

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK ALGILARININ
VE
ÖRGÜTSEL YENİLEŞMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
ARAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HALUK ÖZATA

ANABİLİM DALI : EĞİTİM BİLİMLERİ
PROGRAMI : EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ,
PLANLAMASI VE EKONOMİSİ

KOCAELİ – 2007

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK ALGILARININ
VE
ÖRGÜTSEL YENİLEŞMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
ARAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Haluk ÖZATA

ANABİLİM DALI : EĞİTİM BİLİMLERİ
PROGRAMI : EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ,
PLANLAMASI VE EKONOMİSİ

DANIŞMAN: YAR. DOÇ. DR. HASAN ARSLAN

KOCAELİ – 2007

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK ALGILARININ
VE
ÖRGÜTSEL YENİLEŞMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
ARAŞTIRILMASI

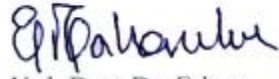
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan : HALUK ÖZATA

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Tarihi ve No: 11/07/2007- 2007/19


Prof. Dr. Cevat CELEP


Yrd. Doç. Dr. Hasan ARSLAN


Yrd. Doç. Dr. Erkan
TABANCALI

KOCAELİ – 2007

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve öz-yeterlilik algılarının örgütsel yenileşmeyle olan ilişkisini ortaya koymaktır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algı düzeyleri, onların örgütsel yenileşmeye ilişkin düşüncelerini etkileyeceği için öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının tespit edilmesi okuldaki eğitim- öğretim faaliyetlerini etkin kılmak için önem taşımaktadır.

Bu çalışma, öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreçlerinde sınıf ve okul çevresinde yaşadığı deneyimleri sonucu yüksek veya zayıf bir şekilde oluşan öz-yeterlilik algılarının örgütsel yenileşmeye olan etkilerinin belirlenmesi, okulların varlığını sürdürebilmesi açısından önemlidir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarına göre kendilerini eksik hissettikleri öz-yeterlilik alanlarında yeterliliklerini nasıl arttırabilecekleri sorusuna yanıt aranacaktır veya yeterliyseler bunu nasıl örgütsel yenileşmede kurum kültürüne yansıtabilecekleri sorularının yanıtları diğer araştırmalar için dayanak oluşturacaktır.

Araştırmanın her aşamasında değerli öneri ve katkılarıyla her konuda yardımını esirgemeyen hocam ve tez danışmanın Yrd. Doç. Dr. Hasan ARSLAN'a, bölüm başkanımız Sayın Prof. Dr. Cevat CELEP'e , Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZYURT ve Yrd. Doç. Dr. Şöheyda DOYURAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim yaşamımda ve bu günlere gelmemde gerçek paya sahip anneme, babama, abime ve ablalarımın teşekkürlerim sonsuzdur.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	
İÇİNDEKİLER	
ÖZET	
ABSTRACT	
TABLO LİSTESİ	

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	4
Alt Problemler	4
Amaç	4
Önem	5
Sınırlılıklar	6
Sayıtlılar	6

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Öz-Yeterliliğin Tarihçesine Genel Bakış	8
ÖZ-YETERLİK	9
Öz-Yeterlik Algısı	9
Öz-Yeterliliğin Etkilediği Etmenler	15
Öz-Yeterlilik Teorisi ve Öz-yeterlilik Kavramının Gelişimi	16
Öğretmen Öz-yeterlik Algısı	18
Öğretmenlerin Öz-yeterlilik Algılarının Oluşumu	21
Öz-yeterlilik Algısı Yüksek Öğretmenlerin Özellikleri	23
Öz-Yeterlik Algısının Önemi	25
Öz-Yeterlik Algısının Öğrenci Edimi ve Öğretim Süreci Üzerindeki Etkileri	26

Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algıları İle İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	28
Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algıları İle İlgili YurtdışındaYapılan Araştırmalar	30
ÖRGÜTSEL YENİLEŞME	35
Değişme ve Yenileşme	36
Örgütsel Değişim ve Yenileşme	37
Örgütsel Değişim (Planlı Değişim)	39
Örgütsel Yenileşmeyle İlgili Çalışmalar	41
Okullarda Değişme	45
Okullarda Değişme ve Yenileşmeye Engel Olan Etmenler	49
Değişimin Dışsal Kaynakları	50
a. Çevre Koşullarında Meydana Gelen Değişiklikler	51
b. Toplumsal Çevre Koşullarında Meydana Gelen Değişiklikler	52
c. Ekonomik Çevre Koşullarında Değişim	54
d. Hukuki Çevre Koşullarında Değişim	55
e. Teknolojik Çevre Koşullarında Değişim	56
Değişimin İçsel Kaynakları	57
a. Örgütsel Amaçların Değişimi	58
b. Örgütsel Yapıdaki Değişim	58
c. Örgütün Teknolojik Yapısındaki Değişim	59
d. Örgütün İnsan Ögesindeki Değişmeler	60
Örgütsel Yenileşmenin Boyutları	60
a. Teknolojik Alanda Yenileşme	60
b. Personelde Yenileşme	61
c. Süreç ve Yöntemlerde Yenileşme	61
Örgütlerde Değişime (Yenileşmeye) Karşı Direnme ve Önlenmesi	62
Değişime Direnme Kavramı	62
Değişime Direnci Arttırıcı ve Azaltıcı Faktörler	63
Değişime Direnci Arttırıcı Faktörler	63
Değişime Direnci Azarltıcı Faktörler	64
Değişime Direnmenin İşgören Nedenleri	64
a. Yetersizlik Duygusu	65
b. Bir Şeyler Kaybetme Korkusu	65
d. Yanlış Anlama ve Güven Eksikliği	66

e. Farklı Değerlendirmeler	66
f. Huy	66
Değişime Direnmenin Örgütsel Nedenleri	67
1. Örgütsel Önderlikten Yoksunluk	67
2. Araştırmazlık	67
3. Bilgisizlik	67
4. Dogmatizm	67
5. Mükemmelliyetçilik	68
6. Uyuşukluk	68
7. Umursamazlık	68
8. Bilgisizlik	68
9. Bürokratik Engeller	68
10. Kırtasiyecilik	69
Öz-yeterlik ve Yenileşme	69

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	71
Evren ve Örneklem	71
Veri Toplama Araçları	71
Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği	72
Yenileşme Ölçeği	75
Veri Çözümleme Teknikleri.	76

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR	77
----------------------	----

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	77
İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Ortalama ve Standart Sapmaları.	80
İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL YENİLEŞMEYE İLİŞKİN ALGILARI	
İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Ortalama ve Standart Sapmaları	81

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK

ALGILARIYLA DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER ARASINDAKİ İLİŞKİ NEDİR?

İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Cinsiyetleri	82
İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Branşları	83
İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Yaşları	85
İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Eğitim Düzeyleri	86
İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Kıdemleri	87
İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Okulda Geçen Hizmet Süreleri	90

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL YENİLEŞMEYE İLİŞKİN

ALGILARIYLA DEMOGRAFİK VERİLER ARASINDAKİ İLİŞKİ NEDİR?

İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Cinsiyetleri	91
İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Branşları	92
İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Yaşları	93
İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Eğitim Düzeyleri.	93
İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Kıdemleri	95
İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Okulda Geçen Hizmet Süreleri	96

ÖZYETERLİLİK BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ NE DÜZEYDEDİR?

İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	97
İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları ile ÖrgütselYenileşme Arasındaki Korelasyon Katsayıları	99

BÖLÜM V

SONUÇLAR	101
ÖNERİLER	107
KAYNAKÇA	109
EKLER	117
ÖZGEÇMİŞ	126

ÖZET

Bu yüksek lisans tezinin amacı, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşleri ve öz-yeterlilik ile örgütsel yenileşme arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Öz-yeterlilik teorisi hayatımızın bir çok alanına etki eden varsayımlarda bulunmaktadır. Bu varsayımlara göre öz-yeterlilik algılarımız bireylerin tercihlerini ve çevrelerini etkilemektedir. İnsanlar başarılarıyla yapamayacaklarını düşündükleri faaliyetleri yapmaktan kaçınırlar fakat yababileceklerini hissettikleri aynı faaliyetleri kendilerine güvenerek başarıyla gerçekleştirmektedirler. Bireyin motivasyon ve performansını etkileyebilen öz-yeterlik inancının öğretmenlerde saptanarak, geliştirilmesi etkili öğretim açısından büyük önem taşımaktadır. Etkili öğretimin ise örgütsel yenileşmeye olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öz-yeterlik algılarıyla örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin saptanması önem taşımaktadır.

Bu ilişkinin saptanması amacıyla bu araştırmada devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler seçilmiş ve İstanbul ili Ümraniye ilçesinde 34 ilköğretim okulunda 695 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler 25 maddesi öğretmen yeterlilik ölçeği, 14 maddesi ise yenileşme ilişkin görüşler olmak üzere 39 maddelik 5'li Linkert tipi bir anketi cevaplamışlardır.

Bu araştırmada öz-yeterlilik 1. Genel öz-yeterlilik 2. Öğretimsel öz-yeterlilik 3. Olumsuz öngörüler 4. Sınıf-ıçi öğretim 5. Çabasal öz-yeterlilik olmak üzere beş boyutta, örgütsel yenileşme ise bütün olarak ele alınmıştır.

Bu amaçla öncelikle ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile cinsiyet, kıdem, yaş ve branşları karşılaştırılmış daha sonra yenileşme ile demografik veriler arasındaki ilişki incelenmiş en son da öz-yeterlilik ile yenileşme arasındaki ilişkiye

bakılmıştır.Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde elde edilen bulguların genel sonuçları şu şekilde özetlenebilir;

Genel öz-yeterlilik algısı, öğretimsel öz-yeterlilik ve olumsuz öngörüler boyutlarıyla cinsiyet, genel öz-yeterlilik ile okul hizmet süresi, yenileşme ile eğitim düzeyi ve kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile yenileşmeye ilişkin görüşleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim öğretmenleri kendilerini örgütsel yenileşmeye ve okullarındaki örgütsel yenileşme uygulamalarına açık bulmaktadırlar. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdemleri örgütsel yenileşmeye ilişkin fikir geliştirirken etkili olmakla beraber yaş ve branşları etkisiz olmaktadır.

Ortaya çıkan sonuçların irdelenerek daha geniş çapta diğer eğitim kademesinde yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' self efficacy perceptions and thoughts on organizational innovations and determine the level of teachers' level of self efficacy on these terms.

The theory of self- efficacy conjectures so many assumptions that affect the whole life of people. According to these assumptions, our self-efficacy perceptions affect our preferences and our interactions in the community. People avoid doing things that they couldn't do but try to do the same things successfully that they thrust themselves. To define the self-efficacy belief that affect the motivation and performance of teachers and improve their efficacy perceptions is crucial for effective instruction. Furthermore, effective instruction is thought to be beneficial to organizational renewal. For this reason, it is important to determine the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and thoughts on organizational renewal.

At this research, to define this relationship, teachers working in government primary schools are selected as participant and applied to 695 teachers in 34 government primary school in İstanbul, Ümraniye district. The teachers attended the survey answered 39 items five fold Linkert survey, which consists of 25 items on self-efficacy and 14 items on organizational renewal.

At this research self-efficacy is measured in five dimensions: 1. General self-efficacy 2. Instructional self-efficacy 3. Negative foresights 4. Classroom instruction and 5. Exertion self-efficacy and organizational renewal as a whole. For this reason, primarily primary school teachers' self-efficacy is compared with sex, seniority, age and subjects and later organizational renewal is compared with the same variables, at the end the relationship between self-efficacy and organizational renewal is examined.

The findings obtained from the study are as follows:

- General self-efficacy, instructional self-efficacy and negative foresights are found to be related with the sex of teachers.
- General self-efficacy is related with the length of time worked at a school,
- Organizational renewal is related with education level and seniority.
- There is an average relationship between teachers' self-efficacy and their thoughts on organizational renewal.
- Primary school teachers consider themselves as open to organizational renewal and organizational renewal applications in their schools. Teachers' sex, educational level and seniority are effective but their ages and subjects are ineffective while developing ideas about organizational renewal.

The results of this research is thought to be beneficial if criticized and applied to other levels of education and for the possible researches that would be done in the future.

TABLO LİSTESİ**Sayfa No**

Tablo 1: Öğretmen Öz-yeterliliğinin Sistemle Olan İlişkisi	19
Tablo 2: Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeğinin Alt boyutlarının Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları	
Tablo 3: Öz-yeterlilik Boyutları ve Faktör Yükleri	66
Tablo 4: Örgütsel Yenileşme ve Faktör Yükleri	
Tablo 5: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	68
Tablo 6: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Ortalama ve Standart Sapmaları	71
Tablo 7: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Ortalama ve Standart Sapmaları	72
Tablo 8: İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-yeterlilik Algılarına Yönelik t- testi Sonuçları	73
Tablo 9: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Branşları	74
Tablo 10: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Yaşları	76
Tablo 11: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Eğitim Düzeyleri	77
Tablo 12: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Kıdemleri	79
Tablo 13: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Okulda Geçen Hizmet Süreleri	81
Tablo 14: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Cinsiyetleri	82
Tablo 15: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Branşları	83
Tablo 16: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Yaşları	84
Tablo 17: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Eğitim Düzeyleri	84
Tablo 18: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Kıdemleri	86
Tablo 19: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Okulda Geçen Hizmet Süreleri	87
Tablo 20: İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	88
Tablo 21: İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları ile Örgütsel Yenileşme Algıları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	90

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının örgütsel yenileşmeyle ilişkisi incelenmiştir.

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacı ve önemine, sayıtlara , sınırlamalara ve tanımlara yer verilmektedir.

Problem Durumu

Hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler değişim sürecini hızlandırmakta, örgütleri yenileşmeye zorlamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel yenileşmeye katkı sağlayabilmesi için öz-yeterliliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu olgu, eğitim sistemimizde belirli görevleri yerine getirmek için kurulmuş olan okulları da yakından etkilemektedir.

Hızlı bilgi artışının toplumsal yaşama yönelik sonuçları okulların her yönüyle sürekli geliştirilmesini gerekli kıldığı için okulların etkililiği de yenileşme kapasiteleriyle doğru orantılıdır.

Yalnız, eğitimde yenileşme kavramı nitelik değiştirmiştir. Eğitimde yenileşme denilince genellikle okulun gün ve saatleri, mali birtakım imkanlar, sınıfların büyüklüğü, bilgisayara dayalı eğitim, okula dayalı eğitim, ölçme ve değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi, öğretmen yeterliklerinin arttırılması gibi konular akla gelmektedir. Ama, bunların hepsi de klasik eğitim yaklaşımlarının doğruluğunu kabul eden ve onları daha da geliştirmeyi hedefleyen girişimler olarak kalmaktadır (Özdemir, 2000). Bu girişimler de eğitimde yenileşme hareketlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Eğitimde yenileşme hareketlerinin başarısız olmasının bir nedeni de, eğitimciler ve velilerin değişmeyi istememeleri, bilmemeleri ya da anlamamalarıdır. Değişmenin

çok karmaşık olması da değişimin başarısına olumsuz etki eden önemli bir faktördür.

Başarılı yenilikler yapabilmek için, yeniliği gerçekleştirecek işgörenlerin bu yeniliği anlamış ve benimsemiş olması gerekmektedir çünkü değişimin ne getireceği konusunda ikna olan ve değişimin kaçınılmaz olduğuna inanan öğretmenler, değişimin sağlanmasında aktif rol alırlar.

Öğretmenlerin değişim sürecinde karşılaştığı problemlerle baş edebilmesi ve problemlere yeni çözümler üretebilmesi için yeterli gücü kendisinde görebilmesi, eğitim süreci açısından ve değişimin sağlanması bakımından çok önemlidir. Bu da öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile ilgilidir.

Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları, öğretmenin öğrencisini akademik ve sosyal olarak geliştirip öğrenciyi beklenen düzeye getirebileceğine olan inançlarıdır. Öğretmenlerin bu inançları kendisini en çok öğretim sırasında öğrenciyi güdüleyebilmelerinde gösterir.

Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları, öğrencilerin güdülenmesini etkilediğinden öğrencinin akademik başarısını da önemli derecede etkiler dolayısıyla da örgütlerin etkililiğine katkı sağlar. Örgütlerin etkililiği sağlaması ise kendilerini yenileme ve geliştirmeleriyle ilişkili görülmektedir.

Okulların etkililiği, ortaya koydukları hedefe ulaşma, amaçlarını gerçekleştirme ve istenilen değişimi sağlamaları ile doğru orantılıdır. Okullarımızın büyük bir bölümünün istenilen etkililik düzeyine ulaşamadıkları ve bu konuda önemli eksiklerinin bulunduğu gerçeği büyük bir kesim tarafından bilinmekte, zaman zaman dile getirilmektedir. Bunun bir çok sebebi olmakla birlikte, bunlardan birisi de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve çalıştığı süre içerisinde olan gelişmeleri yeterince izleyememesi ile ilgili sorunlardır.

Öğretmenlerin gelişmeleri takip edebilmesi ve kendilerini yenileyebilmeleri öz-yeterlilik algılarıyla ilişkilidir çünkü öz-yeterlilik algılarımız bizlerin yaşamımızda belirleyeceğimiz hedefleri ve bu hedeflere ulaşma yolunda

göstereceğimiz performansı ve çabayı etkiler. Kişinin bir işe başlamasında, o işi başarılı bir şekilde sürdürebilmesinde ve ediminde kişinin öz-yeterlilik inançlarının etkisi açıkça görülebilir.

Schunck, “Bir iş başarmada yeterlik duygusu düşük olan insanların işten kaçındıklarını, kendini yeterli hisseden insanların ise zorluklarla karşılaştıklarında yeteneklerinden şüphe duyan insanlara oranla daha çok çalıştıklarını ve daha uzun süre çabaladıklarını” belirtir (Woolfolk, 1993).

Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları değişim sürecinde önemli bir değişkendir. Çünkü davranıştaki herhangi bir değişiklik aynı zamanda algıdaki değişikliği de içerir (Hall & Hord, 1987). Kendisini yeterli olarak gören öğretmenler yenileşmeye sıcak bakarken kendilerini yetersiz olarak gören öğretmenler olumsuz bakacak veya yenileşmeye direneceklerdir.

Yetişkin gelişimi ve değişimle ilgili araştırmalar açıkça belirtmektedir ki bir bireyin öz-yeterlilik algısı değişime yol açan çok önemli bir faktördür (Bandura, 1977). Bu faktör değişmeye etki eden iç ve dış dinamiklerle ortak hareket ederek değişimin yönünü belirler. Bireyin öz-yeterlilik algısı düşükse dıştan gelen baskı ve yönlendirmelere olumsuz dönüt verecektir.

Değişimle ilgili araştırmalardan çıkan ortak sonuç değişim projelerinin başarısını etkileyen öğretmenlerle ilgili tüm etmenlerden öğretmen öz-yeterliliğinin en güçlü belirleyicisi olduğudur. Öğretmenin öz-yeterliliği, proje hedeflerinin başarıyla oranınla, öğretmen değişim miktarıyla, toplam artış gösteren öğrenci başarısıyla, proje metot ve materyallerinin devamıyla doğru orantılıdır (Berman & McLaughlin, 1977). Buradan öğretmen öz-yeterliliğinin ulaşılan hedeflerle, kazanılan başarılarla aynı doğrultuda arttığını çıkartabiliriz.

Dolayısıyla, okulların değişmesinde kilit rol oynayan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının değişime bakış açılarını etkileyeceği düşünülmektedir. Yapılan literatür taraması da bu doğrultudadır. İşte, bu araştırmada, ilköğretim

öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının, okulların yenileşme ve değişmesindeki düşünceleriyle olan ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Alt Problemler

1. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ne düzeydedir ?
 - 1.a İlköğretim öğretmenlerinin öğretimsel öz-yeterlilik algıları ne düzeydedir?
 - 1.b İlköğretim öğretmenlerinin olumsuz öngörüler öz-yeterlilik algıları ne düzeydedir?
 - 1.c İlköğretim öğretmenlerinin sınıfıçi öz-yeterlilik algıları ne düzeydedir?
 - 1.d İlköğretim öğretmenlerinin çabasal öz-yeterlilik algıları ne düzeydedir?
2. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel yenileşmeye ilişkin algıları ne düzeydedir ?
3. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarıyla demografik özellikler arasında anlamlı bir fark var mıdır ?
4. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel yenileşmeye ilişkin algılarıyla demografik veriler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öz-yeterlilik boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir?
6. Öz-yeterlilik ile örgütsel yenileşme arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Araştırmanın Amacı

Öz-yeterlilik algıları, eğitim alanında son yıllarda dikkat çeken konulardan biri olmaya başlamıştır. Bunda, öz-yeterlilik algılarının kişinin tercihlerini ve bir işi yapmadaki edimini etkileyen önemli bir faktör olması özelliğinin rolü büyüktür. Öz-yeterlilik algıları hayatımızda o kadar önemlidir ki, hedeflerimizi ve yaptığımız işin niteliğini belirler. Bu araştırmada bu sebeple öz-yeterlilik algılarının öğretmenlerin örgütsel yenileşmeye ilişkin algılarını etkileyip etkilemediği incelendi.

Okullar da değişimlerde etkili olan unsurlardan biri de söz konusu örgütlerde görev yapan işgörenlerin yani öğretmenlerin, özyeterlilik algıları olabilir. McLaughlin ve March (1978) yenileşme için gerekli görevleri yerine getirmede öğretmenlerin öz-yeterlilik ile ilgili algılarının bütün olarak yenileşmenin uygulanması kadar değişim sürecinde olup bitenlere de büyük etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Bu nedenle, bu çalışmayla öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının, okulların örgütsel yenileşmesindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreçlerinde sınıf ve okul çevresinde yaşadığı deneyimleri sonucu yüksek veya zayıf bir şekilde oluşan öz-yeterlilik algılarının örgütsel yenileşmeye olan etkilerinin belirlenmesi, okulların varlığını sürdürebilmesi açısından önemlidir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarına göre kendilerini eksik hissettikleri öz-yeterlilik alanlarında yeterliliklerini nasıl arttırabilecekleri sorusuna yanıt aranacaktır veya yeterliyseler bunu nasıl örgütsel yenileşmede kurum kültürüne yansıtabilecekleri sorularının yanıtları diğer araştırmalar için dayanak oluşturacaktır. Mevcut durumun bilinmesi değişimin başarıyla gerçekleşmesine katkı sağlayabilecektir.

Araştırmanın sonuçları öğretmen eğitim programlarını veya hizmetiçi eğitim programlarını etkileyebilir. Öz-yeterliliği düşük öğretmenler için hizmet-içi eğitim programları hazırlanarak bu sorunların üstesinden gelinebilir.

Sınırlılıklar

Aşağıdaki durumlar çeşitli nedenlerle araştırmada incelenmeyen noktalardır.

- Araştırma, İstanbul ili Ümraniye ilçesi şehir merkezindeki ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
- Araştırma, sınıf ve branş öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılan istatistiksel tekniklerle sınırlıdır.
- Araştırma, öz-yeterlilik ve örgütsel yenileşme boyutlarıyla sınırlıdır.

Sayıtlar

Aşağıdaki durumların doğruluğu araştırmamızda sınanmadan kabul edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, anketlere verdikleri cevap, kendi gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.
- Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları, öğretmenlerin örgütlerine yönelik geliştirdikleri tutumları ve örgütsel yenileşmeyi etkileyen bir unsurdur.
- Seçilen araştırma yöntemi, bu araştırmanın amacına, konusuna ve problemin çözümüne uygundur.
- Kullanılan veri toplama aracı bilimsel olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Tanımlar

Planlı Örgütsel Değişim: Sistemin değişimi ile ilgili genel kuralların çevresi içinde belirli hedeflere ulaşmak amacıyla, örgütsel yapıyı ve bu arada örgütün insan unsurunu bilinçli ve planlı bir şekilde değiştirme çabaları olarak tanımlanır (Ertürk 1971).

Yenileşme : Önceden planlanmış belirli bir değişimdir. Yenileşme bir rastlantıdan çok istenmiş ve planlanmış belirli bir değişimdir (Özdemir 2000).

Genel Öğretim Yeterliği: Öğretmenin kontrolü dışındaki dışsal etmenlerin (ev ve aile çevresi gibi) öğrenci başarısını etkilediği inancına denir (Dembo & Gibson, 1985 ; Gibson & Dembo, 1984; Hoy, 2000 ; Omotani & Omotani, 1995).

Kişisel Öğretim Yeterliliği: Öğretmenin öğrenci öğrenmesi üzerinde sahip olduğu katkılarını içeren yeterliktir (Dembo, Gibson, 1985).

BÖLÜM 2

İLGİLİ ALANYAZIN

Giriş

Öz-Yeterliliğin Tarihçesine Genel Bakış

20. yüzyılın sonlarına doğru, insan davranışının nasıl ve ne kadarının kendisi ve bireysel algıları tarafından etkilendiği sorularının yanıtları daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır. Bir Amerikan psikoloğu William James içgözlemin, her zaman, ilk ve en başta güvenmemiz gereken şey olduğunu belirtmiştir. James “öz-güveni” bir insanın kendisi hakkındaki hisleri ve başarıları hakkındaki düşünceleri olarak tanımlayanlardan ilkidir (Pajares, 2002 ; akt. Lewandowski, 2005).

1920 ile 1940 arası Pavlov ve Skinner gibi davranışçı psikologlar uyarıcı ve tepki gibi kavramlarla o döneme ağırlığını koyarken, öz-güven önemini kaybetti. Psikolojik teoriyi takip ederek eğitim, “öz” kavramını ihmal etmiş ve okullardan uzak kalmıştır. 1950’lere kadar Abraham Maslow’dan başka kimse bu kavrama tekrar dikkat çekmemiştir. Maslow, “öz” kavramını “motivasyonel süreç” konusunu işlerken tekrar gündeme getiren kişi olmuştur (Pajares, 2002 ; akt. Lewandowski, 2005).

1960 ve 1970’lerde hümanist hareket, öz ile ilgili kavramları ve “öz-inanç” gibi kavramların çalışılması için bir istek doğmasına sebep olmuştur. Okulların öğrencilerde olumlu bir özgüven ve öz kavramı geliştirme teşebbüsleri teori mi pratik mi çelişkisi nedeniyle başarısızlığa uğramıştır. Anlaşıldığı üzere, öz ile ilgili kavamlara olan ilgi azalmaya başlamıştır.

1970 ve 1980’ler bilgisayar gibi teknolojik gelişmelerden fazlasıyla etkilenen bilişsel devrimi getirmiştir. Psikologlar, ilgilerini bilgi işleme süreci, şema oluşturma ve problem çözme gibi içsel ve zihinsel faaliyetlere yöneltmişlerdir.

Bu hareketten bağımsız olarak ünlü sosyal kuramcı Albert Bandura 1977’de “Öz-yeterlilik: Davranışsal Değişimin Birleştiren Teorisine Doğru” adlı yayınıyla kendi sosyal öğrenme kuramı da dahil olmak üzere o günün teorilerinin tümünün eksiklerini gideren yararlı bir kaynak yazdığına inanmıştır. Bireyleri, kendi yetenekleri hakkında algıları olan kişiler olarak tanımlayan ve bu algıların yaptığı tercihleri ve hedeflerine ulaşmada gösterdiği direnci etkilediğini düşünen Bandura bu algıları “öz-yeterlilik” olarak tanımlamıştır. İnsanları yönlendiren ve başarıya götüren şeyin, var olan yeteneklerinden çok bu inanç ve öz-yeterlilik algılarının olduğunu belirtmiştir (Bandura, 1986, 1997 ; Pajares, 2002 ; akt. Lewandowski, 2005).

Başarılı olmak için yeteneklere sahip olduğunu düşünenler bekledikleri sonucu elde etmek için daha uzun ve fazla çaba göstermektedirler. Bu yüzden daha fazla teorisyen, öz-yeterlilik kavramını çalışmaya başlamışlardır (Lewandowski, 2005).

Öz-Yeterlilik

Öz-yeterlilik, Bandura’nın (1986) da tanımladığı üzere insanların bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir. Öz-yeterliliğin, bireyin yetenekleriyle ilgili olmadığı fakat sahip olduğu yeteneklerle neler yapabileceğine duyduğu inanç olduğu belirtilmektedir.

Algılanan öz-yeterlilik inançları, bir bireyi hem pozitif yönde güçlendirecek şekilde hem de negatif yönde moralini bozacak şekilde etkilemektedir. Bireyin arzulanan sonucu başarmak için göstermesi gerekli olan davranışları yapabileceğine duyduğu inançtır (Bandura, 1977, 1986, 1997 ; akt. Lewandowski, 2005).

Bandura’nın sosyal öğrenme kuramına göre öz-yeterlilik algıları, kişisel öz-yeterlilik ve sonuç beklentisi olarak iki farklı boyutta incelenebilir.

- 1) Kişisel öz-yeterlilik; bireyin kendi değerinin bir yargısıdır. Örneğin, öğrenciler yüksek not alıp almayacaklarına kendi performansları derecesinde inanırlar.

Bir sınavda yüksek not alabileceğine inanan bir öğrencinin, o sınavla ilgili olarak kişisel öz-yeterliliği yüksektir diyebiliriz (Bandura, 2001).

- 2) Sonuç beklentisi; bireyin bir iş karşısında göstereceği performansa olan inancının bir yargısıdır. Bir iş karşısında, kişinin kontrolü dışında gelişebilecek olaylarla baş edip edemeyeceği, yeterli davranıp davranamayacağına olan inancıdır (Bandura, 2001).

Öz-Yeterlik Algısı

Öz-yeterlik algısı, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak ifade edilmektedir (Bandura,1994).

Yapılan araştırmaların ortak sonucuna göre öz-yeterlilik inançları, kişinin pozitif ya da negatif düşünmesini, yaşamda nasıl amaçlar belirleyeceğini, nasıl bir yaşam biçiminin olacağını, zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını ve çabalarının ürününün nasıl olacağını büyük ölçüde belirler. Dolayısıyla öz-yeterlilik inançlarının öğrenmeyi etkileyen temel değişkenlerden biri olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla öğrenmemize etki eden öz-yeterlilik algılarımız öğrenmek için göstereceğimiz davranışları ve yenileşmelere ilişkin beklentilerimizi, algılarımıza etki edecektir.

Öğretmenlerin yeterlilik duygusunun öğrenciler üzerinde de önemli etkileri vardır ve bu etkiler çeşitli yazarlar tarafından desteklenmiştir.Yüksek yeterlilik duygusuna sahip bir öğretmenin öğretim sürecindeki etkililiği açıkça görülebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öz-yeterlilik algıları yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttüklerini ve diğer öğretmenlere göre farklı olduklarını söylemek mümkündür. Algıları yüksek olan öğretmenler, öğrencilerini akademik ve sosyal yönden bir bütün olarak geliştirmeye ve öğrenciyi beklenen düzeye getirmeye daha inançlıdır. Bu inanç onların öğretimine ve haliyle kullandıkları yöntem ve metotlara da yansır. Raudenbush et al. (1992) “Güçlü öz-yeterlilik algısı öğretmenlerin yeni eğitim stratejileri

geliştirmelerine, olumsuz ve beklenmedik eğitim koşullarında gösterecekleri çabayı arttırmalarını sağlar” (p.151).

Öz-yeterlilik algılarının önemi son yirmi yılda bu konuda yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında daha açık bir şekilde görülmektedir. Araştırmacılar öz-yeterliliği ölçmeye çalışırken ve ölçmeyi zorlaştıran değişkenleri kontrol altına almaya çalışırken aynı zamanda öz-yeterlilik algılarının öğretmen davranışlarını etkilediğini bulmuşlardır (Gresham, 2001). Soodak ve Podell (1997) öğretmen öz-yeterlilik algılarının, öğrencilerin eğitim tecrübelerini eninde sonunda etkileyecek bir çok öğretimsel kararın temelini oluşturduğunu belirtmektedir .

Bandura (1995) öz-yeterliliği düşük öğretmenlerin daha gözetimsel öğretim eğilimli olduklarını ve bu tip öğretmenlerin öğrencileri çalıştırmak için ağırlıklı olarak dışsal ödül ve ceza yöntemlerini kullandıklarını fakat yüksek öz-yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin içsel ödül ve cezayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi öz-yeterlilik algıları öğretmenlerin davranışlarını, kullandıkları yöntem ve teknikleri de etkilemektedir. Öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerin gelişmesi de onların yenileşmeye daha olumlu yaklaşacağı fikrini düşündürüyor çünkü örgütlerle beraber değişime zorlanan bireylerin buna nasıl tepkide bulunacakların onların yetenekleri, öz-yeterlilik algıları ve yenileşmeye ilişkin tutum ve yargılarıyla doğru oranda olması beklenmektedir.

Okulları değişmeye dış ve iç etkenler zorlamaktadır. Tahmin edileceği gibi, bu etkenlerden birinde gözlenen bir değişme, öteki etkenlerin de değişmesine neden olmaktadır. Örneğin ; okula bilgisayar teknolojisinin kazandırılması, bu teknolojik değişimin okulda etkili olması ancak öğretmenlerin de bu yönde yeni becerilere sahip olması ile olanaklıdır (Güneş, 1996). Çünkü işgörenlerin örgütün yenileşmesine koşut olarak kendilerini yenileştirmesi de gerekmektedir (Başaran 1991). Okullarda değişme literatürü ,eğitimde değişim çabalarının başarısızlığıyla ilgili alan çalışmaları ve araştırma raporları ile doludur (Bergman & McLaughlin; 1976, 1978; Firestone & Herriot, 1981 ; Hall & Hord, 1987; Herriot & Gross, 1979). Bu yenileşme çabalarındaki başarısızlıkların sebebi olarak bir çok sebep gösterilmiştir: bireysel ihtiyaçlar gözetilmemiş, çevre faktörü dikkate alınmamış,

programlar okulların ihtiyaçlarına göre uyarlanmamış, yeterli zaman ve maddi kaynak ayrılmamıştır. Bu yüzden yenileşme süreciyle ilgili ne kadar çok şey öğrenilirse bu çabalarda da o kadar başarılı olunacaktır.

Sosyal ğrenme kuramı içerisinde doğan ve bu kuramı şekillendiren bir kavram olan öz-yeterlik algılarını, kişinin bir işi yapabileceğine ilişkin inançları olarak tanımlayabiliriz.

z-yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde her bir araştırmacının öz-yeterliğin farklı boyutlarını ne çıkardığı ve benzer başlıklar altında ele aldıkları ve bulguların çelişmediği görülmektedir. Araştırmalarda z-yeterlik algısı ve inancının kimi zaman birbirinin yerine kullanıldığı gözlenmiştir.

Buradan yola çıkıldığında öz-yeterliği, bireylerin bir işe başlama ve o işi başarılı bir şekilde sürdürebilme ve tamamlayabilmelerine olan inançları ve yargılarıdır şeklinde tanımlayabiliriz. Davranışlarımızı etkileyen inançlarımız ve yargılarımızın, yani öz-yeterlik algılarımızın temelinde ise sonuç beklentileri ve yeterlik beklentileri yatmaktadır. Örneğin bir öğrencinin başarı beklentisi gibi. Beklentilerimiz, algılarımızı etkilediği için böylelikle davranışlarımızın sonuçlarına da etki etmektedir.

Woolfolk (1990), Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı'nın bir kavramı olan öz-yeterliliği; "kişinin yeteneklerini organize edebilmesi ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlilik geliştirebileceğine olan inançlarıdır" şeklinde tanımladığını belirtir.

Tschannen-Moren ve Hoy ise (2001) yaptıkları bir araştırmada öz-yeterliliğin "kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili olan beklentileri" olduğunu belirtmişlerdir. Bireyin z-yeterliği, kendisinde sezinlediği yeteneklerle ilişkilidir. Kişinin bir işi yapabilmesinden çok, o işi yapabileceği ya da yapamayacağı konusunda ne dşndğyle ilgilidir. Ancak z-

yeterlik kişinin sahip olduğu yetenekler değil, bir iŖe başlamada yeteneklerine olan inançlarıdır (Zengin, 2003).

Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inancı, yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır ve belirli amaçlara ulaşmak için belirli bir davranışı organize etmek ve onu gerçekleştirmek için gereklidir (Schitz & Schwarzer, 2000). Bandura'ya (1995, 1997) göre yeterlik algıları davranışları doğrudan etkilemez ama, kişinin amaçlarına karar vermesinde, sonuç beklentilerinde ve sosyal çevresinin şekillenmesinde önemli rol oynar.

Öz-yeterlik inancı, birbiri ile etkileşim halinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır (Bandura, 1977, 1994; Yavuzer& Koç, 2002). Bunlar:

1. Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler): Bireyin giriştiğı işlerde gösterdiğı başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağıının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödöl etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.

Biz öğretmenler de her birey gibi yeni bir işe başladığımızda eğer o işi ilk defa yapmıyorsak ilk deneyimimizi aklımıza getirir ve ona göre hareket ederiz eğer ilk deneyimimiz başarılı ise bu, davranışımızı olumlu yönde etkiler, bizi daha cesaretlendirir ve motive eder, ilk deneyimimiz başarısız ise olumsuz etkileyebilir veya kendimizi yetersiz hissetmemize neden olarak edimimizi etkiler. Örneğın; toplam kalite yönetimi ile ilgili bize performans çizelgeleri hazırlanması istendi, bu konuda yeterli bilgi sahibiyiz fakat daha önceden bu işlemi yapmamışız ve veya yapmışsak bile tam olarak yeterli görmüyoruz. Böyle bir durumda öz-yeterlilik algımız bizim göstereceğimiz edimi doğrudan etkilemektedir.

2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının deneyimleri): Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceğı beklentisine girmesini sağlayabilir. Senemoğlu'na göre (1998) insanlar, genellikle çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler. Başkalarının

deneyimlerini gözleyerek çok şey öğrenmekteyiz. Dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olma, sosyal öğrenmede önemli bir ilkedir.

Bu durum daha sık rastlanılan bir durumdur. Çoğu zaman bizler herhangi bir konuda yeterli bilgiye sahip olsak veya olmasak bile o işi yapmaya yeterli cesareti gösteremeyebiliriz fakat aynı işi bizden yetersiz olduğunu düşündüğümüz biri yaptığı zaman biz de kendimizde o cesareti görür ve o işe başlarız.. Örnek vermek gerekirse okulumuz bir münazaraya katılacak ve münazaraya katılacak öğrencileri hazırlama görevi aynı branştan bir meslektaşımıza verildi. Biz bu görevi, o aynı görevi almadan önce almayı düşünmezken o aldıktan sonra sırf ondan daha iyi yapacağımızı düşünerek alabiliriz veya o kişi bizden başarılıdır ve biz onun bu başarısını önceden gözlemlemiştir, bundan olumlu yönde etkilenip bu görevi isteyebiliriz.

3. Sözel İkna: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.

Annelerimiz, babalarımız, öğretmenlerimiz, çalışma arkadaşlarımız ve idarecilerimiz başta olmak üzere çevremizdeki bir çok insan çoğu zaman bizleri göstereceğimiz faaliyetlerde başarılı olacağımız yönde ikna eder. Anne, oğluna oğlum sınavı kazanacaksın, baba korkma yapabilirsin, öğretmen çalışırsan olur derken, idareciler öğretmenlerini motive ederken, antrenörler takımlarını maça hazırlarken hep sözel ikna, telkin metodunu kullanırlar ve bu bizlerin öz-yeterlilik algılarını olumlu yönde etkiler.

4. Duygusal Durum: Bireyin davranışa gireceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır. Stres, tansiyon ve bitkinlik hepsi düşük yeterlilik ve performansın sebepleri olarak gösterilebilir. Öz-yeterlilik, insanların fiziksel ve duygusal tepkilerini de etkileyecektir (Gresham, D.E. 2001).

Öz-Yeterliliğin Etkilediği Etmenler

Bandura (1995) öz-yeterliliğin sayısız işlemi etkilediğini belirtmiştir.

1. İlk etkilenen süreçler kavramsal veya analitik düşünme yetenekleridir. Bireyler stresli, moral bozucu ve yorucu şartlarla karşı karşıya geldikleri zaman görev eğilimli olmaları zordur. Bandura düşük öz-yeterliliğe sahip bireylerin “analitik düşüncelerinde daha fazla kararsız olacaklarını, emellerini daha aşağı çekeceklerini ve performanslarının kalitesinin kötüleşeceğini bahsetmiştir” (s.6). Diğer yandan yüksek öz-yeterliliğe sahip olanların daha zorlayıcı hedefler seçeceklerini, analitik düşünme yetilerini devam ettireceklerini ve görevlerini başarıyla yerine getireceklerini belirtmiştir.

2. Öz-yeterlilik aynı zamanda bireylerin motivasyonel süreçler açısından kurdukları hedefleri, bu hedefleri yerine getirmek için ne kadar çaba harcayacağını ve bu hedeflere ulaşmak için harcayacakları çabanın süresini etkilemektedir.

3. Öz-yeterlilik tarafından etkilenen diğer işlemler takımı ise zor durumlarda ne kadar stres ve negatif duygu yaşadığımızdır. Öz-yeterlilik aynı zamanda bir bireyin yerinde, doğru tahmin yapabilme yeteneğini etkiler.

Ayrıca, öz-yeterliliği yüksek insanların davranış yapıldıktan sonra öz-yeterliliği düşük insanlara oranla daha fazla çaba gösterdiği ve bu çabalarını uzun süre sürdürdükleri bildirilmektedir. Buna bağlı olarak öz-yeterliliği yüksek olan kişilerin engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabildikleri ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri ve öz-yeterliliğin yüksek olmasının aynı zamanda insanların zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevrelerini araştırmasına ya da yeni çevreler yaratmasına olanak verdiği de söylenmektedir (Bandura, 1977; 1994; Scholz, Dona, Sud, & Schwarzer, 2002).

Öz-Yeterlilik Teorisi ve Öz-yeterlilik Kavramının Gelişimi

Öz-yeterlilik teorisi sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır (Bandura, 1982). Bandura öz-yeterliliği “ bireyin olası durumlarda gerekli davranışları organize etme ve uygulamaya olan inancı” şeklinde ifade etmiştir. Öz-yeterlilik inancı insanların nasıl düşündüğünü, hissettiğini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını etkiler . Öz-yeterlilik algıları bilgi ve davranış arasındaki aracı kabul edilir (Raudenbush et al., 1992).

Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramının dayandığı altı temel ilke vardır (Bandura, 1986 ; akt. Zengin, 2003).

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura’ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışlarını belirlemektedir. Davranış çevreyi, çevre ise davranışı değiştirebilir (Senemoğlu, 1998).

2. Sembolleştirme Kapasitesi: Bandura, insanların dünyanın kendisinden çok, bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Bunu anlamı şudur: insanoğlu düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan geçmişi kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise tespit edebilmektedir. Gelecekteki muhtemel davranışlar, zihinde sembolik olarak yapılır, beklenir, merak edilir, test edilir. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan materyallerdir.

3. Öngörü Kapasitesi: Sosyal öğrenme kuramı, sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. Düşünme etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriye düşünebilmelidirler.

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Genellikle çocuklar başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler. Başkalarının deneyimlerini gözleyerek çok şey

öğrenmekteyiz. Dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olma, sosyal öğrenmede önemli bir ilkedir.

5. Ön Düzenleme Kapasitesi: İnsanlar kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahiptirler ve gösterdikleri davranışlar genellikle kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine dayalıdır.

6. Öz Yargılama Kapasitesi: Sosyal öğrenme kuramı'nın belki de en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtmaya kapasitelerine sahip oluşlarıdır. Bireyler, kendileri ile ilgili fikirleri kaybederler ve etkinliklerin sonuçlarına göre, bu fikirlerinin yeterliliği hakkında bir yargıya varırlar.

Bandura'nın öz-yeterlilik kavramını tanıttığı zamandan bu yana sayısız araştırmacı bu kavramı geliştirmiştir. En akılda kalanı, 1984'te Gibson ve Dembo'nun öz-yeterlilik kavramını geçerli kılmak için geliştirmiş olduğu bir ölçektir. Onlar daha sonra Bandura'nın çalışmalarına da (1982; 1995) uyan öz-yeterliliğin iki boyutunu ortaya çıkarmışlardır. İlk boyut “ bir öğretmenin eğer ben çabalarsam en başarısız öğrenciyi bile eğitebilirim düşüncesini ifade eden “bireysel öz-yeterlilik” diğeri ise “çevre şartlarına rağmen öğretmenin bir bireyi eğitebileceğine olan inancını” ifade eden genel öz-yeterliliktir (Ashton & Webb, 1986; Ross, 1995; akt. Gresham, 2001).

Guskey ve Passaro, kişisel ve genel öz-yeterliği şöyle ayırt etmiştir:

Bireyler belirli davranışların belirli sonuçlar doğuracağına inanabilirler fakat gerekli davranışları gösterebileceklerine inanmazlarsa, alakalı davranışı gösteremezler veya gösterebilirler bile o davranışları istikrarla sürdüremezler (Guskey ve Passaro ; akt. Gresham, 2001).

Soodak ve Podell (1993), bireysel öz-yeterliliği öğretmenlerin öğrencilerindeki değişimi etkileme yetenekleriyle ilgili algısı ve genel öz-yeterliği ise özellikle çevre

koşulları, dışsal faktörler ve aile geçmişlerinin etkilerinin üstesinden gelirken öğretmenlerin gösterdikleri inanç olarak tanımlamıştır.

Öğretmen Öz-yeterlik Algısı

Öz-yeterlik inancının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir (Enochs & Riggs, 1990; Riggs & Enochs, 1990).

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000). Öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği bildirilmiştir. (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Schmitz (2000), öz-yeterlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, öz-yeterli öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını söylemektedir.

Hoy & Woolfolk, öğretimde öğretmenlerin yeterlik duygularıyla geniş çapta ilgilenen yazarlardandır. Onlara göre, öğretmenin öz-yeterliliğini ; “bir öğretmenin zor öğrenen öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek için onlara ulaşabileceği yönündeki inançlarıdır” şeklinde ifade etmiştir (Woolfolk, 1990).

Fridman ve Kass, öğretmen öz-yeterliliğini, “öğretmen inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına, zor veya yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri” olarak tanımlamışlardır (Fridman ve Kass, 2001 ; akt. Zengin, 2003).

Bergman, Mc Laughlin, Bass, Pauly ve Zellman, öğretmen öz-yeterliliğini, “öğrenci performansının etkisiyle öğretmenin kendi yeteneklerine ve

yeterliliklerine olan inançları” şeklinde tanımlamışlardır (Browsers ve Tomic 2000; akt. Zengin, 2003).

Armor ve Bandura bir öğretmenin öz-yeterlik inancının, kendi yeteneklerini öğrencilerin özellikle de güdülenmesi zor olan öğrencilerin başarıları ve etkili öğrenmeleri üzerinde etkili olabileceğine ilişkin yargısı olduğunu belirtir (Tschannen-Moren, Hoy 2001).

Yapılan araştırmalardan çıkan ortak sonuç öğretmen öz-yeterliliğinin, öğrencilerin akademik başarıları ve kişilik özellikleri hangi düzeyde olursa olsun, öğretmenin öğrencilerini beklenen akademik ve kişilik özellikleriyle donanmış hale getirebileceğine olan inancı ve yargısı olduğudur.

Öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Özkan, Tekkaya & Çakıroğlu 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Etkin öğretimle öğrenmenin etkilenebileceğine inanan ve öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, uzun süre sebat edebileceği ve farklı dönütler vereceği belirtilmektedir (Gibson & Dembo, 1984 ; akt. Gresham, 2001).

Öz-yeterlik inançlarımızın yüksek mi düşük mü olacağını etkileyen çeşitli etmenler vardır. Bunlardan en önemlisi öncelikle geçmiş yaşantılarımızdır. Benzer bir konuda daha önceden edindiğimiz olumlu ve olumsuz deneyimler, o iş ile ilgili algılarımızı etkiler. Başarılı olmuş ve olumlu dönütler almış isek algılarımız yüksek başarısız olmuş ve olumsuz dönütler almış isek de düşük olacaktır.Öz-yeterliği etkileyen diğer bir etmen dolaylı yaşantılardır yani diğer insanlardan aldığımız dönütlerdir.

Schunk’a göre, öz yeterlik duygusu başkalarının özellikle de kendine benzer durumdakilerin başarılarından da etkilenir. Örneğin, arkadaşlarının yaptığını kendisinin de yaptığını gören çocuk, kendini yeterli hissetmeye başlar. Bunlara ek olarak öz-yeterlik kişiye yeterli olduğunun söylenmesinden de etkilenir. Ancak bu etkinin kalıcılığı azdır. Özellikle böyle düşüncelerden sonra başarısızlık gelirse, öz-yeterlik duyguları zedelenir. Öz-yeterliği kalp çarpıntısı, terleme ve kaygı gibi fizyolojik tepkileri de etkiler (Açıkgöz, 1998).

Terleme, kasılma gibi durumlar bir görevin yapılmasından önce oluşuyorsa, burada görevi yapmada yetersizlik var gibi yoruma gidilebilir. Yeterliğin, farklı bilgi kaynaklardan ortaya çıkan sürekli başarıyla artacağı öne sürülmektedir. Sürekli başarısızlık ortaya çıkarsa, etkililiğin azalacağı kabul edilmektedir (Smylie, 1988 ; akt. Celep, 2000).

Yeterlik duygusu, bireylerin düşünce ve beklentilerinin yanısıra, birikim ve becerileriyle de yakından ilişkilidir. Yeterlik duygusu, belli etkinliklerle sınırlı olmakla birlikte, etkinlik alanlarına göre değişebilmektedir. Sonuç olarak yeterlik duygusu, işgörenin işine ve içinde bulunduğu koşullara göre zayıf ya da kuvvetli bir biçimde ortaya çıkabilir (Smylie, 1988 ; akt. Celep, 2000).

Öğrenme yaşantıları, yüklenilen sorumluluklar ve bunların başarıyla yerine getirilmesi gibi olgular, yeterlik duygusunu şekillendirir. Yeterlik duygusu, sadece geçmişe bağlı değildir. Bireyin bir performansı yorumlaması ve başarması gibi olgulara bağlı olarak artıp, azalabilir ya da aynı kalabilir (Celep, 2000).

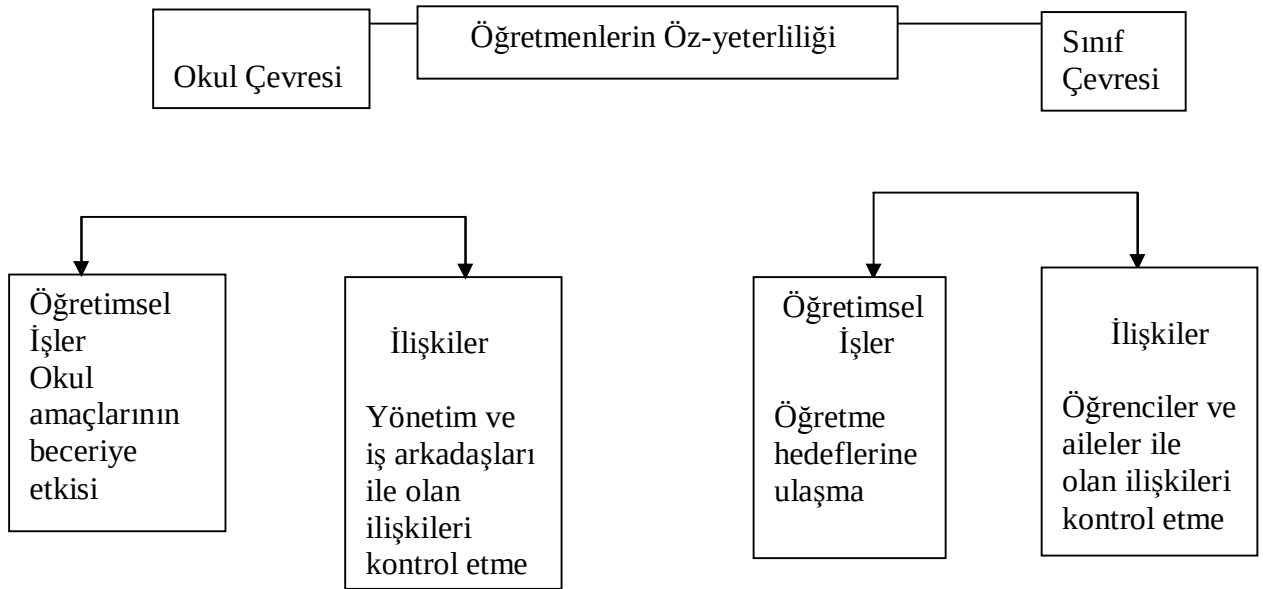
Friedman ve Kass (2001), öğretmenlerin öz-yeterliliğini okul ve sınıf sistemleri içerisinde tanımlamaya çalışmıştır. Onlara göre sınıf, öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı ilişkilerin düzenlendiği sosyal bir çevre ve öğretmen de bu çevrenin lideridir. Öğretmen, sınıf ve okul sistemleri ile ilişkilidir ve öğretmenin öz-yeterliliği; etkileşimde bulunduğu iki sosyal sisteme göre şekillenir ve belirlenir.

Bu sosyal etkileşimlerin birincisi öğrencilerle etkileşimde bulunduğu sınıf, ikincisi de öğretmen arkadaşları ve yönetim, yani okuldur.

Genel olarak öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi ve gelişimini etkilemede sahip oldukları bireysel yeterliklerine ilişkin inançları ile öğrenci öğrenmesi ve gelişimi üzerinde sahip oldukları göreceli etkileri konusundaki inançlarının bileşimidir. Bu yaklaşım Rotter'in (1966) daha çok bireysel olarak ürünü kontrol etme (öğretmenler) veya daha çok bireysel kontrollerin dışındaki faktörler (öğrencinin ev çevresi) tarafından kontrol edilen inançlar arasındaki farklılık ve kontrol odaklarına dayanmaktadır (Celep, 2000).

Öğretmenlerin Öz-yeterlilik Algılarının Oluşumu

Tablo 1: Öğretmen Öz-yeterliliğinin Sistemle Olan İlişkisi şeklindeki gibidir.



Kaynak: Freidman ve Kass, 2001 s, 678.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmenin okul ve sınıf çevresi, öğretmenin öz-yeterlilik inançlarının temeli durumundadır. Bunda, öğretmenin okulda ve sınıfta yaptığı öğretimsel işlerden ve kurduğu ilişkilerden aldığı dönütler etkili olmaktadır.

Aşağıda öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının tabloda görülen oluşumuyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları, meslek hayatları boyunca velilerden, meslektaşlarından ve okul yönetiminden aldığı dönütlerle şekillenir. Böylelikle öğretmenlerin öz-yeterlilik duygusu, öğrenme-öğrenme süreçlerinde, sınıf ve okul çevresinde yaşadığı deneyimleri sonucu düşük veya yüksek bir biçimde oluşur. Öz-yeterlilik duygusu yüksek olan öğretmenler öğrencilerini güdülemede daha başarılı iken öz-yeterlilik duygusu zayıf olanlar öğrencilerini yeterince güdüleyemez.

Okul ve sınıf çevresinden aldığımız olumlu ve olumsuz dönütler bizim öğretimsel öz-yeterliliğimizi, sınıf-içinde göstereceğimiz performans ve çabayı, mesleğe karşı geliştireceğimiz düşünceleri etkilemektedir ve bu etki sonucu bizde düşük veya yüksek bir öz-yeterlilik algısı oluşmaktadır. Her öğretmenin mesleki performansı, çalıştığı okul ve sınıf çevresi farklı olacağı için aldığı dönütler de onların öz-yeterlilik algılarını farklı olarak etkileyecektir. Böylelikle her bireyin mesleğiyle ilgili geliştireceği değer yargıları, genel kanıları, eğitime inancı, çabası, mesleki başarısı farklı şekillenicek ve farklı öz-yeterlilik algıları oluşacaktır.

Çevresinden olumsuz dönüt alan bir öğretmen, eğer aileler çocuklarıyla daha fazla ilgilenirse ben de daha fazla ilgilenirim fikrine sahip olabilir. Bu olumsuz öngörü, onun sınıf-içinde göstereceği çabayı, öğretimde kullanacağı yöntem ve teknikleri, öğrencilerle olan iletişimini ve öz-yeterlilik algısını olumsuz yönde etkileyecektir. Böyle bir durumda öğretmenin yetiştirdiği öğrencilerin gerek akademik gerekse sosyal alandaki başarı ve başarısızlıkları öğretmenin kendisini yeterli veya yetersiz hissetmesine neden olacaktır.

Eğer öğretmen, “güdülenmesi en zor olan öğrencileri bile güdüleyebilirim” inancı taşıyorsa, öğretmen yeteneklerine güveniyor, bir anlamda öz-yeterliliği yüksek diyebiliriz. Böyle bir güvenin altında, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini iyi biliyor olmak veya geçmişteki tecrübelerine güveniyor olmak, başarılar kazanmış

olmak yatar. Bu durum da bize geçmiş deneyimlerimizin öz-yeterlilik algılarımızı nasıl etkilediğini göstermektedir.

Öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler geçmişteki öğretmenlik yaşantılarında, genel olarak başarılı öğrenciler yetiştirmişlerdir. Ayrıca öğretmenin öğretmenlik öz-yeterliliği yüksek olduğu gibi kişisel öz-yeterliliği de yüksek demektir (Tschannen – Moren, Hoy 2001).

Öz-yeterlik, kişinin yaşadığı çevreden ve geçmiş yaşantısından önemli ölçüde etkilendiğinden, farklı ülkeler ve şehirlerdeki farklı deneyimleri yaşamış insanların da öz-yeterlikleri birbirinden farklıdır. Öz-yeterlik inançları evrensel değildir, fakat benzer yaşamlarda benzer özellikler de gösterebilir (Bandura, 2001).

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları meslek hayatları boyunca, velilerden, meslektaşlarından ve okul yönetiminden aldığı dönütlerle şekillenir. Her öğretmenin mesleki performansı, içinde bulunduğu ortam ve meslek hayatı süresince aldığı dönütler farklı olduğundan, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları da birbirinden farklılık gösterecektir.

Öz-yeterlik Algısı Yüksek Öğretmenlerin Özellikleri

Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin özellikleri ve öğrenciler üzerindeki önemi etkileri çeşitli araştırmacı yazarlar tarafından desteklenmiştir (Bandura, 2001; Tschannen- Moren, Hoy 2001; W. Tomic, 2000, Armour ve diğ. 1976).

Yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenler;

- a) öğretmede çok daha fazla gayret gösterir,
- b) öğretmede daha istekli ve coşkuludurlar,
- c) önemli öğretimsel kararları daha net ve çabuk alırlar,

- d) eğitim programlarını yürütmede daha başarılı ve,
- e) diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar,
- f) yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar ve
- g) öğrenci yanlış yaptığında öğrenciye karşı daha az eleştireldirler.

Yüksek bir yeterlilik duygusuna sahip bir öğretmenin öğretim sürecindeki etkililiği açıkça görülebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öz-yeterlilik algıları yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttükleri ve diğer öğretmenlere göre farklı olduklarını söylemek mümkündür. Bu algıları öğretim sürecinde o kadar etkilidir ki, planlama, kullanılacak öğretim yöntemlerinin seçimi, sınıf-içi iletişim, öğrenci edimi gibi öğretmenliğin temelini oluşturan becerilerde açıkça gözlemlenebilir (Zengin, 2003 ; akt. Özata, 2007).

Birçok araştırmacı (Ashton & Webb, 1986; Miller, 1991; akt. Gresham, 2001), yüksek öz-yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin başarısız öğrencileri ulaşılabilir görme eğiliminde olduğunu ve başarısız öğrencilerin de başarısı için diğer öğrencilere gösterdikleri gayreti gösterdiğini belirtmiştir. Ashton ve Webb, yüksek öz-yeterlilik duygusuna sahip öğretmenlerin daha sıcak ve cesaretlendirici öğretimsel bir ortam geliştirdiklerini ve adil davranıldığı sürece öğrencilerin doğru davranış gösterdiklerine inandıklarını belirtmiştir. Buna ilaveten, yüksek öz-yeterlilik duygusuna sahip öğretmenler, öğrencileri utandırmayacak daha dolaylı duygusal olmayan davranış yönetim teknikleri kullanma eğilimindedirler. Diğer yandan, Ashton ve Webb, düşük öz-yeterlilik inancının öğrencileri daha kontrol edici davranış yönetimini çağırttığını ve öğrencileri utandıran veya bir sınıf yönetimi yöntemi olarak dışlayan bir eğilimde olduğunu belirtmiştir.

Bandura (1995) düşük öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin öz-yeterlilik algılarına ve akademik başarılarına zarar verecek negatif bir sınıf ortamı geliştirme eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Öz-Yeterlik Algısının Önemi

Öğretmen öz-yeterlik algısını araştıran araştırmacılar, çalışmalarını ve görüşlerini bu konuya öncülük eden Albert Bandura'ya dayandırmaktadır. Bandura (1982) eğer öz-yeterlik eksik ise bireyler ne yapacaklarını bilse bile başarısız olacaklarını söylemiştir. Bu bireyler pes edebilirler çünkü hem gerekli tavrı gösterebileceklerinden şüphe duyabilirler hem de başarılı davranışlarının durum üzerinde hiçbir etkisi olmayacağını düşünebilirler.

İlk olarak öğretmen kişisel öz-yeterlikten yoksun olabilir ve öğrencinin öğrenebilmesini sağlayacak davranışları kendisinin gösteremeyeceğini düşünebilir. Buna ilaveten öğretmen, genel öz-yeterlik duygusundan yoksun olabilir ve öğretmenlerin kontrol edilemeyen çevresel etmenlerin etkisiyle öğrenmeyi gerçekleştiremeyeceği düşüncesini taşıyor olabilir (Ross, 1995 ; akt. Gresham, 2001).

İki çeşit öğretmen öz-yeterlik algısı da bilhassa sorunlu öğrencilerle uğraşırken önem arz etmektedir çünkü bu tarz öğrenciler diğerlerinden daha fazla özveri istemektedirler.

Bandura (1977) ile Maddux (1995) ise, öz-yeterlik inançlarının kişilerin a) hedefler belirlemesini b) bu hedeflere ulaşabilecek stratejileri saptamasını c) iş güdüsünü d) diğer insanlara karşı hissettiği duyguların niteliğini ve e) yaşamdaki seçimlerini etkilediğini vurgulamaktadır.

Bandura'ya (2001) göre öz-yeterlik inançlarının hayatımızdaki önemi büyüktür. Buna göre öz-yeterlik inançları a) kişinin pozitif ya da negatif düşünmesini, b) yaşamında nasıl amaçlar belirleyeceğini, c) nasıl bir yaşam biçiminin olacağını, d) zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını, e) çabalarının ürününün nasıl olacağını ve f) genel anlamda ne kadar stresli olduğunu etkiler.

Woolfolk, “bir işi başarmada yeterlik duygusu düşük olan insanların işten kaçındıklarını, kendini yeterli hisseden insanların ise zorluklarla karşılaştıklarında yeteneklerinden şüphe duyan insanlara oranla daha çok çalıştıklarını ve daha uzun süre çabaladıklarını” belirtir (Woolfolk, 1993; akt. Zengin, 2003).

Öz-yeterlik; akademik başarı, sosyal beceriler, sigarayı bırakma, acıya dayanma, atletik başarılar, kariyer seçimi, girişkenlik, kalp krizini atlama, korkulan olaylarla baş etme vb. bir çok faktör üzerinde etkili olmaktadır. Bandura’ya göre öz-yeterlik, bireyin etkinlik seçimini, çabasını ve kararlılığını etkiler (Açıkgöz, 1998).

Sonuç olarak öz-yeterlik inançları, hayatımızda özel bir öneme sahiptir. Bizler bir işe başlamayı düşündüğümüz an öncelikle o işi başarıp başaramayacağımızı düşünürüz. Bu düşüncelerimiz yani kişisel algılarımız davranışlarımızı, yapmayı düşündüğümüz o işteki performansımızı doğrudan etkiler. Bu yüzden bir işe başlamak ve başarıyla sürdürebilmemiz için öncelikle o işle ilgili algılarımızın yüksek olması gerekmektedir.

Bireylerin başarılarında önemli bir yeri olan öz-yeterlik inançlarının öğretmenler açısından da önemi büyüktür çünkü öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini bizzat yönlendirir ve öğrencinin akademik ve sosyal yönden gelişimlerine etki eder dolayısıyla topluma etki eden öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının önemi büyüktür.

Öz-Yeterlik Algısının Öğrenci Edimi ve Öğretim Süreci Üzerindeki Etkileri

Ashton ve Webb, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının aktiviteye göre değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir; eğer bir öğretmen kendisini konferans tarzı öğretimle daha etkili buluyorsa bu kişinin iş birliğine dayalı öğretim metoduyla ilgili eğitim almış olsa bile bu metodu kullanmasının olası olmadığını belirtmiştir (Ashton & Webb, 1986 ; akt.Gresham, 2003).

Bandura, eğitimcilerin, bir öğretmenin öğretme öz-yeterlik algısının sınıfta başarıyı etkileyen olaylar üzerinde etkisinin olduğunu anlamaya başladıklarını belirtiyor. Öğretmen öz-yeterliği, aktivite seçimimizi ve her bir aktiviteye ne kadar çaba harcadığımızı etkilemektedir (Bandura, 1982, 1995 ; akt.Gresham, 2003).

Eğer bir öğretmen yeteneğinin, bir stratejiyi başarılı bir şekilde gerçekleştirmede yetersiz kalacağını düşünürse veya o stratejinin öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkileyeceğinden şüphe duyarsa, o öğretmen ne yapacağını biliyor olsa bile faydasız, etkisiz davranma eğilimindedir (Bandura, 1982; akt.Gresham, 2003).

Miller (1991), öğretmen öz-yeterliğinin özellikle öğrenme problemi olan çocuklarda kritik bir önem arz ettiğini şu sözleriyle “Tüm öğrenciler için etkili ve eşit bir eğitimin büyük bir oranda öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ve ilerlemeye olan yeteneklerine dair inançlarına ve kendilerinin zorlayıcı ve zor öğrenen öğrencilere öğretebilme yeteneklerine ve her öğrencinin öğrenebileceği varsayımına inanmalarına bağlı olduğunu” belirtmiştir (p.31).

Ashton ve Webb, yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin, tüm öğrencilerin öğrenebileceklerine inanma eğiliminde olduklarını ve bu öğretmenlerin sınıflarını da bunu teminat altına alma yönünde geliştirdiklerini bulmuştur. Onların sınıfları daha ılımlı ve cesaretlendirici olmaktadır ve öğretmenler, öğrencilerin adil ve tutarlı davranıldığı sürece uygun şekilde davranacaklarına inanma eğilimindedirler fakat öbür taraftan öz-yeterliği düşük olan öğretmenler başarısız öğrencilere güvenmemektedirler ve öğrencileri yeteneklerine göre ayırma eğilimindedirler ve hatta az yetenekli öğrencileri önemsememektedirler (Ashton & Webb, 1986 ; akt.Gresham, 2003).

Öğretmenlerin öz-yeterlilik duygusu Ashton Wolde’e göre (1993); öğretmenlerin öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkindirdikleri kişisel özelliklerden biri durumundadır. Öz-yeterlilik kuramına göre, yüksek yeterlilik duygusuna sahip

öğretmenler öğrencileri zor öğrenen bile olsa kendilerine ve öğrencilerine inandıkları için, öğretim sürecinde daha uzun çaba gösterirler.

Shachar ve Shmuelewitz (1997), öğretmenlerin profesyonel bilgilerine ve öğretimsel becerilerine olan inançlarının öğrencilerinin öğrenmelerine çok fazla etki ettiğini belirtir. Öz-yeterlilik algılarının öğrenci başarısına etki ettiği açıktır. Bu etkiler, öğrenmeyi etkileyen içsel ve dışsal faktörler üzerinde açıkça görülebilir. Ayrıca öğrencilerin en yaşantılarının, evindeki tartışmaların, şiddet, sosyal ve ekonomik çevresinin öğrencinin okul yaşantıları üzerinde de etkileri bulunmaktadır.

Ashton, Olejnik ve McAuliffe, cinsiyet, duyuşsal ve bilişsel ihtiyaçlar gibi bazı faktörlerin, öğrencinin okuldaki performansını ve okulda alacağı eğitimi etkilediğini ve öğretmenin öz-yeterlilik inançları öğrenmeyi etkileyen dışsal faktörler üzerinde de çok önemli etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (Woolfolk ve Hoy, 2001; akt. Zengin, 2003).

Özetle, öz-yeterlilik algıları öğretmenlerin gerek sınıf içinde gerekse dışında göstereceği başarıyı doğrudan etkilemektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğinde öğretmen kilit rol oynadığı için öz-yeterlilik algıları da bu süreci etkileyecektir. Çünkü öğretmenin kişiliği ve davranışları öğrencilerin akademik ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişmesine etki edecektir.

Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algıları İle İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde konunun ülkemizde yurt dışındaki kadar ilgi çekmediği ve yapılan araştırma sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Celep'in (2000) ülkemizde yaptığı “ Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Kontrolü Üzerindeki Etkileri” adlı araştırma, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğretmen ve öğrenciyi öğretim sürecinde ne şekilde etkilediğini incelemiştir. Celep, bu çalışmasında öğretmenlerin çalışma arkadaşları ve okul yönetimi ile olan ilişkileri ile öz-yeterlik inançları ve öğrenci kontrolü üzerindeki etkileri araştırmayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ve öğrenci kontrolü ile kendi öz- yeterlilik inançları arasında paralel bir ilişki vardır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları yüksekse seçtikleri yöntemlerinin özünde grup çalışması ve grup etkileşimi olan etkili öğretim yöntemleri olduğu görülmüştür.
2. Erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğrenci kontrollerine olan inançları bayan öğretmenlerin öğrenci kontrollerine olan inançlarından daha yüksektir. Yazar buna sebep olarak toplumumuzda erkeklerin yönetimde daha çabuk kabullenmesinin etkisi olduğunu söyler. Bununla birlikte öğrenci kontrolü ile öz-yeterlilik arasında paralel bir ilişki vardır.
3. Öğretmenlerin okuldaki ders dışı grup çalışmalarına olan uyumlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkisinde, öğretmenin yaşı ve kıdem derecesi belirleyici bir faktör olmuştur.
4. Öğretmenin aldığı eğitim ile öz-yeterliliği arasında da bir ilişki olduğu görülmüştür.
5. Okul yönetiminin öğretmen hakkındaki düşünceleri, öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin düşük mü yoksa yüksek mi olacağı konusunda belirleyicidir.

Konuyla ilgili diğer bir araştırma ise Zengin'in (2003) “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf-içi İletişim Örüntüleri” konulu yayınlanmamış yüksek lisans tezidir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, yaşı ve sınıf-içi iletişim örüntüleri arasındaki

ilişkileri incelemek olmuştur. Araştırmanın evrenini Batman ilinde 28 ilköğretim okulunda çalışan 508 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri ile öz-yeterliğin alt boyutları (öğretimsel, sınıf-içi öğretim, çabasal ve olumsuz öngörüler) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı fakat yaşları ile öğretimsel öz-yeterlik ve çabasal öz-yeterlik arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Branşlarla öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise sınıf-öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları branş öğretmenlerine oranla daha yüksek çıkmış bunun sebebi olarak da sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle daha fazla vakit geçirmeleri ve çok yönlü hedefler koymaları gösterilmiştir. Ayrıca, sınıflarda yapılan gözlemler sonucu, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının öğretmenlerin öğrencilere yönelik sınıf-içi davranışlarını etkilediği görülmüştür.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile sınıf-içi davranışları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise öz-yeterlik algıları yüksek öğretmenlerin başarıları övme, öğrencilerle dostça etkileşim ve göz iletişimi kurma ve sıcak ses tonu kullanma davranışlarında daha iyi düzeyde oldukları gözlenmiştir.

Buna göre, öz-yeterlilik algıları yüksek öğretmenlerin sınıflarında diğer öğretmenlere göre öğrenci başarısını daha sık dile getirdikleri, öğrencilerle sözsüz destek içeren dostça etkileşim ve göz iletişimi kurdukları, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısında diğer öğretmenlere göre gözle görülür bir biçimde başarılı oldukları ve bunun bir sonucu olarak da öğrencilere daha olumlu davrandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle İlgili YurtdışındaYapılan Araştırmalar

Shacher ve Shmulevitz'in (1997) yaptıkları bir araştırmada işbirlikçi öğrenme metotlarının güç öğrenenlerin öğrenmelerine olan etkilerini ve öğretim sürecinde işbirliği içinde çalışmanın öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını nasıl etkilediğini

incelemişlerdir. Çalışma İsrail’de görev yapan 120 lise öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin ve okul personelinin öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Öz-yeterlik literatüründeki diğer bir araştırma ise, M. Tschannen- Moran ve A. Woolfolk- Hoy (Nisan 2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada; öğretmen öz-yeterlik inançlarını destekleyen kaynaklar araştırılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik kararlarında okulun bulunduğu bölgenin ve okuldaki araç-gereç donanımının etkisi ile okul yönetimi, meslektaşlar ve öğrenci velileri ile olan ilişkilerden alınan dönütlerin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını nasıl etkilediği saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada 225 öğretmene “öğretmen öz-yeterlik ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlar çıkmıştır:

1. Öğretmenlerin kıdemleri ile öz-yeterlilikleri arasında zayıf bir ilişki vardır.
2. Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ile okuldaki ders araç-gereçlerinin ve öğretim kaynaklarının çok olması arasında güçlü bir ilişki vardır.
3. Ailelerin eğitime verdikleri destek ile öğretmenlerin öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki zayıftır.
4. Okul yönetiminin öğretim süreçleri içerisinde öğretmene verdikleri destek ile öğretmenlerin öz-yeterlilikleri arasında çok güçlü bir ilişki vardır.
5. Öğretmenin meslektaşlarının öğretim süreçleri içerisinde öğretmene verdikleri destek ile öğretmenlerin öz-yeterlilikleri arasında çok güçlü bir ilişki vardır.
6. Lise, ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri birbirleri ile karşılaştırıldığında, ilköğretim öğretmenlerinin, önemli bir farkla en yüksek öz-yeterliliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İlköğretim öğretmenleri öğrenci başarısında, sınıf yönetiminde ve öğretimsel

stratejilerde lise ve orta okul öğretmenlerine göre daha yüksek öz-yeterlik duygusuna sahiplerdir.

Gresham, (2001) “Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğretmen iş doyumu, sosyo-ekonomik statüsü ve öğrenci başarısı” konulu doktora çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının işdoyumu, sosyo-ekonomik statü ve öğrenci başarısına etkisini incelemiştir.

Araştırmaya katılacak okullar Virginia Eğitim Depertmanın ve 5. sınıf öğretmenlerinden alınan bilgiler ışığında seçilmiştir. Araştırmaya katılan 39 ilköğretim okulundan 12’si riskli olarak seçilmiş ve bu okullarda özellikle 5.sınıf öğretmenleri “ Öğretmen İş Doyumu” ve . “ Öğretmen Öz-yeterlik” anketini cevaplamışlardır.

Araştırma sonucunda riskli okullar ile risksiz okullar arasında öğretmen öz-yeterliği açısından bir anlamlı bir fark çıkmamıştır. Riskli ve risksiz okullar birbirinden iş doyumu açısından farklı çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretmen iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.
- Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce (okuma, edebiyat, yazma alanlarında), matematik, fen, sosyal bilimler derslerinde gösterdikleri ders başarıları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsü ile yukarıda belirtilen alanlarda oldukları sınavda gösterdikleri akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Riskli okullarda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile risksiz okullarda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Chacon, T. C., B.A., M.A., (2002) “ Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve Venezüella ortaokul öğretmenlerinin seçmeli İngilizce derslerindeki seçmeli karakterleri ” konulu doktora çalışmasında öğretmenlerin İngilizce derslerindeki öz-yeterlilikleri ölçülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan araştırmamızı ilgilendiren kısımlardan çıkan sonuçlar şöyledir:

- Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri düşük veya yüksek çıksa da, öğretmenleri düşük veya yüksek öz-yeterliliğe sahip diye sınıflamanın Bandura’nın (1997) da belirttiği üzere öz-yeterliliğin evrensel bir kavram olmadığı için yanlış olduğu yargısına ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmesi ile öz-yeterlilikleri arasında pozitif bir ilişki çıkmıştır. Derse ne kadar hazırlıklı gelirlerse öz-yeterlilikleri o düzeyde artmıştır.
- Öğretmenlerin yönetme, katılım ve öğretimsel stratejiler yeterlilikleri arttıkça öz-yeterliliğin de arttığı gözlenmiştir.
- Kişisel öz-yeterlilik arttıkça daha öğrenci merkezli stratejiler kullanıldığı ortaya çıkmıştır.
- Yüksek öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin daha az otoriter ve cezalandırıcı tavır sergiledikleri ortaya çıkmıştır.
- Kişisel öz-yeterlilik ile kıdem ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Araştırma sonucunda Venezüella’da İngilizce öğretebilmenin başarısı olarak öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde dili birebir yaşayarak ve kullanarak yeterliliklerini arttırmaları gerektiği bunun için de aday öğretmenken etkili programlarla eğitilmeleri tavsiye edilmiştir.

Lewandowski K. L. (2005) “A Study of the relationship of teachers’ self-efficacy and the impact of leadership and professional development ” konulu doktora çalışmasında kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını ve liderlik ile profesyonel gelişimin öz-yeterlilik üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır: 1.Öz-yeterlik dereceleri 2. Öz-yeterlik temeline dayalı olarak liderlik sonuçları 3.Öğretmen görüşmelerine dayalı olarak profesyonel gelişim ve liderlik sonuçları.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan araştırmamızı ilgilendirenler şöyledir:

- Öğretmenlerin öz-yeterlik seviyelerinin farklı düzeylerde çıkması sonucu Bandura’nın (1986) da belirttiği “Kendilerini yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler olarak gören kişiler kendilerini yetersiz gören kişilerden daha farklı düşünür, davranır ve hissederek.” yargısına ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri dar bir alanda farklılaşmıştır yani yüksek ile düşük arasındaki fark az çıkmıştır ve öğretmenler öz-yeterliliklerinin öğrenci başarısını etkilediğini belirtmişlerdir.
- Okul liderliğinin, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını etkiler mi sorusunun yanıtında öz-yeterliği yüksek olan öğretmenleri etkilemez sonucuna varılmıştır bunun sebebi de yüksek öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin kendi yargılarına, motivasyonuna, düşüncelerine, yeteneklerine ve tecrübelerine güvenmesi yatmaktadır.
- Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler, liderlik davranışlarına, desteğe ve dönütlere daha çok güvenmektedirler.

ÖRGÜTSEL YENİLEŞME

Yenileşme; Önceden planlanmış belirli bir değişimdir. Yenileşme bir rastlantıdan çok istenmiş ve planlanmış belirli bir değişimdir (Özdemir, 2000).

Örgütler içinde bulundukları toplumsal çevrenin ürünleridir ve çevrelerinde yer alan hızlı, devamlı hareketlilik, değişim olayını örgütlerde kaçınılmaz bir sorun haline getirmiştir. Örgütler varlıklarını devam ettirebilmek, gelişebilmek ve diğer örgütlerle rekabet yeteneklerini artırabilmek için, çevrelerindeki değişiklikleri yakından izlemek ve kendi bünyelerinde de gerekli değişiklikleri zamanında gerçekleştirmek zorundadırlar. Bugünün geniş hacimli karmaşık örgütleri, çevrelerinde çeşitli tekniklerin, makinelerin, yöntemlerin ve ürünlerin süratli değişimi ile karşı karşıya kalmışlardır (Dicle, 1973; akt. Tanıt, 2003).

Bu yüzden bu hızlı değişimin sistemli bir şekilde sürdürülebilmesi ve örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmesi için, dıştan ve içten gelen değişim isteğinin planlanması gerekmektedir. Çünkü örgütler kendileri bu değişime sistemli bir şekilde ayak uyduramazlarsa ayakta kalamaz hedeflerinden uzaklaşırlar.

Ayrıca, örgütler toplumsal fonksiyonu yerine getirdikleri ölçüde yaşayacaklarına göre, kuruluş amaçlarını çevrenin isteklerine göre düzenlemek ya da değiştirmek durumundadırlar (Bechard, 1969; akt. Sağlam, 1979).

Örgütü başarıyla yenilik ve değişikliklere uyumlu kılan yönetici “yaşam sürdürme amacı”na ulaşma yoluyla , genel anlamda örgütsel etkinliğin de gerçekleştirilmesine katkıda bulunmuş olmaktadır (Arıkan, 1994).

Değişme ve Yenileşme

Herşeyin sürekli olarak değişim içinde olduğunu ileri süren Herakleitos; “Bugünkü dünya dünkünden farklıdır, yarınki de bugünün aynısı olmayacaktır.” demekle sürekli değişen bir ortamda yaşadığımızı belirtmiştir (Bayrak 1992, 3-4). Russel, ise bu olguyu “Her şey akar. Aynı ırmağa iki kez giremezsin çünkü her girişinde üzerinden sular geçer.” biçimindeki sözleri ile açıklamaktadır çünkü hem suyun akarak değiştiği hem de kişinin bu zaman aralığında değişime uğradığı kabul edilir (Çelebioğlu, 1982, 1 ; akt. Tanıt, 2003).

Sağlam (1979)’a göre değişme, bir organizmanın veya bir süreç ve ortamın planlı ya da plansız bir biçimde, bir durumdan başka bir duruma geçirilmesidir.

Davis (1984), örgütsel değişmeyi, genel iş çevresindeki herhangi bir değişme olarak tanımlamaktadır.

Everard ve Morris (1990), örgütsel değişmeyi, gerçekleştirmek zorunda olduğumuz amaçların ve bu amaçların gerçekleştirilme yöntemlerinin değişmesi olarak ele almaktadır. Değişmeyi önceki durumdan farklılaşma olarak ele alan Tezcan’a göre, değişme hiçbir doğrultuyu ifade etmeyen nötr bir kavramdır. Değişme ileriye doğru olabileceği gibi, geriye doğru da olabilir.

Çağımıza adını veren değişme, daha etkili olmaları, yeni gelişmelere kendilerini uydurmaları ve yaratıcı olmaları yönünde, örgütler üzerinde büyük bir baskı yaratmaktadır. Örgütler, yaşayabilmek için çevrelerindeki değişmelere ayak uydurmak ve devamlı olarak değişmek zorundadır (Dicle, 1977). Buna karşılık değişmeye uyum göstermeyen onu benimsemeyen ve itici güç olarak kabul etmeyen örgütleri gerçek yıkımlar beklemektedir (Sargüt, 1974).

Değişme, bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbiriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır. Değişme kendiliğinden de

oluşabilir (Başaran, 1998). Ancak kendiliğinden gerçekleşen değişimler, uzun süreyi gerektirmekte ve her zaman istendik sonuçlar vermeyebilmektedir. Bu nedenle, değişimin belirli amaçlara uygun olarak planlanması ve denetim altına alınması tercih edilmektedir (Alıç, 1992). Bu nedenle, bir uyum sağlama süreci olarak örgütsel değişim, çağımızın önemli sorunları arasında yer almaktadır.

Değişim örgütsel ve bireysel düzeyde olabilir. Örgütsel değişim, örgütlerin yapı olarak bulundukları çevreye uyarlanmalarıdır. Özellikle dış çevredeki değişimler buna neden olur. Bireysel değişim, örgütün etkinliğini artırmak için kişinin tek başına ya da gruplar halinde değişmeye uyarlanmasıdır. Burada değiştirilen öğeler bilgi, tutum, tecrübe, değer yargıları, dünya görüşü ve bir görevi yerine getirme yeteneğidir (Sabuncuoğlu ve Tuz, 1995; akt. Tanıt, 2003).

Örgütsel Değişim ve Yenileşme

Tarihsel gelişim süreci içinde toplumlar, toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik boyutlarda değişim ve gelişim içinde bulunurlar. Toplumlar devingenlik içinde değişen koşullara uyum sağlamaya çalışırken, örgütler de çevrede olagelen değişim kalıplarından oluşan iç çevresine uyumu, diğer yandan da farklılaşmış bir alt sistemi olduğu kadar daha yüksek düzeydeki bir sistemin unsurlarından, başka alt sistemlerden ve bunların etkileşiminden oluşan dış çevresine uyum anlamındaki örgütsel değişim, günümüzde daha da önem kazanmakta ve özellikle örgütsel etkinliğin korunması, arttırılması için incelenmesi, açıklanması gerekmektedir (Akat ve diğerleri, 1994).

Teknolojik, iletişimsel, politik, bilimsel ve kurumsal boyutlardaki devrim niteliğindeki değişimlere örgütlerin uyumunda örgütsel değişim temel bir yöntemdir (Balcı, 2000).

Balcı (2000) örgütsel değişimin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Örgütsel değişim ve yenileşme, devamlı ve etkileşimli bir süreçtir. Örgütsel değişim süreci dinamik, hareketli ve değişen bir olgudur.
2. Örgütsel değişim ve yenileşme, uygulamalı davranış biliminin bir şeklidir.
3. Örgütsel değişim ve yenileşme, normatif-yeniden eğitimci bir değişme stratejisidir. Bu strateji örgütsel değişim programının ilişkide bulunduğu eski normların zayıflatılması, yeni normlara bağlanmayı hedefler.
4. Örgütsel değişim ve yenileşme, örgüte sistem yaklaşımını benimser.
5. Örgütsel değişim ve yenileşme, planlı değişime, verilere dayalı bir yaklaşımdır.
6. Örgütsel değişim ve yenileşme, deneye dayalı bir girişimdir. Bu ilke bir şeyin nasıl yapılacağını bizzat yapılarak öğrenilmesini öngörür. Örgütsel değişim uygulamacısı örgütsel değişim programı ve sürecini bizzat uygulayarak nasıl yapılacağını öğrenir.
7. Örgütsel değişim ve yenileşme, hazır iş takımları (grupları) üzerine yoğunlaşır. Örgüt işlerini çeşitli tür ve nitelikteki iş grupları ile yapar. İş grupları örgütsel değişimin temel bina bloklarıdır.

Değişimin önündeki en büyük engel insanların değişimin ne olduğu hakkındaki farklı anlayışlarıdır ve onların nadiren bu farklılığı açıkça dile getirmeleridir. Bu belirtilmemiş farklılıklar bazen belirsizlik ve kargaşaya sebep olmaktadır. Bu gerçeğe rağmen, plansız ve planlı değişim ikisi de insanlar onları çalışmaya başlamadan çok önceleri vardı. Değişim ister planlı olsun ister plansız olsun, ona katılanlara fırsatlar sunar (Manginelli, 1998).

Schlechty (1990), “Değişim ve yenileşme, enerji ve kaynaklara bağlılığı gerektirir. İnsanların, onun için risk almasını ve davranış kalıplarını kırmasını gerektirir. Rahatsızlık ve belirsizliğe neden olur. İhtiyaçları yarattığı kadar onları giderir de.” (s.95). Özetle, değişim elini salladığı zaman, duygusal, zihinsel ve fiziksel çabayı da beraberinde getirir. Eğer insanlar bir şans verilse , çoğunlukla

yararların, harcanan bedele ve deęiřime neden olacak bir davranıř deęiřiklięi için girilen riske deymeyeceęini dūřunūrlar.

Örgütsel Değişim (Planlı Değişim)

Planlı örgütsel değişim ve örgütsel geliştirme de değişim ihtiyacını karşılamaya yönelik etkinliklerdir (elik, 1998). Planlı örgütsel değişim, sistemin değişimi ile ilgili genel kurulların erevesi içinde belirli hedeflere ulaşmak amacıyla, örgütsel yapıyı, örgütün insan unsurunu bilinçli ve planlı bir şekilde değiştirme çabaları olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1971).

Planlı örgütsel değişim, tüm örgütsel değişkenlerin amaçlar yönünde daha etkili hale getirilmesini amaçlamaktadır. Planlı örgütsel değişim süreci, örgüt tarafından sürdürülen geleneksel etkinliklerin, bireylerin, grupların, örgütsel yapı ve süreçlerin değişmesi için hazırlanmasıdır. Planlı örgütsel değişmeyle örgütler, etkinliğini devam ettirmek, yetersizliğinden kurtulmak için isteyerek değişim yapar ve uygularlar (Özdemir, 2000).

Planlı örgütsel değişim; işleri yoluna koymak için personelin, yöneticilerin, bölümlerin ya da bazı önemli noktalardaki örgüt mensuplarının amaçlı olarak problemler ve örgütün geleceği üzerinde dūřünmesini hedeflemektedir. Bu yüzden planlı değişim, fazla üretim, yeni teknolojiyi işğörenlerin kabul etmesi, personelin daha fazla güdülenmesi, daha fazla yenileşen personel davranışı, piyasa payının artırılması vb. gibi özel amaçları olan etkinlikleri içerir. Bununla birlikte, bu etkinlikler belli başlı iki temel amaca dayanmaktadır.

1. Örgütün çevresindeki değişmeler için, örgütün uyum yeteneğini ve kapasitesini düzenlemek.
2. Personelin davranış kalıplarını değiştirmektir (Özdemir, 2000).

Bu amaçlara dayanan Planlı Örgütsel Değişimin özellikleri şu şekilde belirlenebilir (Peker 1995, 205-206):

- Örgütü bir etkinlik düzeyinden daha üst bir etkinlik düzeyine yükseltmek ve bu düzeyde tutmak amacıyla düzenlenmiş uzun süreli bir değişme programıdır. Ancak bu ilke bugün sürekli geliştirme yaklaşımı ile süreli olmayıp sürekli yapılan bir davranıştır.
- Sorun çözme ve geliştirme programları için bilinçli, amaçlı, açık bir kararı içerir.
- Alıcı sistem ister kişi, ister grup, isterse bir örgüt ya da toplum olsun, değişiklik yapmak için hepsine uygulanabilir.
- Genel olarak değişme sorunları, ilgili bilgileri kullanma ve özel teknikleri uygulama yeterliliğine sahip değişme ajanı ya da profesyonel danışman kullanmayı gerektirir.
- Değişme ajanı ile alıcı sistem arasında güç paylaşma ve iş birliğini gerektirir. Katılıma dayalı bir süreçtir.

Değişikliği yürütebilmek için geçerli bilgi ve verilerden faydalanmaya çalışır.

Fullan, Miles ve Hoyler değişimin planlanmasında gözönünde bulundurulması gereken beş örgütsel özelliğe değinmektedirler (Owens, 1987).

Bunlar:

- a. Amaçlar dağınıktır
- b. Eğitim uygulamalarına yol gösteren zayıf bir bilimsel temele sahip okulların, teknolojik kapasiteleri düşüktür.
- c. Okullar gevşek yapılı sistemlerdir: Etkinlikler amaçlarla daima açık bir biçimde bağlanmaz ve kontrolü sağlamak güçtür.
- d. Okullar güçlü bir merkezi sistemin parçalarıdır.
- e. Okullar evcilleştirilmiş örgütlerdir: Varlıklarını sürdürmeleri koruma altına alınmışlardır.

Hanson (1991)'a göre, gelecekte kontrol altına alınmış okullar rekabete zorlanmadıklarından, sürekli bir müşteri akımına sahip olduğundan yaşamları garanti altına alınmıştır. Bu nedenle, okul örgütleri, özel örgütlerin sorunları ile karşı karşıya

değildirler. Değişme yeteneği, özel örgütlere, kendi pazar payını korumak ve geliştirmek için, üretimde zorunlu değişimleri sürekli gerçekleştirme olanağı sağlar.

Kanter, Stein ve Jick (1992), planlı değişimi örgütün birtakım bölümlerini alıp nasıl işlediğini ele almak ve onu anahtar elemanların farklı ve yeni bir şeymiş gibi algılayacakları şekilde yönetmek olarak tanımlamıştır. Planlı değişimler bir sürem üzerinde mütevaziden radikale kadar bir yere yerleştirilebilir. Bir ilköğretimdeki küçük bir değişimden örnek vermek gerekirse her sınıfın önceki senelerden beş dakika önce paydos demesi olabilir. Yönetimdeki bir değişimden bahsetmek gerekirse yeni bir müdür veya yardımcı müdür güçlü bir değişimdir olabilir.

Örgütsel Yenileşmeyle İlgili Çalışmalar

Güneş (1996), “Okullarda Örgütsel Değişme Sürecinin Analizi” konulu araştırmasında, “Okullarda örgütsel değişme süreci nedir, nasıl gerçekleştirilmelidir?” sorusunun yanıtlanmasını amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için de, örgütsel değişimin niteliği, örgütsel değişmeye neden olan dinamikler, örgütsel değişmeye ilişkin yaklaşımlar, değişimin yönetimi ve okullarda değişme süreci konularında bilgi toplanmıştır.

Araştırma sonucuna göre; okullarda, planlı değişimin temel amacının, örgütsel uyum ve etkililiği geliştirmek olduğu saptanmıştır. Ayrıca okulların amaçlarının dağınık, teknolojik kapasitelerinin düşük, gevşek yapılı, güçlü bir merkezi sistemin parçaları ve geleceklerini kontrol altına almış olma gibi niteliklere sahip olmaları nedeniyle örgütsel değişme açısından diğer örgütlerden ayrıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güneş, okulların değişmesine yol açan dış ve iç dinamiklerin okulun amaç, yapı, teknoloji ve insan öğelerini değişmeye zorladığını ve örgütün bu öğelerinde yapılacak bir değişimin örgütsel etkililiğe katkıda bulunacağını, karmaşık bir süreç

olan değişmeye uyum sürecinin ancak onun yönetilmesi ile gerçekleştirileceğini, çağımız örgütlerinin etkililiğini geliştirmenin yöneticilerin sorumluluğunda olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, okulların etkililiğinden ve çevreye uyum göstermesinden sorumlu olan okul yöneticilerinin başarılı olmasının, değişimi planlamasına, direnme kaynaklarını ve çözüm yollarını anlamasına ve bilmesine ve bir değişme modeli kullanmasına bağlı olduğunu belirtmektedir.

Bu bulgulara dayalı olarak Güneş çalışması sonucunda, okul müdürlerine yetki aktarılmasını, öğretmen ve yönetici yetiştiren üniversitelere “örgütsel değişme” konulu ders konulmasını, dış dinamiklerin okullar üzerindeki etkileri ve hangi öğelerde değişme duyumsattığının, örgütsel değişmenin önünde bulunan engellerin neler olduğunun araştırılmasını ve okul müdürlerinin değişmedeki rollerinin araştırılmasını önermektedir.

Bayrak (1992), “ Eğitim Yüksek Okullarında Örgütsel Değişme” başlıklı çalışmasında eğitim enstitülerinden eğitim yüksek okullarına dönüştürülen kurumlardaki yönetici ve öğretim elemanlarının, örgütlerindeki değişmeleri nasıl değerlendirdikleri, hangi yönde bir değişme beklentisi içerisinde oldukları, bu değerlendirme ve beklentilerin farklılık gösterip göstermediği ve daha etkili değişme gerçekleştirmek için izlenmesi gereken programların neler olduğu incelenmiştir.

Araştırma sonucuna göre; eğitim yüksek okullarına dönüştürülen kurumlardaki yönetici ve öğretim elemanları, amaç boyutunda değişme olmadığı yönünde değerlendirmekte, yapı boyutundaki değişmeleri düşük düzeyde değerlendirmekte ve değişmeleri yetersiz bulmaktadır. İnsan boyutunda ise öncekine göre nitelik farkı olmadığı, teknoloji boyutunda eğitim enstitülerine kıyasla eğitim yüksek okullarında bir gerileme olduğu görüşündedirler.

Değişmelerin yönetici ve öğretim elemanları tarafından yeterli bulunmadığı ve değişmelerin etkili olarak gerçekleşebilmesi için laboratuvar eğitimi, konferans yöntemi, bişreysel danışmanlık gibi planlı değişme programlarının uygulanması

gerektiği saptanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak Bayrak, eğitim yüksekokullarının amaçlarının günün koşullarına göre yeniden gözden geçirilmesini, amaçlardaki değişikliklerin etkili olarak gerçekleşmesi için işgörenlerin, bu konuda hizmetiçi eğitimden geçirilmesini, değişimden etkilenecek bireylerin görüş ve katılımlarına yer verilmesini, amaca uygun yapısal düzenlemelere gidilmesini, yönetici ve öğretim elemanlarına, üniversiter beceri kazandıracak ve uyum sağlayacak değişme programları sunulmasını, eğitim yüksekokullarında, yeni ve uygun teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması için gerekli önlemler alınmasını ve eğitim yüksekokullarının öğretim elemanı ihtiyacının belirli bir süre ilkokul öğretmenliği yapmış adaylar arasından seçilmesini önermektedir.

Alıç (1990), “ Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı” başlıklı çalışmasında genel liselerin örgütsel değişme ihtiyacını öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre örgütsel yapı, insan ilişkileri, örgütsel amaç, kullanılan teknoloji ve örgüt-çevre ilişkisi olmak üzere beş farklı boyutta incelemiştir.

Araştırma sonucuna göre genel liseler bu beş boyutta değişime gereksinim duymaktadır. Alıç, bu bulgulara dayalı olarak lise yöneticilerine örgütsel değişmeyi gerçekleştirmede liderlik nitelikleri kazandırılmasını, örgütsel yapıdaki değişmeler açısından; görevle ilgili kurallar uygulanırken yapılacak iş ile bu işi yapacak insan sayısının dengelenmesini, sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasını, öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim etkinliklerinin yeterli hale getirilmesini, insan ilişkileri boyutundaki değişmeler açısından; görevle ilgili kararlar alınırken, öğretmenlerin de karara katılımının sağlanmasını, iş koşullarının öğretmenlere doyum verecek şekilde düzeltilmesini, örgütsel amaçlardaki değişmeler yönünden; genel liseler öğrencileri bilim ,teknoloji, ve sanat alanındaki gelişme ve yeniliklere yöneltmesini, iş hayatına eleman yetiştirecek genel lise bölümlerine ilişkin model uygulamalar yapılmasını, teknolojik boyuttaki değişmeler açısından; genel liselerin eğitim ortamlarındaki araç- gereçler sayı, kalite ve yenilik yönünden geliştirilmesini, müfredat programının toplumun ihtiyaçları ve öğrencilerin beklentileri ile uyumlu hale getirilmesini önermektedir.

Williams (1994), “ Bir Okul ve Lokal Okul Bölgesinde Oluşan Değişme” başlıklı çalışmasında, okul yöneticilerinin ve yönetim kurulu üyelerinin, okul yapısındaki değişmelerde sorumluluk alarak, başarılı olabileceklerini belirtmektedir. Diğer yandan, yöneticilerin otokratik liderlik davranışı göstermelerinin ve öğretmenlerin yetkilerinin azlığının değişme çabalarını engellediğini ve yöneticilerin değişmeyi gerçekleştirmesi için yönetim kurulu üyelerinin desteğine gereksinimleri olduğunu ileri sürmektedir.

Manginelli (1998), “ Bir Değişim Uygulamasında Öğretmen, Yönetici ve Destek Personelinin Davranış ve Algıları” konulu çalışmasında bir ortaokulda çalışanların “çatışma çözümlemesi ve çalışan uzlaştırılması”değişim programını nasıl algıladıklarını ve programa ne tepki verdiklerini incelemiştir. Araştırmadan çıkan sonuçlar şöyledir;

- Programı uygulayan öğretmenler ve destek birimleri zamanın azlığını, zayıf iletişimi, güçsüz liderliği, karmaşık karşılıklı ilişkileri uygulama sürecindeki engeller olarak görmüşlerdir.
- Çalışanların kendileri için önemli olan şeyleri önemsedikleri görülmüş ve uygulamalarda psikolojik boyutun önemi ortaya çıkmıştır.
- Kimi çalışanlar zamanları olmadığını bahane ederek programla ilgili işleri yürütmeseler de kimileri aynı görevlere zaman ayırmışlardır.

Kimi öğretmenler liderlik rollerini almakta gönüllü olurken diğer arkadaşları onların liderlik özelliklerinin yetersiz kalacağını ifade etmişlerdir.

White (1989), “ Okullarda Değişme: Öğretmenlerin Uygulama Sürecin Değişimi Algıları ” konulu çalışmasında öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel ve okul çaplı bir müfredat değişimini destekleyen ve engelleyen etmenlerin neler olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir:

- Beş farklı kategori öğretmenlerin bir müfredat ve öğretimsel yeniliği uygulamasında etkili bulunmuştur. Bu etmenler:

- Liderler tarafından sağlanan değişim kolaylaştırıcılar,
- Yenilin yapısı ve doğası,
- Yeniliği uygulamak için gerekli olan kaynakların elde edilebilirliği,
- Yenilikle ilgili kararlarda öğretmenlerin kararlara ne kadar katıldığı,
- Yeniliğin geliştiği örgütsel kültürün ve ortamın doğası.

Diğer bulgular da şöyledir;

- Risk almayı ve denemeyi destekleyen bir ortam öğretmenler ve idareciler arasında işbirliğini arttırmaktadır.
- Program uygulanışında teknik hüner katılımcılar tarafından çok önemli bir etmen olarak kabul edilmiştir.
- Liderlik takımından yararlanmak, ebeveynlerin desteği ve katılımı, değişimin oluşmasına duyulan ihtiyaç ve öğretmenlerin kendilerinin program kararlarına aktif katılımı yeniliğin uygulanmasında en önemli etmenler olarak görülmüştür.

Yeniliğin uygulanmasında üç etmen öğretmenler tarafından engel olarak görülmüştür:

- Bir sene boyunca uygulamaya konulan yeni programların sayısı,
- Projelerin açıkça tanımının yapıldığı olduğu dökümanların eksikliği,
- Programı planlamak ve uygulamak için gerekli olan zaman

Öğretmenler yeni programın bir takım unsurlarını daha ustalıkla kullanmaya başladıkça programın onlar üzerinde yaptığı etkiden daha fazlası onların programa olan ilgilerinde olmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin yeniliğe olan ilgileri ile bir programın başarıyla uygulanması arasında pozitif bir ilişki olduğu muhtemel gözükmektedir (White, 1989).

Okullarda Değişme

Açık sistem olarak okullar, girdi, geçiş süreci, çıktı, iç ve dış çevre gibi öğelere sahiptirler. Eğer okul yöneticileri etkili olmak istiyorlarsa, her öğenin başarılı olarak yönetilmesi ve birbirine bağlanması gerekir. Çıktının düşük standartta olduğuna

ilişkin iç ve dış çevreden gelen dönüt, ya geçiş sürecinde ya da girdiler veya her ikisinde de değişmeye yol açabilir. Bu durumda, okulun etkililiği, hem iç hem de dış güçlerle uyumuna bağlıdır. Okul yöneticilerinin dikkatlerini daha çok geçiş süreci üzerinde yoğunlaştırması ve okul tarafından gerçekleştirilen hizmetlere dış çevrenin nasıl tepkide bulunduğu konusunu önemsememeleri, çözümlenmesi güç sorunlara yol açabilir (Lunenburg ve Orstain, 1992).

Örgütsel yapılardan ziyade davranış ve tutumları değiştirmek Cawelti (1997) tarafından okul yapılandırmasının gereği olarak dile getirilmiştir. Fullan (2001) bir değişim kültürüne önderlik etmek için örgütleri yaşayan şeyler olarak görerek dört temel fikir sunar ve yeni bir düşünce yapısı kurar. “Denge ölümün bir habercisidir; kaosun sınırlarında yaşamak yüksek performans seviyelerini anımsatır; yaşayan sistemler kargaşadan kurtulmak için kendilerini düzenlemelidir ve yaşayan sistemler doğrusal bir düzlemde yönlendirilemezler- olan olur” (s.108).

Kaçınılmaz olan değişim ve beklenen sonuç olan öğrenci başarısıyla, okullar okul gelişimi akışının taslağını çıkarmalıdır. Marzano (2003) okul gelişiminin yeni bir çağı olduğuna inanmaktadır ve üç ilkenin onu diğer öncülerinden ayırt ettiğini söylemiştir: “Reform, okuldan okula farklı yorumlanan ve yüksek derecede canlandırılan bir olgudur, verilere çok önemli vurgular yapılır ve artarak çoğalan bir değişim yaklaşımı güdülür” (s.159).

Sonuç olarak, değişim için teorik bir model vermek gerekirse, okul gelişimi yaklaşımı eğitimsel değişim araçları için kavramsal bir yolculuk sunar. Örneğin Fullan (1982), “Önemli değişimin, zamanla daha fazla daha fazla değişim unsurlarını bir araya getirerek, gelişimsel bir yaklaşım tercih edilerek başarılabileceğini iddia eder. Karmaşık değişimler ise her seferinde bir veya iki basamağı geliştirerek basamaksal bir yaklaşımla gerçekleştirilebilir (s.102).

Eğitim reformu ve okul gelişimi sürecindeki engeller kendilerini bir çok farklı yapıda sunar. Değişim engelleri görememe, hareket edememe veya girişimleri

bitirememeyi içerir (Black and Gregersen, 2002). Değişim için bir ihtiyaç hissetmek, değişim çabası için harekete geçmeye esinlenmek ve bitime kadar değişimi görmek hepsi örgütlerin karşılaşacakları engellerdir. Okul gelişiminin en önemli kısmı engellere, zorluklara onlardan kaçınarak, caydırarak ve onları bertaraf ederek hazırlanmaktadır.

Hargreaves ve Fullan (1998) eğitimde değişimde karşılaşılan altı temel problem bulmuştur. Bunlar: fazla yük, yalnızlık, gruplaşma, faydasız rekabet, öğretmenin rolündeki darlık, basit çözümler ve başarısız reformdur. Bu yüzden değişim çabalarında okulların doğasında olan zorluklara destek göstermek çok önemlidir (Hord, 1992; Lecompte & Dworkin, 1991; NASSP, 1996). Wood (1995) insan faktörünü tanımlamış ve şuna vurgu yapmıştır “Kendilerini öğrenen ve kendilerini kolaylaştıran kişiler olarak gören eşler bazen kendini uzman olarak gören kişilerden daha fazla destek sağlamaktadırlar.” (p.42).

Eğitimciler, okul değişimi insan faktörleri de dahil olmak üzere çeşitli destekler almaktadırlar. Değişim için gerekli olan destekler Wood’un (1995) da belirttiği gibi maddi faktörleri de içermektedir. Wood (1995) öğretmenler için değişimi sürekli kılan insani ve maddi destekleri belirleyip kategorize etmiştir. İnsani destek öğretmenin düşüncelerini ve problemlerini paylaşabileceği, ondan ve onunla bir şey öğrenebileceği biri olabilir. Maddi faktörler ise altların sağlayacağı hizmetlerin satın alınabilmesi için gerekli olan sermaye, öğretmenlere planlama, geliştirme ve yeni yetenekleri uygulamaları için zaman sağlama, diğer öğretmenlerle bire bir çalışabilmek için fon, diğer bölgelere ziyaret edebilmek için seyahat, üyelik, çalışma ofisleri ve konferans ücretlerini sağlamayı içerir.

Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalar, örgütlerin kültüründe, bireylerinde, politikalarında ve işlem prosedürlerinde kökleşen etkili okulların ortak özelliklerinden bahseder (Langer, 2004 ; Marzano, 2003 ; Owens, 2004 ; Purkey & Smith, 1985). Yeniden yapılandırma, örgütsel yenileşme ve örgütsel reform stratejileri hepsi her şeyi kuşatan okul gelişimi sürecinin parçalarıdır.

Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalar, (Gordon & Snowden, 1993 ; Langer, 2004 ; Milstein, 1993; Perez, Milstein, Wood, Jacquez, 1999; Purkey and Smith, 1985) okul gelişimi girişimlerine aktarılabilecek ortak noktalar tespit etmiştir. Araştırmacılar okul dönüşümü alanında bazı noktalarda mutabakata varmaktadırlar: Test etme, uzmanlık, profesyonellik, yüksek akademik standartlar, toplum katılımı, dönüşümsel liderlik, okula dayalı yönetim, kültür, vizyon ve kaynaklar hepsi bütünsel okul yeniden yapılandırma sürecinin öncelikleridir.

Standarta dayalı, pazara dayalı ve bütünsel okul reformu, okul etkililiği ve yapılandırma çabaları sadece okul gelişimi resminin birer parçasıdır. Bu yüzden bu kavramlar okul gelişimden ayrı düşünülemez,örgüte ve bireylerin algılarına nasıl etki ettiği önem arz etmektedir.

Kısaca özetlemek gerekirse;

Deal and Peterson (1990) kültürü güçlü bir kuvvet olarak tanımlamaktadır:

“Onu değiştirmeye, şekillendirmeye çalışmak veya mücadele etmek ciddi geri tepmelere sebep olabilmektedir. Okul kültürünü kasıtlı olarak değiştirmeye ve şekillendirmeye çalışan müdürler, pozitif sonuçlar kadar tuzakların ve tehlikelerin de olduğundan haberdar olmalıdırlar ” (s.13).

Pozitif bir kültür ve iklim değişim sürecinde önemlidirler. Cohen (1995) bireylerin içerik bilgisine ve teknik yeteneklere sahip olabileceklerini fakat pozitif bir düşünce yapısı olmadan başarılı yeniden yapılandırma gerçekleştiremeyeceklerini bulmuştur.

Marzano’ya (2003) göre okulları ve okulların okul gelişimi gerçekleştirme yeteneklerini üç faktör etkilemektedir: Okul seviyesi, öğretmen seviyesi ve öğrenci

seviyesi. Marzano (2003) okul gelişimi sürecinde bu üç özelliğe bütünsel (holistik) reformun odaklandığından bahsetmektedir.

Bütün Okul Reformu hareketi, okulların etkililiğini geliştirmeyi hiyerarşiyi yukarıdan aşağıya (federal,devlet, taşra) sağlamaya ve okulları yenileştirmek için içeriden dışarıya bireylerden başlayarak herkesin okulun ihtiyaçları için çalışmaya bağlamaktadır.

Sashkin & Egermeier (1992)'a göre okul yenileme hem “parçaları düzeltmeye, insanları düzeltmeye, okulu düzeltmeye hem de sistemi düzeltmeye odaklanmaktadır” (s.10). Sadece bir alanı seçmek okul gelişimi için uygun olmamaktadır.

Gerek toplumbilimciler, gerekse yöneticiler, örgütlerde olumlu değişmelerin sağlanmasının en etkili aracı olarak, planlı örgütsel değişme süreci üzerinde durmaktadırlar. Hızını ve boyutlarını her alanda duyumsadığımız değişimin, okullar üzerindeki etkilerinin önemslenmemesi, ciddi sorunlara yol açabilir (Dicle, 1977).

Değişmeye uyum göstermeyen, ve değişmeyi itici güç olarak benimsemeyen okulları, önemli sorunlar beklemektedir (Sargüt 1974). Bu nedenle uyum sağlama süreci olarak örgütsel değişme, okullar açısından da çağımızın önemli sorunları arasında yer almaktadır.

Okullarda Değişme ve Yenileşmeye Engel Olan Etmenler

Okulların bürokratik özellik göstermeleri okullarda değişmeye engel olan bir diğer etmendir. Örgüt konusu üzerinde çalışan bir çok bilim adamı, formal bürokratik yapının değişmeye engel olduğunu açıklamaktadır. Değişmeye engel olan bürokratik yapının özellikleri şunlardır (Hanson, 1991 : 307):

- a. Hiyerarşik düzeye verilen önem.

- b. Rol ilişkileri.
- c. Standartlaştırılmış süreçler.
- d. Üstten gelen kontrol

Örneğin, üst düzey yöneticilerin yetkileri, astların ise görüşleri vardır. Bir öğretmen veya daha düşük düzeyde bir yönetici, değişme açısından yararlı bir düşünceye sahip olabilir ancak bu yararlı düşüncenin üç veya dört üst yöneticiden geçmesi gerekir.

Değişimin Dışsal Kaynakları

Değişim 1980 ve 90'ların çok öncelerine kadar çalışılmış olmamasına rağmen her zaman örgütlerin bir parçası olmuştur. Hem dış hem de iç güçler işyerlerindeki hızlı ve daimi planlı ve plansız değişime katkıda bulunmuşlardır. Örneğin, değişen demografik değerler plansız değişime neden olacak dış güçtürler veya örgütlerde planlı bir değişim ihtiyacını icap ettirirler (Manginelli, 1998).

1977'de, kendilerini örgütsel değişme konusunda uzman olarak gören Beckhard ve Harris, gelecek için örgütsel değişmeyi tırmandıracak trendleri tahmin ettiler. İşçi gücünü etkileyen çıkar grupları ile iş ve aile arasındaki ara yüzün farkına varan örgütlerin gelişim programları onların doğru olduğu ortaya çıkan tahminlerinden ikisiydi (London, 1988 ; akt. Manginelli, 1998).

Bazı araştırmacılar global ekonomideki yükseliş, artan dış rekabet, hızlı teknolojik değişim sonucunda bizler şuan bir sene içinde büyük ebeveynlerimizin bir ömür boyunca yaşadıkları değişimden daha fazla değişim yaşıyoruz (de Jager, 1994, Recardo, 1995; akt. Manginelli, 1998). Beckhard ve Pritchard (1992) birinci dünya ile üçüncü dünya arasındaki yeni ilişkilerin pazarı, üretimin doğasını ve metotlarını, insanın konumunu, teknik ve mali kaynakları değiştirdiğini belirtmiştir. Otomobil endüstrisindeki ve tüm üretim sistemlerindeki otomasyon, teknolojinin sağlık sektörüne etkisi ve toplumdaki kadının rolündeki değişimler iş örgütlerini derinden etkilemişlerdir (Kirkpatrick, 198; akt. Manginelli, 19985).

Son olarak, çeşitli kültür, etnik, ırklardan farklı altyapılara sahip işçileri yönetmek işyerlerinde önemli bir rekabet unsuru olmuştur (Buss, 1995). Örgütlerin kontrol edemedikleri bir çok dış faktör ve bazen tahmin etmekte zorlandıkları değişime sebep olmaktadır. Örgütler bu güçlere çoğunlukla planlı değişime girişerek cevap vermektedirler. Örneğin, bir yönetici kendi bölümünü emeklilik ve istifa gibi personel değişimleri nedeniyle tekrar organize etmek isteyebilir. Diğer durumlarda, birisi örgütü yakın gelecekte etkilemesi muhtemel olan faktörler sonucunda bir değişim başlatabilir.

Çevre, örgütün dışında kalan her şeyi ifade etmektedir. Bir örgütün çevreyle etkileşimi, girdi ve çıktı ilişkisine dayanmaktadır (Aydın, 1992). Örgütsel değişmeyi dış etkenler açısından açıklamaya çalışan yaklaşımlar, değişmeyi örgüt-çevre ilişkisi yönünden ele almaktadırlar. Örgüt, çevresi ve üst sistemleri ilişki ve iletişim içindedirler. Varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi, çevresindeki ve bağlı bulunduğu üst sistemlerdeki gelişme ve değişmelere ayak uydurabilmesine bağlıdır (Alıç, 1990).

Bir örgüt çevresel koşullara iki şekilde cevap verebilir. Ya çevreye uyacaktır ya da gücü yetiyorsa çevreyi değiştirecektir. Başka bir deyişle, çevresel değişkenler ya örgütü etkileyecek ya da örgütten etkilenecektir (Erdoğan, 1991).

a. Çevre Koşullarında Meydana Gelen Değişiklikler

Barnard (1938)'a göre, birer iş birliği sistemi sayılan örgütlerin değişmesine, geniş ölçüde, doğal ve toplumsal çevredeki değişmeler neden olmaktadır. Bir örgütün doğal çevresi; örgütün bulunduğu yer, topoğrafya ve iklim tipi gibi coğrafi boyutlar ile kullanılan teknolojiden oluşmaktadır.

Homans (1971)'a göre doğal çevre; insanların bulundukları yer, coğrafi durum, yerleşme düzeni, iklim gibi etkenlerle sınırlanmaktadır. Doğal çevre ve bu çevredeki değişimler örgütsel değişmeyi etkilemektedir.

Doğal çevredeki bazı değişimlerin örgütleri nasıl etkilediğini somut biçimde gözlemek mümkündür. Örneğin susuz tarım yapılan bir bölgeye bir barajın yapılması ve bunun sonucu sulu tarım uygulamasına geçilmesi, doğal çevrede gerçekleşen bir değişimdir. Bu değişimin etkilerinin çevredeki örgütlere yansması kaçınılmazdır (Alıç, 1990).

Owens (1987)'a göre, ülke nüfusundaki yaşlı insanların sayısındaki artış, bireylerin özgürlüğe yönelik değişen tutumları, kadın haklarına verilen önem, toplumsal hareketlilik biçimlerinde değişim, öğretmenlerin sendikalar içinde örgütlenmeleri, otorite ve kurumlara olan aşırı güvensizlik ve okulların performanslarındaki doyumsuzluk, okulların son yıllarda uyum göstermek zorunda olduğu çevresel koşullar arasında yer almaktadır.

Levin (1993)' e göre, okullardaki azınlıklara ait çocukların oranındaki artış, aile yapılarında ve anne babaların iş yaşamında, iş piyasası yapısında ve iş olanaklarındaki değişimler, okulların değişimleri açısından önemli anlamlara sahiptir.

b.Toplumsal Çevre Koşullarında Meydana Gelen Değişiklikler

Toplum, belli bir yerde yaşayan, ortak duygular davranışlar ve geleneklere bağlı olan insanların oluşturduğu toplumsal bir sistemdir (Aydın ve diğerleri, 1987). Toplumun değişmesi, insan topluluklarının görünmeye başladığı günlerden bu yana gözlenen bir olgudur (Sağ, 1991). Ancak bu değişim, bazen hızlı bazen ise yavaş gerçekleşmektedir. Örneğin, ABD'nin sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişi 20 yıl sürmüştür (Güneş, 1996).

Toplumsal değişme konusunu inceleyen bilim adamları iki farklı çıkış noktasını ele almaktadır. Birinci grubun çıkış noktası “ manevi kùltür olarak” bilinen normlar, değer yargıları ve eğitimde meydana gelen değişmelerdir. Bu grubun eğitime daha fazla önem verdiği ve toplumsal değişmenin eğitimle sağlanabileceğini benimsedikleri gör÷lmektedir. İkinci grubun çıkış noktası ise “maddi kùltür” dür. Toplumun kullandığı araç gereçlerin ve üretim biçimlerinin değişmesi, değerlerde, tutumlarda, gereksinimlerde değişmelere neden olmaktadır. Yani toplumsal değişme toplumun maddi ve manevi kùltüründeki değişmeleri kapsar. İkisini birbirinden ayırmak ya da ayrı düşünmek olanaklı değildir (Bayrak, 1992).

Toplumsal değişim çoğu kez kùltürel değişim olarak da adlandırılmaktadır. Kùltürel yapıda meydana gelen değişiklikler toplumsal örgütleri çevrelemekte ve onları da değiştirmektedir (Çalık, 1997).

Kùltürel değişmenin bir sonucu olan toplumsal değişmenin neleri kapsadığını, şu şekilde sıralamaktadır (Güvenç, 1976) :

- Toplumsal rol ve statülerde değişme
- Toplumun varlığındaki değişmeler
- Toplumun nüfusundaki değişmeler
- İnsan aklının olaylara bakış biçimindeki değişmeler
- Üretim ilişkilerindeki değişmeler
- Aile ve akrabalık ilişkilerindeki değişmeler
- Dinsel kurum ve simgelerdeki değişmeler
- Gelenek ve göreneklerdeki değişmeler
- Teknolojide, üretimde kullanılan araç ve gereçlerdeki değişmeler
- Eğitimin amaç ve felsefesindeki değişmeler
- Toplum-Pazar ilişkilerindeki değişmeler
- Yerleşme birimlerindeki değişmeler
- Sanat akımlarındaki değişmeler
- Enerji, üretim-tüketim düzeyindeki değişmeler
- Çocuk bakımındaki kuram ve ilkelerdeki değişmeler

- Kitle iletişim sistemlerindeki değişmeler
- Konut biçimindeki değişmeler
- Toplumların dilindeki değişmeler

Bu değişmeleri içeren toplumsal değişme, ilerleme, gerileme, evrim, devrim, modernleşme, gelişme, kalkınma gibi kavramlar ile sık sık karıştırılmaktadır. Birbirinden farklı olan bu kavramlar, yön belirten iyi veya kötü gibi değer yargısı taşımayan kavramlardır. Buna karşın toplumsal değişme, yön belirtmeyen ve değer yargısı taşımayan bir kavramdır (Kocacık, 1987).

Toplumsal değişme ile ilgili bir diğer kavram, toplumsal gelişmedir. Toplumsal değişme bir değer yargısı taşılamamasına karşın, toplumsal gelişme bir değer yargısı taşımakta ve yön belirtmektedir. Toplumsal gelişme, olumlu veya artı değerde bir kavramdır. Toplumsal gelişmede temel ölçüt, toplumun gereksinimlerinin daha iyi bir biçimde karşılanmasıdır (Alıç, 1990).

Ancak, toplumsal gelişmenin, değişmesiz gerçekleşmesi olanaklı değildir. Bu nedenle, toplumsal gelişme, değişmeyi içeren bir kavramdır (Wren ve Voich, 1984).

Örgütler, içinde bulundukları toplumsal sistemin birer öğeleri olduklarından, örgütsel değişmenin toplumsal değişmeye bağlı olduğu söylenebilir (Bayrak, 1992).

c.Ekonomik Çevre Koşullarında Değişim

Bir toplumun ekonomik yapısındaki gelişmeler ya da gerilemeler ilgili toplumdaki örgütleri de etkilemektedir. Ekonomik yapıdaki gelişmeler, toplumdaki örgütlerin gelişmesine yol açarken, gerilemeler örgütlerin gerilemesine neden olmaktadır (Alıç, 1990).

Değişen ve sürekli artış gösteren gereksinimlerin karşılanabilmesi için, kaynakların daha etkili, daha verimli ve daha akılcı kullanılması zorunlu olmakta ve bu zorunluluk giderek daha da önem kazanmaktadır. Kaynakların belirtilen şekilde

kullanılabilmesi için örgütler düzeyinde bazı değişiklikler ve düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Aykaç, 1991).

Okullar ülke ekonomisinin gerektirdiği insan gücü ihtiyacını karşılayacak yeni okul ve bölümleri oluşturacak bir değişikliğe gitmek zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca ekonomik gelişmeler yeni kaynakların akıcı bir biçimde eğitim alanına transferini de gerekli kılmaktadır. Yeni yatırımlar okulların daha etkin çalışması, örgütsel yapıda değişikliği gerektirmektedir (Çalık, 1997).

Gerçekte, ekonomik açıdan okulları değişmeye iten dinamikleri, toplumun eğitime yüklediği ekonomik işlevlerinde aramak gerekir. Eğitim sisteminin ekonomik işlevi, ekonominin gereksinimleriyle uyumlu iş gücünün sağlanması ve tüketicilere gereksinim duyacakları bilgilerin verilmesidir. Eğitim sisteminin, bu işlevini yerine getirirken, hem niteliksel yönü, hem de niceliksel yönü göz önünde bulundurması gerekir. Eğitim sistemi, endüstriyel nitelikle donanmış insan gücünün yetiştirilmesinde kendine düşen görevi yerine getirmek durumundadır (Aydın, vd. 1987).

d.Hukuki Çevre Koşullarında Değişim

Örgütler toplumu düzenleyen, etkileyen gelenek ve töreler gibi doğal kuralların yanı sıra, ekonomi ve toplumun düzenini sağlayan yasa, yönetmelik, tüzük ve yönergelere de uymak zorundadırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998; akt. Tanıt, 2003).

Örgütlerin var olmaları, büyüyüp gelişmeleri gibi faaliyetleri olduğu kadar, şu ya da bu biçimde sona ermeleri de, hukuksal kurallara bağlanmış olduğundan, iş yaşamının hukuksal pozitif kurallarla ilişkisinin çok sıkı olacağı açıktır. Bu kuralların çoğalması, karmaşıklaşması birbirini tutmayan ve ters yöne iten bir nitelikte olması, zamanında çıkmaması, iş gerekçelerinin uymaması ve gereksinimlerine cevap vermemesi gibi çeşitli neden ve etmenler örgütsel yaşamı zorlaştırabilir (Tosun, 1990).

Toplumsal belirli yönlerinde değışiklik yapmak amacı ile hukuksal düzenlemeler yapıldığında ilgili alandaki örgütlerin etkilenmesi kaçınılmazdır (Alıç, 1990).

e.Teknolojik Çevre Koşullarında Değişim

Teknoloji, insanın çevresini değıştirmek için sahip olduğı ve kullandığı çeşitli tekniklerin tümüdür (Deniz,1970). Genel anlamda teknoloji, üretim faaliyetlerinde bulunurken insanların kullandığı yol ve yöntemler şeklinde tanımlanabileceğı gibi, insanın çevresini değıştirmek için sahip olduğı ve kullandığı tekniklerin tümü olarak da tanımlanabilir (Şimşek, 1978).

Teknolojik değışiklikler, örgütün çalışma yönteminin değışmesine ya da bir aracın üretimi için kullanılarak daha etkin ve verimli iş yapmasına yardım eder. Örgütler uzun vadeli olarak varlıklarını sürdürebilmeleri ve amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için, teknolojinin getirdiğı yeni üretim yöntemlerini ve araç-gereçleri almak zorundadırlar. Yeni yöntemlerin, araç ve gereçlerin örgüte girmesi de zorunlu olarak değışime yol açmaktadır. Yeni bir yönetimin uygulanabilmesi de bu yöntemi bilen personel yanında yeni bir düzenlemeyi yani örgütsel değışikliği gerektirir (Çalık, 1997). Öğretim ve yönetsel tekniklerde görülen yenilikler, etkililiğı sağlayacak teknolojik değışmeler arasında yer almaktadır (Tezcan, 1980).

Yaşamımızın her döneminde ve bütün boyutlarıyla etkisini duyumsadığımız teknolojik değışme, okulları değışme açısından etkilemektedir çünkü her alanda olduğı gibi, eğitim alanında da son zamanlarda etkililiğı sağlayacak teknolojik değışmeler gözlenmektedir. Bunlardan, kitle iletişim araçları günlük yaşamda olduğı kadar, okullarda da kullanılmaktadır. Okullarda, kitle iletişim araçlarından yararlanma, eğitim ve öğretimden birinci derecede sorumlu olan öğretmene yardımcı olma, öğretmenin eğitim-öğretim görevini pekiştirme ve tümleme yönündedir. Gerçekten, günümüzde radyo, televizyon, video, kaset, film, projeksiyon aygıtları

gibi görsel- işitsel nitelikli kitle iletişim araçları, bilgisayarlarla desteklenen eğitim malzemeleri, yaygın olarak eğitim – öğretimde kullanılmaktadır (Tokgöz, 1984).

Değişimin İçsel Kaynakları

Örgütsel değişmeyi iç etkenler açısından açıklamaya çalışan yaklaşımlara göre örgüt, birbirleriyle etkileşim içinde olan bazı iç unsurlardan oluşmaktadır. Bu iç unsurlardan herhangi birinde ya da birkaçında gözlenen değişme, örgütsel değişimin temel nedeni olarak kabul edilmektedir (Alıç, 1990 ; Çalık, 1997).

Örgütsel büyüme, örgütün değişmesine neden olan iç dinamiklerden biridir (Wren ve Voich, 1984:281). Örgütler, “Belli bir büyüklük sınırına kadar işlerini yürütebilmekte, bu sınırı aşmaları durumunda ise değişme gerekli olmaktadır.” (Sabuncuoğlu, 1995; akt. Tanıt, 2003).

Örgütsel değişmeye neden olan iç dinamikler, örgütün kendi misyonunu gerçekleştirmesindeki başarısızlığında kendini gösterir. Bütün örgütlerin temel amacı yaşamaktır. Aşırı devamsızlık, grev gibi sorunlar, örgütün yaşamını tehlikeye sokabilir. Bu nedenle örgüt bu oluşumlara uygun tepkide bulunmalıdır (Nortcraft ve Neal, 1990).

Bunlarla birlikte, karar verme ve uygulamada yavaşlık, sık sık yapılan önemli hatalar, iletişim kopukluğu, örgütün çeşitli etkinliklerinde görülen sıkıntılar, aşırı merkezci yönetim politikası, çatışmalar, eşgüdümleme sorunları, denetim alanının aşırı genişliği, amaçların açık olmaması, işgücü devrinin ve devamsızlıkların yüksek olması, sağlık sorunlarının çokluğu, aşırı iş yükü, stres, iş ortamındaki hoşnutsuzluk gibi alanlarda görülen örgütsel gerilemeler, örgütleri değişmeye iten iç dinamiklerdir. Bu ve diğer sorunların her biri ağırlığı oranında örgütleri değiştirmeye zorlar. Başka bir ifadeyle, bunların örgüte zararı arttıkça, örgütün değişmeye olan gereksinmesi de o ölçüde artacaktır (Başaran, 1982).

a.Örgütsel Amaçların Değişimi

Örgüt amaçlarının ne olduğu konusunda ilgili yazında değişik anlatımlar vardır. Örgütlerin görünen ve görünmeyen amaçları vardır. Örgütün bütün ögeleri amaçlarına göre şekillenir. Amaç ne kadar belirginse, gerçekleşme olasılığı o denli yüksek olur. Eğitim örgütleri, toplumsal örgütler olduklarından amaçları sadece örgüt üyeleri tarafından değil, eğitimle doğrudan ya da dolaylı ilgileri olan gruplar tarafından saptanır (Bursalıoğlu 1987).

Örgütsel amaçlar örgütün iç ve dış çevresinden gelen zorlamalarla bir yandan örgütün somut bir sistem olarak kendi varlığını sürdürme ve bütünlüğünü koruma biçimindeki gereksinimlerine, diğer yandan da işgörenlerin ve çalışma kümelerinin gereksinimlerine dayalı olduğundan dolayı dinamik bir niteliğe sahip olur. Başka bir deyişle, iç ve dış çevredeki istek, gereksinim ve zorlamaların değişmesiyle örgüt amaçları değişebilir. Örgüt amaçlarının değişmesi ise örgütleri değişmeye zorlayabilmektedir (Bayrak, 1992).

b.Örgütsel Yapıdaki Değişim

Yapı; rolleri, ilişkileri, eylemleri, amaçlar arasındaki hiyerarşiyi ve örgütün diğer ayırt edici özelliklerini ifade eder (Bayrak, 1992).

Örgüt yapısındaki değişmeler, örgütsel ilişkileri yeniden tanımlamayı ve rolleri yeniden düzenlemeyi gündeme getirmektedir. Özellikle büyüme örgüt dengesinin bozulmasına neden olmaktadır. Yetki, görev ve sorumluluk, karar verme ve denetim gibi konularda çatışmalar çıkabilmektedir. Bu durumda, örgütsel değişim kaçınılmaz olmaktadır (Çalık, 1997). Örgütsel yapıdaki değişmeler; yerinden yönetim ya da

merkezden yönetim, çalışma gruplarını azaltma ya da çoğaltma, denetim alanını genişletme ya da daraltma, karar verme yetkisini yeniden belirtme, iletişim kanallarını yeniden tanımlama gibi taktiklerle başarılabilir (Alıç, 1990).

c.Örgütün Teknolojik Yapısındaki Değişim

Teknoloji geniş anlamıyla, insanın, yaşadığı ortamı kendisine daha yararlı hale getirmek ve yaşadığı ortamı kendisine daha yararlı hale getirmek ve yaşadığı ortamı değiştirmek amacıyla, sahip olduğu ve kullandığı bilgilerin tümüdür (Eren, 1982).

Teknoloji, örgütteki mal ve hizmet üretimiyle ilgili sorunların doğrudan çözümleriyle ilgilidir. Ders programı, öğretim yöntemleri, bilimsel yayınlar, iletişim araçları, fiziksel ortamlar vb. bu kapsamdadır.

Teknolojik değişmelerin örgütlerde amaçlanan etkinliği sağlayabilmesi için şu koşulların yerine getirilmesi gerekir (Bayrak 1992, 38-39) :

1. Eski diye nitelendirilen teknolojiler işlevini kaybettiği anda yenileri işe koşulmalıdır. Ticari reklamlar ve iletişim bombardımanı sonucunda teknolojiler değiştirilmemeli, moda kapılmamalıdır. Gerekli düzenlemeler yapılmadan okullarımızda bilgisayar kullanımına geçilmesi örneğinde olduğu gibi.
2. Bir toplumda ya da örgütte, başarıyla kullanılan teknolojilerin başka bir toplum ya da örgütte aynı düzeyde başarılı sonuçlar vermeyebileceği dikkate alınmalıdır.
3. Kullanılabilecek teknoloji ile personelin niteliği çelişmemelidir.
4. Ayrıntılı araştırmalar sonucu ortaya çıkması olası sorunlar belirlendikten sonra teknolojiler işe koşulmalıdır.

Teknolojik değişme yaparak örgütsel değişmeyi gerçekleştirme düşüncesi, gelişmiş batı ülkelerinde varlığını sürdürmek ve geliştirmek zorunda olan örgütler

için istisnai bir durum olmaktan çıkmış ve uyulması gereken önemli bir kural durumuna dönüşmüştür (Alıç, 1990).

d.Örgütün İnsan Ögesindeki Değişmeler

İnsanın amacı olmadan karşılıklı davranışlar meydana gelmeyeceğinden örgüt oluşmayacaktır. İnsan, kendi amaçlarına örgüt aracılığıyla ulaşabileceğine inanırsa örgütü destekler; inanmazsa örgütle olan ilişkisini keser (Hicks 1974, 35; aktaran Bayrak 1992).

Tüm örgütler amaçlarına insanların eylemleriyle ulaşırlar. Bu açıdan örgütler insanların varlığı ile anlam kazanır. Bir bakıma insan örgütlerin hem amacı hem de aracıdır (Açıkalm, 1996).

Bu yüzden, örgüt üyelerindeki değişimin örgütün bütününe değiştireceği, hatta bu değişimin bizzat kendisinin örgütsel değişim olduğu düşünülmektedir (Bozkurt, 1973).

Örgütsel Yenileşmenin Boyutları

Örgütlerin de zamanla kendilerini sistemli bir şekilde yenileyebilmek için geliştirdikleri boyutlar vardır. Örgütlerin kendilerini yeniledikleri alanları şu başlıklar altında özetleyebiliriz.

a. Teknolojik Alanda Yenileşme

Örgütlerin temel amaçlarından birisi, daha az işgücü ile daha çok ve daha kaliteli verim elde etmektir. Böylece ürünün daha ucuza çıkması sağlanmış olur. Maliyeti

düşürmek ancak modern makine ve teknolojilerin uygulanması ile mümkün olur. Teknolojik yenilikler genellikle aşağıda belirtilen konularda yer alır.

- Makinelerin geliştirilmesi yolu ile ya insan emeğinin yerini tamamen makineler alır ya da insanların o anda kullandıkları makineler daha gelişmiş olanlarla değiştirilir.
- Zaman ve hareket etütleri yönetimin analizleri gibi çalışmalarla insan-iş ilişkileri düzenlenerek kişinin iş başındaki etkinliği artırılmaya çalışılır. Ancak bu arada mevcut iş ilişkilerinin bazen kısmen, bazen de tamamen terk edilmesi gerekir (Sabuncuoğlu, 1995; akt. Tanıt, 2003).

-

b. Personelde Yenileşme

Örgütler de insan faktörü üzerindeki değişiklikler en önemli ve en karmaşık unsurlardan birisidir. Uygulanacak yeni teknoloji ya da yeni bir yönetim politikası, personel üzerinde ya da kişilerin bilgi beceri ve tutumlarında değişiklikleri beraberinde getirecektir. Tüm değişiklik uygulamalarında insan unsurunun da bu doğrultuda değişim göstermesi gerekecektir (Sabuncuoğlu, 1995; akt. Tanıt, 2003).

c. Süreç ve Yöntemlerde Yenileşme

Yapılan işin daha az yorucu yöntemlerle yapılması yönündeki değişikliklerdir. Bu gibi değişiklikler ücretlerde, gruplaşmalarda, çalışanların uzun süre alıştıkları çalışma miktarlarında ve yöntemlerinde çeşitli değişikliklere neden olabilir (Sabuncuoğlu, 1995; akt. Tanıt, 2003).

Ayrıca, örgütsel yenileşmenin boyutlarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Sürgit, 1972):

- 1- Personel sisteminin geliştirilmesi, işe alma, yetiştirme, verimli çalıştırma ilkeleri, yükseltme ve emeklilik işlerinin gerçekleştirilmesi.
- 2- Örgütlenme düzeninin geliştirilmesi, görev ve sorumlulukların tespiti, dağıtılması, düzeltilmesi, yetki devri, danışma ve yardımcı hizmet birimlerinin geliştirilmesi.
- 3- Çalışma metotlarının geliştirilmesi, örgütte kullanılan araç, gereç, donatım, çalışma şartları, büro malzemeleri vb. maddi araçların sürekli geliştirilmesi.
- 4- Yönetimin maddi vasıtalarının geliştirilmesi, örgütte kullanılan araç, gereç, donatım, çalışma şartları, büro malzemeleri vb. maddi araçların sürekli geliştirilmesi.
- 5- Mevzuatın geliştirilmesi ve mevzuatın gereksinimlere cevap verebilecek şekilde geliştirilmesi.

Örgütlerde Değişime (Yenileşmeye) Karşı Direnme ve Önlenmesi

Yenileşme, her zaman kolay benimsenmez ve sancılı olur. Yenileşmeye karşı örgütte oluşan tepki ve engellerin ustalıkla yönetilmesi gerekir (Başaran,1998).

Değişime Direnme Kavramı

Yönetici ve planlama uzmanlarının, gerek örgüt politikasında gerek teknolojik unsurlarda ve gerekse örgüt yapısı ve işgörenlerde getirmeyi planladıkları değişimlerin karşısındaki en büyük engel, değişimden etkilenecek işgörenlerin türlü yollarla değişime direnmeleridir (Genç ve Demirören, 1994).

Direnme, bireyi ya da grubu, gerçek ya da düşsel değişikliklerin etkisinden korumak amacına dönük, savunucu bir davranıştır. Bireyin değişikliğin gerçekleştiğini sanması ya da birtakım değişikliklerin yapılacağından korkması, direnmenin doğması için yeterlidir (Özgen ve Ölçer, 1996).

Değişime karşı direnme çok boyutlu ve karmaşık bir olgudur; ortaya çıkması ve sürekli olmasına çok sayıda etken yol açmaktadır. Direnme şu üç düzeyde ortaya çıkar; birey, grup ve örgüt (Karaer, 1990).

Değişime karşı direnme, evrensek bir olgudur. Thompson bu evrenselliği şöyle dile getirmektedir: “Değişime karşı direnme sadece bürokratik örgütler için geçerli değil, tersine tüm örgütlere ilişkin ortak bir olgudur”. Hemen her zaman onu denetime almayı ve örgütlerin yeni koşullara uyum yeteneğini iyice sınırlamayı amaçlayan etkili güç odaklarıyla karşılaşır. Örgütler de değişime karşı direnmenin çok sayıda kaynağı bulunmaktadır. Değişim çok zaman kariyerleri tehlikeye sokar, yerleşmiş çıkarları zedeler, böylece de kendine direnç yaratır (Karaer, 1990).

Değişikliğe karşı direnmenin tipik bir davranış şekli yoktur. Bunun nedeni insanların birbirinden farklılıklarıdır. Yani, değişim bir etki olarak düşünülürse, etkiye gelecek tepkiler insandan insana ya da gruptan gruba farklı olacaktır.

Değişime Direnci Arttırıcı ve Azaltıcı Faktörler

Değişime direnci arttırıcı ve azaltıcı faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz (Ülgen, 1989).

Değişime direnci arttırıcı faktörler:

- Örgütsel değişim sonucu oluşturulan yeni yapısal düzen bireyin statüsünü iyileştirdiyse, değişime bir direnç görülmez. Aksi halde, değişim sonucu bireyin iş güvenliğini kaybetmesi, yetki ve sorumluluklarının azalması ya da prestij kaybı söz konusu ise birey değişime direnir.
- Bir yönetici değişimi özel olarak istememişse, herhangi bir değişimi prestij ve yetkisine karşı engelleme olarak görür.

- İşgörenler de kendi öngörmedikleri bir değişime karşı çıkacaklardır. Ancak bir işgören, bireysel olarak değişimin süreci üzerinde bir yönetici kadar etkili olamaz.
- Değişimden etkilenen gruplardaki üyeler de özel olarak değişimi istememişlerse değişime genellikle karşı çıkarlar. Bir değişimin grup üzerindeki etkisi herhangi bir birey üzerindeki etkisinden büyüktür.

Değişime direnci azaltıcı faktörler:

- Bireyin örgüt içindeki davranışı ve tutumu, temel kişiliği ile örgüt içindeki sosyal rolünün etkilenmesinden oluşur. Birey değişim sürecine katılmaya istekli olmadan önce değişimden kişisel bir yarar görmelidir.
- Yöneticinin saygınlığı ne kadar büyükse değişim için yapabileceği etki de o kadar büyük olur.
- Değişimle ilgili olarak etkilenen bölümlere verilen bilgiler ne kadar hedefe yönelik, yerinde ve anlamlı olursa değişim olasılığı da o kadar büyük olur.
- Değiştirilecek olan ve değişim için etki yaratacak olan kişiler kendilerini aynı gruba bağlı olarak hissediyorlarsa değişime direniş oranı azalır.
- Değişim gereksinmesi, değişim planları ve değişimin sonuçlarına ilişkin bilgi gruptaki tüm ilgililerle paylaşılmalıdır.

Değişime Direnmenin İşgören Nedenleri

Yöneticilerin örgütte gerçekleştirmek istedikleri değişiklik hareketini başarıyla uygulayabilmeleri, büyük ölçüde işgörenin değişikliğe karşı direnebileceği gerçeğini göz ardı etmemesine, işgörenlerin direnişe neden olabilecek etkinliklerin farkında olmasına ve bu etkenlere karşı ne tür önlemlerin alınması gerektiğini bilmesine bağlıdır (Tanrıoğlu, 1995).

İşgörenin değişimi benimsemesi de, değişime direnmesi de doğaldır. İşgören değişikliği gereksediğinde, ona ruhsal olarak hazırlanır. Değişikliğe

kavuşamadığında engellenir, ama ulaşırsa bundan haz duyar. Öte yandan işgören hazır olmadığı yeniliklerle karşı karşıya kaldığında direnir. İşgören kimi kez duygusal nedenlerle değişime direnir ama direnmenin birçok ussal nedenleri de vardır (Peker, 1995).

Yönetim literatüründe değişmeye karşı işgören direnişinin nedenleri olarak aşağıdaki etkenler yaygın olarak belirlenmektedir (Tanrıöğen, 1995).

1.Yetersizlik Duygusu

Reece ve Brandt’a göre insanlar yeni beceriler öğrenmek, daha fazla sorumluluk almak zorunda kaldıklarında kendilerini yetersiz hissetme eğilimindedirler ve değişikliğe karşı direnmelerinin nedeni de beceri eksikliğinden değil “öz güven” eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu konudaki en güzel örneği, Chase Econometrics Interacuve Data Corporation’da yaşanan olaylar oluşturmaktadır. Şirketin sahibi Carl Wolf gelişen teknolojik koşullara ayak uydurabilmek için, şirketini bilgisayarlarla donatmak için kolları sıvamıştır. Ancak yıllardan beri şirkette çalışan işgörenler, bu yeni uygulamaya şiddetle direnmişlerdir. Bunun üzerine Carl Wolf işgörenlerine bilgisayarların nasıl ve neden kullanılacağını öğretmesinin yanı sıra, isteyenlerin bu bilgisayarları evlerine götürebileceklerini duyurmuştur. Böylece işgörenler yeni makinelerine alışmışlar, korkularını yenmişler ve makineleri kullanmaya başlamışlardır.

2.Bir Şeyler Kaybetme Korkusu

İşgörenlerin örgütsel değişmelere direnmelerinin temel bir nedeni de, değişikliklerin sonucunda ellerinde bulunan bazı değerli şeyleri kaybedebileceklerini hissetmeleridir. Çünkü insanlar önce örgütün çıkarlarından çok kendi çıkarlarını düşünmektedirler.

3.Yanlış Anlama ve Güven Eksikliği

İşgörörenler değişikliğin yansımalarını anlamadıklarında da direniş göstermektedirler. Aynı direniş davranışı, değişikliği başlatan kişi ile işgörönerler arasındaki güvenin zayıf olduğu durumlarda da görülmektedir. Birlikte çalıştıkları yöneticisine güvenmeyen işgörönerler örgütteki bir değişiklik projesine sıcak bakmayacaklar ve direniş göstereceklerdir.

4.Farklı Değerlendirmeler

Direnmenin bir diğer nedeni olarak değişiklik süreci sırasında ya da sürecin sonunda ortaya çıkacak durumun işgörönerler ile yöneticiler ya da değişikliği başlatanlar tarafından farklı biçimde değerlendirilmesi gösterilebilir. Bu durum genellikle örgüt yöneticilerinin değişiklik sürecine ve örgüte getireceği yararlarla ilişkin diğer örgüt üyelerine bilgi vermemeleri durumunda ortaya çıkabilir. Olaya sahip oldukları bilgiler çerçevesinde ve kendi bakış açılarıyla bakacak tarafların farklı değerlendirmeler yapması ve farklı sonuçlara ulaşması doğaldır.

5.Huy

İnsanlara bildik, tanıdık genel durumlar onlarda bir güven duygusu oluşturmaktadır.Bundan dolayı bu güven duygusunu tehlikeye sokabilecek bir değişiklik önerisi genellikle direnişle karşılanmaktadır. İşgöröner, özellikle yıllardan beri aşına oldukları tekniklerin, yöntemlerin ya da uygulamaların terk edilmesi seçeneğinden korkmaktadırlar.

Görüldüğü üzere “değişim” kavramı özü bakımından her zaman tepkiyi doğurabilecek bir nitelik taşımaktadır.Bir makineye bile eskiyen parçasının yenisi takıldığında işleyişinde bir süre aksamalar görülmektedir. Değişme insanları ilgilendirdiğinde, kuşkusuz durum çok daha ciddi bir özellik gösterir. Çünkü nerede ve nasıl olursa olsun, insanın içine girdiği düzenler ya da modellerde göze çarpan ilk

özellik bunların çapraşıklığıdır. Böyle çapraşık bir ortamın başta değişim olmak üzere, çeşitli sorunlarını çözüme kavuşturmak, her şeyden önce ayrıntılı bir düşünce tarzını, asıl eyleme geçmeden bazı hazırlık çalışmalarının yapılmasını ve çok evreli bir gelişme planının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır (Tokat, 1996).

Değişime Direnmenin Örgütsel Nedenleri

Diğer yandan, değişmeye direnmeye neden olan örgütsel engelleri de şu şekilde sıralayabiliriz (Başaran, 1998):

- 1- **Örgütsel Önderlikten Yoksunluk:** Örgütün en üst düzey yöneticisi, değişimi gerçekleştirmek için ya örgütsel önder olmak ya da örgütteki diğer örgütsel önderleri işe koşarak değişimi desteklemek zorundadır. Örgütü yenileştirmede anahtar adam, örgütsel erki elinde tutan adamdır.
- 2- **Araştırmасızlık:** Değişim için gereken araştırma, örgütünün sorunlarını ortaya çıkaracak türden olmalıdır. Sistem çözümlemesi, yöneylem araştırması, örgütsel sorunları ortaya çıkarmada yararlı araştırma yöntemleridir. Örgütün ürettiği mal ya da hizmetin müşteri istekleri açısından araştırılmaması, en büyük engel sayılabilir. Rakip örgütlerin stratejileri, ürünlerin müşteri memnuniyeti açısından sürekli araştırılmaması örgütün yenileşmesini engelleyen en önemli etkenlerden biridir.
5. **Bilgisizlik:** Araştırma yapma, sorun çözme, değişim modelini hazırlama, stratejisini kararlaştırma, değişimi uygulamayı değerlendirme yöntemlerinde yöneticilerin ve işgörenlerin bilgili olmasını gerektirir.
6. **Dogmatizm:** Dogma, eleştiriye, tartışmaya kapalı, bilimsel gerçeklere dayanmayan, kanıtlanması olanaksız bir inançtır. Dogmatik bir insan, bu tür inançlarla yaşamını kurmuştur. Bir üst yönetici dogmatik olduğundan, onun yönetim biçimini, örgüt ve işgörenler için geliştirdiği inançlarını, değil değiştirmek, eleştirmek bile olanaksızdır. Çoğu kez bu nitelikte olan bir üst yönetici, alt yönetici ararken kendine benzer nitelikte olanları seçer.

7. **Mükemmelliyetçilik:** Yetkin bir yönetici, kendi işgörenlerinin başkalarından daha başarılı, yüksek düzeyde edimlerinin olması, kendi örgütünün diğer örgütlerden daha yüksek etkililiğe ulaşması için çırpınan bir kişidir. Onun, bu en yetkisini isteme girişimi, işgörenleri, istenen başarıyı gösterememe korkusuna iter.
8. **Uyuşukluk:** Kimi örgütler, amaç yitirmenin, çevreye boş vermenin ve tehlikesizliğin yarattığı bir rahatlık ortamına girerler. Bu duruma düşen örgütlerin, çoğu kez en üst yöneticileri başıboş bir yönetim biçimiyle örgütü yönetmektedir. Yöneticiler, alışılanın dışına çıkmaya üşenmekte, girişim yeterliliğinden yoksun bulunmaktadır. Bu tür uyuşuk bir örgütü yenileştirmek oldukça zor bir iştir.
9. **Umursamazlık:** Bir üst yöneticisi umursamaz olan örgüt, değişime kolay kolay yaklaşamaz. Bu yüzden bir örgütün üst yönetici ya da bir birimin üstünün umursamazlığı, değişikliğe ve yeniliğe kapalılığı, iyileşmeye bir engeldir. Umursamazlığın kaynağı, kendini beğenmişlik, eldeki ile yetinmek ve rahata düşkünlüktür.
10. **Bilgisizlik:** Bu tür bir davranış örgütü, yenileştirmeye gücü yetmeyen, yenileştirmek istemeyen bir yönetici tarafından yenileşme (değişim) girişimlerine karşı yapılır. Üst yönetici böylece kendi örgütünü yenileştirmekten koruyacağını düşünür. Bu tür davranış tersine, bazen astlardan gelebilir. Bu tür bilgilere değişimi anlatmak olası değildir.
11. **Bürokratik Engeller:** Var olan düzeni korumak isteğı, yeni düzeni yürütmek için hem yetersiz hem de engelleyici olurlar. Değişimi engelleyen, değişime ters düşen bürokratik kural, ilke ve işlemlerin tek tek ortaya çıkarılması gerekmektedir. Çoğu kez bürokratik engellerin ortadan kaldırılması bile başlı başına köklü bir değişimdir.

12. Kırtasiyecilik: Kırtasiyecilik, özellikle büyük örgütlerin hastalığıdır ve değişimi engeller. Kırtasiyeciliğin içine gömülen bir değişim girişi, boğulmaktan kolay kolay kurtulamaz.

Görüldüğü üzere “değişim” kavramı özü bakımından her zaman tepkiyi doğurabilecek bir nitelik taşımaktadır. Bir makineye bile eskiyen parçasının yenisi takıldığında işleyişinde bir süre aksamalar görülmektedir. Değişme insanları ilgilendirdiğinde, kuşkusuz durum çok daha ciddi bir özellik gösterir. Çünkü nerede ve nasıl olursa olsun, insanın içine girdiği düzenler ya da modellerde göze çarpan ilk özellik bunların çapraşıklığıdır. Böyle çapraşık bir ortamın başta değişim olmak üzere, çeşitli sorunlarını çözüme kavuşturmak, her şeyden önce ayrıntılı bir düşünce tarzını, asıl eyleme geçmeden bazı hazırlık çalışmalarının yapılmasını ve çok evreli bir gelişme planının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır (Tokat, 1996).

ÖZ-YETERLİK VE YENİLEŞME

Bir öğretmenin öz-yeterlilik ile ilgili hissettikleri bir işten öbür işe değişmektedir (Ashton & Webb, 1986; akt. Gresham, 2001). Bu yüzden kendisini belirli bir stratejide yetersiz algıarlarsa, araştırmalar açıkça onun ne kadar yararlı bir strateji olduğundan bahsetseler de ondan ilerde daha az faydalanacaklardır. Benzer şekilde araştırmacılar düşük öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin öğretimsel yenilikleri daha az uygulama eğilimindedirler (Ghaith & Yaghi, 1997; akt. Gresham, 2001).

Öğretimsel yenilik ve tercihlerle birlikte, öz-yeterlilik öğretmenlerin duygusal tepkilerini etkilemektedir. Bandura (1982) pozitif öz-yeterlilik algılarının hem davranış değişikliği hem de görevleri başarıyla tamamlamayı etkilediğini belirtmiştir. Diğer yandan, düşük öz-yeterliliğe sahip öğretmenler daha zayıf uyumsama yeteneklerine sahip oldukları için zor görevler onlara daha ürkütücü gelmektedir (Bandura, 1982).

Bu duruma göre öz-yeterlilik algılarımız yeniliklere vereceğimiz tepkileri, başladığımız bir işi başarıyla tamamlayabilememizi, tercihlerimizi, zor durumlarda göstereceğimiz direnci, yeniliklerin ne kadarını kabullenip kabullenmeyeceğimizi etkilemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2006-2007 öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde yansız seçilen otuz dört ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Ümraniye ilçesinde seksen dört ilköğretim okulu olmakla beraber araştırmada otuz dördüne ulaşılarak % 41’lik bir oran yakalanmıştır. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile yenileşmeye ilişkin algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya 34 ilköğretim okulunda gönüllü ve o gün okulda bulunan 718 öğretmen katılmıştır. Ölçeğin bazı maddelerini boş bırakan, rastgele cevapladığı uygulayıcı tarafından tespit edilen ve kişisel bilgilerini doldurmayan 23 öğretmenin yanıtları geçersiz sayılmış ve bu işlemler sonucunda öğretmenlerin sayısı 695 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği (ÖÖÖ) ve Yenileşme (YÖ) ile toplanmıştır. Aşağıda veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerle ilgili bilgiler verilmektedir.

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖÖ)

Bu ölçek öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının neler olduğunu belirlemek amacı ile Gibson and Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş olup yurt dışında ve yurt içinde bir çok yüksek lisans tezinde ve doktora çalışmasında kullanılmıştır.

Gibson ve Dembo'nun birlikte geliştirdikleri ölçek kişisel öğretme yeterliliği ($\alpha=0.79$) ve öğretme yeterliği ($\alpha=0.79$) olmak üzere iki alt ölçekten oluşur. Moran ve Hoy' a göre (2001) ölçek popüler olmasına rağmen öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili olarak derslerine yönelik tutumlarını ve öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili olan inançlarını tam olarak ölçmekte yeterli görülmemektedir. Banduranın ölçeği ise, çok genel ifadeler taşıdığı ve cevaplanma süresi uzun olduğu sorunlu görülmektedir (Zengin, 2003 ; akt. Özata, 2007).

Bunun yanında Bandura'nın ölçeği Gibson ve Dembo (1984) ve Moran ve Hoy (2001) tarafından yeterli görülmemektedir. Bu ölçme sorunu nedeniyle Açıkğöz ve Zengin (2003) dört boyutlu öz-yeterlik ölçeğini önceki çalışmalardan da yararlanarak geliştirmiştir. Bu çalışmada da Açıkğöz ve Zengin'in ölçeği zenginleştirilerek kullanılmıştır.

Bu yüzden bu ölçek öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının neler olduğunu belirlemek amacı ile Açıkğöz ve Kapıcı Zengin tarafından geliştirilmiştir. Bunun için yapılan literatür taramasını sonucu uzmanların ve öğretmenlerin görüşü doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve ölçeğin kapsam geçerliliğine ilişkin kanıtlar elde edilmeye çalışılmıştır.

ÖÖÖ'ne yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin hepsi faktör yükü olarak 0.50 'nin üzerinde çıktığı için anketin orijinal hali korunmuştur ve hiçbir madde ankette çıkarılmamıştır. Yalnızca maddelerin öz-yeterliliğin boyutları olarak 4 başlık altında a) Öğretimsel Öz-yeterlilik, b) Olumsuz Öngörüler, c) Sınıf-içi

Öğretim ve d) Çabasal Öz-yeterlilik adları ile toplandığı görülmüştür. Yapılan faktör analizinde de boyutların sayısı farklılaşmamıştır.

25 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı 0,86 bulunmuştur. Bu ölçeğin alt boyutlarına ait Güvenilirlik Katsayı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeğinin Alt boyutlarının Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları

Boyutlar	Açıkgöz ve Zengin Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı	Araştırmanın Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı
ÖZYETERLİLİK		0,86
Öğretimsel Öz-yeterlilik	0,82	0,78
Olumsuz Öngörüler	0,72	0,7
Sınıf-içi Öğretim	0,78	0,69
Çabasal Öz-yeterlilik	0,61	0,78

Ölçek beşli Linkert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme ÖÖÖ’de yer alan olumlu cümlelerde KK= Kesinlikle Katılmıyorum 1 , AK= Az Katılıyorum 2, ODK=Orta Derecede Katılıyorum 3, ÇK=Çoğunlukla Katılıyorum 4 ve TK= Tamamen Katılıyorum 5 şeklinde yapılmıştır. Olumsuz cümlelerde ise tam tersi şeklinde puanlanmıştır. ÖÖÖ’de yer alan 1 madde olumsuz diğer hepsi olumludur.

Tablo 3: Öz-yeterlik Boyutları ve Faktör Yükleri

Aşağıda ölçekte öz-yeterlik ölçeğinde kullanılan maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

Boyutlar	Madde	Maddeler	Faktör Yüğü
Öğretimsel Özyeterlik	21	Bir öğrenci bir önceki ders verdiğim bilgiyi hatırlamıyorsa, onun hafızasını diğer derste nasıl artıracığımı bilirim.	0,46
	22	Sınıfımda bir öğrenci rahatsız edici ve gürültücü olursa, onu tekrar çabucak idare etmeyi garantileyecek teknikler bilmem gerektiğini hissedirim.	0,53
	23	Bir öğrencinin ev yaşantılarının etkisi iyi bir eğitimle üstesinden gelinebilir.	0,56
	2	Eğer birisi bana karşı çıkarsa, istediğimi alabileceğim yol ve yöntemleri bulabiliyorum.	0,53
	6	Gerekli çabayı sarf ettiğimde bir çok problemi çözebiliyorum.	0,60
	7	Zorluklarla karşılaştığım zaman sakın kalabiliyorum çünkü başa çıkma yeteneklerime güvenebiliyorum.	0,46
	8	Bir problemle karşılaştığım zaman çoğunlukla birkaç çözüm bulabiliyorum.	0,60
	9	Eğer bir sıkıntı içindeysem çoğunlukla bir çözüm düşünebiliyorum.	0,55
Olumsuz Öngörüler	25	İyi öğretme yeteneklerine sahip bir öğretmen bile birçok öğrenciye ulaşamayabilir.	0,43
	12	Çevrenin öğrenci üzerindeki etkisi ders saatinde öğrencime yaptığım etkiden daha fazladır.	0,45
	13	Bir öğrencinin ne kadar öğreneceği öncelikle aile yapısına bağlıdır.	0,56
	14	Eğer çocuklar evde disiplin edilemiyor ise başka bir disiplin kabul etmeme eğilimindedir.	0,51
	18	Bir öğretmenin başarabileceği şey çok sınırlıdır. Çünkü bir öğrencinin aile çevresi onun başarısında büyük etkiye sahiptir.	0,54
	20	Eğer aileler çocuklarıyla daha fazla ilgilenirse ben de daha fazla ilgilenirim.	0,44
Sınıf-içi Öğretim	10	Karşıma ne çeşit problem çıkarsa çıksın, çoğunlukla baş edebiliyorum.	0,59
	24	Öğrencilerimden bir tanesi bir ders ödevini yapamazsa, ödevin doğru zorlukta olup olmadığını tam olarak belirleyebilirim.	0,53
	15	Bir öğrenci ev ödeviyle ilgili bir zorluk yaşadığında, çoğunlukla ödevini onun seviyesine indirebiliyorum.	0,62
	16	Bir öğrenci çoğunlukla aldığı nottan daha yüksek bir not aldığında, bu çoğunlukla benim o öğrenciye daha iyi öğretim yolları bulduğumdandır.	0,70
	19	Öğrencilerimin notları arttığı zaman bu çoğunlukla daha etkili öğretim yaklaşımları bulmam nedeniyledir.	0,63
Çabasal Özyeterlik	1	Gerçekten yeterince çabalarsam her zaman zor problemleri çözebilirim.	0,47
	3	Benim için hedeflerime bağlanmak ve başarıyla tamamlamak kolaydır.	0,52
	4	Kendime güvenim olduğu için beklenmeyen olaylarla etkili bir şekilde ilgilenebiliyorum.	0,61
	5	Becerikliliğim sayesinde beklenmedik durumlarla nasıl başa çıkabileceğimi biliyorum.	0,62
	11	Bir öğrenci her zamankinden daha iyi yaptığında, çoğu zaman bu benim daha fazla çaba harcamamdandır.	0,64
	17	Gerçekten çabaladığım zaman en zor öğrencilere ulaşabiliyorum.	0,47

Maddelerin bir kaçı hariç yük değerleri öngörüldüğü gibi 0,45'in üzerinde çıkmıştır. Bir kaç madde de 0,45'in altında olmasına rağmen sayıları az olduğu için bırakılmıştır. Büyüköztürk (2001) de az sayıda maddenin 0,45'in altında bile olsa bırakılabileceğini belirtmiştir.

Yenileşme Ölçeği (YÖ)

Bu ölçek öğretmenlerin örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için Tanıt ve Hoşgörür tarafından 2003 yılında “ Örgütsel Yenileşmede Öğretmen Tutumlarının Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Ölçek 14 madde iken pilot uygulama sonucu faktör yükü 0,40'ın altında olan 3 madde anketten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra tespit edilen Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı ise 0,83 'tür.

Tablo 4: Örgütsel Yenileşme ve Faktör Yükleri

Aşağıda ölçekte örgütsel yenileşme ölçeğinde kullanılan maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

ÖRGÜTSEL YENİLEŞME ÖLÇEĞİ	Faktör Yükü
26.Okulumuzdaki yenileşme çalışmalarına katkıda bulunanları, idarecilerimizin ödüllendirdiğine inanırım.	0,68
27.Okulda olumlu bir değişiklik yapıldığında, yapılan değişiklikleri aynen uygulayım.	0,58
28.Okuldaki yenileşme çalışmalarının, okulun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla yapıldığına inanırım.	0,56
29.Okulda yapılan yenileşme çalışmaları, öğretmenlerin iş koşullarını iyileştirmek amacıyla yapılır.	0,49
30.Bu okulda, yaratıcı düşünenler teşvik edilir.	0,68
31.Bu okulda yenileşme çalışmaları için uygun bir ortam vardır.	0,70
32.Eğitim ve öğretimin niteliğini yükseltmek amacıyla yapılan her yeniliğe olumlu tepki gösteririm.	0,57
33.Yeniliklerle ilgili yapılan seminer ve programlara katılırım.	0,50
34.Okulda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim yöntemlerindeki değişimlere hızlı uyum sağlarım.	0,63
35.Okuldaki ders saati değişikliklerini kabullenirim.	0,40

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırma sürecinde kullanılan ölçekten elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 10.0 for Windows istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. Frekans ve Yüzde
4. T-Testi
5. Tukey Testi
6. Anova
7. Korelasyon

Öğretmenlerin ankete verdiği yanıtların ortalaması alınırken bu ortalamalar 5’li Likert ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Seçenekler	Verilen puanı	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 – 1,79
Az Katılıyorum	2	1,80 – 2,59
Orta Derecede Katılıyorum	3	2,60 – 3,39
Çoğunlukla Katılıyorum	4	3,40 – 4,19
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 – 5,00

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde , önceki bölümde açıklanan araçlar ve yöntemlerle, toplanan verilerin her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlemeler sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Aşağıda ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi, kıdem ve okul hizmet sürelerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

CİNSİYET	ÖĞRETMENLER	F	%	EĞİTİM DÜZEYİ	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü/ Yüksekokul	59	8,50	
	KADIN	406	58.4		4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte	576	82.9	
	ERKEK	289	41.6		Yüksek Lisans/Doktora	60	8,6	
	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ	389	56,00		TOPLAM	695	100	
	FEN VE TEKNOLOJİ	33	4,70		1-5	239	34.4	
	MATEMATİK	39	5,60	MESLEKTE GEÇEN HİZMET SÜRESİ	6-10	285	41.0	
	TÜRKÇE	38	5,50		11-15	77	11,10	
	SOSYAL	28	4.0		16-20	33	4,70	
	MÜZİK	7	1.0		21-25	17	2,40	
	GÖRSEL SANATLAR	18	2,60		25 üstü	44	6,30	
	BEDEN EĞİTİMİ	19	2,70		TOPLAM	695	100	
	DİN KÜLTÜRÜ	26	3,70		OKULDA GEÇEN HİZMET SÜRESİ	01.May	570	82,00
	TARİH	5	0.7			6-10	101	14,50
	REHBERLİK	12	1,70			Kas.15	17	2,40
	DİĞER	17	2,40			16-20	7	0,70
	TOPLAM	695	100	TOPLAM		695	100	
	YAŞ	20-30	323	46.5				
31-40		276	39.7					
41-50		74	10,60					
51-60		22	3,20					
TOPLAM		695	100					

Cinsiyet İle İlgili Bulgular

Anket uygulanan 695 öğretmenin % 58.4'ü (N=406) bayan, % 41.6'sı (N=289) ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Branş İle İlgili Bulgular

Anketi yanıtlayan öğretmenlerin kapsadığı 13 branştan % 56'sını (N=389) ile sınıf öğretmenleri oluştururken, % 9.2'sini (N=64) ile Yabancı Dil öğretmenleri , % 4.7'sini (N= 33) ile Fen ve Teknoloji öğretmenleri, % 5.6'sını (N= 39) ile Matematik öğretmenleri, % 5.5'ini (N= 38) ile Türkçe öğretmenleri, % 4'ünü (N= 28) ile Sosyal öğretmenleri, %1 (N=7) ile Müzik öğretmenleri, %2.6 (N=18) ile Görsel Sanatlar öğretmenleri, %2.7 (N=19) ile Beden Eğitimi öğretmenleri, %3.7 (N=26) ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, % 0.7 (N=5) ile Tarih öğretmenleri, %1.7 (N=12) ile Rehberlik öğretmenleri ve % 2.4 (N=17) ile Diğer (Özel Eğitim, Bilgisayar, Anasınıfı) öğretmenleri oluşturmaktadır.

Anketi yanıtlayan öğretmenlerin büyük bir kısmını Sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu daha sonra ise Yabancı Dil, Matematik ve Türkçe branşlarının yer aldığı görülmektedir.

Yaş İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46.5'i (N= 323) 20-30 yaş grubunda, % 39.7'si (N=276) 31-40 , % 10.6'sı (N= 74) 41-50 yaş grubunda, % 3.2'si (N= 22) 50-60 yaş grubunda bulunmaktadır.

Anketi yanıtlayan öğretmenlerin çoğunluğunun genç öğretmenlerin olduğu (20-30 yaş), ikinci sırayı ise (31-40) yaşındaki öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

Eğitim Düzeyi İle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin eğitim düzeyi incelendiğinde % 8.5'inin (N =59) 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü/Yüksekokul mezunu olduğu, % 82.9'unun (N= 576) 4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte mezunu olduğu, % 8.6'sının (N= 60) Yüksek Lisans/Doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Anketi yanıtlayan öğretmenlerin çoğunu 4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte mezunlarının oluşturduğu, 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü/Yüksekokul mezunlarının ise Yüksek Lisans mezunlarıyla çok yakın oranlara sahip olduğu gözükmemektedir.

Deneyim İle İlgili Bulgular

Anketi cevaplayan öğretmenlerin % 34.4'ü (N=239) 1-5 yıllık deneyime sahip, % 41'i (N=285) 6-10 yıllık deneyime, % 11.1'i (N=77) 11-15 yıllık deneyime, % 4.7'si (N=33) 16-20 yıllık deneyime, %2.4'ü (N= 17) 21-25 yıllık deneyime sahip iken % 6.3'ü ise (N=44) 25 yıl ve üstü deneyime sahiptir.

Hizmet sürelerine bakıldığında 285 öğretmenle çoğunluğun 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu, ikinci sırayı ise 239 öğretmenle 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmüştür.

Okulda Geçen Hizmet Süresi İle İlgili Bulgular

Okullardaki hizmet süresine bakıldığında ise öğretmenlerin % 82'sinin (N= 570) 1-5 yıllık, % 14.5'inin (N= 101) 6-10 yıllık, % 2.4 (N=17) 11-15 yıllık ve % 0.7'sinin (N=7) ise 16-20 yıllık okul hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir.

Okul Hizmet sürelerine bakıldığında en yüksek oranı 1-5 yıl arası çalışanlar oluştururken ikinci sırayı 6-10 yıl arası çalışanlar oluşturmaktadır.

Alt Problemler İle İlgili Bulgular

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ne düzeydedir ?

Bu problemde öğretmenlerin öz-yeterliğin genel olarak ve boyutlarının frekans, ortalama ve standart sapmalarına bakılmıştır.

Tablo 6: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Ortalama ve Standart Sapmaları

BOYUTLAR	N	Ort.	SS
Öz-yeterlik	695	3,58	0,48
Öğretimsel Öz-yeterlik	695	3,69	0,57
Olumsuz Öngörüler	695	3,36	0,75
Sınıf-içi Öğretim	695	3,49	0,59
Çabasal Öz-yeterlik	695	3,71	0,66

Tablo 6’da yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenler öz-yeterliğe genel olarak 3,58 ortalama ile çoğunlukla katıldıkları görülmektedir. Boyutlar bazında ortalamalara baktığımızda ise de boyutlar arasında belirgin bir farklılık gözükmediği, aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu, öğretmenlerin en yüksek öz-yeterliğe çabasal öz-yeterlilik boyutunda ($\bar{X}=3,71$) sahip olduklarına, en düşük öz-yeterliğe ise olumsuz öngörüler boyutunda ($\bar{X}=3,36$) sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin tüm boyutlarda çoğunlukla katıldıkları görülmektedir.

Buradan hareketle öğretmenleri kişisel çabalarının yüksek yani güdülenmesi zor öğrencileri bile güdüleyebilirim inancını taşıdıkları fakat çevreden, meslektaşlarından, okul yönetiminden ve velilerden aldıkları olumsuz dönütlerle, olumsuz yargılar geliştirdikleri ve bunun da olumsuz öngörüler öz-yeterlik algılarını olumsuz yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

2. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel yenileşmeye ilişkin algıları ne düzeydedir ?

Bu problemde Yenileşmenin genel olarak aritmetik ortalama ve standart sapmasına bakılmıştır.

Tablo 7: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Ortalama ve Standart Sapmaları

	N	Ort.	SS
Yenileşme	695	3,62	0,67

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yenileşmeye 3,67 ortalama ile çoğunlukla katıldıkları görülmektedir. Bu durum bize öğretmenlerin, okullarındaki yenileşme çalışmalarına çoğunlukla katkıda bulunduklarını, okulda eğitim-öğretim faaliyetlerini etkin kılmak amacıyla yapılan yenileşme çalışmalarına gönüllü olarak katıldıklarını ve bu çalışmaların gerekli olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

3. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarıyla demografik özellikler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?

Bu problemin çözümüne ilişkin olarak ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin her bir alt boyuttaki öz-yeterlik algılarına ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra kadın ve erkek

öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın anolup olmadığını tespit etmek için t- testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 8’ de verilmiştir.

Cinsiyet

Aşağıda öğretmenlerin öz-yeterlik boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t- testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8: İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algılarına Yönelik t- testi Sonuçları

Boyutlarla Cinsiyet Arasındaki T-Testi						
	Cinsiyet	N	Ort.	SS	T	Anl.
ÖZYETERLİLİK	Kadın	406	3,58	0,43	-0,224	0,003
	Erkek	289	3,58	0,54		
ÖĞRETİMSEL ÖZYETERLİLİK	Kadın	406	3,68	0,53	-0,987	0,007
	Erkek	289	3,72	0,63		
OLUMSUZ ÖNGÖRÜLER	Kadın	406	3,37	0,71	0,054	0,040
	Erkek	289	3,36	0,81		
SINIF-İÇİ ÖĞRETİM	Kadın	406	3,51	0,55	0,853	0,056
	Erkek	289	3,47	0,65		
ÇABASAL ÖZYETERLİLİK	Kadın	406	3,71	0,64	-0,238	0,533
	Erkek	289	3,72	0,68		

*p<0,05

Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde; öğretimsel öz-yeterlilik, olumsuz öngörüler, sınıf-içi öğretim ve çabasal öz-yeterlilik boyutlarında bayan ve erkek ortalamalarının çabasal öz-yeterlilik ve öğretimsel öz-yeterlilik boyutlarının ortalamalarının diğer boyutlara oranla daha yüksek olduğu ve bunun erkekler lehine olduğu görülmektedir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarında genel olarak öz-yeterlilikte ($p=0,003$, $p<0.05$) , öğretimsel öz-yeterlilik ($p=0,007$, $p<0.05$) ve olumsuz öngörüler ($p=0,04$, $p<0.05$) alt boyutlarında cinsiyetin anlamlı olduğu söylenebilir.

Bu anlamlılığın sebebi olarak ortalamaların birbirine çok yakın çıkması gösterilebilir. Cinsiyetin anlamlı çıktığı boyutlardaki kadın ve erkek ortalamalarına bakıldığı takdirde iki grubun arasındaki farkın belirgin olmadığı gözükmektedir. Genel öz-yeterliliğe bakıldığında ise iki grup arasında çok az bir fark olduğu görülmektedir bu da erkeklerle kadınların öz-yeterlilik düzeylerinin birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir.

Branş

Öğretmenler branşlarına göre Yabancı Dil, Sınıf, Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Din Kültürü, Tarih, Rehberlik ve Diğer olmak üzere on üç branşa ayrılmıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının branşlara göre değişip değişmediğini göstermek amacıyla öncelikle öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonra ise de Anova testi ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Tablo 9: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Branşları

Branşlarla Öz-yeterlik Boyutları Arasındaki İlişki One Way Anova						
	Branşlar	N	Ort.	SS	F	Anl.
ÖZYETERLİLİK	Branşlar	306	3,59	0,45	0,43	0,51
	Sınıf Öğr.	389	3,57	0,5		
	Toplam	695	3,58	0,48		
ÖĞRETİMSSEL ÖZYETERLİLİK	Branşlar	306	3,68	0,53	0,26	0,6
	Sınıf Öğr.	389	3,7	0,6		
	Toplam	695	3,69	0,57		
OLUMSUZ ÖNGÖRÜLER	Branşlar	306	3,45	0,71	0,63	0,01
	Sınıf Öğr.	389	3,3	0,78		
	Toplam	695	3,36	0,75		
SINIF-İÇİ ÖĞRETİM	Branşlar	306	3,47	0,56	0,76	0,38
	Sınıf Öğr.	389	3,51	0,62		
	Toplam	695	3,49	0,59		
ÇABASAL ÖZYETERLİLİK	Branşlar	306	3,72	0,6	0,15	0,69
	Sınıf Öğr.	389	3,7	0,7		
	Toplam	695	3,71	0,66		

*p<0,05

Öz-yeterlilik boyutunda iki branş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmadığı; branş ve sınıf öğretmenlerinin genel olarak öz-yeterlikte yakın aritmetik ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Öğretimsel öz-yeterlilik boyutunda da sınıf ve branş öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmadığı ve branş ve sınıf öğretmenlerinin öğretimsel öz-yeterlikte yakın aritmetik ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta sınıf öğretmenlerinin daha yüksek ortalama sahip olması Zengin (2003)'in araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Olumsuz öngörüler boyutunda ise branşlara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Anova testi sonucunda branşlara göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<0.05$). İki branş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasının sebebi olarak sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle daha uzun süre vakit geçirmeleri sebebiyle çok yönlü hedefler koymaları ve öğrencileri bir bütün olarak yetiştirebilceklerine inanmaları gösterilebilir.

Sınıf-içi öğretim boyutunda sınıf ve branş öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmadığı ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Çabasal öz-yeterlilik boyutunda ise sınıf ve branş öğretmenleri arasında yapılan anova testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamakla beraber sınıf öğretmenlerinin az da olsa yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Yaş

İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının yaşlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öğretmenlerin yaşları gruplandıktan sonra ortalama, standart sapma ve en son da fark denetimi için anova testi uygulanmıştır.

Tablo 10: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Yaşları

Yaş Aralığı		N	Ort.	SS	F	Anl.
20-30	Özyeterlilik	323	3,57	0,42	0,17	0,91
31-40		276	3,59	0,51		
41-50		74	3,58	0,57		
51-60		22	3,62	0,53		
Toplam		695	3,58	0,48		
20-30	Öğretimsel Özyeterlilik	323	3,67	0,53	0,446	0,72
31-40		276	3,72	0,57		
41-50		74	3,72	0,69		
51-60		22	3,73	0,65		
Toplam		695	3,69	0,57		
20-30	Olumsuz Öngörüler	323	3,4	0,73	0,475	0,70
31-40		276	3,33	0,76		
41-50		74	3,35	0,77		
51-60		22	3,34	0,92		
Toplam		695	3,36	0,75		
20-30	Sınıf-içi Öğretim	323	3,45	0,55	0,852	0,46
31-40		276	3,52	0,62		
41-50		74	3,52	0,68		
51-60		22	3,58	0,58		
Toplam		695	3,49	0,59		
20-30	Çabasal Özyeterlilik	323	3,69	0,6	0,388	0,76
31-40		276	3,74	0,69		
41-50		74	3,68	0,75		
51-60		22	3,79	0,58		
Toplam		695	3,71	0,66		

*p<0,05

Boyutlar arasında ortalamalara baktığımızda öğretimsel öz-yeterlilik, sınıf-içi öğretim ve çabasal öz-yeterlilik boyutlarında 51-60 yaş arası grubun, olumsuz

öngörülerde ise 20-30 yaş grubunun en yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Öz-yeterlilik boyutlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Anova testi sonucunda ise yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p_1, p_2, p_3, p_4, p_5 > 0.05$).

Bu duruma göre ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerinin yaşlarından bağımsız olduğunu, yaşlarının öz-yeterlilik düzeylerini etkilemediğini söyleyebiliriz. Bununla beraber öz-yeterlilik düzeylerinde bir miktar farklılık gözlenmektedir. 51-60 yaş grubu öğretmenlerin olumsuz öngörüler boyutu hariç olmak üzere diğer öz-yeterlilik boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir bunun sebebi olarak deyimle gelen birikimin öğretimlerine yansımaları gösterilebilir. Yıllar geçtikçe öğretmenler alanlarında daha uzmanlaşmakta bu da öz-yeterlilik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Eğitim Düzeyi

Tablo 11: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Eğitim Düzeyleri

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ile Boyutlar Arasındaki İlişkisi						
Eğitim Düzeyi		N	Ort.	SS	F	Anl.
ÖZYETERLİLİK	2 Yıllık Eğt.Ens. / Yük.Okul	59	3,63	0,58	0,56	0,63
	4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte	576	3,58	0,47		
	Yüksek Lisans ve Doktora	58	3,54	0,45		
	Toplam	695	3,58	0,48		
Öğretimsel Özyeterlilik	2 Yıllık Eğt.Ens. / Yük.Okul	59	3,77	0,69	0,73	0,53
	4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte	576	3,69	0,56		
	Yüksek Lisans ve Doktora	58	3,70	0,52		
	Toplam	695	3,69	0,57		
Olumsuz Öngörüler	2 Yıllık Eğt.Ens. / Yük.Okul	59	3,37	0,74	0,61	0,60
	4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte	576	3,38	0,75		
	Yüksek Lisans ve Doktora	58	3,25	0,78		
	Toplam	695	3,36	0,75		
Sınıf-içi Öğretim	2 Yıllık Eğt.Ens. / Yük.Okul	59	3,57	0,67	1,52	0,20
	4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte	576	3,49	0,58		
	Yüksek Lisans ve Doktora	58	3,39	0,6		
	Toplam	695	3,49	0,59		
Çabasal Özyeterlilik	2 Yıllık Eğt.Ens. / Yük.Okul	59	3,74	0,77	0,64	0,58
	4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte	576	3,71	0,64		
	Yüksek Lisans ve Doktora	58	3,75	0,68		
	Toplam	695	3,71	0,66		

* $p < 0,05$

İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ortalama, standart sapma ve en son da fark denetimi için anova testi uygulanmıştır.

Boyutlar arasında ortalamalara baktığımızda olumsuz öngörüler boyutu hariç diğer tüm boyutlarda “ 2 Yıllık Eğt.Ens./Yük.Okul” düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin diğer eğitim düzeylerinden yüksek bir farkla önde olduğu görülmektedir. Olumsuz öngörüler boyutunda ise ortalamalar arasında belirgin bir fark olmayıp “doktora” düzeyinde eğitim görenlerin en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öz-yeterlilik boyutlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Anova testi sonucunda ise eğitim düzeyi ile boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>0.05$).

Bu bulgulardan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının eğitim düzeylerinden etkilenmediği sonucuna ulaşabiliriz. “ 2 Yıllık Eğt.Ens./Yük.Okul” düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin ortalamasının yüksek çıkmasının sebebi olarak bu öğretmenlerin kıdemli öğretmen olmaları, meslekteki tecrübelerinin fazla olması, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda daha uzmanlaşmaları ve kendilerini herşeyi başaracak güçte görmeleri gösterilebilir.

Kıdem

İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ortalama, standart sapma ve en son da fark denetimi için anova testi uygulanmıştır.

Tablo 12: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Kıdemleri

Öğretmenlerin Kıdemleri ile Boyutlar Arasındaki İlişkisi						
Hizmet Süresi		N	Ort.	SS	F	Anl.
ÖZYETERLİLİK	1-5 Yıl	239	3,59	0,43	1,66	1,14
	6-10 Yıl	285	3,55	0,48		
	11-15 Yıl	77	3,57	0,55		
	16-20 Yıl	33	3,78	0,35		
	21-25 Yıl	17	3,68	0,43		
	25 üstü	44	3,55	0,64		
	Toplam	695	3,58	0,48		
Öğretimsel Özyeterlilik	1-5 Yıl	239	3,71	0,5	2,16	0,05
	6-10 Yıl	285	3,64	0,58		
	11-15 Yıl	77	3,74	0,63		
	16-20 Yıl	33	3,9	0,48		
	21-25 Yıl	17	3,93	0,41		
	25 üstü	44	3,69	0,78		
	Toplam	695	3,69	0,57		
Olumsuz Öngörüler	1-5 Yıl	239	3,42	0,76	1,42	0,21
	6-10 Yıl	285	3,36	0,74		
	11-15 Yıl	77	3,21	0,76		
	16-20 Yıl	33	3,52	0,68		
	21-25 Yıl	17	3,15	0,87		
	25 üstü	44	3,33	0,78		
	Toplam	695	3,36	0,75		
Sınıf-İçi Öğretim	1-5 Yıl	239	3,47	0,54	2,06	0,06
	6-10 Yıl	285	3,46	0,6		
	11-15 Yıl	77	3,49	0,65		
	16-20 Yıl	33	3,78	0,51		
	21-25 Yıl	17	3,67	0,68		
	25 üstü	44	3,48	0,68		
	Toplam	695	3,49	0,59		
Çabasal Özyeterlilik	1-5 Yıl	239	3,71	0,6	1,03	0,39
	6-10 Yıl	285	3,69	0,65		
	11-15 Yıl	77	3,76	0,77		
	16-20 Yıl	33	3,9	0,53		
	21-25 Yıl	17	3,88	0,63		
	25 üstü	44	3,63	0,83		
	Toplam	695	3,71	0,66		

*p<0,05

Öz-yeterlilik boyutlarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Anova testi sonucunda ise kıdem ile boyutlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>0.05$).

Boyutlar arasında ortalamalara baktığımızda öz-yeterlilik boyutunda en yüksek ortalamanın 16-20 yıllık, en düşük ortalamanın ise 6-10 yıllık ile 25 üstü kıdeme sahip öğretmenler tarafından paylaşıldığı, öğretimsel öz-yeterlilik boyutunda en yüksek ortalama 21- 25 yıllık, en düşük ortalama ise 6-10 yıllık öğretmenlerin, olumsuz öngörülerde en yüksek ortalama 16-20 yıllık, en düşüğe ise 21-25 yıllık öğretmenlerin, sınıf-içi öğretimde en yüksek 16-20 yıllık , en düşüğe ise 6-10 yıllık öğretmenlerin, çabasal öz-yeterlilikte ise en yüksek ortalamanın 16-20 yıllık ve en düşük ortalamanın ise 25 üstü kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Bu bulgulardan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin kendileri ile ilgili bu inanç ve yargıları, meslek hayatlarının ilk ve son çalışma yıllarında anlamlı bir değişim göstermesi gerekirken öğretmenlerin zaman içerisinde kendilerini düzenli ve sistemli bir şekilde yenilemedikleri ve bu kazanımlarını öğretim süreçlerine yansıtmadıkları görülmektedir.

Okul Hizmet Süreleri

Tablo 13: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Okulda Geçen Hizmet Süreleri

Okulda Geçen Hizmet Süreleri ile Boyutlar Arası Fark						
Bu Okuldaki Hizmet Süresi		N	Ort.	SS	F	Anl..
ÖZYETERLİLİK	1-5 Yıl	570	3,58	0,47	2,69	0,04
	6-10 Yıl	101	3,63	0,48		
	11-15 Yıl	17	3,28	0,6		
	16-20 Yıl	7	3,64	0,41		
	Toplam	695	3,58	0,48		
Öğretimsel Özyeterlilik	1-5 Yıl	570	3,7	0,57	1,24	0,29
	6-10 Yıl	101	3,72	0,53		
	11-15 Yıl	17	3,44	0,69		
	16-20 Yıl	7	3,76	0,65		
	21-25 Yıl	695	3,69	0,57		
Olumsuz Öngörüler	1-5 Yıl	570	3,36	0,74	2,39	0,06
	6-10 Yıl	101	3,47	0,79		
	11-15 Yıl	17	3	0,66		
	16-20 Yıl	7	3,04	1,02		
	Toplam	695	3,36	0,75		
Sınıf-içi Öğretim	1-5 Yıl	570	3,49	0,59	2,06	0,10
	6-10 Yıl	101	3,52	0,6		
	11-15 Yıl	17	3,24	0,57		
	16-20 Yıl	7	3,88	0,3		
	Toplam	695	3,49	0,59		
Çabasal Özyeterlilik	1-5 Yıl	570	3,71	0,65	1,95	0,12
	6-10 Yıl	101	3,78	0,65		
	11-15 Yıl	17	3,38	0,82		
	16-20 Yıl	7	3,85	0,66		
	Toplam	695	3,71	0,66		

*p<0,05

İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının okul hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ortalama, standart sapma ve en son da fark denetimi için anova testi uygulanmıştır.

Öz-yeterlilik boyutlarının okulda geçen hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Anova testi sonucunda ise okul hizmet süresi ile boyutlar arasında anlamlı bir farklılık olmamakla beraber

($p > 0.05$), öz-yeterlik genel olarak okul hizmet süresi ile anlamlı bulunmuştur ($p = 0,045 < 0.05$).

Bunun sebebi olarak belirli bir süre aynı kurumda çalışmanın öğretmenlerin çevreyi, öğrencileri, idareyi ve arkadaşlarını daha iyi tanımasına olanak verdiği bunun da öğretmenlerin eğitime bakış açılarını etkilediği, kullandığı yöntem ve teknikleri, gösterdikleri çabayı etkilediği ve öz-yeterliklerini arttırdığını söyleyebiliriz.

Boyutlar arasında ortalamalara baktığımızda öz-yeterlilik, öğretimsel öz-yeterlilik, sınıf-içi ve çabasal öz-yeterlilik boyutlarında en yüksek ortalamanın 16-20 okul hizmet süresine sahip öğretmenlerde en düşük ortalamanın ise 11-15 yıllık öğretmenlerde , olumsuz öngörülerde ise en yüksek ortalamanın 6-10 yıllık en düşük ortalamanın ise 11-15 yıllık öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

4. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel yenileşmeye ilişkin algılarıyla demografik veriler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Cinsiyet

Tablo 14: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Cinsiyetleri

Boyutlarla Cinsiyet Arasındaki İlişki	Yenileşmeyle Cinsiyet Arasındaki Fark T-TEST					
	Cinsiyet	N	Ort.	SS.	T	Anl.
YENİLEŞME	Kadın	406	3,61	0,66	-0,82	0,67
	Erkek	289	3,65	0,69		

* $p < 0,05$

İlköğretim öğretmenlerinin yenileşmeye ilişkin algılarının cinsiyete değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmış olan T-testi sonucunda cinsiyetle yenileşme arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Bu da bize kadınlar ve erkekler arasında yenileşmeye ilişkin bir fark olmadığını göstermektedir.

Branş

İlköğretim öğretmenlerinin yenileşme algılarının branşlara göre değişip değişmediğini göstermek amacıyla öncelikle yenileşme algı düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonra ise de Anova testi ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Tablo 15: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Branşları

Branşlarla Yenileşme Arasındaki İlişki One Way Anova						
	Branşlar	N	Ort.	SS	F	Anl.
YENİLEŞME	Branşlar	306	3,62	0,64	0,07	0,78
	Sınıf Öğr.	389	3,63	0,69		
	Toplam	695	3,62	0,67		

*p<0,05

Tablo 15'deki bulgular incelendiğinde yenileşmede sınıf öğretmenlerinin ortalamasının ($\bar{X}=3,63$), branş öğretmenlerinin ise ($\bar{X}=3,62$) olduğu görülmektedir.

Yenileşmenin branşlara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Anova testi sonucunda yenileşme ile branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p=0,35 > 0.05$).

Buradan hareketle, öğretmenlerin branşlarının onların örgütsel yenileşmeye ilişkin bakış açılarını etkilemediğini, bir sınıf öğretmeni ne kadar örgütsel yenileşmeye açıksa bir branş öğretmeni de o kadar örgütsel yenileşmeye olumlu bakmaktadır denilebilir.

Yaş

İlköğretim öğretmenlerinin yenileşme algılarının yaşlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öğretmenlerin yaşları gruplandıktan sonra ortalama, standart sapma ve en son da fark denetimi için anova testi uygulanmıştır.

Tablo 16: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Yaşları

Öğretmenlerin Yaşları ve Boyutlar Arasındaki İlişki One Way Anova						
Yaş Aralığı		N	Ort.	SS	F	Anl..
20-30	YENİLEŞME	323	3,61	0,67	0,25	0,85
31-40		276	3,63	0,66		
41-50		74	3,67	0,76		
51-60		22	3,70	0,72		
Toplam		695	3,62	0,67		

*p<0,05

Yenileşmenin öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Anova testi sonucunda, yenileşme ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p = 0,85 > 0.05$).

Yenileşme boyutuna ortalamalara baktığımızda yaş grupları arasında belirgin bir fark gözükmediği 51-60 yaş grubunun ($\bar{X} = 3,70$) en yüksek, 20-30 yaş grubunun ($\bar{X} = 3,61$) ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Eğitim Düzeyi

Tablo 17: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Eğitim Düzeyleri

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ile Boyutlar Arasındaki İlişkisi One Way Anova						
Eğitim Düzeyi		N	MEAN	SS	F	Sig.
YENİLEŞME	2 Yıllık Eğt. Ens. / Yük. Okul	59	3,74	0,74	3,92	0,02
	4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte	576	3,63	0,65		
	Yüksek Lisans ve Doktora	60	3,41	0,79		
	Toplam	695	3,62	0,67		

*p<0,05

İlköğretim öğretmenlerinin yenileşme algılarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ortalama, standart sapma ve en son da fark denetimi için anova testi uygulanmıştır.

Yenileşme boyutunda öğretmenlerin ortalamalarına baktığımızda “2 Yıllık Eğt.Ens. / Yúk.Okul ” ($\bar{X}=3,74$) düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin diğer eğitim düzeylerinden yüksek bir farkla önde olduğu gör÷lmektedir. Eğitim düzeyleri içinde en düşük ortalama ise yüksek lisans/doktora mezunları ($\bar{X}=3,41$) sahiptir.

Yenileşme boyutunun öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Anova testi sonucunda ise eğitim düzeyi ile yenileşme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ($p=0,02<0.05$).

Anova testi sonucunda eğitim düzeyi ile yenileşme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması sonucunda yapılan Tukey testi sonucunda “2 Yıllık Eğt.Ens. /Yúk.Okul ” ($\bar{X}=3,83$) eğitim düzeyinin diğer eğitim düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksek olması sebebiyle anlamlı bir fark bulunmuştur ($p< 0,05$).

“2 Yıllık Eğt.Ens./Yúk.Okul ” mezunlarının yenileşmeye diğer eğitim düzeylerinden daha fazla açık oldukları gör÷lmektedir bu durumun sebebi olarak o düzeyde eğitim gören öğretmenlerin kendilerini onlardan daha fazla yıl eğitim gören meslektaşlarından eksik görmeleri ve bu nedenle yeniliklere açık olarak eksikliklerini gidermeyi düşünebilecekleri yatabilir. Bu düzeyde eğitimi olan öğretmenlerin yaşlarının da fazla olması önceki bulguyla örtüşmektedir.

Kıdem

İlköğretim öğretmenlerinin yenileşme algılarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ortalama, standart sapma ve en son da fark denetimi için anova testi uygulanmıştır.

Yenileşme boyutunda ortalamalara baktığımızda en yüksek ortalamanın 16-20 yıllık, en düşük ortalamanın ise 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 18: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Kıdemleri

Öğretmenlerin Kıdemleri ile Yenileşme Arasındaki İlişkisi One Way Anova						
Hizmet Süresi		N	MEAN	SS	F	Sig.
YENİLEŞME	1-5 Yıl	239	3,66	0,69	2,53	0,027
	6-10 Yıl	285	3,54	0,63		
	11-15 Yıl	77	3,7	0,7		
	16-20 Yıl	33	3,86	0,67		
	21-25 Yıl	17	3,89	0,64		
	25 üstü	44	3,57	0,79		
	Toplam	695	3,62	0,67		

*p<0,05

Yenileşme boyutunun öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Anova testi sonucunda ise kıdem ile yenileşme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($p=0,007 < 0.05$).

Anova testi sonucunda kıdem ile yenileşme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması sonucunda yapılan Tukey testi sonucunda “21-25 yıl ” hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=3,89$) diğer hizmet sürelerinden anlamlı bir şekilde yüksek olması sebebiyle anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$).

Öğretmenlerin kıdemleri ile örgütsel yenileşmeye ilişkin bakış açıları arasında çıkan anlamlı ilişkinin sebebi olarak mesleğin ilk yıllarının getirdiği tazelik, canlılık ve bilgilerinin yeni olmasıyla öğretmenler zaten donanımlı oldukları için kendilerini yenileme ihtiyacı içinde görmemekte fakat ilerleyen yıllarda bu ihtiyaç artmakta ve öğretmenlerin yenileşmeye ilişkin görüşlerini etkilemektedir. Araştırmanın bu bulgusu Tanıt'ın (2003) bulgularıyla örtüşmektedir.

Okul Hizmet Süreleri

İlköğretim öğretmenlerinin yenileşme algılarının okul hizmet süresine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ortalama, standart sapma ve en son da fark denetimi için anova testi uygulanmıştır.

Tablo 19: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Okulda Geçen Hizmet Süreleri

Okulda Geçen Hizmet Süreleri ile Yenileşme Arasındaki Fark One Way Anova						
Bu Okuldaki Hizmet Süresi		N	Ort.	SS	F	Anl..
YENİLEŞME	1-5 Yıl	570	3,65	0,68	1,07	0,36
	6-10 Yıl	101	3,53	0,62		
	11-15 Yıl	17	3,53	0,66		
	16-20 Yıl	7	3,52	0,47		
	Toplam	695	3,67	0,67		

*p<0,05

Yenileşme boyutunda okul hizmet süresi ortalamalarına baktığımızda en yüksek ortalamanın 1-5 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,65$) en düşük ortalamanın ise 16-20 yıllık öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,53$) olduğu görülmektedir.

Yenileşme boyutunun öğretmenlerin okulda geçen hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Anova testi sonucunda ise okul hizmet süresi ile yenileşme arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$).

Bu durum öğretmenlerin uzun yıllar aynı okulda çalışmasının yeniliğe karşı gösterdikleri tepkiyi, yaratıcılıklarını, yapılan yeniliklerin gerekliliğine duydukları inancı olumsuz yönde etkilediği söylenebilir çünkü öğretmenlerin edimlerinde beş yıldan sonra bir düşüş yaşandığı bilinmektedir bu durumun da öğretmenlerin yeniliklere gösterdikleri tepkileri olumsuz yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

5. Öz-yeterlik boyutları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Boyutlar Arası Korelasyon

İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için korelasyon testi uygulanmıştır.

Tablo 20: İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1. Özyeterlilik	2. Öğretimsel Özyeterlilik	3. Olumsuz Öngörüler	4. Sınıf-içi Öğretim	5. Çabasal Özyeterlilik
1.Özyeterlilik	1.00				
2.Öğretimsel Özyeterlilik	.85**	1.00			
3.Olumsuz Öngörüler	.54**	.16**	1.00		
4.Sınıf-içi Öğretim	.79**	.64**	.24**	1.00	
5.Çabasal Özyeterlilik	.82**	.77**	.12**	.62**	1.00

(**) .01 düzeyinde çift yönlü anlamlı

Özyeterlilik

Tablo 20'deki bulgular incelendiğinde özyeterlilikle öğretimsel özyeterlilik arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.85$, $p<.01$). Buna göre öz-yeterlilik arttıkça öğretimsel öz-yeterliliğin arttığını söyleyebiliriz.

Özyeterlilikle olumsuz öngörülerin arasındaki ilişkiye baktığımızda orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.54$, $p<.01$). Buna göre öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri arttıkça çevrenin öğrenci üzerindeki olumsuz etkilerinin daha az olacağını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Öz-yeterlilikle sınıf-içi öğretim yeterliliği arasındaki ilişkiye baktığımızda yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0.79$, $p< .01$). Buna göre öz-yeterlilik arttıkça sınıf-içi öğretim öz-yeterliliğinin arttığını söyleyebiliriz.

Özyeterlilikle çabasal özyeterlilik arasındaki ilişkiye baktığımızda yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.82$, $p<.01$). Buna göre öz-yeterlilik arttıkça çabasal öz-yeterliliğin arttığını söyleyebiliriz.

Öğretimsel Özyeterlilik

Öğretimsel öz-yeterlilik ile olumsuz öngörülerin arasındaki ilişkiye baktığımızda çok düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.16$, $p<.01$). Buna göre öğretimsel öz-yeterlilik arttıkça olumsuz öngörüler öz-yeterliliğinin azaldığını söyleyebiliriz.

Öğretimsel öz-yeterlilik ile sınıf-içi öğretim arasındaki ilişkiye baktığımızda ortanın üzerinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0.64$, $p< .01$). Buna göre öğretimsel öz-yeterlilik arttıkça sınıf-içi öğretim öz-yeterliliğinin arttığını söyleyebiliriz.

Öğretimsel öz-yeterlilik ile çabasal öz-yeterlilik arasındaki ilişkiye baktığımızda yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0.77$, $p< .01$). Buna göre öğretimsel öz-yeterlilik arttıkça çabasal öz-yeterliliğin arttığını söyleyebiliriz.

Olumsuz Öngörüler

Olumsuz öngörüler ile sınıf-içi öğretim özyeterliliği arasındaki ilişkiye baktığımızda çok düşük düzeyde, negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0.24$, $p<.01$). Buna göre olumsuz öngörüler arttıkça sınıf-içi öğretim öz-yeterliliği azalmaktadır.

Olumsuz öngörüler ile çabasal özyeterlilik arasındaki ilişkiye baktığımızda ise yine çok düşük düzeyde, negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0.12$, $p<.01$). Aynı durum çabasal özyeterlilik için de gözlenmektedir, öğretmenlerinolumsuz öngörülerini arttıkça çabasal öz-yeterlilikleri azalmaktadır.

Sınıf-İçi Öğretim

Sınıf-içi öğretim öz-yeterliliği ile çabasal öz-yeterlilik arasındaki ilişkiye baktığımızda ise ortanın üzerinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0.62$, $p< .01$). Buna göre öğretmenlerin sınıf-içi öğretim öz-yeterlilikleri arttıkça çabasal öz-yeterlilikleri de artmaktadır.

6.Özyeterlilik ile örgütsel yenileşme arasındaki ilişki nedir?

İlköğretim öğretmenlerinin genel olarak öz-yeterlilik algılarıyla yenileşme arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için korelasyon testi uygulanmıştır.

Tablo 21: İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları ile Örgütsel Yenileşme Algıları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Yenileşme ile Özyeterlilik Arasında Korelasyon Testi		
	Özyeterlilik	Yenileşme
Özyeterlilik	1.00	.47
Yenileşme	.47	1.00

Tablo 21'deki bulgular incelendiğinde öz-yeterlilikle örgütsel yenileşme arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.47$, $p<.01$).

Buna göre öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları yenileşme algılarıyla beraber artmamakta ve azalmamaktadır. Öğretmenleri çevreleri, okul idaresi, mesleki tecrübeleri, öğrenci ve meslektaşlarıyla kurduğu ilişkiler sonucu şekillenen öz-yeterlilik algıları onların kurumlarında görmeyi istedikleri yeniliklere katılımlarını, tepkilerini veya bu yeniliklerin gerekliliğine ilişkin yargılarını orta düzeyde etkilemektedir. Öğretmenler kendilerini bir çok konuda yeterli görseler bile okullarında gerçekleşmesi muhtemel yenileşme hareketlerine olumlu tepki vermektedirler.

Buradan hareketle öğretmenlerin kendilerini yenilemeye ve örgütsel yenileşmeye sıcak baktıklarını fakat kendilerini kıdemlerine ve yaşlarına bakarak sistemli bir şekilde yenilemediklerini farklı yıllardaki aritmetik ortalamalarına bakarak söyleyebiliriz. Bu yüzden öğretmenlerin gerek okul içinde gerek okul dışında kurduğu ilişkilerle şekillenen öz-yeterlilik algılarının öğretime yansımaları hakkında bilgilendirilmeleri ve kendilerini eksik gördükleri alanlarda yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

Ayrıca öğretmenlerin örgütsel yenileşmeye olumlu bakmalarına rağmen neden kendilerini sistemli bir şekilde yenilemedikleri sorgulanarak bu sorulara cevap aranmalıdır çünkü bilgi birikimle artsa da çağımızda hızlı bir değişim yaşanmaktadır ve bu değişime ayak uydurabilmek için öğretmenlerin kendilerini sistemli bir şekilde yenilemeleri, yenileşmeye sıcak bakmalarından daha önemli görülmektedir. Yenileşmeye ilişkin olumlu fikrin pratikte uygulanmamasının sebepleri sorgulandıktan sonra uygun programlarla bu yönde eksikliklerin giderilmesi eğitimde yararlı sonuçlar doğuracaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada önceden de belirtildiği üzere ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile cinsiyet, kıdem, yaş ve branşları karşılaştırılmış daha sonra yenileşme ile demografik veriler arasındaki ilişki incelenmiş en son da öz-yeterlilik ile yenileşme arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde varılan sonuçlar şöyledir:

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre genel özyeterlilik algıları ve boyutlarından da öğretimsel özyeterlilik ve olumsuz öngörüler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Buna göre genel öz-yeterlilik algısı, öğretimsel öz-yeterlilik ve olumsuz öngörüler boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma literatürü incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ile öz-yeterlilik algıları arasında kimi araştırmalarda ilişki çıkmış kimisinde ise çıkmamıştır. Örneğin; Evans ve Tribble, 1986; Gökdağ, 1996 yaptıkları araştırmada bayan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu bulmuş ve bunun sebebi olarak da bayan öğretmenlerin meslek hayatlarına atılıncaya kadar ve meslek hayatları boyunca erkek meslektaşlarına göre bir çok engelle karşılaştıklarından mesleklerine daha sıkı sarılmalarının etkili olduğunu bunun da bayan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını etkilediği yorumları yapmıştır.

Yakın zamanda yapılan bir araştırmaya göz attığımızda ise öğretmenlerin cinsiyetleri ile öz-yeterlilik algıları arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Örneğin, R.Milner ve Woolfolk Hoy, 2002 ; Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy, 2002 yaptıkları araştırmada cinsiyetle öz-yeterlilik arasında ilişki olmamasını günümüzde kadın erkek arasında ailede, okul yaşamında ve meslek hayatında

görülen eşitsizliğin eskiye oranla, daha az yaşanıyor olmasının ve kadınların sosyal yaşamda, özellikle son yollarda, daha aktif rol almalarının erkeklerle kadınlar arasında meslek hayatlarındaki farklılıkların günden güne kapanıyor olmasının etkileri olduğu düşünülmektedir.

Zengin, 2003 öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve sınıf-ıçi iletişim örüntüleri konusunda yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığını saptamıştır buna gerekçe olarak da yukarıdaki çalışmada olduğu gibi günümüzde kadın erkek arasında ailede, okul yaşamında ve meslek hayatında görülen eşitsizliğin eskiye oranla, daha az yaşanıyor olmasını göstermiştir.

Bu çalışmada ise cinsiyet ile özyeterliliğin kendisi ve iki boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı farkın sebebi olarak kadın ve erkek ortalamalarının birbirine bu boyutlarda çok yakın çıkması gösterilebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yenileşmeye ilişkin algıları arasında ise yine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bize kadınlar ile erkeklerin yenileşmeye ilişkin algılarının benzerlik gösterdiğini, cinsiyetin kadınlar veya erkeklerin yenileşmeye ilişkin algılarını etkilemediğini göstermektedir. Bu sonuç Tanıt (2003) “Örgütsel Yenileşmede Öğretmen Turumlarının Etkisi” konulu araştırması ile de örtüşmektedir. Tanıt araştırmasında erkek ve kadın ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel yenileşme konusundaki görüşlerinin farklı olmadığını belirtmiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin branşları ile öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç bize branşlara göre öğretmenler arasında öz-yeterlilik algılarının fark göstermediğini, öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının sınıf öğr.,yab.dil öğr., tarih, din...vb benzerlik gösterdiğini, özyeterlilik algılarının branşla ilişki olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunun geçmiş çalışmalarla örtüşmediği gözükmemektedir. İlgili literatür incelendiğinde branşın olumsuz öngörüler ve çabasal özyeterlik boyutlarıyla “R.Milner ve Woolfolk Hoy, 2002 ; Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy, 2002” çalışmasında ilişkili olduğu bulunmuş bunun sebebi olarak da sınıf öğretmenlerinin aynı sınıftaki öğrencilerle uzun süre birlikte olması ve branş öğretmenlerine oranla öğrenciler üzerinde çok yönlü hedef ler koyması gösterilmiştir.

Zaman içinde gözlenen bu farklılığın sebebi olarak her sınıfta başarının öneminin kavranması, akademik başarının genele yayılması, ilköğretim başarı puanının ve yeni sınıf sisteminin etkileri olarak yorumlanabilir.

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarının yenileşmeyle olan ilişkisine bakıldığında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç bize öğretmenlerin yenileşmeye bakış açılarının branşlarından bağımsız olarak birbirleriyle benzeştiğini göstermektedir. Burdan hareketle örneğin bir din öğretmeni örgütsel yenileşmeye ne kadar açıksa ne kadar olumlu bakıyorsa bir tarih öğretmeni veya bir yabancı dil öğretmeni de o kadar açıktır diyebiliriz.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin yaşları ile öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna bakarak öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının her yaşta, öğretimsel, olumsuz öngörüler, sınıf-içi öğretim ve çabasal öz-yeterlilik boyutlarında benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Konuyla ilgili araştırmalara bakıldığında Kapıcı (2002) çalışmasında öğretimsel öz-yeterlilik ve çabasal öz-yeterlilik boyutlarında 30 ve altı yaşlarda özyeterlik algıları ile yaşlar arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Buna sebep olarak da mesleğe yeni atılan öğretmenlerin daha idealist, dinamik ve bilgilerinin taze olmaları gösterilmiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin yenileşmeye ilişkin algılarının yaşları ile olan ilişkisine bakıldığında ise yine anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında hepsinin birbirine yakın olmakla beraber genel olarak ortalamalar 3,60'ın üzerinde seyretmiştir bu da bize öğretmenlerin örgütsel yenileşmeye çoğunlukla katılıyorum diyerek olumlu baktıklarını yenileşmeye açık olduklarını göstermektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin eğitim düzeyleri “2 Yıllık Eğt.Ens. / Yük.Okul, 4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte, Yüksek Lisans, Doktora” ile öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buradan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin onların özyeterlilik algılarını etkilemediği sonucuna ulaşabiliriz.

Öğretmenlerin yenileşmeye ilişkin algıları ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise ikisi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlılığın sebebi olarak da “2 Yıllık Eğt.Ens. / Yük.Okul” mezunlarının diğer eğitim düzeylerinden daha yüksek çıkması gösterilmiştir buradan hareketle bu düzeyde eğitim gören öğretmenlerin kendilerini hem daha yeterli gördüklerini hem de yenileşmeye daha açık olduklarını söyleyebiliriz zaten bu eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin yaş ve kıdem ortalamaları da hem yenileşme boyutunda hem de öz-yeterlilik boyutlarında yüksek çıkmıştır ve bu sonucu doğrulamaktadır.

Benzer durum ilköğretim öğretmenlerinin kıdemleri ile öz-yeterlilik algıları arasında da gözlenmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin kıdemleri ile öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy, 2002 tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Literatür kısmında da belirtildiği üzere öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının temelinde öğrenmesi, güdülenmesi zor olan öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilmelerine olan inançları yatmaktadır. Bu inanç öğretmenlerin öğretimsel,

sınıfıçı, çabasal ve olumsuz öngörüler olarak öz-yeterliliğin tüm alanlarında gösterdikleri davranışları etkilemektedir. Öz-yeterlilik algıları öğretmenlerin öğretimde çizeceği hedefleri, takip edeceği yöntem ve teknikleri de doğal olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin kendileri ile ilgili bu inanç ve yargıları, meslek hayatlarının ilk ve son çalışma yıllarında anlamlı bir değişim göstermemektedir halbuki öğretmenlerin zaman içerisinde kendilerini düzenli ve sistemli bir şekilde yenilemeleri ve bu kazanımlarını öğretim süreçlerine yansıtmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile yenileşmenin ilişkisine bakıldığında ise ikisi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum bize meslekte geçen hizmet süresinin öğretmenlerin yenileşmeye ilişkin bakış açılarını etkilediğini göstermektedir. Bu ilişkinin nerden kaynaklandığı incelenecek olursa bu anlamlılığın 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin yenileşmeye yüksek derecede olumlu bakmalarından ve 6-10 yıllık öğretmenlerin ise yine iyi bir düzeyde fakat diğer ortalamalardan nispeten düşük olması sebebiyle kaynaklandığını söyleyebiliriz. Buradan hareketle öğretmenlerin meslek hayatlarının son yıllarında dahi yeniliklere, gelişmelere sıcak baktıkları, kendilerini geliştirmeye önem verdikleri, çabalarını yitirmedikleri, eğitim koşullarındaki olumsuz koşullardan ve önyargılardan etkilenmediklerini göstermektedir.

Bu sonuç Tanıt (2003) “Örgütsel Yenileşmede Öğretmen Turumlarının Etkisi” konulu araştırması ile de örtüşmektedir. Tanıt araştırmasında mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin (21 yıl ve üzeri), deneyimi az olan öğretmenlere (1-10 yıl) oranla örgütsel yenileşmeye daha olumlu yaklaştıklarını ve açık olduklarını belirtmektedir.

Sonuç itibariyle öğretmenlerin kendilerini öz-yeterlilik olarak meslekteki kideden bağımsız olarak yeterli bulduklarını ve yenileşmeye açık olduklarını fakat bunu öğretim sürecine yansıtmadıklarını çıkartabiliriz.

İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile çalıştıkları okul hizmet süreleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise öz-yeterlilik boyutları ile anlamlı bir fark olmamakla beraber genel olarak bakıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur bunda ortalamaların birbirine yakın olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Buradan belli bir süre aynı kurumda çalışmanın öğretmenlerin öğretime bakış açılarını etkilediğini, kullandığı yöntem ve teknikleri, gösterdikleri çabayı, gerek kendileri gerekse eğitim ile ilgili düşüncelerini ve yargılarını, çevresiyle olan ilişkileri etkilediğini söyleyebiliriz.

Okul hizmet süresinin yenileşmeyle olan ilişkisiyle ilgili bulgular incelendiğinde yenileşmeyle okul hizmet süresi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında ise ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile yenileşmeye ilişkin algıları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu duruma göre ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları arttıkça yenileşmeye ilişkin görüşleri olumlu etkilenmemekte veya öz-yeterlilik algıları azaldıkça yenileşmeye ilişkin görüşleri olumsuz yönde etkilenmemektedir.

Bir öğretmenin öğretimsel, sınıf-içi öğretim, olumsuz öngörüler ve çabasal öz-yeterlilik düzeyleri onların yenileşmeye ilişkin görüşlerini olumlu veya olumsuz etkilememektedir. Öğretmenlerin gerek sınıf içinde öğrencileriyle gerekse okul idaresi ve çevresiyle geliştirdiği ilişkiler sonucunda kendisinde mesleğiyle, yetenekleriyle ilgili oluşan yargılar onların okullarında oluşması olası olan yenilik faaliyetlerine karşı geliştirdikleri tutumu tek yönde etkilememektedir. Bu etki kimi zaman olumlu olmakla beraber kimi zaman olumsuz kimi zaman da hiç etkisi olmamaktadır.

ÖNERİLER

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak bu alanda çalışan ve çalışmayı düşünen araştırmacıların çalışmalarına katkı sağlaması açısından ve öğretmenlerin sorunlarına çözüm yolları bulmak düşüncesiyle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Okulların amaç, yapı, insan ve teknolojik gelişmelerinin nasıl ve ne ölçüde gerçekleştiğini ve bu yenileşme hareketlerinin önündeki engellerin nasıl aşılabileceği araştırılabilir.

Örgütsel yenileşme sürecinin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin ve idarecilerin önünde bulunan engellerin neler olduğu ve bu engellerin nasıl aşılabileceği araştırılabilir.

Okulların yenileşmesinde kilit rol oynayan öğretmenlerin kendilerini ne ölçüde geliştirdikleri, kazanımlarını ne ölçüde örgütsel yenileşmeye kattıkları ve öğretmenlerle paylaştıkları araştırılabilir.

Öğretmenlere konunun önemini belirten hizmet-içi kurslar düzenlenmeli ve öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının öğretim süreçleri ve öğrenci edimi üzerindeki öneminden daha fazla haberdar olmaları sağlanmalıdır.

İlköğretim öğretmenleri kadar okulların yenileşmesinde daha etkili bir rol oynadığı düşünülen idarecilerin de öz-yeterlilik algıları ve yenileşmeye ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları zorluklar araştırılabilir.

Yapılan bu araştırma İstanbul ilinde Ümraniye ilçesinde ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarıyla örgütsel yenileşmeye ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla sadece devlet ilköğretim okullarında

yapılmıştır. Araştırma daha kapsamlı olarak idarecileri de kapsayacak şekilde değişik illerde ve eğitim kademelerinde de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1996). **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkgöz, Ü. K., (1998). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Akat, İ. ,Budak, G. ve Budak, G. (1994). **İşletme Yönetimi**. İstanbul.
- Alıç, M.(1990). **Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No:382.
- Alıç, M. (1992). Eğitim Örgütleri Nasıl Değişmelidir?.**Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt No:26, Sayı No: 86, s.12-17.
- Arıkan, S.(1994). Değişim Önderliği. Ankara: **Verimlilik Dergisi**. M.P.M. Yayınları, Cilt:23, Sayı:2.
- Armour, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, Pauly, E., & Zellman, G. (1976). **Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools** (Report No.2007-LAUDS), (ERIC Document Reproduction No. 130243). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Aydın, M. ve Diğerleri. (1987). **Eğitim Sosyolojisi**: Seçme Yazılar.Ankara.
- Aydın, M. (1992). **Eğitim Yönetimi**. 3. Baskı. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aykaç, B. (1991). Yönetimin İyileştirilmesi ve Örgütsel Değişim. Ankara: **TODAİE Dergisi**.Cilt:24, Sayı:2 , Haziran.
- Balcı, A. (2000). **Örgüt Geliştirme (Kuram ve Uygulama)**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V.S. Ramachaudran(Ed.), **Encyclopedia of Human Behavior**. (4), 71-81. Newyork: Academic Press.
- Bandura, A. (2001).**Guide for constructing self efficacy scales**.
- Başaran, İ. E. (1982) **Örgütsel Davranışın Yönetimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Yayın No: 111.
- Başaran, İ. E. (1998) **Örgütsel Davranış**.Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayrak, C. (1992) **Eğitim Yüksek Okullarında Örgütsel Değişme**. Eskişehir: A.Ö.F. Yayınları, Yayın No: 547.
- Berman, P., & McLaughlin, M. (1978). Implementation of educational innovation. **Educational Forum**, 40 (3), 345-70.

- Black, J. S., & Gregersen, H.B.(2002). **Leading strategic change: Breaking through the brain barrier**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Bozkurt, Ö. (1973) “Örgütsel Değişimlerin Görünümleri Konusunda Bir Not”. Ankara: **TODAİE Dergisi**. Cilt 6, Sayı:4, Aralık.
- Bursalıoğlu, Z.(1987) **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Dördüncü Baskı.Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 60.
- Buss, D. D. (1995). Coping with faster change. **Nation’s Business**, 83 (3), 27-29.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cawelti, G.(1997). **Effects of high school restructuring: Ten schools at work**. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Celep, C., (2000). **Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler**. Anı Yayıncılık. Eylül,Ankara.
- Çalık, T. (1997) “Türk Eğitim Sisteminin Örgütsel Değişme İhtiyacı”.Ankara: **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**.Cilt: 17, Sayı:2.
- Çelik, V. (1998) “ Eğitimde Dönüşümcü Liderlik”.**Eğitim Yönetimi**. Sayı: 16, Güz .
- Chacon T. C., B.A., M.A. (2002). **Teachers’ Sense of Efficacy and Selected Characteristics of Selected English as a Foreign Language Venezuelan Middle School Teachers**, Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Cohen, D.L. (1995, May 3). Joining hands. **Education Week on the Web** [Online]. Available:<http://www.edweek.org/ew/vol-14/32casey.h14>.
- Davis, K. (1984). **İşletmelerde İnsan Davranışı:Örgütsel Davranış**. (Çev:K.Tosun). İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, Yayın No:98.
- Deal, T. E., & Peterson, K. (1990). **The principal’s role in shaping school culture**. Washington, D.C.: General Printing Office.
- Deniz, A.(1970) **Çağdaş Ekonomik Değişmeler**.Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Dicle, Ü.; Dicle, A.(1977) **Yönetim: Seçme Yazılar**.(Derleyen: Şan Özalp) Eskişehir:İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını, Yayın No: 177.

Enochs L. G., and Riggs, I. M. (1990). **Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale, School Science and Mathematics**. 90 (8), 694-706.

Erdoğan, İ.(1991). **İşletmelerde Davranış**.İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, Yayın No: 242.

Eren, E.(1982) **İşletmelerde Yenilik Politikası**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını, Yayın No: 2284.

Ertürk, B.(1971) “Bir Psikolojik Değişim Sonucu Olarak İdari Reform”.**TODAİE Dergisi**. Cilt:4, Sayı 3.

Everard, Bertie and Geoffrey Morris. **Effective School Management**.London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1990.

Fullan, M. (1982). **The meaning of educational change**. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

Fullan, M. (2001). **Leading in a culture of change**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Genç, Nurullah ve Osman Demirdöğen.**Yönetim El Kitabı**. Erzurum: Birey Yayınları, 1994.

Gorton, R.,& Snowden, P.(1993). **School leadership and administration: Important concepts, case studies and simulations**, 4th ed. Madison, WI: Brown & Benchmark.

Gresham, D. E.(2001). **The Relationships Between Teacher Self-Efficacy Beliefs, Teacher Job Satisfaction, Socioeconomic Status and Student Academic Success**. Doctoral dissertation, The College of William and Mary in Virginia.

Güneş, H.(1996). **Okullarda Örgütsel Değişme Sürecinin Analizi**. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güvenç, B. (1976). **Sosyal ve Kültürel Değişme** Ankara.

Hanson, M.(1991). **Educational Administration And Organizational Behaviour**. New Jersey: Prentice-Hall. Inc., Englewood Cliffs.

Hargreaves, A., & Fullan, M.(1998). **What's worth fighting for out there?** New York, NY: Teachers College.

- Herriott, R. E., & Gross, N. (1979). **The dynamics of planned educational change**. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Hord, S. M., Rutherford, W.L., Huling-Austin, L., & Hall, G. E. (1987). **Taking charge of change**. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1992). **Facilitative leadership: The imperative for change**. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, ED 370 217.
- Hoşgörür, V. (1997). **“Eğitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları”**. Ankara: A.Ü. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Kanter, R. M., Stein, B., & Jick, T. (1992). **The challenge of organizational change**. New York: The Free Press.
- Karaer, T. (1990). “Örgütlerde Değişime Karşı Direnç”.**Verimlilik Dergisi**. M.P.M. Yayınları, Sayı:4.
- Kocacık, F. (1987). **Davranış Bilimlerine Giriş**.Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 75.
- Langer, J. A. (2004). **Getting to excellent: How to create better schools**. New York, NY: Teachers College Press.
- Lecompte, M. D., & Dworkin, A. G. (1991). **Giving Up on School: Student Dropouts and Teacher Burnouts**. Newbury Park, California: Corwin Press. ED 340 809.
- Levin, B. (1993). “School Response to Achanging Environment”, **Journal of Educational Administration**, Vol:31, No:2, 1993, p.4-21.
- Lewandowski K. L. (2005). **A Study of the relationship of teachers’ self-efficacy and the impact of leadership and professional development**. Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Lunenburg, Fred L. And Allan C. Ornstein. (1992). **Educational Administration**. California: Wadsworth Publishing Company.
- Marzano, R. J.(2003). **What works in schools: Translating research into action**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Manginelli, R. C. (1998). **Teacher, administrator, and support staff behaviors toward and perceptions of the implementation of a change**. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

Miller, P.S. (1991). **Increasing teacher efficacy with at-risk students: The Sine Qua Non of school structuring**. Equity & Excellence, 25(1), 30-35.

Milstein, M.N. (1993). **Changing the way we prepare educational leaders: The Danforth Experience**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press/Sage.

Peker, Ö.(1995). **Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği**. Ankara: TODAİRE Yayını.

Parker, J. L. (2006). **Educator perceptions of school improvement since no child left behind**. Doctoral dissertation, Central Michigan University.

National Association of Secondary School Principals. (1996). **Annual review of research for school leaders/ sponsored by the National Association of Secondary School Principals**. New York, NY: Scholastic, Inc.

Nortcraft, Gregory B. and Margaret A. Neale. **Organizational Behaviour**. Chicago Dreyden Press, 1990.

Owens, G.Robert. (1987). **Organizational Behavior in Education**. Third Edition. New Jersey: Prentice-Hall. Inc., Englewood Cliffs.

Owens, G. Robert.(2004). **Organizational Behaviour in Education**.Boston, MA: Pearson Education.

Özdemir, S. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**.Ankara: Pegem Yayınları.

Özgen. H.; Ölçer F.(1996) “Türkiye’deki Sanayi İşletmelerinde Örgütsel Değişime Karşı Direnme Sorununun Çözümlemesi Üzerine Bir Araştırma.” **TODAİRE Dergisi**. Cilt:29, Sayı:3.

Özkan, Ö., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. (2002) **Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlik İnançları**, V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.

Özdemir, S. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara. Pegem A Yayınları.

Peker, Ö.(1995). **Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği**. Ankara: TODAİRE Yayını.

- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. **The Elementary School Journal**, 85, 358-9.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. **Sociology of Education**, 65, 150-167.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. **Teaching & Teacher Education**, 10, 381-394.
- Sağ, V. (1991). "Toplumsal Değişme ve Eğitim". **C.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:14.Ekim.
- Sağlam, (1979). **Örgütsel Değişim**. Ankara: TODAİE Yayınları, Yayın No: 185.
- Sargut, S.(1974). "Örgütsel Değişim, Yaratıcılık ve Bürokratik Çelişki".**Ankara İ.T.İ.A. Dergisi**.Cilt:6, Sayı:5.
- Sashkin, M. & Egermeier, J. (1993). **School change models and processes: A review and synthesis of research and practice**. Washington, D. C.: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Programs for the Improvement of Practice.
- Schechty, P. C. (1990). **Schools ffor the 21st century**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schmitz, G.S. und Schwarzer, R. (2000) Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitt-befunde mit einem neuen Instrument. **Zeitschrift für Pädagogische Psychologie**. 14 (1),12-25.
- Scholz, U., Dona, B.G., Sud, A., Schwarzer, R., (2002), Is general self-efficacy a universal construct?, **European Journal of Psychological Assessment**, 18 (3), 242-251.
- Senemoğlu, N., (1998). **Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya**. Özsen Matbaası, Ankara.
- Shachar, H., Shmuelewitz, H., (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogenous junior high schools. **Contemporary Educational Psychology**.22, (53-72).

- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. **The Journal of Special Education**, 27 (1), 66-81.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. **Teaching and Teacher Education**, 12(4), 401-411.
- Sürgit, K. (1972). **Türkiye’de İdari Reform**. Ankara: TODAİE Yayını, Yayın No: 128.
- Şimşek, M. (1978). **Teknolojik Değişim ve Yönetim Sorunları**. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Tanrıöğen, A. (1995). “Değişikliğe Karşı Direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Roller”. **Çağdaş Yönetim Dergisi**. Yıl:20, Sayı:211, Haziran.
- Tanıt, A (2003). **Örgütsel Yenileşmede Öğretmen Tutumlarının Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, M (1980). “Toplumsal Değişmelerin Ülkemiz Eğitimine Etkileri.” **Eğitim ve Bilim**, Cilt No: 5, Sayı No: 25, s.28-40.
- Tokat, B. (1996). **Örgütlerde Değişim ve Değişim Yönetimi**. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 6.
- Tosun, K. (1990). **İşletme Yönetimi: Genel Esaslar**. İstanbul: İ.Ü. İşletme Enstitüsü Yayını, No: 120.
- Tokgöz, O. (1984). “Kitle İletişim Araçlarının Öğrenmede Rolü ve Önemi” **Eğitim ve Bilim**, Cilt No:8, Sayı No: 47, s.23-28.
- Tschanen-Moran, M., Woolfolk A. H., (2001), Teacher efficacy: capturing an elusive construct, **Teaching and Teacher Education**, 17, 783-805.
- Ülgen, H.(1981). “Örgütsel Değişim”. **Organizasyon Dergisi**. Yıl:2, Sayı:5.
- Yavuzer, Y., Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. **Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1 (1), 35-43.

White, G. P. (1989). **Change in Schools: A Case Study of Teachers' Perceptions of The Implementation Process**. Doctoral dissertation, University of Vanderbilt.

Wood, C. J. (1995). Circles of support: Creating and funding a culturally responsive model of teacher development (22p.). Retrieved online September 10, 2004 from <http://coe.unm.edu/AboutTheCollege/AccredEval/ncate/ProfEduc/ProCV.dfm?=178>.

Woolfolk, A.E., & Hoy, H.W. (1993). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Education Psychology**, 82(1), 91-92.

Wren, Danel and Dan Woich, Sr. **Management: Process, Structure, and Behaviour**. New York: John Wiley, Sons Inc, 1984.

Zengin, U. K. (2003). **İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf-içi İletişim Örüntüleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma “Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarıyla - Örgütsel yenileşmeye ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi” konu alan bir yüksek lisans tezi olup vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bu nedenle anket üzerine isim yazılmasına gerek yoktur.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birince bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise mesleğinizle ilgili bilgiler istenmektedir. Anketin geçerliliği için lütfen tüm cümleleri okuyarak sizce en uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz. Tavsiye edilen süre 15 dakikadır. Araştırma sonuçlarını öğrenmek istiyorsanız, lütfen elektronik posta adresinizi yazmayı unutmayınız.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Haluk ÖZATA

OKULDA YENİLEŞME VE ÖĞRETMEN YETERLİLİK ANKETİ

KİŞİSEL BİLGİLER BÖLÜM 1

Cinsiyetiniz	() Kadın	() Erkek					
Branşınız	() Yabancı Dil () Sınıf Öğr. () Fen ve Tek. () Matematik () Türkçe () Sosyal Bilgiler () Müzik () Görsel Sanatlar () Beden Eğt. () Din Kült. () Tarih () Rehberlik () Diğer Belirtiniz (.....)						
Yaşınız	() 20-30	() 31-40	() 41-50	() 51-60	() 60 üstü		
Eğitim Düzeyiniz	() 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü/ Yüksekokul () 4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer Belirtiniz (.....)						
Öğretmenlik Mesleğinde Geçen Hizmet Süresi	() 1-5	() 6-10	() 11-15	() 16-20	() 21-25	() 25 üstü	
Bu okulda geçen hizmet süresi	() 1	() 1-5	() 6-10	() 11-15	() 16-20	() 21-25	() 25 üstü

Elektronik posta adresiniz (isteğe bağlı):.....

BÖLÜM 2

Size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz.

(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Az Katılıyorum (3) Orta derecede katılıyorum (4) Çoğunlukla Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Az Katılıyorum	(3) Orta Derecede Katılıyorum	(4) Çoğunlukla Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1. Gerçekten yeterince çabalarsam her zaman zor problemleri çözebilirim.					
2. Eğer birisi bana karşı çıkarsa, istediğimi alabileceğim yol ve yöntemleri bulabiliyorum.					
3. Benim için hedeflerime bağlanmak ve başarıyla tamamlamak kolaydır.					
4. Kendime güvenim olduğu için beklenmeyen olaylarla etkili bir şekilde ilgilenebiliyorum.					
5. Becerikliliğim sayesinde beklenmedik durumlarla nasıl başa çıkabileceğimi biliyorum.					
6. Gerekli çabayı sarf ettiğimde bir çok problemi çözebiliyorum.					
7. Zorluklarla karşılaştığım zaman sakin kalabiliyorum çünkü başa çıkma yeteneklerime güvenebiliyorum.					
8. Bir problemle karşılaştığım zaman çoğunlukla birkaç çözüm bulabiliyorum.					
9. Eğer bir sıkıntı içindeysem çoğunlukla bir çözüm düşünebiliyorum.					
10. Karşıma ne çeşit problem çıkarsa çıksın, çoğunlukla baş edebiliyorum.					
11. Bir öğrenci her zamankinden daha iyi yaptığında, çoğu zaman bu benim daha fazla çaba harcamamdandır.					
12. Çevrenin öğrenci üzerindeki etkisi ders saatinde öğrencime yaptığım etkiden daha fazladır.					
13. Bir öğrencinin ne kadar öğreneceği öncelikle aile yapısına bağlıdır.					
14. Eğer çocuklar evde disiplin edilemiyor ise başka bir disiplin kabul etmeme eğilimindedirler.					
15. Bir öğrenci ev ödeviyle ilgili bir zorluk yaşadığında, çoğunlukla ödevini onun seviyesine indirebiliyorum.					
16. Bir öğrenci çoğunlukla aldığı nottan daha yüksek bir not aldığında, bu çoğunlukla benim o öğrenciye daha iyi öğretim yolları bulduğumdandır.					
17. Gerçekten çabaladığım zaman en zor öğrencilere ulaşabiliyorum.					
18. Bir öğretmenin başarabileceği şey çok sınırlıdır. Çünkü bir öğrencinin aile çevresi onun başarısında büyük etkiye sahiptir.					
19. Öğrencilerimin notları arttığı zaman bu çoğunlukla daha etkili öğretim yaklaşımları bulmam nedeniyledir.					

20. Eğer aileler çocuklarıyla daha fazla ilgilenirse ben de daha fazla ilgilenirim.					
21. Bir öğrenci bir önceki ders verdiğim bilgiyi hatırlamıyorsa, onun hafızasını diğer derste nasıl artıracağımı bilirim.					
22. Sınıfta bir öğrenci rahatsız edici ve gürültücü olursa, onu tekrar çabucak idare etmeyi garantileyecek teknikler bilmem gerektiğini hissederim.					
23. Bir öğrencinin ev yaşantılarının etkisi iyi bir eğitimle üstesinden gelinebilir.					
24. Öğrencilerimden bir tanesi bir ders ödevini yapamazsa, ödevin doğru zorlukta olup olmadığını tam olarak belirleyebilirim.					
25. İyi öğretme yeteneklerine sahip bir öğretmen bile birçok öğrenciye ulaşamayabilir.					
26. Okulumuzdaki yenileşme çalışmalarına katkıda bulunanları, idarecilerimizin ödüllendirdiğine inanırım.					
27. Okulda olumlu bir değişiklik yapıldığında, yapılan değişiklikleri aynen uygulayım.					
28. Okuldaki yenileşme çalışmalarının, okulun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla yapıldığına inanırım.					
29. Okulda yapılan yenileşme çalışmaları, öğretmenlerin iş koşullarını iyileştirmek amacıyla yapılır.					
30. Bu okulda, yaratıcı düşünenler teşvik görür.					
31. Bu okulda yenileşme çabaları için uygun bir ortam vardır.					
32. Eğitim ve öğretimin niteliğini yükseltmek amacıyla yapılan her yeniliğe olumlu tepki gösteririm.					
33. Yeniliklerle ilgili yapılan seminer ve programlara katılırım.					
34. Okulda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim yöntemlerindeki değişmelere çabuk uyum sağlarım.					
35. Okuldaki ders saati değişikliklerini kabullenirim.					
36. Okulda yapılan toplantılarda “örgütsel yenileşme” ile ilgili konulara ağırlık verilmesini gerektiğine inanırım.					

Teşekkürler.

ÖĞRETMENLERİN İLK İLKİLE İLGİLİ İSPAT İSTİKLİKLERİ

Anket Soruları	Toplam Frekans	Kesinlikle Kabulmıyorum		Az Kabuluyorum		Orta Kabuluyorum		Tamamen Kabuluyorum		Tamamen Kabuluyorum		X	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Gerçekten yeterince çabalarsam her zaman zor problemleri çözebilirim.	695	29	4,2	39	5,6	97	14	287	41,3	243	35	3,97	1,04
2. Eğer birisi bana karşı çıkarsa, istediğimi alabileceğim yol ve yöntemleri bulabiliyorum.	695	18	2,6	62	8,9	185	26,6	327	47,1	103	14,8	3,62	0,93
3. Benim için hedeflerime bağlanmak ve başarıyla tamamlanmak kolaydır.	695	17	2,5	47	6,8	176	25,3	339	48,8	122	17,6	3,73	0,88
4. Kendime güvenimi öldüğün için beklenmeyen olayları etkili bir şekilde ilgilenebiliyorum.	695	14	2	46	6,6	147	21,2	327	46,2	167	24	3,83	0,93
5. Becerikliliğim sayesinde beklenmedik durumlarda nasıl başa çıkabileceğimi biliyorum.	695	10	1,4	48	6,9	195	28,1	316	45,5	126	18,1	3,71	0,88
6. Gerekti çabaya sarf ettiğimde her çok problemi çözebiliyorum.	695	27	3	19	2,7	84	12,1	320	46	251	36,1	4,09	0,92
7. Zorluklarda karşılaştığım zaman sakin kalabiliyorum çünkü başa çıkma yollarımla güvenebiliyorum.	695	20	2,9	63	9,1	220	31,7	271	39	121	17,4	3,50	0,97
8. Bir problemle karşılaştığım zaman çoğunlukla birkaç çözüm bulabiliyorum.	695	7	1	36	5,2	167	24	356	51,2	129	18,6	3,81	0,83
9. Eğer bir atkımla içindeysem çoğunlukla bir çözüm düşünebiliyorum.	695	11	1,6	46	6,6	139	20	360	51,8	139	20	3,82	0,88
10. Karşıma ne çeşit problem çıkarsa çıksın, çoğunlukla baş edebiliyorum.	695	15	2,2	50	7,2	224	32,2	314	45,2	104	14,9	3,96	0,90
11. Bir öğrenci her zamankinden daha iyi yapıldığında, çoğu zaman bu başarımla fazla çaba harcamamaktadır.	695	24	3,5	90	12,9	256	36,8	249	35,8	76	10,9	3,37	0,95
12. Çevrem öğrenci üzerindeki etkisi ders saatinde öğrencime yaptığım etkidenden daha fazladır.	695	31	4,5	68	9,8	190	27,5	221	31,8	126	18,1	3,63	1,09
13. Bu öğrencimin ne kadar öğreneceğini öncelikle aile yapısına bağlıdır.	695	14	2,0	91	13,1	201	29,0	213	30,6	156	22,4	3,52	1,12
14. Eğer çocuklar evde disiplin edilemiyor ise başka bir disiplin kabul etmeye eğilimindedirler.	695	42	6	90	12,9	200	28,8	217	31,2	146	21	3,48	1,13
15. Bir öğrenci ev ödeviyle ilgili bir zorluk yaşadığında, çoğunlukla ödevini onun seviyesine indiririz.	695	10	1,4	68	9,8	219	31,5	200	28,8	108	15,6	3,56	0,95
16. Bir öğrenci çoğunlukla ıslığı notlarımla yüksek bir not aldığımda, bu çoğunlukla benim o öğrenciye daha iyi öğretim yolları bulduğumdadır.	695	19	2,7	95	13,7	302	43,5	237	34,1	42	6	3,27	0,86
17. Gerçekten çabaladığım zaman en zor öğrencilere ulaşabiliyorum.	695	14	2	74	10,6	191	27,5	273	39,3	143	20,6	3,65	0,98
18. Bir öğretmenin başarabileceği şey çok sınırlıdır. Çünkü bir öğrencinin aile çevresi onun başarısında büyük etkiye sahiptir.	695	53	7,6	140	20,1	219	31,5	190	27,3	93	13,4	3,18	1,13
19. Öğrencilerimin notları attığı zaman bu çoğunlukla daha etkili öğretim yaklaşımları bulmam nedeniyle.	695	16	2,3	53	7,6	261	37,6	305	43,9	60	8,6	3,40	0,94
20. Eğer süluk çuvallamıyla daha fazla ilgilenirsem ben de daha fazla ilgilenerim.	695	160	23	125	18	127	18,3	166	23,9	117	16,8	2,93	1,41
21. Bir öğrenci bir önceki ders verdiğim bilgiyi hatırlamıyorsa, onun hatırlamasını diğer derste nasıl artıracağımı bilirim.	695	18	2,6	74	10,6	271	39	275	39,6	57	8,2	3,4	0,87
22. Sınıfta bir öğrenci rahatsız edici ve gürültücü olursa, onu telarar çabucak idare etmeyi garantiyecek belmler bulmam gerektiğini hiss ederim.	695	16	2,3	29	4,2	150	21,7	341	49,1	151	21,7	3,03	0,89
23. Bir öğrencinin ev yaşamının etkisi iyi bir eğilimle üstesinden gelebilir.	695	23	3,3	92	13,2	243	35	246	35,4	91	13,1	3,41	0,90
24. Öğrencilerimden bir tanesi bir ders ödevini yapamazsa, ödevin doğru zorlukta olup olmadığını tam olarak belirleyebilirim.	695	17	2,4	53	7,6	217	31,2	322	46,3	86	12,4	3,58	0,88
25. İyi öğretme yeteneklerine sahip bir öğretmen bile birçok öğrenciye ulaşamıyabilir.	695	40	5,8	98	14,2	108	15,6	208	30,1	150	21,6	3,45	1,17

YENİLEŞME İLGİLİ İSTATİSTİKLER													
Anket Soruları	Toplam Kesinlikle Katılmıyorum			Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum						X	SS
	Frekans			f	%	f	%	f	%	f	%		
26. Okulumuzdaki yenileşme çalışmalarına katkıda bulunmadım, idarecilerimizin övgülendirdiğine inanırım.	695	101	14,5	157	22,6	197	28,3	185	23,7	75	10,8	2,9	1,21
27. Okulda olumlu bir değişiklik yapıldığında, yapılan değişiklikleri aynen uygulam.	695	21	3	21	3	114	16,4	307	44,2	232	33,4	4	0,94
28. Okuldaki yenileşme çalışmalarının okulun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla yapıldığına inanırım.	695	28	3,7	40	5,8	138	19,6	308	44	187	26,9	3,8	1,0
29. Okulda yapılan yenileşme çalışmaları, öğretmenlerin iş koşullarını iyileştirmek amacıyla yapılır.	695	51	7,3	112	16,1	238	34	209	30,1	87	12,5	3,2	1,09
30. Fakülte okulda, yaratıcı düşünceler teşvik olur.	695	75	10,8	138	20	183	26,3	197	28,3	100	14,4	3,2	1,27
31. Bu okulda yenileşme çabaları için uygun bir ortam vardır.	695	75	10,8	154	22,2	193	27,8	183	27,8	80	11,5	3,1	1,17
32. Eğitim ve öğretim niteliğini yükseltmek amacıyla yapılır. Her yeni işe olumlu tepki gösteririm.	695	18	2,6	17	2,4	66	9,5	277	39,8	317	45,6	4,2	0,81
33. Yeniliklerle ilgili yapılan seminer ve programlara katılırım.	695	17	2,4	33	4,7	132	19	313	45	200	28,8	3,9	0,94
34. Okulda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim yöntemlerindeki değişikliklere çabuk uyum sağlarım.	695	11	1,6	16	2,3	118	17	365	52,5	185	26,6	4	0,81
35. Okuldaki ders saati değişikliklerini kabullenirim.	695	20	2,8	41	5,8	143	21,3	305	43,9	181	26	3,8	0,87
36. Okulda yapılan toplantılarda “örgütsel yenileşme” ile ilgili konulara ağırlık verilmesini gerektirdiğine inanırım.	695	19	2,9	38	5,2	173	24,9	288	41,4	185	26,6	3,9	0,93

Aşağıda öğretmenlerin branşlarına göre öz-yeterlik ve yenilşme boyutundaki algıları verilmiştir.

Tablo 1: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Branşları

Branşlarla Özyeterlilik Boyutları Arasındaki İlişki One Way Anova						
ÖZYETERLİLİK	Branşlar	N	Ort.	SS	F	Anl.
	Yabancı Dil	64	3,6	0,41	1,14	0,32
	Sınıf Öğr.	389	3,57	0,5		
	Fen ve Tek.	33	3,61	0,32		
	Matematik	39	3,65	0,39		
	Türkçe	38	3,37	0,64		
	Sosyal Bilgiler	28	3,64	0,32		
	Müzik	7	3,52	0,61		
	Görsel Sanatlar	18	3,74	0,47		
	Beden Eğt.	19	3,69	0,33		
	Din Kültürü	26	3,66	0,42		
	Tarih	5	3,41	0,63		
	Rehberlik	12	3,5	0,2		
	Diğer	17	3,6	0,62		

*p<0,05

Tablo 2: İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Öz-yeterlik Algıları ve Branşları

ÖĞRETİMSEL ÖZYETERLİLİK	Branşlar	N	Ort.	SS	F	Anl.
	Yabancı Dil	64	3,65	0,52	1,58	0,09
	Sınıf Öğr.	389	3,7	0,6		
	Fen ve Tek.	33	3,73	0,44		
	Matematik	39	3,78	0,4		
	Türkçe	38	3,38	0,76		
	Sosyal Bilgiler	28	3,78	0,37		
	Müzik	7	3,55	0,65		
	Görsel Sanatlar	18	3,85	0,56		
	Beden Eğt.	19	3,88	0,46		
	Din Kültürü	26	3,71	0,44		
	Tarih	5	3,45	0,45		
	Rehberlik	12	3,79	0,23		
	Diğer	17	3,61	0,63		

*p<0,05

Tablo 3: İlköğretim Öğretmenlerinin Olumsuz Öngörüler Öz-yeterlik Algıları ve Branşları

	Branşlar	N	Ort.	SS	F	Anl.
OLUMSUZ ÖNGÖRÜLER	Yabancı Dil	64	3,54	0,61	1,70	0,61
	Sınıf Öğr.	389	3,3	0,78		
	Fen ve Tek.	33	3,48	0,56		
	Matematik	39	3,48	0,77		
	Türkçe	38	3,33	0,83		
	Sosyal Bilgiler	28	3,33	0,6		
	Müzik	7	3,4	0,95		
	Görsel Sanatlar	18	3,56	0,7		
	Beden Eğt.	19	3,26	0,71		
	Din Kültürü	26	3,71	0,65		
	Tarih	5	3,36	1,33		
	Rehberlik	12	2,9	0,55		
	Diğer	17	3,51	0,86		

*

p<0,05

Tablo 4: İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf-içi Öğretim Öz-yeterlik Algıları ve Branşları

	Branşlar	N	Ort.	SS	F	Anl.
SINIF-IÇİ ÖĞRETİM	Yabancı Dil	64	3,5	0,51	0,75	0,69
	Sınıf Öğr.	389	3,51	0,62		
	Fen ve Tek.	33	3,43	0,5		
	Matematik	39	3,58	0,47		
	Türkçe	38	3,27	0,69		
	Sosyal Bilgiler	28	3,55	0,48		
	Müzik	7	3,37	0,76		
	Görsel Sanatlar	18	3,57	0,71		
	Beden Eğt.	19	3,48	0,5		
	Din Kültürü	26	3,53	0,47		
	Tarih	5	3,28	0,92		
	Rehberlik	12	3,35	0,34		
	Diğer	17	3,45	0,73		

*p<0,05

Tablo 5: İlköğretim Öğretmenlerinin Çabasal Öz-yeterlik Algıları ve Branşları

	Branşlar	N	Ort.	SS	F	Anl..
ÇABASAL ÖZYETERLİLİK	Yabancı Dil	64	3,66	0,54	1,20	0,27
	Sınıf Öğr.	389	3,7	0,7		
	Fen ve Tek.	33	3,73	0,39		
	Matematik	39	3,7	0,59		
	Türkçe	38	3,49	0,76		
	Sosyal Bilgiler	28	3,86	0,49		
	Müzik	7	3,71	1		
	Görsel Sanatlar	18	3,91	0,59		
	Beden Eğt.	19	4,06	0,59		
	Din Kültürü	26	3,66	0,71		
	Tarih	5	3,53	0,29		
	Rehberlik	12	3,84	0,25		
	Diğer	17	3,8	0,72		

Tablo 6: İlköğretim Öğretmenlerinin Yenileşme Algıları ve Branşları

	Branşlarla Yenileşme Boyutu Arasındaki Fark One Way Anova					
	Branşlar	N	Ort.	SS	F	Anl.
YENİLEŞME	Yabancı Dil	64	3,74	0,57	0,60	0,83
	Sınıf Öğr.	389	3,69	0,69		
	Fen ve Tek.	33	3,69	0,6		
	Matematik	39	3,66	0,51		
	Türkçe	38	3,44	0,76		
	Sosyal Bilgiler	28	3,67	0,67		
	Müzik	7	3,57	0,69		
	Görsel Sanatlar	18	3,65	0,5		
	Beden Eğt.	19	3,73	0,68		
	Din Kültürü	26	3,66	0,74		
	Tarih	5	3,81	0,9		
	Rehberlik	12	3,57	0,81		
	Diğer	17	3,53	0,7		

*p<0,05

ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Konya ili Karapınar ilçesinde doğdum. İlkokulu İnkılap ilkokulunda, ortaokul ve lise eğitimi ise İstanbul'da Özel Darüşşafaka Lisesinde tamamladım. 2004 yılında Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldum. 2005 yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde İngilizce öğretmeni olarak göreve başladım. 2004 yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümünde Yüksek Lisans öğrenimime başladım.