı, mesleki iş birliği



ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards professional collaboration. Relational descriptive model was used in this study. The universe of the research consists of primary school teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Kocaeli, and the sample consists of 450 primary school teachers selected from the same universe by convenience sampling method. As a data collection tool in the research; "Teacher Self-Efficacy Belief Scale" developed by Çolak, Yorulmaz and Altinkurt (2017) and "Attitude Scale towards Professional Collaboration Among Teachers" developed by Yılmaz and Çelik (2020) were used. In the analysis of the data, in addition to descriptive statistical techniques, in the self-efficacy beliefs of primary school teachers and their attitudes towards professional collaboration; Independent Sample T-test from parametric tests was used to determine whether there was a difference according to gender and educational status, and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was used to determine whether there was a difference according to professional seniority and academic success. Pearson correlation coefficient was used to determine whether there was a relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards professional collaboration, and multiple regression analysis was conducted to determine whether self-efficacy belief levels were a significant predictor of professional collaboration levels. SPSS 22.00 was used to analyze the data. As a result of the study, it was determined that primary school teachers' self-efficacy beliefs were at a "high" level and their attitudes towards professional collaboration were at a "very positive" level. It was determined that primary school teachers' self-efficacy beliefs did not show significant differences according to gender and educational status. While there was no significant difference in the general self-efficacy beliefs and academic, professional and social self-efficacy sub-dimensions according to professional seniority, in the intellectual self-efficacy sub-dimension, it was found that those with professional seniority of "10 years and less" and "21 years and above" were more positive of those with professional seniority

"11-20 years". When primary school teachers' general self-efficacy beliefs and professional self-efficacy and intellectual self-efficacy sub-dimensions were analyzed according to their academic successes, a significant difference was found in favor of those with high academic successes. It was determined that primary school teachers' attitudes towards professional collaboration did not show significant differences according to gender, professional seniority, academic success and educational status. It has been determined that there is a moderate and positive significant relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards professional collaboration. Primary school teachers' self-efficacy beliefs significantly predict their attitudes towards professional collaboration and explain 32.5% of the total variance.

Keywords: Primary school teacher, self-efficacy belief, professional collaboration

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KBF: Kişisel Bilgi Formu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organization for Economic Cooperation and Development – Ekonomik
Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

ÖYÖ: Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TALIS: Teaching and Learning International Survey – Uluslararası Öğretme ve
Öğrenme Anketi

TIMSS: Trend in International Mathematics and Science Study

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Dağılımı	68
Tablo 2. Normallik Testi Sonuçları	72
Tablo 3. Öz-Yeterlik İnançları ve Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	74
Tablo 4. Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre T Testi Bulguları.....	75
Tablo 5. Mesleki Kıdeme Göre Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri.....	76
Tablo 6. Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları.....	77
Tablo 7. Entelektüel Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre LSD Testi Bulguları	78
Tablo 8. Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre T Testi Bulguları	79
Tablo 9. Akademik Başarıya Göre Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri.....	80
Tablo 10. Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Akademik Başarıya Göre Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları	82
Tablo 11. Genel, Mesleki ve Entelektüel Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Akademik Başarıya Göre LSD Testi Bulguları.....	83
Tablo 12. Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre T Testi Bulguları	86
Tablo 13. Mesleki Kıdeme Göre Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri	86
Tablo 14. Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları	87
Tablo 15. Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre T Testi Bulguları.....	87
Tablo 16. Akademik Başarıya Göre Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri	88
Tablo 17. Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Akademik Başarıya Göre Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları	88
Tablo 18. Öz-Yeterlik İnanç ve Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Puanları Arasında Korelasyon Analizi	89
Tablo 19. Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	90

GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve gerekli tanımları içermektedir.

Problem Durumu: Eğitim, toplum gelişimini sağlayan en önemli kurumdur, çünkü diğer kurumlardaki insan girdileri de eğitim kurumu tarafından sağlanır ve eğitim kurumu görevlerini öğretmenler aracılığıyla yerine getirir (Çınar, 2008: s.7). Eğitimin kalitesine dikkat tüm eğitim kurumları için kritiktir ve eğitimde başarı ve yüksek kaliteye ulaşmak için öğretme öğrenme sürecinin en önemli gereksinimlerinden birinin yüksek nitelikli öğretmenler sağlamak olduğu bilinmektedir. Başka bir deyişle eğitim sisteminde en önemli unsuru oluşturan öğretmen, kendisine verilen görevleri yerine getirebilmek için modern dünyanın ihtiyaç ve sorumluluklarını yerine getirebilecek nitelikli, mesleki motivasyonu yüksek ve yetkinliği yüksek bir model ve rehber olmalıdır (Çoşkun, 2020: s.1-3). Karakuş'a (2017) göre, eğitim sürecinin doğası gereği dinamik olduğu bilindiğinden, öğretmen yetiştirme alanında veya öğretmenlik mesleğindeki çalışma koşullarında farklı zamanlarda yenilikler meydana geldiğinden öğretmenlerin niteliklerinin sürekli olarak dikkate alınması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Okullar, insan yatırımı üzerinde çalışan etik kuruluşlar olarak kabul edilir, ancak bugün eğitim sektörünün daha önce tanık olmadığı değişen bir ortamda ileri düzey başarı düzeylerine ulaşmak ve iddialı ihtiyaçları karşılamak için birçok zorlukla karşı karşıyadırlar (Murphy, 2002: s.8). Eğitim sürecinde niteliksel bir değişimin gerekliliğini ortaya çıkaran hızlı ve düzensiz gelişme, öğretmenlerin çağın hızlanan gelişmeleri doğrultusunda okulları etkin bir şekilde hazırlama, yeniden yapılandırma ve organize etme becerilerinde öne çıkan rolünü göstermiştir (Retallick ve Fink, 2002: s.5). Öğretmenler, akademik bilgilerine, pratik eğitim becerilerine, sahip oldukları yeteneklerle ilgili tutumlarına ve inançlarına odaklanarak, öğrencilere

bilgi sağlayan ve onları küreselleşmiş topluma katılmaları için yetiştiren, becerileri ve süreçleri öğretebilen etkili öğretmenler olma niteliği taşımaktadır (Chen ve Bembenuity, 2005: s.2). Belki de bu inançlardan en önemlisi öğretmenlerin öz-yeterliklerine dair inançlarıdır. Bir öğretmenin öğretim becerilerini etkileyen şeyler arasında kendi yeterliği hakkındaki inançları vardır (Bukaiei, 2016: s.11).

Albert Bandura (1977), sosyal bilişsel teorisinde, bireylerin davranışlarının, yetkinliklerine ilişkin öz beklenti ve inançlardan etkilendiğini savunmuştur. Bandura, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, olumlu sonuçlar elde etmek için belirli eylem planları oluşturma yeteneklerine dayandığına inanmaktadır. Öğretmenlerin kendi okullarında veya sınıflarında hüküm süren koşulların bir fonksiyonu olarak öz-yeterlikleri, öğretmenlik mesleğinde oldukça önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (Shachar ve Shmuelewitz, 1997: s.2). Araştırmalar, öz-yeterlik kavramının hem azimlilik özelliği hem de mesleki olgunluk gibi çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermiştir (Al-Sharaa, 2019: s.6). Pek çok araştırmaya göre öğrenme-öğretim sürecinin büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki yeterlilik duygusundan ve inançlarından etkilendiği tespit edilmiştir (Şahin, 2019: s.2-6). Ayrıca öğretmenlerin eğitimsel davranışları öz-yeterlik inançlarından etkilenmektedir. Önceki çalışmalardan elde edilen bazı bulgular; öğretmen öz-yeterlik inançlarının, mesleki özlemleri, mesleklerinden aldıkları tatmin gibi motivasyonlarını ve performanslarını etkileyen diğer psikososyal belirleyicilerden bağımsız olarak işlemediğini vurgulamıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007: s.5). Güçlü bir öğretmen öz-yeterlik duygusu, mesleğe sağlam bir bağlılığı ve meslektaşlar ve ebeveynlerle ilişkileri teşvik eder, bu da zengin ve teşvik edici bir öğrenme ortamının teşvik edilmesine verimli bir şekilde katkı sağlamaktadır (Mashhady ve diğerleri, 2012: s.15). Pajares tarafından (1992), öğretmenlerin eğitim inançlarının öğretim kararlarını, ders planlamasını, sınıf uygulamalarını ve sonraki öğretim davranışlarını etkilediği tespit edilmiştir. Goddard ve Goddard'a (2001) göre okul ortamı, öğretmenlerin bireysel öz-yeterlik inançlarını etkilemektedir. Ayrıca araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterliklerinde olan inançlar ile öğrencilerinin öğrenmesine yönelik sorumluluk duygusu, bu öğrencilerin başarısı, öğrenme motivasyonlarının gelişimi, öğretmenlerin mesleki baskılara dayanma ve bunlara uyum sağlama becerisi ve yeni

olan her şeye güven ve açıklık duygusu arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Al-Khalaileh, 2011: s.10).

Yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen öz-yeterlik inançlarının incelenmesinin genellikle öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alanlarında öz-yeterlik ile sınırlı olduğu görülmektedir (Çolak ve diğerleri, 2017: s.2). Ancak öğretmenlerin rolleri sınıfla sınırlı kalmamakta, öğretmenler okulu ve vizyonunu geliştirmek için meslektaşları ile iş birliği içinde birçok etkinlik gerçekleştirebilmektedir (Ayvalı, 2021: s.13). Öğretmenin okul içindeki meslektaşları ile olan ilişkilerine ek olarak, öğretmenin sosyal öz-yeterliği olarak adlandırılan toplum ve aile ile olan sosyal ilişkilerde temsil edilen okul dışında öğretmenin sosyal rolleri vardır (Gülşen, 2013: s.29). Öğretmenin entelektüel öz-yeterliği olarak adlandırılan eğitim sürecinde zaman zaman meydana gelen çeşitli değişiklikleri anlamada ve yorumlamada öğretmenler de önemli bir role sahiptir (Elgit, 2020: s.16). Dolayısıyla öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının daha kapsamlı olabilmesi için öğretmenin mesleki ve akademik yeterliklerinin yanı sıra entelektüel ve sosyal yeterliklere de sahip olması gerektiği söylenebilmektedir (Çolak ve diğerleri, 2017: s.2-3).

Lieberman (1986), “Bağlamlar, ihtiyaçlar, yetenekler ve yükümlülükler değişir, ancak bir şey tutarlı görünüyor: okul, insanlar birlikte çalışmadan gelişemez” demiştir (Kelchtermans, 2006: s.2). Eğitim kurumunun hedeflerine, iş birliği, saygı, tamamlamıcılık ve diğer iyi nitelikler ve çalışanlarını bağlayan insan ilişkileri yoluyla ulaşılabilir ve bu, öğretmenlerin ekip ruhu içinde çalışmaları, fikirlere saygı ve deneyim alışverişi ile ortaya çıkmaktadır (Karataş, 2020: s.2). Geleneksel olarak öğretmenlik, sınıf kapılarının ardında mahremiyet içinde yapılması gereken izole bir meslek olarak görülmüştür (Tichenor ve Tichenor, 2019: s.3). Öğretmenin mesleki izolasyonunun, yeteneklerine ve kendi kendine uygulamalarına karşı zayıf bir güven duygusuna yol açtığı ve bunun da öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkilediği kaydedilmiştir (Ostovar-Nameghi ve Sheikahmadi, 2016: s.4). Dolayısıyla öğretmenler arasında iş birlikçi ilişkiler kurmanın öğretmenlik mesleğinin bir özelliği olan izolasyon duygularını hafiflettiği söylenebilmektedir (Santagata ve Guarino, 2012: s.6).

Öğretmenlik mesleğinde bir öğretmenin mesleki alanda ilerlemesi ve gelişmesindeki en güçlü kaynaklardan biri meslektaşlarıdır (Yılmaz ve Çelik, 2020: s.2). Goddard ve diğerleri (2007), öğretmenlerin profesyonel olarak iş birliği yapma fırsatlarına sahip olduklarında, farklı deneyimlerini, pedagojilerini ve içeriklerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Öğretmenleri arasındaki iş birliği, deneyimi artırmakta, farklı ve çeşitli fikirleri bütünleştirerek yaratıcılık için bir fırsat yaratmaktadır (Mahato, 2021: s.5). Johnston (2009), öğretmenler arasındaki mesleki iş birliğinin öğretmen mesleki gelişiminin bir kaynağı olduğunu belirtmektedir. DuFour (2003), öğretmenler arasındaki mesleki iş birliğini, öğretmenlerin öğrenci, takım ve okul sonuçlarını iyileştirmek için mesleki uygulamaları analiz etmek ve daha verimli hale getirmek için birlikte çalıştıkları sistematik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle öğretmenler arası mesleki iş birliği, öğretmenlerin mesleklerinde değişen ve gelişen davranışlarını ifade etmektedir (Mahato, 2021: s.6).

Öğretmen tutumları, mesleki davranışlarının performansını etkileyen önemli bir faktördür (Şahin, 2019: s.3-7). İnançlar ve davranışlar tutumlardan etkilenmekte çünkü inançlar, davranışlar ve tutumlar birbirine bağlıdır (Morgil ve diğerleri, 2004: s.4). Aslan'a (2018) göre tutum, bireyin diğer şeyler, fikirler, kurumlar, olaylar ve insanlarla ilgili düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenleyen bir eğilim olarak tanımlanmaktadır ve bu tutum olumlu ya da olumsuzdur. Okul ortamında önemli ve etkili unsurlardan birinin de öğretmenlerin kendi aralarında mesleki iş birliğine yönelik tutumları olduğu söylenebilmektedir. Mesleki iş birliğine olumlu tutumları olan öğretmenler daha iyi bir okul ortamına katkıda bulunmaktadır (Armstrong, 2015: s.20). Öğretmenler arasındaki mesleki iş birliği, tüm okul topluluğunu olumlu yönde etkileyen bir güçtür (Mora-Ruano ve diğerleri, 2019: s.8).

Öz-yeterlik oluşturma bir aracı olarak mesleki iş birliği, bireylerin profesyonel yaşamları üzerinde kontrol sahibi olmalarına olanak tanımaktadır (Williams, 2010: s.15). Diğer bir deyişle, başarılı mesleki iş birliği, bireylerin grubun ortak çabalarında başarılı olma yeteneğine inandığını varsaymaktadır (Truijen ve diğerleri, 2013). Etkili mesleki iş birliği süreci sırasında, katılımcı öğretmenler ortak bir amaç ve değer duygusu oluşturmaktan sorumlu olduklarına dair ortak bir inanç

geliştirmektedir (Lavie, 2006: s.7). Öğretmenler arasındaki mesleki iş birliğinin, kendiliğinden ve gönüllü olarak ortaya çıktığında, öğretmenlerin "birlikte çalışmak eğlenceli ve üretkendir" şeklindeki öznel inançlarından kaynaklandığında en etkili olduğunu açıkça belirtmek önemlidir (Datnow, 2011: s.6). Diğer bir deyişle, mesleki iş birliği, öğretmenlerin bireyler ve içinde yaşadıkları topluluklar arasındaki ilişkiler hakkındaki sosyal ve ahlaki inançlarından kaynaklanmaktadır (Lavie, 2006: s.8).

İlkokul dönemi, öğrencinin akademik yaşamında farklı bir öneme sahiptir, çünkü diğer eğitim aşamalarında bir sonraki adımın temelini oluşturmaktadır. Bu bakımdan bu aşamada sınıf öğretmenlerine daha fazla sorumluluk düşmektedir. Bu kritik aşamada çalışan öğretmenlerin yüksek nitelikli olmaları beklenmektedir. Sınıf öğretmenlerini diğer disiplinlerden ayıran bazı özellikler vardır. En önemlisi, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin günlük ve akademik yaşamlarında çalışma alışkanlıkları kazandırmalarında rol modellerdir. Sınıf öğretmeni, gün boyunca sınıf içinde öğrencilerle geçirdiği için öğrencileriyle olan güçlü ilişkisinde diğer öğretmenlerden farklıdır (Yılmaz, 2019: s.2-5). Başka bir deyişle, çocukların kişisel yönleri, günlerinin çoğunu öğretmenleri ve arkadaşlarıyla geçirdikleri için okuldaki günlük etkileşimden büyük ölçüde etkilenmektedir. Öğretmen, öğrenciler için rol modelini temsil etmekte; öğrenciler öğretmenden edindikleri bilgi ve becerilerin yanı sıra öğretmenin tutum, duygu, düşünce, değer, alışkanlık ve öz-yeterlik inançlarından da etkilenmektedir (Şahin, 2019: s.2-6). Bunun için öğretmenlerin yeteneklerinin ve yetkinliklerinin farkında olması ve bu yetkinliklere ulaşmak için çaba göstermesi ve olumlu bir bakış açısı geliştirmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2019: s.5).

Verimli bir eğitim-öğretim için sınıf öğretmenleri alan ve pedagojik bilgiden daha fazlasına muhtaçtır (Karakuş, 2017: s.8). Sınıf öğretmenin öz-yeterlik inançlarının düzeyi, aynı meslekte diğer meslektaşları ile davranışları da dahil olmak üzere, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarının etkisine sahip olabilmektedir. Öğretmenlerin mesleki iş birliği faaliyetlerine odaklanması da önemlidir. Öğretmenler arasında iş birliğine dayalı uygulamalar, öğrencilerin iş birlikçi ve takım çalışması becerilerini kazanmaları açısından önemli olabilmektedir. Ayrıca bugün çalışanlardan beklenen önemli özelliklerden biri olan, ekip halinde iş birliği ve çalışma becerisine katkıda bulunabilmektedir. Sonuç olarak, ortak çalışma,

okulu veya öğretmenlerini daha etkili hale getirebilmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2020: s.2-4).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olması ve mesleki iş birliğine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının onların mesleki becerilerine olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bakımdan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi: Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ve mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri nedir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mesleki kıdem,
 - c) Eğitim durumu,
 - d) Akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mesleki kıdem,
 - c) Eğitim durumu,
 - d) Akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyi ile mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyi arasında ilişki var mıdır?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerini yordamakta mıdır?

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Önemi: Dünya, her yönüyle sürekli değişmektedir ve bu değişime uyum sağlamak için toplumların eğitim sistemlerine yatırım yapması gerekmektedir. Eğitim sisteminin temel unsurlarından biri de öğretmenler olduğu için öğretmenlerin öz-yeterliklerini ve kalitesini artırarak eğitime yatırım yapılmaktadır (Karakuş, 2017: s.8). Öz-yeterlik kavramı, öğretmenler de dahil olmak üzere eğitim alanındaki tüm çalışanlara büyük zorunluluklar getiren psikolojinin kavramlarından biridir. Öğretmen eğitim sürecinin önemli bir eksenini olarak kabul edilmektedir ve onun öz-yeterliği, öğretme-öğrenme sürecinin tüm bileşenlerine yansıdığı için büyük önem taşımaktadır. Öz-yeterlik, öğretmenlerin duyguları, tutumları, değerleri ve inançlarından oluşan karmaşık bir sistemdir ve öğretmenler arasında öğretme-öğrenme sürecine yönelik olumlu tutumların oluşmasını sağlamaktadır (Barham ve Talafha, 2019: s.10).

Eğitim literatürüne bakıldığında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının eğitimin hedeflerine ulaşmasında etkili ve önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Şahin, 2019: s.2-6). Ayrıca, bir öğretmenin mesleki başarısının, öz-yeterliğe olan inancıyla doğrudan ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Bray-Clark ve Bates, 2003: s.6). Meyer ve diğerlerine (2020) göre de öğretmenlerin inançları, tutumları ve bilgileri; performanslarını ve davranışlarını etkilemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve aralarındaki mesleki iş birliği birçok yönden önemli bir husustur; sınıf öğretmenin deneyimlerini paylaşma, ders hazırlama, sınıf dışı ve içi etkinliklere katılma vb. konularda mesleki bir işbirlikçi olması beklenmektedir. Bu bağlamda zümre öğretmenler kurulu toplantıları öğretmenler arası mesleki iş birliği biçimlerinden biri olarak değerlendirilebilir (Sertkaya, 2016: s.70). "İlkokullarda Zümre Öğretmenler Kurulu, aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ile varsa o sınıfta derse giren alan öğretmenlerinden oluşur" şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2019). Sertkaya'ya (2016) göre okullardaki zümre öğretmenleri, birlikte kararların alınabileceği toplantılar düzenleyerek eğitim

öğretimle ilgili birçok konuda birbirlerine destek olmakta ve program uygulama ve etkinliklerle ilgili deneyimlerini paylaşmaktadırlar. Zümre öğretmenler toplantılarında alınan çalışmalar ve kararlarla öğretmenlerin performansının pozitif yönde etkilenmesi beklenmektedir (Albez ve diğerleri, 2014: s.10).

İlgili literatürde öğretmenlerin öz-yeterlik inançları birçok çalışmada çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ancak yapılan çalışmaların çoğunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının incelenmesinin mesleki ve akademik öz-yeterlik boyutlarıyla sınırlı olduğu ve öğretmenlerin sosyal ve entelektüel öz-yeterliklerinin incelenmesini içermediği belirtilmiştir (Çolak ve diğerleri, 2017: s.3). Bu nedenle bu çalışmada Çolak ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen mesleki öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve entelektüel öz-yeterlik olmak üzere dört boyuttan oluşan öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeği kullanılmıştır. Öte yandan, öğretmenler arasındaki mesleki iş birliğine ilişkin mevcut literatürün çok sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların çoğunun öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını incelediği ve mesleki iş birliği ile ilişkilendirilmediği de görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasının, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle, çalışmanın alana katkı sağlaması umulmaktadır.

Varsayımlar (Sayıtlar): Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin araştırmada kullanılan ölçme araçlarına samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar: Araştırma, 1. 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Kocaeli ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar ile 2. Öğretmen Öz-yeterlik İnancı ve Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum ölçekleri ile 3. Kullanılan bağımsız değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarı) ile sınırlıdır.

Tanımlar: Bu araştırmadaki anahtar kavramlar aşağıda tanımlanmıştır:

Öz-Yeterlik: Bireyin belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde gerekli eylemleri planlama ve uygulama yeteneğine olan kişisel inancıdır (Bandura, 1997: s.36).

Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı: Öğretmenlerin istenen amaca ulaşmak için doğru eğitim prosedürlerini doğru şekilde uygulamalarına; çabalarını, azimlerini ve engellere karşı gösterdikleri dirençlerine dair inançları olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1977,1997).

Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliği: Öğretmenlerin öğrenci, takım ve okul sonuçlarını iyileştirmek için mesleki uygulamaları analiz etmek ve daha verimli hale getirmek için birlikte çalıştıkları sistematik bir süreçtir (DuFour, 2003: s.1).

Tutum: Bir bireyin diğer şeyler, fikirler, kurumlar, olaylar ve insanlarla ilgili düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenleyen bir eğilimdir (Aslan, 2018: s.8).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Bu bölümde çalışmanın kuramsal yönü incelemektedir ve bu konuyla ilgili araştırmalar sunulmaktadır.

1.1. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ

Bireylerin yaşamları üzerinde dönüştürücü güce sahip olan öğretmenlik mesleği; bilimsel, akademik ve ihtisaslaşmış boyutları ile profesyonel bir meslek olarak kabul edilmektedir (Karataş, 2020: s.2). Öğretmenlik mesleği sabır, özveri ve sürekli çalışma gerektirmektedir. Öğretmenlerin mesleki görevlerini iyi yapabilmeleri için bu mesleği sevgi ve irade ile yapmaları gerekmektedir (Demir ve Gelişli, 2018: s.5). Dolayısıyla öğretmenlik, özel uzmanlık, bilgi ve beceri gerektiren bir meslek olduğu için herkesin yapabileceği sıradan bir iş değildir (Bek, 2007: s.14). Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde (MEB, 1973) tanımlandığı üzere öğretmenlik mesleği, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.”

Öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için branşlardan birinde uzmanlaşmak gerekmektedir ve sınıf öğretmenliği öğretmenlik mesleğinin branşlarından biridir. Sınıf öğretmenleri, ilkokul düzeyinde öğrencilerin çeşitli öğrenme yaşantıları ve eğitim-öğretim etkinliklerine kılavuzluk eden bir öğretmenlik branşıdır. Sınıf öğretmeni, eski yöntemlerden biri haline gelen ve olumsuz etkisi olan bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarma yöntemini kullanmadan, öğrencilere bilgiye kendi kendine ulaşmayı öğretmektedir (Baloğlu, 2020: s.14). İyi bir öğretim öğretmenlerin, öğrenme, öğrenciler ve içinde çalıştıkları kültürel, sosyal ve politik bağlamlar hakkında daha birçok şeyi bilmelerini gerektirmektedir. Ojo ve diğerleri (2012) çoğu durumda sınıf öğretmenlerinin sınıflarında tüm konuları öğrettiklerini bildirmektedir.

Sınıf öğretmeni çocukları eğitimin temelleriyle tanıştırmaktadır: Sayılar, dil, bilim ve sosyal bilgiler. Ayrıca çocukların sağlıklı, kendine güvenen, sosyal olarak bilinçli gençler olmalarına yardımcı olmaktadır ve çocukların tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için ebeveynlerle yakın iş birliği içinde çalışmaktadır.

Sınıf öğretmeni, eğitim sürecindeki etkili unsurdur ve ilkokulda bir bütün olarak eğitim sisteminin resmi temsilcisidir, öğrencileri iyi bir eğitime hazırlamak ve yetiştirmek için gerekli tecrübe ve becerileri kazandırmaktadır. Böylece öğretmenin amacı, öğrenenlerin okul hayatında veya okul dışında karşılaştıkları sorunlarla yüzleşebilmeleri için davranışlarında istenen değişikliği sağlamaktır (Saker, 2017: s.25). Bu nedenle, öğretmeni bilişsel ve akademik olarak hazırlamaya, öğretmenlik mesleğini icra etmeye ve öğrencilerine en bol ve en yeni bilgileri sağlamak için ona yeterli hazırlığı vermeye özen göstermek, modern okulun önceliği haline gelmiştir. Öğretmen eğitim sürecinin temel taşıdır ve öğrenci onun merkezindedir ve aralarında uyum sağlanmalıdır ve bu eğitim sürecinin özü ve en yüksek hedefidir (Lubna, 2007: s.32). Eğitim-öğretimin niteliğini etkileyen önemli faktörlerden biri de öğretmenin niteliğidir (Aydoğmuş ve Yıldız, 2016: s.1). Öğretmen, istenen eğitim hedeflerine ulaşmada önemli bir role sahiptir ve eğitim sürecinin okul programının başarısının anahtarıdır. Okul, mesleki ve akademik olarak iyi hazırlanmış bir öğretmenle donatılmadan en iyi eğitim olanaklarıyla donatılsa bile kurulduğu hedeflere ulaşamayacaktır. Herhangi bir eğitim sisteminin etkinliği, bu okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin kalitesine bağlıdır (Saker, 2017: s.26). Ayrıca öğretmenlerin nitelikleri, bireyin ve toplumun geleceğinin şekillenmesinde önemli ve etkili bir rol oynamaktadır (Çoban, 2011: s.9).

Sınıf öğretmenliğinin önemi, bireyin okul hayatının başlangıcında aldığı ve sonraki aşamaları etkileyen eğitimin temeli olarak kabul edilmesinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin bu temelin başarılı bir şekilde sağlanabilmesi için nitelikli bir şekilde yetiştirilmiş olmaları gerekmektedir (Baloğlu, 2020: s.16). 1990'ların başından itibaren sınıf öğretmenliği eğitiminin nasıl ele alınacağı konusunda bir anlaşmaya varılmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programı eğitim fakültelerinde verilmekte ve bu programın mezunları sınıf öğretmeni

olmaktadır (Çoban, 2011: s.10). Sınıf öğretmenlerinin sadece eğitim fakültelerinde yetiştirilmesinin olumlu etkisi olmuştur (Wildová, 2014: s.2).

Okul eğitiminin sonuçları bireylerde uzun yıllar sonra görülebilmektedir, örneğin şu anda ilkokulda öğrenim gören bir birey, en azından üniversite eğitimini tamamladıktan sonra okul öğreniminin sonuçlarını görebilmektedir. Bu nedenle okullarda verilen eğitim-öğretimin temelini ilkokulun oluşturduğu, dolayısıyla toplumun istediği sonuçlara ulaşabilmesi için ilkokulda verilen eğitim-öğretimin nitelikli ve kaliteli olması gerektiği görülmektedir. Böylece ilkokulda verilen eğitim düzeyini etkilemede sınıf öğretmenliğinin ne kadar önemli olduğu sonucuna varılabilmektedir. Sınıf öğretmenleri, sınıfta uygulanan program etkinliklerinin yanı sıra öğretmenin çocuklara örnek teşkil eden eylemlerinin temsil ettiği gizli öğrenme yoluyla çocukları büyük ölçüde etkilemektedir. Böylece sınıf öğretmeni, eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerinin geleceğine yön vermedeki rolü ile toplumun geleceğini etkilemede önemli bir rol oynamaktadır (Baloğlu, 2020: s.16).

Büyük önem taşıyan öğretmenlik mesleği, öğretmenden bu işi yapabilmesini sağlayan belirli nitelikler istemektedir; çünkü sınıf içinde farklı duygu ve tabiatlara sahip bir insan grubu ile ilgilenmekte ve eğitimin amaçlarına ulaşmak için öğretmenin bu grubu iyi yönetmesi gerekmektedir (Aqel, 2004: s.20). Senemoğlu'na (1994) göre bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken nitelikler şu şekilde belirtilmektedir: Çocuklarda gelişim özelliklerini, yaş evresinin gereklerini ve ihtiyaçlarını dikkate almalı; çocukların ihtiyaçlarını, gereksinimlerini ve ilgi alanlarını dikkate alan uygun bir eğitim ortamı oluşturmalı; çocukların programın hedeflediği beceri ve davranışları ne ölçüde edindiklerini belirlemek için ölçme ve değerlendirme becerilerini uygulayabilmeli; sınıf öğretmeni öğrencilere bilgiyi daha etkili yollarla aktarma konusunda kendisine güven veren farklı eğitim ve öğretim programlarının konularında yüksek derecede bilgi sahibi olmalı; öğretimi planlama, organize etme, uygulama ve değerlendirmede çocukların öğrenme düzeylerini dikkate almalı, çocuklara bilgiyi nasıl öğreneceklerini ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretmeli ve doğrudan bilgi vermemeli; sınıf öğretmeni öğretme-öğrenme sürecinin tüm taraflarıyla iş birliğinin yanı sıra etkili iletişim becerilerine sahip olmalı; eğitimle ilgili sorunları anlayabilmeli ve bunlarla başa çıkabilmelidir. Buna ek olarak Şişman'a (2000) göre, eğitim ve öğretim programlarının doğru bir şekilde

öğretilmesi için sınıf öğretmenlerinin gerekli strateji, yöntem ve teknikleri belirlemesi gerekmektedir. Sınıf öğretmeni, kutsal bir meslek olarak kabul edilen gönül işlerinden biri olduğu için mesleğini sevmelidir. Dolayısıyla öğrenciler, kendilerine bilgi vererek, güler yüzle ve içtenlikle davranan öğretmene daha çok yönelmektedir. Bu sayede sınıf öğretmeni her geçen gün daha da başarılı olacaktır (Baloğlu, 2020: s.16).

1.2. ÖZ-YETERLİK

1.2.1. Öz Kavramı

Psikologlar ve filozoflar “öz” ve “benlik” kavramlarını eşanlamlı olarak ele almaktadır (Baloğlu, 2020: s.10). Öz kavramı, kişinin başkalarıyla etkileşim halindeyken kendini gördüğü temel yapıyı ve onlardan ayrı olarak kendini nasıl eşsiz bir kişi olarak gördüğünü oluşturduğu için sosyal, insani ve evrimsel psikoloji çalışmalarının önemli bir parçasıdır (Al-Ali, 2003: s.40). Psikologlar da öz kavramını tanımlamışlar ve bireyin fiziksel, zihinsel ve kişisel özelliklerini ifade eden tüm düşünce ve duygularını içeren inançlarını, değerlerini, geçmiş deneyimlerini ve gelecekteki hırslarını içeren kapsamlı bir varsayımsal kavramı ifade eden psikolojik bir terim olarak kullanmışlardır (Ahmed, 2010: s.45). Coopersmith ve Fildman (1974), öz kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: Bireyin kendisi hakkında sahip olduğu bir dizi inanç, algı ve varsayım, yani bir kişinin kendisini algıladığı ve üst benliğinde düzenlediği şekliyle kendisine ilişkin görüşüdür (Saleh, 1995: s.7). İsmail (1986) de öz kavramını, bireyin sosyal biyolojik bir varlık olarak kendisi için yarattığı, yani başkalarını etkileyen ve onlardan etkilenen bir kaynak olarak yarattığı kavram olarak tanımlamıştır (Amer, 2018: s.9).

1.2.2. Yeterlik Kavramı

Yeterlik kavramı ise algılanması, uygulanan ve önerilen alanlar açısından farklılık gösteren, araştırmacıların farklılaştığı bir tanım geliştirmesini sağlayan çok yönlü bir kavramdır. Yeterlik kavramı Alex'e (1991) göre, bireyin sosyalleşme ve eğitim süreçlerinde edindiği davranış kalıpları ve beceriler de dahil olmak üzere tüm

bilgi ve beceriler anlamına gelmektedir (Eraut, 1998: s.1). Louis Denois, yeterliği “Bir rolün, işlevin veya aktivitenin etkili bir şekilde uygulanmasına izin veren bir dizi sosyal, duygusal, psikolojik, duyuşsal ve motor davranış” olarak tanımlamıştır (Shenkama, 2013: s.2). Held ve Riss’e (1998) göre yeterlik, bir kuruluştaki veya toplumda yerine getirdiği rol bağlamında bir kişiden beklenen mesleki faaliyetleri yerine getirme yeteneğidir. Ayrıca belirli bir bağlamda kullanılan bilgi, beceri ve tutumların toplamıdır. Fransız Endüstriyel Standartlar Birliği (AFNOR), yeterliği “Bir işin veya faaliyetin optimal performansını elde etmek için profesyonel bir durumda yeteneklerin kullanılması” olarak tanımlamaktadır (Abdulaziz, 2020: s.2). Bu tanımlara dayanarak yeterlik, bireylerin karşılaştıkları çeşitli mesleki durumlarda işlerini yerine getirme yeteneğidir.

1.2.3. Öz-Yeterlik Kavramı

İngilizce öz-yeterlik terimi “self efficacy” olup Türkçede öz-yeterlik, öz etkilik ve yetkinlik gibi birkaç terim ile ifade edilmektedir. Ancak Türk literatürü, “öz-yeterlik” terimini “self efficacy” terimini ifade etmek için kullanmaktadır (Baloğlu, 2020: s.10). Öz-yeterlik kavramı, bir bireyin kendi kişisel inançlarının bir sonucu olarak davranışlarını kontrol etme yeteneğine sahip olduğunu savunan Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel teorisinin ana eksenini olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1986: s.19). Bandura (1997) öz-yeterlik kavramını, bireyin belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde gerekli eylemleri planlama ve uygulama yeteneğine olan kişisel inancı olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, bireyin yeteneklerine ve potansiyeline olan inancı olarak tanımlamıştır. Eccles ve Wigfield, öz-yeterliği, bireyin bir sorunu çözmek veya bir işi halletmek için bir eylem planı düzenleme ve uygulama yeteneğine olan güveni olarak tanımlamıştır (Eccles ve Wigfield, 2002: s.5). Zimmerman’a (2000) göre öz-yeterlik, bir bireyin akademik görevleri ve hedefleri yerine getirmek için bir becerinin belirtilen performansını elde etmek için gerekli eylemleri organize etme ve gerçekleştirme yeteneğine ilişkin algılarıdır. Öz-yeterlik, bir bireyin yetenekleri açısından sahip olduğunu düşündüğü, yetenekleri, fikirleri ve eylemleri için bir ölçü veya standart olarak kabul edilen her şeydir ve belirli bir durumda istenen sonuçları elde edecek davranışı gerçekleştirebilmesinin bireyin beklentisidir (Kurmash, 2016: s.2). Öz-yeterlik, bir

bireyin belirli bir durumda belirli bir performansa ulaşabileceğine dair çeşitli inançlarıdır (Rudwan, 2020: s.1). Schwarz (1996) öz-yeterliği, bireyin davranışını yönlendirerek, kontrol ederek ve uygun planlama yoluyla karşılaştığı zor görevlerin ve sorunların üstesinden gelme becerisine ilişkin öz kanaatlerinde temsil edilen bir kişilik boyutu olarak tanımlamıştır (Yacoub, 2012: s.2). Cherer (1992), öz-yeterliği, bir bireyin sahip olduğu, geçmiş deneyime dayanan ve yeni durumlarda başarı beklentilerini etkileyen bir dizi genel beklenti olarak tanımlamaktadır (Al Badi, 2014: s.2). Önceki tanımlardan öz-yeterliğin, bir bireyin belirli bir hedefe ulaşmak için belirli bir davranışı gerçekleştirmesine yardımcı olan yetenekler ve becerilere sahip olduğuna dair inancı ve güveni olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Bandura'ya (1986) göre bireyler, duygu ve düşüncelerini kontrol etmelerini sağlayan bir kendine inanç sistemine sahiptir. Ayrıca Bandura'ya (1997) göre insan davranışı, temelde bireyin etkinliği hakkında neye inandığına ve yaşam olaylarının başarılı ve verimli bir şekilde ele alınması için gereken davranışsal beceriler hakkındaki beklentilerine bağlıdır. Böylece öz-yeterlik kavramının bireyin kişiliğinin en önemli boyutlarından biri olarak kabul edildiği söylenebilir, çünkü bireyin icra etme ve çalışma kabiliyetinin kapsamına ilişkin kendi kendine inanması ile ilgilidir, bu da nihayetinde davranışın doğasını ve kapsamını belirlemektedir (Aranki ve diğerleri, 2016: s.2). Öz-yeterlik davranışın itici güçlerinden biridir, bu nedenle yeteneğine inanan kişi daha aktiftir ve kendini takdir etmektedir ve bu birey için bilişsel bir aynayı temsil eder ve çevreyi kontrol etme yeteneğini hissetmektedir. Başka bir deyişle, bireyin kendisi hakkındaki inançları, gerçekleştirdiği eylemler ve uyarlanabilir araçlarla çevreyi kontrol etme yeteneğini ve yaşam baskıları karşısında kendine olan güvenini yansıtmaktadır (Khudair, 2016: s.3).

Öz-yeterlik, insanların sahip oldukları becerilerle değil, farklı durumlarda neler yapabileceklerine ilişkin inançlarıyla ilgilidir. Bireyin öz-yeterlik inançları belirli görevlere özgü olabilir ve bu sayede birey birtakım görevler için yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olabilmekte ancak aynı zamanda, diğer görevlerle ilgili olarak düşük düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olabilmektedir (Tılfarlıoğlu ve Ulusoy, 2012: s.3). Bandura (1997), öz-yeterlik inancı yüksek kişilerin zorluk karşısında göreve devam ettiklerini ve daha düşük stres seviyeleri ile daha yüksek sonuçlar elde

ettiklerini belirtmiştir. Başka bir deyişle öz, yeterliğin etkinliği, bir bireyin belirli bir faaliyette harcadığı çaba miktarını, engellerle karşılaşma konusundaki kararlılığının miktarını ve zor durumlarla yüzleşmedeki dayanıklılığının derecesini belirlemede belirgindir (Pajares, 2002: s.2). Öz-yeterlik, çeşitli alanlardaki başarı ile olumlu bir ilişkiye sahiptir ve bireyin hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunacak şekilde sorunları ve baskılarıyla yüzleşme motivasyonu için önemli bir uyarıcı olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1997: s.20). Yetkinlik duygusu ne kadar büyükse, çaba, sebat ve dayanıklılık o kadar büyük olmaktadır. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler, daha büyük bir sakinlik ve ayıklık duygusu ile zor problemler ve faaliyetlerle uğraşmaktadır (Pajares, 2002: s.4).

Öz-yeterlik kavramı incelendiğinde öz-yeterliği yüksek ve öz yeterliği düşük bireylerin özellikleri açıklanmaktadır. Bandura'ya (1997) göre; öz-yeterliği yüksek olanları karakterize eden bir dizi özellik vardır. Bu da şu şekilde belirtilmektedir: Zihinsel süreçlerde mükemmellik, bilişsel becerilerin iyi kullanımı, sorunlara çözüm arayışında yüksek azim kendini motive etme, işleri halletmek için kişisel kendi kendine konuşma, bir hedefe veya göreve bağlılık, başarı beklentisi, öz düzenleme, düşünmede esneklik, performans değerlendirmede doğruluk, sürekli çaba ile engelleri aşmak, başarısızlığı başarıya çevirmek, zor deneyimlerden kurtulmak, istenmeyen davranışlardan kurtulma yeteneği ve yanlış stratejilerden hızla kurtulmak (Al Khafaf, 2013: s.10). Düşük öz-yeterliğe sahip bireylerin özelliklerinden bahsedildiğinde ise Selim'e (2003) göre şöyle ifade edilmiştir: Başkalarının elinde kurban veya kukla gibi hissediyorlar, şanssız hissediyorlar, dünyanın onlara karşı olduğunu hissediyorlar, çaba göstermenin yararını sorgularlar, sorumlu davranmayı başaramazlar ve hedefleri yoktur.

1.2.4. Öz-Yeterlik Boyutları

Bandura'ya göre öz-yeterliğin üç boyutu vardır:

- **Öz-Yeterlik Kapasitesi ve Kapsamı:** Bireyin görevi yerine getirirken üstesinden gelebileceğini düşündüğü zorlukların düzeyini göstermektedir. Öz-yeterlik kapasitesi, durumun zorluğuna, gereken çabaya veya görevlerin

düzenlenmesine ve bireyin kendi yeterliğine ilişkin farklı beklentilerine bağlı olarak değişmektedir. Birey, görevin zorluk düzeyini belirlemesine göre performans ve yeterlilik düzeyini belirlemektedir (Al-Sharaa, 2019: s.6).

- **Öz-Yeterliğin Genellenebilirliği:** Bireyin gerçekleştirdiği çeşitli faaliyetlere sıfatı genelleme veya bunları belirli bir kapsamla sınırlama olasılığını belirtir, öz-yeterlik beklentilerini bir öncekine benzer durumlara aktarır, ancak genellik derecesinin bir kişiden diğerine farklılık göstermesi, böylece bireyin kendi öz-yeterliğine genel bir güven duyması, ancak güven derecesinin artması ve diğerinde azalma durumu (Al Badi, 2014: s.19).

- **Öz-Yeterlik Gücü:** Kendisine görev verilen bireylerin bu görevi yerine getirirken uyguladıkları kararlılık derecesini ifade etmektedir. Bireyin karşılaşmayı planladığı durumlarda gösterdiği güç ve bu durumlara uygunluk derecesi, kendisi için belirlediği performans beklentilerinden etkilenmektedir. Öz-yeterliği yüksek olan kişi, düşük performans karşısında sebat eder, öz-yeterliği düşük olan kişi ise bunu yapamaz (Youssef, 2016: s.35).

1.2.5. Öz-Yeterlik Kaynakları

Flammer'e (2001) göre, yeni doğmuş bir bebekte öz-yeterlik inançları yoktur. Bir insanın hayatının ilk yıllarında öz-yeterlik inancının temel yapısı oluşmaktadır. Bandura'ya göre, öğrenme sürecinin ilk aşamalarında öz-yeterlik inancı daha basit edinilmektedir ve geliştirilmektedir (Yılmaz, 2019: s.12).

Bandura'ya (1986) göre, öğrenme sürecinde birey kendini değerlendirme, izleme ve performansını sosyal normlarla karşılaştırma fırsatına sahiptir (Kaya, 2013: s.2). Öğrenmenin elde edildiği farklı ortamlar, bir bireyin motivasyonunu etkileyen öz-yeterlik gibi faktörleri içermektedir (Kaya, 2013: s.2). Bandura (1997), yeterliğin kişilerin kendilerini nasıl motive ettiği, düşünce durumlarını, olaylar karşısında nasıl hissettiklerini etkilediğini açıklamaktadır. Bandura'ya (1997) göre bireylerin öz-yeterlik yargıları dört temel kaynakta bulunan bilgilerden oluşmaktadır. Bunlar;

- Başarı Yaşantıları (Performans Başarısı):

Bu kaynak öğretmenin deneyimine, başarılı veya başarısız faaliyetler sonucunda doğrudan elde edilen bilgilere bağlıdır, bu nedenle başarılı performans, bireyin öz-yeterlik beklentilerini yükseltirken, performanstaki başarısızlık düşüşüne yol açmaktadır (Williams, 2010: s.16). Performansta başarı, görevin zorluğu ve bireyin yapması gereken görevler doğrultusunda öz-yeterliği artırmaktadır, yani öğretmen geçmişte belli bir işi yapmayı başardıysa daha sonra yapmaktan daha emin olabilmektedir. Örneğin yüksek zorlukta bir sınavı geçmek, bireyin kendisi için etkinliğini arttırır ki bu basit bir sınavı geçmesi durumunda mümkün olmaz (Abdelnabi, 2016: s.20).

- Gözleme Dayalı Yaşantıları (Başkalarının Davranışlarını Gözleme):

Bireyin kendisine benzer olanların yapabileceğini fark ettiğinde birden fazla eylem ve davranış gerçekleştirme olasılığını ifade eder ve bunun tersi de geçerlidir. Bu, başkalarıyla aynı yeteneklere sahip olduğumuzu düşündüğümüz durumlarda geçerlidir (Williams, 2010: s.16). Öğretmen çevresinde kendisine benzer kişilerin başarılı ya da başarısız deneyimlerini gözlemleyerek, bunlardan faydalanarak kendisine olan yargısını güçlendirmektedir. Örnek olarak, bir öğretmen aynı okuldaki başka bir öğretmenin gerçekleştirdiği başarılı bir uygulama gördüğünde kendisi de belirli bir sınıf etkinliğini kolayca gerçekleştirebileceğine dair güçlü bir inanca sahip olmaktadır (Akar, 2008: s.6).

- Sözel İkna:

Sözlü ikna, maruz kaldıkları farklı durumlar için başkalarıyla ilgili deneyimler hakkında konuşmayı ifade etmektedir ve bu bireyler, bireyi bir görevi yerine getirirken gerçekleştirmeye veya çalışmaya ve davranışını etkilemeye ikna etmek amacıyla gelmektedir (Williams, 2010: s.16). Kendini ikna etmenin kaynağı kişinin inandırıcılık derecesine, ikna kaynağına ve ona olan güveninin derecesine bağlıdır. Öyle ki, öz-yeterlik düzeyini yükseltmede önemli bir etkiye sahiptir, ki bu, düşük güven ve inanılabilirliği olan bir kişi tarafından verilirse gerçekleşmez. Aynı şekilde,

bireye gerçekleştirmesi tavsiye edilen faaliyet, bireyin davranışsal sonuçlarında mantıksal ve gerçekçi bir şekilde olmalı ve gerçekleştirilmesi imkânsız bir eylem olmamalıdır. Başka bir deyişle sözlü ikna, başkalarının öğretmenin başarıları hakkında verdiği sözlü etkilerle ilgilidir, örneğin kendisi hakkındaki yargısına ilişkin öğüt, nasihat ve teşvik öz-yeterliği etkilemektedir (Kaçar ve Beycioğlu, 2017: s.3).

- Duygusal ve Fizyolojik Durum:

Öz-yeterliğin ana kaynaklarından biri, bir öğretmenin belirli görevleri yerine getirirken yaşadığı duygusal ve fizyolojik durumdur. Kaygı veya stres seviyesi, bir bireyin öz-yeterlik algısını etkilemektedir (Williams, 2010: s.17). Olumlu duygudurumun öz-yeterlik inançlarını güçlendirdiği, kaygı, stres ve depresyon gibi olumsuz duyguların ise bireyin öz-yeterlik inançlarını azalttığı söylenebilmektedir (Arseven, 2016: s.6). Ayrıca öğretmenin belirli bir görevde başarılı olma ya da başarısız olma beklentisi öz-yeterlik yargısını etkilemektedir (Al-Sharaa, 2019: s.7). Örneğin, birey, başarmayı planladığı görevin zorluğunun bir göstergesi olarak kendisini etkileyen kaygı veya gerginlik durumunu yorumlamaktadır. Bununla birlikte, bu göstergeye verilen tepkiler bireyler arasında farklılık gösterebilmektedir. Örneğin bir sınavdan önce endişeli hisseden bir öğrenci, durumunu sınavdan önce iyi çalışmamasına bağlamaktadır ve performansının zayıf olacağına inanmaktadır. Bir başka öğrenci böyle bir durumu iyi bir gösterge olarak yorumlarken, sınavı en iyi şekilde yerine getirmesini sağlayacaktır (Aranki ve diğerleri, 2016: s.7).

Genel olarak, öz-yeterlik kaynaklarının her biri, öğretmenin yeterliğini farklı ve benzersiz bir şekilde oluşturmaya katkıda bulunmaktadır. Başka bir deyişle, birey öz-yeterliğini tek bir kaynağa dayandırmaz (Hegazy, 2013: s.15).

1.2.6. Öz-Yeterliği Etkileyen Süreçleri

Öz-yeterlik inançları, insanların nasıl davrandığını, düşündüğünü, hissettiğini ve kendilerini nasıl motive ettiğini belirlemektedir. Öz-yeterlik inançları dört ana süreçten oluşmaktadır. Bunlar; bilişsel, motivasyon, duygusal ve seçim süreçleridir (Bandura, 1993: s.11).

Bilişsel Süreçler: Öz-yeterlik inançları, performansı artırabilecek veya zayıflatabilecek düşünce süreçlerini etkilemektedir ve bu bilişsel etkiler çeşitli biçimler almaktadır. İnsan davranışı, bilişsel hedeflerin somutlaştırıldığı öngörü tarafından düzenlenmektedir ve kişisel hedef belirleme, yeteneklerin kendi kendine değerlendirilmesinden etkilenmektedir. Öz-yeterliği yüksek olan kişiler, kendileri için belirledikleri hedefleri artırma, bu hedeflere ulaşmak için çok sıkı çalışma ve daha zor işleri yapmayı eğilimleri daha yüksektir (Arseven, 2016: s.7). Düşüncenin önemli bir işlevi, insanlara olayları oluşumunu tahmin etmesi ve günlük yaşamlarını etkileyenler üzerinde kontrol sağlamasıdır. Problem çözme yeteneklerine güçlü bir şekilde inanan insanlar, karmaşık karar verme durumlarında analitik düşüncelerinde oldukça yetkinken, kendinden şüphe duyanlar analitik düşüncelerinde düzensizdir. Analitik düşüncenin kalitesi de performans başarılarını etkilemektedir. Bireylerin öz-yeterlik inançları, oluşturdıkları ve tekrarladıkları çeşitli senaryoları etkilemektedir. Yeterlik duygusu yüksek olanlar, performansı güçlendiren ve geliştiren başarı senaryolarını görselleştirirken, yeterlik duygusu düşük olanların performansı zayıflatan başarısızlık senaryoları hayal etme olasılığı daha yüksektir. Bireylerin kendilerini becerikli bir şekilde faaliyetler yürütürken hayal ettikleri bilişsel simülasyonlar, sonraki performansı geliştirmektedir. Algılanan öz-yeterlik ve bilişsel simülasyon birbirini çift yönlü olarak etkilemektedir (Bandura, 1989: s.6). Berry'e (1987) göre insanların hafıza kapasitelerine olan inançları ne kadar güçlüyse, hafıza görevlerinin bilişsel işlemesine o kadar çok çaba harcarlar ve bu da hafıza performanslarını geliştirmektedir (Sweller ve diğerleri, 2019: s.4).

Motivasyon Süreçleri: Birey, öz-yeterlik inançlarının motivasyon süreçleri kullanarak bilişsel olarak düzenlenmesinde önemli bir role sahiptir. Bir bireyin olumlu ve başarılı geçmiş deneyimler, bir iş yapması için motivasyon sürecini oluşturmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007: s.5). Bireylerin öz-yeterlik inançları, bir çabada ne kadar çaba göstereceklerine ve engeller karşısında ne kadar süre dayanacaklarına yansıyan motivasyon düzeylerini belirlemektedir (Bandura, 1998: s.8). Yeteneklerine olan inanç ne kadar güçlüyse, çabaları o kadar büyük ve ısrarcıdır. Zorluklarla karşılaştıklarında, yetenekleriyle ilgili kendinden şüphe duyan bireyler çabalarını yavaşlatır veya girişimlerini erken ve hızlı bir şekilde durdururlar,

oysa yeteneklerine güçlü bir inancı olanlar bu zorluğun üstesinden gelmek için daha fazla çaba göstermektedir (Bandura, 1989: s.7).

Duygusal Süreçleri: Bir bireyin karşılaştığı zorluklarla ne kadar baş edebildiğini ifade etmektedir (Yılmaz, 2019: s.13). Bandura'ya (1989) göre bireylerin öz-yeterlik inançları sadece motivasyonlarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda zor veya riskli durumlarda yaşadıkları depresyon ve stresin şiddetini de etkilemektedir. Birey sorunlu bir olay yaşadığında, önceki olumsuz ve olumlu tecrübeleri aklına gelir ve içinde duygusal bir tutum yaratmaktadır. Bu duygusal durum da geçmiş deneyimlerine dayalı olarak karşılaştıkları sorunun üstesinden gelmelerini sağlayacak şekilde geliştiğinde, öz-yeterlik inancını olumlu yönde etkileyecektir. Tam tersi durumunda ise geçmiş deneyimlerine dayanarak karşılaştıkları sorunun üstesinden gelememeleri öz-yeterlik inançlarını olumsuz etkileyecektir. Ayrıca bir bireyin davranışlarına ilişkin istenmeyen duyguları hissetmesi stres, kaygı, kötümser olma gibi durumlar öz-yeterlik inancını olumsuz yönde etkilemekte buna karşılık bireyin davranışları ile ilgili olumlu ve arzulanan duygular öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir (Bandura, 1995: s.6). Bandura'ya (1995) göre, risklerin üstesinden gelebileceğine inanan bir birey, riskten daha az alarma geçecek ve böylece stres ve kaygıyı azaltacaktır.

Seçim Süreçleri: Bandura'ya (1998) göre birey, kendi yeteneklerini düzeyine en uygun görev ve sorumlulukları seçmeyi tercih etmektedir. Öz-yeterlik inançları, insanların seçtikleri etkinlik ve ortam türlerini etkileyerek, yaşamların gidişatını şekillendirebilmektedir. İnsanlar başa çıkma yeteneklerini aştığına inandıkları etkinliklerden ve durumlardan kaçınırlar. Ancak zorlayıcı faaliyetleri kolayca üstlenirler ve üstesinden gelebileceklerini düşündükleri durumları seçmektedir. Başka bir deyişle, insanların sahip oldukları yüksek öz-yeterlik inançları, ciddi olarak düşündükleri daha fazla seçeneğe, bunlara daha fazla ilgi duymalarına ve ayrıca seçtikleri görevler için kendilerinin daha iyi eğitimsel hazırlanmalarına yol açmaktadır (Bandura, 1989: s.8).

1.2.7. Öz-Yeterlik İnanç Türleri

Bandura, öz-yeterlik inançlarının, bireylerin belirli performans türlerinin başarılmasını gerektiren görevleri organize etme ve başarma yetenekleriyle ilgili yargıları olduğunu görmekte ve araştırmacılar tarafından bildirilen çeşitli öz-yeterlik türleri vardır:

- **Genel Öz-Yeterlik:** Bu tür, bireyin herhangi bir durumda arzu edilen sonuçları elde edecek davranışı gerçekleştirebilmesini beklediği anlamına gelmektedir (Younes, 2017: s.50). Genel öz-yeterlik, belirli bir durumda belirli davranışlarla ilgili belirli beklentileri ifade etmektedir ve aynı zamanda, genel öz-yeterlik beklentileri, gerekli beceriler açısından benzerliklerinin derecesine bağlı olarak, sonraki farklı davranışlar ve durumlar arasında genelleştirilebilir (Maddux ve Gosselin, 2012: s.8).

- **Özel veya Bireysel Öz-Yeterlik:** Matematikte aritmetik işlemler bilgisi gibi belirli bir aktivitede belirli bir görevi yerine getirme yetenekleriyle ilgili bireysel yargılardır (Al Khafaf, 2013: s.14). Bandura, bireyin yaşamın her alanında ustalık gerektiren her şeyi yerine getiremeyeceği ve insanların kendi alanlarında ve bir alanda bile öz-yeterlik düzeylerinin farklılık gösterdiğinden, bireysel öz-yeterliğin varlığına vurgu yapmaktadır (Younes, 2017: s.50).

- **Toplu Öz-Yeterlik:** Maddox'a göre bu tür öz-yeterliğin anlamı, gruplarda, organizasyonlarda ve toplumlarda önemli hedeflere ulaşmanın her zaman bireylerin diğer bireylerin yeteneklerini tanıma ve bu yetenekleri ortak hedeflere ulaşmak için kullanma yeteneğine bağlı olmasıdır (Bonab ve Bou Said, 2020: s.15). Toplu öz-yeterlik, bir grup veya toplumun, neredeyse imkânsız görünen hedeflere ulaşmak için yükselme, hareket etme ve enerjileri organize etme yeteneğine dair ortak inancında temsil edilmekte ve burada en yüksek verme kendini göstermektedir. Bandura, toplu öz-yeterliğin önemine dikkat çekiyor, çünkü dünya çapında sorunlar büyüyor ve bir güçsüzlük duygusu yaratıyor. Bu tür sorunları azaltabilecek çok az insan var, bu nedenle yaşamları daha iyi hale getirmeye yönelik sosyal çabalar, ortak temel

değerleri ve hedefleri desteklemek için çeşitli kişisel çıkarların bütünleşmesini gerektirmektedir (Younes, 2017: s.51).

- **Akademik veya Bilişsel Öz-Yeterlik:** Bireyin kendi yeteneklerine olan inançları, bilgilerine olan güveni, kendisini tatmin eden veya kendisi için bir denge sağlayan akademik seviyeye ulaşmasını sağlayan zihinsel, bilişsel, duygusal, güdü ve duygusal bileşenlere sahip olmasıdır (Bonab ve Bou Said, 2020: s.15). Öğrencilerin akademik yeteneklerinin farkındalığını ifade etmekte, bu da onların okul çalışmalarını anlayabilecekleri ve gerçekleştirebilecekleri hususunda kendilerine inanmaları anlamına gelmektedir (Ryan ve Pintrich, 1997: s.7). Bandura'ya (1971) göre yüksek bilişsel öz-yeterliğimiz çoğu zaman eylemlerimizin yönünü belirlemektedir. Bu durumda sorunlarımızı deneme yanılma davranışına başvurmadan sembolik olarak çözeriz ve olayların gerçekleşmeden önce farkında oluruz; eylemlerimizi beklentilerimizin olanaklarına göre uyarlarız. Bu zihinsel süreçlerimizin mevcut ve beklenen davranışlarımızı gerçekleştirmemizi sağladığı anlamına gelmektedir (Mohammed ve Razak, 2017: s.21).

- **Sosyal Öz-Yeterlik:** Harter (1982), sosyal öz-yeterliğin çok sayıda arkadaş edinmek, sevilme ve sınıfın önemli bir üyesi olmak olduğuna işaret etmektedir. Bireyin olumlu sosyal ilişkileri teşvik eden sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır ve bu alandaki etkisizlik sosyal yabancılaşma davranışlarına yol açmaktadır. Daha yüksek sosyal öz-yeterlik, daha yüksek düzeyde yaşam doyumu, bağımsızlık ve başkaları için empati ve çocuklarda ve ergenlerde daha düşük düzeyde saldırganlık ile ilişkilidir (Younes, 2017: s.52). Sosyal hedef belirleme, problem çözme yeteneği, sosyal destek duygusu ve güven gibi sosyal öz-yeterlik, zihinsel başarı ile ilişkilidir. Okulun sosyal olarak kabul edilebilir öğrencileri, sosyal olarak kabul edilemez ve agresif olanlar arasında yüksek başarılı olma eğilimindedir (Wentzel, 1991: s.9).

- **Mesleki Öz-Yeterlik:** Bireyin meslek seçimi, mesleki başarı ve hedeflere ulaşma ile ilgili olarak tek bir işin görevlerini yerine getirme konusundaki inancı veya güveninin yanı sıra işe bağlılık, odaklanma ve keyif alma olarak tanımlanmaktadır (Aba alkhalil, 2017: s.15). Diğer bir ifade ile mesleki öz-yeterlik,

bireyin mesleki psikolojik, teknik, yönetsel ve sosyal gereklerini kendisi ve kurum yönetimi için tatmin ve yeterliği sağlayacak şekilde başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine olan inancıdır. Öz-yeterlik farklı mesleki alanlara göre değişiklik gösterebilir, örneğin öğretmen için mesleki öz-yeterlik, doktor için mesleki öz-yeterlik ve avukat için mesleki öz-yeterlik.

Yukarıdaki açıklamalardan, öz-yeterliğin genel ve özele göre (genel ve özel olarak öz-yeterlik) ve alana göre (akademik, sosyal ve mesleki...) değiştiği söylenebilir. İnançlarla bağlantılı oldukları sürece, araştırmacılar çeşitli araştırma alanlarına göre başka türlerde öz-yeterlik bulabilmektedir.

1.2.8. Öğretmenin Öz-Yeterlik İnançları

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, bireyin öğrenmesini, potansiyelini tam olarak kullanmasını sağlayacak şekilde yönlendirmede büyük öneme sahiptir (Baloğlu, 2020: s.14). Öğretmen öz-yeterliği, öğretim etkinliği, eğitim uygulamaları ve öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerinin bir sonucu olarak, okul psikolojisi araştırmalarında giderek önemli bir rol kazanmıştır (Fiorilli ve diğerleri, 2020: s.2). Öğretmenlerin mesleki faaliyetleriyle ilgili yükümlülükler, görevler ve zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkma yeteneklerine ilişkin öz-yeterlik inançları, örneğin öğrenci başarısı ve motivasyonu gibi akademik sonuçları etkilemede önemli bir role sahiptir (Barni ve diğerleri, 2019: s.3). Öz-yeterlik inançları, öğretmenlerde program, öğretim yöntemleri, pedagoji ve eğitim teknolojisindeki yeniliklere açıklığı etkilemektedir (Aranki ve diğerleri, 2016: s.10). Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin öğretmeye harcadıkları zamanı da etkilemektedir (Gür, 2008: s.5).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin kendi sınıfları bağlamında belirli öğretme ve öğrenme ile ilgili görevleri başarılı bir şekilde yerine getirme yeteneklerine ilişkin bireysel inançlarıdır (Dellinger ve diğerleri, 2008: s.7). Bandura (1977,1997), öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin istenen amaca ulaşmak için doğru eğitim prosedürlerini doğru şekilde uygulamalarına; çabalarını, azimlerini ve engellere karşı gösterdikleri dirençlerine dair inançları olarak tanımlamaktadır. Ayrıca öz-yeterliğin sınıf etkileşimleri sırasında ortaya çıkan ve öğretmenin

öğrenciler üzerindeki etkisinin düşünce kalıplarını ve duyguları etkilediğine inanmaktadır (Bukaiei, 2016: s.14). Skaalvik ve Skaalvik (2010) öğretmenin hedeflere ulaşılmasına katkıda bulunan etkinlikleri planlama, düzenleme ve uygulama becerisine olan bireysel inançlarını ifade etmek olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Tschannen-Moran ve Wollfolk Hoy (1998) öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere öğrenciler için elde edilmesi gereken eğitim çıktılarını elde etmek için eğitim planlarını düzenleme becerisine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadır. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin öğrencileri motive etme ve öğrenmeyi teşvik etme konusundaki yetenekleri ve etkinlikleri hakkında sahip oldukları inanç ve duygulardır (Valls ve Bonvin, 2015: s.4). Genel olarak öğretmenin öz-yeterliği tanımı, Çolak ve diğerlerine (2017) göre, öğretmenin kendi öğrenme etkinliklerini düzenleyebilme akademik yeteneklerine, pedagoji ve diğer bir deyişle mesleki bilgisi mesleki yeteneklerine, kendini ifade etme ve olumlu sosyal ilişkiler kurmaya yönelik sosyal yeteneklerine ayrıca bilgi ve olayları anlama, değerlendirme ve yorumlamadaki bilişsel veya entelektüel yeteneklerine ilişkin inançları olduğunu tanımlamaktadır.

1.2.9. Öz-Yeterlik İnancı Yüksek Olan Öğretmenler

Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler; okul müdürleri, meslektaşları, çalışanları, öğrenciler ve veliler gibi okulun misyonunun yerine getirilmesine katkıda bulunan kişilerden oluşan bir sistem olarak algılanmıştır (Caprara ve diğerleri, 2006: s.4). Öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inançları, öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyebilmekte ve öğretmenlerin diğerlerinden daha etkili bir şekilde öğretme sağlamasına neden olabilmektedir (Yılmaz ve Turan, 2020: s.5). Yüksek öz-yeterlik, öğretim sürecinden beklenen verimi artırmakta ve böylece öğrencileri öğretim sürecinde aktif bir katılımcı haline getirmektedir (Gökçe, 2002: s.1). Öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımını ve zorluklarla yüzleşme çabalarını teşvik etmesine de katkıda bulunabilmektedir (Caprara ve diğerleri, 2006: s.4). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin kurallara uymamalarını otoritelerine karşı bir meydan okuma olarak görmemekte ve öğrencilerden istenmeyen davranışlar ortaya çıktığında olumsuz yorumlar kullanmaktan çekinmekte ve sakince tepki

vermektedirler (Baloğlu, 2020: s.16). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin fikirlerini kabul etme ve bu fikirleri sınıf kararlarında kullanma eğilimindedir (Gür, 2008: s.15). Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler daha ciddi çalışmakta, öğrenci özerkliğini teşvik eden yönetim stratejilerini uygulamakta ve düşük yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları ile daha yakından ilgilenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin öğrenmesini ve dolayısıyla öğretimin kalitesini olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğu söylenebilmektedir (Cerit, 2010: s.6). Ayrıca öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, kişisel başarı ve refaha ulaşabilmekte, stresi azaltabilmektedir; depresyona daha az eğilimlidir, öğretimde daha az pasiftir ve kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılamada daha etkilidir (Stephanou ve diğerleri, 2013: s.5). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler duygusal sakinlik, kendine güven ve iyimserlik ile karakterize edilir, öğrenme sürecinin odak noktası olarak öğrenciye, sınıf yönetiminde demokratik yönetime, istenilen öğrenci davranışlarını motive etmede ve güçlendirmede olumlu yöntemlere başvurmaya, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla sıkılmadan baş etmeye odaklanırlar (Atıcı, 2001: s.3). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler mesleklerinden daha memnundurlar, eğitimdeki gelişmelerden daha haberdar olup; sınıf yönetimi ve zaman yönetimi konusunda da daha etkili ve daha olumlu yöntemlerine sahip olup veliler ile ilişkilerini daha iyi geliştirmektedir (Goddard ve Goddard, 2001: s.2-4). Öz-yeterliği yüksek öğretmenler; öz gelişim ve özgüven duygusuna sahiptirler. Bu da öğretmenlerin kararlarının ve eylemlerinin sonuçlarını olumlu yönde etkileyebileceği inancına sahip oldukları anlamına gelmektedir (Pearman ve diğerleri, 2021: s.4-5). Öz-yeterliği yüksek öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için yeni öğretim yöntemlerini denemeye ve meslektaşlarıyla programla ilgili mesleki diyalog kurmaya daha isteklidirler (Pearman ve diğerleri, 2021: s.4-5). Elgit (2020), öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir: Öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla yüzleşmede daha sabırlı, özgüvenli, gayretli ve sorumluluk sahibi olmaları, eğitsel zorluklarla yüzleşmenin yollarını bulmada inisiyatif alabilmeleri, öğrencilerin sürekli teşvik yoluyla öğretim sürecini ifade etmelerini ve katılmalarını sağlayabilmeleri ayrıca öğretim sürecinde uygulanan etkinliklerde öğrenci özelliklerini dikkate alabilmeleri, aile desteği sağlayabilmeleri ve çevrenin eğitim süreçleri üzerindeki olumsuz etkilerini aşabilmeleri, öğretim

sürecini organize edebilmeleri, eğitimsel gelişmelere uyum sağlayabilmeleri ve eğitim sürecinin sonuçlarını öngörebilmeleridir.

1.2.10. Öz-Yeterlik İnancı Düşük Olan Öğretmenler

Öz-yeterliği düşük olan öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla uğraşırken sinirleme, öfkelenme ve çabuk sıkılma eğilimindedir ayrıca sınıf yönetiminde baskıcı ve cezalandırıcı yöntemlere başvurmakta ve istenilen davranışlarda pekiştirme yöntemleri kullanmaktan kaçınmakta ve onların bakış açısından, eğitim sürecinin odak noktası öğrenci değil, konu alanıdır (Atıcı, 2001: s.4). Sınıfı bir çatışma ortamı olarak görmekte ve öğrencilerin kurallara uymamalarının kendi otoritelerine karşı bir meydan okuma olduğunu ve sınıfı kontrol etmenin ana hedefleri olduğunu düşünmektedir. Öğrencileri utandırmak veya istenmeyen davranışlarda bulunurlarsa onları arkadaşlarından izole etmek gibi olumsuz yorumlar gibi belirli baskıcı sınıf yönetimi stratejilerine sıklıkla odaklanmaktadır (Baloğlu, 2020: s.17). Ayrıca belirli bir görevi yerine getirirken daha fazla gerginlik ve karamsarlık duygusu yaşamaktadır (Yeşilyurt, 2013: s.5). Öz-yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenlerin sadece kendi yetenekleri konusundan değil, aynı zamanda öğrencilerinin ve meslektaşlarının yetenekleri konusundan da şüphe duydukları tespit edilmiştir (Siebert, 2006: s.20). Ayrıca, öğretim ve zaman yönetimi ile ilgili daha fazla sorun yaşamakta, işlerinden memnun olmamakta, işle ilgili daha yüksek düzeyde stres yaşamakta, çevrenin ve ailenin öğrenme süreci üzerindeki olumsuz etkilerinin üstesinden gelme becerisine sahip olmamakta ve öğrenme için yeterli motivasyona sahip olmayan öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelemeyeceklerine inanmaktadır (Moalosi, 2013: s.3).

1.2.11. Öğretmenin Öz-Yeterliği İnancı Türleri

Bu çalışmada Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğe göre öz-yeterlik dört türe ayrılmıştır: akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, entelektüel öz-yeterlik ve mesleki öz-yeterlik.

- **Öğretmenin Akademik Öz-Yeterliği:** Akademik öz-yeterlik inançları, öğrenme etkinliklerine özgü özel bir öz-yeterlik türüdür (Güzel, 2018). Akademik öz-yeterlik, bireyin akademik bir görevde belirli bir seviyeye başarılı bir şekilde ulaşabileceğine veya belirli bir akademik hedefe ulaşabileceğine olan inancını ifade etmektedir (Sharma ve Nasa, 2014: s.4). Bu görüşten hareketle eğitimde odaklanmamız gereken önemli şeylerden birinin akademik öz-yeterlik inançları olduğu ortaya çıkmaktadır (Güzel, 2018: s.4). Bandura'ya (1997) göre bu öz-yeterlik, bireyin kendi farklı öğrenme etkinliklerini organize etme yeteneği olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin akademik öz-yeterlikleri alan bilgisi ile ilişkilidir. Akademik öz-yeterlik, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve projeleri üstlenmelerinin yanı sıra branşlarındaki bilgilerini artırmalarını ve gelişmeleri takip etmelerini içermektedir (Çolak ve diğerleri, 2017: s.4).

- **Öğretmenin Mesleki Öz-Yeterliği:** Bu tür öz-yeterlik, öğretmenlerin mesleki bilgilerini, yani pedagojiyi belirtmektedir. Mesleki öz-yeterliğin kapsamı, örneğin, öğretmenlerin sınıfı etkili bir şekilde yönetme, zamanı etkili kullanma ve öğretim ortamını düzenleme becerilerini içermektedir. Ayrıca birçok çalışmada öğretimsel öz-yeterlik, mesleki öz-yeterliğin bir boyutu olarak düşmektedir. Bandura'ya (1993) göre, öğretmenlerin öğretimsel öz-yeterlik hakkındaki inançları büyük oranda sınıf atmosferinden etkilenmektedir. Araştırmalar, öğrencilerin akademik başarılarını belirleyen faktörün öğretmenlerinin öğretimsel öz-yeterliği olduğunu göstermektedir (Çolak ve diğerleri, 2017: s.4). Klassen ve Chiu (2010), öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinin onların öğretim davranışlarını, öğrenci motivasyonunu ve başarısını etkilediğine işaret etmektedir. Ayrıca, onların bakış açısından, öğretmenlerin mesleki yeteneklerine ilişkin inançları sınıfta üç ana alanda incelenebilir: Öğretim stratejilerinin uygulanması, öğrenci davranışlarının yönetimi ve öğrenme sürecine öğrenci katılımı (Bonab ve Bou Said, 2020: s.15).

- **Öğretmenin Sosyal Öz-Yeterliği:** Öğretmenlerin kendilerini ifade etme ve pozitif ve yapıcı toplumsal münasebetler kurma ve sürdürme yeteneklerine olan inançlarını ifade etmektedir. Palancı'ya (2004) göre sosyal öz-yeterlik, bir sosyal emniyet şeklinde görülmektedir. Bandura'ya (1997) göre öğretmenlerin sosyal öz-yeterlikleri kendilerine destekleyici bir sosyal ortam yaratmaktadır. Yüksek sosyal

öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin özellikleri arasında şunlar zikredilmektedir: Grup içinde fikirlerini kolayca ifade edebilmeleri, meslektaşları, velileri ve yöneticileri ile iyi iletişim kurabilmeleri ve değişime kolayca uyum sağlayabilmeleridir (Çolak ve diğerleri, 2017: s.4).

- **Öğretmenin Entelektüel Öz-Yeterliği:** Entelektüel birey, topluma yön veren ve eleştirel düşünme becerisine sahip bilge birey olarak tanımlanmaktadır (Elgit, 2020: s.16). Bu tür öz-yeterlikte öğretmenler, olayları ve bilgileri anlamak, yorumlamak ve değerlendirmek için bilişsel süreçlerin kullanımına güvenirler. Öğretmenlerin entelektüel öz-yeterliklerinin bir örneği, öğretmenlerin eğitim sistemindeki son olayları ve gelişmeleri bilimsel bir bakış açısıyla yorumlama ve değerlendirme, eğitim programlarındaki yeni yeniliklerle nasıl başa çıkılacağını anlama ve eğitim sistemini eğitim felsefelerini kullanarak değerlendirme yeteneğidir (Çolak ve diğerleri, 2017: s.4).

1.3. MESLEKİ İŞ BİRLİĞİ

1.3.1. İş Birliği Kavramı

İngilizce'de "Collaboration" anlamına gelen "iş birliği" kavramının kökeni Latince "birlikte çalışmak" anlamına gelen "collaborare" kelimesinden türetilmiştir; burada col "birlikte", Laborare ise "çalışmak" anlamına gelmektedir (Sawyer ve Obeid, 2017: s.19). Merriam-Webster'ın çevrimiçi sözlüğü, iş birliğini "bir şeyi başarmak veya yapmak için başka bir kişi veya grupla çalışma eylemi" olarak tanımlamaktadır. İş birliği terimi akademi ve eğitim dünyasına özel değildir (Avila, 2017: s.18). İş birliği, çeşitli alanlarda çeşitli şekillerde tanımlanmış yaygın bir terimdir. Egodawatte ve diğerleri (2011), "Eğitimde, iş birliği kelimesinin eğitim reformlarına yönelik birlikte çalışma biçimini tanımlamak için kullanıldığını" iddia etmektedir. Uzmanlaşma çağında, farklı fikirlerin koordinasyonu, ancak belirli bir hedef veya görevin yerine getirilmesine katkıda bulunmak için devam eden bir ilişkisi ve gönüllü katılımı olan bir grup birey arasında meydana gelen uyumlu eylemler olarak tanımlanan iş birliği ile sağlanabilmektedir (Bolat, 1996: s.2). İş birliği, bir grup bireyin ortak bir hedefe ulaşmak için birbirlerinin yeteneklerini

geliştirdiği bir süreçtir (Camarinha-Matos ve Afsarmanesh, 2008: s.6). Schrage (1990) iş birliğini, birbirini tamamlayan becerilere sahip iki veya daha fazla kişinin daha önce sahip olmadığı veya kendi başlarına formüle edemeyecekleri ortak bir anlayış yaratmak için etkileşime girdiği ortak yaratma süreci olarak tanımlamıştır. Gerçek iş birliği, kaynakları, gücü ve yeteneği paylaşma taahhüdüdür (Montiel-Overall, 2005: s.4). Durak'a (1988) göre iş birliği, belirli bir amaca ulaşmak için bir grup kişi arasında gerçekleşmektedir. Esin (1982), iş birliğini "belirli bir amaca ulaşmak için bütünleşik bir yapı" olarak tanımlamaktadır. İş birliği, sonuçlara ulaşmak için sorumluluk, yetki ve hesap verebilirliği paylaşarak ortak hedeflere ulaşmak için iki veya daha fazla taraf arasındaki bir süreçtir. Bilgiyi paylaşmaktan ve her bir tarafın kendi hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan bir süreçten daha fazlasıdır. İş birliğinin amacı, belirli bir tarafın uzmanlığını aşan endişeleri ele almak için ortak bir vizyon ve ortak stratejiler oluşturmaktır (Chrislip, 2002: s.24). İş birliğinin, kişinin öğretisini daha derinden anlamasını sağlayan kendini ifade etme ve yansıtma için güvenli bir çıkış sunduğu kabul edilmektedir (Farrell, 2001: s.2). Cook ve Friend'e (1995) göre, etkili iş birliğini karakterize eden bir dizi özellik vardır: İş birliği gönüllüdür; katılımcılar arasında denklik gerektirmekte; ortak hedeflere dayalıdır; katılım ve karar verme için paylaşılan sorumluluğa bağlıdır; iş birliği yapan bireyler, kaynaklarını ve sonuçların sorumluluğunu paylaşmaktadır. İş birliği, çalışanların yalnızca karşılıklı saygı gösterdikleri değil, aynı zamanda ortak hedeflere ulaşmak için bilinçli olarak çalıştıkları inancına sahip oldukları daha geniş toplu ortamın bir bileşenidir (Leonard ve Leonard, 2001: s.4-6). Yenilik arayan kuruluşlar, çalışanlarının yeteneklerini ve uzmanlıklarını bir araya getirmek için iş birliğini kullanmaktadır (Child ve Shaw, 2016: s.4).

1.3.2. Öğretmenin Mesleki İş Birliği

Mesleki iş birliği, okul etkililiği ve iyileştirme literatüründe zaman içinde birçok ve genellikle belirsiz anlamlar ve özellikler kazanan ve çoğu zaman birçok eğitim reformunun temeli olarak tanımlanan yaygın bir terimdir (Mora-Ruano ve diğerleri, 2019: s.9). Bu aynı zamanda, okul personeli arasındaki mesleki iş birliğinin okulun etkinliğine katkıda bulunduğuyla ilişkin örgütsel öğrenme teorisi tarafından da doğrulanmaktadır (Gün, 2021: s.19). Bilgi, beceri ve özeni tüm çocuğa hizmet etmek

için bir araya gelen uzmanlar arasında iş birliği kritik öneme sahiptir (Tallman, 2021). Vangrieken ve diğerleri (2015), mesleki iş birliğini, paylaşılan görevleri yerine getirmek için bireyler arasındaki ortak etkileşimler olarak tanımlamaktadır. Cavanagh ve Dellar'a (1996) göre mesleki iş birliği, öğretmenler ve yöneticiler birlikte çalıştığında, bilgilerini paylaştığında, fikirlere katkıda bulunduğunda ve eğitimsel ve kurumsal hedeflere ulaşmak amacıyla planlar geliştirdiğinde kanıtlanmaktadır.

1.3.3. Öğretmenin Mesleki İş Birliği Biçimleri

Eğitimde iş birliği, örneğin sınıfta öğretmen iş birliği (akran öğretimi/grup eğitimi), öğrenciler arasında iş birliğine dayalı öğrenme, iş birliğine dayalı araştırma ve iş birliğine dayalı program geliştirme gibi birçok biçimde gelmektedir. Özel biçimi ne olursa olsun, iş birliği, başkalarıyla birlikte hedeflere karar vermeyi, sorumlulukları paylaşmayı ve bir bireyin kendi başına başarabileceğinden daha fazlasını başarmak için birlikte çalışmayı içermektedir (Barfield, 2016: s.1). Johnston (2003), öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir role sahip olan dört farklı mesleki iş birliği biçiminden bahsetmiştir:

- **Öğretmenlerin Meslektaşları ile Mesleki İş Birliği:** Bu mesleki iş birliği biçiminde öğretmenler birlikte çalışmakta ve buradaki ilişki güç açısından daha dengelidir. Öğretmenlerin bazı ortak ilgi alanları yönlendirmesi daha olasıdır (Johnston, 2003). Öğretmenler arasındaki mesleki iş birliği, birbirleriyle iletişim kurmak, başarılı deneyimler alışverişinde bulunmak, sınıf yönetimi ve materyal kullanımı gibi farklı eğitim konularını tartışmak ve farklı öğretim yöntemleri dünyasındaki yenilikleri öğrenmek için mini toplantılar ve oturumlar düzenlemeyi içermektedir (Mahato, 2021: s.7). Jong ve diğerlerine (2019) göre öğretmenlerin derin mesleki anlayışları ve bilgileri, bu iş birliğine dahil olan öğretmenlere yardımcı olabilmektedir. Bu şekilde, öğretmenler belirli bir konuyu tartışırken etkileşime girmekte ve bu da diğer becerileri ve bilgileri geliştirmektedir (Jong ve diğerlerine, 2019). Öğretmenler arasında gerçekleşen iş birliğinin, öğretimde zorluk yaşayan bazı öğretmenlere yardımcı olabileceği söylenebilmektedir (Davis, 2020).

- **Öğretmenlerin Üniversite Araştırmacıları ile İş Birliği:** Bu tür iş birliğinde, yaşanmış deneyleri keşfetmek amacıyla araştırmacılar tarafından eğitim araştırmalar yapılmaktadır. Öğretmen ve üniversite araştırmacısı birlikte çalışmaktadır ve araştırmacı tarafından yürütülen eğitim araştırmalarıyla ilgili olduğu kadar çeşitli eğitim konularında da birlikte konuşmaktadır. Eğitim araştırmasının uygulandığı eğitim ortamlarında araştırmacı, yaptığı araştırmanın sonuçlarını sınıfta uygulayarak araştırabilirken aynı zamanda öğretmenin beceri ve mesleki bilgisini de arttırmaktadır. Üniversite araştırmacısı güvenilir ve özgün kaynaklara erişim sağlayabilmektedir. Üniversite araştırmacısı ve öğretmen arasında var olan iş birliği, öğretmen için büyük bir ilham kaynağıdır ve öğretmenin öğretmenle iş birliğinden daha sistematik ve metodolojiktir (Johnston, 2003).

- **Öğretmenlerin Öğrencileri ile İş Birliği:** Bu tür öğretmen-öğrenci iş birliği, öğrencilerin öğretmen tarafından düzenlemeler yaparak ve sınıfta derin öğrenme için olanaklar sağlayarak iş birliği yapmaları için yetkilendirildiği yerde gerçekleşmektedir. Bu iş birliği biçimi problem çözme odaklı olup çok daha canlıdır. Bu durumda öğrencilerin ortaya koyduğu belirli bir problem çözülebilmekte ve öğretmen hedefe ulaşmak için öğrencilerden hızlı geri bildirim alabilmektedir (Johnston, 2003).

- **Öğretme/Öğrenme ile İlgili Diğer Kişilerle İş Birliği:** Öğretmen, sorumlular, müfettişler, veliler, materyal geliştiriciler vb. öğretme ve öğrenme sürecinde etkileyici kişilerle iş birliği yapmaktadır. Program geliştirme, kurum veya öğretmen gelişiminden sorumlu kişilerle iş birliği yapılmaktadır. Müfettiş, öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunan yapıcı geri bildirimler verdiği için öğretmen, öğretim alanındaki belirli bir sorunu çözmek için müfettiş ile iş birliği yapmaktadır (Johnston, 2003). Öğretmen, eğitim kaynakları ve materyallerin sonuçları konusunda materyal geliştiriciler ile iş birliği yapmaktadır (Mahato, 2021: s.8). Öğretmen, öğrencilerin hayati bir rol oynayan öğrenmeye yönelik tutumlarını sağlayarak öğrencilerin velileri ile iş birliği yapmaktadır (Steh ve Kalin, 2011).

1.3.4. Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliği

Gerçekte öğretmenler arasındaki iş birlikçi uygulama, öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olabilmesi için daha etkili öğretmenler olmaya yönelik sürekli girişimlerinde düzenli olarak bir araya geldiklerinde örneklenmektedir (Leonard ve Leonard, 2001). Öğretmenler arasında mesleki iş birliği, farklı öğretim etkinliklerinin ortak planlanması ve öğretmenlerin öğretim deneyimlerinin ve uygulamalarının tartışılması yoluyla öğretimin geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleşmektedir (Gün, 2021: s.21). Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), mesleki iş birliğini, eğitim süreçlerini ve sonuçlarını iyileştirmek için birlikte çalışan öğretmenler olarak tanımlamaktadır (Tichenor ve Tichenor, 2019: s.4). Geijsel ve diğerlerine (2009) göre öğretmenler arasında mesleki iş birliği, bilgi ve deneyim alışverişi yoluyla öğretmenler arasında gerçekleşen öğrenme fırsatlarını ifade etmektedir. Eschler (2016), öğretmenler arasında mesleki iş birliğini, ortak bir hedefe ulaşmak için bilgi alışverişinde bulunmak, planlamak ve sorunları çözmek için birlikte çalışan iki veya daha fazla öğretmenin katılımı olarak tanımlamaktadır. Hargreaves, öğretmen mesleki iş birliğini; hem öğretmenlerin hem de deneyimlerinin gerçek katılımına ve büyümesine izin verecek şekilde öğretmen gelişimini teşvik etmenin bir yolu olarak tanımlanmaktadır (Tsalidi, 2019: s.20). DuFour (2003), öğretmenler arasında mesleki iş birliğini, öğretmenlerin öğrenci, takım ve okul sonuçlarını iyileştirmek için mesleki uygulamaları analiz etmek ve daha verimli hale getirmek için birlikte çalıştıkları sistematik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Little'ye (1990) göre mesleki iş birliği, ortak çalışma prosedürlerini belirlemek veya gelecekteki eylemleri ve mevcut öğretmen uygulamalarını tartışmak için öğretmenler arasındaki iş birliği olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler arasında mesleki iş birliği, ortak hedeflere ulaşmak için grup içinde güven ve bağımsızlığın tadını çıkaran bir grup öğretmen tarafından üstlenilen yönlendirilmiş bir eğitim faaliyetidir (Gün, 2021: s.22). Mesleki iş birliği, uzun bir süre boyunca belirli hedeflere ulaşmak için kaynaklarını paylaşan öğretmenler anlamına gelmektedir (Butler ve Schnellert, 2012: s.4).

1.3.5. Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğinin Önemi

Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmede iş birliği sayesinde bireyler, taşıdıkları becerilerini başkalarının desteğiyle daha etkili bir şekilde geliştirmekte ve ortaya koymaktadırlar. Bu yaklaşım kısacası, bireyler arasındaki rekabetten ziyade sosyal etkileşim yoluyla iş birliğini destekleyen iş birlikçi bir öğrenme ortamının önemini vurgulamaktadır (Bay ve Çetin, 2012: s.3). Öte yandan, öğretmenler arasında iş birliği, iş birlikli öğrenmenin uzun vadeli olarak uygulanması için gerekli bir koşuldur (Leeuwen ve Janssen, 2019: s.4). Bu iddianın nedenleri arasında, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmazlarsa, öğrenciler arasındaki iş birliğinin önemini takdir edememeleri sayılabilmektedir (Shachar ve Shmuelevitz, 1997: s.2-4). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği yapmaları, öğrencilerin gelecekte yetkin iş birlikçileri olmaları açısından önemli bir rol oynadığı için öğrencilere örnek teşkil etmektedir (Leeuwen ve Janssen, 2019: s.4). Ayrıca iş birliği son zamanlarda kendi başına önemli bir eğitim çıktısı olarak tanımlanmıştır (Child ve Shaw, 2016: s.4). Eğitimde iş birliği, en fazla sayıda öğrenci için mümkün olan en etkili öğretimi teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Laal ve Laal, 2012: s.2). İş birliği, öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkileyebilecek üretken ilişkilerdeki iki veya daha fazla bireyin güçlü yönlerini birleştirerek eğitimde bir yenilenme yaratma potansiyeline sahiptir (Montiel-Overall, 2005: s.5).

Mesleki iş birliğinin okulun ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemli bir bileşeni, öğretmen bilgisini artırmanın bir yolu olduğunun sürekli kabul edilmesiyle, dünya çapındaki birçok eğitim reformu, öğretmenler arasında daha fazla iş birlikçi uygulamalar için çağrıda bulunmaktadır (Mora-Ruano ve diğerleri, 2019: s.11). Ayrıca araştırmalar, mesleki iş birliğinin öğretim kalitesini olumlu yönde etkilediği ve dolayısıyla öğrenci başarısını artırdığı için okul başarısı üzerindeki olumlu etkisini doğrulamıştır (Reeves ve diğerleri, 2017: s.3). Öğretmenler profesyonel olarak birlikte çalışırken daha iyisini yapmaktadır; İş birliği, başarılı bir okulun temel bir özelliği olarak kabul edilmektedir, çünkü öğretmenleri, okulun hedeflerine ulaşmak için deneyimlerini ve fikirlerini paylaşmakta ve geliştirmektedir (Shah, 2012: s.1-2). Bu nedenle öğretmenlerin çalışmalarını daha anlamlı kılmak, öğrencilerine en iyi şekilde hizmet etmek ve eğitimi daha verimli hale getirmek için iş birliği yapma

fırsatlarına ihtiyaç duymaktadır. Danimarka, Finlandiya, Macaristan, İtalya, Norveç, İsviçre ve Belçika’da okullar, öğretim konularında öğretmenler arasında düzenli iş birliği için önemli ölçüde zaman sağlamaktadır. Örneğin Fin okullarındaki öğretmenler, programı ortaklaşa planlamak ve geliştirmek için her hafta bir öğleden sonra buluşmaktadır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2010: s.2-6). Ayrıca Met Life Amerikan Öğretmen Anketine göre öğretmenler yapılandırılmış iş birliği içinde haftada ortalama sadece 2,7 saat harcamaktadır (Tichenor ve Tichenor, 2019: s.4).

Mesleki iş birliği, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini değiştirmeye yönelik pratik bir yaklaşımdır (Vangrieken ve diğerleri, 2015: s.2). Bu bağlamda, öğretmen iş birliği, genellikle öğretmenlerin yeterlilik duygusuna katkıda bulunabilecek yeni öğretim yöntemlerini benimsemenin bir aracı olarak kullanılmaktadır (Keller-Schneider ve diğerleri, 2020: s.3-4). Başka bir deyişle, öğretmenler arasındaki iş birliği, onların sınıfta pedagojik yeterliklerini geliştirmede ve sonuç olarak, yeterlik duygularını geliştirmede önemli bir bileşen oluşturmaktadır (Caena, 2013: s.2). Wood’a (2007) göre öğretmenler birlikte başarılı bir şekilde çalıştıklarında, bir yeterlik duygusu gelişmektedir (Ervin, 2011: s.20). Shachar ve Shmuelewitz (1997), öğretmenlerin öğretimde öz-yeterliklerine ilişkin genel inançların, öğretmenlerin kendi aralarındaki iş birliğiyle arttığını bildirmektedir. Tarter, Sabo ve Hoy’a (1995) göre öğretmen iş birliği, öğretmenlerin öz-yeterlik duygusundaki olumlu artışlarla da bağlantılıdır (Ervin, 2011: s.21). Ayrıca Graves (2001); öğretmenler arasındaki duygusal bağların ve profesyonel ilişkilerin, onlara daha yüksek bir yeterlik duygusu vererek onların öznel enerjilerini etkilediğini savunmaktadır. Öğretmenler arasındaki mesleki iş birliği de uyum yeteneğini ve öğretmen memnuniyetini artırmaktadır (Shah, 2012: s.1-2). Mesleki iş birliği ayrıca öğretimi daha az stresli ve daha tatmin edici hale getirmektedir (Mora-Ruano ve diğerleri, 2019: s.7). 2013 Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) sonuçlarına göre, iş birlikçi öğretmenler daha yenilikçi pedagojik yöntemler (örneğin, küçük gruplar halinde çalışmak) kullanmakta ve daha fazla iş tatmini göstermektedir (Vangrieken ve diğerleri, 2015: s.2). Mesleki iş birliği, öğretmenler arasında yenilik ve coşku seviyesini yükseltmekte ve sürekli destek sağlamaktadır (Hargreaves, 2019: s.6). Yeni fikirler üretmekte ve sınıf ortamında öğretmen etkinliğini artıran sürekli öğrenmeyi teşvik etmektedir (Kunnari, 2018: s.20). Ayrıca

öğretmenler arasında bir aidiyet duygusu yaratmakta ve bağları daha uyumlu hale getirmektedir (Reeves ve diğerleri, 2017: s.3). Mesleki olarak iş birliği yapan öğretmenler de kendilerini hedeflerine daha bağlı olarak görmektedir (Shah, 2012: s.1-2).

Öğretmenler arasındaki mesleki iş birliği, öğretme pratiğini sürekli olarak yansıtmak ve geliştirmek için bir araç olarak öğretmenlerin profesyonel yaşamlarının önemli bir yönüdür (Jong ve diğerleri, 2019: s.11). Diğer bir deyişle, mesleki iş birliği, öğretmen yansımaları ve dolayısıyla öğretmenin öğrenmesini geliştirmektedir (Hargreaves, 2019: s.7). İş birliği içinde öğretmenler, örneğin, bilgiyi paylaşabilmekte, öğretim uygulamaları üzerinde eleştirel olarak düşünebilmekte, meslektaş desteği veya akran geri bildirimi sağlayabilmekte ve toplu olarak öğretim yöntemleri tasarlayabilmektedir (Jong ve diğerleri, 2019: s.12). Öte yandan, öğretmenler öğretim uygulamalarını paylaştıklarında, bu onların örtük öğretim bilgilerini netleştirmektedir. Başka bir deyişle, öğretim durumları hakkında deneyim ve fikirlerin paylaşılması, örtük bilginin açık hale getirilmesine yardımcı olabilmektedir (Jensvoll ve Lekang, 2018: s.2-3). Hargreaves (1999), çoğu mesleki bilginin örtük olduğunu, yani kolayca ifade edilemeyen pratik bilgi biçiminde olduğunu ve bu örtülü bilginin ifade edilmesinin ve paylaşılmasının, öğretmenler arasında profesyonel konuşmayı ve katılımı teşvik eden iş birlikçi bir okul kültüründe kolayca başarıldığını göstermektedir.

Etkili iş birliği, aşılanabilecek güven nedeniyle eğitimcilerin lider olarak rollerini güçlendirmektedir. Ayrıca, desteklenme, duyulma ve anlaşılma hissi, öğretmenin güvenini ve yapıcı geri bildirim alma ve sağlama becerisini geliştirmeye büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır (Tsalidi, 2019: s.21). Bir de öğretmenlerin iş birliğine dayalı becerilerini diğer öğretmenlere göstermelerine olanak tanımakta, bu da olumlu bir izlenimle sonuçlanabilmekte ve diğer öğretmenleri iş birliği yapmaya teşvik edebilmektedir (Ervin, 2011: s.22). Öğretmen iş birliğinin bir diğer önemli yönü ise; öğretmenler arasında izolasyon duygularının gideren birçok dostluk ve duygusal bağ kurulmasıdır (Nathan, 2008: s.2). Mesleki iş birliği, öğretmenleri izolasyondan kurtarmakta ve uygulamalarında büyümelerine yardımcı olmaktadır (Williams, 2010: s.17). İş birlikçi eylemler ve meslektaş ilişkileri de öğretmenler için

önemli çalışma koşullarını oluşturmaktadır (Kelchtermans, 2006: s.4). Graham'a (2007) göre, düşünce, uygulama ve deneyim alışverişi, öğretmenlerin öğretimlerini yürütmeye gelince ellerinde bulundurdıkları bilgi ve araçların sayısını artırmaktadır.

Mesleki iş birliğinin önemli bir faydası, öğretmenlerin akranlarıyla çalışarak bireysel bakış açılarını aşmalarına izin vermesi, böylece dış uzmanlara bağımlılıklarını öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilecekleri, uzmanlıklarını paylaşılabilecekleri ve birlikte geliştirebilecekleri bir noktaya indirgemesidir (Barfield, 2016: s.1). Ayrıca mesleki iş birliği, deneyimli ve yeni başlayan öğretmenleri bir araya getirerek yeni öğretmenlerin yetkinliğini ve güvenini artırmaktadır (Patton ve Parker, 2017: s.2-4). Örneğin, bir ders üzerinde mesleki iş birliği yaparak, öğretmenler dersin konusuyla ilgili öğretim deneyimlerini, fikirlerini ve geri bildirimlerini paylaşmakta ve öğretim uygulamalarını tartışmaktadır (Liu ve Tsai, 2017: s.2-3). Diğer bir deyişle, mesleki iş birliği bireysel sorunların çözümüne katkı sağlamasının yanı sıra aşırı yüklenmeyi azaltmakta ve öğretmenlerin görevine sınır getirmektedir (Hargreaves, 2019: s.7). Etkili iş bölümü, birden fazla deneyimden, kaynaktan ve bilgi perspektifinden gelen bilgileri entegre etmenin yanı sıra grup üyelerinin fikirleriyle teşvik edilen yaratıcılığı ve çözümlerin kalitesini teşvik ederek gerçekleşmektedir (Child ve Shaw, 2016: s.5). Bu şekilde, mesleki olarak iş birliği yapan öğretmenler, genellikle yalnız çalışan öğretmenlerin enerjisini ve kaynaklarını tüketen yeni taleplerle en iyi şekilde ilgilenebilecekleri iddia edilebilmektedir (Schuck ve diğerleri, 2018: s.4). Ayrıca geleneksel öğretimden önemli ölçüde farklı olan yeni eğitim yöntemlerinin uygulanması, öğretmenlerin birlikte çözmesi gereken birçok sorun yaratmaktadır (Shachar ve Shmuelewitz, 1997: s.4). Bu sayede mesleki iş birliği sayesinde meslektaşlar paylaşmakta, iletişim kurmakta, tanışmakta ve birbirlerinden öğrenmekte, bu da birbirlerinin güçlü yönlerini pekiştirmekte ve zayıf yönlerinin üstesinden gelmektedirler (Shakenova, 2017: s.4-6).

Son olarak, öğretmenlerin iş birliğinden etkilenen tüm eğitimsel yönlerin, nihayetinde inovasyona ve eğitimsel değişime yol açan bir zincirleme reaksiyon oluşturduğu açıktır. Artan iş tatmini performans artışına yol açarak yenilikçi öğretim uygulamalarına ve gelişmiş öğrenci performansına yol açtığından zincirleme reaksiyon etkinleştirilmektedir. Öğretmenler öğretimlerinde kendilerini daha rahat

hissettikçe, risk alma, deney yapma ve işlerinin normlarını ve yürürlükteki sistemleri sorgulama güvenini geliştirmektedir (Vangrieken ve diğerleri, 2015: s.2).

1.3.6. Öğretmenler Arasındaki Mesleki İş Birliğinin Zorlukları

Mesleki iş birliği birçok avantajına rağmen, birçok zorlukla karşı karşıyadır (Yuan ve Zhang, 2016: s.3). Okul eğitimi, özerkliği mahremiyet ve müdahale etmeme standartlarına dayanan ve aynı zamanda öğretim çalışmasının organizasyonu tarafından desteklenen girişimci bireylerden oluşan bir grup olarak büyük ölçüde devam etmiştir. Bu zamanlarda öğretmenler “iş birliği” projelerine katılmaya davet edilmekte ve cezbedilmekte, ancak günlük çalışmalarının organizasyonu onlara bunu yapmaları için genellikle çok az fırsat vermektedir (Little, 1990: s.4; Levine ve Marcus, 2010: s.3). Zaman eksikliği ve destekleyici bir ortamın olmaması gibi öğretmenlerin iş birliğine katılmasını zorlaştıran durumlar bulunmaktadır (Brodie, 2021: s.2-3). Inger’e (1993) göre öğretmenler okul günü başlamadan önce, ders aralarında, yemek molasında ve arada sırada okul sonrası toplantılarda birbirlerini görmekte ve bu da mesleki iş birliğinin gerçekleşmesi için zaman bulmayı zorlaştırmaktadır. Koordinasyon, planlama ve buluşma için düzenli olarak paylaşılan zamanın olmaması, öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği yapma isteklerini azaltan bir sorundur (Liu ve Tsai, 2017: s.2-3). Ayrıca öğretmenlerin zamanını dersler, kurslar ve ek idari görevlerle doldurmak, konuşmak veya birlikte çalışmak için zaman ayırmalarını zorlaştırmaktadır (Shakenova, 2017: s.4-6).

Öğretmenlerin iş birliğine katılımı genellikle rutin konularla sınırlıdır ve öğretmenler derin bir iş birliği düzeyine girmekte isteksizdirler (Yuan ve Zhang, 2016: s.3). Ayrıca çoğu zaman öğretmenleri iş birlikçi eyleme yönlendiren çeşitli eğitimsel yeniliklerdir. Yani iş birliği, öğrencilerin ve öğretmenlerin iş birliğinden fayda sağladığının farkındalığından kaynaklanan içsel bir arzudan ziyade ihtiyaçtan ortaya çıkmaktadır (Vangrieken ve diğerleri, 2015: s.2). Plauborg’a (2009) göre öğretmenlerin pratik konulara odaklanması, aralarındaki iş birliğini sınırlamaktadır. Öğretmenlerin tartışmaları öğretim yardımcılarının, etkinliklerin, test içeriğinin ve öğretim içeriğinin planlanmasıyla sınırlıdır. Öğretmenlerin günlük uygulamalarında karşılaştıkları sorunları tartışmak, sınıfta birbirlerini gözlemlemek, birbirlerinin

performansını tartışmak ve öğretimin yönlerini tartışmak gibi derin düzeyde iş birlikleri ise nadirdir (Tichenor ve Tichenor, 2019: s.1-2). Bu tür derin-düzy iş birliğı biçimlerinin olmamasının nedeni, öğretmenin kültürüne, yani öğretmenlerin temel inançlarına dokunması ve bunun kaçınılmaz olarak anlaşmazlık ve çatışmaya yol açması olabilmekte; bu nedenle öğretmenler, çatışmayı önlemek ve mahremiyeti ve bağımsızlığı korumak için iş birliğini daha güvenli ve daha az tehdit edici yönlerle sınırlama eğilimindedir (Vangrieken ve diğerleri, 2015: s.2). Başka bir deyişle, öğretmen özerkliği mesleki iş birliğinin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır. Inger’e (1993) göre öğretmenler fazla özerkliği yani mahremiyet ve müdahale etmeme kurallarını benimsemekte ayrıca çoğu öğretmen diğer öğretmenlerin “benim işim değil” modunda olduğunu düşünmekte ve diğer öğretmenlere yalnızca sorulduğunda tavsiye vermektedir. DuFour ve diğerlerine (2013) göre, öğretmenlerin diğer sınıflardaki öğrencilerin değil, kendi sınıflarındaki öğrencilerinin öğrenmesinden sorumlu olduklarına inanmaları iş birlikçi sürecin önünde bir engeldir. Mesleki iş birliğı ayrıca öğretmenlerin kişisel tercihlerini bir kenara bırakmalarını gerektirir ki bu bazı öğretmenler için zordur (Ervin, 2011: s.23). Bazı öğretmenler sınıflarında yalnız çalışmayı tercih etmekte çünkü yalnız çalışmayı başkalarıyla iş birliğı yapmaktan daha hızlı bulmaktadır (Liu ve Tsai, 2017: s.2-3). Ayrıca ders verirken kendi davranışlarının başka öğretmenleri tarafından izlenmesini tercih etmeyen birçok öğretmen vardır (Saito ve Atencio, 2013: s.2).

Hargreaves, öğretmenlerin bireysel çalışmalarının (özerkliğin) olumsuz ve iş birliğinin de her zaman olumlu olarak değerlendirilmemesi gerektiğini savunarak öğretmenlerin “izolasyonu” veya “bireyselliğı” hakkında daha dengeli bir değerlendirme yapmaktadır. Öğretmenler için bir işyeri koşulu olarak özerkliği üçe ayırmaktadır: Kısıtlı bireycilik, stratejik bireycilik ve seçmeli bireycilik. Kısıtlı bireycilik, öğretmenlerin iş birliğı yapmasını zorlaştıran idari veya örgütsel sınırlamalardan kaynaklanmaktadır. Stratejik bireycilik, bazen öğretmenler stratejik nedenlerle, örneğin başkalarının üzerlerinde artan baskı ve talepler nedeniyle sınıflarına çekilmeyi seçmektedir. Seçmeli bireycilik, tek başına çalışmak için içsel nedenlerle yönlendirilen olumlu bir seçimi yansıtmaktadır (Kelchtermans, 2006: s.4; Clement ve Vandenberghe, 2000: s.5; Vangrieken ve diğerleri, 2017: s.4).

Öğretmenler arasındaki mesleki iş birliğinin bazen sorunlu olduğu, sorunlara ve sınırlamalara açık olabileceği ve idealist bir kavram olarak görülmemesi gerektiği belirtilmelidir (Oldaç, 2016: s.19). Öğretmenler arasındaki eşitlik varsayımları, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşımlarına ve meslektaşlarına rehberlik etmelerine bazı engeller koyabileceğinden, meslektaşlarından onay alamama olasılığı öğretmen iş birliğini zorlaştırmaktadır (Muijs ve Harris, 2003: s.2-3). Ayrıca, liderliğe “yukarıdan aşağıya” yaklaşımlar, öğretmenlerin inisiyatif almasını sınırladığı için öğretmen iş birliğini de engellemektedir (Oldaç, 2016: s.19). Marks ve Louis (1997), öğretmenlerin etkili iletişim becerilerinden yoksun olması durumunda, bunun okul çıktılarını artırmaktan ziyade mesleki iş birliği sırasında çatışmaya yol açabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler birbirlerine güvenmiyorsa iş birlikçi süreçler gerçek biçimde görünmeyecektir (Tschannen-Moran, 2001: s.3-6). Öte yandan literatürde öğretmenler arasındaki olumlu sosyal ilişkilerin otomatik olarak olumlu olmadığına işaret edilmiştir. Lima (2001), bir ekibin üyeleri arasındaki yakın kişisel bağların sıklıkla iş birliğini ve profesyonel öğrenmeyi engellediğini göstermiştir. Dostluk ilişkileri, öğrencilerin ihtiyaçlarının nasıl tanınacağı veya uygunsuz profesyonel davranışları tartışmak için farklı bakış açılarını düşünmeyi zorlaştırmaktadır (Kelchtermans, 2006: s.4). Berlin ve White (2012) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin tatmin edici sonuçlar üretmek için birbirlerine çok fazla güvenmesiyle birlikte ortak çalışmanın etkililiği ve yönetiminde yatan zorlukların altını çizmiştir. Muhtemelen, gerginliğe neden olma ve ilişkilerini tehlikeye atma korkusuyla öğretmenler, daha fazla geliştiremeyecekleri ve olumlu bir şekilde deneyemeyecekleri sürekli bir döngüye girebilmektedir (Tsalidi, 2019: s.22).

Öte yandan, Fullan ve Hargreaves’e (1991) göre, belirli mesleki iş birliği biçimleri doğası gereği olumsuzdur ve bundan kaçınılmalıdır. Bir okul ortamında mesleki iş birliğinin olması, iş birlikçi süreçlerin uygun biçimlerde gerçekleştiği anlamına gelmeyeabilmektedir. Fullan ve Hargreaves’e (1991) göre, balkanlaşmak, bireycilik ve yapmacık meslektaş dayanışması, olumsuzluğa yol açabilecek şüpheli mesleki iş birliği biçimleridir. Balkanlaştırma, karşıt fikirlere sahip gruplarla çelişen belirli bir stil veya ideoloji ile öğrenme, öğretme, stratejiler, disiplin ve program hakkında farklı grup görüşlerini yansıtmaktadır. Bireycilik, bu tür bir öğrenme ortamında öğretmenler, meslektaşlarının ilgili deneyimlerini dikkate almamakta ve

başkalarının sınıflarına müdahalesini mahremiyetin ihlali olarak görmekte ve özellikle öğrencilerinin performansı yüksek düzeydeyse, iş birliği yapma ihtiyacı hissetmemektedir. Yapmacık bir meslektaş dayanışmasında, öğretmenler öğretme ve öğrenmeye ilişkin kendi inançlarına veya yaklaşımlarına meydan okumadan veya onları değiştirmeden yalnızca yüzeyde birlikte çalıştıkları için öğretme ve öğrenmeye ilişkin daha derin konulara odaklanamayabilmektedir (Fullan ve Hargreaves, 1991: s.19-20; Hargreaves, 1994: s.20-25; Daniels, 2011: s.23).

Görünüşe göre sorunun kökleri daha derinlerde, öğretmen yetiştirme ve geliştirmenin yapısında yatmaktadır (Bocala ve Boudett, 2015: s.2). Mesleki bağlamda iş birliği ile ilgili herhangi bir içerik sağlanmadığından, öğretmenler bilgi ve deneyim eksikliğinden dolayı hata döngüleri yaratarak meseleleri kendi ellerine alma eğilimindedir (Patton ve Parker, 2017: s.2-4). Leonard ve Leonard (2001) ayrıca, beceri ve özel eğitim eksikliğinin, genellikle bir rekabet ve bireycilik kültürünü destekleyerek ve besleyerek kolektif uygulamaların başarısız olmasına temel oluşturduğunu bulmuştur.

1.3.7. Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğinin Güçlendirilmesi

Bir eğitim kurumunun sorunsuz çalışması ve hedeflerine ulaşması için öğretmenler arasında iş birliğini destekleyen bir çalışma ortamının teşvik edilmesi önemlidir (Smith ve Scott, 1990: s.14). Ne yazık ki, bu genellikle doğal olarak gerçekleşmez ve bu nedenle iş birlikçi bir çalışma ortamının oluşturulmasına ve sürdürülmesine yardımcı olmak için çaba gösterilmesi ve adımlar atılması gerekmektedir. İşyerinde iş birliği birçok anlama gelebilmekte; öğretmenlerin karar verme sürecine dahil oldukları seviyeyi, yönetim ve öğretmenlerin sorunları çözmek için nasıl birlikte çalıştıklarını ve ortak hedeflere ulaşmak için bir eğitim kurumunun tüm seviyelerinin birlikte nasıl çalıştığını içermektedir (Shakenova, 2017: s.4-6). Öğretmenlerle birlikte yönetimin, işyeri iş birliğini geliştirmeye yardımcı olmak için atabileceği birçok etkinlik ve adım vardır (Ervin, 2011: s.24).

İş birlikçi ortamının gerektirdiği insani ve maddi kaynakların yeterli olması gerekmektedir (Kelchtermans, 2006: s.4). Okul müdürü, öğretmenlerin okullarında iş

birliğini destekleyen olumlu bir okul iklimini de teşvik etmelidir (Meyer ve diğerleri, 2020: s.13-18). Örneğin, müdüre iş birliği için düzenli ve yeterli zaman sağlayarak, öğretmenler arasında güven oluşturarak ve destekleyici bir atmosfer yaratarak (Vangrieken ve diğerleri, 2015: s.2). Öte yandan, okul kültürünün daha az izole edici ve daha iş birlikçi olacak şekilde değiştirilmesi gerekmektedir (Patton ve Parker, 2017: s.2-4). İş birlikçi katılımcılar, okulun temel değerleri, amacı ve vizyonu hakkında konuşmalar yapmalıdır. Bu tür konuşmalar genellikle engelleri ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır (Conzemius ve O’neill, 2001: s.21-23). İş birliği, öğretmenlerin normal çalışma günlerinde amaçlı, planlı ve organize olmalıdır; çünkü iş birliğinin otomatik olarak gerçekleşmesi zordur (Ervin, 2011: s.25). Örneğin Little’a (1990) göre öğretmenlerin sık ve verimli çalışması için gün, hafta ve yıl programında iş birliği fırsatının belirgin olması gerekmektedir. Birlikte çalışmanın amacı teşvik edici ve görevleri yeterince zorlayıcı-cazip olmalıdır (Kelchtermans, 2006: s.6). Bireylerin ve grupların başarıları tanınmalı ve kutlanmalıdır (Meyer ve diğerleri, 2020: s.20). Öğretmen iş birliği, öğretmenlere birbirlerinin uygulamalarını gözlemleme ve meslektaşlarıyla kendi öğretim uygulamalarını tartışma, değerlendirme ve yansıtma fırsatı vererek teşvik edilebilmektedir (Vangrieken ve diğerleri, 2015: s.2). Diğer bir deyişle, öğretmenler birbirlerine güvenmeli ve misyon, değer odaklı sistem ve destekleyici bir çalışma ortamı oluşturmayı içeren tüm iş birlikçi süreçlere aktif olarak katılmalı ve dahil olmalıdır (Straus, 2002: s.55). Bir de iş birliği, kontrolün teslim edilmesini gerektirmekte, yani başkalarının bakış açılarına açık olmalı ve diğerlerinin onlardan daha iyi cevapları olabileceğini kabul etmeye istekli olmalıdırlar (Conzemius ve O’neill, 2001: s.22-25).

Inger (1993), öğretmenler arasındaki iş birliğini geliştirmeyi ve bunun önündeki engellerin üstesinden gelmeyi amaçlayan bir dizi boyutu özetlemiştir: Öğretmene ortak çalışmanın onuruna simgesel ödüller verilmesi; okul düzeyinde iş birlikçi çalışma takımlarında görevlerin ve liderliğin organize edilmesi, örneğin, bazı okullarda öğretmenlere, önde gelen program geliştirme çalışmaları karşılığında daha az öğretim yükü verilir; öğretmenlere programdaki önemli konular hakkında karar verme, ders seçme ve öğrenci gelişimini değerlendirme özgürlüğü vermek; ortak çalışma için uygun zaman; ortak planlama ve düzenli olarak planlanmış toplantıların tümü, öğretmenler arasında ortak çalışmayı destekler; öğretmenlerin sınıf dışında

birbirleriyle çalışma konusunda kendilerine olan güvenini artıran konularda ilgili eğitim ve yardım şeklinde manevi destek; Referans metinleri ve diğer gerekli materyallerin yanı sıra seçilmiş problemler üzerine danışmanlar gibi maddi ve insani destek.

Son olarak, öğretmenlerin iş birliği içinde çalışabilmeleri için becerilere, araçlara ve bilgilere sahip olmaları gerekmektedir (Straus, 2002: s.56). Bu bağlamda, yukarıdakilere ek olarak, öğretmen gelişimi çerçevesinde kurslara tabi tutularak ve böylece eğitim kurumu tarafından düzenlenen bir programa göre mesleki iş birliği yapılarak öğretmenler arasında mesleki iş birliğinin geliştirilmesinin mümkün olduğu söylenebilmektedir.

1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.4.1. Öz-Yeterlik İnançları İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Çakroğlu ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada, bir Türk üniversitesindeki ve Midwest'te bulunan bir Amerikan üniversitesindeki sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 79 Amerikalı sınıf öğretmen adayı ve 100 Türk sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Bu araştırmanın verileri “Fen Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, her iki ülkede de fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının olumlu olduğunu göstermektedir. ABD ve Türkiye örneklemelerinde sınıf öğretmen adaylarının kişisel öğretim yeterlik inançlarında farklılıklar bulunmuştur. Genel olarak, ABD'deki öğretmen adayları, Türk öğretmen adaylarından daha güçlü kişisel fen öğretimi yeterlik inançlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, dördüncü sınıftaki 491 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Veriler, “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının

fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarında cinsiyete ve eğitim türüne göre farklılık bulunmazken, üniversiteye göre farklılık bulunmuştur.

Özdemir (2008) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, mezun olduğu lise, öğrenim görülen üniversite, bölümü tercih sırası, tercih sebebi, öğretim stili ve öğretmenliğe yönelik tutum değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde öğrenim gören 223 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler “Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, bölümü tercih sırası, tercih sebebi ve öğretmenliğe yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, öte yandan öz-yeterlik inançlarının öğrenim görülen üniversite, öğretim stili, mezun olduğu lise değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Babaoğlu ve Korkut (2010) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerisi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini devlet ilkokullarında görev yapan 401 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, "ÖYÖ" ve "Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının "oldukça yüksek" düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri ile sınıf yönetimi becerisi algıları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Korkut ve Babaoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini resmi ilkokullarında görev yapan 423 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri “ÖYÖ” ve “KBF” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete ve okulun konumuna göre farklılık göstermesine rağmen hizmet yılına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

İpek ve Camadan (2012) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 180 birinci sınıf öğretmeni adayı, 107 dördüncü sınıf öğretmeni adayı ve Rize'deki ilkokullarında görev yapan 131 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve "Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin Türkçe Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerine yönelik tutum puanlarının dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak araştırma sonuçları, birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik puanlarının, dördüncü sınıf öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik puanlarından istatistiksel olarak daha düşük olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ve tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Doğan (2013) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ağrı ilindeki okullarda görev yapan 382 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri “ÖYÖ” ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile öğrenci katılımı, öğretimsel stratejileri ve sınıf yönetimi yeterlik algıları alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ile öğrenci katılımı, öğretimsel stratejileri ve sınıf yönetimi yeterlik algıları alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı da tespit edilmiştir.

Küçük ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Rize ilindeki ilkokullarında görev yapan 149 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı

Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında fen öğretimi hususunda öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı, bununla birlikte meslekteki kıdem, hizmet içi eğitimlere iştirak etme, çalışma hayatlarından memnuniyet durumu; ayrıca okullarında fen ve teknoloji öğretmenleriyle birlikte çalışmalarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Aydın ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ve akademik isteklerini erteleme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 825 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler, “ÖYÖ” ve “Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları “oldukça yeterli” düzeydedir. Ayrıca öğretmen adaylarının genel not ortalamalarına göre öz-yeterlik inançları farklılaşmamıştır.

Gülev (2015) tarafından yapılan araştırmada biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları, akademik öz-yeterlik inançları, epistemolojik inançları ve öğrenme stratejilerini kullanma inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'daki devlet üniversitelerinde öğrenim gören toplam 148 biyoloji öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, “Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”, “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının ve akademik öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançları ve akademik öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, lise türü ve not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Karabay ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin güneydoğu bölgesinde bir devlet

üniversitesinin Eğitim Fakültesinin farklı bölüm ve sınıf düzeylerinden 594 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, “Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları “ortalamanın üzerinde” düzeyde eleştirel okuma öz-yeterlik duygusuna sahiptirler. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algıları cinsiyete, bölümlere ve akademik başarılarına göre farklılık gösterirken sınıf seviyelerine göre farklılık göstermemiştir.

Toy (2015) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Denizli ilindeki ilkokullarda görev yapan 340 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, "KBF", "ÖYÖ" ve "Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının hem genel hem de alt boyutlarda "oldukça yeterli" düzeyde olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarında cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrenim durumu, öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitimle kurs, seminer, ders vb. alma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarında farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Sınıf öğretmenlerin öz-yeterlik ve alt boyutları ile kaynaştırma eğitiminin yeterliğine ilişkin inançları arasında pozitif, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aydemir (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile profesyonellik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Aydın ili ortaöğretim okullarında görev yapan 403 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “ÖYÖ” ve “Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının hem genel hem de alt boyutlarda "çok yüksek" düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında cinsiyete ve hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Akademik öz-yeterlik inançlarında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca akademik ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin teknik ve mesleki ortaöğretim okullarında görev yapan

öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen profesyonelliğinin önemli bir göstergesidir.

Öztürk ve Yıldızbaş (2019) tarafından yapılan çalışmada, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Van İli İpekyolu ilçe merkezinde bulunan 9 ilkokul ile 6 ortaokulda görev yapan 360 öğretmenlerden oluşmaktadır. Veriler, “ÖYÖ” ve “Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının “yüksek” olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermezken cinsiyet, branş ve çalışılan eğitim kademesine göre farklılık göstermiştir. Öz-yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik arasında negatif, anlamlı ve düşük bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Iğdır ilindeki ilkokullarda görev yapan toplam 456 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri “KBF”, “ÖYÖ”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının hem genel hem de alt boyutlarda tamamen yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarında yaşa, cinsiyete, medeni duruma, eğitim durumuna ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile matematik ve ilk okuma yazma öğretimi öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli, Marmara, Sakarya, Uludağ ve Yıldız Teknik üniversitelerinde Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümlerinde birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 484 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri “ÖYÖ”, “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları, ilk okuma Yazma öğretimi ve matematik

öğretimi öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak sınıf düzeyi ve bölüm tercihi açısından önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu, ölçeklerden alınan puan ortalamalarının birbirleri ile pozitif yönde ilişkili olmasıdır.

Aktürk ve Delen (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Konya ili merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 157 öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri “ÖYÖ” ve “Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ve teknolojiyi kabul düzeylerinin yüksek olduğunu ve arasındaki ilişkinin anlamlı ve olumlu olduğunu göstermiştir.

Avcı (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Gaziantep'in İslahiye ilçesinde resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 387 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, "ÖYÖ", "Minnesota İş Doyumu Ölçeği" ve "KBF" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ve iş doyumlarının yüksek düzeyinde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin genel, akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz-yeterlik inançları ile genel, içsel ve dışsal iş doyumu arasında da yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Sonuçlar, genel, akademik ve entelektüel öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre önemli ölçüde farklılaştığını göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları medeni durum değişkenine göre yüksek ve anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ayrıca genel, akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz-yeterlik inançları da yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılıklar göstermektedir. Sonuçlar, öğretmenin halen görev yaptığı okuldaki çalışma süresine göre genel, akademik, mesleki ve entelektüel öz-yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca akademik ve entelektüel öz-yeterlik inançlarının en son mezun oldukları okula göre farklılaştığını göstermiştir.

Baloğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kütahya Merkez İlçesindeki 261 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, “ÖYÖ” ve “Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının ve örgütsel yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğunu ve arasındaki ilişkinin orta ve pozitif yönde olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, cinsiyete göre sosyal öz-yeterlik inançlarında, eğitim durumuna göre mesleki ve entelektüel öz-yeterlik inançlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bay (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 274 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” ve “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının ve sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu ve arasındaki ilişkinin orta ve pozitif yönde olduğunu göstermiştir.

Çoban ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, müdürlere duyulan güvenin ve okul liderlerinin öğretime odaklanmasının öğretmen iş birliği ve öğretmen öz-yeterliği üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'deki 45 ortaokuldan 614 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, “ÖYÖ”, “Öğretmen İş Birliği Ölçeği”, “Öğretime Odaklanma Ölçeği” ve “Öğretmen-Müdür Güveni Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla öz-yeterlik duygusuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerinde yılların öğretmenlik deneyiminin anlamlı bir etkisi yoktur. Sonuçlar, öğretmen iş birliği ile öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Müdürlerin öğretime odaklanması, öğretmen öz-yeterliliği üzerinde anlamlı bir pozitif etkiye sahiptir. Bu bağlamda araştırmacılar, destekleyici meslektaşlar ilişkileri güçlü olan okulların, öğretmenlere öz-yeterlik duygularını artırma fırsatları sunduğunu vurgulamaktadır. Sonuçlar ayrıca müdürlerin öğretime odaklanmasının öğretmenlerin iş birliği

üzerinde doğrudan, olumlu ve önemli bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır. Son olarak araştırma sonuçları, müdürlere duyulan güvenin öğretmenlerin öğretime odaklanmalarında kritik bir role sahip olduğunu ve bu müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmen iş birliği yoluyla doğrudan ve dolaylı olarak öğretmenlerin öz-yeterlik duygusunu geliştirdiğini göstermiştir.

Coşkun (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının pedagojik inançları, öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Balıkesir Necatibey Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 650 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri “ÖYÖ”, "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği", "Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği" ve “KBF” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin oldukça yeterli düzeyde olduğu, “öğrenci merkezli” anlayışta pedagojik inanç sistemlerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu “olumlu” düzeydedir. Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri, öğretmen öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken; cinsiyet, not ortalaması, internet kullanım süresi ve öğrenim görülen branşa göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

Elgit (2020) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve sınıf içindeki davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 247 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri, "KBF", "ÖYÖ" ve "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıftaki davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Cinsiyete göre öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Akademik öz-yeterlik inançları mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte olup, mesleki kıdemi 10 ve üzeri olanlar 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha yüksektir. Öğretmenlerin ders verdiği sınıf düzeylerine göre genel, entelektüel ve mesleki öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçları da sınıfta yabancı uyruklu öğrenci

bulunmasına göre öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıf içi öğretmen davranışı bölümünde ise kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretimi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, mesleki kıdem, sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunması ve işlenen ders değişkenlerine göre öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim tercihlerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Kursav (2021) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye ve TALIS'e katılan diğer OECD ülkelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin öz-yeterlik ve mesleki iş birliği algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 238'i Türkiye'den olmak üzere toplam 5911 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Bu çalışmada, OECD tarafından oluşturulan veri tabanlarından elde edilen 2018 TALIS Anketi verileri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf yönetimi, öğretim ve öğrenci katılımı öz-yeterlik algıları boyutlarında Türkiye'deki ortaokul matematik öğretmenlerinin ortalamasının OECD ülkelere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. OECD ülkeleri ve Türkiye'de öz-yeterlik algıları cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. Öte yandan, öğretmen iş birliği ortalamalarında bazı ülkelerle anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, Türkiye'de öz-yeterlik algıları bazı ülkelere göre daha yüksek iken, iş birliği algıları düşüktür.

1.4.2. Öz-Yeterlik İnançları İle İlgili Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Caprara ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen öz-yeterlik inançlarının iş doyumu ve öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 75 İtalyan ortaokulunda çalışan 2000 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, öz-yeterlik inançlarını ve iş doyumlarını değerlendirmek için öz bildirim anketleri aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca orta okulunun sonunda öğrencilerin ortalama final notları da sonraki iki akademik yılda toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının iş doyumlarını, öğrencilerin akademik başarılarını ve önceki başarı düzeylerini kontrol etmelerini etkilediğini göstermiştir.

Klassen ve Chiu (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kademeleri, öğretmen özellikleri, öz-yeterlik, iş stresi ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini batı Kanada'daki anaokul, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 1430 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, “ÖYÖ”, “İş Tatmini Ölçeği”, “Genel İş Stresi Ölçeği” ve “İş Stresi Kaynakları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kademeleri, öz-yeterlik ile erken kariyerdan orta kariyere doğru artan ve sonrasında düşen doğrusal olmayan ilişkiler göstermiştir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde iş yükü stresi ve sınıf stresi ve daha düşük düzeyde sınıf yönetimi öz-yeterliği göstermiştir. Sınıf stresi yüksek olan öğretmenler daha düşük öz-yeterliğe ve daha düşük iş doyumuna sahipken, iş yükü stresi yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliği daha yüksektir. Sınıf yönetimi veya öğretim stratejilerinde daha fazla öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin daha fazla iş doyumuna sahip olduklarını göstermiştir.

Al-Khalayleh (2011) tarafından yapılan çalışmada, Zarqa ilindeki öğretmenlerin öz-yeterliklerinin cinsiyet, okul düzeyi ve öğretmen deneyimi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ürdün'ün Zarqa ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 401 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, “ÖYÖ” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin kendilerini yüksek öz-yeterliğe sahip olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler arasında okul düzeyine, cinsiyet ile okul düzeyi arasındaki etkileşime, cinsiyet ve öğretmen deneyimine atfedilen öz-yeterlik algılarında farklılıklar bulunmuştur.

Hsiao ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yenilikçi iş davranışı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Tayvan'ın kuzey bölgesindeki 20 devlet/özel okuldaki 546 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, “ÖYÖ” ve “Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öz-yeterliği ile yenilikçi iş davranışı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Daha yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler daha iyi iş yenilikçi davranışı göstermiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yenilikçi iş davranışına katkıda bulunan önemli bir faktör olduğu sonucuna varmıştır.

Mashhady ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğretmenleri arasında tükenmişlik ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi demografik özelliklere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, İran'daki 112 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, “ÖYÖ” ve “Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öz-yeterliğin tükenmişlik ile negatif ilişkili olduğunu ve İngilizce öğretmenleri arasında tükenmişliğin güçlü bir yordayıcısı olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca yaş ve öğretim deneyiminin öz-yeterlik ve tükenmişlik ile önemli ölçüde ilişkili olduğu gösterilmiştir. Ayrıca sonuçlar, medeni duruma göre öğretmenlerin öz-yeterlik ve tükenmişliklerinde önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Brígido ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları ile ‘Doğa Bilimi’ (Biyoloji ve Jeoloji) ve ‘Zor Bilim’ (Fizik ve Kimya) içeriklerinin öğretiminde yaşamayı bekledikleri duygular ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2009/2010 akademik yılında Extremadura Üniversitesi’ndeki 188 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Veriler, “ÖYÖ” ve “Fen Öğretiminde Duygular Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının doğa bilimlerine karşı çoğunlukla olumlu, zor bilimlere karşı ise olumsuz duygulara sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının, doğa bilimleri öğretmelerine yönelik duyguları üzerinde hiçbir etkisi olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, zor bilimleri öğretmeye yönelik duyguları, öz-yeterlik ile yüksek oranda ilişkilidir. Yüksek öz-yeterliğin, fizik ve kimyaya karşı daha olumlu duygularla ve daha az olumsuz duygularla önemli ölçüde ilişkili olduğu gösterilmiştir.

Djigic ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada, bazı kişilik boyutlarının öğretmenlerin öz-yeterliklerinin diğerlerinden daha önemli yordayıcıları olup olmadığını incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 168 ilkökul öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, “ÖYÖ” ve “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterliklerini

yüksek oranda değerlendirdikleri görülmüştür. En iyi değerlendirilen, Öğretim alanında öz-yeterlik iken, diğer yönler daha düşük olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar ayrıca farkındalık ve açıklığın öğretmen öz-yeterliğini yordayan önemli kişilik boyutları olduğunu göstermiştir.

Mohamed (2015) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni öz-yeterliklerinin cinsiyet, iş yeri ve öğretmen deneyimi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Mostaganem'deki 346 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, "ÖYÖ" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin kendilerini yüksek öz-yeterliğe sahip olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Cinsiyet, iş yeri ve öğretmen deneyimi değişkenlerine göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bukaiei (2016) tarafından yapılan çalışmada, UNRWA öğretmenlerinin öğretimde öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Ürdün'ün tüm bölgelerinden 440 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, "Öğretimde Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öğretimde öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu ve cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinden dolayı bu öz-yeterliklerde kadın öğretmenler ve lisans derecesi lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ancak öğretmenlik deneyimi, branş ve öğretmen tarafından verilen dersler değişkenlerine atfedilen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sehgal ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen yeterliğinin öz-yeterlik, iş birliği ve müdür liderlik üzerinden incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hindistan'da 25 özel ortaokuldan 575 öğretmen ve 6. Sınıftan 12. Sınıfa kadar 6020 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, "ÖYÖ", "İş birliği Ölçeği" ve "Müdür Liderlik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca her öğretmenin yeterliği, her biri ilgili öğretmen tarafından öğretilen yaklaşık 10 öğrenciden alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen yeterliği arasında, öğretmen öz-yeterliği ile iş birliği arasında ve öğretmen öz-yeterliği ile müdür liderliği arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Al-Shara (2019) tarafından yapılan çalışmada Ürdün’ün Ramtha ilindeki okullardaki lise matematik öğretmenleri arasında öz-yeterlik ve öğrenci problemlerini çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ramtha Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullarda görev yapan 82 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, “ÖYÖ” ve “Öğrenci Problemlerini Çözme Becerisi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları matematik öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ve öğrencilerin problem çözme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Matematik öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile öğrenci problemlerini çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Barham ve Talfaha (2019) tarafından yapılan çalışmada, Ürdün’deki lise Arapça öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile öğrencilerin problemlerini çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Zarka’daki devlet okullarda görev yapan 133 Arapça öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, “ÖYÖ” ve “Öğrenci Problemlerini Çözme Becerisi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, Arapça öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu ve öğrenci problemlerini çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca öz-yeterlik ile öğrenci problemlerini çözme becerisi arasında pozitif bir ilişkinin varlığını göstermiştir.

Pereira ve John (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik öz-yeterlikleri ile iş tatminleri, öğrenci matematik başarıları ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin kalitesi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 6000’den fazla 4. Sınıf öğrencisi ve 450 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “Matematik Öğretiminde Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Öğretmen İş Tatmini Ölçeği”, “Öğrencilerin Matematik Öz-yeterlik Ölçeği”, “Öğrencilerin Algıladıkları Öğrenci-Öğretmen Etkileşimleri Kalite Ölçeği” ve “Öğrenci Matematik Başarı Ölçeği” ile toplanmıştır. Çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları, öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik öz-yeterlik inançlarının, öğretmenlerin iş tatmini ve sınıftaki matematik başarı düzeyleri ve etkileşim kalitesi ile pozitif olarak ilişkili olduğunu ortaya koymuştur

Oppermann ve Lazarides (2021) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının öğrenci tarafından algılanan öğretmen desteği ve öğrencilerin matematiğe ilgileri üzerindeki boylamsal etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 2082 öğrenci ve 133 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. İlkokul öğretmenlerine “ÖYÖ”, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilere “Öğrenci Tarafından Algılanan Öğretmen Destek Ölçeği” ve “Öğrencilerin Matematiğe İlgi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin uzunlamasına olarak öğrenci tarafından algılanan destekle ilişkili olduğunu ve bunun da öğrencilerin ilgisiyle olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin ilkokula olan ilgilerini geliştirmede öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve öğretmen desteğinin önemini vurgulamaktadır.

1.4.3. Mesleki İş Birliği İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Öğretmenler arası mesleki iş birliğini inceleyen araştırmalara ilişkin literatüre bakıldığında öğretmenler arası mesleki iş birliğini inceleyen araştırmaların azlığı nedeniyle elde edilmesinin zor olduğu söylenebilmektedir.

Selçuk (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, İlköğretim Okullarında Takım Çalışmalarının İşlerliği Konusunda Öğretmen Görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Sakarya ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 345 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, “Takım Çalışmalarının İşlerliği Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin ilköğretim okullarında takım çalışması işlerliğine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin ilköğretim okullarında takım çalışması işlerliği konusundaki görüşleri bulundukları okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterirken cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, branş, kıdem, lisansüstü eğitim yapma durumu, hizmet içi eğitim seminerine katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Taşdan (2007) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin takımı çalışmasına ilişkin algılarının belirlenmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Bolu merkez ilçedeki 16 devlet ortaöğretim okulundan 58 okul yöneticisi ve 367 öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, “Takım Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışması algılarına göre takım çalışmasının okullarında “çoğu zaman” gerçekleştirildiği ortaya koymuştur. Ayrıca ortaöğretim okulu öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılama düzeylerinde cinsiyet, eğitim durumu, çalışmakta oldukları okullardaki görev süresi ve takım çalışması iş başında eğitim kursuna katılıp katılmama durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermezken, yaş, mesleki kıdem, TKY iş başında eğitim kursuna katılıp katılmama durumu, branş ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Cerit (2009) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ve iş birliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Bolu’daki 19 ilkokulunda çalışan 229 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri, “İş Birliği Ölçeği” ve “Örgütsel Güven Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, örgütsel güven ve iş birliği arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Müdüre güvenin ve öğrenciye olan güvenin müdür ile iş birliğini ve aileler ile iş birliğini yordadığı, öğrencilere güvenin ve meslektaşlara olan güvenin meslektaşlar ile iş birliğini yordadığı ve aileye olan güvenin iş birliğini yordamadığı bulunmuştur.

Gumus ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, Türk ilkokullarında müdür liderliği ile öğretmen mesleki iş birliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 183 Türk ilkokuldan 2970 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada, OECD tarafından yürütülen 2008 TALIS’ten elde edilen Türkiye verileri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında öğretmen düzeyi değişkenlerinden çalışma durumu ve öğretmen cinsiyetinin öğretmenler arası mesleki iş birliğini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre mesleki iş birliğine dayalı etkinliklere daha az katılmakta ayrıca sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenlere göre mesleki iş birliğine dayalı çalışma tutumlarını daha fazla göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarında okul düzeyindeki değişkenlerden okul türünün ve ortalama sınıf

büyükliğünün Türkiye’deki öğretmen iş birliği düzeyini anlamlı düzeyde yordayıcıları bulunmuştur. Devlet okullarında çalışan öğretmenler, özel okullarda çalışanlara göre daha düşük düzeyde mesleki iş birliği göstermektedir. Küçük sınıflarda ders veren öğretmenler, büyük sınıflarda ders veren öğretmenlere göre daha fazla iş birlikçi tutum sergilemektedir. Sonuçları, Türk ilkokullarında müdür liderliğin farklı unsurları ile öğretmen iş birliği arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Genel olarak, müdürlerin öğretimsel liderlik yaklaşımını uygulamaları öğretmen iş birliği ile pozitif ilişkiliyken, yönetsel liderlik tutumları öğretmen iş birliği ile negatif ilişkili bulunmuştur.

Öztekin (2019) tarafından yapılan çalışmada, mesleki öğrenme topluluğu (PLC) çerçevesinde öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik algılarını ve tutumlarını incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma nicel ve nitel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini ortaokul ve liselerde görev yapan matematik, fen ve bilişim teknolojileri öğretmeni olan nitel bölümde 6, nicel bölümde 33 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, “Betimsel Analiz Öğretmen Anketi”, “Mesleki Öğrenme Topluluğu Anketi”, “Öğretmen İş birliği Değerlendirme Rubriği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, etkili iş birliği becerilerini (%35,12) ve temel iş birliği becerilerini (%74,50) kullanma sıklığında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Lise ve ortaokul öğretmenlerinin kavramsal ve bağlamsal iş birliği puanları arasındaki farklar görüşmeler yoluyla araştırılmıştır. Sonuçlar, ortaokul yönetiminin disiplinler arası iş birliği odaklı planlanmasının öğretmenin etkili iş birliği tutumunu geliştirdiğini göstermektedir. İş birliğinin prosedür kısmı ele alındığında, değerlendirme, iş birliği için üzerinde durulması gereken kısım olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuçları, öğretmenler arasında mesleki iş birliğini engelleyen faktörlerden kurtulmak için zaman planlaması ve yapılanmasına ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Kilinc ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen iş birliği ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarında değişim arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Türkiye’de 15 ilden devlet okullarında görev yapan 447 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği”, “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” ve

“Öğretmenlik Uygulamasında Değişim Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrenmeye odaklanan liderlik, öğretmen iş birliği ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki değişim arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu sonucuna varmıştır. Öğrenme odaklı liderlik, öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki değişimi doğrudan ve öğretmenlerin iş birliği yoluyla dolaylı olarak etkilemektedir. Araştırma, akran iş birliğinin teşvik edildiği ve sürdürüldüğü bir okul ortamı oluşturmanın önemini yeniden vurgulamaktadır.

Gün (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, mesleki iş birliği, kolektif sorumluluk ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan 35 devlet ortaokulundan 400 öğretmen ve 1246 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri “Öğretim Liderliği”, “Mesleki İş birliği” ve “Kolektif Sorumluluk” ölçekleri kullanılarak toplanmış ve öğrencilerin akademik başarı puanları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, mesleki iş birliğinin ve kolektif sorumluluğun yüksek olduğu ve aralarındaki ilişkilerin anlamlı, orta ve pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Öğretimsel liderlik davranışları ve kolektif sorumluluk cinsiyet, eğitim düzeyi, okuldaki görev süresi, mesleki kıdem ve medeni duruma göre farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumları mesleki kıdeme ve okuldaki görev süresine göre farklılık gösterirken cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durumuna göre farklılaşmamıştır.

İmren (2021) tarafından yapılan çalışmada, İmam Hatip okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin takım çalışması ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilindeki İmam Hatip okullarında görev yapan toplam 339 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Veriler “Takım Çalışması”, “Örgütsel Bağlılık” ölçekleri ve “KBF” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel bağlılık ve takım çalışması algılarının yüksek olduğu, arasındaki ilişkinin anlamlı pozitif yönde olduğu, cinsiyete ve unvana göre anlamlı farklılık göstermediği ve mesleki kıdem, medeni durum, yaş, okuldaki öğretmen sayısı ve takım çalışması konusunda eğitim alıp almadığına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Özdoğru (2021) tarafından yapılan çalışma, öğretmenler arası iş birliğini, önündeki engelleri ve gelişimine yönelik önerileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde çalışan 25 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun meslektaşlarıyla çok fazla iş birliğine ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Ayrıca, katılan öğretmenlerin yarısından fazlası iş birliği düzeylerinin yetersiz olduğunu bildirmiştir. Öğretmenler meslektaşları ile iş birliğinin önündeki engellerin olumsuz kişilik özellikleri, gruplaşma, siyasi görüş farklılıkları, mesleki rekabet, iletişim eksikliği ve isteksizlik olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki iş birliğinin önündeki öğretmen dışı engeller, çalışma koşullarının zorluğu, kuşak çatışması, toplumsal kültürün değişmesi ve yasal düzenlemelerin bireyselliğe vurgu yapması olarak belirlenmiştir.

Selimoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada, örgüt iklimi ile mesleki iş birliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Mardin il merkezindeki 26 ortaokulda görev yapan 470 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, “KBF”, “Örgüt İklimi Ölçeği” ve “Öğretmenler Arasındaki Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının çok yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumları branşa göre farklılık gösterirken cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmamıştır.

1.4.4. Mesleki İş Birliği İle İlgili Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Shachar ve Shmuelewitz (1997) yaptıkları çalışmada, heterojen ortaöğretim okullarında iş birlikli öğrenme uygulaması, öğretmen iş birliği ve öğretmenlerin yeterlik duygusu arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, yedinci ve sekizinci sınıflara ders veren 121 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, iş birlikli öğrenme yöntemlerine ilişkin hizmet içi öğretmen yetiştirme programından bir tam yıl sonra “Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Arası İş birliği Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuçlar, iş birlikli öğrenmeyi en sık uygulayan

öğretmenlerin, diğer öğretmenlerden daha yavaş öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmede daha yüksek düzeyde yeterlik ifade ettiğini göstermiştir. Meslektaşları ile daha yüksek düzeyde iş birliği bildiren öğretmenler, daha yüksek düzeyde öğretimde öz-yeterliği ve öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirmede yeterliği ifade etmişlerdir. Regresyon analizleri, iş birlikli öğrenme ve meslektaşlarla iş birliği uygulama sıklığının öğretmenlerin yeterlik duygusundaki varyansın en büyük kısmını açıkladığını, öğretmenlerin arka plan değişkenlerinin ise öğretmenlerin yeterlik duygusundaki sadece ihmal edilebilir miktardaki varyansı açıkladığını göstermiştir.

Tschannen-Moran ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmada, belirli bir okulda sürekli iyileştirme çabalarının sürecinin doğasını ve bu çabalarda iş birliğinin nasıl bir rol oynayabileceğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 47 yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli oluşturmaktadır. Veriler okul içi görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, okullarda, öğretmenler arasında ve öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iş birliğinin örgütsel öğrenmeyi geliştirdiğini ve okulların öğrenen kurumlar haline gelmesine yardımcı olduğunu göstermiştir. Öte yandan, araştırmacılar, iş birliğinin, eski uygulamaları ve inançları değiştirmenin karmaşıklığının yanı sıra, öğretmenler arasında zaten oluşturulmuş özerklik ve eşitlik standartlarının karmaşıklığı gibi kendi zorlukları olduğunu bulmuşlardır.

Johnson (2003) tarafından yapılan çalışmada, dört Avustralya okulunun her okulda öğretmenler arasında daha fazla iş birliğini teşvik etme çabalarının sonuçlarını incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, iki ortaokul ve iki ilkokuldan anketi cevaplayan 115 öğretmen ve görüşmeyi yapan 24 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “Yazılı Anket” ve “Görüşmeler” yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin okulda deneyimledikleri iş birliğinin doğası ve kapsamı hakkındaki sorulara verdikleri yanıtlar, incelenen dört okulda ekip düzenlemelerinin yürürlükte olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler arasındaki iş birliği, kendileri ve çalışmaları hakkında daha iyi hissetmelerine yardımcı olmuş ve birbirlerinden öğrenme fırsatları sağlamıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin küçük bir kısmı, değişikliklerin iş yüklerinde bir artışa, mesleki özerklik kaybına ve kaynaklar, tanınma ve güç için takımlar arasında zarar verici rekabetin ortaya çıkmasına yol açtığını iddia eden yeni takım oluşturma düzenlemelerine karşı olumsuzdu.

Goddard ve diğerkleri (2007) tarafından yapılan çalışmada, devlet ilkokullarında öğretmenlerin mesleki iş birliğı ile ğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın rneklemi, 47 ilkokuldan 452 ğretmen ve 2536 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmen verileri, “ğretmen İş Birliğı leğı” kullanarak elde edilmiştir. Öğrenci verileri, okul bölgesi merkez idari ofisinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, ğretmen mesleki iş birliğı ile ğrenci başarısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Goddard ve diğerkleri (2010) yaptıkları çalışmada, ilkokullarda müdür liderlik, ğretmen mesleki iş birliğı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın rneklemi, bir Ortabatı eyaletinin kuzey bölgelerinde bulunan ve kırsal alanlarda öğrencilere hizmet veren 96 ilköğretim okulundaki 1600 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri, “Paylaşılan ğretim Liderliğı leğı” ve “İş Birliğı leğı” kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca her okul için sınıfa ve derse göre ğrenci başarısına ilişkin veriler, Devlet Hesap Verebilirlik Kamu Bilgi Sisteminden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, liderliğin ğretmen mesleki iş birliğı üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi ve ğretmen mesleki iş birliğinin ğrenci başarısı üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, liderliğin ğretmen mesleki iş birliğı yoluyla ğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu sonucuna varmıştır.

Ronfeldt ve diğerkleri (2015) tarafından yapılan çalışmada, ğretim ekiplerinde ğretmen iş birliğı ile ğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın rneklemi, 2010–2011 ve 2011–2012 akademik yıllarında 336 Miami-Dade County devlet okulunda görev yapan 9.000'den fazla öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “ğretim Ekiplerinde ğretmen İş Birliğı leğı” kullanılarak öğretmenlerden toplanmıştır. Öğretmenler ve okulları, öğrencileri ve test puanları için idari veriler Miami-Dade County Devlet Okulu Sisteminden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler arasında mesleki iş birliğı olan okullar matematik ve okumada daha iyi başarı kazanımlarına sahiptir. Ayrıca ğretmenler, mesleki iş birlikleri olan okullarda daha iyi performans göstermektedir.

Reeves ve diğerkleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki iş birliğinin iş tatmini ve öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örnekleme, Japonya'dan 181 8. sınıf matematik öğretmeni, ABD'den 559 8. sınıf matematik öğretmeni, 8. sınıfta Japonya'dan 4593 öğrenci ve 8. sınıfta ABD'den 10477 öğrenci katılmıştır. 2011 TIMSS'den sekizinci sınıf matematik başarıları ve öğretmen verilerini kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretim materyallerinin planlanması ve hazırlanmasında iş birliği, ABD'de öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu gösterilmiştir. Japonya'da ise, araştırmanın sonuçları, TIMSS'e dahil edilen beş iş birliği göstergesinin öğrenci başarısını yordamadığını göstermiştir. ABD'de, öğretmenlerin diğerk sınıfları ziyaret etmek için harcadıkları zaman, iş tatmini oranlarının olumlu bir göstergesi iken, öğretmenlerin yeni fikirleri denemede iş birliği, iş tatmininin olumsuz bir göstergesidir. Japonya'da ise sonuçlar, TIMSS'e dahil edilen beş iş birliği göstergesinin öğretmenlerin iş tatminini yordamadığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim deneyimlerini paylaşmaları yalnızca Japonya'da öğretmen güveninin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Goddard ve Kim (2018) tarafından yapılan çalışmada, ABD'nin orta batısındaki bir eyalette kırsal kesimdeki okullarda iş birliği, farklılaştırılmış öğretim ve öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 96 ilkokulundaki 1623 ilkokul öğretmeni ve 1623 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, “İş birliği Ölçeği”, “Farklı Öğretme Ölçeği” ve “Öğretmen Yeterlik İnançları Ölçeği” ile düzenli olarak planlanan toplantılarda öğretmenlerden toplanmıştır. Demografik veriler ve dördüncü sınıf öğrenci başarı verileri Devlet Hesap Verebilirlik Veri sisteminden toplanmıştır. Okul ve öğrenci düzeyindeki özellikleri kontrol ettikten sonra, araştırma sonuçları öğretmen iş birliği ile farklılaştırılmış öğretim arasında ve farklılaştırılmış öğretim ile öğretmen yeterliği arasında pozitif, istatistiksel olarak anlamlı bağlantılar göstermiştir.

Pettersson ve Ström (2019) tarafından yapılan çalışmada, İsveç kırsal okullarında sınıf öğretmenleri ve özel eğitimciler arasındaki mesleki iş birliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, İsveç'in kuzey kesimindeki üç kırsal okuldan oluşmaktadır. Araştırma verileri, “Görüşmeler” ve “Gözlemler” yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, özel eğitim danışmanlığının destek ve

iş birliği olarak algılandığını göstermektedir. Sınıf öğretmenleri, özel eğitimcilerden aldıkları desteği takdir etmektedir. Sonuç, iş birlikçi özel eğitim danışmanlığının sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemesine olanak tanıdığı ve sınıf öğretmenleri ile özel eğitimciler arasındaki mesleki iş birliğini güçlendirdiğidir.

Tsalidi (2019) tarafından yapılan çalışmada, bir Yunan ilkokulu bağlamında öğretmen iş birliğini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, bir Yunan ilköğretim okulunda görev yapan bir müdür ve on öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri, “Görüşmeler” ve “Gözlemler” yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenler arasında iş birlikçi kültürlerin yaratılmasının temellerini oluşturan, öğretmen iş birliği ile iyi kurulmuş meslektaş ilişkileri arasında nedensel bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yukarıdakilere bağlanma, rehberlik ve istikrar sağlayan dengeleyici, motive edici ve yönlendirici faktör olarak hareket eden yönetimin doğrudan katılımıdır. Sonuçlar, Yunan öğretmenler arasında gelişmek için ön koşul olarak hareket eden ve nihayetinde iş birliğinin temelini oluşturan yapılandırılmış eğitim, program reformları ve uygun altyapı ihtiyacını vurgulamıştır.

Meyer ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, müdür liderlik uygulamaları, öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öğretmen iş birliği arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, Almanya'daki 29 ilkokul ve ortaokul da 630 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “Liderlik Uygulamaları Ölçeği”, “İş Birliği Ölçeği” ve “Kolektif Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, müdür liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin kolektif yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve müdür liderliğinin öğretmenlerin kolektif yeterliğinin aracılık ettiği öğretmen iş birliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Tallman (2021) tarafından yapılan çalışmada, planlı iş birlikçi deneyimden öğretmen deneyimini belirlemek için sekizinci sınıf için iş birlikli bir program oluşturan belirli bir eğitimci grubunun deneyimlerinin belgelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, ABD'nin kuzeydoğusundaki özel bir Yahudi gündüz okulunda sekizinci sınıfa ders veren beş öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, okuldaki

öğretmenlerle sınıflarının mahremiyetinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenler, öğretmen tarafından başlatılan iş birliğinin kendilerine güven sağladığını ve ortaklarına karşı daha açık olduklarını bulmuşlardır. Sonuçlar ayrıca öğretmen iş birliğinin okul reformunu kolaylaştırabileceği iddiasını da desteklemiştir. Katılımcı öğretmenler daha az izolasyon hissetmiş ve daha fazla öğretmen bilgisi geliştirmiştir.

Öz-yeterlik ile ilgili önceki çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların çoğunun öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı olmak üzere üç boyuttan oluşan belirli ölçüleri kullanarak öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını incelediklerini görülmektedir. Ayrıca öz-yeterlik inançlarının incelenmesi çoğunlukla sınıf öğretmenleri ile sınırlı olmayıp tüm branş ve kademelerdeki tüm öğretmenleri kapsamaktadır. Bu çalışmada, öz-yeterliğin akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel olmak üzere dört boyutundan oluşan bir öz-yeterlik inanç ölçeği kullanılmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının ölçülmesi ile sınırlıdır. Öte yandan öğretmenler arasında mesleki iş birliğine ilişkin literatüre ve önce çalışmalara bakıldığında bunların az ve sınırlı olduğu ve okullarda öğretmenler arasında mesleki iş birliğinin yeterince çalışmadığı görülmektedir. Genel olarak yukarıdaki bilgi, literatür ve çalışmalar ışığında; sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı söylenebilir. Bu açıdan bu çalışmanın alana katkı sağlaması umulmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölüm araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreci hakkında açıklamalar içermektedir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, olayları ve gerçekleri gözlemlenebilecek, ölçülebilecek ve sayılarla ifade edilebilecek şekilde sunan araştırmadır (Arslan, 2012: s.13). Çalışmanın teorik kısmında tarama yöntemi kullanılmış, böylece internet üzerinden ulaşılan kitap, dergi, makale ve yayın gibi çeşitli kaynaklar kullanılmıştır. Uygulama kısmında ise ilişkisel (correlational) tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2012) ilişkisel tarama modelini, en az iki değişken arasında ortak bir değişimin varlığını doğrulamak ve/veya bu değişimin derecesini belirlemek için kullanılan bir model olarak tanımlamaktadır.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 2021-2022 eğitim öğretim yılında kaç sınıf öğretmenin görev yaptığına dair tam sayıya ulaşılamamıştır. Örneklem hata payına göre alınabilecek örneklem büyüklüğünü gösteren tabloya göre sonsuz evrende 0,05 örnekleme hatası ve %95 güven aralığında 384 kişinin yeterli olacağı belirtilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014). Bu kapsamda uygun/kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen evren içerisinde olabildiğince kişiye ulaşılmaya çalışılmış, 450 kullanılabilir veri sağlanmıştır. Uygun/kolay (convenience) örnekleme; araştırma

örnekleminin kolaylığa ve erişilebilirliğe dayalı olarak seçilmesini içeren bir olasılık dışı örnekleme tekniğidir (Etikan ve diğerleri, 2016: s.2). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır. Diğer örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre, bu tür örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmaların sonuçlarının güvenilirliği, genellenebilirliği ve kullanılabilirliği daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s.123).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tanımlayıcı özelliklerine yönelik bulgular aşağıda Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	321	71,3
Erkek	129	28,7
Mesleki Kıdem		
10 yıl ve daha az	102	22,7
11-20 yıl	176	39,1
21 Yıl ve Üzeri	172	38,2
Eğitim Durumu		
Lisans	393	87,3
Lisansüstü	57	12,7
Akademik başarı		
AA	66	14,7

BA	99	22,0
BB	102	22,7
CB	75	16,7
CC	59	13,1
DC ve Altı	49	10,9

Tablo 1'e göre öğretmenler cinsiyete göre 321'i (%71,3) kadın, 129'u (%28,7) erkek olarak dağılmaktadır. Öğretmenler mesleki kıdeme göre 102'si (%22,7) 10 yıl ve daha az, 176'sı (%39,1) 11-20 yıl, 172'si (%38,2) 21 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır. Öğretmenler eğitim durumuna göre 393'ü (%87,3) lisans, 57'si (%12,7) lisansüstü olarak dağılmaktadır. Öğretmenler akademik başarı göre 66'sı (%14,7) AA, 99'u (%22,0) BA, 102'si (%22,7) BB, 75'i (%16,7) CB, 59'u (%13,1) CC, 49'u (%10,9) DC ve altı olarak dağılmaktadır.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veri toplama sürecinden önce Kocaeli Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 26/10/2021 ve 2021/13 nolu toplantıda 9 sıra sayılı kararla gerekli izin ve onay alınmıştır (Bkz. Ek: 4). Ayrıca bu araştırma çalışmasının Kocaeli İli ilkokullarında uygulanması için Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin ve onay alınmıştır (Bkz. Ek: 5). Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Aralık 2021-Ocak 2022 tarihlerinde Kocaeli ilinde bulunan birçok resmi ilkokuluna ulaşılmış ve katılımcılara toplam 40 maddeden oluşan ölçekler yüz yüze sunulmuştur. Katılımcılar, ölçeklerin uygulanmasına ilişkin gerekli açıklamaları yaptıktan sonra yaklaşık 8 dakika içinde bu maddeleri yanıtlamışlardır. Ölçekler ayrıca okulların e-posta, WhatsApp ve Telegram gibi sosyal medyaları aracılığıyla çevrimiçi bir Google Formu şeklinde katılımcılarla paylaşılmıştır.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada veri toplama amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarı bilgileri toplanmıştır.

2.4.2. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği

Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği 27 maddeden oluşan ve 5’li Likert tipi puanlanan bir ölçektir. Maddeler kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği AFA ve DFA ile sınanmıştır. Ölçeğin AFA sonucunda dört boyut altında toplanan 27 maddelik yapısı DFA ile sınanmıştır. Yapılan DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd=2,12$, GFI= 0,85, AGFI = 0,82, RMSEA = 0,06, RMR = 0,03, SRMR = 0,06, CFI = 0,97, NFI = 0,95, NNFI = 0,97 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin boyutları “beş maddelik akademik öz-yeterlik boyutu”, “yedi maddelik mesleki öz-yeterlik boyutu”, “sekiz maddelik sosyal öz-yeterlik boyutu” ve “yedi maddelik entelektüel öz-yeterlik boyutu” olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin akademik öz-yeterlik boyutunda faktör yük değerleri 0,47 ve 0,82, madde genel korelasyonları 0,39 ve 0,54; mesleki öz-yeterlik boyutunda faktör yük değerleri 0,58 ve 0,72, madde genel korelasyonları 0,56 ve 0,64; sosyal öz-yeterlik boyutunda faktör yük değerleri 0,54 ve 0,77, madde genel korelasyonları 0,45 ve 0,66; entelektüel öz-yeterlik boyutunda faktör yük değerleri 0,52 ve 0,78, madde genel korelasyonları ise 0,42 ve 0,61 arasında değişmektedir. Akademik öz-yeterlik

boyutunun açıkladığı varyans %9,79, mesleki öz-yeterlik boyutunun açıkladığı varyans %14,43, sosyal öz-yeterlik boyutunun açıkladığı varyans %16,87 ve entelektüel öz-yeterlik boyutunun açıkladığı varyans %15,83'tür. Ölçeğin genel olarak açıkladığı varyans %56,93'tür.

Ölçeğin güvenirliği Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları kullanılarak incelenmiştir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları Akademik Öz-yeterlik boyutunda 0,75, Mesleki Öz-yeterlik boyutunda 0,86, Sosyal Öz-yeterlik boyutunda 0,88, Entelektüel Öz-yeterlik boyutunda 0,87 ve tüm ölçek için 0,93 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilen en düşük puan 27, en yüksek puan ise 135'tir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması bireyin öz-yeterlik inancının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçekten alınan 27-48,6 puan aralığı çok düşük, 48,7-70,2 puan aralığı düşük, 70,3-91,8 puan aralığı orta, 91,9-113,4 puan aralığı yüksek, 113,5-135 puan aralığı ise çok yüksek öz-yeterliği temsil etmektedir.

Bu tez çalışması örneklemini üzerinde yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları Akademik Öz-yeterlik İnancı 0,86, Mesleki Öz-yeterlik İnancı 0,94, Sosyal Öz-yeterlik İnancı 0,93, Entelektüel Öz-yeterlik İnancı 0,91, tüm ölçek için 0,96 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar çerçevesinde Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği'nin yeterince güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

2.4.3. Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışmada kullanılan Öğretmenler Arasında Mesleki İş birliğine Yönelik Tutum Ölçeği, 2020 yılında Yılmaz ve Çelik tarafından geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek tek boyutludur; 13 maddeden oluşmaktadır ve 5'li derecelendirme şekline (hiç katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, orta Derecede Katılıyorum 3, katılıyorum 4, kesinlikle katılıyorum 5) sahiptir. Ölçeğin AFA sonucunda tek faktör altında toplanan 13 maddelik yapısına DFA doğrulanmıştır. Yapılan DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd=1,475$, GFI=0,952, AGFI=0,933, IFI=0,972, RMR=0,025, CFI=0,971, NFI=0,917, RMSEA=0,042 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda faktör yük değerleri 0,53 ve 0,76

arasında değişmektedir. Ölçekteki maddelerin toplam korelasyonları 0,45 ve 0,68 arasındadır. Ölçeğin açıkladığı varyans oranı %41,10'dur. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayı değeri $\alpha = 0,87$ 'dir. Ölçekten alınabilen en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65'tir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, puanın düşmesi ise olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan 13-23,4 puan aralığı çok olumsuz, 23,5-33,8 puan aralığı olumsuz, 33,9-44,2 puan aralığı orta, 44,3-54,6 puan aralığı olumlu, 54,7-65 puan aralığı ise çok olumlu düzeyde mesleki iş birliği yönelik tutumları temsil etmektedir.

Bu tez çalışması örneklemini üzerinde yapılan güvenirlik analizleri sonucunda "Öğretmenler Arası Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği"nin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar çerçevesinde Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin yeterince güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiksel teknikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri esas alınmıştır.

Verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan normallik testi bulguları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Normallik Testi Sonuçları

	N	Basıklık	Çarpıklık
Öz-Yeterlik İnancı Genel	450	0,839	-0,737
Akademik Öz-Yeterlik	450	1,003	-0,519
Mesleki Öz-Yeterlik	450	0,945	-1,056

Sosyal Öz-Yeterlik	450	1,321	-0,619
Entelektüel Öz-Yeterlik	450	0,480	-0,116
Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum	450	1,116	-1,034

Tablo 2'ye göre her iki ölçek genelinde ve öz-yeterlik inancı ölçeği alt boyutlarında basıklık (0,480 ve 1,321) ve çarpıklık değerleri (-0,116 ve -1,056) arasında değerler almaktadır. İlgili literatürde, değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerine ilişkin sonuçların +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013), +2.0 ile -2.0 (George, ve Mallery, 2010) arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Buna göre ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlarında; cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Bağımsız Grup t-testi, mesleki kıdem ve akademik başarıya göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ise Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucundaki çıkan farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testi (Post-Hoc) yapılması gerekmektedir. Çalışmada herhangi iki ortalama arasındaki minimum farkı (LSD veya en küçük anlamlı fark) bulmada daha etkin olan Post-Hoc Fisher LSD testi kullanılmıştır (Bülbül, 2000: s.1-4). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon, öz-yeterlik inanç düzeylerinin mesleki iş birliği düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.00 kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde alt problemlerin istatistiksel tekniklerle analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmaktadır.

3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ve mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve mesleki iş birliğine yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öz-Yeterlik İnançları ve Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Mak.	$\bar{x}$	Ss
Öz-Yeterlik İnancı Genel	450	37.00	135.00	113.16	12.96
Akademik Öz-Yeterlik	450	6.00	25.00	20.98	2.70
Mesleki Öz-Yeterlik	450	7.00	35.00	30.57	3.69
Sosyal Öz-Yeterlik	450	9.00	40.00	33.75	4.66
Entelektüel Öz-Yeterlik	450	13.00	35.00	27.84	3.88
Mesleki İş birliğine Yönelik Tutum	450	14.00	65.00	57.38	6.86

Tablo 3’teki betimsel analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni öz-yeterlik inanç ortalaması ($\bar{x}$ =113.16), 91,9-113,4 puan aralığında olduğu için öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öz-yeterlik inançlarının alt boyutlarının; akademik öz-yeterlik inançları ($\bar{x}$ =20.98), mesleki öz-yeterlik inançları ($\bar{x}$ =30.57),

sosyal öz-yeterlik inançları ($\bar{x}$ =33.75) ve entelektüel öz-yeterlik inançlarının ($\bar{x}$ =27.84) yüksek düzeylerde olduğu söylenebilir. Ayrıca “Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum” ortalaması ($\bar{x}$ =57.38), 54,7-65 puan aralığında olduğu için mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerinin çok olumlu olduğu söylenebilir.

3.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

“Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız grup t testi bulguları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre T Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Öz-Yeterlik İnancı Genel	Kadın	321	112.62	13.10	-1,390	448	0,165
	Erkek	129	114.50	12.57			
Akademik Öz-Yeterlik	Kadın	321	20.91	2.77	-0,819	448	0,413
	Erkek	129	21.14	2.54			
Mesleki Öz-Yeterlik	Kadın	321	30.54	3.65	-0,295	448	0,768
	Erkek	129	30.65	3.80			
Sosyal Öz-Yeterlik	Kadın	321	33.50	4.71	-1,821	448	0,069
	Erkek	129	34.38	4.48			
Entelektüel Öz-Yeterlik	Kadın	321	27.66	3.96	-1,607	448	0,109
	Erkek	129	28.31	3.65			

Tablo 4'e göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları genel ortalama ($t=-1,390$; $p>.05$) ile akademik öz-yeterlik ($t=-0,819$; $p>.05$), mesleki öz-yeterlik ($t=-0,295$; $p>.05$), sosyal öz-yeterlik ($t=-1,821$; $p>.05$) ve entelektüel öz-yeterlik ($t=-1,607$; $p>.05$) boyut ortalamaları açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

“Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin mesleki kıdeme göre betimsel istatistikleri Tablo 5'te, mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) testi bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Kıdeme Göre Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss
Öz-Yeterlik İnancı Genel	10 yıl ve daha az	102	113,22	11.76
	11-20 yıl	176	112,86	12.73
	21 yıl ve üzeri	172	113,43	13.91
Akademik Öz-Yeterlik	10 yıl ve daha az	102	20.76	2.47
	11-20 yıl	176	21.10	2.74
	21 yıl ve üzeri	172	20.98	2.81
Mesleki Öz-Yeterlik	10 yıl ve daha az	102	30.45	3.53
	11-20 yıl	176	30.67	3.50
	21 yıl ve üzeri	172	30.55	3.98
Sosyal Öz-Yeterlik	10 yıl ve daha az	102	33.68	4.44
	11-20 yıl	176	33.80	4.69
	21 yıl ve üzeri	172	33.75	4.78
Entelektüel Öz-Yeterlik	10 yıl ve daha az	102	28.32	3.63
	11-20 yıl	176	27.28	3.90
	21 yıl ve üzeri	172	28.13	3.95

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin mesleki kıdeme göre ortalamaları ve standart sapmaları sunulmaktadır. Tablo 5'e göre genel öz-

yeterlik inançlarında en yüksek ortalama puana sahip grup mesleki kıdemi "21 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=113,43$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla mesleki kıdemi "10 yıl ve daha az" ($\bar{x}=113,22$) ve "11-20 yıl" ($\bar{x}=112,86$) olan sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre olan sınıf öğretmenlerinden mesleki kıdemi "11-20 yıl" arasında olanların toplam öz-yeterlik inanç ortalamaları en düşüktür. Akademik öz-yeterlik boyutunda en yüksek ortalama puana sahip grup mesleki kıdemi "11-20 yıl" ($\bar{x}=21,10$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla mesleki kıdemi "21 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=20,98$) ve "10 yıl ve daha az" ($\bar{x}=20,76$) olan sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinden mesleki kıdemi "10 yıl ve daha az" arasında olanların akademik öz-yeterlik puanı ortalamaları en düşüktür. Mesleki öz-yeterlik boyutunda en yüksek ortalama puana sahip grup mesleki kıdemi "11-20 yıl" ($\bar{x}=30,67$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla mesleki kıdemi "21 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=30,55$) ve "10 yıl ve daha az" ($\bar{x}=30,45$) olan sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinden mesleki kıdemi "10 yıl ve daha az" arasında olanların mesleki öz-yeterlik puanı ortalamaları en düşüktür. Sosyal öz-yeterlik boyutunda en yüksek ortalama puana sahip grup mesleki kıdemi "11-20 yıl" ($\bar{x}=33,80$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla mesleki kıdemi "21 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=33,75$) ve "10 yıl ve daha az" ($\bar{x}=33,68$) olan sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinden mesleki kıdemi "10 yıl ve daha az" arasında olanların sosyal öz-yeterlik puanı ortalamaları en düşüktür. Entelektüel öz-yeterlik boyutunda en yüksek ortalama puana sahip grup mesleki kıdemi "10 yıl ve daha az" ($\bar{x}=28,32$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla mesleki kıdemi "21 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=28,13$) ve "11-20 yıl" ($\bar{x}=27,28$) olan sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinden mesleki kıdemi "11-20 yıl" arasında olanların entelektüel öz-yeterlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Tablo 6. Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p	Fark
Öz-Yeterlik İnancı Genel	Gruplar Arası	27,860	2	13,930			
	Gruplar İçi	75489,97	447	168,88	0,082	0,921	
	Toplam	75517,83	449				

	Gruplar Arası	7,369	2	3,685			
Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar İçi	3288,48	447	7,357	0,501	0,606	
	Toplam	3295,85	449				
	Gruplar Arası	3,454	2	1,727			
Mesleki Öz-Yeterlik	Gruplar İçi	6120,32	447	13,692	0,126	0,882	
	Toplam	6123,77	449				
	Gruplar Arası	0,955	2	0,478			
Sosyal Öz-Yeterlik	Gruplar İçi	9763,64	447	21,843	0,022	0,978	
	Toplam	9764,59	449				
	Gruplar Arası	93,650	2	46,825			
Entelektüel Öz-Yeterlik	Gruplar İçi	6680,77	447	14,946	3,133	0,045*	1>2 3>2
	Toplam	6774,42	449				

*p<.05

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları genel ortalama ($F_{(3, 447)} = 0,082$; $p = 0,92 > 0,05$) ile akademik öz-yeterlik ($F_{(3, 447)} = 0,501$; $p = 0,606 > 0,05$), mesleki öz-yeterlik ($F_{(3, 447)} = 0,126$; $p = 0,882 > 0,05$) ve sosyal öz-yeterlik ($F_{(3, 447)} = 0,022$; $p = 0,978 > 0,05$) boyut ortalamaları açısından mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak entelektüel öz-yeterlik ($F_{(3, 447)} = 3,133$; $p = 0,045 < 0,05$) boyut ortalaması mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 7'de mesleki kıdeme göre entelektüel öz-yeterlik inançları boyutunda anlamlı farklılık gösteren grupları belirlemek için post-hoc testi olan LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 7. Entelektüel Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre LSD Testi Bulguları

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Farklılık (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
10 yıl ve daha az	11-20 yıl	1,03944*	0,48109	0,031*
	21 yıl ve üzeri	0,18399	0,48314	0,704
11-20 yıl	10 yıl ve daha az	-1,03944*	0,48109	0,031*
	21 yıl ve üzeri	-0,85544*	0,41450	0,040*

21 yıl ve üzeri	10 yıl ve daha az	-0,18399	0,48314	0,704
	11-20 yıl	0,85544*	0,41450	0,040*

*p<.05

Tablo 7’da göre sınıf öğretmenlerinin entelektüel öz-yeterlik inançları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi "10 yıl ve daha az" ve "21 yıl ve üzeri" olanlarla "11-20 yıl" olanlar arasında "10 yıl ve daha az" ve "21 yıl ve üzeri" olanlar lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

“Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız grup t testi bulguları Tablo 8’te gösterilmiştir.

Tablo 8. Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre T Testi Bulguları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Öz-Yeterlik İnancı Genel	Lisans	393	113,01	13,00	-0,629	448	0,529
	Lisansüstü	57	114,17	12,74			
Akademik Öz-Yeterlik	Lisans	393	20,89	2,70	-1,889	448	0,059
	Lisansüstü	57	21,61	2,64			
Mesleki Öz-Yeterlik	Lisans	393	30,54	3,71	-0,539	448	0,590
	Lisansüstü	57	30,82	3,53			
Sosyal Öz-Yeterlik	Lisans	393	33,74	4,69	-0,207	448	0,836
	Lisansüstü	57	33,87	4,49			
Entelektüel Öz-Yeterlik	Lisans	393	27,84	3,88	-0,027	448	0,978
	Lisansüstü	57	27,85	3,90			

Tablo 8’e göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları genel ortalama ($t=-0,629$; $p>.05$) ile akademik öz-yeterlik ($t=-1,889$; $p>.05$), mesleki öz-yeterlik ($t=-$

0,539; $p>.05$), sosyal öz-yeterlik ($t=-0,207$; $p>.05$) ve entelektüel öz-yeterlik ($t=-0,027$; $p>.05$) boyut ortalamaları açısından eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

“Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin akademik başarıya göre betimsel istatistikleri Tablo 9’te, akademik başarıya göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) testi bulguları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Akademik Başarıya Göre Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Akademik Başarı	N	$\bar{x}$	Ss
Öz-Yeterlik İnancı Genel	AA	66	116,92	12,26
	BA	99	114,02	14,97
	BB	102	113,90	13,03
	CB	75	112,44	10,86
	CC	59	110,96	9,64
	DC ve altı	49	108,59	14,49
Akademik Öz-Yeterlik	AA	66	21,57	2,65
	BA	99	21,22	3,03
	BB	102	21,00	2,85
	CB	75	20,77	2,26
	CC	59	20,86	2,31
	DC ve altı	49	20,12	2,69
Mesleki Öz-Yeterlik	AA	66	31,57	3,25
	BA	99	30,78	4,18
	BB	102	30,83	3,60
	CB	75	30,38	3,13
	CC	59	30,05	3,36
	DC ve altı	49	29,20	4,15
Sosyal Öz-Yeterlik	AA	66	34,69	4,73
	BA	99	33,88	5,41
	BB	102	34,11	4,46
	CB	75	33,61	4,04
	CC	59	33,38	3,77
	DC ve altı	49	32,14	4,94
Entelektüel Öz-Yeterlik	AA	66	29,07	3,84

BA	99	28,12	4,23
BB	102	27,95	3,83
CB	75	27,66	3,39
CC	59	26,66	3,09
DC ve altı	49	27,12	4,43

Tablo 9'da sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin akademik başarıya göre ortalamaları ve standart sapmaları sunulmaktadır. Tablo 9'a göre genel öz-yeterlik inançlarında en yüksek ortalama puana sahip grup akademik başarı "AA" ($\bar{x}=116,92$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla akademik başarı "BA" ($\bar{x}=114,02$), "BB" ($\bar{x}=113,90$), "CB" ($\bar{x}=112,44$), "CC" ($\bar{x}=110,96$) ve "DC ve altı" ($\bar{x}=108,59$) olan sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre olan sınıf öğretmenlerinden akademik başarı "DC ve altı" aralığında olanların toplam öz-yeterlik inanç ortalamaları en düşüktür. Akademik öz-yeterlik boyutunda en yüksek ortalama puana sahip grup akademik başarı "AA" ($\bar{x}=21,57$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla akademik başarı "BA" ($\bar{x}=21,22$), "BB" ($\bar{x}=21,00$), "CC" ($\bar{x}=20,86$), "CB" ($\bar{x}=20,77$) ve "DC ve altı" ($\bar{x}=20,12$) olan sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinden akademik başarı "DC ve altı" aralığında olanların akademik öz-yeterlik puanı ortalamaları en düşüktür. Mesleki öz-yeterlik boyutunda en yüksek ortalama puana sahip grup akademik başarı "AA" ($\bar{x}=31,57$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla akademik başarı "BB" ($\bar{x}=30,83$), "BA" ($\bar{x}=30,78$), "CB" ($\bar{x}=30,38$), "CC" ($\bar{x}=30,05$) ve "DC ve altı" ($\bar{x}=29,20$) olan sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinden akademik başarı "DC ve altı" aralığında olanların mesleki öz-yeterlik puanı ortalamaları en düşüktür. Sosyal öz-yeterlik boyutunda en yüksek ortalama puana sahip grup akademik başarı "AA" ($\bar{x}=34,69$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla akademik başarı "BB" ($\bar{x}=34,11$), "BA" ($\bar{x}=33,88$), "CB" ($\bar{x}=33,61$), "CC" ($\bar{x}=33,38$) ve "DC ve altı" ($\bar{x}=32,14$) olan sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinden akademik başarı "DC ve altı" aralığında olanların sosyal öz-yeterlik puanı ortalamaları en düşüktür. Entelektüel öz-yeterlik boyutunda en yüksek ortalama puana sahip grup akademik başarı "AA" ($\bar{x}=29,07$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla akademik başarı "BA" ($\bar{x}=28,12$), "BB" ($\bar{x}=27,95$), "CB" ($\bar{x}=27,66$), "DC ve altı" ($\bar{x}=27,12$) ve "CC" ($\bar{x}=26,66$) olan sınıf öğretmenleri

izlemektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinden akademik başarı "CC" aralığında olanların entelektüel öz-yeterlik puanı ortalamaları en düşüktür.

Tablo 10. Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Akademik Başarıya Göre Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p	Fark
Öz-Yeterlik İnancı Genel	Gruplar Arası	2409,98	5	481,99			1>4
	Gruplar İçi	73107,84	444	164,65			1>5
	Toplam	75517,83	449		2,927	0,013*	1>6
							2>6
							3>6
Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar Arası	69,298	5	13,860			
	Gruplar İçi	3226,56	444	7,267	1,907	0,092	
	Toplam	3295,85	449				
Mesleki Öz-Yeterlik	Gruplar Arası	188,35	5	37670			1>5
	Gruplar İçi	5935,42	444	13,368	2,818	0,016*	1>6
	Toplam	6123,77	449				2>6
							3>6
Sosyal Öz-Yeterlik	Gruplar Arası	210,47	5	42,094			
	Gruplar İçi	9554,12	444	21,518	1,956	0,084	
	Toplam	9764,59	449				
Entelektüel Öz-Yeterlik	Gruplar Arası	219,34	5	43,869			1>4
	Gruplar İçi	6555,07	444	14,763			1>5
	Toplam	6774,42	449		2,971	0,012*	2>5
							3>5
							1>6

*p<.05

Tablo 10'a göre sınıf öğretmenlerinin akademik öz-yeterlik ($F_{(5, 444)} = 1,907$; $p = 0,092 > 0,05$) ve sosyal öz-yeterlik ($F_{(5, 444)} = 1,956$; $p = 0,084 > 0,05$) boyut ortalamaları açısından akademik başarıya göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları genel ortalama ($F_{(5, 444)} = 2,927$; $p = 0,013 < 0,05$) ile mesleki öz-yeterlik ($F_{(5, 444)} = 2,818$; $p = 0,016 < 0,05$) ve entelektüel öz-yeterlik ($F_{(5, 444)} = 2,971$; $p = 0,012 < 0,05$) boyut ortalamaları açısından akademik başarıya göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 11'de akademik başarıya göre genel öz-yeterlik inançları, mesleki öz-yeterlik inançları ve entelektüel öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılık gösteren grupları belirlemek için post-hoc testi olan LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 11. Genel, Mesleki ve Entelektüel Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Akademik Başarıya Göre LSD Testi Bulguları

	(I) Akademik Başarı	(J) Akademik Başarı	Ortalama Farklılık (I- J)	Standart Hata	Anlamlılık düzeyi
Genel Öz-Yeterlik İnançları	AA	BA	2,90404	2,03912	0,155
		BB	3,02228	2,02709	0,137
		CB	4,48424*	2,16570	0,039*
		CC	5,95814*	2,29905	0,010*
		DC ve altı	8,33241*	2,41974	0,001*
	BA	AA	-2,90404	2,03912	0,155
		BB	0,11824	1,81038	0,948
		CB	1,58020	1,96434	0,422
		CC	3,05410	2,11045	0,149
		DC ve altı	5,42837*	2,24133	0,016*
	BB	AA	-3,02228	2,02709	0,137
		BA	-0,11824	1,81038	0,948
		CB	1,46196	1,95185	0,454
		CC	2,93586	2,09883	0,163
		DC ve altı	5,31012*	2,23039	0,018*
	CB	AA	-4,48424*	2,16570	0,039*
		BA	-1,58020	1,96434	0,422
		BB	-1,46196	1,95185	0,454
		CC	1,47390	2,23299	0,510
		DC ve altı	3,84816	2,35707	0,103
	CC	AA	-5,95814*	2,29905	0,010*
		BA	-3,05410	2,11045	0,149
		BB	-2,93586	2,09883	0,163
		CB	-1,47390	2,23299	0,510
		DC ve altı	2,37426	2,48015	0,339
	DC ve altı	AA	-8,33241*	2,41974	0,001*
		BA	-5,42837*	2,24133	0,016*
		BB	-5,31012*	2,23039	0,018*
		CB	-3,84816	2,35707	0,103
		CC	-2,37426	2,48015	0,339
Mesleki Öz-Yeterlik İnançları	AA	BA	0,78788	0,58101	0,176
		BB	0,74242	0,57759	0,199
		CB	1,18909	0,61708	0,055
		CC	1,52491*	0,65508	0,020*
		DC ve altı	2,37168*	0,68947	0,001*
	BA	AA	-0,78788	0,58101	0,176
		BB	-0,04545	0,51584	0,930
		CB	0,40121	0,55971	0,474

		CC	0,73703	0,60134	0,221
		DC ve altı	1,58380*	0,63863	0,014*
BB	AA	-0,74242	0,57759	0,199	
	BA	0,04545	0,51584	0,930	
	CB	0,44667	0,55615	0,422	
	CC	0,78249	0,59803	0,191	
	DC ve altı	1,62925*	0,63551	0,011*	
CB	AA	-1,18909	0,61708	0,055	
	BA	-0,40121	0,55971	0,474	
	BB	-0,44667	0,55615	0,422	
	CC	0,33582	0,63625	0,598	
	DC ve altı	1,18259	0,67161	0,079	
CC	AA	-1,52491*	0,65508	0,020*	
	BA	-0,73703	0,60134	0,221	
	BB	-0,78249	0,59803	0,191	
	CB	-0,33582	0,63625	0,598	
	DC ve altı	0,84677	0,70668	0,231	
DC ve altı	AA	-2,37168*	0,68947	0,001*	
	BA	-1,58380*	0,63863	0,014*	
	BB	-1,62925*	0,63551	0,011*	
	CB	-1,18259	0,67161	0,079	
	CC	-0,84677	0,70668	0,231	
Entelektüel Öz-Yeterlik İnancıları	AA	BA	0,95455	0,61059	0,119
		BB	1,12478	0,60699	0,065
		CB	1,40909*	0,64849	0,030*
		CC	2,41474*	0,68842	0,000*
		DC ve altı	1,95331*	0,72456	0,007*
BA	AA	-0,95455	0,61059	0,119	
	BB	0,17023	0,54210	0,754	
	CB	0,45455	0,58820	0,440	
	CC	1,46020*	0,63195	0,021*	
	DC ve altı	0,99876	0,67114	0,137	
BB	AA	-1,12478	0,60699	0,065	
	BA	-0,17023	0,54210	0,754	
	CB	0,28431	0,58446	0,627	
	CC	1,28996*	0,62847	0,041*	
	DC ve altı	0,82853	0,66786	0,215	
CB	AA	-1,40909*	0,64849	0,030*	
	BA	-0,45455	0,58820	0,440	
	BB	-0,28431	0,58446	0,627	
	CC	1,00565	0,66864	0,133	
	DC ve altı	0,54422	0,70580	0,441	
CC	AA	-2,41474*	0,68842	0,000*	
	BA	-1,46020*	0,63195	0,021*	
	BB	-1,28996*	0,62847	0,041*	
	CB	-1,00565	0,66864	0,133	
	DC ve altı	-0,46143	0,74265	0,535	
DC ve altı	AA	-1,95331*	0,72456	0,007*	
	BA	-0,99876	0,67114	0,137	

	BB	-0,82853	0,66786	0,215
	CB	-0,54422	0,70580	0,441
	CC	0,46143	0,74265	0,535

*p<.05

Tablo 11’de göre sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inançları akademik başarılarına göre anlamlı bir fark göstermiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre akademik başarı ""DC ve altı", "CC" ve "CB" olanlarla "AA" olanlar arasında "AA" olanlar lehine, akademik başarı "DC ve altı" ve "BA" olanlar arasında "BA" olanlar lehine ve akademik başarı "DC ve altı" ve "BB" olanlar arasında "BB" olanlar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançları akademik başarılarına göre anlamlı bir fark göstermiştir. LSD testi sonuçlarına göre akademik başarı ""DC ve altı" ve "CC" olanlarla "AA" olanlar arasında "AA" olanlar lehine, akademik başarı "DC ve altı" ve "BA" olanlar arasında "BA" olanlar lehine ve akademik başarı "DC ve altı" ve "BB" olanlar arasında "BB" olanlar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin entelektüel öz-yeterlik inançları akademik başarılarına göre anlamlı bir fark göstermiştir. LSD testi sonuçlarına göre akademik başarı ""DC ve altı", "CC" ve "CB" olanlarla "AA" olanlar arasında "AA" olanlar lehine, akademik başarı "CC" ve "BA" olanlar arasında "BA" olanlar lehine ve akademik başarı "CC" ve "BB" olanlar arasında "BB" olanlar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inançları, mesleki öz-yeterlik inançları, entelektüel öz-yeterlik inançları akademik başarıya göre farklılaştığı; akademik öz-yeterlik inançları ve sosyal öz-yeterlik inançları ise farklılaşmadığı görülmüştür.

3.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

“Sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız grup t testi bulguları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyete Göre T Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum	Kadın	321	57.339	7.005	-0,229	448	0,819
	Erkek	129	57.503	6.538			

Tablo 12’e göre sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri ($t=-0,229$; $p>.05$) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

“Sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerinin mesleki kıdeme göre betimsel istatistikleri Tablo 13’te, mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) testi bulguları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Mesleki Kıdeme Göre Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss
Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum	10 yıl ve daha az	102	58.127	6.509
	11-20 yıl	176	57.437	6.774
	21 yıl ve üzeri	172	56.895	7.161

Tablo 13’e göre mesleki iş birliğine yönelik tutumlarında en yüksek ortalama puana sahip grup mesleki kıdemi "10 yıl ve daha az" ($\bar{x}=58.127$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla mesleki kıdemi "11-20 yıl" ($\bar{x}=57.437$) ve "21 yıl ve üzeri" ($\bar{x}=56.895$) olan sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre olan sınıf öğretmenlerinden mesleki kıdemi "21 yıl ve üzeri" arasında olanların mesleki iş birliğine yönelik tutum ortalamaları en düşüktür.

Tablo 14. Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p
Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum	Gruplar Arası	97,948	2	48,974		
	Gruplar İçi	21080,772	447	47,161	1,038	0,355
	Toplam	21178,720	449			

Tablo 14'e göre sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri ($F_{(3, 447)} = 1,038$; $p = 0,355 > 0,05$) açısından mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

“Sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız grup t testi bulguları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre T Testi Bulguları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum	Lisans	393	57,48	6,67	0,764	448	0,445
	Lisansüstü	57	56,73	8,10			

Tablo 15'e göre sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri ($t = -0,764$; $p > .05$) açısından eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

“Sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerinin akademik başarıya göre betimsel istatistikleri Tablo 16'da, akademik başarıya göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi (ANOVA) testi bulguları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 16. Akademik Başarıya Göre Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Akademik Başarı	N	$\bar{x}$	Ss
Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum	AA	66	58,63	6,58
	BA	99	57,82	7,85
	BB	102	57,30	6,73
	CB	75	56,45	6,89
	CC	59	57,77	5,50
	DC ve altı	49	55,93	6,69

Tablo 16'da sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerinin akademik başarıya göre ortalamaları ve standart sapmaları sunulmaktadır. Tablo 16'a göre mesleki iş birliğine yönelik tutum ortalaması en yüksek olan grup akademik başarı "AA" ($\bar{x}=58,63$) olan sınıf öğretmenleridir ve onları sırasıyla akademik başarı "BA" ($\bar{x}=57,82$), "CC" ($\bar{x}=57,77$), "BB" ($\bar{x}=57,30$), "CB" ($\bar{x}=56,45$) ve "DC ve altı" ($\bar{x}=55,93$) olan sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre olan sınıf öğretmenlerinden akademik başarı "DC ve altı" arasında olanların mesleki iş birliğine yönelik tutum ortalamaları en düşüktür.

Tablo 17. Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeylerinin Akademik Başarıya Göre Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p
Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum	Gruplar Arası	300,249	5	60,050		
	Gruplar İçi	20878,471	444	47,024	1,277	0,273
	Toplam	21178,720	449			

Tablo 17'e göre sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri ($F_{(5, 444)} = 1,277$; $p = 0,273 > 0.05$) açısından akademik başarıya göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyi ile mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

“Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki Pearson Çarpım Moment korelasyon analizine ait bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Öz-Yeterlik İnancı ve Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Puanları Arasında Korelasyon Analizi

		Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum	Öz-Yeterlik İnancı Genel	Akademik Öz-Yeterlik	Mesleki Öz-Yeterlik	Sosyal Öz-Yeterlik	Entelektüel Öz-Yeterlik
Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum	r	1	,549**	,449**	,543**	,522**	,375**
	p		,000	,000	,000	,000	,000
Genel Öz-Yeterlik İnancı	r		1	,826**	,888**	,896**	,842**
	p			,000	,000	,000	,000
Akademik Öz-Yeterlik	r			1	,724**	,628**	,616**
	p				,000	,000	,000
Mesleki Öz-Yeterlik	r				1	,735**	,628**
	p					,000	,000
Sosyal Öz-Yeterlik	r					1	,655**
	p						,000
Entelektüel Öz-Yeterlik	r						1
	p						

N:450 *İlişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır. **İlişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18’e göre sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile genel öz-yeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki ($r=,549$, $p<,001$); mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile akademik öz-yeterlik inançları

arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki ($r=,449$, $p<,001$); mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile mesleki öz-yeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki ($r=,543$, $p<,001$); mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile sosyal öz-yeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki ($r=,522$, $p<,001$) ve mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile entelektüel öz-yeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki ($r=,375$, $p<,001$) olduğu belirlenmiştir.

3.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerini yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

“Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerini yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta (ß)	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	24,080	2,379	-	10,123	0,000	-	-
Akademik Öz-Yeterlik	0,198	0,150	0,078	1,315	0,189	0,449	0,062
Mesleki Öz-Yeterlik	0,593	0,124	0,319	4,793	0,000	0,543	0,222
Sosyal Öz-Yeterlik	0,402	0,091	0,273	4,414	0,000	0,522	0,205
Entelektüel Öz-Yeterlik	-0,091	0,098	-0,051	-0,928	0,354	0,375	-0,044
R= 0,576 ^a R ² = 0,331 Düzeltilmiş R ² = 0,325 F _(4, 445) =55,140 p= 0,000 ^b							

Tablo 19’da öz-yeterlik inanç ölçeğinin dört alt boyutunun mesleki iş birliğine yönelik tutum ile ilişkisi belirlenmiştir. Akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz-

yeterlik değişkenleri birlikte, mesleki iş birliğine yönelik tutum ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0,576$; $R^2=0,325$; $F_{(4, 445)}=55,140$; $p=0,000<0,01$). Adı geçen dört değişken birlikte, mesleki iş birliğine yönelik tutumların toplam varyansının %32,5'ini açıklamaktadır.

Aynı zamanda yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, akademik öz-yeterlik inançları boyutu ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r=0,449$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0,062$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Benzer şekilde mesleki öz-yeterlik inançları boyutu ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r=0,543$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0,222$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal öz-yeterlik inançları boyutu ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r=0,522$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0,205$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Ayrıca entelektüel öz-yeterlik inançları boyutu ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r=0,375$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0,044$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı alt boyutların mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyi üzerindeki göreceli önem sırası; mesleki öz-yeterlik ($\beta=0,319$), sosyal öz-yeterlik ($\beta=0,273$), akademik öz-yeterlik ($\beta=0,078$) ve entelektüel öz-yeterlik ($\beta=-0,051$) şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece mesleki öz-yeterlik ($t=4,793$; $p<0,01$) ve sosyal öz-yeterlik ($t=4,414$; $p<0,01$) alt boyutlarının mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Akademik öz-yeterlik ($t=1,315$; $p>0,05$) ve entelektüel öz-yeterlik ($t=-0,928$; $p>0,05$) alt boyutları anlamlı bir etkiye sahip değildir. Elde edilen regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum = 24,080 +

(0,198 x Akademik Öz-Yeterlik) +

(0,593 x Mesleki Öz-Yeterlik) +

(0,402 x Sosyal Öz-Yeterlik) +

(-0,091 x Entelektüel Öz-Yeterlik)



SONUÇ

Bu bölümde, araştırma bulguları ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak elde edilen sonuçlar tartışılmış ve sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının düzeyleri ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı; bunların cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarıları açısından fark oluşturup oluşturmadığı ve öz-yeterlik inancının mesleki iş birliğine yönelik tutuma etkisine yönelik bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ve mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri ve mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerine ilişkin sonuçlar benzer çalışmalarla tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Öz-yeterlik inanç ölçeğinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin bulgulara göre, araştırmada sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inançlarının ve ölçeğin dört boyutu olan akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeğinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin bulgulara dayalı olarak, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının çok olumlu düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını inceleyen çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının "yüksek" düzeyde veya "oldukça yeterli" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Avcı (2020), Aktürk ve Delen (2020), Aydemir (2019), Bay (2020), Al-Shara (2019), Barham ve Talfaha (2019), Öztürk, Yıldızbaş (2019), Yılmaz (2019), Bukaiei (2016), Gülev (2015), Mohamed (2015), Djigic ve diğerleri (2014), Doğan (2013) ve Al-Khalayleh (2011) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Mohamed (2015), Djigic ve diğerleri (2014) ile Doğan (2013) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu; Baloğlu (2020), Şahin (2019), Toy (2015) ile Babaoğlu ve Korkut (2010) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoşkun (2020) ile Aydın ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmaların sonuçları incelendiğinde bu çalışmanın sonuçları ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının alt boyutlarını inceleyen çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının alt boyutlarının "yüksek" veya "oldukça yeterli" düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2013) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımı, öğretimsel stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında öz-yeterlik inançlarının "yüksek" olduğu tespit edilmiştir. Baloğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin; Aydemir (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin akademik öz-yeterlik, mesleki öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve entelektüel öz-yeterlik alt boyutlarında öz-yeterlik inançlarının "oldukça yeterli" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toy (2015) ve Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında öz-yeterlik inançlarının "oldukça yeterli" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerine yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının çok olumlu düzeyde olması olumlu bir sonuçtur. Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların sonuçları bakıldığında, (Selimoğlu, 2021; Gün, 2021; İmren, 2021 ve Taşdan, 2007) çalışmalarının sonuçlarının bu çalışmada ulaşılan sonuçla örtüştüğü görülmektedir. Selimoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gün (2021) tarafından yapılan çalışmada,

öğretmenlerin mesleki iş birliği tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca literatürde "mesleki iş birliği" kavramının yanında "takım çalışması" kavramının da kullanıldığı görülmektedir. İmren (2021) tarafından yapılan çalışmada, İmam Hatip okulu öğretmenlerinin takım çalışması algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşdan (2007) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışması algılarına göre takım çalışmasının okullarında "çoğu zaman" gerçekleştirildiği ortaya koymuştur. İlgili alanyazına ait bu sonuçlar, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Selçuk (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ilköğretim okullarında takım çalışması işlerliğine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu gösterilmiştir. Alanyazındaki bu sonuç ise bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir. Ancak mesleki iş birliği ile ilgili yapılan nitel çalışmalara baktığında; Özdoğru (2021) araştırmasında öğretmenlerin yarısından fazlasının iş birliği düzeylerinin yetersiz olduğunu ve çoğunluğunun meslektaşları ile çok fazla iş birliğine ihtiyaç duyduğunu bildirdiği sonucuna varmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar benzer çalışmalarla tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda sonuçlar ve tartışmalar sırasıyla cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarıya göre verilmiştir.

Cinsiyet: Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde cinsiyete göre genel öz-yeterlik inançlarında ve akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz-yeterlik inançlarının alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuca göre erkek sınıf öğretmenleri ile kadın sınıf öğretmenleri arasında öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin bu araştırmanın sonucunu destekleyen araştırmalar (Elgit, 2020; Aydemir, 2019; Şahin, 2019; Yılmaz, 2019; Gülev, 2015; Mohamed, 2015; Doğan, 2013; Küçük ve diğerleri,

2013; İpek ve Camadan, 2012 ve Akbaş ve Çelikkaleli, 2006) bulunmaktadır. Benzer şekilde, Elgit (2020), Şahin (2019) ve Doğan (2013) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmaların sonuçları incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarının diğer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Beklenen sonuç öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı olsa da bu bulguya örtüşmeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaştığını tespit eden bazı çalışmaların sonuçları (Çoban ve diğerleri, 2020; Çoşkun, 2020; Öztürk ve Yıldızbaş, 2019; Bukaiei, 2016; Toy, 2015; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Klassen ve Chiu, 2010 ve Özdemir, 2008) da bulunmaktadır. Toy (2015) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Baloğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Avcı (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin genel, akademik ve entelektüel öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çoban ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Klassen ve Chiu (2010) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenler daha düşük sınıf yönetimi öz-yeterliğine sahip olduğunu göstermiştir. Kursav (2021) ve Bukaiei (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları ise, bu çalışmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, bazı araştırmalarda erkek öğretmenler lehine öz-yeterlik inançlarında farklılıklar bulunurken, bazı araştırmalarda kadın öğretmenler lehine öz-yeterlik inançlarında farklılıklar tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarında öz-yeterlik inançlarındaki bu farklılaşmanın nedeninin örneklemin tüm branşlardan olması ya da öğretmenlerin ekonomik, sosyal ve kültürel düzey gibi faktörlerden etkilenmesi gibi örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Mesleki Kıdem: Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde mesleki kıdemlerine göre entelektüel öz-yeterlik inançlarının alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Entelektüel öz-yeterlik inançları alt boyutunda "10 yıl ve daha az" ve "21 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip olanların "11-20 yıl" mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha olumlu düzeyde oldukları görülmüştür. Bu durumda "10 yıl ve daha az" mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin daha olumlu entelektüel öz-yeterlik inançları göstermelerinin nedeninin fakülteden yeni mezun olmaları, formasyon bilgilerinin taze olması ve genellikle ilk yıllarda daha fazla hizmet içi öğretmen yetiştirme kursları almaları olabileceği düşünülmektedir. Başka bir deyişle, bu öğretmen geliştirme kurslarının eğitim sürecinde zaman zaman meydana gelen çeşitli değişiklikleri anlama ve açıklamaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir ve bu, öğretmenin entelektüel öz-yeterlik inançları kavramıdır. Mesleki kıdemi 25 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin daha olumlu entelektüel öz-yeterlik inançları sergilemelerinin nedeni yılların deneyiminin etkisi olabilir. Say (2005), deneyimli öğretmenlerin yıllar içinde daha fazla hizmet içi eğitim kurslarına katılmalarının beklendiğini ve bunun da öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir. Ancak bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde mesleki kıdemlerine göre genel öz-yeterlik inançlarında ve akademik, mesleki ve sosyal öz-yeterlik inançlarının alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuçtan hareketle sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerindeki artışın onların genel, akademik, mesleki ve sosyal öz-yeterlik inançlarını etkilemediği söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığını tespit eden bazı çalışmaların sonuçları (Avcı, 2020; Elgit, 2020; Toy, 2015 ile Mashhady ve diğerleri, 2015) bulunmaktadır. Toy'un (2015) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışma, "21 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, "11-15 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre sınıf yönetimi öz-yeterlik alt boyutunda kendilerini daha olumlu gördükleri sonucuna varmıştır. Ayrıca çalışmasında "21 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, "6-10 yıl" ve "11-15 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre genel öz-yeterlik inançlarında kendilerini daha olumlu algıladıkları bulunmuştur. Elgit'in (2020) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışma, "10 ve üzeri" mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin, "1-5 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre akademik öz-yeterlik alt boyutunda kendilerini daha olumlu gördükleri sonucuna varmıştır. Avcı (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin genel öz-yeterlik inançları ve alt boyutları akademik öz-yeterlik inançları, mesleki öz-yeterlik inançları, sosyal öz-yeterlik inançları ve entelektüel öz-yeterlik inançları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırmasında, "16 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, "0-5 yıl", "6-10 yıl" ve "11-15 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre genel, mesleki ve entelektüel öz-yeterlik inançlarında kendilerini daha olumlu algıladıkları bulunmuştur. Ayrıca "16 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, "0-5 yıl" ve "6-10 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre akademik öz-yeterlik inançlarında kendilerini daha olumlu algıladıkları bulunmuştur. "11-15 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin akademik öz-yeterlik inançlarının da "6-10 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. "16 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, "0-5 yıl" ve "6-10 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre sosyal öz-yeterlik inançlarında kendilerini daha olumlu algıladıkları bulunmuştur.

Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını gösteren çalışmaların sonuçları (Baloğlu, 2020; Çoban ve diğerleri, 2020; Aydemir, 2019; Şahin, 2019; Öztürk ve Yıldızbaş, 2019; Bukaiei, 2016; Mohamed, 2015 ile Korkut ve Babaoğlu, 2012) da bulunmaktadır. Baloğlu (2020), Şahin (2019) ile Korkut ve Babaoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aydemir (2019) ve Yıldızbaş (2019) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadaki el edilen sonuçlar diğer çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir.

Toy (2015), mesleki kıdeme göre öğretmen öz-yeterlik inançlarını inceleyen araştırmalarda elde edilen farklı bulguların, öğretmenlerin kendilerini hangi standartlara göre yeterli veya yetersiz gördüklerinin tam olarak bilinmemesinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz-

yeterlik inançları ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeninin Türkiye'deki eğitim politikalarının değişkenliğinden kaynaklanabileceği de düşünülmektedir.

Eğitim Durumu: Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde eğitim durumlarına göre genel öz-yeterlik inançlarında ve akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz-yeterlik inançlarının alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuca göre lisans mezunu olan sınıf öğretmeni ile lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan sınıf öğretmeni arasında öz-yeterlik inançları farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde, Şahin (2019) ve Toy (2015) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarında eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatüre ait bu sonuçlar, bu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının eğitim durumlarına göre farklılaştığını tespit eden bazı çalışmaların sonuçları (Baloğlu, 2020; Aydemir, 2019 ve Bukaiei, 2016) da bulunmaktadır. Baloğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki ve entelektüel öz-yeterlik inançlarında yüksek lisans mezunlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydemir (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin akademik öz-yeterlik inançlarında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bukaiei (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında lisans mezunu lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarının sonuçları ise, bu çalışmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Akademik Başarı: Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde akademik başarılarına göre genel öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Akademik başarı AA olanların genel öz-yeterlik inançları, akademik başarı CB, akademik başarı CC ve akademik başarı DC ve altı olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarı BA olanların genel öz-yeterlik inançları, akademik başarı DC olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarı BB olanların genel öz-yeterlik inançları, akademik başarı DC ve olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde akademik başarılarına göre mesleki ve entelektüel öz-yeterlik

inançlarının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunurken, akademik ve sosyal öz-yeterlik inançlarının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yine sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançları, akademik başarı yüksek olanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Akademik başarı AA olanların mesleki öz-yeterlik inançları, akademik başarı CC ve akademik başarı DC ve altı olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarı BA olanların mesleki öz-yeterlik inançları, akademik başarı DC olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarı BB olanların mesleki öz-yeterlik inançları, akademik başarı DC ve altı olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin entelektüel öz-yeterlik inançlarında akademik başarı yüksek olanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Akademik başarı AA olanların entelektüel öz-yeterlik inançları, akademik başarı CB, akademik başarı CC ve akademik başarı DC ve altı olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarı BA olanların entelektüel öz-yeterlik inançları, akademik başarı CC olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarı BB olanların entelektüel öz-yeterlik inançları, akademik başarı CC olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inançlarının, mesleki öz-yeterlik inançlarının ve entelektüel öz-yeterlik inançlarının akademik başarı yükseldikçe arttığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının akademik başarıya göre farklılaşmasının nedeninin, akademik başarı daha yüksek olanların genellikle alanda daha bilgili olmaları, diğerlerinden daha fazla mesleki bilgiye sahip olmaları ve yaklaşım, teknik ve yöntemlerde daha hakim olmaları olduğu düşünülmektedir. İlgili alanyazına bakıldığında, sadece öğretmen adaylarının akademik başarıya göre öz-yeterlik inançlarını inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Coşkun (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarında ile öğrenci katılımını sağlama ve eğitim stratejilerini kullanma öz-yeterlik inançlarının alt boyutlarında not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Karabay ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazına ait bu sonuçlar, bu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak alanyazına bakıldığında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirleyen çalışmaların sonuçları da bulunmaktadır. Gülev (2015) tarafından yapılan çalışmada, biyoloji

öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının not ortalamalarına göre farklılaşmadığı, öğrenci katılımına ilişkin öz-yeterlik inançlarının ise yüksek not ortalamasına sahip olanlar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydın ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının genel not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ise bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar benzer çalışmalarla tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda sonuçlar ve tartışmalar sırasıyla cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarıya göre verilmiştir.

Cinsiyet: Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre erkek sınıf öğretmenleri ile kadın sınıf öğretmenleri arasında mesleki iş birliğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenin cinsiyetinin meslektaşları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlarında belirleyici olmadığı söylenebilir. Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin bu çalışmanın sonucunu destekleyen çalışmaların sonuçları (Gün, 2021; İmren, 2021; Selimoğlu, 2021; Taşdan, 2007 ve Selçuk, 2004) da bulunmaktadır. Gün (2021) ve Selimoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmalarda sonucunda öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İmren (2021) tarafından yapılan çalışmada, İmam Hatip okulu öğretmenlerinin takım çalışması algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Selçuk (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin ilköğretim okullarında takım çalışması işlerliğine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği

sonucuna ulaşılmıştır. Taşdan (2007) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim okulu ğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazına ait bu sonuçlar, bu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak Gümüş ve diğerkleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki iş birliğıne yönelik tutumlarının cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ise bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

Mesleki Kıdem: Bu çalışmaya katılan sınıf ğretmenlerinin mesleki iş birliğıne yönelik tutumlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre sınıf ğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin meslektaşları ile mesleki iş birliğıne yönelik tutumlarında belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin mesleki iş birliğıne yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığına ilişkin bu çalışmanın sonucunu destekleyen çalışmaların sonuçları (Selimoğlu, 2021 ve Selçuk, 2004) da bulunmaktadır. Selimoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki iş birliğıne yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır. Selçuk (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin ilköğretim okullarında takım çalışması işlerliğıne ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bu çalışma sonucunun bu sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir. Ancak Gün (2021) tarafından yapılan çalışmada, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okuldaki meslektaşları ile mesleki iş birliğıne yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İmren (2021) tarafından yapılan çalışma sonucunda İmam Hatip okulu ğretmenlerinin; Taşdan (2007) tarafından yapılan çalışmada ise ortaöğretim okulu ğretmenlerinin takım çalışması algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ise bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

Eğitim Durumu: Bu çalışmaya katılan sınıf ğretmenlerinin mesleki iş birliğıne yönelik tutumlarında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre sınıf ğretmenlerinin mesleki iş birliğıne yönelik tutumlarının, katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı ve benzer

düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığına ilişkin bu çalışmanın sonucunu destekleyen çalışmaların sonuçları (Gün, 2021; Taşdan, 2007 ve Selçuk, 2004) da bulunmaktadır. Gün (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Taşdan (2007) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Selçuk (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin ilköğretim okullarında takım çalışması işlerliğine ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarının bu çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir.

Akademik Başarı: Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarında akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarının yüksek, orta veya düşük olmasının meslektaşları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlarını etkilemediği söylenebilir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin meslektaşları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının, akademik başarılarına göre farklılaşmadığı ve mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde akademik başarıya göre öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının akademik başarıya göre farklılaşmamasının nedeninin, öğretmenin iş birliği yapabilmesi için gerekli mesleki bilgi ve becerilere sahip olmasının yeterli olmadığı, aynı zamanda gayret, bağlılık, motivasyon ve olumlu tutumlar da gerekli olduğu düşünülmektedir. Başka bir deyişle, iş birliğinin daha sosyal bir yönü olduğu, yani motivasyona ve öğretmenin okuldaki çalışma gruplarına ne kadar iyi uyum sağlayabildiğine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyi ile mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik

inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları arttıkça, mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının alt boyutları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler de ortaya konmuştur. Analiz sonuçlarına göre “mesleki iş birliğine yönelik tutum” ile öz-yeterlik inanç ölçeğinin dört alt boyutu olan “akademik öz-yeterlik”, “mesleki öz-yeterlik”, “sosyal öz-yeterlik” ve “entelektüel öz-yeterlik” orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlişkiler ayrıntılı olarak incelendiğinde mesleki iş birliğine yönelik tutum ile en yüksek ilişkinin "mesleki öz-yeterlik" en düşük ilişkinin ise "entelektüel öz-yeterlik" alt boyutuyla olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Çoban ve diğerleri (2020), Sehgal ve diğerleri (2017) ile Shachar ve Shmuelevitz (1997) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışmadaki sonucu desteklemektedir. Çoban ve diğerleri (2020) ile Sehgal ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmen öz-yeterliği ile iş birliği arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Shachar ve Shmuelevitz (1997), öğretmenlerin öğretimde öz-yeterliklerine ilişkin genel inançların, öğretmenlerin kendi aralarındaki iş birliğiyle arttığını bildirmektedir. Buna göre bu çalışmada ulaşılan sonucun ilgili çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemünde “Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerini yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerini yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre akademik öz-yeterlik, mesleki öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve entelektüel öz-yeterlik dört alt boyutu birlikte mesleki iş birliğine yönelik tutumu anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları, mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerini arttırmaktadır. Regresyon analizine göre mesleki iş birliğine yönelik

tutum üzerinde "mesleki öz-yeterlik" ve "sosyal öz-yeterlik" alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançları ve sosyal öz-yeterlik inançları meslektaşları ile mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyini arttırmaktadır. Öte yandan, regresyon analizine göre mesleki iş birliğine yönelik tutum üzerinde "akademik öz-yeterlik" ve "entelektüel öz-yeterlik" alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin akademik öz-yeterlik inançları ve entelektüel öz-yeterlik inançları meslektaşları ile mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyini etkilememektedir. Alanyazın tarandığında, öz-yeterlik inançlarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları yordayıp yordamadığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Öneriler: Bu bölümde çalışma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunmaktadır.

Çalışma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara yönelik öneriler:

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının “yüksek” düzeyde olduğu ve mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının “çok olumlu” düzeyde olduğu, öz-yeterlik inançlarının cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, mesleki iş birliğine yönelik tutumlarında cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık olmadığı sonuçlarına varılmıştır. İlgili literatüre bakıldığında bu sonuçlarla örtüşen ve örtüşmeyen çalışmaların olduğu görülmektedir, bu nedenle çalışma, nitel yöntemlerle incelenerek doğrulanabilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını ve mesleki iş birliğine yönelik tutumlarını, öğretmenin yaşı, branşı, okul büyüklüğü veya aynı müdürle çalışma süresi gibi diğer değişkenlere göre inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Çalışma, öğretmenlerin yeterlik ve iş birliğine ilişkin, okul müdürlerinin görüşlerini de içerecek şekilde genişletilebilir.

Bu çalışmanın evrenini Kocaeli ilindeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, başka iller, özel okul öğretmenleri ve farklı branş öğretmenleri üzerinde de yapılabilir.

Çalışma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara yönelik öneriler:

Çalışmada, “10 yıl ve daha az” ile “21 yıl ve üzeri” mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin “11-20 yıl” mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre entelektüel öz-yeterlik inançları boyutunda daha olumlu düzeyde oldukları bulunmuştur. Bu nedenle, “11-20 yıl” mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin entelektüel öz-yeterlik inançlarında düşüşe neden olan faktörlerin araştırılmasını ve entelektüel öz-yeterlik inançlarının gelişimi için uygun koşullar sağlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin edebiyat, eğitim sistemi, eğitim sistemindeki güncel gelişmeler, eğitim felsefeleri, eğitim politikaları, içinde yaşadıkları toplumu ve toplumun güncel sorunlarını sosyal ve bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirme gibi konularda kendilerini geliştirerek entelektüel öz-yeterlik inançlarını geliştirecekleri düşünülmektedir.

Çalışma, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek akademik başarıları lehine daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmenlerin öz-yeterliklerini artırmaya dönük hizmetiçi eğitim çalışmaları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

- Bandura, Albert (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, Albert (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Chrislip, David D. (2002). *The Collaborative Leadership Fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass, John Wiley & Sons.
- Conzemius, Anne, Jan O'Neill (2001). *Building Shared Responsibility for Student Learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, Richard, Rebecca DuFour, Robert Eaker, Thomas Many (2013). *Learning By Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work (Second Edition)*. Solution Tree Press.
- Fullan, Michael, Hargreaves, Andy (1991). *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, Andover, MA.
- George, Darren, Paul Mallery (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (tenth ed.)* Boston: Pearson.
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in The Postmodern Age*. Teachers College Press.
- Karasar, Niyazi (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Maddux, James E., Jennifer T. Gosselin (2012). Self-Efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 198–224). New York: The Guilford Press.
- Sawyer, Jeremy, Rita Obeid (2017). Cooperative and Collaborative Learning: Getting the Best of Both Methods. *How We Teach Now: The GSTA Guide to Student-Centered Teaching*, edited by Rita Obeid, Anna Schwartz, Christina Shane-Simpson, and Patricia J. Brooks, 163–177, Society of the Teaching of Psychology.
- Straus, David (2002). *How to Make Collaboration Work: Powerful Ways to Build Consensus, Solve Problems, and Make Decisions*. Berrett-Koehler Publishers.
- Tabachnick, Barbara G., Linda S. Fidell (2013). *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Boston: Pearson.

- Yazıcıoğlu, Yahşi, Samiye Erdoğan (2014). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- يونس، إبراهيم (2017). مقياس فاعلية الذات لدى المراهقين. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- الخفاف، إيمان عباس (2013). الذكاء الانفعالي، تعلم كيف تفكر انفعالياً. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عقل، خالد زكي (2004). المعلم بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الثقافة والنشر والتوزيع.
- عبدالعزیز، زواتني (2020). الموارد البشرية بين الكفاءة والفعالية. مركز الكتاب الأكاديمي.
- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد (2018). مفهوم وتقدير الذات. دار العلوم للنشر والتوزيع.
- سليم، مريم (2003). تقدير الذات والثقة بالنفس، دليل المعلمين. لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

- Akar, Cüneyt (2008). “Öz Yeterlik İnanç ve İlkokuma Yazmaya Etkisi.” Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2), 185-198.
- Akbaş, Ahmet, Öner Çelikkaleli (2006). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi.” Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 98-110.
- Aktürk, Ahmet Oğuz, Ayşe Delen (2020). “Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Düzeyleri ile Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki.” Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi, 4(2), 67-80.
- Albez, Canan, Şenol Sezer, Durdağı Akan, Şükrü Ada (2014). “İlköğretim Okullarında zümre Öğretmenler Kurulu Çalışmalarının Etkililiği Üzerine Bir İnceleme.” Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 7, 4-19.
- Al-Sharaa, Asaad Mohammed Mustafa (2019). “The Self Effectiveness and The Ability of Problems Solving of The Students in Secondary Schools by Mathematics Teachers in Aramtha schools.” Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(16), 38 - 55.
- Arseven, Ayla (2016). “Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi.” Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(19), 63–80.
- Arslan, Metin. (2012). Araştırma Yöntem ve Teknikleri. Ders Notları, Harran Üniversitesi Birecik Meslek Yüksekokulu.
- Aslan, Esra Ayeş (2018). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarıyla Çocuk Sevmeye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ağrı İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

- Atıcı, Meral (2001). “Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28(28), 483-499.
- Avcı, İbrahim (2020). Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Avila, Israel (2017). Effects of Teacher Collaboration on Student Achievement in Elementary School. Doctoral dissertation, California State Polytechnic University, Pomona.
- Aydemir, Süleyman (2019). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Profesyonellikleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aydın, Recep, Yunus Emre Ömür, Türkan Argon (2014). “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ile Akademik Alanda Arzularını Erteleme Düzeylerine Yönelik Görüşleri.” Eğitim Bilimleri Dergisi, 40, 1-12.
- Aydoğmuş, Mücahit, Mustafa Yıldız (2016). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Olmak İstememelerinin Nedenleri.” Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(47), 587-587.
- Ayvalı, Özge (2021). Öğretmen Liderliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babaoğlu, Emine, Kübra Korkut (2010). “The Correlation between Level of Classroom Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Classroom Management Ability Perceptions.” Inonu University Journal of the Faculty of Education, 11(1), 1-19.
- Baloğlu, Cezmi (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları İle Örgütsel Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kütahya Merkez İlçesi Örneği). Yüksek lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bandura, Albert (1977). “Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change.” Psychological Review, 84(2), 191–215.
- Bandura, Albert (1989). “Human Agency in Social Cognitive Theory.” American Psychological Association, 44(9), 1175–1184.
- Bandura, Albert (1993). “Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning.” Educational Psychologist, 28(2), 117-148.
- Bandura, Albert (1998) Personal and Collective Efficacy in Human Adaptation and Change. In: Adair, J.G., Belanger, D. and Dion, K.L., Eds., Advances in Psychological Science: Vol. 1. Personal, Social and Cultural Aspects, Psychology Press, Hove, 51-71.
- Barfield, Andy (2016). “Collaboration.” ELT Journal, 70(2), 222-224.
- Barni, Daniela, Francesca Danioni, Paula Benevene (2019). “Teachers’ Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching.” Frontiers in psychology, 10, 1645.

- Bay, Döndü Neslihan (2020). "Investigation of The Relationship Between Self-Efficacy Beliefs and Classroom Management Skills of Pre-School Teachers." *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348.
- Bay, Erdal, Bayram Çetin (2012). "İşbirliği Süreci Ölçeği (İSÖ) Geliştirilmesi." *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1063-1075.
- Bek, Yıldray (2007). *Öğretmenin Toplumsal/Mesleki Roller ve Statüsü*. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Berlin, Donna F., Arthur L. White (2012). "A Longitudinal Look at Attitudes and Perceptions Related to The Integration of Mathematics, Science, and Technology Education." *School Science and Mathematics*, 112(1), 20-30.
- Bocala, Candice, Kathryn Parker Boudett (2015). "Teaching Educators Habits of Mind for Using Data Wisely." *Teachers College Record*, 117(4), 1-20.
- Bolat, Salih (1996). "Eğitim Örgütlerinde İşbirliği." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 505-512.
- Bozkurt, Ali, Müberra Kursav (2021). "Türkiye ve TALIS Anketine Katılan Ülkelerdeki Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliği Algılarının Karşılaştırılması." *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 233-256.
- Bray-Clark, Nikki, Reid Bates (2003). "Self-Efficacy Beliefs and Teacher Effectiveness: Implications for Professional Development." *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Brígido, María, Ana Belen Borrachero, Maria Luisa Bermejo, Vicente Mellado (2013). "Prospective Primary Teachers' Self-Efficacy and Emotions in Science Teaching." *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 200-217.
- Brodie, Karin (2021). "Teacher Agency in Professional Learning Communities." *Professional Development in Education*, 47(4), 560-573.
- Butler, Deborah L., Leyton Schnellert (2012). "Collaborative Inquiry in Teacher Professional Development." *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206-1220.
- Bülbül, Serpil Ergün (2000). "Çoklu Karşılaştırma Testleri ve Bir Örnek Uygulama." *Öneri Dergisi*, 3(14), 95-100.
- Çakıroğlu, Jale, Erdiñ Çakıroğlu, William J. Boone (2005). "Pre-Service Teacher Self-Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Pre-Service Teachers in Turkey and the USA." *Science Educator*, 14(1), 31- 40.
- Camarinha-Matos, Luis, Hamideh Afsarmanesh (2008). "Concept of Collaboration." In G. D. Putnik, & M. Cruz-Cunha (Eds.), *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations*. IGI Global, 1, 311-315. <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-885-7.ch041>
- Caprara, Gian Vittorio, Claudio Barbaranelli, Patrizia Steca, Patrick S. Malone (2006). "Teachers' Self-Efficacy Beliefs As Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at The School Level." *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.

- Cavanagh, R. F., G. B. Dellar (1996). The Development of An Instrument For Investigating School Culture. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New York.
- Cerit, Yusuf (2009). "Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Cerit, Yusuf (2010). "Teacher Efficacy Scale: The Study of Validity and Reliability and Pre-Service Classroom Teachers' Self-Efficacy Beliefs." *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 68-85.
- Çetin, Şaban (2006). "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirmesi (Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması)." *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Chen, Peggy P., Hefer Bembenutty (2005). "Self-Efficacy and Delay of Gratification." *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 78-86.
- Child, Simon, Stuart Shaw (2016). "Collaboration In The 21st Century: Implications For Assessment." *Research Matters*, 22, 17-22.
- Clement, Mieke, Roland Vandenberghe (2000). "Teachers' Professional Development: A Solitary or Collegial (Ad) Venture?" *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- Çoban, Ahmet (2011). "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi." *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 28-45.
- Çoban, Ömür, Nedim Özdemir, Mehmet Şükrü Bellibaş (2020). "Trust in Principals, Leaders' Focus on Instruction, Teacher Collaboration, and Teacher Self-Efficacy: Testing A Multilevel Mediation Model." *Educational Management Administration & Leadership*, 1-21. doi:https://doi.org/10.1177/1741143220968170
- Çolak, İbrahim, Yılmaz İlker Yorulmaz, Yahya Altinkurt (2017). "Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Cook, Lynne, Marilyn Friend (1995). "Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices." *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Çoşkun, Oğuz Cihan (2020). Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançlarının, Öğretmen Öz-Yeterlilik ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Açısından İncelenmesi. Yüksek lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çubukçu, Zühal, Pınar Girmen (2007). "Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi." *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57-74.
- Dağlıoğlu, Özdağ (2013). An Investigation of The Differences in Perceived Self-Efficacy and Pedagogical Beliefs of Pre-Service English Teachers From Different Universities. Master's thesis, Başkent University, İnstitute Of Educational Sciences, Ankara.

- Daniels, Carol (2011). Teachers' Learning: Experiences of Professional Learning in A West Australian Government Secondary School. Master's thesis in Education, Murdoch University, Perth, Western Australia.
- Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree (2010). How High-Achieving Countries Develop Great Teachers. Stanford Center for Opportunity Pollcy in Education.
- Datnow, Amanda (2011). "Collaboration and Contrived Collegiality: Revisiting Hargreaves in The Age of Accountability." *Journal of educational change*, 12(2), 147-158.
- Dellinger, Amy B., Jacqueline J. Bobbett, Dianne F. Olivier, Chad D. Ellett (2008). "Measuring Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Development and Use of The TEBS-Self." *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Demir, Cennet, Yücel Gelişli (2018). "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Mesleki Görevlerine Yönelik Ders Dışı Zaman Kullanımları Arasındaki İlişki." *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 487-507.
- Djigić, Gordana, Snežana Stojiljković, Mila Dosković (2014). "Basic Personality Dimensions and Teachers' Self-Efficacy." *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602.
- Doğan, Selim (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ağrı İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- DuFour, Rick (2003). "Leading Edge: 'Collaboration Lite' Puts Student Achievement on A Starvation Diet." *Journal of Staff Development*, 24(4), 63-64.
- Eccles, Jacquelynne S., Allan Wigfield (2002). "Motivational Beliefs, Values, and Goals." *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Egodawatte, Gunawardena, Douglas McDougall, Dorian Stoilescu (2011). "The Effects of Teacher Collaboration in Grade 9 Applied Mathematics." *Educational Research for Policy and Practice*, 10(3), 189-209.
- Elgit, Burak (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eraut, Michael (1998). "Concepts of Competence." *Journal of Interprofessional Care*, 12(2), 127-139.
- Ervin, Sandra Reid (2011). The Relationship Between Teacher Collaboration and Student Achievement. Doctoral Thesis, The University of Southern Mississippi, Institute of Social Sciences, USA.
- Eschler, Bruce H. (2016). Finnish Teacher Collaboration: The Behaviors, Learning, and Formality of Teacher Collaboration. Dissertation, Brigham Young University, USA.
- Etikan, Ilker, Sulaiman Abubakar Musa, Rukayya Sunusi Alkassim (2016). "Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling." *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.

- Farrell, Thomas (2001). "Critical Friendships: Colleagues Helping Each Other Develop." *ELT journal*, 55(4), 368-374.
- Fiorilli, Caterina, Simona De Stasio, Paula Benevene (2020). "Well-Being of School Teachers in Their Work Environment." *Frontiers in Psychology*, 11, 1239.
- Geijsel, Femke P., Peter J. C. Sleegers, Reinoud D. Stoel, Meta L. Krüger (2009). "The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools." *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Goddard, Roger D., Yvonne L. Goddard (2001). "A Multilevel Analysis of The Relationship Between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools." *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, Yvonne, Minjung Kim (2018). "Examining Connections Between Teacher Perceptions of Collaboration, Differentiated Instruction, and Teacher Efficacy." *Teachers College Record*, 120(1), 1-24.
- Goddard, Yvonne, Roger Goddard, Megan Tschannen-Moran (2007). "A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools." *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goddard, Yvonne L., Robert Miller, Ross Larson, Roger Goddard, Jean Madsen, Patricia Schroeder (2010). *Connecting Principal Leadership, Teacher Collaboration, and Student Achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Denver, CO.
- Gökçe, Erten (2002). "İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 35, 1-2.
- Graham, Parry (2007). "Improving Teacher Effectiveness Through Structured Collaboration: A Case Study of A Professional Learning Community." *RMLE Online*, 31(1), 1-17.
- Graves, Donald H. (2001). "Build Energy With Colleagues." *Language Arts*, 79(1), 12.
- Gülev, Duygu (2015). *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançları, Akademik Öz Yeterlik İnançları, Öğrenme Stratejileri ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülşen, Mahir (2013). *Sosyal Öz-Yeterlik ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gumus, Sedat, Okan Bulut, Mehmet Sukru Bellibas (2013). "The Relationship Between Principal Leadership and Teacher Collaboration in Turkish Primary Schools: A Multilevel Analysis." *Education Research and Perspectives*, 40, 1-29.

- Gün, Feyza (2021). Öğretim Liderliği, Mesleki İşbirliği, Kolektif Sorumluluk ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gür, Gülbir (2008). A Study on The Predictors of Teachers' Sense of Efficacy Beliefs. Master's thesis, Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Güzel, Hatice (2018). “Öğretmen Adaylarının Değerleri ve Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki.” The Journal of Academic Social Science Studies, 72 , 1-14.
- Hargreaves, Andy (2019). “Teacher Collaboration: 30 Years of Research on Its Nature, Forms, Limitations and Effects.” Teachers and Teaching, 25(5), 603-621.
- Hargreaves, David H. (1999). “The Knowledge-Creating School.” British Journal of Educational Studies, 47(2), 122-144.
- Harter, Susan (1982). “The Perceived Competence Scale for Children.” Child Development, 53(1), 87-97.
- Held, Daniel, Jean-Marc Riss (1998). “Le Développement Des Compétences Au Service De L’organisation Apprenante.” Employeur Suisse, 13.
- Hsiao, Hsi-Chi, Jen-Chia Chang, Ya-Ling Tu, Su-Chang Chen (2011). “The Influence of Teachers’ Self-Efficacy on Innovative Work Behavior.” International Conference on Social Science and Humanity, 5(1), 233-237.
- Inger, Morton (1993). Teacher Collaboration in Secondary Schools. Centerfocus Number 2. National Center for Research in Vocational Education, Berkeley, CA.
- İpek, Cemalettin, Fatih Camadan (2012). “Primary Teachers’ and Primary Pre-Service Teachers’ Self-Efficacy Beliefs and Attitudes Toward Teaching Profession.” Journal of Human Sciences, 9(2), 1206-1216.
- İmren, Tayfun (2021). İmam Hatip Ortaokul ve Liselerinde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Takım Çalışması Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Jensvoll, Maja Henriette, Trond Lekang (2018). “Strengthening Professionalism Through Cooperative Learning.” Professional Development in Education, 44(4), 466-475.
- Johnson, Bruce (2003). “Teacher Collaboration: Good for Some, Not So Good for Others.” Educational studies, 29(4), 337-350.
- Johnston, Bill (2009). Collaborative Teacher Development. The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press, 241-49.
- Jong, Loes de, Jacobiene Meirink, Wilfried Admiraal (2019). “School-Based Teacher Collaboration: Different Learning Opportunities Across Various Contexts.” Teaching and Teacher Education, 86, 102925.

- Kaçar, Tuğçe, Kadir Beycioğlu (2017). “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” İlköğretim Online, 16(4), 1753-1767.
- Karabay, Ayşegül, Bilge Kuşdemir Kayıran, Dilek Işık (2015). “The Investigation of Pre-Service Teachers’ Perceptions about Critical Reading Self-Efficacy.” Eurasian Journal of Educational Research, 59, 227-246.
- Karakuş, İsmail (2017). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Karataş, Kasım (2020). “Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış.” Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(17), 39-56.
- Kaya, Sibel (2013). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Fen Öğretimi Dersine Bağlı Olarak Değişimi.” Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(21), 55-69.
- Kelchtermans, Geert (2006). “Teacher Collaboration and Collegiality As Workplace Conditions. A Review.” Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 220-237.
- Keller-Schneider, Manuela, Hua Flora Zhong, Alexander Seeshing Yeung (2020). “Competence and Challenge in Professional Development: Teacher Perceptions at Different Stages of Career.” Journal of Education for Teaching, 46(1), 36-54.
- Kilinc, Ali Cagatay, Mehmet Sukru Bellibas, Mahmut Polatcan (2020). “Learning-Centred Leadership and Change in Teacher Practice in Turkey: Exploring The Mediating Effects of Collaboration.” Educational Studies, 1-19.
- Klassen, Robert M., Ming Ming Chiu (2010). “Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress.” Journal of Educational Psychology, 102(3), 741–756.
- Korkut, Kübra, Emine Babaoğlu (2012). “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları.” Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8(16), 269-281.
- Küçük, Mehmet, Ebru Altun, Günay Paliç (2013). “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi: Rize İli Örnekleme.” Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 45-70.
- Kunnari, Irma (2018). Teachers Changing Higher Education: From Coping With Change to Embracing Change. University of Helsinki. Helsinki Studies in Education, 34. Helsinki: Unigrafia.
- Kursav, Müberra (2021). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının ve Mesleki İş Birliği Algılarının OECD Ülkeleri ile Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Laal, Marjan, and Mozhgan Laal (2012). “Collaborative Learning: What Is It?.” Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, 491-495.

- Lavie, José Manuel (2006). "Academic Discourses on School-Based Teacher Collaboration: Revisiting The Arguments." *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773-805.
- Leeuwen, Anouschka van, Jeroen Janssen (2019). "A Systematic Review of Teacher Guidance During Collaborative Learning in Primary and Secondary Education." *Educational Research Review*, 27, 71-89.
- Leonard, Pauline, Lawrence Leonard (2001). "Assessing Aspects of Professional Collaboration in Schools: Beliefs Versus Practices." *The Alberta Journal of Educational Research*, 47(1), 4-23.
- Levine, Thomas H., Alan S. Marcus (2010). "How The Structure and Focus of Teachers' Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning." *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398.
- Lieberman, Ann (1986). "Collaborative Work." *Educational Leadership*, 43(5), 4-8.
- Lima, Jorge Ávila de (2001). "Forgetting About Friendship: Using Conflict in Teacher Communities As A Catalyst for School Change." *Journal of Educational Change* 2(2), 97-122.
- Little, Judith (1990). "The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers." *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Liu, Shih-Hsiung, Hsien-Chang Tsai (2017). "Teachers' Experiences of Collaborating in School Teaching Teams." *Asian Social Science*, 13(2), 159-168.
- Mahato, Shaty kumar (2021). *Collaboration and its Concern for Teachers' Professional Development*. Educational Research, Kathmandu University, School of Education, Nepal.
- Marks, Helen M., Karen Seashore Louis (1997). "Does Teacher Empowerment Affect the Classroom? The Implications of Teacher Empowerment for Instructional Practice and Student Academic Performance." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-275.
- Mashhady, Habibollah, Nasser Fallah, Behruz Lotfi Gaskaree (2012). "The Role of Foreign Language Teachers' Self-Efficacy in Their Burnout." *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 2(4), 369-388.
- Meyer, Andre, Dirk Richter, Viola Hartung-Beck (2020). *The Relationship Between Principal Leadership and Teacher Collaboration: Investigating The Mediating Effect of Teachers' Collective Efficacy*. Educational Management Administration & Leadership.
- Moalosi, Smitta Waitshenga Tefo (2013). "Teachers Self Efficacy: Is Reporting Non-Significant Results Essential?." *Journal of International Education Research (JIER)*, 9(4), 397-406.
- Mora-Ruano, Julio Gregorio, Jörg-Henrik Heine, Markus Gebhardt (2019). "Does Teacher Collaboration Improve Student Achievement? Analysis of The German PISA 2012 Sample." *Frontiers in Education*, 4, 85.

- Morgil, İnci, Nilgün Seçken, A. Seda Yücel (2004). "Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi." Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6(1), 62-72.
- Muijs, Daniel, Alma Harris (2003). "Teacher Leadership—Improvement Through Empowerment? An Overview of The Literature." Educational Management & Administration, 31(4), 437-448.
- Murphy, Joseph (2002). "Reculturing the Profession of Educational Leadership: New Blueprints." Educational Administration Quarterly, 38(2), 176-191.
- Nathan, Linda (2008). "Teachers Talking Together: The Power of Professional Community." Horace, 24(1), 1-5.
- Oldaç, Yusuf İkbāl (2016). The Relationship Between Distributed Leadership, Enabling School Structure, Teacher Collaboration, Academic Optimism and Student Achievement: A School Effectiveness Model. Master's Thesis, Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Ojo, Olubukola Olakunbi, Akintomide Akinjide G., Ehindero S. A. (2012). "Primary School Teachers' Comfortability with Generalised Teaching in Public Schools in Osun State, Nigeria." World Journal of Education, 2(1), 145-153.
- Oppermann, Elisa, Rebecca Lazarides (2021). "Elementary School Teachers' Self-Efficacy, Student-Perceived Support and Students' Mathematics Interest." Teaching and Teacher Education, 103, 103351.
- Ostovar-Nameghi, Seyyed Ali, Mohsen Sheikahmadi (2016). "From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings." English Language Teaching, 9(5), 197-205.
- Özdemir, Soner Mehmet (2008). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54(54), 277-306.
- Özdoğru, Mehmet (2021). "Öğretmenler Arasındaki İş Birliği: Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri." Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama, 12(23), 125-147.
- Öztekin, Utku (2019). High and Middle School Science, Mathematics and Computer Science Teachers' Perceptions and Attitudes About Teacher Collaboration. Master's thesis, Boğaziçi University, Graduate School of Science and Engineering, İstanbul.
- Öztürk, Sevim, Yalçın Varol Yıldızbaş (2019). "Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Anakizi." Tarih Okulu Dergisi, 12(38), 196-234.
- Pajares, M. Frank (1992). "Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing Up A Messy Construct." Review of Educational Research, 62 (3), 307-332.
- Patton, Kevin, Melissa Parker (2017). "Teacher Education Communities of Practice: More than A Culture of Collaboration." Teaching and Teacher Education, 67, 351-360.

- Pearman, Cathy, Freddie Bowles, Walter Polka (2021). "Teacher Educator Perceptions of Characteristics of Self-Efficacy." *Critical Questions in Education*, 12(1), 81-99.
- Perera, Harsha N., Jennifer E. John (2020). "Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Teaching Math: Relations with Teacher and Student Outcomes." *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101842.
- Pettersson, Gerd, Kristina Ström (2019). "Professional Collaboration Between Class Teachers and Special Educators in Swedish Rural Schools." *British Journal of Special Education*, 46(2), 180-200.
- Reeves, Philip M., Wik Hung Pun, Kyung Sun Chung (2017). "Influence of Teacher Collaboration on Job Satisfaction and Student Achievement." *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236.
- Retallick, John, Dean Fink (2002). "Framing Leadership: Contributions and Impediments to Educational Change." *International Journal of Leadership in Education*, 5(2), 91-104.
- Ronfeldt, Matthew, Susanna Owens Farmer, Kiel McQueen, Jason A. Grissom (2015). "Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement." *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Ryan, Allison M., Paul R. Pintrich (1997). "Should I Ask for Help? The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents' Help Seeking in Math Class." *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341.
- Şahin, Betül (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Saito, Eisuke, Matthew Atencio (2013). "A Conceptual Discussion of Lesson Study from A Micro-Political Perspective: Implications for Teacher Development and Pupil Learning." *Teaching and Teacher Education*, 31, 87-95.
- Santagata, Rossella, Jody Guarino (2012). "Preparing Future Teachers to Collaborate." *Issues in Teacher Education*, 21(1), 59-69.
- Say, Murat (2005). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schuck, Sandy, Peter Aubusson, John Buchanan, Meera Varadharajan, Paul F. Burke (2018). "The Experiences of Early Career Teachers: New Initiatives and Old Problems." *Professional Development in Education*, 44(2), 209-221.
- Sehgal, Prachee, Ranjeet Nambudiri, Sushanta Kumar Mishra (2017). "Teacher Effectiveness Through Self-Efficacy, Collaboration and Principal Leadership." *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505-517.
- Selimoğlu, Baran (2021). Öğretmenlerin Örgüt İklimi Algıları ile Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

- Selçuk, Hacı İsmail (2004). İlköğretim Okullarında Takım Çalışmalarının İşlerliği Konusunda Öğretmen Görüşleri (Sakarya Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Shachar, Hanna, Haddas Shmuelewitz (1997). "Implementing Cooperative Learning, Teacher Collaboration and Teachers' Sense of Efficacy in Heterogeneous Junior High Schools." *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53-72.
- Shah, Madiha (2012). "The Importance and Benefits of Teacher Collegiality in Schools—A Literature Review." *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 46, 1242-1246.
- Shakenova, Lyailya (2017). "The Theoretical Framework of Teacher Collaboration." *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20(2), 34-48.
- Sharma, Hemant Lata, Gunjan Nasa (2014). "Academic Self Efficacy: A reliable Predictor of Educational Performances." *British Journal of Education*, 2(3), 57-64.
- Siebert, Mary Catherine (2006). An Examination of Students' Perceptions of Goal Orientation in The Classroom and Teachers' Beliefs about Intelligence and Teacher Efficacy. Doctoral Thesis, Kansas State University, College of Education, Kansas.
- Skaalvik, Einar M., Sidsel Skaalvik (2007). "Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout." *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, Einar M., Sidsel Skaalvik (2010). "Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations." *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Smith, Stuart C., James J. Scott (1990). *The Collaborative School: A Work Environment for Effective Instruction*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Stephanou, Georgia, Georgios Gkavras, Maria Doulkeridou (2013). "The Role of Teachers' Self-and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School." *Psychology*, 4, 268-278.
- Steh, Barbara, Jana Kalin (2011). "Building partner cooperation between teachers and parents." *Ceps journal*, 1(4), 81-101.
- Sertkaya, Fahri (2016). Zümre Öğretmenler Kurulu Çalışmalarının Yönetim Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sweller, John, Jeroen JG van Merriënboer, Fred Paas (2019). "Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later." *Educational Psychology Review*, 31, 261-292.
- Tallman, Tamara Olena (2021). "How Teachers Experience Collaboration." *Journal of Education*, 201(3), 210-224.
- Tasdan, Murat, Eda Tiryaki (2008). "Comparison of The Level of Job Satisfaction Between at Private and State Primary School Teachers. " *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.

- Taşdan, Şinasi (2007). Ortaöğretim Okullarında Takım Çalışması (Bolu İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tichenor, Mercedes, John Tichenor (2019). "Collaboration in The Elementary School: What Do Teachers Think?." *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(2), 54-61.
- Tılfarlıoğlu, Filiz Yalçın, Sibel Ulusoy (2012). "Teachers' Self-Efficacy and Classroom Management Skills in EFL Classrooms." *Electronic Journal of Education Sciences*, 1(2), 37-57.
- Toy, Süleyman Nazif (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Truijen, K.J.P., P.J.C. Sleegers, M.R.M. Meelissen, A.F.M. Nieuwenhuis (2013). "What Makes Teacher Teams in A Vocational Education Context Effective? A Qualitative Study of Managers' View on Team Working." *Journal of Workplace Learning* 25(1), 58-73.
- Tsalidi, Aikaterini Stavroula (2019). Practices and Conditions of Teacher Collaboration: Case Study of A Greek Primary School. Master's Thesis in Education, University of Jyväskylä, Faculty of Education and Psychology, Finland.
- Tschannen-Moran, Megan (2001). "Collaboration and The Need for Trust." *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, Megan, Cynthia Uline, Anita Woolfolk Hoy, Timm Mackley (2000). "Creating Smarter Schools Through Collaboration." *Journal of Educational Administration*, 38(3), 247-271.
- Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy, Wayne K. Hoy (1998). "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure." *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Valls, Marjorie, Patrick Bonvin (2015). "Auto-Efficacité Des Enseignants : Quels Outils D'évaluation Utiliser?." *Mesure Et Évaluation en Éducation*, 38(3), 1-47.
- Vangrieken, Katrien, Filip Dochy, Elisabeth Raes, Eva Kyndt (2015). "Teacher Collaboration: A Systematic Review." *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vangrieken, Katrien, Ilke Grosemans, Filip Dochy, Eva Kyndt (2017). "Teacher Autonomy and Collaboration: A Paradox? Conceptualising and Measuring Teachers' Autonomy and Collaborative Attitude." *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.
- Wentzel, Kathryn R. (1991). "Social Competence at School: Relation Between Social Responsibility and Academic Achievement." *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24.

- Wildová, Radka (2014). "Training Primary School Teachers—Issues and Trends Republic." *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 1112-1115.
- Williams, Marlie L. (2010). *Teacher Collaboration as Professional Development in A Large, Suburban High School*. Doctoral Thesis, The University of Nebraska-Lincoln, Educational Studies, Lincoln, Nebraska.
- Yeşilyurt, Etem (2013). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Algıları." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, Dilara (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Özyeterlik, İlk Okuma Yazma Öğretimi Özyeterlik ve Matematik Öğretimi Özyeterlik İnançları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yılmaz, Dilara, Hakan Turan (2020). "Self-Efficacy Beliefs of Pre-Service Teachers in Teaching First Reading and Writing and Mathematics." *Participatory Educational Research*, 7(1), 257-270.
- Yılmaz, Kürşad, Mustafa Çelik (2020). "Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi." *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.
- Yılmaz, Kürşad, Yahya Altınkurt (2014). "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.
- Yuan, Rui, Jia Zhang (2016). "Promoting Teacher Collaboration Through Joint Lesson Planning: Challenges and Coping Strategies." *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(5/6), 817-826.
- Zimmerman, Barry J. (2000). "Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn." *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- برهم، أحمد خليل، و حامد عبدالله طلافحة (2019). "الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية". دراسات، العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. 46(2)، 485-506.
- صالح، أحمد محمد حسن (1995). "قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة". مجلة القياس والتقويم التربوي الفلسطيني، 3(6)، 215-228.
- شنكامة، الزهرة (2013). *تسيير الكفاءات البشرية في المؤسسة*. رسالة ماجستير في التنظيم السياسي والإداري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- أبا الخيل، أمّنة عبدالعزيز صالح (2017). "الفاعلية الذاتية المهنية وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات وطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز_جدة". العلوم التربوية، مجلة علمية محكمة ربع سنوية، العدد الثاني-ج1، 54-97.
- ساكر، أميرة (2017). *الصعوبات التي يواجهها معلمو المرحلة الابتدائية في إدارة الصف الدراسي دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بدائرة سيقوس*. رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- حجازي، جولتان حسن (2013). "فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية". المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(4)، 419-433.

- كرماش، حوراء عباس (2016). "الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل". مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، 29، 544-527.
- أحمد، حيمود (2010). المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي. رسالة دكتوراه، جامعة منتوري-قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، الجزائر.
- عرنكي، رغدة ميشيل، نسرين بهجت الشمايلة، أسى عبد الحافظ الجعافرة، و أمل مطلب السبيلة (2016). "الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات". مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، 35(170 جزء 3)، 567-541.
- رضوان، سامر جميل (2020). "توقعات الكفاءة الذاتية - البناء النظري والقياس". مجلة شؤون اجتماعية، 14(55)، 51-25.
- البادي، عائشة بنت سعيد بن سالم (2014). بعض سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس سلطنة عمان. رسالة ماجستير، جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب، سلطنة عمان.
- عبد النبي، فاتحي (2016). الوضعية المهنية للمعلم في سياق الإصلاح التربوي دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية. أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- لبنى، بن سي مسعود (2007). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير، جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، الجزائر.
- محمد، محسن كاظم، ومرضى علي رزاق (2017). توقعات الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية الآداب. بحث تخرج، جامعة القادسية، كلية الآداب، العراق.
- خضير، مرفت إبراهيم إبراهيم (2016). "كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى مدراء المدارس". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 35(169 جزء 3)، 62-13.
- بوناب، مريم، ونوال بوسعيد (2020). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأساتذة - دراسة مقارنة بين أساتذة التعليم المتوسط والثانوي. رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.
- امحمد، مسعودي (2015). "الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدرسة الابتدائية دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بولاية مستغانم". المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، 3(2)، 188-165.
- عبد العلي، مهند عبد سليم (2003). مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحترق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.
- يعقوب، نافذ نايف رشيد (2012). "الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة - المملكة العربية السعودية". مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(3)، 98-71.
- بقيعي، نافز أحمد عبد (2016). "الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات". دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية، 43(2)، 618 - 597.
- الخليلة، هدى (2011). "الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25(1)، 24-1.
- يوسف، ولاء سهيل (2016). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية. رسالة ماجستير في علم النفس العام، جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

3. Elektronik Kaynaklar

- Armstrong, Paul (2015). Effective School Partnerships and Collaboration for School Improvement: A Review of The Evidence. Department for Education. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Effective-school-partnerships-and-collaboration-for-Armstrong/f141090424cb7afdf1d010a78296e7c379ae32be> (accessed 17 September 2021).
- Davis, Lauren (2020). Teacher Collaboration: How to Approach It In 2020. Retrieved August 28, 2021, from: <https://www.schoolology.com/blog/teacher-collaboration>
- Caena, Francesca (2013). Supporting Teacher Competence Development For Better Learning Outcomes. Education & Training, European Commission. Retrieved from: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Çınar, İkrım (2008). İlköğretimin Önemi ve Öğretmen. Eğitim Dergisi, <http://www.egitim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-20-demokrasi-egitimi-ekim-2008/279-ilkogretimin-onemi-ve-ogretmen> Erişim: 25.08.2021
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 1739 Sayılı Kanun. T.C Resmi Gazete (14574). Erişim Adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> Erişim: 10 Mayıs 2021.
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi. <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurullari-ve-zumreleri-yonergesinde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonerge/icerik/796> Erişim: 28.02.2022
- Montiel-Overall, Patricia (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. School Library Media Research [Online], 8. Retrieved October 01, 2021, from: https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol8/SLMR_TheoryofCollaboration_V8.pdf
- Pajares, Frank (2002). Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. Retrieved April 28, 2021, from: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Senemoğlu, Nuray (1994). Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgiye Ulaşma Yollarını Öğreten Kişidir. Erişim Adresi: https://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif_ogr.htm Erişim: 26 Nisan 2021.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğretmenim,

Sizi, danışman hocam Hakan TURAN ile birlikte yürüttüğümüz “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmaya katılmaya davet ediyorum. Sizden toplam 40 maddeden oluşan iki ölçeği doldurmanız beklenmektedir. Uygulama yaklaşık 5 dakika sürecektir. Çalışmadan elde edilecek bulgular tamamen araştırma amacı için kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu bilgiler dışında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya [REDACTED] e-posta adresinden ulaşabilirsiniz.

Saygılarımla...

Osama ALKAHLOUT

Kocaeli Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

EPÖ Anabilim Dalı YL Öğrencisi

Cinsiyet	1. Kadın	2. Erkek
Mesleki Kıdem	1. 1 yıl ve daha az 4. 11-15 yıl	2. 2-5 yıl 5. 16-20 yıl 3. 6-10 yıl 6. 21 yıl ve üzeri
Eğitim Durumu	1. Lisans	2. Lisansüstü
Akademik Başarı	1. AA (100-90) (79-75)	2. BA (89-85) 5. CC (74-65) 6. DC (64-58) 7. DD ve altı (57 ve altı)
	3. BB (84-80)	4. CB

EK 2. ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği		1. Kesinlikle katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle katılıyorum
1	Branşım ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.					
2	Branşım ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.					
3	Branşım ile ilgili gelişmeleri takip edebilirim.					
4	Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımdan güvenini kazanabilirim.					
5	Branşım ile ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.					
6	Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.					
7	Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilirim.					
9	Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.					
10	Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.					
11	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.					
12	Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.					
13	Velilerle iyi iletişim kurabilirim.					
14	Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.					
15	Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
16	Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.					
17	Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.					
18	Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.					
19	Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.					

20	Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					
21	Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim.					
22	Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.					
23	Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.					
24	Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.					
25	Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.					
26	Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.					
27	Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.					

EK 3. ÖĞRETMENLER ARASINDA MESLEKİ İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği		1. Hiç Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Orta Derecede Katılıyorum	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
1	İş birliği çalışmaları öğrenmenin doğasını keşfetmemize yardımcı olur.					
2	Öğretmenlerle yaptığım iş birliği çalışmaları mesleğime katkı sağlar.					
3	Paylaşılan öğrenmeler, öğrenme sorunlarının doğasını keşfetmemize yardımcı olur.					
4	Okullarda iş birliği çalışmaları yapmak boşa zaman harcamaktır.					
5	İş birliği çalışmaları işlerin yapılmasını zorlaştırıyor.					
6	İş birliği çalışmaları öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlıyor.					
7	İş birliği, kendimi okulun bir üyesi gibi hissetmemi sağlar.					
8	Başkalarından bir şeyler öğrenmekten memnun olurum.					
9	İş birliği çalışmaları bir kurumdaki insanları birbirine yakınlaştırır.					
10	İş birliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılıyorum.					
11	İş birliği yapınca iletişim becerilerimiz gelişiyor.					
12	İş birliği çalışmaları sayesinde yıkıcı çatışmaları daha kolay çözebiliyoruz.					
13	İş birliği yapınca okulun toplam performansı gelişiyor.					

EK 4. ETİK KURULU ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.10.2021-E.132504



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-10017888-020-132504
Konu : Osama ALKAHLOUT

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.10.2021 tarihli, 124524 sayılı ve "Etik Kurul Onayı Hk." konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 26/10/2021 tarih ve 2021/13 nolu toplantısında alınan 9 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Karar No 9: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 11.10.2021 tarih ve 124524 sayılı yazısı görüşüldü. Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi Osama ALKAHLOUT'un, Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları ile Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yapacağı anketin uygulanmasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. İbrahim ŞİRİN
Kurul Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

İBRAHİM ŞİRİN (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 27.10.2021 18:54

Belge Doğrulama Kodu :BSRZUSTJ38

Belge Doğrulama Adresi :<https://turkiye.gov.tr/kocaeli-universitesi-ebys>

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi
41380, Kocaeli

Bilgi için: Pelin ÜNALDI DOLGUN

Tel:+90 (262) 303 10 01 Faks:+90 (262) 303 10 33

E-Posta :rekiletisim@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :<http://www.kocaeli.edu.tr>

Kep Adresi: kocaeliuniversitesi@hs01.kep.tr

Raportör
Telefon No: 303 10 49

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5. MİLLÎ EĞİTİM İZNİ



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-38071177
Konu : Araştırma İzni
(Osama ALKAHLOUT)

01/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Kocaeli Üniversitesinin 19/11/2021 tarih ve 142715 sayılı yazısı.

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans öğrencisi Osama ALKAHLOUT'un "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları İle Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışmasını İlimiz ilkokullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz ilkokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Erdinç BOZKURT
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
01/12/2021

Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Korfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası B Blok

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (262) 300 58 71

E-Posta : strategistime41@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: İbrahim TURAN

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi : www.kocaelimem.meb.gov.tr

Faks: 2623211554

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b973-2114-36fa-b1d0-0a67 kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ İZİN YAZIŞMASI

Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeğinin İzin Talebi

Gelen Kutusu x

✕ 🖨️ 🔗



Osama Alkahlout

Alıcı: ibrhmcolak

9 Nisan Cum 00:09 (1 gün önce) ★ ↩️ ⋮

Merhaba İbrahim hocam,

Kocaeli Üniversitesi Yüksek Lisans Eğitim Programları ve Öğretim Programı Bölümü Öğrencisi Osama Alkahlout.

İzniniz olursa tez çalışmamda "Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Gösterdiğiniz ilgiye şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.



İbrahim Colak

Alıcı: Osama Alkahlout

00:57 (16 saat önce) ☆ ↩️ ⋮

Sayın Alkahlout,

Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği"ni çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçeğe ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bilgilerine ekteki ilgili makaleden ulaşabilirsiniz.

Başarılar dileriz.

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

Çolak, I., Yorulmaz, Y. I. & Altunkurt, Y. (2017). Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.

EK 7. ÖĞRETMENLER ARASINDA MESLEKİ İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN YAZIŞMASI

Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeğinin İzin Talebi



Osama Alkahlout

Alıcı: kursadyilmaz

9 Nisan Cum 00:05 (2 gün önce)



Merhaba Kürşad hocam,

Kocaeli Üniversitesi Yüksek Lisans Eğitim Programları ve Öğretim Programı Bölümü Öğrencisi Osama Alkahlout.

İzniniz olursa tez çalışmamda "Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği"ni çalışmamda kullanmak istiyorum.

Gösterdiğiniz ilgiye şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Fwd: Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği

Gelen Kutusu x



Kürşad Yılmaz

Alıcı: ben

9 Nisan Cum 07:18 (1 gün önce)



Merhaba. Ölçeği ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Kürşad Yılmaz

--

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZGEÇMİŞ

İlk, orta ve lise öğrenimini Gazze'de tamamladı. 2014 yılında girdiği Al-Azhar Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 2018 yılında birincilik ve onur derecesi ile mezun oldu. Türkçe öğrenimini 2019 yılında Kocaeli Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde tamamladı. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim programında tezli yüksek lisans öğrenimine 2019 yılında başladı. 2018 yılında Gazze'de sınıf öğretmeni olarak ilk görevine atandı.