

## ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK VE KOLEKTİF YETERLİK ALGILARI

Türker KURT\*

### Öz

*Hem eğitim bilimlerinin hem de yönetim bilimlerinin ortak ve en önemli amaçlarından biri, insanların sahip oldukları yetenekleri tam olarak kullanabilmelerini sağlamaktır. Öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları, insanların yapabileceklerine inandıkları ile yaptıkları arasındaki farkın olumlu ve olumsuz anlamda nelerden kaynaklandığının açıklanmasına katkı sağlayabilecek önemli kavramlardır. Öz yeterlik kavramı ülkemizde ve yurt dışında çok sayıda araştırmaya konu olmuşken kolektif yeterlik kavramı daha az araştırılmıştır. Literatür incelemesine dayalı bu kuramsal çalışmada, öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları öğretmenler ve okul bağlamında ayrıntılı olarak irdelenmiştir. Bunu takiben öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarının önemi ve bunların nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulmuş ve bazı çıkarımlar yapılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Öz Yeterlik, Kolektif Yeterlik, Öğretmenlerin Yeterlik Algıları, Sosyal Bilişsel Kuram

### Abstract

*One of the most common and important objectives of both the science of education and the science of management is to enable people to utilize their abilities to the fullest extent. Self-efficacy and collective efficacy perceptions, can contribute to the explanation of positive and negative causes of the difference between what individuals believe they can achieve versus what they accomplish. Although the concept of self-efficacy has been the subject of many studies nationally and abroad, the important concept of collective efficacy has not been researched extensively. In this conceptual study based on the literature review, self-efficacy and collective efficacy concepts are explained in a detailed way in terms of teachers and school. Following this, the importance of the perceptions of teachers' self-efficacy and collective efficacy, and how these may be improved are discussed, and some implications have been done.*

**Keywords:** Self-Efficacy, Collective Efficacy, Efficacy Perceptions of Teachers, Social Cognitive Theory

---

\* Yazışma Adresi: Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, turkerkurt@gmail.com

Öğretmenlerin, mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerinde etkili olan etmenlerden biri de yeterlik algılarıdır. Bandura (1977) otuz yıldan fazla bir zaman önce, öz yeterlik kavramını ortaya atmış ve kavramın insanların öğrenmesi, performansı ve motivasyonu üzerine güçlü etkileri olduğunu belirtmiştir.

Öz yeterlik algısı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1993). Öz yeterlik, günümüze kadar birçok farklı alandaki araştırmalarda ele alınmıştır. Sigara bırakma, diyet programları, sporda performans, politik katılım ve akademik başarı yeterlik inançlarıyla ilişkili olarak ele alınan konular arasında sayılabilir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004).

Öz yeterlik konusunun en fazla araştırıldığı alanlardan biri de eğitimidir. Öğretmenlerin öz yeterliği konusunda Gibson ve Dembo'nun (1984) araştırması, ilk ve en önemli çalışmalar arasında yer almaktadır. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesinin çok etkenli ve boyutlu olduğunu göstermiştir. Öğretmen yeterliğinin öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, kişisel özellikleri, okul örgütü, veli-öğretmen ilişkileri gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Son yıllarda ise öğretmenlerin yeterlik inançları, verimli bir okulun yaratılması ve okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır (Bıkmaz, 2004; Basım, Korkmazıyürek ve Tokat, 2008).

Kolektif öğretmen yeterliği ise öz yeterlik kavramı üzerine kurulmuş yeni bir kavramdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). Öz yeterlik kavramı genişletilerek kolektif yeterlik kavramı ortaya çıkarılmıştır (Bandura, 1993). Bandura (1997) kolektif yeterliğin örgütsel işleyişi tam olarak anlamamızda yüksek düzeyde önemli olabileceğinin büyük ölçüde fark edilmesine rağmen, çok az araştırma konusu olduğunu belirtmiştir. Chen ve Bliese (2002) de kolektif yeterliğin olumlu sonuçlarına ilişkin araştırma sonuçları ortaya çıktıkça, eğitim kurumlarında kolektif yeterliğin özellikleri ve kolektif yeterliği destekleyen olası stratejilere ilişkin araştırmalara ihtiyaç olduğuna dikkat çekmektedir.

Öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları sosyal bilişsel kuramda ortaya konulan kavramlardır (Bandura, 1977, 1993). Sosyal bilişsel kuram insan davranışının anlaşılması, tahmin edilmesi ve değiştirilmesi için önemli bir kuramsal temel oluşturmaktadır. Kuram, belli davranışsal yapıların nasıl kazanıldığı ve sürdürüldüğünü açıklar ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlar (Bandura, 1997). Sosyal bilişsel kuramda insanın psiko-sosyal işleyişi üçlü karşılıklı nedensellik kavramıyla açıklanmıştır (Bandura, 1986). Karşılıklı nedensellik

modeline göre “davranış”, “bilişsel ve diğer kişisel faktörler” ile “çevresel olaylar” birbirini karşılıklı olarak etkilemekte ve etkileşim halinde bulunmaktadır. Karşılıklı nedenselliğin gereği olarak gerek okul ortamı olsun gerek diğer kurumsal ortamlarda olsun kişisel faktörler ve örgütsel faktörler birbirlerini çift yönlü etkileyerek işlemektedirler (Wood & Bandura, 1989). Öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları, sosyal bilişsel kuramda ifade edilen kişisel ve örgütsel faktörlerin karşılıklı etkileşiminin daha iyi anlaşılması ve yönetilmesi açısından önemlidir.

Hem eğitim bilimlerinin hem de yönetim bilimlerinin ortak ve en önemli amaçlarından birinin insanların sahip oldukları yetenekleri tam olarak kullanabilmelerini sağlamak olduğu söylenebilir. Öz yeterlik bireysel olarak bir kişinin bir işi yapabilme düzeyine ilişkin inancı iken, kolektif yeterlik okuldaki öğretmenlerin ortak kapasitesine olan inancıdır. Bu noktada öğretmenlerin bireysel yeterlik algıları ile meslektaşlarına veya örgütüne ilişkin yeterlik algıları arasında bir ilişki veya farklılık olup olmadığı ve bunların birbirlerini nasıl etkilediklerinin irdelenmesi gereken önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütleri olan okullar bağlamında insanların yapabileceklerine inandıkları ile yaptıkları arasındaki farkın olumlu ve olumsuz anlamda nelerden kaynaklandığının açıklanması önemli bir amaçtır. Böyle bir bakış açısından yola çıkarak hazırlanan bu araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları ve bunlar arasındaki ilişkiler, teorik olarak ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

### **Öz Yeterlik İnancı**

Öz yeterlik inancı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1993). Bandura'ya (1995) göre öz yeterlik inancı, yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır ve belirli amaçlara yönelik olarak yapılacak davranışları organize etmek ve gerçekleştirmek için gereklidir (Akt. Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Sosyal bilişsel kurama göre bireylerin yaptıkları eylemlerin arkasındaki en temel güdüsel yapı öz yeterlik inançlarıdır. Artan öz yeterlik inancı, azmi ve kararlılığı artırarak daha üst düzey performans oluşumunu sağlar. Pajares'e (2002) göre, öz yeterlik inancının gelişimi ve kullanımı sezgisel bir süreçtir. Bireyin yaptığı bir eylemin sonucuna ilişkin yorumu, daha sonra benzer bir görevi yerine getirebilme konusunda kendi yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve

geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, o işin daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır. Bu bilgi, eş düzeyde birikime veya becerilere sahip öğretmenlerin neden farklı düzeyde performans ortaya koyduklarının açıklanmasına yardım edebilir.

Bandura (1977) insanların davranışı gerçekleştirmeden önce, öz yeterlik düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser ya da kötümser düşüncelere sahip olduklarını; bunun da davranışa hazırlanmalarını etkilediği belirtmektedir. Ayrıca, öz-yeterliği yüksek insanların davranış yapıldıktan sonra öz-yeterliği düşük insanlara oranla daha fazla çaba gösterdiği ve bu çabalarını uzun süre sürdürdükleri bildirilmektedir. Buna bağlı olarak, öz-yeterliği yüksek olan kişilerin engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabildikleri ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri belirtilmekte ve öz-yeterliğin yüksek olmasının aynı zamanda insanların zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevrelerini araştırmasına ya da yeni çevreler yaratmasına olanak verdiği söylenmektedir (Bandura, 1977; Yılmaz ve diğerleri, 2002).

Bandura (1977) insanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, kendi baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları öz yeterlik inançları geliştikçe davranış değişikliğinin de arttığını belirtmiştir. Böylelikle, bir davranışın başarı ile yapılmasında, kişinin sahip olduğu yeterlik inancının, o davranışın yapılmasını etkilediği ve yönlendirdiği söylenebilir. Bandura (1995'ten akt. Bıkmaz, 2004) bireylerin fiziksel statülerini güçlendirerek, streslerini ve olumsuz duygusal eğilimlerini azaltarak ve kendi bedenleri ile ilgili yanlış yorumlarını düzelterek onların güçlü bir öz yeterlik inancı oluşturmalarına yardımcı olunabileceğini belirtmektedir.

Yeterlik inançları, bireylerin ve grupların yeterlik inançlarını şekillendiren bilgileri ve deneyimleri nasıl yorumladıklarına bağlıdır. Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992: 150'den akt. Goddard ve arkadaşları, 2004) algılanan öz yeterliği "*bilgi ve eylem arasında aracılık eden bir biliş*" olarak karakterize ederek yorumlamaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, bir kişinin, herhangi bir eylemi yapması söz konusu olduğunda o kişinin yeterlik inançları devreye girerek performansı olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bu sürecin nasıl çalıştığını ayrıntılı bir şekilde analiz eden Bandura (1986), insan güdülerinin iki tür beklenti tarafından belirlendiğini öne sürmüştür: 1) kişisel yeterlik beklentisi (kişinin belirli bir işi başarabileceğine dair

beklenti), 2) sonuç beklentisi (belli bir davranış veya çalışmanın belli sonuçlar getireceği inancı). Yüksek sonuç beklentisiyle oluşan yüksek kişisel etkinlik beklentisi, olumlu değerlendirme beklentilerini artırır. Bu koşullar altında performans artar. Başka bir deyişle, kişiler bir işte başarı gösterebileceklerine inanırlar ve bu durumun iyi sonuçlar getireceğini düşünürlerse, daha fazla çalışırlar. Oysa yüksek kişisel yeterlik beklentileri olan kişiler bir taraftan da düşük sonuç beklentisi taşıyorlarsa, olumlu değerlendirme beklentisi oluşmaz ve bu koşullar altında performans düşer (Kağıtçıbaşı, 1999). Görüldüğü gibi yeterlik algıları kişinin performansını üzerinde yüksek düzeyde etkili olmaktadır. Ancak iş ortamında işgörenleri etkileyen olumsuz koşullar, yeterlik algılarını olumlu olsa bile performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Diğer bir ifadeyle, yeterlik algısı yüksek bir işgören, işini iyi yapmasının kendine veya diğerlerine bir faydasının olmayacağını düşünüyorsa veya yüksek performansı görmezden geliniyorsa zamanla performansı düşebilir.

Leithwood (2007) öz yeterliğin, bir kişinin yetenek veya kapasitesine ilişkin inancı olduğunu belirtirken, kişinin öz yeterlik algısının bir kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi olmadığına işaret etmiştir. Bir kişi herhangi bir davranışa ilişkin olarak kendi performansını yeterli görüyor olabilir ama gerçekte ortaya koyduğu performans yetersiz olabilir. Bunun tersi de söz konusu olabilir. Örneğin mükemmeliyetçi ve sürekli daha iyinin arayışında olan bir kişi performansını yeterli görmeyebilir. Ancak bu kişinin ortaya koyduğu performans esasında oldukça iyi olabilir. Bu nedenle öz yeterliğin algısal bir durum olduğu, kişinin gerçek performansının düzeyiyle tam olarak tutarlı olmayabileceği söylenebilir.

Goddard ve arkadaşları (2004) da yeterlik yargılarının birey veya grup kapasitesine ilişkin inançlar olduğunu ve bu değerlendirmelerin tam olarak doğru olmasının gerekli olmadığını belirtmektedirler. Bu önemli bir ayrımdır, çünkü insanlar sürekli olarak kendi gerçek yeteneklerini yüksek veya düşük olarak değerlendirirler ve bu değerlendirmeler, kişinin gerçekleştirmek için seçtiği eylemleri ve sarfettiği çabanın sonuçlarını etkileyebilir. Kendi yeteneğini düşük veya yüksek olarak değerlendirme, kişilerin sahip oldukları becerileri ne kadar iyi kullandıklarını da etkileyebilir.

Bandura (1997: 35) kişinin yeterlik algısı ile gerçek performansı arasındaki farklılığa ilişkin tartışmaya da şu cümlesiyle açıklık getirmektedir: “*Bir yetenek sadece yerine getirilebildiği kadar iyidir. Özgüven kişilerin zor görevlere yaklaşımını ve yönetmesini etkileyerek kişilerin yeteneklerini iyi veya kötü kullanıp kullanmamalarını belirler*”. Örnek olarak, matematikte beceri gelişiminde aynı

seviyedeki çocukların matematik problemlerini çözme başarısının, yeterlik inançlarının gücüne bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Öz yeterliği daha yüksek olan çocukların daha kararlı ve yeterli bir şekilde bildiklerini uyguladıkları; daha ısrarcı oldukları ve doğru cevabı hemen bulamadıklarında vazgeçme olasılıklarının daha düşük olduğu belirtilmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004).

Kişinin yeterlik algısını, gerçek kapasitesinden az bir miktarda yüksek görmesinin performans üzerinde en olumlu etkiye sahip durum olduğu belirtilmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Bu durumda, kişinin performansı ile öz yeterliği arasında fark olsa bile, yeterlik algılarının güçlendirilmesinin hiçbir sakıncasının olmadığı söylenebilir. Ancak burada belirli bir dengenin sağlanması da gereklidir. Çünkü performansı yetersiz bir kişiye işini iyi yaptığını söylemek, kişi için teşvik edici olmaktan ziyade yanıltıcı bir geri bildirim olabilir.

### **Öğretmen Öz Yeterlik İnancı**

Öz yeterlik inancı, eğitim alanında, öğretmenlerin performanslarındaki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılmakta ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlamaktadır (Riggs ve Enochs, 1990). Sosyal bilişsel kuram, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalara ilişkin aldıkları kararların onların yeterlik hissinden doğrudan etkilendiğini öngörmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Bu anlamda, sosyal bilişsel kuramda ortaya konulan öz yeterlik kavramının, öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışları ve performansının anlaşılması için önemli bir kuramsal yapı sağladığı söylenebilir.

Öğretmen öz yeterlik inancı Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) tarafından öğretmenin öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımla, öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterip gösteremeyeceklerine ilişkin inanışlarıdır (Atıcı, 2000).

Öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin davranışının iyi bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984). Birçok çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yeterlik hissi ile öğrenci başarısının olumlu ilişkili olduğu bulunmuştur (Bandura, 1993; Goddard, 2001, Goddard ve arkadaşları, 2000). Öğrenci başarısının yanısıra öğretmenlerin yeterlik yargılarının güven, açıklık, iş doyumu, mesleki güdülenme ve performans gibi diğer birçok psiko-sosyal öğelerle

de ilişkili olduğu (Bümen, 2009) ve öğretmenlerin yeterlik hissini birçok olumlu öğretim uygulamaları için anlamlı bir yordayıcı olabileceği belirtilmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Yüksek yeterlik duygusu olan öğretmenler, düşük olanlara göre daha yüksek akademik standartlara sahiptirler. Beklentileri açıktır, akademik öğretime yoğunlaşmaktadırlar ve öğrencilerin öğretimle ilgili davranışlarına odaklanmaktadırlar. Özellikle öğretim yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında güvenli, destekleyici bir hava yarattıkları, öğrenci girişimciliğini teşvik ettikleri, bireysel ihtiyaçları dikkate aldıkları ve sınıfın denetimi için daha az zaman ayırdıkları belirtilmektedir (Balcı, 2001). Öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu davranmaktadırlar ve öğrencileri için uzmanlık deneyimi yaratmaktadır (Bıkmaz, 2004). Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, engellerle karşılaştıklarında hedeflerinden vazgeçmeden sorunun üstesinden gelmeye çalışmaları ve başarısız olduklarında dahi kararlılıklarını korumaları daha muhtemeldir. Böyle bir esneklik, daha sonra, yenilikçi öğretim uygulamalarını ve öğrenci öğrenmesini destekler. Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha organize ve daha iyi planlanmış, öğrenci merkezli ve hümanist sınıf stratejileri kullanma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004).

Öğretimsel yeterliğine güveni düşük olan öğretmenler öğretime düşük bağlılık gösterirler, kendini yetersiz hissettiği alanlardaki hedef konulara daha az zaman harcarlar ve akademik meselelere daha az zaman ayırırlar. Öz yeterlik algıları düşük olan öğretmenler özellikle mesleki rahatsızlıklara da daha açıktırlar. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin, fiziksel ve duygusal yorgunluk, hizmet ederken benlik kaybı ve kişisel başarımlara ilişkin yararsızlık hissini içine alan kronik mesleki stres kaynakları ile boğuşacağı belirtilmektedir (Bandura, 2002; Gibson ve Dembo, 1984). Yeterliği yüksek öğretmenler çabalarını problem çözmeye yönlendirerek akademik stresörleri yönetmektedirler. Bunun tersine, yeterliklerine güvenmeyen öğretmenler akademik problemlerin üstesinden gelmekten kaçınmakta ve çabasını kendi duygusal endişelerini rahatlatmak için kendi içine doğru yönlendirmektedir. Bu kaçarak üstesinden gelmeye çalışma ise meslekten ayrılma veya çıkarılmaya kadar giden olumsuz sonuçlara neden olabilir (Bandura, 2002). Öz yeterlik algısının yüksek olması, öğretmenleri meslek stresine karşı koruyan önemli bir etmendir. Öz yeterliği yüksek öğretmenler mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenlerdir (Schmitz, 2000'den Akt. Yılmaz ve diğerleri, 2004). Buna karşılık, öğretimsel yeterliğine güveni düşük olan öğretmenler, öğrencilerin yeterlik hissine ve bilişsel gelişimlerine zarar vermesi

muhtemel olumsuz bir sınıf ortamı yaratmaktadırlar (Bandura, 2002). Düşük yeterlik duygusu içindeki öğretmenler öğrencileri öğrenmeye güdeleyememektedir; yani onlarda olumsuz beklenti yaratmaktadır (Dembo ve Gibson, 1985'den akt. Balcı, 2001).

Öğretmenlerin kişisel yeterliklerine ilişkin algıları, onların eğitimsel süreçlerdeki genel yönelimlerini etkilediği gibi spesifik öğretim etkinliklerine yönelimlerini de etkilemektedir. Düşük öğretimsel yeterlik algısına sahip olan öğretmenler, dışsal teşviklere ve olumsuz müeyyidelere dayalı gözetimli bir yönlendirmeyi tercih ederler. Öğretimsel yeterliğinin yüksek olduğuna inanan öğretmenler ise öğrencilerinin içsel gelişimini ve akademik öz yönelimini destekler (Woolfolk ve Hoy, 1990). Öğretimsel yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin inançlarının öğrencilerin, giriş durumu göz önüne alınmaksızın, bir öğretim yılındaki akademik başarı düzeyini öngördüğü kaydedilmektedir (Bandura, 2002).

Bandura (2002) birçok elverişsiz koşulların ve toplumdaki sosyal ve ekonomik sorunların yansımalarının öğrencilerin eğitilebilirliğini ve okul ortamını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle okullar öğretimin yanısıra üstesinden gelmek zorunda oldukları daha başka birçok sorunla karşı karşıyadırlar. Bu durum öğretmenlerin yeterlik algılarını da etkilemektedir. Birçok öğretmen gün geçtikçe daha disiplinsiz ve başarısız öğrencilerle kuşatılmaktadırlar. Bunun sonucu olarak, öğretmenler öğretim görevlerini yerine getirmekte zorlanmakta ve yeterlik algıları düşmektedir. Düşük yeterlik hissi ise öğretmenlerin mesleklerini daha stresli bir şekilde yerine getirmelerine neden olmaktadır (Bandura, 2002; Goddard ve arkadaşları, 2004).

Özet olarak, öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendirmenin doğrudan öğretmenin öğretim kalitesini artırmakla ilgili olduğu, diğer yandan öğretmenin de kişisel olarak mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak yapmasına olanak sağlayabileceği ifade edilebilir.

### **Öz Yeterlikten Kolektif Yeterliğe**

Bandura (1993) öz yeterlik kavramını grup düzeyine genişleterek kolektif yeterlik kavramını üretmiştir. Kolektif yeterlik inancı, grup dinamiklerinin değişik



durumları altında grubun işleyişini sürdürebilme kabiliyeti üzerine odaklanır (Bandura, 1997). Sosyal bilişsel kurama göre, bireyler gibi gruplar da seçimlerini yaparken kendi yeterlik inançlarından etkilenmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004).

Kolektif yeterlik, “belirli düzeylerde beceriler üretmek için gerekli eylem aşamalarını örgütleme ve yönetme yeteneklerine ilişkin grubun paylaşılmış inancı” olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997). Bireysel yeterlikten farklı olarak kolektif yeterlik; etkileşimli, eş güdümlü ve sinerjik sosyal dinamikleri kapsar. Algılanan kolektif yeterlik, basitçe bireysel yeterlik algılarının toplamı olmaktan çok grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutum olarak anlaşılmalıdır (Fernandez-Ballesteros, Diez-Nicolas, Carpara, Barbanelli ve Bandura, 2002).

Bandura (2002) kolektif yeterliği grup veya örgütlere ilişkin bir özellik olmasının yanı sıra toplumların ve hatta ulusların bir özelliği olarak görmektedir. Bu süreci Bandura (2002: 35) şöyle açıklamaktadır:

Yaşamlarında karşı karşıya geldikleri birçok sorunlar insanları yaşamlarının daha iyi olması için birlikte çalışmalarını gerektiren ortak problemler etrafında toplamaktadır. Ailelerin, toplulukların, sosyal kurumların ve hatta ulusların gücü, problemlerini çözebilmeleri ve bütünleştirilmiş çabaları aracılığıyla yaşamlarını geliştirebilmeleri kısmen kolektif yeterlik hissine bağlıdır. İnsanların kolektif yeterliklerine ilişkin inançları, onların gerçekleştirmeye çalışacağı sosyal geleceğin türünü, onun için ne kadar çaba sarf edeceklerini ve kolektif çabalar sonuç üretmede başarısız olduğunda onların ortaya koyacağı dayanıklılığı etkiler. İnsanların sosyal değişimi etkilemedeki kapasitelerine daha güçlü inanmaları, onların ulusal politika ve uygulamaları farklılaştırmaya ilişkin kolektif etkinliklerle daha aktif bir şekilde uğraşmaları anlamına gelmektedir. Buna karşılık, düşük yeterlik hissini verdiği rahatsızlığı yaşayan insanlar, öğretim sistemini reform etme çabalarının yararsızlığına çabuk bir şekilde ikna olurlar.

Bu durumda demokratik haklarını kullanma konusunda daha etkili olan grupların ve toplumların kolektif yeterlik algılarının da güçlü olduğu söylenebilir. Buna karşılık kolektif yeterlik algısının düşük olduğu toplumlarda, insanlar çabalarının sonuç getirmeyeceğine inandıkları için harekete geçmeyebilir. Kolektif yeterliğin bu anlamda bireyler ve gruplar gibi toplumların davranışlarında etkili bir faktör olduğu ifade edilebilir.

Öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları birbirinden farklı ancak ilişkili kavramlardır (Bandura, 1997). Bandura’ya (2000) göre öz yeterlik ve kolektif

yeterlik ayrı yapılar olmakla birlikte her ikisi de ortak temele dayalıdır. Çünkü bireylerin dahi belirli performansları yerine getirmesi kısmen diğerlerine bağlı olabilir. Ancak bu kavramlar arasında önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Öz yeterlik kişinin belirli bir iş yapabilme yeteneğine ilişkin inancı iken, kolektif yeterlik örgütün bir özelliğidir (Bandura, 1995). Öz yeterlik inançları bireyin kendi performans algısına dayalı iken, kolektif yeterlik örgüt çalışanlarının bir bütün olarak yeteneğine ilişkin sosyal algılardır. Öz yeterlik ve kolektif yeterlik arasındaki farklılıklar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.

*Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterliğin Karşılaştırması*

<b>Öz Yeterlik</b>	<b>Kolektif Yeterlik</b>
Bireyin belli 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 inançtır.
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
Bireysel kendi performansı ve buna ilişkin algıları ile ilişkilidir.	Etkileşimli, eşgüdümlü ve sinerjik sosyal dinamikleri kapsar.

Yeterlik inançları esasında bireysel düzeyde meydana gelmekle birlikte, kolektif düzeyde de meydana gelmektedir (Bandura, 1986). Çünkü bireyin görevlerini yerine getirmesi en azından bazı boyutlarda diğerlerinin görevlerini yapmasına bağlıdır (Walumbwa, Wang, Lawler ve Shi, 2004). İnsanlar problemleri çözmek ve yaşamlarının kalitesini iyileştirmek için bilgilerini, yetenek ve kaynaklarını birleştirir, karşılıklı destek sağlar, anlaşır ve beraber çalışırlar (Bandura, 1997). Okullar da böyle sosyal sistemlerdir ve öğretmenler bu sosyal sistemin birer üyeleridirler. Öğretmenlerin paylaşılmış inançları okulun sosyal ortamını etkiler ve ondan etkilenir (Goddard ve arkadaşları,2000). Kolektif yeterlik inançlarına ilişkin araştırmalar, öğretmenlerin sadece birey odaklı yeterlik algılarına

değil aynı zamanda bir okuldaki öğretmenlerin birleşik kapasitelerine ilişkin yeterlik algılarına da sahip olduklarını ortaya koymuştur (Goddard ve arkadaşları, 2004).

Okullarda eğitim ve öğretim, genel olarak grup bağlamında gerçekleştirilir ve öğretmenlerin karşılaştığı birçok sorunlu durum, onların öğrencilerin yaşamlarını değiştirmeleri için kolektif olarak çalışmalarını gerektirir (Tschannen-Moran ve arkadaşları, 1998). Bandura'ya (1995'den akt. Grass, 2004) göre öğretmenler yalıtılmış olmaktan ziyade etkileşimli bir sosyal sistem içinde işlerini yaparlar. Öğretmenler görevlerini sınıflarda genellikle yalnız olarak gerçekleştirirler, ancak bu durum öğretmenlerin okul bağlamından etkilenmediği anlamına gelmez. Grup yapısı içinde çalışan insanlar etrafındakilerin etkilerinden tamamen soyutlanmış veya sosyal olarak yalıtılmış bir şekilde işlev görmezler. Belirli bir sistem tarafından sağlanan kaynaklar, engeller ve fırsatlar bireylerin ne kadar etkili olabileceğini belirler. Bu yüzden, okulun sosyal ve örgütsel yapısına odaklanmak ve anlamaya çalışmak önemlidir. Bu anlamda, kolektif yeterliğin örgütlerin özellikle sosyal anlamda işleyişine açıklık getiren önemli bir örgütsel özellik olduğu söylenebilir.

Bandura'ya (1997) göre, okullarda öğretmenler birçok zorlu durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Kamu sorumluluğu, öğrenci çıktısı için paylaşılan sorumluluk ve iş ortamı üzerinde düşük kontrol düzeyi gibi karşı koymalar bunlar arasında sayılabilir. Bu yüzden yüksek düzeyde kolektif öğretmen yeterliği geliştirmek zordur ama imkânsız değildir. Kolektif düzeyde, yeterlik inanışları sosyal algılardır. Putnam (1993, akt. Goddard ve arkadaşları, 2000) böyle sosyal özelliklere moral kaynaklar -kullanımları vasıtasıyla tükenmekten çok güçlenen özellikler- olarak göndermede bulunmaktadır. Yeterliğin kullanımı vasıtasıyla tükenmekten ziyade gelişmesi potansiyeli ve ayrıca yeterliğin döngüsel yapısından dolayı karşılıklı nedensellik barındırdığı vurgulanmaktadır. Başka bir deyişle, eğer kolektif yeterlik örgüt performansını artırır, karşılıklı nedenselliğin gereği olarak performans gelişmeleriyle sonuçlanma, ardından, kolektif örgütsel yeterliğin gelişmesini sağlar. Kolektif öğretmen yeterliği öğrenci başarısıyla olumlu ilişkili olarak ortaya çıktığı için, öğretmen yeterliğini sistematik olarak geliştirmeye yönlendirmek için güçlü bir neden vardır (Goddard ve arkadaşları, 2000). Diğer bir ifadeyle, kolektif öğretmen yeterliğinin geliştirilmesine yönelik bir çalışmanın aynı zamanda öğrenci başarısını artırmaya yönelik bir girişim olduğu söylenebilir.

### **Kolektif Öğretmen Yeterliği**

Bir örgüt içinde, algılanan kolektif yeterlik, grup üyelerinin bir bütün olarak bir sosyal sistemin performans kapasitesine ilişkin olarak paylaşılan algılarını göstermektedir (Bandura, 1997). Kolektif yeterlik, grup üyeleri arasındaki etkileşim dinamiklerinin bir ürünü olan ve grup düzeyinde ortaya çıkan bir yüklemidir (attribution) (Goddard ve arkadaşları, 2000).

Okullar için ise algılanan kolektif yeterlik, bir okuldaki öğretmenlerin bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu etki sağlamak için gerekli eylem aşamalarını organize edebilme ve yönetebilme yargılarını ifade eder (Goddard ve arkadaşları, 2004). Kolektif yeterlik kavramı, bir okuldaki tüm öğretim personelinin çabalarının öğrenci başarısı üzerine olumlu etki yapacağına ilişkin öğretmen algılarını anlatır (Goddard ve arkadaşları, 2000). Sosyal bilişsel kurama göre, bir okuldaki öğretmenler, öğrencileri eğitmedeki birleşik yeteneklerine inandıkları zaman, birey olarak öğretmenlerin kişisel yeteneklerine inançlarının ve öğrencilere öğretmek için gerekli çabalarının da artması daha muhtemeldir (Goddard, 2002b).

Bandura'ya (1993) göre, kolektif öğretmen yeterliği önemli bir okul özelliğidir. Çünkü öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı bağlantılıdır. Bandura (1993) öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine daha güçlü kolektif inançlarının okulların akademik olarak daha iyi performans göstermelerine yol açtığını belirtmiştir. Goddard ve arkadaşları (2000) kolektif yeterliği yüksek olan okulların zorlu hedeflere karşı daha mücadeleci olacağını ve öğrencilerinin performans ve başarılarının artması için daha fazla gayret göstereceğini belirtmektedirler. Öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasını sağlamada öğretmenlerin kendilerini kolektif olarak yetenekli gördükleri okullar gelişim için olumlu bir atmosfer ile doludur. Bunun tersine, akademik başarıyı sağlamada, kendilerini kolektif olarak güçsüz gören personelin olduğu okullar, tüm okul yaşamına yayılacak bir akademik grup yararsızlığı hissine yol açar (Bandura, 2002). Bu nedenle, bireysel öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısını kısmen açıklayıcı olması gibi, kolektif öğretmen yeterliğinin de okulun öğrenci başarısı üzerindeki farklılaştırıcı etkisini anlamamıza yardım edebileceği söylenebilir. Öyleyse, kolektif öğretmen yeterliği, okulların en önemli hedeflerini –çocukların eğitimi- gerçekleştirmede nasıl farklılaştığının anlaşılmasına katkı sağlama potansiyeline sahiptir (Goddard ve arkadaşları, 2000).

Bandura (1986) sınıfları, öğretmen ekiplerini ve okulları kolektif yeterlik hissi geliştiren kolektif sistemler olarak tanımlamaktadır. Kolektif yeterlik grup üyelerinin her birinin grubun işleyişine ilişkin olarak aynı bakış açısına sahip

olmaları anlamına gelmez. Aynı sosyal sistem içinde (okullar) farklı işlevlerde (farklı derecelerde) ve aynı konumlardaki bireyler (sınıf öğretmenleri) grubun kolektif yeterliğinin nasıl görüldüğü konusunda farklılaşabilirler. Bu yüzden, aynı örgüt içindeki birimler veya bireyler arasında algılanan kolektif yeterlik düzeyi açısından farklılıklar oluşabilir.

Araştırmaların sonuçları, algılanan kolektif yeterliğin okullardaki öğrenci başarısı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve kolektif yeterliğin öğretimin kalitesini geliştiren önemli yapılardan biri olduğunu ortaya koymaktadır (Bandura, 1993; Goddard ve arkadaşları, 2000, Goddard, 2001). Kolektif yeterlik algısı ile öğrenci başarısı arasındaki bağlantı, teorik bakış açısından, sağlam bir grup kapasitesi hissi ve öğrencilerde başarı için beklenti (kültürel normlar) oluşması ile açıklanabilir. Bu beklentiler örgüt üyelerini arzu edilen sonuca yönelik olarak sıkı bir şekilde çaba göstererek çalışmaya teşvik eder. Bu durum, bazı okulların neden öğretmenler üzerinde olumlu bir etkiye sahip iken diğer bazı okulların etkisinin olumsuz olduğunun anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Örneğin, bazı öğretmenler moral düzeyi ve kolektif yeterlik hissini düşük olduğu okullarda görev yapmaktayken, buna karşılık diğer bazı öğretmenler ise yüksek düzeyde paylaşılan sorumluluk, etkileşim ve öğretim personelinin bütünleşmiş kapasitesine güvenilen bir okulda görev yapmaktadır (Goddard ve arkadaşları, 2004). Bandura öğrenci başarısı üzerine algılanan kolektif yeterliğin etkisinin SED ile öğrenci başarı arasındaki doğrudan bağlantıdan daha güçlü olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin okula öğrenmeye hazır hâlde geldiğini düşünen ve etkili öğretimi gerçekleştirmek için gerekli olanaklara (yüksek SED'den öğrenciler gibi) sahip olan öğretmenler daha yüksek düzey kolektif yeterlik düzeylerine sahiptirler. Aynı şekilde, öğrencilerin öğrenmesine yardım edecek araçların eksik olduğu kaynak yoksunluğu olan bir öğrenme ortamında (düşük SED gibi) yavaş ilerleyen öğrencilere sahip olan öğretmenler daha düşük düzeylerde grup yeterliği algılarına sahip olma eğilimindedirler (Cybulski, Hoy ve Sweetland, 2005). Benzer şekilde, Goddard ve meslektaşları (2004) öğrencilerin önceki başarılarını, SED ve cinsiyet kontrol edildikten sonra bile kolektif yeterlik inançlarının öğrenci başarısı üzerinde daha güçlü bir etkisi olduğunu gözlemişlerdir. Öğretim personelinin kolektif kabiliyetine ilişkin öğretmenlerin inançları okullar arasında büyük ölçüde farklılaşmaktadır ve öğrenci başarısı ile güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Öğrenci kitlesinin karakteristikleri, öğrencilerin önceki başarı durumları ve öğretmenlerin deneyimi faktörleri dışarıda bırakıldığında okulun akademik yıl başındaki kolektif yeterlik hissi, okulun yıl sonundaki başarısının yordayıcısıdır. Öğrencilerin öğretilebilir ve

motive edilebilir olduğuna sağlam bir şekilde inanıldığında, fakir ve sosyo kültürel olarak dezavantajlı öğrencilerden oluşan okullar da yüksek düzeyde akademik beceri ortaya koyabilmektedirler (Bandura, 2002).

Kolektif öğretmen yeterliği, (1) algılanan grup yeterliği ve (2) algılanan grup görev analizi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Goddard ve arkadaşları (2000) kolektif öğretmen yeterliğinin gelişmesinde bu iki ana unsurun önemli olduğunu varsaymaktadır. Grup yeterliği, öğretim personelinin belirli bir öğretim durumunda gösterdikleri kabiliyet hakkındaki yargılardan oluşur. Bu yargılar, öğretim personelinin öğretim yöntemlerini, becerileri, öğretim ve uzmanlığa ilişkin engellemeleri kapsar. Grup görev analizi ise mevcut işte varolan kısıtlama ve fırsatlara ilişkin algıları ifade eder. Grup görev analizi, öğrencilerin motivasyon yeteneklerinin yanı sıra, öğrencilerin evi ve toplum tarafından sağlanan destek düzeyine ilişkin öğretmenlerin inançlarını kapsar (Goddard, 2002a). Aynı okulda görev yapan öğretmenler, meslektaşlarının yetenek ve yeterlikleri hakkında yargılarda bulunurlar. Öğretmenlerin bu yargıları; beceri düzeyi, deneyim, öğretim ve okuldaki öğrencilerin öğrenip öğrenmedikleri gibi hususlarda meslektaşlarını nasıl algıladıklarına ilişkin varsayımları kapsar (Larrick, 2004). Grup yeterliğine ilişkin bu analize ilave olarak öğretmenler öğretime başlamadan önce neyin gerekli olacağını belirlerken, öğretim görevinin bir analizini yapmaktadırlar. Öğretmenler okullarında başarılı öğretimi neyin oluşturduğunu, hangi engellerin veya sınırlılıkların üstesinden gelinmesi gerektiğini, başarılı olmak için hangi kaynakların elde edilebilir olduğunu analiz ederler. Öğrenci özellikleri, okul kaynakları, liderlik, toplumdan gelen destek, önceki başarılar-başarısızlıklar ve okul olanaklarının tamamı bu değerlendirmelerin etkisine katkıda bulunur (Goddard ve arkadaşları, 2000). Böyle bir teorik perspektif, öğretmenlerin sınıfta etkili olabilme yeteneklerine ilişkin algılarının okullarındaki kaynakların elde edilebilirliği ile ilişkili olduğunu ileri sürmektedir (Cybulski ve arkadaşları, 2005). Bu analiz sonucu elde edilen yargıların kolektif yeterliği güçlendirdiği veya zayıflattığı söylenebilir. Eğer öğretmenler okul ve sınıf ortamında öğretim materyal ve diğer kaynakların yeterli olduğunu düşünüyorsa kolektif yeterlik inancı muhtemelen güçlenir. Bunun tersi durumda ise kaynak yetersizliğinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Öğretmenlerin yeterlik inançları onların davranışlarını etkilerken, dönüşümlü olarak, sınıf içinde öğrenci başarısını da etkiler. Aynı usulama kolektif düzeye uygulanabilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler okul bağlamında belli eylemlerin artan düzeylerde öğrenci başarısına önderlik ettiği inancı geliştirdiklerinde, bu

eylemler grup içerisinde veya okul bağlamında normatif davranışların gelişmesini sağlar. Bu grup normatif davranışlar, ödülleri ve cezalandırmaları ile birlikte, dönüşümlü olarak, her bir sınıfa nüfuz ederek hem öğretmen hem de öğrenci davranışlarını etkiler. Böylelikle ortaya çıkması beklenen sonuç ise, tüm okul düzeyinde artan öğrenci başarısıdır (Cybulski ve arkadaşları, 2005).

### **Kolektif Yeterlik Algısının Kaynakları**

Bandura (1986, 1997) sosyal bilişsel kuramda yeterlik algılarını şekillendiren dört bilgi kaynağı olduğunu varsaymıştır. Bunlar uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna, duygusal durumlardır. Bu kaynaklar bireyler için kritik olduğu gibi aynı zamanda kolektif yeterlik inançlarının gelişiminde de önemlidir. Bandura'ya (1997) göre, algılanan öz yeterlik ve kolektif yeterlik farklı kavramlardır ama her ikisi de benzer kaynaklara sahiptirler, benzer işlevlere hizmet ederler ve benzer süreçler aracılığıyla çalışırlar. Diğer bir ifadeyle, kişisel yeterlik algılarını şekillendiren tüm bilgi kaynaklarının aslında grup düzeyinde var olduğu belirtilmektedir. Yeterlik algılarını şekillendiren dört kaynağın her birinin birey, grup veya örgüt düzeyinde nasıl etkili olduğu aşağıda açıklanmıştır.

### ***Uzmanlık Deneyimi***

Uzmanlık deneyimi yeterlik bilgisinin en güçlü kaynağıdır. Bireyin bir eylemi yaparken başarılı olması onun yeterlik algısının güçlenmesine neden olan bir uzmanlık deneyimi oluşturmaktadır. Bu durum örgütler için de geçerlidir. Bir örgüt zor bir işi başarılı bir şekilde yerine getirdiğinde bu örgüt için bir uzmanlık deneyimi oluşturmaktadır (Goddard ve arkadaşları, 2004). Bu anlamda, uzmanlık deneyimi bireylerin öz yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlayan bir kaynak olması gibi, aynı şekilde örgütlerin de yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlayan önemli bir kaynaktır.

Öğretmenler, bir grup olarak, hem başarıyı hem de başarısızlıkları tecrübe ederler. Geçmiş okul başarıları, öğretmenlerde okuldaki öğretmenlerin yeterli olduğu inancı oluştururken, başarısızlıklar kolektif yeterlik hissini azaltır. Güçlü bir kolektif yeterlik hissi, ısrarlı çaba aracılığıyla zorlukların üstesinden gelme deneyimi gerektirir. Öğretmenler başarıyı tecrübe ederken, onların öğretim personelinin kolektif yeterliğine inancı yükselişe geçer. Bunun tersi de aynı şekilde doğrudur. Eğer öğretmenlerin deneyimleri rutin bir şekilde yetersiz, olumsuz ve başarısız olarak görülüyorsa, o zaman bu personelin kolektif yeterliği düşüşe geçecektir. Bu

şekilde örgütler, kendi önemli hedeflerini gerçekleştirmek için çaba harcarken başarılı veya başarısız deneyimleri vasıtasıyla öğrenmektedirler (Larrick, 2004).

### ***Dolaylı Deneyim***

Öğretmenlerin kolektif yeterliğini etkileyen faktörlerden biri de dolaylı deneyimdir. Doğrudan olumlu deneyimler gibi dolaylı deneyimler de (modeller) yeterliğin gelişiminde önemlidir. Bir beceri veya bir iş başka biri tarafından modellenmiş bir beceri ise bu dolaylı deneyimdir. Model performansı iyi tanımladığı zaman, gözlemcinin yeterlik inancı muhtemelen artar. Diğer yandan, model kötü bir performans gösterirse, gözlemcinin yeterlik inancı düşme eğilimine girer (Goddard ve arkadaşları, 2004). Dolaylı öğrenme bazen birinci elden öğrenme kadar etkili olabilir. Benzer özelliklere sahip başarılı modelleri gözlemleyerek bireylerin yeterlik algısının gelişmesi gibi algılanan kolektif yeterlik de başarılı örgütleri gözlemleyerek gelişebilir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Bu anlamda özellikle benzer hedefleri gerçekleştirmek isteyen benzer olanaklar ve kısıtlılıklarla karşı karşıya olan okullar birbirleri için çok iyi model olabilirler.

### ***Sosyal (Sözel) İkna***

Sosyal ikna, öğretmenlerin kolektif yeterliğini artıran ve güçlendiren diğer bir etmendir. Sosyal ikna, hedefleri belirleme ve gerçekleştirme kapasitesine sahip olduklarına öğretmenlerin inancını güçlendirmenin başka bir şeklidir. Çalıştaylar, hizmet içi eğitim çalışmaları, güdüleyici konuşmacılar ve toplantılar öğretmenleri etkileyebilir; böylece onların kolektif yeterlik inanışları artış gösterebilir. Bir öğretmenin, öğrencilerinin başarılı olmasını sağlayan temel neden olarak gösterilmesi, öğretmenin çaba ve motivasyonunu artıran bir sözel ikna durumudur (Larrick, 2004). Sözel ikna, öğretmenlerin kolektif yeterlik inancı üzerinde tek başına güçlü bir etkiye sahip olmamasına rağmen, başarı modelleri ve olumlu doğrudan deneyimle ilişkilendirildiği zaman etkili olabilir. Sözel ikna grup üyelerini bir yeniliğe ve zorlu durumların üstesinden gelmeye cesaretlendirebilir (Goddard ve arkadaşları, 2004).

### ***Duygusal Durumlar***

Bireylerin duygusal durumları gibi aynı şekilde örgütlerin de duygusal durumları vardır. Örgütün bütün üyelerini etkileyen başarılar veya hayal kırıklıkları



gibi kolektif durumlardan sonuçlanan duygusal durumlar kolektif yeterliği etkilemektedir. Etkili örgütler baskı, kriz ve çatışmalara dayanabilir ve etkili bir şekilde işlemeye devam ederler. Çünkü böyle örgütler zorluklara uyum sağlamayı ve üstesinden gelmesini öğrenmişlerdir. Diğer yandan, daha az etkili olan sağlıklı örgütler, aynı koşullar altında düzenli bir şekilde işleyemez ve bu durumu takiben başarısızlık olasılığı artar (Goddard ve arkadaşları, 2004).

Bir okulun duygusal durumu, meydan okuyucu durumları okulun nasıl yorumladığı ve karşı koyduğunu büyük ölçüde etkilemektedir. Bu anlamda, bu yorumlamaların okulu olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilemesinde okul liderlerinin davranışları önemlidir. Başarılı bir lider olarak okul yöneticisi, çatışma durumunda sakin kalarak olayları kısıtlayıcı yanlış yorumlamalar yapmamalı ve aşırı veya yetersiz tepki vermemelidir (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002).

Yukarıda bilgi verilen dört bilgi kaynağının yeterlik inancı üzerine etkisinin tamamıyla performansın gerçek sonuçlarına bağlı olmadığı; bundan ziyade, yeterlik inancının, bireylerin kendi performanslarını diğer bilgilerle ilişkili olarak inceleyip yorumladıklarında olduğu vurgulanmıştır (Bandura, 1997). Bandura'ya (1997) göre, algılanan yeterlikteki değişimler, performansın kendisinden ziyade, performansın yeteneğe ilişkin olarak ortaya çıkardığı tanılayıcı bilginin bilişsel işlenmesinin sonucudur. Yeterlik algılarında bilişin rolü kritiktir ve bu tüm yeterlik bilgisi kaynakları için geçerlidir. Başka bir deyişle, bireysel ve kolektif yeterlik algıları, yeterlik inancını şekillendiren bilgi kaynaklarının bilişsel ve metabilşsel işlenmesinden ortaya çıkar (Goddard ve arkadaşları, 2004).

Yeterlik bilgisinin dört kaynağı öğretim görevini analiz etme (Görev nedir?) ve öğretim yeteneğini değerlendirme (Yapabilir miyiz?) için bir bağlam oluşturur. Öğretmenler meslektaşlarının çok kabiliyetli olduklarına inansalar bile, onların hâlâ yeterli öğretimsel materyal ihtiyacı duydukları şeklinde bir konumlama oluşabilir (Cybulski ve arkadaşları, 2005). Bu anlamda, öğretimsel kaynakların öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının gelişmesine yön veren bilişsel süreçleri etkileyen önemli bir etmen olduğu söylenebilir. Bir okulda öğretim araç ve gereçleri ile fiziksel koşullar yeterli ve etkili bir şekilde kullanılabilir olursa bunun kolektif yeterliğin dört bilgi kaynağına da olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kolektif yeterlik inancı şekillenirken kolektif yeterlik bilgisi kaynakları ve zihinsel süreçlerin nasıl etkili olduğu konularına yukarıda değinilmiştir. Bu noktada, öz yeterlik kısmında belirtilen bir hususa dönersek, bir performansın başarılı olması algısı, performansın gelecekte de başarılı olacağı beklentisine katkıda bulunarak,

yeterlik inancını artıracığı söylenmişti. Diğer bir ifadeyle bir kişinin performansının başarısız olacağı beklentisi, gelecek performanslarında başarısız olacağı beklentisine katkıda bulunarak, daha düşük yeterlik inancına neden olur. Ancak burada yüklemelerin (attribution) de rolü vardır. Eğer başarı yetenek veya çaba gibi, içsel veya kontrol edilebilir nedenlere yükleniyorsa, öz yeterlik inançları geliştirilir. Fakat başarı şansa veya diğerinin müdahalelerine yüklenirse, öz yeterlik inançları güçlenmeyebilir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Bu durumun kolektif yeterlik için de geçerli olabileceği öne sürülebilir. Yani gruplar veya örgütler başarılarını yetenek veya çabalarına değil de şansa veya dışarıdan bir müdahaleye bağlıyorsa bu da öz yeterliği olumsuz şekilde etkileyebilir. Bu anlamda örgüt veya grup içinde bu tür olumsuz yargıların ortaya çıkmasını veya yayılmasını engellemek veya başarının grubun ve örgütün yetenek ve çabasının sonucu olduğuna inancı yaratmanın önemli olduğu ifade edilebilir.

### **Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik İnançlarının Güçlendirilmesi**

Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik inançlarının özellikle öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi araştırmacıları okullarda kolektif yeterliğin nasıl yükseltilebileceğine ilişkin çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Bandura (1997) okullar ve öğretmenlerin hesap verme sorumluluğu, öğrenci başarısı sorumluluğu ve iş yeri üzerinde düşük kontrol gibi birçok zorluklarla karşı karşıya kaldıkları için kolektif yeterliğin yüksek düzeylerini sağlamanın zor olduğunu ama imkânsız olmadığını vurgulamıştır (Hoy ve arkadaşları, 2002). Bu anlamda okulda öğretmenlerin yeterlik algılarını güçlendirecek ne gibi olanakların sağlanması gerektiğinin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının okul iklimi, etkili öğretim engellerinin azlığı, grup yapısı, bireyler arasındaki etkileşim, öğretmen yetkilendirilmesi ve okul müdürünün liderlik davranışları gibi örgütsel bağlamın birçok boyutu ile olumlu ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Armstrong-Coppins, 2003; Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Bandura (1997) okullarda kolektif yeterlik inançlarının güçlendirilmesinde önemli olan iki faktörden söz etmektedir. Bunlardan biri liderlik ve diğeri de öğretmenlerin yetkilendirilmesidir. Burada okul müdürünün iki yönlü sorumluluğundan veya etkisinden söz edilebilir. Okul müdürü hem bir lider olarak doğrudan öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarını etkilemekte hem de okulda oluşturduğu ortam aracılığıyla öğretmenlerin

öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarının şekillenmesine etki etmektedir. Okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve uygulamalarının öğretmenlerin yeterlik algılarını etkilediğini ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır (Armstrong-Coppins, 2003; Demir, 2008; Elliott, 2000; Goddard ve arkadaşları, 2000; Goddard ve Skrla, 2006; Hipp, 1995; Kurt, 2009; Leithwood, 1994; Nicholson, 2003; Oliver, 2001; Walumbwa, Wang, Lwler ve Shi, 2004). Bu araştırmalarda, özellikle dönüştürücü liderlik stiline öğretmenlerin öz yeterliği ve kolektif yeterliği ile olumlu ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönüştürücü liderliğin karşıtı sayılabilecek işlemsel liderlik ise öğretmenlerin yeterlik algıları ile olumsuz ilişkilidir (Armstrong-Coppins, 2003; Goddard ve arkadaşları, 2000; Leithwood, 1994; Kurt, 2009; Nicholson, 2003; Oliver, 2001). Bu araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak okul müdürlerinin yasal otoritesine dayalı liderlik uygulamalarından ziyade öğretmenleri kişisel olarak etkilemeye ve esinlendirmeye dayalı, onların bireysel ihtiyaçlarını da göz ardı etmeyen, onları belirli ortak amaçlar ve vizyon etrafında toplayıp iş birliği yapabilmelerini sağlayan liderlik uygulamalarını ortaya koymalarının gerekli olduğu söylenebilir. Öğretmenleri harekete geçirebilecek bir vizyon oluşturma, öğretmenler için başarı modelleri sağlama, okulu baskı altına alan sorunların okulun işleyişini aksatmasına izin vermeden gerekli tedbirleri alabilme gibi liderlik becerilerini gösterebilen okul müdürleri öğretmenlerin öz ve kolektif yeterlik algılarının gelişmesini sağlayabilirler. Diğer yandan öğretmenlerin sürekli hatalarını arayan, hata yaptıklarında onlara olumsuz geri bildirim uygulayan, öğretmenlerin öncelikle birer birey olduğunu göz ardı edip sürekli görevler üzerine odaklanan okul yöneticilerinin öğretmenlerin yeterlik algılarını olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır.

Bandura (1997) öğretmenlerin öğretimle ilgili kararları daha fazla etkileme ve karar alımına katılma olanağına sahip olduğu okullarda kolektif yeterliğin daha yüksek olacağını belirtmiştir. Bandura'nın bu varsayımına ilişkin olarak Goddard (2002a) bir araştırma yapmıştır. Çalışmada, öğretimle ilgili kararlar üzerinde öğretmenlerin sahip olduğu etki düzeyinin okullar arasında kolektif yeterlik düzeyindeki farklılığın bir yordayıcısı olup olmadığını incelenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin önemli kararları etkileme olanağına sahip olduğu okullarda, öğretim personelinin kendi ortak kapasitelerine daha güçlü inandıklarını göstermiştir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Başka bir deyişle, öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılımının onların kolektif yeterlik inançlarını artırdığı sonucuna ulaşılmış ve Bandura'nın varsayımı doğrulanmıştır. Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin yeterlik düzeylerini artırmak için onları olabildiğince yetkilendirmelerinin gerektiği söylenebilir. Böylece öğretmenlerin kendi işleri

üzerindeki kontrol düzeyi artırılabilir. Öğretmenlerin olup bitenlerin kendi kontrolü dışında olmadığı, kendisinin de bu süreçte etkili olduğu duygusu güçlendirilir. Böylece onların hem öz yeterlik hem de kolektif yeterlik algısı güçlendirilebilir. Tersi durumda ise örneğin öğretmenler adına her şeye karar veren ve onları dikkate almayan okul müdürleri öğretmenlerin öz yeterliğini ve kolektif yeterliğini azaltabilir. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenleri olabildiğince yetkilendirmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Sosyal bilişsel kuram perspektifinden, araştırma sonuçları grupların kolektif eyleyicilik (agency) uygulamasına olanak veren yapı ve eylemlerin önemli rolüne ışık tutmaktadır. Grup etkisi kısıtlandığı zaman, insanların etraflarındaki olayları kendi kontrollerinin dışında görmesi daha muhtemeldir. Bu durum, okul müdürlerinin hemen hemen tüm kararlar üzerinde gücü elinde tuttuğu birçok geleneksel okulda söz konusudur. Bandura'nın (1997) vurguladığı varsayım, insanların kısmen de olsa kendi yaşamlarında değişime sebep olma yeterliği hissini artırarak birlikte çalıştıklarıdır. Bu anlamda, öğretimle ilgili kararları resmî olarak öğretmenlere devretmiş okullar daha yüksek düzeylerde algılanan kolektif yeterliğe sahiptirler. Kolektif yeterlik inançlarının güçlendirilmesi, dönüşümlü olarak, okul hedeflerine bağlılığın ve öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayacaktır (Goddard ve arkadaşları, 2004). Bu noktada dikkat çekilmesi gereken husus öğretmenlere birlikte çalışma ve sorun çözme olanaklarının sağlanmasıdır. Öğrencilerin öğrenmesi, güdülenmesi ve davranış problemlerine yönelik yollar üzerinde birlikte çalıştıkları zaman öğretmenlerin yeterlik hissini yükselmesinin daha muhtemel olduğu belirtilmektedir (Tschannen-Moran ve arkadaşları, 1998). Öğretmenler grup olarak birlikte aldıkları kararların öğrencilerin sorunlarını çözdüğünü ve onların daha başarılı olmasını sağladığını gördüklerinde, kolektif olarak kendilerini daha yeterli görmeye başlayacaklardır. Bu anlamda öğretmenlerin ekip hâlinde ve iş birliği yaparak çalışmalarının sağlanmasının yararlı olabileceği ifade edilebilir.

Yeterlik algısı kaynaklarının öğretmenlerin yeterlik algılarının şekillenmesinde nasıl bir rol ve etkisi olduğu ilgili başlıklar altında bilgi verilmişti. Bu kaynaklar doğru bir şekilde kullanılabilir olduğunda öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesine önemli katkılar sağlayabilirler. Bu anlamda, öğretmenler sınıflarındaki başarının (uzmanlık deneyimi), ders kitaplarının, eğitim araç ve gereçlerinin, donanımların ve gelişmiş teknoloji ürünlerinin okul veya bölge tarafından sağlanmasına bağlılarsa, bu durumda öğretmenler okul veya bölgenin onların başarılı olmalarına yardım edecek imkânları sağladığı şeklinde inanç geliştirirler. İlave olarak, öğretim için gerekli kaynaklar öğretmenler için sağlanırsa, başarılı

okulların programları hakkında bilgilendirilirse (dolaylı deneyim), etkili okullar hakkında öyküler dinlerlerse (dolaylı deneyim) veya konferanslarda motive edici mesajlar duyarlarsa (sözel/sosyal ikna), bu deneyimler öğretmenlerin yeterlik inançlarını şekillendiren olumlu bilgi kaynakları olarak hizmet edebilir. Aynı zamanda, bu deneyimlere sahip öğretmenlerin kendilerini işlerinde desteklenmiş, yetkilendirilmiş ve cesaretlendirilmiş (duygusal durumlar) hissetmeleri daha muhtemeldir (Cybulski ve arkadaşları, 2005).

Benzer usamlama, kaynak elde edilebilirliğinin çok düşük olduğu okullar için de geçerlidir ve kolektif yeterliğin dört kaynağının her birine uygulanabilir. Örneğin, öğretmenler öğrencilerin sınıftaki başarısızlıklarının düşük maaşlarla veya ders kitabı, ders araç gereçleri, donanım ve gelişmiş teknoloji eksikliğiyle ilişkili olabileceğini algılıyorlarsa, o zaman öğretmenler okul veya bölgenin öğrencilerle okulda başarılı olma çabalarını fonların ve kısıtlamaların engellediği inancı geliştirebilirler. İlave olarak, öğretmenlerin etkili okul modellerinden haberdar olmamaları veya mesleki gelişim çalıştaylarına yeterince katılmamaları öğretmenlerin gelişimini felce uğratabilir ve bu gibi durumların öğretmenlerin sınıftaki performansları üzerine olumsuz etki yapması kaçınılmazdır. Aynı zamanda, bu durumlar, cesaretsizlik, duyarsızlık ve güvensizlik gibi hislerin gelişmesine neden olur (Bandura, 1997; Goddard ve arkadaşları, 2000) ve okulda öğretmenlerin kolektif yeterlik hissinin gelişmesini engelleyebilir (Cybulski ve arkadaşları, 2005).

Yeterlik inançlarının gelişmesinde yeterlik bilgisi kaynakları kadar bunların zihinsel olarak işlenişi ve yüklemelerin de önemli olduğuna işaret edilmişti. Diğer bir ifadeyle öğretmenler olumlu veya olumsuz durumlarla karşılaştığında doğru yüklemeler yapmaları yeterlik inançlarının güçlenmesi açısından gereklidir. Eğer başarı yetenek veya çaba gibi, içsel veya kontrol edilebilir nedenlere yükleniyorsa, öz yeterlik inançları geliştirilir. Fakat başarı şansa veya diğerinin müdahalelerine yüklenirse, öz yeterlik inançları güçlenmeyebilir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004: 5). Bu anlamda, yeterlik inançlarının güçlenmesi için öğretmenlerin başarılı olduklarında olumlu içsel yüklemeler yapması (çok çalışıp çaba harcayarak başardım), başarısız olduklarında da ise olumsuz dışsal yüklemelerden kaçınması (en zayıf öğrencilerin olduğu sınıf bana veriliyor) önemlidir.

Hoy ve Woolfolk (1993), okullarda öğretmenlerin yeterlik algılarının artması için gerekli koşulları şöyle sıralamıştır: (a) Yüksek ama gerçekleştirilebilir hedeflerin var olması, (b) düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı ve (c) akademik mükemmelliğe saygı. Bu koşulların yaratılmasında en önemli payın okul müdürüne ait olduğu söylenebilir. Okul müdürü öğretmenlerin bir başarı vizyonu

oluşturmalarına öncülük edebilir ve okul için yüksek bir başarı beklentisini ortaya koyabilir. Başarı beklentisinin yüksek olduğu bir okulda öğretmenlerin de kendilerine güven duygularının artabileceği ifade edilebilir. Okul müdürü öğretmenler ve öğrenciler için gerekli öğretim araç ve gereçlerinin bulunduğu düzenli bir öğrenme-öğretme ortamı sağlayarak da öğretmenlerin yeterlik algılarını destekleyebilir. Akademik mükemmelliğe saygı konusunda da okul müdürü okulda yapılan en önemli işin ve eğitimin en temel amacının öğrenci başarısı olduğunu dile getirmelidir. Larrick'in (2004) de işaret ettiği gibi eğer öğretmenlerin deneyimleri rutin bir şekilde yetersiz, olumsuz ve başarısız olarak görülüyorsa, o zaman bu personelin kolektif yeterliği düşüşe geçecektir. Bu anlamda okul müdürleri, öğretmenlerin öğrenciler için harcadıkları çabayı ve başarıları görüp, kabul etmeli ve ödüllendirmelidirler.

Türkiye'de Millî Eğitim Sisteminde önemli değişimler yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. 2004-2005 yıllarından itibaren eğitim programlarının yenilenmesi gibi önemli değişimler karşısında öğretmenlerin yeterlik algılarının düşmesi söz konusu olabilir. Öğretmenlerin uzun yıllardır kullandıkları eğitim programı yenilenmiş ve tamamen farklı bir eğitim programını uygulanmaya başlamışlardır. Yeni program, yeni öğretim modelleri ve yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin uygulamada bazı zorluklar yaşadığı çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Akpınar ve Aydın, 2007; Korkmaz, 2006; Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer, 2007). Bu durum, öğretmenlerin yeterlik algılarının düşmesine neden olabilir. Bu anlamda öğretmenlerin desteklenmesinin gerektiği söylenebilir. Aksi takdirde öz ve kolektif yeterlik algıları zayıflayan öğretmenlerin performanslarının olumsuz etkilenmesi ve sistem bazında uygulanan yeniliklerin başarı oranının düşmesi söz konusu olabilir. Bandura'nın (2002:35) vurguladığı gibi *“düşük yeterlik hissinin verdiği rahatsızlığı yaşayan insanlar, öğretim sistemini reform etme çabalarının yetersizliğine çabuk bir şekilde ikna olurlar.”*

### Sonuç

Bu çalışmada öğretmenlerin hem bireysel olarak hem de grup olarak mesleklerini başarılı bir şekilde yapmalarında etkili olan öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları kuramsal olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin yeterlik algılarının öğrencilerin başarılarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğunun araştırmalar sonucunda ortaya çıkmasıyla bu kavramlara ilişkin çalışmalarda da son yıllarda önemli bir artış

olmuştur. Öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili kavramlardır. Çünkü bu iki kavram ayrı yapılar olmakla birlikte her ikisi de ortak temele dayalıdır. Öğretmenler görevlerinin büyük bir kısmını sınıf ortamında yalnız başlarına yapmaktadırlar. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken nokta, öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerden kaynaklanan etkilerden yalıtılmış olmadıklarıdır (Bandura, 1995). Okuldaki öğretmenlerin bir bütün olarak öğrencilerin başarılı olmasını sağlamada manidar farklılık sağladıklarına ilişkin algıları söz konusudur ve bu algı öğretmenin bireysel olarak da performansını etkilemektedir. Çünkü sosyal bilişsel kurama göre sosyal etki öz yeterliği şekillendirmektedir (Bandura, 1995). Bu anlamda okullarda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının güçlendirilmesi kadar kolektif yeterlik algılarının da güçlendirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Kolektif yeterlik ve öz yeterlik kavramları birbiriyle olumlu ilişkili kavramlar olduğu için bunlardan birini tercih etmek gibi zorunluluğun da söz konusu olmadığı vurgulanmaktadır (Kurt, Duyar ve Çalık, 2012). Diğer bir ifadeyle kolektif yeterliği destekleyip öz yeterliği göz ardı etmek veya tersi gibi bir durum söz konusu değildir. Sosyal bilişsel kuramın karşılıklı nedensellik ilkesinin gereği olarak öz yeterliğin gelişmesi kolektif yeterliğin de gelişmesine neden olacak, kolektif yeterliğin yükselmesi de öz yeterlik algılarının güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının güçlendirilmesinde Bandura'nın (1997) en çok vurgu yaptığı iki nokta liderlik ve öğretmenlerin yetkilendirilmesidir. Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenleri özellikle onları doğrudan ilgilendiren kararların verilmesi sürecine katması ve hatta bu konudaki karar yetkisini öğretmenlere devretmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu noktada okul müdürlerinin iyi bir denge kurmasının gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin okuldaki tüm kararların alınması sürecine katılması gerekli değildir (Hoy ve Miskel, 2010). Öğretmenlerin kendilerini ilgilendirmeyen, yeterli bilgilerinin olmadığı ve görevleri kapsamına girmeyen konularda karar sürecine katılmayı olumsuz karşıladıkları araştırmalar sonucu ortaya konmuştur (Hoy ve Miskel, 2010). Öğretmenlerin görev alacakları, sorumluluklarının olacağı, bilgili ve ilgili oldukları konularda kararların verilmesi sürecine katılmaları sağlanmalıdır. Böylelikle öğretmenler kendilerini işlerinde desteklenmiş, yetkilendirilmiş ve cesaretlendirilmiş hissederler. Diğer yandan öğretmenlere öğrencilerinin sorunlarını veya kendi sorunlarını birlikte çözmeye olanağı da sağlanabilir. Özellikle öğrencilerinin sorunlarının çözümünde öğretmenler kendilerinin doğrudan etkili

olduklarını gördüklerinde yeterlik algılarının yükselmesinin söz konusu olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesi için okulda eğitim öğretime elverişli bir ortam sağlamasının gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin başarılı bir eğitim için gerekli olan fiziksel koşullar ve eğitim araç-gereçlerinden mahrum olmaları onların yeterlik algılarını zayıflatmaktadır (Cybulski ve arkadaşları, 2005). Bu anlamda okul müdürlerinin okuldaki öğretmenlerin etkili bir öğretim yapması için gerekli olan eğitim araç-gereçlerini ve diğer fiziksel koşulları sağlaması temel bir öneme sahiptir.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının güçlendirilmesinde önemli olan diğer bir konu ise öğretmenlere bireysel ve grup olarak yeterli oldukları mesajının verilmesidir. Okul müdürleri öğretmenleri başarılı olmaya teşvik etmeli ve öğretmenler başarılı olduklarında onların başarılarını gördüğünü göstermeli ve takdir etmelidir. Onların kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalıdır. Öğretmenlerin hatalarını arayan, onlara sürekli olumsuz dönüt veren, kişisel olarak etkilemekten ziyade yönetsel gücünü kullanmaya eğilimli ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarsız olan okul müdürleri öğretmenlerin yeterlik algılarına zarar vermektedir. Çünkü bu durumlar okul ortamında cesaretsizlik, duyarsızlık ve güvensizlik gibi hislerin gelişmesine neden olur (Goddard ve diğerleri, 2000). Böyle bir ortamın oluşmaması ve öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesi için okul müdürlerinin öğretim için gerekli kaynakları sağlaması, başarılı okullar ve bu okulların programları hakkında öğretmenleri bilgilendirmesi, konuşmalarında öğretmenleri motive edici mesajlar vermesi gereklidir. Buna ilave olarak öğretmenleri harekete geçirebilecek bir vizyon oluşturma, öğretmenler için başarı modelleri sağlama, okulu baskı altına alan sorunların okulun işleyişini aksatmasına izin vermeden gerekli tedbirleri alabilme gibi liderlik becerilerini gösterebilen okul müdürleri öğretmenlerin öz ve kolektif yeterlik algılarının gelişmesini sağlayabilirler.

Türk eğitim sisteminin önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemden geçiyor olması, öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde etkili olabilecek önemli bir etmendir. Eğitim programlarının yenilenmesi bu değişimlerin en önemlilerinden biridir. Öğretmenlerin yıllardır kullandıkları eğitim programı yenilenmiş ve tamamen farklı bir eğitim programını uygulamaya başlamışlardır. Yeni program, yeni öğretim modelleri ve yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler uygulamada zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durumda öğretmenlerin yeterlik algılarının düşmesi söz konusu olabilir. Bu anlamda öğretmenlerin desteklenmesinin



gerekli olduğu söylenebilir. Aksi takdirde öz ve kolektif yeterlik algıları zayıflayan öğretmenlerin performanslarının olumsuz etkileneceği ifade edilebilir. Bu durum eğitim sistemi bazında da uygulanan yeniliklerin başarı oranının düşmesine neden olabilir.

Son olarak sosyal bilişsel kuram ve bu kuramda ortaya konulan öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramlarının okulda öğretmen davranışın anlaşılması için önemli yapılar sunduğuna vurgu yapılabilir. Öz yeterlik ve kolektif yeterlik mekanizmaları daha iyi anlaşılabilir öğretmenlerin bireysel ve kolektif performanslarının en üst düzeye çıkması sağlanabileceği gibi, onların başarılı bir öğretim yapmasını engelleyen çevresel etmenler de ortaya çıkarılabilir. Böylece öğretmenlerin en üst düzeyde performanslarını ortaya koymalarını sağlayacak olumlu bir okul ortamı oluşturulabilir.

#### Kaynaklar

- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 71-80.
- Armstrong-Coppins, D.R. (2003). *What principals do to increase collective teacher efficacy in urban schools*. Unpublished doctoral dissertation. Cardinal Stritch University College of Education. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3119769).
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye'de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. [www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm](http://www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm) adresinden 21.03.2006 tarihinde alındı.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde: A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. İçinde: R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Basım, H. N., Korkmazıyürek, H. ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121–130.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (289–314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bümen, N. T. (2009). İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: İzmir İli Örneği, 18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnternette 18 Eylül 2010 tarihinde elde edilmiştir: [http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=101344](http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=101344)
- Chen, G., Bliese, P. D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*, 87, 549–556.
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K., Sweetland, S.R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 439–461.
- 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.
- Elliot, S. (2000). *The relationship between teacher efficacy and principal leadership behaviors and teacher background variables in elementary school*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Connecticut. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 800–521–0600).

- Fernandez-Ballesteros, R., Diez-Nicolas J., Carpara G. V., Barbanelli, C., Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (1) 107–125.
- Gibson, S., Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A consruct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Goddard, R. D., Skra, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216–235.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3–13.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of the schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 467–476.
- Goddard, R. D. (2002a). A theoretical and emprical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62 (1), 97–110.
- Goddard, R. D. (2002b). Collaective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. Theory and research in educational administration. Hoy, W.K ve Miskel, C. G.(Eds), *Theory and Research in Educational Administration. 1*, 169–184.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Grass, K. (2004). Collective efficacy and increasing student achievement: A case sudy of one improving high poverty school. Unpublished Doctoral Dissertation, Universty of Virginia. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI Number: 3198953).
- Hipp, K. A. (1995). *Exploring relationship between principal leadersihp behaviors and sense of efficacy in Wisconsin Middle Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database.

- Hoy, W.K., Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma uygulama*. (eviri Editr Selahattin Turan). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers's sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93 (4), 356–372.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., Smith, P. A (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of colective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 177–93.
- Kağıtçıbaşı, . (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Programının đretmenler Tarafından Deđerlendirilmesi. *Ulusal sınıf đretmenliđi Kongresi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. Bildiri Kitabı Cilt 2, 249–260.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dnşmc ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kurt, T., Duyar, İ. ve alık, 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 Manegement Development*, 31(1), 71-86.
- Larrick, C. S. (2004). *Collective teacher efficacy and student achievement. unpublished doctoral thesis*. Universty of Virginia. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 3144628).
- Leithwood, K. (1994) Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498–518.
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. J.M. Burger, C. Webber ve P. Knick. (Eds.) *Intelligent Leadership*, Springer, 41–66.
- Nicholson, M. R. (2003). *Transformational leadership and collective efficacy: A model of school achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No:3093682)
- Oliver, D. F. (2001) *Teachers personel and school culture characteristics in effective schools: Toward a model of a Professional learning community*.

- Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No:3093682).
- Özpolat, A., R., Sezer, F., İşgör, İ., Y. ve Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36 (174), 206–213).
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. adresinden 12.05.2006 tarihinde alınmıştır.
- Riggs, I., Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625–638.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Lawler, J. J., Shi, K. (2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes. *Journal of Occupational and Organization Psychology*, 77, 515–530.
- Wood, R., Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361–384.
- Woolfolk, A. E., Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260–267.

## ***Summary***

### **SELF-EFFICACY AND COLLECTIVE-EFFICACY PERCEPTIONS OF TEACHERS**

**Türker KURT\***

Teachers' belief of efficacy is one of the influential factors affecting the successful execution of their profession. More than thirty years ago Bandura (1977) advanced the concept of self-efficacy and demonstrated that this concept has a powerful effect on people's ability to learn, performance and motivation.

In the field of education, the self-efficacy belief is being used to explain individual differences in teachers' performances, and provides important contribution to understanding of teacher behavior and development (Riggs & Enochs, 1990). Social cognitive theory foresees a direct effect of feeling of efficacy on the decisions taken by the teachers in relation to applications in the classroom (Goddard, et al., 2004). In this respect it is possible to state that the self-efficacy concept advanced by social cognitive theory provides an important theoretical structure to understand the teachers' behaviors and performance during the education process.

Self-efficacy belief of a teacher has been defined as the belief in relation to teacher's own capacity to influence the student performance by Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy and Hoy (1998). Self-efficacy beliefs have been expressed to be a good interpreter of teachers' behavior (Gibson & Dembo, 1984). It has been found as a result of many studies that there exists a positive relationship between teachers' feeling of self-efficacy and student success (Bandura,1993; Goddard,2001, Goddard et.al, 2000). It is also found that in addition to student success, teachers' efficacy judgement is related to security, openness and job satisfaction. It has been indicated (Bümen, 2009) that the teacher self-efficacy belief is related to many pschyco-social elements such as professional motivation and performance.

---

Address for correspondence: \* Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, turkerkurt@gmail.com

Bandura (1993) has expanded the self-efficacy concept to the group level and developed the concept of collective-efficacy. Collective efficacy has been defined as “the group’s shared belief related to the abilities of organization and management of required activity stages in order to produce skills at specific levels” (Bandura, 1997). Collective efficacy belief focuses on the ability of the group to sustain its operations under the different conditions of group dynamics (Bandura, 1997). According to social cognitive theory, individuals groups are also affected by their own collective efficacy beliefs while making choices (Goddard, et. al, 2004). While the efficacy beliefs are formed at a personal level, it is also formed at the collective level (Bandura, 1986) because a person’s execution of his/her duties is in some dimensions dependent on others performing their duties (Walumbwa, Wang, Lawler & Shi, 2004). In general, education and teaching occur in group environments and many problem situations faced by teachers require them to work collectively to change the lives of students (Tschannen-Moran, et. al, 1998). According to Bandura (1995) teachers conduct their work in an interactive social system rather than in isolation. Teachers execute their duties alone in classrooms but this does not mean that they are not affected by the school environment. People working in group structures are not entirely removed from the influences of those around them and they do not function in a socially isolated manner. Resources, obstacles and opportunities determine the extent of individuals’ degree of efficacy. For this reason, it is important to focus on and understand the school’s social and organizational structure. As such, it is possible to state that collective efficacy is an important organizational feature bringing clarity to its social operation.

Positive effect of teachers’ self and collective efficacy beliefs especially on student success have directed researchers to investigate how collective efficacy may be elevated in schools. Efficacy perceptions of teachers are found to be positively related to many organizational dimensions such as school atmosphere, scarcity of effective impediments, group structure, interaction among individuals, authorities vested in teachers and school principal’s leadership behavior (Armstrong-Coppins, 2003; Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Bandura (1997) mentions two important factors in strengthening collective efficacy beliefs in schools. One of these is leadership and the other is vesting of authority in teachers. Dual responsibility or influence of the school principle may be mentioned here. As a leader, and with the environment he/she forms, the school principal directly affects the self-efficacy and collective efficacy perceptions of teachers.

Bandura (1997) has indicated that collective efficacy will be much higher at schools where teachers influence education decisions and have an opportunity to take part in decision taking process. In this regard, it may be said that in order to raise teachers' efficacy levels, the school principals should vest in them as much authority as possible. Consequently it is possible to increase the control level of the teachers' own duty domains. In this manner it is possible to strengthen their self-efficacy and collective-efficacy perceptions. In an opposing situation, for example, school principals who decide everything on behalf of teachers and do not take into account their views may decrease the teachers' self-efficacy and collective-efficacy. For this reason it may be stated that the maximum vesting of authority in teachers is required of school principals.

Self-efficacy and collective efficacy are related but different concepts because they are different formations while sharing a common foundation. While teachers perform majority of their duties alone in classroom environments, a point not to be overlooked here is the fact that they are not isolated from influences originating from other teachers (Bandura, 1995). In this respect, the perception that teachers as a whole are providing a meaningful differentiation in causing the students to be successful is a point at issue, and this perception affects the personal performance of the teacher because according to social cognitive theory the social influence shapes the self-efficacy (Bandura, 1995). In this regard, it could be stated that the requirement of strengthening self-efficacy perceptions of teachers are just as important as the strengthening the collective efficacy.

In strengthening of teachers' efficacy perceptions, the two points most emphasized by Bandura (1997) are leadership and empowerment of teachers. In this respect it could be said that the school principals should first provide an environment suitable for education and teaching. For this, the school principals should provide the required teaching tools and aids for effective education and enable other physical infrastructure, because the lack of physical conditions, tools and aids necessary for successful teaching negatively affect their perception of efficacy (Cybulski, et. al, 2005). Another subject is the conveyance of message to the teachers that they are adequate as individuals and as a group. School principals should encourage teachers to be successful and recognize and appreciate them when they are successful. He/she should be sensitive to their professional and individual needs. School principals who are in search of teacher errors, constantly providing negative feedback, and who are inclined to use administrative powers instead of sympathetic personal influence, are damaging the teachers' perception of efficacy



(Goddard, et al, 2000) because such situations allow the development of lack of courage, insensitivity and insecurity within the school environment. In order to avoid the development of such an environment and for the development of teachers' perception of efficacy, the school principals should provide information on successful schools and their programs, and should give motivational messages to teachers. In addition to this, school principals who form a vision to mobilize teachers, provide success models for teachers, demonstrate leadership skills in taking the necessary precautions for the elimination of disruptive problems pressuring the school operations can ensure the development of self and collective efficacy perceptions of the teachers.

Finally, it can be pointed out that the social cognitive theory and the self-efficacy and collective efficacy concepts therein presents important structures for the understanding of teacher behavior in the school. While it is possible to heighten the level of individual and collective performances of teachers with better understanding of self-efficacy and collective efficacy mechanisms, it is also possible to uncover environmental causes preventing them from successful teaching. In this manner it can be possible to form a school environment which will enable them to put forth highest level of performances.



## PİSA 2006 VERİLERİNE GÖRE TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN KALİTESİNİ BELİRLEYEN TEMEL FAKTÖRLER\*

Kamil YILDIRIM\*\*

### Öz

*Araştırmanın amacı, Türkiye'de eğitim kalitesini belirleyen temel faktörleri ve faktörlerin eğitimsel sonuçları tahmin etme gücünü ortaya koymaktır. Araştırmanın evreni, Türkiye'de örgün eğitim kapsamında on beş yaş grubundaki öğrencilerdir. Örneklem ise; rastgele ve tabakalı örneklem yöntemiyle 51 ilden belirlenen 160 okul yöneticisi ve 4.942 öğrenci ile anne-babalarından oluşmaktadır. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmada Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2006 verileri kullanılmıştır. Faktör ve regresyon analizinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye'de on beş yaş grubu öğrencilerinin almış olduğu eğitimin kalitesini dört temel faktör belirlemektedir. Bu faktörler ve faktörlerin önem düzeyleri: Ev, anne-baba özellikleri faktörü (% 52), öğrenci özellikleri faktörü (%14), öğretim süreçleri faktörü (% 6) ve kurumsal-çevre faktörü (%1,4) dır.*

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim kalitesi, PISA, Panel veri, Faktör, Eğitimsel sonuç

### Abstract

*This study aims at detecting the main factors of educational quality and their power of predicting the educational outcomes. Population of the study is fifteen year old students in formal education in Turkey. Sample is composed of 4.942 students in 160 schools that are selected by stratification and random methods from seven geographical regions and 51 provinces across Turkey. As a descriptive survey model, the data of PISA 2006 are used in this study. According to the research results involving factor and regression analysis, four factors shape the educational quality. These factors and their estimation levels are as followed: the factor of home and parent related features (52 %), the factor of student related features (14 %), the factor of teaching process related features (6 %), the factor of institutional environment related features (1,4 %).*

**Keywords:** Educational Quality, PISA, Panel Data, Factor, Educational Outcom

---

\* Bu makale, yazarın doktora tez (2009) çalışmasına dayalı hazırlanmıştır.

Yazışma adresi: \*\* Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü