

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİLİĞİNİN ÖĞRETMENLERİN
YAPISAL GÜÇLENDİRİLME İLE İLİŞKİSİNE YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Melda DANIŞ

Danışman
Prof. Dr. Türkan ARGON

BOLU – TEMMUZ 2020

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Melda DANIŞ tarafından hazırlanan “Kolektif Öğretmen Yeterliliğinin Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme ile İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 28/07/2020

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye : Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Üye : Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Kolektif Öğretmen Yeterliliğinin Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme ile İlişisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırmamın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlandığımda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversitede ya da başka üniversitelerde bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 28/07/2020

Melda DANIŞ

*Sevgili eşim İbrahim, biricik yavrularım Murat Kaan ve Oğuz Ege'ye
ithafen...*

TEŞEKKÜR

En kutsal mesleklerden biri olan öğretmenliğin her zaman geliştirilmesi ve yenilenmesi gerektiğine inanan bir eğitimci olarak bu çalışmaya beni teşvik eden, destekleyen tüm eş ve dostlarıma şükranlarımı sunuyorum.

Bu araştırmamın her aşamasında akademik olarak ilerlememi sağlayan, bana yol gösteren, görüş, öneri ve eleştirileri ile çalışmaya katkı sunan, mesai saati ve mekânı olmaksızın sabır ve ilgiyle bana yardımcı olan Sayın Tez danışmanım Prof. Dr. Türkan ARGON'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında mesleki gelişime destek veren Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalındaki hocalarım Prof Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU, Doç Dr. Bahri AYDIN, Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN ve Dr. Öğr. Üyesi Aygül OKTAY'a çok teşekkür ederim.

Değerli zamanlarını ayırarak, araştırma anketlerine cevap vererek araştırmanın gerçekleşmesine katkıda bulunan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim sürecime başlamak konusunda beni teşvik eden, beni destekleyen ve bana yol arkadaşı olan dostum Elvan GÜMÜŞ'e;

Bu uzun ve zorlu süreçte, anlayışı ile beni destekleyen, yardımlarını, sabrını ve sevgisini esirgemeyen sevgili eşim İbrahim DANIŞ'a;

Her zaman başaracağıma inanan, bana güvenen, manevi desteği ile beni motive eden kız kardeşim Büşra YILDIRIM ve daima bizim mutluluğumuz için çaba sarf eden canım anneme;

Ve son olarak bu süreçte kendisine ayıracağım vakti kısıtlamak zorunda olup bu zamanları tez çalışmama ayırdığım halde beni hoş gören, beni sevgisiyle yalnız bırakmayan canım oğlum Murat Kaan DANIŞ'a; hamileliğim boyunca ve sonrasında tüm bu sürece tanıklık eden, gösterdiğim gayreti ve tüm yorgunluklarımı hisseden canım oğlum Oğuz Ege DANIŞ'a çok teşekkür ederim.

Bizim bu günlere sevgiyle gelmemizi sağlayan rahmetli babama saygılarımla...



İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT.....	xv
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlar-Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar	7
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1. Kolektif Yeterlik.....	8
2.2. Kolektif Yeterliği Doğuran Öz-Yeterlik Kavramının Tanımı ve Ortaya Çıkışı .	10
2.3. Sosyal Öğrenme Kuramından Sosyal Bilişsel Kuramına Geçiş.....	13
2.4. Sosyal Bilişsel Kuramının Dayandığı Temel İlkeler.....	14
2.5. Öz Yeterlik Kavramının Boyutları, Öncülleri ve Sonuçları.....	18
2.6. Öz Yeterlikten Kolektif Yeterliğe	20
2.7. Eğitim Örgütlerinde Kolektif Yeterlik	22

2.8. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algılarının Kaynakları	26
2.9. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik İnançlarının Güçlendirilmesi	29
2.10. Güçlendirme	32
2.11. Güçlendirme Kavramı ve Tanımı	33
2.12. Güçlendirme ile İlgili Sınıflandırmalar	37
2.12.1. Yapısal Güçlendirme	38
2.12.2. Psikolojik Güçlendirme	40
2.13. Güçlendirmenin Benzer Kavramlarla İlişkisi	43
2.14. Güçlendirme Kavramının Temel Unsurları	46
2.15. Eğitim Örgütlerinde Yapısal Güçlendirme	52
2.16. Eğitim Örgütlerinde Kolektif Yeterlik ile Yapısal Güçlendirme İlişkisi	55
2.17. İlgili Araştırmalar	56
2.17.1. Kolektif yeterlik ile ilgili yurt içi çalışmalar	56
2.17.2. Kolektif yeterlik ile ilgili yurt dışı çalışmalar	81
2.17.3. Yapısal güçlendirme ile ilgili yurt içi çalışmalar	87
2.17.4. Yapısal Güçlendirme ile ilgili yurt dışı çalışmalar	70
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	75
3.1. Araştırma Modeli	75
3.2. Çalışma Evreni	75
3.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri	76
3.3. Veri Toplama Araçları	77
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	77
3.3.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	77
3.3.3. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği	78
3.4. Verilerin Toplanması	79
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	79
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorumlar	81
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	83

4.2.2. Medeni Durum değişkenine ilişkin bulgular	86
4.2.3. Yaş değişkenine ilişkin bulgular	89
4.2.4. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular	93
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	97
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler	101
5.1. Sonuçlar	101
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar	101
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar	101
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar	103
5.2. Öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	106
EKLER.....	121
EK-1 Kişisel Bilgi Formu.....	122
EK-2 Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	123
EK-3 Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği	124
EK-4 Ölçek İzinleri	125
EK-5 MEB İzin	127
EK-6 AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni	128
EK-7 Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeğinin Veri Gruplarının Normalliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulguları	129
EK-8 Öz Geçmiş	130

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Öz yeterlik ile kolektif yeterliğin karşılaştırılması	22
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdelikleri.....	76
Tablo 3.2. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğine ait katılım derecesi ve katılım düzeyi.....	78
Tablo 3.3. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeğine ait katılım derecesi ve katılım düzeyi	79
Tablo 4.1. Öğretmenlerin kolektif yeterlik ve yapısal olarak güçlendirilmelerine yönelik görüşlerine yönelik betimsel analizler	81
Tablo 4.2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi	82
Tablo 4.3. Öğretmenlerin medeni durumları ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi.....	86
Tablo 4.4. Öğretmenlerin yaşları ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin <i>Kruskal-Wallis</i> Testi.....	89
Tablo 4.5. Öğretmenlerin kıdemleri ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin <i>Kruskal-Wallis</i> Testi	93
Tablo 4.6. Kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine yönelik korelasyon analizi tablosu.....	97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1: Sosyal bilişsel kuramının üçlü etkileşim modeli.....	15
Şekil 2.2: Bandura'nın öz-yeterlik modeli	19



KISALTMALAR DİZİNİ

Akt	: Aktaran
KÖYÖ	: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği
ÖYGÖ	: Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği
SED	: Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmeti
SEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
PLC	: Profesyonel Öğrenme Toplulukları
CTE	: Kolektif Öğretmen Yeterliği
EFL	: Yabancı Dil Olarak İngilizce
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistikî Paket Programı.
vb.	: ve benzeri
TDK	: Türk Dil Kurumu

ÖZET

KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİLİĞİNİN ÖĞRETMENLERİN YAPISAL GÜÇLENDİRİLME İLE İLİŞKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Danış, Melda

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Türkan ARGON

Temmuz – 2020, xvi + 130 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Düzce ili merkez ilçe ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik ve yapısal güçlendirilmelerine yönelik görüşlerini tespit ederek, görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin kişisel değişkenlerinin görüşleri üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma evrenini 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Düzce ili merkez ilçede bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 776 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, 399'u araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği ve Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS programı ile çözümlenmiş, verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, Man Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Rho Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif yeterliğe yönelik görüşleri ölçeğin genelinde ve alt boyutlar olan öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlikte “çok” düzeyindedir. Öğretmenlerin

yapısal güçlendirilmelerine ilişkin görüşleri ölçeğin geneli ve alt boyutlar olan karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortamda “katılıyorum” düzeyindeyken, mesleki gelişimi destekleyici ortamda “biraz katılıyorum” düzeyindedir.

Öğretmenlerin kişisel değişkenlerinden cinsiyet, yaş, medeni durum değişkenleri öğretmenlerin kolektif yeterliğine yönelik görüşlerinde ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Kıdem değişkeni 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı fark göstermiştir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine yönelik görüşleri yaş ve medeni durum değişkenlerine göre ölçek genelinde ve alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Cinsiyet değişkeni ise ölçek geneli ile hesap verebilir ortam, karara katılımı destekleyici ortam alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Kıdem değişkeni ise ölçek geneli ile hesap verebilir ortam, özerkliği destekleyici ortam alt boyutlarında anlamlı 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar aleyhine anlamlı fark göstermiştir.

Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeklerine yönelik öğretmen görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ölçeklerin alt boyutları arasında da benzer ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki gelişim alt boyutunda görüşlerinin “biraz katılıyorum” düzeyinde olması nedeniyle, yöneticilerin öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri adına desteklemeleri, öğretmenlerine entelektüel olarak gelişecekleri okul ortamı sunmaları, başarılı olan öğretmenlerin motive edilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi, ilköğretim ve ortaokul.

ABSTRACT

TEACHERS 'VIEWS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN COLLECTIVE TEACHER COMPETENCE AND TEACHERS' STRUCTURALSTRENGTHENING

Danış, Melda

Postgraduate Thesis

Department of Educational Sciences

Field of Educational Administration and Inspection

Thesis Advisor: Prof. Dr. Türkan ARGON

July – 2020, xvi + 130 Pages

The aim of this study is to determine the opinions of teachers working in central district primary and secondary schools of Düzce province regarding collective competence and structural strengthening and determine whether there is a significant relationship between their views. The research also reveals whether the teachers' personal variables make a significant difference on their views. Relational screening model was used in the research. The study population consists of 776 teachers working in primary and secondary schools in the central district of Düzce province in the 2018-2019 academic year. All of the teachers were reached and 399 of them voluntarily participated in the research. Personal information form, Collective Teacher Competence Scale and Structural Strengthening of Teachers Scale were used as data collection tools of the research. Research data was analyzed with SPSS program, frequency, percentage, average, standard deviation, Man Whitney U, Kruskal Wallis and Spearman Rho Correlation analysis were used in the analysis of the data. According to the results of the research, the opinions of teachers about collective competence are at the "multi" level of the collective competence for the teaching strategies, which are sub-dimensions, and student discipline. While the opinions of teachers about structural strengthening are at the level of "I agree" in the environment

that supports the participation in the overall and sub-dimensions of the scale, the facilitating school environment and the autonomy, in the environment that supports the participation, the accountable environment, it is at the level of "I slightly agree" in the environment that supports the professional development. The variables of gender, age and marital status, which are among the personal variables of the teachers, did not reveal a significant difference in the opinions of the teachers about their collective competence across the scale and sub-dimensions. The seniority variable showed a significant difference in favor of teachers with seniority between 11-15 years. A moderate positive relationship was found between collective teacher competence and teachers' opinions on the structural strengthening of teachers. Similar relationships emerged between the sub-dimensions of the scales. In line with the results of the research, it has been suggested that the structural reinforcement of teachers is at the level of "I slightly agree" in the sub-dimension of professional development, and that the administrators support their teachers to develop themselves, offer their teachers an intellectual school environment and motivate the successful teachers.

Keywords: Collective teacher competence, structural strengthening of teachers, primary school and secondary school.

I. BÖLÜM

1.Giriş

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırma soruları, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar yapılandırılan her örgütte çalışan bireylerin sahip olduğu belirli görevleri vardır. Çalışanlardan bazıları günlük rutin işleri yaparken, bazıları ise diğerlerine göre daha önemli rol ve görevlere sahiptirler. Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitim örgütlerinin şüphesiz en önemli yapı taşlarından biri olarak öğretmenler görülebilir. Zira öğretmenler eğitim adına yapılan faaliyetlerde, okullarda eğitim-öğretim kalitesinin yükselmesinde, okul kültürünün ve ikliminin oluşturulup devam etmesinde, eğitim sisteminin genel amacı olan iyi insan, iyi vatandaş ve iyi meslek sahibi bireyler yetiştirilmesinde önemli görevlere sahiptirler. Bu sebeple öğretmenlerin süreç içindeki vasıfları, görevleri, motivasyonları, eğilimleri, tutum ve görüşlerini etkileyen değişkenlerin tespit edilerek göz önüne alınması çok önemlidir (Erdoğan ve Dönmez, 2015). Öğretmenlerin belirtilen amaçları gerçekleştirmede bireysel olarak değil, birlikte hareket ederek iş ve işlemleri yürütmeleri sistemin etkililiği ve verimliliğini artırdığı gibi sürecin başarısını da sağlamaktadır. Öğretmenlerin kurumlarının amaçları doğrultusunda birlikte hareket etmeleri, kolektif öğretmen yeterliğini gerektirip hem sınıfta ders içi ve ders dışı etkinliklerde hem de okuldaki iş ve işleyişe yönelik pekçok farklı konuda nitelik ve donanım (öğrenci merkezli olma, iş birliği çalışmalarında uyumlu olma, alanında uzman olma, sınıfta iletişim, etkileşim, sınıf yönetimi, öğretim yönetimi vb.) sahip olmayı da zorunlu kılmaktadır.

Bandura'ya göre (1993), eğitim kurumlarında kolektif öğretmen yeterliği okullara ait bir öge olup, okul kültürünün değiştirilemez bir parçasıdır (Schechter ve Tschannen-Moran, 2006; akt. Erdoğan ve Dönmez, 2015). Öğretmenlerin davranış ve görevlerine şekil veren, okul kültürünü ve kurallarını kuvvetli bir şekilde etkileyen bir durum olan kolektif öğretmen yeterliği (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000), aynı zamanda okuldaki öğretmenlerin inançlarını, çalıştıkları kurum için ne yapmaları gerektiğinin bincinde olmayı, kendileri ve öğrencileri için motivasyon sağlamayı, sınıf ve okul başarısı için yeterli inanca sahip olmayı da gerektirmektedir ki; bu yeterliğe sahip öğretmenler güçlükler karşısında bile pes etmeyen azimli öğretmenler olup süreçte daha başarılı olacaklardır (Allinder, 1994; Goddard, 2001).

Kolektif yeterliği yüksek olan öğretmenler öğrencilerini ülkelerindeki sınav sisteminde uygun bir şekilde yetiştirebilmek için kendilerinin yeterli donanıma sahip olduklarına inanırlar ve öğrencilerini bu yönde motive ederler (Bandura, 1993). Diğer bir ifade ile kolektif yeterlik algısına sahip öğretmenler öğrencilerinin yetiştirilmesinde kılavuzluk yaptıklarına ve bu sürecin rehberlik anlayışı ile öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğuna inanıp uygularlar. Türk eğitim sisteminde öğrencilerin bir üst kuruma seçilip alınmasında sınav temelli uygulamalarının esas olması, bu yeterliğin sistemdeki öğretmenler için çok daha önemli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda kolektif öğretmen yeterliğinin, en az bireysel yeterlikler kadar etkili olduğunun söylenmesi yanlış bir düşünce olmaz. Zira birlikte hareket edip öğretmenin ortak karara katılımcı olarak davranması, okulunda bu özelliğini ön plana çıkarması, zümresiyle ve diğer meslektaşlarıyla bilgilendirici iletişime daha çok geçmesine, kararlarını birlikte almasına, sınıfı için göstermiş olduğu çabayı kurumu için daha çok göstermesine neden olabilecektir. Bununla birlikte alan araştırmalarında kolektif öğretmen yeterliğinin bireysel yeterlik algısıyla pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (Goddard ve Goddard, 2001; Kurt, Duyar ve Çalık, 2011; Kurz ve Knight, 2004). Bireysel öğretmen yeterliği, öğretmenin sınıf içinde gösterdiği kendi performansı ile ilgili algılar olarak ifade edilirken, kolektif öğretmen yeterliği içinde bulunan öğretmen grubunun performansına dair algılardır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Ross ve Gray, 2006; akt. Erdoğan ve Dönmez, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerinin anlamlı bir şekilde öğrenme sürecini nasıl sağladıkları, öğrencilerinin

olumsuz davranışları ile nasıl baş ettikleri, öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirip geliştiremedikleri, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini ne kadar sağlayabildikleri bireysel öğretmen yeterliği kadar kolektif öğretmen yeterliği açısından da önemlidir. Bu doğrultuda bireysel yeterliğe sahip öğretmenlerin, kolektif öğretmen yeterliğini benimsemiş olmalarının beraberinde kolektif başarı kadar, bireysel başarıyı da getireceği söylenebilir (Erdoğan ve Dönmez, 2015). Özetle ifade etmek gerekirse, bireysel ve kolektif öğretmen yeterliği her ne kadar aynı anlamda olmasalar da birbirlerini olumlu bir şekilde etkilemektedirler (Goddard ve Goddard, 2001).

Türkçe sözlükte birçok kişiyi ya da nesneyi içine alabilen, birçok kimse ve nesnenin bir araya gelmesi sonucu oluşan, aynı zamanda ortaklaşa anlamına da gelen kolektif kavramı, kolektif yeterlik olarak düşünüldüğünde, bireyden ziyade grup yeterliğine de sahip olmayı gerektirmektedir (TDK, 2020). Bu bağlamda düşünüldüğünde kolektif öğretmen yeterliğine sahip öğretmenlerin, bireysel başarılarından daha çok grubunun, yani çalıştığı kurumunun başarısını düşünen öğretmenler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kolektif öğretmen yeterliğine sahip olan öğretmenlerin bulunduğu okulların, daha başarılı olmasını beklemek yanlış olmayacaktır.

Kolektif öğretmen yeterliğine sahip olan öğretmenler, okuldaki tüm öğrencilerin başarısını önemseyen, meslektaşları ile ortak kararlar alan ve okul kültürüne önemli katkılar yapan öğretmenlerdir. Aynı zamanda kolektif yeterlik, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar karşısında, psikolojilerinin olumlu yönde etkilenmesini sağlamaktadır. Çünkü bu öğretmenler, dayanışma kavramı içinde kendilerine olan inançlarını artırarak karşılaşılan zorlukların üstesinden daha kolay gelebilmekte, iş stresinden daha az etkilenmektedirler. Goddard (2000) ve Lee, Zhang ve Yin'in (2011) araştırma sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Yapılan açıklamalardan yola çıkıldığında kişisel olarak belirli bir donanım ve yüksek motivasyona sahip olan öğretmenlerin daha kolektif davranacağı yargısına varılabilir. Ayrıca kolektif yeterlik algısına sahip olan öğretmenler aldığı kararları meslektaşları ile paylaşabilecek, rahatlıkla ortak kararlara varabilecektir.

Çalışan yeterliklerini artırmak kadar örgüt içerisinde çalışanları etkileyen faktörlerden bir diğeri de onların güçlendirilmesidir. Yönetim açısından ele alındığında güçlendirme, yardımlaşma, yetiştirme, üleştirme ve ekip çalışması ile kişilerin karar verebilme yetilerini artırma ve kişilerin geliştirilme sürecidir (Vogt ve Murrell, 1990; akt. Odabaş, 2014). Bu açıdan bakıldığında güçlendirme kavramının birlikte çalışmayı gerektiren kolektif yeterlikle, doğrudan ilişkili bir kavram olduğu söylenebilir.

Güçlendirme kavramının literatürde, çalışanın algısına dayanan psikolojik güçlendirme ve yönetsel bir uygulama olarak ele alınan yapısal güçlendirme şeklinde, ikili sınıflamaya ayrıldığı görülmektedir (Arslantaş, 2007). Bu araştırmada güçlendirme kapsamında yapısal güçlendirme konusu ele alınmış ve araştırılmıştır. Kurum içinde yapısal güçlendirmenin gerçekleşmesi için yöneticinin göstermiş olduğu tutum ve davranışlar önemli olup, yöneticilerin öğretmenlerinin yapısal olarak kendilerini güçlendirmeleri için elindeki gücü nasıl kullanması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Çünkü yönetim aynı zamanda bir etkileşim sürecidir ve bu süreçte yönetici ile çalışanlar arasında ortak paylaşımlar oluşturulmaya çalışılmaktadır. “Paylaşım” ise eğitim kurumlarında kolektif öğretmen yeterliği ve yapısal güçlendirme kavramları için ortak anahtar sözcük olarak kabul edilebilir. Çünkü okullarda kolektif öğretmen yeterliği inancının oluşması için gruba dahil her öğretmenin fikrinin alınması gereklidir. Ortak karar alınması yolu ile öğretmenlerin örgüt ile ilgili söz hakkına sahip olmalarını yapısal olarak güçlendirilmelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla okullarda yapılan her türlü faaliyette uygulanan ortak karar anlayışının önce kolektif öğretmen yeterliğini, devamında da öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesini sağladığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerine güç aktarımında bulunması yapısal güçlendirme kavramının tanımı olarak göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurumda branşları ile ilgili konularda karar sürecine katılmaları, okul işleyişi ile ilgili planlamalarda görüşlerinin alınması, branşları ile ilgili ihtiyaç gördükleri araç-gereçlerin temin edilmesi konusunda söz sahibi olmaları, kendilerine verilecek olan görevlendirmelerde görüşlerinin alınması sürecin başarısı için önemlidir. Aynı zamanda okulda hangi komisyonların oluşturulacağı, okula kaynak sağlama konusunda neler yapılabileceğiyle ilgili öğretmenlerin görüşleri alınması, okulların kurallarının belirlenmesinde öğretmenler karar sürecine katılması, toplantılarda kararların

tartışılabilmesi, hem teorik hem de uygulamada istenen ortamlardır. Okullarda sağlanacak ortak karar anlayışı ise öğretmenlerin yapısal olarak güçlenmelerine zemin hazırlayıp katkıda bulunabilir.

Belirtilen gerekçelerden de anlaşılabacağı üzere kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmeleri eğitim kurumlarının hem kurumsal başarısı hem de çalışanların bireysel başarısı için oldukça önemlidir ve öğretmenlerde olması beklenen bir anlayıştır. Sonuç olarak kolektif öğretmen yeterliği inancı oluşan öğretmenlerin aynı zamanda yapısal olarak da güçlendirilmelerini kolaylaştıracacağı bu durumun karşılıklı olarak birbirini etkileyeceği, sonuçta kazananın eğitim sistemi olacağı söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği ile yapısal güçlendirilmelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliliği ile yapısal güçlendirilmelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca araştırmada kişisel değişkenlerin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.3.1. Alt Problemler

Düzce il merkezinde görev yapmakta olan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin;

- 1- Kolektif öğretmen yeterliği ve yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ne düzeydedir?

- 2- Kolektif öğretmen yeterliği ve yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, vb.) göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 3- Kolektif öğretmen yeterliği ve yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Kolektif öğretmen yeterliğinin okulların başarısına olan etkisi yadsınamaz. Aynı zamanda okullardaki yetkilendirmenin de öğretmenin performansını, iş doyumunu ve öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Short, 2001). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirirken ve kendilerini geliştirirken kolektif öğretmen yeterlik algılarının yapısal güçlendirmelerine olumlu katkı sağlayacağı da söylenebilir. Kolektif olarak, daha açık bir ifade ile birlikte takım halinde iş birliğiyle hareket eden öğretmenler yöneticileri tarafından elbette daha çok desteklenecektir. Aynı zamanda yöneticileri tarafından desteklenen öğretmenler de iş birliği ve takım çalışması davranışını gösterirler. Dolayısıyla kolektif yeterlik kavramı ve yapısal güçlendirmenin birbirini karşılıklı etkilediği düşünülebilir. Ortaya çıkan bu durum okul başarısını da doğrudan olumlu yönde etkileyecektir. Günümüzde yöneticilerden beklenen grup kararlarını göz önünde bulunduran bir vizyona sahip olmalarıdır. Dolayısıyla yöneticiler okullarında kolektif öğretmen algısı anlayışını güçlendirme tutumlarına olumlu bir şekilde yansıtacaklardır. Ulaşılan literatür incelemesinde öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ile yapısal olarak güçlendirmeleri arasındaki ilişkinin ele alınmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın alandaki boşluğu doldurarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar- varsayımlar

Araştırmada;

- Ölçek maddelerini cevaplayan öğretmenler, kolektif öğretmen yeterliği ölçeği ve öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeğine ilişkin soruları cevaplayabilecek yeterli bilgiye sahiptir.
- Ölçeklere verilen yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2018/2019 eğitim öğretim yılı Düzce il merkezindeki ilkokul ve ortaokul kurumlarında çalışan 399 öğretmenin görüşü, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği ile Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Kolektif Öğretmen Yeterliği: Öğretmenlerin okul içerisinde beceri ve deneyimlerini kullanarak meslektaşları ile birlikte ve etkin bir şekilde çalışabileceklerine dair inanç veya algıları ile aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini de etkin yönetebilmesidir.

Yapısal Güçlendirme: Öğretmenlerin okul içindeki katılımını engelleyen, onu etkisizliğe iten ve güçsüzlüğüne neden olan yapısal öğelerin organize edilerek okul yöneticilerinin öğretmenlerine bilgi ve güç aktarımında bulunmasıdır.

Öğretmen: Araştırma kapsamında Düzce ili Merkez ilçesinde MEB'e bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi ile ilgili kavramlara ayrıntılı olarak yer verilmiş ve bu konularla ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Kolektif Yeterlik

TDK'da (2020); kişiyi veya nesneyi içine alan, birçok kimse ve nesnenin bir araya gelerek oluşturduğu ve ortak olarak yapılan anlamına da gelen kolektif kavramı, günümüzde birçok alanda kullanılan bir kavramdır. Kolektif kavramı, kısaca bireylerin ortak bir hedefi gerçekleştirmek üzere bir araya gelmesidir (TDK, 2020). Aynı zamanda insan davranışlarının anlaşılabilmesi ve yordanabilir olması için kuramsal bir temel oluşturan ve sosyal bilişsel kuramda yer alan kavramlardan biridir. Ayrıca psikologların kolektif yeterlik kavramını; okul başarılarını, takım sporlarını, ırk sorununu ve şiddet suçlarını araştırmak üzere kullandıkları da görülmektedir (Lee, 2005). Kolektif yeterlik kavramı ise “belirli hedefler doğrultusunda gerekli olan becerilerin organize edilmesi ve yürütülmesi adına içinde bulunulan grubun sahip olduğu yeterliğine ve azmine olan inanç” şeklinde açıklanmakta; bir gruba dahil olan üyeler üzerine yüklenmiş beklentiler ve başarıları paylaşma yeterliği olarak ifade edilmektedir (Erkoç, 2015). Diğer bir ifade ile grubu yeterli ya da yetersiz görmek bireysel performansı etkilemektedir. Ya da çalışanların aynı amaç uğruna hareket etmesi ve sonucunun grubun tamamına yüklenmesi, kolektif yeterliğin sağlandığını göstermektedir.

İlk kez Bandura'nın kullandığı kolektif yeterlik kavramı öz yeterlik kavramı üzerine temellendirilmiştir. Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik; davranışın oluşması için etkili olan bir unsur olup, bireyin sahip olduğu kapasiteyi gösterebilmesi için gerekli olan faaliyetleri düzenleyip, etkin bir şekilde hayata geçirirken, kendine ilişkin oluşturduğu öz yönelimini ifade etmektedir. Bu doğrultuda öz yeterlik kavramı, bireyin kendi yeteneklerini göz önünde bulundurarak karşısına çıkan zorluklarla başa çıkabilmesi veya verilen bir görevi başarıyla tamamlayacağına dair inancı olarak açıklanabilir. Öz yeterlik inancı, kişilerin gösterdiği çabayı, karşısına çıkan engellerle baş edebilme potansiyelini, başarısızlıklarını algılayışlarını, problemlerin çözümünde yaşanan stres ve depresyon duygularını da etkilediği görülmektedir (Erden, 2007). Diğer bir ifade ile inancının düşük ya da yüksek olması elindeki işi ya da görevi devam ettirip ettirmeyeceğinin kararını vermesini de sağlamaktadır. Dolayısıyla ortak yapılan işlerde organize olup belirli bir performans göstermek, bireysel işlerde olduğu gibi öz yeterlik inancı ile gerçekleşmektedir.

Bu bağlamda Bandura (2000) ilerleyen zamanlarda, sosyal bilişsel kuramını aracılık yönüyle ele almış ve kolektif yeterlik kavramını kuramsal bir temele dayandırmıştır. Bandura'ya göre bireyler çevrelerini kontrol ederken ya da olayları yönetirken üç tür yöntem kullanmaktadır. Bunlardan ilki, beslenme, giyinme, barınma vb. doğrudan yaşanan olayları ve sonuçları kişinin kendisini kontrol edebildiği bireysel kontrol yöntemidir. İkinci kontrol yöntemi vekâlet yöntemi ile kontroldür; kişiye ait bir işi herhangi bir nedenden dolayı yapamayacağı durumda o işi başkasına devretme ya da onun bilgisinden yararlanması şeklinde gerçekleşmektedir (avukata vekalet verme gibi). Kolektif kontrol olan üçüncü tür kontrol yöntemindeyse bireysel olarak ya da vekalet yöntemi ile kontrol edilemeyen olaylar yer almaktadır. Örneğin, basketbol oynamak ya da çevre sorunları ile mücadele etmek gibi etkinlikler ancak bir grup ile birlikte gerçekleştirilebilen etkinliklerdir. Benzer şekilde bazı büyük toplumsal sorunlar (savaşlar, grevler vb.) sadece birlikte hareket edilerek çözülebilmektedir. Tam da bu durumda kolektif yeterlik algısı önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü kolektif yeterlik, takım, bölüm, örgüt ve ulus düzeyinde ele alınabilen bir kavramdır. Diğer bir ifade ile kolektif yeterlik, sadece bir grubu oluşturan bireylerin yeterlik algılarının toplamı değil; aynı zamanda, onların etkileşimli, eşgüdümlü, birlikte ve dinamik bir şekilde bilgi ve

yeteneklerini birbirleriyle paylaşmalarıdır (Kılıç, 2013). Burada kastedilen fiziksel birliktelikten öte grubun, birlikte hareket etmesiyle oluşturduğu sinerjidir. Daha önce belirtildiği üzere grubun sahip olduğu öz yeterlik inancının yüksek olması kolektif yeterliği olumlu etkilemekte, dolayısıyla sinerjinin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Belirtilen tüm açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, kolektif yeterlik kavramının öz yeterlik kavramı ile birlikte ele alınması gerektiği çıkarımına varılabilir.

Alan yazın incelemesinde de kolektif kavramının, öz yeterlik kavramı ile ilişkili kullanıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda ele alınan bu bölümde öncelikle Bandura'nın öz yeterlik kavramı, Sosyal Öğrenme Kuramından Sosyal Bilişsel Kuramına geçiş, Sosyal Bilişsel Kuramı ve ilkelerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.2. Kolektif Yeterliği Doğuran Öz-Yeterlik Kavramının Tanımı ve Ortaya Çıkışı

İlk kez 1977 yılında Albert Bandura tarafından dile getirilmiş öz-yeterlik kavramı “sosyal öğrenme kuramı” ile ilgili çalışmalarda öz-yeterlik algısının bilişsel süreçlerdeki merkezi rolü olarak görülmüş ve bu kavramın bu süreçlerdeki etkisi üzerinde durulmuştur. Bandura, öz yeterlik ve sonuç beklentisi ile bilişsel süreçlerdeki etkileşimi ve öz-yeterliğin kaynakları üzerinde uzun yıllar çalışmalar yapmıştır (Bandura, 1977; 1982; 1986; 1997; 2001; 2005; 2009).

Bandura (1977) öz-yeterlik kavramı ile ilgili kaleme aldığı “Öz-Yeterlik: Davranışsal Değişimin Birleşik Kuramına Doğru” isimli makalesinde, bu kavram ile ilgili açıklama yaparken şu ifadeleri kullanmıştır; “Öz-yeterlik algısı; kişinin, kendisine uygun olan davranışı belirlemesini, bu davranışı gerçekleştirmeye yönelik ne kadar çaba göstereceğini ve çıkan ters bir durum veya herhangi bir engelle karşılaşıldığı zaman bu davranışı ne kadar devam ettireceğini ve başarısızlık karşısında gösterdiği tepkilerini etkilemektedir”. Başka bir deyiş ile bireyin içinde bulunduğu durum karşısında nasıl tepkide bulunacağını kestirip buna göre performans sergilemesi ve sonucuna göre gerekli olan tepkileri göstermesi öz yeterlik algısı ile açıklanmaktadır.

Öz-yeterlik kavramı, ilk olarak “sosyal öğrenme kuramı” olarak bilinen, 1986 yılından itibaren ise “sosyal bilişsel kuram” olarak adlandırılan kuramın içinde yer alan merkezi bir kavramdır. Bu kavram, literatürde yer aldıktan sonra önemi giderek artmış ve günümüze kadar Eden ve Kinnar (1991), Harrison, Chadwick, Scales, (1996), Chen, Gully, Kılculen (2000) gibi birçok bilimci tarafından kullanılan üzerinde hem kuramsal hem de ampirik çalışmaların yapıldığı bir kavramdır. Diğer yandan Bandura, 1977 yılında öz yeterlik kavramı ile ilgili tek bir tanım vermek yerine, kavrama ait bazı çıkarımlarda bulunmuş, diğer bilim adamları tarafından da sıklıkla kullanılan tanımı yapmıştır. Buna göre Bandura (1997) öz yeterlik kavramını; bireyin, olası durumları yönetebilmek adına ihtiyacı olan eylemleri belirlemesi ve yürütebilmesi için kendi performansına olan inancı olarak tanımlamıştır. Bandura’nın tanımından yola çıkarak öz-yeterlik kavramı için bireysel ya da dolaylı yaşantılar sonucu oluşan, bireyin bilişsel mekanizmasının diğer tüm mekanizmalarını etkilemesinde merkezi rol oynayan, aynı zamanda yapılacak bir davranış öncesinde veya davranış sırasında kendi yapabilecekleri ile davranıştan beklentilerini karşılayan durumsal bir algı tanımlaması yapılabilir. Diğer bir ifade ile birey bir davranışta bulunurken kendi kapasitesi ile davranıştan beklediği durumu karşılaştırmaktadır. Bandura tarafından ortaya atılan bu tanım 1997 yılında birçok bilim adamı tarafından kabul görmüştür.

Aynı zamanda yapılan bu tanımların yanı sıra örgütlerde öz yeterlik ile ilgili günümüze kadar yapılan çalışmalar, çalışanların sadece mesleki donanıma sahip olmasının yeterli olmadığını göstermektedir. Çalışanların örgüt içinde karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri kendilerine olan inançlarının yüksek olmasına bağlıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireyde veya grupta, öz yeterlik kavramının yüksek olması çalışanları ve iş ortamlarını da olumlu etkileyecektir. Öz yeterliğin grup bazında gerçekleşmesi ise kolektif yeterlik olarak kabul görmektedir. Öz yeterlik kavramı, sosyal öğrenme ve sosyal bilişsel kuramlarının önemli bir değişkeni olarak ele alındığından bu kuramların incelenmesi öz yeterlik kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Aşağıda ilgili kuramlara kısaca yer verilmiştir.

2.3. Sosyal Öğrenme Kuramından Sosyal Bilişsel Kurama Geçiş

Sosyal öğrenme kuramının tarihi gelişimine bakıldığında; insanların birbirini gözlemleyerek öğrenmesi durumuna dikkati çeken bilimcilerden ilkinin John Dewey olduğu görülmektedir. Dewey'e göre zihnin gelişimi, toplumsal bir süreç ile gerçekleşmektedir. Dewey, okulun bir sivil toplum uzantısı olarak görülmesi gerektiğini ve öğrencilerin ise toplumun bir üyesi gibi davranmaya ve diğerleri ile iş birliği içerisinde olmaya yönelik ilgilerinin belirlenmesinin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Field, 2001). Sosyal öğrenmenin önemine dikkat çekmiş bir diğer kuramcı da Rus psikolog Lev Vygotsky'dir. Vygotsky'ye göre gelişim yaşam boyunca sürmektedir ve kişileri bilişsel gelişime götüren bu süreç sosyal etkileşim ve sosyal öğrenme ile gerçekleşmektedir. Bununla birlikte Vygotsky “potansiyel gelişim alanı” kavramını ortaya atarak öğrenmeyi, öğrenen bireyin ilgisi kapsamında ve öğretene bireylerin kılavuzluğunda sosyal ortamda meydana geldiğini belirtmektedir (Riddle, 1999; Korkmaz, 2003).

Sosyal öğrenme kuramı, başlangıçta 1950'li yıllarda Rotter tarafından geliştirilmiş olsa da teoriye en önemli katkıyı sağlayan bilimcilerin Bandura ve Mischel olduğu kabul edilmektedir. Sosyal öğrenme kuramının temel öğeleri, davranışçı kuramlara dayanmaktadır (Hogben ve Byrne, 1998). Sosyal öğrenme kavramını ilk kez 1947 yılında kullanan Julian Rotter'e göre insan, bilinçli bir varlıktır ve hayatını etkileyen yaşam tecrübelerini yönlendirebilme kapasitesine sahiptir. Bunun yanı sıra insan davranışlarını, dış uyarıcılar ve pekiştiriciler etkilemektedir. Kişilik, bireyin kendisi ile çevresi arasındaki ilişkiyi ifade ettiğine göre, insanların tutum ve davranışlarını yorumlayabilmek için bireyi (geçmişteki deneyim ve öğrenmelerini) ve çevresini (bireyin tepkide bulunurken göz önünde bulundurduğu uyarıcıları) birlikte dikkate almak gerekmektedir (Mearns, 2004; Korkmaz, 2003).

Günümüzde ise sosyal öğrenme kuramı denildiğinde akla ilk olarak Albert Bandura gelmektedir. Bandura ilk olarak sosyal ortamın öğrenmeye etkisini fark etmiş ve çevrenin, sosyal ortamın öğrenme üzerindeki etkisini yordamak için Sosyal öğrenme kuramını ortaya atmıştır. Ancak daha sonrasında ise bunun gözlem ve taklit gibi basit

davranışlarla açıklanamayacağını daha karmaşık zihinsel süreçler gerektirdiğini ifade ederek kuramını daha geniş bir yelpazede ele almıştır (Malone, 2002).

Bandura, özellikle öz yeterlik veya öz düzenleme gibi bilişsel mekanizmaların, davranışa neden olan ve sonuçlarını da kapsayan süreci diğer faktörlerden daha çok etkilediğini ve bu mekanizmaların daha önemli role sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden davranışçı kuramın kullandığı “sosyal öğrenme” tanımının dışına çıkarak, bireyin bilişsel süreçlerini ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda Bandura 1986 (Akt. Kılıç, 2013) yılından itibaren “sosyal öğrenme kuramı” adı yerine “sosyal bilişsel kuram” adını kullanmaya başlamıştır. Diğer bilim adamları da bu ad değişikliğini kabul etmişlerdir.

Bandura, çağın getirdiği yenilikleri ve değişiklikleri göz önünde bulundurarak sosyal bilişsel kuramı ile ilgili çalışmalarını sürekli bir şekilde güncellemiştir (Bandura, 2001, 2002, 2009). Yapılan güncellemeler nedeniyle bu bölümde “sosyal bilişsel kuramı” tarihsel süreç (1977-2009) içinde ele alınıp ilk ortaya çıktığı dönemdeki yapısı ve son geldiği nokta karşılaştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bandura “davranış”, üçlü bir mekanizma olarak tanımlamış, bilişsel faktörler, davranış ve çevrenin karşılıklı birbirini etkilediğini aynı zamanda dinamik bir süreç olduğunu savunmuştur. Bireylerin yalnız çevreden gelen uyarıcılara tepki veren değil, etken bir yapıda olduğunu ele almıştır. Bireyin fiziksel özellikleri (cinsiyet, yaş, ırk, vb.), bilişsel özellikleri (öz-yeterlik, öz-düzenleme vb.), davranışları, sözel ifadeleri, rol ve statüsü ile çevresini biçimlendirdiğini belirtmiştir (Bandura, 1977, 2009).

Sosyal bilişsel kuramda, bireyin davranışlarının sadece kendi içsel süreçlerine ya da sadece çevrenin etkisine göre şekillendiği söylenemez. Bireyin bu süreçte davranışları belirtilen üç faktörün, her birinden ayrı ya da birlikte etkilenmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilişsel Kurama göre bireyin kültürü, sosyo ekonomik durumu, eğitimi ve aile yapısı gibi çevresel faktörler, onun duygu ve düşünce dünyasını etkilemekte, bu duygu ve düşüncelerin oluşmasıyla birlikte bireyde nöro-fizyolojik birtakım değişiklikler meydana gelmekte, bu değişiklikler ile birlikte davranış ortaya çıkmakta, davranış da çevrenin üzerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1977, 1989, 2001,

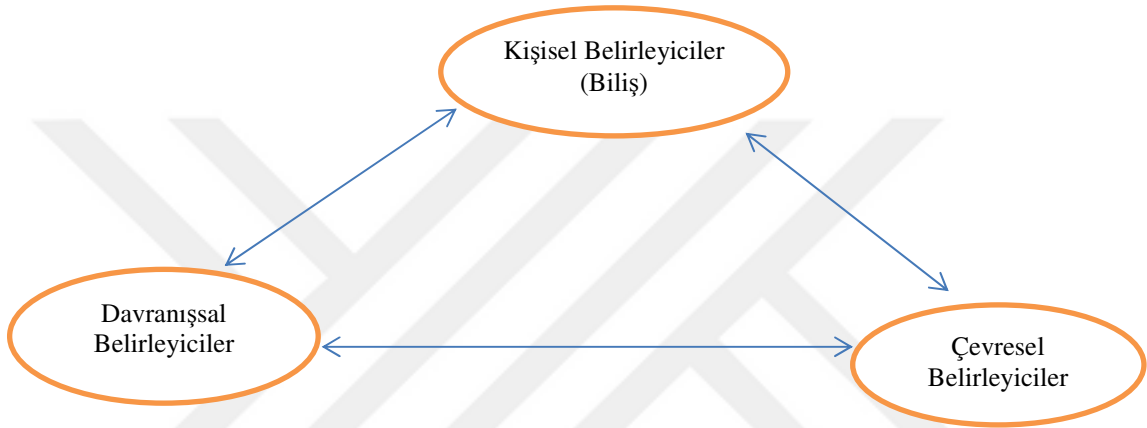
2009). Bireyin bilişsel yapısı, davranışları oluşturan eylemlere yön veren, bilgiyi seçen ve kodlayan, kültürel değer ve beklentilere göre davranışları düzenleyen önemli ve etkin bir güçtür. Bireyin bilişi, bilgi ve deneyimlerle, geçmiş yaşantılarıyla, çevre ile kurduğu bağla şekillenir ve değişir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Sosyal Bilişsel Kuramına göre biliş, dinamik bir yapı ve süreçtir (öz-yeterlik, sembolleme, akıl yürütme vb.). Bandura'ya göre bu sürecin anlaşılması ve kişinin gerçeği nasıl yapılandığına öğrenilmesi yoluyla insan davranışlarının daha iyi anlaşılması, tahmini ve değişimi mümkün olmaktadır (Bandura, 1977, 1989, 1997, 2001, 2009). Bu yapı ve süreç her geçen gün araştırılmaya ve yenilenmeye devam edeceğinden dolayı insan davranışları üzerine değişik ve yeni kavramların da ortaya çıkması ve ilgili alanda yer alacağı beklenen bir durumdur.

2.4. Sosyal Bilişsel Kuramının Dayandığı Temel İlkeler

Sosyal Bilişsel Kurama göre, bireylerin bilişsel kapasiteleri birbirinden farklıdır. Bu bağlamda kuramın dayandığı ilkeler ve kavramlar karşılıklı belirleyicilik ilkesi, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, amaçlı hareket etme ilkesi, bireysel tepki ilkesi, öz-düzenleme kapasitesi ve öz- yeterlik kapasitesi şeklindedir. Bu ilkeler aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi: Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında ortaya koyduğu karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre birey, davranış ve çevre sürekli bir etkileşim halindedir. Bu üç değişken doğrudan veya dolaylı olarak birbirini etkilemektedir. Bireyin fiziksel yapısı (cinsiyet, yaş, ırk vb.), bilişsel özellikleri (öz-yeterlik algısı, duygu, düşünce, hedef, beklenti, istek, inanç vb.) davranışları üzerinde etkili olduğundan çevredeki fiziksel ve sosyal durumları bu yolla şekillendirmektedir. (Bandura, 1977, 1986, 1989). Örneğin kendi yeteneklerinin ve kapasitesinin farkında olan bir birey hedeflerine daha planlı ve başarılı şekilde ulaşmakta, birey belirlenmiş amaç üzerine davranışlarda bulunup çevresini bu yönde etkileyebilmektedir. Diğer taraftan bireyin bulunduğu fiziksel ve sosyal yapı duygularını ve bilişsel durumunu karşılıklı olarak etkilemektedir. Örneğin yaşanan ülkeye göre bireylerin beklentileri,

algıları, fiziksel yapıları birbirinden farklıdır. Çevresel şartlara göre şekillenen davranışlar olduğunu belirten Bandura, aynı şekilde davranışların da çevreyi etkilediğini belirtmektedir. Bandura bu duruma örnek olarak; sinirli olan bir bireyin, bu davranışı sonunda kendisine saldırgan ve gergin bir çevre oluşturacağı şeklinde belirtmiştir (Wood ve Bandura, 1989). Diğer taraftan olumlu bir örnek verilmek istenirse; örgüt içindeki çalışanın işi ile ilgili motivasyonunun yüksek olması, çalışma arkadaşlarını da olumlu etkileyecek ve istekli hale getirecektir.



Şekil 2.1. Sosyal bilişsel kuramının üçlü etkileşim modeli (Wood, R. ve Bandura, A.1989).

Sembolleştirme Kapasitesi: Sosyal Bilişsel Kurama göre birey, kendi deneyimlerini çevresinde gördükleriyle karşılaştırmakta ve bu durumu zihninde anlamlandırarak sembolleştirmektedir. Çevredeki etkiler davranışı, bilişsel süreçler aracılığıyla etkilemektedir. İnsanlar semboller sayesinde çevrelerinde gördüklerini zihinlerinde canlandırmaktadır. Bandura “sembol”lerin düşünce için bir sistem olarak işlediğini belirtmektedir. İnsanlar yaşantılarına sözcükler veya imgeler (zihinsel görseller) gibi sembolleri kullanarak anlam, şekil ve süreklilik vermektedir. Aynı zamanda sembolleştirme yeteneği insanlara gelecekte kullanmak üzere belleklerinde bilgi depolama imkânını sağlamaktadır. Bu bağlamda birey geçirdiği deneyimler ile daha sonraki davranışlarına ilişkin öngörü kazanmakta ve aynı zamanda bu öngörü sisteminde yer alan bilişsel yapılarla algılarını şekillendirmektedir (Bandura, 1989, 2001). Sembolleştirme kapasitesi, diğer bilişsel mekanizmalara da referans olarak bireye davranışta bulunma konusunda ve çevreyi idare etme de oldukça önemli katkılar sunmaktadır (Bandura, 2009). Başka bir ifade ile birey sembolleştirme kapasitesi

sayesinde olaylar karşısında nasıl davranması gerektiğine, nerede ne yapacağına karar vermektedir.

Öngörü Kapasitesi: Birey öngörü kapasitesi ile bir amaca yönelmekte, bu amacı gerçekleştirmek için gerekli önlemleri alıp bu şekilde geleceğini planlamaktadır. Öngörü kavramı, bir insanın kendini motive ederek ve tahminle hareketlerine yön verebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Bandura, 1989). Bu doğrultuda geçmişteki yaşantılar, henüz gerçekleşmeyen davranışın olası sonucu hakkında bireyde tahmin (beklenti) yaratmaktadır. Beklentiler bireyin önceden tahminidir, dolayısıyla bireyin davranışa geçip geçmeme konusunda değerlendirme yapmasına olanak sağlamaktadır. Birey sahip olduğu öngörü kapasitesi ile eyleme geçip geçmemeye karar vermektedir. Dolayısıyla birey kendi kapasitesinin yeterli veya yetersiz olmasına göre, davranışını gerçekleştirmektedir (Bandura, 2001). Öngörülü davranışın gerçekleşebilmesi insanın sembolleştirme kapasitesine bağlıdır. Dolayısıyla insanın gelecekte yaşanacak bir olayı hafızasında o anda oluyormuş gibi düşünmesine neden olan sembolleştirme kapasitesidir. Öngörü kavramı ise öz düzenleme düzeneği ile davranışa geçme isteğine ve eyleme dönüşmektedir.

Amaçlı Hareket Etme İlkesi: Bandura'ya göre (2001), birey kendisi ile ilgili karar alırken bir plan yapar ve bunu uygular. Bu kapsamda, bireyler gelecekleri ile ilgili bilinçli hareket etme ilkesi doğrultusunda kararlar alıp davranışlarına yön vermektedir. Ancak bireyin bilinçli olarak karar alıp, buna göre davranması her zaman istenen sonuçları vermeyebilir. Diğer bir ifade ile bireyler bilinçli olarak davranışta bulunmalarına karşın sonuç olumsuz olabilmektedir. Bu durumda sonuç tekrar gözden geçirilip amaç ya da davranış tekrar düzenlenmekte ya da başka bir davranış planlanırken yaşanan bu olumsuz sonuç göz önünde bulundurulmaktadır (Bandura, 2001). Bandura, bireyin davranışlarını amaçları doğrultusunda düzenlediğini, rastlantısal davranışlarda bulunmadığını ifade etmektedir. Özetle planların yapılması, her zaman arzu edilen sonucu vermemesine rağmen bireyler planladıkları her eylemi kontrol etmek istemektedir, bu durum insanların bilişsel özelliklerinden biridir (Bandura, 2001). Kısaca birey, davranışta bulunurken süreci tasarlamakta ve bu tasarımı doğrultusunda planladığı eylemleri yönetmektedir.

Öz-değerlendirme Kapasitesi (Kendini Yansıtma) İlkesi: Sosyal Bilişsel Kuramın en önemli ilkelerinden biri de insanların kendi hakkındaki düşünceleri, yargıları ve kendilerini yansıtma kapasiteleridir. Birey yalnız bilinçli olup kararlarını eyleme geçirmekle kalmamakta, aynı zamanda öz-değerlendirme kapasitesi ile kendi fikirlerini kaydedip bu fikirler hakkında yargıda bulunmaktadır. Aynı zamanda çevresini de yargıları etkilemektedir. Birey bu sayede hem kendini hem çevresini değerlendirmekte ve bireysel denetleme yaparak davranış ve düşüncelerini eleştirebilmektedir. Öz-değerlendirme kapasitesine sahip olan bireyler önleyici davranarak, kendi güdülerini ve eylemlerini amaçları doğrultusunda yeniden düzenleyebilmekte; çevre ve kendi davranışlarını kontrol edebilmektedirler (Bandura, 1982; 2001). Başka bir ifade ile bireylerin kendileri hakkındaki yargıları, bulunduğu çevreyi etkilemekte ve aynı zamanda bulunduğu çevreden de etkilenmektedir.

Bireysel Tepki (Eyleme Geçmek) İlkesi: Bandura, bireylerin kendi davranışlarını kasıtlı bir şekilde planlarına uygun hale getirmedikleri sürece, aynı zamanda durumlara uygun tepki ve çaba göstermedikleri takdirde yalnız planlama yaparak ya da ileriye görerek sonuçlara ulaşamayacağını savunmuştur (Bandura, 2001). Bu durumda birey, eylemde bulunurken planlarını göz önünde bulundurmalı, yeteneklerini bu doğrultuda geliştirmelidir. Planların gerçekleşmesi bireyin eylemler ile elde edeceği performansa bağlıdır. Bu durumda bireyin hedef ve amaçları, eylemi gerçekleştirme noktasında motive edici rol oynayacak, sonucu ise bireyi doyuma ulaştıracak ya da ulaştırmayacaktır.

Öz-Düzenleme Kapasitesi: Öz-düzenleme kapasitesi, bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını değerlendirebilme sürecidir. İnsanlar sadece öğrenen ya da öğrendiklerini hayata geçiren değil; bununla birlikte kendi davranışlarını kontrol edebilme ve düzenleyebilme yetisine de sahiptirler (Bandura, 1977; 2001). Kişisel eylemler denilen beslenme, hayata bakış açısı, çalışma şartları, toplumdaki duruş, eğlenme gibi durumlarda insanlar yaşamlarını bir başkasına göre değil, kendi belirlediği ölçütlere göre oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireyler isteklerini ve ilgilerini gerçekleştirirken başkalarına göre değil, kendi içsel süreçlerine göre davranışta bulunmaktadırlar. Bu özelliğe sahip olan birey, çevresinden etkilenecek davranış

kazanmış olsa da kendisine belirlediği ölçütler sayesinde duygu ve düşüncelerini kontrol etmekte, yönetmekte ve geliştirmiş olduğu performansına göre davranışı hakkında karar vermektedir. Bireyin sergilemiş olduğu davranışların çoğu kendi belirlediği içsel standartlara ve kendi güdülenmelerine dayanır (Bandura, 1986). Öz-düzenleme kapasitesi ilkesine göre kişi bir eylemi başlatıp durdurabilmekte hatta gerektiğinde yeniden düzenleyebilmekte, aynı zamanda kendini de değerlendirmektedir (Bandura, 2001). Ayrıca bu düzenlemeyi yaşadıkları olumsuz durumlar ile tekrar karşılaşmamak için de yapmakta ve davranışlarını bu doğrultuda yönlendirmektedir.

Öz-yeterlik Kapasitesi: Sosyal Bilişsel Kurama göre bilişsel süreçlerde en geniş ve en merkezi etkiye sahip olan kavram, öz-yeterlik kavramıdır. Bu kapasite, bireylerin motivasyonlarını, seçimlerini, bir davranışı gerçekleştirirken gösterilen çabayı, engel ve zorlukları, sahip oldukları düşünce yapılarının bireye yardım edip edemeyeceğini, mücadele esnasında stres ya da depresyon duygusunu ne kadar yönetebileceklerini vb. etkilemektedir. Bandura'ya göre; bilişsel süreçlerin alt işlevlerini öz-yeterlik algısı etkilemektedir (Bandura, 1991, 1977, 2001). Dolayısıyla öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler kendilerinin farkında olmakta, başarıyı elde etmek için kendilerine güven duymakta ve karşılaştıkları sorunların üstesinden daha kolay gelmektedir.

Öz yeterlik kavramı tez kapsamında kolektif yeterliğin ortaya çıkmasını sağlayan temel kavramlardan biri olduğu için aşağıda ayrı bir başlık altında daha ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.5. Öz Yeterlik Kavramının Boyutları, Öncülleri ve Sonuçları

Bandura'ya göre öz-yeterlik algısı, genel kişilik özelliği olarak değerlendirilmemeli, durumsal olarak algılanıp bireyin ilgisine göre değişebilmelidir (Bandura, 1997). Dolayısıyla birey kendi kapasitesine ait değerlendirmesini yaparken belirli bir zaman aralığında ve üstlenilen görevi baz alarak bu değerlendirmeyi yapmalıdır. Örneğin, bireyin biyolojiye karşı algıladığı öz-yeterlik kapasitesi ile okuma becerisi konusunda algıladığı öz-yeterlik kapasitesi birbiri ile aynı düzeyde olmayabilir.

Bandura'nın tanımında yaptığı bu özellikle daha önceden ifade edildiği üzere diğer bilimciler tarafından aynı şekilde kabul görmüş ve öz-yeterlik “göreve özgü ve genel öz-yeterlik” olmak üzere iki ayrı sınıflandırma şeklinde ele alınmıştır (Eden ve Kinnar, 1991; Harrison, Chadwick, Scales 1996; Chen, Gully, Kılıcullen, 2000; Scherbaum, Cohen-Charash, Kern, 2006; Totan, İkiz, Karaca, 2010).

Bandura (1977) öz-yeterliği ele alırken iki kavram üzerinde durmuş ve birbirleri arasındaki ilişkinin öz yeterliği doğrusal olarak etkilediğini düşünmüştür. Sonrasında ise davranışları bu iki kavram olan yeterlik ve sonuç beklentisi üzerinden modellemiştir. Bu model Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Bandura'nın öz-yeterlik modeli (Bandura, A., 1977).

Bu modele göre sonuç beklentisi, ele alınan davranışın belli sonuçlara neden olacağına ilişkin kişinin öngörüsü iken, yeterlik beklentisi kişinin beklenen sonuçlara ulaşabilmesi için yapılması gereken davranışı başarıyla ortaya koyabileceğine inanmasıdır (Bandura, 1977). Başka bir ifade ile birey davranışta bulunurken, sonucun nasıl olacağını tahmin ederken aynı zamanda ulaşmak istediği sonuç için ihtiyacı olan performansı gerçekleştirebileceğine inanmaktadır. Yeterlik ve sonuç beklentileri birbirleri ile aynı değildir. Çünkü bireyler belli bir davranışın belli bir sonuca ulaşacağına ikna olsalar bile kendilerinden beklenen performansı sergileyebileceklerine inanmayabilirler. Böyle bir durumda birey ya davranışı başlatmayacak ya da başlattığında ise bir sorunla karşılaştığı an davranışı sürdürme kararından vazgeçecektir. Bu bağlamda öz-yeterlik algısının, davranışların planlanmasını sağladığı söylenebilir. Öz-yeterlik algısı, bireyin kapasitesinin altında yatan ve onun gelişmesini sağlayan düşünce biçimlerini de etkilemektedir (Bandura, 1997, 1998). Bandura'nın dışında Vroom'da (1964; Akt. Lee, 2007) beklenti kavramından bahsetmiştir. Vroom'a göre bireyler davranışlarının sonucunu düşünerek hedefe ulaşılacak yollardan birini bilinçli

olarak tercihte bulunmaktadırlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde birey hedeflerini kendi kapasitesine, yapabilirliğine göre seçmektedir.

Bandura'ya (1999) göre, birey eğer yüksek öz-yeterlik algısına sahip ise, kapasitesine, yeteneğine ve bilgisine güvendiğinden yüksek ve teşvik edici hedefler koyarak kendisini buna adanmış olmaktadır. Bu tür bireyler, zorluk veya başarısızlık ile karşılaşsa bile buna karşı mücadele edip öz-yeterlik duygusuna tekrar kavuşurlar. Onlara göre, başarısızlık yetenek, bilgi ve çaba eksikliğidir. Bu bireyler istediği sürece her işin üstesinden gelebilmekte, deneme yoluyla hedeflerine ulaşabilmektedir. Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler ise zor görevlerden çekinmektedir. Bunun nedeni ise bireyin başarıma isteğinin ve hedeflerinin düşük olmasıdır. Bu bireyler bir zorlukla karşılaştığında pes ederler, yapacakları eylemden vazgeçerler. Bu tür bireylerin bir başarısızlıkla karşı karşıya kaldıklarında tekrar toparlanmaları oldukça zaman almaktadır (Bandura, 1977, 1989, 1997, 2003).

Bu bağlamda düşünüldüğünde bireyin sahip olduğu öz-yeterlik algısı beklentisi içinde bulunduğu ve birlikte hareket ettiği grubun kolektif yeterlik algısını da etkilemektedir. Bu durumda öz-yeterlik inancının yüksek olduğu bireyler bir araya geldiğinde kolektif yeterlik algıları yükselmekte ve başarıya ulaşmaktadırlar. Buna karşılık öz yeterlik algı beklentisi düşük olan bireylerin oluşturduğu gruplar, zorluklarla karşılaştıklarında oldukları durumu kabullenip başarısızlığı daha kolay kabul etmektedirler.

2.6. Öz Yeterlikten Kolektif Yeterliğe

Bandura, öz yeterliği grup düzeyinde düşünerek, kolektif yeterlik algısını ortaya atmıştır. Öz-yeterlik ile kolektif yeterlik arasındaki ilişki Sosyal Etki Kuramı ile açıklanmaktadır. Bu kuram, kişi ve grup arasındaki ilişkiler olarak yorumlamaktadır. Bu kurama göre, içinde bulunulan grup, kişinin davranış ve tutumlarını etkilemektedir ve bu etkiler, grubun yapısı, büyüklüğü, gruba olan yakınlık vb. etkenlere bağlıdır (Latané, 1981; akt. Zafer Güneş, 2014). Bu bağlamda düşünüldüğünde bireyin öz-yeterliği,

içinde bulunduğu grubun kolektif yeterlik algısından olumlu veya olumsuz etkilenebilmektedir. Aynı şekilde bireylerin sahip olduğu öz-yeterlik algıları da grubun kolektif yeterlik algısı üzerinde etkilidir. Bununla birlikte kolektif yeterlik inancı, grup dinamiğinin farklı durumları altında grubun işlerliğini sürdürebilmesine ilişkin potansiyeli üzerine de odaklanmaktadır (Bandura, 1997). Sosyal bilişsel kurama göre, gruplar da aynı bireylerde olduğu gibi tercihlerini yaparken öz yeterlik inançlarını göz önünde bulundurmaktadır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Bu durumun göz önünde bulundurulması, grubun ortak hedeflerine ulaşmasını, olaylara daha gerçekçi bakmalarını sağlamaktadır.

Bandura (2002), kolektif yeterliği gruba ya da herhangi bir örgüte dair bir özellik olarak görmenin dışında bu kavramı, toplumların hatta milletlerin bir özelliği olarak gördüğünü ifade etmektedir. Bandura (2002), bu süreci şöyle açıklamaktadır: İnsanların yaşamlarında karşılarına çıkan birçok sorun, onları yaşamlarının daha iyi olması için birlikte çözmelerini gerektiren ortak problemler etrafında bir araya getirmektedir. Toplumların en küçük yapı birimi olan ailelerden topluluklara, sosyal kurumlara ve hatta milletlere kadar sorunların çözebilmeleri ve yaşamlarını geliştirebilmeleri kısmen de olsa kolektif yeterlik hissi ile gerçekleşmektedir. İnsanların sahip oldukları kolektif yeterlik inançları, onların gerçekleştirmeye çalıştığı sosyal geleceğin tarzını, bunun için ne kadar azim göstereceklerini ve kolektif azmin sonucunda başarısız oldukları takdirde ortaya koyacakları dayanıklılığı etkilemektedir. İnsanlar bu sosyal değişimdeki etkileme kapasitelerine ne kadar inanırlarsa, bir o kadar milli siyaset ve bununla ilgili uygulamalarda değişim adına kolektif etkinliklerde bulunurlar. Ancak düşük yeterlik hissine sahip olan insanlar, öğretim sisteminin değişimi için gösterilen çabalarının yararsız olduğuna daha çabuk inanmakta ve harekete geçmemektedir. Buna karşılık gruplar ve toplumlar demokratik haklarından haberdar ve kullanma konusunda daha etkili ise kolektif yeterlik algıları da güçlü olacaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde kolektif yeterlik nasıl bireyleri ve grupları etkiliyorsa, aynı şekilde toplumlara ait olan davranışlar üzerinde de etkili bir faktördür yargısına ulaşılabilir.

Belirtilen sebepler doğrultusunda Bandura (1997), öz yeterlik ve kolektif yeterliği değerlendirirken bu iki kavramın ilişkili olduklarını belirtmiş fakat aynı

zamanda birbirlerinden farklı olduklarını da devamında eklemiştir. Bandura'ya (2000) göre öz yeterlik ve kolektif yeterlik ayrı yapılar olduğu halde, ortak esasa dayanmaktadır. Çünkü bireyler tek başına bile belirli bir performansı gerçekleştirirken kısmen de olsa bu performansın gerçekleşmesi diğer bireylere bağlı olabilmektedir. Buna rağmen bu iki kavram arasında önemli farklılıklar da yer almaktadır. Öz yeterlik kavramı bireyi ele alırken kolektif yeterlik grubu ele almaktadır. Öz yeterlikte bireysel algı, inanç ve tutum söz konusu iken; kolektif yeterlikte grubun inanç, tutum ve algıları söz konusudur. Öz yeterlik ve kolektif yeterlik arasındaki karşılaştırma Tablo 2.1'de özetlenmiştir.

Tablo 2.1. Öz yeterlik ile kolektif yeterliğin karşılaştırılması.

Öz Yeterlik	Kolektif Yeterlik
Bireyin belirli bir görevi etkin bir şekilde yapabilme yetisine dair olan bireysel inancıdır.	Grup üyelerinin bir bütün halinde sosyal bir düzenin görev kapasitesine ait olarak paylaşılan algılarını kapsamaktadır.
Bireyin kendi yetenek anlayışına olan inancıdır.	Grubun bütünleşmiş, ortaklaşa olan yeteneğine inancıdır.
Bireysel aşamada meydana gelen bir tavidir. Kişinin belli bir görevi yapabilme kapasitesine olan inancıdır.	Grup aşamasında meydana gelen bir tavidir. Bir grubun belirli bir görevi ne derecede başarılı yapabileceğine dair olan inancıdır
Bireysel anlayışdır.	Sosyal anlayışdır.
Bireyin kendi performansına dair algılarıdır.	Etkileşimi olan, koordine ve sinerjik sosyal yapıları kapsamaktadır.

Kaynak: Kurt, 2012

Tablo 2.1'den anlaşıldığı üzere kolektif yeterlik, bireyin kendi kapasitesine olan inancının grup düzeyinde ortaya çıkmasıdır. Bireysel algıların sosyal algılara dönüşmesidir. Bireyin kendi yetenek algısına olan inancının grubun birleşik yeteneğine olan inancına dönüşmesidir. Dolayısıyla Bandura'nın (1997) da ifade ettiği gibi, birey önce kendi öz-yeterliğini değerlendirmekte ardından grup içindeki eylemine geçmektedir.

2.7. Eğitim Örgütlerinde Kolektif Yeterlik

Kolektif yeterlik, bir örgüte dahil olan takım üyelerinin bir bütün olarak bir sosyal düzenin performans kapasitesine ilişkin olarak paylaştıkları algılarını ifade

etmektedir (Bandura, 1997). Okullar için algılanan kolektif yeterlik kavramı ise öğretmenlerin birey odaklı yeterlik algılarının yanı sıra bir okuldaki tüm öğretmenlerin bir araya gelmiş olan performanslarına ilişkin sahip oldukları yeterlik algılarını yansıtmaktadır. Yapılan zümre ve şube öğretmenler kurul toplantıları bu duruma örnek gösterilebilir. Goddard, Hoy ve Hoy'e (2004) göre grup odaklı bu algılar, kolektif yeterlik olarak tanımlanan yeni bir örgütsel özelliktir. Ayrıca bu kavram, bir okuldaki tüm öğretim çalışanlarının performansının öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki göstereceğine dair öğretmen algılarını anlatmaktadır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000). Kolektif yeterliğin bir eğitim örgütü olan okullara entegre edilmesi kolektif öğretmen yeterliği olarak adlandırılmıştır. Zira diğer örgütlerdeki çalışanların, örgüt hedeflerine ulaşabilmesi için beraber hareket ederek çalışabileceklerine olan inançları okullarda öğretmenler için de geçerlidir.

Kolektif öğretmen yeterliği kavramı sadece okul içi uygulamalara yönelik bir kavram olarak düşünülmemelidir. Öğretmenin okul kadar okulu oluşturan temel öge olan sınıftaki etkinlikleri de bu yeterlikle oldukça yakından ilgilidir. Zira sınıf başarısı beraberinde okul başarısını getirecektir. Nitekim bu araştırmada kullanılan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlayıp öğrencilerinin yaşama dönük öğrenmelerini gerçekleştirmeleri, öğrencilerinin okul kurallarına uymalarını sağlamaları, ders konularının derinlemesine işlemeleri, karmaşık konularda tam öğrenmenin sağlanmasında nasıl bir yol izlendiği gibi öğrenci başarısını etkileyen birçok sınıf içindeki öğrenme-öğretme süreci de kolektif öğretmen yeterliği kavramı içinde sahip olunması gereken becerilerden sadece bazılarıdır (Erdoğan ve Dönmez). Başka bir deyişle, öğretmenlerin sınıf içinde göstermiş oldukları olumlu ve etkin bir performans öğrenci başarısına yansımaktadır. Dolayısıyla bu durumda öğretmenler de birbirleri ile öğrenci başarısı üzerine verimli olduklarına dair ortak inanca sahip olmaktadır.

Bandura'ya (1993) göre, öğretmenin sahip olduğu yeterlik ile öğrenci başarısı ilişkili olduğundan kolektif öğretmen yeterliği oldukça önemli bir okul özelliği olarak kabul edilmektedir. Goddard, Hoy ve Hoy, (2000) kolektif yeterliğinin yüksek olduğu okulların, zor hedefler karşısında daha çok çaba içerisinde olduklarını ve öğrencilerinin

başarı ve performanslarının yükselmesi için daha çok uğraş gösterdiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin kendilerini kolektif olarak yeterli görmeleri öğrencilerinin akademik olarak başarılı olmasını sağladığından dolayı, olumlu bir okul iklimini de beraberinde getirmektedir. Bunun aksine akademik başarıyı sağlarken kendilerini kolektif olarak zayıf değerlendiren öğretmenlerin bulunduğu okullar, akademik başarıyı sağlamada sorunlar yaşamakta ve kendilerini grup olarak yetersiz hissetmektedirler (Bandura, 2002). Dolayısıyla bireysel olarak öğretmenin yeterliği öğrenci başarısını nasıl etkiliyorsa kolektif öğretmen yeterliği de okulun öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Bu bulgu, kolektif öğretmen yeterliğinin, okulların en önemli hedefi olan çocukların eğitimini sağlamada olumlu anlamda farklılık sağlayan bir kavram olduğunu göstermektedir (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000).

Bandura (1986) okulları, öğretmen takımlarını ve sınıfları, kolektif yeterlik hissinin geliştirilmesini sağlayan kolektif düzenler olarak ifade etmektedir. Kolektif yeterlik denildiğinde, gruba dahil her bir üyenin grup işleyişi ile ilgili olarak aynı bakış açısına sahip olmaları akla gelmemelidir. Aynı okul içinde farklı görevlerde ve aynı pozisyonlardaki bireyler (sınıf veya branş öğretmenleri), grubun kolektif yeterlik inancının nasıl algılandığı konusunda aynı fikirde olmayabilir. Bu sebeple, aynı sosyal sistem içinde olan bireyler ya da birimler arasında algılanan kolektif yeterlik düzeyi yönünden farklılıkların oluşması doğaldır. Yapılan araştırmalara göre, kolektif yeterlik algısı, okullardaki öğrencilerin başarısını kuvvetli bir biçimde etkilemekte ve algılanan kolektif yeterlik öğretim niteliğinin gelişmesini sağlayan önemli unsurlardan biridir (Bandura, 1993; Goddard, Hoy ve Hoy, 2000; Goddar ve Goddard, 2001). Kolektif yeterlik hissi, okul çalışanlarını öğrenci başarısını sağlamaları için çaba göstermelerine teşvik etmektedir. Bazı okullar öğretmenlerinin üzerinde olumlu bir etki yaratırken, bazı okullar ise öğretmenlerinin üzerinde olumsuz bir etki yaratabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin niçin farklı olduğunun anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Örneğin, bazı öğretmenler, motivasyonun ve kolektif yeterlik hissinin yeterli olmadığı okullarda görev yaparken, buna karşın bazı öğretmenler ise yüksek ve yeterli düzeyde sorumluluğun paylaşıldığı, etkileşimin olduğu ve öğretim çalışanlarının birleşik kapasitesine sahip olduğu okullarda görev yapabilmektedir

(Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olduğu kolektif yeterlik algısı okul içindeki olumlu okul iklimini de beraberinde getirmektedir.

Bandura öğrenci başarısı üzerinde algılanan kolektif yeterliğin etkisinin, SED (Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmeti) ile öğrenci başarısı arasında olan ilişkiden daha da güçlü olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin okula öğrenmeye hazır olarak geldiklerini düşünüyor ve etkili öğretimi sağlamak için ihtiyaç olan kaynaklara (yüksek SED'den öğrenciler gibi) sahip ise, kolektif yeterlik düzeyleri yüksek olmaktadır. Buna karşılık öğrenmeyi gerçekleştirmeye yardımcı olacak araç gereçlerde eksiklik varsa (düşük SED gibi) ve öğretmenler yavaş ilerleme gösteren öğrencilere sahip ise grup yeterliği algı eğiliminde düşük düzeyde olabilmektedir (Cybulski, Hoy ve Sweetland, 2005; akt. Kurt,2012). Aynı şekilde, Goddard ve arkadaşları'da (2004) öğrenci başarısını, SED ve cinsiyet değişkeni dışında kolektif yeterlik inançları üzerine incelediklerinde, kolektif yeterlik inancının öğrenci başarısı üzerinde daha güçlü bir tesiri olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenlerin kolektif algılarına ilişkin inançları, okullar arasında önemli derecede farklılaşmakta ve öğrenci başarısını etkili bir biçimde etkilemektedir. Bu doğrultuda öğrenci başarısını etkileyen birçok faktörün yanı sıra kolektif yeterlik algısının da okul başarısının önemli yordayıcılarından biri olduğu söylenebilir.

Kolektif öğretmen yeterliği, algılanan grup yeterliği ve algılanan grup görev analizi şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır. Öğretim çalışanlarının belirli bir öğretim sırasında göstermiş olduğu beceri ile ilgili yargıları, grup öğretim yeterliği olarak ifade edilmektedir. Bu yargılar, öğretim çalışanlarının kabiliyetlerini, öğretim metotlarını, uzmanlık ve öğretim ile ilişkili olan engelleri kapsamaktadır. Mevcut işte var olan kısıtlamalar ve fırsatlar üzerine olan algılar ise grup görev analizidir (Goddard, 2002a). Okullarda eğitim-öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin ihtiyaçları belirlemeleri, öğretim görevinin analizini gerektirir. Öğretmenler görevlerinde ne kadar başarılı olabileceklerine dair değerlendirmede de bulunurlar. Okulun kaynakları, öğrenci özellikleri, çevreden gelen destek, başarı ve başarısızlıklar ve okulun imkânlarının tamamı bu sürece etki etmektedir (Goddard vd. 2000). Sonuç olarak öğretmenlerin kendilerine olan yeterlik inançları süreçte oldukça önem teşkil etmekte ve

yeterliklerin artırılması üzerine yapılan her türlü olumlu çalışma, öğretmenleri bu süreçte daha etkili hale getirmektedir. Dolayısıyla kolektif yeterlik algısının yüksek olduğu öğretmenler, okul ve öğrenci başarısını da beraberinde getirecektir.

Özetle, bireysel olarak ele alınan öz-yeterlik kavramının grup bazında ele alınması da kolektif yeterlik olarak adlandırılmaktadır. Kolektif yeterliğin eğitim alanında yer almasının altında bilişsel olduğu kadar, sosyal bir kavram olması yatmaktadır. Öğretmen, öğrenci, veli ve çevre etkileşiminin yaşandığı sosyal kurumlar olan okullarda, belirli politikalar ve hedefler doğrultusunda eğitim-öğretim yapılmaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretim kurumlarında algılanan kolektif yeterlik, bir okulda yer alan öğretmenlerin ortak karar alarak ya da ortak hareket ederek, öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratabilmek için gerekli olan eylem kademelerini yönetme ve düzenleyebilme kararlarını içermektedir (Goddard, Woolfolk Hoy ve Hoy, 2004). Aynı zamanda eğitim örgütlerinin üyeleri olan öğretmenler, inanç paylaşımında okulun sosyal çevresinden de etkilenmektedirler. Bu durumda okul dışındaki paydaşlar da öğrenci başarısının sağlanması için kolektif çalışmaları desteklemeli, kendilerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir. Sosyal bilişsel kuram tarafından kabul edildiği üzere, sosyal etki öncelikle öz yeterliği şekillendirmektedir. Öğretim ise okullarda grup bağlamında gerçekleştirildiğinden öğretmenlerin karşılaştığı sorunların birçoğu, onların kolektif olarak çalışmalarını gerektirmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Böylelikle öğrenci ve okul başarısı adına belirlenen hedefler de daha kolay gerçekleşecektir.

2.8. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algılarının Kaynakları

Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramında, kolektif yeterlik algılarına biçim veren dört bilgi kaynağı yer almaktadır. Bu bilgi kaynakları uzmanlık deneyimi, sözel ikna, dolaylı deneyim ve duygusal durumlardır.

Uzmanlık Deneyimi: Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları olaylar ve tecrübeler sahip oldukları ya da olacakları kolektif yeterlik algılarını etkilemektedir.

Bu deneyimler olumlu veya olumsuz olmakta, sonuçları da öğretmenlerin tutumlarını şekillendirmektedir. Örneğin, bir okulda öğretmenlerin uzmanlık deneyimlerini birbirleri ile paylaşmasından dolayı öğrenci başarısı artıyorsa, bu durum öğretmenleri olumlu etkileyecektir. Aynı zamanda algılanan kolektif yeterlik okullar arasında farklılıklara neden olmaktadır ki bu durumu yapılan çalışmalar göstermektedir (Goddard, 2001). Kolektif yeterlik algısına sahip öğretmenlerin olduğu okulların daha başarılı olduğu da söylenebilir. Ayrıca uzmanlık deneyimi sayesinde öğretmenler sınıf içi etkinlikleri daha etkili ve verimli düzenleyecekler, öğretim yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştirerek, sınıf yönetiminde daha az sorun olan davranışlarla karşılaşacaklardır.

Sözel İkna: Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları sözel (sosyal) ikna ile güçlenmekte, başarı üzerine yapılan teşvikler ve sözler, sözel iknanın öğretmenlerin kolektif yeterlik inancı üzerindeki etkisini artırmaktadır. Sözel ikna okul içinde yer alan grup üyelerini yeniliğe, değişime hazırladığı gibi güç bir durumun üstesinden gelebilmeyi de kolaylaştırmaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Okul yöneticilerinin öğretmenlerini öğrenci başarısı için cesaretlendirmesi ve teşviklerde bulunması ve elde edilen başarıyı okuldaki bütün öğretmenlerin başarısı olarak nitelendirmesi öğretmenlerin kolektif yeterlik algısını olumlu etkileyecektir. Bu durum sınıf içerisinde düşünüldüğünde ise öğretimin de temelini oluşturmaktadır. Nitekim iletişim ve etkileşim öğretimin temelini oluşturur. Etkili iletişim becerileri ise karşı tarafı aktardığı mesajı değişmeden aktarmayı ve ikna etme temeline de dayanmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin öğrencilerinin başarıları üzerine yaptıkları takdir ve teşvikler de öğrenci başarısına da olumlu yansıyacaktır.

Dolaylı Deneyim: Bireyler, bulunduğu toplum içerisinde yaşantısını sürdürebilmek için rol modellere ihtiyaç duyarlar. Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenler de kendi alanlarında başarılı olmak ve aynı zamanda mesleki becerilerini uygulayabilmek için çaba sarf eder. Bu çabayı da kendilerine rol model seçerek yaparlar. Sahip oldukları mesleki becerilerindeki başarılarını ya okulları ya da meslektaşlarını gözlemleyerek yaparlar ve bu durumu kendi başarılarına dahil ederler. Kolektif yeterlik, öğretmenlerin mesleki becerilerinde sahip oldukları kişisel

yeterliklerinden etkilenmektedir (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002). Öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançları doğal olarak içinde bulundukları eğitim çevrelerini de olumlu yönde etkilemektedir. Başarılı okullar her zaman diğer okullara örnek olduğundan bu durumu gözlemleyen öğretmenler, kendi okullarının da başarılı olması için çaba sarf edeceklerdir. Okul başarısını öğretmenlerin kolektif olarak birlikte çalışmasından kaynaklandığını gören diğer okuldaki öğretmenler ise bu meslektaşlarını kendilerine örnek alacaklardır. Aynı durum okul ve sınıf içi içinde de geçerlidir. Çünkü başarılı olan sınıflar diğer sınıf öğretmenleri tarafından örnek alınacak, bu durum okul başarısına yansımaktır. Sınıfa yansımaları düşünülürse öğrencilerin de diğer arkadaşlarını örnek alması söz konusu olacaktır. Öğretmenlerinin sınıftaki diğer öğrencilere verdiği tepkiler hem öğrenmelerini sağlayacak hem de onları motive edecektir.

Duygusal Durumlar: Başarı ya da başarısızlıktan kaynaklanan olumlu veya olumsuz duygular içinde bulunan kişi grubun kolektif yeterlik inancını etkilemektedir. Dolayısıyla kolektif yeterlik inancının kaynaklarından biri de öğretmenlerin sahip oldukları duyuşsal özelliklerdir. Bireyin duygusal durumları olduğu gibi okullarında duygusal durumları vardır. Bu durum grubun kolektif yeterlik inancından kaynaklandığı gibi grupları da etkilemektedir. Örneğin duygusal durumlara ilişkin yapılan motivasyon çalışmaları, öğretmenlerin kolektif olarak mutlu çalışmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin sınıfta yaptığı başarıya dair olumlu konuşmalar ise öğrencileri motive ettiği gibi performanslarına da yansımaktır. Bunun yanında sınıfta duygusal deneyimlerin yaşanmama ihtimali yoktur. Öğretmenin sınıf içerisinde yarattığı olumlu hava öğrenciler üzerinde pozitif etki bırakırken, olumsuz hava olumsuz davranışlarla birlikte, öğrenmeye de ket vuracaktır.

Bütün bu kaynaklar göz önünde alındığında bir öğretmenin kolektif yeterlik algısı önceki deneyimlerinden öğrendiği durumlara (uzmanlık deneyimi), katılmış olduğu çalıştay, seminer gibi eğitsel faaliyetlere (sözel ikna), diğer meslektaşlarının başarı ve başarısızlıklarına (dolaylı deneyim) ve motivasyon düşüklüğü, üzüntü, mutluluk, yaşanan hayal kırıklıkları, çaresiz olmak (duygusal durumlar) gibi faktörlere göre olumlu ya da olumsuz yönde değişebilmektedir. Belirtilen bütün bu durumlar, bir

öğretmenin kolektif yeterlik algısını yükseltmek için her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin bir öğretmenin çalışmakta olduğu okulda gösterdiği başarıların yöneticiler tarafından göz ardı edilmesi öğretilerde motivasyon düşüklüğüne ve diğer öğretmenlerinde bu duygusal durumdan etkilenmesine neden olabilir. Bu durum karşısında yapılan iyileştirme çalışmaları ise öğretmenleri kolektif olarak daha umutlu, azimli ve mücadeleci yapacaktır. Topluma nitelikli bireyler yetiştiren öğretmenler, öğretim adına gösterecekleri tüm faaliyetlerin bir ölçütü olarak kabul edilen kolektif yeterlik algısı, öğrenci ve okul başarısını yükseltecektir. Dolayısıyla kolektif yeterlik kavramı eğitimsel açıdan çalışılması ve incelenmesi gereken önemli bir konu olarak görülmelidir. Belirtilen düşünce de yapılan bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur.

2.9. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik İnançlarının Güçlendirilmesi

Birçok bilim adamı öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının özellikle öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisini araştırmakta ve okullarda kolektif yeterliğin nasıl artırılabilirine dair çalışmalar yapmaktadır. Eğitim alanında yapılan bazı çalışmalar kolektif yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu göstermektedir (Bandura, 1993; Goddard, 2001; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Bandura'ya (1997) göre, öğretmenlerin hem içerdeki paydaşlarına hem de dışardaki paydaşlarına öğrenci başarısını sağlamak adına hesap verme sorumluluğu vardır. Okullarda karşılaşılan zorluklar ise kolektif yeterliği olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak bu durum kolektif yeterliğin sağlanması için bir engel değildir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını güçlendirebilmek adına çalışmalar yapılmalıdır. İlgili alan yazında öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının; okul iklimi, etkili bir öğretim için engellerin azaltılmış olması, grubun yapısı, bireylerin etkileşimli olması, öğretmenlere verilen yetki ve okul yöneticisinin liderlik tarzları gibi birçok faktörden olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilendiğini göstermektedir (Armstrong-Coppins, 2003; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; akt. Kurt, 2012).

Bandura (1997) okullarda kolektif yeterlik inançlarının yükseltilmesinde rol oynayan iki önemli faktörün olduğunu belirtmektedir. Bu faktörlerden ilki liderlik diğeri öğretmenlerin yetkilendirilmesidir. Bu durumda okul yöneticisi öğretmenlerinin kolektif algılarını hem bir lider olarak doğrudan etkilerken aynı zamanda da okulda sağladığı ortam ile de öğretmenlerini etkilemektedir. Kurt (2009), okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının ve uygulamalarının da öğretmenlerin yeterlik algılarını etkilediğini ortaya koyan birçok araştırma yapıldığını ifade etmiştir. Yapılan bu araştırmaların sonucunda özellikle dönüşümcü liderlik tarzının öğretmenlerin öz yeterliği ve kolektif yeterliğini olumlu yönde etkilediği, fakat dönüşümcü liderliğin zıt anlamlısı olarak kabul edilen işlemci liderliğin ise öğretmenlerin yeterlik algılarını olumsuz yönde etkilediği yargısına ulaşılmıştır (Armstrong Coppins, 2003; Goddard ve arkadaşları, 2000; Leithwood, 1994; Kurt, 2009; Nicholson, 2003; Oliver, 2001; akt. Kurt, 2012). Bu bağlamda düşünüldüğünde okul yöneticilerinin öğretmenlerine liderlik yaparken güç paylaşımında bulunması, öğretmenlerini kişisel olarak etkilemesi, otoriter ve baskıcı tutumlardan uzak durması ve hatta onları belli ortak hedefler etrafında toplayıp iş birliği içinde çalışması çok önemlidir. Aksi halde öğretmenlerin yeterlik algıları olumsuz etkilenebilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerinin kararlara katılımını sağlaması da kolektif yeterliği yükseltmektedir. Bandura'ya (1997) göre de öğretmenlerin öğretim sürecini ilgilendiren kararlari daha çok etkilemesi ve karar verme sürecine katılması, okullardaki kolektif yeterliği olumlu şekilde etkilemektedir. Aynı şekilde Goddard (2002a) çalışmasında öğretimle ilgili kararlarda öğretmenlerin sahip oldukları etkililik düzeyinin okullar arasında kolektif yeterlik düzeyindeki farklılık durumunun bir yordayıcısı olup olmadığını incelemiş ve çalışmanın sonucunda öğretmenlerin önem teşkil eden kararlara katılım göstermiş olduğu okullarda, öğretim çalışanlarının kendi birleşik kapasitelerine daha fazla inandıklarını göstermiştir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretilsel kararlara katılım göstermesi sahip oldukları kolektif yeterlik algısı ile doğru orantılıdır ve belirtilen bu sonuç da Bandura'nın varsayımını doğrulamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerini yetkilendirme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin kolektif algı düzeyleri ve yaptıkları işler üzerindeki kontrol düzeyi de artmaktadır. Buna karşılık öğretmenlerinin adına karar alan ve öğretmenlerinin görüşlerini dikkate almayan okul yöneticileri, doğal olarak

okullarındaki kolektif yeterlik algı düzeyini düşürmektedir. Günümüzdeki çağdaş yönetim yaklaşımları da geleneksel olan bu yapıya karşıdır (Kurt, 2012).

Öğretmenlerin birlikte çalışma ve sorun çözme olanaklarını sağlaması ve öğrencilerinin başarısı için motive olmaları, kolektif yeterlik algılarının yükselmesine neden olmaktadır (Tschannen-Moran ve arkadaşları, 1998). Öğretmenlerin grup olarak birlikte aldıkları kararlar öğrencilerin sorunlarını çözmesine yardımcı olup onları daha da başarılı yapıyorsa bu durumda öğretmenler kolektif olarak kendilerini daha yeterli görecektirler. Dolayısıyla okuldaki ekip ruhu ve iş birliği kolektif yeterlik algısı için çok önemlidir.

Kolektif yeterlik algısı kaynakları olan uzmanlık deneyimi, sözel ikna, dolaylı deneyim ve duygusal durumlar da olumlu bir yapıdaysa, kolektif yeterlik düzeyinin artmasına önemli katkı sağlamaktadır. Bu kaynakların yanı sıra Hoy ve Woolfolk (1993; Akt. Kurt, 2012), okullarda öğretmenlerin yeterlik algılarının artması için gerekli koşulları şöyle sıralamıştır: (a) Yüksek ama gerçekleştirilebilir hedeflerin var olması, (b) düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı ve (c) akademik mükemmelliğe saygı. Elbette bu koşulların sağlanmasındaki en önemli pay okul yöneticisinin bu konudaki tutumudur. Bir okulda başarı beklentisi yüksek ise ve oluşturulan bu başarı vizyonuna okul yöneticisi de liderlik yapıyorsa, öğretmenlerin kendilerine olan güveni artacaktır. Ayrıca okuldaki gerekli olan ders araç gereçlerinin bulunduğu düzenli bir öğrenme-öğretme ortamı, öğretmenlerin yeterlik algılarını destekleyecektir. Akademik mükemmelliğe saygı konusunda da okul yöneticisi okuldaki en önemli görevin ve eğitimin en temel amacının öğrenci başarısı olduğunu açıklamalıdır. Çünkü öğretmenler sürekli yetersiz ve başarısız görüldüğü takdirde, kolektif yeterlik düzeyleri azalmaya geçecektir (Larrick, 2004). Bu yüzden okul yöneticileri, öğretmenlerinin öğrencileri için gösterdikleri çaba ve çalışmaların farkında olmalı, yaptıklarından dolayı takdir etmeli, kabul etmeli ve gerekirse ödüllendirmelidir.

Eğitim sisteminin verimli bir şekilde işletilmesi de öğretmenlerin yeterlik algılarını olumlu etkileyecektir. Buna karşılık eğitim sisteminde yaşanan değişikliklere hakim olmayan öğretmenler, eğer hazırlıklı değilseler öz yeterlik ve buna bağlı olarak

kolektif yeterlik konusunda zorluk yaşayacaklardır. Bu durumda, eğitim sisteminde gerçekleşen yenilikler, öğretim modelleri ve yöntemler hakkında öğretmenlere hizmet içi seminerler gibi çalışmalar yapılmalı, uygulamalarda karşılaşılabilecek aksaklıklar önlenmelidir. Bandura'nın da (Akt: Kurt, 2012) ifade ettiği gibi “insanlar düşük düzeyde yeterlik hissinin neden olduğu rahatsızlığı yaşadığında, öğretim sistemini iyileştirme gayretinin faydalı olmadığına ivedilikle ikna olmaktadır.

Özetle ifade etmek gerekirse kolektif yeterlik algısı öğretmenleri güçlendirecek ve öğretmenlerde okullarını başarıya ulaştıracaktır. Burada okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir. Okul yöneticileri okullarında kolektif yapının oluşması ve güçlenmesi için öğretmenlerini teşvik etmeli, takım çalışmalarını desteklemeli, güçlendirme yaparken etik davranmalı ve en önemlisi öğretmenlerini mesleki olarak gelişimlerini desteklemelidir. Mesleki olarak donanımlı olan öğretmenler bir araya geldiklerinde yaptıkları bilgi paylaşımı kolektif yeterlik algılarını da yükseltecektir.

2.10. Güçlendirme

Güçlendirme kavramına ilk olarak, Hawthorne araştırmalarının çalışana bakış açısında rastlanmakta ve bu bakış açısı bilimsel yönetim modellerini takip eden 30'lu yıllarda ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar sosyal sistemin, fiziksel faktörlere göre daha etkili ve önemli olduğunu göstermiştir. Bu süreci takip eden dönemlerde çalışma hayatının kalitesinin iyileştirilmesi, toplam kalite yönetimi ve çalışanların katılımı gibi konular önem kazanmıştır. Düzenleme yapısındaki değişimler beraberinde bilgi odaklı teşkilatlanmaların yerini proje temelli takımlara bırakmasına neden olmuş ve bu değişim bugünkü güçlendirmenin anlamını oluşturmaya katkıda bulunmuştur.

İlgili yazında ilk kez çalışan güçlendirilmesi olarak yerini alan bu kavram Kanter (1977) tarafından ele alınarak yönetim literatüründe yerini almış ve “güçlendirme” kavramı örgütsel davranış literatürü içerisinde en çok dikkat çeken yönetim kavramları arasına girmiştir (Conger ve Kanungo, 1998, Johnson ve Thurston, 1997). İş dünyasında gerçekleşen güçlendirme (empowerment), çalışana daha öncesinde yapamadığı bir şeyi yapabilmesi için çalışana verilen yetki ya da güç aktarma anlamını ihtiva etmektedir

(Donovan, 1994). Bunun yanı sıra yöneticiler, güçlendirme kavramı ile ilgili farklı görüşler ortaya sunmuştur. Buna göre üst düzey yöneticilerin birçoğu, güçlendirmenin sorumluluk ve yetki devri olduğunu düşünürken diğer bir görüş ise yöneticilerin güçlendirmeyi gelişme, risk alma ve değişim açısından değerlendirmesidir. İş ortamında güvenilen ve yeterli çalışanlar olduğu gibi onların eksiklerinin olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Güçlendirilmiş çalışanların da hatalarının olabileceği doğaldır, yöneticiler bu durumu göz önünde bulundurarak yapılan bu hatalara ceza verilmemesi gerektiğine inanmalıdır. Zira çalışanlar girişimci olduğundan dolayı zarara uğramayı göze alabilirler. Gerçekte ifade edilmek istenen çalışanların bulundukları kurumu kendilerine aitmiş gibi hissedebilmesidir. Özetle yöneticiler güçlendirmeyi riski göze alma ve kişiye ilişkin bir gelişme imkanı olarak da değerlendirmektedir (Doğan, 2003).

Güçlendirme kavramı, literatürde ya personeli güçlendirme ya da sadece güçlendirme başlıkları adı altında ilgili temel çalışmalara konu olmuştur (Bolat, 2003; Doğan, 2003a, 2003b; Erdil ve Keskin, 2003; Özgen ve Türk, 1997; Murat, 2001; Yüksel ve Erkutlu, 2003; akt. Tolay, Sürgevil, Topoyan, 2012). Bu çalışmada ise kavram, güçlendirme olarak ele alınmıştır. Güçlendirme kavramı genelde yapısal ve psikolojik güçlendirme olarak iki boyutlu olarak incelenmektedir. Tanımlanan bu iki boyutun haricinde daha az karşılaşılan davranışsal ve sosyal güçlendirme boyutlarının da ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmanın temelini yapısal güçlendirme oluşturmaktadır. Ancak psikolojik güçlendirme ve yapısal güçlendirme birbiri ile ilişkili ve iç içe geçmiş kavramlar olduğundan, çalışmada psikolojik güçlendirme kavramına da ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Özetle güçlendirme, ortamda sağlanan şartların ne şekilde algılandığının yanı sıra çalışanların öz değerlendirmelerini de kapsadığından bu iki boyut birbirinden uzak görülmemelidir.

2.11. Güçlendirme Kavramı ve Tanımı

Güçlendirme kavramı, çalışanların bulundukları ortamda kendilerini güdülenmiş hissettikleri, bilgi ve becerilerine olan güveninin arttığı, ihtiyaç duyulduğu takdirde eyleme geçme isteği olan, durumları yönetebileceklerini düşünen ve örgüt amaçlarının

doğrultusunda anlamlı ve uygun işler adına yapılan uygulamaları ve şartları ifade etmektedir (Koçel, 1998). Diğer bir ifade ile güçlendirme kavramı ile kastedilen çalışanın kendisine verilen yetkilerle bulunduğu örgütü daha çok benimsemesi ve kendisini iş ortamına ait hissetmesidir.

Moorhead ve Griffin'e (1995) göre güçlendirme, örgüt içinde bireylerin örgütün hedeflerine ulaşması için desteklenip güdülenmesidir. Spreitzer'e göre (1995) güçlendirme, motivasyonel bir yapıdır ve aynı zamanda bu yapı anlam, yetkinlik, özerklik ve etki olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Başka bir deyiş ile güçlendirme, çalışanların karar alma aşamasında gereksinim duyulduğu takdirde yöneticilerin gücü onlara verebilmesidir (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1995). Oudtshoorn ve Thomas'a (1995) göre ise güçlendirme çalışanın gücü kendisinde olduğunu hissetmesi ve belirlenmiş hatlar dahilinde bu gücü hür bir şekilde kullanabilmesidir. Koçel'e (2005) göre ise alt kademelere üst kademeler tarafından yapılan güç aktarımı veya güç paylaşımıdır. Oladipo (2009) da güçlendirmeyi bireyin kendisine güven duyması, denetleme, seçimini kendi yapabilme, kabiliyet, bireysel karar verebilme gücü, uyanık olma, söz hakkına sahip olma gücü gibi bileşenlerin çalışanda bir arada olması şeklinde ifade etmektedir. Vogt ve Murel (1990; akt: Sarıaltın ve Yılmaz, 2007) güçlendirme tanımını; paylaşımda bulunma, yardımda bulunma, geliştirme, eğitme ve takım çalışması ile örgütte yer alan çalışanların karar alma yetkilerini arttırma ve çalışanları yetiştirme süreci şeklinde tanımlamıştır. Görüldüğü gibi birçok yazar güçlendirme kavramını çeşitli şekilde tanımlasalar da kavramın özünde gücün paylaşılması anlayışı yer almaktadır. Dolayısıyla yöneticiler çalışanlarına işleri ile ilgili ne kadar söz hakkı tanırlarsa; çalışanlar da kendilerini bir o kadar güçlendirilmiş hissedeceklerdir.

"Empowerment" kelimesinin Türkçe karşılığı olarak kabul edilen "güçlendirme" ya da "yetkilendirme" kavramları, kişinin bir işi bizzat yaparken o işi ilgilendiren tüm kararlarda söz sahibi olması ve aynı zamanda bunu alınan bir eğitim sonucunda yapması gerektiği vurgulanmaktadır. Başka bir ifade ile güçlendirme; iş görenlere güç ve yetki vermeyi bununla birlikte onları harekete geçirmeyi ve onlara enerji vermeyi de ifade etmektedir. Bu anlamıyla kavram motivasyonel güdülemeyi de kapsamaktadır (Thomas

ve Velthouse 1990; Durukan, Akyürek ve Coşkun, 2010). Conger ve Kanungo'ya (1998) göre personeli güçlendirebilmek üst kademede ki idare tarafından yapılan yönetsel faaliyetlere bağıdır. Çalışanlar tarafından nasıl görüldüğünün önemine dikkat çeken Conger ve Kanungo öz yeterlikle ilgili motivasyonel bir kavram olarak adlandırdıkları güçlendirmeyi, örgüt üyelerindeki öz-yeterlik duygularının artırılması olarak ifade etmişlerdir.

Güçlendirmede amaç, çalışanları maddi anlamda ya da örgüt hiyerarşisinde güçlü kılmak değil; onların olduklarından daha bilgili hale gelmesi, kişisel olarak gelişme göstermesi, kendine daha çok güvenen ve diğer bireyler ile daha yapıcı ve yararlı ilişkiler kurmasıyla kendi çevrelerini oluşturarak daha güçlü hale gelmesidir (Doğan, 2006). Aynı zamanda Doğan'a göre (2003) güçlendirme, çalışanların motivasyon ve özgün düşünce güçlerinin kullanılması ile eski veya modası geçmiş ya da emirle gerçekleşen yönetim uygulamalarından ivedilikle vazgeçilerek örgüt sorunlarının çözülmesi anlamında kullanılmaktadır. Benzer şekilde Lawler'a göre, çalışanlar güçlendirilirken önemli kararlar verebilme yetkisine sahip olabilmeli ve bu kararlar sonucunda ortaya çıkacak sonuçların sorumluluğunu taşıma bilincinde olmalıdır (Pelit, 2011). Ayrıca güçlendirme; çalışanlarla örgütsel performans hakkındaki bilgilerin paylaşılması, çalışanların örgütsel performansı ve onların örgütsel performansa olan katkılarının ne derecede olduğu bilgisinin verilmesi, örgütsel performansa dayalı bir ödüllendirme ve örgütün performansını etkileyecek kararlar verebilme gücü olarak da tanımlanmaktadır (Doğan, 2006).

Güçlendirmenin tanımını yaparken, güç paylaşımı anahtar sözcüklerden biri olarak kullanılmaktadır. Koçel (2001) güç paylaşımında güce sahip olanların, bu gücü aktarması gerektiğini vurgulamıştır. Başka bir deyiş ile çalışana verilen daha fazla seçim hakkı ya da makam gücü, eğitim ve kariyer gelişimi ile gerçekleşen uzmanlık gücü, bilginin paylaşılmasıyla kaynaklara ulaşma ve kazanılan bu imkanlar ile elde edilen kaynak gücüyle çalışan güçlenecektir. Bunun yanı sıra bireyin özgüveni ve kendine olan inancı arttırıldığında da aynı şekilde kişilik gücü artacak dolayısıyla güçlendirme sağlanmış olacaktır (Bozkurt, 2001). Bu durumda güçlendirmede, güç kavramı önemli bir öge olarak ortaya çıkmaktadır. Bir işi en iyi şekilde yapabilmek için

o işte belirli bir bilgiye sahip uzman olmak, doğru kararlar verebilmek, örgüt içindeki iletişimi yönetebilmek güç ile gerçekleşmektedir. Kişinin gücü örgüt içinde sahip olduğu yetkiden, kendi bireysel özelliklerinden, örgüt içindeki statüsünden gelmektedir ve çalışana üstleri tarafından verilmektedir. Buna karşılık kişisel güç; bireysel yetkinliklerine dayanır, astlar ve çalışma arkadaşları tarafından kendisine verilmektedir. Bu anlamda gücün aktarımını sağlayacak olanlar da “aktaracak gücü kendisinde olanlardır!” denilebilir.

Güç kavramı alan yazında biçimsel güç, uzmanlık gücü, ödüllendirme gücü, karizmatik güç ve zorlayıcı güç şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Biçimsel Güç (Yasal Güç-Pozisyon Gücü): Örgütün sağlamış olduğu hakları kullanarak, diğer çalışanların davranışlarını etkileme biçimi olup, yasal güç de denmektedir. Bu güç türü biçimseldir ve kişiye, bulunduğu hiyerarşide resmi pozisyonu sağlamaktadır (Kaftancıoğlu, 2004; Koçel, 2010). French ve Raven (1959) biçimsel gücün, kanuni haklardan kaynakladığını belirtmekte, bu gücü kabul ederken kişilerin mecburiyet hissettiklerini vurgulamaktadır.

Uzmanlık Gücü: Kişinin sahip olduğu bilgi ve tecrübelerin kaynağı onun uzmanlık gücüdür. Dolayısıyla bu güç kişinin kendisinde var olan bilgi ve tecrübelerle ilgili olmaktadır. Uzmanlık gücü, yöneticilerin ast kademedeki çalışanları kolaylıkla etkilemesini sağlayabilmektedir.

Beğeniye Dayanan Güç (Karizmatik Güç): Bu güç, kişinin içinde bulunduğu grup üyelerini etkileyerek onların gözünde hayranlık uyandıran, çekici ve sempatik olma gibi kişisel özellikler ile ya da sahip olduğu karizmayla ortaya çıkmaktadır (Doğan, 1996). Karizmatik güce sahip olan yöneticiler yöneltme işlevlerini emir vererek değil, “örnek olarak” sağlayabilirler (Koçel 2010, Şenel 2006).

Ödüllendirme Gücü: Bu güç, yöneticilerin astlarını ödüllendirmesi yolu ile elde edilir. Ödüllendirme çalışanların üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla bu gücü kullananların itinalı davranması gerekmektedir. Maaş artışı, terfi olmanın sağlanması,

görevde iyileştirme, daha fazla sorumluluk verme, takdir etme vb. ödüllerin tamamı bir güç kaynağı olarak kabul edilebilir. Yönetici grup üyelerini etkileyebilmek için bu imkanları sağlayabiliyorsa, önem teşkil eden bir kaynağa sahip demektir (Koçel, 1998).

Korkutma Gücü (Zorlayıcı Güç): Bu gücün kaynağı korkudur. Gücün bu zorlayıcı biçimi, kişileri olumsuz etkilemektedir (Luthans, 1992). Yapılan her türlü zorlama, örgütü güç durumunda bırakır. Çalışanın işini sonlandırma, çalışanı daha düşük seviyede başka bir göreve alma ya da ücret kesintisi gibi cezalandırmalar, uygulamalar çalışanlara olduğu kadar örgüte de zarar verir.

Özetle yöneticiler örgütün ve çalışanlarının başarıya ulaşması için bulundukları durumu değerlendirip ona göre güç paylaşımında bulunmalıdır. Yöneticiler gerektiğinde birden fazla güç paylaşımında da bulunabilirler. Örneğin bir yönetici çalışanlarını motive etmek adına hem biçimsel gücünden yararlanıp hem de karizmatik gücünü kullanabilir. Güç paylaşımında önemli olan çalışanları olumsuz etkilemekten kaçınmaktır.

2.12. Güçlendirme ile İlgili Sınıflandırmalar

Alan yazında güçlendirme kavramı yapısal/davranışsal ve psikolojik/bilişsel olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmaktadır. Yapısal güçlendirme bir diğer adıyla davranışsal güçlendirme, çalışanın örgüt içindeki katılımını engelleyen, onu etkisizliğe iten ve güçsüzlüğüne neden olan yapısal öğelerin organize edilerek üst birimin astlarına bilgi ve güç aktarımında bulunmasıdır. Bu süreç örgütün basamaklarına göre, üst dereceden başlayarak orta derece yöneticilerine, orta dereceden de alt derecedeki çalışanlara bilgi ve güç aktarımı biçiminde gerçekleşmektedir (Hales ve Klidas, 1998). Bacharach ve Lawler (1980) ise yapısal güçlendirmeyi, çalışanların önemli kararları alabilme yetkisine sahip olması ve gerekirse bu yetkiye denk olan sorumluluğu da alabilme bilincinde olmaları, olarak açıklamaktadır. Psikolojik güçlendirme kavramı ise, çalışanların kendilerine güç aktarımı yapıp yapılmadığına ilişkin duyguları ve algıları olarak tanımlanabilir (Thomas ve Velthouse, 1990). Psikolojik güçlendirme kavramının temelini, çalışanın kendisini işiyle ilgili yeterli görmesi, yaptığı işi anlamlı bulması,

işinde etkili olması ve örgüt içinde karar verebilme hakkına sahip olması oluşturmaktadır (Arı ve Ergenli, 2003).

Personel güçlendirme konusunu kapsayan araştırmalar ele alındığında, bazı araştırmalarda güçlendirmenin gerçekleşebilmesi yönetsel şartlar ve uygulamalara bağlı olarak değerlendirilirken (yapısal güçlendirme) (Honald, 1997; Wilkonsan, 1998, Erstad, 1997), bazı araştırmalarda ise güçlendirme için yapılması gerekli olan etkinliklerden çok bu etkinliklerin nasıl hissedildiği (psikolojik güçlendirme) ile ilgilenilmektedir. Dolayısıyla her iki güçlendirme türü birbiriyle ilişkilidir. Anlaşılabilirliği açısından ikisinin de ele alınmasında fayda görülmüştür. Bu doğrultuda aşağıda yapısal ve psikolojik güçlendirmeden bahsedilmiştir.

2.12.1 Yapısal Güçlendirme

Güçlendirmenin boyutlarından biri olan yapısal güçlendirmede ön plana çıkan, üst yönetimin personel güçlendirmedeki rolüdür. Yapısal boyutta güçlendirme, üstün astına “güç” vermesidir. Aynı zamanda yapısal unsurlardaki olumsuzlukları yeniden düzenleyerek, çalışanın işyerindeki katılımını sağlamak, onları aktif ve güçlü hale getirmektir. Çalışanın var olan güçsüzlükten kurtulması kaynaklara erişimin artmasına ve kendi işi ile ilgili konularda karar alabilmesine bağlıdır. Dolayısıyla güç üst yöneticiden orta statüdeki yöneticiye oradan da en alt statüdeki çalışanlara kadar aktarılmaktadır (Işın, 2009; Öztürk, 2010). Personel güçlendirmenin örgütlerde başarılı olabilmesi yöneticilerin güçlendirmeye destek vermesi, sahip oldukları yetkiyi çalışanlarla paylaşmaya istekli olması, klasik hiyerarşik örgütlerdeki emirle denetlemeden ziyade astlarına rehberlik etmesi, performansları hakkında zamanında ve doğru geri bildirimde bulunmaları, örgüt içinde bilgi paylaşımının sağlanması, ortak kararlar yönetim tarzı benimsemesi, paylaşılan bir misyon ve vizyon yaratması, takım çalışmasını önemsemesi koşullarına bağlanmaktadır (Atalay, 2010).

Yapısal güçlendirme ile ilgili üst kademedeki yönetim tarafından yapılması gerekenler, daha detaylı olarak aşağıdaki gibi sıralanabilir (Koçel, 2001: 342; Niehoff

vd., 2001: 96; Peccei ve Rosenthal, 2001: 834; Honold, 1997: 204; Klagge, 1998: 555; Yip, 2000: 149; Smith ve Mouly, 1998: 78; akt. Bolat, 2003):

- Örgütün içerisinde paylaşımı sağlayan bir ileri görüş oluşturmak;
- Güçlendirmeye ilişkin bir örgütsel kültür meydana getirmek;
- Örgütte bilgi paylaşımının sağlanması (örgütün amaç ve hedefleri, örgütün ve bireyin performansı vb.);
- Örgüt içerisinde güvenin ve birliğin olduğu bir duygu ortamı oluşturmak ve olumlu iletişimi sağlamak;
- Örgüt içerisinde karara katılımının ve yetki devrinin artırılmasının sağlanması;
- İşlerin planlanması, karar verilmesi ve kontrolün sağlanmasında özellikle zenginleştirmenin dikey yönde olması;
- İş görenleri verdikleri kararlar ve işleri adına yaptıkları tercihlerde cesaretlendirmek ve örgütle ilgili bir öğrenme alanı oluşturmak (yanılgıları örgütsel öğrenme fırsatına çevirmek);
- İş görenlerin devamlı eğitiminin ve kendilerini geliştirmesinin sağlanması;
- Örgütün içinde iki yönlü bir iletişim sistemi sağlayarak uygulanmasına ortam oluşturmak;
- Örgüt amaç ve hedeflerini net bir şekilde tanımlamak ve iş görenleri bu amaç ve hedeflerden haberdar etmek;
- Etkili bir ödüllendirme sistemi ile iş gören tatminini sağlamak;
- Koçluk, danışmanlık ve mentörlüğü geliştirmenin sağlanması;
- Örgüt içinde sınırlar belirlemek ve bu sınırlar dahilinde özgür hareket edilmesini geliştirmeye olanak sağlamak vb.

Yukarıda görüldüğü gibi, güçlendirme kavramını yapısal (davranışsal) boyutta inceleyen yazarlar, üst kademedeki idarenin güçlendirme boyutunda vizyon oluşturmada, örgüt kültürüne, örgütte çalışan davranışlarına, eğitime, iletişime kadar birbiriyle etkileşimli pek çok uygulama yapabileceğine yönelik benzer görüşler ortaya atmışlardır.

Rosabeth Kanter (1977), *Men and Women of the Corporation* isimli kitabında güçlendirme kavramını, “bireylerin hedeflere ulaşması için var olan kaynakları

kullanma ve özgür olarak karar verebilme yeteneği” şeklinde ifade etmektedir. Zira Kanter’e göre (1993) örgüt başarısı, bireylere başarı fırsatı vermekten geçmektedir. Dolayısıyla örgütler, çalışanlarını güçlendirebilmek amacıyla iki temel güçlendirme yapısı olan fırsat yapısı ve güç yapısını bünyesinde bulundurmmalıdır (O’Brien, 2010: 14; Vacharakiat, 2008: 19).

Fırsat yapısı ile belirtilmeye çalışılan, örgüt içerisinde yer alan çalışanlara ilerleyebilme, bilgi ve kabiliyetlerini geliştirebilme imkanı sağlayan iş şartları ifade edilmektedir (Laschinger, Gilbert, Smith and Leslie, 2010). Güç yapısı ise çalışanlar tarafından kaynakların eyleme geçirilmesine imkan veren örgütsel özelliklerdir. İşin yapılması için lüzumlu olan bilgilere, destek ya da kaynaklara bu özellikler sayesinde ulaşılmaktadır (Laschinger, Gilbert, Smith ve Leslie, 2010; O’Brien, 2010). Kanter, belirtilen güçlendirme yapılarına “biçimsel güç” ve “biçimsel olmayan güç” sistemleri yolu ile daha kolay ulaşılacağını vurgulamaktadır (Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk, 2001; akt. Tolay, Sürgevil, Topoyan, 2012, 449-465). Kanter yapısal güçlendirmenin altı ögesini bilgi, fırsatlar, destek, kaynaklar, biçimsel ve biçimsel olmayan güç olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla örgüt içindeki çalışanlara bir işi yapmak için ne kadar fırsat ve olanak verilirse çalışan da kendisini o kadar güçlendirilmiş hissedecektir. Burada örgüt yöneticilerine, çalışanlarına fırsat, bilgi, kaynak, destek, biçimsel ve biçimsel olmayan gücü sağlamak için büyük görevler düşmektedir.

Yapısal güçlendirme bu araştırmanın konularından biri olduğundan bu unsurların içeriğine eğitim örgütlerinde yapısal güçlendirme başlığı adı altında daha ayrıntılı yer verilmiştir. Ama daha önce yapısal güçlendirmeyle de sınırları çizilemeyen ve birbirini etkileyen unsurlardan biri olan psikolojik güçlendirme konusuna yer verilmiştir.

2.12.2. Psikolojik Güçlendirme

Güçlendirme kavramının bilişsel ya da diğer adı olarak tanımlanan psikolojik boyutu üzerinde duran araştırmacılar, güçlendirmenin gerçekleşmesini üst yönetimin

neler yapması gerektiğine değil, yapılanların örgüt içinde çalışanlar tarafından nasıl algılandığına bağlamışlardır. Conger ve Kanungo (1998) da, yönetsel uygulamaların güçlendirmenin gerçekleşmesinde tek başına yeterli olmayıp, bunun yanı sıra çalışanların bu yönetsel faaliyetleri nasıl algıladığının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Algılanan bu durum olumlu ise çalışan güçlenecektir. Ayrıca Conger ve Kanungo, güçlendirmenin davranışsal ve psikolojik boyutu arasındaki farklılığın da üzerinde durmuşlardır. Buna göre davranışsal boyutu güçlendirme yapılmadan ve yapıldıktan sonra yönetici ile çalışan arasında gerçekleşen ilişkiler olarak açıklamakta; psikolojik boyutu ise çalışanın motivasyonunun artması için üstünlüğün çalışana verilmesini gerektiren bir süreç olarak ifade etmektedir (Conger ve Kanungo, 1998). Dolayısıyla yöneticiler çalışanlara güç aktarımında bulunurken, onların içsel motivasyonunu da göz önünde bulundurmalıdır.

Psikolojik güçlendirme, çalışanın içsel motivasyonunu etkileyen, anlam, yetkinlik, seçim ve etki olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Thomas ve Velthouse, 1990). Daha sonrasında bu durumu Spreitzer’de (1995) ele almış ve içsel motivasyonu etkileyen boyutları belirterek güçlendirme kavramını; anlam, yetkinlik, özerklik ve etki olmak üzere dört algısal boyuttan oluşan motivasyonel bir yapı olarak tanımlamıştır. Belirtilen boyutları birbirinin önceliği veya sonralığı olarak değerlendirmezken, psikolojik güçlendirmenin farklı boyutları olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

Anlam: Verilen bir görevi yerine getirme amacının iş gören için taşıdığı değerdir. Çalışanlar tarafından belirlenen bu değer, çalışanın sahip olduğu ideallere ve standartlara bağlıdır. Dolayısıyla çalışanın işe olan inancı, değer ve davranışı arasındaki ahenk artarsa, işin çalışan için ifade ettiği anlam da artacaktır. Ayrıca çalışan önemli gördüğü bir şey için gayret gösterdiğini düşünüyorsa motive olmakta ve kendini içsel olarak da ödüllendirmektedir (Thomas ve Velthouse, 1990). Özetle anlam boyutunu kişinin olaylara olan ilgisi belirlemektedir. Anlam boyutunun yüksek olması çalışanın işe bağlılığını olumlu etkilemekte, verimini artırmaktadır. Aksi halde iş görenin işine olan düşük anlam boyutu, motivasyonunu düşürmektedir.

Yetkinlik: Bireyin, kendi becerisine olan inancıdır. Çöl'e (2004) göre yetkinlik kavramı, kişinin işini mükemmel bir biçimde yapabileceğine ilişkin kendi kabiliyetlerine olan kaanatıdır. Alan yazında yetkinlik kavramının bazen yeterlilik kavramı olarak da kullanıldığı da görülmektedir. Yeterlilik kavramı, etkinlikleri gerçekleştirmek için ihtiyaç olan kabiliyet ile bireyin kendi sığasına olan inancını ifade etmektedir (Spreitzer, 1995). Dolayısıyla birey işi ile ilgili faaliyetleri gerçekleştirecek performansa sahipse, o işi yapacağına olan inancı da tamdır. Bireyin işine olan yetkinlik boyutu ne kadar yüksek ise motivasyonu da bir o kadar artacaktır. Ayrıca kendilerini yeterli hisseden çalışanlar, iş yerlerinde, işleriyle ilgili konularda zorluklarla karşılaşsalar bile yılmayacak, zorlukları çalışarak yenmeyi deneyeceklerdir (Tekiner, 2014). Başka bir ifade ile birey, kendi kapasitesinin farkında değil ise ve işini nasıl yapacağına dair bir fikri yoksa o işte iyi bir performans göstermesi beklenemez

Özerklik (otonomi): Yetkinlik boyutu davranışla ilgili beceriyi kastederken, özerklik (otonomi), bireyin işindeki davranışlarında, süreci başlatma, işin devamlılığı ve ihtiyaç duyulan durumlarda inisiyatif kullanabilmesini ifade etmektedir (Çöl, 2004). Başka bir ifade ile üst yönetimin bireye işinde özgür olabilme fırsatını vermesidir. Bu durumda birey olaylar üzerinde kontrole sahip olup, duygusal olarak problem yaşamayacak ve bireyin sahip olduğu öz saygı duygusu azalmamış olacaktır (Spreitzer, 1995; Aslantaş, 2007; Pelit, 2008). Bireyin iş ortamında baskı veya otoriter bir şekilde çalıştırılması örgütü başarıya götürmediği gibi çalışma ortamını da olumsuz etkilemektedir. Süreçte başlangıçta iş verimi artar gibi gözükse de devamında sorunların yaşanma ihtimali yüksektir.

Etki boyutu: Bireylerin çalışma ortamında bıraktıkları iz ve örgütün çalışanlarının fikir ve düşüncelerine değer verip önemseme derecesi etki boyutu olarak tanımlanabilir (Tolay, Sürgevil ve Topoyan 2012). Başka bir ifade ile çalışanın işin idaresi ya da sonuçlarını kontrol edebilme yetkisine sahip olma düzeyidir. Bireyin yaptığı işin sonucu üzerindeki etkisini nasıl algıladığı önemlidir. Çünkü birey işe yönelik sonuçları ne kadar etkilerse kendini o kadar güçlendirilmiş hissedecektir (Spreitzer, 1995; Aslantaş, 2007). Dolayısıyla yöneticilerin çalışanlarına söz hakkı vererek bu fırsatı tanıması önemlidir. Belki de çalışanın örgüt ile ilgili ortaya atacağı bir fikir, örgütün başarısını önemli derecede etkileyecektir.

Yapılan çalışmalara göre psikolojik güçlendirme, yapısal güçlendirmenin bir sonucudur ve bilgiye, kaynaklara, fırsatlara ve desteğe erişimin psikolojik bir duruma yol açtığını ve çalışanların başarılı olmak için yönetsel girişimlere gereksinim duyduğunu göstermektedir (Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk, 2001). Çalışanların işleri ile ilgili kararlara katılımı, sorumluluk alması, örgütün hedeflerinden haberdar olup fikrini belirtmesi onları işlerinde motive edecektir. O halde çalışanlara iş ortamlarında yöneticileri tarafından ne kadar güç paylaşımı yapılırsa, çalışanlar da psikolojik olarak kendilerini güçlendirilmiş hissedeceklerdir. Dolayısıyla kendilerine verilen görevleri daha çok benimseyip, başarılı olacaklardır.

2.13. Güçlendirmenin Benzer Kavramlarla İlişkisi

Güçlendirme tanımları ve süreci incelendiğinde güçlendirmenin birçok kavram ile ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu kavramlardan biri olan güç ögesi güçlendirme kavramının tanımı bölümünde açıklanmıştır. Güçlendirme kavramı detaylı olarak ele alındığında, yetki devri, iş zenginleştirme, motivasyon ve yönetime katılma kavramlarının bir uzantısı olduğu kanısına varılmaktadır. Güçlendirmenin bu kavramlardan farklı değerlendirilmesi uygulamaya geçirilmesinin diğerleri kadar kolay olmaması ve aynı zamanda anlam bakımından daha kapsamlı ve geniş olmasıdır (Koçel 2010). Bu bölümde ise; yetki devri, iş zenginleştirme, motivasyon ve katılım kavramları incelenmiş, güçlendirme ile ilişkisine değinilmiştir.

Yetki Devri ve Güçlendirme: Yetki, “istediğini yaptırma gücü” olarak, diğer bireylerin tutumlarını etkileme yeteneğidir. Koçel’e göre yetki, “karar verme hakkı” olup bir örgütün işleyişi ile ilgili en temel kavramlardan biridir (Koçel, 2010). Yetki devrinde yöneticiler, gücünü ya da tercih hakkını kendileri kullanmamakta, kendileri adına seçim yapmaları ve kullanmaları için ast kademedeki çalışanlara devretmektedir. Ancak burada yöneticilerin sorumluluğu halen devam etmektedir. Süreçte yöneticilerin haklarından feragat ettiği anlaşılmamalıdır. Yetki devrinde gücü devretme, güçlendirmede ise güç paylaşımı söz konusudur. Yetki devri, temelinde hiyerarşiye özgü bir oluşum ve çalışma zihniyetine ilişkin bir kavramdır. Buna göre üst kademedeki

yöneticiler sahip oldukları yetkinin bir bölümünü ast kademedeki çalışanlara devrederler. Fakat burada çalışanların algılamalarının bir önemi yoktur. Güçlendirmede ise işi bizzat yapan çalışan, örgütte bulunan üst kademedeki yöneticilere göre işi daha iyi bilmektedir. İşle alakalı verilecek kararlarda, bu kararın işi fiilen yapan kişi tarafından verilmesi gerektiği anlayışı doğru kabul edilmektedir. Bu noktada güçlendirmenin de bir yetki boyutu bulunduğu ve yetki devri ile arasında ilişki olduğu varsayılmaktadır. Ancak güçlendirme, yetki devrini de içine alan ve yetki devrine oranla daha kapsamlı bir kavram olarak kabul edilmektedir (Bolat, 2003). Bu bağlamda düşünüldüğünde iki kavram arasında bazı farklılıklar olduğu söylenebilir. Yetki devrinde üst kademedeki çalışanlar daha iyi sonuç elde edebilmek için astlarına yetkilerinin bir bölümünü kısa bir süreliğine aktarırken, güçlendirmede işi bizzat yapan kişinin uzmanlık bilgisinin artırılıp, fırsatları değerlendirebilmesi, gerekli kararları alabilmesi, daha doğrusu “iş yapan kişinin işin kendine ait olmasını sağlama” söz konusudur (Koçel, 1998). Başka bir ifade ile yetki devri, çalışanın psikolojik (bilişsel) güçlendirme boyutu ile ilgilenmemekte, güçlendirmenin sadece yapısal (davranışsal) boyutu ile ilgilenmektedir.

İş Zenginleştirme ve Güçlendirme: İş zenginleştirme, örgütte yer alan yönetici ve çalışanların yararına olan, olumsuzlukların giderilmesini sağlayan bir motivasyon çalışmasıdır. İş zenginleştirme kavramı ilk kez Herzberg tarafından ortaya atılmıştır. Herzberg’in Çift Faktör Kuramı’na göre çalışanların motive olması bazı faktörlere bağlı olmaktadır. Bunlar işin kendisi, başarı, tanınma, sorumluluk, ilerleme ve gelişme şeklindedir (Altun ve Bahçecik, 2009; Bolat, 2003). İş zenginleştirme konusuna Richard Hackman ve Greg Oldham’ın (1980) geliştirdiği “İş Özellikleri Modeli” de araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bu modelde iş zenginleştirilme çalışanın iş sorumluluğuna, iş becerisine neden olan dikey boyutta büyümedir. Böylelikle zenginleştirme çalışanlara işlerini tasarlama ve düzenlemede daha fazla yükümlülük vermektedir. Çöl (2004) iş zenginleştirme kavramını, çalışanın yükümlülüklerinin çoğalmasını, ek yetkiler elde etmek için değişik konumlara geçmesi ya da var olan konumda aynı olmayan görev ve yetkiler alması olarak açıklamaktadır. Yaşanılan bu süreçte çalışanlar işlerini anlamlı bulmakta, işleriyle ilgili sorumluluk duygularını geliştirmektedirler. Ayrıca bu durum, çalışana yüksek motivasyon ve yüksek performans sağlamaktadır.

Thomas ve Velthouse tarafından ortaya konan “psikolojik güçlendirme” kavramı ile Hackman ve Oldham’ın “İş Özellikleri Teorisi’nin” birbirine çok benzer yanları bulunmaktadır ve her ikisinde de güçlendirme, iş zenginleştirmenin bir uzantısı olarak görülmektedir. Ancak güçlendirme iş zenginleştirmeye göre daha kapsamlıdır. İş zenginleştirme ile güçlendirme arasındaki fark incelendiğinde ise; güçlendirmenin psikolojik boyutuyla, çalışanların bireysel olarak algılamasına; iş zenginleştirmenin ise işin kendisine ve özelliklerine odaklandığı görülmektedir. İş zenginleştirme, üst ve ast kademe arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurmazken, güçlendirme yöneticinin güçlendirmeye yönelik tavırlarından dolayısıyla örnek aldığı liderlik tarzından etkilenmektedir (Bolat, 2003; Turgay, 2006). Diğer bir ifade ile güçlendirmede yöneticinin tutum ve davranışları etkili olurken; iş zenginleştirmede hiyerarşik yapı göz önünde bulundurulmamaktadır.

Motivasyon ve Güçlendirme: Motivasyon, çalışanların davranış ve göstermiş oldukları performanslarında önemli rol oynayan kavramlardan biridir. Motivasyon kavramının temeli, iş görenin sahip olduğu bilgi ve beceriyi işine tam olarak verebilmesidir. Motivasyonun sağlanması, kurum tarafından iş görene uygun ortam ve şartların yaratılmasına bağlıdır. Latince “motive” kelimesinden gelen motivasyon, düşünce veya davranışı eyleme geçirmektir. Başka bir ifade ile bireyin belli durumlar karşısında belli tutumlara yönelmesini sağlayan faktördür (Fındıkçı, 2009). Bu yönelmenin olabilmesi için yöneticiler çaba sarf etmeli, çalışanlarına uygun ortam ve şartları sağlamalıdır. Ücret, güvenli hissetme, görevde yükselme, daha fazla etkileyici iş, statünün artması, katılma, kişisel güçlenme ve yetke kazanma, etik olma gibi teşvik araçları çalışanların motive olmasını sağlayabilmektedir (Çuhadar, 2005). Bu doğrultuda güçlendirme, çalışanları motive eden araçlardan biri olarak kabul edilebilir. Zira motivasyonu yüksek olan bir çalışan aynı zamanda kendisini güçlendirilmiş hissedecektir.

Katılım ve Güçlendirme: Güçlendirmede katılım, çalışanların örgütle ilgili karar verme sürecinde aktif olmasını ifade etmektedir. Demokrasinin belirleyici unsurlarından biri olan katılım, örgüt yapısında yer alan önemli kavramlardan biridir. Katılım kavramı içerisinde bir örgütte çalışanların yönetsel kararlara dahil olmaları, bir dernek veya

sendikada görevlendirilme, farklı ideolojilere sahip olma ve bu ideolojilerin topluma yansımalarıyla oluşan davranışlar, herhangi bir politik, sosyo-ekonomik ve kültürel olayı protesto etme, mahalli ve merkezi seviyede politik kararları etkileme gibi birçok konu yer almaktadır (Çukurçayır, 2002). Katılım kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Güçlendirme, tam katılım için oldukça önemli olmasına rağmen, bu iki kavramın birbirinden farklı yanları da bulunmaktadır. Katılımda son kararı verecek olan yönetici kademesinde yer alırken, güçlendirmede bu karar fiilen çalışan tarafından verilmektedir (Pektaş, 2002, Wilkinson, 1998). Bu durum örgütte çalışana sağlanan önemli bir fırsattır.

2.14. Güçlendirme Kavramının Temel Unsurları

Bir örgüt içinde güçlendirme sürecinin kabullenebilmesi için örgüt kültüründe bazı ana unsurlar yer alması gerekmektedir. Bu unsurlar; katılım ve karar verme yetkisi, sorumluluk, bilgiye ulaşabilirlik ve bilgilerin paylaşılması, yenilik, ortak hedeflere yöneltme, çalışanlara güven aşılama, eğitim ve geliştirme, açık bir iletişim ortamı, takım çalışması, çalışma ortamında esneklik, çalışanları toplum önünde övme, yeterlilik ve yetenekleri geliştirme ve performansla ilgili geribildirimde bulunma şeklindedir (Doğan, 2006).

Katılım ve Karar Verme Yetkisi: Bir örgütte çalışanların örgütle ilgili kararlara katılması, örgütün gelişmesini sağlayacaktır. Çalışanların kararlara katılımının sağlanması ile içinde bulundukları örgüt hakkındaki algıları, olumlu yönde değişecektir. Katılımcı yönetimde, çalışanlar örgütle ilgili ortak hedeflerden haberdar olmakta, üretkenlikleri artmaktadır. Aynı zamanda örgütün demokratik bir şekilde karar vermesi sağlanmaktadır. Katılımlı yönetim ile güçlendirme kavramı birbiri ile yakından ilişkisi olan kavramlardır. Zira güçlendirme çalışmaları, büyük oranda örgüt kültürünün kararları verme aşaması ile ilişkilidir. Karar aşamasında otokrat veya demokrat olarak karar alma, kararların bireysel veya takım olarak alınması, işi bizzat yapanı karar verme durumunda yetkili merci haline getirme gayretleri, aynı zamanda örgüt kültürü ile de çok yakından ilgilidir (Koçel, 1998). Güçlendirilmiş bir kurumda, çalışanlar vazifelerini

kendileri tanımlar, bu vazifeleri yerine getirirken göstermiş oldukları tutumları, performans hedef ve amaçlarını ve bu hedef ve amaçların önem derecesini de kendileri belirleyip karar vermektedir (Doğan, 2003). Bu durum öğretmenler açısından düşünüldüğünde, kararlarını kendisi veren ya da karar sürecine katılım sağlayan öğretmenler okullarının başarısını daha çok benimseyecek ve okul başarısı adına performansını üst düzeyde gösterecektir. Ayrıca okul kararlarına katılım gösteren öğretmen kendisini okul için daha değerli hissedecektir.

Sorumluluk: İş görenin güçlendirilebilmesi için ona yetki ile beraber sorumluluk da verilmesi gerekir. Bu durumda çalışan bireyler kendilerine verilen yetkileri en iyi şekilde kullanmak için sorumluluk alacaklardır. Başka bir deyişle, yetkilendirmenin bir sonucu olarak çalışanlar, örgüte karşı daha sorumlu olmakta, yönetime daha fazla güven duymakta ve yaptıkları işten daha fazla sorumlu tutulmaktadır (Almost ve Lashinger, 2002). Sorumluluk ile kast edilen, çalışanların kurum amacına uygun davranmaları, yeteneklerini en üst düzeyde kullanmaları, birbirlerine ve kuruma karşı sorumlu olmalarıdır (Atalay, 2010). Bu bağlamda düşünüldüğünde sorumlulukların paylaşılması, güçlendirmenin temelidir yargısına varılabilir.

Brower'e (1995) göre güçlendirilen takımlar ya da bireylerin sorumluluk almak istemelerinin bir sebebi de örgütün devamı için gerekli olan kişilere özgü görev süreçlerini idare edebilme imkânı sunulmasıdır. Bu kavram eğitim örgütlerinde düşünüldüğünde; yöneticilerin öğretmenlerine yetki ile birlikte sorumluluk da vermesi demek olup, bu durum öğretmenlerin okullarını daha çok benimsemelerini sağlayacaktır. Diğer taraftan sorumlulukların paylaşılması öğretmenlerin takım ruhuyla çalışmasına, grup olarak birbirlerine karşı da sorumluluk duymasına neden olacaktır.

Bilgiye Ulaşılabilirlik ve Bilgilerin Paylaşılması: Güçlendirmenin başarılı olabilmesinin bir ölçütü de örgüt içinde bilgiye ulaşılabilirliğin sağlanması, bilginin paylaşılması ve karar alma aşamasında kullanılmasıdır. Böylelikle çalışanlar, örgütün vizyon, misyon ve amaçlarından haberdar olacaklardır. Çalışanlar, örgüt içinde ihtiyaç duyulan bilgilere kolayca erişebildiklerinde, etkinliklerini daha verimli bir şekilde yerine getirebilmekte ve süreci daha etkili bir şekilde denetleyebilmektedir. Bilgi,

çalışanlara üstler tarafından tamamıyla aktarılırsa, bu durumda çalışanlar daha çok sorumluluk alacak, oluşan bu ortamın güven vermesi onları birbirine bağlayarak başarıya götürüp yepyeni düşünceler üretebilmeleri adına cesaretlendirecektir (Demiral 2008).

Bilgi paylaşımı çalışanların kurumlarına olan bağlılıklarını da arttırmaktadır. Ayrıca çalışanların örgütlerine ve örgüt yönetimine olan güvenlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Güçlendirme çalışmalarını etkileyen en önemli unsurlardan biri örgütlerde bilginin paylaşımını destekleyen bir iletişim yapısının var olması ve uygulanması olarak kabul edilmektedir (Bolat, 2003). Zira bilgi paylaşıldıkça çalışanların yer aldıkları kuruma olan inançları artmakta örgütün vizyonu ve misyonu doğrultusunda çalışmalarına yön vermektedirler. Aynı zamanda bilginin paylaşımı çalışanların kendilerini örgüt içerisinde daha önemli görmesini ve bu süreçte yer alma sebebinin farkına varmalarını sağlayacaktır. Erdoğan'a (1997) göre; örgütte bilgiye kolaylıkla ulaşılma ve bilginin paylaşımı örgüt içindeki bağlılık duygusunu olumlu yönde etkilemekte ve aynı zamanda çalışanların güçlendirilmesini de desteklemektedir. Güçlendirmenin olduğu okullarda öğretmenler bilgi paylaşımında bulunacak, süreç içinde örgütün hedefleri doğrultusunda çalışmalarına devam edeceklerdir.

Yenilik: Latince “innovatus” sözcüğünden türeyen yenilik kavramı İngilizce “innovation” sözcüğünün karşılığı olarak “toplumla, kültürle ve yönetsel alanlar ile ilgili yeni uygulamaların kullanılmaya başlanması” olarak ifade edilen bir kavramdır (Kerem, 2011). Yenilik kavramı idari açıdan düşünüldüğünde ise yeni yöntem ve tekniklerin araştırılmasını, bulunmasını, ticarileşmesini, örgütlenmesini ve uygulanmasını kapsamaktadır (Budak, 1998). Güçlendirmenin yüksek olduğu örgütler yeniliğe açık olduğu gibi güçlendirme, yenilik yapmaya fırsat verilen alanlarda kolaylıkla gerçekleşmektedir (Erdoğan, 1997). Dolayısıyla bu iki durum karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Çünkü güçlendirme anlayışı ile iş görenler kendilerine verilen görevleri yerine getirirken değişik fikirler yaratma ve karar verme sorumluluğuna sahip olduğundan, güçlendirmenin yenilik çalışmalarını cesaretlendirdiği tespit edilmiştir (Özgen ve Türk, 1997; akt. Odabaş, 2014). Eğitim örgütlerinde ise yenilik kavramı çok önemlidir. Öğretmenler her zaman değişime açık

olmalı, bilgilerini, yöntem tekniklerini ihtiyaca göre yenileyebilmelidir. Yöneticiler ise öğretmenlerini eğitim-öğretim adına gerçekleştiren yeniliklerden haberdar etmeli ve öğretmenlerini kendilerini yenilemeler için teşvik etmelidir.

Ortak Hedeflere Yöneltilme ve Yönelme: Çalışanlar öncelikle yer aldıkları örgütün hedeflerinden haberdar olmalıdır. Başarının gerçekleşmesi için yöneticilerin çalışanlarına örgütün misyon, vizyon, değerler ve hedeflerini açıklaması gerekmektedir. Aynı zamanda bir örgütte ortak hedef yoksa güçlendirme gerçekleştirilemez (Murat, 2001). Bu yüzden çalışanlar ortak hedeflere yönlendirilmeli, yöneticiler de tüm örgütün azmini gerektirecek ortak hedefler belirlemeli ve çalışanların bu hedefleri benimsemelerini sağlanmalıdır. Aksi halde takımları, örgütün vizyon, misyon ve değerleriyle özdeş duruma getirmeden güçlendirmeye çalışmak, örgütte karışıklık yaratacaktır (Doğan, 2003). Ayrıca çalışanların motivasyonları ne kadar yüksek olursa olsun, örgütün hedefleri doğrultusunda hareket etmedikleri sürece genel anlamda faydalı olamayacaklardır (Öksüz, 2010). Bu doğrultuda okul ortamında öğretmenler eğitim-öğretimin genel hedefleri dışında kendi varlıklarını sürdürebilmeleri için de ortak hedefler belirlemelidir. Bu sayede öğretmenlerin güçlendirilmesi sağlanacaktır.

Çalışanlara Güven Aşılama: Çalışanların örgüt içinde birbirine olan karşılıklı güven duyması önemlidir. Güven güçlendirme için de önemli olan öğelerden biridir. Örgüt içinde karşılıklı güven sağlanırsa iş birliği artar ve bilgi paylaşımı kolaylıkla sağlanacaktır. Tyler ve Degoey'e göre, kurumlarda güven ortamı oluşturulurken yöneticilerin temel bilgileri paylaşıp paylaşmama durumundaki tavırları önem teşkil etmektedir (Akt. Doğan, 2006). Bu yüzden güçlendirme uygulamalarında yöneticiler, çalışanlarına güven duyup onların karara katılmasını sağlamalıdır. Eğitim örgütlerinde de yöneticiler öğretmenlerine güvenmelidir. Okuldaki güven ortamı, öğretmeni okula bağlayacak performansını olumlu etkileyerek motivasyonlarını artıracaktır.

Eğitim ve Geliştirme: Eğitim ve geliştirme aslında örgüt için bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır. İyi eğitim almış çalışanlarla örgüt içindeki sorunlar daha kolay çözülmektedir. Aksi takdirde kendini geliştirmeyen çalışanlar, problemlerin üstesinden gelemeyecek çalıştıkları örgütü zor durumda bırakacaklardır. Çünkü yeterli bilgi ve

becerisi olmayan çalışanlar kendilerine verilen yetki ve sorumluluğu yerine getiremeyeceklerdir. Güçlendirmenin başarı ile sonuçlanabilmesi için çalışanların kendilerini geliştirmesi ve eğitmesi önemlidir. Dolayısıyla bu imkânların çalışanlara verilmesi gerekmektedir. Çünkü güçlendirilmiş çalışanlar yaptıkları işlerin kendisine ait olduğuna ve daima gelişmeleri gerektiğine inanmaktadır (Koç, 2008: 18). Böylelikle güçlendirme çalışanların çalışmalarının performansını, yeni fikirleri uygulayıp uygulamadıkları veya şimdiki işlerini yapma yollarında gelişme gösterip göstermediklerine bakarak değerlendirmektedir. Takım çalışmaları eğitim ve geliştirme ile desteklendiğinde, çalışanların sorun çözme becerisini de geliştirmekte; kişilerin, birey ve çalışanların kendilerini daha önemli hissetmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler açısından düşünüldüğünde ise yapılan her türlü hizmet içi eğitim ve seminer çalışmaları, onlara kendilerini geliştirme bakımından katkı sağlayacaktır.

Açık Bir İletişim Ortamı: Örgüt içinde iyi düzenlenen bir iletişim ağı, çalışanlar ve yöneticilerin motivasyonlarını yükseltmektedir. Güçlendirmenin gerçekleşmesi için yöneticiler çalışanlarına açık bir iletişim ortamı oluşturmalıdır. Çalışanlar örgütsel konularda bilgi edindiğinde, gerektiğinde işleri ile ilgili konularda yöneticileri ile özgür bir şekilde tartışabildiğinde ya da tavsiyeler sunduğunda, kendilerine olan güvenleri artacak, örgüt hedeflerini benimseyecek ve gayretlerini bu yönde harcayacaklardır (Demiral, 2008). Öğretmenlerin süreçten haberdar olup yerinde ve sağduyulu kararlar almalarında, kendi gelişmelerinin sağlanmasında ve motive olduklarında açık iletişim ortamının etkisi oldukça fazladır.

Takım Çalışması: Güçlendirmenin ve değişikliklere uyumun önemli unsurlarından biri takım çalışmasıdır. Yöneticilerin takımlar oluşturmaları ve oluşturduğu takımları kullanması güçlendirmede önemlidir, ayrıca yöneticiler güçlendirmeyi sağlamak için takımlardaki üyelere örgütle ilgili hedefleri gerçekleştirmeye yönelik sorumluluk da vermelidir (Doğan, 2006, 61). Örgütlerde tüm gruplar takım olarak değerlendirilmemektedir. Çünkü takımlar, ortak bir gaye doğrultusunda, belirli hedefleri gerçekleştirmek amacıyla birbirlerine karşı sorumluluk duygusu taşıyan bireylerin uyumlu bir şekilde bir araya gelmesidir (Odabaş, 2014). Takımların, kendilerine verilen amaçları gerçekleştirebilmesi için oldukça fazla çaba ve vakit harcaması gerekmektedir.

Başarılı bir takımın tüm üyeleri herkesin elinden geleni yaptığına inanmalıdır. Örgütler rekabet gücünü sağlamak amacıyla olabildiğince çok sayıda takımı elinde bulundurmalıdır. Proje takımları takım çalışmalarının en fazla tercih edilen biçimlerinden biridir. Proje takımlarında sıradan olmayan ve sıklıkla farklılaşan değişik disiplin ilişkilerinin buluşturulması gerekmektedir (Doğan, 2003). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin de takım başarısına inanmaları yaptıkları projelerin daha da başarılı olmasını sağlarken, okulun da amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

Çalışma Ortamında Esneklik: Çalışma ortamında esneklik, işin önceden tasarlanan kalıplar ile değil, değişik yöntem ve teknikler kullanarak başkaları ile iletişimli olarak yapabilme kabiliyeti şeklinde tanımlanabilir. Bu durumda çalışanın çalışma hayatında veriminin artmasına, kararlarını kendisinin verebilmesine, yeteneklerinin arttırılmasına yol açacaktır. Cacioppe'ye (1998) göre de kendilerini güçlendirilmiş hissedenden çalışanlar için bu durum, onlara gerekli olan becerilerin kazanılmasına, iş ortamında esnek olabilmelerine ve eğitim verilerek cesaretlendirilmelerine bağlıdır (Akt. Koç, 2008). Günümüzdeki hızlı değişim, öğretmenlerin bu değişimin ardında kalmaması için eğitim örgütlerinin esnek bir yapıda olmasını gerektirmektedir.

Çalışanları Toplum Önünde Övme: Verilen bir işi doğru yaptığından dolayı fark edilmek, dikkati çekmek veya övülmek her insanın istediği bir durumdur. Övgü, bireyin kendine olan güvenini arttırır. Aynı zamanda kişinin motive edilmesinin de en iyi yoludur. Dolayısıyla güçlendirmenin önemli faktörlerinden biri de çalışanların toplum önünde ve meslektaşları yanında başarılarından dolayı övülmesidir (Doğan, 2003). Örgüt içinde takdir edilen çalışan gerçekleştirmesi gereken bir sonraki hedefi de başarı ile tamamlamak isteyecektir.

Yeterlilik ve Yetenekleri Geliştirme: Güçlendirmenin uygulanabilir olması çalışanlardaki yeterlilik ve yetenek ile ilişkilidir. Yeterlilik, çalışanın işinde kendisinde bulundurduğu beceri düzeyini ifade ederken, yetenek çalışanın kendi işini yapmada sahip olduğu beceridir (Doğan, 2006). Yeterlilik ve yetenekleri geliştirirken eğitimin payı kuşkusuz yadsınamaz, bu durum yeni fikirlere ve düşüncelere eleştirel olunmasını,

başka kişilerin ihtiyaçlarının dinlenmesini ve daima bilgiye istekli olunmasını gerektirmektedir (Doğan, 2003). Sonuç olarak güçlendirmenin sağlandığı örgütlerde amaç olumlu sonuca varmak ise, çalışanların karar alma kabiliyetlerinin ve yeterliliklerinin gelişmesini sağlamak oldukça önem teşkil etmektedir.

Performansla İlgili Geribildirim Yapma: Performansa yönelik yönetici tarafından yapılan dönüt, yöneticiye çalışanlarının yaptıkları işlerde iyi iseler övme, ancak işlerinde olumsuz gidişatta iseler onlara düzeltme fırsatı sağlayacaktır. Bu bağlamda sağduyulu yapılan bir dönüt, motive durumunu yükseltip, belirlenmiş amaç ve beklentilere ulaşılmasını daha kolay hale getirecektir (Doğan, 2003). Doğru geri bildirimin özelliği çalışanın iş performansına yönelik olmasıdır. Aksi takdirde çalışan yapılan geribildirim kişisel olarak algılayıp bu durumu iş performansına olumsuz bir şekilde yansıtabilmektedir. Eğitim örgütlerinde yöneticiler öğretmenlerine elde ettikleri başarılarından dolayı mutlaka geribildirimde bulunmalıdır.

2.15. Eğitim Örgütlerinde Yapısal Güçlendirme

Güçlendirme özellikle de yapısal güçlendirme eğitim kurumlarında öğretmenlerin mesleki yaşamlarını daha verimli sürdürmelerini, eğitim-öğretim etkinliklerini daha verimli bir biçimde gerçekleştirmelerini ve en önemlisi eğitimsel hedeflere ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Çünkü eğitim kurumlarında yapılan her türlü gelişim ve düzenleme, öğretmenleri etkilemektedir. Öğretmenlerin de olumlu tutum ve davranışlara sahip olması ve kendilerini daha özgür hissetmeleri yapısal güçlendirme ile gerçekleşmektedir.

Öğretmenlerin, eğitim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmesi, eğitim sisteminin belirlediği hedeflere ulaşması bakımından önem teşkil etmektedir. Çünkü eğitim kurumlarında yapılan her türlü düzenleme ve gelişme çalışmaları öğretmenlerle birlikte gerçekleşmektedir. Dolayısıyla okulların var olması ve hedeflere ulaşma açısından başarılarının en üst düzeye gelebilmesi, öğretmenlere bağlıdır. Eğitim örgütlerinde yaşanan aksaklıklar,

öğretmenleri olumsuz etkilediğinden onların davranışlarıyla gerçekleşen süreçte aksamalar olabilmektedir. Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerinin beklenen amaca ulaşılmasını ya zorlaştırmakta ya da engel teşkil etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin desteklenmesi, çalışma ortamlarının iyileştirilmesi, ortak karar anlayışının benimsenmesi ve olumlu okul ikliminin sağlanması gerekmektedir.

Belirtilen süreçler açısından düşünüldüğünde güçlendirme, öğretmenlerin okul içinde desteklenmelerini ve güdülenmelerini sağlayan faktörlerden biri olarak kabul edilebilir. Örneğin yapısal boyutta güçlendirmenin tanımında yer alan güç paylaşımı öğretmenleri karar sürecine dahil ettiğinden, onların eğitim örgütlerinde daha güçlü hissetmelerini sağlayacaktır. Bolin'e (1989) göre de eğitim örgütlerinde kendilerini yer alan öğretmenlerin yetkilendirilmesi, performanslarının artışına neden olmaktadır. Ayrıca güçlendirilen örgüt çalışanı kendine daha çok güven duyacak, daha olumlu çalışmalar sergileyip kendisini geliştirmek için sürekli arayış içerisinde olacaktır (Kimwarey, Chirure ve Omondi, 2014).

Alan yazın tarandığında yapısal güçlendirme çalışmalarının daha çok işletme ve fabrikalarda yapıldığı görülmektedir. Oysa eğitim örgütlerinde yer alan öğretmenlerin yöneticileri tarafından desteklenmesi, onlara fırsat verilmesi veya yetkilendirilmesi öğretmenleri daha başarılı kılacaktır. Bu araştırma öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesini incelendiğinden yapısal güçlendirmenin boyutları öğretmenler üzerinden örneklendirilerde açıklanmaya çalışılmıştır.

Kanter (1979) yapısal güçlendirmenin boyutlarını; fırsat, bilgi, destek, kaynak, biçimsel güç, biçimsel olmayan güç olarak belirlemiştir. Fırsat, bir şeyin yapılması için uygun zaman veya durumdur. Öğretmen için fırsat kavramı, mesleki yaşantısında karşılaşılabileceği olumsuzluklardan olumlu yönler ve kazanımlar çıkarabilme, aynı zamanda kendini geliştirme imkanlarına ulaşabilmesidir. Yapısal güçlendirmenin bu boyutuna göre öğretmenler karşılarında çıkabilecek fırsatlara hazırlıklı olmalı ve bu fırsatlar ile yapısal olarak güçlenmelerini sağlamalıdır. Ayrıca bilgi boyutu açısından, bu boyut işleri istenildiği şekilde yapabilmeleri için gerekli bilgileri sağlamaktadır. Bu doğrultuda her geçen gün değişen dünyada öğretmenler bilgi donanımlarını sürekli

yenilemeli, çağın gereklerini yakalamalı ve en önemlisi bilgilerini yenileyebilmelidir. Aksi takdirde çağdaş eğitim anlayışının gerisinde kalır ve öğrencilerine verimli olamayacaklardır. Destek, çalışanın üstlerinden, çalışma arkadaşlarından ya da varsa astlarından almış olduğu geribildirim, yardım ve rehberliktir. Okullarda yöneticiler, kurum içinde öğretmenlerine süreçte yaşanan başarı veya başarısızlık durumunda dönütler vermeli, okulda yaşanan sorunların çözümünde onlara yardımcı olmalı ve rehberlik çalışmalarını ihmal etmemelidir. Bunun yanında meslektaşlarından alacakları destek bilgi paylaşımını da sağlayacaktır. Kaynak boyutu ise, çalışanın işini en verimli bir şekilde yapabilmesi için gerekli olan her şeyi sağlamak olduğu söylenebilir (Laschinger vd., 2010; O'Brien, 2010; Wagner Wagner, Cummings, Smith, Olson, Anderson, Warren, 2010). Bu unsur eğitim örgütlerinde düşünüldüğünde; öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken verimin yükselmesi adına gerekli olan her kaynağa ulaşabilmelidir. Kaynağa ulaşmada problem yaşanırsa okulun başarısı düşecek, öğretmenler ve öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenecektir.

Armstrong ve Laschinger (2006), biçimsel gücü, karar verme yetkisini devretmede kullanılan güç olarak tanımlamışlardır. Biçimsel olmayan güç ise örgüt içerisindeki çalışanın diğer örgüt üyeleri (üstleri, çalışma arkadaşları vb.) ile kurduğu iletişimden oluşan güçtür. Tüm boyutlar göz önüne alındığında yapısal güçlendirme için öğretmenlerin kendilerine verilen geliştirme imkanına sahip olmaları, desteklenmeleri, işlerinde ihtiyaç duydukları kaynaklara ulaşabilmeleri, kariyerlerinde gelişmeleri için fırsata sahip olmaları olarak düşünülebilir.

Yapısal güçlendirme ayrıca örgüt yönetimine, yapısal şartların etkinliğini sağlamak ve bu şartları yerine getirme sorumluluğunu vermiştir. Bu durumda okul yönetimi öğretmenlerine bilgi, destek, fırsat, kaynak vb. güç yapılarını oluşturarak ulaşma imkanı vermeli, bu imkanlar ile onların işlerinde daha başarılı olabilmelerini sağlamalıdır (Laschinger, Gilbert, Smith, ve Leslie, 2010). Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yönetimin yapısal güçlendirme boyutundaki tutumu öğretmenleri olumlu etkileyecek, başarıyı da beraberinde getirecektir.

2.16. Eğitim Örgütlerinde Kolektif Yeterlik ile Yapısal Güçlendirme İlişkisi

Örgütlerin hem kendi içlerinde hem de dış çevresinde meydana gelen değişim ve gelişmeler çalışanları etkilemektir. Günümüzde ‘‘İşi yapan karar alsın’’ prensibine dayanan güçlendirme kavramı, eğitim örgütlerinde de öğretmenleri olumlu etkilemektedir. Yöneticilerin öğretmenlerine güç paylaşımında bulunması, onlara gerekli fırsatı, desteği, kaynağı vb. sağlaması başarıyı da beraberinde getirecektir. Güç paylaşımının sağlanabilmesi için öğretmenlerin ve yöneticilerinin ortak karar anlayışında olması gerekmektedir. Çünkü zaman zaman bireysel alınan kararlar, hem kolektif yeterlik algısını düşürmekte hem de güçlendirmenin katılım ve karar verme yetkisi ile ortak hedeflere yöneltme ve yönelme olan temel unsurlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitim sisteminin temel öğelerinden olan öğretmenler, okullarının geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla onların tutumlarını, performanslarını ve motivasyonlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar öğretmenleri etkileyen değişkenlerin yönetimin takdir ve onayı, veli-öğretmen iş birliği, ödüllendirme ile birlikte yeterlik algısı olduğunu göstermektedir (Armor vd., 1976; Bandura, 1997; Dembo ve Gibson, 1985; Riggs ve Enochs, 1990; Ross, 1992; akt. Dönmez ve Erdoğan, 2015). Öğretmenlerin, kurumlarının dolayısıyla öğrencilerinin başarılı olabilmesi için birlikte belirledikleri öğretim stratejileri ve kuralları vardır. Kolektif yeterliği yüksek olan öğretmenlerin çalıştığı okullar ile diğer okullar arasında başarı farkının olduğu yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda kolektif öğretmen yeterliği, okulların öğrenci başarılarında görülen farklılık sebeplerinin bilinmesine yardımcı olan kavramlar arasındadır (Cappara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 1999; Goddard, 2001; Goddard vd., 2004; Hoy, Sweetland ve Smith, 2002; Tschannen-Moran ve Barr, 2004; akt. Dönmez ve Erdoğan, 2015). Ayrıca kolektif yeterliğe sahip olan öğretmenler kendilerini bir bütün olarak okul bağlamında değerlendirmekte, öğrencilerinin başarılı olabilmesi için birlikte gayret göstermektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde kolektif yeterliğe sahip olan öğretmenlerin yöneticileri tarafından desteklenmesi beklenen bir durumdur. Bu durum onları yapısal olarak da güçlendirecektir.

Öğretmenler okul içinde yöneticileri tarafından yalnız bırakılmamalı, teşvik edilmeli ve geri bildirim alabilmelidir. Yöneticiler, öğretmenlerini güçlendirmek için; onlara sorumluluk vermeli, başarılı olacakları fırsatlar yaratarak kendilerine güvenlerini sağlamalı, okulu ve onları ilgilendiren alınacak kararlara katılımlarını sağlamalı ve yeri geldiğinde kendisini onların yerine (empati yaparak) koymalıdır (Doğan, 2006). Yöneticiler öğretmenlerinin öğrencileri için birlikte çaba harcadıklarını gördüklerinde, başarı için tüm okul adına uğraş verdiklerini hissettiklerinde öğretmenlerine daha çok güvenecek ve bu durum güç aktarımını da getirecektir. Dolayısıyla kolektif öğretmen yeterliği örgüt içinde öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

Günümüzde başarı, çalışanlarını nasıl yönlendireceğini bilen yöneticilere de bağlıdır. Dolayısıyla bir ülkenin geleceğini şekillendirip nesiller yetiştiren öğretmenlere de doğru bir şekilde yapılan rehberlik ve güç paylaşımı ülkenin refahı ve aynı zamanda geleceği için oldukça önemlidir. Öğretmenler alanlarında ne kadar güçlendirilmiş olursa yeteneklerinin ve ilgilerinin de bir o kadar farkına varacaklar ve bu durumu da oluşturdıkları gruba yansıtacaklardır. Bu süreç bir döngü olarak kabul edilebilir. Çünkü öğretmenlerin bir arada çalışıp başarılı olması yöneticilerin kendilerine olan inancını artırıp güçlendirmeyi kolaylaştırırken aynı zamanda güçlendirilmiş öğretmenler de okullarında kolektif yapıyı daha kolay sağlayacaklardır.

2.17. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin kolektif yeterlik ve yapısal güçlendirmeye yönelik olarak yurt içinde ve yurt dışında araştırmacıların yaptığı çalışmalar ele alınmıştır.

2.17.1 Kolektif yeterlik ile ilgili yurt içi çalışmalar

Kolektif yeterlik kavramı ile ilgili Türkiye’de eğitim, endüstri psikolojisi ve spor alanında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde bilhassa 90’lı

yılların ikinci periyodundan sonra bir artım söz konusudur. Literatürde kolektif yeterlilik ile ilgili birçok çalışma yapıldığından dolayı kavram ile ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Demir (2008) tarafından yapılan “Dönüşümcü Liderlik ve Kolektif Etkinlik: İşbirlikçi Kültürün ve Öğretmenlerin Öz-Yeterliliğinin İlimli Roller” adlı araştırma ilköğretim okul idarecilerinin dönüşümcü liderlik tutumlarının, kolektif öğretmen yeterliği inancı ile dolaylı ve doğrudan ilişkisini ele almıştır. Yürütülen araştırmanın örneklemini, Edirne ilinde 66 ilköğretim okulunda görev yapan 218 öğretmen oluşturmaktadır. Yapısal eşitlik modellemesinden yola çıkarak elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tutumlarının, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve okuldaki iş birliği kültürü ile anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Arıkan (2009) tarafından yapılan “Kolektif Yeterlik ve Örgütsel Etkinlik: Önceller ve Sonuçlar” adlı çalışma, kolektif yeterlik algısının hem öncel değişkenler hem de sonuç değişkenleri üzerinde yapılmıştır. Çalışma farklı örgütlerde çalışan toplam 933 kişi üzerinde yürütülmüştür. Çalışma kapsamında birey ve grup bazında yapılan analizler doğrultusunda örgüt kültürü ve ortamın algılanması tepe yönetim, yönetici, grup ve öz yeterlik algıları ile ilgili değişkenlerin bölümle ilgili grup kolektif yeterlik algısı ve şirketle ilgili örgütsel kolektif yeterlik algısının oluşmasına etkileri incelenmiş, örgüt kültürü ve ortamın algılanması ile ilgili bazı boyutların kolektif yeterlik algısı üzerinde manidar derecede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Gürçay, Yılmaz ve Ekici (2009) tarafından yapılan “Öğretmen Kolektif Yeterlik İnancını Yordayan Faktörler” adlı çalışmada öğretmenlerin kolektif yeterlik inanç düzeylerini belirlenmiştir. Öğretmen öz yeterliği, öz-düzenleme, mesleki tükenmişlik, cinsiyet ve meslek tecrübesi açısından belirlemek amacıyla 122 öğretmenden veri toplanmış, yürütülen araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Kolektif yeterlik inancını yordamada ise öğretmen öz-yeterliği ve duygusal tükenme alt boyutunun katkı sağladığı ve tüm modelin varyansın %34’ünü açıkladığı belirtilmiştir.

Kurt (2009), “Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Kolektif Yeterliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” isimli çalışmasında amaç, okul müdürlerinin işlemci ve dönüşümcü liderlik stillerinin öğretmenlerin öz yeterliğiyle doğrudan veya kolektif yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak ilişkili olup olmadığını path analizi çerçevesinde test etmektir. Bu amaçla iki model geliştirilmiş, okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlikle öz yeterlik arasında doğrudan; kolektif yeterlik üzerinde ise dolaylı bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre; öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları cinsiyete, branşa ve kıdeme göre farklılık göstermektedir.

Kırmav (2010) tarafından yapılan “ Bir Türk Devlet Üniversitesinde Tükenmişlik ve Bireysel ve Kolektif Öğretmen Etkinliklerinin Araştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; üniversitede İngilizce dersi veren 123 öğretmenin tükenmişlik, bireysel ve kolektif yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algısı bireysel öğretim yeterliği algısından daha zayıf ve bunun aksine genel öğretim yeterliği algısından ise daha güçlü olduğu görülmüştür. Çalışma ortamı, işle ilgili faktörler ve yönetsel konular katılımcılar için en önemli kolektif yeterlik inançlarından biridir. Öğretmen kolektif algısı ile bireysel arasında ve bireysel başarı ile öğretmen kolektif algısı arasında pozitif bir korelasyon bulunurken duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasında negatif korelasyon bulunmuştur.

Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek üzere hipotezlere dayalı bir model oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini Ankara’da ilköğretim okullarında çalışmakta olan 328 sınıf ve branş öğretmenidir. Yapılan çalışmaya göre, öğretim liderliği kolektif öğretmen yeterliğini doğrudan ve

dolaylı olarak anlamlı düzeyde olumlu etkilemekte, öz yeterliğin ise kolektif öğretmen yeterliği ile öğretim liderliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Duman, Göçen ve Duran (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini tespit etmek ve öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma hem nicel hem de nitel verilerle desteklenmiş, karma araştırma modeline göre tasarlanmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Muğla il merkezi; Köyceğiz ve Marmaris ilçeleri ile il merkezi ve ilçelere bağlı köylerdeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülen araştırmanın verileri “Kolektif Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Nitel verilerin elde edilmesi için ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları branş, mesleki kıdem ve görev yapılan okulun yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterirken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Zafer Güneş (2014) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlik Algıları ile Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada örgütsel güven ile kolektif yeterlik değişkenlerine ilişkin öğretmen algılarının; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, bu kurumda çalışma süresi, branş ve yönetim/egitim bilimleri alanında yüksek lisans yapma değişkenlerine göre değişip değişmediği saptanmıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Avrupa yakasındaki Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Tabakalı örnekleme yolu ile belirlenen 1760 öğretmene ulaşılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurumdaki çalışma süresi branş ve yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma değişkenlerine göre istatistiksel anlamda manidar fark gösterdiğini belirtmiştir.

Kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında istatistiksel anlamda manidar fark bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırmada öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ve okullarda örgütsel farkındalık ile kolektif yeterlik algıları ve örgütsel güven algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından yapılan “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli çalışmada Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlanmıştır. Araştırma sonucunda kolektif yeterlik düzeylerini ölçmede Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz, Turanlı (2017) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı çalışma Hacettepe Üniversitesi, Altındağ Belediye Başkanlığı ve Ankara Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü arasında “Eğitimde İş Birliği Protokolü” adı altında yürütülmüştür. Araştırmanın amacı Altındağ ilçesinde ortaokul ve liselerde görev yapan biyoloji, fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin bazı değişkenler göz önünde bulundurularak (öğretmen öz-yeterliği, güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz-yeterliği, öz-düzenleme, okul kademesi ve yaş) kolektif yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemek ve sahip olunan kolektif yeterlik algı düzeylerini belirlemektir. İlçedeki resmi ortaokul ve liselerde görevli olan 542 biyoloji, fen bilimleri ve matematik branşlarından 247 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada kolektif öğretmen yeterliği algısının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen öz yeterliği ve güdülenmiş öğrenmeyi destekleme öz-yeterliği ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuş, öz-düzenleme ile düşük, negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, yaş ve okul kademesi değişkeniyle ise ilişki bulunmamıştır.

Demir (2019), tarafından yapılan “Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Öğretmen İş Doyumundaki Rolü Üzerine Yapısal Eşitlik Modellemesi” çalışmada kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örnekleme, Hatay'ın Samandağ ilçesinde bulunan okullarda 2018–2019 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlerden küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 26 okulda çalışan 235 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kolektif yeterliklerine, kolektif yeterliğin öğretim stratejileri ve öğrenci disiplinine ve iş doyumuna ilişkin algıları kısmen yüksek düzeyde olarak bulunmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre, kolektif öğretmen yeterliğinin, iş doyumunu pozitif yönde etkilediği ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini alt boyutlarının da iş doyumunu pozitif olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Koçak ve Özdemir (2019) tarafından yapılan “ Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Dört Çerçeve Liderlik Modeli Perspektifinden Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın amacı, öğretmen algıları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri, liderlerin dört çerçeve liderlik eğilimlerine göre incelemektir. Araştırma, 452 ilköğretim öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Öğretmen görüşleri, okul müdürleri tarafından tercih edilen liderlik eğilimlerinin sırasıyla hangi çerçeveler olduğunu (yapısal çerçeve, politik çerçeve...) göstermiştir. Bunun yanı sıra araştırma bulgularına göre, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve kıdem değişkeni öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algılarını etkilemektedir. Araştırmadaki bu değişkenler kontrol altına alındığı takdirde, tüm liderlik eğilimleri kolektif öğretmen yeterliğini anlamlı bir şekilde yordayacağı saptanmıştır. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğini etkileyen en güçlü yordayıcı olarak sembolik çerçeve liderlik eğilimi belirlenmiş ve en zayıf yordayıcı olarak ise yapısal çerçeve liderlik eğiliminin olduğu ifade edilmiştir.

2.17.2 Kolektif yeterlik ile ilgili yurt dışı çalışmalar

Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından yapılan “Collective Teacher Efficacy: It's Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement (Kolektif Öğretmen Etkinliği: Anlamı, Ölçüsü ve Öğrenci Başarıları Üzerindeki Etkisi)” adlı çalışmada amaç; kolektif öğretmen yeterliğinin yapısının teorik ve deneysel olarak

analizinin yapılmasıdır. Araştırma sonucunda kolektif yeterlik ile öğrenci başarısının arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Armstrong-Coppins (2003) “What Principals Do to Increase Collective Teacher Efficacy in Urban Schools (Kent Okullarında Kolektif Öğretmen Etkinliğini Artırmak İçin Hangi İlkeler Uygulanır?)” çalışmasını 5 okulda görev yapan 230 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiş, liselerde çalışan öğretmenlerin kolektif yeterliklerini artırmak için okul yöneticilerinin neler yapması gerektiğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile okul yöneticilerinin liderlik davranışları arasında ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin model davranışlarının (örneğin: liderlik davranışlarının grup amaçları, algılanan destek ile çevre-kültür ve stratejiler vb.) öğretmen kolektif yeterliğini etkilediğini belirtmiştir.

Mattingly (2007) tarafından yapılan “A Study of Relationships of School Climate, School Culture, Teacher Efficacy, Collective Efficacy, Teacher Job Satisfaction and Intent To Turnover in The Context of Year-Round Education Calendars (Okul Eğitimi, Okul Kültürü, Öğretmen Etkinliği, Kolektif Etkinlik, Öğretmen İş Doyumu ve Yıl Boyu Eğitim Takvimleri Bağlamında Ciroya İlişkin İlişkilerin İncelenmesi)” adlı çalışmada okul iklimi, okul kültürü, öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumu ve işten ayrılma niyeti değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kentucky eyaletinde görev yapan 748 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlere internet aracılığı ile ulaşılmıştır. Araştırmada altı ölçek kullanılmış, devamında ise açık uçlu sorular ile nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırmanın değişkenleri arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Knobloch (2007) tarafından yapılan “Teacher Participation in Decision Making and Collective Efficacy (Karar Vermede Öğretmen Katılımı ve Toplu Etkinlik)” adlı çalışmada; öğrenci başarısı, sosyo-ekonomik statü, yönetici uzmanlığı ve okul düzeyi değişkenleri ile kolektif yeterlik ve öğretmenlerin karara katılım süreçlerini incelenmiştir. Araştırma 32 okulda gerçekleşmiş ve çoklu regresyon analizi yapılarak veriler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrenci başarısı, okul düzeyi ve

kolektif yeterlik değişkenleri ile öğretmenlerin karara katılma süreçleri arasında ilişki olduğu belirtilmiştir.

Schumacher (2009) tarafından yapılan ‘‘Collective Teacher Efficacy and Student Achievement (Kolektif Öğretmen Etkinliği ve Öğrenci Başarısı)’’ adlı araştırmanın amacı sosyo-ekonomik statüleri doğrultusunda öğrencilerin başarıları ile kolektif öğretmen yeterlikleri arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın örneklemini rastgele seçilmiş olan kırk altı ortaokul oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarıları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, sosyo-ekonomik statü kontrol değişkeni olarak ele alındığında, kolektif öğretmen yeterliği ile okuma başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca yapılan çalışma kolektif öğretmen yeterliği ile matematik başarıları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Burcham (2009), ‘‘The Impact Of Collective Teacher Efficacy on Student Achievement in High School Science (Kolektif Öğretmen Etkinliğinin Lise Biliminde Öğrenci Başarısına Etkisi)’’ adlı çalışmada, öğretmen kolektif yeterliği ile öğrenci fen başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırmasını dört lise üzerine yapmıştır. Araştırmada okullardaki öğrencilerin fen başarı verileri okul sistemlerinden elde edilerek analizleri yapılmış ve öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin, liselerdeki öğrencilerin fen başarılarını pozitif olarak etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu grup yeterliği, öğrencilerin biyoloji başarılarını; grup görev analizleri ise öğrencilerin fizik ve kimya başarıları üzerinde büyük etki yapan faktördür. Ayrıca elde edilen bulgular, okullardaki kolektif yeterliği yüksek olan öğretmenlerin okullarındaki fen başarılarını da yükselttiğini göstermektedir.

Jackson (2009) tarafından yapılan ‘‘Organizational Citizenship Behaviors, Collective Teacher Efficacy and Student Achievement in Elementary Schools (Örgütsel Vatandaşlık Davranışları, Toplu Öğretmen Etkinliği ve İlköğretim Okullarında Öğrenci Başarısı)’’ adlı araştırmanın amacı; örgütsel vatandaşlık davranışı, öğretmen kolektif

yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 35 ilkokulda görev yapan 1327 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlere ölçek uygulanmış ve öğrencilerin dilbilgisi ile matematik derslerinden aldıkları notlar üzerine veriler elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile kolektif yeterlikleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğrencilerin 3.-5.sınıf matematik ve 5. sınıf dilbilgisi notları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunurken aynı zamanda öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile 3.-5.sınıf dilbilgisi ve 5. sınıf matematik notları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Jahnke (2010) “How Teacher Collective Efficacy is Developed and Sustained in High Achieving Middle Schools (Yüksek Başarılı Orta Okullarda Öğretmen Kolektif Etkinliği Nasıl Geliştirilir ve Sürdürülür)”adlı araştırmasını kolektif öğretmen yeterliğinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi üzerine yapmış, çalışmasında başarısı yüksek olan ortaokullardaki öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin nasıl geliştirilebileceği, nasıl sürdürülebileceği, öğrenci başarısına etki eden başka hangi değişkenlerin olabileceğini araştırmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; kolektif yeterliğin geliştirilmesi için belirgin vizyon ve amaçlar, pozitif ve destekleyici çevre, güçlü destek sistemi, yüksek beklentiler, anlamlı profesyonel gelişim, paylaşılan liderlik, yenilik ve iş birliği olarak sekiz faktör belirlenmiştir. Ancak kolektif yeterliğin sürdürülebilmesi için ise bu faktörlerin yanı sıra üç faktör daha gerekli bulunmuştur. Öğrenci destek programları, veri güdümlü öğretim, çok yönlü öğretmen stratejileri ve öğrenciler arası pozitif ilişkiler olmak üzere tespit edilen dört boyutun öğrenci başarısını artıracakı ifade edilmiştir.

Ball (2010) “An Analysis of Teacher Self-Efficacy, Teacher Trust, and Collective Efficacy in a Southwest Texas School District (Güneybatı Bir Teksas Okul Bölgesinde Öğretmen Öz-Yeterliği, Öğretmen Güveni ve Kolektif Etkinliğin Analizi)”adlı araştırmasını Güneybatı Teksas okullarında çalışan 746 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Katılımcılardan alınan veriler çok değişkenli istatistikler kullanılarak analiz edilmiş ve bu analizlerin sonucunda öğretmen öz yeterliği, güven ve kolektif yeterlik ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler bulunmuştur. Yapılan araştırma sonucunda okullar arasında bağımlı değişkenlerde farklılıklar belirlenmiş, cinsiyet

değişkenine göre ise güvenin alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Deogracias (2012) tarafından yapılan ‘‘The Organizational Effect of Collective Teacher Efficacy: A Study of Student Test Scores and High Schools with Large Concentrations of Minority Students (Kolektif Öğretmen Etkinliğinin Örgütsel Etkisi: Azınlık Öğrencilerinin Yoğun Olduğu Yüksek Okul Öğrenci Puanları ve Lise Çalışması)’’ adlı çalışmanın amacı kolektif öğretmen yeterliğinin örgüte olan etkisini açıklamak ve lise öğrencilerinin matematik ve dil dersleri notları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmanın sonucunda önceki yapılan çalışmaların tersine, kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin dil ve matematik ders notları üzerinde etkisi bulunmamıştır.

Lim ve Eo (2014) tarafından yapılan ‘‘The Mediating Role of Collective Teacher Activity in the Relationship of Teachers to Burnout of School Organizational Climate Perceptions (Öğretmenlerin Okul Örgüt İklimi Algılarının Tükenmişliklerine Olan İlişkilerinde Kolektif Öğretmen Etkinliğinin Aracı Rolü)’’ adlı çalışmada, Koreli ortaokul öğretmenlerinin bir örneğinde okulun örgüt iklimi, toplu öğretmen etkinliği ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sonuçlar SEM (Yapısal Eşitlik Modellemesi) kullanılarak, daha yüksek düzeyde yansıtıcı diyalogları yansıtan okul örgüt ikliminin hem daha yüksek düzeyde kolektif öğretmen etkinliği hem de daha düşük düzeyde öğretmen tükenmişliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, daha yüksek örgütsel politika düzeylerini yansıtan okul örgütsel iklimi, daha düşük düzeyde kolektif öğretmen etkinliği ile ilişkilendirilmiştir ve öğretmenlerin tükenmişliği üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada, okulların örgüt iklimi ve öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişkiye kolektif öğretmen etkinliği aracılık etmiştir.

Ninkovic, Floric (2016) tarafından yapılan ‘‘Transformational School Leadership and Teacher Self-Efficacy as Determinants of Perceived Collective Teacher Activity (Algılanan Kolektif Öğretmen Etkinliğinin Belirleyicileri Olarak Dönüşümcü Okul Liderliği ve Öğretmen Öz-Yeterliliği)’’ çalışmanın amacı, Sırbistan'da ortalama

yaşı 42.5 olan 120 kalıcı ortaokul öğretmeni örneğini kullanarak, dönüşümcü okul liderliği, öğretmen öz-yeterliliği ve algılanan toplu öğretmen etkinliği arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Hiyerarşik regresyon analizinin sonuçları dönüşümcü okul liderliğinin ve öğretmen öz-yeterliliğinin öğretmen kolektif etkinliğinin bağımsız belirleyicileri olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, bireysel odaklı dönüşümsel liderliğin, dönüşümcü liderliğin grup odaklı boyutlarının spesifik öngörücü etkilerini kontrol ettikten sonra kolektif verimliliğin açıklanmasına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu da belirtmektedir. Bu çalışma dönüşümcü okul liderliğinin farklı boyutları ile kolektif öğretmen etkinliği arasındaki ilişki anlayışını genişletmiştir. Ayrıca öğretmenin öz-yeterliliğinin kolektif etkinlik inançlarına katkısı sağlanmış ve iki tür algılanan etkinlik arasındaki bireysel bilişsel karşılıklılık arasındaki sosyal bilişsel teori varsayımlarını doğrulamıştır.

Voelkel ve Chrispeels (2017) tarafından yapılan “Understand the Link Between Professional Learning and Teacher Collective Activity (Profesyonel öğrenme Toplulukları ile Öğretmen Kolektif Etkinliği Arasındaki Bağlantıyı Anlama)” araştırma etkili profesyonel öğrenme topluluklarının (PLC'ler), öğretmen iş birliğini ve öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir. Yapısal eşitlik modellemesi (SEM) kullanılarak yapılan bu çalışmada, PLC'lerle öğretmenlerin kolektif etkililiği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, daha yüksek işleyen PLC'ler öğretmen kolektif etkinliğini de (TCE) daha yüksek seviyelerde etkilemektedir.

Donohoo (2018) tarafından yapılan “Collective Teacher Activity Research: Productive Patterns and Other Positive Results (Kolektif Öğretmen Etkinlik Araştırması: Üretken Davranış Kalıpları ve Diğer Olumlu Sonuçlar)” çalışmanın amacı, eğitimcilerin ortak etkililik duygusundan kaynaklanan üretken davranış kalıplarını ve diğer sonuçları daha iyi tespit edebilmektir. Araştırmalar, CTE'nin okul geliştirme stratejilerinin uygulanması, öğretmen liderliğinin artması, yüksek beklentilerin iletilmesi ve akademik çabalara güçlü bir odaklanma dahil olmak üzere bir dizi üretken davranışla ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucuna göre, kolektif etkinliğin, performans hedefi yönelimleri ile negatif ilişkili iken öğrencilerin duygusal katılımı ile olumlu ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Qadach, Schechter ve Da'as (2019) tarafından yapılan “Instructional Leadership and The Intention of The Teacher to Leave: Collective Teacher Activity and The Mediating Role of Shared Vision (Öğretimsel Liderlik ve Öğretmenin Ayrılma Niyeti: Kolektif Öğretmen Etkinliği ve Paylaşılan Vizyonun Aracı Rolü)” adlı çalışmada, müdürlerin öğretim liderliği, kolektif öğretmen etkinliği, paylaşılan bir vizyon ve bir öğretmenin okullarından ayrılma niyeti arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişki araştırılmıştır. Veriler, İsrail eğitim sisteminin veri tabanından rastgele seçilen 130 Yahudi ve Arap ilkokulundan 1700 öğretmenin yaptığı anketten toplanmıştır. Araştırmada çok seviyeli yapısal denklem modellemesi uygulanmıştır. Yapılan analizler, öğretmenlerin etkinliğinin ve ortak vizyonunun müdürlerin öğretim liderliği ile bir öğretmenin ayrılma niyeti arasında arabuluculuk gösterdiğini doğrulamıştır. İsrail eğitim sisteminde var olan iki sektör (Arap ve Yahudi) arasındaki farklılıklar göz önüne alındığında, kolektif öğretmen etkinliği ve paylaşılan vizyon, öğretim liderliği ile bir öğretmenin Yahudi ilkokullarında ayrılma niyeti arasında aracı rol oynamıştır. Arap ilköğretim okullarında, sadece kolektif öğretmen etkinliği öğretim liderliği ile bir öğretmenin ayrılma niyeti arasında aracılık rolü oynamıştır. Bu çalışma, bir öğretmenin ayrılma niyetini azaltabilecek ve liderlik müdahalesine uygun olabilecek idari destek ve işle ilgili faktörleri belirlemeye yönelik araştırma eklenmektedir. Öğretim liderliği ile bir öğretmenin Yahudi ilkokullarında ayrılma niyeti arasında aracılık rolü oynarken, Arap ilköğretim okullarında sadece kolektif öğretmen etkinliği öğretim liderliği ile bir öğretmenin ayrılma niyeti arasında aracılık rolü oynamıştır.

2.17.3.Yapısal güçlendirme ile ilgili yurt içi çalışmalar

Tolay, Sürgevil ve Topoyan (2012) tarafından yapılan “Akademik Çalışma Ortamında Yapısal ve Psikolojik Güçlendirmenin Duygusal Bağlılık ve İş doyumu Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada, yapısal ve psikolojik güçlendirmeyi, duygusal bağlılık ve iş doyumu ile ilişkilendiren bir modelin test edilmesi amaçlanmıştır. Geliştirdikleri modeli, İzmir’in iki büyük devlet üniversitesinde, toplam 25 fakültede görev yapmakta olan 243 araştırma görevlisinden elde etmiş ve elde edilen verileri doğrultusunda yapısal eşitlik modellemesine göre analiz etmişlerdir. Araştırma

sonucunda yapısal güçlendirmenin psikolojik güçlendirmeye doğrudan ve pozitif yönde etkili olduğu, psikolojik güçlendirmenin duygusal bağlılık ve iş doyumu üzerinde doğrudan ve pozitif yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda yapısal güçlendirmenin duygusal bağlılığı hem psikolojik güçlendirme aracılığı ile dolaylı yoldan hem de doğrudan ve pozitif yönde etkilediği, iş doyumunu ise psikolojik güçlendirme aracılığıyla dolaylı olarak pozitif etkilediği tespit etmişlerdir.

Odabaş (2014) “Yapısal Güçlendirme İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Psikolojik Güçlendirmenin Ara Değişken Rolü: Öğretmenler Üzerinde Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tez çalışmasını, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda yapısal güçlendirme kaynakları ile örgüte bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve psikolojik güçlendirmenin bu ilişkideki ara değişken rolünü belirlemek üzere yapmıştır. Araştırmadaki veriler İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan bir semtte, özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışma 1. sınıftan 12. sınıfa kadar olan kademelerde derse giren toplam 140 öğretmenden elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık birbiri ile ilişkilidir ancak bu ilişkide psikolojik güçlendirme ara değişken olarak rol oynamamaktadır.

İhtiyaroğlu (2017) “Yapısal ve Psikolojik Güçlendirmenin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada, yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki yordayıcılık düzeyini incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış Ankara ilinde bulunan 4 ilçeden toplamda 266 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları hem yapısal hem de psikolojik güçlendirmenin kıdem ve yaş bakımından anlamlı fark bulunmamış, ancak öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyon düzeylerinde, yaş ve kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Korelasyon analizi sonuçları ise; öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algılarının dışsal ve içsel motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın çoklu regresyon analiz sonuçları da hem yapısal hem de psikolojik güçlendirmenin, öğretmenlerin motivasyonunun anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Yazar araştırma neticesinde, öğretmen motivasyonunun yükseltilebileceğine dair önerilerde bulunmuştur.

Özaslan (2018) ‘‘Yapısal Güçlendirme ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ adlı araştırmasında, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda algıladıkları yapısal güçlendirme düzeyi ile ifade ettikleri sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Konya ilinde bulunan merkez ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 201 öğretmen üzerine yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların görev yaptıkları okullardaki yapısal güçlendirme düzeyine ilişkin algılarının alt boyutlarının tamamı ile örgütsel sinizminin alt boyutlarının tamamı arasında anlamlı, negatif yönde, düşük veya orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre ise öğretmenlerin çalıştıkları okulların yapısal güçlendirmesine yönelik algılarının onların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizmlerindeki varyansı açıkladığını vurgulamıştır. Sinizmin bilişsel ve davranışsal alt boyutlarının okulların yapısal güçlendirme düzeyine ilişkin öğretmen algısının bilgi ve destek alt boyutları tarafından, öğretmenlerin örgütsel sinizminin duyuşsal alt boyutunun ise okulların yapısal güçlendirme düzeyine ilişkin öğretmen algısının bilgi alt boyutu tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı ifade etmiştir.

Uygur ve Arabacı (2019) ‘‘Lise Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme Algıları ile Örgütsel Güven Algıları’’ yapmış oldukları çalışmada, lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algılarının örgütsel güven algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elâzığ ilindeki devlet liselerinde görev yapan 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yapısal, psikolojik güçlendirme ve örgütsel güven algıları genel olarak yüksek düzeyde belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin personel güçlendirme algıları hizmet değişkeni açısından 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişkenler açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre ise öğretmenlerin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Umar ve Özen (2019) tarafından yapılan ‘‘Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Fenomenolojik Bir Yaklaşım’’ isimli çalışmada, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda yapısal güçlendirmeye yönelik algılarının ortaya çıkarılması

amaçlanmıştır. Araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme göre belirlenen çalışma grubundan oluşmaktadır. Bu grup 2018-2019 öğretim yılı birinci döneminde, Konya-Merkezinde MEB'e bağlı 10 devlet okulunda ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri görüşme yöntemi uygulanarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yapısal olarak güçlendirilmelerinde tam bir destek bulamadıkları sonucuna varılmıştır.

2.17.4.Yapısal güçlendirme ile ilgili yurt dışı çalışmalar

Rinehart ve Short, (1994) tarafından yapılan "Job Satisfaction and Empowerment Among Teacher Leaders, Reading Recovery Teachers, and Regular Classroom Teachers (Öğretmen Liderleri, Okuma Kurtarma Öğretmenleri ve Düzenli Sınıf Öğretmenleri Arasında İş tatmini ve Güçlendirme)" adlı çalışmada, üç farklı öğretim rolündeki öğretmenlerin algılarının güçlendirme ölçüsü ve iş doyumu arası ile ilişki incelenmiştir. Araştırma 35 öğretmen lideri, 141 okuma kurtarma öğretmeni ve 71 okuma kurtarma olmayan öğretmen arasında yapılmıştır. Çok değişkenli analizler, okuma kurtarma öğretmen liderlerinin okuma kurtarma öğretmenleri ve normal sınıf öğretmenlerine göre daha fazla güçlendirme ve iş tatmini algıladığını göstermektedir. Araştırmacılar, öğretmen liderlerinin zamanlama, bütçeleme ve müfredat gibi alanlarda daha fazla karar verme sorumluluğu olduğunu ve öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğini düşündüklerini bu yüzden katılımcıların daha fazla güçlendikleri okul ortamlarının oluşturulmasının daha fazla iş tatmini algısına yol açacağını belirtmiştir. Ayrıca sırayla, artan iş tatminin öğretmen performansını, çalışma yaşam kalitesinin, örgütsel etkinliği ve öğrenci performansını artıracığını vurgulamıştır.

Edwards, Green ve Lyons, (2002) tarafından yapılan "Personal Empowerment, Efficacy, and Environmental Characteristics (Kişisel Güçlendirme, Etkinlik ve Çevresel Özellikler)" adlı çalışmada öğretmenlerin kişisel güçlenmelerini ve etkililiklerini incelemiş ve öğretmenlere kişisel gelişiminde yardımcı olacak ilkelere bilgi sağlamak için bu yapıları çevresel özelliklerle ilişkilendirmiştir. Paragraf tamamlama yöntemi

dışındaki tüm değişkenler için, regresyon değeri düşük ve orta düzeyde bulunmuştur. Kişisel güçlendirmenin önemli yordayıcıları, öğretmenlerin profesyonel yönetici muamelesi, yansıtıcı öz farkındalık, öğrenci sesinin onurlandırılması, kişisel öğretim etkinliği ve kariyer olarak öğretimden duyulan memnuniyet olarak tespit edilmiştir. Araştırma müdürlerin öğretmenlerin güçlenmesinde artmasına yardımcı olacak stratejiler sunmaktadır

Bogler (2012) tarafından yapılan ‘‘ The Importance of Perceiving Organizational Support for Teachers' Job Satisfaction: What Does Empowerment Mean With This? (Öğretmenlerin İş Doyumuna Yönelik Örgütsel Desteğin Algılanmasının Önemi: Güçlenmenin Bununla İlgisi Nedir?)’’ adlı çalışma, öğretmen yetkilendirmesinin, öğretmenlerin okul desteklerini algılamaları ile içsel ve dışsal iş doyumları arasındaki ilişki üzerindeki aracı etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 153 İsrail ilkokuluna bağlı 2.565 öğretmenden elde edilmiştir. Öğretmen yetkilendirmesinin algılanan örgütsel destek ve iş tatmini arasındaki ilişki üzerindeki aracı etkisini test etmek için bir yol analizi prosedürü kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin güçlendirilmesinin algılanan örgütsel destek ve memnuniyet arasındaki ilişkilere aracılık ettiği ve memnuniyet türlerinin her birinin açıklanan varyansına yüzde 30'dan fazla katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. İçsel ve dışsal bir memnuniyet türü göz önüne alındığında öğretmen güçlendirme de öğretmen içsel memnuniyetini öngören güçlenmenin en etkili boyutu psikolojik yönelimli bir değişken olan öz-yeterlik, dışsal iş doyumunu öngören güçlenmenin en güçlü boyutu ise sosyolojik yönelimli bir değişken olan statü ve saygı olduğu belirtilmiştir.

Veisia, Azizifara, Gowharya ve Jamalin, (2015) tarafından yapılan ‘‘The Relationship Between Iranian EFL Teachers' Empowerment and Teachers' Self-Efficacy (İran EFL Öğretmenlerinin Güçlendirilmesi ile Öğretmenlerin Öz-yeterlilikleri Arasında İlişki)’’ adlı çalışmada, öğretmen güçlendirme ve öğretmen öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, İran İngilizcesinin Yabancı Dil (EFL) öğretmenleri olarak güçlendirilmesi ve öz-yeterliliği arasındaki ilişkinin yorumlandığı ve verilerin elde edildiği nicel bir çalışmadır. Örneklem Ilam ve Eyvan liselerinde yer alan 60 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucu, öğretmenin güçlendirilmesi ile

öğretmenin öz-yeterliliği arasında anlamlı pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir. Bağımsız örneklem t-testi, yıllar ve öğretim deneyimine veya cinsiyete dayalı olarak yaşa ve güçlendirmeye dayalı olarak güçlendirme veya öz-yeterlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu ifade edilmiştir.

In'am (2015) tarafından yapılan ‘‘Mathematics Teachers’ Response Towards Teacher Empowerment at Junior High School in Indonesia (Endonezya Ortaokulunda Matematik Öğretmenlerinin Güçlendirilmesine Karşı Tepkileri)’’ adlı çalışmanın amacı, öğretmenlerin matematik öğretmen yetkilendirmesinin uygulanmasına yönelik tepkisini altı boyuttan oluşan bir analizden sonra belirlemektir. Bu araştırmada yürütülen yaklaşım nicel ve niteldir. Veriler araç aracılığıyla toplanmış ve veri kaynağı ile görüşme yapılan Malang'da 12 ortaokuldan 8 özel okul ve 4 devlet okulundan matematik öğretmenleri olup, yanıt verenlerin sayısı 38'dir. Elde edilen bulgulara göre: Karar verme konusundaki katılım ortalaması 3.03, mesleki gelişim 2,67, statü 3.23, güven 3.16, özerklik 3. 29 ve etki boyutu 3.36'dır.

Ungar, Arviv ve Rinat (2018) tarafından yapılan ‘‘ Teachers' Empowerment and Promotion Perceptions During Reforms (Reformlar Sırasında Öğretmenlerin Güçlendirme ve Terfi Algıları)’’ çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki rolleri, güçlenme duyguları ve eğitim biçimlerinin uygulanmasını takiben yönetsel tanıtım (kariyer gelişimi) konusundaki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma verileri 2015 yılında İsrail'de 663 öğretmen, 250 ilkokul öğretmeni ve 413 orta veya lise öğretmeninden elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin beşte dördünün yönetsel terfi ile ilgili olduğu ve terfi sürecini orta derecede adil bulduklarını belirtmektedir. Öğretmenler güçlenme duygusunun ne kadar büyük olursa, gelecekteki terfi arzularının ve terfi sürecinin adilliğine olan inançlarının da o kadar artacağını ifade etmiştir. Araştırma sonucuna göre liderlik pozisyonunda olan öğretmenler daha fazla güçlenme duygusuna sahiptir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki rolleri ve yetkilendirme duyguları temelinde yönetsel promosyona yönelik tutumlarını tahmin etmek için çok değişkenli bir model sunmaktadır.

Jiang, Li, Wang ve Li (2019) tarafından yapılan “The Relationship between Empowerment, Job Satisfaction and Organizational Climate in Kindergarten Teachers: A Chinese Model (Anaokulu Öğretmenlerinin Güçlendirilmesi, İş Tatmini ve Örgütsel İklim Arasındaki İlişkiler: Bir Çin Modeli)” çalışma, Çin'in Şanghai şehrinde 206 rasgele örneklenmiş anaokulu öğretmeni arasında algılanan öğretmen güçlendirme, iş tatmini ve örgütsel iklim arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği, Öğretmen Çalışma Memnuniyeti Anketi ve Örgütsel İklim Ölçeği'nin Çince versiyonları doğrulanmış ve yönetilmiştir. Öğretmenlerin güçlendirilmesi, iş tatmini ve örgüt iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları, (1) öğretmenin güçlendirilmesi ve iş doyumunun örgütsel iklimi öngördüğünü, (2) öğretmenin güçlendirilmesinin öğretmenin iş doyumunu öngördüğünü ve (3) iş doyumunun öğretmenin güçlendirilmesi ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini göstermiştir. Elde edilen sonuçların çoğunun Batılı çalışmanın bulgularıyla tutarsız olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın teorik ve pratik sonuçları tartışılmıştır.

Sumaryanta, Mardapi, Sugiman ve Herewan (2019) tarafından yapılan “Community Based Teacher Training: Transformation of Sustainable Teacher Empowerment Strategy in Indonesia (Topluma Dayalı Öğretmen Eğitimi: Endonezya'da Sürdürülebilir Öğretmen Güçlendirme Stratejisinin Dönüşümü)” çalışma Endonezya'da toplum temelli bir öğretmen eğitim programı kullanılarak yürütülen öğretmen güçlendirme stratejisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma çeşitli araştırma sorularını vurgulamıştır: Topluma dayalı eğitim programı ne anlama geliyor? Eğitim programına neden ihtiyaç duyulmaktadır? Eğitim programının hedefi kim? Eğitimi uygulamak için hangi model kullanılmıştır? Yürütülen eğitimin sonuçları nelerdir? Araştırma Kasım 2018'den Ocak 2019'a kadar yapılmıştır. Araştırma verileri dokümantasyon çalışmaları ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veri analizi nicel ve nitel olarak, kantitatif analizin doküman çalışması verilerine göre işlendiği, nitel analiz ise görüşme verilerine göre yapılmıştır. Araştırma sonuçları, toplum temelli öğretmen eğitiminin öğretmen geliştirme stratejisinin Endonezya'daki öğretmen yeterlilik testinin bir devamı olarak dönüşümü olduğunu göstermiştir. Topluma dayalı öğretmen eğitimi, özellikle pedagojik ve mesleki yeterliliklerini uygulama konusunda Endonezya'daki öğretmenlerin

profesyonelliğini artırmayı başarmıştır. Eğitim aynı zamanda öğretmenleri güçlü öğretmenler ağı oluşturarak ve meslektaşlarıyla birlikte çalışarak sürekli öğrenme çabalarına katılmaya motive etmiştir. Nicel olarak, eğitimin öğretmen yeterlilik ortalamasını 23.97 (100 ölçeğinde) artırdığı kanıtlanmıştır. Araştırma sonuçlarının, sürdürülebilir eğitimin gelişimini desteklemek için öğretmenler için ömür boyu öğrenme kültürünün oluşturulması amacıyla, yerel topluluğa dayalı ulusal çapta yaygın olarak yürütülen öğretmen koçluğundaki en iyi uygulama hakkında bilgi sağlayacağı belirtilmiştir.



III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evreni, veri toplama aracı, veri toplama araçlarının uygulanması, toplanan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, birden çok değişken arasındaki etkileşimin olup olmadığını; eğer bir etkileşim varsa bunun yönünü ve miktarını belirlemeyi amaçlayan yaklaşımdır (Karasar, 2009). Bu doğrultuda, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı ile yapısal olarak güçlendirilmelerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Çalışma Evreni

Araştırma evrenini, Düzce il merkezinde 2018–2019 eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyıl döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarında çalışan 2850 öğretmen oluşturmaktadır. Evrendeki katılımcı öğretmenlerin tamamına ulaşımın zorluğu, okulların dağınıklığı, zaman ve maddi kısıtlamadan dolayı örneklem alma yoluna gidilmiş, çalışma evreni kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneğin Düzce merkez okul olarak sayılan bazı okullara ulaşım oldukça zor olup (Boğaziçi Ortaokulunda olduğu gibi, merkez okul olmasına rağmen merkeze oldukça uzak mesafededir) öğretmenlerine ulaşılamamıştır. Araştırmada çalışma evreni

içerisinde yer alıp ulaşılan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan toplam 776 öğretmene ulaşılmış, bunlar içerisinden gönüllü 420 öğretmenden geri dönüş olmuştur. Bu öğretmenlerin de doldurduğu ölçeklerin 20'si eksik doldurulduğu için değerlendirilmeye alınmamıştır. Değerlendirilen ölçek sayısı 399'dur. Bu sayı Krejcie ve Morgan'a (1970) göre evreni temsil eder büyüklüktedir.

3.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerinden olan cinsiyet, yaş, kıdem ve medeni durumlarına yönelik dağılımları Tablo 3.1 'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdelikleri

Değişken	Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	263	65,9
	Erkek	136	34,1
Medeni Durum	Evli	321	80,5
	Bekar	78	19,5
Yaş	20-30 yaş	64	16,0
	31-39 yaş	188	47,1
	40 yaş ve üzeri	147	36,8
Kıdem	1-5 yıl arası	58	14,5
	6-10 yıl arası	60	15,0
	11-15 yıl arası	136	34,1
	16 yıl ve üzeri	145	36,3
Toplam		399	100,00

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin şu şekilde olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %65,9'u kadın ve %34,1'i erkektir. Medeni durum değişkenine göre %80,5'i evli, %19,5'i bekindir. Yaş değişkenine göre %16,0'ı 20- 30 yaş arasında, %47,1'i 31-39 yaş arasında, %36,8'i 40 yaş ve üzerindedir. Kıdem değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin; hizmet süresi 1-5 yıl arası olan 58 kişi (%14,5), 6-10 yıl arası olan 60 kişi (%15,0), 11-15 yıl arası olan 136 kişi (%34,1), ve 16 yıl üzeri olan 145 kişidir (%36,3).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak kullanılan veri toplama aracı üç temel bölümden oluşmaktadır. Bunlar; “Kişisel Bilgi Formu”, “Kolektif Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği”dir. Kişisel bilgi formunun hazırlanması, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi ölçeklerinin puanlanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda katılımcılara cinsiyeti, eğitim durumu, yaşı, medeni durumu ve kıdemi sorulmuştur (EK-1).

3.3.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır (EK-2). Ölçek, Tschannen-Moran ve Bar (2004) tarafından geliştirilmiş, Erdoğan ve Dönmez tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılan ölçek toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik (3, 4, 7, 8, 10, 12) ve öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik (1, 2, 5, 6, 9, 11) biçiminde 2 faktörden oluşmaktadır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alpha ve Spearman Brown katsayısı hesaplanıp, test tekrar test tekniği kullanıldığı belirtilmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının .85 il .88 arasında, Spearman Brown katsayısının .82 ile .90 arasında değiştiği belirtilmektedir. Ölçek 5'li likerttir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin katılım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçekte yer alan maddeler tamamen 5, çok 4, orta düzeyde 3, az 2, hiç 1 olarak puanlanmıştır.

Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri .88, bu çalışmada yapılan çalışmalar sonucunda tekrar hesaplanmış, öğretim stratejilerine yönelik algıları ve öğrenci disiplinine yönelik algıları alt boyutlarında .79, ölçek genelinde ise .87 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.2. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğine ait katılım derecesi ve katılım düzeyi

Katılma Düzeyi	Katılma Derecesi
1 Hiç	1,00-1,79
2 Az	1,80-2,59
3 Orta Düzeyde	2,60-3,39
4 Çok	3,40-4,19
5 Tamamen	4,20-5,00

3.3.3. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği (ÖYGÖ)

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerini belirlemek amacıyla Püsküllüoğlu, İlman ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği'dir (EK-3). Geçerlik, güvenirlik çalışmaları ilgili araştırmacılar tarafından yapılan ölçek, 5 faktörlü ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin katılım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçekte yer alan maddeler tamamen katılıyorum 5, katılıyorum 4, biraz katılıyorum 3, katılmıyorum 2, kesinlikle katılmıyorum 1 olarak puanlanmıştır. Ölçeğin faktörlerinin ismi karara katılımı destekleyici ortam (1-9 madde), hesap verebilir ortam (10-13 madde), mesleki gelişimi destekleyici ortam (14-17 madde), kolaylaştırıcı okul ortamı (18-24 madde) ve özerkliği destekleyici ortam (25-30 madde) şeklindedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayıları karara katılımı destekleyici ortam .93, hesap verebilir ortam .81, mesleki gelişimi destekleyici ortam .77, kolaylaştırıcı okul ortamı .89 ve özerkliği destekleyici ortam alt boyutunda .90 ve ölçek genelinde .95 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri .95, bu çalışmada yapılan çalışmalar sonucunda tekrar hesaplanmış ve karara katılımı destekleyici ortam .92, hesap verebilir ortam .86,

mesleki gelişimi destekleyici ortam .76, kolaylaştırıcı okul ortamı .93 ve özerkliği destekleyici ortam alt boyutunda .90 ve ölçek genelinde .96 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeğine ait katılım derecesi ve katılım düzeyi

Katılma Düzeyi	Katılma Derecesi
1 Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,79
2 Katılmıyorum	1,80-2,59
3 Biraz Katılıyorum	2,60-3,39
4 Katılıyorum	3,40-4,19
5 Tamamen katılıyorum	4,20-5,00

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırmada kullanılan ölçekleri uyarlayan araştırmacılara ulaşılarak ve kendilerinden ölçeklerin kullanılması konusunda gerekli izinler alınmıştır (EK-4). Ayrıca Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden ve Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK-5). Ölçekler öğretmenlere 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gönüllülük esasına göre uygulanmış ve uygulama esnasında öğretmenlerin çalışmayla ilgili soruları cevaplandırılmıştır. Ayrıca etik kurul raporu bulunmaktadır (EK-6)

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Ulaşılan verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için veri dağılımının normalliğine Kolmogorov-Smirnov testiyle incelenmiş ve dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p < 0,5$). (EK-7)

Birinci alt problem olan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik ve yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik görüşlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapmadan oluşan betimsel analizler kullanılmıştır.

İkinci alt problem olan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlikle, yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik görüşlerinin demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, medeni durum ve kıdem) anlamlı fark olup olmadığının ortaya konulabilmesi amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır.

Üçüncü alt problem olan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlikle, yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik görüşlerinin arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Sperman Rho Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları değerlendirilirken “r değeri 0.01 - 0.29 arasında ise düşük düzeyde ilişki, r değeri 0.30 - 0.70 arasında ise orta düzeyde ilişki r değeri 0.71 - 0.99 arasında ise yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır” şeklinde yorumlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006).

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma probleminin çözümüne ilişkin araştırmaya katılanlardan ölçme araçları yoluyla toplanan verilerin analizlerine ait bulgular ve yorumlamalar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin kolektif yeterlik ve yapısal güçlendirilmelerine yönelik görüşleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Öğretmenlerin kolektif yeterlik ve yapısal güçlendirilmelerine yönelik görüşlerine yönelik betimsel analizler

Ölçekler ve Boyutları	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Öğretim Stratejilerine yönelik Kolektif Yeterlik	399	2,67	4,83	3,67	,447
Öğrenci Disiplinine Yönelik Kolektif Yeterlik	399	2,67	4,83	3,79	,470
Toplam Kolektif Öğretmen Yeterliği	399	2,92	4,75	3,73	,425
Karara katılımı destekleyici ortam	399	1,00	5,00	3,86	,654
Hesap verebilir ortam	399	1,00	5,00	3,95	,701
Mesleki gelişimi destekleyici ortam	399	1,00	5,00	3,32	,732
Kolaylaştırıcı okul ortamı	399	1,57	5,00	3,98	,696
Özerkliği destekleyici ortam	399	2,00	5,00	4,17	,594
Toplam Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi	399	1,70	5,00	3,89	,565

Tablo 4.1’de öğretmenlerin kolektif yeterliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde toplamda ($\bar{X}=3,73$) ve alt boyutlar olan öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik ($\bar{X}=3,67$) ile öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlikte ($\bar{X}=3,79$) “çok” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim stratejileri, öğrenci disiplini ve toplamda kendilerini kolektif yeterlik algısına sahip

bireyler olarak gördüklerini göstermektedir. Kolektif yeterlik algısına sahip bireyler, ortak karar anlayışına sahip, kurum adına başarı sağlamak isteyen kişilerdir. Öğretmenlerin bu noktada öne çıkması eğitim örgütlerinde öğretim yöntemleri belirlenirken ve kurallar oluştururken ortak hareket ettiklerini göstermektedir. Okullarda yapılan bu tür düzenlemeler ve kurallar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okullarında kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak, öğretim sürecini destekleyecektir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine yönelik eğitsel ve öğretimsel faaliyetleri için birlikte hareket ederek yöntem belirlemeleri, öğrenci başarısını da artıracaktır. Nitekim eğitim alanında yapılan bazı çalışmalar kolektif yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bandura, 1993; Goddard, 2001; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). İlgili literatürde Kırıştı (2017) tarafından yapılan araştırmada toplamda ve alt boyutlarda kolektif yeterlik düzeylerinin ortanın üstünde yükseğe yakın olması bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 4.1’de öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, toplamda ($\bar{X}=3.89$) ve alt boyutlar olan karara katılımı destekleyici ortam ($\bar{X}=3.86$), hesap verebilir ortam ($\bar{X}=3.95$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($\bar{X}=3.98$) ve özerkliği destekleyici ortam alt boyutlarında ($\bar{X} = 4.17$) “katılıyorum” düzeyinde, mesleki gelişimi destekleyici ortamda ($\bar{X}=3.32$) “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi ölçeğinin alt boyutlarındaki ortalama puanlar incelendiğinde en düşük puan mesleki gelişimi destekleyici ortam boyutunda 3,32; en yüksek puan ise özerkliği destekleyici ortam alt boyutunda 4,17 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle derslerinde kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerine ve sınıflarında kullanacakları materyallere karar verme, öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında düzenlemeler yapabilme, gerektiğinde insiyatif alma, kurul toplantılarında düşüncelerini özgürce ifade edebilme ve derslerinde kullanacakları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karar verme konusunda özerk olduklarını düşündükleri, söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenler mesleki yönden gelişimlerinin daha fazla desteklenebileceğini ifade etmektedir. Bu bulgu ise eğitim örgütlerinin başarılı olması açısından önemlidir. Çünkü öğretmenler mesleki gelişimleri açısından yöneticileri

tarafından ne kadar desteklenirse, o kadar başarı artacaktır. Ayrıca öğretmenler okullarında branşları ve planlamalar ile ilgili kararlara katılımın sağlandığını düşünmekte, gerektiğinde alınan kararlara sorgulayabilmekte, okulun işleyişiyle ilgili ve yaptıkları işlerle ilgili geri bildirim alabildiklerini düşünmektedirler. Aynı zamanda okulda yöneticilerine kolaylıkla ulaşabildiklerini, yöneticilerinin sorunları çözmek adına çaba sarf ettiklerini ifade etmektedirler. Karara katılımın sağlandığı demokratik bir okul ortamında yöneticilere kolaylıkla ulaşılması beklenendir. Oluşan demokratik okul ortamında öğretmenlerin daha verimli ve motive çalışması, başarıyı yükseltecektir. Kararlarının değerli olduğunu düşünen öğretmenler kendilerine verilen görevleri daha çok benimseyecektir. İlgili literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde Uygur ve Arabacı (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yapısal güçlendirme algılarının ölçek genelinde “yüksek” düzeyde olduğu, İhtiyaroğlu (2017), tarafından yapılan çalışmada ise orta seviyenin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı ve yapısal güçlendirmelerine yönelik görüşlerinin kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem) göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kolektif yeterlik algısı ve yapısal güçlendirmelerine yönelik görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmış, sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi

	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Öğretim Stratejilerine Yönelik Kolektif Yeterlik	Kadın	263	196,46	51668,50	16952,50	,391
		Erkek	136	206,85	28131,50		
	Öğrenci Disiplinine Yönelik Kolektif Yeterlik	Kadın	263	198,55	52217,50	17501,50	,724
		Erkek	136	202,81	27582,50		
	Ölçeğin Geneli	Kadın	263	196,88	51780,50	17064,50	,452
		Erkek	136	206,03	28019,50		
Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi	Karara Katılımı	Kadın	263	211,02	55499,50	14984,50	,008
	Destekleyici Ortam	Erkek	136	178,68	24300,50		
	Hesap Verebilir Ortam	Kadın	263	212,23	55817,00	14667,00	,003
		Erkek	136	176,35	23983,00		
	Mesleki Gelişimi	Kadın	263	205,09	53938,50	16545,50	,218
	Destekleyici Ortam	Erkek	136	190,16	25861,50		
	Kolaylaştırıcı Okul Ortamı	Kadın	263	207,94	54689,50	15794,50	,054
		Erkek	136	184,64	25110,50		
	Özerkliği Destekleyici Ortam	Kadın	263	204,03	53659,50	16824,50	,325
		Erkek	136	192,21	26140,50		
	Ölçeğin Geneli	Kadın	263	211,11	55523,00	14961,00	,007
		Erkek	136	178,51	24277,00		

*p<0.5

Tablo 4.2 incelendiğinde kolektif yeterlik ölçeğinin toplamında (U=17064,50, $p<0,5$) ve alt boyutları olan öğrenci disiplinine (U=17501,50, $p<0,5$) ve öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik (U=16952,50, $p<0,5$) görüşlerinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, görüşlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Alan yazında kolektif yeterlik düzeyi açısından cinsiyete göre farklılaşma bulunup bulunmadığına dair farklı bulgular bulunmaktadır. Örneğin Duman, Göçen, Duran (2013) ve Yaraş (2013) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermezken, Kırıştı (2017), öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaştığını belirtmiştir. Yapılan bu çalışmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak cinsiyet değişkeninin, kolektif yeterlik açısından öğretmenleri etkilemediği görülmüştür. Başka bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenler öğrencilerine yönelik öğretim stratejileri belirlerken veya öğrenmeyi destekleyen kurallar ve düzenlemeler yaparken benzer bir şekilde davranmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde zümre çalışmaları gibi grup etkinlikleri mesleğin doğasında olduğundan cinsiyet değişkeninin bu durumda rol oynamaması doğaldır. Ayrıca kolektif

yeterlik algısı bakımından düşünüldüğünde, kadın erkek aynı okulda beraber çalıştıkları için elbette öğrenci başarısı adına kararlarını ortak alacaklardır.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde toplamda ($U=14961,00$, $p<0,5$) ve alt boyutlar olan hesap verebilir ortam ($U=14667,00$, $p<0,5$) ve karara katılımı destekleyici ortamda ($U=14984,50$, $p<0,5$) anlamlı fark tespit edilirken; mesleki gelişimi destekleyici ortam ($U=16545,50$, $p<0,5$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($U=15794,50$, $p<0,5$) ve özerkliği destekleyici ortam ($U=16824,50$, $p<0,5$) alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Anlamlı fark bulunan hesap verebilir ortam ($\bar{X}=212,23$), karara katılımı destekleyici ortam ($\bar{X}=211,02$) boyutlarında farkın kadınlar lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu kadın öğretmenlerin branşları ile ilgili konularda, okula ilişkin planlamalarda, kendilerine yönelik yapılacak olan görevlendirmelerde, okulda hangi komisyonların oluşturulacağının belirlenmesinde ve komisyonların kimlerden oluşacağı konusunda erkeklere göre daha fazla karar sürecine katıldığını göstermektedir. Dolayısıyla okullarda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre karar sonuçlarını daha çok etkilediği söylenebilir. Ayrıca okula kaynak sağlama konusunda neler yapılabileceğiyle ilgili, okul kurallarının belirlenmesinde kadın öğretmenlere daha fazla danışıldığı ortaya çıkmaktadır. Kadın öğretmenlerin okulun işleyişiyle ilgili her şeyi öğrenebilme, yaptıkları işlerle ilgili geri bildirim alma gibi hesap verebilir durumlarda erkek öğretmenlere göre daha aktif rol oynadıkları söylenebilir. Bu durum toplumun en küçük yapı taşı olan aile yaşantısı ile de benzerlik göstermektedir. Bunun dışında istatistiksel olarak söz konusu ölçek ve alt boyutlarında kadınların erkeklerden daha fazla puan aldığı görülmektedir. Diğer taraftan kadın ve erkek öğretmenler mesleki gelişimlerinin desteklenmesi adına yapılan çalışmalar ve ödüllendirmeler ya da kendilerine sunulan entelektüel okul ortamı konusunda benzer fikirlere sahiptir. Ayrıca okullarda materyallere ulaşma veya etkinlik yapmak isteyen öğretmenlere gerekli kolaylıkların sağlandığı ve sorumluluk aldıkları konusunda da kadın ve erkek öğretmenler benzer görüşlere sahiptir. Dolayısıyla öğretmenler, cinsiyet fark etmeksizin düşüncelerini özgürce dile getirdiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda genel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Örneğin Odabaş'ın (2014) ve İhtiyaroğlu'nun (2017) araştırmasında öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ifade edilmektedir. Benzer şekilde Veisia, Azizifara, Gowharya ve Jamalin, (2015) tarafından öğretmenlerin güçlendirilmesi üzerine yapılan yurt dışı çalışmada da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

4.2.2. Medeni Durum değişkenine ilişkin bulgular

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre kolektif yeterlik algısı ve yapısal güçlendirmelerine yönelik görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmış sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin medeni durumları ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi

	Alt Boyut	Medeni Durum	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Öğretim Stratejilerine Yönelik	Evli	321	196,81	63175,00	11494,00	,259
	Kolektif Yeterlik	Bekar	78	213,14	16625,00		
	Öğrenci Disiplinine Yönelik	Evli	321	202,33	64949,50	11769,50	,408
	Kolektif Yeterlik	Bekar	78	190,39	14850,50		
	Ölçeğin Geneli	Evli	321	199,95	64185,50	12504,50	,987
		Bekar	78	200,19	15614,50		
Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi	Karara Katılımı Destekleyici Ortam	Evli	321	199,17	63933,00	12252,00	,769
		Bekar	78	203,42	15867,00		
	Hesap Verebilir Ortam	Evli	321	200,56	64378,50	12340,50	,843
		Bekar	78	197,71	15421,50		
	Mesleki Gelişimi Destekleyici Ortam	Evli	321	200,00	64201,00	12518,00	,999
		Bekar	78	199,99	15599,00		
	Kolaylaştırıcı Okul Ortamı	Evli	321	195,40	62724,50	11043,50	,104
		Bekar	78	218,92	17075,50		
	Özerkliği Destekleyici Ortam	Evli	321	196,80	63173,50	11492,50	,254
		Bekar	78	213,16	16626,50		
	Ölçeğin Geneli	Evli	321	198,52	63724,50	12043,50	,603
		Bekar	78	206,10	16075,50		

*p<.0.5

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmen görüşlerinde medeni durum değişkenine göre kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin toplamında ($U=12504,500$) ve alt boyutlar olan öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik ($U=11494,000$) ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik ($U=11769,500$) boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların medeni durum değişkeni kolektif yeterlik algılarını etkilememektedir. Okullarda öğretmenlerin evli veya bekar olması ayırt edici bir faktör olmaksızın tüm meslektaşlar öğrenci ve okullarının başarısı için birlikte hareket edebilmektedir. Öğretmenler burada özel yaşamlarındaki statüleri ile değil, mesleki olarak olayları değerlendirmekte ve beraber başarıya ulaşmak için çaba sarf etmektedir. Öğretmenlerin bu şekilde düşünmesi mesleki olarak da profesyonel olduklarını desteklemektedir. Çünkü burada önemli olan öğrenci başarısıdır ve dolayısıyla okul başarısını her şeyden önce ön planda tutmaktır.

Ölçek toplamında ve alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamasına karşın, kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin toplamında bekar öğretmenlerin ($\bar{X}=200,19$) ve alt boyutlar olan, öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik alt boyutunda bekar öğretmenler ($\bar{X}=213,14$) görüş ortalamalarının, öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutunda ise evli ($\bar{X}=202,33$) öğretmenlerin ortalamalarının göreceli olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda medeni durum değişkeninin öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine yönelik görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmasa da bekar öğretmenlerin evli öğretmenlerden daha fazla kolektif yeterliği algısına sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir. Öğrenci disiplini boyutunda ise evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre ortalamasının daha yüksek çıkması evlilik kurumundan dolayı düzenleme ve kurallar konusunda daha deneyimli olduklarını desteklemektedir. Başka bir deyişle bekar öğretmenler öğrencilerine yönelik anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek, öğrencilerine göre öğretim stratejileri belirlemek ve öğrencileri okuldaki ders içi ve ders dışı etkinlik çalışmalarında evli öğretmenlere göre daha çok desteklemektedir. Okullarda açılan hafta sonu kurslarında bekar öğretmenlerin zaman açısından daha az sıkıntı yaşadıkları göz önünde bulundurulması bu sonuç desteklenmektedir. Evli öğretmenler kendi aile yaşamlarından dolayı öğrenciler için programlanmış hafta sonu kursları gibi etkinlik çalışmalarına isteseler de bazen zaman problemlinden

katılamayabilmektedirler. Ancak buna karşın evli öğretmenlerin okulda düzeni ve kuralları sağlama konusunda bekar öğretmenlere göre biraz daha yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3'te öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde toplamda ($U=12043,500$) ve alt boyutlar olan karara katılımı destekleyici ortam ($U=12252,000$), hesap verebilir ortam ($U=12340,500$), mesleki gelişimi destekleyici ortam ($U=12518,000$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($U=11043,500$) ve özerkliği destekleyici ortam ($U=11492,500$) alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Öğretmenler, okul yöneticileri tarafından güçlendirildiklerini ifade ederken medeni durumun etkili olmadığını düşünmektedir. Zira okul yöneticileri, okullarındaki tüm öğretmenlere güç paylaşımında bulunurken etik davranmalı, öğretmenlerinin özel yaşamlarındaki statülerine göre değer biçmemelidir. Bir okulda eşitliğin ve adaletin olduğunu düşünen öğretmenler onlara verilen görevlerde ya da alınan kararlarda yöneticileri adına art niyet gözetmezler.

Ölçek toplamında ve alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ile ilgili görüşlerinin toplamda bekar öğretmenlerin ($\bar{X}=206,10$), alt boyutlarda ise karara katılımı destekleyici ortam ($\bar{X}=203,42$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($\bar{X}=218,92$) ve özerkliği destekleyici ortam ($\bar{X}=213,16$) boyutlarında bekar öğretmenlerin ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma göre bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre yapısal güçlendirilme algılarının daha yüksek olduğu, görevlerinde daha bağımsız çalıştıkları ve aynı zamanda yöneticilerine ulaşmada zorluk yaşamadıkları söylenebilir. Bekar öğretmenlerin çalıştıkları okulda kolaylaştırıcı ortama sahip oldukları ifade edilebilir. Bu durum bekar öğretmenlerin özel hayatlarında evli öğretmenlere göre daha az sorumluluğa, daha doğrusu kendileri ile ilgili sorumluluğa sahip olmasından kaynaklanabilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerine ekstra bir durumda görevlendirme için ihtiyaç duyduğunda bekar öğretmenler durumu kolaylaştırmak adına gerekli yetkiyi kabul etmektedirler. Mesleki gelişimi destekleyici ortam ($\bar{X}=200,00$) ve hesap verebilir ortam ($\bar{X}=200,56$) alt boyutlarında ise evli öğretmenlerin ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre evli öğretmenler daha hesap verilebilir algısına sahiptir.

Başka bir deyiş ile evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre okulun işleyişinden daha haberdar olduğu ve geribildirime önem verdiği söylenebilir. Ayrıca gerek gördüklerinde okul yönetiminin aldığı kararları sorgulayabilmektedirler. Bunun dışında evli öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha önem verdiği söylenebilir. Evli olan öğretmenler özel yaşamlarında bir düzene sahip olduklarından dolayı meslek hayatlarında ilerleme hedefine daha fazla yoğunlaşabilir, bunun üzerine mesleki gelişimlerini desteklemek isteyebilirler.

4.2.3. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre kolektif yeterlik ve yapısal güçlendirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan *Kruskal-Wallis* testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin yaşları ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin *Kruskal-Wallis* Testi

	Alt Boyut	Yaş	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Öğretim Stratejilerine	(1)20-30 yaş	64	220,57				
	Yönelik Kolektif	(2)31-39 yaş	188	204,03	2	4,522	,104	-
	Yeterlik	(3)40 yaş ve üzeri	147	185,89				
	Öğrenci Disiplinine	(1)20-30 yaş	64	188,88				
	Yönelik Kolektif	(2)31-39 yaş	188	211,41	2	3,543	,170	-
	Yeterlik	(3)40 yaş ve üzeri	147	190,24				
	Ölçeğin Geneli	(1)20-30 yaş	64	203,90				
		(2)31-39 yaş	188	207,90	2	2,508	,285	-
		(3)40 yaş ve üzeri	147	188,19				

Tablo 4.4 (devamı). Öğretmenlerin yaşları ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin *Kruskal-Wallis* Testi

Alt Boyut	Yaş	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi	Karara Katılımı	(1)20-30 yaş	64	193,23			
	Destekleyici Ortam	(2)31-39 yaş	188	198,83	2	,461	,794
		(3)40 yaş ve üzeri	147	204,45			-
	Hesap Verebilir Ortam	(1)20-30 yaş	64	184,27			
		(2)31-39 yaş	188	202,68	2	1,457	,483
		(3)40 yaş ve üzeri	147	203,41			-
	Mesleki Gelişimi Destekleyici Ortam	(1)20-30 yaş	64	185,73			
		(2)31-39 yaş	188	194,86	2	3,195	,202
		(3)40 yaş ve üzeri	147	212,78			-
	Kolaylaştırıcı Okul Ortamı	(1)20-30 yaş	64	200,92			
		(2)31-39 yaş	188	192,89	2	1,575	,455
		(3)40 yaş ve üzeri	147	208,70			-
	Özerkliği Destekleyici Ortam	(1)20-30 yaş	64	211,08			
		(2)31-39 yaş	188	192,58	2	1,657	,437
		(3)40 yaş ve üzeri	147	204,67			-
	Ölçeğin Geneli	(1)20-30 yaş	64	201,05			
		(2)31-39 yaş	188	195,74	2	,539	,764
		(3)40 yaş ve üzeri	147	205,00			-

*p<.0,5 20-30 yaş arası 1, 31-39 yaş arası 2, 40 yaş ve üzeri 3 olarak adlandırılmıştır.

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre kolektif yeterliğe yönelik hem toplamda hem de alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p<.0,5$). Diğer bir ifade ile 20-30 yaş, 31-39 yaş ve 40 yaş üzeri öğretmenler kolektif yeterlik ve alt boyutlarıyla ilgili benzer görüşlere sahiptirler. Öğretmenlerin okullarında yapılan çalışmalar için grup oluştururken, birbirlerinin yaş durumuna göre hareket etmedikleri anlaşılmaktadır. Oluşturulan grupların okullarını başarıya götürmesi için yeni mezun olmuş ve atanmış bir öğretmenin fikrine ihtiyacı olduğu gibi tecrübeli ve belirli bir yaşa gelmiş öğretmenlerin de fikrine ihtiyaç bulunmaktadır. Kolektif yapı oluşurken heterojen bir yapı olması fikir çeşitliliğini sağlayacaktır. Araştırma bulguları bu durumu desteklemektedir.

Öğretmenlerin kolektif yeterlikle ilgili görüşleri ile yaş arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmasa da ölçek toplamında en yüksek ortalamanın 31-39 yaş aralığındaki öğretmenlerde, en düşük ortalamanın ise 40 yaş ve üzeri öğretmenlerde olduğu saptanmıştır. Bu durum orta yaş grubu öğretmenlerin hem genç öğretmenler ile hem de kendilerinden yaşça daha büyük olan öğretmenlerle kolay iletişim sağlayıp bir araya geldiklerini gösterirken, 40 yaş üzeri öğretmenlerin daha kalıplaşmış düşünceleri

olacağından grup çalışmalarına kendilerini çok yakın hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin alt boyutlarından öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik alt boyutunda en yüksek ortalama 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde gözlenirken en düşük ortalama ise 40 yaş ve üzeri öğretmenlerde görülmektedir. Yaşı 20-30 arasındaki göreve yeni başlamış öğretmenlerin doğal olarak öğretim stratejisi boyutundaki görüşleri en yüksek seviyededir. Çünkü aldıkları üniversite eğitiminin içeriği diğer yaş gruplarına göre daha öğrenci merkezli olup ders yöntem tekniklerini bu durumu baz alarak seçtikleri söylenebilir. Bunun dışında 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin kendi tecrübelerine güvenerek mesleki yenilikleri takip etmeye ihtiyaç duymadıkları da ifade edilebilir. Öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutunda en yüksek ortalamanın 31-39 yaş aralığındaki öğretmenler olurken, en düşük ortalama 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, 31-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenci disiplin boyutunda daha yüksek ortalamaya (211,41) sahip olması kurallar konusunda tecrübe edindikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunda ölçek toplamında kolektif yeterlik ile yaş arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da kolektif yeterliğin yaş arttıkça azaldığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerdeki ortak karar anlayışının, yaşın artmasıyla birlikte azaldığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça daha bireysel davrandıkları veya bireysel karar aldıkları ortaya çıkmaktadır. Araştırmada ölçek toplamında en düşük ortalamanın 40 yaş ve üzeri aralığında olması (188,19) bu durumu kanıtlamaktadır. Alan yazında Yılmaz, Turanlı (2017) tarafından öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarına yönelik yapılan çalışmada da benzer şekilde yaş değişkeni anlamlı fark ortaya koymamıştır.

Tablo 4.4’de öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ile ilgili görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde benzer şekilde yine anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p < .0,5$). Öğretmenler medeni durum değişkeninde olduğu gibi yaş değişkeninin yapısal olarak güçlendirilmelerine de etkisi olmadığını düşünmektedir. Zira objektif yapılan güç paylaşımı da bunu gerektirmektedir. Öğretmenler yöneticileri tarafından ne kadar tarafsız bir şekilde performansa göre güçlendirilirse, daha doğrusu mesleki olarak değerlendirilirse o kadar başarılı olacaklardır ve kendilerini motive hissedeceklerdir.

İstatistiki olarak bir fark bulunmasa da ölçeğin toplamında en yüksek ortalama 40 yaş ve üzeri öğretmenlerde bulunurken, en düşük ortalama 31-39 yaş aralığına sahip öğretmenlerde tespit edilmiştir. Bu bulguya göre belirli bir yaşa gelmiş öğretmenlerin tecrübelerine güvendikleri için okul ortamında kendilerini daha söz sahibi olarak gördüklerini göstermektedir. Oysaki tüm öğretmenlere; karara katılım ve hesap verilebilir gibi durumlarda eşit olarak söz hakkı tanınmalıdır. Okul yöneticileri güç paylaşımında bulunurken öğretmenlerine, mutlaka bu güveni vermelidir. Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında ise karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam ve mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutunda en yüksek ortalama 40 yaş ve üzeri öğretmenlerde gözlenirken, en düşük ortalama 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde, kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutunda en yüksek ortalama 40 yaş ve üzeri öğretmenlerde, en düşük ortalama 31-39 yıl arası öğretmenlerde, özerkliği destekleyici ortam alt boyutunda en yüksek ortalama 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde, en düşük ortalama ise 31-39 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda genel olarak 40 yaş ve üzeri öğretmenler yöneticileri tarafından daha çok güçlendirildiklerini düşünmektedir. Okul yöneticilerinin, okul ile ilgili kararlarda ya da işleyiş ile ilgili durumlarda 40 yaş ve üzeri öğretmenler ile daha fazla iletişime geçtiği, fikir alışverişinde bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifade ile ölçek genelinde ve alt boyutlarda yaş değişkeninin öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerini istatistiksel olarak farklılaştırmaya da öğretmenlerin karar verme, hesap verilebilirlik, mesleki gelişim durumu yaş arttıkça artmaktadır. Ayrıca yönetici ilişkilerinde 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha tecrübeli olduğu söylenebilir. Genç öğretmenlerin ise diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha özgür kararlar aldıkları, gerektiğinde inisiyatif aldıkları ve yaratıcı olabildikleri söylenebilir. Unutulmamalıdır ki okul yöneticileri öğretmenlerde oluşan bu ön yargıları güçlendirme vizyonlarını doğru şekilde belirleyerek ve güçlendirme çalışmalarını etik bir şekilde uygulayarak yok edebilirler. Ayrıca yöneticiler yeni nesil öğretmenleri otoriter liderlik tarzı yerine katılımcı liderlik tarzı ile daha fazla ve olumlu etkileyebilirler. Öğretmenlerin kendi okul yöneticilerine olan bakış açılarının olumlu olması okul yöneticilerine bağlıdır. Alan yazında Odabaş (2014), İhtiyaroğlu (2017) ve Veisia, Azizifara, Gowharya ve Jamalin'de (2015) öğretmenlerin güçlendirilmesi

üzerine yaptıkları çalışmalarda yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar, araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

4.2.4. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre kolektif yeterlik ve öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan *Kruskal-Wallis* testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin kıdemleri ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin *Kruskal-Wallis* Testi

Alt Boyut	Kıdem	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
Kolektif Öğretmen Yeterliği	(1)1-5 yıl	58	196,74	3	11,148	,011	3-4
	Öğretim Stratejilerine	60	203,23				
	Yönelik Kolektif	136	223,45				
	Yeterlik	145	177,97				
	(1)1-5 yıl	58	168,70	3	15,237	,002	1-3 3-4
	Öğrenci Disiplinine	60	209,28				
	Yönelik Kolektif	136	226,86				
	Yeterlik	145	183,49				
	(1)1-5 yıl	58	179,91	3	13,702	,003	1-3 3-4
	Ölçeğin Geneli	60	206,11				
		136	226,98				
		145	180,21				

Tablo 4.5 (devamı). Öğretmenlerin kıdemleri ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin *Kruskal-Wallis* Testi

Alt Boyut	Kıdem	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği	(1)1-5 yıl	58	178,39				
	(2)6-10 yıl	60	221,33				
	(3)11-15 yıl	136	190,79	3	5,773	,123	
	(4)16yılveüzeri	145	208,46				
	(1)1-5 yıl	58	167,82				
	(2)6-10 yıl	60	226,30	3	8,623	,035	1-2
	(3)11-15 yıl	136	194,88				1-4
	(4)16yılveüzeri	145	206,79				
	(1) 1-5 yıl	58	179,78				
	(2)6-10 yıl	60	204,33	3	7,759	,051	
	(3)11-15 yıl	136	186,47				
	(4)16yılveüzeri	145	218,99				
	(1)1-5 yıl	58	202,50				
	(2)6-10 yıl	60	213,54	3	6,064	,109	
	(3)11-15 yıl	136	180,89				
	(4)16yılveüzeri	145	211,32				
	(1)1-5 yıl	58	209,70				
	(2)6-10 yıl	60	237,74	3	17,136	,001	1-3
	(3)11-15 yıl	136	170,25				2-3
	(4)16yılveüzeri	145	208,40				3-4
Ölçeğin Geneli	(1)1-5 yıl	58	190,62				
	(2)6-10 yıl	60	228,31	3	9,439	,024	2-3
	(3)11-15 yıl	136	179,89				3-4
	(4)16yılveüzeri	145	210,90				

* p <.05, 1-5 yıl arası 1, 6-10 yıl arası 2, 11-15 yıl arası 3, 16 yıl ve üzeri 4 olarak adlandırılmıştır.

Tablo 4.5’de ölçekler ve alt boyutlarının sıra ortalamaları kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu incelendiğinde; kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında ve yapısal güçlendirilmesi ölçeğinin geneli, hesap verebilir ortam ve özerkliği destekleyici ortam alt boyutlarındaki grupların sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koyduğu bulunmuştur (sırasıyla $X_2=13,702$, $X_2=11,148$, $X_2=15,237$, $X_2=9,439$, $X_2=8,623$, $X_2=17,136$, $p<.05$). Ölçekler ve alt boyutlarda belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Analizler sonucunda manidar farkın; kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin genelinde 1-5 yıl arası, 16 yıl ve üzeri grupları ile 11-15 yıl arası grubu arasında 11-15

yıl arası grubu lehine olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla; $U=2978,50$, $U=7623,50$, $p<.05$). Bu bulgu 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmadaki yaş değişkenine göre çıkan sonuçlar da bu durumu desteklemektedir. Orta kıdeme (11-15 yıl arası) sahip öğretmenler mesleki yaşamlarının da hemen hemen ortasında bulunduklarından hem yenilikleri takip edip grup olarak çalışmanın öğrenci ve okul başarısı için gerekliliğinin farkındadır hem de belirli bir tecrübeye sahiptirler. Dolayısıyla kolektif yeterlik algısındaki verimin bu grupta daha yüksek olması doğaldır. Ayrıca ölçeğin genelinde yaş değişkeninde olduğu gibi mesleki kıdem arttıkça kolektif yeterlik algısı düşüşe geçmektedir.

Kolektif yeterlik ölçeğinin öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik alt boyutunda 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri grupları arasında 11-15 yıl arası lehine olduğu tespit edilmiştir ($U=7690,50$, $p<.05$). Bu durumda orta düzeyde kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretim stratejilerine daha fazla hakim olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile orta kıdeme sahip öğretmenler 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha öğrenci merkezli ders işlemekte ve öğrencilerinin karmaşık ve zor konularını tam öğrenmesini sağlamaktadır. Ayrıca 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin konuların derinlemesine kavranması adına daha çok çaba sarf ettiği söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeninde çıkan bu sonucun yaş değişkeni ile birebir benzerlik göstermemesi her iki değişkenin aralık sayısının farklı olmasından kaynaklanabilir. Bu durumda, araştırmada analize tabi tutulan gruplar arasında birbirine geçme ya da kaymalar olduğu göz önüne bulundurulmalıdır.

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutunda anlamlı fark 1-5 yıl arası, 16 yıl ve üzeri grupları ile 11-15 yıl arası grubu arasında 11-15 yıl arası grubu lehine olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla; $U=2848,00$, $U=7715,00$, $p<.05$). Yaş değişkenine göre en yüksek ortalama 31-39 yaş aralığında olması göz önünde bulundurulduğunda bu bulguyu desteklediği söylenebilir. Başka bir ifade ile, orta kıdeme sahip olan öğretmenler, öğrencileri üzerinde kurallar oluşturma ve düzeni sağlama konusunda daha etkilidirler. Dolayısıyla orta kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olan genç öğretmenlere bu

konuda destek vermesi önemlidir. Aynı zamanda orta kıdeme sahip olan öğretmenler hem göreve yeni başlayan öğretmenler hem de emekliliği yaklaşmış olan öğretmenler arasında köprü görevi üstlenerek kolektif yapıyı güçlendirmeye katkı sağlayabilir. Araştırmaya paralel şekilde; Duman, Göçen, Duran (2013) ve Kurt (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının kıdeme göre farklılaştığı ifade edilmiştir.

Tablo 4.5’de anlamlı farklar incelendiğinde öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeğinin genelinde 6-10 yıl arası, 16 yıl ve üzeri grupları ile 11-15 yıl arası grubu arasında 11-15 yıl arası grubu arası aleyhine olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla; $U=3085,50$, $U=8322,50$, $p<.05$). Yaş değişkeninde en düşük sıra ortalamasının 31-39 yaş arasında olması bu durum ile paralellik göstermektedir. Bu duruma göre 11-15 yıl arası grubunda yer alan öğretmenlerin yapısal olarak diğer öğretmenlere göre yöneticileri tarafından daha az desteklendiklerini düşündükleri söylenebilir. Hâlbuki orta kıdeme sahip olan öğretmenler, yöneticileri tarafından daha çok motive edilirse bu durum okul başarısına da olumlu yansıyacaktır. Ölçeğin hesap verebilir ortam alt boyutunda anlamlı fark 6-10 yıl arası, 16 yıl ve üzeri grupları ile 1-5 yıl arası grubu arasında 1-5 yıl arası grubu arası aleyhine olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla; $U=120100$, $U=3393,00$, $p<.05$). Yaş değişkeninde ise aynı şekilde en düşük sıra ortalaması 1-5 yıl arasında bulunmaktadır. Bu bulgu, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin örgüt içinde daha tecrübeli öğretmenlere göre sorgulayıcı davranamadıklarını göstermektedir. Okul yöneticileri, göreve yeni başlayan öğretmenlerinin de okullarını benimseyip durumları gerektiğinde sorgulayabilmeleri için desteklemelidir.

Yapısal güçlendirilme ölçeğinin özerkliği destekleyici ortam alt boyutunda anlamlı fark 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 16 yıl ve üzeri grupları ile 11-15 yıl arası grubu arasında 11-15 yıl arası grubu arası aleyhine olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla; $U=13093,00$, $U=2665,00$, $U=8080,50$, $p<.05$). Yaş değişkeninde en düşük sıra ortalamasının 31-39 yaş arasında olması bu durumu desteklemektedir. Orta düzeyde kıdeme sahip öğretmenlerin, mesleki hayatlarını riske atmak istemediğinden dolayı göreve yeni başlayan ya da emekliliği yaklaşmış öğretmenlere göre daha az özgür

davrandıkları düşünülebilir. Bu algıyı yok etmek okul yöneticisinin elindedir. Bir okulda öğretmenlerin özgün fikirlerle gerektiğinde bağımsız olarak etkinlikler yapmasına olanak tanınması kurumun başarısını artıracak, çeşitlilik sağlayacak ve kurumu daha da güçlendirecektir. Unutmamak gerekir ki; baskı altında çalışan öğretmenlerin başarılı olması mümkün değildir. Uygur ve Arabacı (2019) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin personel güçlendirme algılarının hizmet değişkeni açısından 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öte yandan İhtiyaroğlu (2017) da çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre yapısal güçlendirilme düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve yorumlar

Bu başlıkta öğretmenlerin kolektif yeterlik ve yapısal güçlendirilmelerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine yönelik korelasyon analizi tablosu

		Karara Katılımı Destekleyici Ortam	Hesap Verebilir Ortam	Mesleki Gelişimi Destekleyici Ortam	Kolaylaştırıcı Okul Ortamı	Özerkliği Destekleyici Ortam	Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği
Öğretim Stratejilerine Yönelik Kolektif Yeterlik	r	,226**	,155**	,238**	,190**	,201**	,251**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Öğrenci Disiplinine Yönelik Kolektif Yeterlik	r	,242**	,229**	,214**	,340**	,299**	,326**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	r	,238**	,198**	,237**	,283**	,266**	,302**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000

*p<.0,5, ** p<.0,1

Tablo 4.6’da öğretmenlerin kolektif yeterlik ve yapısal güçlendirilmelerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde alt boyutlarda düşük ve orta düzeyde

pozitif yönlü ilişkilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu ilişkiler ayrıntılı incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır;

Elde edilen bulgulara göre kolektif öğretmen yeterliği ölçeği ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeği arasında toplamda orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,302$, $p<0,05$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda öğretmenin kolektif yeterliğine yönelik görüşleri olumlu olup arttıkça, yapısal güçlendirilme düzeylerine yönelik görüşlerinin de orta düzeyde arttığı; ya da kolektif yeterliğine yönelik görüşleri azaldıkça, yapısal güçlendirilme düzeylerinde orta düzeyde azaldığı söylenilebilir. Kolektif yeterlik ile yapısal güçlendirme öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler arasındadır. Öğretmenler okulları adına yapılan çalışmalarda ne kadar bir araya gelip ortak kararlar doğrultusunda öğrenci başarısına katkı da bulunursa okul yöneticileri tarafından da daha çok güçlendirilip destekleneceklerdir. Elde edilen başarıların kolektif yeterlik algısından kaynaklandığını gören okul yöneticileri öğrenci başarısını bütün öğretmenlerin katkısı olarak düşünecek ve güç paylaşımında eşit ve adaletli davranacaktır.

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeğinin karara katılımı destekleyici ortam ($r= 0,226$, $p<.0,1$), hesap verebilir ortam ($r=0,155$, $p<.0,1$) mesleki gelişimi destekleyici ortam ($r=0,238$, $p<.0,1$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($r=0,190$, $p<.0,1$), özerkliği destekleyici ortam ($r=0,201$, $p<.0,1$) alt boyutları ve ölçeğin geneli ile ($r=0,251$, $p<.0,1$) ile pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik arttıkça karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortama yönelik görüşlerde düşük düzeyde artmakta; ya da diğer bir ifade ile öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik azaldıkça, karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortama yönelik görüşlerde düşük düzeyde azalmaktadır. Öğretim stratejilerine sahip olan öğretmenler bir araya geldiğinde yaptıkları bilgi paylaşımı birbirlerine grup içinde daha çok fayda sağlayacak ve öğrenci başarısına etki edecektir. Bu şekilde donanımlı

öğretmenlerin bir arada takım halinde çalışması onların okuldaki kararlara katılımını, okul işleyişini sorgulamalarını, verilen görevleri kolaylıkla yönetebilmelerini, mesleki gelişimleri için çalışmaları daha istekli takip etmelerini ve ders işleyişi ilgili süreçte kararlarını bağımsız olarak almalarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilme ölçeğinin karara katılımı destekleyici ortam ($r=0,242$, $p<0,01$), hesap verebilir ortam ($r=0,229$, $p<0,01$), mesleki gelişimi destekleyici ortam ($r=0,214$, $p<0,01$), kolaylaştırıcı okul ortamı ($r=0,340$, $p<0,01$), özerkliği destekleyici ortam ($r=0,299$, $p<0,01$) alt boyutları ve ölçeğin geneli ile ($r=0,326$, $p<0,01$) pozitif yönlü, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile öğrenci disiplini arttıkça karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortam düşük ve orta düzeyde artmakta ya da öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik azaldıkça karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici okul ortamına yönelik görüşlerde düşük ve orta düzeyde azalmaktadır. Bu durum özellikle kolektif yeterliğe sahip olan öğretmenlerin okul ile ilgili kural ve düzenlemelerde yöneticileri tarafından daha çok desteklendiğini, öğrenci disiplini adına yapılan her türlü faaliyet için öğretmenlere kolaylık sağlandığını, yine aynı şekilde bu konu ile ilgili öğretmenlerin sorumluluk almalarının desteklendiğini, eğitsel etkinlik yapmak isteyen öğretmenlere gereken düzenlemelerde kolaylık sağlandığını, okul yönetimine iletilen kurallar ve düzenlemeler ile ilgili sorunların kısa sürede çözülmeye çalışıldığını ve okul yöneticilerine ulaşmada zorluk yaşanmayıp öğretmenlerin sorumlulukları çerçevesinde gerekli yetkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Alan yazında kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysaki okul başarısı açısından büyük önem taşıyan kolektif öğretmen yeterliği yöneticiler tarafından göz ardı edilmemesi gereken bir unsurdur. Okul yöneticilerinin öğretmenlerine güç paylaşımında bulunurken dikkat edilmesi gereken

yeni unsurlar tespit edilmeli yapılacak olan bu araştırmaya benzer araştırmalar eğitim kurumlarındaki yöneticilere ışık tutmalıdır.



V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara göre geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin kolektif yeterliğe ilişkin görüşleri araştırmada kullanılan ölçeğin genelinde ve ölçeğin alt boyutları olan öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutlarında “çok” düzeyindedir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine ilişkin görüşleri ise ölçek genelinde, kolaylaştırıcı okul ortamı, hesap verebilir ortam ve karara katılımı destekleyici ortam alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyindeyken; mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutunda “biraz katılıyorum” düzeyindedir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin kişisel değişkenlerinden cinsiyet, yaş, medeni durum değişkenleri öğretmenlerin kolektif yeterliğine yönelik görüşlerinde hem ölçek genelinde hem de alt boyutları olan öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik ve öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik de anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Diğer bir ifadeyle

öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları, yaşları, evli veya bekar olmaları kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerinde etkili değişkenler olmayıp, öğretmen görüşleri benzerdir.

Kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri kolektif öğretmen yeterliğine yönelik ölçek toplamında 1-5 yıl arası, 16 yıl ve üzeri grupları ile 11-15 yıl arası grubu arasında 11-15 yıl arası grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik alt boyutunda ise 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri grupları arasında 11-15 yıl arası lehine olduğu görülmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutunda da 1-5 yıl arası, 16 yıl ve üzeri grupları ile 11-15 yıl arası grubu arasında, 11-15 yıl arası grubuna lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç orta kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla daha iyi baş edebildikleri, öğrenmeyi destekleyen kurallara ve düzenlemelere daha çok hakim olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine yönelik görüşleri incelendiğinde yaş ve medeni durum değişkenlerinin hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile farklı yaş grupları ya da öğretmenlerin evli veya bekar olmaları yapısal güçlendirilmeye yönelik görüşlerini değiştirmemektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenleri ise yapısal güçlendirilmeye yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Cinsiyet değişkenine göre hem ölçek genelinde hem de hesap verebilir ortam ve karara katılımı destekleyici ortam alt boyutlarında anlamlı fark görülmüştür. Anlamlı farkın kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Kıdem değişkenine göre ise; ölçek genelinde ve hesap verebilir ortam ile özerkliği destekleyici ortam alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Yapısal güçlendirilme ölçeğinin genelinde 6-10 yıl arası ve 16 yıl üzeri grupları ile 11-15 yıl arası grubu arasında anlamlı farkın, 11-15 yıl arası grubu aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin hesap verebilir ortam alt boyutunda manidar farkın 6-10 yıl arası, 16 yıl ve üzeri grupları ile 1-5 yıl arası grubu arasında, 1-5 yıl arası grubu aleyhine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeğinin, özerklik alt

boyutunda ise anlamlı farkın, 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 16 yıl ve üzeri grupları ile 11-15 yıl arası grubu arasında 11-15 yıl arası grubu aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi geneli arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeğinin karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortam alt boyutları ve ölçeğin geneli ile pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilme ölçeğinin karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortam alt boyutları ve ölçeğin geneli ile pozitif yönlü, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Kolektif yeterlik görüşleri her ne kadar ‘‘çok düzeyinde’’ belirlenmiş olsa da, bu düzeyi yükseltmek ve katkı sağlamak amacıyla okullarda yapılan proje çalışmalarının artırılması ve başarıyla sonuçlanan projeleri yürüten öğretmen gruplarının ödüllendirilmesi önemlidir. Okul yöneticileri güç paylaşımında bulunurken kolektif yapının güçlenmesi için takım çalışmalarını desteklemelidir. Öğretmenlerin öğrenci grupları ile ders dışında ek çalışmalar yapması kolektif algıyı yükseltecektir. Okul yöneticileri öğretmenlerine zor durumların üstesinden birlikte baş edileceğinin önemini okul iklimine yansıtmalıdır. Okul içinde paylaşılan bilgi birikimi okul ve öğrenci başarı düzeyini yükseltecek, kolektif çalışmayı özendirecektir. Okul yöneticileri, 16 yıl ve

üzeri kıdeme sahip, emekliliğe daha yakın olan öğretmenlerin de öğrenci başarısını artıracak öğretim stratejilerine yönelik kolektif algılarını geliştirmek için çalışmalar yapmalı, onları motive etmelidir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesinin mesleki gelişim alt boyutunda görüşlerinin “biraz katılıyorum” düzeyinde olması, yöneticilerin öğretmenlere yönelik daha fazla destekleyici ortam hazırlayıp, davranış göstelerini gerektirmektedir. Yöneticiler öğretmenlerine kendilerini geliştirmeleri için daha fazla destek vermeli, onlara entelektüel olarak gelişecekleri okul ortamı sunmalı, başarılı öğretmenleri motive ederek diğerlerini teşvik etmelidirler.

Orta kıdeme sahip öğretmenlerin yapısal olarak diğer öğretmenlere göre daha az desteklendiklerini düşüncelerinin nedenleri araştırılmalı, çözüme kavuşturmalıdır. Ayrıca orta kıdeme sahip olan öğretmenlerin yöneticileri tarafından güç paylaşımı konusundaki önyargıları da ortadan kaldırılmalıdır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere okullarındaki işleyişi sorgulayabilecekleri ortam sağlanmalı, yöneticiler bu öğretmenleri okulun işleyişiyle ilgili bilgilendirmeli, yaptıkları işlerden dolayı geribildirim vermelidir.

Okul yöneticileri öğretmenlerini durağanlıktan kurtarmak ve verimi artırmak için çalışma ortamını olumlu hale getirmeli, öğretmenlerinin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamalıdır. Okul iklimini monotonluktan kurtarıp özgün çalışmaları desteklemeli, çalışma koşullarını iyileştirip düzeltmeli, herkese etik davranmalıdır. Bu durum, göreve yeni başlayan öğretmenlerin okullarını hesap verebilir bir ortam olarak algılamalarını sağlayıp, motive edip cesaretlendirecektir.

Araştırma kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha karara katılımcı ve hesap verebilir olduğu göstermektedir. Tüm öğretmenlerin okulu benimsemesi adına ve okulun işleyişinden haberdar olmasına yönelik eylemler artırılmalıdır. Okul toplantılarında tüm öğretmenlere söz hakkı verilerek alınan kararlar ve adil görevlendirmeler yapılmalıdır. Yöneticiler, tüm öğretmenleriyle açık iletişim halinde

olmayı ihmal etmemeli, okulun işleyişi ile ilgili konularda hesap verilebilir bir ortam adına gerekli olan çalışmaları yapmalıdır. Öğrenci disiplini konusunda yaş ve kıdem olarak tecrübe kazanmış öğretmenlerin bünyesinde okul komisyonları oluşturulması, genç öğretmenlerin bu komisyonda tecrübe kazanması sağlanmalıdır.

Araştırmacılar için geliştirilmiş öneriler ise şu şekildedir:

- Araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak adına benzer çalışmalar daha büyük örneklem grupları üzerinde yürütülmelidir.
- Benzer bir çalışma özel okullarda çalışan öğretmenler üzerinde yürütülüp, özel okulla devlet okullarında çalışan öğretmenlerin karşılaştırılması yapılmalıdır.
- Eğitim kurumlarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu ve olumsuz etkileyen unsurlar araştırılabilir.
- Okul yöneticilerinin öğretmenlerine güç paylaşımında bulunurken karşılaştıkları sorunlar araştırılabilir.
- Benzer bir çalışma da ilkokul ve oratokul öğretmen görüşlerinin ayrı değerlendirilip karşılaştırılması şeklinde yapılabilir.
- Güçlendirmenin yapısal ve psikolojik boyutunun ilişkili olduğu göz önünde bulundurulursa bu çalışmayı desteklemek adına kolektif öğretmen yeterliği algısının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesine yönelik görüşleri de tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17(2), 86-95
- Almost J., Laschinger H. (2002) Workplace empowerment, collaborative work relationships, and job strain in nurse practitioners. *Journal of The American Academy of Nurse Practitioners*, 14(9), 408-420.
- Altun N., Bahçecik N. (2009). Yataklı tedavi kurumunda çalışan hemşirelerin iş zenginleştirme faaliyetlerinin belirlenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(2):76-85
- Arıkan, S. (2009). *Kolektif Yeterlik ve Örgütsel Etkinlik: Önceller ve Sonuçlar* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Armstrong-Coppins, D.R. (2003). *What Principals do to Increase Collective Teacher Efficacy in Urban Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cardinal Stritch University.
- Armstrong, K. J., ve Laschinger, H. (2006). Structural empowerment, magnet hospital characteristics, and patient safety culture: Making the Link. *Journal of Nursing Care Quality*, 21(2):124-132.
- Arslantaş, C. (2007). Lider-üye etkileşiminin yöneticiye duyulan güven üzerindeki etkisinin belirlemeye yönelik görgül bir çalışma. *TİSK Akademi*. 1, 161-173.
- Atalay C.G. (2010). *Personel güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık bağlamında insan kaynakları yönetimi*. 1. Baskı Detay Yayıncılık, İstanbul.
- Bacharach, S. ve Lawler, E. (1980). *Power and politics in organizations*. San Francisco, CA: JosseyBass

- Ball, J. (2010). *An Analysis of Teacher Self-Efficacy, Teacher Trust, and Collective Efficacy in a Southwest Texas School District*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas: Texas University.
- Balçık, E. (2013). *Hemşirelerin Yapısal Güçlendirme Algısı ve İşe Bağlı Gerginlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84, 191-215.
- Bandura, A. Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-308.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*. 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2): 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*. 9(3): 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communications. In J. Bryant, ve D. Zillman (Eds.). *Media effects: Advances in theory and research* (pp.121-153). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*. 151, 269-290.
- Bandura, A., and Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Bandura, A. (2005). *Adolescent development from an agentic perspective self efficacy beliefs of adolescents*. By Information Age Publishing.1–43.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant M. and B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (2nd Ed., Pp. 94-124). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Bogler, R, and Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3):287-306.
- Bolat, T. (2003). Personeli Güçlendirme: Davranışsal ve Bilişsel Boyutta İncelenmesi ve Yönetim Kavramlarıyla Karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt XVII, Sayı 3-4*
- Bolin, F. S. (1989). Empowering leadership. *Teachers College Record*, 19(1), 81-96.
- Bozkurt T. (2011). *Çalışma ilişkilerinin evrimi* (1. Baskı); İstanbul: Beta Yayınları
- Budak, G. (1998). *Yenilikçi yönetim yaratıcı birey*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Burcham, M.W. (2009). *The Impact of Collective Teacher Efficacy on Student Achievement in High School Science*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gardner-Webb University.
- Chen, G. Gully, S.M. Kilcullen, R.N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences and learning performance. *J Appl Psychol*, 85(6): 835-847.

- Conger J. A. and Kanungo R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*. 13(3): 471-482.
- Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zeka. Yönetim ve organizasyonlarda duygusal zeka.* (Çev: Zelal B. Ayman-Banu Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A.Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2487-2504.
- Çöl, G. (2004). Personel güçlendirme (empowerment) kavramının benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6, 35-46
- Çuhadar M T. (2005). Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25: 1-23
- Çukurçayır, M. A. (2002). Yeni yönetim modeli arayışları çerçevesinde halkın yönetim süreçlerine katılım olanakları. *Yerel Yönetimler Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Todaie Yayını
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Demir S., (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen iş doyumundaki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10, 17. DOI: 10.26466/opus.496333.
- Demiral Ö. (2008) *Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirme ve Psikolojik Sözleşmenin Etkisine İlişkin Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Deogracias, J.S. (2012). *The Organizational Effect Of Collective Teacher Efficacy: A Study Of Student Test Scores And High Schools With Large Concentrations Of Minority Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Maryland: University of Maryland.
- Doğan, M. (1996). *Büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Doğan S. (2003). *Personel güçlendirme (empowerment)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan S. (2006) *Personel güçlendirme rekabette başarının anahtarı*. 2. Baskı Kare Yayınları, İstanbul.
- Doğan, S. (2006). Büyük ölçekli işletmelerde İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Güçlendirilmiş Bir İş Çevresi Yaratmaya Ne Kadar İstekli ve Hazır Olduklarının Tespitine İlişkin Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F.*13(2), 166-189.
- Donohoo J., (2018). Collective teacher activity research: Productive patterns and other positive results. *Eğitim Dergisi Değişim*,19,323–345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- Donovan, M. (1994). The empowerment plan. *Journal For Quality And Participation*, July-Aug.
- Duman B., Göçen G. ve Duran V., (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı* (1), 144-155.
- Durukan S., Akyürek Ç. ve Coşkun E. (2010). Hacettepe Üniversitesi Erişkin Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Örgütsel Güven, Güçlendirme ve Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi*,15(3):411-434
- Eden, D. Kinnar, J. (1991). Modeling galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering. *J Appl Psychol*, 76(6): 770-780.

Freud, S. (1905-1939) [Http://En.Wikipedia.Org/Wiki/Sigmund_Freud](http://en.wikipedia.org/wiki/Sigmund_Freud)

Edwards, J. L., Green, K. E., ve Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.

Erden, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnançlarının Öğrencilerin Fen Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Erdoğan, U. ve Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366. doi: 10.14527/kuey.2015.013

Erkoç, İ. (2015). *Algılanan Örgütsel Destek ve İş Performansı Arasındaki İlişkide Öz Yeterlilik Faktörünün Düzenleyici Rolü: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erstad, M., (1997). Empowerment and organizational change. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Cilt IX, Sayı 7, 325-333

French, J. P., Jr., and Raven, B. (1959). The bases of social power. In Dorwin Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. Michigan-Ann Arbor: Institute for Social Research.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., and 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. (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., and 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., and Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13
- Gürçay, D., Yılmaz, M. ve Ekici, G. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 119-128.
- Hales, C., and Klidas, A. (1998). Empowerment in five-star hotels: Choice, voice or rhetoric? *International Journal of Contemporary Hospitality Management* 10(3), 88-95
- Harrison, J.K. Chadwick, M. and Scales, M. (1996). The relationship between cross cultural adjustment and the personality variables of self efficacy and self monitoring. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(2): 167-188.
- Hogben, M and Byrne, D. (1998). Using social learning theory to explain individual differences in human sexuality. *Journal of Sex Research*. Feb98, Vol:35 (1)
- Honold, L., (1997). A review of the literature on employee empowerment, *Empowerment in Organizations*, Cilt V, Sayı 4, s.202-212.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., and Sweetland, S. R. (2002). A test of a model of school achievement in rural schools: The significance of collective efficacy. W.K. Hoy ve C.Miskel (Eds.), *Theory and research in educational administration* (pp.185-202). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ilıman Puskulluoglu, E., ve Altinkurt, Y. (2017). Development of teachers' structural empowerment scale (TSES): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 118-132.

- In'am, A. (2015). Mathematics teachers' response towards teacher empowerment at junior high school in Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 3(4), 439-445.
- Işın, A.F. (2009). *Psikolojik Personel Güçlendirme ve İş Tatmini Arasındaki İlişki ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jackson, J.C. (2009). *Organizational Citizenship Behaviors, Collective Teacher Efficacy and Student Achievement in Elementary Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: The College of William and Maryin Virginia.
- Jahnke, M.S. (2010). *How Teacher Collective Efficacy is Developed and Sustained in High Achieving Middle Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Milwaukee: Cardinal Stritch University.
- Jiang Y., Li P., Wang J. and Li H., (2019). The relationship between empowerment, job satisfaction and organizational climate in kindergarten teachers: A Chinese model. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2),227-270. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1577773>
- Johnson, Robin D. and Thurston, Elizabeth K. (1997). Achieving empowerment using the empowerment strategy grid. *Leadership and Organization Development Journal*, 18(2), 64-73.
- Kaftancıoğlu Ü. (2004) *Yönetici Hemşirelerin Hemşirelerde Kullandıkları Güç Tarzları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organizations: a study of commitment mechanism in utopian communities, *American Sociological Review*,3(4), 499-517.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, T., (2013). *Bireysel ve Kolektif Yeterlilik Süreci, Belirleyicileri ve Sonuçlarına İlişkin Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kırıştı, B., (2017). *Öğretmenlerin Kolektif Yeterlilik Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kimwarey, M. C., Chirure, H. N., and Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions, *Journal of Research ve Method in Education* (IOSR-JRME, 4(2), 51-56.
- Knobloch, S. F. (2007). *Teacher Participation in Decision Making and Collective Efficacy*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Virginia: University of Virginia.
- Koç R. (2008). *Personel Güçlendirme ile Çalışanların Örgüte Bağlılığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, İ.K. Yönetimi.
- Koçak S., Özdemir M., (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin dört çerçeve liderlik modeli perspektifinden değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, Erken Görünüm*,1-19. DOI: 10.15390/EB.2019.8325
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*. (6. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. 6. Baskı. İstanbul: Beta.
- Koçel T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. 12. Baskı. Beta Basım Yayım, İstanbul, s: 408-419.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal öğrenme kuramı. Yeşilyaprak, Binnur (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köklü, N., Büyüköztürk Ş. ve Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Kurt, T. (2009). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Kolektif Yeterliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Kurt, T., Duyar, I., ve Çalik, T. (2011). Henüz meşru muyuz? Müdür, öğretmen öz-yeterlik ve kolektif etkinlik arasındaki gündelik ilişki mekanizmalarına daha yakından bakış. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurz, T. B., and Knight, S. L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research*, 7(2), 111-128.
- Kutzcher, L. (1994). *Staff Nurses' Perceptions of Power and Degree of Participative Management: A Test of Kanter's Structural Theory of Power*. Unpublished Master's Thesis, University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.
- Laschinger, H.K.S., Finegan, J.E., Shamian, J. and Wilk, P. (2001) Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: Expanding Kanter's model. *Journal of Nursing Administration*, 31(5):260-272.,408-420
- Laschinger, H.K.S., Gilbert, S., Smith, L.M. and Leslie, K. (2010). Towards a comprehensive theory of nurse/patient empowerment: applying kanter's empowerment theory to patient care. *Journal of Nursing Management*, 18: 4-13.
- Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, Vol 36(4):343-356.
- Lee, F. L. F. (2005). Collective efficacy, support for democratization, and political participation in Hong Kong, *International Journal of Public Opinion Research*, 18(3):298-317.
- Lee, S. (2007). Vroom's expectancy theory and the public library customer motivation model, www.emeraldinsight.com/0024-2535.Htm

- Lee, J. C. K., Zhang, Z., and Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education*, 27(5):820-830.
- Lim, S., Eo S., (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44,138-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.007>
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. McGrawHill Inc New York.
- Mattingly, J. W. (2007). *A Study of Relationships of School Climate, School Culture, Teacher Efficacy, Collective Efficacy, Teacher Job Satisfaction and Intent to Turnover in the Context of Year-Round Education Calendars*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Louisville: University of Louisville, Amerika.
- Moorhead, G., and Griffin, R. (1995). *Organizational behavior, managing people and organizations*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Murat G. (2001). Çağdaş bir yönetim yaklaşımı: Personel güçlendirme. *Öneri*, 4(16): 113-126. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Sayı: 3-4, 271.
- Ninkovic´ S.R. and Floric O.K. (2016). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 49–64. <https://doi.org/10.1177/1741143216665842>
- O'Brien, J. L. (2010). *Structural Empowerment, Psychological Empowerment and Burnout in Registered Staff Nurses Working in Outpatient Dialysis Centers*. Degree of Doctor of Philosophy. New Jersey: The State University of New Jersey.
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal Güçlendirme ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Psikolojik Güçlendirmenin Ara Değişken Rolü: Öğretmenler Üzerinde Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Oladipo S. E. (2009). Psychological empowerment and development. *Edo Journal Of Counselling*, 2(1): 119-126
- Özaslan, G. (2018). Yapısal güçlendirme ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 169-185. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.332499>
- Öztürk H. (2010). *Yoğun Bakımlarda Çalışan Hemşirelerin Güçlendirme Algısı ve Ortamı Güçlendirme Açısından Değerlendirmeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Pektaş, C. (2002). *Toplam Kalite Uygulamaları ve Demografik Değişkenlerin İş Tatmini Boyutları ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiyi Farklılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Pelit E. (2011). Güçlendirmede yönetici ve iş gören algılamalarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25: 209-225.
- Qadach M., Schechter C. and Da'as R., (2019). Instructional leadership and the intention of the teacher to leave: Collective teacher activity and the mediating role of shared vision. <https://doi.org/10.1177/1741143219836683>
- Rinehart, J. S., and Short, P. M. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. *Education*, 114(4): 570-580.
- Rotter, JB (1954). *Sosyal öğrenme ve klinik psikoloji*. Prentice-Hall, Inc. <https://doi.org/10.1037/10788-000>
- Sarıaltın H., Yılmaz A., (2007). Orta kademe yöneticilerin algıları ve güçlendirme uygulamasında üstlendikleri roller: Adapazarı ve Kocaeli Bölgesi otomotiv sektör örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18: 1-22.
- Schumacher, D. F. (2009). *Collective Teacher Efficacy and Student Achievement*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mzcomb: Western Illinois University.

- Scherbaum, C.A. Cohen-Charash, and Y. Kern, M.J. (2006). Measuring general selfefficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Education Psychol Meas*, 66 (6), 1047-1063.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., and Osborn, R. (1995). *Basic organizational behavior*. New York: John Wiley And Sons.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5): 1442-1465
- Sumaryanta, Mardapi D., Sugiman and Herewan T., (2019). Community based teacher training: Transformation of sustainable teacher empowerment strategy in Indonesia. *Sürdürülebilirlik için Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 21: 1. DOI: <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0004>
- Şenel, Ö. (2006). *Personel Güçlendirmenin Örgüt Kültürüne Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Programı.
- Thomas W. K. Velthouse A.B. (1990) Cognitive elements of empowerment : An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4): 666-681.
- Tolay E., Sürgevil O. ve Topoyan M. (2012). Akademik çalışma ortamında yapısal ve psikolojik güçlendirmenin duygusal bağlılık ve iş doyumunu üzerindeki etkileri. *Ege Akademik Bakış*, 12 (4): 449-465.
- Totan, T, İkiz ve E. Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 ,71-95.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2): 202-248.
- Tschannen-Moran, M., and Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3): 189-209.

- Türk Dil Kurumu, (2020). Büyük Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 27.04.2020, (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts).
- Umar, S., Özen, H. (2019). Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi fenomenolojik bir yaklaşım. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (2): 203-224
- Ungar A., Arviv O.A., and Rinat (2018). Teachers' empowerment and promotion perceptions during reforms. *International Journal of Educational Management*, v32 n1 p155-170 (ERIC No: EJ1165596)
- Uygur, K., Bakır Arabacı, İ. (2019). Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1): 744-770. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.140>
- Vacharakiat, M., (2008). *The Relationships of Empowerment, Job Satisfaction and Organization Commitment Between Filipino and American Registered Nurses Working in the USA*. Degree of Doctor of Philosophy Nursing, George Mason University, Fairfax VA.
- Veisia, S., Azizifara, A., Gowharya, H., and Jamalin, A. (2015). The relationship between Ira-nian efl teachers' empowerment and teachers' self-efficacy. *Procedia -Social And Behavioral Sciences*, 185, 437-445.
- Voelkel R. H. Jr., and Chrispeels J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(5), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Vogt, JF ve Murrell, KL (1990). *Örgütlerde güçlendirme: Olağanüstü performans nasıl kılvcımlanır*. San Diego, Kaliforniya: Üniversite Ortakları.
- Vroom, H.V., (1964). *The determination of job satisfaction work and motivation*. New York: John Wiley And Sons.

- Wagner, J., Cummings, G., Smith, D. L., Olson, J., Anderson, L., and Warren, S. (2010). The relationship between structural empowerment and psychological empowerment for nurses: A systematic review. *Journal of Nursing Management*, 18: 448-462.
- Watson, J.B. (1914). *Behavior, an introduction to comparative psychology*. New York: Henry Holt and Company <http://ia600401.us.archive.org/>
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and Practice, *Personel Review*, 27(1): 40-56.
- Wood, R., and Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (3): 361-384.
- Yaraş, Z., (2013). *İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısına ve Örgütsel Öğrenme Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M., Turanlı, N., (2017). Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesi Altındağ ilçesi örneği. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences* , 3(2): 151-158.
- Zafer, Güneş, D. (2014). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlik Algıları ile Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

EK 2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

EK 3. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği

**EK 4. Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi
Ölçek İzinleri**

EK 5. MEB İzin

EK 6. AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni

**EK 7. Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi
Ölçeğinin Veri Gruplarının Normallığının Sınanmasına İlişkin
Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular**

EK 8. Öz Geçmiş

EK 1.Kişisel Bilgiler

Değerli Meslektaşım;

Tez çalışmam için sorulara vereceğiniz içten cevaplar önemlidir. Lütfen soruları cevaplayınız.

BÖLÜM I (Kişisel Bilgiler)

1 Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2 Yaşınız: () 20-30 () 31-39 () 40 yaş ve üzeri

3 Medeni Durumunuz: () Evli () Bekar

4 Mesleki Kıdeminiz: () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 Yıl ve üzeri

EK 2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

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

EK 3. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği

Madde No	Ölçek Maddeleri	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Biraz Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
	Çalıştığım Okulda					
1	Öğretmenler branşları ile ilgili konularda karar sürecine katılır.					
2	Okula ilişkin planlamalarda öğretmenlerin görüşleri alınır.					
3	Öğretmenler, branşları ile ilgili ihtiyaç duydukları malzemelerin (araç-gereç, materyal) sağlanması konusunda söz sahibidir.					
4	Öğretmenlere yönelik yapılacak olan görevlendirmelerde, görevlendirilecek kişilerin görüşü alınır.					
5	Okulda hangi komisyonların oluşturulacağını belirlenmesinde, öğretmenler de söz sahibidir.					
6	Okulda kurulacak komisyonların kimlerden oluşacağı konusunda öğretmenlerden görüş alınır.					
7	Okula kaynak sağlama konusunda neler yapılabileceğiyle ilgili öğretmenlere danışılır.					
8	Okul kurallarının belirlenmesinde öğretmenler karar sürecine katılır.					
9	Toplantılarda kararlar tartışılarak alınır.					
10	Öğretmenler alınan kararları sorgulayabilir.					
11	Öğretmenler okulun işleyişiyle ilgili her şeyi öğrenebilir.					
12	Öğretmenlere yaptıkları işlerle ilgili geri bildirim verilir.					
13	Kurul toplantılarının gündem maddeleri önceden duyurulur.					
14	Öğretmenlere entelektüel olarak gelişecekleri okul ortamı sunulur.					
15	Okul aylık bilim/dergilerinden en az birine üyedir.					
16	Başarılı öğretmenler resmi olarak ödüllendirilir.					
17	Öğretmenlerin yaratıcı düşünceleri desteklenir.					
18	Öğretmenler ders için gerekli materyallere kolaylıkla ulaşabilirler.					
19	Eğitsel etkinlik yapmak isteyen öğretmenlere gereken kolaylık sağlanır.					
20	Öğretmenlerin sorumluluk almaları desteklenir.					
21	Eğitim amaçlı geziler düzenleyen öğretmenlere gerekli kolaylık sağlanır.					
22	Okul yönetimine iletilen sorunlar, en kısa sürede çözülmeye çalışılır.					
23	Öğretmenler okul yöneticilerine ulaşmada zorluk yaşamaz.					
24	Öğretmenler sorumlulukları çerçevesinde gerekli yetkiye sahiptir.					
25	Öğretmenler, derslerinde kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerine kendileri karar verebilir.					
26	Öğretmenler sınıflarında kullanacakları materyallere kendileri karar verir.					
27	Öğretmenler, öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında düzenlemeler yapabilir.					
28	Öğretmenler gerektiğinde inisiyatif alır.					
29	Öğretmenler, kurul toplantılarında düşüncelerini özgürce ifade edebilir.					
30	Öğretmenler derslerinde kullanacakları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendileri karar verebilir.					

EK 4. Kolektif Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçek İzinleri

The screenshot shows a Gmail inbox on a desktop browser. The email being viewed is from Mel Da to Ufuk Erdoğan. The subject of the email is "Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği İzni". The email content discusses the use of the collective teacher effectiveness scale in research and requests permission for its use in a thesis. The sender, Mel Da, is identified as a research assistant at the School of Education, First University. The recipient, Ufuk Erdoğan, is also identified as a research assistant at the same school. The email is dated 22 Eki 2018 Pzt 17:11.

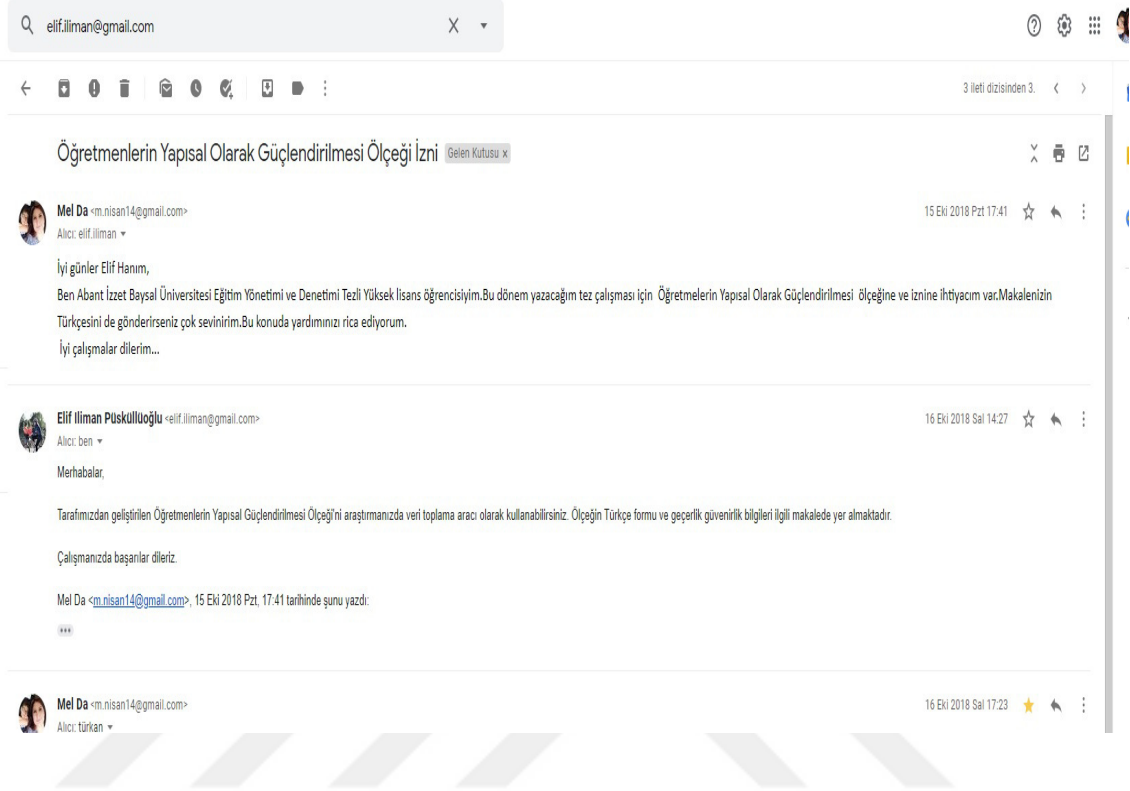
Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği İzni

Mel Da
İyi günler Ufuk Bey, Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek İhtisas öğrencisiyim.Bu dönem yazacağım tez çalışması için Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'ne ve iznine ihtiyacım var.Bu konuda yardımınızı rica ediyorum.
İyi çalışmalar dilerim...

UFUK ERDOĞAN <u Erdogan@firat.edu.tr>
Alıcı: ben -
Merhaba Melda hanım,
Kolektif öğretmen yeterliliği ölçeğini araştırmanızda kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.
Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.
Ufuk Erdoğan.

Mel Da <m.nisan14@gmail.com>, 22 Eki 2018 Pzt, 10:11 tarihinde şunu yazdı:
İyi günler Ufuk Bey,
Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek İhtisas öğrencisiyim.Bu dönem yazacağım tez çalışması için Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'ne ve iznine ihtiyacım var.Bu konuda yardımınızı rica ediyorum.
İyi çalışmalar dilerim...

Ufuk Erdoğan
Research Assistant
Ph.D. | Educational Administration
School of Education | First University
Visiting Scholar | College of William & Mary
+90 424 2370000-4920 (office)



EK 5. MEB İzin



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-20-E.5081063
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Melda DANIŞ)

11/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürlüğünün 27/02/2019 tarihli ve 2101 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Melda DANIŞ'ın yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "Kolektif Öğretmen Yeterliliğinin Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirme ile İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, ekli listede adı bulunan okullarda görevli öğretmenlere uygulamaya yönelik anket izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu anketin eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
- 2- Okul Listesi (1 Sayfa)
- 3- Ölçek ve Anket Formu (3 Sayfa)

OLUR
11/03/2019

Ali Muhiddin VAROL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 6. AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/02/2019-E.2101



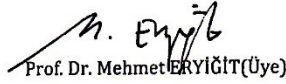
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

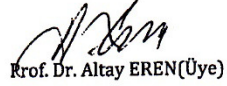
Melda DANIŞ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Eğitim ABD

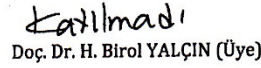
Sayın Melda DANIŞ,

“Kolektif Öğretmen Yeterliliğinin Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme İle İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/04) kurulumuzun 07.02.2019 tarihli ve 2019/01 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

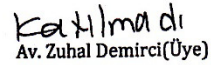

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhale Demirci (Üye)

EK 7. Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeğinin Veri Gruplarının Normallığının Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular

Tablo: Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği ve alt boyutlarına uygulanan normallik testleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Öğretim Stratejilerine Yönelik Kolektif Yeterlik	,100	399	,000	,974	399	,000
Öğrenci Disiplinine Yönelik Kolektif Yeterlik	,103	399	,000	,975	399	,000
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	,062	399	,001	,981	399	,000

Tablo: Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçeği ve alt boyutlarına uygulanan normallik testleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	İstatistik	sd	İstatistik	sd
Karara Katılımı Destekleyici Ortam	,119	399	,000	,936	399	,000
Hesap Verilebilir Ortam	,141	399	,000	,937	399	,000
Mesleki Gelişimi Destekleyici Ortam	,081	399	,000	,983	399	,000
Kolaylaştırıcı Okul Ortamı	,136	399	,000	,918	399	,000
Özerkliği Destekleyici Ortam	,185	399	,000	,926	399	,000
Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği	,067	399	,000	,970	399	,000

EK 8. Öz Geçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı: Melda DANIŞ

Doğum Yeri ve Yılı: DÜZCE, 1982

Eğitim Hayatı

İlkokul: İsmet Paşa İlkokulu (Düzce-Merkez)

Ortaokul: Atatürk Ortaokulu (Düzce- Merkez)

Lise: Düzce Anadolu Öğretmen Lisesi (Düzce- Merkez)

Lisans: Ankara Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Yabancı Dil: İngilizce, Almanca

Çalışma Hayatı

Beyciler İlkokulu (Düzce 2010-2011)

Düzce Doğa Koleji (Düzce, 2013-2017)

Su Damlası İlkokulu (Düzce, 2017-2018)

Bahçeşehir Koleji (Düzce, 2020-....)

İletişim Bilgileri

E-Posta: m.nisan14@gmail.com