

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Prof. Dr. Türkan ARGON

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Kolektif yeterlik değişkenine ilişkin öğretmen algılarının; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurumda çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Avrupa yakasındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul ve ortaokullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme yolu ile belirlenen 1760 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", ve "Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 programında çözümlenmiştir. Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları oldukça katılıyorum düzeyinde bulunmuştur. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurumdaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel anlamda manidar fark göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Kolektif yeterlik, öğretmen algıları, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri.

Primary and Secondary School Teachers' Collective Efficacy Perceptions

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine primary and secondary school teachers' collective efficacy perceptions and to identify whether the perceptions of primary and secondary school teachers' regarding collective efficacy perceptions change according to variables such as gender, age, seniority, field, educational level and working time in this school. The universe of the study was formed of primary-secondary schools and school teachers working in Istanbul European Side during the 2012-2013 educational year and the sample of the study consisted of 1760 teachers. The sample was chosen through stratified sampling. "Personal Information Form" and "Collective Efficacy Scale" were used as data collection tools in the study. SPSS 20.00 programs were used in analysis of the data. Arithmetic mean, standard deviation, independent t-test, one way variance analysis and Pearson Correlation analysis were used for analyzing data. The results of the research identified that teachers in the study selected "Somewhat Agree" towards collective efficacy. The perceptions of teachers regarding the collective efficacy showed statistical significant differences according to gender, age, seniority, field, educational level and working time in this school.

Key Words: Collective efficacy, teachers' perceptions, primary and secondary school teachers.

*Bu çalışma doktora tezinden uyarlanmıştır ve doktora tezi TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

Giriş

Son yıllarda pozitif psikolojiye olan ilginin artması ve bu alanda yapılan çalışmaların fazlaşması, olumsuz olan duyguların ve davranışların incelenmesi yerine, pozitif yaklaşımları içerisinde barındıran kavramların gündeme gelmesine yol açmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji, insancıl psikolojiden (fenomenolojik yaklaşımlardan) beslenerek, özellikle psikolojinin ihmal edilen bir konusu olan olumlu insanın özelliklerini ele almakta, insanın üst düzeyde işlerliğinin incelenmesini, güçlü yönlerinin ve potansiyelinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013; (Kararımak ve Siviş, 2008). Pozitif psikolojinin kapsamı içerisinde yer alan konuların ayrıntılı bir şekilde araştırılması ile işgörenlerin pozitif duygu, düşünce ve tutumları ortaya çıkarılabilecek ve böylece etkililik ile üretkenlikteki etkileri belirlenebilecektir. Bu doğrultuda yeterlik kavramı da pozitif psikoloji konuları arasında yer alan bir araştırma alanı olarak ifade edilmektedir (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Yeterlik, çalışanların işlerini örgüt amaçlarına uygun bir şekilde yapabilmeleri ve böylelikle örgütlerin etkili bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından önemli bir kavram olarak nitelendirilmektedir (Bursalıoğlu, 1981). Öğretmen öz yeterliği kavramı Rotter'in kontrol odağı teorisi ve Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından ortaya çıkmıştır. Öz yeterlilik ve kolektif yeterlilik kavramları birbirini destekleyen ancak farklılıkları da olan kavramlar olmakla birlikte; kolektif yeterlik, öz yeterlik kavramı üzerine kurulmuştur (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Duman, Göçen ve Duran, 2013). Okul örgütünün üyeleri olarak öğretmenler, okulun sosyal çevresini etkileyen inançları paylaşırlar. Sosyal bilişsel teori tarafından varsayıldığı gibi, sosyal etki öz yeterliği şekillendirir. Okullarda öğretim genellikle grup bağlamında gerçekleştirilir ve öğretmenlerin karşılaştığı birçok sorun, onların kolektif olarak çalışmalarını gerektirir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

Bandura (1997)'ya göre kolektif öğretmen yeterliği, grupların belirli başarımlar düzeyleri üretmek için gerekli eylemler aşamalarını örgütleme ve yönetmede ortak kapasitesine yönelik paylaşılmış inancıdır. Goddard ve Goddard (2001) kolektif yeterliğe ilişkin olarak öğretmenlerin olumlu ve olumsuz algılarının onların okul ortamındaki davranışları üzerinde çeşitli etkilere sahip olduğunu belirtmektedirler (Akt: Kurt, 2009).

Kolektif yeterlik öz yeterlikten farklı olarak, etkileşimli, eşgüdümlü ve sinerjik sosyal dinamikleri kapsar. Algılanan kolektif yeterlik, bireysel yeterlik algılarının toplamı olmaktan çok grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutum olarak anlaşılmalıdır (Fernandez-Ballesteros, Diez-Nicolas, Carpara, Barbanelli, ve Bandura, 2002). Kolektif yeterlik kavramı, bir okuldaki tüm öğretim personelinin çabalarının öğrenci başarısı üzerine olumlu etki yapacağına dair öğretmen algılarını anlatır (Goddard, vd., 2000).

Goddard vd. (2000) tarafından kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin geliştirilen model, Bandura'nın (1997) öz yeterlik ve Tschannen-Moran, Hoy, ve Hoy (1998) tarafından oluşturulan öğretmen yeterliği modeli üzerine kurulmuştur. Bu modele göre, kolektif yeterlik, bir görevi gerçekleştirmedeki algılanan yeterlik ve görevin gerçekleştirildiği bağlamın etkileşimine bağlıdır (Kurt, 2009). Sonuç olarak öğretmenlerin yapmış oldukları değerlendirmelerin, kolektif öğretmen yeterliğinin gelişmesinde olumlu ya da olumsuz katkıda sağlayabileceği söylenebilir.

Kolektif yeterlik bir gruba ait sosyal dinamiklerle ilgilenmemizi gerektiren bir kavram olduğundan eğitim bilimlerinde de incelenen bir konu olmuştur (Goddard, Woolfolk Hoy, Hoy, 2004). Bandura'ya (1993) göre, kolektif öğretmen yeterliği önemli bir okul özelliğidir. Çünkü öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı bağlantılıdır (Akt: Kurt, 2012). Araştırmaların sonuçları, algılanan kolektif yeterliğin okullardaki öğrenci başarısı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve kolektif yeterliğin öğretimin kalitesini geliştiren önemli yapılardan biri olduğunu ve öğrenci başarısını etkilediğini

ortaya koymaktadır (Eells, 2011; O'Hara, 2011; Tschannen-Moran & Barr, 2004; Pennycuff, 2010; Sandoval, 2010; Parker, Hannah & Topping, 2006).

Bir öğretmenin kolektif yeterlik algısı geçmiş yaşantılarında karşılaştığı durumlar (uzmanlık deneyimi), diğer öğretmenlerin başarı ve başarısızlıkları (dolaylı deneyim), katıldıkları seminer, çalıştay gibi eğitsel faaliyetler (sözel ikna) ve mutluluk, hayal kırıklığı, çaresizlik (duygusal durumlar) gibi faktörlerden etkilenecek olumlu ya da olumsuz yönde değişmektedir (Duman, Göçen ve Duran, 2013).

Öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasını sağlamada öğretmenlerin kendilerini kolektif olarak yetenekli gördükleri okulların olması önemlidir. Aksi durumda, akademik başarıyı sağlamada, kendilerini kolektif olarak güçsüz gören öğretmenlerin olduğu okullar, tüm okul hayatına yayılacak akademik grup yararsızlığı hissine yol açar (Bandura, 2002). Kolektif yeterlik inançlarına ilişkin araştırmalar, öğretmenlerin sadece kişisel yeterlik algılarına değil bununla birlikte bir okuldaki öğretmenlerin tümünün yeteneklerine ilişkin yeterlik algılarına da sahip olduklarını göstermektedir. (Goddard ve arkadaşları, 2004). Meslektaşlarının kolektif yeterliğinin yüksek olduğunu düşünme eğiliminde olduğu okullarda öğretmenler, başarılı öğretim beklentisi içine girebilmekte ve bu yüzden birbirleriyle başarılı bir şekilde çalışmaktadırlar. Bu kapsamda araştırmanın amacı öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının düzeylerini ve bu algıların bazı değişkenler açısından incelenmesidir.

Problem

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının düzeyi nedir?

2. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, kurumda çalışma süresi ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla araştırma betimsel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1995).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli Avrupa yakasındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2012-2013 eğitim öğretim yılı verilerine göre İstanbul ili Avrupa yakasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 908 resmi ilköğretim okulu ve bu okullarda çalışan toplan 35554 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma örnekleme, tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemde evren benzer alt evrenlere-tabakalara ayrıldığından alt evrenlere ait varyansların daha küçük olmasına, dolayısıyla daha küçük örneklemlemlerle daha temsili istatistiklere ulaşılabilir (Balcı, 2005: 85). Tabakalı örnekleme tekniği, evrendeki alt grupların örnekleme girmesini garantileyen bir örnekleme tekniği olması açısından eğitim araştırmalarında en çok kullanılan örnekleme türlerinden biridir (Borg ve Gall, 1989: 224).

Araştırmanın örnekleme seçilirken İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan ilçeler; eğitim endeksleri bakımından alt, orta ve üst olmak üzere üç kısma ayrılmıştır. İstanbul İli Avrupa Yakasındaki ilçelerin eğitim endeksleri ise "İstanbul'da bilgi odaklı küresel rekabet projesi" (Şeker, Altuğ, Nasır, Saldanlı, Akdöl, Akçalı ve Yurdaer, 2012) adlı İstanbul Kalkınma Ajansı

tarafından desteklenen proje kapsamında Türkiye’de 81 il ve İstanbul’da 39 ilçeye ait çıkartılan Rekabet Haritalarından alınmıştır. Basit yansız örnekleme ile her bir grupta üçer ilçe seçilmiştir. Bu ilçeler üst eğitim endeksini grubunu temsil eden; Bakırköy, Beşiktaş ve Şişli, orta eğitim endeksi grubunu temsil eden Bahçelievler, Küçükçekmece ve Başakşehir ilçeleri, alt eğitim endeksi grubunu temsil eden ise Bağcılar, Güngören ve Esenler ilçeleri olarak belirlenmiştir. Bu ilçeleri örnekleleyen 101 okuldan 2200 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Bu ölçeklerden 1870 tanesinin geri dönüşü sağlanmış, 1870 ölçekten kurallara uygun olarak doldurulmayan 110 tanesi uygulama dışı bırakılarak kalan 1760 ölçek ile asıl uygulamanın analizleri yapılmıştır.

Tablo 1. Araştırma örnekleminin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları

Demografik Özellikler		f	%	Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	1014	57.6	Branş	Sınıf Öğr	787	44.7
	Erkek	746	42.4		Branş Öğr	973	55.3
Yaş	20-30 yaş	622	35.3	Kurumda Çalışma Süresi	0-5 yıl	1226	69.7
	31-40 yaş	637	36.2		6-10 yıl	286	16.3
	41 yaş ve üzeri	501	28.5		11 yıl ve üzeri	248	14.1
	Yüksekokul	186	10.6		1-5 yıl	540	30.7
Öğrenim Durumu	Lisans	1409	80.1	Kıdem	6-10 yıl	346	19.7
	Lisansüstü	165	9.4		11-15 yıl	377	21.4
					16 yıl ve üzeri	497	28.2
				Toplam		1760	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 57.6’sı “kadın”, % 42.4’ü “erkek”tir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin % 35.3’ü “20-30 yaş”, % 36.2’si “31-40” yaş, 28.5’i “41 yaş ve üzerindedir. Öğrenim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin % 10.6’sı “yüksek okul mezunu”, % 80.1’i “lisans” mezunu, % 9.4’ü “lisans üstü” mezundur. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin % 30.7’si “1-5 yıl”, % 19.7’si “6-10 yıl”, % 21.4’ü “11-15 yıl” ve % 28.2’si “16 yıl ve üzeri” kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44.7’si sınıf öğretmeni, % 55.3’ü ise branş

öğretmenidir. Kurumda çalışma süresi açısından % 69.7'si "0-5yıl", % 16.3 sını "6-10 yıl, % 14.1'i "11 yıl ve üzeri" kurumda çalışma süresine sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenler ile ilgili demografik bilgileri edinmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği (KYÖ), Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından geliştirilmiştir. KYÖ 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerden onu (3, 4, 8, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 20) tersine puanlandırılmıştır. Ölçekte tüm maddeler tek faktör üzerinde toplanmıştır (Hoy vd. 2000). Ölçek altılı likert tipi bir ölçektir ve 1'den (hiç katılmıyorum) 6'ya (tamamen katılıyorum) kadar derecelendirilmiştir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Kurt (2009) tarafından yapılmış ve geçerlik-güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörün açıkladığı varyans % 44.758 ve öz değer 10.742'dir. Ölçeğe ilişkin cronbach alfa güvenilirlik katsayısının (α) ise .80 olduğu bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda faktör yükü .20'nin altında olan üç madde (m10, m14, m17) ölçekten çıkarılmıştır. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Güvenirlik Analizi için Cronbach-Alfa katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda madde toplam korelasyon katsayısı .30'un altında olan 2 madde (m15, m16) ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmada ise kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı (α) .83 olduğu bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ve cinsiyet, branş, yaş, öğrenim durumu, kıdem ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim okulu öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	\bar{X}	SS
Kolektif Yeterlik	1760	4.02	0.67

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 4.02$ olduğu görülmektedir. Kolektif öğretmen yeterliğine ait ölçekten alınan toplam puan ortalaması incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları oldukça katılıyorum düzeyinde bulunmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmasına yönelik T-testi sonuçları

	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	
Kolektif Yeterlik	Kadın	1014	4.08	0.68	1758	3.943	.000
	Erkek	746	3.95	0.66			
	Sınıf Öğrt.	787	4.08	0.65	1758	3.530	.000
	Branş Öğrt.	973	3.97	0.69			

$p < .05$

Tablo 3’de görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir. [$t_{(1758)} = 3.943$; $p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.09$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. İlkokul ve ortaokullarda çalışan kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarına ilişkin görüşleri ölçekten alınan toplam puana göre ($\bar{X} = 4.08$), ilkokul ve ortaokullarda çalışan erkek öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X} = 3.95$) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının cinsiyete göre değiştiği ve kolektif yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında branş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$t_{(1758)} = 3.530$; $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.08$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarına ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 4.08$), branş öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X} = 3.97$) göre daha yüksektir.

Tablo 4. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yaş, öğrenim durumu, kıdem ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre karşılaştırılmasına yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	Tukey b
Yaş	1.20-30 yaş	62	3.92	Gruplar arası	26.763	13.382	2	30.03	.000*	1-3 2-3
	2.31-40 yaş	63	3.97	Grup içi	782.820	.446	17			
	3.41yaş ve üzeri	50	4.21	Toplam	809.583		17			
		1					59			
Öğrenim Durumu	1.Yüksek Okul	18	4.01	Gruplar arası	4.188	2.094	2	4.568	.011*	2-
	2.Lisans	14	4.16	Grup içi	805.395	.458	17			
	3.Yüksek Lisans	16	3.98	Toplam	809.583		17			
		5					59		3	
Kıdem	1. 0-5 yıl	54	3.95					10.34	.000*	1-4 2-4 3-4
	2.6-10 yıl	34	3.96	Gruplar arası	14.065	4.688	2			
	3.11-15 yıl	37	4.02	Grup içi	795.518	.453	17			
	4.16 yıl ve üzeri	49	4.16	Toplam	809.583		17			
		7					59			
Kurumda Çalışma Süresi	1. 0-5 yıl	12	3.98	Gruplar arası	10.227	5.114	2	11.24	.000*	1-3 2-
	2.6-10 yıl	28	4.04	Grup içi	799.356	.455	17			
	3.11 yıl ve üzeri	24	4.20	Toplam	809.583		17			
		8					59		3	

Tablo 4 incelendiğinde ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-1757)} = 30.03$ $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki

büyüklüğü ($\eta^2=0.03$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yaşa göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre; 20-30 yaş ($\bar{X}=3.92$) arasında olan öğretmenlerin görüşleri; 41 yaş ve üzeri ($\bar{X}=4.21$) olan öğretmenlerin görüşleri birbirinden farklılaşmakta ayrıca 31-40 yaş ($\bar{X}=3.97$) arasındaki öğretmenlerin görüşleri; 41 yaş ve üzeri ($\bar{X}=67.48$) olan öğretmenlerin görüşleri birbirinden farklılaşmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-1757)} = 4.568$; $p<0.05$]. Öğrenim durumuna göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçları; yüksekokul mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ($\bar{X}=3.98$) ile lisans mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4.16$), yüksekokul mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarından ($\bar{X}=4.01$) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında kıdem değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-1759)} = 10.34$; $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.01$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Kıdeme göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçları; 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde farklılaştırdığını göstermektedir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ($\bar{X}=3.95$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=3.96$) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=4.02$);

16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarından ($\bar{X}=4.16$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının kıdeme göre değiştiği söylenebilir.

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında bu kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-1759)} = 11.24$; $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.01$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Kurumdaki çalışma süresine göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçları; 0-5 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenler ve 11 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışan öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 0-5 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ($\bar{X}=3.98$) ile 6-10 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=4.04$) , 11 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=4.20$) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının, cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmiş ayrıca öğretmenlerin kolektif yeterlik puanları hesaplanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının cinsiyete göre değiştiği ve kolektif yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Goddard ve Skrla (2006) ile Ekici, Gürçay ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Kurt (2009) ile Duman, Göçen ve Duran (2013) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin

kolektif yeterlik algılarının farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Kurt (2009) ve Duman, Göçen ve Duran (2013)'in yaptığı araştırma sonucunun bu araştırmanın sonucu ile örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının branşa göre değiştiği ve kolektif yeterlik algılarında branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin çalışma saatlerinin branş öğretmenlerinin çalışma saatlerine göre daha benzer özellikler göstermeleri nedeniyle birbirleriyle etkileşimde bulunma olasılıkları daha fazla olabilmektedir. Bununla birlikte branş öğretmenlerinin daha çok bireysel performanslarını öne çıkarmaya çalışarak özel ders ve kurs verme eğiliminde oldukları bu nedenle sınıf öğretmenlerine göre işbirliği yapmaktan kaçındıkları ifade edilebilir. Goddard ve Skrla (2006), Kurt (2009) ile Duman vd. (2013) tarafından yapılan araştırma bu araştırma sonucu ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yaşa göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre; 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin görüşleri; 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri birbirinden farklılaşmakta ayrıca 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin görüşleri; 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri birbirinden farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının yaşa göre değiştiği söylenebilir. Bu değişim yaşı fazla olan öğretmenlerin mesleklerinde daha deneyim sahibi olmaları dolayısıyla etkileşimli ve işbirlikçi davranışlarının artması neticesinde olabilir. Bu gibi durumlar, yaş değişkenine göre 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin daha yüksek kolektif yeterlik algılarına sahip olmasının nedeni olabilir.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Test sonucu

hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının öğrenim durumlarına göre değiştiği söylenebilir. Öğrenim durumuna göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçları; lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, yüksekokul mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Araştırma evreninde ve buna paralel olarak araştırma örnekleminde lisans mezunu öğretmenlerin sayısı daha fazladır. Bu nedenle lisans mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha yüksek olmasının nedeni olabilir.

Kıdemi düşük olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları en düşük iken, kıdemi en fazla olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları en yüksek olarak bulunmuştur. Eğitimde deneyimin öneminin oldukça fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, yaşadıkları deneyimleri artmakta böylece bu deneyimleri meslektaşlarıyla paylaşımlarında artış görülebilmektedir. Bu durum kıdemin, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olmasının nedeni olabilir. Goddard ve Skrla (2006), Kurt (2009) ve Duman vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada sonuçları bu araştırma ile tutarlı olarak deneyimli öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenler aynı okulda daha uzun süre çalıştıklarında, okulun çevresini, aile ve öğrenci profillerini daha iyi tanıma fırsatları olabilmektedir. Böylece öğrenci başarısında önemli bir faktör olan bu bilgileri öğretmen arkadaşlarıyla daha fazla paylaşma ve işbirliği yapma olanakları artabilir. Bu gibi durumlar kurumdaki çalışma süresine göre kolektif yeterlik algılarında, kurumda daha uzun süre çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olmasının nedeni olabilir.

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak; deneyimi fazla olan öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturularak, göreve yeni başlayan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında artış sağlanabilir. Bu amaçla okul dışında sosyal etkinlikler (açılış ve kapanış partileri, mezuniyet geceleri, okuma şölenleri, dayanışma ve tanışma yemekleri, çaylar, kokteyller vs.) yapmaları sağlanabilir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını olumsuz etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte yüksek kolektif yeterliği sahip okullarda; nitel araştırma yöntemi kullanılarak derinlemesine araştırmalar planlanabilir; yüksek kolektif yeterliğin nereden kaynaklandığı da araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altunkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Human of Social Sciences*, 10 (1): 1470-1490.
- Balcı, Ali, (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural contex. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Borg W. R. ve Gall, M. D. (1989). *Educational research*. New York: Logman.+
- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları Yayın No:93.
- Duman, B.; Göçen, G. ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı. 1*, 144-155.
- Ekici, G., Gürçay, D. ve Yılmaz, M. (2009). Öğretmen Kolektif Yeterlik İnancını Yordayan Faktörler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 119-128.
- Eells, R. J. (2011). Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achivement. DoctoralThesis, Loyola University, Chicago.
- Fernandez-Ballesteros, R., Diez-Nicolas J., Carpara G. V., Barbanelli, C., ve Bandura,A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (1) 107-125.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: It's meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3-13.
- Goddard, R. D., ve Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184- 208.
- Kararımak, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-116.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler: 7. baskı. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.

Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi ,,,Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

O'Hara, J.A. (2011). *The Relationship between the Minority Student Achievement Gap and Collective Teacher Efficacy*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Virginia.

Parker, K., Hannah, E., & Topping, K.J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools* © SAGE Publications 9(2), 111-129.

Pennycuff, L.L. (2010). *The Impact of the Academic Component of Response to Intervention on Collective Efficacy, Parents' Trust in Schools, Referrals for Special Education, and Student Achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The College of William and Mary.

Sandoval, J. M. (2010). *The Relationship between Teachers' Collective Efficacy and Student Achievement at Economically Disadvantaged Middle School Campuses in Texas*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Texas A&M University - Kingsville

Şeker, M, Altuğ, F., Nasır, S., Saldanlı, A, Akdöl, B., Akçalı, B.Y. ve Yurdaer, B. (2012). İstanbul'da bilgi odaklı küresel rekabet projesi, <http://www.kureselrekabet.com/>, Erişim Tarihi: 07.08.2012.

Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209.