

Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Adaptation of Collective Teacher Culture Scale to Turkish

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ¹, Çiğdem APAYDIN², Mustafa ÇELİK³

¹ Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye, msbellibas@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-1281-4493>)

²Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, cigdemapaydin@akdeniz.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-4457-3199>)

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, 02mustafacelik@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-0619-8495>)

Geliş Tarihi: 09.09.2022

Kabul Tarihi: 13.12.2022

ÖZ

Bu araştırmada, Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Kültürü (Collective Teacher Culture) Ölçeğinin (KÖKÖ) Türkçeye uyarlanmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda, öncelikle ilgili ölçeğin Türkçe çevirisi yapılarak dil ve kapsam geçerliğine yönelik işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler sonrasında oluşan Türkçe ölçek formu ile toplanan veriler üzerinden güvenirlik ve geçerliğe yönelik analizler yapılmıştır. Analizlerde, Türkiye'nin çeşitli illerindeki kamu okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, Bilim ve Sanat Merkezi, Halk Eğitim Merkezi) görev yapmakta olan 346 öğretmenden toplanan veriler kullanılmıştır. Yapı geçerliği için kullanılan açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ölçeğin iki boyut ve 17 maddeden oluşan yeni bir formunu oluşturmuştur. Bu kapsamda, ölçeğin Türkçe formunun alt boyutları olarak öğretmenler arası ortak anlayış ve öğretmen işbirliği boyutları elde edilmiştir. Sonuç olarak, Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğine yönelik yeterli kanıtlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kolektif öğretmen kültürü ölçeği, uyarlama, geçerlik-güvenirlik.

ABSTRACT

In the present study, validity and reliability analyses were conducted to adapt the Collective Teacher Culture Scale (COLQ) to Turkish, which was developed by Skaalvik and Skaalvik (2021). Study followed several steps. Firstly, the scale was translated into Turkish and the language and content validity procedures were carried out. Reliability and validity were conducted using the dataset collected with the Turkish scale form. The analyses were carried out with the data collected from 346 teachers working in public schools (kindergarten, primary school, secondary school, high school, Science and Art Center, Public Education Center) in various provinces of Turkey. Explanatory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) used for construct validity created a new form of the scale consisting of two dimensions and 17 items. The dimensions of mutual understanding between teachers and teacher cooperation were obtained as sub-dimensions of the Turkish form of the scale. As a result, sufficient evidence was presented for the validity and reliability of the Turkish version of the Collective Teacher Culture Scale.

Keywords: Collective teacher culture scale, adaptation, validity-reliability.

GİRİŞ

Günümüzde öğrenci başarısına dair vurgu her zamankinden çok daha güçlü bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Genelde eğitim kurumlarının özeldir okulların öğrencilerin başarısını iyileştirme konusunda ulusal ve uluslararası düzeyde büyük bir baskı altında olduğu söylenebilir. Öğrenci başarısına güçlü etkisi nedeniyle baskıyı doğrudan hissedenler genelde öğretmenler olmaktadır (Flores, 2020). Birlikte hareket eden, yüksek bir iş-doyumuna ve adanmışlık duygusuna sahip, sürekli gelişim sürecinde bulunan öğretmenler olmadan öğrenci başarısına ilişkin sürdürülen reform çabalarının başarılı olma ihtimali oldukça düşüktür (Stearns vd., 2015).

Örgütler olarak okullardan istenilen çıktılarının ortaya çıkması büyük ölçüde öğretmenlerin kolektif çabasına bağlıdır. Bireysel düşünüldüğünde öğretmenler sadece kendi sınıflarında etkili olabilirken, kolektif bir bilinç ile hareket eden öğretmenler birbirlerine destek sunarak okulun ortalama başarısını artırabilirken aynı zamanda sınıflar arasındaki başarı farkını da azaltabilirler (Levine ve Marcus, 2007). Skaalvik ve Skaalvik (2021), yüksek kolektif öğretmen kültürünün hâkim olduğu okullardaki öğretmenlerin, kolektif kültürün zayıf olduğu okullardaki öğretmenlere kıyasla daha güçlü bir özerklik, iş doyumunu ve aidiyet algılarına sahip olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında güçlü bir sosyal etkileşimin olduğu ve öğretmenlerin birlikte hareket edebildiği okullardaki öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin de daha güçlü olduğu görülmektedir (Ross, Hogaboam-Gray ve Gray, 2004). Öğretmenlerin bireysel yeterliklerinin toplamının ötesinde yeterliğe atıfta bulunan kolektif yeterlik (Bandura, 2000) daha güçlü bir öğretmen mesleki gelişimine (Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2022), daha yüksek bir adanmışlık duygusuna (Cansoy, Parlar ve Polatcan, 2020) ve iyileştirilmiş öğrenci başarısına işaret etmektedir (Eells, 2011). Bu nedenle kolektif öğretmen kültürünün benzer bir biçimde olumlu öğretmen ve öğrenci çıktıları ile ilişkili olması beklenebilir. Bunun tersi düşünüldüğünde öğretmenlerin kendilerini izole ettiği okul ortamlarında yabancılaşma ve tükenmişlik gibi olumsuz duyguların hâkim olduğu gözlemlenmiştir (Schlichte, Yssel ve Merbler, 2005).

Öğretmenlerin duygu durumları, mesleki gelişimleri ve sınıf içi uygulamaları ile öğrenci başarısı açısından büyük öneme sahip olmasına karşın, okullarda kolektif öğretmen kültürüne ilişkin uluslararası araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Türkiye’de öğretmen işbirliği, mesleki öğrenme toplulukları gibi kolektif kültürün bileşenlerini oluşturan konularda çokça araştırma mevcut iken kolektif kültüre ilişkin araştırma girişimi bulunmamaktadır. Türkiye’deki okullarda kolektif öğretmen kültürüne odaklanan bu çalışmanın hedefi gerek araştırmacıların gerekse politika yapımcılar ile uygulayıcıların okulların kolektif kültürünü değerlendirmek ve geliştirmek adına kullanabilecekleri bir ölçme aracı ortaya koymaktır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından geliştirilen kolektif öğretmen kültürü ölçeğini Türkçeye uyarlayarak Türk eğitim ve okul sistemine uyarlanacak biçimde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmek ve ilgili ölçeği tüm eğitimcilerin hizmetine sunmaktır.

1.1. Teorik Çerçeve

Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından tanımlanan kolektif öğretmen kültürü kavramı bir okulda bulunan öğretmenlerin geliştirdikleri ortak eğitsel hedefleri ve değerleri, güçlü bir öğretmen işbirliği ve kolektif yeterlik, olumlu ve destekleyici sosyal ilişkileri kapsamaktadır. Kolektif öğretmen kültürü; ortak değerler, değerler uyumu, kolektif meslektaş yeterliği, destekleyici meslektaş ve öğretmen işbirliği alt boyutlarından oluşmaktadır.

1.2. Ortak Değerler

Değerler kavramı çok tartışılmış olsa da, örgütsel değerlere yapılan atıflar eğitim yönetimi alanında nadirdir. Örgütsel değerler, örgütsel işlevin basit, anlaşılır değişkenleri olarak görülür (Greenfield ve Ribbins, 1993). Örgütsel değerler, kişisel değerler ve bireysel rollerle uyumlu (Brudney, Hebert ve Wright, 2000); işyeri kültürüne katkıda bulunan ilkeleri içeren (Schein,

1992); örgütsel amacı oluşturmak için maddi olmayan örgütsel niteliklerden oluşan (Bolman ve Deal, 2008) ve örgütsel vizyonu hayata geçiren yönetim ilkelerinin kümesi olarak tanımlanır (Senge, 1990). Örgütsel değerler birden fazla bireysel değerın yamalı bohçası olarak yorumlanabilir. Ortak amaç ve değerler kolektif öğretmen kültürünün önemli bir alt boyutudur. Ortak amaç ve değerler uyarlanabilir öğretmen işbirliği için önemli bir ön koşul olarak algılanmaktadır. İşbirliği istekli ortaklar arasında güvene dayalı ilişkiler gerektirir (Thomson ve Perry, 2006). Skaalvik ve Skaalvik (2018) çalışmasında, öğretmenler arasında paylaşılan değerler algısının iş tatmini ile pozitif, tükenmişlik belirtileri ve öğretmenlik mesleğini bırakma motivasyonu ile negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca ortak amaç ve değerleri vurgulayan öğretim liderliği kolektif öğretmen yeterliğini artırmaktadır (Cansoy vd., 2020). Olumlu sosyal ilişkilerin, destekleyici çevrenin, kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmenler arasındaki işbirliğinin, ortak amaç ve değerlerin birbiriyle ilişkili yapılar olduğu ve kolektif öğretmen kültürünü oluşturduğu söylenebilir.

1.3. Değerler Uyumu

Birey ve çevre arasındaki uyum, örgütsel literatürde birey ile meslek, birey ile çalışma grubu ve birey ile örgüt arasındaki uyum olarak kabul edilir (Muchinsky ve Monahan, 1987). Birey ve örgüt arasındaki uyum ile ilgili çalışmalarda (Yahyagil, 2005; Yücel ve Çetinkaya, 2016; Kılıç ve Yener, 2015; Özcan, 2012) birey ve örgüt arasındaki uyumun değerlendirilmesinde değerlere odaklanılır. Çünkü değerler örgüt ve birey için istikrarlı davranışların ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Taşdan, 2010). Eğitim kurumlarında değerler uyumu kavramı, öğretmenlerin etkili değerlendirme ve öğretim uygulamalarını neyin oluşturduğu konusunda birbirleriyle anlaşma derecesi olarak tanımlanır (Donohoo, O'Leary ve Hattie, 2020). Bir okuldaki öğretmenler kendi aralarında ne kadar uyumlu olursa, sosyal olarak ikna olma olasılıkları da o kadar yüksek olur (Ross vd., 2004). Değerler uyumunun yüksek olduğu bir okulda, öğretmenler başarılı işbirliğini deneyimlemek için daha fazla fırsat bulabilir böylece meslektaş desteğini oluşturan sosyal süreçlerin, kolektif yeterlik üzerindeki olumsuz duyguları azaltılabilir. Skaalvik ve Skaalvik (2021: 1396) değerler uyumunu "*öğretmenlerin öğretim yaptıkları okulda hâkim olan normları ve değerleri hissetme derecesi*" olarak tanımlamıştır. Değer uyumunun yapısı, paylaşılan değerler ile örtüşür. Yazarlara göre değer uyumu bireysel açıdan öğretmenin çalışmakta olduğu okulda var olan hedef ve değerleri paylaşıp paylaşmadığına odaklanır. Ortak değerlerin yüksek olduğu bir okulda, bazı öğretmenler okulda hâkim olan değerlerin kendi kişisel değerleriyle uyumlu olmadığını düşünebilir. Bu durum öğretmenlerin değer uyumsuzluğuna düşmelerine neden olup, onların birbirleriyle olan etkileşimlerini etkileyerek motivasyonları üzerinde önemli bir etki oluşturabilir (Moller vd., 2013). Öğretmenlerin motivasyonu öğretimlerini etkileyebileceğinden, öğretmenler arasındaki ve öğretmenler ile okul yönetimi arasındaki sosyal ilişkiler de öğrencilerin öğrenmesini doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyebilir. Öğretmenler arasındaki sosyal etkileşimlerin kalitesi, öğretmenlerin birlikte çalışma yeteneklerini ve istekliliklerini etkileyerek onların ortak çaba yoluyla başarılı olma deneyimlerini de artırabilir. Bu tür deneyimler, kolektif öğretmen yeterliğinin geliştirilmesi için önemli gereksinimlerdir (Bandura, 1997).

1.4. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Kolektif öğretmen yeterliği terimi, Rotter (1966) tarafından ileri sürülen kontrol odağı teorisine ve Bandura (1997) tarafından önerilen sosyal bilişsel teoriye kadar uzanan popüler bir araştırma konusudur. Ayrıca yazarlar, kolektif öğretmen yeterliğinin bireysel niteliklerin toplamından daha fazlası olduğunu öne sürmüşlerdir. Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin eylemlerini kontrol etmelerini ve verilen bir görevi yerine getirmelerini sağlayan bir grubun ortak inancıdır. Bandura (1997) bu durumu karşılıklı nedensellik olarak açıklamakta ve kolektif yeterlik inancını, inançların ve eylemlerin karşılıklı olarak birbirini geliştirdiği bir iklimi oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu döngüde olumlu bir öğrenme kültürü, öğrenci başarısına yol açan kolektif kültürü teşvik etmektedir. Böylece kolektif öğretmen yeterliği bir okuldaki kolektif öğretmen kültürünün oluşumunda önemli rol alır. Öğretmenler, kolektif çabalarıyla başarılı olabilirler.

Kolektif yeterlik en güçlü kaynağı, ustalık deneyimleridir (Adams ve Forsyth, 2006). Skaalvik ve Skaalvik (2007) işbirliği ve ortak çabadan kaynaklanan ustalık deneyimlerinin, birlikteliğe olan inancı artırmak için özellikle uygun olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte, personel arasında ortak amaç ve değerlerin yanı sıra öğretmenlerin değer uyumu duygusunun başarılı işbirliği ve kolektif yeterlik geliştirmek için ön koşul olduğu söylenebilir. Skaalvik ve Skaalvik (2019), kolektif öğretmen yeterliğini, değer uyumu ve destekleyici bir meslektaş ortamında çalışma ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler ve okul yönetimi arasında olduğu kadar öğretmenler arasındaki olumlu ve destekleyici sosyal ilişkilerin, toplu öğretmen yeterliği ile ilişkilidir (Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2021). Öğretmenlerin ortak çaba ile başarılı olabileceklerine inanmaları, kendi aralarındaki sosyal etkileşimin kalitesini artırabilir.

1.5. Destekleyici Meslektaşlar

Meslektaş desteği, bir örgütte çalışan bireylerin mesleki anlamda kendi aralarında paylaşmış oldukları bilgi, teknik ve temel becerileri ifade eder. Bireyin iş dışında da çalışma arkadaşlarından almış olduğu destek meslektaş desteği olarak nitelendirilir (Çoban, 2005). Meslektaş desteği, çalışma arkadaşlarının birbirlerine sağladıkları iş ve duygusal desteğin tamamı olarak tanımlanabilir. Çalışanlar arasında olumlu sosyal ilişkiler meslektaşlar arasında paylaşılan değerlerin uyumlu olduğunu gösterir (Scott ve Bruce, 1994). Çalışma arkadaşlarının kendi aralarında paylaşmış oldukları bilgi ve deneyimler, çalışanların motivasyonlarını olumlu etkiler (Şirin ve Yücel, 2020). Destekleyici meslektaşlar öğretmenlik mesleğinde bir güç kaynağı olarak nitelendirilmiştir (Waddell, 2010). Destekleyici bir ortam iş kaynaklarının, iş tatmininin ve örgütsel bağlılığın önemli bir belirleyicisidir (Geisler, Berthelsen ve Muhonen, 2019). İşyerinde olumlu ve destekleyici sosyal ilişkilerin bağlılık, aidiyet duygusu, kolektif öğretmen yeterliği ve iş tatmini ile pozitif, tükenmişlikle negatif ilişkili olduğunu göstermiştir (Skaalvik ve Skaalvik, 2019). Kolektif bir kültür değer uyumu, sosyal destek ve kolektif yeterlik ile karakterize edildiğinde, öğretmenlerden yüksek derecede özerkliği deneyimlemeleri beklenebilir. Örneğin işyerine ait olma ihtiyacının karşılanma derecesi, kişinin motivasyonunu ve bağlılığını etkileyebilir. Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları okula aidiyet duygularının yüksek, iş doyumu ve duygusal tükenme ile düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Polat, 2019).

1.6. Öğretmen İşbirliği

Örgütsel araştırmalarda, işbirliği kavramı sosyal öğrenme ve yetişkin öğrenme teorilerine dayanmaktadır (Çoban, Özdemir ve Bellibaş, 2020). Eğitim bağlamında, bu teoriler, bireylerin kolektif olarak çalışmalarını ve birbirlerinden öğrenmeleri için fırsatlar oluşturarak öğrenme ortamının iyileştirilmesine odaklanır (Goddard vd., 2015; Wahlstrom ve Louis, 2008). Eğitimde öğretmen işbirliği, öğretmenlerin meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunma deneyimlerini ve birbirlerinden öğrenme fırsatlarını ifade eder (Geijsel vd., 2009). Ayrıca, öğretmen işbirliği, öğretimde değişimi (Darling-Hammond, 2017) ve öğrenci başarısını (Goddard vd., 2007) teşvik eden profesyonel öğrenme topluluklarının en hayati bileşenlerinden biridir. Okullarda öğretmen işbirliği, pedagojik çalışmalarını karşılıklı hedeflere yönlendiren, her biri grup içinde kendi özerkliğini koruyan ve birbirine güvenen bir grup öğretmen tarafından bir etkinlik olarak nitelendirilir (Vangrieken vd., 2015). Öğretmen işbirliği, öğretmenler arasında değişim ve desteğin artmasına neden olmakta ve bu da hem kişisel hem de mesleki ilişkileri güçlendirmektedir (Çoban vd., 2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada, öğretmen işbirliğinin aracılık ettiği öğretmenlerin kolektif etkinliği üzerinde ana liderliğin dolaylı bir etkisi bulunmuştur (Goddard vd., 2015). Okul yöneticileri, öğretmenler arası işbirliğini destekleyerek öğretmenlerin sorumluluk almalarını sağlar (Liu vd., 2021). Böylelikle öğretmenlerin öğretme becerileri gelişir ve öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme çıktılarından sorumlu hissetmelerini sağlar (Hallinger ve Murphy, 1985).

Sosyo-bilişsel öğrenme teorisyenleri, okuldaki sosyal etkileşimlerin öğretmenlerin karşılıklı olarak belirlenmiş hedefleri birlikte gerçekleştirebilmeleri için fırsatlar sağladığını, böylece bireylerin kendilerini akranlarıyla karşılaştırdıkları ve böylece tüm grubun potansiyeli

hakkında fikir edinebildikleri durumlar yarattığını savunmuşlardır (Goddard vd., 2015; Goddard ve Kim, 2018). Bireylerin, diğer grup üyelerinin kendi hedeflerine ulaşma yeteneklerine inandıkları takdirde, işbirliğinin kişisel hedeflerine ulaşmada yararlı olduğu düşünülür (Johnson ve Johnson, 1989). Bu nedenle bir grubun potansiyeline olan bireysel inanç, toplumsal karşılıklı bağımlılık ve dolayısıyla işbirliği için ön koşuldur (Little ve Madigan, 1997; Logsdon, 1991). Hollanda'da (Truijen vd., 2013), Güney ve Orta Amerika'da (Gray ve Summers, 2015) yapılan ampirik çalışmalarda, öğretmenlerin ortak çalışmalarının potansiyeline inandıkları takdirde işbirlikçi ilişkilere girme ve daha yoğun işbirliği yapma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Gray ve Summers, 2015).

YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerindeki kamu okullarında görev yapan 346 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada 346 katılımcı olup, katılımcıların yarısı AFA sürecinin yer aldığı Çalışma 1 grubu için diğer yarısı DFA sürecinin yer aldığı Çalışma 2 grubu olarak ayrılmıştır. Dolayısıyla her iki çalışmaya da 173 kişi rastlantısal olarak seçilmiştir.

2.2. Uyarlama Çalışması

Bu araştırmada, Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğinin (KÖKÖ) Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır (Brislin, 1980). Bu kapsamda ölçek İngilizceden Türkçeye eğitim yönetimi alanında doktoraşı bulunan, ayrıca Türkçe ve İngilizce diline hâkim üç uzman öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak çevrilmiştir. Bu çeviriler araştırmacılar tarafından bir araya getirilmiş, en uygun anlam üzerinde tartışılmıştır. Çevrilen maddelerin en anlaşılır olanı üzerinde araştırmacılar hem fikir olduktan sonra tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Bu aşamada, İngilizce versiyonunda destekleyici meslektaşlar boyutunda yer alan 2. ile 4. maddelerin aynı olduğu görülerek orijinal ölçeği geliştiren yazarlardan biri olan Einar M. Skaalvik'den e-posta aracılığı ile görüş alınmıştır. Einar M. Skaalvik 2. ile 4. maddelerin tekrar ettiğini teyit ederek, 4. maddenin doğru ifadesini göndermiştir. Daha sonra ölçme aracı, eğitim dili İngilizce olan bir eğitim yönetimi programından doktoraşı öğretim üyesi tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Bu çeviri, Einar M. Skaalvik'e e-posta aracılığı ile gönderilmiş ve İngilizce geri çevirinin orijinal ölçekle anlamsal eşdeğerliliği konusunda teyit alınmıştır. Böylece ölçeğin İngilizce çevirisi ile Türkçe çevirisi arasındaki anlam kayması önlenmeye çalışılmıştır.

Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanmasının ardından Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında, kapsam geçerliği eğitim yönetimi ve öğretmen yetiştirme alanında uzman 4 öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından hazırlanan uzman değerlendirme formu belirlenen uzmanlara gönderilerek uzmanlardan ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve öğretmenlerin kolektif kültür düzeylerini ölçme açısından uygunluğu konusunda görüş talep edilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerde düşük cümleler, kelimelerin Türkçeye uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından bazı küçük düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve ölçek düzenlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir.

Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği (KÖKÖ) dört boyuttan (ortak değerler, değerler uyumu, kolektif öğretmen etkinliği, destekleyici meslektaşlar) ve toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ortak değerler boyutu (1,2,3) üç maddeden, değerler uyumu (4,5,6) üç maddeden, kolektif öğretmen etkinliği (7,8,9,10) dört maddeden ve dördüncü boyut olan destekleyici meslektaşlar (11,12,13) ise üç maddeden oluşmaktadır. KÖKÖ, 6'lı (1=tamamen katılmıyorum, 6 = tamamen

katılıyorum) Likert tipindedir. Ölçeği oluşturan maddeler arasında ters madde bulunmamaktadır. Orijinal ölçeğin boyutlarına ait Cronbach alfa değerleri sırasıyla ortak değerler ($\alpha = .84$), değerler uyumu ($\alpha = .81$), kolektif öğretmen etkinliği ($\alpha = .80$) ve destekleyici meslektaşlar ($\alpha = .73$) şeklindedir.

Skaalvik ve Skaalvik (2021) öğretmenler arasında olumlu sosyal ilişkilerin, destekleyici çevrenin, kolektif öğretmen yeterliğinin, ortak amaç ve değerlerin birbiriyle ilişkili yapılar olduğunu ve kolektif öğretmen kültürünü oluşturabileceğini belirtmektedir. Yazarlar Norveç okullarında öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapmalarının zorunlu hale getirilmesinden dolayı, kolektif öğretmen kültürü yapısına öğretmen işbirliğini dâhil etmediklerini ifade etmektedir. Ancak yazarlar bu boyutun önemine atıf yapmakta ve başarılı öğretmen işbirliğinin zorunlu ve planlı olduğu durumlarda, olumlu ilişkilerin, sosyal desteğin veya hedefler ve değerler üzerinde anlaşmanın iyi bir göstergesi olmayabileceğini belirtmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2021). Türkiye’de ise öğretmenler arasında zorunlu ve planlı bir işbirliği olmaması nedeniyle araştırmacılar tarafından ölçeğe dört maddeden (14,15,16,17) oluşan *öğretmen işbirliği* boyutu eklenmiştir. Ölçek 5’li Likert (5= Kesinlikle katılıyorum, 1= Kesinlikle katılmıyorum) tipinde hazırlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Ölçeğin güvenirlik analizi için SPSS 20.00 ve doğrulayıcı faktör analizi için LISREL VIII (Jöreskog ve Sörbom, 2001) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa katsayıları ve madde toplam korelasyonları ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmasında ise ölçeğe araştırmacılar tarafından dört madde eklenmesi nedeniyle açıklayıcı faktör analizi, ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yakınsak geçerlik (convergent validity) ve diskriminant geçerlik (discriminant validity), birleşik güvenirlik (composite reliability) ile ve her bir yapı tarafından ortalama açıklanan varyans (Average Variance Extracted =AVE) doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kullanılarak değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmıştır. En yüksek olabilirlik kullanımının uygun olmasını sağlamak için örneklem büyüklüğünün minimum 100 ila 150 arasında olması gerekmektedir. Örneklem büyüklüğü arttıkça, en yüksek olabilirlik yönteminden elde edilen veriler arasındaki farkı belirlemede de duyarlılık artmaktadır (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Değişkenler arasındaki korelasyonun belirlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ve Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları değerlendirilirken katsayılar, mutlak değer olarak .70 ile 1.00 arasında “yüksek”, .69 ile .30 arasında “orta”, .29 ve daha düşük değerlerde “düşük” düzeyde ilişkili olarak (Büyüköztürk, 2005) yorumlanmıştır.

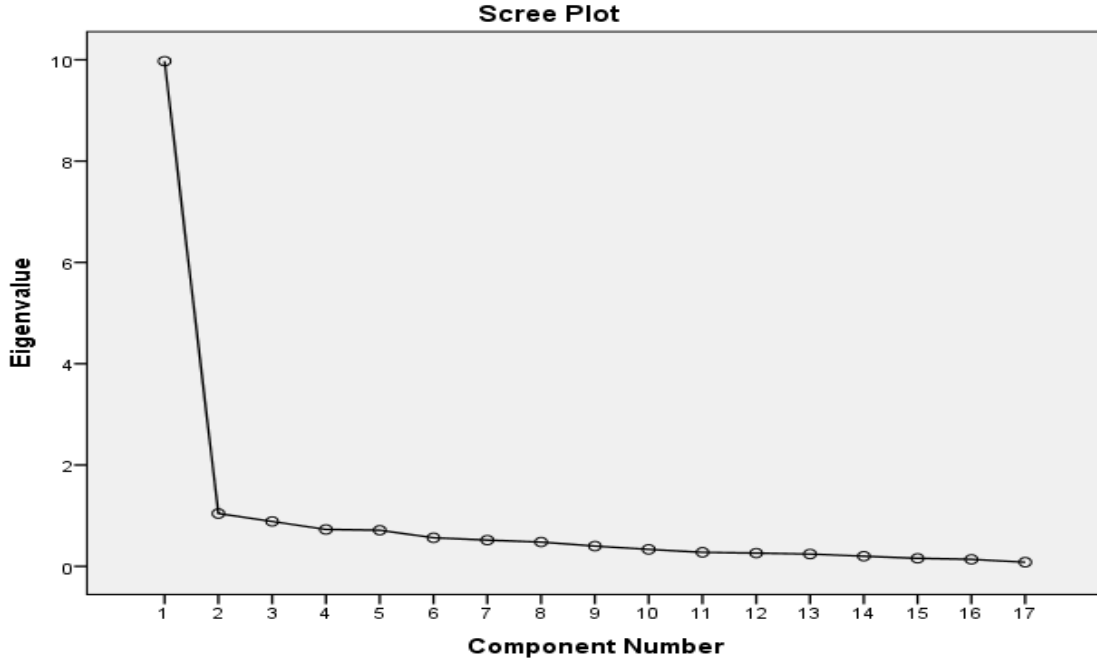
BULGULAR

3.1. Çalışma 1 - Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Çalışma 1’de 83 (%48) kadın, 90 (%52) erkek olmak üzere 173 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların 122’i (%70.5) lisans, 48’i (%27.7) yüksek lisans ve 3’ü (%1.7) doktora eğitimine sahiptir. Katılımcıların 11’i (%6.4) anaokulu, 26’sı (%15) ilkokul, 51’i (%29.5) ortaokul, 33’ü (%19.1) lise, 49’u (%28.3) Bilim ve Sanat Merkezi ve 3’ü (%1.7) Halk Eğitim Merkezinde görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri ise 1 ila 35 yıl arasında değişmekte olup, ortalama 15 yıldır.

KÖKÖ, 17 maddeden ve beş boyuttan bir ölçektir. İlk olarak açıklayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilerek ölçeğin faktör yapısının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Analiz sonucu elde

edilen KMO örneklem yeterliği istatistiği sonuçları, maddeler arası korelasyonların faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (KMO= .93) (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bir diğer varsayım testi olan Barlett küresellik testi sonucunda elde edilen veri yapısının AFA yapmaya uygun olduğunu göstermiştir ($\chi^2=2381.176$, $p<.000$). Analizde, öz değeri 1'den büyük olan 17 faktör olduğu belirlenmiştir. Şekil 1'de faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı verilmiştir.



Şekil 1. KÖKÖ'ye Ait Saçılma Diyagramı Faktör Yapısı.

Şekil 1 incelendiğinde, KÖKÖ için öz değeri diğer faktörlerden daha yüksek olan ve açıkladığı varyansı daha yüksek olan iki faktörün baskın olduğu anlaşılabilir. Velicer (1976) saçılma diyagramının araştırmacının bakış açısında göre değişebilen subjektif bir yöntem olduğunu, bu nedenle de diğer yöntemlere yardımcı bir yöntem olarak kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu aşamadan sonra, ölçeğin faktör yapısının daha iyi anlaşılabilmesi için döndürme yöntemlerinden varimax (dikey) döndürme kullanılmıştır. AFA için maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değeri .30 olarak alınmıştır. Veri yapısının çok değişkenli normallik özelliği göstermesi sebebiyle maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmıştır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Yapılan AFA sonucu maddelerin faktörlerde gösterdiği yük miktarı, özdeğerler, açıklanan varyans, açıklanan kümülatif varyans miktarı ve güvenilirlik değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğine Ait Faktör Yapısı

Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğine Ait Maddeler	Faktör-1 Öğretmen işbirliği ($\bar{x} = 2.97$)	Faktör-2 Öğretmenler arası ortak anlayış ($\bar{x} = 3.04$)
M13. Bu okuldaki öğretmenler, birbirlerine yardım eder ve birbirlerini destekler.	.83	
M15. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla birbirlerini gözlemler ve öğretim faaliyetlerine dair birbirlerine dönüt verirler.	.82	

M12. Bu okulda meslektaşlar arasındaki ilişkiler, dostluğa ve karşılıklı ilgiye dayanır.	.81	
M14. Bu okuldaki öğretmenler, ders planı yapmak için sıklıkla işbirliği yaparlar.	.78	
M17. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla öğrenci başarısını değerlendirmek için bir araya gelirler.	.70	
M11. Eğitim konularında, talep etmem halinde meslektaşlarımdan her zaman yeterli desteği alabilirim.	.66	
M16. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla ortak mesleki gelişim etkinliklerine katılırlar.	.65	
M8. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını başarıyla karşılar.	.59	
M7. Bu okulun öğretmenleri olarak, dezavantajlı öğrencileri bile eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edebiliriz.	.49	
M4. Eğitim değerlerim, bu okulda vurgulanan değerlerle uyumludur.		.77
M10. Bu okulda, davranış ve öğrenme güçlüğü bakımından en zorlayıcı sınıflarda bile, güvenli ve kapsayıcı bir atmosfer oluşturabiliyoruz.		.74
M9. Bu okulda disiplin problemleri ile başarılı bir şekilde baş etmemizi sağlayan ortak bir dizi kurala ve düzenlemeye sahibiz.		.72
M3. Bu okuldaki öğretmenler, genel öğretim faaliyetleri konusunda bir dizi norm ve kurallara sahiptir.		.72
M6. Okulumda nitelikli öğretimi oluşturan unsurlar konusunda bir uzlaşma ve ortak görüş vardır.		.71
M2. Bu okuldaki öğretmenler, okul gelişiminin amaçları ve araçları konusunda ortak bir algıya sahiptir.		.70
M1. Bu okuldaki öğretmenler ve idareciler, okulun hangi yönde geliştirilmesi gerektiği konusunda ortak bir anlayışa sahiptir.		.65
M5. Meslektaşlarım ve ben eğitimde neyin önemli olduğu konusunda hem fikiriz.		.62
Özdeğer	5.837	5.180
Açıklanan Varyans (%)	%34	%31
Cronbach Alfa	.93	.92
Toplam Varyans		%65
Toplam Cronbach Alfa		.96

Tablo 1 incelendiğinde KÖKÖ ölçeğinin ilk boyutunda 9, ikinci boyutunda 8 olmak üzere toplam 17 maddelik iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde Faktör-1’de .49 - .83, Faktör-2’de ise .62 - .77 arasında değişmektedir. Faktörlerin açıkladıkları varyans oranları incelendiğinde Faktör-1’in %34, Faktör-2’nin %31 açıklanan varyans oranına sahip olduğu toplamda iki boyutun %65’lik varyans açıklama oranını temsil ettiği belirlenmiştir. Söz konusu faktör adlarının isimlendirilmesinde özellikle faktör yükü yüksek olan maddeler incelenmiş ve alanyazın destekli isimlendirmeler yapılmıştır. Buna göre Faktör-1 “Öğretmen İşbirliği”, Faktör-2 “Öğretmenler Arası Ortak Anlayış” ismini almıştır. KÖKÖ’ye yönelik elde edilen boyutların aritmetik ortalama değerleri Tablo 1’de (her bir faktörün yanında parantez içinde) görülmektedir. Ölçeğe göre *Öğretmen İşbirliği* faktörünün 3.04’lük bir ortalamaya, diğer boyut olan *Öğretmenler Arası Ortak Anlayış* faktörünün de 2.97’lik değeri aldığı tespit edilmiştir. Tablo 1’de göre KÖKÖ için yapılan AFA sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır.

3.2. Güvenirlik Analizi

İç tutarlık (internal consistency) ölçek içindeki ifadelerin homojenliği ile ilgilidir. Tek boyutlu veya çok boyutlu bir ölçekte tek bir boyut, birbiriyle iyi bir korelasyona sahip ifadeler setini barındırmalıdır. KÖKÖ'nün iç tutarlığı, ölçeği geliştiren Skaalvik ve Skaalvik (2021) kabul edilebilir standartlarda (Cronbach alfa değerleri .84 –.73) bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin genel iç tutarlığının ve alt boyutların iç tutarlığının mevcut olması beklenmektedir. Bu kapsamda yapılan analizlerde, KÖKÖ için Cronbach alfa katsayısı .95 olarak elde edilmiştir. Ayrıca, KÖKÖ'yü oluşturan 2 boyutun her biri için yapılan analizlerde iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alfa değerleri .77'nin üzerinde bulunmuştur. Cronbach alfa değerleri incelendiğinde tüm boyutların güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Cronbach, 1990). Maddelerin birbirleriyle olan korelasyonu için Spearman testinden yararlanılmıştır. Tablo 2'de maddelerin birbirleriyle olan korelasyonları verilmektedir.

Tablo 2'ye göre öğretmenler arası ortak anlayış boyutunu oluşturan maddelerden M1 ve M2 arasında ($r = .68, p < .01$), M1 ve M6 arasında ($r = .59, p < .01$) orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Genel olarak öğretmenler arası ortak anlayış boyutunda maddeler arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmen işbirliği boyutunu oluşturan maddelerin arasındaki ilişki incelendiğinde M12 ile M13 arasında ($r = .86, p < .01$) ve M14 ile M15 arasında ($r = .77, p < .01$) yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. KÖKÖ ölçeği bütün olarak değerlendirildiğinde maddeler arası ilişkinin pozitif ve yüksek ile orta düzeyde anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 2. KÖKÖ'nün Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları

Maddeler	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17
M1	1	.68**	.47**	.44**	.51**	.59**	.35**	.29**	.53**	.52**	.49**	.46**	.48**	.49**	.52**	.57**	.41**
M2		1	.65**	.58**	.67**	.69**	.46**	.45**	.69**	.64**	.64**	.61**	.62**	.61**	.68**	.69**	.58**
M3			1	.58**	.59**	.59**	.48**	.43**	.58**	.57**	.53**	.59**	.57**	.51**	.54**	.56**	.54**
M4				1	.51**	.58**	.35**	.52**	.49**	.60**	.44**	.43**	.45**	.42**	.48**	.55**	.53**
M5					1	.69**	.41**	.44**	.59**	.55**	.63**	.62**	.63**	.59**	.61**	.53**	.57**
M6						1	.47**	.51**	.64**	.64**	.59**	.57**	.62**	.63**	.62**	.59**	.56**
M7							1	.39**	.41**	.45**	.43**	.39**	.44**	.50**	.44**	.45**	.35**
M8								1	.37**	.52**	.51**	.42**	.46**	.45**	.52**	.48**	.42**
M9									1	.72**	.46**	.59**	.53**	.55**	.60**	.65**	.58**
M10										1	.57**	.56**	.59**	.61**	.59**	.63**	.50**
M11											1	.63**	.73**	.52**	.59**	.59**	.51**
M12												1	.86**	.59**	.67**	.60**	.61**
M13													1	.62**	.69**	.58**	.65**
M14														1	.77**	.66**	.63**
M15															1	.73**	.69**
M16																1	.57**
p* < .05																	
p** < .01																	

3.3. Çalışma 2 - Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışma 2’de 78 (%45.1) kadın, 95 (%54.9) erkek olmak üzere 173 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların 125’i (%72.3) lisans, 45’i (%26) yüksek lisans ve 3’ü (%1.7) doktora eğitimine sahiptir. Katılımcıların 1’i (%.6) anaokulu, 49’u (%28.3) ilkokul, 62’si (%35.8) ortaokul, 37’si (%21.4) lise, 24’ü (%28.3) Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri ise 1 ila 40 yıl arasında değişmekte olup, ortalama 17 yıldır.

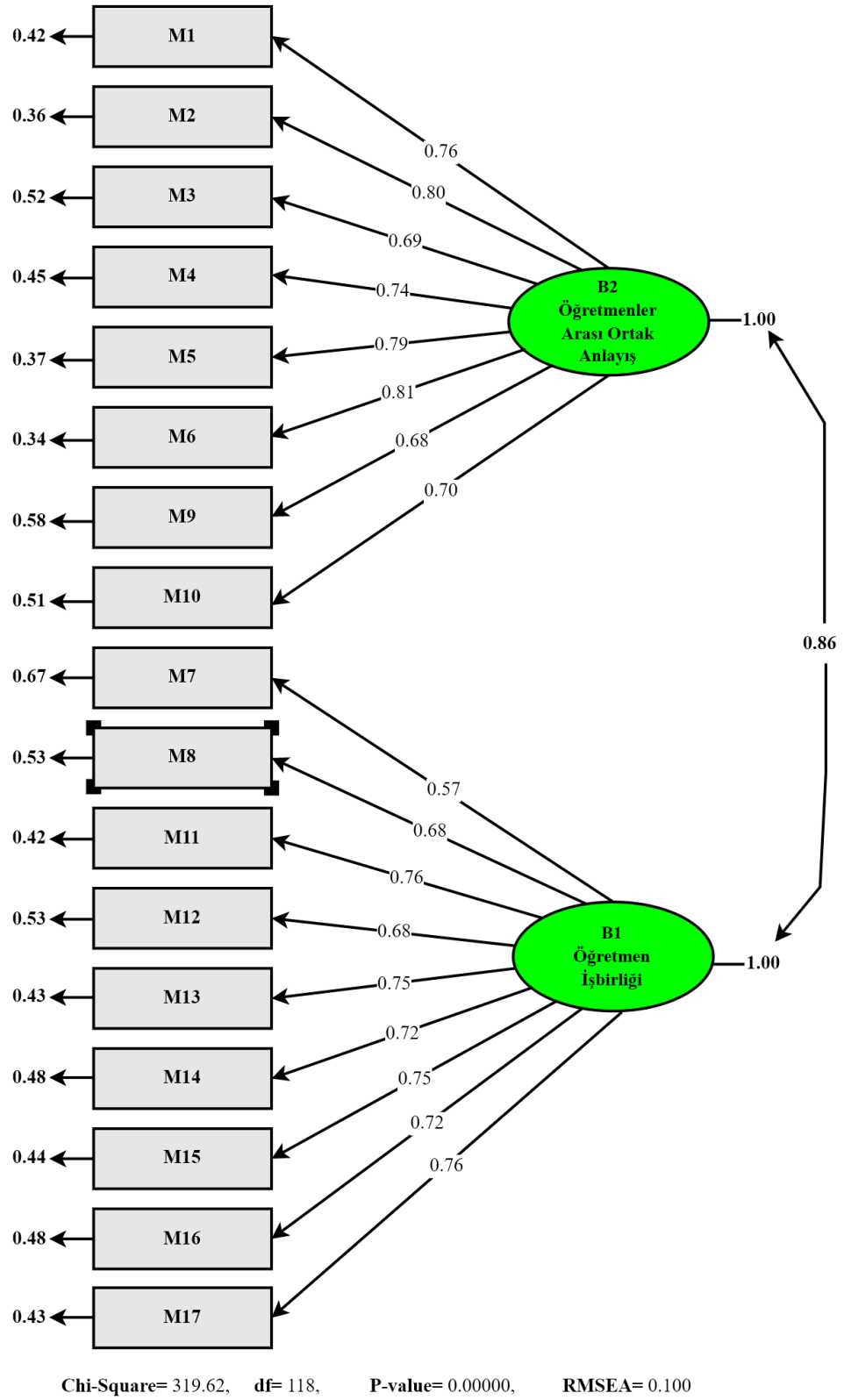
Doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8.54 paket programı (Jöreskog ve Sörbom, 2001) kullanılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda $\chi^2 = 319.62$, $df=118$, RMSEA = .10 değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin uyum indeksleri incelenmiş ve iki faktörlü modelin AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi) = .77, GFI (uyum iyiliği indeksi) = .82, NFI (normlandırılmış uyum indeksi) = .94, CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) = .96, SRMR (standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü) = .062, RMR (ortalama hataların karekökü) = .019 uygunluk istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Modele ilişkin uyum indeksleri ve kabul edilebilir ölçüt değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. KÖKÖ’ye İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Önerilen Model
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 \leq 3 sd$	319.62 (sd=118)
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$	2.70
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.10$.10
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$.82
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$.77
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$.94
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.85 \leq CFI < 0.90$.96
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 < RMR \leq 0.10$.019
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$.062

Kaynak: Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness of Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 52 (İlk yazardan alınan e-posta izniyle kullanılmıştır.)

Şekil 1’de KÖKÖ’ye ait yapısal denklem modeli bulunmaktadır.



Şekil 1. KÖKÖ'nün Yapısal Denklem Modeli.

Doğrulayıcı faktör analizi üzerinden elde edilen, maddelerin standardize edilmiş Lambda-x değerleri, t değerleri ve çoklu korelasyon kareleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. SYÖSDKÖ'nün standardize edilmiş Lambda-x, t ve R² değerleri

Boyutlar	Maddeler	Lambda-x	t	R ²
B1= Öğretmen İşbirliği	M17	.76	11.41	.57
	M16	.72	10.67	.52
	M15	.75	11.29	.56
	M14	.72	10.63	.52
	M13	.75	11.34	.57
	M12	.68	9.94	.47
	M11	.76	11.47	.58
	M8	.68	9.94	.47
	M7	.57	7.94	.33
B2= Öğretmenler Arası Ortak Anlayış	M10	.70	10.32	.49
	M9	.68	9.34	.42
	M6	.81	12.63	.66
	M5	.79	12.21	.63
	M4	.74	11.15	.55
	M3	.69	10.12	.48
	M2	.80	12.47	.64
	M1	.76	11.65	.58

Faktör yüklerini gösteren Lambda-x değerleri incelendiğinde, faktör yüklerinin .57 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, KÖKÖ'nün iki faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır.

Ölçeğin iki faktörlü modeli faktör yük değerleri, hata katsayıları ve boyutlar arası korelasyonlar Şekil 1'de gösterilmiştir. Uyum iyiliği indekslerinin yanı sıra ölçekteki göstergelerin birleşik güvenilirliği (composite reliability), geçerlik ve güvenilirliğinin ölçülmesi ile değerlendirilmiştir. Bu amaçla yapı güvenilirliği (construct reliability) ve her bir yapı tarafından ortalama çıkarılan varyans (AVA) (average variance extracted- AVE) olmak üzere iki tür güvenilirlik uygulamasıyla incelenmiştir. Birleşik güvenilirlik alfa katsayısı ile benzerdir. Birleşik güvenilirlik bir faktördeki göstergelerin içsel tutarlıklarını göstermektedir ve kabul edilebilir güvenilirlik oranı .70'tir. Açıklanan varyansın ise .50'den fazla olması gerekmektedir. Aşağıda yapı güvenilirliği ve ortalama açıklanan varyans oranlarının formülleri yer almaktadır (Hair vd., 1998, 611-612):

$$\text{Yapı Güvenirliği} = \frac{(\sum \text{Faktör yükleri})^2}{[(\sum \text{Faktör yükleri})^2 + \sum \text{Hata katsayıları}]}$$

$$\text{Ortalama Açıklanan Varyans} = \frac{(\sum \text{Faktör yükleri}^2)}{[(\sum \text{Faktör yükleri}^2) + \sum \text{Hata katsayıları}]}$$

Şekil 1’de yer alan ölçekteki iki boyutun birleşik güvenilirlik değerleri, AVE, korelasyon karesi ve boyutlar arası korelasyon Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Yapı Güvenirliği, OAV, Korelasyon Karesi ve Boyutlar Arası Korelasyon (Pearson Momentler Çarpımı)

Yapı	Yapı güvenirligi	OAV	Meslektaş Dayanışması	Öğretmen İşbirliği
Öğretmen işbirliği	.90	.51	1	.79**
Öğretmenler arası ortak anlayış	.90	.56		1

p** < .01

Öğretmenler arası ortak anlayış ve öğretmen işbirliği boyutlarına ait yapı güvenilirlik değerlerinin .90; ortalama açıklanan varyans değerlerinin .50’nin üzerinde olduğu analizle tespit edilmiştir (Tablo 4). Buna göre KÖKÖ’yü oluşturan boyutların içsel tutarlıklarının güçlü, yapıyı açıklama güçlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 4’te yer alan boyutlar arası korelasyon analizi değerlendirildiğinde ise öğretmenler arası ortak anlayış ve öğretmen işbirliği boyutu arasında ($r = .79$) pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuç olarak KÖKÖ boyutlarının içsel tutarlıklarının güçlü, doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği kriterlerinin, birleşik güvenilirlik düzeyinin ve ortalama açıklanan varyans değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, elde edilen modelin veriye uyumu yeterli bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını amaçlamaktadır. Kolektif öğretmen kültürü kavramı bir okulda bulunan öğretmenlerin geliştirdikleri ortak eğitsel hedefleri ve değerleri, güçlü bir öğretmen işbirliği ve kolektif yeterlik, olumlu ve destekleyici sosyal ilişkileri kapsamaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2021). Okul merkezli mesleki gelişim uygulamalarına geçişin vurgulandığı bir dönemde okulların kolektif kültür kapasitesinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir. Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından Norveç okulları için geliştirilen ve bu çalışmada Türkçeye ve Türk okul bağlamına uyarlanan bu ölçeğin okulları desteklemede önemli bir rol üsteleneceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, ilgili ölçek önce Türkçeye çevrilmiş ve dil geçerliğini sağlamak için geri çeviri ve uzman görüşü yöntemlerinden faydalanılmıştır. Dil geçerliğinin sağlanmasının ardından kapsam geçerliğini sağlamak için yine uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından ölçeğe öğretmen işbirliği boyutu altında dört madde eklenmiştir. Oluşturulan form kullanılarak Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan toplam 346 öğretmenden elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik analizler yapılmıştır.

Analizler ölçeğin iç tutarlık değerlerinin uygun düzeyde olduğunu göstermektedir. Dört boyuttan oluşan orijinal ölçeğe bir boyutun eklenerek beş boyutlu olması nedeniyle (ortak değerler, değerler uyumu, kolektif öğretmen etkinliği, destekleyici meslektaşlar, öğretmen işbirliği) ölçeğe açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçek iki boyutlu bir ölçeğe dönüşmüştür. Orijinal ölçeğe ait olan ortak değerler (1,2,3), değerler uyumu (4,5,6) ve kolektif öğretmen etkinliğine ait iki madde (9,10) açıklayıcı faktör analizi sonucunda tek boyut altında toplanmıştır. Bu boyuta öğretmenler arası ortak anlayış ismi verilmiştir. Bu boyut orijinal ölçekte yer alan ortak değerler, değerler uyumu ve kolektif öğretmen yeterliği maddelerinin bileşiminden oluşmuştur. Bu kavram Skaalvik ve Skaalvik’in

(2017) okullarda öğretmenler arasında vizyon ve değerlere ilişkin “ortak bir anlayışın” geliştirilmesinin önemine dair değerlendirmelerinden hareketle geliştirilmiştir. İkinci boyutu oluşturan öğretmen işbirliği boyutunda da kolektif öğretmen etkinliğine ait iki madde (7, 8), destekleyici meslektaşlar (11,12,13) ve öğretmen işbirliğine (14,15,16,17) ait maddeler yer almaktadır. Kolektif öğretmen etkinliğine ait maddelerin açıklayıcı faktör analizi sonucunda her iki boyutta da yer almasının kültürel farklılıktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Daha sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise ölçeğin iki faktörlü ve toplam 17 maddeli yapısını doğrulamıştır. Bu kapsamda, ölçeğin boyutları öğretmenler arası ortak anlayış (9 madde) ve öğretmen işbirliği (8 madde) şeklinde kavramlaştırılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür. Ancak, yeni ölçeğin orijinalinden farklı bir faktör yapısı sergilediği görülmüştür. Bu durumun tam nedenlerini bilmek mümkün olmamakla birlikte Norveç bağlamına uygun olarak geliştirilen bir ölçeğin farklı kültürel, sosyal ve örgütsel bağlamı temsil eden Türkiye ve Türkçeye uyarlanması sonucunda yeni bir ölçek yapısına dönüşmesinin beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir.

Ölçeğin güvenirlik araştırması için Cronbach alfa formülü kullanılarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısının hem ölçeğin tamamı hem de alt boyutlar için yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Cronbach, 1990). Ayrıca, yapı güvenirliği ve korelasyon analizleri de ölçeğin güvenirliğini destekler niteliktedir. KÖKÖ’yü oluşturan boyutların içsel tutarlıklarının güçlü, yapıyı açıklama güçleri yüksektir. KÖKÖ’yü oluşturan öğretmenler arası ortak anlayış boyutu ile öğretmen işbirliği boyutları arasında pozitif ve yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Bu kapsamda, ölçeğin boyutlarının yapıyı açıklama gücünün yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir. Tüm analizler birlikte yorumlandığında, KÖKÖ’nün Türkçe formunun güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. KÖKÖ boyutlarının içsel tutarlıklarının güçlü, doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği kriterlerinin, birleşik güvenirlik düzeyinin ve ortalama açıklanan varyans değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, elde edilen modelin veriyeye uyumu yeterli bulunmuştur.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında Norveç bağlamında geliştirilen KÖKÖ Türkçeye uyarlanmıştır. Norveç okullarında zorunlu olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarılan öğretmen işbirliği alt boyutu ise Türkçe olan ölçeğe eklenmiş ve bu alt boyut için yeni maddeler oluşturularak ölçek özgün hale geririlmiştir. Geçerlik ve güvenirliği doğrulanmış bu ölçek, Türkiye’deki öğretmenlerin kolektif kültür düzeylerini ölçmeye yönelik çalışmalarda kullanılabilir. Benzer içerikte bir ölçeğin daha önce Türkçe alanyazında bulunmaması nedeniyle bu ölçeğin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanına önemli bir katkı yapacağı söylenebilir. Ölçek aracılığıyla uygulamacılar okullardaki kolektif öğretmen kültürünün durumunu saptayabilir ve kurumun ilgili yönünü geliştirmek adına çeşitli müdahaleler ve eylem planları geliştirebilirler. Aynı zamanda, bu ölçek kullanılarak yapılacak akademik araştırmalar, öğretmenlerin kolektif kültürü kazanmalarını engelleyen veya destekleyen faktörleri tespit edebilir ve kolektif bir kültürün çeşitli öncülleri ve çıktıları konusunda araştırmalar gerçekleştirebilirler. Bununla birlikte kolektif öğretmen kültürünün okulun yönetim alt sistemi ile üretim alt sistemi ve öğrenci çıktıları arasında aracılık rolüne yönelik araştırmalar yapılabilir. Dahası, okullarda uygulanması planlanan bazı yeniliklerin ve girişimlerin etki gücünü artırma potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda kolektif öğretmen kültürünün düzenleyici rolü de araştırma konusu olabilir. Bütün bu araştırmalar neticesinde, Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki kolektif kültürün geliştirilmesine yönelik politika önerileri geliştirilebilir. Bununla birlikte, Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin daha geniş örneklem ve farklı gruplarla tekrarlanması, geçerlik ve güvenirliğinin yeniden test edilmesi önerilebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında araştırmacının sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmadaki en temel sınırlılık her ne kadar ülke genelini kapsayan bir gruptan oluşsa da örneklemin nispeten düşük sayıda olmasıdır. Araştırmacılar kısıtlı kaynaklar nedeniyle örnekleme kısmında sistematik bir yöntem tercih edememişlerdir. Sonraki

çalışmalarda daha geniş ve stratejik örneklemelerin yer aldığı araştırmaların yapılması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625-642.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bolman, L.G. and Deal, T.E. (2008). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership* (4th ed). San Francisco: Jossey Bass.
- Brislin, R. W. (1980). *Translation and content analysis of oral and written material*. In H. C. Triandis & J. W. Berry (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology, Methodology*. Boston: Allen and Becon.
- Brudney J.L., Hebert, F.T. and Wright, D.S. (2000) From organizational values to organizational roles: Examining representative bureaucracy in state administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(3), 491–512.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Cansoy, R., Parlar, H. and Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*. Doi: 10.1080/13603124.2019.1708470.
- Çoban, A. E., (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 167-174.
- Çoban, Ö., Özdemir, N. and Bellibaş, M. Ş. (2020). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220968170.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Darling-Hammond L., (2017). Teacher education around the world: what can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Donohoo, J., O'Leary, T., and Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*.
- Eells, R. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective efficacy and student achievement*. Dissertation. Loyola University of Chicago.
- Flores, M. A. (2020). Surviving, being resilient and resisting: Teachers' experiences in adverse times. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 219-240.

- Geijsel F., Slegers P., Stoel R. And Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- Geisler, M., Berthelsen, H. and Muhonen, T. (2019). Retaining social workers: The role of quality of work and psychosocial safety climate for work engagement, job satisfaction, and organizational commitment. *Human Service Organizations: Management, Leadership and Governance*, 43(1), 1–15.
- Goddard, R.D., Goddard, Y., Sook, K. E. and Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530.
- Goddard, YL., Goddard RD. and Tschannen-Moran M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools, *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Goddard YL and Kim M (2018) Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120(1), 1–24.
- Gray JA and Summers R (2015) International professional learning communities: the role of enabling school structures, trust, and collective efficacy. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(3), 61–75.
- Greenfield, T. and Ribbins, P. (eds) (1993). *Greenfield on Educational Administration*. London: Routledge.
- Hair, J. F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). What's effective for whom? School context and student achievement. *Planning and Changing*, 16 (3), 152–160.
- Jeong, J. (2004). Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the Republic of Korea, Phd Thesis, Texas A&M University, USA.
- Johnson DW and Johnson RT (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (2001). *Lisrel 8: User's Reference Guide*. Scientific Software International, Chicago.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253-272.
- Kılıç, K. C., & Yener, D. (2015). Birey-örgüt ve birey-iş uyumunun çalışanların iş tutumlarına etkisi: Adana ilinde bankacılık sektöründe çalışanlar üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 161-174.

- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2007). Closing the achievement gap through teacher collaboration: Facilitating multiple trajectories of teacher learning. *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 116-138.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.
- Little BL and Madigan RM (1997) The relationship between collective efficacy and performance in manufacturing work teams. *Small Group Research*, 28(4), 517–534.
- Logsdon JM (1991) Interests and interdependence in the formation of social problem-solving collaborations. *The Journal of Applied Behavioral Science* 27(1): 23–37.
- Moller, S., Michelson, R. A., Stearns, E., Banerjee, N. and Bottia, M. C. (2013). Collective pedagogical teacher culture and mathematics achievement: Differences by race, ethnicity, and socioeconomic status. *Sociology of Education*, 86(2), 174–194.
- Muchinsky, P. M. & Monahan, C. J. (1987). What is person–environment congruence: Supplementary versus complementary models of fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 268–277.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Özcan, H. U. (2012). Birey-Örgüt Degerleri Arasındaki Uyumun Örgütle Özdeşleşme ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Yazilari*, 15(29), 25.
- Polat, D. D. (2019). Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Ross, J., Hogaboam-Gray, A. and Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Schein, EH. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed). San Francisco: Jossey.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive and goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40.
- Scott, S. G., and Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.

- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400–1424.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Collective teacher culture: exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging, and job satisfaction. *Social Psychology of Education*, 24(6), 1389-1406.
- Stearns, E., Banerjee, N., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2015). Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction. *Teachers College Record*, 117(8), 1-32.
- Şirin, S. ve Yücel İ. (2020). Meslektaş desteği ile ağır iş yükü ilişkisinde iş-aile çatışmasının aracılık rolü. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34(1), 241-256.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York, NY: Allyn and Bacon.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye’deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 113-148.
- Thomson, A. M. and Perry, J. L. (2006). Collaboration Processes: Inside the Black Box. *Public Administration*.
- Truijen KJ, Slegers PJC, Meelissen MR and Nieuwenhuis AFM (2013) What makes teacher teams in a vocational education context effective? A qualitative study of managers’ view on team working. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 58–73.
- Vangrieken K, Dochy F, Raes E and Kyndt E (2015) Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41(3), 321-327.
- Waddell, J. H. (2010). Fostering relationships to increase teacher retention in urban schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 70–85.
- Wahlstrom K.L. and Louis K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.
- Yahyagil, M. Y. (2005). Birey ve organizasyon uyumu ve çalışanların iş tutumlarına etkisi. *Öneri Dergisi*, 6(24), 137-149.

Yücel, İ., & Çetinkaya, B. (2016). Birey-örgüt uyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide cinsiyetin rolü: Kayseri örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 17-30.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Schools' capacity to produce desired student outcomes largely depends on the collective effort of teachers. Considering teachers as isolated teachers, they can only be effective in their own classes, while teachers who act with a collective consciousness can increase overall student achievement by providing support to each other, and at the same time reduce the achievement gap among students with different background (Levine & Marcus, 2007). Studies have found that teachers in schools with a high collective teacher culture have stronger perceptions of autonomy, job satisfaction, and belonging than teachers in schools with a weak collective culture (Skaalvik & Skaalvik, 2021). In addition, teachers' collective competencies are stronger in schools where there is a strong social interaction and collaboration (Ross, Hogaboam-Gray, & Gray, 2004). Collective efficacy (Bandura, 2000), which refers to a new concept beyond the sum of teachers' self-efficacy, indicates stronger teacher professional development (Karacabey, Bellibaş & Adams, 2022), a higher sense of commitment (Cansoy, Parlar & Polatcan, 2020) and improved student achievement (Eells, 2011). Therefore, collective teacher culture can be associated with positive teacher and student outcomes. Adversely, negative emotions such as alienation and burnout are dominant in schools where teachers are isolated from each other (Schlichte, Yssel, & Merbler, 2005). The concept of collective teacher culture as defined by Skaalvik and Skaalvik (2021) is characterized by common educational goals and values developed by teachers in a school, strong teacher cooperation and collective efficacy, and positive and supportive social relationships. Collective teacher culture; therefore, consists of common values, values harmony, collective colleague competence, supportive colleague and teacher cooperation.

Although teachers' emotional states are of great importance in terms of their professional development and classroom practices and student success, international research on the collective teacher culture in schools is quite limited. However, while there is a great deal of research in Turkey on the various relevant terms of collective culture such as teacher cooperation and professional learning communities, there is no research attempt on collective teacher culture. The purpose of the present study is to adapt a measurement tool that both researchers, policy makers and practitioners can use to evaluate and improve the collective teacher culture in schools. More specifically, this study adapts the collective teacher culture scale developed by Skaalvik and Skaalvik (2021) into Turkish, carrying out a validity and reliability analyses.

Method

The study group of this research consists of 346 teachers working in public schools in various provinces of Turkey in the 2021-2022 academic year. The study group of the research was determined by using the maximum variety and convenient sampling of the purposive sampling method. The research consists of Study 1 and Study 2. Explanatory factor analysis was included in Study 1 and confirmatory factor analysis was included in Study 2. Study 1 included 173 participants, 83 (48%) female and 90 (52%) male. The teaching experience of the participants ranged from 1 to 35 years, with an average of 15 years. Study 2 included 173 participants, 78 (45.1%) female and 95 (54.9%) male. The teaching experience of the participants ranged from 1 to 40 years, with an average of 17 years.

Collective Teacher Culture Scale scale was developed by Skaalvik and Skaalvik (2021), consisting of 13 items with 4 factors as: Shared values, collective efficacy, value consonance, supportive colleagues. The teacher cooperation dimension consisting of four items (14,15,16,17), which was missing in the work by Skaalvik and Skaalvik (2021), was added to the scale by the researchers. The adaptation process followed several steps: (1) translating the scale into Turkish by four different experts, (2) asking feedback from four different academics to ensure clarity and (3) carrying out a back-translation process.

Results and Discussion

The validity of Collective Teacher Culture Scale was tested through conducting CFA. As a result of explanatory factor analysis, the scale turned into a two-dimensional scale. Therefore, the researchers did not include the dimension names in the original scale and named one of the dimensions as “mutual understanding among teachers”. This dimension consisted of the combination of common values, values harmony and collective teacher efficacy items in the original scale. This concept was developed based on Skaalvik & Skaalvik's (2017) idea of the importance of developing a "shared understanding" of vision and values among teachers in schools. The second dimension was named “teacher collaboration”, consistent with the original scale. Afterwards, confirmatory factor analysis was performed. The results of confirmatory factor analysis confirmed the two-factor and 17-item structure of the scale. Therefore, the dimensions of the scale were conceptualized as mutual understanding between teachers (8 items) and teacher collaboration (9 items). The internal consistency of the dimensions that make up the scale are strong and their power to explain the structure is high. A positive and high relationship between the dimensions of mutual understanding among teachers and teacher cooperation dimensions was found. Overall, we conclude that the Turkish version of the SCQ is a reliable and valid scale.

Conclusion

In conclusion, this study showed evidence that the collective teacher culture scale is a good fit for the Turkish school context and it can be used in studies to measure the collective culture levels of teachers in Turkey. We believe that this scale will make an important contribution to the field of educational sciences and teacher education, allowing practitioners to identify the state of the collective teacher culture in schools and develop various interventions and action plans to improve the relevant aspect of the institution. At the same time, academics using this scale can identify the factors that prevent or support teachers to gain a collective culture and conduct research on various antecedents and outcomes of a collective culture. In addition, the mediating role of the collective teacher culture between the school's management subsystem and the production subsystem and student outcomes might also be an interesting issue to discover. In this way, policy recommendations can be offered for the betterment of the professional collective culture of teachers in Turkey.

EK 1: Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Kültürü (Collective Teacher Culture) Ölçeğinin (KÖKÖ) Türkçeye uyarlanmış hali.

KOLEKTİF ÖĞRETMEN KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ	Kesinlikle	Kesinlikle	Kesinlikle	Çoğunlukla	Kesinlikle
	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
1. Bu okuldaki öğretmenler ve idareciler, okulun hangi yönde geliştirilmesi gerektiği konusunda ortak bir anlayışa sahiptir.	①	②	③	④	⑤
2. Bu okuldaki öğretmenler, okul gelişiminin amaçları ve araçları konusunda ortak bir algıya sahiptir.	①	②	③	④	⑤
3. Bu okuldaki öğretmenler, genel öğretim faaliyetleri konusunda bir dizi norm ve kurallara sahiptir.	①	②	③	④	⑤
4. Eğitim değerlerim, bu okulda vurgulanan değerlerle uyumludur.	①	②	③	④	⑤
5. Meslektaşlarım ve ben eğitimde neyin önemli olduğu konusunda hem fikiriz.	①	②	③	④	⑤
6. Okulumda nitelikli öğretimi oluşturan unsurlar konusunda bir uzlaşma ve ortak görüş vardır.	①	②	③	④	⑤
7. Bu okulun öğretmenleri olarak, dezavantajlı öğrencileri bile eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edebiliriz.	①	②	③	④	⑤
8. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını başarıyla karşılar.	①	②	③	④	⑤
9. Bu okulda disiplin problemleri ile başarılı bir şekilde baş etmemizi sağlayan ortak bir dizi kurala ve düzenlemeye sahibiz.	①	②	③	④	⑤
10. Bu okulda, davranış ve öğrenme güçlüğü bakımından en zorlayıcı sınıflarda bile, güvenli ve kapsayıcı bir atmosfer oluşturabiliyoruz.	①	②	③	④	⑤
11. Eğitim konularında, talep etmem halinde meslektaşlarımdan her zaman yeterli desteği alabilirim.	①	②	③	④	⑤
12. Bu okulda meslektaşlar arasındaki ilişkiler, dostluğa ve karşılıklı ilgiye dayanır.	①	②	③	④	⑤
13. Bu okuldaki öğretmenler, birbirlerine yardım eder ve birbirlerini destekler.	①	②	③	④	⑤
14. Bu okuldaki öğretmenler, ders planı yapmak için sıklıkla işbirliği yaparlar.	①	②	③	④	⑤
15. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla birbirlerini gözlemler ve öğretim faaliyetlerine dair birbirlerine dönüt verirler.	①	②	③	④	⑤
16. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla ortak mesleki gelişim etkinliklerine katılırlar.	①	②	③	④	⑤
17. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla öğrenci başarısını değerlendirmek için bir araya gelirler.	①	②	③	④	⑤

Not : Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. 1. Boyut: Öğretmen işbirliği 9 maddeden (7, 8, 11, 12,13, 14, 15, 16, 17); 2. Boyut: Öğretmenler arası ortak anlayış (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10) 8 maddeden oluşmaktadır.

Copyright of Buca Faculty of Education Journal is the property of Dokuz Eylul University Journal of Buca Faculty of Education and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.