

Araştırma Makalesi Research Article



DOI: <https://doi.org/10.20875/makusobed.1788443>

Geliş Tarihi / Received: 21.09.2025

Revizyon / Revision: 24.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted: 27.11.2025

Yayın Tarihi / Publication Date: 29.03.2026

Algılanan yönetici desteğinin kolektif öğretmen yeterliği ve problem çözme becerileri tarafından yordanması

Veysel ACAR*¹ Seyithan DEMİRDAĞ²

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, algıladıkları yönetici desteği ve sahip oldukları problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu doğrultuda, çalışma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Söz konusu model, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim düzeyini ve yönünü ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desendir. Bu modelde amaç, değişkenlerin doğal ortamda ölçülerek aralarındaki ilişkilerin istatistiksel yöntemlerle belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini, 2024–2025 öğretim yılında Zonguldak ilinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan toplam 450 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler belirlenirken, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Katılımcıların 239'u (%53,1) kadın, 211'i (%46,9) erkektir. Veriler, "Kolektif Yeterlik Ölçeği", "Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği" ve "Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, SPSS 27.0 programı ile analiz edilmiştir. Bulgular sonucunda, algılanan yönetici desteği ile kolektif öğretmen yeterliği ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bulgular ayrıca kolektif öğretmen yeterliği ve problem çözme becerilerinin, algılanan yönetici desteğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar bağlamında uygulayıcılara ve politika yapıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kolektif yeterlik, yönetici desteği, problem çözme becerileri, öğretmenler.

Atıf: Acar, V. ve Demirdağ, S. (2026). Algılanan yönetici desteğinin kolektif öğretmen yeterliği ve problem çözme becerileri tarafından yordanması. *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 1-17.

Cite this article: Acar, V. ve Demirdağ, S. (2026). Prediction of perceived supervisor support by collective teacher efficacy and problem-solving skills. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, 43, 1-17.

* Sorumlu Yazar.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: veyselacar678@gmail.com

² Prof Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: seyithandemirdag@gmail.com

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını
CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International License



Prediction of perceived supervisor support by collective teacher efficacy and problem-solving skills

Abstract

The primary aim of this research is to examine the relationships among teachers' collective efficacy perceptions, perceived administrative support, and their problem-solving skills. Accordingly, the study was designed within the framework of the relational survey model, one of the quantitative research designs. This model seeks to determine the degree and direction of the co-variation between two or more variables, with the purpose of identifying the relationships among variables by measuring them in their natural context through statistical methods. The sample of the study consists of 450 teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in the province of Zonguldak during the 2024–2025 academic year. Participants were selected through convenience sampling, one of the non-probability sampling methods. Of the participants, 239 (53.1%) were female and 211 (46.9%) were male. Data were collected using the "Collective Efficacy Scale," the "Perceived Administrative Support Scale," and the "Problem-Solving Skills Scale for Adults." The collected data were analyzed using SPSS 27.0. The findings revealed significant relationships between perceived administrative support and both collective teacher efficacy and problem-solving skills. The results further indicated that collective teacher efficacy and problem-solving skills significantly predict perceived administrative support. Based on these findings, several recommendations were offered for practitioners and policymakers.

Keywords: Collective efficacy, managerial support, problem-solving skills, teachers.

Extended summary

Aim and Scope

An effective and supportive managerial approach has been shown to create multifaceted and positive impacts not only on job satisfaction and commitment but also on teachers' professional development, psychological well-being, and organizational loyalty. The main purpose of this research is to examine collective teacher efficacy, perceived support from administrators, and problem-solving skills.

Methods

This research was designed within the framework of the relational survey model, one of the quantitative research designs. This model seeks to determine the degree and direction of the co-variation between two or more variables, with the purpose of identifying the relationships among variables by measuring them in their natural context through statistical methods (Karasar, 2016). The study focuses on examining the relationship between collective teacher efficacy, perceived administrative support, and problem-solving skills. The sample consists of teachers (N=450) working in primary, middle, and high schools in the city of Zonguldak and its districts during the 2024–2025 academic year. Participants were selected using "convenience sampling", a type of non-probability sampling that is preferred for its accessibility and cost-effectiveness during a specific time frame (Büyüköztürk et al., 2019). In this study, convenience sampling was chosen to reach teachers from various institutions more efficiently and economically. Data were collected through three instruments: the "Collective Efficacy Scale", the "Perceived Administrative Support Scale", and the "Problem-Solving Inventory for Adults". The data were analyzed using percentage, frequency, mean, and standard deviation analyses. The relationships among the variables were determined using Pearson product-moment correlation analysis, and multiple regression analysis was used to identify the predictive power of one variable over another.

Findings

The study found a medium level and significant negative correlation between collective teacher efficacy and perceived administrative support ($r = -0.658$; $p < 0.05$). This indicates that as teachers' sense of collective efficacy increases, their perception of administrative support decreases. On the other hand, a medium level and significant positive relationship was found between collective teacher efficacy and problem-solving skills ($r = 0.731$; $p < 0.05$), suggesting that teachers with high collective efficacy also possess medium level problem-solving abilities. Additionally, a significant negative relationship was identified between perceived administrative support and problem-solving skills ($r = -0.583$; $p < 0.05$), implying that teachers' problem-solving skills may increase as their perception of administrative support decreases. The regression model was also found to be statistically significant ($F = 187.10$; $p < 0.05$). The results revealed that collective teacher efficacy and problem-solving skills together explained 46% of the variance in perceived administrative support ($R^2 = 0.46$). Specifically, perceptions of problem-solving skills ($\beta = 0.22$) and collective teacher efficacy ($\beta = 0.50$) were found to be significant positive predictors of perceived administrative support.

Conclusion

The findings of the study reveal significant relationships between perceived administrative support, collective teacher efficacy, and problem-solving skills. The observed negative correlation between collective teacher efficacy and perceived support suggests that as teachers' sense of collective competence increases, their perceived need for support from school administrators may decrease. Conversely, in environments where administrative support is perceived as inadequate, teachers may compensate through increased professional collaboration and collective resilience. Bursalıoğlu (2003) emphasized that school principals can exercise their authority effectively only with the support of teachers, while Akan (2007) noted that recognizing and rewarding teachers can foster trust in administration and enhance collective efforts. The study's results also indicate that collective teacher efficacy and problem-solving skills are significant predictors of perceived administrative support. This underscores the idea that teachers' strong sense of efficacy plays a key role in supporting decision-making processes in the resolution of emerging or potential problems within the school environment. Although few studies have directly examined collective efficacy and problem-solving as predictors of administrative support, conceptually related findings in the literature offer support. In conclusion, this study demonstrates that perceived administrative support is significantly associated with teachers' collective efficacy and problem-solving abilities. Teachers' belief in collaborative work strengthens professional solidarity, and guidance from experienced colleagues positively influences professional attitudes.

1. Giriş

Eğitim ortamlarında, bireyin örgüt içindeki konumu, yeterliliği ve karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm üretme becerileri kritik bir önem taşımaktadır. Günümüz örgüt yapılarında bireylerin hızla değişen koşullara uyum sağlayabilecek yeterlik ve deneyime sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin çalışanların gelişim alanlarını tespit ederek çeşitli destek mekanizmaları (hizmet içi eğitim, seminer vb.) yoluyla bu eksiklikleri gidermeleri gerekmektedir (Pohl & Galletta, 2016; Yoon & Lim, 1999). Bandura'nın (1997) kolektif yeterlik kuramına göre, öğretmenlerin yalnız bireysel değil, grup olarak da başarıya ulaşma konusundaki inançları, örgütsel hedeflere ulaşmada belirleyici olmaktadır. Bu doğrultuda, kolektif öğretmen yeterliliği; öğretmenlerin örgüt içindeki dayanışma düzeyleri ve birlikte başarıma inançlarıyla yakından ilişkilidir (Goddard, 2001). Öte yandan, yöneticiler tarafından sağlanan duygusal, bilgisel ve maddi desteklerin öğretmenlerin motivasyonunu ve örgüte olan bağlılığını artırdığı; bunun da kolektif yeterlik algısı ile problem çözme becerileri üzerinde dolaylı bir etki yarattığı belirtilmektedir (Bhanthumnavin, 2000; Eisenberger et al., 2002). Öğretmenlerin kriz anlarında verdikleri tepkiler, sahip oldukları deneyim, hizmet içi eğitim süreçleri ve yöneticilerinden aldıkları destek düzeyine bağlı olarak şekillenmektedir (Duman et al., 2013). Bu bağlamda, yöneticilerin rehberliği hem yeni süreçlere hızlı uyum sağlanmasında hem de krizlerin etkili biçimde yönetilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Problem çözme becerisi yalnızca bireysel yaşamda değil, örgütsel bağlamda da sürdürülebilirlik ve gelişim için hayati bir yere sahiptir. Evans (1991) ve Kalaycı'ya (2001) göre bu becerilerin eğitimin tüm kademelerinde kazandırılması, bireylerin yaşam boyu karşılaşacakları sorunlarla başa çıkmalarında temel bir dayanak oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında, algılanan yönetici desteği ile kolektif öğretmen yeterliliği ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler ele alınmış; destekleyici yönetim anlayışının öğretmenlerin kolektif yeterliklerini ve problem çözme kapasitelerini güçlendirebileceği savunulmuştur. Bu bulgular, eğitim kurumlarında yönetsel destek sistemlerinin yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Ek olarak, bu durum algılanan yönetici desteği, kolektif öğretmen yeteneği ve problem çözme becerilerine dikkat çekmektedir. Bu kavramlar, aşağıda detaylı bir şekilde izah edilmiştir.

Bandura'ya göre özyeterlik, bireyin kendi başına bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin kişisel inancını ifade ederken (Bandura, 1997); kolektif yeterlik, bir grubun —örneğin öğretmen topluluğunun— ortak hedeflere birlikte ulaşabileceğine yönelik paylaşılan inancını ifade eder (Goddard, 2001). Özyeterlik bireysel deneyim, beceri ve problem çözme kapasitesine dayanırken; kolektif yeterlik, öğretmenler arasındaki dayanışma, işbirliği ve ortak başarıma motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Bandura, 1997; Goddard, 2001). Verilen metinde de vurgulandığı üzere, yöneticilerin sağladığı

duygusal, bilgisel ve maddi destek yalnızca bireylerin motivasyonunu artırmakla kalmayıp, aynı zamanda bu ortak başarı inancını güçlendirerek kolektif yeterlik algısını ve dolaylı olarak problem çözme becerilerini de geliştirmektedir (Bhanthumnavin, 2000; Eisenberger vd., 2002). Bu nedenle, özyeterlik bireyin kendi performansına ilişkin bir algıyı temsil ederken, kolektif yeterlik grup düzeyinde ortaya çıkan ve örgütsel hedeflere ulaşmada kritik bir rol oynayan daha geniş bir yapısal inanç sistemi olarak değerlendirilir (Bandura, 1997).

Algılanan yönetici desteği, bireylerin örgüt içindeki motivasyonunu, örgütsel bağlılığını ve iş performansını doğrudan etkileyen temel bir değişkendir. Çalışanların gerçekleştirdikleri görevler karşılığında takdir edilmesi ve değerli hissetmeleri hem bireysel tatmini hem de kurumsal verimliliği artırmaktadır (Rhoades & Eisenberger, 2002). Yöneticilerin çalışanlara yönelik olumlu tutumları, yalnızca motivasyon üzerinde değil, aynı zamanda örgüte duyulan aidiyet üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Nitekim Yoon ve Suh (2003), yöneticilerin çalışanların çıkarlarını gözetken kararlar almalarının, çalışanlarda örgütsel bağlılık duygusunu güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yöneticilerin çalışanların bireysel ve sosyal özelliklerini göz önünde bulundurarak iş dağılımı yapmaları etkili liderlik uygulamalarının bir göstergesidir (Üren, 2011). Ayrıca, ödül mekanizmalarının (ör. prim, takdir belgesi, izin vb.) etkin bir biçimde uygulanması hem iş gayretini artırmakta hem de örgütsel bağlılığı güçlendirmektedir (Koçel, 2001; Shanock & Eisenberger, 2006). Bununla birlikte, çalışanlara kişisel gelişimlerine zaman ayırabilecekleri esneklik tanınması (Çakmak-Otluoğlu, 2012) ve iş-özel yaşam dengesinin gözetilmesi (Turgut, 2011), sağlıklı bir çalışma ortamının inşasında yöneticilerin taşıdığı sorumluluğu ortaya koymaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Tenteriz ve Tozkoparan (2022), yönetsel desteğin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla; Açıköz (2023), temel psikolojik ihtiyaçlar ve okul yaşam kalitesiyle; Garip (2023) ise işten ayrılma niyetiyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Öte yandan, Cai ve Tang (2021) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilik davranışları ile yönetici desteği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olması, bu tür ilişkilerin bağlamsal değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebileceğine işaret etmektedir. Tüm bu bulgular, etkili ve destekleyici bir yönetici yaklaşımının yalnızca iş doyumunu ve bağlılığı değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimi, psikolojik iyilik halleri ve örgütsel sadakatleri üzerinde çok yönlü ve olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

Kolektif öğretmen yeterliği, bireysel becerilerin ötesinde, öğretmenlerin ortak amaçlara ulaşmak üzere iş birliği içinde hareket etme kapasitesini ifade eder ve bu yönüyle eğitim kurumlarının başarısında temel bir rol oynar. Bandura (1997) kolektif yeterliği, örgüt üyelerinin belirlenmiş hedeflere ulaşmak için birlikte planlı hareket edebilme yetisi olarak tanımlarken; Tschannen-Moran ve Barr (2004), bu kavramı, öğretmenlerin bireysel yeterliklerinden ziyade öğrencilerin akademik başarısına katkı sunan kurumların kolektif kapasitesi olarak açıklamaktadır. Eğitim kurumlarında yer alan yöneticilerden öğretmenlere, öğrencilere ve velilere kadar tüm paydaşların kurum hedeflerine ulaşmak için birlikte çaba göstermesi, kurumsal işleyişin başarısı açısından büyük önem taşır (Bursalıoğlu, 1981). Öğretmenlerin sınıf içinde görünürde yalnız çalışıyor olmalarına karşın, onların performansı okulun sosyal çevresi, idareciler ve meslektaşları gibi çevresel faktörlerden önemli ölçüde etkilenmektedir (Duman et al., 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin, bireysel eğilimlerinden bağımsız olarak, okulun amaçlarına uygun kolektif bir anlayışla hareket etmeleri gerekmektedir. Nitekim Cevar'ın (2021) araştırmasında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının kolektif yeterlik düzeylerini yükselttiği; Kapat'ın (2022) çalışmasında ise kolektif yeterlik davranışlarının örgüt kültürünü %58 oranında yordadığı saptanmıştır. Gökharman (2024), öz yeterlik algılarının kolektif yeterlik düzeyleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu belirtirken, öğretmenlerin kariyer basamaklarının da bu algıyı etkilediğini ortaya koymuştur. Abedini ve arkadaşları (2018), iş tatmini yüksek olan öğretmenlerin yönetsel destek sayesinde daha yüksek kolektif yeterlik geliştirdiğini ifade etmiş; Delea ve arkadaşları (2018) ise kadınların kolektif yeterlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Emiru ve Gedefaw (2024), kolektif yeterliği yüksek okullarda öğrencilerin olumlu davranışlar sergilediklerini ve akademik başarıya daha çok çaba gösterdiklerini belirlerken; Duranovic ve arkadaşları (2024), yönetsel destek, sınıf mevcudu ve öğretmen iş birliğinin kolektif yeterlik üzerinde anlamlı etkileri olduğunu vurgulamıştır. Son olarak, Heikonen ve arkadaşları (2024), COVID-19 sürecinde kolektif yeterlik düzeyi yüksek olan okullarda öğretmenlerin daha az stres yaşadıklarını, krize karşı daha hazırlıklı olduklarını ve mesleki motivasyonlarının arttığını göstermiştir. Tüm bu bulgular, kolektif öğretmen yeterliğinin sadece eğitimde kaliteyi artıran bir unsur olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını, duygusal dayanıklılıklarını ve kurumsal uyumlarını destekleyen çok boyutlu bir yapı sunduğunu ortaya koymakta; bu bağlamda kolektif yeterliğin yönetsel destekle birlikte teşvik edilmesinin sürdürülebilir kurumsal başarı açısından kritik olduğunu göstermektedir.

Problem çözme becerileri, bireylerin karşılaştıkları sorunları etkili bir şekilde tanımlayıp çözmeleri açısından yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda örgütsel verimlilik açısından da kritik bir öneme sahiptir (Lorenzo, 2005). Bu süreçte, bireyin bilgi ve deneyimlerini kullanarak problemi analiz etmesi, çözüm üretimini kolaylaştırmaktadır (Bilen, 1993). Eğitim kurumlarında ise yöneticilerin bu becerileri geliştirerek yalnızca fiziksel koşulları değil, paydaşların tüm özelliklerini dikkate alan bütüncül yaklaşımlar benimsemeleri gerekmektedir (Akça & Yaman, 2009). Ancak, birçok yönetici problem çözme tekniklerinde yeterli başarıyı gösterememekte olup, bu nedenle hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri önerilmektedir (Üstün & Bozkurt, 2003). Nitelikli araştırmalar da bu becerinin çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Kozikoğlu (2019), problem çözme, üst bilişsel yeterlik ve eleştirel düşünme arasında anlamlı ilişkiler bulurken; Davier ve Halpin (2013), sürece dayalı değerlendirme yöntemlerinin iş birliğine dayalı problem çözmeye daha etkili olduğunu belirtmiştir. Avry (2021) ise duyguların bu süreçte belirleyici bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu bulgular, etkili problem çözme becerilerinin yöneticiler aracılığıyla hem kurumsal başarıyı hem de bireysel gelişimi desteklediğini göstermektedir.

Kolektif yeterlilik, kurumların işleyişi ve gelişiminde önemli bir yer tutmakta olup, okul başarısını etkileyen temel faktörlerden biridir (Arıkan, 2009). Kurum kültürü hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin kolektif yeterlilik algılarını şekillendirmekte; bu durum eğitimde iş birliği ve kaliteyi artırmaktadır. Bandura'ya (1977) göre mesleki bilgiye sahip öğretmenler, yalnızca öğrencilere değil, buldukları kuruma da katkı sağlar. Öğretmen motivasyonunu destekleyen algılanan yönetici desteği, kurumsal başarıyı güçlendirmekte ve okul içi iletişimi olumlu etkilemektedir (Eisenberger et al., 2002; Giray, 2013). Öte yandan, eğitim sistemindeki değişimlerle birlikte ortaya çıkan problemler, öğretmen ve yöneticilerin problem çözme becerilerini daha da önemli hâle getirmektedir (Bilen, 1993; Korkut, 2002). Okulun çok aktörlü yapısı, bu becerilerin işlevselliğini artırmakta; sistemli bir işleyişin sürdürülebilirliği ise paydaşlar arası uyuma bağlıdır. Literatürde bu üç değişkene ilişkin çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, kolektif öğretmen yeterliği, algılanan yönetici desteği ve problem çözme becerilerini birlikte ele alan çalışmalar sınırlıdır (ilişkili kaynak eklenmeli). Bu bağlamda, bu araştırma söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi bütüncül bir şekilde incelemeyi ve eğitim yönetimine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Buna göre, bu çalışmada aşağıdaki araştırma soruları sorulmuştur;

1. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği, algılanan yönetici desteği ve problem çözme becerileri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği, algılanan yönetici desteği ve problem çözme becerileri arasında anlamlı yönde ilişki var mıdır?
3. Kolektif öğretmen yeterliği ve problem çözme becerileri algılanan yönetici desteğini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada kolektif öğretmen yeterliği, algılanan yönetici desteği ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim düzeyini ve yönünü ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desendir. Bu modelde amaç, değişkenlerin doğal ortamda ölçülerek aralarındaki ilişkilerin istatistiksel yöntemlerle belirlenmesidir (Karasar, 2016). Bu doğrultuda, araştırmada ele alınan değişkenler kendi bağlamsal koşulları içinde değerlendirilmiş ve aralarındaki ilişkiler nicel veriler temelinde analiz edilmiştir.

2.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 öğretim yılında Zonguldak ilinde MEB'e bağlı yaklaşık 6700 öğretmen bulunmaktadır. Buna göre Cochran (1977) yaklaşımına göre aşağıdaki formül kullanılarak 450 katılımcı seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmişlerdir.

Burada n_0 örneklem büyüklüğünü, Z güven düzeyine karşılık gelen Z değerini (örn. %95 güven düzeyi için 1,96), p başarı olasılığını, q = 1-p ve e ise kabul edilebilir hata payını ifade etmektedir (Cochran, 1977). Bu yöntem, verilerin toplanmasında belirli zaman aralığında geniş kitlelere ekonomik açıdan kolayca ulaşılabilmesi için tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada farklı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere daha hızlı ulaşılması ve ekonomik olması nedeniyle uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bilgiler

Özellikler							Toplam
Cinsiyet	n	Kadın	Erkek				450
	%	239	211				100
Yaş	n	21- 25	26- 30	31- 35	36-45	46 ve üzeri	450
	%	59	73	97	126	95	100
Eğitim Düzeyi	n	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora			450
	%	292	153	5			100
Mesleki Deneyim	n	1-5	6-10	11-15	16-20	21 ve Üzeri	450
	%	99	90	101	75	85	100
Okul Türü	n	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Diğer	450
	%	44	72	83	241	10	100
Okul Mevcudu	n	500 ve daha az	501-750	751-1000	1001-1250	1251 ve daha fazla	450
	%	321	88	27	3	11	100
		71,3	19,6	6	0,7	2,4	

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 450 öğretmenin çoğunluğunu kadın öğretmenlerin oluşturduğu (%53,1) görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımında en yüksek frekans, 36–45 yaş aralığında yer almakta olup (%28), öğretmenlerin büyük bir kısmı lisans mezunu olarak belirlenmiştir (%64,9). Mesleki deneyim açısından, en yaygın grup 11–15 yıl deneyime sahip öğretmenlerdir (%22,4).

Okul türü dağılımında lise öğretmenleri en yüksek oranı oluştururken (%53,6), görev yapılan okulun öğrenci mevcudu açısından en fazla öğretmen, 500 ve daha az öğrencili okullarda çalışmaktadır (%71,3).

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri “Kolektif Yeterlik Ölçeği”, “Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği” ve “Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

2.3.1. Kolektif Yeterlik Ölçeği (KYÖ)

Kolektif Yeterlik Ölçeği, Zincirli ve Demir (2021) tarafından geliştirilmiş olup, 15 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte ters maddeler bulunmamaktadır ve katılımcılar tüm maddeleri yanıtladığında ölçekten alınabilecek puan aralığı 15 ile 75 arasında değişmektedir. Ölçek, iki alt boyuttan oluşmaktadır: Birinci alt boyut, bireysel kolektiflik özelliklerini ölçmekte olup 1–9. maddeleri kapsamaktadır; ikinci alt boyut ise örgütsel kolektiflik özelliklerini ölçmekte ve 10–15. maddeleri içermektedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alpha katsayıları ile değerlendirilmiştir. Genel ölçeğin Cronbach alpha değeri .83, bireysel kolektiflik alt boyutunun .86 ve örgütsel kolektiflik alt boyutunun .85 olarak bulunmuştur, bu da ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Geçerlilik çalışmaları kapsamında, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda iki faktörlü yapının toplam varyansın %62,4’ünü açıkladığı belirlenmiştir. Faktör yükleri tüm maddeler için .52 ile .78 arasında değişmektedir ve ölçeğin iki alt boyutunun yapısal bütünlüğünü desteklemektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yapılan model uyum indeksleri ise RMSEA = .048, CFI = .96 ve TLI = .95 olarak bulunmuş; bu bulgular ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, KYÖ’nün öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerini güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçmek için kullanılabilmesini ortaya koymaktadır.

2.3.2. Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği (AYDÖ)

Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği, Kottke ve Sharafinski (1988) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Özdemir (2010) tarafından çevrilerek eğitim ortamlarına uyarlanmıştır. Ölçek, 14 maddeden oluşan ve tek boyutlu bir yapı sergileyen beşli Likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar tüm maddeleri yanıtladığında ölçekten alınabilecek puan aralığı 14 ile 70 arasında değişmektedir. Güvenilirlik çalışmaları kapsamında, ölçeğin Cronbach alpha değeri .96 olarak hesaplanmış ve ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliliği açısından, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda tek faktörlü yapının toplam varyansın %68,7’sini açıkladığı ve maddelerin faktör yüklerinin .61 ile .83 arasında değiştiği belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ise model uyum indeksleri açısından uygun bulunmuştur (RMSEA = .045, CFI = .97, TLI = .96), bu da ölçeğin tek boyutlu yapısının yapı geçerliliğini desteklemektedir. Bu bulgular, AYDÖ’nün Türkiye’deki eğitim ortamlarında öğretmenlerin algıladıkları yönetsel desteği güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçmek için kullanılabilmesini göstermektedir.

2.3.3. Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ)

Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Yaman ve Dede (2005) tarafından geliştirilmiş olup, 18 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, 5 alt boyutu ile problem çözme becerilerinin farklı yönlerini ölçmektedir. Birinci alt boyut (1–5. maddeler) problemin çözümünün etkilerini düşünme özelliklerini; ikinci alt boyut (6–8. maddeler) modelleme yoluyla problem çözme özelliklerini; üçüncü alt boyut (9–12. maddeler) alternatif çözümleri araştırma özelliklerini; dördüncü alt boyut (13–15. maddeler) belirlenen çözümü uygulamada kararlılık özelliklerini; beşinci alt boyut (16–18. maddeler) ise karşılaşılan problemi analiz etme özelliklerini değerlendirmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan aralığı 18 ile 90’dır. Ölçeğin geçerliliği açısından, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) KMO değeri .841 olarak bulunmuş ve bu durum veri setinin faktör analizine uygun olduğunu

göstermektedir. Faktör yükleri alt boyutlar bazında .56 ile .84 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları model uyumunu desteklemiş olup, RMSEA = .049, CFI = .95 ve TLI = .94 değerleri ile iyi uyum sağlandığı belirlenmiştir. Güvenilirlik analizleri kapsamında, ölçeğin genel Cronbach alpha değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlardan problemin çözümünün etkilerini düşünme .95, modelleme yoluyla problem çözme .98, alternatif çözümleri araştırma .82, belirlenen çözümü uygulamada kararlılık .82 ve karşılaşılan problemleri analiz etme .87 Cronbach alpha değerlerine sahiptir. Bu bulgular, PÇBÖ'nün Türkiye'deki yetişkin bireylerin problem çözme becerilerini güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçebileceğini göstermektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu çalışmadaki veriler toplanmadan önce veri toplama araçları belirlenmiştir. Veri toplama araçlarını geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alındıktan üniversitenin etik kurul biriminden gerekli izinler alınmıştır. Örneklem grubuna Zonguldak il Milli Eğitim Müdürlüğünden de izinler alındıktan sonra veri toplama araçları online şekilde uygulanmıştır. Bu izinler kapsamında Kolektif Yeterlik Ölçeği, Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği ve Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uygulanması amaçlanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce katılımcılara bu çalışmanın gönüllük esaslı olduğu ve onlara ait tüm bilgilerin güvenli bir yerde saklanacağını teminatı verilerek veriler toplanmaya başlanmıştır.

Toplanan verilerin normal bir dağılım göstermesi sonucunda parametrik analizler yapılmıştır. Normal dağılıma dair sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Çarpıklık ve basıklık analizi

Grup	Çarpıklık	Basıklık
Kolektif Öğretmen Yeterliği	-0,7	1,28
Algılanan Yönetici Desteği	-0,09	-1,54
Problem Çözme Becerisi	-0,81	1,44

Tablo 2 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayısının eksi iki ile artı iki aralığında olduğu tespit edilmiştir. Geroge ve Mallery (2010), ve Karagöz (2019), çarpıklık ve basıklık katsayısının eksi iki ile artı iki aralığında çıkması çalışmada normalliğin sağlandığını göstermektedir. Bu çalışmada basıklık ve çarpıklık değeri normal dağıldığı görüldüğünden verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Bu çalışmadaki verilerin, SPSS 27.0 programı ile çeşitli değişkenlere göre analizi yapılmıştır. Buna göre birinci alt probleme ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma bulgularını veren tanımlayıcı istatistiksel analizler yapılmıştır. İkinci alt problem için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak, üçüncü alt probleme dair ise regresyon analizi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın ilk sorusu "Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği, algılanan yönetici desteği ve problem çözme becerileri hangi düzeydedir?" Bu soruya ilişkin verileri incelemek için ortalama ve standart sapma durumlarına bakılmıştır. İnceleme sonucunda edinilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Değişkenler	Min	Max	\bar{x}	s
Kolektif Öğretmen Yeterliği	Kolektif Yeterlik Genel	1	5	4,41	0,56
	Bireysel Kolektiflik	1	5	4,46	0,55
	Örgütsel Kolektiflik	1	5	4,33	0,66
Algılanan Yönetici Desteği	Algılanan Yönetici Desteği Genel	1	5	2,51	1,23
	Problem Çözme Becerileri Genel	1	5	4,34	0,63
	Problemin Çözümünün Etkilerini Düşünme	1	5	4,34	0,65
	Modelleme Yoluyla Problem Çözme	1	5	4,29	0,69
	Alternatif Çözümleri Araştırma	1	5	4,34	0,66
	Belirlenen Çözümü Uygulamada Kararlılık	1	5	4,37	0,64
	Karşılaşılan Problemi Analiz Etme	1	5	4,39	0,65

Tablo 3 incelendiğinde kolektif yeterlik genel puanına ait ortalamanın yüksek düzeyde ($\bar{x}=4,41$) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kolektif yeterliği genel algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Kolektif yeterliğin alt boyutları incelendiğinde bireysel kolektiflik algılarının ($\bar{x}=4,46$) olduğu, örgütsel kolektiflik algılarının ($\bar{x}=4,33$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu verilerden hareketle öğretmen algılarını kolektif yeterlik alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde “bireysel kolektiflik” alt boyutlarının “örgütsel kolektiflik” alt boyutundan daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Algılanan yönetici desteği genel puanına ait ortalamanın yüksek düzeyde ($\bar{x}=2,51$) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin algılanan yönetici desteği genel algılarının “ne katılıyorum ne de katılmıyorum” düzeyinde ortalama değerde olduğu söylenebilir. Problem çözme becerileri genel puanına ait ortalamanın yüksek düzeyde ($\bar{x}=4,34$) olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ile öğretmenlerde problem çözme becerileri algılarının “sıklıkla” yüksek olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme becerilerinin tablodaki alt boyutlarına bakıldığında, problemin çözümünün etkilerini düşünmenin ($\bar{x}=4,34$), modelleme yoluyla problem çözmenin ($\bar{x}=4,29$), alternatif çözümleri araştırmanın ($\bar{x}=4,34$), belirlenen çözümü uygulamada kararlılığın ($\bar{x}=4,37$) ve karşılaşılan problemi analiz etmenin ortalamasının ($\bar{x}=4,39$) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre karşılaşılan problemi analiz etme alt boyutunun diğer boyutlara göre öğretmenlerin algılarını daha yüksek düzeyde etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci problemi “Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği, algılanan yönetici desteği ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki bulunmakta mıdır?” Bu probleme dair verileri incelemek için korelasyon analizine başvurulmuştur. Analize ait veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Pearson Korelasyon analizi sonuçları

	Kolektif Öğretmen Yeterliği	Algılanan Yönetici Desteği	Problem Çözme Becerisi
Kolektif Öğretmen Yeterliği	1		
Algılanan Yönetici desteği	-0,658**	1	
Problem Çözme Becerisi	0,731**	-0,583**	1

** p<0.01

Tablo 4 incelendiğinde kolektif öğretmen yeterliği ile algılanan yönetici desteği arasında negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,658$; $p<0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin kolektif yeterlilik algıları arttıkça yöneticiden algıladıkları desteğin azaldığını göstermektedir. Öte yandan, kolektif öğretmen yeterliği ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0,731$; $p<0,05$); bu da kolektif yeterliliği yüksek öğretmenlerin aynı

zamanda karşılaştıkları problemleri kolaylıkla çözebileceklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, algılanan yönetici desteği ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,583$; $p<0,05$). Bu sonuç, öğretmenlerin yöneticilerinden daha az destek algıladıklarında problem çözme becerilerinin arttığını düşündürmektedir.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu “Öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ve problem çözme becerileri algılanan yönetici desteğini anlamlı olarak yordamakta mıdır?” Bu soruya ilişkin verilerin analiz etmek için regresyon analizine başvurulmuştur. Bu analize ait veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Algılanan yönetici desteği düzeylerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi

Değişkenler	B	E	β	t	p
Sabit	9,13	0,34	-	26,47	0
Kolektif Öğretmen Yeterliği	-1,08	0,11	-0,5	-9,73	0
Problem Çözme Becerisi	-0,43	0,1	-0,22	-4,29	0

Not. Bağımlı Değişken: Algılanan Yönetici Desteği; $F_{2,447} = 187,10$, $p = 0,00$ $R = 0,675$, $R^2 = 0,46$

Tablo 5 incelendiğinde regresyon modelinde ($F_{2,447} = 187,10$; $p < 0,00$) anlamlılık olduğu görülmüştür. Bu veriler ile kolektif öğretmen yeterliği ve problem çözme becerileri algısının, öğretmenlerin yönetici desteği algısına dair varyansı %46 ($R^2 = 0,46$) oranında açıkladığı tespit edilmiştir.

Bulgulara göre regresyon analizi sonuçları, kolektif öğretmen yeterliği ve problem çözme becerisi değişkenlerinin algılanan yönetici desteğini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Regresyon denklemi şu şekilde ifade edilebilir:

$$AYD = 9,13 + (-1,08) \cdot KY + (-0,43) \cdot PÇB$$

Sabit terim ($B = 9,13$, $p < 0,05$), bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler sıfır olduğunda aldığı değeri temsil etmektedir. Kolektif öğretmen yeterliği ($B = -1,08$, $\beta = -0,50$, $t = -9,73$, $p < 0,05$) ve problem çözme becerisi ($B = -0,43$, $\beta = -0,22$, $t = -4,29$, $p < 0,05$) katsayıları, her iki değişkenin de algılanan yönetici desteği üzerinde anlamlı ve negatif yönde etkili olduğunu göstermektedir. Standartlaştırılmış katsayılar (β beta) incelendiğinde, kolektif öğretmen yeterliğinin problem çözme becerisine göre algılanan yönetici desteğini daha güçlü bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sahip oldukları kolektif yeterlik ve problem çözme düzeylerinin, yöneticiden algıladıkları desteği anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır.

4. Sonuç

Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin görüşleri “katılıyorum” düzeyindedir; özellikle iş birliği içerisinde çalışmanın motivasyonu artırdığı, deneyimli öğretmenlerin yenilere rehberlik etmesinin mesleki tutumu olumlu etkilediği görülmektedir (Goddard et al., 2000; Hoy & Kupersmith, 1985; Hoy & Sabo, 1998). Bu süreçte algılanan yönetici desteği belirleyici bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürü tarafından desteklenmesi, düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri ve başarılarının takdir edilmesi, kurum bağlılıklarını ve kolektif iş yapma kültürlerini güçlendirmektedir (Chami & Malaeb, 2021; İbrahim et al., 2018; Sguera et al., 2018). Aynı zamanda, bu destek öğretmenlerin problem çözme becerilerini de desteklemektedir. Nitekim öğretmenler, problemle karşılaştıklarında geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak durumu analiz etmekte ve çözüm sürecini bilinçli şekilde yürütmektedir (Çelikten, 2001; Güçlü, 2003; Robertson, 2005). Bu bağlamda, algılanan yönetici desteği; öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını güçlendiren, kurumsal dayanışmayı artıran ve problem çözme süreçlerini daha etkili yürütebilmelerine imkân sağlayan temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma bulguları, algılanan yönetici desteği ile kolektif öğretmen yeterliği ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, kolektif öğretmen yeterliği ile yöneticilerin algılanan desteği arasında anlamlılık var olduğunu ancak bunun olumsuz yönde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı arttıkça yöneticiden duyulan desteğin azalabileceği ya da tersinden okunduğunda, yönetici desteğinin yetersiz algılandığı ortamlarda öğretmenlerin kolektif dayanışma yoluyla eksikliği telafi etmeye çalışabileceklerini düşündürmektedir. Bursalıoğlu (2003), okul müdürlerinin yetkilerini etkili biçimde kullanabilmeleri için öğretmenlerin desteğini almalarının önemine dikkat çekerken; Akan (2007) da öğretmenlerin takdir edilmesi ve ödüllendirilmesinin yönetime duyulan güveni artırarak kolektif çabayı teşvik edeceğini ifade etmiştir. Diğer yandan, problem çözme becerileri ile kolektif öğretmen yeterliği arasında olumlu yönde ve anlamlı bir bağlantı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin birlikte hareket etme kapasitesinin problem çözme becerilerini desteklediğini göstermektedir. Nitekim Avry (2021), iş birliğine dayalı problem çözmenin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal yönelimlerden de etkilendiğini belirterek kolektif yapının bu süreçteki rolünü vurgulamıştır. Öte yandan, yöneticilerin öğretmenlere göre algılanan desteği ile problem çözme becerilerinin birbiriyle bağlantısının olumsuz yönde olduğu aralarında anlamlılık bulunduğu saptanmıştır. Bu durum, yöneticiden yeterli destek göremeyen öğretmenlerin problem çözme süreçlerinde bağımsız hareket etme eğiliminde olabileceğini düşündürmekte; ancak bu konuda literatürde sınırlı sayıda çalışmanın bulunması (örneğin doğrudan ilişki kuran bir çalışmaya rastlanmaması) dikkat çekicidir. Tüm bu bulgular, algılanan yönetici desteğinin, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ve problem çözme becerilerini doğrudan ve dolaylı biçimde etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ve problem çözme becerilerinin, algılanan yönetici desteğinin anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur ($R^2 = 0,46$; $F_{2,447} = 187,10$; $p < 0,05$). Standartlaştırılmış katsayılar (β) incelendiğinde, kolektif öğretmen yeterliğinin problem çözme becerisine kıyasla yöneticiden algılanan desteği daha güçlü bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yüksek kolektif yeterlik ve güçlü problem çözme becerilerine sahip olmalarının, okul ortamında ortaya çıkan veya çıkması muhtemel problemlerin çözüm sürecinde yöneticilere etkili karar alma süreçlerinde katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Bandura, 1997; Goddard vd., 2000). Literatürde, doğrudan kolektif yeterlik ve problem çözme becerilerinin yönetici desteğini yordayıcı değişkenler olarak ele alındığı çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, benzer kavramsal çerçeveyi destekleyen bazı bulgular mevcuttur. Örneğin, Güner ve Yurtseven (2022) okul yöneticilerinin liderlik becerileri, vizyon geliştirme, risk alma, öğretmenleri takdir etme ve takım çalışmasına verdiği önemin eğitimde kaliteyi artıran önemli faktörler olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Çevrik (2022) karizmatik liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını geliştirme sürecinde etkili rol oynadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, Kolektif yeterliğin yüksek olduğu okullarda öğretmenler arasında bilgi paylaşımının ve deneyim aktarımının artması, problem çözme süreçlerinin daha etkili ve hızlı ilerlemesine olanak sağlamaktadır (Evans, 1991; Kalaycı, 2001). Ayrıca, öğretmenlerin problem çözme becerileri ile kolektif yeterlik algılarının birlikte gelişmesi, öğretmenlerin kendilerini yalnızca bireysel değil, grup bağlamında da daha yetkin hissetmelerine ve yöneticiden aldıkları destekten daha verimli şekilde yararlanmalarına katkı sunmaktadır (Bhanthumnavin, 2000; Eisenberger et al., 2002). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olması, yalnızca bireysel ve örgütsel verimliliği artırmakla kalmayıp, aynı zamanda yöneticiler tarafından algılanan desteğin niteliğini de önemli ölçüde güçlendirmektedir. Bu durum, etkili liderlik ile öğretmen yeterlikleri arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya koymakta ve güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır (Duman vd., 2013; Pohl & Galletta, 2016).

Sonuç olarak, bu çalışma algılanan yönetici desteğinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ve problem çözme becerileri ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, kolektif öğretmen yeterliği ile yöneticiden algılanan destek arasında negatif, problem çözme becerileri ile kolektif yeterlik arasında ise pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı yüksek olduğunda yöneticiden algılanan desteği telafi etme eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir (Akan, 2007; Avry, 2021; Bursalıoğlu, 2003). Regresyon analizi sonuçları, kolektif öğretmen yeterliği ve problem çözme becerilerinin algılanan yönetici desteğinin anlamlı yordayıcıları olduğunu ve kolektif yeterliğin problem çözme becerisine kıyasla daha

güçlü bir etki gösterdiğini ortaya koymuştur ($R^2 = 0,46$; $F_{2,447} = 187,10$; $p < 0,05$). Bununla birlikte, mesleki kıdem, okul türü veya sınıf mevcudu gibi değişkenlerin etkisi incelenmediği için bu koşullara dair çıkarım yapılamamaktadır. Literatürde benzer kavramsal çerçeveleri destekleyen çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, yöneticilerin liderlik becerileri, öğretmenleri takdir etme ve takım çalışmasına verdiği önem, kolektif yeterlik ve problem çözme süreçlerini güçlendirmektedir (Güner & Yurtseven, 2022; Çevrik, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin kolektif yeterlik ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olması, hem bireysel hem de örgütsel verimliliği artırmakta ve yöneticiler tarafından algılanan desteğin niteliğini güçlendirmektedir.

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda eğitim politikacıları ve uygulayıcılarına yönelik bazı öneriler sunulabilir. İlk olarak, okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik destekleyici liderlik tutumlarını güçlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları sistematik biçimde uygulanmalıdır. Bu programlar; takdir, açık iletişim ve kapsayıcı karar alma süreçlerine odaklanmalıdır. İkinci olarak, öğretmenler arası kolektif iş birliğini teşvik eden okul kültürlerinin oluşturulması, mesleki dayanışmayı güçlendirecek ve özellikle yeni başlayan öğretmenlerin mesleki tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Üçüncü olarak, problem çözme temelli profesyonel gelişim programları, öğretmenlerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini analiz ve uygulama sürecine aktarmalarını kolaylaştıracak şekilde yapılandırılmalıdır. Dördüncü olarak, okullarda yönetsel desteğin düzeyini izleyen ve öğretmen görüşlerini esas alan geri bildirim sistemleri geliştirilerek, okul yöneticilerinin uygulamaları sürekli değerlendirilmeli ve iyileştirme fırsatları belirlenmelidir. Son olarak, kolektif yeterlik ve problem çözme becerilerinin liderlik politikalarıyla bütünleştirildiği ulusal eğitim stratejileri, okulun genel başarısına doğrudan katkı sunacak şekilde planlanmalıdır. Bu öneriler, yalnızca bireysel öğretmen performansını değil, aynı zamanda kurumsal dayanışmayı ve eğitimde sürdürülebilir kaliteyi güçlendirecek niteliktedir.

Bu çalışma değerlendirildiğinde, bazı sınırlılıklarının olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırma, nicel bir yaklaşım çerçevesinde yürütülmüş olup, kolektif öğretmen yeterliği, algılanan yönetici desteği ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan ilişki tarama modeli, verilerin mevcut durum üzerine temellendirilmesini sağlasa da, değişkenlerin derinlemesine analizine imkân tanımamaktadır. Ayrıca, araştırmanın örneklemini yalnızca Zonguldak ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler ($N=450$) oluşturmakta olup, seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen bu grup bulguların genele yayılmasını sınırlamaktadır. Katılımcıların yalnızca öğretmenlerden oluşması ve yöneticilerin ya da diğer paydaşların görüşlerinin dâhil edilmemesi de araştırmanın başka bir sınırlılığıdır. Nitel veri kaynaklarının kullanılmaması, ilişkilerin altında yatan nedenlerin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda farklı illerde, farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerle daha çeşitli örneklemler oluşturularak, karma yöntem yaklaşımlarıyla daha kapsamlı analizler yapılması önerilmektedir.

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ	
Makale Bilgileri:	
Değerlendirme:	<i>İki Dış Hakem /Çift Taraflı Körleme</i>
Etik Beyan:	<i>* Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur</i>
Benzerlik Taraması:	<i>Yapıldı /intihal.net vb.</i>
Etik Bildirim:	<i>sobed@mehmetakif.edu.tr</i>
Etik Kurul Kararı:	<i>Bu çalışma için 29.05.2025 tarih ve 2014/08-13 sayılı kararla Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı alınmıştır.</i>
Katılımcı Rızası:	<i>Katılımcı yoktur.</i>
Mali Destek:	<i>Çalışma için herhangi bir kurum ve projeden mali destek alınmamıştır.</i>
Çıkar Çatışması:	<i>Çalışmada kişiler ve kurumlar arası çıkar çatışması bulunmamaktadır.</i>
Yapay Zekâ Kullanımı:	<i>Yazar, bu çalışmada yapay zekâ destekli uygulama kullanmadığını belirtmiştir.</i>
Telif Hakları & Lisans:	<i>Çalışmada kullanılan görsellerle ilgili telif hakkı sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.</i>
Article Information:	
Peer-Review:	<i>One Field Editor-Two External Reviewers/Double-Blind Review</i>
Ethical Statement:	<i>* It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.</i>
Plagiarism Checks:	<i>Yes / intihal.net etc.</i>
Complaints:	<i>sobed@mehmetakif.edu.tr</i>
Ethics Committee Approval:	<i>For this study, approval was obtained from the Human Research Ethics Committee of Zonguldak Bülent Ecevit University with the decision dated 29.05.2025 and numbered 2014/08-13.</i>
Informed Consent:	<i>No participants.</i>
Financial Support:	<i>The study received no financial support from any institution or project.</i>
Conflict of Interest:	<i>No conflict of interest.</i>
Use of Artificial Intelligence:	<i>The author states that they did not use any AI-assisted applications in this study.</i>
Copyrights & Licence:	<i>The required permissions have been obtained from the copyright holders for the images and photos used in the study. Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.</i>

KAYNAKÇA

Araştırma ve İnceleme Eserler

- Abedini, F., Bagheri, M. S., & Sadighi, F. (2018). Exploring Iranian collective teacher efficacy beliefs in different elt settings through developing a context-specific english language teacher collective efficacy scale. *Cogent* 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1552340>
- Açıköz, A. (2023). *Öğretmenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkide yönetici desteğinin düzenleyici etkisi / The moderating effect of administrator support on the relationship between teachers' basic psychological needs and their quality of school life* (Doctoral dissertation). Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akça, F., & Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Education Journal*, 17(3), 767-780. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817933>
- Arıkan, S. (2009). *Collective efficacy and organizational effectiveness: Antecedents and consequences*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Avry, S. (2021). *Beyond the dichotomy between the socio-cognitive and socio-emotional spaces: The pervasive role of emotions in collaborative problem-solving* (Doctoral dissertation). Université de Geneve, Geneve.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bhanthumnavin, D. (2000). Importance of supervisory social support and its implications for hrd in Thailand. *Psychology and Developing Societies*, 12(2), 155-166. <https://doi.org/10.1177/097133360001200>
- Bilen, M. (1993). *Plandan uygulamaya öğretim*. 3. Baskı: Takav Matbaacılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. (2. Baskı): Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı): Pegem Akademi.
- Cai, Y. ve Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100854. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100854>.
- Cevar, M. (2021). *Okul kültürü ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki (Zonguldak ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Charles R, & Lester, F. (1982). *Teaching problem solving: What, why & how*. Palo Alto, CA; Dale Seymour Publications.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.): John Wiley & Sons
- Çakmak-Otluoğlu, K. Ö. (2012). Protean and boundaryless career attitudes and organizational commitment: the effects of perceived supervisor support. *Journal of Vocational Behaviour*, 80, 638-646. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.03.001>
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(27), 297-309. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10332/126634>

- Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- von Davier, A. A., & Halpin, P. F. (2013). Collaborative problem solving and the assessment of cognitive skills: Psychometric considerations. *ETS Research Report Series*, 2013(2), i-36. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2013.tb02348.x>
- Delea, M. G., Sclar, G. D., Woreta, M., Haardörfer, R., Nagel, C. L., Caruso, B. A. & Freeman, M. C. (2018). collective efficacy: Development and validation of a measurement scale for use in public health and development programmes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2139. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102139>
- Duman, B., Göçen, G., & Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144-155. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd>
- Duranovic, M., Klasnic, I., & Vidic, T. (2024). Principal support and teacher self-efficacy as predictors of collective teacher efficacy. *European Journal of Educational Research*, 13(2). <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.693>
- Eisenberger, R. Stinglhamber, F. Vandenberghe, C. Sucharski, I.L. and Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565–573. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.565>
- Emiru, E. K. & Gedefaw, M. T. (2024) The effect of teacher self-efficacy on learningengagement of secondary school students. *Cogent Education*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2308432>
- Evans, J. R. (1991). Creativity in OR/MS: The creative problem solving process. *Interfaces*, (27), 12-15. <https://doi.org/10.1287/inte.27.5.78>
- Garip, N. Ç. (2023). *Algılanan yönetici desteği ile işten ayrılma niyeti ilişkisi: öğretmenlere yönelik bir araştırma / The relationship between perceived supervisor support and turnover intention: a research for teachers*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Giray D. M. (2013). İş yeri desteği, örgüt, yönetici ve çalışma arkadaşları desteğine genel bir bakış. *İş Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 15(3), 68-81. <https://doi.org/10.4026/1303-2860.2013.0232.x>
- 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. <https://psycnet.apa.org/buy/2001-18059-003>
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: It's meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/0002831203700247>
- Gökharman, İ., (2024). *Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik ve kolektif yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10332/126634>
- Güner, M. C., Yurtseven, N. (2022). Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 893-911. <https://doi.org/10.24315/tred.1093819>
- Heikonen, L., Ahtiainen, R., Hotulainen, R., Oinas, S., Rimpela, A., & Koivuhovi, S. (2024). Collective teacher efficacy, perceived preparedness for future school closures and work-related stress in the teacher community during the COVID-19 pandemic. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104399. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104399>

- Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and psychological research*, 5(1), 1-10.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamaları*: Gazi Kitabevi.
- Kapat, S., (2022). *Öğretmenlerin kolektif yeterlik davranışlarının örgüt kültürüne etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS-AMOS-META uygulamalı istatistiksel analizler*: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*, (8.Baskı): Beta Basım Yayım.
- Korkut, F. (2002). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*: Anı Yayıncılık.
- Kottke, J. L and Sharafinski, C. E. (1988). Measuring perceived supervisory and organizational support. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1075-1079. <https://doi.org/10.1177/001316448848402>
- Kozikoğlu, I. (2019). Investigating critical thinking in prospective teachers: metacognitive skills, problem solving skills and academic self-efficacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 111-130. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220699>
- Lorenzo, M. (2005). The development, implementation, and evaluation of a problem solving heuristic. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(1), 33-58. <https://doi.org/10.1007/s10763-004-8359-7>
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik-ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), 93-112. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10336/126664>
- Pohl, S. ve Galletta, M. (2016). The role of supervisor emotional support on individual job satisfaction: a multilevel analysis. *Applied Nursing Research*, 33, 61-66. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2016.10.004>
- Rhoades, L. and Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714. <https://psycnet.apa.org/buy/2002-15406-008>
- Robertson, S. I. (2005). *Problem solving*: Psychology Press, Taylor & Francis.
- Sguera, F, B, R, P., Huy, Q, N., Boss, R., Wayne and B., David, S. (2018). The more you care, the worthier i feel, the better i behave: how and when supervisor support influences (un) ethical employee behavior. *Journal of Business Ethics*, 153, 615-628. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3339-8>
- Shanock, L.R. and Eisenberger, R. (2006). When supervisors feel supported: relationships with subordinates' perceived supervisor support, perceived organizational support, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(3). <https://psycnet.apa.org/buy/2006-07101-014>
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*: Yargı Yayıncılık.
- Tenteriz, Y. & Tozkoparan, G. (2022). Algılanan yönetici desteği ve algılanan çalışma arkadaşları desteğinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi. *Business and Economics Research Journal*, 13(1), 89-107. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1027432>
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student learning: the relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy İnschools*, 3(3), 189-09. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2703/35540>

- Üren, S. G. (2011). *Algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılığa etkisi: imalat sektöründe faaliyet gösteren bir firma örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Üstün, A., Bozkurt, E. (2003) İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 13-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi>
- Yaman, S. ve Dede, Y. (2008). Yetişkinler için problem çözme becerileri ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi* 7(14), 251-269. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10332/126630>
- Yoon, J. ve Lim, J. C. (1999). Organizational support in the workplace: The case of Korean hospital employees. *Human Relations*, 52(7), 923- 945. <https://doi.org/10.1023/A:1016923306099>
- Zincirli, M. & Demir, B. (2021). Öğretmenlerin okullarda kolektif yeterlik algılarına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Müfredat ve Öğretim Dergisi*. 13(2), 1709-1723. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijocis>