

Öğretmen Faillğinde Öğretmen Öz-Yeterliği, Kolektif Öğretmen Yeterliği, İş Doyumu ve Değişime Hazır Oluşluğun Yordayıcı Rolü

Predictive Effect of Teacher Self-Efficacy, Collective Teacher Efficacy, Job Satisfaction and Readiness for Change on Teacher Agency

Remziye Uludağ Kırçıl^{*1}, İdris Aktaş², Şafak Uluçınar Sağır³

Öz

Faillik, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kendi uzmanlıklarını ve mesleki topluluğun bir parçası olarak kendilerini nasıl değerlendirdikleri konusunda kritik rol oynamaktadır. Bu çalışma öğretmen faillğinde öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumu ve değişime hazır oluşluğun yordayıcı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma yordayıcı korelasyonel desende tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'de çeşitli illerde görev yapan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 501 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Toplanan veriler çoklu doğrusal regresyon analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlikleri ve değişime hazır oluşluklarının çok yüksek, öğretmen failligi ve kolektif öğretmen yeterliklerinin yüksek, iş doyumu düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Regresyon analiz sonuçları öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumu ve değişime hazır oluşluk değişkenlerinin tamamının öğretmen failliginin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve tüm değişkenlerin birlikte öğretmen failligindeki değişimin yaklaşık %55'ini açıkladığını göstermiştir. Ayrıca öğretmen öz-yeterliği öğretmen failliginde makro düzeyde bir etkiye sahipken diğer değişkenler mikro düzeyde etkiye sahiptir. Sonuç olarak öğretmen failligi yalnızca kişisel faktörlere dayalı bir süreç olmayıp aynı zamanda çevresel faktörlerden de etkilendiğinden öğretmen failligini tam olarak anlayabilmek ve artırmak için kişisel ve çevresel-sosyal faktörleri birlikte dikkate alan bütüncül modellerle açıklanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen failligi, öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumu, değişime hazır oluşluk

Abstract

Agency plays a critical role in how teachers evaluate their expertise in their professional development and how they evaluate themselves as members of the professional community. This study aimed to examine the predictive role of teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction, and readiness for change on teacher agency. This study was designed in a predictive correlation design. The sample consisted of 501 primary teachers working in different provinces of Türkiye and selected via convenience sampling. The data were analyzed through multiple linear regression analysis. The results revealed that the teachers were very high in teacher self-efficacy and readiness for change, high in teacher agency and collective teacher efficacy and moderate in job satisfaction. The regression analysis showed that teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction, and readiness for change were statistically significant predictors of teacher agency and together explain approximately 55% of the variation in teacher agency. In addition, while teacher self-efficacy has a macro-level effect on teacher agency, other variables have a micro-level effect. In conclusion, since teacher agency is not only a process based on personal factors but also influenced by environmental factors, it should be explained with holistic models that consider personal and environmental-social factors together to fully understand and increase teacher agency.

Keywords: teacher agency, teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction, readiness for change

Başvuru tarihi: 21/09/2024 | Kabul tarihi: 19/06/2025

Araştırma Makalesi / Research Article

Önerilen atf: Uludağ Kırçıl, R., Aktaş, İ., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Öğretmen failliginde öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumu ve değişime hazır oluşluğun yordayıcı rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 355-385. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1554027>

*Sorumlu yazar: remziyee_05@hotmail.com

^{*1}Sorumlu yazar:  Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye

²  Temel Eğitim Bölümü, Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye

³  Temel Eğitim Bölümü, Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye

Öğretmen Failliğinde Öğretmen Öz-Yeterliği, Kolektif Öğretmen Yeterliği, İş Doyumu ve Değişime Hazır Oluşluğun Yordayıcı Rolü

Giriş

Öğretmenlik mesleğinin günümüzdeki işlevi öğrenme yaşantılarını gerçekleştirmenin ötesine geçerek öğrenenlere yeni beceri ve değerler kazandırma, eğitim ortamlarını dönüştürme ve toplumsal değişime katkı sağlama gibi çok yönlü sorumlulukları kapsamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Sürdürülebilirlik odaklı eğitim anlayışı öğretmenleri sadece bilgi aktarıcı, meslektaşlarından izole, değişim ve mesleki gelişim süreçlerine katılım sağlamayan ve pasif bireyler olarak değil; değişimin aktörü ve lider olarak hareket eden profesyoneller olarak konumlandırmaktadır (Chaikovska, 2023; Timm ve Barth, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine yönlendirmeleri ve meslektaşlarının gelişimine katkı sağlamaları amacıyla bilinçli ve yapıcı eylemlerde bulunma kapasiteleri şeklinde tanımlanan *öğretmen failliği* kavramı ön plana çıkmaktadır (Acar, 2021a; Calvert, 2016; Karagöl, 2025). Faillik yalnızca kişisel değil aynı zamanda etkileşimli ve sosyal olarak inşa edilen bir deneyimdir (Lipponen ve Kumpulainen, 2011). Faillik öğretmenlerin kişisel çabalarının, mevcut kaynakların ve bağlamsal/yapısal faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Biesta ve Tedder, 2007).

Öğretmen failliği üzerine gerçekleştirilen çalışmalar öğretmenin kendi kimliğinin ve çevresinin failliği üzerinde büyük etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Kayi-Aydar, 2015; Priestley vd., 2012). Yani kişisel, çevresel ve sosyal faktörler öğretmen failliğinin kapasitelerini şekillendirmektedir. Bu durum araştırmacıları son yıllarda öğretmen failliği ile okul liderliği (Polatcan vd., 2023), güçlendirici ve otantik liderlik (Özdemir vd., 2023), öğretmen öz-yeterliği (Min, 2023; Polatcan vd., 2023), kolektif öğretmen yeterliği (Bellibaş vd., 2021), iş doyumu, değişime hazır oluşluk (Ersöz, 2021) gibi değişkenlerle ilişkisini tespit etmeye yönlendirmiştir. Bir veya iki değişkeni ele alarak bu ilişkileri inceleyen çalışmalar değişkenleri bütün olarak ele alan çalışmalardaki gibi öğretmen failliği üzerindeki etki düzeylerini karşılaştırmalı olarak vermemektedir. Bu durum kişisel faktörlerin mi çevresel faktörlerin mi öğretmen failliğinde öncelikli olarak ele alınması gerektiği konusunda belirsizliğe yol açmaktadır. Öğretmen failliği üzerinde etkili olan bu değişkenlerin etki gücünü ve önem sırasını belirleyerek öğretmenlerin failliğini artırmak için bu değişkenlerin bir bütün olarak derinlemesine analiz edilmesine ihtiyaç vardır.

Kuramsal çerçeve

Öğretmen failliğinin alan yazında yeni olması ve karmaşık yapısı nedeniyle önceki araştırmacılar tarafından farklı teorik perspektifler tercih edilmiştir. Ekolojik kuram (Priestley vd., 2013), nesne yönelimli etkinlik kuramı (Yang ve Clarke, 2018), konu merkezli sosyokültürel kuram (Eteläpelto, vd., 2013), sosyal bilişsel kuram (Bandura, 2006) gibi perspektifler en sık tercih edilen kuramlar arasında yer almasına rağmen araştırmacılar çoğunlukla bu perspektiflerden herhangi birini seçmek yerine bunların birleşimlerini tercih etmiştir (Cong-Lem, 2021). Bu çalışma öğretmen failliğini bireysel çabaların, mevcut

kaynakların ve bağlamsal ve yapısal faktörlerin karşılıklı etkileşiminin bir sonucu olarak gören (Biesta ve Tedder, 2007) ekolojik kuram üzerine temellendirilmiştir. Ekolojik kuram faillik oluşumunu tekrarlayıcı, yansıtıcı ve pratik değerlendirme olarak üç boyutta ele almaktadır (Karagöl, 2025). Tekrarlayıcı boyut öğretmenlerin yaşam öyküleri bağlamında mesleki geçmişlerine, özellikle kendi eğitim süreçleri ve öğretmenlik deneyimlerine odaklanır. Yansıtıcı boyut öğretmenlerin eylemlerinin kısa ve uzun vadeli yönelimlerini kapsar. Pratik değerlendirme boyutu ise kültürel, yapısal ve maddi olmak üzere üç alt başlığa ayrılır; kültürel yön, fikirler, değerler, inançlar, söylem ve dili; yapısal yön, roller, ilişkiler, güç ve güven gibi sosyal yapıları; maddi yön ise öğretmenin eriştiği kaynaklar ile bulunduğu fiziksel çevreyi kapsamaktadır (Priestley vd., 2013). Bu çok boyutlu yaklaşım, öğretmen failliğinin nasıl şekillendiğine dair bütüncül bir çerçeve sunmaktadır (Karagöl, 2025). Ekolojik kurama göre öğretmen failliği bireyin geçmiş deneyim ve yaşantılarından beslenen, geleceğe dair tutum ve planlamaları içeren ve mevcut bağlamsal koşullarla göre şekillenen oluşumdur (Priestley vd., 2013). Çalışmanın bir diğer teorik dayanağı da okul sistemlerinin ve değişimin yaratıcıları olarak öğretmenlerin karşılıklı olarak oluşturulduğu belirli bir okul bağlamı içinde ve bu bağlam aracılığıyla hareket etmesidir. Bu yönüyle modelin öz-yeterlik, kolektif öğretmen yeterlikleri, iş doyumu ve değişime hazır oluşluk gibi kişisel ve çevresel faktörlerin öğretmenlerin eylem kapasitelerini şekillendirmede rolünü ortaya koymaya olanak tanıyabileceği varsayılmıştır. Bu nedenle öz-yeterlik ve değişime hazır oluşluğun kişisel inanç, iş doyumu ve kolektif öğretmen yeterliğinin çevresel faktörleri temsil ederek öğretmen failliğinde bu bağlamsal koşulların yordayıcı rolünü ortaya koymak üzere ekolojik model kuramsal bir dayanak olarak benimsenmiştir.

Öğretmen failliği

Öğretmen failliği temel anlamda, eğitimsel uygulamalarda aktif seçimler yapma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Sang, 2020). Genel anlamda öğretmenlerin karşılaştıkları eğitimsel sorunlara yanıt vermek amacıyla hesap verebilirlik kapsamında mesleki eylemlerini ifade etmektedir (Lennert da Silva ve Mølstad, 2020). Öğretmen failliğinin odak noktası öğretmenlerin kapasiteleri değil bir duruma yönelik tepkileridir (Priestley vd., 2015). Öğretmen failliği öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul gelişimi ve sürdürülebilir eğitimsel değişimde etkili ve önemli bir faktördür (Cong-Lem, 2021). Bu kavram öğretmenlerin girişimde bulunma yeteneğine, öğrenme yolculukları hakkında bilinçli kararlar almalarına ve kendi mesleki gelişimlerinin yanında meslektaşlarının kolektif gelişimine de katkıda bulunma kapasitesine vurgu yapmaktadır (Calvert, 2016). Öğretmen failliği esnek ve bağlamdan bağlama değişebilen bir yapıdadır. Bu süreçte öğretmenlerin belirli durumlara karşı geliştirdiği inançlar, değerler ve nitelikler önemli rol oynamaktadır (Priestley vd., 2012). Liu vd. (2016) öğretmen failliğini; “öğrenme etkililiği”, “öğretme etkililiği”, “iyimserlik” ve “yapıcı katılım” olmak üzere dört temel boyuttan oluştuğunu savunmaktadır. Öğrenme etkililiği öğretmenlerin motivasyonları, becerileri ve öğrenme konusundaki inançları ile mesleki ortamında gerçekleşen öğrenme süreçlerine odaklanırken öğretme etkililiği, öğretmenlerin öğrenci farklılıklarını dikkate alarak etkili öğretim uygulamaları gerçekleştirme becerileri ve hedeflerine ulaşma inançlarını kapsamaktadır. İyimserlik boyutu öğretmenlerin meslektaşlarına karşı tutumları ile gelecekteki başarılarına ilişkin pozitif beklentilerini yansıtırken yapıcı

katılım öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine aktif katılım gösterme ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını ifade etmektedir.

Öğretmen öz-yeterliği

Öğretmen öz-yeterliliği öğretmenin öğrenci başarısını etkileyebileceğine dair inancının bir ölçüsüdür (Corry ve Stella, 2018). Bu inançlar öğretmenin sınıftaki davranışlarının temel dayanağıdır (Enochs ve Riggs, 1990). Öz-yeterlik bireyin doğrudan yeteneklerinden kaynaklanan bir sonuç değildir, bulunduğu koşullarda sahip olduğu becerileriyle ilgili içsel bir motivasyonu temsil etmektedir (Çolak vd., 2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri; motivasyonları, sınıf yönetimi becerileri, pedagojik yöntem tercihleri, öğretime ayırdıkları zaman, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrencilerin başarıları için gösterilen çaba düzeyleriyle ilişkilidir (Kurt, 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını artırmanın sadece öğretimin kalitesini güçlendirmekle kalmayıp öğretmenlerin mesleklerini daha yüksek doyumla ve sağlıklı bir şekilde sürdürmelerine katkı sağlayabileceklerini ifade edilebilir. Çolak vd. (2017) öğretmenlerin öz-yeterliklerini; “akademik öz-yeterlik”, “mesleki öz-yeterlik”, “sosyal öz-yeterlik” ve “entelektüel öz-yeterlik” olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Akademik öz-yeterlik öğretmenlerin akademik ortamda belirli öğrenme veya görevleri başarıyla gerçekleştirebileceklerine dair algıladıkları yetkinlikleri ifade eder (Schunk ve Pajares, 2002). Mesleki öz-yeterlik öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerileri konusundaki yeterlikleri ile ilgilidir (Çolak vd., 2017). Sosyal öz-yeterlik bireyin sosyal etkileşimlerde yer alma, kişilerarası ilişkileri başlatma ve sürdürme konusundaki güvenini ifade eder (Anderson ve Betz, 2001). Entelektüel öz-yeterlik ise öğretmenlerin bilgiyi anlama, değerlendirme ve yorumlama gibi bilişsel becerilerine dair yeterlilik algılarını kapsamaktadır (Çolak vd., 2017).

Kolektif öğretmen yeterliği

Öz-yeterlik bireyin kendi yetenekleri ve başarıları konusundaki inancını ifade ederken kolektif yeterlik bir bireyin ait olduğu grubun, örgütün veya topluluğun genel yetenek ve başarıları hakkındaki inancını ifade eder (Yüner ve Özdemir, 2020). Sosyal bilişsel kurama göre bireyin failliği geniş bir sosyal yapıdan etkilenir (Bandura, 1997). Yani kolektif öğretmen yeterliğinde ortak inançların ve iş birliğinin insanların sosyal etkileşim içinde nasıl etkili olduklarının önemli rolü bulunmaktadır. Alan yazında, kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Goddard vd., 2000; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Bu nedenle kolektif öğretmen yeterliği öğrenci başarısını artırma konusunda okullar için önemli bir değişkendir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Erdoğan ve Dönmez (2015) kolektif öğretmen yeterliğini; “öğrenci disiplini” ve “öğretim stratejileri” olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Öğrenci disiplini öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve öğrencilerin davranışlarını kontrol etme konusunda gösterdikleri yeterlilikleri ifade etmektedir. Öğretim stratejileri ise öğretmenlerin ders işleme yöntemleri, öğretim teknikleri ve öğrencilerin öğrenme sürecini destekleme becerilerini kapsar. Etkili öğretim stratejileri, öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlar.

Öğretmen iş doyumu

İş doyumu bireyin mesleki faaliyetlerinin, işin değerlerine ulaşmasını sağlaması veya bu süreci kolaylaştırması sonucunda yaşadığı olumlu duygusal durumdur (Locke, 1969). İş doyumu çalışanların işlerine yönelik içsel tepkileri olarak tanımlanır (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Kısacası kişinin iş yaşantısına karşı duygusal tepkilerdir. Her mesleğin olanakları ve sağladığı iş doyumu farklıdır. Ancak gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenler için iş doyumu ayrı bir önem arz etmektedir (Koruklu vd., 2013). Öğretmenlerin iş doyumu; öğrenci başarısı, karar verme yeteneği, kişisel gelişim vb. konulardaki tatmin düzeyleridir (Zembylas ve Papanastasiou, 2005). Öğretmenlerin iş doyumu öğretim performansını (Baluyos vd., 2019) ve öğrenci başarısını belirleyerek eğitim kalitesini (Surada, 2015) etkilemektedir. Shann'a (1998) göre çocuklarla çalışıyor olmak öğretmenlerin iş doyumu için önemli bir kaynaktır. Ayrıca kişilerarası ilişkiler öğretmenlerin iş doyumlarının dayandığı önemli değişkenlerden biridir (Lopes ve Oliveira, 2020). Maaş, kariyer fırsatları, çalışma koşulları, mesleki özerklik, mesleki zorluklar, meslektaşlarla iletişim ve öğrencilerle etkileşim olmak üzere iş doyumunun anlamlı yedi yordayıcısı bulunmaktadır (Kim ve Loadman, 1994). Her ne kadar öğretmenlerin iş doyumları iyi düzeyde olsa da (Baluyos vd., 2019) uygun çalışma ortamları, gelişim fırsatları ve ekonomik iyileştirmeler ile iş doyumlarının artırılması mümkündür (Azimi ve Akan, 2019). Pepe vd. (2017) iş doyumunu “iş arkadaşlarından memnuniyet”, “öğrencilerden memnuniyet” ve “velilerden memnuniyet” olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Bu bakış açısına göre öğretmenlikte iş doyumu, maddi teşviklerden çok meslektaşlar, veliler ve öğrencilerle kurulan olumlu sosyal ilişkiler gibi üst düzey ihtiyaçların karşılanmasından kaynaklanmaktadır.

Değişime hazır oluşluk

Değişime hazır oluşluk toplumdaki bireylerin değişime ne kadar ihtiyaç duyduğuna ve bu değişiklikleri başarılı bir şekilde yapabilme kapasitelerine ilişkin inanç, tutum ve niyetleridir (Armenakis vd., 1993). Değişime hazır oluşluk bireylerin değişime verdikleri tepkilerini değerlendirdiği ve değişimi destekleyip desteklemediklerini yansıttığı için değişim sürecinin ilk ve en önemli adımıdır (Abdul Aziz vd., 2021). Ayrıca değişimin beklenen faydaları üretmesi için kolektif ve koordineli davranış değişikliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Weiner, 2009). Sosyal, ekonomik ve politik sistemlerle etkileşimde bulunan eğitim sistemi, meydana gelen yenilik ve gelişmelerden etkilenecek değişime açık hale gelmektedir (Levent, 2016). Eğitimin en önemli paydaşları olan öğretmenlerin düşünce ve tutumları dikkate alınmadan yapılan değişimin başarıyla gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Aksi halde öğretmenlerin kendilerinden bağımsız olarak planlanan değişim uygulamalarına karşı direnç göstermeleri olasıdır. Bu nedenle değişimin amaçları ve nedenleri öğretmenlere net bir şekilde anlatılmalı ve katılımları sağlanmalıdır (İnandı ve Gılıç, 2016). Kondakçı vd. (2013) değişime hazır oluşluğu; “kararlılık”, “bilişsel” ve “duygusal” olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Kararlılık bireylerin değişim sürecine ne kadar enerji ve çaba harcamaya istekli olduklarını ifade eder. Bilişsel boyut bireylerin değişimin gerekli olup olmadığı ve değişimin faydalı olup olmadığı gibi sorulara yanıt aradıkları boyuttur. Bu boyut bireylerin değişim sürecinin mantıklı ve faydalı olduğuna inanmalarıyla ilgilidir. Duygusal boyut ise bireylerin değişime karşı duydukları duygusal tepkileri ifade eder. Değişimle ilgili duygusal hazır olma, bireylerin değişime

karşı olumlu ya da olumsuz duygular geliştirmeleriyle ilgilidir. Bu durum kaygı, korku, belirsizlik veya heyecan gibi duyguların değişim sürecindeki yerini kapsar.

Değişkenler arasında ilişki

Bireylerin belirli hedeflere ulaşmak için gereken eylem planlarını düzenleme ve hayata geçirme konusundaki inançlarını ifade eden öz-yeterlik, öğretmen failliğinin temelini oluşturan önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1997). Öz-yeterliğe sahip bireyler karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli davranmakta, amaçlarına ulaşmada kararlı olmakta ve yeni durumlara kolay uyum sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler için öz-yeterlik duygusu sınıf yönetimi, öğrenci başarısını artırma ve yenilikçi öğretim yöntemlerini uygulama gibi alanlarda etkili performans göstermelerine katkı sunmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2002). Nitekim bazı çalışmalar öz-yeterliğin öğretmen failliği üzerinde pozitif etkisini ortaya koymaktadır (Min, 2023; Özdemir vd., 2023; Polatcan vd., 2023). Bireylerin ait olduğu topluluğun genel yetenek ve başarısı hakkındaki inancı failliklerini etkilemektedir. Bellibaş vd. (2021) çalışmalarında öğretmen failliği ve kolektif yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen failliği üzerinde etkili olan değişkenlerden biri de iş doyumdur (Çetin, 2023). Benzer şekilde Ersöz (2021) çalışmasında iş doyumunun, öğretmen failliğinin aracı etkisiyle değişime hazır olma durumuna katkıda bulunduğunu belirlemiştir. Faillik kişisel olarak ya da kolektif biçimde ortaya çıkabilmekte bu yönüyle hem öğretmenin kişisel nitelikleri hem de içinde bulunduğu sosyal çevrenin dinamikleri tarafından şekillenmektedir (Li ve Ruppard, 2020; Vähäsantanen, 2015). Özellikle karmaşık ve değişken eğitim sistemlerinde, öğretmenin failliği sabit bir nitelik değil sürekli olarak yeniden şekillenen bir süreçtir (Biesta ve Tedder, 2007). Öz-yeterlik, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumu ve değişime hazır oluşluk değişkenlerinin hem birbirleriyle hem de öğretmen failliğiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle öğretim programlarında değişimlerin sıklıkla yaşandığı ülkemizde öğretmenin failliği öğretim programlarının uygulayıcısı öğretmenler için üzerinde durulması gereken önemli bir değişkendir. Faillik üzerinde etkili olan değişkenlerle birlikte ele alınmalıdır.

İlgili alan yazın ve problem durumu

Alan yazında öğretmen failliğinin kavramsal analizi (Acar, 2021a; Calvert, 2016; Imants ve Van der Wal, 2020; Priestley vd., 2013; Sang, 2020), öğretmenlerin faillik algılarını belirleme (Acar, 2021b; Çetin, 2023; Kayı-Aydar, 2015), öğretim programı ve program reformu (Aşçı ve Yıldırım, 2020; Campbell, 2012; Jenkins, 2020; Priestley vd., 2012; Severance vd., 2016) özerklik (Benson, 2016; Lennert da Silva ve Mølsted, 2020), sosyal adalet (Pantić, 2015; 2017), kriz zamanları (Damşa vd., 2021; Toom, 2015), dayanıklılık (Bartell vd., 2019), mesleki topluluklara katılım (Brodie, 2021), mesleki uygulama (Molla ve Nolan, 2020), okul iklimi (Vural, 2022) gibi değişkenlerle ilişkisini belirleme, yönetici desteği ve öğretmen-veli iletişimi ile okul etkililiğinde failliğin aracılık rolü (Yılmaz ve Tepe, 2023) ve öğretmen failliğinde inançların rolü (Biesta vd., 2015) üzerine çalışmalara rastlanmaktadır.

Öğretmen failliği ile ilgili ilk ve ortaokul kademesinde (Biesta vd., 2015; Yılmaz ve Tepe, 2023), ortaöğretim kademesinde (Aşçı ve Yıldırım, 2020; Jenkins, 2020; Lennert da Silva ve Mølsted, 2020; Özdemir vd., 2023; Priestley vd., 2012; Severance vd., 2016), farklı kademelerde (Acar, 2021b;

Allen, 2018; Bellibaş vd., 2021; Ersöz, 2021; Mutlu, 2017; Polatcan vd., 2023; Vural, 2022) görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalar yayginken sadece sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmalar oldukça sınırlıdır (Min, 2023). Alan yazında dönüşümcü okul liderliği ve öğretmen failliği arasındaki ilişkide öğretmen öz-yeterliğinin aracılık etkisi (Polatcan vd., 2023), güçlendirici ve otantik liderliğin öz-yeterlik aracılığıyla öğretmen failliğine etkisi (Özdemir vd., 2023), okul kültürü, sonuç beklentisi, öz-yeterlik ve öğretmen failliği arasındaki yapısal ilişki (Min, 2023), öğretmen failliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki (Bellibaş vd., 2021), öğretmenlerin iş doyumları ile değişime hazır oluş durumları arasındaki ilişkide öğretmen failliğinin aracılık rolü (Ersöz, 2021) gibi öğretmen failliğinin farklı değişkenlerle ele alındığı çalışmalara rastlanmaktadır.

İlgili alan yazında öğretmen failliğinde öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumunu ve değişime hazır oluşluğun yordayıcı rolünü ortaya koyan çalışmalara rastlanmamıştır. Öğretmen failliği, son yıllarda uluslararası alanda önemli bir araştırma konusu olarak ele alınmışken ülkemizde aynı düzeyde ilgi görmemiştir (Karagöl, 2025; Vural, 2022). Bu durum ulusal düzeyde öğretmen failliğinin incelenmesi açısından önemli bir boşluğu işaret etmektedir. Ayrıca tek tek ele alındığında bağımlı değişken üzerine etkisi tespit edilen bağımsız değişkenlerin bazılarının etkisi birlikte ele alındığında azalabilmektedir. Bununla beraber bağımlı değişkenle ilişkili değişkenleri birlikte ele almak bu değişkenler arasında önem sırasını ve etki derecesini de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmen failliğiyle ilişkili öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumunu ve değişime hazır oluşluk değişkenlerinin birlikte failliği yordama rolünü inceleyen bir çalışmanın olmaması diğer bir sınırlılıktır. Ulusal düzeyde öğretmen failliği konusundaki araştırmaların artırılması, öğretmenlerin faillik düzeylerinin belirlenmesi, faillik üzerine etkili değişkenlerin birlikte ele alınması bu konuda bilinç oluşturulması, eğitim sisteminin geliştirilmesi açısından önemli bir adım olabilir. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin failliği üzerinde etkisi olabilecek çeşitli değişkenlerin belirlenmesi açısından özgün bir nitelik taşımaktadır. Araştırma sonuçlarının eğitim politikalarının ve okul yönetim stratejilerinin geliştirilmesi açısından önemli ipuçları sunması beklenmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma öğretmen failliğinde öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumunu ve değişime hazır oluşluğun yordayıcı rolünü tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, öğretmen iş doyumunu ve değişime hazır oluşluk öğretmen failliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı ilişkisel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Yordayıcı ilişkisel desen, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaya ve belirlenen bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı (tahmin edici) etkisini belirlemeye olanak tanımaktadır. (Fraenkel vd., 2012). Çalışma bağımlı değişken olarak belirlenen öğretmen failliğinde, bağımsız değişkenler olarak belirlenen öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumunu ve

değişime hazır oluşluğun yordayıcı rolünü belirlemeyi amaçlandığından yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır.

Örneklem

Bu çalışmada uygun örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, maliyet, konum gibi faktörlere bağlı olarak elverişli durumlara uygun örneklem seçimini ifade etmektedir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmacıların küçük bir il merkezinde bulunması sebebiyle veri analiz güvenirliğini sağlamada yeterli sayıda sınıf öğretmenlerine ulaşma açısından yaşanacak zorluk ve araştırmacıların resmi görevlerinin zaman konusunda yarattığı sınırlılık nedeniyle uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 501 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemin özelliklerine ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin özelliklerine ait bilgiler

Katılımcı özellikleri		N
Hizmet yılı	5 yıl ve altı	100
	6-10 yıl	65
	11-15 yıl	76
	16-20 yıl	113
	21 yıl ve üzeri	147
Cinsiyet	Kadın	338
	Erkek	163
Görev yaptığı bölge	Karadeniz Bölgesi	175
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	104
	Doğu Anadolu Bölgesi	65
	Marmara Bölgesi	59
	Akdeniz Bölgesi	33
	Ege Bölgesi	18

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılının 21 yıl ve üzeri (n=147), 16-20 yıl (n=113), 5 yıl ve altı (n=100), 11-15 yıl (n=76), 6-10 yıl (n=65) olarak dağıldığı görülmektedir. Cinsiyete göre dağılım, kadın öğretmenlerin (n=338) erkek öğretmenlerden (n=163) daha fazla olduğunu göstermektedir. Katılımcıların görev yaptığı bölge ise Karadeniz Bölgesi (n=175), Güneydoğu Anadolu Bölgesi (n=104), Doğu Anadolu Bölgesi (n=65), Marmara Bölgesi (n=59), Akdeniz Bölgesi (n=33) ve Ege Bölgesi (n=18) olarak dağılmıştır.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veriler; “kişisel bilgi formu”, “öğretmen failliği”, “öğretmen öz-yeterliği”, “kolektif öğretmen yeterliği”, “öğretmen iş doyumu” ve “değişime hazır olma” ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerin özellikleri aşağıda, ölçeklerden örnek maddeler ise Tablo 2’de verilmiştir.

Öğretmen Failliği Ölçeği: İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin faillik düzeylerini belirlemek amacıyla Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen ölçek Bellibaş vd. (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 24 madde ve dört alt boyuttan meydana gelmektedir. “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” olmak üzere beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Bizim çalışmamızda ölçekten elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliğini değerlendirmek amacıyla

gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin model veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermiştir, " $\chi^2=674,20$, $sd=243$, $\chi^2/sd=2,77$, $RMSEA=0,06$, $SRMR=0,08$, $CFI=0,92$, $GFI=0,89$ ". Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, "Öğrenme Etkililiği", "Öğretme Etkililiği", "İyimserlik" ve "Yapıcı Katılım" boyutları için sırasıyla 0,75, 0,84, 0,82, 0,85; ölçeğin tamamı için ise 0,92 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeği: Çolak vd. (2017) tarafından ilkök, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 27 madde ve dört boyuttan meydana gelmektedir. Beşli Likert tipi ölçek, (1) "Katılmıyorum", (5) "Katılıyorum" puan aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Bizim çalışmamızda ölçekten elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen DFA sonuçları, ölçeğin model veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermiştir, " $\chi^2=986,12$, $sd=315$, $\chi^2/sd=3,13$, $RMSEA=0,06$, $SRMR=0,05$, $CFI=0,93$, $GFI=0,86$ ". Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; "Akademik Öz-Yeterlik", "Mesleki Öz-Yeterlik", "Sosyal Öz-Yeterlik" ve "Entelektüel Öz-Yeterlik" boyutları için sırasıyla 0,82, 0,92, 0,91, 0,92; ölçeğin tamamı için ise 0,95 olarak bulunmuştur.

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği: İlkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen ölçek Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 12 madde ve iki boyuttan meydana gelmektedir. "Hiç", "Az", "Orta düzeyde", "Çok", "Tamamen" olmak üzere beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Bizim çalışmamızda ölçekten elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen DFA sonuçları, ölçeğin model veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermiştir, " $\chi^2=190,40$, $sd=50$, $\chi^2/sd=3,80$, $RMSEA=0,07$, $SRMR=0,02$, $CFI=0,97$, $GFI=0,93$ ". Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; "Öğrenci Disiplini" ve "Öğretim Stratejileri" boyutları için sırasıyla 0,93; 0,90; ölçeğin tamamı için ise 0,95 olarak bulunmuştur.

Öğretmen İş Doyum Ölçeği: İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini belirlemek amacıyla Pepe vd. (2017) tarafından geliştirilen ölçek Yalın Uçar ve Bağatarhan (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 9 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. "Hiç memnun değilim", "Pek memnun değilim", "Ne memnunum ne de değilim", "Biraz memnunum", "Çok memnunum" olmak üzere beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Bizim çalışmamızda ölçekten elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen DFA sonuçları, ölçeğin model veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermiştir, " $\chi^2=66,34$, $sd=24$, $\chi^2/sd=2,76$, $RMSEA=0,05$, $SRMR=0,03$, $CFI=0,98$, $GFI=0,97$ ". Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; "İş Arkadaşlarından Memnuniyet", "Öğrencilerden Memnuniyet" ve "Velilerden Memnuniyet" boyutları için sırasıyla 0,92, 0,89, 0,92; ölçeğin tamamı için ise 0,89 olarak bulunmuştur.

Değişime Hazır Olma Ölçeği: Kondakçı vd. (2013) tarafından öğretmen ve yöneticilerin değişime hazır olma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 12 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 9 olumlu, 3 olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçek; "Tamamen katılmıyorum",

“Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” olmak üzere beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Bizim çalışmamızda ölçekten elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen DFA sonuçları, ölçeğin model veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermiştir, “ $\chi^2=158,73$, $sd=49$, $\chi^2/sd=3,24$, $RMSEA=0,06$, $SRMR=0,03$, $CFI=0,96$, $GFI=0,95$ ”. Ölçekten elde edilen verilerin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları “Kararlılık”, “Bilişsel” ve “Duygusal” boyutları için sırasıyla 0,85, 0,83, 0,85; ölçeğin tamamı için 0,88 ise olarak bulunmuştur.

Genel olarak “ $\chi^2/sd<5,0$, $CFI >0,90$, $GFI >0,90$ ” (Hooper vd., 2008), “ $RMSEA <0,08$ ve $SRMR <0,08$ ” (Chen vd., 2008) değerleri veri uyumunun iyi düzeyde olduğuna işaret ettiğinden, bu çalışmada kullanılan tüm ölçeklerden toplanan verilerin DFA sonucunda uyum indekslerinin iyi düzeyde olması yapı geçerliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,70 ve 0,95 arasında olması toplanan verilerin güvenilir olduğunu gösterdiğinden (DeVellis, 2003), hesaplanan Alpha katsayıları bu ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Ölçeklerden örnek maddeler

Öğretmen failliği (Bellibaş vd., 2019)

Yeterince sıkı çalışırsam, öğretim becerilerimi geliştirmeye devam edebilirim.

Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimi ortaya koymak için elimden gelen en iyisini yaparım.

Öğretmen öz-yeterliği (Çolak vd., 2017)

Branşımla ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.

Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.

Kolektif öğretmen yeterliği (Erdoğan ve Dönmez, 2015)

Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?

Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?

Öğretmen iş doyumu (Yalın Uçar ve Bağatarhan, 2022)

İş arkadaşlarımızla olan ilişkinizin kalitesi

Okulunuzdaki öğrencilerin davranışlarından memnuniyet düzeyiniz

Değişime hazır olma (Kondakçı vd., 2013)

Değişimi yenileyici bulurum.

Değişim sürecinin başarısı için elimden geleni yapmak isterim.

İşlemler ve veri analizi

Veriler elektronik ortamda öğretmenlere ulaştırılarak ‘Google Formlar’ aracılığıyla toplanmıştır. İlgili form sayfasında katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilirken verilerinin paylaşılmayacağına dair beyan sunulmuştur. Araştırmacılar katılımcıların araştırma hakkında bilgi alabilmeleri ve soru sorabilmeleri için e-posta adreslerini ilgili formda paylaşmışlardır. Veri toplama araçlarını içeren Google form katılımcıların gönüllü olarak katıldıklarını belirtecekleri bir onam formu içermektedir. Oluşabilecek veri kaybını önlemek amacıyla tüm ölçek maddelerini işaretlenmeden geçilmemesi için “zorunlu” ayarı kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler düzenlendikten sonra analizler için ön koşullar kontrol edilmiş ve analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin düzenlenmesi aşamasında olumsuz ifadeler olumluya çevrildikten sonra her bir değişkene yönelik toplanan verilerin standart hale getirilmesi için her bir değişkenin toplam puanı madde (soru) sayısına bölünerek ortalamalar elde edilmiştir. Böylece her bir değişkenden alınabilecek en yüksek puan 5,00 en düşük puan 1,00 olarak ayarlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen failliği, öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, öğretmen iş doyumu ve değişime hazır oluşluk düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Düzeyler belirlenirken en düşük ve en yüksek puanlar aralığı olan 1,00-5,00 puan aralığı beş eşit aralığa ayrılmış ve “1,00-1,80 çok düşük”, “1,81-2,60 düşük”, “2,61-3,40 orta”, “3,41-4,20 yüksek” ve “4,21-5,00 çok yüksek” düzey olarak değerlendirilmiştir (Aktaş, 2022). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumu ve değişime hazır oluşluk düzeylerinin birlikte öğretmen failliğini ne derece yordadığını ortaya koymak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, bağımsız iki ya da daha fazla değişkenin bağımlı bir değişkeni ne derece yordadığını (tahmin ettiğini) belirlemek amacıyla kullanılır (Fraenkel vd., 2012).

Çoklu doğrusal regresyon analizinin sekiz ön koşulu bulunmaktadır (Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2018). İlki bağımlı değişkenin eşit oran veya eşit aralık düzeyinde sürekli veri olmasıdır. Değişkenler (öğretmen failliği, öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, öğretmen iş doyumu ve değişime hazır oluşluk) Likert tipi standart maddelerle ölçüldüğü ve duyuşsal yapıyı ölçen izafi sıfır noktası olması nedeniyle eşit aralıklı sürekli veridir. İkincisi değişkenlerin tamamına ait verilerin normal dağılım (normality) göstermesidir. Bu ön koşul Tablo 3’te verilen değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin incelenmesiyle kontrol edilerek normallik ön koşulunun sağlandığı görülmüştür.

Tablo 3. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri

Değişkenler	Çarpıklık katsayısı	Çarpıklık standart hatası	Basıklık katsayısı	Basıklık standart hatası
Öğretmen failliği	0,36	0,10	-0,31	0,21
Öğretmen öz-yeterliği	-0,21	0,10	-0,68	0,21
Kolektif öğretmen yeterliği	0,21	0,10	-0,34	0,21
İş doyumu	-0,11	0,10	-0,64	0,21
Değişime hazır oluşluk	-0,45	0,10	-0,54	0,21

Not. N=501.

Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri $[-1, 1]$ aralığında olduğundan değişkenin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Morgan vd., 2005). Değişkenlere ait çarpıklık değerleri $[-0,45, 0,36]$, basıklık değerleri $[-0,68, -0,31]$ aralığında değiştiğinden değişkenlerin normal dağıldığı söylenebilir. Üçüncüsü değişkenler arasında doğrusal (linearity) ilişkinin olmasıdır. Bağımsız değişkenlerin birer birer bağımlı değişken ile saçılım grafikleri incelenerek kontrol edilmiş ve doğrusallığın sağlandığı görülmüştür. Bağımsız değişkenlerin birer birer bağımlı değişken ile saçılım grafikleri Ek 1’de verilmiştir. Dördüncüsü bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multicollinearity) olmamasıdır. Çoklu bağlantılılık Tolerance ve VIF değerlerinin incelenmesiyle kontrol edilmiştir. Değişkenlerin Tolerans ve VIF değerleri Ek 2’de verilmiştir. Tolerance değerlerinin 0,1’den büyük, VIF değerlerinin 10’dan küçük olması çoklu bağlantılılığın göstergelerindendir (Pallant, 2020). Bu çalışmada Tolerance değerleri 0,71 ile 0,82 arasında, VIF değerleri ise 1,21 ile 1,40 arasında değiştiğinden çoklu bağlantılılığı önkoşulunun sağlandığı görülmüştür. Beşincisi gözlem değerleri içinde uç değerler olmamasıdır. Uç değerler hata istatistikleri ve Cook mesafe maksimum değerlerinin incelenmesi ile kontrol edilmiştir. Hata istatistikleri ve Cook mesafe değerleri Ek 3’te verilmiştir. Hata istatistiklerinin ± 3.29 aralığında ve Cook mesafeleri maksimum değerinin 1.0’den küçük olması uç değer olmadığının göstergesidir (Tabachnick ve Fidel, 2018). Bu çalışmada hata istatistikleri -2,89 ile 2,70

arasında, Cook mesafe maksimum değeri 0,06 olduğundan uç değerler olmadığı görülmüştür. Analiz ilk gerçekleştirildiğinde uç değer olarak tespit edilen beş öğretmene ait veriler veri setinden çıkarıldıktan sonra analiz yeniden gerçekleştirilmiş ve tüm aşamalar için elde edilen sonuçlar burada raporlaştırılmıştır. Altıncısı tahminlere ait hataların normal dağılmasıdır. Regresyon standart hatalarına ait histogram grafiği Ek 4'te verilmiştir. Regresyon standart hatalarının histogram grafiği tahminlere ait hataların normal dağıldığını göstermektedir. Yedincisi değişkenler eş varyanslı (homoscedasticity) olmalıdır. Eş varyanslılığa ait saçılım grafiği Ek 5'te verilmiştir. Saçılım grafiğinde değerlerin tüm grafiğe yayıldığından eş varyanslılığın sağlandığı görülmüştür. Sekizincisi hatalar birbirinden bağımsız olmalıdır. Durbin-Watson değerinin 1-3 aralığında olması hataların birbirinden bağımsız olduğunun göstergesidir. Bu çalışmada elde edilen Durbin-Watson değerinin 1,89 olması hataların bağımsız olduğunu göstermektedir. Böylece çoklu doğrusal regresyon analizinin tüm ön koşullarının sağlandığı görülmüştür.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen failliği, öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, öğretmen iş doyumu ve değişime hazır oluş düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen failliği, öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, öğretmen iş doyumu ve değişime hazır oluş puan ortalamalarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerine ait betimsel istatistikler ve değişkenler arasındaki pearson korelasyon katsayıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Değişkenlere ait betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	Düzy	1	2	3	4	5
Öğretmen failliği (1)	4,04	0,44	Yüksek	1				
Öğrenme etkililiği	3,95	0,59	Yüksek		1			
Öğretme etkililiği	4,11	0,49	Yüksek			1		
İyimserlik	3,93	0,64	Yüksek				1	
Yapıcı katılım	4,16	0,48	Yüksek					1
Öğretmen öz-yeterliği(2)	4,26	0,48	Çok yüksek	0,68*	1			
Akademik öz-yeterlik	4,27	0,55	Çok yüksek			1		
Mesleki öz-yeterlik	4,41	0,51	Çok yüksek				1	
Sosyal öz-yeterlik	4,31	0,58	Çok yüksek					1
Entelektüel öz-yeterlik	4,03	0,65	Yüksek					
Kolektif öğretmen yeterliği (3)	3,73	0,59	Yüksek	0,44*	0,39*	1		
Öğretim stratejileri	3,66	0,63	Yüksek				1	
Öğrenci disiplini	3,80	0,58	Yüksek					1
İş doyumu (4)	3,40	0,84	Orta	0,34*	0,18*	0,42*	1	
İş arkadaşlarından memnuniyet	4,18	0,89	Yüksek					1
Öğrencilerden memnuniyet	3,11	1,10	Orta					
Velilerden memnuniyet	2,91	1,16	Orta					
Değişime hazır oluşluk(5)	4,21	0,58	Çok yüksek	0,43*	0,40*	0,24*	0,16*	1
Bilişsel hazır oluşluk	4,30	0,66	Çok yüksek					
Duygusal hazır oluşluk	4,15	0,85	Yüksek					
Kararlılık	4,17	0,64	Yüksek					

Not. * $p < 0,001$.

Betimsel istatistikler sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının öğretmen öz-yeterliği ($\bar{X}=4,26$) ve değişime hazır oluşluk ($\bar{X}=4,21$) çok yüksek, öğretmen failliği ($\bar{X}=4,04$) ve kolektif öğretmen yeterliği ($\bar{X}=3,73$) yüksek ve iş doyumu ($\bar{X}=3,40$) orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmen öz-yeterliği değişkeninde entelektüel öz-yeterlik hariç tüm boyutlarda çok yüksekken değişime hazır oluşluk değişkeninde bilişsel hazır oluşluk boyutundan kaynaklı çok yüksek düzeye sahiptir. İş doyumu değişkeninde ise iş arkadaşlarından memnuniyet boyutunda yüksek iken öğrencilerden memnuniyet ve velilerden memnuniyet boyutları nedeniyle orta düzeye sahiptir.

Pearson korelasyon analizi sonuçları öğretmen failliği ($\bar{X}=4,04$, $SS=0,44$) ile öğretmen öz-yeterliği ($\bar{X}=4,26$, $SS=0,48$) $r_{(501)}=0,68$, $p<0,001$, öğretmen failliği ile kolektif öğretmen yeterliği ($\bar{X}=3,73$, $SS=0,59$) $r_{(501)}=0,44$, $p<0,001$, öğretmen failliği ile iş doyumu ($\bar{X}=3,40$, $SS=0,84$) $r_{(501)}=0,34$, $p<0,001$ ve öğretmen failliği ile değişime hazır oluşluk ($\bar{X}=4,21$, $SS=0,58$) $r_{(501)}=0,43$, $p<0,001$ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bağımlı değişkenler arasında öğretmen öz-yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliği $r_{(501)}=0,39$, $p<0,001$, iş doyumu $r_{(501)}=0,18$, $p<0,001$ ve değişime hazır oluşluk $r_{(501)}=0,40$, $p<0,001$ arasında, kolektif öğretmen yeterliği ile iş doyumu $r_{(501)}=0,42$, $p<0,001$ ve değişime hazır oluşluk $r_{(501)}=0,24$, $p<0,001$ arasında ve iş doyumu ile değişime hazır oluşluk $r_{(501)}=0,16$, $p<0,001$ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, öğretmen iş doyumu ve değişime hazır oluş puanlarının öğretmen failliği puanlarına etkisi

Sınıf öğretmenlerinin; “öğretmen öz-yeterliği”, “kolektif öğretmen yeterliği”, “iş doyumu” ve “değişime hazır oluşluk” düzeylerinin birlikte öğretmen failliğini ne derece yordadığını ortaya koymak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları

Değişken	B	SH	β	%95 Güven aralığı		P
				Alt sınır	Üst sınır	
Sabit	0,789	0,136		0,523	1,056	<0,001
Öğretmen öz-yeterliği	0,501	0,032	0,546	0,438	0,564	<0,001
Kolektif öğretmen yeterliği	0,085	0,027	0,114	0,033	0,138	=0,001
İş doyumu	0,088	0,017	0,168	0,054	0,122	<0,001
Değişime hazır oluşluk	0,120	0,025	0,158	0,071	0,169	<0,001

Not. “N=501, Öğretmen failliği = $0,789 + 0,501 \cdot \text{Öğretmen öz-yeterliği} + 0,120 \cdot \text{Değişime hazır oluşluk} + 0,088 \cdot \text{İş doyumu} + 0,085 \cdot \text{Kolektif öğretmen yeterliği}$ ”

Regresyon analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin; “öğretmen öz-yeterliği”, “kolektif öğretmen yeterliği”, “iş doyumu” ve “değişime hazır oluşluk” düzeylerinin blok halinde “öğretmen failliği” ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir, $R=0,741$, $R^2=0,549$, $F_{(4, 496)}=150,717$; $p<0,001$. “öğretmen öz-yeterliği”, “kolektif öğretmen yeterliği”, “iş doyumu” ve “değişime hazır oluşluk” düzeyleri birlikte “öğretmen failliği”ndeki değişimin %54,9’unu açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen failliği üzerindeki göreceli önem sırası; öğretmen öz-yeterliği ($\beta=0,546$), iş doyumu ($\beta=0,168$), değişime hazır oluşluk ($\beta=0,158$) ve kolektif öğretmen yeterliği ($\beta=0,114$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık

testleri göz önüne alındığında yordayıcı değişkenlerden öğretmen öz-yeterliği ($t=15,614$; $p<0,001$), iş doyumunu ($t=5,037$; $p<0,001$), değişime hazır oluşluk ($t=4,771$; $p<0,001$) ve kolektif öğretmen yeterliği ($t=3,200$; $p=0,001$) olmak üzere tüm değişkenlerin öğretmen failliğinin istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin “öğretmen öz-yeterliği”, “kolektif öğretmen yeterliği”, “iş doyumunu” ve “değişime hazır oluşluk” düzeyleri “öğretmen failliği”ni açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerle öğretmen failliği arasındaki ilişkilere bakıldığında öğretmen öz-yeterliği ile ($r=0,684$) [“diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde” ($r=0,574$)], iş doyumunu ile ($r=0,337$) [“diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde” ($r=0,221$)], değişime hazır oluşluk ile ($r=0,433$) [“diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde” ($r=0,209$)] ve kolektif öğretmen yeterliği ile ($r=0,438$) [“diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde” ($r=0,142$)] düzeyinde korelasyon olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonucuna göre öğretmen failliğini yordayan regresyon denklemi şöyledir; Öğretmen failliği = $(0,883) + (0,501 \cdot \text{öğretmen öz-yeterliği puanı}) + (0,120 \cdot \text{değişime hazır oluşluk puanı}) + (0,088 \cdot \text{iş doyumunu}) + (0,085 \cdot \text{kolektif öğretmen yeterliği})$. Bu değerler öğretmen öz-yeterliği puanında meydana gelen 1 birimlik artışın öğretmen failliğinde 0,501 birimlik bir artışa, değişime hazır oluşluk puanında 1 birimlik artışın öğretmen failliğinde 0,120 birimlik bir artışa, iş doyum puanında 1 birimlik artışın öğretmen failliğinde 0,088 birimlik bir artışa ve kolektif öğretmen yeterliği puanında 1 birimlik artışın öğretmen failliğinde 0,085 birimlik bir artışa neden olacağını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen failliğinde öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumunu ve değişime hazır oluşluğun yordayıcı rolünü incelemeyi amaçlayan bu çalışmada değişkenlerin tamamının öğretmen failliğinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kişisel faktör olarak değerlendirilen öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen failliği üzerinde makro düzeyde etkiye sahip öncelikli değişken olduğu görülmüştür. Bu çalışma öğretmen failliği ile ilişkili değişkenleri birlikte ele alarak öğretmen failliğini yordama rollerini ve düzeylerini ve değişkenlerin etki büyüklükleriyle öncelik sırasını ortaya koyarak önceki çalışmaları ilerletmiştir. Kişisel faktörlerle birlikte çevresel-sosyal faktörlerinde faillik üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucu eğitim politikalarının ve okul yönetim stratejilerinin geliştirilmesi açısından önemli ipuçları olarak görülebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterliklerinin ve değişime hazır oluşluklarının çok yüksek, öğretmen failliği ve kolektif öğretmen yeterliklerinin yüksek, iş doyumlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen öz-yeterliği, entelektüel öz-yeterlik hariç tüm boyutlarda çok yüksek iken, değişime hazır oluşluk bilişsel hazır oluşluk boyutundan kaynaklı olarak çok yüksek düzeydedir. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin oldukça yeterli düzeyde (Demirhan, 2019; Eker, 2014; Gençtürk, 2008; Kasap, 2012; Özkurt ve Keçeci, 2017; Toy, 2015; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002) ve yüksek düzeyde (Aytaç, 2018; Elgit ve Yurtal, 2022; Ersöz, 2021; İş vd., 2023; Min, 2023; Polatcan vd., 2023) olduğunu ortaya koyan çalışma bulgularıyla uyumludur. Bu bulgular öğretmenlerin kendilerini akademik, mesleki ve sosyal boyutlarında yeterli olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Öz-yeterlik algısı performans başarısı, dolaylı deneyim, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durum faktörlerinden etkilenmektedir (Kaçar ve Beycioğlu, 2017). Öğretmen öz-yeterliğinin

çok yüksek düzeyde olmasının yanı sıra alt boyutlarından akademik, mesleki ve sosyal öz-yeterliklerin çok yüksek düzeyde olması ve çalışmaya katılan öğretmenlerin %80'inin beş yılın üzerinde deneyime sahip olması mesleki başarılar, deneyimler, sosyal destek, kişisel özellikler ve tutum gibi faktörlerin birleşimi öz-yeterliklerinin yüksek olmasının nedeni olabilir. Ayrıca Türkiye'de son 30 yılda öğretmen olarak atanabilmek için pedagoji, alan eğitimi ve genel kültüre yönelik çeşitli sınavlar, aday eğitimleri ve mesleki gelişim kursları gibi zorlu süreçlerden geçilmesi öğretmenlerin yeterliklerine pozitif katkı sağlayarak kendilerini yeterli değerlendirmelerinin nedeni olabilir.

Çalışmada öğretmenlerin değişime hazır oluşluk düzeyleri bilişsel hazır oluşluktan kaynaklı çok yüksek düzeydedir. Önceki çalışmalar bilişsel hazır oluşluğun diğer boyutlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Aslan vd., 2023; Çelik ve Atik, 2020; İnandı ve Gılıç, 2016). Bilişsel boyut bireyin değişimin sonuçlarına ilişkin inanç ve düşüncelerini yansıtırken kararlılık boyutu değişim süreci için enerji ve çabası, duygusal boyut ise değişim sürecine yönelik duygularını ifade etmektedir (Bouckennooghe vd., 2009). Bilişsel hazır oluşluk boyutu bireylerin inanç ve düşüncelerine bağlı olması nedeniyle çok yüksekken değişim sürecinde gösterdikleri çaba ve bu sürece yönelik duygularının çevresel faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

Öğretmen failliklerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusu çeşitli kademelerde öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların öğretmenlerin genel faillik algısının çok yüksek olduğu bulgularıyla uyumludur (Acar, 2021b; Aşçı ve Yıldırım, 2020; Çetin, 2023; Polatcan vd., 2023; Vural, 2022). Öğretmenlerin motivasyonları, meslektaşlarla iş birliği ve teknolojik donanım öğretmen failliğini artırmaktadır (Mutlu, 2017). Yani motivasyonun yüksekliği gibi kişisel faktörler, destekleyici ve yeterli donanımına sahip çalışma ortamı gibi çeşitli çevresel-sosyal faktörler öğretmenlerin faillik algılarının yüksek olmasının nedeni olabilir.

Bu çalışmada ulaşılan kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu bulgusu önceki çalışmalarda ulaşılan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik algılarının yüksek olduğu bulgularıyla uyumludur (Çelik vd., 2018; Çevrik, 2022; Gürçay vd., 2009; Yaman, 2022; Yüner ve Özdemir 2020). Kolektif yeterlik algısının yüksek olması öğretmenlerin iş arkadaşlarının yetkinliklerine ve ortak zorlukları aşma becerilerine dair olumlu bir görüşe sahip olduklarını gösterir. Bu bağlamda yüksek faillığe sahip öğretmenlerin, genellikle çalışma arkadaşlarının yeterlilikleri konusunda da olumlu bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini gibi okul iklimini etkileyen çevresel-sosyal faktörlerde sınıf öğretmenleri arasında bir uyum olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin akademik, mesleki ve sosyal öz-yeterliklerinin çok yüksek düzeyde bulunması bu yorumu desteklemektedir. Öğretmenlerin iş birliği yapma ve kolektif olarak eğitim uygulamaları konusundaki güvenlerinin güçlü olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde ve diğer değişkenlerden daha düşük düzeyde olduğu bulgusu dikkat çekici ve dramatiktir. Bu bulgu önceki bazı çalışma bulgularıyla uyumluyken (Çolak vd., 2017; Dokgöz vd., 2024; Karataş, 2023; Şahin, 2013) öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğunu ortaya koyan bazı çalışma bulgularıyla çelişmektedir (Azimi ve Akan, 2019; Gafa ve Dikmenli, 2019; İdi, 2017; Özkan, 2017). Öğretmenlerin bireysel özellikleri, eğitim sürecinde belirleyici etkenlerden biri olmakla birlikte, iş doyumunu açıklamak için tek başına yeterli değildir. Öte yandan, öğretmenlerin öğretim sürecinde üstlendikleri eğiticilik, rehberlik ve liderlik gibi

rollerin, iş doyumlarıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir (Şahin, 2013). Bu çalışmanın bulgularına göre iş arkadaşlarından memnuniyet düzeyi yüksek iken öğrencilerden memnuniyet ve velilerden memnuniyet boyutları nedeniyle iş doyumuna orta düzeye sahiptir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde doğrudan etkileşimde olduğu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, davranış biçimleri ile sınıf öğretmenlerinin muhatap olduğu velilerin sosyoekonomik durumları ve öğretmenden beklentilerinin yarattığı durum bunun nedeni olabilir.

Regresyon analizi sonuçları, sınıf öğretmenlerinin; öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumuna ve değişime hazır oluşluk düzeylerinin birlikte öğretmen failliğindeki değişimin yaklaşık %55'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Bu durum öğretmen failliğindeki değişimin önemli bir kısmının, öğretmen öz-yeterliği, öğretmen kolektif yeterlikleri, iş doyumları ve değişime hazır oluşluklarından kaynaklandığını göstermektedir. Tüm değişkenler öğretmen failliğinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı iken yordayıcı değişkenlerin öğretmen failliği üzerindeki görece önem sırası öğretmen öz-yeterliği, iş doyumuna, değişime hazır oluşluk ve kolektif öğretmen yeterliği şeklindedir. Öğretmen öz-yeterliği öğretmen failliğinde makro düzeyde bir etkiye sahipken kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumuna ve değişime hazır oluşluk mikro düzeyde etkiye sahiptir.

Bireyler, sonuç üretme güçlerine inandıklarında süreçte daha aktif rol oynayıp hedeflerine ulaşma olasılıkları arttığından öz-yeterlik bireyin failliğinin temel bir bileşeni olarak görülmektedir (Bandura, 1997). Bu nedenle öz-yeterlik öğretmenlerin failliğini önemli ölçüde açıklamaktadır. Ayrıca mesleki öz-yeterlik failliğin öğretme etkililiği, akademik ve entelektüel öz-yeterlik öğrenme etkililiği, sosyal öz-yeterlik ise yapıcı katılım boyutu ile ilişkilendirilebilir. Alt boyutlardaki bu benzerlik yordayıcı değişkenlerin önem sırasında etkili olarak görülebilir. Yordayıcı değişkenlerle öğretmen failliği arasındaki ilişkilere bakıldığında, öğretmen öz-yeterliği ile pozitif ve orta düzeyde ilişki olup diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde bu ilişki pozitif ve orta düzeyde korunmaktadır. Polatcan vd. (2023) çalışmalarında benzer sonuca ulaşmıştır. Min (2023) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz yeterliklerinin öğretmen failliğine doğrudan etki ettiğini belirlemiştir. Özdemir vd. (2023) ise okul yöneticilerinin öğretmenlerini destekleyici ve güçlendirici bir liderlik tarzı sergilemelerinin öğretmenlerin öz yeterliğini artırarak öğretmen failliğine olumlu etkisini ortaya koymuşlardır. Bu durum öğretmenlerin kendi yeteneklerine inandıkça sınıf içinde daha aktif rol alacaklarını ve öğrenme süreçlerini daha etkili yöneteceklerini göstermektedir.

Bu çalışma kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumuna ve değişime hazır oluşluk değişkenlerinin tek tek öğretmen failliği ile arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunurken diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde tüm değişkenlerde bu ilişki önemli ölçüde zayıflamaktadır. Bu durum kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumuna ve değişime hazır oluşluk değişkenlerinin öğretmen failliğini etkileyen önemli birer faktör olduğunu ancak tek başlarına yeterli olmadığını göstermektedir. Alanyazında sınırlı olarak ele alınsa da iş doyumunun faillik üzerinde yüksek düzeyde (Ersöz, 2021) öğretmen failliğinin değişime hazır oluşluk üzerinde orta düzeyde etkisi olduğunu (Ersöz, 2021) ve öğretmen failliği ve kolektif yeterlik arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu (Bellibaş vd., 2021) ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu durum değişime hazır oluşluğu, iş doyumuna ve kolektif başarı anlayışı yüksek olan öğretmenlerin faillik düzeylerinin artacağını ancak öğretmen failliğini bütüncül olarak anlamak ve artırmak için yeterli olmadığını göstermektedir.

Kuramsal doğurgular

Araştırma sonuçları öğretmen failliğinin yalnızca kişisel yeterliklere dayalı bir süreç olmadığını aynı zamanda çevresel faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular ve gerçekleştirilen tartışma, öğretmen failliği kavramı tam olarak anlayabilmek için kişisel ve çevresel-sosyal süreçleri birlikte dikkate alan bütüncül modellerle açıklanması gerektiğine işaret etmektedir.

Politika ve uygulamaya yönelik doğurgular

Bu çalışma öğretmen failliğinin geliştirilmesi için hem kişisel hem de çevresel faktörlerin birlikte göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesi, mesleki gelişim fırsatlarının artırılması ve iş doyumlarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin failliğini doğrudan etkileyen önemli unsurlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin değişime hazır oluşlarını destekleyecek okul ikliminin oluşturulması öğretmenlerin kolektif yeterliliklerini artırarak iş birliği ve ortak hedefler doğrultusunda daha etkili bir eğitim süreci sunmalarını sağlayacaktır. Bu doğrultuda eğitim politikalarında öğretmenlerin mesleki destek ve motivasyonunu artırmaya yönelik sürdürülebilir ve bütüncül stratejiler geliştirilmelidir.

Sınırlılıklar ve gelecek araştırmalar

Bu çalışma uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş Türkiye’de çeşitli illerde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Farklı branş öğretmenlerin örnekleme dahil edilmesi elde edilecek verileri farklılaştırabilir. Ayrıca çalışmada öz değerlendirmeye yönelik veriler toplandığı için performansa dayalı verilerin elde edilmesiyle farklı sonuçlar elde edilebilir.

Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin orta düzeyde olan iş doyumunu değişkeninin öğrencilerden memnuniyet ve velilerden memnuniyet alt boyutlarıyla ilgili sorunların belirleyerek bunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin failliğini yordama gücü en yüksek değişkenin öğretmen öz-yeterliği olması nedeniyle öğretmen failliğinin artırılmasının amaçlandığı çalışmalarda öncelikle öğretmen öz-yeterliği artırılmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin failliğini arttırmak amacıyla tasarlanan mesleki gelişim kurslarında failliğin yordayıcısı olan değişkenlerine yönelik eğitimler tasarlanıp uygulanabilir. Gelecek çalışmalarda, teknoloji entegrasyon becerileri, örgütsel bağlılık, bireysel yenilikçilik düzeyleri gibi farklı değişkenlerin; öğretmen failliğini yordama gücü belirlenebilir.

Beyanlar

Etik beyan: Araştırma kapsamında araştırma verilerinin toplanmasından önce Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu’ndan 07.12.2023 tarih ve 166698 sayılı izin alınmıştır.

Çıkar çatışması: Yazarların çıkar çatışması yoktur.

Veri erişilebilirliği: Veriler yazarlardan talep üzerine sağlanabilir.

Kaynaklar

- Abdul Aziz, N. A., Asimiran, S., & Hassan, A. (2021). A conceptual framework on the role of instructional leadership and teachers' change readiness in education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(6), 9435-9443.
- Acar, S. (2021a). Öğretmen failliğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(2), 195-218.
- Acar, S. (2021b). *Öğretmenlerin faillik (etkenlik) algılarının incelenmesi* (Yayın No. 674459) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, İ. (2022). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 187-203.
- Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(1), 240-250. <https://doi.org/10.1111/flan.12311>
- Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 98-117. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1753>
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-703. <https://doi.org/10.1177/001872679304600601>
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 612-614. <https://doi.org/10.26466/opus.806477>
- Aslan, H., Bal, A., Akbulut, S., & Çetin, B. (2023). Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 7(1), 1-32. <https://doi.org/10.31798/ses.1270645>
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41. <https://doi.org/10.31805/acjes.433205>
- Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 126-138. <https://doi.org/10.32960/uead.559025>
- Baluyos, G., Rivera, H., & Baluyos, E. (2019). Teachers' job satisfaction and work performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 206-221. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.78015>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bartell, T., Cho, C., Drake, C., Petchauer, E., & Richmond, G. (2019). Teacher agency and resilience in the age of neoliberalism. *Journal of Teacher Education*, 70(4), 302-305. <https://doi.org/10.1177/0022487119865216>
- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.24315/trkefd.406391>
- Bellibaş, M. Ş., Karadağ, N., & Gümüş, S. (2021). Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analizi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 160-168
- Benson, P. (2016). Teacher autonomy and teacher agency. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 26-31). Routledge.

- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bouckennooghe, D., Devos, G., & Van Den Broeck, H. (2009). Organizational change questionnaire–climate of change, processes, and readiness: Development of a new instrument. *The Journal of Psychology*, 143(6), 559-599. <https://doi.org/10.1080/00223980903218216>
- Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Calvert, L. (2016). The power of teacher agency. *The Learning Professional*, 37(2), 51-56.
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183–190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x>
- Çelik, K., Gören, T., & Kahraman, Ü. (2018). İlkokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeyleri ile moral düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2644-2656. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5651>
- Çelik, O. T., & Atik, S. (2020). Öğretmenleri değişime hazırlamak: Psikolojik güçlendirmenin bireysel değişime hazır olma üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 73-97. <https://doi.org/10.14812/cuefd.635770>
- Çetin, N. (2023). *Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin faillik düzeyine ilişkin algıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü* (Yayın No. 711370) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Chaikovska, H. (2023). Integration of education for sustainable development in higher education institution: Problems and perspectives. *Social Work and Education*, 10(1), 123–133. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.11>
- Chen, F., Curran, P. J., Bollen, K. A., Kirby, J., & Paxton, P. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in RMSEA test statistic in structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 36(4), 462-494. <https://doi.org/10.1177/0049124108314>
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738.
- Corry, M., & Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: A review of the literature. *Research in Learning Technology*, 26, 2047. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D., & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121, 106793.
- Demirhan, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki* (Yayın No. 589273) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage.

- Dokgöz, R., Doğan, S., Öztürk, H. E. D., & Taymur, Z. A. (2024). Eğitim örgütlerinde iş doyumu: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 10(2), 42-47.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178. <https://doi.org/10.12780/UUSBD225>
- Elgit, B., & Yurtal, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2275-2296. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.885220>
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science & Mathematics*, 90, 694-706. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1990.tb12048.x>
- Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(3), 345-366. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.013>
- Ersöz, E. (2021). *The mediating role of teacher agency on the relationship between job satisfaction and readiness for change among public school teachers* (Yayın No. 697697) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). McGraw-Hill Companies.
- Gafa, İ., & Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131-150. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.567562>
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 220053) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Gürçay, D., Yılmaz, M., & Ekici, G. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 119-128.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Yayın No. 486442) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İnandı, Y., & Gılıç F. (2016). Relationship of teachers' readiness for change with their participation in decision making and school culture. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 823-833. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2730>
- İş, E., Alas, S., Aksoy, R., & Ercan, F. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 7(24), 67-80.: <https://doi.org/10.31455/asya.1311904>

- Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47, 167-181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Karagöl, İ. (2025). Öğretmen failliği üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 14-27. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1519787>
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında tahminlerin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karataş, Z. (2023). *İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayın No. 811402) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 322439) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009>
- Kim, I., & Loadman, W. E. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. (ED383707). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383707.pdf>
- Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2013). Değişime Hazır Olma Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 23-35.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Lennert da Silva, A. L., & Mølstad, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: A comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 115-131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 117-134. <https://doi.org/10.15285/ebd.09059>
- Li, L., & Ruppert, A. (2020). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44, 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812-819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)

- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641-659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Min, M. (2023). School culture, self-efficacy, outcome expectation, and teacher agency toward reform with curricular autonomy in South Korea: A social cognitive approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(4), 951-967. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1626218>
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Morgan, G. A., Leech, N.L., Gloeckner, G. W., & Barret, K. C. (2005). *Spss for introductory statistics: Use and interpretation* (2th Edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mutlu, G. (2017). Professional spaceand agency: The case of in-service language teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(2), 157-176.
- Özdemir, M., Kaymak, M. N., & Çetin, O. U. (2023). Unlocking teacher potential: The integrated influence of empowering leadership and authentic leadership on teacher self-efficacy and agency in Turkey. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432231217136>
- Özkan, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)* (Yayın No. 475375) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özkurt, M. F., & Keçici, S. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 286-302.
- Pallant, J. (2020) *Spss survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-Hill, Open University Press.
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Pantić, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>
- Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396–416. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i3.1389>.
- Polatcan, M., Arslan, P., & Balcı, A. (2023). The mediating effect of teacher self-efficacy regarding the relationship between transformational school leadership and teacher agency. *Educational Studies*, 49(5), 823-841. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1894549>
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum* (pp.187-206). Bloomsbury.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up*. Routledge.

- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Sang, G. (2020). Teacher agency. In Peters, M. (Ed.), *Encyclopedia of teacher education* (pp.1-5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_271-1
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Severance, S., Penuel, W. R., Sumner, T., & Leary, H. (2016). Organizing for teacher agency in curricular co-design. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 531-564. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1207541>
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67–73. <https://doi.org/10.1080/00220679809597578>
- Surada, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri: Eskişehir ili örneği* (Yayın No. 391148) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2018). *Using multivariate statistics* (7th edition). Pearson.
- Timm, J., & Barth, M. (2020). Making education for sustainable development happen in elementary schools: The role of teachers. *Environmental Education Research*, 27, 50-66. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1813256>.
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayın No. 423231) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2014.11.006>.
- Vural, N. (2022). *Okul iklimi ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 775756) [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Weiner, B.J. (2009). A theory of organization a readiness for change. *Implementation Science*, 4(1), 67-76. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-67>
- Yalın Uçar, M., & Bağatarhan, T. (2022). The teacher job satisfaction scale – Turkish form: Psychometric properties and construct validity. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(4), 1049-1060. <https://doi.org/10.15345/iojes.2022.04.010>
- Yaman, K. (2022). *İlköğretim kurumlarında kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişki* (Yayın No. 761174) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yang, H., & Clarke, M. (2018). Spaces of agency within contextual constraints: A case study of teacher's response to EFL reform in a Chinese university. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1460252>

- Yılmaz, G., & Tepe, N. (2023). The mediating role of teacher agency. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(9), 443-462.
- 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. <https://doi.org/10.19171/uefad.605195>
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459. <https://doi.org/10.1080/13803610500146152>

Extended Abstract

Introduction

The teaching profession today goes beyond the mere facilitation of learning experiences; it encompasses multifaceted responsibilities such as fostering new skills and values in learners, transforming educational environments, and contributing to social change (Ministry of National Education [MoNE], 2017). The sustainability-oriented perspective in education redefines teachers not as passive individuals who merely transmit knowledge, remain isolated from their colleagues, and disengaged from change and professional development processes, but as active agents of change and professional leaders (Chaikovska, 2023; Timm & Barth, 2020). In this context, the concept of teacher agency—defined as the capacity of teachers to engage in purposeful and constructive actions to direct their own professional growth and contribute to the development of their colleagues—has gained prominence (Acar, 2021a; Calvert, 2016; Karagöl, 2025). Agency is not solely a personal trait; it is an interactive and socially constructed experience (Lipponen & Kumpulainen, 2011), arising from the interplay of teachers' individual efforts, available resources, and contextual/structural factors (Biesta & Tedder, 2007). Studies on teacher agency have shown that both the teacher's self-perception and their environment have a significant impact on agency (Kayı-Aydar, 2015; Priestley et al., 2012). In other words, personal, environmental, and social factors shape the capacities of teacher agency. Consequently, researchers in recent years have focused on the relationship between teacher agency and variables such as school leadership (Polatcan et al., 2023), empowering and authentic leadership (Özdemir et al., 2023), teacher self-efficacy (Min, 2023; Polatcan et al., 2023), collective teacher efficacy (Bellibaş et al., 2021), job satisfaction, and readiness for change (Ersöz, 2021). However, studies that examine one or two variables individually do not offer comparative insights into their level of impact on teacher agency as do studies that examine these variables collectively. This leads to ambiguity regarding whether personal or environmental factors should be prioritized in understanding teacher agency. Hence, there is a need for a comprehensive analysis of the effect size and importance ranking of these variables to enhance teacher agency. Increasing national-level research on teacher agency, identifying levels of agency among teachers, and examining the variables influencing agency collectively can help raise awareness and serve as a significant step toward improving the education system. This study is distinctive in its aim to identify various variables that may influence the agency of primary school teachers. The findings are expected to provide valuable insights for the development of educational policies and school leadership strategies. In this regard, the current research seeks to determine the predictive roles of teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction, and readiness for change on teacher agency. The study addresses the following research question: Do teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction, and readiness for change significantly predict teacher agency among primary school teachers?

Method

This study was designed in a predictive correlation design. Convenience sampling method was used. The sample consisted of 501 primary school teachers working in various provinces of Türkiye. Data were

collected through an online demographic information form, and scales measuring teacher agency, teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction, and readiness for change. Descriptive statistics, such as arithmetic mean and standard deviation, were used to determine the levels of teacher agency, self-efficacy, collective efficacy, job satisfaction, and readiness for change. To reveal the extent to which teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction, and readiness for change collectively predict teacher agency, multiple linear regression analysis was conducted.

Findings

Descriptive statistics indicated that primary school teachers scored very high in teacher self-efficacy and readiness for change, high in teacher agency and collective teacher efficacy, and moderate in job satisfaction. While scores were very high in all dimensions of teacher self-efficacy except for intellectual efficacy, the very high scores in readiness for change were due to the cognitive readiness dimension. In terms of job satisfaction, while satisfaction with colleagues was high, satisfaction with students and parents was moderate, leading to an overall moderate job satisfaction level. The results of Pearson correlation analysis revealed statistically significant relationships between teacher agency and each of the following: teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction, and readiness for change. Additionally, significant correlations were found among the independent variables themselves: teacher self-efficacy with collective teacher efficacy, job satisfaction, and readiness for change; collective teacher efficacy with job satisfaction and readiness for change; and job satisfaction with readiness for change. Multiple linear regression analysis showed that teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction, and readiness for change collectively had a statistically significant relationship with teacher agency. The significance tests for the regression coefficients indicated that each variable was a statistically significant predictor of teacher agency.

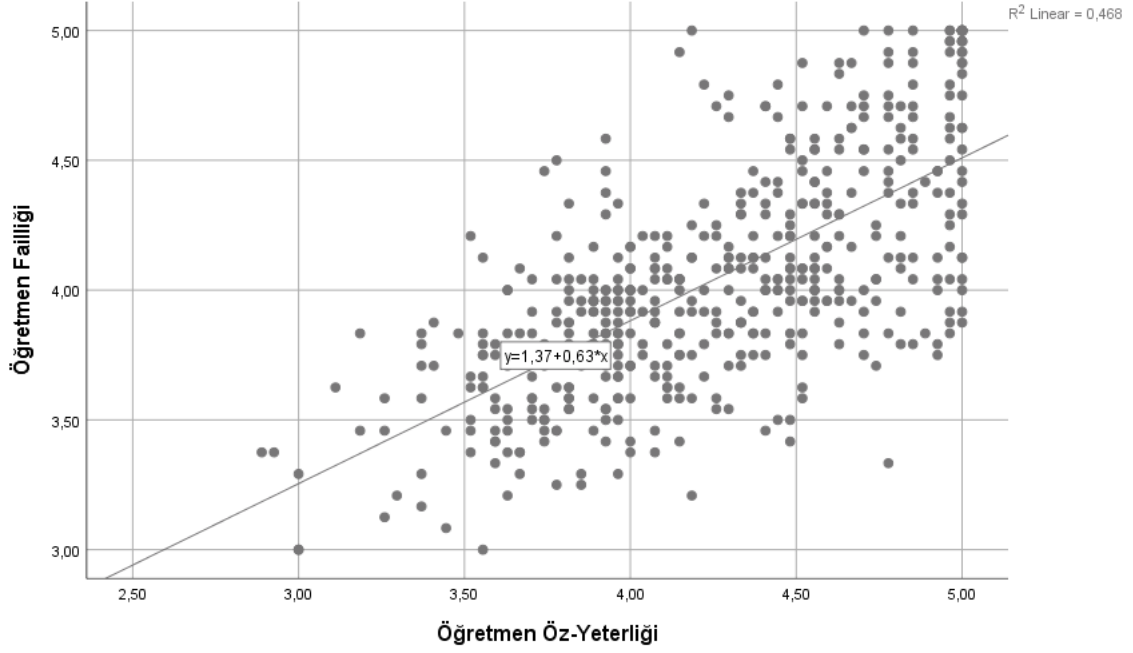
Discussion, Conclusion and Suggestions

This study, which aimed to examine the predictive roles of teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, job satisfaction, and readiness for change on teacher agency, concluded that all variables significantly predicted teacher agency. Among these, teacher self-efficacy—a personal factor—emerged as the most influential predictor. By collectively examining variables associated with teacher agency, this study advanced previous research by identifying their predictive roles, effect sizes, and priority rankings. In addition to personal factors, the finding that environmental and social factors also significantly influence agency provides important implications for the development of educational policies and school leadership strategies. While collective teacher efficacy, job satisfaction, and readiness for change were each moderately and positively related to teacher agency when considered individually, these relationships weakened considerably when controlling for other variables. This result indicates that although these variables are significant factors influencing teacher agency, they are not sufficient on their own. Although limited in the literature, some studies have found that job satisfaction strongly affects agency (Ersöz, 2021), that teacher agency has a moderate effect on readiness for change (Ersöz, 2021), and that there is a strong positive relationship between agency and collective efficacy (Bellibaş et al.,

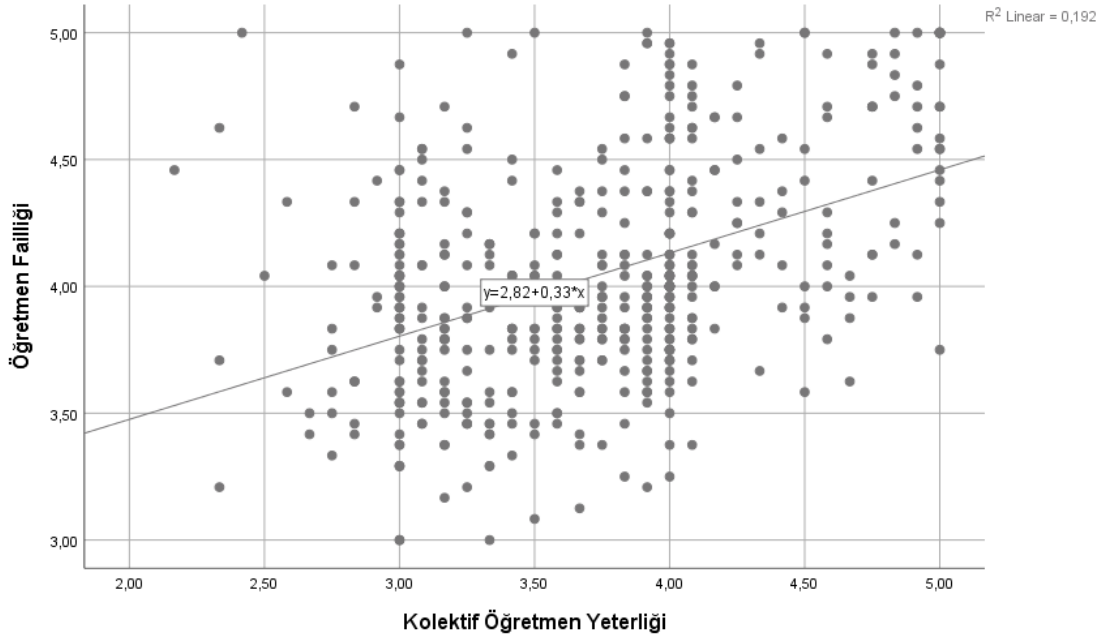
2021). These findings suggest that teachers with high readiness for change, job satisfaction, and a collective sense of efficacy are likely to exhibit higher levels of agency, yet these factors alone are insufficient to fully understand and enhance teacher agency. Addressing the sub dimensions of job satisfaction that were at a moderate level—specifically, dissatisfaction with students and parents—may help improve overall satisfaction levels. Since teacher self-efficacy emerged as the most powerful predictor of teacher agency, efforts to enhance agency should prioritize increasing teacher self-efficacy. Professional development courses designed to enhance teacher agency could incorporate training modules focused on the predictive variables identified in this study. Future research could investigate the predictive power of other variables, such as technology integration skills, organizational commitment, and individual innovativeness, on teacher agency.

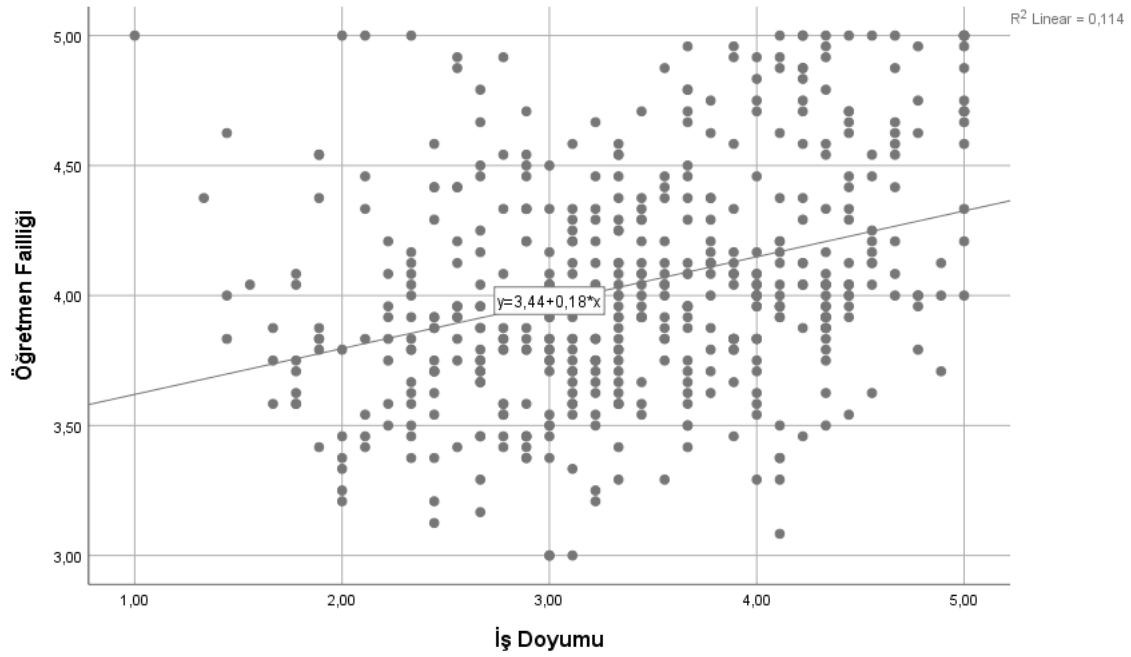
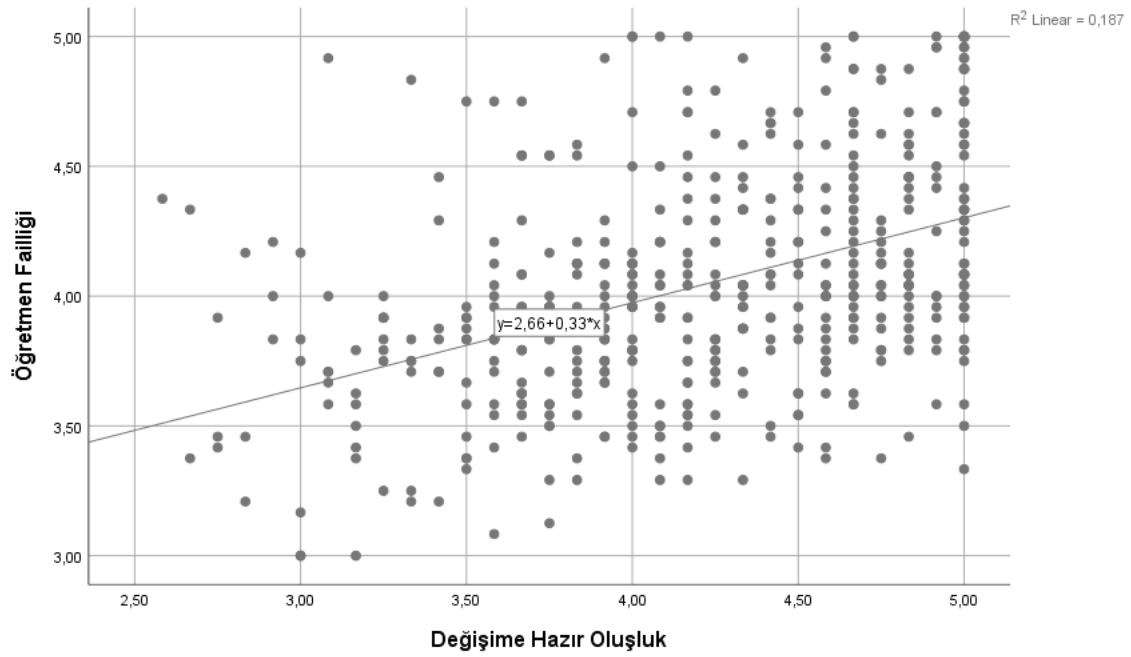
Ekler

Ek 1.a. Öğretmen failliği ve öğretmen öz-yeterliği saçılım grafiği



Ek 1.b. Öğretmen failliği ve kolektif öğretmen yeterliği saçılım grafiği



Ek 1.c. Öğretmen failliği ve iş doyumu saçılım grafiği**Ek 1.d. Öğretmen failliği ve değişime hazır oluşluk saçılım grafiği**

Ek 2. Çoklu bağlantılılık tolerance ve vif değerleri

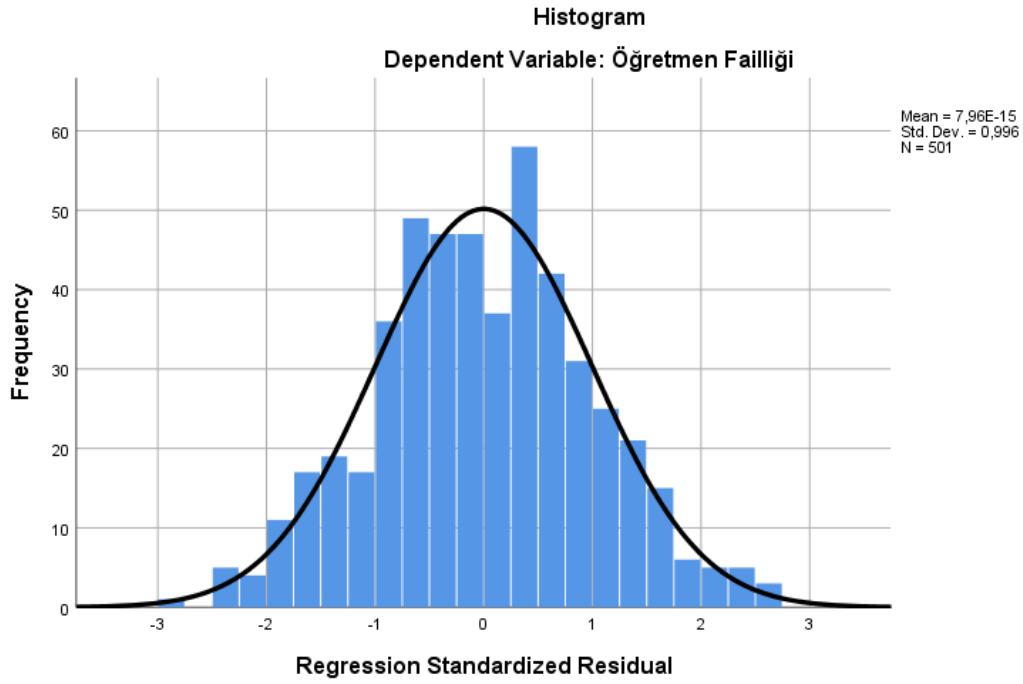
	Korelasyonlar			Bağlantılılık istatistikleri	
	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
(Constant)					
Öğretmen öz-yeterliği	,684	,574	,471	,745	1,343
Kolektif öğretmen yeterliği	,438	,142	,097	,713	1,402
İş doyumu	,337	,221	,152	,818	1,222
Değişime hazır oluşluk	,433	,209	,144	,826	1,211

a. Dependent Variable: Öğretmen Failliği

Ek 3. Hata istatistikleri

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
"Predicted Value"	3,1585	4,7593	4,0431	,32582	501
"Std. Predicted Value"	-2,715	2,198	,000	1,000	501
"Standard Error of Predicted Value"	,014	,066	,029	,008	501
"AdjustedPredicted Value"	3,1510	4,7555	4,0427	,32572	501
"Residual"	-,85863	,80137	,00000	,29553	501
"Std. Residual"	-2,894	2,701	,000	,996	501
"Stud. Residual"	-2,924	2,716	,001	1,002	501
"DeletedResidual"	-,87663	,81055	,00034	,29895	501
"Stud. DeletedResidual"	-2,946	2,734	,001	1,004	501
"Mahal. Distance"	,054	23,527	3,992	2,963	501
"Cook'sDistance"	,000	,063	,002	,005	501
"CenteredLeverage Value"	,000	,047	,008	,006	501

a. Dependent Variable: Öğretmen Failliği

Ek 4. Regresyon standart hatalarına ait histogram grafiği**Ek 5.Eş varyanslılığa ait saçılım grafiği**