



İlköğretim Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi *

Analyzing the Collective Efficiency of Primary School Teachers In Terms of Some Variables

Bilal DUMAN**, Güler GÖÇEN***, Volkan DURAN****

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışma, nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği karma araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Bu şekilde, nitel ve nicel verilerin güçlü yönleri araştırma bulgularına yansıtılmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmanın evrenini Muğla il merkezi; Marmaris ve Köyceğiz ilçeleri ile il merkezi ve ilçelere bağlı köylerdeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini belirlemek için Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından geliştirilen, Kurt (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ)” nitel verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşme formu ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ulaşmak için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler bilgisayar ortamında gerekli istatistiksel işlemlerle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermezken; branş, mesleki kıdem ve görev yapılan okulun yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Kolektif yeterlik, öğretmen yeterlikleri, ilköğretim, sosyal bilişsel kuram

ABSTRACT: The aim of this research is to determine collective efficiency of the teachers working in primary schools and to evaluate their level of collective efficiency in terms of different variables. This study based on mixed research model in which the research is supported by both quantitative and qualitative variables. In this way, the strong aspects of quantitative and qualitative data were reflected in the research. The universe of this research conducted in 2012-2013 education period consists from teachers working in schools in Muğla town center; Marmaris, Köyceğiz and their villages. In order to determine the collective efficiency of the teachers, “The Collective Efficiency Scale” which was developed by Goddar, Hoy and Woolfolk-Hoy (2000) and translated and transcribed by Kurt (2009); in order to determine the qualitative data, semi-structured interview and focus group form prepared by researchers and in order to reach personal data of the teachers, “Personal Data Form” developed by researchers were used in this study. The data of the research were analyzed in computer based on statistical methods. According to analysis of this study, on the one hand there was no meaningful diversity in the teacher’s collective efficiency perceptions in terms of gender variable; on the other hand meaningful diversity was found in terms of variables such as branch, seniority, the location of the school.

Keywords: Collective efficiency, teacher qualification, primary school, social cognitive theory

1. GİRİŞ

Kolektif yeterlik, insan davranışının anlaşılması ve tahmin edilmesi için kuramsal temel oluşturan sosyal bilişsel kuramda ortaya konulan kavramlardan biridir. Kolektif yeterlik kavramı, son yirmi yıldır psikologların takım sporlarını, okul başarılarını; şiddet suçlarını ve ırk sorununu incelemek için kullandıkları bir kavram olmuştur (Lee, 2005). Bandura tarafından ilk kez kullanılan kolektif yeterlik kavramı öz yeterlik kavramı üzerine kurulmuştur.

* Bu makale Hacettepe Üniversitesi Öğretmen Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, bduman@mu.edu.tr

*** Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, gulergocen@mu.edu.tr

**** Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, volkanduran@mu.edu.tr

Bandura' ya (1986) göre öz yeterlilik; davranışın oluşmasında etkili olan bir özellik ve bireyin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin oluşturduğu yargılardır. Öz yeterlik için bireyin kendi yeteneklerine yönelik sahip olduğu tutum diyebiliriz. Bireyin bir hedefe ulaşmak için kendine yönelik sahip olduğu bu tutum, duyuşsal bir özellik olmakla birlikte bireyin hedeflerine ulaşmasında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz yeterlilik inancı, insanların harcadıkları çabayı, engellere karşı dirençlerini, başarısızlıklara karşı tutumlarını, sorunların üstesinden gelirken yaşadıkları stres ve depresyonu etkilemektedir (Erden, 2007).

Araştırmacılar öz yeterliliğin eğitim-öğretim yapısında da önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendi hedeflerine ilişkin inançları, onların hedeflerini gerçekleştirmeye ne kadar inandıklarını ve hazır olduklarını göstermektedir. Mulholland, Dorman & Odgers (2004) öğrencilerin, öz yeterliliği yüksek öğretmenlerden öz yeterliliği düşük olan öğretmenlere göre daha fazla faydalanabildiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inanç ve tutumlarının hem alan bilgilerini hem kullandıkları stratejileri etkili kullanmalarını hem de öğretim süreci içerisinde öğrencileri de etkilediği söylenebilir.

Öz yeterlilik ve kolektif yeterlilik kavramları birbirini destekleyen ancak farklılıkları da olan kavramlardır. Öz yeterlik kavramından farklı olarak kolektif yeterlik, *“belirli düzeylerde beceriler üretmek için gerekli eylem aşamalarını örgütleme ve yönetme yeteneklerine ilişkin grubun paylaşılmış inancı”* olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997). Bu bağlamda bakılacak olursa öz yeterlilik daha çok kişisel yeterliliğe vurgu yaparken, kolektif yeterlilik daha çok bütüncül yordama ve yardımlaşmaya vurgu yapmaktadır.

İnsanlar problemleri çözmek ve yaşamlarının kalitesini iyileştirmek için bilgilerini, yetenek ve kaynaklarını birleştirir, karşılıklı destek sağlar, anlaşır ve beraber çalışırlar (Bandura, 1997). Bu durum sosyal bilişsel kuramda karşılıklı nedensellik ilkesi ile açıklanmaktadır. Karşılıklı nedensellik modeline göre “davranış”, “bilişsel ve diğer kişisel faktörler” ile “çevresel olaylar” birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Bu model ışığında yeterlikler konusunda çok boyutlu bir bakış açısı olarak incelenmesi gereken kolektif yeterlik, bir grubun belli amaçları gerçekleştirmek doğrultusunda davranış biçimlerini düzenleme ve uygulama konusunda dâhil oldukları gruba yönelik paylaştıkları inanç olarak tanımlanabilir. İnsanların kolektif yeterliklerine ilişkin inançları, onların gerçekleştirmeye çalışacağı sosyal geleceğin türünü, onun için ne kadar çaba sarf edeceklerini ve kolektif çabalar sonuç üretmede başarısız olduğunda onların ortaya koyacağı dayanıklılığı etkiler (Kurt, 2012).

Kolektif yeterlik bir gruba ait sosyal dinamiklerle ilgilenmemizi gerektiren bir kavram olduğundan eğitim bilimlerinde de incelenen bir konu olmuştur. Çünkü okullar belirli hedefler doğrultusunda eğitim-öğretimin gerçekleştirildiği, öğretmen, öğrenci, veli ve çevre etkileşiminin yaşandığı sosyal kurumlardır. Bu açıdan bakıldığında okullar için algılanan kolektif yeterlik, bir okuldaki öğretmenlerin bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu etki sağlamak için gerekli eylem aşamalarını düzenleme ve yönetebilme yargılarını ifade eder (Goddard, Woolfolk Hoy, Hoy, 2004).

Kolektif yeterlik inançlarına ilişkin araştırmalar, öğretmenlerin sadece kişisel yeterlik algılarına değil bununla birlikte bir okuldaki öğretmenlerin tümünün yeteneklerine ilişkin yeterlik algılarına da sahip olduklarını göstermektedir. (Goddard ve arkadaşları, 2004). Öğretmenler her ne kadar sınıfta bireysel olarak görevlerini yapsalar da çalıştıkları okul ortamından etkilenmekte ve bu etki ile eğitim ortamında gösterdikleri davranışlar şekillenmektedir. Okul ve içinde bulunan öğretmen ve yöneticiler belli amaçları, görevleri ve işleri yapmada ortak bir davranış sergilemek durumundadırlar. Çünkü okullar Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel amaçlarını gerçekleştiren kurumlardır. Bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin bu genel amaçları gerçekleştirirken benimsedikleri inanç ve tutumlar genel ve özel

başarının katalizörleridir. Öğretmenlerin yaptıkları öğretim sürecindeki görev bilinci, inancı ve tutumu topluma yön vererek onun gelişmişlik düzeyini doğrudan etkilemektedir.

Goddard ve arkadaşları (2000) öğretmenlerin inanç ve tutumlarının okulun sosyal ortamı ile karşılıklı etkileşim içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler kendi yeterlikleri dışında, çalıştıkları okulun durumu, idareci, veli ve öğrencilerin tutumları ile diğer öğretmenlerin yeterlikleri gibi etkenlerle inanç ve tutumlarını şekillendirirler. Sosyal bilişsel kurama göre, bir okuldaki öğretmenler, öğrencileri eğitmedeki birleşik yeteneklerine inandıkları zaman, birey olarak öğretmenlerin kişisel yeteneklerine inançlarının ve öğrencilere öğretmek için gerekli çabalarının da artması daha muhtemeldir (Goddard, 2002b). Bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerin başarıları da öğretmenlerin sahip oldukları kolektif yeterlik algılarından etkilenmektedir. Araştırmaların sonuçları, algılanan kolektif yeterliğin okullardaki öğrenci başarısı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve kolektif yeterliğin öğretimin kalitesini geliştiren önemli yapılardan biri olduğunu ve öğrenci başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Eells, 2011; Tschannen-Moran & Barr, 2004; Parker, Hannah & Topping, 2006).

Bandura (1997), sosyal bilişsel kuramda kolektif yeterlik algılarını şekillendiren dört bilgi kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bu bilgi kaynakları uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sözel ikna ve duygusal durumlardır.

Uzmanlık Deneyimi: Öğretmenlerin geçmiş yaşantılarında sahip oldukları deneyimler onların sahip oldukları kolektif yeterlik algılarını biçimlendirmektedir. Mesleki yaşantılarında karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar öğretmenlerin görev yaparken sahip oldukları tutumları şekillendirmektedir. Goddard (2001) yapmış olduğu çalışmada uzmanlık deneyiminin kolektif yeterliği anlamlı düzeyde etkilediğini belirtmiş ve algılanan kolektif yeterlik hususunda okullar arasındaki farklılıkların da anlamlı ve olumlu yordayıcısı olduğunu vurgulamıştır.

Dolaylı Deneyim: Öğretmenler başarılı sonuçların elde edilmesi için becerilerin nasıl uygulandığını gösteren rol modellere ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler, diğer meslektaşlarının veya okulların başarılarını gözlemlediklerinde, başarmak için kendi kapasitelerine daha yüksek inanç geliştirebilirler. Öğretmenlerin kişisel öğretmenlik yeterlikleri kolektif yeterliklerini etkilemektedir. (Hoy, Sweetland & Smith, 2002). Bu durum öğretmenlerin kendi yeteneklerine ilişkin inançlarını güçlendirdiği gibi örgütsel olarak da dâhil oldukları eğitim çevresinin başarı, yetenek ve performanslarına ilişkin inançlarını güçlendirmektedir.

Sözel İkna: Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları sözel (sosyal) ikna ile güçlenmektedir. Sözel ikna, öğretmenlerin kolektif yeterlik inancı üzerinde tek başına güçlü bir etkiye sahip olmamasına rağmen, başarı modelleri ve olumlu doğrudan deneyimle ilişkilendirildiği zaman etkili olabilir. Sözel ikna grup üyelerini bir yeniliğe ve zorlu durumların üstesinden gelmeye cesaretlendirebilir (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004).

Duygusal Durumlar: Bir grubun başarılarına ait mutlulukları, başarısızlıklarına ait hayal kırıklıkları, olumsuz durumlara karşı çaresizlik gibi duygusal durumlar kolektif yeterlik inancını etkilemektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları duygusal özellikler onların sahip oldukları kolektif inancın kaynaklarından biridir.

Bir öğretmenin kolektif yeterlik algısı geçmiş yaşantılarında karşılaştığı durumlar (uzmanlık deneyimi), diğer öğretmenlerin başarı ve başarısızlıkları (dolaylı deneyim), katıldıkları seminer, çalıştay gibi eğitsel faaliyetler (sözel ikna) ve mutluluk, hayal kırıklığı, çaresizlik (duygusal durumlar) gibi faktörlerden etkilenerek olumlu ya da olumsuz yönde değişmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını güçlendirmek anlamında bu faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örnek olarak bir öğretmenin çalışmakta olduğu okulun fiziksel imkânlardan yoksun olması onun okulun ve diğer öğretmenlerin başarısını düşüreceği inancı ile bir çaresizlik durumu oluşturabilir. Bu durumun iyileştirilmesine yönelik faaliyetler ise öğretmenin kolektif olarak daha umutlu ve azimli olmasını sağlayabilir.

Bandura (1997) okullar ve öğretmenlerin hesap verme sorumluluğu, öğrenci başarısı sorumluluğu ve işyeri üzerinde düşük kontrol gibi birçok zorluklarla karşı karşıya kaldıkları için kolektif yeterliğin yüksek düzeylerini sağlama görevinin zor olduğunu ama imkânsız olmadığını vurgulamaktadır.

Nitelikli bireyler yetiştirmek hususunda en önemli kişiler olan öğretmenlerin, öğretime kendilerini hazır hissetmelerinin ve gösterecekleri çabanın bir ölçütü olan kolektif yeterlik algısı, öğrencilerin ve okulların başarısını yükseltecek bir etkidir. Dolayısıyla eğitimsel anlamda incelenmesi ve çalışılması gereken bir konu olarak görülmektedir. Bu düşünce araştırmanın çıkış noktası olmuştur ve “öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları hangi değişkenlere göre değişmektedir?” sorusunun incelenmesi gerektiği düşünülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri görev yapılan okulun yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel ve nicel verilerin birlikte elde edildiği karma araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin tercih edilmesinin nedeni, konuya ilişkin daha derinlemesine verilerin elde edilmesine ve konunun daha kapsamlı olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, Karasar’a (2005) göre, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Çalışmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve odak grup görüşmesi birlikte kullanılmıştır. Örneklem grubunun benzer ve farklı özellikleri dikkate alınmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

2.1.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla il merkezi; Marmaris, Köyceğiz ilçeleri ile il merkezi ve bu ilçelere bağlı köylerdeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde 268 öğretmene anket dağıtılmış ve bu anketlerin 236’sı geçerli sayılıp çalışmada kullanılmıştır. (Bkz. Tablo 1)

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini belirlemek için Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından geliştirilen Kurt (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ)”; nitel verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ) Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından geliştirilmiş Kurt (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. KYÖ 21 maddeden oluşan altılı

likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddelerden onu (3, 4, 8, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 20) tersine puanlandırılmıştır. Ölçekte tüm maddeler tek faktör üzerinde toplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Kurt (2009) tarafından .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach alfa .83 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Branş, Kıdem ve Yerleşim Birimi Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1.Kadın	141	59.7
	2.Erkek	95	40.3
Kıdem	1.0-5 yıl	23	9.7
	2.6-10 yıl	38	16.1
	3.11-15 yıl	40	16.9
	4.16-20 yıl	42	17.8
	5.21 ve üstü	93	39.4
Branş	1.Sınıf	112	47.5
	2.Branş	124	52.5
Yerleşim Birimi	1.İl merkezi	90	38.1
	2.İlçe	80	33.9
	3.Köy	66	28.0
TOPLAM		236	100

Nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve uzmanlar tarafından yapılan öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş, bazı sorular ise çıkartılmıştır. Pilot uygulamalar yapılarak soruların bir kısmında düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 4'ü kadın 2'si erkek olmak üzere 6 gönüllü öğretmenle görüşme yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri 30dk'lık bir süre içinde öncelikle katılımcılarla daha iyi ve rahat iletişim kurabilmek için demografik özelliklerinden başlayarak kolektif yeterlilik düzeylerini yordayacak sorular sorulmuştur: "Öğretim sürecindeki performansınız okul-idare-veli-öğrenci faktörlerinden etkilenmekte midir?", "Öğretim sürecinizdeki performansınız okul-idare-veli-öğrenci faktörlerinden olumlu veya olumsuz olarak nasıl etkilenmektedir?" vb. şeklindeki sorular bunlara örnek olarak gösterilebilir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS 17.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin, cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve okulun yerleşim birimi değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda "t testi", ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi tekniği (One-Way Anova) kullanılmıştır. Tüm istatistiksel hesaplarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerinde elde edilen nitel verilerin çözümlemesi için eleştirel kurama dayalı olan ve araştırmacının çalışma üzerindeki düşüncelerini ve yorumlarını disiplin ettiği ve yorumladığı eleştirel ve yorumlayıcı analiz (Hatch, 2002; Creswell, 1998; Merriam, 1998) teknikleri birlikte kullanılmıştır. Merriam (1998)'a göre nitel verilerin, parçalanarak ve çözümlenerek analiz yapılması verilerin anlamlandırılmasını kolaylaştırmaktadır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için, öğretmenlerin toplam kolektif yeterlik düzeyi puanları hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için *t*-testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Kolektif Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre *t*-testi Analiz Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	141	94.305	14.28	234	.999	.319
Erkek	95	96.178	13.91			

Tablo 2’ye göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi puanlarında “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(234)} = .999$: $p > .05$). Kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi ölçeğinden aldıkları ortalama puan $\bar{x}=94.305$ iken, erkek öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi ölçeğinden aldıkları ortalama puan $\bar{x}=96.178$ olmuştur.

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için, öğretmenlerin toplam kolektif yeterlik düzeyi puanları hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için *t*-testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Kolektif Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Branş Değişkenine Göre *t*-testi Analiz Sonuçları

Branş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sınıf	112	98.508	12.98	234	3.655	.000
Branş	124	91.943	14.46			

Tablo 3’e göre, öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi puanlarında “branş” değişkenine göre anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(234)} = 3.655$: $p < .05$). Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeyi ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{x}=98.508$), branş öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeyi ölçeğinden aldıkları ortalama puana ($\bar{x}=91.943$) göre daha yüksektir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için, öğretmenlerin toplam kolektif yeterlik düzeyi puanları hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Kolektif Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Sonuçları

Kıdem	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplararası	4551.349	4	1137.837	6.196	.000
Grupiçi	42423.821	231	183.653		
Toplam	46975.169	235			

Tablo 4'e göre öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi puanlarında "mesleki kıdem" değişkenine göre anlamlı bir fark görülmektedir. ($F_{(4-231)} = 6.19, p < .05$). Kıdemler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 15-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{x} = 99.38$) en yüksek iken, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{x} = 87.82$) en düşük olarak bulunmuştur.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi olan "Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri görev yapılan okulun yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunu cevaplandırmak için, öğretmenlerin toplam kolektif yeterlik düzeyi puanları hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Kolektif Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Sonuçları

Yerleşim Birimi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplararası	4951.352	2	2475.676	13.726	.000
Grupiçi	42023.818	233	180.360		
Toplam	46975.169	235			

Tablo 5'e göre öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi puanlarında "görev yapılan okulun yerleşim birimi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($F_{(2-233)} = 13.736, p < .05$). Yerleşim birimleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{x} = 100.80$) en yüksek iken, köy okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{x} = 90.37$) en düşük olarak bulunmuştur.

3.5. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler incelenmiş ve öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda ilgili bulgular aşağıda verilmiştir:

1. Öğretim sürecindeki performansınız okul-idare-veli-öğrenci faktörlerinden etkilenmekte midir?		
Cinsiyet: Kadın Kıdem: 17 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Merkez Evet etkilenmektedir.	Cinsiyet: Kadın Kıdem: 23 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Merkez Etkilenmemesi mümkün değildir. Elbet de etkileniyor bu faktörlerden.	Cinsiyet: Erkek Kıdem: 15 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: İlçe Fazlasıyla etkilenmektedir.
Cinsiyet: Kadın Kıdem: 8 yıl	Cinsiyet: Erkek Kıdem: 4 yıl	Cinsiyet: Kadın Kıdem: 13 yıl

Görev yapılan okulun yerleşim birimi: İlçe Evet etkileniyor. Bu faktörler zaten eğitimin bir parçasıdır.	Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Köy Öğretim sürecindeki performansına bu faktörler etki etmektedir.	Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Köy Tabiki etkileniyor. Sonuçta eğitim ortamında bu faktörler bir bütündür.
--	---	---

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin okul-idare-veli-öğrenci faktörlerinin öğretim sürecini etkilediği görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler öğretim sürecindeki performanslarının bu faktörler doğrultusunda değişebildiğini vurgularken, bu faktörlerin eğitimden ayrı düşünülmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

2. Öğretim sürecinizdeki performansınız okul-idare-veli-öğrenci faktörlerinden olumlu veya olumsuz olarak nasıl etkilenmektedir?		
Cinsiyet: Kadın Kıdem: 17 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Merkez Bu faktörler öğretmenliğim sürecinde beni olumlu yönde motive ediyor. Mesleğimi daha çok sevmemi ve daha istekli olmamı sağlıyor.	Cinsiyet: Kadın Kıdem: 23 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Merkez Okulumuzun idari ve sosyal yapısı beni olumlu yönde etkiliyor. Velilerimizin ve öğrencilerimizin bize karşı tutumları da çok iyi.	Cinsiyet: Erkek Kıdem: 15 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: İlçe Şu an olumsuz etkilemektedir. Özellikle velilerin ve öğrencilerin öğretmenliğe bakış açısı beni çok üzüyor. Bu yüzden performansım düşüyor ve içimden fazla bir şey yapmak gelmiyor.
Cinsiyet: Kadın Kıdem: 8 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: İlçe İdare ile yaşamış olduğumuz bazı sorunlar benim olumsuz etkilenmeme sebep oluyor.	Cinsiyet: Erkek Kıdem: 4 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Köy Okulun fiziksel imkânları bazı zorluklar yaşamamıza neden oluyor. Velilerin ve öğrencilerin ilgisizliği de beni ümitsizliğe düşürüyor.	Cinsiyet: Kadın Kıdem: 13 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Köy Bu faktörlerin hepsi öğretim sürecini etkiler. Öğretmeni bu etkilerden bağımsız değerlendirmek gerekir. İmkânsızlıklar ve tavırlar benim performansımı olumsuz yönde etkiliyor.

Öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre, öğretim süreçlerindeki performanslarının okul-idare-veli-öğrenci faktörlerinden olumlu veya olumsuz etkilenme durumu farklılık göstermektedir. Genel olarak merkezde görev yapan öğretmenler olumlu tutumlara sahip iken, ilçe ve köyde görev yapan öğretmenler olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

3. Bir öğretmen olarak sahip olduğunuz misyon ve vizyona ilişkin yeterlik algınızın öğrencileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?		
Cinsiyet: Kadın Kıdem: 17 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Merkez Benim sahip olduğum yeterlikler öğrencilerimi de etkiliyor. Ben öğretmeye hazır olduğum için onlar da motive oluyorlar.	Cinsiyet: Kadın Kıdem: 23 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Merkez Öğretmen olarak sahip olunan yeterlikler önemli tabi. Benim ve arkadaşlarımda yeterlik düzeyleri öğrencilerin ve okulun başarısında önemli bir etkidir.	Cinsiyet: Erkek Kıdem: 15 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: İlçe Eğitimde öğretmen de öğrenci de birbirini etkiler. Benim sahip olduğum yeterlikler ve tutumlar elbette öğrencilerimi etkiliyordu.
Cinsiyet: Kadın Kıdem: 8 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: İlçe Benim yeterliğim ve öğrencinin yeterliği karşılıklı olarak birbirimizi etkilememize neden oluyor. Çalışma ortamı ve imkânlarımız ne kadar el veriyorsa o kadar eğitim sunuyoruz. Öğrenci de o kadar öğrenebiliyor	Cinsiyet: Erkek Kıdem: 4 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Köy Şuan kendimi tam olarak gerçekleştiremediğimi düşünüyorum. Şartlar uygun olduğunda yeterliğimi tam olarak göstereceğimi ve başarılı öğrenciler yetiştireceğimi düşünüyorum.	Cinsiyet: Kadın Kıdem: 13 yıl Görev yapılan okulun yerleşim birimi: Köy Çalıştığım okulun imkânları ve öğrencilerin yaşam standartları daha iyi olsa daha başarılı öğrenciler yetiştireceğime inanıyorum. Şu an bu okuldaki öğrencileri bu konuda dezavantajlı olarak görüyorum.

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, merkez, ilçe ve köy yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin vizyon ve misyona ilişkin yeterlik algıları değişik göstermektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerin öğrencileri etkilediğini ve yeterliklerini tam olarak göstermeleri için şartların önemli olduğu görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin, cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve görev yapılan okulun yerleşim birimi değişkenlerine göre incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin kolektif yeterlik puanları hesaplanmış ve ilgili değişkenlere göre analizler yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmamasıyla ilgili olarak, öğretmenlerin aldıkları eğitim bağlamında toplumsal paylaşımlar çerçevesinden yüklendikleri misyon ve vizyon açısından herhangi bir değişme olmadığını söyleyebiliriz. Bu sonuca paralel olarak Goddard ve Skrla (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada Ekici, Gürcay ve Yılmaz (2009) cinsiyet değişkeninin kolektif yeterliği yordayıcı bir faktör olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın diğer bir amacı ile ilgili verilerin analizi neticesinde ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek olmasının nedeni, sınıf öğretmenlerinin sayılarının ve ders saatlerinin fazla olması neticesinde okullarda birbiri ile etkileşimin branş öğretmenlerinden daha fazla olması olarak yorumlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri, özellikle de kritik davranışları belli zaman ve sınıf seviyesinde göstermeleri açısından sınıf öğretmenlerinin duyuşsal algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. İlgili literatürde Kurt (2009)'un yapmış olduğu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeyleri branş öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada sorgulanan diğer bir alt amaç ile elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Verilerin analizi sonucu mesleki kıdemi 15-20 yıl olan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi en yüksek, 0-5 yıl olan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyi en düşük olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre değişmesi, öğretmenlerin öğretmenlik hayatındaki mesleki yaşantılarının yeterlik algılarını değiştirdiğini göstermektedir. Öğretmenlikteki sosyal bağlamdaki bilinçli yaşantıların kolektif yeterlik düzeyini artırdığını söyleyebiliriz. Kurt (2009), Goddard ve Skrla (2006) da yapmış oldukları çalışmalarda mesleki deneyimin öğretmenin kolektif yeterlik algısını etkilediğini ve kıdem düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyinin kıdem düzeyi düşük olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı ile cevap aranan; öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimlerinin kolektif yeterlilikleriyle ilgili sorgulamalardan elde edilen bulgulara göre, görev yapılan okulun yerleşim birimi değişkeni öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini anlamlı bir şekilde değiştirdiği görülmüştür. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri en yüksek, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri en düşük olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin görev yapılan okulun yerleşim birimine göre değişmesi, öğretmenlerin çalışma koşullarındaki fiziksel imkânlar, görev yaptıkları okulun sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapısı ile kolektif yeterlik algılarının değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Cybulski, Hoy ve Sweetland (2005), yapmış oldukları çalışmada öğretim sürecinde yeterli imkânlar sahip olan öğretmenlerin yüksek kolektif yeterlik

düzeylerine sahip olduklarını, fiziksel imkânların kısıtlı olduğu ortamlarda ve yavaş ilerleyen öğrencilere sahip olan öğretmenlerin ise düşük kolektif yeterlik algılarının olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenler meslek hayatlarında gösterdikleri ve gösterecekleri gündelik ve akademik performanslarının okul, veli, öğrenci ve çevre ortamları gibi çeşitli faktörlere göre değişiklik gösterebileceğini ve bunlardan farklı düzeylerde etkilenilebileceklerini düşünmektedirler. İl merkezinde, ilçede ve köy okullarında görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını etkileyen en önemli nedenler olarak, görev yapılan yerlerin fiziksel imkânları ya da imkânsızlıkları olduğu buna karşın, cinsiyet değişkeninin ise kolektif yeterlik algılarını değiştirmedeği görülmektedir. Kurt (2009) da yapmış olduğu çalışmada okulların öğretimde kullanılan kaynaklar açısından yeterli imkânlar sahip olmasının öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını güçlendiren bir etmen olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmayla da il merkezindeki öğretmenler okulların elverişli imkân ve durumlarından olumlu yönde etkilenirken, ilçe ve köy okullarında görev yapan öğretmenler olumsuz olarak etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun bir sonucu olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumunun, onların hedeflere ulaşmak için gösterdikleri performansı, sahip oldukları tutum ve inançları etkilediğini söyleyebiliriz.

5.ÖNERİLER

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını geliştirebilmek için (özellikle branş öğretmenlerinin) duyuşsal hedeflere ilişkin programlar daha işlerlik hale getirilmelidir.

Öğretmenler yetiştirilirken, görev yapabilecekleri sosyo-ekonomik ve kültürel çevre koşullarına dayalı olarak adanmışlık düzeylerinin yükseltilmesi için bilinçli yönlendirme programları (oryantasyonlar) Milli Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Fakültelerince uygulanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kıdem durumu yüksek, başarılı ve rol model olabilecek öğretmenleri onura edecek etkinlikler düzenleyerek daha genç öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin artırılması sağlanmalıdır.

6. KAYNAKLAR

- Balci, A.(2005). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H.Freeman and Company.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sge publications.
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K. & Sweetland, S.R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 439-461.
- Eells, R. J. (2011). *Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement*. DoctoralThesis, Loyola University, Chicago.
- Ekici, G., Gürçay, D. ve Yılmaz, M. (2009). Öğretmen Kolektif Yeterlik İnancını Yordayan Faktörler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 119-128.
- Erden, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- 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. (2002b). Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. *Theory and research in educational administration*. Hoy, W.K ve Miskel, C. G.(Eds), *Theory and Research in Educational Administration*. 1, 169–184.
- Goddard, R. D., & Skra, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3–13.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Hoy, W. K.; Sweetland, S. R., & Smith, P. A (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 177-93.
- 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.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mulholland J., Dorman J. P. & Odgers B. M. (2004) "Assessment of Science Teaching Efficacy of Preservice Teachers in an Australian University", Australian Catholic University, Virginia, Queensland 4014, Australia.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurt, T. (2009). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10)2, 195-227.
- Parker, K., Hannah, E., & Topping, K.J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools* © SAGE Publications 9(2).
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Social cognitive theory, which constructs a basis in order to understand and predict human behavior, explain human-beings' socio-psychological process with the notion of triple mutual causality. According to mutual causality model, "behavior", "cognitive and other personal factors" and "environment" reciprocally influence each other. Collective efficiency, one of the concepts that is presented in social cognitive theory, is established on the concept of self-efficacy. The concepts of collective efficiency and self-efficacy support each other though there are some differences between these two concepts. Unlike self-efficacy, collective efficiency concept is a belief that a group shares during the regulation and application of their behavior patterns so as to reach certain aims. When considered from this point, collective efficiency emphasizes on integrated predictive and mutualization. Collective efficiency is a subject matter required to be investigated in educational sciences since it searches out the individuals' believes and attitudes towards their groups. Collective efficiency enables us to analyze the teaching process from an integrative perspective instead of analyzing it unidimensionally, because schools are one of the social institutions in which there are many variables since an administrator, teachers, students, parents and the environment affect each other.

Since collective efficiency is an important factor where teachers do their jobs successfully and educational environments are considered as social institutions, nowadays the term collective efficiency has been given placed to recent studies of teacher qualifications. If we evaluate the collective efficiency in terms of teachers, we can say that the collective efficiency of teachers is an important element affecting

their performances in educational environment and process because teachers are influenced by school environment and this influence shape their behavior where they show in educational environment although they do their work individually, Teachers and administrators in schools should follow a common behavior in order to reach certain goals and to perform certain tasks, because schools are the institutions which actualize the aim of the Ministry of Education. Hence, the beliefs and attitudes of teachers in these institutions are the facilitators for the general and specific successes. Teachers' sense of duty, beliefs and attitudes in educational process may direct society and directly determine the level of development of it.

The aim of this research is to determine collective efficiency of the teachers working in primary schools and to evaluate their level of collective efficiency in terms of different variables. This study based on mixed research model in which the research is supported by both quantitative and qualitative variables. In this way, the strong aspects of quantitative and qualitative data were reflected. The universe of this research conducted in 2012-2013 education period consists from teachers working in schools in Muğla city center; Marmaris, Köyceğiz and their villages. In order to determine the collective efficiency of the teachers, "The Collective Efficiency Scale" which was developed by Goddar, Hoy and Woolfolk-Hoy (2000) and translated and transcribed by Kurt (2009) ; in order to determine the qualitative data ,semi-structured interview and focus group form prepared by researchers and in order to reach personal data of the teachers, "Personal Data Form" developed by researchers were used in this study. The data of the research were analyzed with SPSS program in a computer. In order to determine whether teachers' level of collective efficiency changes in accordance with the variables such as branch, seniority and the location of schools, in binary comparisons "t test" is used, in multivariate comparisons one-way anova is used. In all statistical calculations, the level of significance was taken as 0.05. Furthermore, data was supported by qualitative data by examining the interview forms.

According to analysis of this study, on the one hand there was no meaningful diversity in the teachers' collective efficiency perceptions in terms of gender variable; on the other hand meaningful diversity was found in terms of variables such as branch, seniority and the location of the school. As far as the findings obtained from the analysis of the collective efficiency of teacher in terms of these variables indicate, the collective efficiency of class teachers are higher than the branch teachers. Similarly, it is concluded in the study that the collective efficiency of more senior teachers is higher. Moreover, according to data taken from interviews, teachers' collective efficiency perceptions varied with the physical conditions of the schools. This study reveals that although the teachers working in town center are positively affected from the physical conditions of the schools, teachers in villages and districts are negatively influenced by this factor. These results are restricted with the sample groups of our study. There should be more studies on collective efficiency with different sample groups.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information:

- Duman, B., Göçen, G. ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 144-155.
- Duman, B., Göçen, G. & Duran, V. (2013). Analyzing the collective efficiency of primary school teachers in terms of some variables [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Special issue (1), 144-155.