

Ortakokul Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Investigation Of The Perceptions Of Collective Efficiency Of Secondary School Teachers

ÖZET

Bu çalışma Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algılarının belirlenmesi amacıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Mersin ili Silifke ilçesinde bulunmakta olan resmi okullarda görev yapan 327 öğretmen ile yürütülmüştür. Bu araştırma öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 327 öğretmenin katılmıştır. Bu öğretmenlerin 135'i (%41,0) erkek, 192'si (%58,4) kadındır. Öğretmenlerin 92'si (%28,0) 26-35, 191'i (%58,1) 36-45, 46'sı (%14,0) 45 ve üzeri yaş aralığındadır. Türkçe branşında 32 (%9,7), Matematik branşında 48 (%14,6), Fen Bilgisi branşında 41 (%12,5), İngilizce branşında 13 (%4,0) ve diğer branşlarda 192 (%59,3) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 36'sı (%10,9) 1-5, 115'i (%35,0) 6-11, 83'ü (%25,2) 12-18 ve 95'i (%28,9) 18 üzeri yıl kıdeme sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları branşlarına göre farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamakta iken yaşlarına göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kolektif Yeterlik, Öğretmen, Öz-Yeterlik

ABSTRACT

This study was carried out with 327 teachers working in public schools in Silifke district of Mersin province in the 2022-2023 academic year in order to determine the Collective Efficiency Perceptions of Teachers. This research was conducted to determine teachers' collective efficacy perceptions. 327 teachers participated in the research. Of these teachers, 135 (41.0%) are male and 192 (58.4%) are female. 92 (28.0%) of the teachers are in the age range of 26-35, 191 (58.1%) are in the age range of 36-45, 46 (14.0%) are in the age range of 45 and over. 32 (9.7%) in Turkish, 48 (14.6%) in Mathematics, 41 (12.5%) in Science, 13 (4.0%) in English and 192 (59.3%) in other branches There is a teacher. 36 (10.9%) teachers were 1-5, 115 (35.0%) 6-11, 83 (25.2%) 12-18 and 95 (28.9%) 18 has more than one year of seniority. According to the results of the research, teachers' collective efficacy perceptions do not differ according to their gender. Again, according to the results of the research, teachers' collective efficacy perceptions do not differ according to their branches. According to the results of the research, while teachers' collective efficacy perceptions do not differ according to their professional seniority, they differ according to their ages.

Keywords: Collective Efficacy, Teacher, Self-Efficacy

GİRİŞ

Modern dünyada, her sektörde meydana gelen hızlı değişimlerle, kuruluşların değişen zamana ayak uydurmak için iç süreçlerini uyarlaması ve geliştirmesi çok önemlidir. Örgütler içindeki geleneksel bürokratik iletişim tarzı artık etkili değildir ve değişimi kolaylaştırmak için yeni yaklaşımlar benimsenmelidir. Kuruluşlar, yeni yerleşim stratejileri uygulayarak, iş birliği ve iş birliği kültürünü teşvik ederek daha uyumlu ve gelişime açık hale gelebilir. Bir örgütün kültürü, örgüt içindeki grupların ve bireylerin davranış modellerini etkileyen değerlerin, inançların ve normların benzersiz bileşimi tarafından şekillendirilir (Eldridge ve Crombie, 1974; akt: Kapat,2022)

İlk kez Bandura tarafından kullanılan kolektif yeterlik kavramı, bir topluluğun birlikte çalışarak ortak bir amaç için gerekli beceri, bilgi ve kaynakları elde etme ve bunları kullanma yeteneğidir ve bireylerin ve grupların kendi aralarında iş birliği yaparak, öğrenerek ve birbirlerinden destek alarak ortak bir hedefe yönelik hareket etme kabiliyetini ifade eder (McAuley ve Blissmer, 2002).

Okullarda kolektif yeterlik ise, öğretmenlerin birlikte çalışarak öğrencilerin akademik başarısını artırmalarına, okuldaki disiplini ve güvenliği sağlamalarına ve okulun genel başarısını artırmalarına yardımcı olduğu belirtilen bir örgütsel kazanımdır (Jackson ve Diapola,2011).

Erol Şen¹ 

Emine Seda Şen² 

How to Cite This Article

Şen, E. & Şen, E. S. (2023).

“Ortakokul Öğretmenlerinin

Kolektif Yeterlik Algılarının

İncelenmesi” International Social

Sciences Studies Journal, (e-

ISSN:2587-1587) Vol:9,

Issue:115; pp:8347-8357. DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.717>

67

Arrival: 15 June 2023

Published: 30 September 2023

Social Sciences Studies Journal is

licensed under a Creative

Commons Attribution-

NonCommercial 4.0 International

License.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mersin, ORCID: 0009-0008-0450-5264

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mersin, ORCID: 0009-0004-6764-3008

Öğretmenler arasında yapılan iş birliği ve meslektaş arasındaki olumlu ilişkiler, öğrenciler arasındaki iş birliği ve dayanışmayı da teşvik eder. Öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yapmasına teşvik eden öğretmenler, böylelikle öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve başkalarına yardımcı olmalarına yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, okullarda kolektif yeterlik, öğrencilerin başarısını artırmak, disiplini sağlamak ve birbirleriyle iş birliği yapmalarını teşvik etmek için son derece önemlidir (Klassen,2010).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin öneminin özetle şöyle olduğu görülmüştür:

1. Eğitim kalitesinin artırılması: Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri, eğitim kalitesinin artırılması için önemli bir faktördür. İş birliği yaparak, öğrenme deneyimleri geliştirilebilir ve öğrencilerin başarısı artırılabilir.
2. Öğretmenlerin geliştirilmesi: Kolektif yeterlik, öğretmenlerin gelişimine katkı sağlar. İş birliği yaparak, öğretmenler birbirlerinden öğrenebilir ve en iyi uygulamaları paylaşabilir.
3. Okul kültürünün geliştirilmesi: Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri, okul kültürünün geliştirilmesine katkı sağlar. İş birliği yaparak, birlikte öğrenme ve iş birliği kültürü geliştirilebilir.
4. Öğrencilere daha iyi destek: Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri, öğrencilere daha iyi destek sağlanması için önemlidir. İş birliği yaparak, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi cevap verilebilir.
5. Okul yönetimi için kritik bir faktör: Öğretmenlerin kolektif yeterlikleri, okul yönetimi için kritik bir faktördür. İyi bir kolektif yeterlik, okul yönetiminin daha etkili olmasına yardımcı olur.

Tüm bu kazanımlara bakılarak, kolektif öğretmen yeterliğinin başarılı bir okul iklimi için gerekli davranışların başında geldiği söylenebilir (Hoy,Sweetland ve Smith, 2002; Kurt,2009; Goddard, Hoy ve Hoy,2004).

Öz Yeterlik

Sosyal bilişsel teorinin ayrılmaz bir bileşeni olan öz yeterlilik, literatüre ilk olarak 1977'de Bandura tarafından tanımlanmıştır. Bandura sosyal bilişsel teori çalışması adını verdiği bu çalışma ile, insanların eylemlerinin yalnızca çevrelerine veya anlık durumlarına değil, aynı zamanda bilişsel süreçlerine de bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu teori, içsel ve algısal olayların da davranışı şekillendirmede önemli bir rol oynadığını öne sürdüğü için, davranışın yalnızca dış etkenlerden etkilendiğine dair geleneksel görüşe meydan okumaktadır. Ayrıca bu teoriye göre bireyler bilgi, deneyim ve öz kapasiteleri ile çevrelerini etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda çevrelerinden de etkilenmektedir. Böylece hem birey hem de çevresi karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir (Öcel,2002).

Öz yeterlik kavramı, çeşitli araştırma çalışmalarında kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Genel tanımı ile öz yeterlilik, belirli bir amaç için belirli davranışları düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğimize olan inancımızı ifade etmektedir ve öz-yeterlik inançları genel veya özel olabilir ve belirli bir amaca yönelik olabilir. Örneğin, bir öğretmenin yeterlik inancı, öğrencilere gerekli bilgi ve beceriyi kazandırma konusunda göstereceği performansın belirleyicilerinden biridir (Leithwood 2007).

İnsanların yetenekleri hakkındaki inançları, yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve her bireyin kendine olan inancı, aynı olaya ilişkin farklı sonuçlara yol açabilir. Bu öz-inançlar, insanların işlerinde ne kadar çaba sarf ettikleri, zorluklara ve aksiliklere nasıl tepki verdikleri de dahil olmak üzere yaptıkları seçimleri etkiler. Ayrıca, insanların zorluklar karşısında nasıl sebat gösterdiklerini ve başarısızlıklardan sonra toparlanıp toparlanamayacaklarını da etkileyebilirler (Bandura,1997).

Öz-Yeterlik Bilgisinin Kaynakları

Bandura, 1970'lerin sonlarında, bireyin bir görevi yerine getirme, bir işe başvurma, ilgi alanlarını takip etme ve becerilerini kullanma becerileri hakkındaki inançlarına ve algılarına atıfta bulunan "algılanan yeterlik" kavramını ortaya atmıştır. "Öz-yeterlilik" özellikle, bir bireyin belirli bir amaç veya amaca ulaşma becerisine olan güvenini ifade eder. Temel olarak, kişinin istenen sonuca ulaşmak için gerekli eylemleri bağımsız olarak yürütme yeteneğine sahip olduğu inancıdır. Bu kavram, Bandura'nın kendisi tarafından geniş çapta incelenmiş ve tanımlanmıştır. Buna göre öz-yeterlik bilgisinin 6 kaynağı bulunmaktadır (Gürçay,Yılmaz ve Ekici,2009).

Performans Başarısı

Önceki deneyimler, çoğu zaman kişinin yeterliliği hakkında bilgi edinmenin birincil yoludur. Bunun nedeni, Bandura'nın 1997'de öne sürdüğü gibi, her bireyin yaşantısı biriciktir ve istisnai kişisel deneyimlerine dayalıdır. Bireyin öz-yeterlik inançları, performanslarına ilişkin kendi değerlendirmelerinden bağımsız olarak, üstün deneyimlerinden etkilenir. Kişi deneyimlerini başarılı olarak algılayorsa, öz-yeterlik inançları muhtemelen gelişecektir; eğer bu deneyimleri başarısızlık olarak görürlerse öz-yeterlik inançları genellikle azalacaktır (Black ve Weiss,1992).

Bandura'ya (1997) göre, bireyler birçok başarısızlığın ardından başarıyı deneyimledikten sonra daha fazla çaba sarf etme ve daha yüksek özsaygıya sahip olma eğilimindedir. Ancak, kendi kendine yeterlilik duygusu nedeniyle kibirin rekabet sırasında sıklıkla görüldüğünü de belirtmektedir (Goddard,2002).

Başarılı deneyimlerin bireyin inançları üzerindeki etkisi, görevin algılanan zorluğu, alınan rehberlik miktarı, zaman içindeki başarı ve başarısızlık modeli, harcanan çaba ve kişinin doğuştan gelen yeteneğinin algılanması gibi çeşitli faktörlere bağlıdır. Ek olarak, bir kişinin yeteneklerini doğuştan gelen bir yetenek olarak algılaması da öz-yeterlilik inançlarını etkileyebilir. Örneğin, gelişim aşamasındaki sporcular, performans başarısızlıklarını öğrenme fırsatları olarak görürler ve pratik yaparak becerilerini geliştirebileceklerine inanırlar, bu da daha güçlü bir öz yeterlilik duygusuna yol açar (Goddard vd.,2004).

Başkalarının Tecrübeleri

Yetkinlik bilgisi, modelleme süreci olarak da bilinen, kendini gözlemleme ve başkalarıyla karşılaştırma süreci yoluyla elde edilir. Sporcuların performansları bu tekniğin faydalarının açık bir örneğidir. Bireyler başkalarının performansını izleyerek sonuçları not edebilir ve bu bilgilere dayanarak kendi performanslarını değerlendirebilir. Bu süreç, bilinçli kararlar alınmasına ve yeterlilik bilgisinin kazanılmasına yol açabilir. Yetenekli bir modeli tekrar tekrar gözlemleyerek, bireyler bir görevi nasıl düzgün bir şekilde yerine getireceklerini öğrenebilir ve eğitimsel bilgi edinebilirler. Sosyal karşılaştırma ve geri bildirim almak da yeterlilik bilgisinin kazanılmasına katkıda bulunabilir (Kurt,2009).

Dilsel İkna

İkna teknikleri, liderler, aileler ve yöneticiler dahil olmak üzere çeşitli kişiler tarafından kullanılır. Bu teknikler sözel ikna, geri bildirim değerlendirilmesi, başkalarından beklentiler ve kendi kendine konuşma ve bilişsel stratejileri içerir. Özellikle liderler, örgüt çalışanlarının yeterlilik inançlarını artırmak için sözel ikna yöntemini kullanırlar (Öztürk,2015).

Kendilerini ikna edebilen insanlar, belirli görevleri etkili bir şekilde halledebilir ve yeteneklerini gün ışığına çıkarabilir. Sosyal biliş teorisine göre, insanlar görev yaparken bilişsel süreçlerini kullanırlar ve düşüncelerini düzenleme yeteneğine sahiptirler. Sonuç olarak, görevlerini yerine getirirken daha organize olabilir ve bilişsel yetenekleri sayesinde hedeflerine ulaşabileceklerine kendilerini inandırabilirler (Kurt,2012).

Fizyolojik Bilgi

Sosyal bilişsel kurama göre, fizyolojik bilgi, bir kişinin bedensel duyum ve reaksiyonlarından elde edilen ve çevreyle olan etkileşiminde kullanılan bilgidir. Bu bilgi, kişinin kendisi ve çevresi hakkında bilinçli veya bilinçsiz düşünceleri, duyguları ve davranışları şekillendirir. Örneğin, bir kişinin kalp atışı hızlanması, terleme ve titreme gibi fiziksel tepkiler, kendini tehdit altında hissettiği durumlarda oluşabilir ve bu fizyolojik bilgi, kişinin o durumda yüzleşme ve mücadele etme şeklini belirler (Bandura,1998).

Duyusal Durumlar

Sosyal bilişsel kurama göre duygusal durumlar, kişilerin çevrelerindeki olaylarla ve diğer insanlarla olan etkileşimleri sırasında ortaya çıkan duygusal tepkilerdir. Bu tepkiler, kişinin önceden edinilmiş inançları, değerleri ve beklentileri tarafından şekillendirilir ve kişinin kendisini dünyaya nasıl konumlandığını belirler. Sosyal bilişsel kurama göre duygusal durumlar aynı zamanda, kişinin kendisiyle ilgili farkındalık düzeyine de bağlı olabilir ve kişinin kendisine yapılan yorumlar, eleştiriler veya övgüler gibi faktörler bu durumları etkileyebilir (Kurt, Duyar ve Çalık,2011).

1997'de Bandura, yeterlilik inançlarının hem fiziksel hem de duygusal durumlardan kaynaklandığını öne sürmüştür. Bandura heyecan gibi duyguların bilişsel değerlendirme yoluyla davranışı etkileyebileceğine inanmaktadır ve bu faktörlerin biliş süreci üzerindeki etkisinin ve fizyolojik olarak uyarılan duyguların performans hazırlığının, aşırı duyarlılık veya kendinden şüphe duyma olarak algılanabileceğini ve bunların korku ve endişe ile değerlendirilebileceğini belirtmektedir (Goddard vd.,2000).

İmgeleme Durumları

Sosyal bilişsel kuram, insanların hedeflerini ve tavırlarını belirleyen içsel işlemleri, öğrenmeyi, bellek işlemlerini, düşünme biçimlerini ve imgeleme durumlarını araştıran bir teoridir. İmgeleme durumları, bir kişinin zihinsel imajlar ve düşünceler yoluyla düşünmesiyle ortaya çıkan durumlardır (Hoy vd., 2002).

Sosyal bilişsel kuramda, insanların kendi kendine konuşma, öz seyir, hayalci düşünceler ve gelecekle ilgili planları içeren imgeleme durumları vardır. Bu durumlar, insanların davranışlarını ve kararlarını etkileyerek, çevrelerindeki

olayları nasıl algıladığını ve yorumladığını belirler. İmgeleme durumları, bir insanın düşünce yapısı ve zihinsel süreçleri hakkında birçok ipucu verir ve bireysel farklılıklar arasında farklılık gösterir (Klassen,2010).

Kolektif Yeterlik

Bandura (1986), kolektif yeterliliği, bir grubun yeteneklerinin bireylerin kararlarını etkileme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, bu kavramın, grubun bir sonuca varma yeteneğine ilişkin ortak bir inancı içerdiğini de belirtilmektedir. Örgütün gelişme ve hareketi organize etme becerisine olan bu ortak inanç, kolektif yetkinliği tanımlayan şeydir. Bir grubun kolektif yeteneğinin algılanması ve başarı beklentisi de bu bağlamda önemlidir (Kurt,2009).

Ayrıca, kolektif yeterlik, grup etkinliklerinin seçimini, grubun bu etkinliklere gösterdiği çabayı ve zorluklarla karşılaştığında sebatı etkiler. Bandura'nın kolektif yeterlik tanımı dört önemli noktayı vurgular; bunlar arasında, kolektif yeterliliğin kabul derecesi, grubun toplam yetenekleri hakkındaki inançları, hareket yönünün yaratılması ve düzenlenmesi ve bu inançların görevle ilgili doğası yer alır (Goddard,2002).

Öğretmen öz yeterliliği, kökleri Rotter'ın kontrol odağı teorisine ve Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine dayanan bir teoridir. Kolektif öğretmen yeterliliği kavramı ise, yeterlilik fikrine dayanan daha yeni bir kavramdır. Araştırmalar, öğretmenlerin sadece bireysel yeterlik algılarına değil, aynı zamanda bir grup olarak yeteneklerine ilişkin kolektif algılara da sahip olduklarını göstermiştir. Bu yeni örgütsel özellik, kolektif yeterlilik olarak adlandırılır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998).

Okullardaki öğretmen yeterliliği kavramı, öğretmenlerin toplu yeterliğine yansır. Bu, birlikte çalışan öğretmenlerin öğrencileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği inancını ifade eder. Kolektif öğretmen yeterliliği iki boyuttan oluşur, bunlar algılanan grup yeterliliği ve algılanan grup görev analizi olarak adlandırılır. Bu, birlikte çalışan bir grup öğretmenin ortak bir hedefe etkili bir şekilde ulaşabileceklerine olan inancı ifade eder. Bu yargılar, öğretim kadrosunun öğretim yöntemlerini, becerilerini ve uzmanlığını etkiler. Ek olarak, işin algılanan kısıtlamaları ve fırsatları da grup görev analizinde analiz edilir (Larrick,2004).

Öğretim sürecine başlamadan önce, eğitimciler ellerindeki görevi dikkatli bir şekilde analiz etmelidir. Bu analiz, çeşitli durumlarda başarı potansiyelini değerlendirmeyi ve okul düzeyinde mevcut kaynakları değerlendirmeyi içerir. Öğrenci özellikleri, mevcut kaynaklar, liderlik, topluluk desteği, geçmiş başarılar ve başarısızlıklar ve büyüme fırsatları gibi faktörlerin tümü bu değerlendirmeyi etkiler. Nihayetinde, öğretmenlerin toplu yeterlik inançları, başarılı olma yeteneklerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Örneğin, öğretmenler yeterli toplum desteği algılayorsa, kolektif öz-yeterlik inançları güçlenirken, yetersiz destek, toplu yeterlik inançlarında azalmaya yol açabilir (Şahin,2017).

Kolektif Yeterlik Algısının Kaynakları

Bir şeyin ne kadar etkili algılandığını belirleyen faktörler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, duygusal durum ve mesleki bilgi gibi çeşitli faktörlerden etkilenir. Bu, insanların yeterlilik algılarının başkalarından duydukları şeylerden, bir duruma karşı kendi duygusal tepkilerinden ve konuyu anlamalarından etkilenebileceği anlamına gelir. İnsanların bir şeyin etkililiği hakkında neden farklı görüşlere sahip olabileceğini anlamaya çalışırken bu faktörleri göz önünde bulundurmak önemlidir. Bandura'ya göre kolektif yeterliliğin 4 kaynağı bulunmaktadır. Bu bölümde bu 4 kaynağa yer verilmiştir.

Dolaylı Deneyimler

Gözlemci modelin iyi performansı ile özdeşleştiği süreçte, başka birinin bir beceriyi gerçekleştirmesini gözlemleyerek dolaylı deneyim kazanılabilir. Bu, gözlemcinin beceriyi gerçekleştirme konusundaki kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirebilir. Ancak gözlemci beceriyi kendisi gerçekleştirir ve başaramazsa yeterlik inancı düşebilir. Öğretmenler de meslektaşlarını veya diğer okulları gözlemleyerek ve kendi öğretimlerine başarılı stratejiler uygulayarak dolaylı deneyim kazanabilirler. Bu, kendi başarı yeteneklerine olan inançlarını geliştirmeye yardımcı olabilir (Goddard ve Goddard,2001).

Sosyal/Sözel İkna

Sözlü ikna, başka bir toplu etkinlik kaynağı olarak hizmet edebilen bir örgütsel davranış biçimidir. Yalnızca davranışa güvenmek yeterli olmayabileceğinden, farklı biçimler kullanmak da yetkinlikleri geliştirebilir. Sözel ikna, diğer üç kaynaktan farklı olarak dış etkenlerden etkilenmez ancak değişim yaratma potansiyeline sahiptir (Goddard vd.,2000).

Sosyal ikna, bir örgütün amaçlarına ulaşma yeteneğine sahip olduğu inancını ifade eder. Kişinin güvenini ve inancını artırmanın bir yoludur. Konuşmalar, çalıştaylar, mesleki gelişim programları ve başarılarla ilgili geri

bildirimler gibi çeşitli yöntemler, öğretmenleri etkileyebilir ve onları ortak bir hedefe doğru ikna edebilir (Yaraş2013).

Organizasyonun birliği ne kadar güçlüyse, ileri sürülen argümanlar o kadar ikna edicidir. Ancak sözlü ikna tek başına önemli bir değişiklik getiremez. Kuruluşun genel etkinliğini artırmak için pratik ve olumlu deneyimlerle birleştirilmelidir. Sözlü ikna ayrıca ek çaba gerektirir ve bu da organizasyonun başarısına yol açar. Problem çözme için gerekli olan ısrarı teşvik eder. Bu nedenle sözlü ikna, organizasyonun kalıcılığını desteklemek ve nihayetinde sorunlarının çözülmesine yol açmak için etkili bir araç olabilir (Yılmaz ve Uslu,2018).

Duygusal Durumlar

Tıpkı bireyler gibi, kuruluşlar da örgütün tüm üyelerini etkileyen kolektif durumların sonucu olan duygusal durumlar yaşarlar. Bu duygusal durumlar, bireysel performanslardan, dolaylı deneyimlerden, sözlü iknadan ve duygusal durumlardan etkilenen örgütün kolektif etkinliği üzerinde bir etkiye sahiptir.

Bandura'nın araştırması, algılanan yeterlilikteki değişikliklerin yalnızca performanstan çok yeteneğe dayalı olduğunu ve tanımlayıcı bilgilerin bilişsel olarak işlenmesinin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Bu, eğer bireyler başarılarının çabalarına ve yeteneklerine bağlı olduğuna inanırlarsa, yeterlik algılarının güçlü olacağı anlamına gelir. Ancak şans ya da müdahale gibi dış faktörlerin daha etkili olduğunu düşünürlerse algıladıkları yeterlik düşebilir. Bu nedenle yöneticilerin, çalışanlarının yetkinlik algısını artırmak ve onları etkinliğine ikna etmek için çaba ve yeteneğin önemini vurgulaması önemlidir (Goddard vd.,2000).

Uzmanlık Tecrübesi

Uzman deneyimi, daha önce bahsedilen üç kaynak arasında en önemli bilgi kaynağıdır. Bireylere görevleri etkili bir şekilde yerine getirmek için gerekli bilgi ve becerileri sağlar. Başarı genellikle belirli bir alanda uzman bilgisine sahip olmaya atfedilir, bu da bir tatmin ve memnuniyet duygusuna yol açar. Daha önce deneyimi olmayan bir cihazı tamir etmek gibi bir zorlukla karşılaşıldığında kişinin uzmanlığı ve yetkinliği devreye girmektedir. Bu sadece bireysel yeterlilik için değil aynı zamanda bir bilgi yarışmasını kazanan bir okul gibi kolektif yeterlilik için de geçerlidir. Yarışmayı kazanmak, okulun bir sonraki yıl için motivasyonunu büyük ölçüde etkileyebilir ve hatta yeteneklerine olan inançlarını artırabilir. Özetle, uzman deneyimi, bireyin başarısında ve memnuniyetinde çok önemli bir rol oynayan hayati bir bilgi kaynağıdır (Goddard vd.,2000).

Öğretmen Kolektif Yeterliliği

Bandura, bireylerin sahip olduğu belirli bir yeterlik türüne atıfta bulunan bir öğretmen yeterliliği tanımlı vermektedir. Bu yeterlilik, insanların etkili bir şekilde performans gösterme yetenekleri hakkında geliştirdikleri bilişsel inançlarla ilgilidir. Bu inançlar doğuştan değildir, daha ziyade insanların ortaya koydukları çaba miktarı, zorluklar karşısında sebat etme ve aksiliklerle başa çıkma yetenekleri gibi faktörleri içeren bir süreçten oluşur. Bu inançlar, insanların zor durumlarla karşılaştıklarında yaşadıkları azim düzeyi ve yaşadıkları stres miktarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Zafer-Güneş,2014).

Bandura ayrıca algılanan yeterlilik ile gerçek yeterlilik veya performans arasındaki ayrımı netleştirmenin önemini vurgulamaktadır. Bu ayrım, özellikle öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin algıları söz konusu olduğunda, çok sayıda çalışmanın odak noktası olmuştur. "Öğretmen yeterliliği" teriminin yanıltıcı olabileceğini not etmek önemlidir, çünkü okuyucuların "öğretmen yeterliliği"nin "öğretmen etkinliği" veya "başarılı öğretim" ile eşanlamlı olduğuna inanmalarına yol açabilir, ki bu her zaman böyle değildir. Bu kavramların tümü, görevleri tamamlama ve yargıda bulunma becerisiyle ilgilidir (Woolfolk ve Hoy,1990).

Kolektif öğretmen yeterliliğini önemsemenin bir başka nedeni de öğretmenler ve veliler arasındaki ilişkiyi güçlendirmeye yardımcı olabilmesidir. Öğretmenler ailelerle etkili bir şekilde iş birliği yapıp iletişim kurabildiklerinde, genel olarak daha destekleyici ve ilgili bir okul topluluğunun oluşmasına yardımcı olur. Son olarak, kolektif öğretmen yeterliliğine yatırım yapmak, eğitimciler için daha olumlu ve tatmin edici bir çalışma ortamı da yaratabilir (Goddard vd.2001).

Öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalışabildiklerinde ve ortak bir amaç duygusu hissettiklerinde, okullarına ve öğrencilerine bağlı hissetme olasılıkları daha yüksektir. Brinson ve Steiner, 2007 tarihli makalelerinde, kolektif öğretmen yeterliliğinin geliştirilmesine neden öncelik verilmesi gerektiğine dair birkaç ikna edici neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşımın en önemli faydalarından biri, bir dizi ölçümde öğrenci performansını iyileştirdiğinin gösterilmesidir. Ek olarak, öğretmenler birlikte etkili bir şekilde çalıştıklarında, düşük sosyoekonomik durumun öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkilerini hafifletmeye yardımcı olabilirler; bu, birçok toplulukta var olan kalıcı başarı uçurumu göz önüne alındığında özellikle önemlidir (Brinson ve Steiner, 2007).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarını anlamak için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli bir olay, olgu veya tutumun betimlenmesi için uygun bir evren içerisinde seçilen uygun bir örneklemin tutum ve görüşlerinin incelenmesine imkân veren bir araştırma modelidir (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Mersin ili Silifke ilçesi Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmen sayısı 1390'dır. Yapılan örneklem hesabı neticesinde %95 güven ve %5 hata payı ile minimum 314 öğretmenin çalışmaya dahil edilmesi gerektiği görülmüştür ve 327 öğretmen ile çalışılmıştır.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	F	%
Erkek	135	41,0
Kadın	192	58,4
Yaş		
26-35	92	28,0
36-45	191	58,1
45+	46	14,0
Branş		
Türkçe	32	9,7
Matematik	48	14,6
Fen Bilgisi	41	12,5
İngilizce	13	4,0
Diğer	195	59,3
Görev Süresi		
1-5	36	10,9
6-11	115	35,0
12-18	83	25,2
18+	95	28,9

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 327 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin 135'i (%41,0) erkek, 192'si (%58,4) kadındır. Öğretmenlerin 92'si (%28,0) 26-35, 191'i (%58,1) 36-45, 46'sı (%14,0) 45 ve üzeri yaş aralığındadır. Türkçe branşında 32 (%9,7), Matematik branşında 48 (%14,6), Fen Bilgisi branşında 41 (%12,5), İngilizce branşında 13 (%4,0) ve diğer branşlarda 192 (%59,3) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 36'sı (%10,9) 1-5, 115'i (%35,0) 6-11, 83'ü (%25,2) 12-18 ve 95'i (%28,9) 18 üzeri yıl kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için Erdoğan ve Dönmez (2014) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşan 5'li likert tipinde olup, "Hiç Katılmıyorum" yanıtı bir maddeye verilecek en düşük puan olan 1'e, "Katılmıyorum" yanıtı 2 puana, "Kısmen katılıyorum" yanıtı 3 puana, "Katılıyorum" yanıtı 4 puana, "Kesinlikle" yanıtı ise 5 puana karşılık gelmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılacağı okul ve öğretmenler için ilgili mevzuat gereği alınması gereken izinler alındıktan sonra veri toplama formu online ortamda hazırlanarak çalışmanın yapılacağı okullarda çalışan öğretmenlere e-posta yoluyla gönderilmiştir. Veriler toplanırken isim, soy isim, çalışılan okul gibi özel bilgiler istenmemiş olup çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğu öğretmenlere bildirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek ile toplanan veriler SPSS programına veri seti olarak aktarılmıştır. Verilerin cronbach alfa değerleri ve normal dağılıma sahip olup olmadıkları belirlendikten sonra normal dağılıma sahip olan veriler için parametrik, normal olmayan dağılıma sahip veriler için non-parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin güvenilirlik katsayısının 0,94 olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal aralıkta olduğunun anlaşılmasıyla birlikte verilerin analizinde parametrik yöntemlerden olan t testi ve ANOVA analizi yapılmasına karar verilmiştir. Verilerden elde edilen frekans tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Ölçekten Elde Edilen Değerlere İlişkin Frekans Tablosu

	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın Standart Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın Standart Hatası
Örgütsel Bağlılık	3,78	3,91	4,0	-,53	,13	,40	,26

İdeal özelliklere sahip olan bir veri setinde, ortanca, aritmetik ortalama ve mod değerlerinin birbirine yakın değerlerde veya eşit olması beklenir. İdeal bir veri setinde bulunması gereken bir diğer özellik ise basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olmasıdır. Bu çalışmada örgütsel bağlılık ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık katsayısının, -41, basıklık katsayısının, -46 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık katsayısının, 70, basıklık katsayısının, -62 olduğu görülmektedir. Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret'e göre (2004), ± 1 sınırları içinde basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip bir veri setindeki verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Bu çalışmada elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığı içerisinde kalmasından dolayı araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenlerine bağlı olarak incelenmiştir. Araştırma konusuna uygun olarak hazırlanan sorulara ilişkin ulaşılan bulgular bu bölümde verilmiştir.

Birinci araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular.

Araştırmanın birinci problemini öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri oluşturmuştur. Buna ilişkin olarak ulaşılan bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Düzeyleri

İfadeler	n	X	s
1-Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?	327	3,69	,877
2-Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?	327	3,77	,880
3- Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?	327	4,15	,908
4- Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?	327	3,88	,872
5- Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?	327	3,77	,916
6- Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?	327	3,72	,904
7- Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlı vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?	327	3,62	,929
8- Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?	327	3,78	,851
9- Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?	327	3,58	,959
10- Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?	327	3,77	,926
11- Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?	327	3,50	,985
12- Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?	327	4,18	,869

Tablo 3 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin "Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?" köküne sahip olan 12. Madde olduğu görülmektedir ($X=4,18$). İkinci en yüksek ortalamaya sahip madde "Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?" ile 3.madde ($X=4,15$). Üçüncü en yüksek ortalamaya sahip olan madde ise 8.madde olan "Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?" köküne sahip maddedir ($X=3,88$).

En düşük ortalamaya sahip olan madde 11.madde olan "Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?" maddesidir ($X=3,50$). Tüm maddelerden alınan ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular.

Araştırmanın ikinci problemini öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin branşlarına göre değişip değişmediği oluşturmuştur. Gruplar arasında anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığının anlaşılması için ANOVA analizi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kolektif Yeterlik Algısının Branş Değişkenine Bağlı Olarak Değişip Değişmediğine İlişkin Anova Analizi

	ANOVA					
	KT	df	KO	f	p	η^2
Gruplar arası	3,22	4	,806	1,606	,172	
Grup içi	162,53	323	,502			
Toplam	165,76	327				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının branş değişkenine bağlı olarak istatistiki açıdan anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı görülmektedir ($[F_{(4;323)}=1,606 ; p=0.172]$)

Üçüncü araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular.

Araştırmanın üçüncü sorusunu öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşip farklılaşmadığı oluşturmuştur. Buna ilişkin olarak yapılan t testi analizi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin T Testi Analizi

	Grup İstatistiği					
	Cinsiyet	n	X	s	t	p
Erkek		135	3,83	,72	1,190	,752
Kadın		192	3,74	,70		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında cinsiyetlerine bağlı olarak herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($X_{\text{erkek}}=3,83, X_{\text{kadın}}=3,74, p=,75$).

Dördüncü araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular.

Araştırmanın dördüncü problemini öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının kıdemlerine bağlı olarak farklılaşip farklılaşmadığı oluşturmuştur. Buna ilişkin yapılan ANOVA analizinden elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algılarının Kıdemlerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Anova Analizi

	ANOVA					
	KT	df	KO	f	p	η^2
Gruplar arası	3,15	4	1,052	2,103	,100	
Grup içi	162,60	323	,500			
Toplam	165,76	327				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının kıdem değişkenine bağlı olarak istatistiki açıdan anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı görülmektedir ($[F_{(4;323)}= ; 2,103, p=0.100]$)

Beşinci araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular.

Araştırmanın beşinci problemini öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yaşlarına göre değişip değişmediği oluşturmuştur. Buna ilişkin olarak yapılan ANOVA analizine ait bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algılarının Yaşa Bağlı Olarak Değişip Değişmediğine İlişkin Anova Analizi

	ANOVA					
	KT	df	KO	f	p	η^2
Gruplar arası	5,424	4	2,712	5,514	,004	
Grup içi	160,339	323	,492			
Toplam	165,762	327				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yaş değişkenine bağlı olarak istatistiki açıdan anlamlı bir farklılaşmaya sahip olduğu görülmektedir ($p=,04$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla post-hoc istatistik yönteminden faydalanılmış, buna ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Değişimine İlişkin Post-Hoc Analizi

BOYUTLAR(I)	BOYUTLAR(J)	X	Sh	P
2 (26-35)	3	-,25779*	,08900	,011
	4	-,35507*	,12664	,015
3 (36-45)	2	,25779*	,08900	,011
	4	-,09729	,11518	,676
4 (45+)	2	,35507*	,12664	,015
	3	,09729	,11518	,676

Tablo 8 incelendiğinde 36-45 yaş aralığında olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının 26-35 yaş aralığında olan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir ($p=,011$). Yine 45 üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının 26-35 yaş aralığına sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($p=,015$). Alınan aritmetik ortalamalar farkı incelendiğinde en düşük kolektif yeterlik algısının 26-35 yaş aralığına sahip olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. 36-45 ve 45 yaş üzeri olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının aritmetik ortalamalar farkına bakıldığında bu farkın birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 327 öğretmenin katılmıştır. Bu öğretmenlerin 135'i (%41,0) erkek, 192'si (%58,4) kadındır. Öğretmenlerin 92'si (%28,0) 26-35, 191'i (%58,1) 36-45, 46'sı (%14,0) 45 ve üzeri yaş aralığındadır. Türkçe branşında 32 (%9,7), Matematik branşında 48 (%14,6), Fen Bilgisi branşında 41 (%12,5), İngilizce branşında 13 (%4,0) ve diğer branşlarda 192 (%59,3) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 36'sı (%10,9) 1-5, 115'i (%35,0) 6-11, 83'ü (%25,2) 12-18 ve 95'i (%28,9) 18 üzeri yıl kıdeme sahiptir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları branşlarına göre farklılaşmamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamakta iken yaşlarına göre farklılaşmaktadır.

Alanyazında bu sonuçların karşılaştırılabileceği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

ÖNERİLER

- ✓ Bu çalışma, Mersin ili Silifke ilçesinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan 327 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmanın daha büyük bir örneklem ile yapılması halinde daha farklı sonuçların alınabileceği düşünülmektedir.
- ✓ Bu çalışma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Nitel ve Karma yöntemlerle tekrarlanması halinde daha açık yorumlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.
- ✓ Kolektif öğretmen yeterliği algısına ilişkin literatürde öğretmenlerle yürütülmüş hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Bu konu ile ilgili olarak yapılacak farklı çalışmaların, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarındaki değişkenlerin neler olabileceğine ışık tutacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abedini, F., Bagheri, M. S., & Sadighi, F. (2018). Exploring Iranian collective teacher efficacy beliefs in different elt settings through developing a context-specific english language teacher collective efficacy scale. *Cogent Education*, 5(1), 1-33.

Akan, D. (2013). The relationship between school principals leadership styles and collective teacher efficacy. *Educational Research and Reviews*, 8(10), 596-601.

Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances in Psychological Science*, 1, 51-71.

Black, S.J., ve Weiss, M.R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 309-325.

Brinson, D., & Steiner, L. (2007). *Building Collective Efficacy: How Leaders Inspire Teachers to Achieve*. Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of the schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476. Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship
- Goddard, R. D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62 (1), 97-110.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Gürçay, D., Yılmaz, M., & Ekici, G. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 119-128.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Jackson, J. C., & DiPaola, M. F. (2011). Organizational citizenship behaviors, collective teacher efficacy, and student achievement in elementary schools. In DiPaola, M. F., Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (Eds.), *Leading research in educational administration: a Festschrift for Wayne K. Hoy*. IAP
- Kapat S. (2022). *Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Davranışlarının Örgüt Kültürüne Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of educational research*, 103(5), 342-350.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of educational research*, 103(5), 342-350.
- Kurt, T. (2009). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurt, T., Duyar, I., & Çalik, T. (2011). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86.
- Larrick, C. S. (2004). Collective teacher efficacy and student achievement. [Unpublished doctoral thesis]. University of Virginia.
- Larrick, C. S. (2004). Collective teacher efficacy and student achievement. [Unpublished doctoral thesis]. University of Virginia.
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. *Intelligent Leadership*, 41-66.
- McAuley, E., ve Blissmer (2002). Self-efficacy and attributional processes in physical activity. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 185-201). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Öcel, (2002). Takım sporu yapan oyuncularında kollektif yeterlik öz yeterlik ve sarginlık ile başarı algı ve beklentileri arasındaki ilişkiler. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, N. (2015). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Sezgin, F. & Sönmez, E. (2017). Örgütsel davranış ve yönetimi. S. Özdemir & N. Cemaloğlu (Ed.). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi içinde* (s.179-227). Pegem Akademi.

- Şahin, M. (2017). Öğretmenlerin yetkinlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 175-193.
- Woolfolk, A., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yaraş, Z. (2013). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi
- Yılmaz, M., & Uslu, Ö. (2018). Güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz-yeterlik algısının kolektif yeterlik, tükenmişlik ve teknolojiyle bütünleşmeyle ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 225-244
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkiliği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409.
- Zafer-Güneş, D. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlik Algıları ile Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.