



**ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU
İLE KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**2021
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Tugay ÜNVER

**Danışman
Doç. Dr. Ramazan CANSOY**

**ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU İLE KOLEKTİF ÖĞRETMEN
YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Tugay ÜNVER

Doç. Dr. Ramazan CANSOY

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Mart 2021

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
DOĞRULUK BEYANI.....	5
ÖNSÖZ.....	6
ÖZ.....	7
ABSTRACT.....	7
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ	9
ARCHIVE RECORD INFORMATION	10
KISALTMALAR	11
ARAŞTIRMANIN KONUSU	12
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	12
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	12
ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM	12
EVREN VE ÖRNEKLEM	13
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....	14
1. BİRİNCİ BÖLÜM	15
1.1. Problem Durumu.....	15
2. İKİNCİ BÖLÜM.....	18
2.1. Kavramsal Çerçeve	18
2.2. Mesleki Öğrenme Topluluğu	18
2.2.1. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Özellikleri.....	21
2.2.2. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Boyutları.....	22
2.1.2.1. Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik.....	23
2.1.2.2. Paylaşılan Değerler ve Vizyon.....	24
2.1.2.3. Birlikte Öğrenme ve Uygulama	24
2.1.2.4. Paylaşılan Kişisel Uygulama	24
2.1.2.5 Destekleyici Koşullar	25
2.2.3. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Oluşturulması	25
2.2.4. Mesleki Öğrenme Topluluğunda Öğretmen ve Yöneticiler	28
2.2.5. Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Öğrenci Başarısı.....	30
2.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği.....	31

2.3.1.	Kolektif Yeterlik	32
2.3.2.	Kolektif Öğretmen Yeterliği	33
2.3.3.	Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli	35
2.3.4.	Kolektif Öğretmen Yeterliği Kaynakları	36
2.3.4.1.	Doğrudan Deneyimler	37
2.3.4.2.	Dolaylı deneyimler	37
2.3.4.3.	Sosyal ikna	37
2.3.4.4.	Duygusal durumlar	38
2.4.	Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki	38
3.	ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	43
3.1.	Yöntem	43
3.1.1.	Model	43
3.1.2.	Evren ve Örneklem	43
3.1.3.	Veri Toplama Araçları	45
3.1.3.1.	Kişisel Bilgiler Bölümü	45
3.1.3.2.	Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği	46
3.1.3.3.	Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	46
3.1.4.	Verilerin Toplanması	47
3.1.5.	Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	47
3.1.5.1.	Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği	48
3.1.5.2.	Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	52
3.1.6.	Verilerin Analizi	53
4.	DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	55
4.1.	Bulgular	55
4.1.1.	Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları	55
4.1.2.	Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algıları	55
4.1.3.	Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi	56
4.1.4.	Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	57
4.1.5.	Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	57

4.1.6. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Kıdeme Göre İncelenmesi	58
4.1.7. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Hizmet Yılına Göre İncelenmesi	59
4.1.8. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algıları Arasındaki İlişki	60
5. BEŞİNCİ BÖLÜM.....	63
5.1. Tartışma ve Yorum.....	63
5.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algılarına İlişkin Tartışma	63
5.1.2. Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarına İlişkin Tartışma	64
5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma	65
5.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Okul Türüne Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma	66
5.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Branşa Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma ...	67
5.1.6. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Kıdeme Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma ..	68
5.1.7. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma.....	68
5.1.8. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algısı Arasındaki İlişki İle İlgili Tartışma	69
5.1.9. Kolektif Öğretmen Yeterliği Algısının Mesleki Öğrenme Topluluğu Algısını Yordamasına İlişkin Tartışma	70
SONUÇ.....	72
KAYNAKÇA.....	73
TABLolar LİSTESİ	84
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	86
EKLER (VARSA).....	87
Ek 1: Araştırma İzinleri.....	87
Ek 2: Ölçek Kullanım İzinleri	89
Ek 3: Anket Formları	90
ÖZGEÇMİŞ	94

TEZ ONAY SAYFASI

Tugay ÜNVER tarafından hazırlanan “ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU İLE KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Ramazan CANSOY

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 19/03/2021

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ (KBÜ)

Üye : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBÜ)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi M. Emin TÜRKOĞLU (AKÜ)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans/Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntılarım intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Tugay ÜNVER

İmza :

ÖNSÖZ

Ders döneminde ve tez yazım sürecinde beni yönlendiren Tez Danışmanım Sayın Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a, yüksek lisans sürecinde ders aldığım Sayın Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ, Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ, Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca tezimi yazdığım süreçte bana göstermiş oldukları destek ve sabırdan ötürü Betül ÜNVER'e, oğlum Ahmet Ediz'e ve çok kıymetli aileme teşekkürlerimi sunarım.

Tugay ÜNVER

Karabük, Şubat-2021

ÖZ

Bu araştırmada öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karabük ili merkezinde ve ilçelerinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 327 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmada 3 bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde kişisel bilgiler bölümü; ikinci bölümünde Olivier, Hipp ve Huffman (2003) tarafından geliştirilip Kalkan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği; üçüncü bölümünde ise Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilerek Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği yer almaktadır. Araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. Verilerin analizinde T-testi, Anova testi, Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizinden faydalanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre; öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterlik inançları katılıyorum düzeyinde bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları, kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Kolektif öğretmen yeterliği algısının okul türü, kıdem, branş ve hizmet yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu algısının cinsiyet, okul türü, kıdem, branş ve hizmet yılı değişkenleriyle istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Kolektif öğretmen yeterliği inancı ile öğretmen mesleki öğrenme topluluğu arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen mesleki öğrenme topluluğu, kolektif öğretmen yeterlik inancının %40'ını pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordamıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Öğrenme Topluluğu; Kolektif Öğretmen Yeterliği; Öğretmen İşbirliği; Mesleki Paylaşım

ABSTRACT

In this study, the relationship between schools' being professional learning community and collective teacher efficacy was analyzed. For the purpose, the study was designed as a quantitative study utilizing correlational survey model. The sample of the study consisted of 327 teachers working at primary and secondary schools for the 2018-2019 academic year in Karabük and its counties. The data for the study were collected using "The Professional Learning Community Scale" developed by Olivier, Hipp, and Huffman (2003) and then adapted to Turkish by Kalkan (2015), as well as "The Collective Teacher Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Barr (2004) and then adapted to Turkish by Erdoğan and Dönmez (2015). To analyze the data, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), simple bivariate correlation and simple linear regression analysis, as well as basic descriptive analysis, were all used.

The results of the study indicated that, according to teacher perceptions, collective teacher efficacy beliefs and professional learning community efficacy beliefs are at a high level (I agree). Male teachers have higher levels of collective teacher effectiveness beliefs than female teachers, which is statistically important. It was also discovered that collective teacher efficacy didn't change meaningfully in terms of school type, seniority, branch and years of service. Besides, gender, school type, seniority, branch, and years of service were found to have no significant impact on being part of a professional learning community. The results also revealed that there was a positive and substantial correlation between collective teacher efficacy and school professional learning community perceptions. Furthermore, it was estimated that the professional learning community of teachers had a positive and substantial impact on 40 percent of collective teacher efficacy.

Keywords: Professional Learning Community; Collective Teacher Efficacy; Teacher Collaboration; Professional Sharing

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Öğretmen Mesleki Öğrenme Topluluğu İle Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tezin Yazarı	Tugay ÜNVER
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	19/03/2021
Tezin Alanı	Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	94
Anahtar Kelimeler	Mesleki Öğrenme Topluluğu; Kolektif Öğretmen Yeterliği; Öğretmen İşbirliği; Mesleki Paylaşım

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Examining the Relationship Between Teacher Professional Learning Community and Collective Teacher Efficacy
Author of the Thesis	Tugay ÜNVER
Advisor of the Thesis	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	19/03/2021
Field of the Thesis	Educational administration
Place of the Thesis	KBU/LEE
Total Page Number	94
Keywords	Professional Learning Community; Collective Teacher Efficacy; Teacher Collaboration; Professional Sharing

KISALTMALAR

ARAŞTIRMANIN KONUSU

AraŐtormanın konusu öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Alanyazında kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde okul düzeyinde önemli bir etmen olduğu farklı çalışmalarda ortaya konulmuŐtur. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu da kolektif öğretmen yeterliğini arttıran etmenlerden biri olarak gösterilmektedir. Bu araştırmada öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliğini arttıran faktörlerin belirlenip, iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması okullarda akademik öğrenci başarısını geliŐtirmesinde öğretmenlere, okul yöneticilerine ve politikacılara rehberlik edebilir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır.

ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM

Bu çalışmada öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki ana probleme ve alt problemlere cevap aranmıştır.

Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu kolektif öğretmen yeterliğini yordamakta mıdır?

Alt Problemler

Öğretmen görüşlerine göre;

1. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ne düzeydedir?
2. Kolektif öğretmen yeterliği ne düzeydedir?
3. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği;
 - a) Cinsiyete göre,
 - b) Okul türüne göre,
 - c) Branşa göre,
 - d) Kıdeme göre,
 - e) Hizmet yılına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu, kolektif öğretmen yeterliğini yordamakta mıdır?

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük ili merkezinde ve ilçelerinde yer alan ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük ili merkezinde ve ilçelerinde yer alan ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan 327 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü öğretmenler katılmıştır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu araştırmanın kapsamını 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük ili merkezi ve ilçelerinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden araştırmacının ulaşabildiği öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıların kişisel bilgi formu, mesleki öğrenme topluluğu ölçeği ve kolektif öğretmen yeterliği ölçeğine verdikleri cevaplarla ve araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilirken her okuldan elde edilen veriler ayrı ayrı incelenerek kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ele alınsaydı daha nitelikli sonuçlar elde edilebilirdi. Çünkü hem kolektif öğretmen yeterliği hem de mesleki öğrenme topluluğu belli bir okuldaki öğretmenlerin birlikte gerçekleştirdikleri çalışmalar sonucunda belirlenmektedir.

1. BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına dair bilgiler verilmiş ve araştırmadan kullanılan kavramlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze ekonomik, sosyal, siyasal ve teknolojik alanlarda yaşanan gelişmeler toplumların okullardan beklentilerini arttırmıştır. Okullarsa bu beklentiyi karşılamak amacıyla yapı, amaç ve işlevlerinde birtakım düzenlemeler yaparak gelişimlerini sürdürmüşlerdir (Şişman, 2011, s.14). Alanyazında ortaya konan farklı araştırmalarda okulların akademik başarıyı sağlamalarında kolektif öğretmen yeterliğinin önemli etkenlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bandura, 1993, s.143; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000, s.480; Tschannen-Moran ve Barr, 2004, s. 191). Bu durumda okullar kolektif öğretmen yeterliğini arttırarak beklentileri karşılayabilirler. Kolektif öğretmen yeterliğini arttırmanın yollarından biri öğretmen mesleki öğrenme topluluğunun geliştirilmesidir (Hord, 1997a, s.9; Lee vd., 2011, s.822; Voelkel Jr. ve Chrispeels, 2017, s. 511). Bu sebeplerden dolayı araştırmada kolektif öğretmen yeterliği ve mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişki incelenecektir.

Mesleki öğrenme toplulukları, okullarda mesleki iş birliği vasıtasıyla öğretmenlerin niteliklerini arttırarak öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen topluluklardır (Hord, 2004, s.13). Roberts ve Pruitt, (2009) mesleki öğrenme topluluklarında hem öğrenciler hem öğretmenler için daha fazla öğrenme imkanı sağlayan eğitim ortamları oluşturulduğunu belirtmektedirler (s. 155). Bu imkanlar sayesinde öğretmenler öğretimi planlayıp değerlendirebilmekte, sınıf içi uygulamalarını paylaşabilmekte ve sınıf ziyaretleri gibi çalışmalarla diğer öğretmenlerle etkileşime girebilmektedirler (Mangrum, 2004, s.34). Bu durum öğretmen izolasyonunun da önlenmesini sağlamaktadır (Hord, 1997a, s. 33). Ayrıca yurt içinde ve yurt dışında yapılan çeşitli çalışmalarda mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin motivasyonlarının, iş doyumlarının ve örgütsel bağlılıklarının arttığı öne sürülmektedir (Ackerman, 2011, s.27; İlğan, Erdem,

Çakmak, Erdoğan ve Sevinç, 2011, s.155). Olivier ve arkadaşları (2003) gerçekleştirdikleri çalışmalarında Hord (1997b)'un çalışmasını esas alarak, mesleki öğrenme topluluğunun; paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama ve destekleyici koşullar olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu öne sürmüşlerdir (s. 8-9).

Kolektif öğretmen yeterliği bir öğretmenin aynı okulda görev yaptığı meslektaşlarıyla birlikte gerçekleştirecekleri etkinlik, uygulama, program gibi çalışmalar neticesinde öğrencilere olumlu olarak etki edebileceklerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Adams ve Forsyth, 2006, s. 626; Bandura, 1993 s. 140; Goddard, 2001, s. 467). Kolektif öğretmen yeterliği öğretmenlerin tutum, davranış, motivasyon ve duygusal durumları üzerinde etkilidir, bu nedenle okulu çeşitli yönlerden etkileyebilmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği algısı yüksek olan öğretmenler bir öğrenci başarısız olduğunda sorunu öğrencide aramayıp sorumluluğu üstlenmektedirler (Schechter ve Tschannen-Moran, 2006, s.481-482). Bu doğrultuda kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Bandura, 1993; Goddard vd., 2000; Goddard, 2002, s. 98). Bandura (1997) öz yeterlik algısının ve kolektif yeterlik algısının farklı alanlarda etkili olmalarına rağmen aynı kaynaklardan beslendiğini ifade etmiş ve yeterlik algısının doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve duygusal durumlar olmak üzere 4 farklı kaynaktan beslendiğini vurgulamıştır (s. 478).

Kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin uluslararası alanyazında birçok araştırma gerçekleştirilmiştir ancak ulusal alanyazında kolektif öğretmen yeterliğine yönelik çalışmalar sınırlıdır (Cansoy, Polatcan ve Parlar, 2018, s. 137). Yurt içinde kolektif öğretmen yeterliğine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ilk olarak öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarla (Duman, Göçen ve Vuran, 2013; Yılmaz ve Turanlı, 2017) ve kolektif yeterlik kavramının literatür taramasına dayalı olarak okul bağlamında incelendiği bir çalışma (Kurt, 2012) ile karşılaşılmaktadır. Ulusal alanyazında kolektif öğretmen yeterliğinin çeşitli liderlik stilleriyle olan ilişkisi farklı çalışmalarda incelenmiştir (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012; Demir, 2008; Koçak ve Özdemir, 2020; Kurt, Duyar ve Çalık, 2012). Bunun yanı sıra kolektif öğretmen yeterliğinin; okul etkililiği (Düzgünoğlu, 2019; Uğurlu, Beycioğlu ve Abdurrezzak, 2018; Yüner ve Özdemir, 2020), öğretmenlerin tükenmişliği (Gürçay, Yılmaz ve Ekici, 2009; Kımav, 2010),

örgütsel güven (Güneş, 2014), örgütsel vatandaşlık (Erdoğan, 2018) ve iş doyumu (Demir, 2019) gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi de araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

Bu çalışmalarda kolektif öğretmen yeterliğini etkileyen ve öncüleyen faktörler incelenmiştir (Duman vd., 2013; Gürçay vd., 2009; Yılmaz ve Turanlı, 2017) ancak kolektif öğretmen yeterliğini geliştiren faktörlerden biri olan mesleki öğrenme topluluğuyla arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma çok azdır. Bu çalışmada kolektif öğretmen yeterliğini etkileyen faktörler belirlenecek ve bu faktörlerden biri olan mesleki öğrenme topluluğu incelenmiştir.

Bandura'nın (1993) kolektif öğretmen yeterliği kavramını geliştirmesinden itibaren uluslararası alanyazında kolektif öğretmen yeterliği üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Adams ve Forsyth, 2006; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004; Goddard ve Skrla, 2006; Schechter ve Tschannen-Moran, 2006; Tschannen-Moran, M Hoy ve W Hoy, 1998). Araştırmacılar kolektif öğretmen yeterliğinin; öğretmenlerin iş doyumu (Caprara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 2003; Klassen, 2010), liderlik stilleri (Ninkovic ve Floric, 2016; Ross ve Gray, 2006) ve eğitimde hesap verilebilirlik (Goddard, LoGerfo ve Hoy, 2004) gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemişlerdir. Fakat kolektif öğretmen yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki diğer değişkenlere oranla daha sık ele alınmaktadır (Eells, 2011; Goddard vd., 2000; R Goddard, Y Goddard, Kim ve Miller, 2015; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar kolektif öğretmen yeterliğini geliştiren önemli faktörlerden birinin mesleki öğrenme topluluğu olduğunu göstermektedir (Battersby ve Verdi, 2015; Lee vd., 2011; Robertson, 2011; Voelkel ve Chrispeels, 2017).

Kolektif öğretmen yeterliği ve mesleki öğrenme topluluğu batı kökenli kavramlardır. Geliştirilmiş oldukları sosyal ve kültürel bağlamda başarılı şekilde işlediklerine dair araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin ve mesleki öğrenme topluluğunun farklı kültürel, sosyal özelliklere sahip toplumlarda ne derece işlevsel oldukları bu çalışmayla test edilerek alanyazına katkı sağlanacaktır (Clarke ve O'Donoghue, 2016, s. 3).

2. İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde çalışmanın amacına ilişkin alanyazın incelenerek mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği kavramları açıklanmıştır.

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde ilk olarak mesleki öğrenme topluluğunun tanımı ve kuramsal temelleri hakkında bilgi verilerek mesleki öğrenme topluluklarının özelliklerine, boyutlarına, oluşturulma sürecine ve mesleki öğrenme topluluklarında öğretmen ve yönetici davranışları ile öğrenci başarısına değinilmiştir. Daha sonra kolektif öğretmen yeterliği kavramı üzerinde durularak kavramın ortaya çıkışı, tanımı, boyutları ve etkileri hakkında bilgi verilmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği kavramı arasındaki ilişkiden bahsedilerek son bölüme geçilmiştir. Son bölümde ise mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği kavramı arasındaki ilişkiden bahsedilip araştırmanın konusuna ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında sunulmuş olan çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.2. Mesleki Öğrenme Topluluğu

Uluslararasıdaki rekabetin bilgiye sahip olmak üzerinden yaşanmaya başlamasıyla halkın sosyal ve ekonomik refahının sağlanmasında eğitim en önemli araç haline gelmiştir (Darling-Hammond, 2012, s.20). Bu nedenle geleceği inşa etmek isteyen toplumlarda etkin öğrenci öğrenmesini sağlayacak nitelikli öğretmenlerden oluşan ve sürekli gelişen okullara sahip olmak son derece önemli görülmektedir (UNESCO, 2014, s. 217). Sürekli okul gelişimini sağlamak için en umut verici strateji okul personelinin mesleki öğrenme topluluğu olarak çalışma kapasitesini arttırmaktır (Eaker, R DuFour ve R DuFour, 2002, s. 1). Okulların üzerlerindeki beklentiyi karşılayarak öğrenci öğrenmesini en üst düzeyde sağlayabilmesinde mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması önemli görülmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu öğretmenlerin niteliklerini arttırmakta ve okulların kapasitelerini de yükseltmektedir (Hord, 1997a, s.31).

Okullarda öğrenci başarısı için artan beklentiler ve hesap verilebilirlik okul yöneticilerini ve öğretmenleri mesleki olarak kendilerini geliştirmek zorunda

birakmiştir. Bu nedenle okuldaki tüm personelin işbirlikçi şekilde gelişmelerini sağlayacak öğrenme topluluklarına ihtiyaç duyulmuştur (Hallam, Smith, J. Hite, S. Hite ve Wilcox, 2015, s. 209). Mesleki öğrenme topluluğu öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalıştıkları, hem okul gelişimini hem de kendi mesleki gelişimlerini sağlayarak eğitim kalitesini arttırdıkları bir topluluktur (Carpenter, 2015, s. 683; Hallam vd., 2015, s. 194). Öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları arttıkça mesleki öğrenme toplulukları etkili hale gelmiştir (Borko, 2004, s. 6).

Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin ortak bir vizyon doğrultusunda bir araya gelerek, eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların üstesinden gelmek ve sınıf içi etkinliklerini geliştirmek amacıyla iş birliği içerisinde çalıştıkları topluluklardır (DuFour, 2004, s. 2-4; Hord, 1997a, s. 33-34). Mesleki öğrenme topluluğu öğrenci öğrenmesini en üst seviyede gerçekleştirmek için okuldaki tüm öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, ve Thomas, 2006, s. 223). Kavramın teorik temellerine göz attığımızda mesleki öğrenme topluluğu fikrinin ilk olarak örgütlerin de öğrenebileceği fikrine dayanarak işletme alanında ortaya çıktığını görülmektedir (Thompson, Gregg ve Niska, 2004, s.2). Okullarda mesleki öğrenme topluluğu düşüncesinin gelişmesi ise iş sektöründe ve örgütsel teoride kullanılan öğrenen örgüt kavramının eğitime uyarlanmasıyla başlamıştır (Lomos, Hofman ve Bosker, 2011, s. 123).

Birçok araştırmacı tarafından Senge'in 1990 yılında ortaya koyduğu öğrenen örgüt çalışmasının mesleki öğrenme topluluklarının oluşmasında ve gelişmesinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Bolam vd., 2005, s. 155; Cansoy ve Parlar, 2017, s. 96; Hord, 2004, s. 6;). Senge, öğrenen örgütü insanların arzu ettikleri yere gelebilmek için sürekli kendilerini geliştirdiği ve sürekli olarak nasıl öğrenebileceğini öğrendiği bir yer olarak tanımlamaktadır. Ayrıca öğrenen örgütte yeni ve sıra dışı fikirlerin desteklendiğini, kolektif arzunun serbest bırakıldığını belirtmiştir. Senge örgütlerde bireylerin değişim ve gelişimlerinin; sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, ortak vizyon oluşturma ve birlikte öğrenme olarak ifade ettiği beş disiplinin öncülüğünde meydana geldiğini belirtmektedir. En yüksek hedeflere ulaşmak için gerçekten öğrenebilen ve sürekli olarak kapasitesini arttırabilen bir örgütün meydana getirilmesinde bu beş disiplinden her biri büyük önem taşımaktadır (Senge, 2018).

Mesleki öğrenme topluluğu kavramının okul bağlamında gelişimini inceleyen Hord (2008), eğitim tarihinin büyük bir kısmında öğretmenlerin diğerleriyle hiçbir etkileşim kurmadan hücre benzeri sınıflarda, izole olarak çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin çalışma şartları ve bu şartların öğretmenlerin moralleri, bilgileri, becerileri ve diğer özellikleri üzerindeki etkileri 1980'lerde tartışılmaya başlanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin etkileşimi önündeki fiziksel engellerin kaldırılarak bir arada çalışmalarını fikri öne sürülmüştür. Öğretmenlere sık sık bir araya gelme imkanı sağlayan söz konusu yapısal düzenlemeden sonra öğretmenlerin eğitim konusunda alternatif fikirlere kolayca ulaşabildiği, ayrıca moral ve motivasyonlarının arttığı belirtilmiştir (Hord, 2008, s. 10-11).

Mesleki öğrenme topluluğu kavramının üzerinde uzlaşmış evrensel bir tanımı bulunmamaktadır. Mesleki öğrenme topluluğunun içinde bulunduğu bağlama göre şekillenmesinden dolayı kavram hakkında çalışma yapan araştırmacı sayısı kadar mesleki öğrenme topluluğu tanımı olduğunu öne sürülmektedir (Stoll vd., 2006, s. 222-223). Hord (1997a, s.24) mesleki öğrenme topluluğunu kısaca öğrenci öğrenmesini geliştirmek için öğretmenlerin birlikte öğrenmesi olarak ifade etmektedir. Bir başka tanımda kelimeler tek tek ele alınarak mesleki öğrenme topluluğu tanımlanmıştır (Hord, 2009, s. 41). Hord'a (2009) göre 'meslek' kelimesi öğrencilerin öğrenebilmesi için etkili bir eğitim programı oluşturmaktan sorumlu, kendi öğrenmesi ve öğrencilerin öğrenmesi için çalışarak sorumluluk alan bir kişiyi; 'öğrenme' kelimesi bilgi ve yetenekleri geliştirmek için meşgul olunan bir aktiviteyi; 'topluluk' kelimesi ise meslektaşlarıyla bir araya gelerek belirli bir konu hakkında bilgi edinmek için çeşitli aktiviteler gerçekleştiren bir grup insanı ifade etmektedir.

Stoll, Bolam, McMahan, Wallace ve Thomas (2006) mesleki öğrenme topluluğunun; sürekli, yansıtıcı ve işbirliği içinde, öğrenmeye yönelik olarak uygulamalarını paylaşan ve eleştirel olarak sorgulayan bir grup insandan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlere yeni beceriler geliştirip, eğitime bakış açılarını ve sınıf içi uygulamalarını değiştirme fırsatı sunduğunu belirtip, öğretmen refahını arttırmaya da yardımcı olduğunu öne sürmüşlerdir. (Stoll vd., 2006, s. 223). Mesleki öğrenme toplulukları öğrenci öğrenmesini arttırmak için okulda yer alan tüm personeli sürekli olarak öğrenmeye teşvik etmektedir (Bolam vd., 2005, s. 145).

Mesleki öğrenme topluluğu kavramını tanımlamaya ilişkin birçok ifadeden söz ettikten sonra kavramı en temel haliyle açıklayacak olursak: Öğretmen mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenleri mesleki olarak geliştirerek (Seashore, Anderson ve Riedel, 2003, s. 3) öğrenci öğrenmesini en üst düzeyde sağlamayı amaçlayan (DuFour, 2004, s. 3), işbirliğinin merkeze alındığı bir topluluk olduğu söylenebilir.

2.2.1. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Özellikleri

Bir okulun mesleki öğrenme topluluğu haline gelip gelmediğini anlamaya yönelik olarak alanda mesleki öğrenme topluluklarının ortak özelliklerini belirleyen çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Eaker ve arkadaşları (2002), mesleki öğrenme topluluklarının kavramsal çerçevesini okulun politikalarına, programlarına ve uygulamalarına yön veren üç ana temada gruplamışlardır. Bu temalar (i) birlikte geliştirilmiş olan ve üyelerce paylaşılan misyon, vizyon, değerler ve hedeflerden oluşan bir temel, (ii) ortak hedefleri gerçekleştirmek için iş birliği içerisinde çalışan takımlar ve (iii) sürekli gelişmeyi hedefleyerek sonuçlara odaklanmaktır (s.3). Çeşitli çalışmalar sonucunda etkili mesleki öğrenme topluluğunun; paylaşılan değerler ve vizyon, iş birliği, öğrenci öğrenmesine odaklanma, yansıtıcı diyalog ve uygulamayı kamuya açık hale getirme olmak üzere beş temel özelliğe sahip olması gerektiği ortaya çıkarılmıştır (Fullan, 2007, 148-149; Louis, Marks, ve Kruse, 1996, s. 760-761; McLaughlin ve Talbert, 2006, s. 10).

Stoll ve arkadaşları (2006), yukarıda ifade edilen beş temel özelliği doğrulayarak yaptıkları çalışma sonucunda; topluluk üyeleri arasında karşılıklı saygı, güven ve destek; küçük gruplardan ziyade okul çapına yayılmış destekleyici bir grup; çeşitli bağlantılar ve ortaklıklar kurarak okul dışındaki kaynaklardan da faydalanmak olmak üzere 3 özellik daha tanımlamışlardır. Ayrıca etkili bir mesleki öğrenme topluluğunun öğrenci öğrenmesini arttırmak için okuldaki tüm personelin öğrenmesini teşvik etme ve sürdürme kapasitesine sahip olduğunu belirtmişlerdir (s. 227). Etkili mesleki öğrenme topluluğunda öğretmenlere ve yöneticilere öğrenme fırsatları sağlanmasının yanı sıra statükoya karşı bir meydan okuma söz konusudur (Talbert, 2010, s. 565), ayrıca etkili bir mesleki öğrenme topluluğunun merkezinde öğretmen refahı yer almaktadır (Owen, 2016, s. 404). Mesleki öğrenme topluluğunun en önemli özelliklerinden biri de zaman içerisinde elde edilen tecrübeler vasıtasıyla sürekli olarak gelişim içerisinde olabilmeleridir (Bolam vd., 2005, s. 1-2).

2.2.2. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Boyutları

Mesleki öğrenme topluluğunun kavramsal çerçevesinin oluşturulmasına ve etkili mesleki öğrenme topluluğunun özelliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar devam ederken bazı araştırmacılar benzer özellikleri sınıflandırarak kavramın alt boyutlarını oluşturmuşlardır (DuFour ve Eaker, 1998; Hord, 1997b; Kruse ve Louis, 1993).

Mesleki öğrenme topluluğu kavramının alt boyutlarının oluşturulması konusunda karşımıza çıkan ilk çalışma Kruse ve Louis (1993) tarafından hazırlanan *An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community* adlı makaledir. Kruse ve Louis (1993) çalışmalarında mesleki öğrenme topluluğunun aşağıda yer alan beş alt boyuttan meydana geldiğini ifade etmişlerdir (s. 9).

- Yansıtıcı diyalog
- Uygulamaların gözleme açık olması
- Öğrenci öğrenmesine odaklanma
- İşbirliği
- Paylaşılan değerler ve normlar

Mesleki öğrenme topluluğu kavramının alt boyutlarının oluşturulmasına yönelik ikinci çalışma Hord'un (1997b) *Professional Learning Communities: What Are They and Why Are They Important?* çalışmasıdır. Bu çalışmada mesleki öğrenme topluluğunun aşağıda yer alan beş alt boyuttan meydana geldiği öne sürülmektedir (s. 2).

- *Destekleyici ve paylaşılan liderlik*
- *Toplu öğrenme*
- *Paylaşılan değerler ve vizyon*
- *Destekleyici koşullar*
- *Paylaşılan kişisel uygulamalar*

DuFour ve Eaker (1998), *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement* adlı çalışmalarında mesleki öğrenme

topluluğunun aşağıda yer alan altı alt boyuttan ibaret olduğunu belirtmektedirler (s. 25-29).

- Paylaşılan misyon, vizyon ve değerler
- İşbirlikçi araştırma
- İşbirlikçi ekip
- Sürekli gelişme
- Eylem yönetimi ve deneyim
- Sonuçlara odaklanma

Görüldüğü üzere mesleki öğrenme topluluğu kavramının alt boyutlarının oluşturulmasına yönelik olarak çeşitli çalışmalar yapılmış ve bunlardan bazıları birbirini tamamlar niteliktedirler. Bu çalışmalar arasında alanyazında genel olarak kabul gören çalışma ise Hord (1997b) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır (Robertson, 2011). Bu bölümde Olivier ve arkadaşları'nın (2003) Hord'un (1997b) çalışmasını esas alarak geliştirdikleri ölçekte öne sürülen boyutlar ele alınacaktır. Ölçekte yer alan ifadeler mesleki öğrenme topluluğunu; paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama ve destekleyici koşullar olmak üzere beş ayrı alt boyutta ele almaktadır. Söz konusu ölçeğin alt boyutları aşağıda tek tek ele alınarak incelenmiştir.

2.1.2.1. Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik

Mesleki öğrenme topluluğunda okul yöneticisi öğretmenlerle gücünü ve karar alma sürecini paylaşmaktadır (Hord, 1997b, s.3). Etkili okulların yöneticileri öğretmenlerle sahip oldukları gücü, otoriteyi ve karar alma sürecini paylaşmalarının yanında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak aktiviteleri de desteklemektedirler. Böylece çok önemli olan öğrenci öğrenmesi gelişmektedir (Louis ve Kruse, 1995). Paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutu okula ilişkin önemli kararların alınmasına ve sunulmasına rehberlik ettiği için diğer boyutları da etkilemektedir (Hipp ve Huffman, 2003, s. 6-7).

2.1.2.2. Paylaşılan Değerler ve Vizyon

Bir okulda görev yapan öğretmenler ortak misyon, vizyon ve değerlere sahip olduklarında amaçlara ulaşabilmek için organize olarak çalışabilmektedirler. Toplulukta yer alan her bir üyenin ortak amaçları gerçekleştirmek için araştırmalar yapıp mesleki gelişimini sağlamasıyla hem okulun gelişmesini hem de öğrenci öğrenmesinin artmasını sağlamaktadır (DuFour ve Eaker, 1998). Topluluğun sahip olduğu değerler ve vizyonun tüm üyelerce paylaşılmasıyla öğretmenler öğrenci öğrenmesine odaklanmaktadır. Böylece tüm öğrencilerin öğrenmesinin ve eksikliği olan öğrencilerin tespit edilerek gereken desteği almalarının önü açılmaktadır (Kruse ve Louis, 1993). Vizyon bir birey veya kurum için neyin önemli olduğunun bir görüntüsüdür, mesleki öğrenme topluluğunda paylaşılan değerler ve vizyon öğretmenlere öğretme ve öğrenme sürecinde rehberlik etmektedir (Hord, 1997b).

2.1.2.3. Birlikte Öğrenme ve Uygulama

Birlikte gerçekleştirilen çeşitli uygulamalar ve toplantılar her üyeye yeni ve sıra dışı kazanımlar sağlayarak öğrenme imkanı sunmaktadır (Hord, 1997b). Mesleki öğrenme topluluğunda öğretmenler öğrenci öğrenmesini sağlamak için birlikte araştırmalar ve çeşitli uygulamalar yapmakta ve elde edilen verileri değerlendirmektedirler. Bu tür çalışmalar öğretmenlere birlikte öğrenme imkanı sağlarken okulu geliştirmektedir (DuFour ve Eaker, 1998). Gerçekleştirilen etkinliklere yönelik olarak yapılan özeleştirici ve kurumsal eleştirici farkındalık ve başarıyı arttırırken her üyeye diğer üyelerin uzmanlıklarından faydalanma imkanı doğmaktadır (Kruse ve Louis, 1993).

2.1.2.4. Paylaşılan Kişisel Uygulama

Mesleki öğrenme topluluklarında gerçekleştirilen toplantı, sınıf ziyareti, gözlem vb. etkinlikler öğretmenlere kişisel uygulamalarını paylaşma fırsatı sunmaktadır (Hord, 1997b). Böylece tüm öğretmenler birbirinden öğrenerek gelişebilmektedirler (DuFour ve Eaker, 1998). Ayrıca bu tür uygulamalar ve sınıf içerisindeki etkinlikleri diğerlerinin gözlemine açık olması öğretmenler arasında yardımlaşmayı mümkün kılmaktadır (Kruse ve Louis, 1993). Mesleki öğrenme

topluluğunda öğretmenler ortak amaçlara ulaşmak için sürekli bir arayış ve yeni uygulamaları tecrübe etme çabası içerisindeyler. Bu çabalar sonucunda elde edilen verilerin çeşitli toplantılar ve uygulamalar aracılığıyla topluluğun diğer üyeleriyle paylaşılması her üyenin öğrenmesini sağlamaktadır (DuFour ve Eaker, 1998).

2.1.2.5 Destekleyici Koşullar

Destekleyici koşullar üyelerin mesleki öğrenme topluluğunun gereği olan etkinlikleri gerçekleştirebilmek için bir araya gelmesini sağlayacak fiziksel ve yapısal imkanların sağlanmasıdır (Hord, 1997b). Diğer tüm boyutları etkileyen destekleyici koşullar boyutu yapısal koşullar ve ilişkisel koşullar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İlişkisel koşulların; ilgi, güven ve saygı, tanınma ve kutlama, risk alma, değişimi yerleştirmek için çaba olmak üzere beş kritik özelliği vardır. Yapısal koşulların kaynaklar, bina olanakları ve gelişim aşamasına göre değişen iletişim sistemleri olmak üzere üç kritik özelliği vardır.

2.2.3. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Oluşturulması

Bir okulun geleneksel okullardan ayrılarak, öğrenci öğrenmesine ve okul gelişimine büyük katkılarda bulunan mesleki öğrenme topluluğu haline gelebilmesi için bazı gereksinimleri sağlaması gerekmektedir. Öncelikle mesleki öğrenme topluluğu haline gelebilmek için öğretmenlerin öğretmek yerine öğrenmeye odaklanması, ortak öğrenme amaçlarına ulaşmaya yönelik olarak işbirliği içerisinde çalışılması ve etkinliklerden elde edilen sonuçları değerlendirerek kendilerini sorumlu tutmaları gerekmektedir (DuFour, 2004, s. 1-3). Stoll ve arkadaşları (2006) mesleki öğrenme topluluğu oluşturmanın bir dizi süreçten geçerek mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Bu süreçler; öğrenme süreçlerine odaklanma, insan kaynağından ve sosyal kaynaktan en iyi şekilde faydalanma, yapısal kaynakların yönetimi ve sadece mesleki öğrenme topluluğu alanıyla sınırlı kalmayıp mesleki gelişim, okul gelişimi gibi dış alanlarla da temas halinde olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır (s. 231). Mesleki öğrenme topluluğu doğru bir şekilde yapılandırıldığında paylaşılan hedefleri, sınıf uygulamalarını ve yansıtıcı mesleki sorgulamayı merkeze alarak işbirliği yapmayı mümkün kılmaktadır (Barber ve Mourshed, 2009, s. 32; King, 2011, s. 150). Mesleki öğrenme topluluğunun başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için pozitif bir okul kültürü

oluşturulması gerekmektedir. Çünkü okulların değişime hazır olmasında kültür büyük önem taşımaktadır. Pozitif okul kültürünün yerleşmiş olduğu okullarda öğrenci öğrenmesinde önemli bir etkiye sahip olan öğretmenler arası işbirliği daha rahat gerçekleşmektedir (Fullan, 2007).

DuFour ve Reeves (2016), bir okulun gerçek bir mesleki öğrenme topluluğu olabilmesi için öğretmenlerin yapması gerekenleri aşağıdaki 5 maddede açıklamışlardır (s. 69-70):

- İzole olmaktan ziyade işbirliği içerisinde çalışarak öğrenci öğrenmesi için ortak sorumluluğu alın.
- Öğrencilerin edinmesi gereken bilgi, beceri ve tutumları teker teker belirleyen uygulanabilir ve garantili bir müfredat oluşturun.
- Müfredatı birlikte geliştirilmiş olan biçimlendirici değerlendirme aracıyla sık sık değerlendirin.
- Değerlendirmeleri; öğrenmek için ek zaman ve desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemek, zenginleştirilmiş öğretimden yararlanacak olan öğrencileri belirlemek, öğrencilerin öğretimde bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek, hiçbir üyenin öğrenciyi istenilen yeterliliğe ulaştıramadığı alanları tespit etmek için kullanın.
- Desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin, öğretmenlerin bireysel farklılıklarından etkilenmeksizin, ihtiyaç duydukları zamanı ve desteği almalarını garanti eden bir müdahale sistemi oluşturun.

Huffman ve Hipp (2003) ise mesleki öğrenme topluluğunun başlatma, uygulama ve kurumsallaşma olmak üzere 3 aşamada meydana geldiğini öne sürmektedirler. Başlatma aşaması liderin değişimi başlatmak için ortak bir vizyonu ortaya koymasıyla başlayıp, personelin hedeflere ulaşmak için diyalog kurup bilgiyi paylaşmalarıyla devam eder. Uygulama aşamasında yönetici personeli hedeflerine ulaşmak için yüksek beklentiler belirlemeye teşvik eder ve personele gerekli zaman ve kaynağı temin eder. Kurumsallaşma aşamasında tüm personelin ortak çabalarının okul yapısını değiştirdiğini fark etmesi ve değişimin sürekli olduğunu kabul etmesiyle değişim okul kültürüne yerleşir. Aynı çalışmada mesleki öğrenme topluluğu kavramının beş boyutu (paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama, destekleyici

koşullar) üç gelişim aşamasının içine yerleştirilerek her bir aşamada her boyut için ayrı ayrı gerçekleştirilmesi gereken stratejiler sunulmuştur. Aşağıda sunulmuş olan tablo 1 mesleki öğrenme topluluğu olmak isteyen okulların eksik oldukları noktaları görmeleri için bir rehber niteliğindedir (s. 23-26).

Tablo 1. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişim Aşamaları

MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARININ KURULMASI					
YÖNETİCİ ve ÖĞRETMEN FAALİYETLERİ		GELİŞİM AŞAMALARI			
	Boyutlar	Başlatma	Uygulama	Kurumsallaştırma	Sonuç
	Paylaşılan ve destekleyici liderlik	Personel arasında liderliği destekleme	Güç, yetki ve sorumluluğu paylaşma	Bağlılık ve hesap verilebilirlik için toplu karar alma	ÖĞRENCİ ÖĞRENMELERİ ve OKUL GELİŞİMİ
	Paylaşılan değerler ve vizyon	Değerleri ve normları benimseme.	Öğrenci öğrenmesine odaklanma ve yüksek beklenti oluşturma	Öğretim ve öğrenimde paylaşılan vizyonu rehber alma	
	Kolektif öğrenme ve uygulama	Verileri paylaşma ve iletişim	İşbirliği ve problem çözme	Verilerden elde edilen bilgi, beceri ve stratejinin uygulanması	
	Paylaşılan kişisel uygulamalar	Meslektaşlar arası uygulamaların gözlenip teşvik edilmesi	Yeni uygulamaların sonuçlarını paylaşıp geri bildirim verme	Öğrenci çalışmasının ve ilgili uygulamaların analiz edilmesi	
	Destekleyici koşullar	İkili ilişkileri önemseme	Güven ve saygı, tanıma ve kutlama	Risk alma, değişimi korumak için çalışma	
	DIŞ İLİŞKİLER ve DESTEK				

Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Professional learning communities: assessment-development-effects*. Sydney: International Congress for School Effectiveness and Improvement.

2.2.4. Mesleki Öğrenme Topluluğunda Öğretmen ve Yöneticiler

Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler öğrenci başarısını arttırmak ve okulu geliştirmek için iş birliği yapmak üzere bir araya gelmekteyken, okul yöneticileri işbirlikçi karar verme ve problem çözmede liderliği paylaşarak öğretmenlere destek olmaktadır (Blase ve Blase, 2000, s.1304; Wahlstrom ve Louis, 2008, s. 461).

Okullarda değişim için itici gücün genellikle ilk olarak okul müdürlerinden geldiğini ifade eden Senge (2018), okul müdürlerini öncü öğretmen, öncü öğrenen ve tüm öğrenme sürecinin yöneticisi olarak tanımlamaktadır. Müdürler öncü öğretmen ve öncü öğrenen olabilmek için geleneksel liderlik stillerinin ötesine geçerek kendisi dahil okuldaki tüm personeli geliştirecek olan mesleki öğrenme topluluğunu oluşturmalıdırlar (Thompson vd., 2004, s. 5). Mesleki öğrenme topluluğunda okul yöneticisinin temel görevleri ortak bir misyon, vizyon ve hedefler oluşturarak bunların tüm paydaşlarca benimsenmesini sağlamak ve diğer personelin liderlik kapasitesini geliştirmek olarak tanımlanmıştır (Bolam vd., 2005, s. 15-18). Okullarda mesleki öğrenme topluluğunun sürdürülebilir olabilmesinde okul müdürünün destekleyici bir okul kültürü oluşturup, gereken zaman ve kaynağı sağlayarak tüm öğretmenleri mesleki gelişim konusunda desteklemesi hayati önem taşımaktadır. Bir okulda güçlü bir müdür desteği olmaksızın mesleki öğrenme topluluğunun sürdürülebilmesi olanak dışıdır (Bryk, Camburn ve Louis, 1999, s. 756).

Gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda mesleki öğrenme topluluğunda okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri uygulamaların ve sergiledikleri davranışların öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmalar sonucunda okul müdürünün liderliği öğretmenlerle paylaşmasının öğretmenlerin mesleki gelişimini ve paylaşılan hedeflere bağlılığını, öğrenci başarısını, okul gelişimini olumlu olarak etkilediği ortaya çıkmıştır (Heck ve Hallinger, 2009, s. 660; Kennedy, Deuel, Nelson ve Slavit, 2011, s. 20; Leithwood ve Jantzi, 2000, s. 416). Robinson, Lloyd ve Rowe (2008), alanyazında yapılmış olan 27 ayrı çalışmayı analiz ederek okul müdürlerinin öğretmen öğrenmesini ve gelişimini sağlama becerisinin olumlu öğrenci çıktılarını pozitif yönde etkilediğini bildirmişlerdir. Okul yöneticileri bir okulu mesleki öğrenme topluluğu haline getirmek için; ortak misyon, vizyon ve değerleri ortaya koyup diğer üyeler tarafından paylaşılmasını sağlamalı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeli, öğretmenler arasında işbirliğini ve örgütsel bağlılığı

yaygınlaştıracak iletişim ağlarını kurmalı, değişim sürecini planlayarak gerekli kaynağı ve zamanı sağlamalıdır (Roberts ve Pruit, 2009, s. 31).

Okul gelişiminin ve öğrenci öğrenmesinin sağlanmasında kilit role sahip olan öğretmenlerin (Eaker vd., 2002) mesleki olarak gelişerek etkinliklerinin artması için mesleki öğrenme toplulukları önemli bir araçtır (Louis vd., 1996, s. 770). Ayrıca bir okulda görev yapan öğretmenler mesleki öğrenme topluluğuna uygun davranışlar sergiledikçe öğrenci öğrenmesi olumlu olarak etkilenmektedir (Cansoy, 2019, s.3). Hord (1997a) mesleki öğrenme topluluğu haline gelen okullarda görev yapan öğretmenlerde öğretmen izolasyonunun azaldığını, okulun misyonuna ve hedeflerine bağlılığın arttığını, öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimi için sorumluluğun paylaşıldığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarının tüm öğrencilerin beklentilerini karşılayabildiğini, öğretmenlerin mesleki olarak gelişerek öğrencilerine ilham verdiklerini, öğretmenlerin morali ve memnuniyeti artarken okula devamsızlığının azaldığını belirtmektedir (Hord, 1997a, s. 33). Morrissey (2000) ise mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin birbirlerinin mesleki gelişimlerini desteklemelerinin sınıf içi etkinliklerin kalitesinin artmasına ve öğrenci öğrenmesinin daha iyi sağlanmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir (s. 7-8).

Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yapar, verilerini paylaşır ve uygulamalarını iyileştirmek amacıyla toplu olarak değerlendirirler (Barber ve Mourshed, 2009, s. 32; King, 2011, s. 149-150; Louis vd., 1996, s. 764; Stoll vd., 2006, s.231). Ayrıca öğretmenler okulun vizyon ve değerlerinin belirlenmesi sürecine katılarak bu değerleri benimserler. Paylaşılan vizyon doğrultusunda eğitim öğretim uygulamalarını planlayıp aktiviteler düzenlerler ve okulun hedefleri doğrultusunda çalışırlar (Cormier ve Olivier, 2009, s. 24). Mesleki öğrenme topluluğu öğretmenlere; öğrencilerden elde edilen verileri birlikte değerlendirme, ders planları geliştirme, başarılı öğretim yöntem ve tekniklerini paylaşma, desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için yapılması gerekenleri planlama, yeni öğretmenlere rehberlik etme imkanları sunmaktadır (Kruse ve Louis, 1993, s. 8; Louis ve Marks, 1998, s. 539; Talbert, 2010, s. 560). Bunun yanı sıra mesleki öğrenme topluluğu öğretmenlere uygulamalarını düşünmeleri ve öğrenci öğrenmesini arttırmaya yönelik olarak becerilerini geliştirmeleri için farklı yol ve yöntemler göstermektedir (Lieberman ve Miller, 2011, s. 17). Öğrenci başarısını sağlama konusunda en başarılı

olan mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin öğretim uygulamalarını değiştirmeye odaklandıkları mesleki öğrenme topluluklarıdır (Supovitz, 2002, s. 1616).

2.2.5. Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Öğrenci Başarısı

Mesleki öğrenme topluluklarının temel misyonu sadece öğretmeye odaklanmak değil aynı zamanda öğrenmeye de odaklanmaktır. Bu basit değişimin hem okullar hem de öğrenciler üzerinde derin etkileri vardır (DuFour, 2004, s.1). Bir okuldaki öğretmenler mesleki öğrenme topluluğu haline geldiklerinde öğrenci öğrenmesi bu durumdan olumlu yönde etkilenmektedir (Vesico, Ross ve Adams, 2008, s.87). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin öğretimi daha başarılı bir şekilde geliştirebildikleri bu durumun da öğrenci öğrenmesini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Bolam vd., 2005; Stoll vd., 2006; Vesico vd., 2008). Okullar geleneksel okullardan ayrılarak mesleki öğrenme topluluğu olduklarında hem öğrenci öğrenmesi gelişmekte hem de okullar öğrenen örgütler haline gelmektedirler (Cansoy, 2019, s. 3).

DuFour (2004)'a göre mesleki öğrenme topluluklarında tüm paydaşlar meslektaşlarıyla birlikte çalışmalarına yön verecek olan üç sorunun cevabını aramalıdır (s. 2):

- *Her bir öğrencinin ne öğrenmesini istiyoruz?*
- *Her bir öğrencinin ne zaman öğrendiğini nasıl bileceğiz?*
- *Bir öğrenci öğrenmede zorluk çektiğinde ne yapacağız?*

Üçüncü sorunun cevabı mesleki öğrenme topluluğu haline gelmiş olan okulları geleneksel okullardan ayırmaktadır. Geleneksel okullarda bu sorunun cevabı uygulamaları arasında büyük farklılıklar olan öğretmenlerin bireysel takdirlerine bırakılmaktadır. Mesleki öğrenme topluluklarında ise bu sorunun cevabı sistematik ve okul geneline yayılacak şekildedir. Mesleki öğrenme topluluklarında desteğe ihtiyacı olan öğrenciler hızla tanımlanıp, hazırlanan plan doğrultusunda eksiklerini tamamlayana dek ilave yardımlarla desteklenirler. Lee, Smith, ve Croninger (1995) yaptıkları çalışmada DuFour'u (2004) destekler nitelikte sonuçlar elde etmişler ve mesleki öğrenme topluluğu haline gelen okullarda eğitim gören öğrencilerin matematik, fen, tarih ve okumada geleneksel okullarda eğitim gören öğrencilere göre daha başarılı olduklarını öne sürmüşlerdir. Ayrıca aynı çalışmada elde edilen bir başka

sonuç ise mesleki öğrenme topluluğu haline gelen okullarda eğitim gören öğrenciler arasındaki başarı farklarının geleneksel okullarda eğitim gören öğrenciler arasındaki başarı farkına nazaran daha az olmasıdır. Hord (1997a), mesleki öğrenme topluluğu haline gelen okullarda; öğrencilerin okul terkinin ve sınıf tekrarının azaldığını, okul devamsızlığının düştüğünü, farklı ailelerden ve sosyal çevrelerden gelen yani farklı geçmişlere sahip olan öğrenciler arasındaki başarı farkının azaldığını belirtmektedir (s. 34). Araştırmalardan ve uygulamalardan elde edilen sonuçlar mesleki öğrenme topluluğunun okul kültürünün değişmesini ve okulun gelişmesini sağlayarak öğrencilerin etkin olarak öğrenmesini sağlamada etkili olduğunu göstermektedir (Hord, 1997b, s. 6).

2.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Kolektif öğretmen yeterliği, bir okuldaki öğretmenlerin öğrencilere olumlu etkiler sağlayacak uygulamaları ve etkinlikleri planlayabileceklerine ve gerçekleştirebileceklerine dair ortak yeteneklerine olan inancı olarak ifade edilmektedir. (Goddard, 2001, s. 467; Y. Goddard ve R. Goddard, 2001, s.809). Kolektif öğretmen yeterliği kavramı ilk olarak Bandura (1993) tarafından kolektif yeterliğin okul bağlamında incelenmesiyle karşımıza çıkmıştır. Kavram temel olarak yine Bandura (1977) tarafından geliştirilen öz yeterlik kavramına dayanmaktadır (Eels, 2011, s.12). Hem öz yeterlik hem de kolektif yeterlik kavramı sosyal bilişsel kuramda ortaya konulan kavramlardır (Kurt, 2012, s. 196). Yeterlik inançları insanların kendilerini nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, nasıl davrandıklarını ve nasıl motive olduklarını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004 s. 190). Öz yeterlik algısı bireylerin davranışını değiştirmeye hizmet etmekteyken kolektif yeterlik algısı ise toplulukların normlarını değiştirmeye hizmet etmektedir (Y. Goddard ve R. Goddard, 2001, s. 809).

Kolektif öğretmen yeterliği kavramının dayanak noktası olan öz yeterlik kavramı Bandura (1997) tarafından, bir kişinin belirli kazanımları elde edebilmek için gereken eylemleri planlayıp gerçekleştirebileceğine dair algısı olarak ifade edilmektedir (s. 3). Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee (1991) tarafından gerçekleştirilen *Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students* çalışmasından elde edilen sonuçlar yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olmanın önemini göz önüne sermektedir. İlgili çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öz yeterlik algısı daha yüksek olan öğrenciler

bildiklerini daha tutarlı ve etkili şekilde uygulayıp doğru çözümleri daha düşük oranda reddetmektedirler. Kişinin sahip olduğu öz yeterlik algısı bilişsel süreçlerde, motivasyonel süreçlerde, duygusal süreçlerde ve seçim süreçlerinde etkili olarak sergilenen davranışı şekillendirmektedir (Bandura, 1993, s. 118). Öz yeterlik algısının oluşmasını sağlayan kaynaklar doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve duygusal durumlardır (Bandura, 1997, s. 79).

2.3.1. Kolektif Yeterlik

Kolektif yeterlik kavramı Bandura'nın (1993) öz yeterlik kavramını topluluk düzeyine genişletmesiyle ortaya çıkmıştır (Kurt, 2012, s. 196). Kolektif yeterlik bir grubun belirli kazanımlara ulaşabilmek için gerekli olan uygulamaları ve etkinlikleri planlayabileceklerine ve uygulayabileceklerine dair ortak yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997, s. 477). Başka bir çalışmada ise kolektif yeterlik bir grubu oluşturan üyelerin hedeflenen kazanımlara ulaşabileceklerine dair duydukları güven olarak ifade edilmiştir (Goddard, LoGerfo ve Hoy, 2004, s. 404). Örgütlerde öz yeterlik kişilerin kendilerine özel vazifeleri başarıyla yerine getirebileceklerine ilişkin kendi yeteneklerine olan inancını ifade ederken, kolektif yeterlik ise örgütsel amaçları gerçekleştirmek için örgütteki üyelerin işbirliği içerisinde çalışarak gereken sinerjiyi ve uyumu sağlayabileceklerine olan inancını ifade etmektedir (Caprara vd., 2003, s.821). Bir grubun kolektif yeterliği grubu oluşturan üyelerin öz yeterliklerinden daha fazlasını ifade etmektedir çünkü kolektif yeterlik etkileşimli, koordineli, sinerjik dinamikler içeren grup temelli bir kavramdır (Bandura, 2001, s.14). Kolektif yeterliği yüksek olan topluluklar başarabileceklerine daha çok inanır, zor görevlerle karşılaştıklarında kolay vazgeçmezler ve olası bir başarısızlıkla karşılaştıklarında pes etmeyip yeni yollar ararlar (Erdoğan, 2018, s.26).

Öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları farklı eylemlilik düzeylerine temel oluştursalar da her iki kavram da benzer kaynaklardan (doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna, duygusal durumlar) etkilenip, benzer süreçleri (bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duygusal süreçler, seçim süreçleri) etkilemekte ve benzer işlevleri gerçekleştirmektedirler (Bandura, 1997, s. 478). Kurt (2012) gerçekleştirdiği çalışmada öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları arasındaki farkı incelemiş ve aşağıdaki tabloyu ortaya koymuştur (s. 204).

Tablo 2. Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Kavramları Arasındaki Farklar

Öz Yeterlik	Kolektif Yeterlik
Bireyin belirli bir performansı başarılı olarak yapma kapasitesine duyulan bireysel bir inançtır.	Grup üyelerinin bir bütün olarak bir sosyal sistemin performans kapasitesine ilişkin olarak paylaşılan algılarını kapsar.
Bireyin kendi yetenek algısına inancıdır.	Grubun bir bütün olarak birleşik yeteneğine inancıdır.
Bireysel düzeyde ortaya çıkan bir tutum.	Grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutum.
Kişinin belirli bir iş yapabilme yeteneğine ilişkin inancıdır.	Bir grubun belirli bir işi ne kadar başarılı yapabileceğine ilişkin inançtır.
Bireysel algılardır.	Sosyal algılardır.
Bireylerin kendi performansı ve buna ilişkin algılarıyla ilişkilidir.	Etkileşimli, eşgüdümlü ve sinerjik sosyal dinamikleri kapsar.

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

Yeterlik algıları bireysel kapasiteye veya grup kapasitesine dair inancı ifade etmektedir. Bunun yanı sıra yeterlik algısı yetenekler hakkında doğru bir değerlendirme anlamına gelmez çünkü insanlar sahip oldukları becerileri düzenli olarak abartmakta ya da hafife almaktadırlar. Ayrıca insanların becerilerini abartmaları ya da hafife almaları becerilerini ne kadar iyi kullandıklarını etkileyebilmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004, s. 3). Bir topluluğun kolektif yeterliği ne kadar yüksek olursa topluluğu oluşturan bireylerin ortak hedefleri gerçekleştirmeye yönelik çabaları o kadar artmaktadır (Goddard ve Skrla, 2006, s. 217).

2.3.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Kolektif yeterlik kavramından son yıllarda takım sporları, okul başarısı, şiddet suçları ve ırksal sorunların analizi gibi birçok alana uyarlanarak faydalanılmıştır (Lee, 2005, s.298-299). Bandura (1993) kolektif yeterlik kavramını ilk kez okul bağlamında ele alarak kolektif öğretmen yeterliğinin okullar için önemini vurgulamıştır (s. 140-144). Kolektif öğretmen yeterliği kavramı için alanyazında; bir öğretmenin diğer öğretmenlerle birlikte öğrenci başarısını sağlayacak olan öğretim becerilerini sergileyebileceklerine yönelik kolektif yeteneklerine olan inancıdır (Adams ve Forsyth, 2006, s. 626), bir okuldaki öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakacak etkinlikleri grup olarak organize edip uygulayabileceklerine yönelik algılarıdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004, s. 4), bir okuldaki öğretmenlerin toplu olarak gerçekleştirecekleri çalışmaların öğrencileri olumlu etkileyeceğine dair algısıdır (Goddard vd., 2000, s. 480) gibi bir çok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlar

incelendiğinde kolektif öğretmen yeterliğinin kısaca bir öğretmenin birlikte görev yaptığı meslektaşlarıyla birlikte gerçekleştirecekleri çalışmalar sonucunda öğrencilere olumlu katkı yapabileceklerine olan inancını ifade etmektedir.

Kolektif öğretmen yeterliği, bir okulda yer alan öğretmenlerin tutumlarını, duygusal durumlarını, motivasyonlarını ve davranışlarını şekillendirerek okulu farklı yönlerden etkilemektedir (Schechter ve Tschannen-Moran, 2006, s. 481). Bir okuldaki öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde önemli etkiye sahiptir. Kolektif öğretmen yeterliği yüksek olan okullar öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkılar sunmaktadırlar (Bandura, 1993, s. 143). Kolektif öğretmen yeterliği yüksek olan okullardaki öğretmenler öğrenciler başarısız olduklarında sorunu öğrencinin bireysel yetersizliği, sosyoekonomik düzeyinin düşük olması veya aile gibi nedenlere bağlamayıp kendilerini sorumlu görmektedirler (Schechter ve Tschannen-Moran, 2006, s. 482).

Mawhinney ve arkadaşları (2005) ve Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2000) tarafından gerçekleştirilen iki çalışmadan elde edilen sonuçlar kolektif öğretmen yeterliği algısı ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (s. 16/480). Kolektif öğretmen yeterliği öğretmenlerin öğrencilerini nasıl yönlendireceklerini, nasıl motive edeceklerini ve sınıflarını nasıl yöneteceklerini etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004, s. 191).

Kolektif öğretmen yeterliği yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenler akademik olarak sınıf seviyesinin altında kalan ya da zor öğrenen öğrencilere fazladan zaman ayırarak bu öğrencilere karşı esnek davranmakta ve çalışmalarında sebat etmektedirler. Aynı zamanda bu tür okullarda okul müdürleri öğretim lideri rolüne bürünerek eğitimi geliştirmeye yönelik yeni yol ve yöntemler aramaktadırlar (Tschannen-Moran ve Barr, 2004, s. 194-195).

Kolektif öğretmen yeterliği algısı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediğimizde karşılıklı bir etkileşimden söz edebiliriz. Kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olması öğrenci başarısını arttırabilirken, öğrenci başarısının artması da kolektif öğretmen yeterliğini arttırabilmektedir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004, s. 196). Alanyazında gerçekleştirilmiş olan bazı çalışmalar (Bandura, 1993; Goddard vd., 2000) kolektif öğretmen yeterliğini farklı okullardaki öğrencilerin okuma

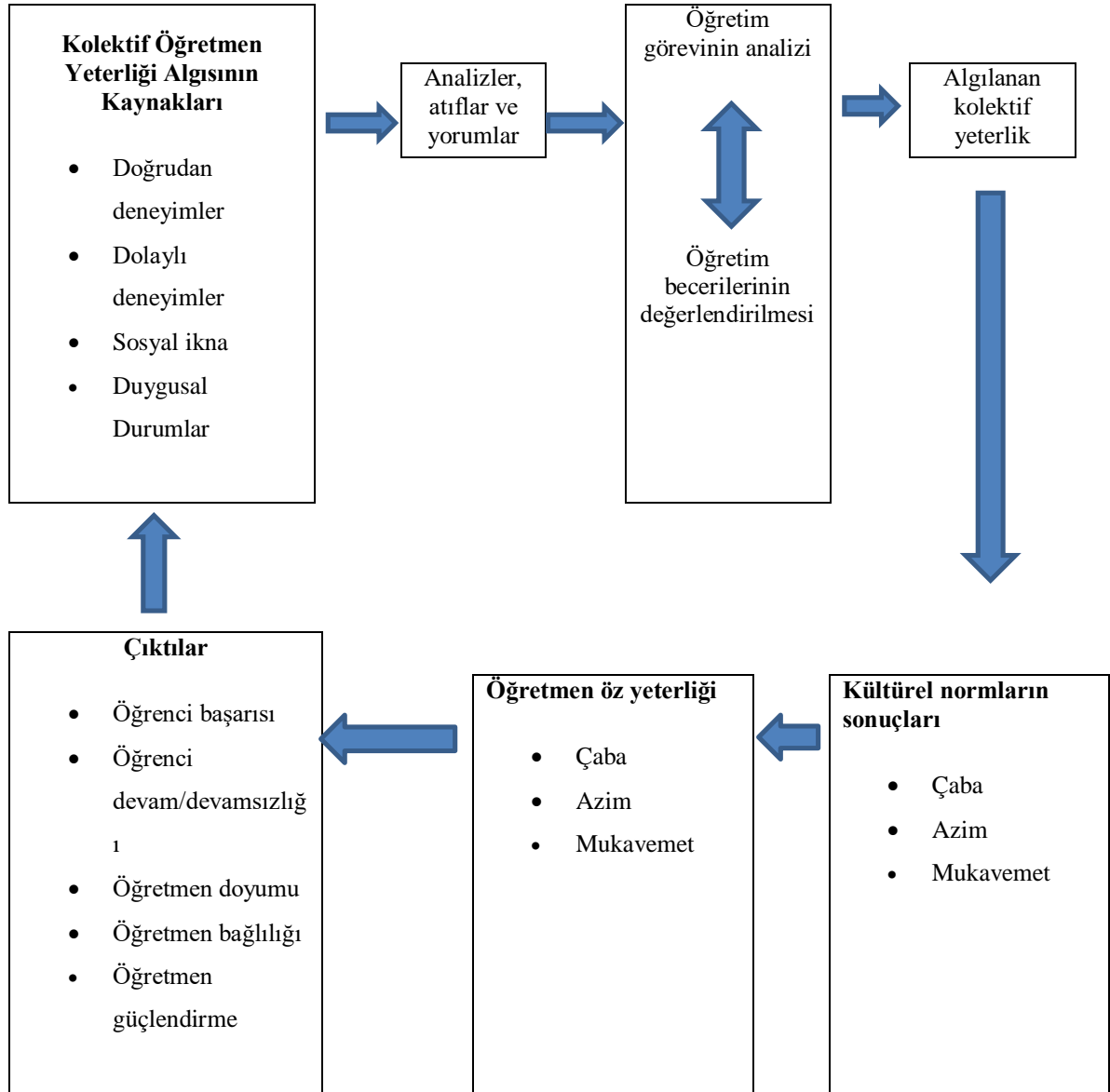
ve matematikte alanlarındaki başarıları arasındaki farkın önemli bir yordayıcısı olarak göstermektedir.

2.3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli

Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004), gerçekleştirdikleri çalışmada kolektif öğretmen yeterliği modelini ortaya koymuşlardır (s. 11). Kolektif öğretmen yeterliği algısının oluşmasında dört bilgi kaynağından edinilen bilgilerin yanı sıra bu bilgilerin bilişsel süreçle işlenmesi yani analizler, atıflar ve yorumlarda büyük önem taşımaktadır (Goddard vd., 2000, s. 485). Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998) kolektif öğretmen yeterliğinin geliştirilmesinde öğretim görevinin analizi ve öğretim becerilerinin değerlendirilmesi olmak üzere iki temel unsurun etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmenin gözlenmesiyle hem öğretim görevinin analiz edilebileceğini hem de izleyicinin kendisini modelle kıyaslayarak öğretim becerilerini değerlendirebileceğini bu duruma örnek olarak göstermişlerdir. (s, 228-229).

Öğretim görevinin analizi, öğretmenler tarafından öğretim sürecinin başarıyla gerçekleştirilmesi için nelerin gerekli olduğunun değerlendirilmesidir. Okul düzeyinde öğretim görevi analiz edilirken okuldaki öğretimin zorlukları, öğrencilerin yetenekleri ve motivasyonları, öğretim materyalleri ve diğer tüm kaynaklar ele alınmaktadır. Öğretim becerilerinin değerlendirilmesi ise öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerin öğretim yeterliğini değerlendirmesidir. Okul düzeyinde öğretim becerileri değerlendirilirken topluluğun öğretim becerileri, yöntemleri, eğitimi ve uzmanlığı göz önünde bulundurulmaktadır (Goddard vd., 2000 s. 485). Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) tarafından ortaya konan kolektif öğretmen yeterliğinin kaynaklarını, bileşenlerini, etkilerini ve çıktılarını döngüsel bir şekilde ele alan kolektif öğretmen yeterliği modeli tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli



Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33* (3), 3-13.

2.3.4. Kolektif Öğretmen Yeterliği Kaynakları

Bandura (1997), öz yeterlik algısının ve kolektif yeterlik algısının farklı eylemlilik alanlarını harekete geçirmelerine rağmen, benzer kaynaklardan beslendiklerini, benzer süreçlerden geçerek benzer işlevlere hizmet ettiklerini vurgulamış (s. 478) ve yeterlilik algısını besleyen kaynakları doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve duygusal durumlar olmak üzere 4 başlıkta ifade

etmiştir (s. 79). Yeterlik algısının oluşmasını sağlayan söz konusu dört kaynağı çalışmamızın bu bölümünde tek tek ele alacağız.

2.3.4.1. Doğrudan Deneyimler

Bir okulda görev yapan öğretmenler toplu olarak hem başarıyı hem de başarısızlığı deneyimlemektedirler. Başarıyla sonuçlanan deneyimler kolektif öğretmen yeterliğini olumlu yönde etkilerken başarısız olunan tecrübeler olumsuz olarak etkilemektedir. Ayrıca doğrudan deneyimler en güçlü kolektif yeterlik kaynağı olarak kabul edilmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004 s.5). Ortaya konan bir performansın başarılı olması gelecekte ortaya konacak olan performanslarında başarılı olacakları inancına katkıda bulunarak kolektif öğretmen yeterliğinin artmasına katkı sağlamaktadır (Tschannen-Moran vd., 1998, s. 211).

2.3.4.2. Dolaylı deneyimler

Öğretmenler aynı okulda görev yaptıkları meslektaşlarının yanı sıra diğer okullarda görev yapan meslektaşlarının performanslarını da gözlemektedirler. Kendileriyle benzer özelliklere sahip olan okulların başarılı deneyimler gerçekleştirmesi kendilerinin de başarabileceğini duygusunu destekleyerek kolektif öğretmen yeterliğine olumlu etki etmektedir (Goddard vd., 2000, s.484). Dolaylı deneyimlerde öğretmenler başkaları tarafından gerçekleştirilen bir işi, uygulamayı, programı vb. gözlemektedirler. Gözlenen model iyi bir performans gösterdiğinde kolektif öğretmen yeterliği artış gösterirken, başarısızlık durumunda azalma eğiliminde olmaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004 s.5). Öğretmen performansı gözlenmekte olan modelle ne kadar iyi özdeşleşirse elde edilen dolaylı deneyimin etkisi o kadar yüksek olacaktır (Tschannen-Moran vd., 1998, s. 212).

2.3.4.3. Sosyal ikna

Sosyal ikna; görüşmeler, çalıştaylar, mesleki gelişim çalışmaları, etkinlikler hakkında geri bildirimler gibi çeşitli kanallar vasıtasıyla öğretmenlerin amaçları gerçekleştirebilecek yeteneğe sahip olduklarına ikna edilmesidir (Goddard vd., 2000, s. 484). Kolektif öğretmen yeterliği algısının arttırılmasında meslektaşların veya

yöneticilerin teşviki tek başına etkili olmayabilir ancak gerekli eğitim ve deneyim birlikte sunulursa beklenen etkiyi gerçekleştirebilir (Goddard ve Skrla, 2006, s.219).

2.3.4.4. Duygusal durumlar

Endişe ve heyecan gibi duygular bireyin strese karşı gösterdiği tepki nedeniyle öz yeterlik algısını etkilemektedir. Aynı durumu topluluklar için de kabul ediyoruz. Örneğin merkezi sınavlardan daha önceki yıllarda elde edilmiş olan sonuçlar bir okulun kolektif yeterlik inancını etkilemektedir. Kolektif öğretmen yeterliği yüksek olan okullar baskıyı ve krizi daha iyi yönetebilmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004, s. 6).

2.4. Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki

Okul gelişimi hakkında yapılan tartışmalar öğretmenler ve öğretmenlerin refahı, profesyonellikleri ve mesleki gelişimleri üzerinden gerçekleştirilmektedir (Bangs ve Frost, 2012, s. 1). Hem mesleki öğrenme topluluğu hem de kolektif öğretmen yeterliği söz konusu alanlarda öğretmenleri destekleyen kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemeye başladığımızda ilk olarak iki kavramında okul gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu görmekteyiz (Robertson, 2011, s. 6-7). Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından öne sürülmüş olan; eğitimciler okulu geliştirmek için mesleki öğrenme topluluğu olarak çalışma kapasitelerini arttırmalıdır (R DuFour, R DuFour ve Eaker, 2008, s. 11), kolektif öğretmen yeterliği öğrenci performansı ile yakından ilgilidir (Goddard, 2001, s. 474) benzeri ifadeler de ilişkiyi ortaya koymaktadırlar.

Alanyazın incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği kavramlarına dair birçok çalışma gerçekleştirildiği ancak mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu algısı ile kolektif öğretmen yeterliği kavramları arasındaki ilişkinin anlaşılması okul yöneticilerine odaklanmaları gereken konular hakkında rehberlik etmesi ve alanyazına katkıda bulunması açısından önem taşımaktadır. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu algısının kolektif öğretmen yeterliğini olumlu etkilediğine

inanılmaktadır (Lee vd., 2011, s. 822). Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu öğretmenlerin hem öz yeterliklerini hem de kolektif yeterliklerini arttırmaktadır (Sawyer ve Rimm-Kaufman, 2007, s. 212; Snow-Gerono, 2005, s. 242). Hardin (2010) gerçekleştirdiği çalışmada iyi işleyen mesleki öğrenme topluluklarının yüksek düzeyli kolektif öğretmen yeterliğiyle, iyi işlemeyen mesleki öğrenme topluluklarının ise düşük düzeyli kolektif öğretmen yeterliğiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan, bir okulda öğretmen mesleki öğrenme topluluğu arttıkça kolektif öğretmen yeterliğinin de artacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

Mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğretmen yeterliğini arttırdığı birçok çalışmada ispat edilmiştir (Hord, 1997a; Lee vd., 2011; Sawyer ve Rimm-Kaufman, 2007; Snow-Gerono, 2005). Mesleki öğrenme topluluğu kolektif öğretmen yeterliğini çeşitli yol ve yöntemler vasıtasıyla etkilemektedir. Hord (1997a), mesleki öğrenme topluluklarında öğrenci başarısını sağlamak için öğretmenlerin sık sık bir araya gelerek karşılıklı etkileşime girme ve paylaşımda bulunma fırsatı yakaladıkları ve böylece kolektif öğretmen yeterliğinin arttığını öne sürmektedir (s. 9). Diğer yandan bir okulun yapısında yer alan paylaşılan değerler, öğretmenlerin karara katılması, yeniliğe açık olma ve işbirliğini teşvik etme gibi mesleki öğrenme topluluğuna dair bir takım işlevlerin kolektif öğretmen yeterliğini etkilediği vurgulanmaktadır (Newmann, Rutter ve Smith, 1989, s. 226-227).

Yapılan araştırmalarda mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlere işbirliği içerisinde çalışmalarını için önemli imkanlar sağladığı (Goddard vd., 2015, s. 506) ve mesleki öğrenme topluluğunda öğretmenler arası işbirliğinin merkeze alındığı belirtilmektedir (DuFour, 2004, s3). Bunun yanı sıra bir okulda öğretmenler arası işbirliği arttıkça o okulda kolektif öğretmen yeterliği düzeyinin de arttığını öne süren çalışmalara rastlanmaktadır (Goddard vd., 2015; Moolenaar, Slegers ve Daly, 2012). Bu durumda mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenler arası işbirliğini yaygınlaştırmak vasıtasıyla da kolektif öğretmen yeterliğini arttırdığı söylenebilir. İşbirliğinin okullara bir başka faydasını ise Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran (2007) ortaya koymuşlardır, öğretmen işbirliği ve farklı okullardaki öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki farkı inceledikleri bir araştırmada öğretmen işbirliğinin öğrenci başarısını anlamlı ve pozitif olarak yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Farklı araştırmalardan elde edilen bulgular hem mesleki öğrenme topluluğunun (Bolam vd. 2005; Louis ve Marks, 1998; Vesico vd., 2008, s. 87) hem de kolektif öğretmen yeterliğinin (Bandura, 1997; R. Goddard ve Y. Goddard, 2001; Goddard, LoGerfo ve Hoy, 2004, s. 404), yüksek öğrenci başarısı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Olivier ve Hipp (2006) bir okulda kolektif öğretmen yeterliği yükseldikçe mesleki öğrenme topluluğunda kolektif sorumluluğun yaygınlaşmasının kolaylaştığını ve başarılı bir öğrenme kültürünün geliştiğini ifade etmektedirler (s. 507). Kurt (2012) ise kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin yüksek öğrenci başarısını gerçekleştirmek için daha sıkı çalıştıklarını ve bu durumun mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir (s. 207). Bu doğrultuda mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğretmen yeterliğini öğrenci başarısını sağlamada aracı faktör olarak kullandığı ifade edilmektedir (Ross ve Gray, 2006, 184-185).

Bandura (1993), algılanan kolektif öğretmen yeterliğinin bireysel özelliklerin yanı sıra okul özelliklerinden de etkilenebileceğini belirtmiştir (s.141). Mesleki öğrenme topluluğu haline gelen okullarda gerçekleştirilen toplantı, sınıf ziyareti, mesleki gelişim çalışmaları gibi çeşitli etkinlik ve uygulamalar kolektif öğretmen yeterliğinin kaynakları olan doğrudan deneyimleri, dolaylı deneyimleri, sosyal ikna ve duygusal durumları beslemektedirler (Bandura, 1997). Mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğretmen yeterliğini artırma yollarında biri de kolektif öğretmen yeterliğinin beslendiği kaynakları geliştirmektir. İyi yapılandırılmış ve başarılı şekilde işleyen mesleki öğrenme topluluklarında kolektif öğretmen yeterliği daha yüksek seviyelere ulaşabilmektedir (Voelkel Jr. ve Chrispeels, 2017, s. 511).

Araştırmacılar mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunduğunu belirtmektedirler (Carpenter, 2015; DuFour ve Eaker, 1998; Hallam vd., 2015; Stoll vd., 2006). Bir okuldaki mesleki gelişim fırsatları öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine olan ilgisini ve kolektif öğretmen yeterliğini arttırmaktadır (Dannetta, 2002, s. 154). Bu durumda mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatlarının sosyal ikna kaynağını besleyerek kolektif öğretmen yeterliğinin gelişmesini sağlamaktadır.

Güven ikili ilişkilerin, ekip çalışmasının, liderliğin ve başarılı organizasyonun temel taşıdır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011, s. 3). Kolektif öğretmen yeterliğinin

temelinde öğretmenlerin toplu olarak çalışarak okulun etkinliğini sağlayabileceklerine duydukları güven yer almaktadır (R. Goddard ve Y. Goddard, 2001, s. 809; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Mesleki öğrenme topluluklarının başarılı olabilmesi için gerekli olan güven kültürü öğretmenlerin yetkinliklerinin yanı sıra kolektif öğretmen yeterliğinin de gelişmesini sağlamaktadır (Lee vd., 2011). Bu bilgiler mesleki öğrenme topluluklarında inşa edilen güven kültürünün kolektif öğretmen yeterliğinin gelişmesine imkan sağladığını ortaya koymaktadır.

Alanyazında mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Söz konusu iki kavram arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara göz attığımızda ilk olarak Lee ve arkadaşlarının (2011), mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin birbirlerine olan güveninin ve öğrencilere olan bağlılıkları üzerindeki kolektif etkinliğin etkisini çok düzeyli olarak analiz ettikleri çalışma karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada araştırmacılar öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarını; paylaşılan ve destekleyici liderlik, birlikte öğrenme ve uygulama, destekleyici koşullar-yapılar olmak üzere üç boyutta ölçmüşler ve her üç boyutunda kolektif öğretmen yeterliğini önemli derecede ve olumlu olarak etkilediğini saptamışlardır. Bu nedenle mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliğinin birbirleriyle ilişkili olduklarını öne sürmüşlerdir. Su-ching Lin'in (2013), öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif yeterlik algılarını cinsiyet ve okul seviyesine göre incelediği araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre mesleki öğrenme topluluğu boyutları ile kolektif öğretmen yeterliği boyutları arasında olumlu yönde korelasyon vardır ve öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları kolektif öğretmen yeterliği algısını yordamaktadır. Voelkel ve Chrispeels (2017), mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki bağlantıyı inceledikleri çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları ile kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedirler.

Mawhinney ve arkadaşları (2005) Üniversite Eğitim Yönetimi Konseyi yıllık toplantısında sundukları bir bildiride mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin genellikle okul düzeyinden etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği arasında tüm okul düzeylerinde anlamlı bir ilişki tespit edildiğini ancak ilkokullarda, ortaokul ve liselere göre daha yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (s. 27).

Araştırmacılar söz konusu raporda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun beş boyutunu özümstediklerinde kolektif öğretmen yeterliği algısının arttığını öne sürmüşlerdir (s. 31).

3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın temsil ettiği evren ve örneklem durumu, veri toplamada kullanılan araçlar ve verilerin analizi, kullanılan yöntemler hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1.1. Model

Mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin esas alındığı çalışmalarda temel olarak bir olay ya da olguya ilişkin katılımcıların görüş, ilgi, tutum gibi özellikleri belirlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 184). Tarama modelinin alt modellerinden olan ilişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişkenin birbirinden etkilenip etkilenmediği eğer etkileniyorsa ne kadar etkilendiğinin belirlenmeye çalışıldığı modeldir (Karasar, 2017). Söz konusu çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları ve kolektif öğretmen yeterliği algıları arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük ili merkezinde ve ilçelerinde yer alan ilkokullarda ve ortaokullarda görev 1664 yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmış olan uygun örnekleme yönteminde en ulaşılabilir katılımcıdan başlanarak hedeflenen örneklem büyüklüğü sağlanana dek katılımcılara ulaşılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017, s. 95). Veri toplama sürecinde okul idarelerinden randevu alınarak anketler öğretmenlerle paylaşılmıştır. Öğretmenlerin yeterli zamana sahip olmamalarından dolayı anketler aynı gün geri alınamamıştır. Bir hafta sonra okul tekrar ziyaret edilerek daha önce dağıtılan anketler öğretmenlerden geri alınmıştır. Bu çalışmada 600 katılımcıya bilgi formu ulaştırılmıştır ancak dönüt alınamayan ve rastgele işaretlenmiş olan anket formları çıkarıldığında geriye kalan 327 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Katılımcıların 125'i erkek (%38.2), 202'si (%61.8) kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 163'ü (%49.8) ilkokullarda, 164'ü (%50.2) ortaokullarda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1'i (0.3) 20-25 yaş arasında 53'ü (%16,2) 26-30, 60'ı (%18.3) 31-35, 89'u (%27,2) 36-40, 91'i (%27,8) 41-50 yaşlar arasındayken 33 (10.1) öğretmenin 51 yaşından büyük olduğu görülmektedir. Kıdem bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin 40'ının kıdemi (%12.2) 0-5 yıl, 65'inin kıdemi (%19.9) 6-10 yıl, 68'inin kıdemi (%20.8) 11-15 yıl, 66'sının kıdemi (%20.2) 16-20 yıl arasındayken 88'inin kıdemi (%26.9) 21 yıldan fazladır. Hizmet süresi bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin 166'sı (%50.8) 0-5, 86'sı (%26.3) 6-10, 36'sı (%11) 11-15, 12'si (%3.7) 16-20 yıldır aynı okulda görev yapmaktayken 27 (%8.3) öğretmen 21 yıldan daha fazla süredir aynı okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlar açısından dağılımı 54'ü (%16.5) sayısal ders öğretmeni, 55'i (%16.8) sözel ders öğretmeni, 132'si (%40.7) sınıf öğretmeni, 35'i (%10.7) uygulamalı ders öğretmeni olarak görev yaparken 51 (%15.6) öğretmen diğer branşlarda görev yapmaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet	1. Erkek	125	38.2
	2. Kadın	202	61.8
	Toplam	327	100
2. Yaş	1. 20-25	1	.3
	2. 26-30	53	16.2
	3. 31-35	60	18.3
	4. 36-40	89	27.2
	5. 41-50	91	27.8
	6. 51 ve üstü	33	10.1
Toplam	327	100	
3. Mesleki Kıdem	1. 0-5	40	12.2
	2. 6-10	65	19.9
	3. 11-15	68	20.8
	4. 16-20	66	20.2
	5. 21 ve üstü	88	26.9
Toplam	327	100	
4. Hizmet Süresi	1. 0-5	166	50.8
	2. 6-10	86	26.3
	3. 11-15	36	11
	4. 16-20	12	3.7
	5. 21 ve üstü	27	8.3
Toplam	327	100	
5. Branş	1. Sayısal dersler	54	16.5
	2. Sözel dersler	55	16.8
	3. Sınıf öğretmeni	132	40.4
	4. Uygulamalı dersler	35	10.7
	5. Diğer dersler	51	15.6
Toplam	327	100	
6. Okul Türü	1. İlkokul	163	49.8
	2. Ortaokul	164	50.2
Toplam	327	100	

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler kişisel bilgiler bölümü, mesleki öğrenme topluluğu ölçeği ve kolektif öğretmen yeterliği ölçeği olmak üzere 3 bölümden oluşan bir veri toplama aracıyla toplanmıştır.

3.1.3.1. Kişisel Bilgiler Bölümü

Veri toplama aracının kişisel bilgiler bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, hizmet süresi, görev yaptıkları branş ve okul türü değişkenlerine yönelik sorular yer almaktadır. Kişisel bilgiler bölümü vasıtasıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi sahibi olunmaktadır.

3.1.3.2. Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği

Olivier, Hipp ve Huffman (2003) tarafından geliştirilmiş olan mesleki öğrenme topluluğu ölçeği Türkçe'ye Kalkan (2015) tarafından uyarlanmıştır. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeği 45 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde ifade edilen Likert tipinde 4'lü derecelendirme kullanılmıştır. Normalde 4'lü Likert tipte hazırlanmış olan mesleki öğrenme topluluğu ölçeği bu çalışmada Likert tipinde 5'li derecelendirme kullanılmıştır. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinde aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde 1.00-1.79 puan aralığı Hiç Katılmıyorum, 1.80-2.59 puan aralığı Katılmıyorum, 2.60-3.39 puan aralığı Kararsızım, 3.40-4.19 puan aralığı Katılıyorum, 4.20-5.00 puan aralığı Kesinlikle Katılıyorum olarak değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin boyutlara dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeğinde Maddelerin Boyutlara Dağılımı

Boyutlar	Maddeler
Paylaşılan ve destekleyici liderlik	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Paylaşılan değerler ve vizyon	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
Birlikte öğrenme ve uygulama	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
Paylaşılan kişisel uygulamalar	27, 28, 29, 30, 31, 32,
Destekleyici koşullar	33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45

3.1.3.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Veri toplama aracının son bölümünde Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen kolektif öğretmen yeterliği ölçeği yer almaktadır. Ölçek, Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği 12 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte (1) Hiç, (2) Az, (3) Orta Düzeyde, (4) Çok, (5) Tamamen şeklinde ifade edilen Likert tipinde 5'li derecelendirme kullanılmıştır. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinde aritmetik

ortalamalar değerlendirilirken, 1.00-1.79 puan aralığı Hiç, 1.80-2.59 puan aralığı Az, 2.60-3.39 puan aralığı Orta, 3.40-4.19 puan aralığı Çok, 4.20-5.00 puan aralığı Tamamen olarak değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin boyutlara dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinde Maddelerin Boyutlara Dağılımı

Boyutlar	Maddeler
Öğrenci disiplini	3, 4, 7, 8, 10, 12
Öğretim stratejileri	1, 2, 5, 6, 9, 11

3.1.4. Verilerin Toplanması

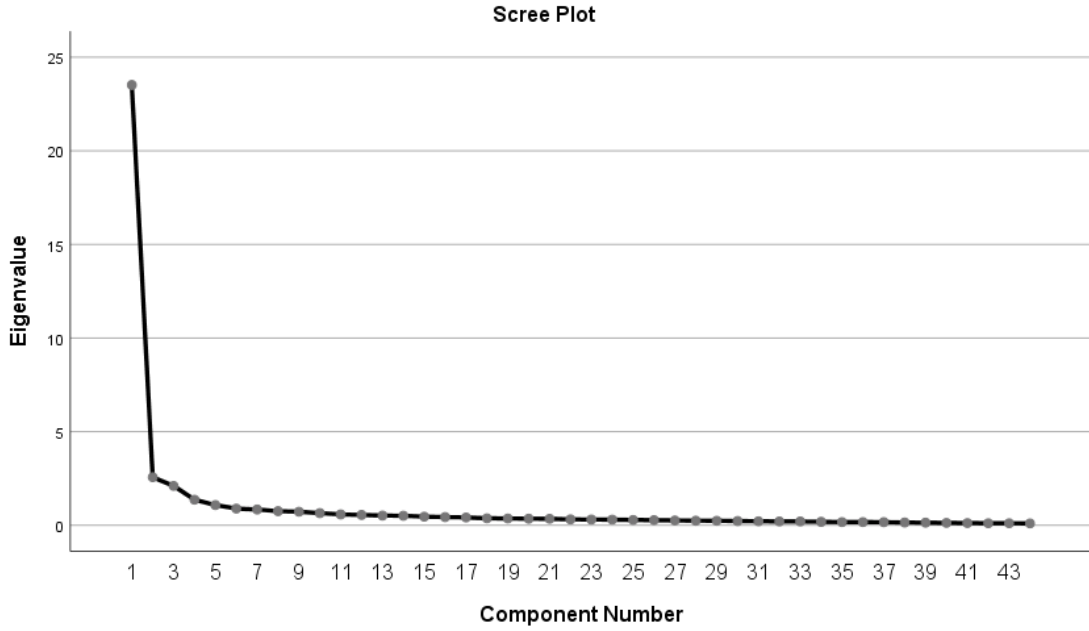
Araştırmada kullanılan veriler Karabük Merkezde ve Safranbolu, Eflani, Yenice, Eskipazar, Ovacık ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra okul müdürlerinde randevu alınarak belirlenen zamanlarda gönüllülük esasına bağlı kalınarak anketler öğretmenlere dağıtılmış daha sonra okullara tekrar gidilerek öğretmenlerden geri alınmıştır. Araştırmada zaman ve işgücü kaybını önlemek amacıyla uygun örneklem yöntemi kullanılmış olup gerekli büyüklükteki örnekleme ulaşana kadar ulaşabilen en uygun katılımcılardan veri toplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2017, s. 95). Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıya hız kazandıran tekniklerden biri olarak görülmektedir (Kılıç, 2013, s. 44).

3.1.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada kullanılan Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğine dair geçerlik ve güvenirlik analizleri bu bölümde yer almaktadır.

3.1.5.1. Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği

Çalışmada mesleki öğrenme topluluğu ölçeği vasıtasıyla elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi, ölçmeyi daha az sayıda boyutla açıklamak amacıyla ölçekte yer alan maddelerden aynı yapı ya da özelliği ölçen maddelerin bir arada toplanmasını sağlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2018, s. 133).



Şekil 1: Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Yamaç Grafiği (Scree Plot)

Şekil 1’de yer alan Yamaç grafiğinde dik bir eğim olduğu görülmektedir. Ayrıca döndürmeden önceki açıklanan varyans incelendiğinde tek boyutun açıklama gücünü %53,44 olduğu ardından gelen boyutların sırasıyla %5,8, %4,7, %3,1 ve %2,4 olduğu görülmüştür. Boyutlara dair açıklanan varyans oranları tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Alt Boyutlarının Açıklanan Varyans Oranları

Boyutlar	Açıklanan Varyans Oranları
Paylaşılan Değerler ve Vizyon	%53,44
Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik	%5,8
Birlikte Öğrenme ve Uygulama	%4,7
Paylaşılan Kişisel Uygulama	%3,1
Destekleyici Koşullar	%2,4

Ölçek içerisindeki maddelerin döndürme öncesinde birinci boyut yük değerlerinin yüksek olması, birinci boyutun açıkladığı varyansın kayda değer olması, birinci boyutun öz değerinin ikinci boyutun öz değerinin üç katından fazla olması ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 147). Tüm bunlar göz önüne alınarak ölçeğin mesleki öğrenme topluluğunu tek boyutta açıkladığına karar verilmiştir. Bu sebeple açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin boyutu 1 işaretlenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde olduğu gibi 5 boyutlu çıkmayıp tek boyutlu çıkması kültürler arası farklılıklardan kaynaklanabilir. Faktör yük değeri düşük olmasından dolayı madde 18 ölçekten çıkarılmıştır. Madde 18 çıkarılmasıyla ölçekte 44 madde kalmıştır ve açıklanan varyans %53.44 olarak bulunmuştur.

Tablo 8. Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Faktörler</i> <i>Mesleki Öğrenme Topluluğu</i>
MÖT 17	.83
MÖT 15	.83
MÖT 14	.82
MÖT 37	.82
MÖT 27	.81
MÖT 34	.80
MÖT 21	.79
MÖT 24	.79
MÖT 31	.79
MÖT 32	.78
MÖT 20	.78
MÖT 22	.78
MÖT 45	.76
MÖT 12	.76
MÖT 13	.76
MÖT 44	.76
MÖT 36	.76
MÖT 9	.76
MÖT 11	.75
MÖT 35	.75
MÖT 33	.75
MÖT 28	.75
MÖT 25	.75
MÖT 5	.75
MÖT 29	.74
MÖT 19	.74
MÖT 8	.73
MÖT 30	.73
MÖT 16	.73
MÖT 10	.72
MÖT 3	.71
MÖT 7	.71
MÖT 23	.70
MÖT 6	.70
MÖT 43	.70
MÖT 1	.69
MÖT 26	.65
MÖT 2	.64
MÖT 38	.63
MÖT 4	.62
MÖT 39	.58
MÖT 42	.56
MÖT 40	.54
MÖT 41	.53
Özdeğerler	23.51
Cronbach's Alpha	.97

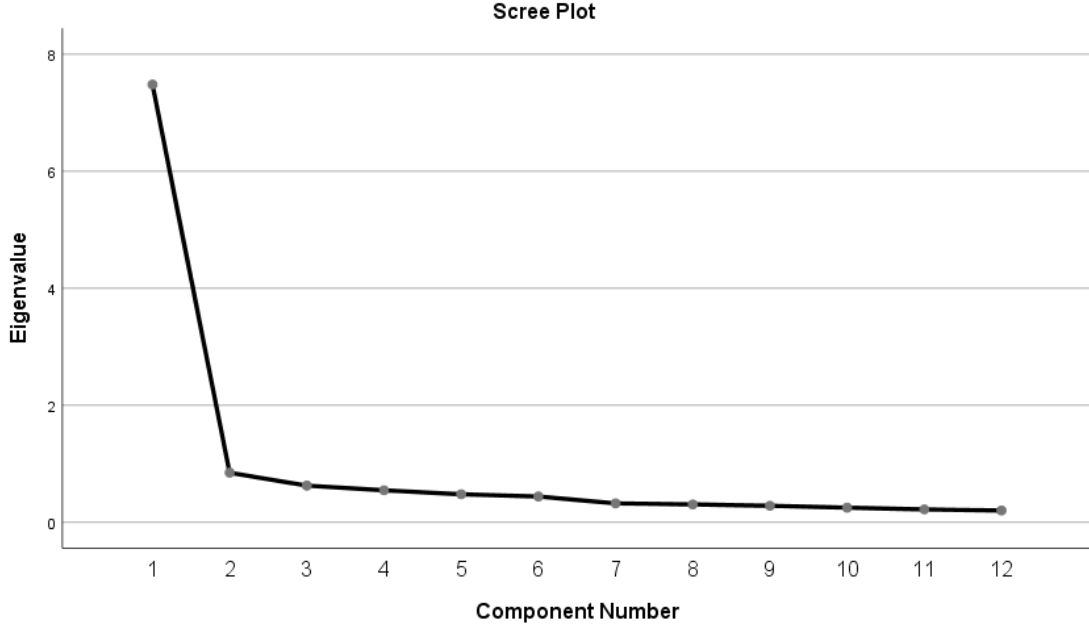
*Açıklanan varyans: %53.44

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO değeri .96 olarak belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan ölçek açıklanan varyansın %53.44'ünü açıklamaktadır. Tek boyuttan oluşan ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .53 ile .83 arasında yer değişmektedir. Çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayısı ölçekte yer alan ölçütlerin kendi içerisinde uyumlu bir bütün oluşturmasıyla ilgili olarak ölçeğin güvenilir olduğunu ispat eden yöntemlerden biridir (Karasar, 2017, s. 191). İç tutarlık katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 183). Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayılarının .52 ile .80 arasında değişmektedir. Bu durumda mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmaktadır.

Kalkan (2015) tarafından yapılan çalışmada mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin 5 boyuttan oluştuğu belirlenmiş ayrıca ölçeğin tümünün Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar arasında Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayısı en yüksek olan boyut paylaşılan değerler ve vizyon (.93) boyutuyken, en düşük olan boyut ise paylaşılan kişisel uygulama (.89) boyutudur. Bunun yanı sıra faktör yüklerinin .49 ile .84 arasında değiştiği saptanmıştır (Kalkan, 2015).

3.1.5.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği ile elde edilen veriler aynı yapı ya da özelliği ölçen maddelerin bir arada toplanması adına açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.



Şekil 2: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Yamaç Grafiği (Scree Plot)

Şekil 2'deki Yamaç grafiği incelendiğinde dik bir eğim olduğu görülmektedir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre tek boyutun açıklama gücünün %62.34 olduğu görülmüştür. İkinci boyutun açıklama gücü ise %7.03 olarak hesaplanmıştır. Birinci boyutun yük değerlerinin yüksek olması, birinci boyutun açıkladığı varyansın kayda değer olması, birinci boyutun öz değerinin ikinci boyutun öz değerinin üç katından fazla olması ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 147). Bu durumda ölçeğin tek boyut etrafında toplandığı anlaşılarak ölçeğin tek boyutlu olmasına karar verilmiş ve açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin boyutu bir işaretlenerek analiz gerçekleştirilmiştir. Faktör yük değerleri incelendiğinde ölçekten atılması gereken bir madde olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 9. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Faktörler</i>
	<i>Mesleki Öğrenme Topluluğu</i>
KÖY 6	.83
KÖY 11	.83
KÖY 5	.82
KÖY 10	.82
KÖY 9	.81
KÖY 1	.79
KÖY 4	.79
KÖY 8	.77
KÖY 2	.77
KÖY 7	.75
KÖY 12	.73
KÖY 3	.69
Özdeğerler	7.48
Cronbach's Alpha	.94

*Açıklanan varyans: %62.34

Açımlayıcı faktör analiziyle KMO değerinin .94 olduğu, ölçeğin açıklanan varyansın %62,34'ünü açıkladığı ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .69 ile .83 arasında değiştiği görülmüştür. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlık kat sayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları ise .64 ile .79 arasında değişmektedir. Bu veriler doğrultusunda kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Erdoğan ve Dönmez (2015) çalışmalarında kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin 2 boyuttan oluştuğunu saptamışlardır. Açıklanan toplam varyansın %58,5 olduğu tespit edilen çalışmada madde faktör yüklerinin .56 ile .84 arasında, madde toplam korelasyon katsayılarının ise .50 ile .70 arasında değiştiği vurgulanmıştır. Ayrıca ölçeğin tümünün Cronbach's Alpha iç tutarlılık kat sayısı .88, öğrenci disiplini boyutunun .85, öğretim stratejileri boyutunun .86 olarak hesaplanmıştır.

3.1.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. İlk olarak ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri test edilmiş, normallik testleri yapılmıştır. Araştırmada dönüt alınan 327 ölçekten elde edilen verilerden faydalanılmıştır. Bu

veriler herhangi bir veri temizliği işlemi yapılmadan, eksik olan değerler için ortalama değer ataması yapıldıktan sonra analiz aşamasına geçilmiştir. Analiz aşamasında ilk olarak verilerin normalliği test edilmiştir.

Araştırmada gerçekleştirilen normallik analizleri sonucunda Durbin-Watson değerinin 1.95 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca verilerin arpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğu için (-.70) ve (1.75) kolektif öğretmen yeterliği için ise (-.08) ve (-.12) olduğu tespit edilmiştir. İki değişken arasındaki korelasyon değerinin .63 iken koşul indeksinin ise 14.93 olduğu belirlenmiştir.

Analizlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde Durbin-Watson değerinin 1.95 olduğu, iki değişken arasındaki korelasyon değerinin (.63) .80'den küçük olduğu, koşul indeksinin (14.93) 30'dan küçük olduğu ve arpıklık ve basıklık değerlerinin ise (mesleki öğrenme topluluğu için -.70 ve 1.75, kolektif öğretmen yeterliği için -.08 ve -.12) -2 ile +2 arasında olduğu görölmektedir. Bu durumda verilerin dağılımının normal olduğu varsayılmıştır (Abraham, 2018).

Katılımcıların demografik özelliklerinin analiz edilmesi için yüzde ve frekans tekniklerinden faydalanılmıştır. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğunu ve kolektif öğretmen yeterliğini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek üzere ortalama, T-testi ve Anova test analizlerinden faydalanılmıştır. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğunun, kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki yordama gücünü tespit etmek için için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılarının aritmetik ortalama puanları (\bar{X}) ve bu puanların standart sapmaları (S) hesaplanmıştır. Mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin betimsel istatistikler tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları

Değişken	N	\bar{X}	Ss
Mesleki Öğrenme Topluluğu	327	4.14	.55

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu dair algılarının ($\bar{X}=4.14$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumdan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ölçeğine ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Analize göre öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının yüksek olduğunu ifade edilebilir. Standart sapma değeri (S=.55) incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğu ölçeğine öğretmenlerin birbirine yakın cevaplar verdikleri ve ölçeğinin homojen olarak dağıldığı görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algılarının aritmetik ortalama puanları (\bar{X}) ve bu puanların standart sapmaları (S) hesaplanmıştır. Kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin betimsel istatistikler tablo 11’da yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algıları

Değişken	N	\bar{X}	Ss
Kolektif Öğretmen Yeterliği	327	3.99	.54

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine dair algı düzeylerinin ($\bar{X}=3.99$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu ortalama öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ölçeğine ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş bildirdikleri göstermektedir. Analize göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Standart sapma değeri ($S=.54$) incelendiğinde kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin homojen olarak dağıldığı görülmektedir.

4.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ait analiz tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Mesleki Öğrenme Topluluğu	Erkek	125	4.16	.61	325	.390	.697
	Kadın	202	4.13	.52			
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Erkek	125	4.07	.57	325	2.211	.028
	Kadın	202	3.94	.53			

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($t(325) = .390, p > .05$). Bu bulgu öğretmen mesleki öğrenme topluluğunun istatistiksel olarak cinsiyete göre farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır ($t(325) = 2,211, p < .05$). Erkek öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri ($\bar{X} = 4.07$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3.94$) daha yüksek düzeyde görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda kolektif öğretmen yeterliği düzeyinin cinsiyetle anlamlı olarak farklılaştığını ve kolektif öğretmen yeterliğinin erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu göstermektedir. Erkek öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri ile kadın öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri arasındaki farkı gösteren etki büyüklüğü ($\eta^2=0.01$) küçük etki düzeyindedir (Cohen, 1988).

4.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Mesleki Öğrenme Topluluğu	İlkokul	163	4.13	.55	325	-.254	.800
	Ortaokul	164	4.15	.56			
Kolektif Öğretmen Yeterliği	İlkokul	163	4.04	.56	325	1.519	.130
	Ortaokul	164	3.94	.53			

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları ($t(325) = -.254, p > .05$) okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu algısı okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin okul türüne göre ortalamaları incelendiğinde (ilkokul için $\bar{X}=4.13$, ortaokul için $\bar{X}=4.15$) elde edilen sonuçların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları ($t(325) = 1.519, p > .05$) okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği algısı okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Analize göre bir öğretmenin görev yaptığı okul türü yani ilkokulda ya da ortaokulda görev yapması o öğretmenin kolektif öğretmen yeterliği düzeyi ile anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinde her iki okul türünde görev yapan öğretmenlerden elde edilen ortalamaların (ilkokul için $\bar{X}=4.04$, ortaokul için $\bar{X}=3.94$) birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir.

4.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği algılarının branş değişkeni ile arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan analiz Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Branş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken	n, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Kategori	n	X	Ss	Var. K.	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Öğrenme Topluluğu	Sayısal	54	4.08	.53	G.Arası	2.121	4	.530	1.714	.147	YOK
	Sözel	55	4.11	.53	G. İçi	99.657	322	.309			
	Uygulamalı	35	4.22	.69	Toplam	101.779	326				
	Sınıf	132	4.10	.57							
	Diğer	51	4.31	.44							
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Sayısal	54	3.82	.55	G.Arası	2.072	4	.518	1.734	.142	YOK
	Sözel	55	3.98	.49	G. İçi	96.187	322	.299			
	Uygulamalı	35	4.08	.58	Toplam	98.258	326				
	Sınıf	132	4.01	.56							
	Diğer	51	4.05	.51							

Analiz sonuçları öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının öğretmenlerin branşına göre farklılaşmadığını göstermektedir ($F(4,322) = 1.714, p > 0.05$). Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları branşa göre incelendiğinde uygulamalı ders öğretmenlerinde ($\bar{x}=4.22$), sözel ders öğretmenlerinde ($\bar{x}=4.11$), sınıf öğretmenlerinde ($\bar{x}=4.10$), sayısal ders öğretmenlerinde ise ($\bar{x}=4.08$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Analiz sonuçları öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının branşa göre farklılaşmadığını göstermektedir ($F(4,322) = 1.734, p > 0.05$). Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin branş bazında kolektif öğretmen yeterliği algıları $\bar{x}=3.82$ (sayısal ders öğretmenleri) ile $\bar{x}=4.08$ (uygulamalı ders öğretmenleri) arasında değişmektedir. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları görev yaptıkları branşa göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.1.6. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Kıdeme Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği algılarının kıdem değişkeni ile arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan analiz Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken	n, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Kategori	n	X	SS	Var. K.	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Öğrenme Topluluğu	0-5	40	4.14	.51	G.Arası	.782	4	.195	.623	.646	YOK
	6-10	65	4.18	.56	G. İçi	100.997	322	.314			
	11-15	68	4.16	.54	Toplam	101.779	326				
	16-20	66	4.04	.51							
	21-	88	4.17	.61							
Kolektif Öğretmen Yeterliği	0-5	40	3.99	.52	G.Arası	.478	4	.120	.394	.813	YOK
	6-10	65	3.97	.57	G. İçi	97.780	322	.304			
	11-15	68	3.97	.47	Toplam	98.258	326				
	16-20	66	3.95	.53							
	21-	88	4.05	.60							

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları kıdeme göre farklılaşmamaktadır ($F(4, 322) = .623, p > 0.05$). Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algısı kıdeme göre incelendiğinde 6-10 yıl arası kıdem sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=4.18$) ile en yüksek seviyedeysen, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=4,04$) ile en düşük düzeydedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin sahip oldukları kıdem ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları kıdeme göre farklılaşmamaktadır ($F(4, 322) = .394, p > 0.05$). Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları kıdeme göre 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=3.95$), 6-10 ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=3.97$), 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=3.99$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde ise ($\bar{X}=4.05$) düzeyindedir. Öğretmenlerin sahip oldukları kıdem yılının az veya çok olması ile kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.1.7. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif

Öğretmen Yeterliği Algılarının Hizmet Yılına Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği algılarının hizmet yılı değişkeni yani aynı okulda görev yaptıkları toplam süre ile arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan analiz Tablo 16'de yer almaktadır.

Tablo 16 Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

n, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Değişken	Kategori	n	X	Ss	Var. K.	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Öğrenme Topluluğu	0-5	166	4.15	.53	G.Arası	.523	4	.131	.415	.797	YOK
	6-10	86	4.14	.55	G. İçi	101.256	322	.314			
	11-15	36	4.07	.56	Toplam	101.779	326				
	16-20	12	4.06	.48							
	21-	27	4.24	.76							
Kolektif Öğretmen Yeterliği	0-5	166	3.97	.52	G.Arası	1.420	4	.355	1.180	.319	YOK
	6-10	86	3.96	.48	G. İçi	96.839	322	.301			
	11-15	36	3.96	.67	Toplam	98.258	326				
	16-20	12	4.03	.64							
	21-	27	4.20	.61							

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları hizmet yılına göre farklılaşmamaktadır ($F(4, 322) = .415, p > 0.05$). Analizden elde edilen bulgulara göre 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları hizmet yılı değişkenine göre ($\bar{X}=4.15$) düzeyindeyken, 21 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip olan öğretmenlerde ($\bar{X}=4.24$) düzeyindedir. Öğretmenlerin hizmet yılı yani aynı okulda görev yaptıkları süre ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları hizmet yılına göre farklılaşmamaktadır ($F(4, 322) = 1.180, p > 0.05$). Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algısı hizmet yılına göre incelendiğinde 6-10 ve 11-15 yıl arasında hizmet yılına sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=3.96$) ile en düşük düzeyde iken 21 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=4.20$) ile en yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin hizmet yılı yani aynı okulda görev yaptıkları süre ile kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.1.8. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algıları Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları ve kolektif öğretmen yeterliği algıları arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayıları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algıları Arasındaki İlişki

Değişkenler	Mesleki Öğrenme Topluluğu	Kolektif Öğretmen Yeterliği
1.Mesleki Öğrenme Topluluğu	1	.635**
2.Kolektif Öğretmen Yeterliği	.635**	1

** $p < .01$; $p < * .05$

Tablo 17'ye göre öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği düzeyleri ($r=.635$, $p < .01$) pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde bir ilişkisi vardır. İki değişken arasındaki korelasyon kat sayısının 0.30-0.00 arasında olması düşük, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.70-1.00 arasında olması ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018, s. 32). Elde ettiğimiz sonuca göre öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları ve kolektif öğretmen yeterliği algılarından birini artması durumunda diğeri de artmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları ve kolektif öğretmen yeterliği algılarından birinin azalması durumunda diğeri de azalmaktadır. Yani öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları ve kolektif öğretmen yeterliği algıları karşılıklı ilişki içerisindedir. Birlikte artmakta ve birlikte azalmaktadır.

Mesleki öğrenme topluluğunu kolektif öğretmen yeterliğinin yordamasına ilişkin regresyon analizi tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Mesleki Öğrenme Topluluğuna İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	Kolektif Öğretmen Yeterliği				
	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi R</i>
Sabit	1.409	7.991	.00		
Mesleki Öğrenme Topluluğu	.623	14.801	.00	.635	.635

$R = .635$, $R^2 = .403$; $F = 219,058$, $p < .05$

Tablo 18'e göre mesleki öğrenme topluluğu, kolektif öğretmen yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($R = .635$, $R^2 = .403$; $p < .05$). Kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %40'ı mesleki öğrenme topluluğuyla açıklanmaktadır. Ayrıca bu durum öğretmen mesleki öğrenme topluluğu algısının kolektif öğretmen yeterliği algısını pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı

yordadığını göstermektedir ($B=.623, p < .05$). O halde öğretmen mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğretmen yeterliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Kolektif öğretmen yeterliğini arttırmanın yollarından birinin öğretmen mesleki öğrenme topluluğunu arttırmak olduğu söylenebilir.

5. BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1. Tartışma ve Yorum

Öğrencilerin akademik başarısının yükseltilmesinde kolektif öğretmen yeterliği önemli bir faktördür (Bandura, 1993, s.143). Bir öğretmenin okulda görev yapan diğer meslektaşlarıyla birlikte öğrencileri başarıya ulaştıracak olan çalışmaları gerçekleştireceklerine olan inancı olarak ifade edilen kolektif öğretmen yeterliği öğretmenlerin motivasyonlarını ve davranışlarına yön vermektedir. Kolektif yeterliği yüksek olan öğretmenler, bir öğrenci başarısız olduğunda sorumluluğu kendi üzerlerine alarak öğrencinin öğrenmesini sağlamak için fazladan çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Bir okulda kolektif öğretmen yeterliğini arttırmanın yollarından biri okulun mesleki öğrenme topluluğu haline gelmesini sağlamaktır. Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler ortak bir vizyon doğrultusunda bir araya gelerek, işbirliği içerisinde çalışıp, mesleki yetkinliklerini arttırmaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde hem mesleki öğrenme topluluğunun hem de kolektif öğretmen yeterliğinin okul gelişiminde etkili oldukları (Robertson, 2011, s. 6-7) ve iyi yapılandırılmış ve doğru çalışan mesleki öğrenme topluluklarının kolektif öğretmen yeterliğini arttırdığına (Voelkel Jr. ve Chrispeels, 2017, s. 511) dair çalışmalara rastlamak mümkündür. Aşağıda sırasıyla bulgular tartışılacaktır.

5.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algılarına İlişkin Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durumdan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının yüksek olduğu yani; öğretmenlerin okullarını mesleki öğrenme topluluğu olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Alanyazında ortaya konulmuş farklı çalışmalarda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Kalkan, 2015; Ögdem, 2015; Robertson, 2011). Bu bulgulara göre okulların mesleki öğrenme topluluğu oldukları söylenebilir. Mesleki öğrenme toplulukları eğitim öğretim sürecinin kalitesini arttırarak etkin öğrenci öğrenmesini sağlamak için ortak vizyon ile bir araya gelmiş öğretmenlerden oluşmaktadır (DuFour,

2004). Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler iş birliği içerisinde çalışarak hem okul gelişimini sağlarlar hem de kendi mesleki gelişimlerini sağlarlar (Hallam vd., 2015).

Araştırmada öğretmen mesleki öğrenme topluluğunun yüksek olduğu belirlenmiştir. Buradan veri toplanan okullarda görev yapan öğretmenlerin; ortak vizyon ve değerlere sahip oldukları, işbirliği içerisinde çalıştıkları, birbirlerinin mesleki gelişimlerine katkıda buldukları sonucuna ulaşabiliriz. Ayrıca okul müdürleri sahip oldukları güç ve yetkiyi öğretmenlerle paylaşarak, onları karar alma sürecine katmaktadır

5.1.2. Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algularına İlişkin Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ölçeğine katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Buradan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularına benzer biçimde öğretmenlerin yüksek bir kolektif öğretmen yeterliği algısına sahip olduğunu öne süren çalışmalar vardır (Düzgünoğlu, 2019; Erdoğan, 2018; Güneş, 2014). Çeşitli çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler birlikte görev yaptıkları meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde çalıştıklarında öğrenci öğrenmesini olumlu olarak etkileyebileceklerine inanmaktadırlar. Bir okuldaki öğretmenlerin birlikte çalıştıklarında öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakabileceklerine olan inancı olarak da tanımlanan (Gooddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000, s. 480) kolektif öğretmen yeterliği öğrenci başarısıyla karşılıklı bir etkileşim içerisindedir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004, s. 196); kolektif öğretmen yeterliği algısının yüksek olması öğrenci başarısını olumlu olarak etkilerken, yüksek öğrenci başarısı da kolektif öğretmen yeterliği algısının artmasına yardımcı olmaktadır.

Araştırmada kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna, duygusal durumlar gibi kaynaklardan yeterince faydalandıkları; birbirlerinin mesleki niteliklerine güvendikleri ve işbirliği içerisinde çalıştıklarında öğrencilere olumlu etki edebileceklerine inandıkları ifade edilebilir.

5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada da öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının cinsiyet değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (Cüccemen, 2018). Bu veriler ışığında öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algısının kadın veya erkek öğretmenlerde fark etmeksizin aynı düzeyde algılandığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre erkek öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Güneş (2014) ise çalışmasında öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını ve kadın öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu öne sürmüştür. İki farklı araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının oluşmasında cinsiyetin etkin bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmaya göre öğretmen mesleki öğrenme topluluğu cinsiyetle anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bir öğretmenin kadın veya erkek olması meslektaşlarıyla mesleki işbirliği yapmasına, başarılı uygulamaları paylaşmasına, liderliği okul müdürü ve diğer öğretmenlerle paylaşmasına engel değildir. Görev yaptığı okulu mesleki öğrenme topluluğuna dönüştürmek isteyen okul müdürleri cinsiyet farkı gözetmeksizin çalışmalarını gerçekleştirebilirler.

Araştırmaya göre erkek öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlikleri kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Ancak etki büyüklüğü hesaplandığında erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlikleri arasındaki farkın az olduğu anlaşılmaktadır. Kadın öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliklerinin daha düşük seviyede olması kolektif yeterliği besleyen kaynaklardan yeterince faydalanamamalarından kaynaklanabilir. Doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve duygusal durumlar kaynaklarından herhangi birinin eksikliği kadın öğretmenlerin kolektif yeterliğinin daha düşük olmasına neden olabilir. Bu durumda

okul müdürleri kadın öğretmenlere daha sık, dolaylı deneyim imkanı sağlayacak etkileşimler kurma ve sosyal ikna kaynağı olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma imkanı sağlamalıdır.

5.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Okul Türüne Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile öğretmenin ilkokulda ya da ortaokulda görev yapması mesleki öğrenme topluluğu algısıyla ilişkisizdir. Kalkan (2015) öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının ile paylaşılan ve destekleyici liderlik, birlikte öğrenme ve uygulama ve paylaşılan kişisel uygulama alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını ancak paylaşılan değerler ve vizyon ve destekleyici koşullar alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Ayrıca paylaşılan değerler ve vizyon ile destekleyici koşullar alt boyutlarında ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek bir algıya sahip olduklarını öne sürmüştür. Öğdem (2015) ise öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının paylaşılan ve destekleyici liderlik, destekleyici koşullar alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını ancak paylaşılan değerler ve vizyon, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları da görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular bir öğretmenin ilkokulda veya orta okulda çalışmasının kolektif öğretmen yeterliği algısı açısından farklılık oluşturmadığını göstermiştir.

5.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Branşa Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları branş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının branş değişkenine göre inceleyen çalışmalarda farklı bulgulara ulaşılmıştır. Öğdem (2015) öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algısının paylaşılan ve destekleyici liderlik ile paylaşılan değerler ve vizyon boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını; birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama ve destekleyici koşullar alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını öne sürmüştür. Kalkan (2015) ise öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının paylaşılan ve destekleyici liderlik alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öte yandan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının paylaşılan değerler ve vizyon, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama ve destekleyici koşullar alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını ve bu alt boyutlarda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek mesleki öğrenme topluluğu algısına sahip olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Güneş (2014) ise öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algısının branş değişkeni ile anlamlı olarak farklılaştığını ve sınıf öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada öğretmen mesleki öğrenme topluluğunun ve kolektif öğretmen yeterliğinin okul türüyle anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği branşla da anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu durumda mesleki öğrenme topluluğu iyi şekilde yapılandırıldığında, ilk okul veya orta okul fark etmeksizin, öğretmenlerin branşlarından etkilenmeden başarılı bir şekilde işleyebilmektedir. Bunun yanı sıra bir okulun ilk okul ya da orta okul olması ve öğretmenlerin branşı kolektif öğretmen yeterliğinin geliştirilmesine engel değildir.

5.1.6. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Kıdeme Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları kıdeme göre yani öğretmenlik yaptıkları toplam süreye göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Cücemen (2018) de bu çalışmaya benzer bir şekilde öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının kıdemlerine göre farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara benzer şekilde Düzgünoğlu (2019) da öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin daha uzun ya da daha kısa olmasının kolektif öğretmen yeterliği algısı üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

5.1.7. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları hizmet yılı yani şu an çalıştıkları okulda görev yaptıkları toplam süreye göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuca paralel olarak Cücemen (2018) de öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin görev yaptıkları okulda daha uzun süre veya daha kısa süre çalışmış olmalarının mesleki öğrenme topluluğu algıları üzerinde bir farklılığa neden olmadığını göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının hizmet yılına göre yani öğretmenin görev yaptığı okulda geçirdiği çalışma süresine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Çalışmadan elde edilen sonucu destekleyen şekilde Düzgünoğlu (2019) da kolektif öğretmen yeterliği algısının

hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu durumda bir öğretmenin kolektif öğretmen yeterliği algısının çalıştığı kurumdaki hizmet yılına göre farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Araştırmaya göre öğretmen mesleki öğrenme topluluğu kıdem ve hizmet yılıyla da anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği de kıdem ve hizmet yılıyla anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Buradan öğretmenlerin çalışma sürelerinden etkilenmeksizin mesleki işbirliği yapabilecekleri anlaşılmaktadır. Destekleyici bir okul kültürü oluşturularak her seviyede kıdeme ve hizmet yılına sahip öğretmenin mesleki öğrenme topluluğu algısının ve kolektif yeterliğinin yükseltilmesi mümkündür.

5.1.8. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Algısı Arasındaki İlişki İle İlgili Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen mesleki öğrenme topluluğu algısı ile kolektif öğretmen yeterliği algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen mesleki öğrenme topluluğu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Kolektif öğretmen yeterliği ve mesleki öğrenme topluluğu algısı aynı yönde artmakta veya azalmaktadırlar. Daha net bir ifadeyle bir okulda öğretmen mesleki öğrenme topluluğu veya kolektif öğretmen yeterliğinden herhangi birinin artması durumunda diğeri de artacak, azalması durumunda ise diğeri de azalacaktır. Bu iki değişken arasında karşılıklı bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Su-ching Lin (2013) mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmiştir. Mawhinney ve arkadaşları (2005) farklı okul düzeylerinde mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyerek tüm okul düzeylerinde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Hardin (2010) mesleki öğrenme topluluğu algısı arttıkça kolektif öğretmen yeterliğinin arttığını, mesleki öğrenme topluluğu algısı azaldıkça kolektif öğretmen yeterliğinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Robertson (2011) mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliğinin pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Olivier ve Hipp (2006) ise bir okulda kolektif öğretmen yeterliği algısının artmasının öğretmenler arasında kolektif sorumluluğun paylaşılmasının ve mesleki öğrenme topluluğu olarak hareket edilmesini

önünü açtığını ifade etmektedirler. Mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazında yer alan bulguları desteklemektedir.

Araştırmada öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı, orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre hem öğretmen mesleki öğrenme topluluğunun hem de kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek düzeyde olması bu bulguyu destekler niteliktedir. Buna göre öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliğinin benzer etkenlerden etkilendiği ortaya çıkmaktadır. Bir okulun fiziki, sosyal ve kültürel şartları hem öğretmen mesleki öğrenme topluluğunu hem de okulda görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterliklerini etkilemektedir. Eş zamanlı olarak öğretmen mesleki öğrenme topluluğunu arttırırken, kolektif öğretmen yeterliğini de arttırmak mümkündür.

5.1.9. Kolektif Öğretmen Yeterliği Algısının Mesleki Öğrenme Topluluğu Algısını Yordamasına İlişkin Tartışma

Araştırma verilerine göre mesleki öğrenme topluluğu kolektif öğretmen yeterliği açıklayan değişkenlerden biridir. Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu kolektif öğretmen yeterliğini anlamlı olarak ve pozitif yönde açıklamaktadır. Kolektif öğretmen yeterliğinin %40'ı mesleki öğrenme topluluğuyla açıklanmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen mesleki öğrenme topluluğu algısının artması kolektif öğretmen yeterliği algısının artmasında önemli bir değişkendir. Ayrıca öğretmen mesleki öğrenme topluluğu algısının azalması halinde kolektif öğretmen yeterliği algısı da azalmaktadır. Kısacası kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek ya da düşük düzeyde algılanmasında öğretmen mesleki öğrenme topluluğu önemli bir değişkendir. Bu durumda görev yaptığı okulda kolektif öğretmen yeterliğini geliştirerek akademik başarıyı arttırmak isteyen bir okul müdürü öncelikle öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu biçiminde çalışmalar yapmalarını sağlayabilir. Voelkel Jr. ve Chrispeels (2017) iyi işleyen mesleki öğrenme topluluklarında kolektif öğretmen yeterliği algısının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Su-ching Lin (2013) mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğretmen yeterliğinin bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde uluslararası alanyazında mesleki

öğrenme topluluğunun kolektif öğretmen yeterliğini arttıran etmenlerden biri olduğunu belirten farklı çalışmalar yer almaktadır (Lee vd., 2011; Sawyer ve Rimm-Kaufman, 2007; Snow-Gerono, 2005). Bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazında daha önce ortaya konun çalışmalarla benzerlik göstermiştir.

Çalışmaya göre mesleki öğrenme topluluğu kolektif öğretmen yeterliğini pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Kolektif öğretmen yeterliğine dair toplam varyansın %40'ı mesleki öğrenme topluluğuyla açıklanmaktadır. Bu bulgu uluslararası alanyazında vurgulanan mesleki öğrenme topluluğu kolektif öğretmen yeterliğini arttıran faktörlerden biridir ifadesini destekler niteliktedir. Buradan bir okulda öğretmen mesleki öğrenme topluluğu görev yapan öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin de artacağı anlaşılmaktadır. Yani liderliğin öğretmenlerle paylaşılması, öğretmenlerin ortak değerler ve vizyona sahip olması, öğretmenlerin sınıf içerisindeki kişisel uygulamalarını paylaşmaları, öğretmenlerin birlikte öğrenmeleri ve okul idaresinin fiziksel ve yapısal desteği sağlaması mesleki öğrenme topluluğunun yanı sıra kolektif öğretmen yeterliğini de arttırmaktadır. Bu durumda bir okulda kolektif öğretmen yeterliğini arttırmanın yolu öğretmen mesleki öğrenme topluluğunu arttıracak uygulamaların gerçekleştirilmesidir.

SONUÇ

Bu araştırma öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine yönelik güçlü bir işbirliği yaptıklarında ve paylaşımaya dayalı destekleyici bir okul ortamı oluşturduklarında yeterlik algılarının da artabileceğini göstermiştir. Dolayısıyla okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılanmalarının öğretmenlerin yaptıkları işi başarabileceklerine yönelik algılarını artırarak, öğrenci çıktılarının olumlu yönde etkilemeleri sağlanabilir.

Araştırma da elde edilen bulgulara göre bazı önerilerimiz şunlardır. Çalışmaya katılan öğretmenler mesleki öğrenme topluluğu ölçeğine katılıyor düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar olumlu algılanmakla birlikte, daha da yükseltilebilmesi için okul müdürleri öğretmenlere sundukları destekleyici koşulları geliştirmeli, mesleki gelişim imkanlarını çoğaltmalı ve sahip olduğu güç ve yetkiyi onlarla paylaşmalıdırlar. Ayrıca öğretmenler keşfettikleri farklı uygulamaları meslektaşlarıyla paylaşıp, işbirliği içerisinde çalışmalarını yürütüp, öğrenci öğrenmesinde sorumluluğu kendi üzerlerine alarak görev yaptıkları okulun mesleki öğrenme topluluğu olarak işlev görmesine katkıda bulunmalıdırlar. Araştırmada kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları erkek öğretmenlerden düşük düzeyde bulunmuştur. Bu sonucun nedenleri başka araştırmalarda incelenebilir.

Çalışma sonucunda öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ve kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dolayısıyla okul müdürleri hem mesleki öğrenme topluluğunu hem de kolektif öğretmen yeterliğini geliştirecek çalışmaları birlikte yürütmelidirler. Mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğretmen yeterliğini pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin akademik başarı üzerindeki etkisi de göz önüne alındığında, mesleki öğrenme topluluğu akademik başarıyı yükseltmek için önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul müdürleri gereken liderliği gösterip yapısal ve idari düzenlemeleri sağlayarak okullarını mesleki öğrenme topluluğu haline getirecek hareketi başlatmalıdırlar. Politika yapıcılar okulların mesleki öğrenme topluluğu olmaları önündeki engelleri kaldırmalıdırlar. Bu bakımdan öğretmenlerin daha çok paylaşım yapabilecekleri biçimde okul zaman çizelgelerinde ve tatillerde güncellemeler yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Ackerman, D. V. (2011). *The impact of teacher collaboration in a professional learning community on teacher job satisfaction*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Walden University, Minnesota.
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration, 44* (6), 625-642. doi:10.1108/09578230610704828
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28* (2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy the exercise of control*. New York: W. H. Freeman Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.
- Bangs, J., & Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international*. Cambridge, UK: Education International Research Institute.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2009). *Shaping the future: how good education systems can become great in the decade ahead*. Singapore: Report on the International Education Roundtable.
- Battersby, S. L., & Verdi, B. (2015). The culture of professional learning communities and connections to improve teacher efficacy and support student learning. *Arts Education Policy Review, 116*(1), 22-29. doi:10.1080/10632913.2015.970096
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 130-141. doi:10.1108/09578230010320082
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., . . . Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33* (8), 3-15.

- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school students. *International Journal of Behavioral Development, 14* (2), 153-164.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly, 35*, 751-781.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., AKGÜN, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 10*(19), 1-27.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme topluluğu olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(17), 89-112. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11996
- Cansoy, R., Polatcan, M., & Parlar, H. (2018). Research on teacher self-efficacy in Turkey: 2000-2017. *World Journal of Education, 8*(4), 133-145. doi:10.1080/13603124.2019.1708470
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821-832. doi:10.1037/0022-0663.95.4.821
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management, 29*(5), 682-694. doi:10.1108/IJEM-04-2014-0046
- Clarke, S., & O'Donoghue, T. (2016). Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies, 1*-16. doi:10.1080/00071005.2016.1199772
- Cohen, J. (1988). The t test for means. J. Cohen içinde, *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cormier, R., & Olivier, D. F. (2009). *Professional learning committees: Characteristics, principals, and teachers*. Lafayette, Louisiana: Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association.

- Cücemen, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 144-171.
doi:10.1076/lpos.1.2.144.5398
- Darling-Hammond, L. (2012). Soaring systems high flyers all have equitable funding, shared curriculum, and quality teaching. *American Educator*, 34(4), 20-23.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Demir, S. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen iş doyumundaki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Uluslar Arası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 444-463. doi:10.26466/opus.496333
- DuFour, R. (2004). What Is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The Futility of PLC Lite. *Phi Delta Kappan*, 97 (6), 69-73.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning community at work*. Bloomington: Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington: Solution Tree.
- Duman, B., Göçer, G., & Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 144-155.

- Düzgünoğlu, M. A. (2019). *Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eaker, R., DuFour, R., & DuFour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington: Solution Tree.
- Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Loyola University, Chicago.
- Erdoğan, U. (2018). *Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin çok düzeyli analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği öçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 467-476. doi:10.1037//0022-0663.93.3.467
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education* 17, 807-818.
- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 216-235. doi:10.1177/0013161X05285984
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507. doi:10.3102/00028312037002479

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Goddard, R. D., LoGerfo, L., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425. doi:10.1177/0895904804265066
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record* 109 (4), 877-896.
- Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gürçay, D., Yılmaz, M., & Ekici, G. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 119-128.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216. doi:10.1177/0192636515602330
- Hardin, J. (2010). *A Study of social cognitive theory: The relationship between professional learning communities and collective teacher efficacy in international school settings*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Capella University, Minnesota.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. doi:10.3102/0002831209340042
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Professional learning communities: assessment-development-effects*. Sydney: International Congress for School Effectiveness and Improvement.

- Hord, S. M. (1997a). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997b). Professional learning communities: what are they and why are they important? *Southwest Educational Development Laboratory*, 6 (1), 1-8.
- Hord, S. M. (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community: Revolutionary concept is based on intentional collegial learning. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10-13.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose – improved student learning. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham: Scarecrow Education.
- İlhan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., & Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kennedy, A., Deuel, A., Nelson, T. H., & Slavit, D. (2011). Requiring collaboration or distributing leadership. *Phi Delta Kappan*, 92 (8), 20-24.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3 (1), 44-46.
- Kıymav, A. U. (2010). *Bir Türk devlet üniversitesinde tükenmişlik ve bireysel ve kolektif öğretmen yeterliği üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, İstanbul.
- King, F. (2011). The role of leadership in developing and sustaining teachers' professional learning. *Management in Education*, 25(4), 149-155.
doi:10.1177/0892020611409791
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.
doi:10.1080/00220670903383069

- Koçak, S., & Özdemir, M. (2020). Evaluation of collective teacher efficacy from the perspective of four-frame leadership model. *Education and Science, 45*(203), 347-365. doi:10.15390/EB.2019.8325
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. Atlanta, G.A.: Paper presented at the annual meeting of the Amerikan Educational Research Association.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1993). *Developing professional communities in new and restructuring urban schools*. Houston, TX: University Council for Educational Administration.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10* (2), 195-227.
- Kurt, T., Duyar, İ., & Çalık, T. (2012). Are we legitimate yet?: A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development, 31* (1), 71-86. doi:10.1108/02621711211191014
- Lee, F. L. (2005). Collective efficacy, support for democratization, and political participation in Hong Kong. *International Journal of Public Opinion Research, 18*(3), 298-317. doi:10.1093/ijpor/edh105
- Lee, J. C.-k., Zhang, Z., & 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*, 820-830. doi:10.1016/j.tate.2011.01.006
- Lee, V. E., Smith, J. B., & Croninger, R. G. (1995). Another look at high school restructuring. *Issues in Restructuring Schools, 2*-11.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management, 20*(4), 415-434. doi:10.1080/713696963
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). Learning communities. *Journal of Staff Development, 32*(4), 16-20.
- Lin, S.-c. (2013). The relationships among teacher perceptions on professional learning community, collective efficacy, gender, and school level. *Journal of Studies in Education, 3*(4), 98-111. doi:10.5296/jse.v3i4.4387

- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. doi:10.1080/09243453.2010.550467
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional learning community affect the classroom teachers' work and student experiences in restructured schools. *American Journal of Education*, 106 (4), 532-575.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33 (4), 757-798.
- Mangrum, J. R. (2004). *The evolution of a professional learning community: The role of dialogue initiated through faculty paidia seminars*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of North Carolina, Greensboro.
- Mawhinney, H. B., Haas, J., & Wood, C. (2005). *Teachers' perception of collective efficacy and school conditions for professional learning*. Nashville, TN: Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher communities professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251-262. doi:10.1016/j.tate.2011.10.001
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62 (4), 221-238.
- Ninkovic, S. R., & Floric, O. C. (2016). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 1-16. doi:10.1177/1741143216665842
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2006). Leadership capacity and collective efficacy: Interacting to sustain student learning in a professional learning community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 505-519.

- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. J. B. Huffman, & K. K. Hipp içinde, *Reculturing schools as professional learning communities* (s. 27-65). Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403-419. doi:10.1080/00131911.2015.1119101
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi (Yayınlanmış doktora tezi)*. (Yayımlanmamış doktora tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2009). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Londra: Corwin Press.
- Robertson, D. S. (2011). *The relationship of teachers' perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gardner-Webb University, North Carolina.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi:10.1177/0013161X08321509
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement* 17(2), 179-199. doi:10.1080/09243450600565795
- Sawyer, L. B., & Rimm-Kaufman, S. E. (2007). Teacher collaboration in the context of the responsive classroom approach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(3), 211-245. doi:10.1080/13540600701299767
- Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: an international view. *International Journal of Educational Management*, 20 (6), 480-489. doi:0.1108/09513540610683720
- Seashore, K. R., Anderson, A. R., & Riedel, E. (2003). *Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming*. Rotterdam: Paper presented at the Seventeenth Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement.

- Senge, P. M. (2018). *Beşinci disiplin*. (A. İldeniz-A. Doğukan-B Pala,Çev) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241-256. doi:10.1016/j.tate.2004.06.008
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258. doi:0.1007/s10833-006-0001-8
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104 (8), 1591-1629.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem.
- Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Springer international handbooks of education*, 23, s. 555-571.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1-15. doi:10.1080/19404476.2004.11658173
- 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. doi:10.1080/15700760490503706
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248. doi:10.3102/00346543068002202
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K., & Abdurrezzak, S. (2018). Bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul: Yapısal eşitlik modellenmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 1988-2005. doi:10.17051/ilkonline.2019.506926
- UNESCO. (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO
- Vesico, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004
- Voelkel, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School*

Effectiveness and School Improvement, 28(4), 505-526.
doi:10.1080/09243453.2017.1299015

Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
doi:10.1177/0013161X08321502

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.

Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409.
doi:10.19171/uefad.605195

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişim Aşamaları	27
Tablo 2: Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Kavramları Arasındaki Farklar.....	33
Tablo 3: Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli.....	36
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı.....	45
Tablo 5: Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeğinde Maddelerin Boyutlara Dağılımı.....	46
Tablo 6: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinde Maddelerin Boyutlara Dağılımı.....	47
Tablo 7: Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Alt Boyutlarının Açıklanan Varyans Oranları.....	48
Tablo 8: Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 9: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 10: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları.....	55
Tablo 11: Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliği Algıları.....	55
Tablo 12: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları.....	56
Tablo 13: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre T-testi Sonuçları.....	57
Tablo 14: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Branş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	58
Tablo 15: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	59
Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	60

Tablo 17: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Algıları Arasındaki İlişki.....	61
Tablo 18: Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Mesleki Öğrenme Topluluğuna İlişkin Regresyon Analizi.....	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1: Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Yamaç Grafiği (Scree Plot).....48**
- Şekil 2: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Yamaç Grafiği (Scree Plot).....52**

EKLER (VARSA)

Ek 1: Araştırma İzinleri

9226759
13 05 19

**T.C.**
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 32469041-806.01.03-E.4812
Konu : Tez Çalışması

09/05/2019

KARABÜK VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 2017628229007 numaralı öğrencisi Tugay ÜNVER "Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Düzeyleri İle Kolektif Öğretmen Yeterliliği Arasındaki İlişki" konulu çalışmasını Dr.Öğr.Üyesi Ramazan CANSOY'un danışmanlığında Müdürlüğünüze bağlı Karabük İl ve İlçelerindeki okullarda uygulayabilmeyi talep etmektedir.

Söz konusu çalışmanın Müdürlüğünüze bağlı Karabük İl ve İlçelerinde bulunan okullarda yapılabilmesinin tarafınızca uygun görülmesi halinde gerekli izinlerin verilebilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


İl Millî Eğit. Müdürlüğü
10...5.72019
Vali/Y.

- 14787

e-izimlidir
Prof. Dr. Refik POLAT
Rektör

Ek: Etik Kurulu ve Anket Çalışması (15 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Karabük Valiliğine

Bilgi:
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne



Evrakı Doğrulamak İçin : <https://obys.karabuk.edu.tr/en/Visum/Valilane/Doc.aspx?V=4E5E4R489>

Adres: Demir Çelik Kampüsü Rektörlük Binası Merkez/Karabük
Telefon (370) 418-7900 Faks(370) 418-7902
e-Posta:genelsekreterlik@karabuk.edu.tr Elektronik Ağ: <http://gensek.karabuk.edu.tr>

Bilgi için: Demet ÖZDEMİR
Unvanı: Bilgiyayır İşletmeni





T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-20-E.10086104
Konu :Tez Çalışması

22/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 09.053.2019 tarihli ve 4812 sayılı yazısı.
b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tugay ÜNVER "Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Düzeyleri İle Kolektif Öğretmen Yeterliliği Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını müdürlüğümüze bağlı Merkez İlçe ve İlçelerimizdeki okullarda uygulamak istemektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün ilgi (b) yazısı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Fatih VARGELOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1 - İlgi (a) Yazı Sureti ve ekleri (15 sayfa)
- 2 - İlgi (b) Yazı Sureti (1 sayfa)

OLUR
22/05/2019

Barboros BARAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik
İmzalı Aslı ile Aynıdır
22.05.2019

(Handwritten signature)

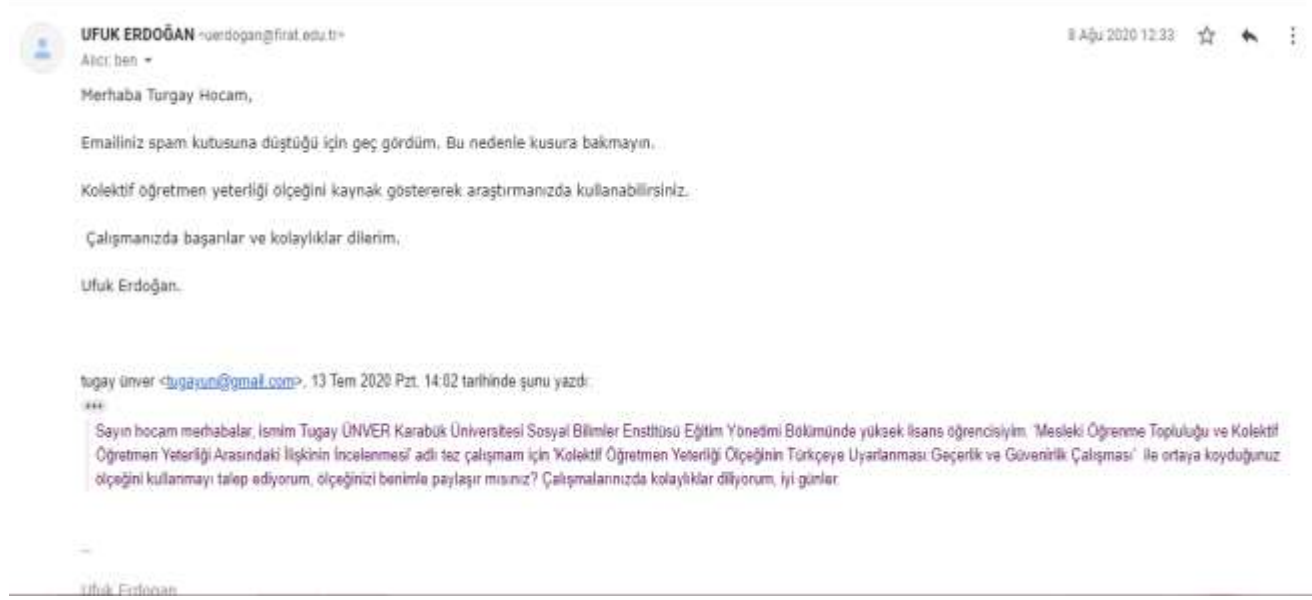
Adres: Ergenekon mah. Atatürk Blv.No:6/A.Kat:3.4.5-KARABÜK
Telefon No: (0 370)412 22 80 Fax No: (0 370) 424 23 33
E-Posta: laati@meb.gov.tr İnternet Adresi:

Bilgi için:Nuray BUDUR
Unvan :Memur
Telefon No: (0 370) 412 22 80-5132

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1ad4-57ff-3914-889b-b5e0 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Ölçek Kullanım İzinleri

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği kullanım izni:



Mesleki öğrenme topluluğu ölçeği kullanım izni:

Merhaba Turgay Bey

Araştırmanızda uyarlamasını yaptığım Mesleki Öğrenme Topluluğu' ölçeğini kullanabilirsiniz. Ancak ölçeği geliştiren kişilerin de iznini almanızı tavsiye ederim. Ölçeğe ve ölçeğe ilişkin detaylı bilgilere doktora tezimden ulaşabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar diliyorum

Fatma Kalkan

[Outlook](#)'tan gönderildi

Gönderen: tugay ünver <tugayun@gmail.com>

Gönderildi: 13 Temmuz 2020 Pazartesi 13:42

Kime: fatmaturan2007@hotmail.com <fatmaturan2007@hotmail.com>

Konu: Ölçek kullanım izni.

Sayın hocam merhabalar, ismim Tugay ÜNVER Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. 'Mesleki Öğrenme Topluluğu ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı tez çalışmam için geliştirmiş olduğunuz 'Mesleki Öğrenme Topluluğu' ölçeğini kullanmayı talep ediyorum, ölçeğinizi benimle paylaşır mısınız? Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum, iyi günler.

Ek 3: Anket Formları

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Düzeyleri ile Kolektif Öğretmen Yeterliliği Arasındaki İlişki" adıyla, Tugay ÜNVER tarafından 13.05.2019 – 15.05.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Karabük Merkez ve ilçelerinde yer alan resmi ilkokullarda, resmi ortaokullarda ve resmi liselerde görev yapan öğretmenlerdir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Karabük ili Merkezi ve ilçeleri.

Araştırma Uygulaması: Anket

Görüşme

Gözlem

O,.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşıp soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Tugay ÜNVER

İletişim Bilgileri : tugayun@gmail.com 0 543 382 35 70

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

—/—/—

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

ANKET FORMU

Saygıdeğer meslektaşım;
Elinizdeki çalışma okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.
Vereceğiniz samimi cevaplarla yapılandırılacak olan bu çalışma yüksek lisans tez için kullanılacaktır. Vereceğiniz bilgiler tamamen bilimsel amaçla kullanılacak olup, okulunuzun ismi ve sizin isminiz paylaşılmayacaktır.

Tugay ÜNVER
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Yaşınız :

Görev yaptığınız (bu okuldaki hizmet süreniz):..... yıl

Mesleki Kademiniz:..... yıl

Öğrenim Durumunuz:.....(öğretmen okulu, lisans, yüksek lisans gibi)

Branşınız:

Çalıştığınız okul türü: İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Not: Cevaplarken (1) Hiç Katılmıyorum ile (5) Tamamen Katılıyorum arasında uygun olanı seçiniz.

BÖLÜM II Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Bu okulda öğretmenler okul sorunları hakkında tartışmaya ve karar vermeye katılmaya isteklidir.	()	()	()	()	()
2	Bu okulda müdür karar vermek için öğretmenlerin görüşlerini alır.	()	()	()	()	()
3	Öğretmenler ihtiyaç duyduğu her türlü bilgiye erişebilir.	()	()	()	()	()
4	Müdür sorumluluk duygusu ile hareket edip sorun değil çözüm üretir.	()	()	()	()	()
5	Öğretmenlere okulda değişim yaratması için fırsat verilir.	()	()	()	()	()
6	Müdür, sorumluluğu öğretmenler ile arasında paylaşır ve yenilikçi eylemleri ödüllendirir.	()	()	()	()	()
7	Müdür öğretmenlerle birlikte demokratik bir şekilde güçlü ve yetkiyi paylaşır.	()	()	()	()	()
8	Bu okulda çalışanların (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen) sergiledikleri öncülük davranışları desteklenir.	()	()	()	()	()
9	Bu okulda kararlar; ilgili komisyonlar, zümreler ve kurullarda tartışılarak alınır.	()	()	()	()	()
10	Bu okulda eğitimle ilgilenen herkes sorumluluklarını bilir.	()	()	()	()	()
11	Okulumuzda ortak değerleri (örneğin; herkesin öğrenci başarısını istemesi) geliştirmek için işbirliği yapılır.	()	()	()	()	()
12	Ortak değerler, eğitim faaliyetlerimize yön verir.	()	()	()	()	()
13	Öğretmenler öğrencinin başarısında güçlü etkisi olan okul gelişimi konusunda ortak vizyona sahiptir.	()	()	()	()	()
14	Okulumuzda alınan kararlar okulumuzun değerleri ve misyonu ile tutarlıdır.	()	()	()	()	()
15	Okulumuzun vizyonunu geliştirmek için öğretmenler işbirliği yapar.	()	()	()	()	()
16	Okulumuzun hedefleri, test puanları ve notlardan ziyade öğrencilerin öğrenmeleri üzerine odaklıdır.	()	()	()	()	()
17	Bu okulun eğitim politikaları, okulun vizyonuna göre belirlenir.	()	()	()	()	()

18	Okulumuzda eğitimle ilgilenen herkes öğrenci başarısı ile ilgili yüksek beklentilere sahiptir.	()	()	()	()	()
19	Bu okuldaki öğretmenler, mesleki ve kişisel yönden kendilerini geliştirmek için birlikte çalışır.	()	()	()	()	()
20	Bu okuldaki öğretmenler, mesleki ve kişisel yönden kendilerini geliştirmek için ortak inanca sahiptir.	()	()	()	()	()
21	Bu okuldaki öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik sorunlara çözüm bulabilmek için birlikte çalışır.	()	()	()	()	()
22	Bu okulda öğretmenler, işbirliği içinde öğrenme fırsatlarına sahiptir.	()	()	()	()	()
23	Öğretmenler arasında farklı görüşlere saygı duyulur.	()	()	()	()	()
24	Okulumuzdaki mesleki gelişim, öğrenme ve öğretme odaklıdır.	()	()	()	()	()
25	Bu okulda öğretmenler, birlikte öğrenmeye ve sorun çözmeye isteklidir.	()	()	()	()	()
26	Okul çalışanları mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik hizmet içi eğitim seminer, kurs vb. eğitim programlarına katılmaya isteklidir.	()	()	()	()	()
27	Bu okulda öğretmenler, mesleki yönden birbirlerini destekleme fırsatına sahiptir.	()	()	()	()	()
28	Bu okulda öğretmenler yaptıkları öğretim uygulamalarını birbiri ile paylaşır.	()	()	()	()	()
29	Bu okulda öğretmenler, öğrenci başarısını artırmak için kendi aralarında düşünce ve önerilerini paylaşır.	()	()	()	()	()
30	Bu okulda öğretmenler, öğretim sürecini geliştirmek için öğrenci çalışmalarını birlikte gözden geçirir.	()	()	()	()	()
31	Bu okulda öğretmenler, birbirlerinin öğrenmelerine (ya da mesleki gelişimlerine) katkı sağlar.	()	()	()	()	()
32	Bu okulda öğretmenler, öğrendiklerini uygulama fırsatına sahiptir ve uygulama sonuçlarını paylaşır.	()	()	()	()	()
33	Bu okulda çalışanlar arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki vardır.	()	()	()	()	()
34	Bu okulda güven ve saygı kültürü olduğundan yapılacak bir iş için risk alınmaktan çekinilmez.	()	()	()	()	()
35	Okulumuzda önemli bir başarı takdir edilir ve kutlanır.	()	()	()	()	()
36	Bu okuldaki herkes değişime ayak uydurabilmek için çaba sarf eder.	()	()	()	()	()
37	Bu okulda çalışanların işbirliği yapması için zaman ayrılır ve işbirliği çabası desteklenir.	()	()	()	()	()
38	Öğretmenlerin haftalık ders programı birlikte öğrenmeyi ve öğrenilenlerin paylaşılmasını destekler niteliktedir.(örneğin; paylaşım yapabilmek için zümrelerin ders saatlerinin aynı zamanda boş olması gibi)	()	()	()	()	()
39	Öğretmenlerin mesleki gelişimi için kaynaklar yeterlidir.	()	()	()	()	()
40	Okulumuzda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu materyaller hazır bulunur.	()	()	()	()	()
41	Okulumuzda öğretmenlere gerekli olduğu zamanlarda uzman desteği sağlanır.	()	()	()	()	()
42	Okulumuzun binası temiz, düzenli ve dikkat çekicidir.	()	()	()	()	()
43	Okulumuzda farklı branştaki öğretmenler arasındaki iyi ilişkiler işbirliğini kolaylaştırır.	()	()	()	()	()
44	Okulumuzdaki iletişim sistemi, bilgi akışını kolaylaştırıcı niteliktedir.	()	()	()	()	()
45	Okulumuzun iletişim sistemi okulumuzdan etkilenen herkesi bilgilendirici niteliktedir.	()	()	()	()	()



Not: Cevaplarken (1) Hiç ile (5) Tamamen arasından uygun olanı seçiniz.

BÖLÜM III Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği		Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
		1	2	3	4	5
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 beledikleri 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?	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Tugay ÜNVER 18.06.1992 tarihinde Karabük'te doğdu. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümünden 2015 yılında mezun oldu. 2015 yılından itibaren Karabük ili Merkezi ve çeşitli ilçelerinde yönetici ve öğretmen olarak görev yapan Tugay ÜNVER, Eylül 2020'den bu yana Safranbolu Özel Eğitim ve Uygulama Okulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır.