



**T.C.**

**Marmara Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**DEVLET LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZ  
YETERLİLİK İNANÇLARI İLE DEĞİŞİME DİRENME  
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**AYŞEGÜL GÜNDÜZ ÖZSOY**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**İSTANBUL-2017**



**T.C.**

**Marmara Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**DEVLET LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZ  
YETERLİLİK İNANÇLARI İLE DEĞİŞİME DİRENME  
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**AYŞEGÜL GÜNDÜZ ÖZSOY**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**

**Prof. Dr. Münevver ÇETİN**

**İSTANBUL – 2017**

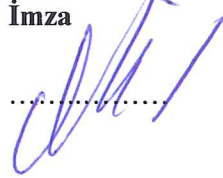
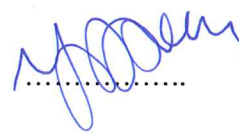

**Tüm kullanım hakları**

**M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

**© 2017**

## ONAY

Ayşegül Gündüz Özsoy tarafından hazırlanan “Devlet Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları İle Değişime Direnme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 14 Temmuz 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

|               | Adı Soyadı                   | İmza  |
|---------------|------------------------------|---|
| TEZ DANIŞMANI | Prof. Dr. Münevver ÇETİN     |   |
| JÜRİ ÜYESİ    | Yrd. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN |  |
| JÜRİ ÜYESİ    | Yrd. Doç. Dr. Onur CESUR     |  |

## ÖZGEÇMİŞ

- 1994-2002 Tuzla Çağrıbey İlköğretim Okulu
- 2002-2006 Tuzla Behiye Dr. Nevhiz Işıl Anadolu Lisesi
- 2006-2010 Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2011 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Groupama Sigorta & Emeklilik A.Ş.

E-Posta : aysegulgunduz@yandex.com

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile değişime direnme davranışları arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yüksek lisans tez dönemi boyunca hep destek olan ve yol gösteren tez danışmanım Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e ve jüri üyelerim Yrd. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN ve Yrd. Doç. Dr. Onur CESUR'a teşekkür ederim.

Araştırmam süresince benden yardımını esirgemeyen ve bana destek olan Arş. Gör. Mustafa DERVİŞOĞLU, Arş. Gör. Şamil TATIK ve Arş. Gör. İsmail KARSANTIK'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez döneminde bana destek olan sınıf arkadaşlarım, çalışma arkadaşlarım ve müdürüm Derya DEMİROK'a teşekkür ederim.

Eğitim yaşamım boyunca beni sürekli destekleyen ve daima yanımda olan babam Yusuf GÜNDÜZ, annem Gülay GÜNDÜZ'e, ablam Sema GÜNDÜZ IŞIK ve eşim Gökhan ÖZSOY'a teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile değişime direnme davranışları arasında ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Nicel tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmanın evreni, 2014 yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki Tuzla ve Pendik ilçelerinde bulunan okulların fiziki altyapı, donanım, öğrenci profilleri buldukları sosyal çevrenin gelişmişliği dikkate alınarak seçilmiş devlet liselerinde görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada rasgele örneklem seçimi metodu ile 451 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmacı anketleri araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarına giderek uygulamıştır.

Teorik kısımda literatür tarama metodu kullanılmış olup, araştırmanın uygulama kısmında ise veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar (1) Kişisel Bilgiler (2) Değişime Direnme Ölçeği ve (3) Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'dir.

Araştırmada kullanılan ölçekler; kişisel bilgi formu, Oreg (2006) tarafından geliştirilen Güçlü, Özer, Kurt ve Kandemir (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Değişime Direnme Ölçeği ve Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği'dir.

Araştırmadan elde edilen verilerle ilgili yapılan analizler ve verilerin çözümlenmesi için SPSS 15.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. SPSS 15.0 istatistik paket programında aritmetik ortalama, T-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), kolmogorov-simironov, kruskal wallis-h, mann whitney u, lsd, tamhane's T2, pearson korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda değişime direnç davranışlarının öz yeterlilik alt boyutlarının birbiri ile olumsuz yönde ve zayıf bir ilişkide bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin değişime direnme davranışı göstermelerinde öz yeterlilik inançları zayıf bir etkiye sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Lise öğretmenleri, Değişime direnme, Öz yeterlilik inancı.

## ABSTRACT

The main purpose of this research is to reveal the relationship between the self-efficacy beliefs of teachers working in state high schools and their behavior of change resistance.

The universe of the research that is organized in accordance with the quantitative screening model is composed of the teachers working in the state high schools selected by taking into account the development of the social infrastructure of the physical infrastructure, equipment and student profiles of the schools located in the provinces of Tuzla and Pendik (in Anatolia side of Istanbul) in 2014. In the study, 451 teachers were reached by random sample selection method. Researcher surveys have been increasingly implemented in schools of teachers participating in the research. Literature survey method was used in the theoretical part and survey method was used as data collection tool in the application part of the research. Three measuring instruments were used to collect the data required for this study. These are (1) Personal Information (2) Variable Resistance Scale and (3) Teacher Self-Efficacy Scale.

Scales used in the research; Personal information form was developed by Oleg (2006), Mutual Resistance Scale adapted to Turkish by Özer, Kurt and Kandemir (2010), and Teacher Essence adapted by Türkiye by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) developed by Tschannen-Moran and Hoy Proficiency Scale.

SPSS 15.0 statistical package program was used to analyze the data and analyzes made about the data obtained from the research. Arithmetic mean, T-test, one way analysis of variance (ANOVA), Kolmogorov-simirnov, kruskal wallis-h, mann whitney u, lsd, tashane's T2, Pearson correlation and regression analyzes were performed in SPSS 15.0 statistical package program.

As a result of the research, it was seen that the self-efficacy sub-dimensions of the change-resilience behaviors were found to be negatively and weakly related to each other. Self-efficacy beliefs have a weak influence when teachers exhibit change-resistance behaviors.

**Key Words:** High school teachers, Change resistance, Self - sufficiency belief.

# İÇİNDEKİLER

|  |             |
|--|-------------|
| <b>ONAY</b> .....  | <b>i</b>    |
| <b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....                                      | <b>ii</b>   |
| <b>İLETİŞİM BİLGİLERİ</b> .....                            | <b>ii</b>   |
| <b>ÖNSÖZ</b> .....   | <b>iii</b>  |
| <b>ÖZET</b> .....  | <b>iv</b>   |
| <b>ABSTRACT</b> .....                                      | <b>v</b>    |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....                                   | <b>vi</b>   |
| <b>TABLolar LİSTESİ</b> .....                              | <b>xi</b>   |
| <b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....                              | <b>xvi</b>  |
| <b>RESİMLER LİSTESİ</b> .....                              | <b>xvii</b> |
| <br>   |             |
| <b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....                                | <b>1</b>    |
| 1.1 Problem Durumu.....                                    | 1           |
| 1.2 Amaç .....   | 6           |
| 1.3 Önem.....  | 7           |
| 1.4 Sınırlılıklar .....                                    | 8           |
| 1.5 Sayıtlar.....  | 9           |
| 1.6 Tanımlar.....  | 9           |
| <br>   |             |
| <b>BÖLÜM II: ALAN YAZIN</b> .....                          | <b>10</b>   |
| 2.1 Değişim.....   | 10          |
| 2.1.1 Değişimin Tanımı, Kapsamı ve Amaçları .....          | 13          |
| 2.1.1.1 Değişimin Kapsamı .....                            | 14          |
| 2.1.1.2 Değişimin Amaçları .....                           | 15          |
| 2.1.2 Değişimin Özellikleri, Gerekçeleri ve Çeşitleri..... | 15          |
| 2.1.2.1 Değişimin Özellikleri .....                        | 15          |
| 2.1.2.2 Gerekçeleri .....                                  | 16          |
| 2.1.2.3 Değişimi Gerektiren Etkenler.....                  | 17          |
| 2.1.2.3.1 Dış Etkenler .....                               | 17          |

|   |    |
|---|----|
| 2.1.2.3.1 İç Etkenler .....   | 19 |
| 2.1.2.4 Değişimin Çeşitleri.....                                    | 20 |
| 2.1.3 Örgütsel Değişim .....  | 22 |
| 2.2 Eğitimde Değişim ve Vizyon.....                                 | 24 |
| 2.2.1 Eğitimde Değişim .....  | 24 |
| 2.2.2 Eğitimde Vizyon.....  | 27 |
| 2.2.3 Eğitimde Değişim Süreci.....                                  | 29 |
| 2.2.3.1 Etkili Öğretim ve Değişme Süreci .....                      | 31 |
| 2.2.3.2 Okul Geliştirme ve Değiştirme Süreci .....                  | 33 |
| 2.2.4 Türk Eğitim Sistemi ve Değişim .....                          | 33 |
| 2.3 Eğitimde Değişime Direnme .....                                 | 37 |
| 2.3.1 Değişime Karşı Direnme .....                                  | 37 |
| 2.3.2 Eğitim Örgütlerinde Değişime Direnme.....                     | 40 |
| 2.3.3 Değişmemenin Felsefesi .....                                  | 43 |
| 2.3.4 Değişime Direnme Nedenleri ve Çeşitleri .....                 | 44 |
| 2.3.4.1 Değişime Direnmenin Nedenleri.....                          | 46 |
| 2.3.4.1.1 Değişime Karşı Direnmenin Bireysel Nedenleri.....         | 51 |
| 2.3.4.1.2 Değişime Karşı Direnmenin Örgütsel Nedenleri .....        | 54 |
| 2.3.4.1.3 Değişime Karşı Direnmenin Diğer Nedenleri .....           | 57 |
| 2.3.4.2 Değişime Karşı Direnmeyi Azaltmanın Yolları.....            | 59 |
| 2.3.5 Değişime Direnmenin Sonuçları.....                            | 60 |
| 2.3.5.1 Değişime Direnmenin Olumlu Sonuçları.....                   | 60 |
| 2.3.5.2 Değişime Direnmenin Olumsuz Sonuçları.....                  | 61 |
| 2.4 Eğitimde Değişim Yönetimi .....                                 | 61 |
| 2.4.1 Değişim Yönetimi.....   | 61 |
| 2.4.1.1 Eğitimde Değişim Yönetimi.....                              | 63 |
| 2.4.1.1.1 Eğitimin ve Okulun Kendine Özgü Yönleri.....              | 64 |
| 2.4.2 Değişim Yönetiminin Amacı.....                                | 65 |
| 2.4.3 Değişim Yönetiminin Aşamaları .....                           | 66 |
| 2.4.4 Değişim Yönetiminin Dayandığı İlkeler ve Yönetim Süreci ..... | 68 |

|   |   |
|---|---|
| 2.4.5 Değişim Stratejilerinin Seçilmesi .....                                 | 71                                      |
| 2.4.5.1 Bir Değişim Modeli Olarak Strateji Planlama .....                     | 72                                      |
| 2.4.6 Değişime Direnmenin Yönetilmesi .....                                   | 74                                      |
| 2.4.6.1 Değişime Karşı Direnmenin Giderilmesinde Uygulanan Yöntemler          | 78                                      |
| 2.5 Öz Yeterlilik .....   | 81                                      |
| 2.5.1 Öz Yeterlilik Kavramı .....   | 81                                      |
| 2.5.1.1 Öz kavramı .....  | 81                                      |
| 2.5.1.2 Yeterlilik Kavramı.....   | 81                                      |
| 2.5.2 Öz Yeterlilik İnancı.....   | 83                                      |
| 2.5.3 Öz Yeterlilik Kavramının Doğuşu.....                                    | 84                                      |
| 2.5.4 Öz Yeterlilik Kavramının Önemi .....                                    | 85                                      |
| 2.5.5 Öz Yeterlilik İnancının Kaynakları .....                                | 86                                      |
| 2.5.6 Öz Yeterlilik Tipleri .....   | 88                                      |
| 2.6 Öğretmen Öz Yeterliliği .....   | 88                                      |
| 2.6.1 Öz Yeterlilik İnancının Eğitimde Kullanılması .....                     | 88                                      |
| 2.6.2 Öz Yeterlilik Kavramının Öğrenme Kavramıyla İlişkisi.....               | <b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b> |
| 2.6.3 Öğretme/Öğretmen Yeterliliği .....                                      | 91                                      |
| 2.6.4 Öğretmen Yeterliliği .....  | 93                                      |
| 2.6.4.1 Öz Yeterliliği Yüksek Öğretmenlerin Özellikleri .....                 | 96                                      |
| 2.6.4.2 Öğretmen Yeterliliği Duygusu (Teacher Efficacy) .....                 | 97                                      |
| 2.6.5 Öğretmen Öz Yeterlilik İnancı .....                                     | 99                                      |
| 2.6.6 Öz Yeterlilik İnancı ve Öğretmen Öz Yeterliliği .....                   | 100                                     |
| 2.6.7 Öz Yeterlilik ve Özgüven Arasındaki Fark .....                          | 103                                     |
| 2.6.8 Öz Yeterlilik İnancının Ölçülmesi.....                                  | 104                                     |
| 2.6.8.1 Öz Kavramını Ölçmek .....   | 104                                     |
| 2.6.8.2 Öz Yeterlilik İnancının Ölçülmesi .....                               | 105                                     |
| 2.6.8.2.1 Yeterliliğin Ölçümü.....  | 105                                     |
| 2.6.8.2.2 Öz Yeterlilik İnancının Ölçümü İçin Yeni Bir Model<br>Önerisi ..... | 106                                     |

|   |      |
|---|------|
| <b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b> .....  | 1099 |
| 3.1.Araştırma Modeli .....  | 1099 |
| 3.2.Evren ve Örneklem .....   | 110  |
| 3.3.Veriler Toplama Araçları .....  | 111  |
| 3.3.1 Öğretmen Değişime Direnme Ölçeği .....  | 111  |
| 3.3.2 Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği.....  | 112  |
| 3.4 Verilerin Toplanması .....  | 113  |
| 3.5 Verilerin Analizi .....   | 113  |
| <br>  |      |
| <b>BÖLÜM IV: BULGULAR</b> .....   | 114  |
| 4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular .....   | 114  |
| 4.2. Öğretmenlerin Değişime Direnme Davranışlarına İlişkin Algıları.....                                      | 116  |
| 4.3. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarına İlişkin Algıları .....   | 116  |
| 4.4. Değişime Direnme Puanları ve Öz Yeterlilik Dağılımının Normallliğini<br>Denetlenmesi .....               | 117  |
| 4.5. Bağımsız Değişkenlerin Öğretmenlerin Değişime Direnme Davranışlarına Etkisi                              | 118  |
| 4.5. Bağımsız Değişkenlerin Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnanışlarına Etkisi .....                             | 122  |
| 4.6. Öğretmenlerin Değişime Direnme Davranışları ile Öz Yeterlilik İnançlarının Birbiri<br>ile İlişkisi ..... | 140  |
| <br>  |      |
| <b>BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....   | 142  |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma .....  | 142  |
| 5.2 . Öneriler .....  | 152  |
| 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....   | 152  |
| 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....   | 153  |

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| <b>KAYNAKÇA</b> .....          | 155 |
| <b>EKLER</b> .....             | 167 |
| EK-1 Anket Örneği.....         | 167 |
| EK-2 Anket İzinleri .....      | 169 |
| EK-3 Anket Uygulama İzni ..... | 170 |



## TABLolar LİSTESİ

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Tablo 2.1. | Örgütsel Değişime Direnme Belirtileri.....  | 46  |
| Tablo 2.2. | Değişime Dirençte Örgütsel ve Kişisel Nedenlerin Karşılaştırılması<br>Gösterimi .....   | 47  |
| Tablo 2.3. | Değişim Yönetimi Aşamaları .....  | 67  |
| Tablo 2.4. | Değişime Karşı Direncin Üstesinden Gelmedeki Yaklaşımlar .....  | 72  |
| Tablo 2.5. | Değişim İçin Bir Strateji Önerisi .....   | 73  |
| Tablo 2.6. | Değişim Uygulamalarında İzlenebilecek Başlıca Yöntemler.....  | 80  |
| Tablo 4.1. | Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Branş, Lise Türü,<br>Kıdem, Eğitim Durumu, Görev Yaptığı (Bu) Okuldaki Hizmet Yılı,<br>Görev Yaptığı Toplam Okul Sayısı ve Sendika Üye Olma Durumuna<br>İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri ..... | 114 |
| Tablo 4.2. | Değişime Direnme Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma<br>ve Standart Hata Değerleri .....  | 116 |
| Tablo 4.3. | Öz yeterlilik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart<br>Sapma ve Standart Hata Değerleri .....   | 116 |
| Tablo 4.4. | Öz yeterlilik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart<br>Sapma ve Standart Hata Değerleri .....   | 116 |
| Tablo 4.5. | Değişime Direnme Puanları Dağılımının Normalliğini Denetlemek<br>Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi<br>Sonuçları.....  | 117 |
| Tablo 4.6. | Öz Yeterlilik Puanlarının Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı<br>ile Yapılan Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....   | 117 |
| Tablo 4.7. | Öğretmenlerin Değişime Direnme Ölçeği Puanının Cinsiyet<br>Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere<br>Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....   | 118 |
| Tablo 4.8. | Öğretmenlerin Değişime Direnme Ölçeği Puanlarının Yaş Aralığı<br>Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere<br>Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....  | 118 |

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Tablo 4.9.  | Değişime Direnme Ölçeği Puanının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....                             | 119 |
| Tablo 4.10. | Değişime Direnme Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....  | 119 |
| Tablo 4.11. | Değişime Direnme Ölçeği Puanının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....                                | 120 |
| Tablo 4.12. | Değişime Direnme Ölçeği Puanının Lise türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....                                    | 120 |
| Tablo 4.13. | Değişime Direnme Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....          | 121 |
| Tablo 4.14. | Değişime Direnme Ölçeği Puanının Bu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....         | 121 |
| Tablo 4.15. | Değişime Direnme Ölçeği Puanının Görev Yaptığı Toplam Okul Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... | 122 |
| Tablo 4.16. | Değişime Direnme Ölçeği Puanının Sendika üyeliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....                              | 122 |
| Tablo 4.17. | Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....                          | 122 |
| Tablo 4.18. | Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....              | 123 |

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 4.19. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....                                   | 124 |
| Tablo 4.20. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....                           | 124 |
| Tablo 4.21. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt boyutları Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....       | 125 |
| Tablo 4.22. Öz Yeterlilik Ölçeği Alt boyutları Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....              | 126 |
| Tablo 4.23. Öz Yeterlilik Puanının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....  | 126 |
| Tablo 4.24. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....                                   | 127 |
| Tablo 4.25. Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....                  | 128 |
| Tablo 4.26. Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt boyut Puanlarından Öğrenci Katılımı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları ..... | 129 |
| Tablo4.27. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....                                      | 129 |
| Tablo 4.28. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....          | 130 |

|   |     |
|---|-----|
| Tablo 4.29. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanının Lise türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....   | 130 |
| Tablo 4.30. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Lise türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....  | 131 |
| Tablo 4.31. Öz Yeterlilik Puanının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....  | 131 |
| Tablo 4.32. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....  | 132 |
| Tablo 4.33. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....                  | 133 |
| Tablo 4.34. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarından Sınıf Yönetimi Puanlarının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları .....   | 134 |
| Tablo 4.35. Öz Yeterlilik Puanının Bu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....  | 135 |
| Tablo 4.36. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Bu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....              | 135 |
| Tablo 4.37. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarından Sınıf Yönetimi Puanlarının Bu Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları ..... | 136 |

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 4.38. Öz Yeterlilik Puanının Görev Yaptığı Toplam Okul Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....  | 137 |
| Tablo 4.39. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Görev Yaptığı Toplam Okul Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....           | 138 |
| Tablo 4.40. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanının Sendika üyeliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....   | 139 |
| Tablo 4.41. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....  | 139 |
| Tablo 4.42. Değişime Direnme Ölçeği Puanları ile Öz Yeterlilik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki .....   | 140 |
| Tablo 4.43. “Öz Yeterlilik Ölçeği”nin “Değişime Direnme”yi Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....  | 140 |
| Tablo 4.44. Öz Yeterlilik Ölçeği Alt boyutları Puanları ile Değişime Direnme Ölçeği Arasındaki İlişkiler .....   | 140 |
| Tablo 4.45 “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği”ne Ait “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutlarının “Öğretmenlerin Değişime Direnme”yi Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları ..... | 141 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|  |     |
|--|-----|
| Şekil 2.1. Vizyon Çerçevesinin Birleşenleri .....  | 28  |
| Şekil 2.2. Yenilikçi Bir Programın Uygulanmasında Öğretmen Başarısı Faktörleri<br>Kavramsal Modeli ..... | 32  |
| Şekil 2.3. Değişime Direnme Skalası. ....  | 45  |
| Şekil 2.4. Değişimin Algılanma/Kabul Edilme Olasılığı .....  | 48  |
| Şekil 2.5. Değişimdeki Yollar.....   | 49  |
| Şekil 2.6. Sosyal Bilişsel Teoriye Göre Temel Yetkinlikler.....  | 106 |



## RESİMLER LİSTESİ

Resim 2.1. Eğitimde Yenileşmenin Önündeki Engeller ..... 78



## BÖLÜM I: GİRİŞ

### 1.1 Problem Durumu

Günümüz toplumlar ve onların içinde yer alan toplumsal alt sistemler sürekli bir etkileşim ve değişim içinde algılanmaktadırlar. Birer toplumsal alt sistem olarak görülen örgütler de diğer toplumsal birimlerle etkileşim içindedirler (Ünal, t.y, s. 443). Küreselleşme, bilgi ve iletişimdeki teknolojik hızlı gelişmeler, toplam kalite uygulamaları ve işgücündeki farklılıklar organizasyonları değiştirmeye zorlamaktadır. Organizasyonel değişim, organizasyonda iş yapma alışkanlıklarının daha farklı bir şekle dönüştürülerek verimliliğin artırılmasıdır. Örgütlerde sürekli iyileştirme ve geliştirme amaçlanır. Bu iyileştirmeler yavaş yavaş sürekli yapılacağı gibi radikal bir şekilde değiştirilmesi de söz konusu olabilir.

Organizasyonda değişimi isteyen ve değişime karşı olan güçler vardır (Wolff, 2005, s. 146). Kurt Lewin (1951) değişim üzerinde yaptığı araştırmalarda bu güçler arasındaki dengenin değişimi isteyen güçler lehine bozulması ve değişimi engelleyen güçlerin azaltılmasıyla değişimin başlayabileceğini belirtmiştir. Organizasyonda yer alan çalışanların değişime karşı koymak yerine kendilerini bu değişikliklere hazırlamaları ve değişime ayak uydurmaları istenir. Organizasyon çalışanın bireysel gelişimine olanak sağlayarak değişime ivme kazandırır (Eren, 2010, s. 20).

Dünyadaki siyasal ve teknolojik gelişmelere paralel olarak Türkiye çok hızlı bir değişim sürecinde bulunmaktadır. Toplumsal ve siyasal yaşamın tüm boyutlarında hızlı değişim süreci yaşamasına karşın Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi-bürokratik bir işleyişe sahip olduğu söylenebilir. Değişimin merkez örgütünden gelme beklentisi, eğitim yöneticilerinde ve öğretmenlerde değişim kavramının ve değişimin yönetimine ilişkin bilgi, beceri, anlayış ve davranışların gelişmemesine neden olmaktadır. Bu kapalı davranış ve tutumlar, toplumsal gelişimin sürükleyicisi olması gereken okullarımızın etkililiğini gün geçtikçe azaltmaktadır (Kuzubaşoğlu, 2010, s. 15).

Araştırmada ele alınan ilk değişken öğretmenlerin değişime direnme tutumlarıdır. İnsanların bir değişim girişimini nasıl algıladıklarına bağlı olarak çeşitli düzeyde değişime direndikleri ifade edilmektedir (Giangreco, 2002'ten akt: Oreg, 2006, s. 73-101). Bu bağlamda bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

Değişim genel olarak eski durumdan yeni bir duruma geçiş olarak anlaşılmakta ve mevcut durumun korunmaması, yeni çevre koşullarına göre uyumun sağlanmasıdır. Bu çerçevede değişim kişisel, örgütsel ve toplumsal bazda görülür ve hissedilir (Wolff, 2005, s. 146). Değişim, doğanın kaçınılmaz devinimi olarak canlı, cansız tüm varlıkları etkilemekte ve yönetmektedir. Değişim bir eylemlilik durumudur. Yaşam ise bu eylemliliğin yarattığı kaçınılmaz olgudur. (Gökçe, 2009, s. 4). Bir başka ifadeyle değişim, bir bütünün öğeleri ile öğeler arası ilişkilerin öncesine oranla nitel ve nicel olarak farklılık göstermesidir (Balcı, 2010, s. 37).

Disiplin alanları açısından değişim; fiziksel, kimyasal, kültürel, teknolojik, ekonomik ve siyasal değişim olarak sınıflandırılabilir. Değişim, değişime uğrayanların niceliğine ve niteliğine göre bireysel, grup, kurumsal ve örgütsel değişim; değişimin niceliğine göre planlanmış, planlanmamış; değişim hızına göre ise ani ve yavaş değişim olarak sınıflandırılabilir (Gökçe, 2009, s. 4).

Statükodaki ortak çıkarlara karşı, değerler ve amaçlar, açıkça görülen yetersizlikler, önerilen değişimlerdeki yetersizlikler, sonuçları karşılayamama algısı, insanın tembelliği, değişmeyi sınırlayabilir ya da karşı koymalara neden olabilir (Gökçe, 2009, s. 12). Değişim evrensel ve kaçınılmaz bir fırsat olmakla birlikte genellikle çalışanlarca tepkiyle karşılanmaktadır. Değişime verilen tepki aslında doğal bir reaksiyondur (Vural ve Akıncı, 2005, s. 95).

Çalışanlar, değişimin kendi duygularını zedeleyeceklerini düşünürler. Onların korkuları, çoğunlukla işteki performans yetersizliği korkusundan kaynaklanır. Yeni değişimler, rutin işler ve iş alışkanlıklarını değiştireceğinden, çalışanlar buna zorlanmak istemezler ve değişimleri kötü olarak algırlar (Gökçe, 2009, s. 12).

Örgütsel değişim uygulamasıyla birlikte, bireylerin yaptığı işler, kariyer fırsatları, bireyler ve gruplar arasındaki ilişkiler ve değerler sisteminde değişim yaşanmaktadır.

Değişim uygulamasında örgütlerin karşılaştığı en büyük güçlük, değişime karşı, çalışanların tepkileridir. Özellikle çalışanların mevcut yapıda meydana gelecek olan değişimlerin neler olduğu ve bu değişimlerden nasıl etkileneceklerini bilmedikleri belirsizlik durumlarında gösterecekleri tepki daha şiddetli olabilmektedir (Aksoy, 2005, s. 37-38). Bursalıoğlu'nun (2002, s. 145) da belirttiği gibi yeni bir düzen kurmak girişimi zor, tehlikeli ve başarısız kuşkuyla bir eylemdir. Örgütteki tüm sürtüşme, çatışma, bölünme ve ayrılmalar değişim ekseninde toplanabilir. Değişikliğin politikası uygulayıcıların anlayabileceği ve kabul edebileceği nitelikte olmazsa değişiklik direnme ile karşılaşacaktır.

Değişime karşı olan direnmeler hem bireysel hem de örgütsel olabilmektedir. Seçici dikkat ve hatırdaki tutma, alışkanlıklar, bağımlılık, belirsizlik korkusu, ekonomik nedenler, güvenlik ve çekilme, değişmeye karşı bireysel direnmeler olarak belirtilebilir. Güç ve etkiye karşı tehdit, örgüt yapısı, sınırlı kaynaklar, sabit yatırımlar ve örgütler arası anlaşmalar ise değişmeye karşı olan direnmenin örgütsel boyutunu oluşturmaktadır (Ballantine, t.y'dan akt: Gökçe, 2009, s. 12).

Değerler, fikirler, gelenekler ve inançlar maddi değişimlere göre çok geç değişir. İnsanlar bunları korumakta daha ısrarlıdır. Değişim, doğanın kaçınılmaz devinimi olarak canlı, cansız tüm varlıkları etkilemekte ve yönetmektedir. Değişim bir eylemlilik durumudur. Yaşam ise bu eylemliliğin yarattığı kaçınılmaz olgudur. (Gökçe, 2009, s. 4-12). Örgütün amaçları ve örgütle ilgili efsane ve mitler de örgütsel değişimin engelleri arasındadır. Onlar doğruluğu kabul edilmiş ve duygusal olarak doyum sağlayan, güven veren ilkeler olarak kabul edildiklerinden, örgütsel değişimin temel engelleyicilerinden biri olarak kabul edilir (Özdemir, 2000, s. 53-56).

Değişime karşı direnme neden olan etkenler değişim girişiminin sahipleri tarafından anlaşılabilir ise değişimin gerçekleştirilmesi güçleşecektir. Bu nedenle, örgüt çalışanlarının değişikliğe karşı tepkilerini, tutumlarını ve değişime direnme nedenlerini incelenmesi gerekmektedir (Kurt, 2010, s. 6).

Araştırmada ele alınan diğer değişken öğretmenlerin öz yeterlilik algılarıdır.

Bireyin kendisi ile ilgili etkinliklerinin sonuçlarına göre yargıda bulunmasına, görüş geliştirmesine öz yeterlilik denir. Kendini algılayışı ve inanışıdır. Bireyin etkinliklerinin

seçimini, çabasını, kaygı ya da güven düzeyini etkiler. Öz yeterliliği yüksek olan birey bir işin üstesinden gelmek için daha çok çaba harcar ve denemekten korkmaz. Öz yeterliliğe teknik olarak “algılanan öz yeterlilik” denmektedir. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargıların bir ürünüdür, sonucudur (Aydın, 2007’den akt: Sali-Bilgiç, 2011, s. 14).

Öz yeterlilik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir. Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize etmesi ve başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1977). Öz yeterlilik kavramı, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin bireysel yargıları olarak tanımlanabilmektedir (Bandura, 1982). Öz yeterlilik insanları, öğretmenler de dahil, güven içinde başarmak ve başardıklarını uygulamaya dökülebilmek için motive eden kişisel yeteneklerin bir parçasıdır (Say, 2005, s. 15). Öz yeterlilik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır. Öz yeterlilik genellikle, özel bir alan için kullanılır ki bu alan bireyin yapabildiği diğer alanlara ilişkin inançlarından biraz farklıdır. Örneğin bir 1.sınıf öğrencisi daha basit düzeydeki dört işleme ilişkin matematik problemlerini çözmeye karşı yüksek bir öz yeterliliği varken karmaşık problemleri çözmeye karşı öz yeterliliği düşük olabilir (Acar, 2007, s. 1).

Öz yeterlilik, kişinin dış dünyası ile ilgili olarak yeterlilik, sabitlenmiş ya da belirlenmiş hareketler ya da basitçe ne yapacağını bilmekten ibaret değildir. Yeterlilik, daha fazlası olarak davranışsal, bilişsel ve sosyal bileşenlerden meydana gelen üretken bir kapasitedir (Bandura, 1988). Öz yeterliliği bir insanın istenilen başarıyı elde etmede gerekli etkinlikleri yerine getirme ve organize etmedeki yeterliliğine olan inancı olarak tanımlar. Yeterlilik inancı Albert Bandura’nın sosyal öğrenme teorisinin merkezinde yer alan temel kavramlardan biridir (Derbedek, 2008, s. 5-6).

Öz yeterlilik inancı oluşumu ve kullanımı ile bireyler davranışlarını kavrarlar, davranışlarının sonuçlarını ortaya koyarlar, ortaya koydukları yeteneklerine olan inançlarını geliştirmek için bir sonraki davranışta bu inancı kullanabilirler. Oluşan inancın ışığında hareket edebilirler (Say, 2005, s. 16). Öz yeterlilik inancı dört temele

dayanır. Öz yeterlilik inancının kaynağı olan dört temel şunlardır (Miller ve Dollard, 1941'den akt: Akar, 2011, s. 41);

- a. Başarı deneyimi
- b. Dolaylı deneyim
- c. Sosyal inanç
- d. Psikolojik durum

Bandura ise öz yeterlilik inançlarının dört temel kaynağını; tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durum şeklinde belirtmiştir (Acar, 2007, s. 3).

İnsan davranışları gerçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, kapasiteleri/yetenekleri konusundaki inançlarına dayanır. Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığını ve benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaya yardımcı olur (Kurbanoglu, 2004). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlilik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını güçlendirmenin doğrudan öğretmenin öğretim kalitesini artırmakla ilgili olduğu, diğer yandan öğretmenin de kişisel olarak mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak yapmasına olanak sağlayabileceği ifade edilebilir (Kurt, 2012, s. 202).

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenciyle kaynaşma, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlilik algıları ve okullarında öğretmenlerin değişimi benimsemesi, yöneticilerinin değişime açık olması ve öğretmenlerin paydaşların değişime yönelik baskısına karşılık vermeleri bakımından algıladıkları değişime açık olma durumları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrenciyle kaynaşma, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlilik algılarıyla okullarında öğretmenlerin değişimi benimsemesi, yöneticilerinin değişime açık olması ve öğretmenlerin paydaşların değişim baskısına yönelik karşılık vermeleri bakımından

algıladıkları değişime açık olma durumları arasında düşük bir ilişki olduğunu görülmüştür (Yılmaz, 2010, s. 6).

Liselerde yapılan değişimler, topluma yön verecek gençlerin ve bu gençlere eğitim veren öğretmenlerin yeterliliğinin artırılmasını hedeflemiştir. Ne var ki, liselerle ilgili istatistikler dünya sıralamasında Türkiye'yi eğitimde geri sıralarda göstermeye devam etmektedir. Bunun nedenlerinden birinin öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının değişimlere ne ölçüde direnme gösterdiklerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Liselerde yapılan değişikliklere gösterilen direnme ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin araştırılması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmada, devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin değişime direnme davranışları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

## 1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, değişime direnme davranışlarının ne düzeyde yordamaktadır?
3. Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *cinsiyetlerine* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *yaşlarına* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

5. Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *branşlarına* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *görev yaptıkları lise türüne* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
7. Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *mesleki kıdemlerine* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
8. Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *eğitim durumu* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
9. Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
10. Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *toplam görev yaptığı okul sayısı* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
11. Lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *sendikaya üye olma durumu* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### 1.3 Önem

Toplumlar ve toplumları oluşturan alt örgütler sürekli bir değişim içerisindedir. Bu alt örgütlerden biri olan eğitim örgütleri de değişim sürecinden en fazla etkilenenlerden biridir. Eğitim örgütlerinin en önemli unsurlarından biri de öğretmenlerdir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde öğretmenler değişim sürecinde önemli role sahiptir. Öğretmenlerin değişime adaptasyonları kolay olabileceği gibi bazen de değişime karşı direnme gösterilebilir. Değişime direnmenin birçok sebebi bulunmakla birlikte

öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının bu dirence sebep olan önemli faktör olduğu düşünülmektedir.

Değişim olumlu etkilerini öğretmenler kanalıyla eğitime aktarılması için öğretmenlerin değişime direnme ve öğretmenlerin öz yeterlilik inanç kavramlarının tanıtılması gerekmektedir.

Yapılan bu araştırma eğitim öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, lise türlerine, eğitim durumlarına, görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine, mesleki kıdemlerine, görev yaptığı toplam okul sayısına ve sendikaya üye olma durumuna göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında ilişkiyi belirleme konusunda katkı sağlayacaktır.

Örgütlerdeki kişilerin değişime direnme davranışları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki belirlemek amacıyla eğitim örgütlerinde yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Bu sebeple yapılan olan bu araştırma eğitim örgütleri adına fayda sağlayacaktır. Bu durum okullardaki değişim süreçlerinde öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının etkisinin ne ölçüde olabileceği konusunda fikir verecektir. Böylece eğitimde gerçekleşecek değişimin, eğitim sistemine daha faydalı olabilmesi için öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının incelenmesi bunun değişime gösterilen direnme ile ilişkisinin belirlenmesi, bundan sonraki değişim süreçlerinde öğretmenlerin sürece dahil edilmesinde faydalı olabilecek bilgileri elde edileceği düşünülmüştür. Ayrıca, bu araştırmanın bu konuda yapılacak yeni çalışmalara bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

#### **1.4 Sınırlılıklar**

1. Araştırmada toplanacak bilgiler, araştırmada kullanılan ölçme araçları ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma belli zaman dilimi 2014 içinde yapılmıştır. Elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçların geçerlilikleri bu zaman dilimi ile sınırlıdır.
3. Araştırma sadece devlet liseleri üzerinde yapılmıştır.
4. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin merkez ilçelerinde Tuzla ve Pendik ilçelerinde bulunan devlet liselerinde görevli öğretmenlerden oluşmaktadır.

## 1.5 Sayıtlar

Bu araştırma öğretmenlerin görüşlerine başvurularak öğretmenlerin değişime direnme davranışları ve öz yeterlilik alt boyutlarına ilişkin bir çıkarımda bulunabileceği varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bir başka ifadeyle bu çalışma, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının onların kendi düşünce ve davranışlarını doğru bir şekilde betimleyebileceği varsayımı üzerine kurulmuştur. Alınan örneklem, evreni temsil etme gücüne sahiptir. Kullanılan ölçme aracıyla ve izlenen yöntemle araştırmanın amaçlarına ulaşılabilmektedir.

## 1.6 Tanımlar

**Değişim:** Değişim, herhangi bir şeyi bir düzeyden başka bir düzeye getirmeyi ifade eder. Sürekli değişim de kişi veya organizasyonlarla ilgili her konuda devamlı bir farklı hale getirme, yeni konum ve durumlara getirme, eskisinden farklı kılma anlamındadır (Koçel, 2001, s. 510). Değişim, belli bir durum esas alınmak suretiyle söz konusu durumda meydana gelecek farklılaşma biçiminde de tanımlanabilmektedir (Özençel, 2007, s. 8).

**Değişime Direnme:** Bireyin kendini değişimin etkisinden korumaya dönük davranışı, kısaca değişime karşı en tipik birey ya da grup tepkisidir (Özençel, 2007, s. 8).

**Öz Yeterlilik İnancı (Self-Efficacy Belief):** Öz yeterlilik bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendi algılayışı, inancı ve yargısıdır (Gürcan, 2005).

## BÖLÜM II: ALAN YAZIN

### 2.1 Değişim

Değişim veya değişme önceki durumdan ya da davranıştan farklılaşmayı ifade etmektedir. Değişme aslında hiçbir doğrultuyu ifade etmeyen bir kavramdır. İleriye doğru olabileceği gibi geriye doğru da olabilir (Tezcan, 1996, s. 2).

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre değişme “Bir zaman dilimi içerisindeki değişikliklerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2013, s. 122). Başaran’a göre (1991, s. 104) ise değişme, “Bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbiri ile ilişkilerinde öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir ayrılığın olmasıdır.” Genel anlamda değişme, ister planlı olsun, ister plansız herhangi bir sistemin (kişi veya örgüt), bir süreç veya ortamın belli bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi olarak tanımlanabilir. Değişme tek başına olumlu ya da olumsuz bir anlam ifade etmemektedir. Belirli bir sürede bir şeyde gözlenen farklılaşma, değişme olarak adlandırılmaktadır (Taş, 2007, s. 184). Bu anlamda değişim, bir varlık ya da durumun zaman içerisinde öncekine oranla farklı bir görüntüye veya başka bir içeriğe dönüşmesidir (Bacanlı, 2010, s. 25).

Değişim iletişim ve etkileşim halinde olunan çevre koşullarının ihtiyaçları karşısında, mevcut durumun artık çaresiz ve yetersiz kalması halinde, örgütleri yeniden yapılandıracak ve ihtiyaçları giderebilecek düzeyde bireysel ve örgütsel anlamda yeni fikirlerin üretilmesi, karar verme ve bu kararların uygulanması sürecidir (Çalık, 2003, s. 538). Bu çerçevede değişim, yeni fikirlerin ortaya atılması, bunların geliştirilmesi ve uygulamaya konulması olarak tanımlanabilir (Bacanlı, 2010, s. 25). Değişme kavramı, değişme olgusuyla ilgili kuramlar, süreçler ve değerlendirilmelerde, değişme olgusunun bir yönünü, bir yorumunu ve sonuçlarının ayrı biçimlerde algılanmasını dile getirecek anlamlarda kullanılmaktadır (Güvenç, 1976, s. 2). Değişim genel olarak eski durumdan yeni bir duruma geçiş olarak anlaşılakta ve mevcut durumun korunmaması, yeni çevre koşullarına göre uyumun sağlanmasıdır. Mevcut durumun zaman içerisinde muhafazası edilmesi oldukça güçtür. Çünkü değişme kaçınılmazlığı varlıklar üzerinde kendini göstermektedir. Değişime uğramayan bir canlı, değişmenin olmadığı bir insan topluluğu düşünmek mümkün değildir (Doğan, 2002, s. 222).

Fen bilimciler, değişme kavramına genellikle maddenin başka şekle girmesi; fiziksel ve kimyasal yapısındaki farklılaşma olarak açıklarken, sosyologlar değişmeyi bir kültürün davranış modellerinde veya tiplerinde meydana gelen başkalaşma olarak tanımlamaktadırlar (Başaran, 2004). Siyasal sistemler açısından değişme, siyasal sistemin siyasi, ideolojik ve ekonomik alt sistem ve kurumlarında yaşanan insan ilişkilerindeki farklılaşmalar olarak değerlendirilebilir (Gökçe, 2009, s. 4).

Evrenin sürekli bir değişim içinde olduğu, eski çağlardan beri, çeşitli düşünürlerce savunulmuştur. Milattan beş yüz yıl önce Herakleitos, evrende hiçbir şeyin aynı kalmadığını, her şeyin sürekli olarak değiştiğini ileri sürmüştür. Değişme bazı çevrelerde tepki ile karşılanmıştır. Değişme düşüncesini reddedenler, tepkilerini de belirtmişlerdir (Alıç, 1990, s. 1). Değişime ne kadar karşı çıkılırsa çıkılsın aynı oranda desteklendiği de vurgulanmalıdır. Değişmeyi benimseyen değişmeye karşı çıkan görüşler arasındaki tartışma yüzyılları kapsamıştır (Çelebioğlu, 1982, s. 1). Bu tartışmanın günümüze ulaştığı aşama, Dewey tarafından (1916, s. 313) şöyle özetlenmiştir: “Hareket nasıl fiziksel bir gerçekse, değişme de toplumsal bir gerçektir.” Heraclius’un da belirttiği gibi dünyada değişmeyen tek şey, her şeyin değiştiğidir (Dönmezer, 1978, s. 413). Hızlı değişim yaşadığımız çağın en önemli özelliklerinden birisidir. Toplumların ve toplumları oluşturan örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, bu değişmeye ayak uydurabilmelerine bağlıdır. Bu nedenle değişme incelenmesi ve toplumsal ihtiyaçlara uygun biçimde yönlendirilmesi gereken bir olgudur. Kùltürler, toplumlar ve ÷lkeler arasındaki sınırlar kalkmakta, eskiye göre daha yoğun ve daha hızlı bir etkileşim yaşanmaktadır (Erdoğan, 2002, s. 1).

Doğanın, yaşamın ve toplumların değişmesi gibi, örgütlerin de değişimi yaşaması kaçınılmazdır. Doğadaki ve yaşamdaki değişimlerin önlenmesi ve yönlendirilmesi oldukça zorken, örgütlerdeki değişimlerin örgüte katkı sağlaması amacıyla kontrol edilebilmesi ve yönlendirilebilmesi örgüt yöneticisinin bilgi ve becerisi ölçüsünde mümkün olabilmektedir (Argon ve Özçelik, 2007, s. 71). Örgütsel değişme ise örgütün yeni bir düşünce ya da davranış biçimine uyum sağlayıp adapte olmasına durumu olarak belirtilebilir (Peker, 1995, s. 1).

Değişim, sistem açısından ele alındığında, bir bütünün ögelerinde, ögelerinin birbiriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir ayrılığın oluşması olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel değişim ise örgütsel anlamda yeni bir yapı oluşturma, yani yapıyı değiştirerek değişen koşullara uygun bir yapı yaratmaktır (Can,1994, s. 201-203). Bireyler ve örgütler çevreyle sürekli ilişki içinde bulunan açık sistemlerdir. Bu nedenle kendilerini sürekli olarak değişen koşullara uydurmak zorundadırlar. Değişme her insan toplumunun temel özelliğidir. İçinde yaşadığımız çağ hızlı bir değişim çağıdır. Değişimden kaçmak varlığı tehlikeye sokmak anlamına gelir. Örgütler açısından da değişiklik uygulamaları kaçınılmazdır (Bacanlı, 2010, s. 24-25).

Örgütler, varlıklarını sürdürebilmek, daha verimli hale gelebilmek, amaçlarına daha etkili biçimde ulaşabilmek ve rekabet gücüne sahip olabilmek için, sürekli değişmek ve yenileşmek zorundadırlar. Eğitim örgütleri, toplumsal işlevleri nedeniyle değişimin hem nedeni hem de bir sonucudurlar. Bir yandan yaşanan değişimlerden etkilenirken, aynı zamanda toplumsal bir kurum olarak değişimi başlatmak ve yönlendirmek sorumluluğu ile yükümlüdürler. Eğitim kurumlarının bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri, bütün toplumsal değişimleri yakından izlemeleri ve buna göre öncelikli olarak kendilerini değiştirmeleri ile mümkündür (Çalık, 2003, s. 538).

Değişme, herhangi bir değer yargısı taşımayan bir kavramdır. Ancak yenileşme, gelişme, ilerleme, büyüme, kalkınma, inkılap, çağdaşlaşma, yozlaşma gibi kavramlar ise bir değer, amaç, yön ifade eder. Sonuçları yönünden toplumlardaki değişmelerin bir kısmı, gelişme, ilerleme, yenilik, yenileşme olarak nitelendirildiği gibi bazıları da eskiye dönüş, gerileme ve yozlaşma olarak nitelendirilir (Şişman, 2006, s. 196). Aslında değişme olgusu kendi başına bir yön belirlemez, kesin değer yargısı da taşımaz. Değişme kavramının bilimsel tartışmalarda öteki kavramlara göre daha üstün görülmesi bu sebepten olabilir (Güvenç, 1976, s. 2).

Son yıllarda değişme yerine, yenileşme ve inovasyon terimleri de kullanılmaktadır. Yenileşme, önceden planlanmış belirli bir değişimdir. Yenileşme, bir rastlantıdan çok istenmiş ve planlanmış bir harekettir. Değişme, kendiliğinden oluşabilir. Yenileşme ise amaçlı ve planlıdır. Değişme, eski sisteme dönüş şeklinde de görülebilir. Yenileşmenin yönü pozitifken, değişme negatif yönde de olabilir. Değişme bazen nicelikseldir. Buna

karşılık yenileşmede hem nicelik hem de nitelik vardır (Özdemir, 2000, s. 23). İnovasyon en geniş anlamıyla, bilginin ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürülmesi olarak tanımlanır. Bu nedenle de teknik, ekonomik ve sosyal süreçler bütünüdür. Değişime olan istek, yeniliğe açıklık ve girişimcilik ruhuyla özdeşleşen bir kültürün ürünüdür (Elçi, 2007, s. 2).

Değişme, çoğunlukla yaşantılarımızda olumlu ve üretici yönde gelişmelere yol açacak biçimde algılanmaktadır. Oysa değişme, korkutucu, ürkütücü, çatışma yaratıcı olabilir ve insanlara itici ya da çekici gelebilir (Gökçe, 2009, s. 5). Değişimin sonuçları her zaman değişmemenin sonuçlarından daha az bilgiyi içerir ve değişim risk içerir. Örgütler değişime politik direnç gösterirler ve yöneticiler çevreden gelebilecek fırsatlar konusundaki belirsizlikle karşı karşıyadır. Fırsatlar üzerinde odaklanmak önemlidir (Keçecioğlu, 2001, s. 3). Konu değişmek ya da değişmemek değil, değişimin ne zaman ve nasıl yapılacağı olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu anlamda değişmenin, sadece gelişmek ve büyümek isteyen örgütlerin değil varlığını sürdürmek isteyen tüm örgütlerin göz önüne alması gereken en temel faktörlerden biri haline geldiği söylenebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s. 244).

### **2.1.1 Değişimin Tanımı, Kapsamı ve Amaçları**

Değişim kavramının genel tanımı, kelime anlamı ve değişik bakış açılarıyla açıklanmaları aşağıda incelenmiştir.

Kelime anlamı olarak; görünüm, tarz, içerik gibi özelliklerin farklı bir yapıya kavuşması olarak adlandırabileceğimiz değişimi, kullanıldığı alan, kademe ve disipline bağlı olarak daha farklı kelimeler ile ifade etmek mümkündür (Çalışkan, 2007, s. 8).

Değişim kavramı için çok farklı kaynaklarda çok çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Bir tanımda değişim, bir organizasyonda ve süreçte geçerli durumun planlı ya da plansız olarak başka bir duruma dönüşmesidir (Ülgen, 1997, s. 167). Değişim olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Olumlu değişme, gelişme sürecinde ilke, yöntem ve süreçlerde daha etkin duruma gelmeyi, olumsuz değişme ise gelişmenin kontrol edilemediği durumları ya da hiçbir müdahale olmaksızın bir durumun aslından uzaklaşması olarak ortaya çıkarak, dağılmaya ve etkinliğin azalmasına neden olan

değişmedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005. s. 207). Değişim, organizasyonlarda yaratıcılık ve yenileşmenin bir parçası olarak da görülmektedir (Çalışkan, 2007, s. 8). Gelişme ya da ilerleme gibi terimler, belli bir ölçüte göre, belli bir hedefe doğru olan değişimi belirtirler. Bu açıdan yaklaşıldığında da, değişim ile gelişme ve ilerlemenin farklı terimler olduğu açıktır (Kongar, 1981, s. 52-53).

Bilinçli ve olumlu yöndeki değişimleri, “farklılaşma” olarak tanımlayan bir kaynağa göre değişim, yönü belirgin olmayabilen ve kasıtlı olmayabilen her türlü farklılaşmalar şeklinde ifade edilmiştir (Başaran, 1982, s. 54).

Yapılan başka bir tanımlamada ise, Değişim (Düren, 2000, s. 229-230):

- a. Bir dönüşüm-şekil değiştirme sürecidir.
- b. Bir öğrenme sürecidir.
- c. Bir anlaşma ve fikir birliği sağlama sürecidir.
- d. Örgüt kültüründe ve normlarında, değişiklik gerektiren bir süreçtir.

Gelecek, artık geçmişe benzememektedir. Geleceği şekillendirebilmek için, öncelikle değişim felsefesini kavrayabilmek ve organizasyonun tamamına, bunu yaymak gerekmektedir. Klasik yönetim ilkelerinin uygulandığı bir düşünce tarzı yerine, yeni bir yönetim felsefesi geliştirerek, değişim çabalarını güçlendirmek gerekir (Çalışkan, 2007, s. 11-12).

### **2.1.1.1 Değişimin Kapsamı**

Örgütlerde değişim sürecinin uygulama kapsamına giren hususlar şöyle şekillenmektedir (Kreitner ve Kinicki, 1989, s. 568):

- a. Örgütün kendisi,
- b. Örgütün amaçları,
- c. Örgütteki liderler/yöneticiler,
- d. Örgütteki çalışanlar,
- e. Sosyal faktörler,

f. Çalışma metodları.

### **2.1.1.2 Değişimin Amaçları**

Değişimin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s. 250-251):

a. Etkinliği Arttırmak: Yapılan işi daha etkin yapmak, için gerekleri ile işi yapanın niteliklerini bütünleştirmektir. İçin gerekleri ile işi yapanın nitelikleri arasında açık oluşmaya başladığı zaman etkinliğin azalma ve değişime ihtiyacın artması söz konusudur.

b. Verimliliği Arttırmak: Örgütün iç yapısı ve faaliyetleri ile ilgilidir. Yapılan işler, iş yapma usulleri, kullanılan araç-gereç, örgütsel ilişkiler ve kişiler düzeyinde değişiklik şeklindedir.

c. Motivasyon ve Tatmin Düzeyini Arttırmak: İnsanlar tek düze çalışmaktan zamanla sıkılarak monotonluk duygusuna kapılırlar. Her şey yolunda gitse bile, bu gidiş insanları sıkabilir. Değişiklik ihtiyacı duyabilirler. Değişimin amaçlarından birisi de motivasyon ve tatmin düzeyini arttırmaktır.

d. Diğer Amaçlar: Değişimin, geleceğe hazır olma, örgüt üyeleri arasında güven ve karşılıklı desteği geliştirme, sorunlara ve tartışmalara çözüm getirme, iletişimi geliştirme, pozisyona dayanan otorite yerine liyakate dayanan otorite sağlama ve sinerji etkisi yaratma gibi amaçları da vardır.

### **2.1.2 Değişimin Özellikleri, Gerekçeleri ve Çeşitleri**

Özellikle son yıllarda, değişim ve değişim yönetimi konularında pek çok şey yazılmış ve pek çok fikir ortaya koyulmuştur. Bu çabalarda, değişimin özellikleri, gerekçeleri ve çeşitleri değişik şekillerde sınıflandırılmıştır (Çalışkan, 2007, s. 14-16).

#### **2.1.2.1 Değişimin Özellikleri**

a. Organizasyonel Performans Düzeyinin Yükseltilmesi Özelliği: Değişim yönetimi organizasyonda performans düzeyini yükseltmeyi hedefler. Başlıca performans göstergeleri ise maliyet, kalite, hız ve hizmettir.

b. Organizasyonel Yapı ve Süreçler Özelliği: Değişim yönetimi performansta önemli bir sıçrama elde edilebilmesi için organizasyonda tüm süreçlerin yapı, sistem ve politikaların temelden yeniden düşünülmesi ve radikal bir şekilde yeniden tasarım yapılmasının gereği üzerinde durur. Değişim yönetiminin hedefi organizasyonel performansta bir sıçrama veya atılım gerçekleştirmektir.

c. Otomasyon ve Bilgi Teknolojileri Özelliği: Otomasyon ve bilgi teknolojilerini, değişim yönetimi uygulamalarının kaldırıcı olarak görmek doğru bir yaklaşım olur.

d. Rehabilitasyon ve İyileştirme Özelliği: Değişim yönetimini, rehabilitasyon veya iyileştirme kavramlarını da içeren bir reform ya da dönüşüm olarak görmek gerekmektedir.

e. Bütünsellik Özelliği: Değişim yönetimi, tüm süreçlerin teknik yönleri (teknoloji, standartlar, kontroller vs.) ve sosyal yönleri (organizasyon, çalışanlar, motivasyon, ödüllendirme vs.) ile bir bütün olarak ele alıp değişimi gerçekleştirmeyi hedeflemektedir.

### **2.1.2.2 Gerekçeleri**

Örgütler sürekli değişim içerisindedir. Karmaşıklık, hız, değişkenlik ve belirsizlik, günümüz çalışma hayatının ve toplumun tüm kesimleri sürekli karşı karşıya kaldığı olgulardır. Ünlü yönetim düşünürleri, geçtiğimiz yüzyılda yaşanan değişimin “İnsanlık tarihindeki en büyük değişim” olduğu konusunda görüş birliğindedir (Erkut, 2001, s. 13-14). Tek bir dünya pazarı süratle oluşmakta ve tüm insanlar birer dünya vatandaşı haline gelmektedir. Küreselleşme sürecini doğuran ve sürecin temel dinamiği olan eğilimler, sanayi toplumundan bilgi toplumuna, işgücü ağırlıklı teknolojiden yüksek teknolojiye, ulusal ekonomiden dünya ekonomisine, merkezi yönetimden yerel yönetime, temsili demokrasiden katılımcı demokrasiye, hiyerarşiden şebeke ve sanal organizasyon yapılarına geçiş gibi sosyal, siyasal, ekonomik, yönetsel ve organizasyonel faaliyetlerde çeşitli transformasyonlar yaşanmasına neden olmaktadır (Naisbitt ve Aburdene, 1991, s. 11). Kısaca örgüt kültüründeki değişimlerin gerekçeleri kültürün değerlerinin, yönelimlerinin ve hedeflerinin değişmesi şeklinde özetlenebilir (Cameron ve Quinn, 1999, s. 9).

Organizasyonları değişime zorlayan faktörleri şu şekilde ifade etmek mümkündür (Eroğlu, 2001, s. 40):

- a. Küreselleşme ve rekabet,
- b. Bilgi, telekomünikasyon, üretim ve malzeme teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler,
- c. Örgüt üyelerinin bilinçlenmesi ve örgütlerden beklentilerinin değişmesi,
- d. Daha eğitimli ve bilgilendirilmiş organizasyon üyelerinin, daha iyi organize olarak yönetim sürecine dahil olma çabaları (Akova ve Tavukçuoğlu, 1997'den akt: Çalışkan, 2007, s. 17),
- e. Bilgi tabanlı ekonominin daha üst derecede farklılaşması ve örgütün yapısında meydana gelen bir dizi değişiklik,
- f. Organizasyonların dayandığı daha güçlendirilmiş zengin altyapı ve organizasyonlar arasında cereyan eden etkileşim,
- g. Yıllardan beri süre gelen, çalışanların yönetime katılma ve daha demokratik yönetilme isteklerinin artması ile, insan kaynaklarının bilgi ve becerilerinin; yaratıcı, yenilikçi, verimli ve kaliteli bir üretim ve hizmet süreci yaratılmasındaki rolünün daha iyi anlaşılması gerçekteşmeye başlaması,
- h. Uluslararası ve bölgesel entegrasyonlar,
- i. Değişen demografik yapı.

### **2.1.2.3 Değişimi Gerektiren Etkenler**

Örgütsel değişmeyi gerektiren etkenler literatürde dış etkenler ve iç etkenler olmak üzere iki ana kategoriye ayrılarak ele alınmaktadır (Wolff, 2005, s. 147).

#### **2.1.2.3.1 Dış Etkenler**

Örgütler çevrelerini bütünüyle kontrol altına alamazlar. Bu nedenle örgütü değişime zorlayan dışsal etmenlerin tespit edilmesi gereklidir (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 27).

Örgütleri değişime zorlayan dış etkenler şu şekilde sıralanmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s. 246-247):

a. Yasal Koşullar: Yasal koşullar zorlayıcı bir etkiye sahiptir. Örgütler toplumu düzenleyen, etkileyen gelenek töreler gibi doğal kuralların yanı sıra, ekonomi ve toplumun düzenini sağlayan yasa, yönetmelik, tüzük ve yönergelere de uymak zorundadırlar.

b. Toplumsal Koşullar: Toplumsal ve kültürel değişim, örgütler, ortakların yanı sıra, hizmet alıcılara, aracı kuruluşlara, devlete ve diğer örgütler vb. çeşitli baskı gruplarına karşı da sorumluluk yüklemektedir. Özellikle son yıllarda önemli bir sorun durumuna gelen kentleşme süreci, toplumsal koşulları değiştiren en önemli faktördür. Bu değişimin temelinde, nüfus, insan ilişkileri, aile yapısındaki değişimler ve kültürel sorunlar vardır (Ergun, 1979'dan akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 27). Toplumdaki değişen değerler, normlar ve anlayışlar, toplumsal kurumları özellikle eğitim örgütlerini etkilemekte ve değiştirmektedir (Çalık, 2003, s. 542).

c. Teknolojik Koşullar: Teknolojideki değişimler toplumsal hayatı ve buna bağlı olarak örgütlerde değişimi etkileyen önemli bir faktördür. Teknolojik gelişmeler insan unsurunun etkinliğini arttıran bir araç olmaktan çok örgüte kendini zorla kabul ettiren bir baskı faktörü olmuştur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s. 246). Değişimin ivmesinin artmasında en önemli sebep, bilgi ve iletişim teknolojilerinin ulaştığı noktadır. Artık, bilgiyi üretmek, kullanmak, iletmek, depolamak, yönetmek, paylaşmak ve bilgiye ulaşmak çok daha kolay, hızlı ve ucuz gerçekleşmektedir (Çalışkan, 2007, s. 20-21).

d. Ekonomik Koşullar: Ülke ekonomisinin yapısı değişim üzerinde etkilidir.

e. Doğal Koşullar: Hammadde, su, iklim, çevre kirliliği gibi faktörlerdir.

Örgütün dışında oluşan ve örgütü değişmeye zorlayan dış kaynaklı faktörlerin baskıları örgütsel değişmeyi gündeme getirebilir. Ayrıca ekonomik yapı ve bu yapıdaki değişimler, sektör çalışanlarındaki değişimler ve örgütün içinde bulunduğu ülkenin yasalarındaki değişiklikler de, örgütün değişmesinde etkili olabilir (Artan, 1997, s. 105). Yeni ekonomik düzen ve eğitim teknolojilerin rolü ve önemi örgütlere yeni fırsatlar tanımaktadır (Wolff, 2005, s. 149). Eğitim sistemi üzerinde yapılması istenilen

değişikler ve alınan yeni kararlarda, Milli Eğitim örgütünün parçaları olan okulların ve öğretmenleri değişim sürecine sokacağı sonucu çıkarılabilir.

Dış çevrede ortaya çıkan değişiklikler örgütü olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Başka bir ifadeyle örgütün performansının yükselmesine veya düşmesine neden olabilir (Artan, 1997, s. 105). Dış etkenler örgütlerdeki değişime hız katabilirler. Değişimler bazen hızlı çöktürelere sebep olabilir (Cameron ve Quinn,1999, s. 6)

### **2.1.2.3.1 İç Etkenler**

Örgüt, birbiriyle etkileşim içinde olan bazı iç unsurlardan oluşmaktadır. Bu iç unsurlarda meydana gelen değişim, örgütsel değişimin temel nedeni olarak kabul edilmektedir. Örgütleri oluşturan bu iç unsurlar arasında, yapı ile ilgili unsurlar, insanla ilgili unsurlar, teknolojik unsurlar ve örgüt amaçlarına ilişkin unsurlar sayılabilir (Çalık, 2003, s. 543). Örgütün kendi içinde oluşan bir takım durumlar ve bunların oluşturduğu baskılar da örgüt içi değişim kaynakları olarak ifade edilebilir. Örgütün büyüme ve gerileme içinde olması, örgüt içinde çalışanların iş yükünün artması veya azalması, alt-üst ilişkilerinin değişmesi, benimsenen liderlik tarzlarındaki değişiklikler, çalışanların örgüte ve yönetime karşı tutumları, örgüt kültüründeki değişiklikler, kullanılan teknolojinin değiştirilmesi ve bunun çalışanların performansını artırması veya azaltması örgüt içi değişim kaynakları olarak sayılabilir (Artan, 1997, s. 105-106).

Örgütleri değişime zorlayan, örgüt içi güçler Sabuncuoğlu ve Tüz tarafından (2005, s. 268-269) büyüme, örgüt birleşmeleri, gerileme, tepe yöneticilerinin değişmesi ve örgütsel eksiklikler olarak sıralanmıştır:

- a. Büyüme: Örgütler belli bir büyüklük sınırına kadar işlerini yürütebilmekte, bu sınırı aşması durumunda ise örgüt dengesinin bozulur ve değişim zorunlu hale gelir. Örgütte yetki, görev, sorumluluk, karar verme ve denetim alanı konularında çatışmalar çıkabilir.
- b. Örgüt Birleşmeleri: Örgüt birleşmeleri kadro yapısının yenilenmesini gerektirecektir. Bu durumda her iki örgütün de yapısının yeniden düzenlenmesini gerektirir.
- c. Gerileme: Örgütlerde, gerileme söz konusu olduğunda genellikle yönetim merkezi duruma getirilerek denetim yoğunlaşır.

d. Tepe Yöneticilerinin Değişmesi: Tepe yöneticisinin değişmesi sonucunda yeni gelen yöneticinin çalışma ortamındaki tutum ve davranışları bir önceki yöneticiden önemli boyutlarda farklı olması değişimi gerektirebilmektedir.

e. Örgütsel Eksiklikler: Örgütsel eksiklikler boyutlara büyüdüğünde değişim zorunlu hale gelir. Karar verme ve uygulamada yavaşlık, sık sık yapılan önemli hatalar, iletişim kopukluğu, örgütün çeşitli faaliyetlerinde sıkıntılar, aşırı merkezci yönetim politikası, yenilik ve yaratıcılık yoksunluğu, çatışmalar, koordinasyon sorunları, denetim alanının aşırı genişliği, denetim yetersizliği, amaçların belirgin olmaması, çalışan personelin değişmesi ve devamsızlıkların yüksek olması, hastalık olaylarının çokluğu, gerilim, iş ortamından hoşnutsuzluk vb. sebepler örgütsel eksiklikler olarak belirtilebilir.

Ayrıca değişim artık yalnızca yöneticilerin planlama ve eylemleri ile gerçekleşmesi mümkün olmadığı ve bu durumun başarılı bir değişim için yeterli bir yaklaşım olmadığı görülmektedir (Güçlü ve Türkoğlu, 2003, s. 158).

#### **2.1.2.4 Değişimin Çeşitleri**

Değişimin, farklı açılardan ele alınarak yapılmış sınıflandırmaları mevcuttur. Bunların başlıcaları şunlardır (Çalışkan, 2007, s. 18-20):

a. Plansız Değişim - Planlı Değişim: Değişme, planlanmış ya da planlanmamış olabilir, planlanmamış değişme, kaynak, bilgi ve deneyim yetersizliğinin sonucu olarak ortaya çıkabileceği gibi, doğa olaylarından da kaynaklanabilir. Planlanmamış değişmeler, çoğunlukla olumsuz sonuçlara neden olduklarından yıkıcı olarak değerlendirilebilir. Kimi zaman ise, planlanmış sonuçların beklenmeyen sonuçları olarak ortaya çıkar ve ani örgütsel yönetsel olaylara ve değişimlere neden olarak toplumsal-siyasal sistemde krizlere yol açabilir (Eren, 1989, s. 171-172). Planlanmamış değişme süreci, eğitim sisteminde bulunanlar için de olumsuzluklar yaratabilir. Normal zamanlarda toplumsal kurumları planlanmış değişmeye zorlayan siyasal sistem, bu sefer toplumsal kurumlar tarafından değişmeye zorlanabilir (Gökçe, 2009, s. 5).

Planlanmış değişme, sosyal sistemdeki işleyişi geliştirmek amacıyla işe koşulan bilinçli, kasıtlı ve işbirliğine dayalı çabaları içerir. Örgütsel açıdan planlanmış değişme; örgütsel etkinlik ve verimliliği arttırmak amacıyla birey zor ya da etkili değişimin ya da yeniliğin

yerine, kolay ve gösterişli olanın seçildiğinden çoğu zaman değişimin amacına ulaşamadığı belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2000). Bunun en önemli nedenleri arasında, “değişim yönetimi” ilkelerine uyulmaması ve değişim çabalarının etkili bir şekilde nasıl yönetilebileceği konusunda hissedilen bilgi ve deneyim eksikliği gösterilebilir (Karip ve Köksal, 1996, s. 254).

b. Makro Değişim - Mikro Değişim: Makro ve mikro değişim faaliyetleri ise, organizasyonda değişime konu olan hususların sayısı ile ilgilidir. Makro değişim, organizasyonun bir bütün olarak tamamının değişime konu olmasını ifade etmektedir. Organizasyon geliştirme olarak bilinen bu değişim birçok strateji ve tekniğin; organizasyonun bir bütün olarak performansının yükseltilmesi için kullanılmasını ifade etmektedir. Mikro değişim ise, organizasyon içinde, alt ve üst düzeyde herhangi bir konu ile ilgili değişimi yapmayı ifade etmektedir.

c. Zamana Yayılmış Değişim - Ani Değişim: Bazı örgütlerde değişimin gerçekleştirilmesi zamana yayılır ve adım adım hedefe ulaşılmaya çalışılır. Buna karşılık bazen de ani değişimin öngördüğü düzenlemeler kısa sürede tamamlanarak değişim gerçekleştirilmeye çalışılır (Koçel, 2003. s. 691).

d. Proaktif (Öngörücü) Değişim - Reaktif Değişim: Proaktif değişim, organizasyonun işlevselliğini ve rekabetçi çevreye uyumunu geliştirmeye yönelik, bilinçli değişim çabalarıdır (Kılınç, 2001, s. 2). Buna karşılık reaktif değişim, önceden tahmin edilen koşullara göre organizasyonda değişim yapmak değil, fakat fiilen karşılaşılan koşullara uyabilmek için değişim yapmaktır.

e. Geniş Kapsamlı Değişim - Dar Kapsamlı Değişim: Geniş kapsamlı ve dar kapsamlı değişimden vurgulanmak istenen, organizasyonda değiştirilmek istenen hususların sayı ve yaygınlığının geniş veya dar kapsamlı olmasıdır.

f. Pasif Değişim - Aktif Değişim: Pasif değişim, organizasyonun, dış çevresinde gelişen koşullara uyum sağlayabilmek için kendi bünyesinde değişim yapmasıdır. Buna karşılık aktif değişim, organizasyonun yenilik yaparak dış çevresini etkilemesi ve değiştirmesidir.

g. İyileştirme Şeklinde Adım Adım Değişim - Radikal Köklü Değişim: İyileştirilme şeklinde adım adım yapılan değişim, keskin bir şekilde yansımamakta yani iş süreçlerini değiştirilmesini ve çalışanların sanki eskinin devamı gibi gördükleri diğer durumları içermektedir. Radikal köklü değişim ise mevcut durumu tamamen ve radikal bir şekilde değiştirecek değişim çabalarını kapsamaktadır.

### **2.1.3 Örgütsel Değişim**

Örgütsel ve yönetsel açıdan değişme, bir örgütsel yapı öğelerinin birbiriyle ilişkilerinde önceki duruma göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir farklılaşma (Eren, 1989), örgütsel değişme, “Örgütün elemanlarında, alt sistemlerinde, bunlar arasındaki ilişkilerde ve örgütle çevresi arasındaki etkileşimde meydana gelebilecek her türlü değişme” olarak tanımlanmaktadır (Sağlam, 1979, s. 61). Örgütsel değişimde temel amaç, bir örgütün çevre içindeki pozisyonunu sürdürebilmesine veya bunu güçlendirmesine veya yenileyebilmesine olanak sağlayacak türden değişiklikleri meydana getirmektir. Bu aynı zamanda değişikliklerin sonuçlarının organizasyonun amaçları ile uygun bir duruma getirilmesi sürecidir. (Yeniçeri, 2002, s. 101).

Değişim, farklı zamanlarda farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Birtakım ihtiyaçlar sonucu araya kendiliğinden oluşan veya planlanarak oluşturulan değişimler söz konusu iken, zaman zaman üst üste gelen yoğun değişimlerden de söz edebiliriz. Toplumsal sistemler arasındaki etkileşim, örgütleri değişime zorlarken, bir yandan da örgütü ve çevresini bir bütün olarak kavrayan, örgütü devingen bir yapı olarak gören yönetim anlayışını da yaratmıştır (Ünal, t.y, s. 443). Bazı değişimler çok fazla rahatsızlık vermez, örgütsel büyüme, gelişme ve yenilik sürecinin bir göstergesi olarak, fark edilmeden ortaya çıkarlar. Bazı değişimler ise örgütsel yaşamı ve dolayısıyla kişi yaşamını çok derinden etkileyebilir ve kalıcı değişiklikler oluştururlar (Artan, 1997, s. 103).

Bilimsel gelişmelerin uygulamaya sokulması sonucu oluşan teknolojik gelişmelere örgütlerdeki değişim süreçlerini etkileyen bir unsur olarak kabul edilebilir (Sağlam, 1979, s. 61). Değişim bu gelişmelerden kişisel ve organizasyonel düzeyde etkilenebilir. Kişinin olumlu gelişmesi olumlu değişmeyi gösterir. Olumlu gelişmeler gösteren bir kişinin organizasyonda yer alması organizasyonu da olumlu bir şekilde etkiler. Bu

nedence, yöneticiler personelinin yaratıcılığını geliştirmek için aşağıdaki hususları yerine getirmelidir (Koçel,2003, s. 688-689):

- a. Yaratıcı davranışları destekleyen ve özendirilen bir çalışma ortamı yaratmalı
- b. Otokratik yönetim tarzından uzaklaşılmalı
- c. Çalışanlara kişisel olarak geliştiklerini hissedecekleri işler verilmeli
- d. Savunmacı davranışlardan uzak, açık ve samimi iletişimin bulunduğu bir çalışma ortamı geliştirilmeli
- e. Çalışanların sadece “kriz”leri çözen ve daima kısa vadeli sorularla uğraşan kişiler olmaları önlenmeli
- f. Çalışanları, karşılaştıkları her sorunu, yaratıcılıklarını gösterebilecekleri bir fırsat olarak değerlemeleri sağlanmalı,
- g. Yaratıcı davranış ödüllendirilmeli
- h. Çalışanların yeni fikirleri denemelerine imkan verilerek belli bir hata payı kabul edilmeli
- i. Çalışanların hata yapma korkuları giderilmeli
- j. Yeni fikirlere olumsuz yaklaşılmamalıdır.

Bir eğitim yöneticisi, eğitim örgütünü devingen kılan iç ve dış öğeleri tanımlayabildiği, bunlar arasındaki etkileşimin yoğunluğunu ve değişimin yönünü kestirebildiği ölçüde, değişme, onun açısından “beklenmedik” ya da “örgütü belirsiz bir yöne götürebilecek”, açıklanamayan bir süreç olmaktan çıkar. Örgütsel değişme “yöneticiye rağmen” değil, yöneticinin liderliğinde sürdürülen bir süreç haline dönüşebilir (Ünal, t.y, s. 443).

Organizasyonel değişimi yürütmek, örgütlerde her alanda yenilik yapmayı öngörmektedir. Organizasyonel değişim alanlarında öncelikli konular şunlardır (Düren, 2000, s. 231):

- a. Araştırma – geliştirme
- b. İnsan kaynakları
- c. Haberleşme ve bilgi – iletişim sistemleri

- d. Organizasyon yapısı
- e. Kararlara katılım mekanizması
- f. Araç gereçler
- g. Teknolojiler
- h. Hizmet süreçleri
- i. Stratejik yatırımlar

## 2.2 Eğitimde Değişim ve Vizyon

### 2.2.1 Eğitimde Değişim

İçinde yaşadığımız çağı tanımlayan en önemli özellik hızlı değişimdir. Ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda, siyasal ve toplumsal düzeyde ve teknolojik yapıda eskiden çok farklı değişimler ve yenilikler yaşanmaktadır (Çolakoğlu, 2005, s. 64). Toplumsal – siyasi sistemlerde kritik siyasi, ekonomik ve ideolojik olaylar ani gereksinimlere ve bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik birtakım sorunlara, toplumu değerlerinin değişmesine bu bağlı olarak yeni ideolojik sistemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum sorunlar eğitim dahil tüm toplumsal kurumları etkileyerek onları değişmeye zorlamaktadır (Pastuovic, 1993; Stone ve Scheneider, 1971’den akt: Gökçe, 2009, s. 3). Çevreye karşı duyarlı olma, özel ya da kamusal alanda uzun dönemli planlar yapabilme, kendi ihtiyacını karşılayacak birimleri oluşturma ve teknik bilgi ve becerinin değerini anlama, mesleki kurumlar ve yüksek öğretimde ideal değerler geliştirme önem kazanmaktadır (Pastuovic, t.y’den akt: Tuğlacı, 1980).

Ünlü filozof Herakleitos’un “Değişmeyen tek şey değişmektir.” özdeyişi örgütler için şu şekilde farklılaştırarak ifade edilmiştir; Değişmeyen belki de tek şey; örgütlerdeki bazı kişilerin her şeyin, her zaman, olduğu gibi kalacağı düşüncesine saplanıp kalmalarının ortaya çıkaracağı başarısızlıktır. Örgüt hayatındaki pek çok olgu gibi değişim de, ona uymasını bilmeyenleri mahveder (Yeniçeri, 2002, s. 101). Günümüzde çok sayıda kurum ve yöneticisi, değişime karşı çıkılmasını kendilerinin en büyük sorunu olarak

görmektedir. Halbuki değişim hep olacak, çalışanların, ilgili alanların çoğu değişime ayak uydurmayacak, bulunduğu yerde devam etmeyi isteyecektir. İnsanların en önemli özelliklerinden birisi de kendilerine dışarıdan dayatılan değişikliklere karşı çıkmaları, ürettikleri fikirleri sahiplenmeleridir (Rush, t.y'dan akt: Taş, 2007, s. 188).

Toplumların tarihine bakıldığında, meydana gelen bazı siyasi, ekonomik, kültürel, teknolojik değişmelerin eğitimi de etkilediği görölr. Toplumsal yaşama ilişkin bazı değişmeler kendiliğinden plansız bir biçimde, bazıları ise devlet, hükümetler, kurumlar tarafından planlı bir biçimde gerçekleştirilir (şişman, 2006, s. 196). Değişme kavramı gibi yenileşme ve inovasyon kavramları da kalkınma kavramı ile ortak anlamlar taşımaktadır. Kalkınma, insanların ekonomik gereksinmelerinin yanında, aynı zamanda sağlık, sosyal güvence, yönetim biçimi gibi sosyal ihtiyaçları ile de ilgilidir. Bu anlamda ele alındığında geri kalmış ölkeleri içinde buldukları koşullardan kurtaracak olan şey planlı yenileşmedir. Başarılı bir kalkınma, toplumu ve kurumlarını değişim bilincine kavuşturmaya dayanır. Yenileşme bilincinin oluşmasını sağlayan ilk kurumsal yapılar da eğitim örgütlerinden oluşmaktadır. Öyleyse yenileşmenin temelinde "eğitim" yatmaktadır (Taş, 2007, s. 184).

Türk toplumunda, özellikle Osmanlı döneminde 2. Mahmut döneminden başlayarak toplumsal yaşamın bazı alanlarında değişim hareketlerine içerisine girilmiş, yenileşme döneminden başlayarak Batılı ölkeleri model almak suretiyle birçok alanda özellikle eğitim kurumlarında planlı değişiklikler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (şişman, 2006, s. 196).

Eğitim alanı, bazı alanlardaki değişmelerden (bilim, teknoloji, yeni uzmanlık alanları, toplum beklentileri vb.) etkilenmekte, buna göre de kendi içinde bazı değişmeleri gerçekleştirerek (eğitim sistemleri, eğitimin amaçları, öğretim araç ve yöntemleri, yeni programlar, yeni okullar vb.) toplumsal değişmelere uyum sağlamaya çalışmaktadır. Eğitim, toplumsal değişmelerin doğurduğu bazı sorunların üstesinden gelmek, toplumsal değişmeler sonunda insanları yeni durumlara uyarlamak, değişmelerin gerekli kıldığı insan tipini yetiştirmek için de bir araç olarak görölmektedir (şişman, 2006, s. 197).

Eğitimde yenileşmeyi gerçekleştirebilmek için, okul öncesi eğitimden yükseköğretime, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminden, toplumun her kesimini ilgilendiren yaşam boyu eğitime kadar yeniden yapılandırılma çalışmaları yapılmalıdır. Bu yapılandırmada, eğitimin felsefi, ekonomik ve toplumsal temelleri üzerinde önemle durulmalıdır. Ayrıca öğrencilerde girişimcilik, problem çözme, takım çalışması, rakamları yorumlama, gelişmeleri takip etme, yeni teknik ve bilgilere erişim yöntemlerini kullanma, hem teknik hem de yönetsel konularda en iyi uygulama örneklerini özümseyecek eğitim ortamları oluşturularak yenileşmeler sağlanmalıdır (Elçi, 2007, s. 96-97). Eğer bu unsurlara dikkat edilmezse, eğitimden beklenen kazanımlarda, verimlilik azalacak çeşitli sorunlarla karşılaşılacaktır (Taş, 2007, s. 185).

Örgütlerde yenilikler devamlı olmalıdır. Bu yenilikler ülkelerin gelişmesi ve insan kaynaklarının nitelik kazanması açısından da önem taşımaktadır. Ancak her zaman örgüt içinde yapılması gereken yeniliklerin önüne engeller çıkmaktadır. Bu engellerin ortaya çıkma sebeplerinin bazıları şöyledir (Taş, 2007, s. 188):

- a. Ekonomik
- b. Kültürel öğeler
- c. Grup körlüğü
- d. Menfaat grupları
- e. Gelenekler

Milli Eğitimin amaçlarına uygun olarak, eğitimi geliştirerek daha nitelikli öğrenciler yetiştirmek de eğitim yönetiminin amacıdır. Eğitim örgütü, toplumsal değişmelere, bilim ve teknolojideki gelişmelere uygun olarak eğitimin niteliğini sürekli geliştirmek zorundadır. Tersine olduğunda, ulusu çağdaş düzeyin üstüne çıkaracak kalkınma çabalarına, eğitimin katkısı gerektiğince sağlanmaz (Başaran, 1996, s. 13). Okullar da Milli Eğitim ile beraber bilim ve teknolojide meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalıdır. Başarılı değişim için çalışanların değişimin gerekliliğini anlamış ve içselleştirmiş olmaları gerekir. Bu bağlamda değişimin ne getireceği konusunda ikna olan ve değişimin kaçınılmaz olduğuna inanan öğretmenler değişimin sağlanmasında aktif rol alırlar (Macaroğlu ve Cenker, 2011, s. 3).

Eğitim kurumları, sürekli bir değişme olgusu ile karşı karşıyadırlar. Eğitimde yaşanan değişimin başarısı, büyük ölçüde değişime taraf olan öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer ilgililerin değişime inanmalarına ve değişim sürecine gönüllü katılmalarına bağlıdır. Değişimin başarısında, değişiminden etkilenecek kişilerin somut destekleri önemli bir sürükleyici güçtür (Çalık, 2003, s. 553). Eğitimde değişimin başarısı için, değişim uygulayıcılarının değişime karşı olumsuz tutum ve tavır sergilemekten vazgeçip, değişimin başarısına inanmaları önemlidir. Bu anlamda, eğitimde değişimin etkili şekilde yönetilebilmesi için şu hususlara dikkat etmek gerekir (Werner, 1993, s. 237-241):

- a. Değişim, mümkün olduğu kadar örgüt güçleri üzerine inşa edilmelidir.
- b. Değişimle amaçlanan hedeflere ulaşmak için, nelerin yapılması gerektiği belirlenmeli ve yalnızca gerekli değişimler yapılmalıdır.
- c. Değişimin kabul edilmesi için baskı yapılmamalı ve acele edilmemelidir.
- d. Değişimin uygulanma aşamaları, büyük bir özenle planlanmalıdır.
- f. Değişim sürecinde, bir parçada esnek olunmalı, beklenmeyen sonuçlara göre yeni değişiklikler uyarlanabilmelidir.
- e. Değişimin içselleştirilmesi için çaba harcanmalıdır.
- f. Değişim süreci, yakından izlenmeli, etkili ve sistematik bir değerlendirme yapılmalıdır.

### **2.2.2 Eğitimde Vizyon**

Eğitimde değişimin gerçekleşebilmesi için eğitim örgütlerinin bir vizyonunun olması gerekir. Bu nedenle de vizyonun ne olduğu çok iyi bilinmelidir (Cenker, 2008, s. 52).

- a. Vizyonun Tanımı: Vizyon yaşamın her anını anlamlaştıran, her ana anlam veren bir ışıktır. Kişiyi motive eden, heyecanlandıran, mükemmeli yaptıran bir güçtür. Vizyon değerlerinin yarattığı bir imgedir. Kısacası vizyon geleceğe yön veren uzun vadeli düşünmeyi sağlayan bir sözleşmedir (Özden, 1998, s. 41-44). Bireyin, ailenin, şirketin ve bir okulun yaşamı vizyonu olduğu ölçüde anlamlıdır (Cenker, 2008, s. 52). Vizyon, okulda çalışanlarda coşku ve bağlılık yaratır. Okula, yöneticiye ve çalışanlara enerji

verir. Okulun geleceğine yol gösterilir, yani ufuk çizer. Kısacası vizyon, okul için uzun dönemli düşünmeyi sağlar (Erdoğan, 2002, s. 78). Okulun geleceğinin görülmesine ışık tutar. Okullar, vizyonu olduğu sürece anlamsız sorunlarla boğuşmaz ve ayrıntılar arasında boğulmaz. Sorunlar kolayca ve kendiliğinden çözülebilir. Vizyon sayesinde bir heyecan yakalanabilir (Cenker, 2008, s. 52).

b. Vizyonun oluşturulması: Kalıcı başarı yaşayan örgütler, strateji ve uygulamalarıyla değişen dünyaya sürekli uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da değişmeyen bir temel amaca ve temel değerlere sahiptir. Vizyon neyin korunacağı ve neyin değişeceği konusunda kılavuzluk yapar. Yeni ve belirleyici bir çerçeve, günümüzdeki belirsiz vizyon kavramına büyük oranda açıklık ve kesinlik katacaktır. Bu çerçevenin iki temel bölümü vardır: Çekirdek ideoloji ve tasarlanan gelecek. Çekirdek ideoloji, bir örgütün temel değerleriyle temel amacını birleştirir. Bu temel değerler bir örgütün gerekli ve kalıcı öğretileridir, rekabette dezavantaj haline gelse bile bağlı kalınan değerlerdir; temel amaç örgütün temel varlık nedenidir. Vizyon çerçevesinin ikinci bileşeni tasarlanan gelecektir. İlk olarak, bir örgüt cesur ve geniş görüşlü hedefler saptamalı, daha sonra bu hedeflere ulaşmanın ne anlama geleceğini canlı tariflerle dile getirmelidir (Collins ve Porras, 1999, s. 29-30).



**Şekil 2.1. Vizyon Çerçevesinin Birleşenleri (Collins ve Porras, 1999, s. 30).**

c. Vizyonun Geliştirilmesi: Vizyon bir süreçtir ve belirli ilkelere uyularak geliştirilmelidir. Vizyon genel olarak eğitimin özel olarak da okulun değerlerini içermelidir (Cenker, 2008, s. 53). Vizyon misyonsuz olmamalıdır. Misyonsuz vizyon bir anlam ifade etmez. Örneğin; Atatürk'ün batılı ve çağdaş bir toplum yaratma projesini

bir vizyon olarak düşünürsek, harf ve kıyafet devrimlerini de misyon olarak düşünebiliriz (Özden, 1998, s. 56).

Misyonun amaçlar, hedefler ve eylemler ile genelden özele doğru şekillenmesi gerekir. Yani değerler vizyonun, vizyon misyonun, misyon hedeflerin, hedefler eylemlerin bir sonucudur. Vizyon herhangi bir yerden olduğu gibi kopya edilmemelidir. Vizyon, okulun üst düzey yöneticilerinden alt düzeye kadar herkesin katılımı ile geliştirilmelidir. Vizyon kurumdaki herkes için herhangi bir belirsizliğe yer vermeyecek açıklıkta olmalıdır (Cenker, 2008, s. 53). Vizyonun geliştirildikten sonra kurumsallaşması için öncelikle misyon ortaya konmalı, zamanla uygulamaya yönelik standart kural, program ve politikaların açıklık kazanmasıyla da uygulanmalıdır. Vizyonsuzluk, yaptığı işten ve işin ne anlama geldiğinden haberdar olmamadır. Bir okulun vizyonu yoksa, kurumsal anlamda başının dönmesi ve önünü görme yeteneğini kaybetmesi muhtemeldir. Tabi ki vizyonsuz bir okulda gerçekleştirilecek yeni girişimlerin önünün tıkanması da beklenebilir (Erdoğan, 2002, s. 79).

### **2.2.3 Eğitimde Değişim Süreci**

Tüm örgütler kuruldukları andan, olgun duruma gelinceye kadar birtakım aşamalardan geçmek zorundadırlar. Zaman zaman büyüyerek, zaman zaman da küçülerek dinamik dengelerini korur ve değiştirirler. Tüm örgütlerin geçirmek durumunda olduğu bu aşamalar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Artan, 1997, s. 106-117):

- a. Örgütsel büyüme ve gerileme
- b. Örgütsel başarı veya başarısızlık
- c. Örgütsel gelişme
- d. Direnme
- e. Örgütsel gelişme teknikleri

Örgütsel değişim çalışmalarında en çok kullanılan kaynak Kurt Lewin'in modelidir. Güç alanı olarak tanımlanan bu modelde örgüt yapısı içindeki davranış düzeyleri ve aşamaları dinamik bir şekilde ele alınır (Artan, 1997, s. 104). Organizasyonel değişim, organizasyonda iş yapma alışkanlıklarının daha farklı bir şekle dönüştürülerek

verimliliğin artırılmasıdır. Organizasyonda değişimi isteyen ve değişime karşı olan güçler vardır. Değişim üzerinde yaptığı araştırmalarda bu güçler arasındaki dengenin değişimi isteyen güçler lehine bozulması ve değişimi engelleyen güçlerin azaltılmasıyla değişimin başlayabileceğini belirtmiştir (Lewin, 1951'den akt: Wolff, 2005, s. 146).

Her değişim durumunda değişimi teşvik eden ve hızlandıran itici güçler ile değişime karşı gelen sınırlayıcı güçler bulunmaktadır. Bu güçlerin belli bir denge durumunda olması örgütün hep aynı şekilde kalmasını sağlayacaktır. Ancak bu güçlerin oluşturduğu denge durumu bozulursa, sınırlayıcı güçlerin toplamı ile itici güçlerin toplamı arasında bir dengesizlik yaratılabilirse değişim gerçekleşecektir. Dengesizlik durumu bir gücün öneminin, yönünün değişimiyle ya da yeni bir gücün eklenmesiyle oluşabilir (Artan, 1997, s. 104). Kurt Lewin, değişim sürecinin birey ve grup başarısına ilişkin çözümlemesinde üç aşama önermiştir. Bunlar (Bumin, 1979, s. 41-42):

a. Çözülme (unfreezing): Davranış kalıbını çözenin amacı, birey ve grubu teşvik etmek ve değişim için hazırlamaktır. Birinci aşama olan çözülme var olan durumun yani var olan davranışların ortadan kaldırılmasını amaçlar. Bu aşamada birey ve dolayısıyla örgüt eski alışkanlıklarından koparılmaya çalışır. Böylece yeni seçeneklerin benimsenmesine hazırlanılır.

b. Hareket - değişme (moving): Yeni bir davranış kalıbına yönelme veya hareket olarak adlandırılan ikinci aşamada ise bireylere yeni davranış kalıpları önerilir. Burada *benzeme* ve *benimsetme* olarak adlandırılan iki tür mekanizma çalışır (Artan, 1997, s. 104).

c. Yeniden Dondurma (refreezing): Yeni kazanılan davranışın, bireyin kişiliği veya süre gelen duygusal ilişkileri ile "kalıp davranış" olarak bütünleşmesinden oluşan süreç "yeniden dondurma" olarak tanımlanır. Bu aşamada ise, yeni kazanılan davranışın bireyin kişiliği ve duygusal ilişkileriyle bütünleşmesi amaçlanır (Artan, 1997, s. 104; Bumin, 1979, s. 42).

Modern yönetim yaklaşımında organizasyonel değişim organizasyonel gelişim olarak yer almaktadır. Organizasyonel gelişim, organizasyon yapılarında meydana gelen değişiklikler sonucunda iyileştirilmesi, karar verme kültürünün değişmesi, problem çözümede daha gayretli olup çözüm alternatiflerinin düşünülmesi, geleceğe uyum

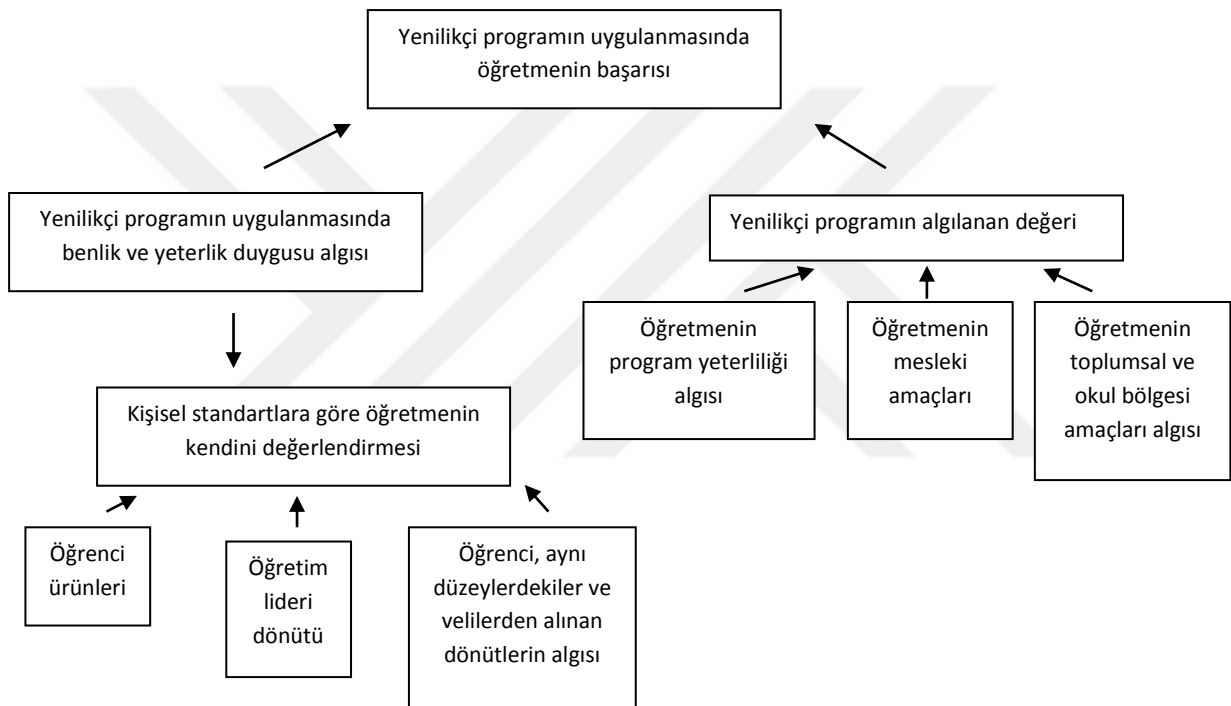
sağlayacak bir yapıya sahip olunması, gelişen teknolojiye ayak uydurması, “insan” faktörünün organizasyondaki etkilerinin araştırılması, insanın gelişimini ve organizasyona katılımının sağlanması, takım kültürünün geliştirilmesi ve verimliliğinin artırılmasıdır (Luthans, 1992. s. 609-624). Organizasyonel gelişim sürekli olarak adım adım ilerleyerek ve her seferinde küçük bir ilerleme ve iyileştirme kaydederek elde edilebileceği gibi radikal değişikliklerle gerçekleştirilebilir. İlk yaklaşımda Japonca “kaizen” olarak literatüre geçen “sürekli iyileştirme”dir. Örgütün performansını etkileyen sürekli iyileştirme kaliteyi bilincini oluşturur ve her süreçte hatalar düzeltilerek “sıfır hata”ya yaklaşılır (Drucker, 1996. s. 186-193). Örgütlere rekabet avantajı kazandıracak küçük ama orjinal değişiklikler önemlidir. Mürekkepli yazıcıdan laserli yazıcıya geçmesini sağlayan küçük buluşu ile bilgisayar sektöründe liderliğini korumuştur (Wolff, 2005, s. 146).

Organizasyonda değişim üst yönetim tarafından desteklenir. Ancak sadece üst yönetimin desteği yeterli değildir (Luthans, 1992, s. 610). Değişim çalışanın isteği ve katılımıyla olursa daha çok verim elde edilir (Wolff, 2005, s. 146). Değişim, değişim lideri tarafından yönetilir. Değişim lideri akıl hocasıdır ve çalışanları eğitir, kariyerlerinde, yaşamlarında önemli bir rol oynar. Organizasyonda değişim liderine değişimi hızlandırmak amacıyla gönüllü olarak görev alan değişim ajanları yardım eder (Luthans, 1992, s. 609-624). Değişim ajanları değişime karşı direnci kırar ve organizasyonun kaosa sürüklenmesini önler. Organizasyonda kaos, değişim tarafları ile değişime karşı olanların organizasyonu ikiye bölmektedir. Değişime direnenler yeni beceriler geliştirmek, yeni şeyler öğrenmekten korkarlar. Değişimi yavaşlatacak eylemlerde bulunurlar hatta bazen değişimden vazgeçilme boyutuna getirirler. Sonuç olarak hem kişisel hem de organizasyonel gelişim durur (Wolff, 2005, s. 147).

### **2.2.3.1 Etkili Öğretim ve Değişme Süreci**

Etkili bir eğitim sistemi oluşturmada uluslararası iki bilgi kaynağı büyük değer taşıyacaktır. Birincisi etkili okullar üzerinde yapılan uluslararası araştırmalar. İkincisi de gelişmekte olan ülkelerde eğitimde nitelik araştırmalarıdır (Karip ve Köksal, 1996, s. 245).

Etkili öğretim ve etkili öğretmenlik temelde bir değişme, gelişme olayıdır. Öğretmen tarafından yenilikçi bir programın uygulanması modeli iki ana parçadan oluşmaktadır. “Öğretmenin yeniliği uygulaması için benlik yeterliğini algılaması” ve “Yenilikçi programın öğretmenin algıladığı değeri” dir. Modele göre bunlardan her biri bir dizi durumsal ve kişisel etken tarafından etkilenmektedir. Öğretmenin programın uygulanmasında benlik yeterlik duygusu, programın gerektirdiği görev ve davranışları ne derecede iyi yapabileceği algısıdır (Balcı, 2002, s. 169).



**Şekil 2.2. Yenilikçi Bir Programın Uygulanmasında Öğretmen Başarısı Faktörleri Kavramsal Modeli (Stern ve Wang, 1985'ten akt: Balcı, 2002, s. 170).**

Araştırmalar göstermiştir ki öğretmenler kendi varolan amaçları ile tutarlılık gösteren fikirleri özümlemekte ve uygulamaya koymaktadırlar (Good, Orows ve Ebmeire, 1983; Doyle ve Ponder, 1977; Spark, 1983'ten akt: Balcı, 2002, s. 169-170). Bununla birlikte öğretmenin yeni bir programa ilişkin tutumu, programın öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin inancı tarafından etkilenmekte (Guskey, 1986'dan akt: Balcı, 2002, s. 170), değişmeyi uygulamak, bireyin kendi benlik yeterlilik duygusundan bağımsız olarak,

programın çalışabilir ve çalışacağı konusunda güvenlik duygusu gerektirmektedir (Fullan, 1982'den akt: Balcı, 2002, s. 168).

### **2.2.3.2 Okul Geliştirme ve Değişirme Süreci**

Okuldaki bir değişme programının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü vardır. Öğretmen değişme için yetiştirilir ve ona yönetsel destek verilirse, değişmenin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmakta ve değişmeyi uygulamaya geçirebilmektedir (Joyce ve Showers, 1980, s. 385).

Değişme anlık olmayıp uzun dönemli bir süreçtir. Okul değişiminin merkezindedir. Okul geliştirme, sadece değişmeye odaklanma ile yetmemekte, okulda kültür değişimini, çalışanların yeni bilgi ve beceri kazanmalarını, tutum, övünç ve değerlerini değiştirmelerini gerekli kılmaktadır. Uyumlu bir değişme modeli, vizyonun yön vermesini, kurallar yerine yargıların rehberlik etmesini ve kendine sorumlu bir değişme anlayışını, takı odaklı ve esnek bir değişmeyi ve liderliği gerektirir (Halsall, 1998'ten akt: Balcı, 2002, s. 172).

Etkili okul araştırmaları göstermektedir ki etkili öğretim bir değişme; bir yenilik demektir. Bulgulara göre öğretmenin, bu yenilik konusunda kendini yeterli görmesi derecesi, sonra da yeniliğin değerine ilişkin algısı yeniliğin uygulanma ve tutunmasında önemli rol oynamaktadır. O halde bir okul etkili kılınmak isteniyorsa öğretmenlerin bu yeniliğe ilişkin bu boyutlardaki algılamalarının hesaba katılması gerekli olacaktır (Balcı, 2002, s. 175).

### **2.2.4 Türk Eğitim Sistemi ve Değişim**

Tüm ülkeler, eğitim sisteminin bütününe ya da belirli kısımlarını değiştirme çabası içine girmektedir. Son otuz yıldır, programlı öğretim, açık okullar, açık sınıflar, bilgisayara dayalı eğitim uygulamaları gibi çoğu ülkelerde birçok yenilikler denendi (Yalçın, 2002, s. 17). Türk eğitim sisteminde değişim genellikle tepeden başlatılan bir süreç olagelmıştır. Eğitim tarihinin incelediğimizde, Osmanlı'dan bu yana merkezden başlatılan ve yürütülen sayısız değişim girişimlerinin olduğunu görmek mümkündür (Bursalıoğlu, 2002, s. 145-155). Türkiye' de de biriken eğitim sorunlarının çözümü için

değişim hamlelerine başvurulmuştur. Başa geçen iktidarların çoğu eğitimi değiştirmeye çalışmıştır. Eğitim sistemine yön vermek amacıyla düzenlenen Milli Eğitim Şuralarının hepsinde eğitim sistemi ve okulların yapısını yenileştirmeye yönelik öneriler geliştirilmesine rağmen değişimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda bir arayışın olmadığını anlaşılmıştır. Yani değişimin bir süreç olarak nasıl gerçekleştirileceği konusunda bir kurumsallaşma olmamıştır (Cenker, 2008, s. 60). Günümüz koşullarında zaman içinde hızla oluşan gelişmelere ayak uydurabilmek için sistemin değişmesi konusunda insiyatifin sadece merkeze bırakılması pek işlevsel görülmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişim ihtiyacı, merkezi birimlerin dışında tabanda da hissedilebilmeli ve başlatılabilmelidir. Bu nedenle eğitim sisteminin işleyişini, merkezi kontrol ve yönlendirmeden kurtararak tabana açıp, halkı ve kurumları, gerektiği zaman değişimi kendilerinin gerçekleştirebileceği konusunda bir güvene ve rahatlığa kavuşturmak gerekirken aynı zamanda eğitim sisteminde tepede toplanan yetki ve sorumluluklar azaltılmalı ve dağıtılmalıdır (Bursalıoğlu, 2002, s. 145-155).

Türk eğitim sisteminde değişimi zorlaştıran bir diğer etken de ülkedeki kamu yönetimi ve memur anlayışıdır. Değişimin gerçekleştiği kurumlarda çalışan personelin daha fazla enerji harcaması gerekir. Oysa özellikle kamu sektöründe çalışan personel, başarısına ve verimine ve ekstra çalışmasına bakılmaksızın aynı haklara ve şartlara sahiptir. Böyle bir anlayışla bireyleri değişim konusunda heyecanlandırmak ve yönlendirebilmek zor olabilir (Özdemir, 2000, s. 56).

Değişim sürecinde ihtiyaçların iyi bir şekilde belirlenmesinin önemli bir süreç olduğundan bahsedilmişti. Ancak, Türk eğitim sisteminde ihtiyaçların etkili ve doğru bir şekilde belirlenebildiğini söylemek zordur. İhtiyaçların etkili bir şekilde belirlenememesine neden olarak, ülkemizdeki eğitimciler, asıl görevleri olan öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmayı bir kenara bırakıp, kendilerine göre toplumun ihtiyacı olan insan tipini yetiştirme gayretine girmeleri gösterilebilir (Ekinci, 1996, s. 14). Dolayısıyla eğitimdeki değişim girişimlerinde önemli bir unsur olan toplumun ihtiyaçlarının eğitimcilerin yanında toplum tarafından belirlenmesine dayalı bir yapı ve anlayışın kurulması gerekmektedir. Bu şekilde eğitimde ihtiyaçlar doğru bir şekilde belirlenir. Eğitim sistemimizde öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin

fedakarlıkta bulunmalarını gerektiren değişim girişimlerinde sözü edilen kitlelerin fedakarlık yapma konusunda gönüllü olup olmadıkları hesaba katılmamaktadır (Cenker, 2008, s. 61-62).

Yeniliklerin uygulanmasında, değişime karşı direnç her zaman olması beklenir. Türk eğitim sisteminde değişmeler elbette olmalıdır. Ancak karşımıza çıkacak; örgütte rutin yapılan işleri, gelenekleri, prosedürleri, iletişimsizliği hatta bölümler arası çatışmaları da temsil eden, Scott'un dediği gibi dört köşe tekerlekleri yuvarlak tekerlekler haline getirmek için şunlara dikkat etmek gerekir (Taş, 2007, s. 189-190):

a. Yeniliği sürdüren yöneticinin ve diğer çalışanların iletişim becerisini güçlendirmek: Değişimin çalışanlara neler sağlayacağı, onların işlerini nasıl kolaylaştıracağı iyi iletişim kurularak anlatılırsa dirençte o oranda azaltılmış olur. Çalışanların değişime ortak olmaları, bunun savunucuları haline gelebilmeleri ancak planlı bir iletişimle mümkündür.

b. Geleneksel düşünceye karşı eğitim vermek: Çalışanların örgütsel değişim aşamasında özellikle teknolojik yenilikler konusunda bilgileri olmazsa ve neyi nasıl yapacaklarını bilmezlerse ondan uzlaşma söz konusu olacağı için direnç gelişecektir. Örgütlerde değişime karşı oluşan direnci azaltmak için planlı bir eğitim programı hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Eğitimi planlarken şunlara dikkat edilmelidir (Hussey, 1997, s. 41-42):

- Değişimden sonra çalışanların işi ne kadar farklılaşacaktır?
- Kişilerin bilgi ve becerileri yeni koşullar için uygun mudur?
- Eğitim çalışması yeterince verimli olabilecek midir?

c. Yenileşmenin her aşamasında katılımcılığı sağlamak da önemlidir: Katılımın örgüt üyelerinin değişimin planlanması ve uygulanmasında etkin rol oynamaları demektir. Çalışanların değişim konusundaki kararlara katılması sonucu yapılacak yeniliğin hem örgütün hem de çalışanların amaçlarının bağdaşmasına; yönetimle astlar arasında olması muhtemel çelişkilerin de giderilmesine hizmet edecektir (Özkan,2003, akt: Taş, 2007, s. 191). Katılımı planlarken şunlara dikkat edilmelidir (Hussey,1997, s. 39-40):

- İçinde bulunan koşullarda katılım sağlanmalı mıdır? Niçin evet? Niçin hayır?

- Katılımı engelleyen koşullar var mıdır? Varsa bunlar ortadan kaldırılabiliyor mu?
- Kimler katılmalıdır?
- Katılımın boyutu nedir?
- Katılım ne şekilde olmalıdır?

d. Birey ya da bireylerin ihtiyaçlarını, tutumlarını, inançlarını ve örgütsel güçlerini hesaba katmak,

e. Değişmede üst yönetimin beklentilerinin daha önemli bir güç olduğunu bilmek ve ona göre davranmak,

f. Çalışanların değişme ihtiyacını ortak olarak algılamalarını sağlamak,

g. Değişmeye karşı olanların grup davranışlarını azaltmaya çalışmak.

h. Sürekli geri bildirim vermek,

i. Değişim için dürüst ve samimi olmak gerekir.

Türk eğitim sisteminde yenileşme girişimlerinin etkili olabilmesi için değişime engel olan (dört köşe tekerleklerin) ekonomik, psikolojik, kültürel, siyasal vb. alanlardan kaynaklı dirençlerinin en aza indirilmesi çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar yapılırken; çalışanların tamamının yenileşme girişimine ortak edilmesine, katılımcılıklarının sağlanmasına yenileşmeyle ilgili sürekli geri bildirimlerin verilmesine, çalışanların kurum için değerli olduğunun hissettirilmesine, yönetici ve çalışanların iletişim becerisinin güçlendirilmesine, geleneksel düşünceye karşı çağdaş bir eğitimin verilmesine dikkat edilmelidir. Türk Eğitim sistemindeki yenileşme çabalarının sonuçlarının olumlu olması ülkemizin her alanda ihtiyacı olan dönüşüme en büyük katma değeri sağlayacağı unutulmamalıdır (Taş, 2007, s. 191-192).

Toplum hızla değişirken, buna paralel olarak eğitim kurumları, yeni programlar hazırlayarak bir yandan kendilerini değiştirmek, diğer yandan da toplumsal değişimin olumlu yönde gelişmesine yardım etmek durumundadır. Bunun için çalışanların tamamının yenileşme girişimine ortak edilmesine, katılımcılıklarının sağlanmasına yenileşmeyle ilgili sürekli geri bildirimlerin verilmesine, çalışanların kurum için değerli olduğunun hissettirilmesine, yönetici ve çalışanların iletişim becerisinin

güçlendirilmesine, geleneksel düşünceye karşı çağdaş bir eğitimin verilmesine dikkat edilmelidir. Türk Milli Eğitimi, önemli ölçüde örgütsel değişme ihtiyacı duymakta, ancak bu ihtiyacın çok az bir bölümü karşılanabilmektedir (Çalık, 2003, s. 553-554). Türk Eğitim sistemindeki yenileşme çabalarının sonuçlarının olumlu olması ülkemizin her alanda ihtiyacı olan dönüşüme en büyük katma değeri sağlayacağı unutulmamalıdır (Taş, 2007, s. 191-192).

## **2.3 Eğitimde Değişime Direnme**

Yaşanan hızlı değişim sürecinde başarılı olabilmek ancak değişimin gereğini ve nedenini iyi görebilmekle mümkündür (İbicioğlu ve Turunç, 2004, s. 27-41). Değişimin benimsenmesi ve başarısı, beyinlerde başlamalı düşünsel devrimin gücüyle orantılı olmalıdır. Günün artan değişim ihtiyacını karşılayacak yaklaşımın temelinde süreklilik arz etmesi ve bütüne yayılan değişim çabaları önem arz etmektedir (Çalışkan, 2007, s. 11). Bu iki boyutta dikkat edilmediği takdirde direnç ile karşılaşmak kaçınılmazdır.

### **2.3.1 Değişime Karşı Direnme**

Her yeni süreç gibi değişim de örgütler açısından yabancılaşma, çatışma, kriz vb. sorunları da beraberinde getirmektedir (Yeniçeri, 2002, s. 99). Eskinin yerine yeninin geldiği yerde değişim söz konusudur. Bu nedenle değişim, eskiden yeniye yolculuk etmekle, yeni bir yarın uğruna dünü geride bırakmakla ilgilidir. Eskiden yeniye nasıl geçileceğine ilişkin süreçler, özellikle yeni şeyler öğrenmeyi gerektirir ve bu geçiş süreci hata yapma riski taşıyabilir ve doğal olarak endişelendirir (Tüz, 2004'ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 29). Bu nedenle bireyler değişime karşı direnme gösterebilirler. Örgütler, yaptıkları uzun vadeli planların başarı ile sonuçlanmasını sağlamak, olaylar karşısında esnek ve dengeli bir faaliyet gösterebilmek için çevrelerinde dinamik bir çalışma içerisinde bulunurlar. Eğer örgütte dinamizm, esneklik ve uyabilme yeteneği yoksa o zaman büyük bir tehlike ve durgunluğun doğmasına neden olunabilir (Eren, 2010, s. 229-230).

Örgütsel gelişme çalışmalarında çoğu zaman örgüt üyeleri tarafından direnç gösterilebilir, bu direnç açık - gizli, aktif – pasif ya da doğrudan - dolaylı bir şekilde

olabilir (Yeniçeri, 2002, s. 115). Örgütsel gelişme çalışmalarının başarılı olması ve dirençleri en aza indirmek için en yaygın kullanılan yöntem eğitimidir. Değişimin amaçları bireylere açıkça anlatılırsa, konu bilindiğinden karşılaşılan direnç de oldukça az olacaktır. Direnci azaltacak ikinci önemli yöntem ise, örgüt üyelerinin değişim çalışmalarına katılımlarının sağlanmasıdır. Çalışmalara katılanlar, içinde buldukları durumu daha kolay algırlar ve kabullenirler (Artan, 1997, s. 115). Eğer değişimi yönetenler örgüt üyelerinin yeniliklere tepki göstereceği hususunu nazara almaz ve onları yeniliklere alıştırmacı davranışlarda bulunmazsa direnme durumu devam eder (Eren, 2010, s. 230).

Bir örgütte yeni bir düzen kurma girişimi, zor, tehlikeli ve başarılı olması kuşkulu bir eylemdir. Örgütteki tüm sürtüşme, çatışma ve bölünmeler, değişim ekseninde toplanabilir. Bu durumda değişime karşı direnç oluşur ve üst yöneticilerin yoğun çabalarına rağmen, değişim sürecinin başarısızlığa uğramasına neden olabilir (Bursalıoğlu, 2002, s. 146). Gerekli ve yararlı olduğuna daha başlangıçta inanılmayan bir değişim girişiminin başarılı olma şansı son derece azdır (Çalık, 2003, s. 545).

Direnme doğal bir davranıştır. İnsanlar algılayamadıkları, tanıyamadıkları durumlara karşı, ilk anda direnme gösterirler. Direnmenin yenilmesi, insanın algılamasını, tanımasını, bilmesini sağlamakla olabilmektedir (Başaran, 2000, s. 231). Direnç her örgüt için, etkinliğini etkileyen ciddi bir güçtür. Direnç verimli süreçlerde, ilerlemeyi engelleyebilir ve aynı zamanda üyelerin örgüte olan bağlılığını ciddi şekilde etkileyebilir (Tüz, 2004'ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 31).

Her değişim örgüt bakımından daha iyi demek olmadığı gibi, her değişime direnme de örgüt bakımından mutlaka kötü değildir. Değişikliğe direnme örgütte bazen olumlu sonuçlar da doğurabilir. Örgütte bir direnme yoksa değişim plansız, rastgele ve düzensiz olabilir. Değişmeye karşı gösterilen direnme bir anlamda örgütte fonksiyonel çatışmaların kaynağı olabilir (Yeniçeri, 2002, s. 120).

Oreg (2006) değişime direnmeyi hem bilişsel hem duyuşsal ve hem de devinimsel boyutları olan bir kavram olarak ele almışlardır. Piderit (2000) direncin sık sık çalışanların değişim hakkındaki hisleri, davranışları ve düşüncelerinin her zaman uyumlayabildiği iki taraflılık hissi içerebildiğini ifade etmektedir. Direncin tam olarak

ne ile ilgili olduğunu anlamak çalışanların kişisel deneyimlerini daha iyi ele almak gerekmektedir (Oreg, 2006'dan akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 31-32).

Strebel (1999, s. 137) üst düzey yöneticilerin bütün çabalarına rağmen, büyük değişim girişimlerinin çoğunlukla başarısız olduğunu belirtmektedir. Bunun en önemli sebebi yöneticilerin ve çalışanların değişimi farklı biçimde görmeleridir. Üst düzey yöneticiler açısından değişim hem örgütler için hem de kendileri için fırsat demektir. Oysa çalışanların çoğu açısından değişim, yıkıcıdır ve davetsiz gelir. Bu noktada “kişisel sözleşme” kavramını gündeme getiren Strebel (1999, s. 137) , yöneticiler ile çalışanlar arasındaki bu açıklığın kapatılması için yöneticilerin, çalışanların “kişisel sözleşmelerini” çalışanlarla örgüt arasında var olan karşılıklı yükümlülük ve bağlılıklarını revize etmesi gerektiğini söylemektedir. Bütün örgütlerdeki kişisel sözleşmelerin üç boyutu vardır: Resmi, psikolojik ve toplumsal boyutlardır.

Değişime direnme tutumunu akılcı direnç ve akıldışı direnç olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Akılcı direncin, direnç olarak görülmesinin nedeni, çalışanların kendilerini olaya dahil edilmemiş hissetmeleridir. İnsanların değişime direnmesinin bir başka akılcı nedeni de bireylerin yeni bir şeyler öğrenmek zorunda kalmaktan korkmalarıdır. Bu tür direnç gösterenlerin korkularını aşmasına yardımcı olmanın yolları vardır. Bunun bir yolu, öğrenmenin norm olduğu, öğrenme çabalarındaki ilk başarısızlıkların cezalandırılmadığı, tersine başarısızlığın çabanın kanıtı olarak takdir edilip ödüllendirildiği bir ortam yaratmaktır. Bunun için gereken şey kararlılık ve liderliktir. Akıldışı direnç ise hiçbir gerekçe, açıklama ya da ikna çabasının değişimde gönüllülük yaratamadığı durumlar olarak gösterilebilir. Bu tür insanların bir örgütte nasıl yönetileceği, büyük ölçüde örgütsel kültüre bağlıdır (Tüz 2004'ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 34).

Değişmeye karşı örgüt çalışanların göstereceği tepki üç şekilde gerçekleşebilir. Bunlardan birinci grubu değişmeye ayak uydurmaya hazır olanlar bir başka deyişle değişim taraftarları, ikinci grubu değişime karşı çıkanlar ya da değişim karşıtları ve son grubu da değişime karşı ilgisiz ve kayıtsız kalanlar yani tarafsızlar oluşturur. Bu anlamda değişiklikler karşısında ne çeşit bir direnişin meydana geleceğinin, değişikliğin

niteliğine, biçimine ve yenilikten etkilenen kişilerin karakterine göre farklılaşacağı söylenebilir (Yeniçeri, 2002, s. 100).

Pek çok yazar direncin, değişimin sekiz yaygın alanından birinde olduğunu kabul eder (Tüz, 2004'ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 35):

- a. Daha düşük statü ya da prestije neden olacak değişiklikler.
- b. Korkuya yol açan değişiklikler.
- c. İşin içeriğini ya da ücretleri etkileyen değişiklikler.
- d. Hareket özgürlüğünü ya da yetkiyi kısıtlayan değişiklikler.
- e. İş rutinlerini aksatan değişiklikler.
- f. Biçimsel ve doğal grup ilişkilerini yeniden düzenleyen değişiklikler.
- g. Herhangi bir açıklama yapılmadan ya da çalışanların katılımı sağlanmadan zorla yapılan değişiklikler.
- h. Düşünsel ya da fiziksel uyumsuzluk nedeniyle direnç gösterilen değişiklikler.

### **2.3.2 Eğitim Örgütlerinde Değişime Direnme**

Doğanın, toplumların ve yaşamın değişmesi gibi insanlar tarafından kurulmuş olan örgütlerin de değişimi yaşaması kaçınılmazdır. Toplumsal değişime katkısı düşünüldüğünde bu örgütler içinde eğitim örgütleri ayrıcalıklı ve önemli bir rol üstlenmektedir. Son yıllarda Türk Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler göz önüne alındığında ise eğitim örgütlerinin temel taşı olan okulların ve okul yöneticilerinin bu değişikliklerden etkilenmemesinin mümkün olmadığı görülmektedir (Argon ve Özçelik, 2007, s. 70). Bu doğrultuda eğitim örgütlerinin temel taşı olan okullarda değişiklik yapmayı düşünen yöneticilerin, kurumlarındaki değişim politikasını çok iyi belirlemesi, kurum içi ve kurum dışı karşılaşılabilecekleri kültürel, sosyal, ekonomik vb. engelleri önceden kestirebilmesi ve gerekli önlemleri alabilmesi büyük önem taşımaktadır (Bursalıoğlu, 2002. s. 146).

Eğitim sistemini sosyal, politik ve ekonomik sistemlerden soyutlayarak ele almak olanaklı değildir. Eğitim sistemi sosyal, politik ve ekonomik sistemlerle iç içe işleyen

bir sistemdir. Bu sistemlerden etkilendiği gibi ürettiği bilim ve teknoloji yoluyla da bu sistemleri etkiler. Zira eğitim örgütleri, çıktıları yoluyla diğer sistemleri etkileme şansına sahiptir (Özdemir, 2000, s. 26-27). Karşılıklı bu etkileşim de yine, eğitim sisteminin ve örgütlerinin diğer sistemlerde meydana gelen değişmelere yerinde ve zamanında uyarlanmalarını gerekli kılar (Kulu-Şentürk, 2007, s. 15).

Eğitim artık eskisi gibi okulun duvarları içerisinde yürütülen bir etkinlik olmaktan çıkmış, okul çevresindeki çeşitli grupların katılımı ile etkileşim içerisinde yürütülen karmaşık bir uğraşı durumuna gelmiştir (Çolakoğlu, 2005, s. 64). Eğitim kurumları, gerek kendi içyapılarından gerekse çevreden kaynaklanan çeşitli etkenler yüzünden, sürekli değişme ve yenileşme ihtiyacıyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Çalık, 2003, s. 541). Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik değişmelerden etkilenen eğitim kurumu ve yöneticisinin, aynı hızla uyum göstermesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin temel işlevi, bireylerin topluma uyumunu sağlamak, onları işe ve yaşama hazırlamak olduğuna göre eğitim, toplumun diğer sistemlerinden ne çok geri ve ne de çok ileri olamaz. Bir okul yöneticisinin en belirgin ve önemli rolü, bu değişim ve gelişmelere göre gerekli öğretimi sağlamaktır (Kulu-Şentürk, 2007, s. 28). Bununla birlikte ailelerin ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının okulların finansmanında giderek daha fazla yük üstlenmeleri, aynı zamanda okullara daha fazla müdahale etme hakkını kendilerinde görmelerine yol açmıştır. Bu durum okulların velilerle, ekonomik ve yerel örgütlerle daha sıkı işbirliği içerisinde olmasını, birçok önemli kararda onların katılımını sağlamasını da beraberinde getirmiştir (Çolakoğlu, 2005, s. 66).

Eğitimde yenileşme hareketlerinin ilk aşaması, geçmiş uygulamaların gözden geçirilmesi ve eksikliklerin belirlenmesidir. Yenileşmeye niçin ihtiyaç duyulduğunun taraflarca açıkça bilinmesi gerekmektedir. Bu sebeple eğitimciler ve velilerin değişmeyi istememeleri, bilmemeleri veya anlamamaları gerekmektedir (Özdemir, 2000, s. 27-28). Ayrıca başarılı yenilikler yapabilmek için, yeniliği gerçekleştirecek öğretmenlerin bu yeniliği (değişmeyi) anlamış olması gerekir (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 68).

Eğitim sisteminde yenileşme, bir değişmeyi gerektirir. Öğretmenin uygun görmediği değişmeyi yapmak oldukça zordur. Bu nedenle, okul sisteminde görevli olanların uygun bulmadığı, benimsemediği stratejiyi saptamak hatalı olur. Ayrıca yenilemenin

gerektirdiği yeterlikler de çok önemlidir. Gerekli yeterlik kazandırılmamış bir kadro ile strateji uygulaması beklenen sonucu vermez (Taymaz, 2003. s. 64). Yapılacak değişmelerde de öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi gerekmektedir. Genellikle eğitimde yapılan ya da yapılacak olan değişikliklerde işin program, araç gereç boyutu üzerinde durulmakta ama insan boyutu ihmal edilmektedir (Özdemir, 2000, s. 28-29).

Değişme sadece bir kesime bırakılmamalıdır. Yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve kamuoyunun gönüllü değişme ajanı olması teşvik edilmelidir (Özdemir, 2000, s. 29). Böylece değişime karşı gösterilen direncin yıkıcı etkisi azaltılmış olacaktır. Öğretmenlerin değişime karşı tavırları kendilerini nasıl algıladıklarını söylemektedir. Kendilerini değişime açık gören öğretmenlerin değişim sürecinde daha az direnç gösterdikleri; kendilerini değişime karşı kapalı gören öğretmenlerin daha fazla direnç gösterdikleri söylenebilir (Köklü ve Şentürk, 2011, 302). Okuldaki değişim programlarının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü vardır. Bu açıdan öğretmenlerin öncelikle değişim için yetiştirilmesi gerekmektedir. Değişime öğretmenlerin değer vermesi için değişimin amaçları ile öğretmenlerin amaçlarının uyuşmasının sağlanması gerekir. Bu sağlanamaz ise değişimin uygulanması sembolikleşir ya da değişim bir direnç ile karşılaşır (Erdoğan, 2000, s. 156).

Schlechty (2005) eğitim örgütlerinin değişim sürecinde liderin önemine vurgu yapmaktadır. Çünkü liderler insanlara diğer liderlerin veremeyeceği ilhamı verir. Liderlerin ana görevleri arasında, onları takip edenleri, korku ve belirsizliğe rağmen, geleceğe odaklamak ve hedefler konusunda ısrarcı olmalarını sağlamak vardır. Bu konuları başarmak için, değişim liderleri şu durumlara hazırlanmalıdırlar (Schlechty, 2005'ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 69-70):

- a. Kendisini takip edenlerin, değişim ihtiyacını net bir şekilde anlamalarını sağlamak; her biri için değişimin ne anlama geldiğinin resmini çizmek ve değişim için bir an önce harekete geçme hissi yaratmak. Geleceğe odaklanma bu sayede gerçekleştirilir.
- b. İnsanları peşinden sürüklemek ve onların örgütsel ve grup amaçları doğrultusunda çalışmalarını sağlamak, liderliğin belirleyici özelliğidir.

Eğitim örgütlerinin değişim hareketleri, temelde üç aşamadan geçmektedir. Birinci aşama, geçmiş uygulamaların gözden geçirilmesi ve eksikliklerin belirlenmesidir. İkinci aşamada, yeniden düzenlemeler yapılır. Üçüncü aşamada ise, eski ile yeninin mücadelesi başlar. Bu aşamaları gerçekleştirmekte olan eğitim örgütlerini değişimde etkisiz kılan iki nedenden söz edilebilir. Bu nedenlerden birincisi, mevcut değerleri koruma adına yeni değerlerin dışlanmasıdır. İkinci neden ise, eğitimde uygulanan değişim modellerinin ve kullanılan dilin çoğunlukla, iş dünyası çıkışlı olması sonucu, bu değişim denemelerinin eğitimin özgün yapısına uymaması olarak belirtilebilir (Çalık, 2003, s. 548). Gerekli önlemler alınmadan yapılan değişikliklerde, örgüt üyeleri yönetime karşı hoşnutsuzluk ve kızgınlık gösterecekler, işbirliği yapmayacak ve değişime karşı direnç göstereceklerdir (Bursalıoğlu, 2002, s. 155).

Eğitim örgütlerinde, örgütsel düzeyde değişime direncin azaltılması, etkili bir yönetim ve liderlik gerektirir. Örgütsel düzeyde değişime direnmeye neden olan etkenler, önceden belirlenmeli ve olumsuz yönleri giderilmelidir. Değişimin başarılması bir ekip işidir ve örgütün tüm düzeylerinde güçlü bir yönetim becerisi gerektirir (Lunenburg ve Ornstein, 1996'dan akt: Çalık, 2003, s. 547).

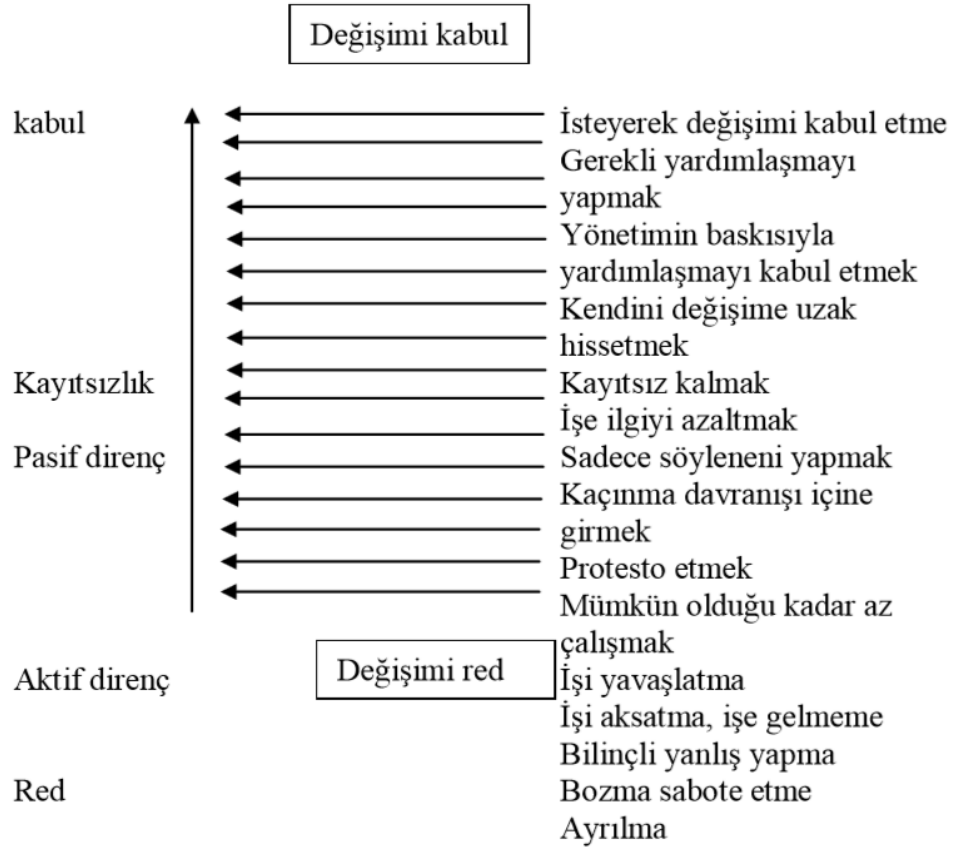
### **2.3.3 Değişememenin Felsefesi**

Değişemeyen ve değişmek istemeyen kişiler genellikle kendi kısır döngülerini yaratırlar. Kendilerini haklı çıkaracakları bir nedeni bulmakta zorluk çekmezler. Bu aslında bilimde başvuru olan Karl Popper'in eleştirdiği doğrulamacı yaklaşımın yetersizliği ile aynı sayılır. Popper doğrulayıcı bir yaklaşımla yanlış yerlere de varılabileceğine işaret eder ve doğruya ulaşmak için doğrulama değil yanlışlama yapılmasını önerir. Bu yaklaşımdan hareketle değişimin de haklı gösterilmek için 'doğrulama' ya dayalı olarak sürdürülmeye çalışılması bir sorundur (Erdoğan, 2002, s. 75). Değişimi Poperci yaklaşımla değerlendirilecek olunursa, değişimin süreç içinde ortaya çıkan yanlışlarının temel olarak yönlendirilmesi gerekir (Cenker, 2008, s. 35).

### 2.3.4 Değişime Direnme Nedenleri ve Çeşitleri

Değişime karşı oluşan tepkiler farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Bu olası tepki biçimleri bazen pasif bir şekilde yani dolaylı bazen de aktif bir şekilde ortaya çıkabilir. Pasif tepki türleri şu şekilde sıralanabilir; Bireyler değişime kayıtsız kalabilir veya hiç ilgilenmeyebilir veya sadece söyleneni yapmak da bir çeşit tepki olarak düşünülebilir. Bir başka şekilde ise çalışanlar işi ve tempoyu yavaşlatarakta bir tür tepki gösterebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s. 11). Değişime gösterilen tepki aktif bir şekilde olduğunda ise değişimi sabote etme, işten ayrılma, bilinçli olarak yanlış yapma gibi tepkiler görülebilir (Cenker, 2008, s. 33). Bir örgütte çalışanların yönetime karşı direnmesi gizli ve açık olabilir. Açık olan direnme davranışları, nedenleri araştırılıp sorunları çözülebildiğinde örgüte yararlı olabilir. Gizli direnme davranışları, açık olana göre daha tehlikelidir (Başaran, 1991. s. 231).

Gerek bireysel gerekse örgütsel nedenlerle değişime direnç sonunda ortaya çıkabilecek olumsuzlukların çeşitli göstergeleri vardır. Değişime direnç skalası adı verilen bir araç yardımıyla değişime direnç davranışları şematik olarak gösterilmiştir. Direnç değişim skalasının yer aldığı Şekil 2.3'te değişimi red ile değişimi kabul arasındaki direnç alanlarında bireylerin tepkilerini gösteren tutum ve davranışlar yer almaktadır. Şekil 2.3'te görüldüğü gibi, değişime direnç ölçeği olarak yukarıdan aşağıya seyreden bir hat (çizgi) alınır. Bu ölçek çizgisinin üst kısmında değişimin kabulü, alt kısmında ise değişimin reddedilmesi durumu yer almaktadır. Bu iki uç arasında kayıtsızlık alanı, pasif direnç alanı ve aktif direnç alanı olmak üzere üç alan yer almaktadır. Her alan kendi içinde değişik tutum ve davranışları içermektedir (Tüz, 2004'ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 36).



Şekil 2.3. Değişime Direnme Skalası (Tüz, 2004'ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 37).

Örgütsel değişime direnmeye ilişkin belirtilerin bilinmesi örgüt açısından oldukça önemlidir. Direnç türü ve bu türe ilişkin davranışlar Tablo 2.1'de tanımlanmıştır. Değişime direnme tutumları iki temel ölçüte yani, "tür" ve "katılım seviyesine" dayanarak doğrulanmaktadır. Birinci ölçüt aktif, pasif ve kayıtsız davranışlar arasındaki ayrımı yaparken, ikinci ölçüt davranışın bireysel ve kolektif doğasına değinmektedir (Giangreco, 2002, s. 15). Bu Tablo 2.1'de hangi direnç türü ile karşı karşıya olduğunun doğru olarak belirlenmesine katkı sağlayabilir.

**Tablo 2.1. Örgütsel Değişime Direnme Belirtileri**

| Katılım seviyesi<br>“Tür” | Bireysel   | Kolektif   |
|---------------------------|--|--|
| KAYITSIZ                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kayıtsızlık</li> <li>• İlgisizlik</li> <li>• İşe ilgi azalması</li> <li>• Bekleme</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir şey yaparken eski yollara bağlı kalma</li> </ul>  |
| PASİF                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sadece emredilen işi yapma</li> <li>• Öğrenmeme</li> <li>• Reddetmeyi makul kılma</li> <li>• Açık kabul, eski yollara geç dönme</li> <li>• Kahkaha, hiciv, sistem başarısızlıkları hakkında memnuniyet</li> <li>• Kişisel geri çekilme (izin zamanını ve işten uzaklaşmayı artırma)</li> <li>• Yavaşlama</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurala göre çalışma yayılma oranını azaltma</li> </ul>  |
| AKTİF                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Performans düzeyinin azaltılması</li> <li>• Üst yönetimi eleştirme</li> <li>• Şikayetler</li> <li>• Ek iş yükünü reddetme</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yüksek iş hacmi</li> <li>• İşe gelmeme ve artan hastalıklar</li> <li>• Üretim miktarında azalma (düşük üretim)</li> <li>• Üretim kalitesinde düşme</li> </ul> |

**Kaynak: Giangreco, A. (2002). A conceptualization and operationalization of resistance to change. A. Luic Papers n. 103. Economia Aziendale. Suppl. A Marzo.**

Değişime direnç spektrumunda “aktif direniş” den “aktif kabul” aşamasına geçiş zaman gerektirir. Bunun için gerekli olan temel şart liderlik ve üst yönetimin desteğidir. Üst yönetim değişimin önemli ve kaçınılmaz olduğunu her fırsatta örgüt çalışanlarına anlatmalı; sabırla, inatla ve kararlılıkla çalışanların desteğini sağlamak için çaba sarf etmelidir (Aktan, 2003).

#### 2.3.4.1 Değişime Direnmenin Nedenleri

Bireyler alıştıkları yöntemlerle çalışırken değişim karşısında bir belirsizlik duygusu yaşayabilirler. Bu da değişimin önünde bir engel yaratabilir (Cenker, 2008, s. 31). Değişimin anlaşılmaması da direnmeye neden olabilir (Connor & Lake, 1990, s. 68). Direnmenin önlenmesi için değişim ve sonuçları hakkında bilgilendirme, değişimin etkileyeceği yönetici ve personelin eğitilmesi, etkilenen personelin katılımının

sağlanması, değişim sürecinde uyum sorunları yaşayan bireylere yardım edilmesi ve direnme gösteren taraflarla anlaşmalar yapılması gibi yollara başvurulabilir (London, 1988'den akt: Cenker, 2008, s. 31).

Bazı çalışanlar mevcut koşullar altında kendilerini güvende hissederler, değişimle yıllar içerisinde geliştirdikleri kişiler arası ilişkilerin yıkılacağını hissederler. Bu durum eğitimde şöyle özetlenebilir; öğretmenler geniş bir neden aralığı içerisinde mevcut durumlarının gözden geçirilmesine veya değişim çabalarına direnebilirler. Bazı öğretmenler mevcut koşullar altında kendilerini güvende hissederler, değişimle yıllar içerisinde geliştirdikleri kişiler arası ilişkilerin yıkılacağını hissederler. Bazı öğretmenler kendi koşullarını nasıl etkileyeceğini veya değişimin yanındaki nedenleri tamamen anlamayabilirler, yönetim sıklıkla değişimin yanındaki nedenleri uygun bir biçimde açıklamada başarısız olur. Bu bağlamda değişime karşı kişisel ve örgütsel direnç kaynakları aşağıdaki Tablo 2.2'de görülmektedir (Keçecioglu, 2001, s. 47).

**Tablo 2.2. Değişime Dirençte Örgütsel ve Kişisel Nedenlerin Karşılaştırılmalı Gösterimi**

| Kişisel Kaynaklar   | Örgütsel Kaynaklar  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Değişimin amacı, mekanizmaları veya sonuçlarının anlaşılabilmesi</li> <li>Değişim için duyulan ihtiyacı görmedeki başarısızlık</li> <li>Bilgisizlik korkusu</li> <li>Değişim sonucunda statü, güvenlik, güç kayıpları konusundaki politik endişeler</li> <li>Değişimle içerilme veya özdeşleşmedeki eksiklikler</li> <li>Alışkanlıklar</li> <li>Mevcut durumdaki kazanılmış haklar</li> <li>Grup normları ve rolleri</li> <li>Mevcut sosyal ilişkilerin tehdit edilmesi</li> <li>Kişisel ve örgütsel amaçların çatışması</li> <li>Güven eksikliği</li> <li>Değişime düşük bireysel tolerans</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ödül sisteminin mevcut durumu desteklemesi</li> <li>İşbirliği konusunda isteksizlik yaratmaya öncülük etmek</li> <li>Geçmiş kararlar ve çabaların maliyetleri</li> <li>Değişimin gruplar ve bölümler arasındaki mevcut güç dengesini bozacağı endişesi</li> <li>Örgütsel kültür ve iklimin direnç göstermesi</li> <li>Değişime girişme yöntemlerinin seçimindeki zayıflıklar</li> <li>Geçmişte yaşanan başarısız değişim çabaları ve sonuçları</li> <li>Yapısal katılık</li> </ul> |

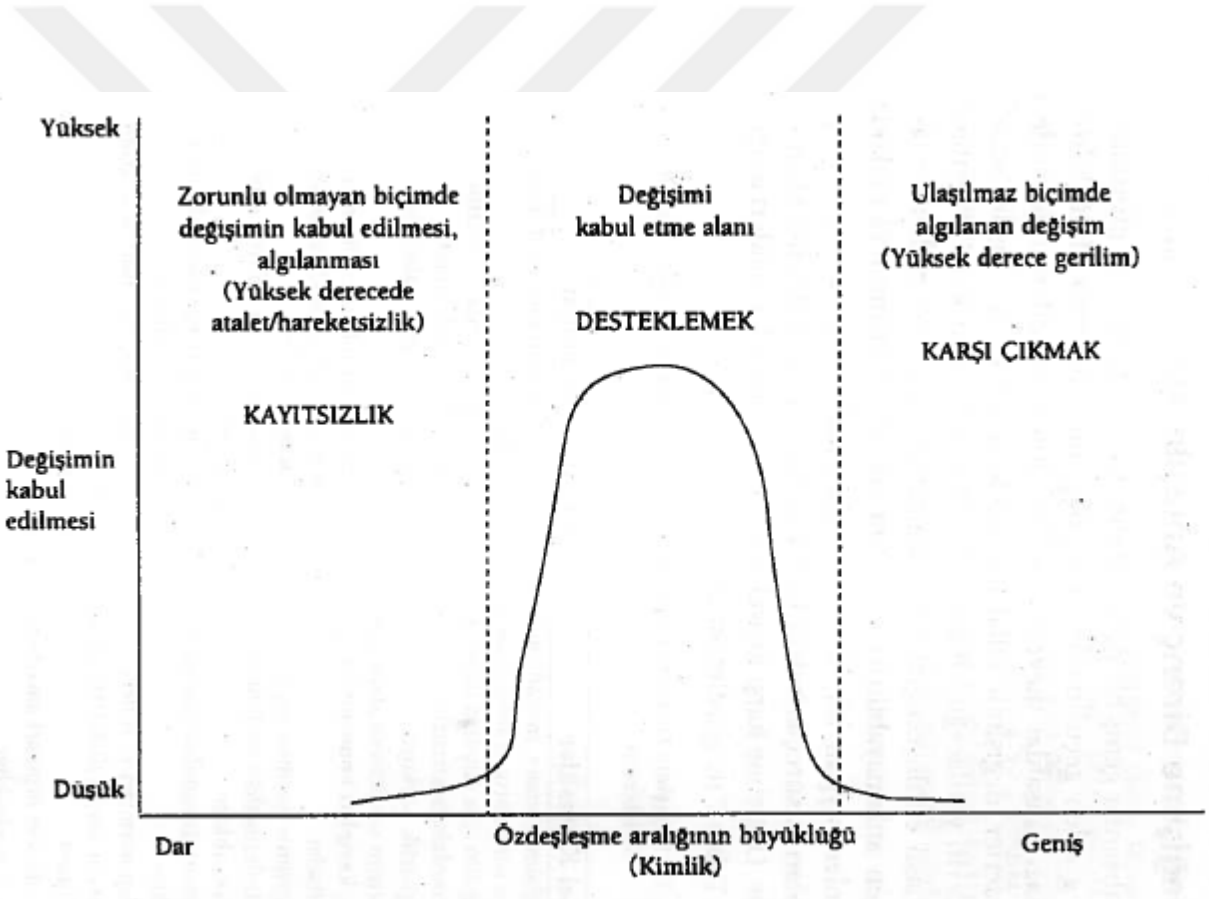
**Kaynak: Keçeciöğlu, T. (2001). *Bir değişimin anatomisi yada değişimin bir parçası olmak*. 1. Baskı, İstanbul: Alfa.**

Direncin farklı nedenlerinin altında iki önemli tema bulunmaktadır (Keçeciöğlu, 2001, s. 49):

a. Örgütlerin mevcut ve ideal kimlikleri arasındaki fark küçükse değişim zorunlu değildir,

b. Fark çok büyük ise değişime ulaşılamaz, erişilemez.

Bu nedenle değişim yöneticisinin konu da yeterli birikime sahip olması ve doğru karar verebilmesi önem arz etmektedir.

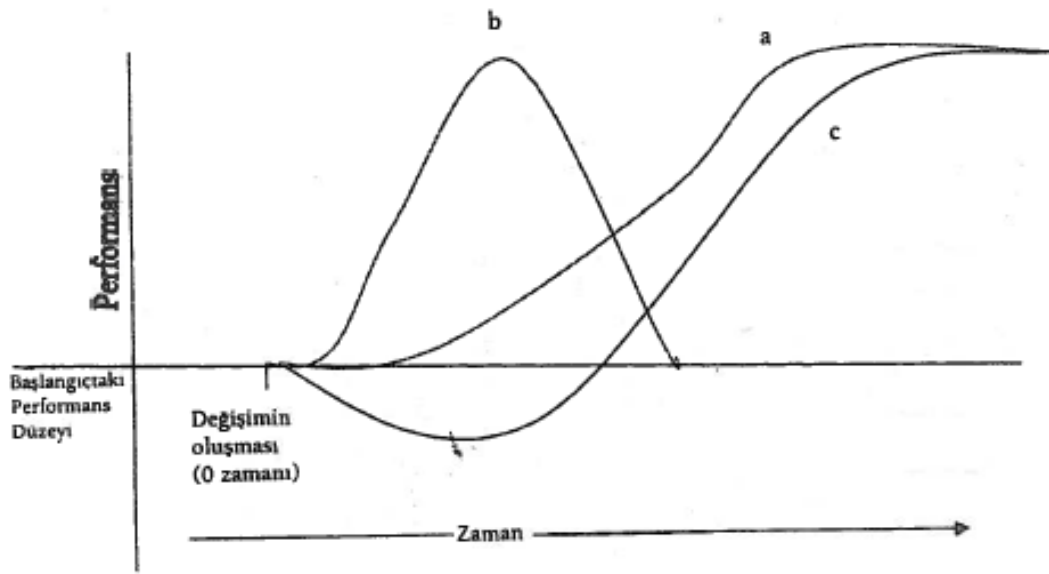


**Şekil 2.4. Değişimin Algılanma/Kabul Edilme Olasılığı (Keçeciöğlu, 2001, s. 48)**

Şekil 2.4'te gösterilen orta derecedeki, ılımlı kimlik aralığı insanların canlandırması nedeniyle artan değişim kabulünü gündeme getirirken maksimum derecede dirençte oluşmaz.

**Şekil 2.5. Değişimdeki Yollar (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 1988'ten akt: Keçecioğlu, 2001, s. 51).**

Şekil 2.5'te bir değişim olduğunda bireysel performansın üç tipik kalıbı görülmektedir. A yolu tepe yönetiminin ne umduğunu gösterir. A yolunda 0 zamanında değişim oluşur.



Performans düzeyinde hızlı bir azalma görülmez, zaman içerisinde performans derece derece artarken yeni kararlı seviyeye ulaşır. B ve C yolları genellikle ne olduğunu gösterir. B yolu klasik "Hawthorne etkisini" ifade eder. Tepe yönetiminin fikri değişimi uygulamak ve iş gücünün performansını acilen iyileştirmektir. Performanstaki iyileştirme iyi bir fikir olması nedeniyle gerçekleşemez, yeni bir fikir olması ve insanların yeni bir şeyleri denemedeki istekliliğine rağmen C yolu değişimden kısa vadeli kayıplara klasik bir örnektir. Bazı kısa vadeli maliyetler uzun vadeli faydaların getirisiyle absorbe edilir (Keçecioğlu, 2001, s. 49).

Değişime direnme, bireyin ve dolayısıyla örgütün doğasında yer alan genel bir olgudur. İnsanlar, doğal olarak değişimden korkarlar (Çalık, 2003, s. 545). Çoğu kişi açık veya gizli olarak değişikliklere engel olmak eğilimindedir. Bir bakıma insan

“alışkanlıklarının kölesidir”. Ama aynı insan aynı zamanda bir işte sürekli çalışmaktan bıkkınlık duyar, tekdüzelikten sıkılır ve monotonluk duygusuna kapılır. Değişikliğe hem direnç göstermek hem de değişiklik özlemi duymak insanın çelişkisidir. Değişiklikler karşısında ne tür bir direncin meydana geleceği, değişikliğin niteliğine, biçimine ve yenilikten etkilenen kişilerin karakterlerine göre değişir (Tüz, 2004’ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 39).

Değişime karşı dirence katkıda bulunan diğer bir faktör örgütün bir önceki değişimi nasıl karşıladığıdır. Geçmişteki değişimlerin etkileri direncin diğer özellikleri içerisine yayılır. Kotter ve Schlesinger (2008)’a göre değişimin muhtelif kaynakları;

- a. Değişimin etkileri ve nedenleri hakkındaki belirsizlik.
- b. Mevcut faydaları oluşturmadaki isteksizlik.
- c. Önerilen değişikliklerin zayıflıklarının farkına varılmasıdır.

Her birey birbirinden farklı pek çok özelliğe sahiptir ve değişim sonucunda gösterebileceği düşünülen direncin sebepleri çok daha fazla çeşitlilik gösterecektir. Tüm bireylerin değişime direnç sebepleri tümüyle bilinemesi de, bu unsurların bilinmesi değişim sürecinde bu gibi dirençlere karşı stratejilerin uygulanması değişimin daha sağlıklı gerçekleşmesini sağlayacaktır (Özençel, 2007’den akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 39).

Değişime direnmenin nedenleri araştırmacılar tarafından çok farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Çalık (2003, s. 545) bu nedenleri bireysel ve örgütsel nedenler olarak tanımlamaktayken, Yeniçeri (2002) değişime direnmenin nedenlerini özel sebepler, örgütsel sebepler ve diğer sebepler şeklinde sıralamıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s. 64).

Değişime direncin nedenlerini değişim sürecinden kaynaklanan nedenler ve değişimin sonuçlarından kaynaklanan nedenler olmak üzere iki başlık altında ele almıştır. Literatürde değişime direnmenin nedenlerine ilişkin farklı gruplamalar göz önüne alınarak bu araştırmada üç ana başlık belirlenmiştir. Bu başlıklar:

- a. Değişime direnmenin bireysel nedenleri,

- b. Değişime direnmenin örgütsel nedenleri,
- c. Değişime direnmenin diğer nedenleri olarak sınıflandırılabilir (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 39).

#### ***2.3.4.1.1 Değişime Karşı Direnmenin Bireysel Nedenleri***

Son zamanlarda, değişime direnme tutumu yeniden tanımlanmıştır ve değişime direnç ölçeği değişime direncin kişilik boyutunu ölçmek için tasarlanmıştır. Duyuş, davranışlar ve biliş göz önüne alındığında, kişilik ve duyuş arasında oldukça güçlü bir bağlantı kurulmuştur (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 40).

Bireysel değerlere yönelik bir tehdit söz konusu olduğunda çalışanlar değişmeye karşı direnirler. Bu tehdit gerçek ya da yanlış algılamadan kaynaklanabilir. Bireylerin değişime karşı çıkışlarını iki temel grupta ele alınabileceğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi, değişime rasyonel karşı çıkıştır. Birey burada değişimin kendi repertuarına göre “maliyet-fayda” analizini yapar ve maliyetlerin yararlardan daha çok olduğu sonucuna ulaşırsa değişmeye karşı çıkar. İkincisi ise değişmeye direnmedir. Burada değişimin örgüt ve diğer çalışanlar açısından yararları ihmal edilir, duygusallık ve bencillik ön plana geçer (Yeniçeri, 2002, s. 116).

Değişime karşı bireysel direnme nedenleri olarak, seçici dikkat ve hatırda tutma, alışkanlıklar, kişisel özgürlüğün kaybolacağı korkusu, bağımlılık, belirsizlik korkusu, ekonomik etkenler, güvenlik ve çekilme sıralanabilir. Birey, değişmeye direnme yerine, gerçeği anlar, değişimin bireysel ve örgütsel yararlarını görürse, değişmeyi onaylar (Çalık, 2003, s. 545). Bir durumun değişmesi ile ilgili olaylar, gözle görülür bir şekil almadıkça, bireyler alıştıkları şekilde yaşamaya devam ederler. Ayrıca diğer örgüt üyelerinin tepkilerinden çekindiklerinden dolayı değişimin içinde yer almayı istemeyeceklerdir. Eğer değişim, hayatı daha da zorlaştıracak, kişisel özgürlüğü azaltacak ve davranışları kısıtlayacak şekilde algılanırsa, çalışanlar değişime karşı direnirler (Hotamışlı, 1996'dan akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 42).

Çalışanlar, değişim onları karanlıkta bıraktığı, birçok soruları da cevaplandırmadığı için ona karşı çıkarlar. Değişikliğe direnme çatışmanın yarattığı sancıdan daha az olduğunda

çalışan direnmeyi tercih eder. Çoğunlukla da direnme çatışmadan daha az sancı getirir (Yeniçeri, 2002, s. 116).

Değişime direnmenin bireysel nedenlerini sekiz başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar:

a. Alışkanlıklar

İnsanların çoğu davranışının nedeni daha önceden edindiği alışkanlıklardır, yaptığı işi her zaman aynı biçimde yapmak insanların genelinin arzuladığı bir durumdur (Yeniçeri, 2002, s.117). Yaşam boyunca elde edilen deneyimler kişilerde belli düşünce ve davranış kalıpları yaratmakta ve değişen dünyada ise bu düşünce ve davranış kalıplarından vazgeçmek güçleşmektedir. Örneğin yıllarca belirli yöntemleri kullanmış olan bir öğretmenin, öğrendiği yeni yöntemleri uygulamaya direnci onun bilmediği bir yöntemi uygulamaktan kaçınması olabilmektedir (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 42). Değişim bireylerin yeni işleri öğrenmek için fiziksel ve ruhsal ek çabalarını gerektirir. Bu sebeple bireyler, kullanmakta olduğu yöntemlerin daima işe yaradığını ve değişime ihtiyacı olmadığını düşünebilmektedir (Can, 1994, s. 219).

b. Güvensizlik

Bazı insanlar geçmişe dönerek güvenlik arama eğilimindedirler. İnsanlar engellendiklerinde, geçmişte daha mutlu olduklarını düşünürler ve bu yüzden geçmişe sıkıca sarılmak isteyebilirler. Bu nedenle yeni durumdan kurtulup kendilerince “eski güzel günlere” sığınmak isterler (Özdemir, 2000, s. 65). Yüksek güvenlik ihtiyacı içinde olan kişiler genelde değişmeye karşı çıkarlar. Çünkü değişme güvenlik duygusunu tehdit ediyor olabilir. Değişmenin meydana getirdiği yeni işlem ve davranışların kendini başarıya ulaştıracağı konusunda hiç bir bilgi ve kanıt yoktur. Bu durum kaygı doğurur. Bu kaygı durumu ise bireylerin başarısızlık korkusu ve güvensizlik duyguları yaşamasına neden olarak bireyi başarısızlığa sürükleyebilir (Yeniçeri, 2002, s. 119).

c. Bilinmezlik Korkusu

Değişimin doğasını anlamak günümüzde daha zordur. Eski yüzyıllarda olduğu gibi ateşi, barutu, tekerleği, elektriği, otomobili keşfetmiyoruz, keşifler daha görünmez, ancak hayatımızı çok daha derinden etkileyen türden olmaktadır. (James, 1997, s. 13).

Belirsizlik insanlara daima korku verir. Bilinmeyenin verdiği korku ve endişe, insanların değişime direnmesine neden olur. Birçok insan geleceğe heyecan ve beklentiden çok korku ve endişeyle bakmaktadır. Dünya onlar için çok hızlı değişmekte ve gelecek son derece bilinmez ve tahmin edilemez görünmektedir (Özdemir, 2000, s. 63).

Örgütte meydana gelebilecek herhangi bir değişim, bireyi bilinenden uzaklaştırıp, onun hiç bilmediği bir alanda bilgi sahibi olmasını gerektirebilmektedir. Örneğin eğitimde ortaya atılan yeni metotlar ve kullanılması beklenen teknolojik araç gereçler öğretmenlerde korku yaratmaktadır. Bunun başlıca sebebi ise bilinmeyene olan tepkidir. Bu tepki, aynı zamanda, bireyin psikolojik dengesini bozmakta ve onu bir tedirginlik içerisine sokmaktadır. Bu yüzden ortaya çıkması beklenen sonuç değişime direnç olmaktadır (Özençel, 2007'den akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 44). Değişimin nasıl olacağı konusunda hissedilen belirsizlikler de direnmelere yol açabilir. Bu durumda bu türden tedirginlikleri azaltmak için değişimin nasıl olacağı hakkında eğitim çalışmaları yapılmalıdır (Cenker, 2008, s. 34).

#### d. İlgili Olmama

İlgilenmeme insanların algısal kısıtlılığı, dikkatte kayma, seçici dikkat gibi psikolojik nedenlerle bireyin değişen bir kuralın farkına varmaması nedeniyle eski davranışlarını sürdürmesidir. İnsanlar genelde kendi bakış açılarını, düşüncelerini destekleyen konulara dikkat ederler. İnsanların duymak istedikleri şeyleri duymaları bu konuya güzel bir örnek teşkil eder. Bireyler kendi düşüncelerine uygun olmayan yeniliklere de daha az ilgi göstermekte ve daha olumsuz yaklaşmaktadırlar (Yeniçeri, 2002, s. 120). Değişime, etkilediği kişiler ilgi duymalıdırlar. Bu da değişimin, etkileyeceği grubun ihtiyaç ve inançları ile uyumlu kılınmasıyla sağlanabilir. Değişme, etkilediği kişilerin ilgi duyması, değişimin empoze ve zorlama ile değil katılımı gerçekleştirilmesi ile sağlanabilir (Cenker, 2008, s. 33-34).

#### e. Bağımlılık

Benlik saygısından yoksun olan kişiler, diğer insanlara son derece bağlı kişilerdir. Bu kişiler, kendilerini bağlı tuttıkları bireyler değişimi onaylayana kadar değişime direnme gösterebilirler (Tabancalı, 2003'ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 45).

#### f. Yabancılaşma

Örgütler büyüdükçe, temel öğelerinden biri olan bireye yabancılaşmakta, ondan uzaklaşmaktadır. Az sayıda kişinin çalıştığı küçük bir örgütte her bireyin belirli bir görevi vardır ve bu görev örgütün basit yapısı içinde önemli bir role sahiptir. Oysa örgüt büyüdükçe, bu büyüyen yapı içerisinde bireyin yaptığı işler hacim yönünden küçülmektedir (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 45).

#### g. Güç ve Prestij

Güç ve prestij çalışanların değişime karşı davranışlarının potansiyel belirleyicileri olarak görülmektedir. Örgütsel değişim sık sık gücün paylaşımında değişimleri gerektirir. Güce karşı tehditlerin değişime direncin ana kışkırtıcılarından biri olduğunu belirtilmektedir (Oreg, 2006'dan akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 45). Çalışanın gücündeki beklenen olumsuz değişim diğerinin etkisini ve davranışını kesinlikle etkileyebileceğine göre, temel olarak değişimin bilişsel değerlendirilmesini etkileyebileceği beklenmektedir (Stewart & Manz, 1997'den akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 45).

#### h. İç Ödüller

Örgütsel değişimler çalışanların işlerinden aldıkları iç hazzı da tehdit edebilir. Ryan ve Deci'ye göre (2000), bireylerin esenliği bağımsızlık ve kendi kararını verebilme ihtiyacı gibi içsel ihtiyaçları doyurmalarına büyük ölçüde bağlıdır (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 46).

### ***2.3.4.1.2 Değişime Karşı Direnmenin Örgütsel Nedenleri***

Değişime direnmenin örgütsel nedenleri aşağıda ayrı ayrı başlıklar halinde anlatılmaya çalışılmıştır (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 46).

#### a. Değişimle Ortaya Çıkan Sıkı Kontrol ve Uygulamalar

Örgütlerin değişim dönemleri genellikle yeni kuralların, ilkelerin ve emirlerin yoğunlaştığı dönemler olmaktadır. Daha önce olmayan birçok uygulama, yöntem ve ilke değişiklikle birlikte yürürlüğe girmektedir. Bu durum bir kısım çalışanlarda tepki yaratmaktadır (Yeniçeri, 2002, s. 122). Değişim dönemlerinde üst yönetimin astlara karşı tutumlarının farklılaşması ve sıkı denetim uygulamaları çalışanlar üzerinde baskı

oluşturarak değişime direnme davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 46-47).

#### b. İletişimsizlik

Örgütün iletişim sisteminin bizzat kendisi de değişime karşı direnmenin sebebi olabilir. Üst yönetimin iletişime yeterli önem vermemesi ya da yapılacak değişimden etkilenmesi muhtemel kişilere değişimin gerekçesinin anlatılmaması belirsizliği ve kaygıları artırarak direniş sebepleri olabilir. İletişimde kullanılan kelimeler, fiziki engeller, üslup ve değer yargıları gibi iletişimi bozan unsurların varlığı yanlış anlamalara ve yanlış değerlendirmelere sebep olabilir. Bu durum çeşitli olumsuzluklarla artmasıyla direniş meydana getirebilir (Yeniçeri, 2002, s. 123).

Örgütsel değişim hakkında zamanında, bilgilendirici ve yararlı bilgi aldığını ifade eden çalışanlar değişimi daha olumlu değerlendirmişler ve işbirliği yapma istekleri artmıştır (Oreg, 2006'dan akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 47).

#### c. Sınırlı Değişime Başvurmak

Örgüt içinde yapılan değişmeler çoğu kez bir bölüm, birim ya da bir branş ile sınırlı tutulmaktadır. Örgütteki alt sistemin birinde yapılacak bir değişimin diğer alt sistemleri etkilemeden gerçekleştirmek mümkün değildir. Bu nedenle alt sistemlerde oluşturulan sınırlı bir değişme, daha büyük sistemler tarafından geçersiz kılınacaktır (Yeniçeri, 2002, s. 123).

#### d. Grup Yapısı

Birey hiçbir zaman örgüt içinde yalnız değildir. Örgütte çalışanlar aynı zamanda bir grubun üyesi olduklarında çoğu zaman kendileri yeni ve değişen şartlara uymak isteseler bile grup baskısı bunu mümkün kılmaz. Çoğu zaman grup normları bireylerin değişimi kabul ya da reddetmelerinde etkin olur. Grubun yapısı, ilişkilerin sıklığı ve sağlamlığı değişimi benimseyecek grup üyelerini direnmeye yöneltebilir (Yeniçeri, 2002, s. 124). Değişiklik nedeniyle iş gruplarının yapısı bozulmaktadır. Böylece, iş kriklerinin ortadan kalkması ve çalışanların eski iş arkadaşları ile çalışma olanaklarının ellerinden alınması, bu durumdan etkilenen kişilerin karşı tepki göstermesine neden

olabilir. Bu nedenle, değişiklik yaparken kişisel amaçları ve grup değerleri de dikkate alınmalıdır (Eren, 2010, s. 234).

#### e. İş Güvenliği

Açık olarak, çalışanlar değişim nedeniyle işlerini kaybetmekten korkuyorlarsa, değişime direnç için tüm nedenlere sahiptir. İş güvenliği tehditlerine bağlı olarak direnç kaynağı güçlü duygusal faktörler tarafından kullanılmaktadır. Bu nedenle, iş güvenliğine algılanan tehdidin kesinlikle çalışanların değişime karşı etkili tepkileriyle belirli bir ilişkide olduğunun kabul edilmesi beklenmektedir (Oreg, 2006'dan akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 49).

#### f. Kaynak Dağılımı

Örgüt içinde kaynakların dağılımını ve gücün kontrolünü elinde tutan gruplar değişimi bir anlamda kendilerine yönelen tehdit olarak algılayabilirler. Kaynaklardan en büyük payı alan birey ya da gruplar, kaynakların kesilmesi korkusuyla en çok tepkiyi gösterirler (Yeniçeri, 2002, s. 123).

#### g. Uzmanlığı Tehdit

Örgütsel değişme sonucu ortaya çıkan yeni görevlerin çalışanın kazanmış olduğu eski yetenek ve hünelerini gölgelemesi riski söz konusudur (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 49). Örgüte aktarılan veya uygulanmaya çalışılan değişiklik nedeniyle, bazı birimler veya bölümler ortadan kalkmakta veya büyük ölçüde önemlerini yitirmektedirler. İşte bu durum, örgütte yeni ilişkiler doğurmakta, eski ilişkileri değiştirmektedir. Bu durumda ortaya bir direnç çıkar. Çünkü uzmanlık alanı tehlikeye düşmüş, yeni bir uzmanlık alanı doğmuştur (Yeniçeri, 2002, s. 123). Mevkisini, prestijini, yetkilerini ve diğer sosyal olanaklarını kaybeden kişiler doğal olarak değişikliklere karşı koyarlar (Eren, 2010, s. 233).

#### h. Yerleşik Güç İlişkilerini Tehdit

Örgüt içinde yerleşik güç ilişkilerinin odağının değişmesi de yerleşik ilişkileri tehdit eder. Çünkü insanlar ve yöneticiler örgüt içinde sahip oldukları güçlerini kaybetmek istemezler (Yeniçeri, 2002, s. 124).

### i. Değişimin Kaynağı

Her değişikliğin temelinde daima bir fikir vardır. Bu fikirlerin kabulü, onayı ve gerçekleştirilmesi büyük ölçüde hiyerarşik seviyenin durumuna bağlıdır. Yapılan araştırmalar, örgütün içinden ve hiyerarşinin alt kademelerinden gelen değişiklik fikirlerinin üst kademeler tarafından dikkatle incelenmeden ve değerlendirmeden derhal reddedildiğini göstermektedir. Yukarıda söz edilen durumun aksine, değişiklik fikirleri hiyerarşinin üst kademelerinden geliyorsa, klasik bir yapıda teknik alanda uzmanlaşmış servisler bunu dikkate almak zorundadırlar. Bu durumlar, hem değişiklik fikirlerinin körelmesine ve hem de etkin bir yenilik uygulaması yapılmasına engel olmaktadır (Eren, 2010, s. 232).

Sonuç olarak değişime direnmenin örgütsel nedenleri genel olarak değerlendirildiğinde insanların değişime karşı önyargılı bir olumsuz tutumunun söz konusu olduğu görülmekle birlikte, bu sorunların büyük bir çoğunluğunun değişim sürecinin kendisinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle değişim sürecinde ortaya çıkan sorunları büyük bir bölümün örgütlerin hiyerarşik yapısından kaynakladığı ifade edilebilir (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 51).

#### **2.3.4.1.3 Değişime Karşı Direnmenin Diğer Nedenleri**

Değişime direnmenin bireysel ve örgütsel nedenlerine ilave olarak değişimin kendisinden, lidere veya yönetime güvensizlikten veya örgüt kültüründen kaynaklanan nedenleri de vardır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 51):

##### a. Empoze Edilen Değişimden Memnuniyetsizlik

Bu özellikle değişimden etkilenen bireyin kendisini değişimi başlatan kişiden çok uzak hissettiği zamanlarda ortaya çıkar. Yeni yaklaşımın yanlış bir tarafı olmasa bile, bu türden bir memnuniyetsizlik duyan kişiler, kendi işleri ile ilgili olmadığı iddiası ile yeni yaklaşımı engellemekten ve eleştirmekten alıkoymayacaktır (Yeniçeri, 2002, s. 125).

##### b. Liderlere veya Yönetime Güvensizlik

Değişime direncin bir diğer sebebi ise “lidere güvensizliktir”. Lidere olan güvensizlik iki türlü ortaya çıkabilmektedir (Hussey, 1998’den akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 52).

Birincisi çalışanların liderin kendilerine doğruyu söylemediğini düşündükleri şeklindedir; böylelikle ne değişim sonrası elde edecekleri kazanımlara ne de lider tarafından kendilerine verilen güvencelere inanırlar. İkincisi ise dürüstlüğünden ve doğruluğundan şüphe edilmemekle birlikte liderin yetersiz olduğunun düşünülmesi ile ortaya çıkar (Yeniçeri, 2002, s. 125). Lidere olan güvensizliğe ilişkin karşılaşılan bir başka problem ise bireylerin lidere “kişisel düşmanlığıdır”. Bu düşmanlık kişinin o liderden gelebilecek her türlü fikre karşı çıkmasına sebep olabilmektedir (Hussey, 1998’den akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 52).

Öte yandan bireyler belli bir yöneticiyle ekip olarak çalışmaya alışmış olabilirler. Birlikte çalıştıkları yöneticilerinin değişikliğine de direnç gösterirler (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 52). Hele hiç tanınmayan, yani kuruluş dışından gelen yeni yöneticilere karşı çekingenlik ve korkunun doğurduğu tepkiler olabilir (Eren, 2010, s. 234).

Örgütsel değişim rehberleri tarafından yinelenen öneri güven atmosferi ve çalışanların yöneticilerinin örgüt ve üyeleri için en iyisini yapacağına güven duydukları genel hissini oluşturmaktır. Birçok çalışma, örgütsel değişim girişimine temel olarak güvenilir bir yönetici ve çalışan ilişkisinin önemini ifade etmektedir (Oreg, 2006’dan akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 52-53).

#### c. Değişimin Yanlış Olduğu İnanışı

Genellikle bir takım yanlış anlama ve tehdit değerlendirmeleri yetersiz bilgilenme sonucu duyulan şüphe, değişimin sorgulanmasını gündeme getirir. Bazen de tarafsız yapılan bir değerlendirme ile ortaya çıkan sonucun, değişimi yöneten liderin ulaştığı sonuçtan farklı olması ile ortaya çıkabilir (Yeniçeri, 2002, s. 125).

#### d. Örgüt Kültürü

Örgütlerde baskın olan köklü kültür bazen değişime izin vermemektedir. Örgüt kültürü, bir örgütün kuruluşundan itibaren o örgütte oluşmuş roller, normlar, beklentiler, davranış kalıplarıdır. Bir değişimden bahsedildiğinde ise örgütteki insanların davranışlarındaki gerçek bir değişmeden bahsedilir (Terzi, 2005, s. 113). Bununla

birlikte örgütteki bireyler aynı zamanda bir grubun üyesi olduklarında çoğu zaman kendileri yeni ve değişen şartlara uymak isteseler bile grup baskısının buna izin vermeyeceği söylenebilir (Yeniçeri, 2002, s. 122).

#### **2.3.4.2 Değişime Karşı Direnmeyi Azaltmanın Yolları**

Değişime karşı, kişisel özelliklerden veya sistem ile ilişkili durumlardan dolayı da direnme olabilir. Bu gibi durumlarda, değişime karşı oluşan direnmenin kaynağı bilinmelidir. Aksi takdirde değişim sekteye uğrayabilir. Dolayısıyla değişimin başarılı olması için değişime karşı oluşan direnmeye neden olan etkenler araştırılmalı ve ona göre stratejiler geliştirilmelidir (Cenker, 2008, s. 33).

Değişim kelimesi bazen çok iddialı kullanılmaktadır. Değişimin bu şekilde yerli yersiz kullanılması karşısında bireyler kendilerini bir anlamda aşağılanmış hissedebilirler. Bu gibi durumlarda değişim kelimesi yerine eğitim, yönlendirme, grup terapisi gibi kavramların kullanılması tercih edilebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s. 32). Değişim kelimesini doğru yerde kullanmak gereklidir. Çalışanlara her yapıya değişim demek yanlıştır (Cenker, 2008, s. 34).

Değişim bazen çok çabuk gerçekleşip farkında olunmadan ilgililer tarafından uyum sağlanırken, bazen dirençlerle karşılaşabilmektedir (Argon ve Özçelik, 2007, s. 72). Örgütler değişime direnç içindedir ve değişime karşı direnç evrensel bir olgudur (Peker, 1995). Değişime karşı oluşan dirençler açık olduğunda süreç içinde gerekli önlemleri almak mümkünken, bu durum fark edilemediğinde istenmeyen durumları da beraberinde getirebilmektedir (Argon ve Özçelik, 2007, s. 72).

Celep'in (2000) aktardığına göre değişime karşı oluşan direnci azaltabilmek için aşağıdaki önlemlerin alınması gerekir (Cenker, 2008, s. 34-35):

- Projenin etkilenen kişiler tarafından yani içeriden hazırlanılması önemlidir.
- Değişim sistemin üst düzey yetkilileri tarafından desteklenmelidir.
- Değişim katılanların mevcut yüklerini arttırıcı değil azaltıcı olmalıdır.
- Değişim katılanların değerleriyle uyumlu olmalıdır.

- Değişim katılanlara yeni yaşantılar ve deneyimler sunmalıdır.
- Değişimden dolayı bireyler özgürlüklerini kaybetme korkusu yaşamamalıdır.
- Değişim öncesinde katılanlar sorunun ne olduğunu belirleme çalışmalarına katılmalıdırlar.
- Değişimin gerçekleşmesinde oybirliğine dayalı bir grup kararı olmalıdır.
- Yeniliklerin yanlış anlaşılma olasılığına karşılık geri bildirimler alma olasılığı bulunmalıdır.
- Değişim revizyona geçmeye açık tutulmalıdır.

### **2.3.5 Değişime Direnmenin Sonuçları**

Değişime direnmenin örgütü olumlu veya olumsuz etkileyen çeşitli sonuçları vardır. Değişime direnme tutumunun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenin olduğu belirten Oreg (2006) değişime direnmenin farklı bileşenlerinin işle ilgili sonuçlarının da farklılaşacağına vurgu yapmıştır. Belirli bir biçimde, duyuşsal direnç duyuşsal sonuçlarla, bilişsel direnç bilişsel temelli sonuçlarla birlikte ve davranışsal direnç de davranışsal sonuçlarla daha çok ilişkilidir. Örneğin iş doyumu duyuşsal alanla ilgili bir sonucu temsil etmektedir ve bu nedenle direncin duyuşsal bileşeniyle ilişkili olması beklenir (Oreg, 2006'dan akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 54).

#### **2.3.5.1 Değişime Direnmenin Olumlu Sonuçları**

Direnç, değişim sürecinde bir şeyin başarısız olduğuna dair bir uyarı olabilir, ama aynı zamanda örgütün değişime cevap verdiğini ortaya çıkarır. Eğer direnç tam anlamıyla başarılırsa, bu durum değişim sürecine yapıcı bir dönüt sağlayabilir. Değişime direnç düşük moral gruplarının ve örgütteki motivasyonun belirlenmesine yardım edebilir (Giangreco, 2002, s. 2). Örgütsel davranış ve yönetim bilimlerinde yapılmış olan araştırmaların ortak sonucu, örgütte yapılması planlanan değişimin direnci getireceğidir. Ancak, direnç her zaman kötü sonuçlara yol açmamaktadır. Değişime direnç bazen uygulanacak fikir hakkında sağlıklı tartışmalara yol açan ve sonucunda daha iyi kararlar alınmasını sağlayabilir (Robbins, 1998'den akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 55).

Değişime direnç doğal ve kabul edilebilir bir olgu olarak görülmektedir. Direnç oluştuğunda, örgüt için problemler oluştuğu doğrudur ama aynı zamanda diğer problemlerin de doğal sonucudur (Giangreco, 2002, s. 1-2). Koçel'de (1998, s. 700-702) değişime direnç konusuna farklı açılardan bakılması gerektiğini ve eğer böyle bakılırsa olumlu ve yararlı birçok yönünün de olduğunun görülebileceğini ifade etmiştir. Bu anlamda “direnç” değişime konu olan tarafın (kişi veya grup) verdiği bir geribildirim olarak algılanıp, bunun muhtemel yanlışlıkları düzeltmede kullanılması, direncin olumlu yönü olarak görülebilir. Direnç, yönetim tarafından değişimin amaçlarının yeniden gözden geçirilmesini teşvik eder. Değişimle birlikte meydana gelebilecek problemlerin tespitinde direnç tanımlayıcı bir rol oynar. Dirençle birlikte, çalışanlara yönetim hakkında bilgi verilir. Bu da çalışanları değişim konusunda daha fazla düşünmeye ve değişim hakkında daha fazla konuşmaya sevk eder (Newstrom ve Davis, 1993, s. 279).

### **2.3.5.2 Değişime Direnmenin Olumsuz Sonuçları**

Değişime direnmenin yukarıda sunulan olumlu sonuçlarının yanı sıra bazı olumsuz sonuçları da vardır. Genellikle örgütte yaşanan değişiklikler çalışanlar üzerinde strese neden olur ve devamsızlık, devir hızı, iş kazaları, direnç gösterme gibi tepkiler ortaya çıkar. Çalışanın işinden ve örgütten memnun olmadığını gösteren bu belirtilerden bazıları şunlardır: Sürekli yorgunluk, isteksizlik, ruhsal çöküntü, sık sık sinirlenme ve kronikleşen endişelenme bu belirtiler arasında sayılabilir (Aksu, 2000, s. 40).

Sonuç olarak değişime direnmenin olumlu sonuçları örgüt yönetimleri tarafından dikkatle ele alınarak gerekli eylemlerin yapılması gereklidir. Değişim direnmenin olumsuz sonuçları ise bir yandan değişimin niteliğine bir yandan da bireyin değişime yaklaşımına göre farklılaşmaktadır. Bu anlamda örgüt yönetiminin hem değişim sürecinin hem de personelin değişime karşı tutumlarını çok iyi analiz etmesi gereklidir (Bacanlı-Kurt, 2010, s. 57).

## **2.4 Eğitimde Değişim Yönetimi**

### **2.4.1 Değişim Yönetimi**

Değişim yönetimi yönetsel açıdan eski bir kavramdır. Ancak, bugünkü değişim ortamı, değişim yönetimine ayrı bir önem ve içerik getirmektedir. 1980'li yıllara kadar değişim, dengeli ve düzenli bir ortamda çaba sarf etmeyi gerektiriyordu. 1990'larda hızlanan ve karmaşıklaşan faktörler, değişim yönetimine stratejik bir boyut kazandırmıştır. Hiçbir kurum ve hiç kimse, değişim faktörlerinin dışında kalmamakta, her şey değişimden etkilenmektedir. Artık hiçbir örgüt kendini çevresel faktörlerdeki değişimlerin etkisinden soyutlayamamaktadır (Düren, 2000, s. 230).

Değişime ayak uydurmayan, onu içselleştiremeyen organizasyonlar bu dönem içerisinde yok olmuşlar, kalanlar ise varlıklarını sürdürebilmek için; değişimin ne olduğu, niçin, ne zaman ve nasıl yapılacağı, kim tarafından uygulanacağı, ne zaman gerçekleştirileceği gibi sorularının cevaplarını bulmak için çaba harcamışlardır. Bu çabaların sonucunda "değişim yönetimi" adı verilen yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır (Aktan, 1998'ten akt: Çalışkan, 2007, s. 10). Değişim yönetimini, bir organizasyonun, kendi çevresiyle bütünleşmesinde ve çevresinde meydana gelen değişmelere hızlı bir şekilde uyum gösterebileceği bir esnekliğin kazandırılmasında rol oynayan bütün yönetsel ve organizasyonel tutumların geliştirilmesi çabaları sırasında her düzeydeki insanın yeteneğinden, bilgisinden ve kişilik özelliklerinden yararlanma süreçlerinin tamamıdır (Eroğlu, 1998'ten akt: Çalışkan, 2007, s. 10).

Değişim hem insanlar, hem organizasyonlar ve hem de toplumların yaşamlarında karşılaştıkları kaçınılmaz bir olgudur (Artan, 1997, s. 103). Günümüz çalışma dünyası hız, dengesizlik ve belirsizliklerle tanımlanan bir global düzensizlik içinde yol almaya çalışan örgütlerle doludur. Hızlı değişim geçmiş deneyimlerden elde edilen sonuçlara göre, geleceği tahmin etme rahatlığını ortadan kaldırmaktadır (Düren, 2000, s. 221). Değişim yönetimi, çok hassas dengeler üzerinde kuruludur (Cenker, 2008, s. 36).

Değişim yönetimi hareketli parçalardan oluşan karmaşık bir yapının hassas dengelerini sağlamakla ilgilidir. Değişim çabasında önemli olan şey, her parçayı yalıtılmış olarak ele almak değil, bütün parçaları birbirine bağlamak ve dengelemektir. Değişim yönetiminde hassas görev, parçaların birbirini nasıl dengelediğini, bir unsuru değiştirmenin diğerlerini nasıl değiştirdiğini, sıralama ve hızın bütün yapıyı nasıl etkilediğini anlamaktır (Duck, 1999, s. 63). Değişim yönetiminde bahsedilen parçalar

süreci oluşturan yapılardır. Değişimde süreci takip etmek de örgütü başarıya götürecektir (Cenker, 2008, s. 36).

Kavrakoğlu'na göre (1998, s. 9) değişim yönetimi kavramının ortaya çıkış nedenlerinden en önemlisi, ekonomi ve ticaretteki sürekli değişim ortamının örgütlere hem bir tehdit hem de bir fırsat ortamı yaratması şeklinde yorumlamıştır. Günümüzde gerek profesyonellerin, gerekse yönetim bilimcilerin üzerinde en fazla durdukları konunun değişimin yönetimi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Kuruluşun performansını olumlu yönde geliştiren, büyük ölçüde değişimdir (Aksoy, 2005, s. 15).

#### **2.4.1.1 Eğitimde Değişim Yönetimi**

Gelişmiş ülkelerde özellikle A.B.D.'de eğitimde planlı değişim konusunda belli bir bilgi birikimi bulunmakla birlikte, Türkiye'de bu alanda yapılmış çalışmalar yok denecek kadar azdır. Eğitimde birçok yeniliğin öngörüldüğü bir dönemde değişim uygulamalarının başarılı olmasını sağlayan ya da başarısızlığına neden olan etkenlerin belirlenmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Karip ve Koksall, 1996). Eğitimde başarısızlıkla sonuçlanan reform ya da değişim girişimleri, yeni reform çabalarının da başarısızlıkla sonuçlanacağı beklentisinin oluşmasına neden olabilmekte, böyle bir olumsuz beklenti ise değişime karşı direnmenin olmadığı örgütlerde bile reformların uygulanmasında başarıyı engelleyebilmektedir (Fuller, 1993'ten akt: Karip ve Koksall, 1996). Bu açıdan eğitimde değişimin nasıl yönetileceği hakkında bilgi ve deneyim birikimine gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, değişimin, eğitim sisteminde ya da okullarda nasıl yönetileceği, araştırılması ve biçimlendirilmesi gereken önemli bir konudur. Çünkü değişim belli bir sistematığı olan bir süreçtir (Erdoğan, 2002, Özdemir, 1995, Tanrıoğen, 1995, Çelikten, 2000 ve Alkan, 1992 akt: Kıcıroğlu ve Helvacı, 2010, s. 3).

Değişim yönetimi, değişimi doğuran etkenlerin incelenmesi, tanının konması, uygulama ve değerlendirmenin yapılması gibi alt aşamaları içeren bir süreçtir. Bu aşamalarda yapılması gerekenler değişimin gerçekleşeceği kuruma göre farklılıklar gösterebilir. Eğitim ile ilgili olan değişim süreçlerinde sunulan aşamalar, bir takım farklılıklarla birlikte gerçekleşir (Erdoğan, 2002, s. 81). Değişimi eğitimde yani herhangi bir eğitim

kurumunda gerçekleştirirken eğitim örgütlerinin başka kurumlara göre kendine özgü olan bir takım farklılıklarını bilmek gerekir (Cenker, 2008, s. 54).

#### ***2.4.1.1.1 Eğitimin ve Okulun Kendine Özgü Yönleri***

Eğitim kurumları belirli amaçları gerçekleştirmek üzere gerçekleştirilen süreçlerden oluşan bir yapıya sahiptir. Eğitim, herhangi bir kurumda gerçekleşen üretime her yönüyle benzeyen bir süreç değildir (Cenker, 2008, s. 54). Eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçları açık ve kesin değildir. Eğitim programlarında sıkça rastlayabileceğimiz “ulusunu seven, çağdaş, yardımsever, insancıl ve hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi” gibi ifadeler, açık ve kesin olmayan amaçlara gösterebilecek örneklerdir. Çünkü bu amaçların ne anlama geldiği ve bunlara nasıl ulaşılabileceği duruma ve kişiye göre değişebilir (Erdoğan, 2002, s. 82).

Eğitim, öğretim ve öğrenme süreci çok karmaşık bir işittir. Bu süreçleri etkileyen çok değişik etkenler bulunmaktadır. Eğitim ve öğretimde yaşanan sorunları ve gelişmeleri de yalın bir mantıkla açıklamamak gerekir. Çok dinamik ve zaman zaman karmaşık olan bu süreci yani eğitim ve öğretimi daha bütüncül bir şekilde irdelemek ve ele almak gerekir (Erdoğan, 2002, s. 83). Okullar, ihtiyaç duyduğu ve önemseydiği bilgi, beceri ve değerleri üreten bir sistemdir. Okul yönetiminde, eğitim konusunda farklı beklentilere sahip kurumlarla ilişki kurmak ve bu ilişkilerde çok dikkatli ve duyarlı olmak gerekmektedir (Cenker, 2008, s. 55).

Okul, yöneticisi ve sahip olduğu personelin özellikleri açısından da eğitim dışı kurumlara göre farklıdır. Okullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve sahip oldukları sosyokültürel özellikler açısından birbirlerinden çok farklı veya yöneticilerin daha üstün olduğunu söylemek zordur. Okulların sahip olduğu bu özelliği iki şekilde değerlendirmek mümkündür. Birincisi, yöneticisinden çok farklı olmayan öğretmen kendisini daha özerk hissedebilir. Bu özerkliğin de öğretmen ile yöneticiler arasında çatışmalara yol açması beklenebilir. İkincisi, yöneticilerin ve astların eğitim ve sosyokültürel açılarından birbirine bu denli yakın olduğu okulda ilişkiler ve işleyişler daha nitelikli olabilir (Erdoğan, 2002, s. 84). Bu sebepten okullarda çalışan öğretmen ve yöneticiler arasında paylaşımın artırılması önem arz etmektedir.

Okulun eğitim dışı kurumlara göre bir başka farklılığı da kalitesini her zaman belli bir çizgide tutmak ve daha yükseklere ulaşmak için eğitim dışı kurumlar gibi yoğun bir baskı hissetmemesidir (Cenker, 2008, s. 56).

Okulda bulunan öğrenci potansiyelinin her yıl belli oranlarda değişmesi önemli bir 'kesinti' sorunu olarak görülebilir. Öğrenci, öğretmen ve yönetici dokusunda yaşanan değişikliklerin sıklığı nedeniyle okullarda belli bir kültürün ve istikrarın oluşmasını sağlamak oldukça güç olabilir. Eğitim ve öğretim özerk çalışmaların yapılmasına müsait bir alandır (Bursalıoğlu, 2002, s. 29-30). Eğitime ve okula özgü olarak yukarıda sıraladığımız özellikler, eğitim ve okul yönetiminde özellikle göz önünde bulundurulması gereken durumlardır (Erdoğan, 2002, s. 85).

#### **2.4.2 Değişim Yönetiminin Amacı**

Örgütsel değişimin: en belirgin amacı değişen iç ve dış çevre koşullarına uyum sağlayacak, örgütün etkinlik ve verimliliğini arttıracak, üyelerin en yüksek doyum düzeyine erişmelerini sağlayacak gelişmelerine olanak verecek örgütsel bir yapı oluşturmaktır. Örgütsel değişim kararı alındığında bu amaçların ayrıntılarının özenle belirlenmesi gerekir (Kozlu, 1986, s. 14). Değişim yönetiminin amacı sürekli değişimdir (Cenker, 2008, s. 37).

Değişim yönetiminin amaçları aşağıda sistematik olarak açıklanmaya çalışılmıştır:

- a. Kendi Varlığını Sürdürmek: Örgütler açık sistemlerdir. Hayatta kalabilmek için dışarıdan enerji almak zorundadırlar. Özellikle eğitim örgütleri çevresinden beslenen ve yine çevresine ürün veren bir özellik taşımaktadır (Genç, 1999'dan akt: Cenker, 2008, s. 37).
- b. Büyümek ve Gelişmek: Büyüme örgütün varlığını sürdürme yeterliliğinin yükselmesi olarak düşünülebilir. Birçok yönetici büyümeyi çevresini etkilemek için bir güç kaynağı olarak değerlendirir ve bu durum gelişmeyi doğurur (Özkara, 1999, s. 140-141).
- c. Örgütsel Etkinliğini Arttırmak: Değişimin en önemli amacı etkinliği arttırmaktır. Etkinlik, doğru işin doğru olarak yapılması olarak tanımlanabilir. Örgütsel etkinlik ise örgütsel amaçlara ulaşma, onları elde etme derecesidir (Akdemir, 1996, s. 87).

d. **Örgütsel Verimliliği Arttırmak:** Verimlilik örgütler de hem içsel, hem dışsal önemi bulunan stratejik bir ölçüdür (Kozlu, 1986, s. 14). Örgütler teknoloji, insan ve finansal kaynaklarını verimli kullanırlarsa ekonomik davranmanın sağlayacağı olanaklardan yararlanmış olacaklardır (Cenker, 2008, s. 38).

e. **Yenilik Sağlamak:** Okullarda da gelişen teknolojiyle yenilikler meydana geliyor. Bu yenilikler eğitim öğretim başarısını arttırabilmektedir (Cenker, 2008, s. 38).

f. **Değişim Yönetiminin Özel Amaçları:** Çeşitli örgütsel değişimler gözlemlendikten sonra değişimin birçok amacının olduğu göze çarpar. Bu amaçlar açık, yazılı olabilir veya dolaylı olarak yönetiminin eylemleri ile ifade edilebilirler (Tokat, 1998, s. 27).

### **2.4.3 Değişim Yönetiminin Aşamaları**

Başarılı örgütsel değişim uygulamaları sonucunda ortaya çıkan sonuç değişim sürecinin, toplam olarak oldukça uzun bir süre gerektiren çeşitli evrelerden geçmesidir. Değişim yönetiminin aşamaları aşağıdaki şekilde sekiz adımda sistematize etmiştir (Kotter, 1995, s. 60-61).

**Tablo 2.3. Değişim Yönetimi Aşamaları**

|  |
|--|
| <b>Bir İvedilik Duygusu Oluşturmak</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Piyasa ve rekabet gerçeklerini incelemek</li> <li>• Krizleri, potansiyel krizleri ya da büyük fırsatları tanımlamak ya da tartışmak</li> </ul>  |
| <b>Güçlü bir rehberlik koalisyonu biçimlendirmek</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Değişim çabasını yönetebilecek güçte bir grup oluşturmak</li> <li>• Grubu, takım halinde çalışmak için yüreklendirmek</li> </ul>  |
| <b>Bir vizyon yaratmak</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Değişim çabasını yönlendirmeye yardımcı olmak için bir vizyon yaratmak</li> <li>• Bu vizyonu gerçekleştirebilmek için stratejiler geliştirmek</li> </ul>  |
| <b>Vizyonu iletmek</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeni vizyonu ve stratejileri iletmek için her türlü aracı kullanmak</li> <li>• Rehber koalisyon örneğinde yeni davranışları öğretmek</li> </ul>   |
| <b>Diğerlerine vizyona göre hareket etme yetkisi vermek</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Değişimin önündeki engellerden kurtulmak</li> <li>• Vizyona önemli ölçüde karar veren sistem ve yapıları değiştirmek</li> <li>• Risk üretmeyi, geleneksel olmayan fikir, girişim ve eylemleri cesaretlendirmek</li> </ul>   |
| <b>Kısa vadeli kazanımları planlamak ve oluşturmak</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kayda değer performans artışları planlamak</li> <li>• Bu artışları sağlamak</li> <li>• Bu artışlarda katkısı olan çalışanları takdir etmek ve ödüllendirmek</li> </ul>  |
| <b>İyileştirmeleri pekiştirmek ve daha fazla değişim yaratmak</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vizyona uymayan sistem, yapı ve politikaları değiştirmek için; artan saygınlığı kullanmak</li> <li>• Vizyonu gerçekleştirebilecek kişileri işe almak, terfi ettirmek ve geliştirmek</li> <li>• Süreci yeni projeler, temalar ve değişim araçlarıyla yeniden güçlendirmek</li> </ul> |
| <b>Yeni yaklaşımları kurumsallaştırmak</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeni davranışların şirketin başarısıyla bağlantısını dile getirmek</li> <li>• Liderliğin gelişimini ve sürekliliğini sağlayan araçlar geliştirmek</li> </ul>  |

**Kaynak: Kotter, J. P. (1995). Leading Change: Why Transformattan Effors Fail?.  
Harward Business Rewiew.**

#### 2.4.4 Değişim Yönetiminin Dayandığı İlkeler ve Yönetim Süreci

Yönetim süreçleri örgütün yapısını harekete geçiren, işleyiş biçimini belirleyen yöneltene ve etkileyen karar alma, iletişim, önderlik ve motivasyon gibi işlevleri içermektedir (Bensghir, 1996, s. 251).

Eğitimde değişim sürecinde uyulması gereken ilkeler aşağıda açıklanmış çalışılmıştır:

a. Katılımın Olması: Eğitimde gerçekleştirilecek bir değişim girişiminin, etkilediği kişilerin katılımı ile gerçekleşmesi gerekir (Cenker, 2008, s. 57).

b. Yukarıdan Aşağı Dikte Olması: Değişimin amaçları yukarıdan aşağıya empoze edilmemeli, geniş bir katılım ile geliştirilmeli ve böylece değişime karşı direncin ortaya çıkması engellenmiş olur (Erdoğan, 2002, s. 86).

c. Teftiş ve Değerlendirmenin Özenle Yapılması: Teftiş kısaca bireyleri, durumları ve ilişkileri etkileme olarak tanımlanabilir. Okul düzeyindeki uygulamaları ve kişiler arası ilişkileri geliştirmeyi amaç edinen teftiş yoluyla bir anlamda değişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayacak bir alt yapı hazırlanmış oluyor (Ekinci, 1996, s. 28).

d. Öğretmenin Önemi: Okuldaki değişim programlarının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü vardır. Öğretmenlerin, uygun görmediği ve benimsemediği bir değişimi gerçekleştirmek oldukça zordur (Balcı, 1995'ten akt: Cenker, 2008, s. 58). Eğitimdeki değişim girişimleri özellikle öğretmenleri, heyecan duyacakları şekilde güdülemek gerekiyor. Öğretmenlerin moral, ekonomik ve çalışma şartları açısından istenilen seviyeye getirilemediği sistemlerde değişimlerin başarılı olma şansı pek bulunmamaktadır (Özdemir, 2000, s. 53).

e. Değişim ve Okul Yöneticileri: Okul yöneticisi, iyi okulun ve iyi öğretimin ne olduğu hakkında kesin ve açık bir düşünceye sahip olmalıdır. Niyetlenilen değişimin doğasını, etkilerini ve amaçlarını yeterince anlamalıdır (Cenker, 2008, s. 58).

f. Eğitimde Değişimin Somut Sonuçlar Getirmesi: Değişim girişimleri zaman zaman çok yüzeysel ve genel kalmakta, yani somut olarak herhangi bir sonuç getirmemektedir. Oysa değişim ile somut olarak bir yerlere varılabilmeli ve belirli sonuçlar alınabilmelidir (Taymaz, 2003, s. 63). Bu anlamda eğitimdeki değişimin genellikle yeni

materyallerin kullanılması, öğretimde yeni tekniklerin kullanılması ve eğitim konusundaki yeni inanç ve anlama ile ilgili olduğunu öne sürülmektedir (Fullan, 1982'den akt: Cenker, 2008, s. 58).

g. Değişim ve Okul Kültürü: Okul ortamında yapılacak değişmelerde izlenecek temel strateji okulun örgütsel kültürünün değiştirilmesidir. Eğitimde yapılacak bir stratejisinde okul ve toplum kültürü dikkate alınmalıdır (Çelik, 1999'dan akt: Cenker, 2008, s. 59).

Bashi ve diğerleri (1990, s. 15-24) tarafından ise değişme stratejilerine dayalı olarak etkili değişime dönük müdahale stratejisinin ilkeleri aşağıdaki şekilde önerilmiştir.

a. Tüm okul kavramı: Eğitimde değişme stratejisi bütüncül (holistik) olmalı, tüm okul elemanlarını içermelidir.

b. Mesleki tutumlarda değişme için mesleki davranış değişimi bir gerekliliktir: Bilişsel bir yaklaşım kullanılarak öğretmen davranışında değişme mesleki rehberlik, iş başında pratik yardımla başarılı olduğunda bu değişmelerin daha iyi anlaşılmasına ve yeni tekniklerden daha çok doyum elde edilmesine yol açacaktır. Bu, sonunda öğretmenin mesleki tutumlarında değişime neden olacaktır.

c. Daha az için daha çok "Hiyerarşik Bir Yayılma Yaklaşımı": Değişmede başlangıçta kaynaklar az sayıda öğretmene tahsis edilmelidir. Değişmeye katılan tüm öğretmenlere aynı özen ve ilgi gösterilmeli; ancak yoğunluk düzeyi öğretmenin davranışında değişimin onun tutum değişimini sağlayacağı esasına dayanmalıdır.

d. İstenen Ürünlerin Tanımlanması İhtiyacı: Değişme düzeyine bağlı olarak okul personeli okul için açık ve tanımlanmış amaçlar üzerinde anlaşmalıdır. Amaç tanımları okul personeli için bir zorunluluk duygusu yaratır, etkili iş için de önemli bir koşul sağlar.

e. Empirik - Rasyonel Yaklaşım: Bilişsel bir yaklaşım ve mesleki davranışı değiştirme amacı bireye empirik-rasyonel davranma olanağı verir.

f. Kuramın Pratiğe Dönüştürülmesi: Değişme uzmanının öğretmenlere gerekli değişiklikleri nasıl yönetileceğini göstermesi gereklidir.

Sonuç olarak, tüm okul değiştirme stratejileri okulu anahtar ünite olarak alırlar, açık amaçları vardır; yüksek öğrenci beklentilerine sahiptirler, personel geliştirme ve okul içinde bir dönüt sağlama sistemleri vardır (Balcı, 2002, s. 172).

Değişim sürecinde uyulması gereken ilkeler yukarı özetlenmeye çalışılmıştır. Yukarıda belirtilen ilkeler doğrultusunda değişim yönetiminin başarılı işleyebilmesi için değişim yönetiminin sürecinin aşamaları aşağıda belirtilmeye çalışılmıştır:

a. Değişimi Zorunlu Kılan Etkenlerin İncelenmesi

Değişim herhangi bir etkileyici olmadan kendi kendine gerçekleşen bir süreç değildir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s. 28-29). Örgütün karmaşıklaşması, çevrede oluşan bağımlılığın ve ilişkilerin giderek artması, makine ile insan arasındaki ilişkilerin değişmesi gibi etkenler de değişimi gerekli kılan iç ve dış etkenler arasında değerlendirilebilir (Kotter, 1995, s. 61).

b. Değişim Tanısının Konması

Değişimin gerekliliğinin belirlenmesi doğrultusunda değişim tanısının konması gerekir. Değişim tanısının konması ile bir anlamda nelerin olması gerektiği belirlenmiş olur (Balcı, 1995'ten akt: Cenker, 2008, s. 41).

c. Değişimin Programlanması

Değişim tanısı ortaya konduktan sonra uygulamaya geçiş için hazırlık niteliğinde olacak olan değişim programı belirlenir (Erdoğan, 2002, s. 34)

d. Değişimin Uygulanması

Bu aşamada değişimin amaçları, süreci, alanı, değişimde görev alacak iş görenler ve görevleri, değişimin bütçesi tekrar gözden geçirilir. Değişim için yapılacak olan çalışmaların nasıl ve ne zaman olacağını ayrıntılı bir şekilde kapsayan bir eylem planı geliştirilir (Erdoğan, 2002, s. 36).

e. Değişimin Değerlendirilmesi

Bu aşamada, değerlendirmenin ne zaman gerçekleştirileceği, ölçütlerinin neler olacağı, değerlendirme sürecine kimlerin katılacağı ve değerlendirmenin yöntemi açık olarak belirlenir (Erdoğan, 2002, s. 37).

#### 2.4.5 Değişim Stratejilerinin Seçilmesi

Öğretmenlerin değişim çabalarını sabotaj etmeleri nedeniyle etkinlikleri azalırken maliyetler de artar; yöneticiler değişime direncin üstesinden gelmek için stratejiler geliştirmelidirler. Değişim stratejileri uygulanırken (Keçecioğlu, 2001, s. 55):

- a. Öğretmenlerle yoğun iletişim kurmak,
- b. Eğitim programları hazırlamak,
- c. İşlerin yapılmasına yeni programlar ve yöntemlerde ve karar vermede çalışanların içerilmesi,
- d. Yeni örgütsel yapılar kurmak,
- e. Yönetici değişikliğine gitmek,
- f. Yeni politikalar ve prosedürler oluşturmak,
- e. Devrimci olmaktan ziyade evrimsel değişikliklere gitmek gibi hususlara dikkat edilmelidir.

**Tablo 2.4. Değişime Karşı Direncin Üstesinden Gelmedeki Yaklaşımlar**

| <b>Yaklaşım</b>                     | <b>Ortak olarak kullanılır</b>  | <b>Avantaj</b>  | <b>Dezavantaj</b>  |
|-------------------------------------|---|---|--|
| 1. Eğitim + İletişim                | Doğru olmayan bilgiler ve analiz veya bilgilerin eksikliği  | İkna edildikten sonra insanlar sıklıkla değişimin uygulanmasına yardımcı olurlar  | Eğer birçok insan içerilirse çok zaman kaybı olabilir                                    |
| 2. Katılma + İçerilme               | Değişimi başlatanlar tüm bilgilere sahip değildirler, değişimin tasarımına ihtiyaç duyarlar ve diğerleri direncin gücüne dayanırlar | Kimi katılımcı insanlar değişim uygulamalarını isterler ve herhangi ilişkili bilgileri değişim planının içerisinde bütünleştirirler | Katılımcılar eğer uygun olmayan değişimi tasarımırlarsa çok zaman kaybı olabilir         |
| 3. Kolaylaştırıcı + Destek          | İnsanlar sorunlarının düzeltilmeleri nedeniyle direnç gösterirler   | Düzeltilen sorunlarla ilgilenilirse diğer yaklaşımlar geçersiz kalır  | Başarısızlık ve pahalı olması ve aşırı zaman tüketimi                                    |
| 4. Müzakere + Antlaşma              | Dirence güçlü olan bazı kişi veya gruplar bir değişimde kazandıklarını açıklarlar   | Bazı zamanlar bu yaklaşım önemli dirençten sakınmada göreceli olarak en kolay yoldur  | Eğer yaklaşım karmaşıklık için müzakerede diğerlerini değiştiriyorsa çok pahalı olabilir |
| 5. İşleme + Fikir Üretme            | Diğer taktikler çalışmayabilir veya çok pahalıdır   | Yaklaşım göreceli olarak hızlıdır ve direnç sorunlarında pahalı olmayan çözümdür  | Eğer insanlar kullandıklarını hissederlerse gelecekteki sorunlarına öncülük eder         |
| 6. Açık ve kesin baskı (mecburiyet) | Hız temeldir ve değişimi başlatanlar gerekli güce sahip olmalıdırlar  | Yaklaşım hızlıdır ve farklı direnç biçimlerinin üstesinden gelir  | Değişimi yaratanlarla insanlar arasında kızgınlık varsa riskli olabilir                  |

**Kaynak: Kotter ve Schlesinger, 2008, “Choosing Strategies for Change”, Harvard Business Review, s. 136.**

#### 2.4.5.1 Bir Değişim Modeli Olarak Strateji Planlama

Çevresel etkenleri odak unsur olarak ele alıp geleceğe odaklanmayı öngören “Stratejik Planlama” yaklaşımını da değişimi yönetirken kullanılacak bir model olarak görebiliriz (Cenker, 2008, s. 42-44).

##### a. Stratejik Planlama Nedir?

Stratejik planlama, örgütlerin bakışlarını geleceğe çevirerek kendilerine bir yön verme anlayışı olarak tanımlanabilir (Dinçer, 1994, s. 38). Stratejik planlama değişim sırasında uygulayacağımız bir yöntemdir ve başarılı olabilmek için süreci çok iyi takip etmemiz

gerekmektedir. Cenker (2008) tarafından değişim için bir strateji önerisi Tablo 2.5.'te yer almaktadır.

**Tablo 2.5. Değişim İçin Bir Strateji Önerisi**

| Gerçeklerin test edilmesi   | Yeni tutumlar ve yapılar                        | Ulaşılabacak durum                                   |
|---|---|--|
| Tartışmaları kapamak<br>Sorunların anlaşılmasına cesaretlendirmek | Değişime ve işe karşı yeni tutumlar geliştirmek | Malzeme ve imalat teknolojisine giren yeni teknoloji |
| Gelecek için yeni fikirler geliştirmek-yeni ürünler               | Değişimle ilgilenme ve yeni teknolojiyi öğrenme | Kalite kontrol sistemlerine girişmek                 |
| Yeni Pazar ve işler için araştırma                                | Yeniden örgütlenme                              | Yeni ürünler   |
| Açık müzakereli iletişim  | Yeni teknolojileri yatırım yapmak               | Emek esnekliği                                       |
| Çalışanları ve sendikaları tamamen içermek                        |   |  |

**Kaynak: Cenker, B. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi, Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.**

#### b. Stratejik Planlamanın Okul Yönetimindeki Yeri ve Önemi

Günümüzün okulları çok yönlü bir çevresel değişme ve dalgalanmalarla karşı karşıyadır ve bundan etkilenmektedir. Okulların etkili ve verimli bir şekilde yönetilmeleri için çevresel değişmeler doğrultusunda geleceğe yönelik misyon, amaç ve stratejilerin geliştirilmesine dayalı olan stratejik planlama modeli oldukça önem taşımaktadır (Erdoğan, 2002, s. 41).

#### c. Çevre İncelemesi

Stratejik planlamanın, çevredeki değişmelerin örgütlerin yaşamında oynadığı rolün artması sonucu önem kazanan bir anlayıştır. Bu nedenle stratejik planlamaya çevredeki koşulların incelenmesi ile başlanır. Çevre incelemesinin temel amacı, toplumu ve eğitimi etkileyen koşulları belirlemektir (Balcı, 1995'ten akt: Cenker, 2008, s. 43).

#### d. Stratejik Adımların Belirlenmesi

Bu aşamada çevre incelemelerinde elde edilen sonuçlar çok dikkatli bir şekilde gözden geçirilir. Bu çerçevede geleceğe yönelik misyon, amaçlar ve stratejiler geliştirilebilmelidir (Erdoğan, 2002, s. 43).

#### e. Uygulama Planının Geliştirilmesi

Uygulama sürecinde, değişmeyi kimlerin gerçekleştireceği, ne yapılacağı ve uygulamaların nasıl yapılacağı açık bir şekilde belirtilir (Hunger ve Wheellen, 1990, s. 12).

#### f. Değerlendirme

Stratejik planlama modelinin sonuncu basamak değerlendirmedir. Değerlendirme, kurumdaki değişmelerin ne ölçüde başarılı olduğunu ortaya koyar (Erdoğan, 2002, s. 45).

#### g. Stratejik Planlamanın Yeniden Gözden Geçirilmesi

Stratejik planlama geleceğe yönelik olan bir yönelme bilinci sağlamak için dizayn edilir. Bu nedenle stratejik planlama, geçen zaman içinde işlevselliğini sürdürebilecek niteliğe sahip olmalıdır (Erdoğan, 2002, s. 45-46).

### **2.4.6 Değişime Direnmenin Yönetilmesi**

Değişim süreci boyunca örgütlerin karşılaştığı en büyük sorun değişime karşı olan tepkilerin engellenmesi ve değişimin daha yumuşak bir geçişle olmasını sağlamaktır. Değişim yönetimini ilgilendiren üç prensip belirlenmiştir: Birincisi, reform süreci çatışmayı beklemek ve hatta desteklemek zorundadır, çünkü çatışma insanlara değişimi benimseme ve kendi tepkilerini geliştirme olanağı verir. İkincisi, değişim kendi kendini yönetme algısını ve diğer grupların deneyimini de dikkate almalıdır, böylece bilinmeyen kavramlar kişilerin örgütsel tepkilerini tehlikeye atmazlar. Üçüncüsü, zaman ve sabır olmalıdır; çünkü çatışmalar büyük çıkarların bağdaştırılmasını içerdiği gibi aynı zamanda anlam yapısında gerekli sürekliliğin gerçekleştirilmesini de içerir (Marris, 1993'ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 57)

Değişime direnmeyi yönetmede dört konunun önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu konular aşağıda tanımlanmıştır (Yeniçeri, 2002, s. 126).

a. Direnişi Tahmin Etmek ve Sebeplerini Ortadan Kaldırmak: Bilgisizlik, iletişim eksikliği ya da yönlendirme sonucu meydana gelmesi muhtemel direniş daha meydana gelmeden ortadan kaldırılabilir.

b. Değişim Sürecine Katmak: Değişim sürecine karşı olanları değişimin bizzat parçası haline getirmek suretiyle değişime karşı direniş önlenebilir.

c. İletişim: Katılım temelde çift yönlü bir iletişimdir. Değiştiren ile değişmek zorunda kalan arasında karşılıklı bilgilendirme süreci işlerse değişmeye karşı oluşan karşıtlık ortadan kalkabilir.

d. Değişimden Zarar Görenleri Yönetmek: İşten çıkarmaların yaşandığı değişim ortamlarında, işten çıkarılanların işte kalanlarla olan ilişkileri ve geride kalanların yeni duruma alışabilmeleri sürecinin iyi yönetilmesi gerekmektedir.

Çalışanların değişime yönelik tepkilerinin bilinmesi ve giderilmesi önemlidir. Çalışanlar cesaretlendirildiği ve ödüllendirildiği zaman değişimi uygulamak da daha kolay olmaktadır. Çalışanların dirençlerinin kırılmasının yanında, çalışanların değişime yönelik geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu amaçla, değişim dönemlerinde çalışanlara yönelik olarak aşağıdaki temel bilgiler uygulanabilir (Tüz, 2004'ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 58-59).

a. Değişim sonucunda örgütün yeni misyonu ve bu misyon içerisinde çalışanların yerleri anlatılmalı.

b. Kurum içi bilgi akışı ve iletişim kanallarının etkinliği değişim dönemlerinde artırılmalı.

c. Özel motivasyon programları uygulanmalı ve ön plandaki çalışanların kritik olduğu unutulmamalı.

d. Değişim konusundaki beklentiler belirlenmeli.

e. Değişim konusuna büyük bir arzu yaratılmalı.

f. Çalışan etkileşimleri denetlenmeli.

- g. Değişim sonrası örgütsel performans ölçülmeli.
- h. Çalışanlara yönelik pazarlama araçları kullanılmalı.
- i. Çalışanların yeteneklerini anlayan yöneticiler onaylanmalı.
- j. Açık bilgi iklimi kurulmalı.
- k. Değişime yönelik bilgi ve beceri geliştirme bir yatırım olarak görülmeli.
- l. Çalışanlar “yapacaklarını nasıl yapmaları gerektiği” yönünde eğitilmeli.
- m. Değişime yönelik ödüllendirici motivasyonlar sağlanmalı.
- n. Değişimde çalışanlara aktif rol verilmeli. Yenilikler konusunda cesaretlendirici bir örgüt iklimi yaratılmalı.
- o. El kitapçıkları v.b. araçlarla değişim bilgisi yayılmalı. Değişim konusunda gerçekçi amaçlar sunulmalı.

Yenilik ve değişimlere karşı dirençlerin giderilmesinde üç stratejiden bahsedilmektedir. Bunlar; evrimsel stratejiler, devrimsel stratejiler ve yenilik için bağımsız ve ayrı bir örgütsel birim kurma, eski işlerde çalışan personeli, kesinlikle yeni işlere karıştırmama stratejisidir (Eren, 2010, s. 235-237). Bu stratejilere ilave olarak zorla değişim stratejisi, eğitime dayalı eğitim stratejisi ve rasyonel ya da bireysel çıkarılara yönelik değişim stratejilerinden söz etmiştir (Yeniçeri, 2002, s. 63).

Değişime karşı direncin kırılmasına yönelik çok çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan bir kısmı aşağıda ele alınmıştır.

#### a. Evrimsel Strateji

Evrimsel strateji, merkeziyetçiliğe karşı bir görüşü yansıtmaktadır. Yeniliklerin kabul görmesi ve onlara karşı olan dirençlerin ortadan kaldırılması için özellikle iş çeşitliliği fazla olan, yüksek düzeyde karmaşıklık arz eden örgütlerde, düşük biçimsellik ve merkezkaç yapılandırmanın zorunluluğu ortaya koyulmaktadır. Evrimsel strateji yenilik uygulamalarında çatışmaları azaltmakla birlikte, değişimin sürekli olmasını engellemekte, yenilik hızını azaltmakta ve yeniliğin maliyetini de artırmaktadır. Gerçekten merkezi otorite eksikliği ve biçimsel uygulama süreçlerinin bulunmaması, yeniliklerin başarılı şekilde uygulanmasına engel olmaktadır (Eren, 2010, s. 235-236).

#### b. Devrimsel Strateji

Devrimsel strateji daha çok yenilik karar ve uygulamalarını merkeziyetçi bir yapıda yürütmeyi temel kabul etmektedir. Bireyden çok ortaklaşa grup değerlerine önem verilmektedir. Bu strateji tutturulabilirse yenilik uygulama maliyetleri azaltılır ve yapılan yeniliklerin sayısı arttırılabilir (Eren, 2010, s. 236).

#### c. Yeni Bir Bölüm ya da Yeni Bir Örgüt Stratejisi

Yeni bir bölüm, ya da yeni bir örgüt stratejisi, köklü yeniliklerin başarılı uygulamaları için önerilmektedir. Burada yeniliğin örgüt dışından gelen bir olay olabileceği de dikkate alınmaktadır. Bu strateji yepyeni bir ürünün üretim hattına konması gibi köklü yeniliklerin uygulanmaya konulması için en iyi yoldur (Eren, 2010, s. 236-237).

#### d. Zorla Değişim Stratejisi

Emirler verme, buyurma ve bu emirlerin yerine getirilmesini sağlama esası üzerine kuruludur. Bu stratejiye yönelik çalışan bağlılığının düşük ve direnişin ise yüksek olması beklenir (Yeniçeri, 2002, s. 127).

#### e. Eğitime Dayalı Değişim Stratejisi

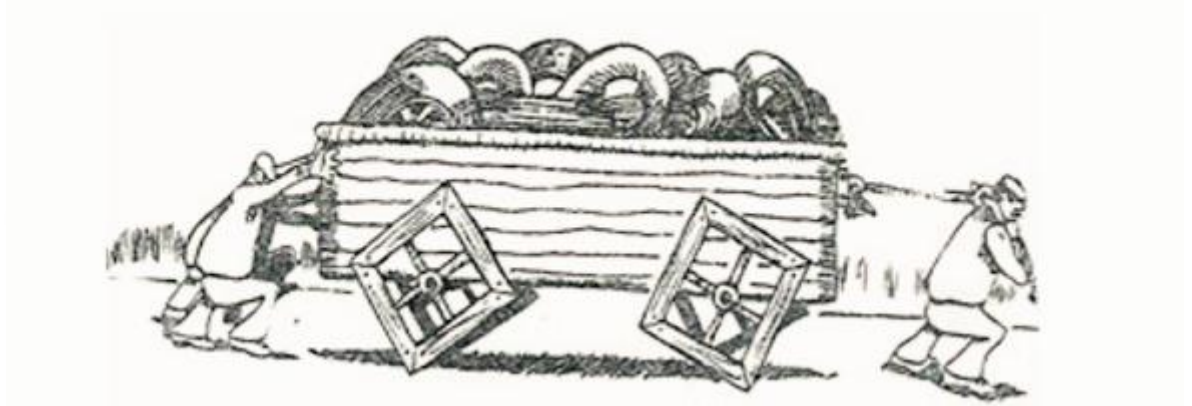
Değişme gerçekleştirilmeden önce, insanlar eğitilmekte ve gerekli iletişim sağlanmaktadır. Bu stratejinin dezavantajı uygulama sürecinin yavaş ve zor oluşudur. Buna karşın eğitime dayalı değişim stratejisi daha uzun ömürlü ve üyelerinin değişime bağlılığı daha yüksek bir stratejidir (Yeniçeri, 2002, s. 128).

#### f. Rasyonel ya da Bireysel Çıkarlara Yönelik Değişim Stratejisi

Rasyonel ya da kişisel çıkarlara yönelik değişim stratejini dört aşmada tanımlamaktadır. Birincisi; çalışanlar, değişim süreci ve detayların içinde yer almaya davet edilirler. Sürece katılım herkese uygun seçeneklerin verilmesine, süreçte yer alan bireyin kendisini değişim sürecinin bir parçası olarak hissetmesine ve öngörülen değişim çerçevesinde kendi kişisel çıkarların tanımlayabilmesine imkân sağlar. İkincisi; değişim birazcık motivasyon ve teşvik gerektirir; kişisel çıkar en önemli güdüleyici olabilir. Üçüncüsü; insanların değişikliklerin amacını anlayabilmeleri için iletişim gereklidir. Geri-beslemenin alınması ve verilmesi dördüncü aşamadır (Yeniçeri, 2002, s. 128).

#### 2.4.6.1 Değişime Karşı Direnmenin Giderilmesinde Uygulanan Yöntemler

Eğitimde yenileşme girişimlerinde katılım ve ekip desteği sağlanarak değişime karşı direnişin şiddetini azaltmaya yönelik olarak şöyle örnek bir yaklaşım gerçekleştirilebilir (Scott, 2004'ten akt: Taş, 2007, s. 188-189).



**Resim 2.1. Eğitimde Yenileşmenin Önündeki Engeller**

**Kaynak: Taş, S. (2007). Eğitimde Yenileşmenin Önündeki Engeller (Dört Köşe Tekerlekler), *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 183-192.**

- Örgütlerin büyük bir kısmı resimdeki gibi hareket ederler. Öndeki yönetici, geleceğe odaklanmış lideri temsil etmektedir (Mili Eğitim üst yöneticileri). Yöneticiler, tuttıkları ip ile yolculuk boyunca karşılaşacakları birçok engebeye ve darbeye karşı korunurlar. Kurumu ileriye doğru çekmek için çok çaba harcarlar. Niyetleri olumludur.
- Arkada arabayı iten insanlar “ileriye görme olanağı bulunmayan ve yol üzerindeki her bir tümseği, engeli hisseden ön saf çalışanları ile onların ilk yöneticilerini (okul yöneticileri) temsil eder”. Bunlar, iterler, çabalarlar ama doğru yolda ilerlemek için lidere güvenmek zorundadırlar. Kendilerinin (ya da arabanın) nereye doğru gittiği konusunda “resmin tamamının” nasıl olduğunu bilmez, kendilerinden bekleneni yerine getirmekle yetinirler. Perspektiften ve vizyondan yoksundurlar. Ancak niyetleri olumludur.

- Arabanın gövdesi iyi malzemeden yapılmıştır, sağlam ve dayanıklıdır; tıpkı birçok kuruluşun temeli gibidir. Hangi iş için tasarlandı ise o işi yerine getirecektir. Doğası gereği yön değiştirmekte zorlanır, her zaman nasıl işlediyse o şekilde devam etmek ister.
- Dört köşe tekerlekler ise örgütte rutin yapılan işleri, gelenekleri, prosedürleri, iletişimsizliği hatta bölümler arası çatışmaları da temsil edebilirler. Dört köşe tekerlekler iş yapmanın maliyetini yükseltirler, verimsiz ve etkisizdirler. Bu tür insanlar her türlü engeli çıkartarak eğitim kurumunu işlemez hale getirirler. Yuvarlak tekerlekler ise örgütün içinden ve dışından gelen yeniliklere ve iyileştirmeye yönelik yeni, yaratıcı fikirlerdir. Eğitim kurumunun düzenli olarak ilerlemesini sağlarlar.
- Eğitim kurumundaki öğrenciler örneğimize göre, genellikle arabada yolculuk yapanlardır. Yol üzerindeki engebelerin ve darbelerin farkında olmalarına karşın bunların gerçek nedenlerini genellikle bilmezler. Öğrencilere yönelik olamayan politika ve prosedürlerle karşılaşır.

Eğitim kurumlarındaki yenileşmelerde, ileriye doğru yapılan yolculukta vizyonların herkese gerektiği şekilde anlatılması ve gidilen yönün değiştirilmesi zordur. Yeniliklerin yapıldığı örgütlerde bütün unsurlar üst yöneticilere güvenmek zorundadır. Ancak uzun süre arkadan değişimi itmek zorunda kalanlar kurumun nereye gittiği ya da gitmesi gerektiği konusunda ilgilerini yitirebilir ve değişikliğe direnç gösteren dört köşe tekerleklere boyun eğebilirler. Bu durumda yeniliklerin uygulanmasında sorunlar çıkmaya başlar ve çoğu kimse bunun farkındadır. Burada unutulmaması gereken bir gerçek de yenilikleri kabul edenlerin, yuvarlak tekerleklerin yarın dört köşe tekerleklere dönüşebileceğidir.

Örgütlerde değişiklik uygulamaları sırasında ortaya çıkan direnci en aza indirmek amacıyla çeşitli yöntemler uygulanmaktadır. Tablo 2.6'da bu yöntemler, etkinlik derecesi yüksek olandan, düşük olana doğru sıralanmıştır. Öte yandan, en fazla zamanı gerektiren yöntemden en az zamanı gerektiren yöntemeye doğru bir gidiş söz konusudur (Tüz, 2004'ten akt: Bacanlı-Kurt, 2010, s. 63-66).

**Tablo 2.6. Değişim Uygulamalarında İzlenebilecek Başlıca Yöntemler**

| Yaklaşım            | Kullanıldığı Durum   | Yararları  | Sakıncaları  |
|---------------------|--|--|--|
| Eğitim ve iletişim  | Bilginin eksik ya da hatalı olduğu durumlar                        | Belirsizlik durumlarında oldukça etkilidir. Bir kez uygulanınca bireyler değişim uygulamasını destekler. | Yeni bilgi nadiren davranıştaki değişimi motive eder. Çok sayıda kişiyi ilgilendiriyorsa, zaman alıcı bir yöntemdir. |
| Katılım             | Değişikliği başlatanların yeterli bilgiye sahip olmadığı durumlar. | Katılanlar yeni durumlarda söz sahibi olacaklar ve verilen bilgilerden yararlanacaklardır.               | Katılanların hazırlıkları değişiklik planı işletme için uygun değilse, zaman alıcı olur.                             |
| Destekleme          | Uyum sorunu nedeniyle direnç gösterilen durumlar.                  | Çalışanların yeni uygulamalara uyumunu kolaylaştırır.  | Masraflı ve zaman alıcıdır. Başarısız olma ihtimali vardır.  |
| Pazarlık ve Anlaşma | Değişikliklerde bir kişi veya durumun kaybedeceği durumlar.        | Daha önemli direnişleri önlemeye yönelik bir yöntemdir.  | Diğer kişileri pazarlık yapma konusunda uyarıyorsa, pahalı bir yöntem haline dönüşür.                                |
| Taviz verme         | Diğer yöntemlerin pahalı olduğu yada kullanılmadığı durumlar.      | Direnci çabuk ve ucuz olarak önler.  | Bazı kişiler kendilerini aldatılmış hissediler ve gelecekte sorun yaratabilirler.                                    |
| Tehdit ve Baskı     | Hızlı hareketin gerektiği ve yöneticilerin güçlü olduğu durumlar.  | Hızlı çözüm getirir.   | Bazen kişiler yöneticilere karşı tahrik olabilir.  |

**Kaynak: Bacanlı-Kurt, C. (2010). Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.**

Eren (2001, s. 237) karara katılma boyutunda önemli bir noktaya dikkat çekmek istemektedir. İnsanlar kendilerinin saygı duyulan kişiler olduklarına inandırıldıkları zaman yenilikler hakkında samimi duygularını belli edebileceklerini aksi takdirde karara katılma olayı yönetimin kendi düşünce ve fikirlerine astları inandırmak için girişilen psikolojik bir hileden ileri geçemeyeceğini belirtmiştir. Sabuncuoğlu ve Tüz (2005, s. 73) ise pazarlık ve anlaşma yönteminde direnç gösteren kişilere pazarlık sistemiyle çeşitli ödüller verilebileceğini belirtmiştir.

## **2.5 Öz Yeterlilik**

### **2.5.1 Öz Yeterlilik Kavramı**

#### **2.5.1.1 Öz kavramı**

Öz kavramı, bireyin kendine ait algılarının toplamını ifade eder. Öz kavramı çok boyutludur ve öz güven, öz saygı kavramlarını da kapsar. Bireyin öz kavramı;

- a. Çevrenin yorumlamaları, deneyimleri aracılığıyla biçilmeni,
- b. Önemli bulunan diğer insanların teşvikleri ya da değerlendirmelerinden oldukça etkilenir (Schunk, 2000'den akt: Acar, 2007, s. 3).

#### **2.5.1.2 Yeterlilik Kavramı**

Yeterlilik kavramı, bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için öngörülen bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 2003, s. 43). Bir başka ifadeyle yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikler olarak ele alınmakta, bir meslekte başarılı olmak mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlara bağlanmakta ve yeterlik, mesleğin gerektiği gibi yerine getirilebilmesinin önkoşulu olarak anlaşılabilir (Cantekin, 2009, s. 32). Yeterlikler, mesleki performans göstergeleri olarak kullanılabilir. Belirli bir mesleğe özgü yeterlik ifadelerine bağlı olarak, meslek üyelerinin etkililiği incelenip değerlendirilebilir (Şahin, 2004, s. 55).

Yeterlik inançlarında, öz yeterlilik ve sonuç beklentisi olarak iki güdüleyici faktör söz konusudur. Öz yeterlilik, bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlar, sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili inançlardır (Akbulut, 2006, s. 35).

Öz yeterlilik, bireyin karşılaşabileceği olay veya olaylar karşısında nasıl bir davranış sergileyeceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargısıdır. Bandura'ya (1997) göre öz yeterlilik, davranışların oluşmasında etkili olan ve bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde devam ettirebilme kapasitesi hakkında kendisine ilişkin yargısı olarak tanımlanmaktadır. Buna göre öz

yeterlilik bireyin becerilerinin bir sonucu değil aksine bireyin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Pajares, 2002; Senemoğlu, 2005).

Öz yeterlilik genellikle, özel bir alan için kullanılır ki bu alan bireyin yapabildiği diğer alanlara ilişkin inançlarından biraz farklıdır (Acar, 2007, s. 1). Örneğin bir 1.sınıf öğrencisi daha basit düzeydeki dört işleme ilişkin matematik problemlerini çözmeye karşın yüksek bir öz yeterliliği varken karmaşık problemleri çözmeye karşı öz yeterliliği düşük olabilir. Çeşitli kaynaklara göre öz yeterlilik kavramı nedir ne değildir olarak incelendiğinde öz yeterlilik kavramı ile ilgili şunlar söylenebilir:

- a. Öz yeterlilik, algılanan, gözlenen bir beceri veya beceri algısı değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır (Snyder ve Lopez, 2005, s. 278).
- b. Donald’a göre öz yeterliliği ifade etmede kullanılan anahtar kelime “ bu işi başarabilir miyim” sorusu ile başlayan cümlelerdir (Donald, 2003’ten akt: Acar, 2007, s. 1). Öyle ki öz yeterliliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşı karşıya kaldıklarında bu durumdan kaçmak yerine üstesinden gelmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar (Hazır-Bıkmaz, 2004, s. 2).
- c. Öz yeterlilik inancı, davranış hakkında basit bir kestirim aracı değildir ve öz yeterlilik inançları, nedensel özellikler değildir. Öz yeterlilik inancında vurgulanan bireyin ne yapabileceğinin kapasitesidir. Ayrıca bir hedefe ulaşmak için yapılan davranışın amacı da değildir. Çünkü bir amaç, büyük olasılıkla yapılabilecek hedefler için söylenir (Snyder ve Lopez, 2005, s. 278).
- d. Öz yeterlilik, öz saygı kavramı ile aynı şey değildir. Öz saygı kavramı, kendi kendimiz hakkındaki inanç ve nasıl hissettiklerimizle ilgilidir. Ayrıca öz yeterlilik, bir motivasyon veya isteklendirme değildir (Snyder ve Lopez, 2005, s. 278). Ancak motivasyonu artırıcı bir etkidir (Acar, 2007, s. 2).
- e. Öz yeterlilik inancı, beklenen sonuçlarla ilgili değildir. Bir davranışın sonucuna ilişkin inanç, daha çok özel bir durumda, özel bir sonuca yol açan özel bir davranıştır. Ayrıca öz yeterlilik, kişisel bir özellik değildir yani genetik bir özellik değildir (Snyder ve Lopez, 2005, s. 278).

- f. Öz yeterlilik, öz kavramı (self-consept) ile aynı kavram değildir. Öz kavramı ise bir bireyin kendisine ait yetenekleri ve kişiliği ile ilgili olarak özelliklerine karşı algısını (olumlu ya da olumsuz) ifade eder ve öz kavramı, öz yeterliliği ve öz saygıyı da içine alan bir kavramdır (Lee, 2005'ten akt: Acar, 2007, s. 2).
- g. Öz yeterlilik kavramı bir bireyin bir işi, görevi başarmak için yeteneğine olan güveni hakkındaki bir yargısı olarak da açıklanabilir (Dembo, 2004, s. 152).

### 2.5.2 Öz Yeterlilik İnancı

Öz yeterlilik inancı, yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır ve belirli amaçlara yönelik olarak yapılacak davranışları organize etmek ve gerçekleştirmek için gereklidir (Bandura, 1995'den akt: Yılmaz ve diğerleri 2004, s. 261). Sosyal bilişsel kurama göre bireylerin yaptıkları eylemlerin arkasındaki en temel güdüsel yapı öz yeterlilik inançlarıdır. Artan öz yeterlilik inancı, azmi ve kararlılığı artırarak daha üst düzey performans oluşumunu sağlar (Kurt, 2012, s. 197). Öğretmenlerin ve gelecekte öğretmen olacak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri taşıması ve bunları etkin bir şekilde kullanmaları onların iyi eğitim almalarına ve sahip oldukları görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançlarına bağlıdır (Kahyaoğlu, 2011, s. 2).

Bandura'ya göre 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 belirtilmekte ve öz yeterliliğin yüksek olmasının aynı zamanda insanların zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevrelerini araştırmasına ya da yeni çevreler yaratmasına olanak verdiği söylenmektedir (Bandura, 1977'den akt: Yılmaz ve diğerleri, 2002, s. 262). Kişiler bir işte başarı gösterebileceklerine inanırlar ve bu durumun iyi sonuçlar getireceğini düşünürlerse, daha fazla çalışırlar. Oysa yüksek kişisel yeterlik beklentileri olan kişiler bir taraftan da düşük sonuç beklentisi taşıyorlarsa, olumlu değerlendirme beklentisi oluşmaz ve bu koşullar altında performans düşer (Kağıtçıbaşı, 1999).

Bandura (1997'den akt: Kurt, 2012, s. 199-200) kişinin yeterlilik algısı ile gerçek performansı arasındaki farklılığa şu şekilde ifade etmiştir: “Bir yetenek sadece yerine getirilebildiği kadar iyidir. Öz güven kişilerin zor görevlere yaklaşımını ve yönetmesini etkileyerek kişilerin yeteneklerini iyi veya kötü kullanıp kullanmamalarını belirler”. Örnek olarak, matematikte beceri gelişiminde aynı seviyedeki çocukların matematik problemlerini çözme başarısının, yeterlilik inançlarının gücüne bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur (Goddard ve diğerleri, 2004). Kişinin performansı ile öz yeterliliği arasında fark olsa bile, yeterlilik algılarının güçlendirilmesinin hiçbir sakıncasının olmadığı söylenebilir. Fakat performansı yetersiz bir kişiye işini iyi yaptığını söylemek, kişi için teşvik edici olmaktan ziyade yanıltıcı bir geri bildirim olabilir (Kurt, 2012, s. 200).

### **2.5.3 Öz Yeterlilik Kavramının Doğuşu**

Öz yeterlilik kavramının tarihsel gelişimini incelediğimizde William James karşımıza çıkan ilk isimlerin başında gelmekte ve öz güven kavramını kullanan ilk kişidir. James 1920'lerden 1940'lara kadar “Kişilik” konusuna dikkatleri çekmeye başlamıştır. Bir süre kişiliğin yapı taşları; akıl, bilinç, fark etme, istek ve işlevin kişi hayatı üzerinde, özellikle de eğitim üzerinde ciddi boyutlarda etkisi olduğunu belirtmiş. Freud'un “Bilinçsiz Motive Olma”, James'in “Alışkanlıklar”, Watson ve Skinner'in “Görülebilir ve Ölçülebilir Davranış” üzerine yaptıkları incelemelerde de bunlar vurgulanmıştır. Sonuç olarak “Kişilik-Karakter” kavramları psikolojinin ve eğitim bilimlerinin konuları dâhiline alınmıştır. 1950'li yıllara gelindiğinde hümanist hareketler başlamıştır. Bu hareket Maslow tarafından, motivasyonel yöntemi, kişinin kendi üzerine düşeni yapması, ihtiyaçlarını karşılaması, kapasitesini oluşturması ve eğilimlerine ulaşması için, insani arzular üzerine temellendirilmiştir. 1960-1970'li yıllar boyunca, zihinsel yapı esaslı harekete geçiren güçler ve etkili yöntemler konuları üzerinde durularak, bu konular üzerine yoğunlaşmıştır (Say, 2005, s. 11-12).

Bireyin öz yeterlilik kavramı, zamanla değişebilen bir kavramdır ve bireyin yetenekli olduğu alanlara özgüdür. Örneğin matematik alanında bir bireyin öz kavramı yüksek olabilirken fen alanında öz kavramı düşük olabilir. Öz yeterliliğin gelişimi, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının özellikleriyle ilgilidir. Bu kurama göre, öz yeterlilik inancı,

kendini yansıtmaya ve kendini gözlemlemede, ilişkilerin neden sonuçlarını anlamada kullanılan sembolik dil yoluyla etkilenir. Ayrıca bireyin öz yeterlik gelişimini çevreden aldığı sosyal tepkiler doğrudan etkiler (Lee, 2005'ten akt: Acar, 2007, s. 3). İnsanların sahip oldukları öz yeterlilik inançları, onların hissedeceklerini, düşüncelerinin, davranışlarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirler. Güçlü bir öz yeterlilik hissi, insanların başarısını ve mutluluğunu birçok şekilde geliştirmektedir (Kiremit, 2006, s. 68). Pajares'e (2002) göre, öz yeterlilik inancının gelişimi ve kullanımı sezgisel bir süreçtir. Herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, o işin daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır.

#### **2.5.4 Öz Yeterlilik Kavramının Önemi**

Öz yeterlik inancı davranışların ve davranış değişikliklerinin ana belirleyicisi olarak tanımlanmakta, Bandura'nın çalışmaları, kişinin becerileri konusundaki inançlarının sadece davranışlarını değil, motivasyonunu ve başarısını da etkilediğini ortaya koymaktadır (Henson, 2001, s. 3). Pajares (2002), insanların istedikleri sonucu yaratacağına inanmadıkları sürece bir konuda girişimde bulunmalarını veya güçlüklerle karşılaştıkları zaman ısrarcı davranmalarını beklememek gerektiğini belirtir. Araştırmalar kişilerin kendilerini güvenli ve yeterli hissettikleri işleri yapma, kendilerini yeterli hissetmedikleri işlerden kaçma eğilimi gösterdiklerini; istedikleri sonucu alacaklarına inanmadıkları sürece harekete geçmek konusunda isteksiz davrandıklarını; bir iş yaparken gösterecekleri gayretin düzeyini eylemlerinin tahmini sonucuna göre ayarladıklarını; sonuç olarak, öz yeterlilik inançlarının seçimlerinde etkili olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986'dan akt: Kurbanoglu, 2004, s. 138).

Kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları kişilerin sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanabilmelerini engellerken, kişinin gerçek kapasitesini olduğundan biraz daha yüksek algılaması çoğu durumda performans üzerinde pozitif etkide bulunur (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s. 208). Öz yeterlilik inancı artıktıkça gösterilen gayret, dayanıklılık ve azim de artmaktadır. Diğer taraftan, öz yeterlilik inancı zayıf olan kişilerin eylemden kaçındıkları, güçlükler karşısında çabuk pes

ettikleri ve daha fazla stresle daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmiştir (Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998'ten ve Pajares, 2002'den akt: Kurbanoğlu, 2004, s. 139).

İnsan davranışları gerçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, kapasiteleri/yetkinlikleri konusundaki inançlarına dayanır. Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığını ve benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaya yardımcı olur. Bir beceriye sahip olmakla onu farklı durumlarda/koşullarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır (Kurbanoğlu, 2004, s. 139). Pajares (2002) yetenekli pek çok insanın gerçekte sahip oldukları beceriler konusundaki şüphelerinden dolayı sorun yaşadığını vurgular. Çok sınırlı becerilere sahip olmalarına rağmen yeterlilikleri konusunda güvenli insanlar da vardır. Gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadan ne kadar kuvvetli olursa olsun yeterlik inancı tek başına kişiyi başarıya götürmez.

“Öz” ile başlayan kavramlar, kişilik değerlendirmesinde, fikir zenginleştirmede ve davranış geliştirmede etkilidir. Öz inanç yeterliliği kişi davranışını da pek çok yönden etkiler. En başta kişinin seçimlerini etkiler. Yeterlilik inancı ayrıca, kişinin hangi aktiviteye ne kadar gayret sarf etmesi gerektiği, güç olaylar karşısında ne kadar sabırlı ve dayanıklı olması gerektiği ve olumsuz durumlar karşısında nasıl sakin olabileceği konularında ışık tutmaktadır. Yeterlilik duygusu ne kadar yüksek olursa, kişinin gayreti, sabrı ve sakinliği de o kadar yüksek olur. Yeterlilik inancı ile stres arasında da bir bağ vardır. Bireylerin kendilerine verilen görevler karşısında yaşadıkları stres yeterlilik inancının zayıflığı ile alakalandırılabilir. Yeterlilik inancına olan büyük bağlılık, kişinin başarıya erişmesinde ve kişilik gelişiminde sayısız etkiye sahiptir. Sonuç olarak öz yeterlilik inancı, kişide görülen her bir davranışta belirleyici role sahiptir ve bu yolla kişinin ulaşabileceği sonuç tahmin edilebilir (Say, 2005, s. 21-22).

### **2.5.5 Öz Yeterlilik İnancının Kaynakları**

Öz yeterlilik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve

bireyin fiziksel ve duygusal durumudur (Snyder ve Lopez, 2005, s. 279; Bandura, 1986'dan akt: Delcourt ve Kinzie, 1993, s. 4). Birbiri ile etkileşim halinde olan başlıca bu dört bilgi kaynağını kısaca açıklamak gerekirse (Bandura, 1977 akt: Yılmaz ve diğerleri, 2004, s. 261):

a. Performans Başarıları (Yapılan işler ve Erişilen Hedefler):

Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağını göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir (Bandura, 1977 akt: Yılmaz ve diğerleri, 2004, s. 261). Yani "Başarı, öz yeterliliği artırır, başarısızlık ise azaltır." şeklinde düşünülebilir (Say, 2005, s. 19).

b. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının deneyimleri):

Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir (Bandura, 1977 akt: Yılmaz ve diğerleri, 2004, s. 261). Dolaylı deneyimin içine aldığı diğer bir konu ise sosyal karşılaştırmalardır. Sosyal karşılaştırmalar ve grup modelinin, öz inancın gelişmesi ve güven oluşması yönünde büyük etkisi vardır (Say, 2005, s. 20).

c. Sözel ikna:

Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz yeterlilik beklentilerinin değişmesine neden olabilir (Bandura, 1977 akt: Yılmaz ve diğerleri, 2004, s. 261). Bireyler, öz yeterlilik inancını toplum içerisinde kişilerden aldıkları sosyal mesajlar sonucunda oluşturur ve geliştirirler. Olumlu telkin kişiyi teşvik eder, güç kazandırır. Olumsuz telkin ise öz inancı zayıflatır ya da yok eder (Say, 2005, s. 20).

d. Duygusal Durum:

Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır (Bandura, 1977 akt: Yılmaz ve diğerleri, 2004, s. 261). Yapılması istenen göreve verilen güçlü duygusal tepkimeler, görevin başarı ile mi yoksa başarısızlık ile mi sonuçlanacağı konusunda ipucudur. Tahrik edici, harekete geçirici güçlü duygular performansı düşürmektedir (Say, 2005, s. 21).

Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Öyle ki gözlemlene yoluyla edinilen deneyimlerden daha fazla etkilidir. Öz yeterlilik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Hazır-Bıkmaz, 2004, s. 2).

### **2.5.6 Öz Yeterlilik Tipleri**

Araştırmalara göre, öz yeterliliğin iki tipi vardır (Donald, 2003'ten akt: Acar, 2007, s. 4). Birincisi, belli bir alandaki davranışı ortaya koymak için algılanan yapabileme becerisidir. Kirsch buna "akademik öz yeterlilik" (task self-efficacy) adını vermiştir. Kirsch'in akademik öz yeterlilik kavramı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında belirttiği öz yeterlilik kavramı ile hemen hemen aynıdır. İkincisi ise potansiyel zorluklarla mücadele etmek için gösterilen performansdır ki bu kavrama Kirsch "mücadeleci öz yeterlilik" (coping self-efficacy) adını vermiştir.

## **2.6 Öğretmen Öz Yeterliliği**

### **2.6.1 Öz Yeterlilik İnancının Eğitimde Kullanılması**

1980 yılların başlarında, psikologların ve psikoloji araştırmacılarının yaptığı çalışmalarda ulaştıkları sonuçlara göre özellikle insan yapısında kavramsal yöntem ve bilgi aktarımı konularında değişiklikler yapılmıştır. Kavramsal değişim teknolojinin ilerlemesinden ve gelişimin simgesi sayılan bilgisayarın icadından etkilenmiştir. Ortaya konan teoriler ve araştırmalar zihinsel ve akli olayları vurgulamıştır. Bu vurgu, karakter üzerine görüşler ortaya koymaktan çok kodlama, kod çözme, bilgi aktarım stratejileri, hafıza yapısı şema ilişkisi, problem ve çözümü gibi kavramsal yapıları konu almıştır (Akar, 2011, s. 40). Kişilerin kendileri ile ilgili oluşturdukları, geliştirdikleri ve gerçekleştirdikleri inançları, tüm eğitim-öğretim hayatları boyunca ya da sosyal hayatları içerisinde kişiyi başarılı olma ya da başarılı olmama yönünde etkiler. Öğrencilerin, okul hayatlarında neyi niçin yaptıkları ya da yapmadıkları ya da

yapamadıkları ve neden başarısız oldukları konularına ışık tutmuştur. Şu sorular konunun açılması ve irdelenmesi yönüyle önemlidir (Say, 2005, s. 13):

- Öğrenciler niçin bazı aktivitelere katılmayı tercih ederken diğerlerini göz ardı ederler?
- Öğrenciler neden bazı akademik konularda başarılı olurken, diğerlerinde başarısız olurlar?
- Neden öğrenciler bazı vazifeler karşısında heyecan ve endişe duyar, paniğe kapılır?
- Öğrencilerin hayatlarına dair öncül düşünceleri nelerdir?

Her bir soru irdelendiğinde ve her birine cevap alınabildiğinde, öğrenci kendisine uygun aktiviteyi ve vazifeyi seçebilecektir. Görüldüğü gibi, öz inanç, öz benlik, öz güven ve öz yeterlilik kavramları gerek öğrenciyi tanımada, gerek öğretim stratejileri yeterliliğini irdilemede, sınıf yönetim yeterliliğini değerlendirmede önemli bir yere sahiptir (Akar, 2011, s. 41).

### **2.6.2 Öz Yeterlilik Kavramının Öğrenme Kavramıyla İlişkisi**

Kahyaoğlu'nun (2011, s. 2) çalışmasında belirttiği araştırmalar, öğretmenlerin öz yeterliklerinin öğretmeyi ve öğrenmeyi, özellikle öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarını etkilediğini göstermektedir. Öğrenme sürecinde bireyin daha etkin olabilmesi ya da diğer bir ifade ile bireyin daha iyi öğrenebilmesinin ilk basamağı bireyin nasıl öğrendiğini bilmesidir. Nasıl öğrendiğini bilen birey, öğrenmeye yönelik kendi özelliklerini veya öğrenme stillerini bilir. Bu da öz yeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Hunt (1979) öğrenme stillerini; öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade, nasıl öğrendiği olarak tanımlamaktadır. Keefe (1991) öğrenme stillerini; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların bileşimi olarak görmekte ve öğrencilerin öğrenme isteklerine nasıl yanıt verdiklerini, nasıl etkileştiklerini ve nasıl algıladıklarını belirleyen bir gösterge olarak tanımlamaktadır. Felder'a (1996) göre öğrenme stilleri, bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları şeklinde tanımlamaktadır. En genel

anlamda öğrenme stilleri bireylerin bilgiyi toplama, düzenleme ve düşünme yöntemlerindeki tercihleri şeklinde belirtilmektedir (Davis, 1993).

Dunn ve Dunn (1992) öğrenme stillerini bireyin çevresel, duygusal, sosyal, psikolojik ve fizyolojik faktörleri dikkate alarak karşılaştığı yeni ve zor bilgileri anlama sürecindeki yeteneği olarak tanımlamaktadır. Grasha'a göre (1996) öğrenme stilleri; bireyin bilgi alma becerisini, yaşlılarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkisini, öğrenme deneyimlerine katılımını etkileyen önemli bir kişisel özellik olarak tanımlamaktadır (Kahyaoğlu, 2011, s. 2).

Birçok öğrenme stilleri modeli bulunmakla beraber, yaşantısal öğrenme kuramına dayalı Kolb öğrenme stilleri modeli en yaygın olarak kullanılan modellerden biridir. Kolb öğrenme stilli modeli 1923 yılında Jung tarafından ortaya atılan öğrenme döngüsü modeline dayanmaktadır.

Yaşantısal öğrenme modeline göre bireyler kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden öğrenmektedirler. Bu öğrenmeler geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile değerlendirilebilmektedir. Bu döngü içerisinde dört öğrenme biçimi bulunmaktadır. Somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıdır.

Kolb'a göre (1984) öğrenme sürecinin iki temel boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya, ikincisi ise aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanmaktadır. Somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma, bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklamaktadır. Bireylerin her bir öğrenme stillerini simgeleyen öğrenme yollarındaki tercihleri birbirinden farklıdır. Bunlar somut yaşantı için "hissederek", yansıtıcı öğrenme için "izleyerek", somut kavramsallaştırma için "düşünerek" ve aktif yaşantı için "yaparak" öğrenmedir. Kolb öğrenme stilleri modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler. Bireyin öğrenme stilleri dört öğrenme biçiminin bileşeni olup öğrenme stilleri tek bir yetenek tarafından belirlememektedir. Buna göre Kolb (1984) öğrenme stillerini; Yerleştiren, Özümseyen, Değiştiren ve Ayrıştıran olarak sınıflamıştır. Bu öğrenme stillerine sahip bireylerin özellikleri aşağıda kısaca açıklanmıştır (Kahyaoğlu, 2011, s. 2):

- a. Yerleştiren: Somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Ana özellikleri planlama yapma, kararları yürütme, yeni deneyimler içinde yer alma. Bu özelliğe sahip kişiler, açık fikirlilik, değişmelere kolay uyum sağlama ve yaparak, hissederek öğrenme gerçekleştirmektedirler.
- b. Özümseyen: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Ana özellikleri soyut kavram ve fikirler üzerinde durma, kavramsal modeller yaratmadır.
- c. Değiştiren: Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Ana özellikleri düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olma, ilişkilerin anlamlı olması ve organizasyon yapmada başarı göstermedir. Bu yolla öğrenen kişilerin yargıları anlamlıdır; fakat eyleme dönüştüremezler. Kendi düşünceleri ön plandadır.
- d. Ayırıtıran: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Ana özellikleri problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi, sistematik planlamadır. Bu stille sahip öğrencilerde yaparak öğrenme önemlidir (Ekici, 2003).

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri eğitim gördükleri alana yönelik geliştirdikleri tutumları etkilediği, tutumların da öz yeterlilikleri etkilediği düşünöldüğünde, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri dolaylı olarak öz yeterliliklerini etkilemektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenme stilleri üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Oral, 2003, s. 418-435; Peker ve Mirasyedioğlu, 2008, s. 21-26).

### **2.6.3 Öğretme/Öğretmen Yeterliliği**

Öğretme/öğretmen öz yeterliliği, öz yeterlilik çalışmalarının eğitimle ilişkili bir alanıdır (Henson, 2001, s. 4). Öğretme/öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalar 1980'lerde başlamış ve biri Rotter'ın (1966) denetim odağı (locus of control) kuramı, diğeri Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı olmak üzere iki kuramın etkisi altında kalmıştır. Araştırmacıların bu kuramları yorumlama farklılıkları öğretmen yeterliği ve öğretmen yeterliliğinin ölçümü konularında bazı karışıklıklara neden olmakla birlikte

öğretmen yeterliği eğitim araştırmalarında önemli bir alan olarak varlığını korumaktadır (Woolfolk ve Hoy, 1990'dan akt: Kurbanoglu, 2004, s. 142).

“Denetim odağı”, Rotter'ın kuramının; “öz yeterlilik” de Bandura'nın kuramının temelini oluşturan kavramlardır. Denetim odağının öz yeterliliği etkileyebileceği görüşünü savunanlar olmakla beraber (Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001, s. 406). Bandura gibi aksi düşünce de olan araştırmacılar da vardır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s. 7). Sonuç olarak, her ikisinin de öğrenme sürecinde ve öğretme/öğretmen başarısında önemli rol oynadığı bilinmektedir. Yeterlilik belli bir alan, durum ve iş ile ilişkiliyken; denetim odağı, kişinin dünyaya/olaylara genel bakış açısıyla ilişkilidir. Öğretme/öğretmen yeterliği, öğrencilerde öğrenme eylemini gerçekleştirme, öğrencilerden istenen sonucu alma kapasiteleri konusunda öğretmenlerin kişisel yargıları; diğer bir deyişle, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve davranışlarını etkileme yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanır (Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998'ten akt: Kurbanoglu, 2004, s. 142). Bu inancın öğretme etkinliği üzerinde güçlü etkileri vardır. Güçlü yeterlik inancı taşıyan öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s. 202). Hiç bir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı ilişki göstermediğini (Smylie, 1990'dan akt: Kurbanoglu, 2004, s. 142) ise öğretme/öğretmen yeterliğinin, öğretmen performansını etkileyen sosyo-psikolojik faktörlerin başında geldiğini belirtir.

Araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin öğretme yeterliği ile öğrenci başarısı (Gibson ve Dembo, 1984'ten akt: Kurbanoglu, 2004, s. 142), öğrenci motivasyonu (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) ve öğrencilerin kişisel yeterlik inançları (Anderson, Greene ve Loewen, 1988'den akt: Tschannen-Morgan ve Woolfolk Hoy, 2001, s. 783) arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğu kanıtlanmıştır. Araştırmacılar, öğretme/öğretmen yeterliğini öğretme davranışları, öğretmen performansı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ile de ilişkilendirmiştir. Yeterlik duygusu öğretmenlerin öğretmek için gösterdikleri gayreti etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s. 783). Öğretme yeterliği inancı güçlü olan öğretmenlerin, bu alanda inancı zayıf olanlara göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri; öğrencilerle daha olumlu ilişkiler

geliştirdikleri; öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları; öğrenci başarısı açısından daha yüksek beklentiler taşıdıkları; yeni fikirlere daha açık oldukları; sınıfta daha istekli davrandıkları; öğrenci başarısında sorumluluk kabul ettikleri; öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yeni yöntemler ve yeni öğretim materyalleri kullanmaya istekli ve yatkın oldukları; yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri; yeni programlar uyguladıkları; öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dayanıklı oldukları saptanmıştır (Henson, 2001, s. 2; Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001, s. 404).

Öğretme/öğretmen yeterliğinin iki boyutu vardır: Birincisi, “kişisel öğretme yeterliği”, ikincisi “genel öğretme yeterliği” olarak adlandırılmaktadır. Kişisel öğretme yeterliği, kişinin kendi öğretme yeteneğinin öğrenci gelişimine katkısı konusundaki inancıdır. Genel öğretme yeterliği ise, kişinin diğer öğretmenlerin ve eğitim sisteminin bir bütün olarak öğrenciye yardımcı olma kapasitesi hakkındaki inancıdır (Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001, s. 405). Öğretme/öğretmen yeterliği iki alandaki yeterlik inancıyla ilişkilidir: Biri öğretmenin öğrettiği konudaki/alandaki yeterliği, diğeri öğretmenin öğretmek konusundaki, pedagoji alanındaki yeterliğidir (Koul ve Rubba, 1999, s. 1; Lin ve Tsai, 2000, s. 2). Alan bilgisi tek başına mükemmel öğretmenler yaratmaz, başarılı bir öğretmen olabilmek aynı zamanda kişinin sağlam bir pedagoji bilgisi/temeli olmasını, nasıl öğreteceğini bilmesini ve bu konuda kendine güvenmesini gerektirir (Lin ve Tsai, 2000, s. 2). Yeterlilik inancı alana/konuya bağlıdır ve bir öğretmenin ilgili alanda/bilim dalında güçlü yeterlik duygusuna sahipken, pedagoji alanında kendisini yetersiz hissetmesi olasıdır (Koul ve Rubba, 1999, s. 1). Sonuç olarak, söz konusu iki alandan birinde yetersizlik duygusu öğretme yeterliğine yansımaktadır (Kurbanoglu, 2004, s. 144).

#### **2.6.4 Öğretmen Yeterliği**

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişip, çeşitlenmesi ve artması kaçınılmazdır. Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her

bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel yeterlilikler ayrıntılı olarak araştırılıp, tartışılmakta ve belirlenmektedir. Nitekim hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Taslağı’nda, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlilikler altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar aşağıdaki gibidir (Varol, 2007, s. 29-30):

- a. Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim
- b. Program ve İçerik Bilgisi
- c. Öğreneni Tanıma
- d. Öğrenme ve Öğretme Süreci
- e. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- f. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Köseoğlu ve diğerleri, 2004, s. 2).

Yeterlilikleri, genellikle öğretmenlik mesleğini oluşturan bileşenlerden hareketle tanımlanmaya çalışılmaktadır. Aşağıda bu tanımlardan bazıları aktarılmıştır;

- a. Yeterlilik bireyin, bağımsız planlama, uygulama ve izlemeyi gerektiren faaliyetleri gerektiren gerçekleştirebilme kapasitesidir.
- b. Yeterlilik, bilgi ve beceriyi, öngörülen amacı gerçekleştirebilmek için etkili olarak kullanabilmektir.
- c. Yeterlilik, bireyin yaşamdaki rolünü başarıyla gerçekleştirebilmesi için sahip olması ve geliştirilmesi gereken bilgi, beceri ve tutumlardır.
- d. Mesleki yeterlilik, iş ile ilgili faaliyetleri iş hayatınca beklenen standartlara göre yapabilme yeteneği/gücüdür (Sezgin, 2009’dan akt: Akar, 2011, s. 50).

Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır. Özellikle 80'li yıllarda yapılan uygulamalar sisteme katılan öğretmenlerin yeterlilikleri konusunda da Millî Eğitim Bakanlığını (MEB) uzun yıllar süren hizmet içi çalışmalarıyla meşgul etmiştir. Sonraki tarihlerde başlayan reform sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmen eğitimi bağlamında öğretmenin yeterlikleri gündeme gelmiştir. Öğretmen yeterlikleri çalışması ilk olarak “Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim” olmak üzere 5 bileşenden Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) Projesi kapsamında 2002 yılı Eylül ayında başlanmıştır (Seferoğlu, 2004'ten akt: Akar, 2011, s. 51).

Öğretmen Yeterlilikleri çalışmaları;

- a. Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- b. Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- c. Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,
- d. Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- e. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- f. Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- g. Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- h. Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
- i. Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak, için hazırlandığı ifade edilmektedir (ÖYEGM, 2008'den akt: Akar, 2011, s. 51).

Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli çaba ve davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000, s. 50). Bir öğretmenin öz yeterlilik inancı, zor ya da güdülenmemiş öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımının ve öğrenmenin istenen sonuçlarını ortaya çıkarma becerisine ilişkin inancıdır ve bu inancın kuvvetli etkileri vardır (Gülebağlan, 2003, s. 20). Bir öğretmenin yeterlilik duygusu iki faktörden oluşmaktadır. Bunlar:

- a. Özel öğretim yeterliliği; öğretmenin öğrencisinin öğrenmesini etkileyenin bizzat kendisi olduğunu düşünerek kendi inançlarıyla ilgili olan kısmıdır.
- b. Genel öğretim yeterliliği ise; öğretmenin ortaya koyduğu öğretimin öğrencisinin öğrenmesini etkileyebileceğine olan inancıdır (Bain, 2005'ten akt: Akar, 2011, s. 52).

#### **2.6.4.1 Öz Yeterliliği Yüksek Öğretmenlerin Özellikleri**

Öğretmen öz yeterliliğinde birinci boyut, öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki sahip oldukları inanç ve yargılarıdır. İkinci boyut ise öğretmenlerin öğrencilerin başarılarının etkili öğretim yöntemleriyle artırılabilmesine olan inanç ve yargılarıdır (Akar, 2011, s. 49). Bandura birçok elverişsiz koşulların ve toplumdaki sosyal ve ekonomik sorunların yansımalarının öğrencilerin eğitilebilirliğini ve okul ortamını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlilik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Kurt, 2009, s. 25-27).

Ross bir öğretmenin öz yeterlilik duygusunun; öğretimde harcadığı çaba miktarını, zorluklarla karşılaşıldığındaki istikrar derecesini ve yapılan görev seçimlerini belirleyeceğini ifade etmektedir. Brookhart ve Loadman'a göre öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler içerikten çok öğrenci gelişimine odaklanarak kendilerine daha yüksek standartlar ve hedefler koyar. Öğretmen yeterliliğinin zaman kullanımı, sınıf yönetimi stratejisinin seçilmesi ve soru sorma teknikleri gibi önemli yönerge kararlarında önemli

bir rolünün olabileceği ortaya çıkmıştı. (Akar, 2011, s. 52). Yapılan yeni araştırmalar, kişilik bakımından yeterli ve mesleki öz yeterlilikleri gelişmiş bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini, yetersiz bir öğretmenin ise öğrencileri öğrenmeden ve hatta okuldan soğuttuğunu göstermektedir (Aydın, 1993, s. 30).

Tschannen ve Hoy'a göre yeterlilik beklentisi; bireyin verilen görevleri yerine getirmek için gerekli davranışları ortaya koyabileceğine ilişkin düşüncesi iken, sonuç beklentisi bireyin bu görevi beklenen yeterlilik düzeyinde gerçekleştirmesinin olası sonuçlarına ilişkin görüşlerdir. Bandura ise öz yeterlilikleri yüksek olan kişilerin öz algılarını artıracak deneyimler arayacaklarını ileri sürmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yeterlilik algılarının sadece konuyu öğretme becerilerinden ibaret olmadığını, öğrenme ortamını oluşturan sınıf disiplinini sağlama, kaynakları kullanma ve çocukların öğrenmesine aileden destek alma konularındaki yeterlilik düşüncelerinin de öğretmenin etkinliğini belirlediğini ifade etmektedir (Gülebağlan, 2003, s. 22-77).

#### **2.6.4.2 Öğretmen Yeterliliği Duygusu (Teacher Efficacy)**

Ashton ve diğerlerinin (1983), Penham ve Micheal (1981) ve Prawat ve Jarvis (1981)'in yaptığı araştırmalar öğretmen yeterliliği duygusunun, öğrencinin başarısında artışa yol açtığı, sırası ile başarılı öğrencilerin öğretmen yeterliliği duygusunu geliştirdiğini gösterdi. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmen yeterliliği duygusunun gelişmesinin çok etkenli ve boyutlu bir yapıya sahip olduğunu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, öğretmenin kişisel özellikleri, okul örgütü, veli-öğretmen ilişkileri vb. Bunları kısaca açıklamak gerekirse (Dembo ve Gibson, 1985: Stein ve Wang 1988'ten akt: Balcı, 2002, s. 142-143);

##### **a. Öğretmenin sosyalleşmesi**

Öğretmenin öğretmenlikte sosyalleşmesinin niteliği, ona ne yapılacağını söyleme yerine, deneyimli öğretmenlerle informal ilişki kurması ile mümkün olabilmektedir. Ne var ki yeterlilik duygusu bakımından deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere olumsuz etkileri de olabilmektedir.

##### **b. Bireysel farklılıklar**

Öğretmenler geliştirdikleri amaçlar bakımından farklılık gösterirler. Bazıları asli rollerinin öğrencinin benlik saygısını etkilemek olduğunu varsayarken, diğerleri etkili öğretimi birincil rolleri olarak algılayabilirler.

c. Okulun örgüt yapısı

Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ilişkiyi ya da diğer örgütsel etkenleri değerli ya da yararlı veya değersiz ya da yararsız olarak algılamaları, onların yeterlilik duygusunu ve performansını azaltıp çoğaltabilmektedir.

d. Katılmalı karar alma

Okul yöneticisinin personeliyle etkileşime girmesi, okul iklimini etkiler ve karar süreci için olanak sağlar. Bu durum öğretmenin yeterlilik duygusunu etkilemektedir.

Öğrenci velileri ile ilişkiler de öğretmenin yeterlilik duygusunun gelişmesinde rol oynamaktadır. Veli okula, programa, öğretmenin çabasına ilgisiz kalırsa, öğretmen bozulmaya uğramaktadır. Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini etkileyebilme imajına öğretim yeterliliği duygusu (sense of efficacy) adı verilebilir. Bu kavramı ilk olarak Rand Corporation değerlendirme çalışmalarında kullanıldı. Öğretmenin kişisel öğretiminde yeterlilik duygusu, öğretimde yeterliliği ile kişisel yeterliğinin etkileşmesi sonucu oluşur ve kişisel öğretim yeterlilik duygusu öğretmen davranışının iyi bir kestiricisidir. Düşük yeterlik duygusu içindeki öğretmenler çocukları öğrenmeye güdüleyememektedirler yani onlarda olumsuz beklenti yaratmaktadırlar. Bulgulara göre bunun doyumsuzluk etki ya da stresi uzun süreli ve aşırı olmaktadır (Dembo ve Gibson, 1985'ten akt: Balcı, 2002, s. 143-144).

Araştırmalara göre yüksek yeterlilik duygusu olan öğretmenler, düşük olanlara göre daha yüksek akademik standartlara sahipler, beklentileri açık, akademik öğretime konsantre olabilirler. Öğrencilerin öğretim davranışlarında yoğunlaşmaktadırlar. Özellikle kişisel öğretim yeterliliği bulunanların sınıfında güvenlikçi, destekçi bir hava yaratılmakta, öğrenci girişimciliği teşvik görmekte, bireysel ihtiyaçlara eğilmekte; sınıf kontrolüne daha az zaman ayrılmaktadır (Ashton ve diğerleri, 1983'ten akt: Balcı, 2002, s. 145).

### 2.6.5 Öğretmen Öz Yeterlilik İnancı

Öz yeterlilik inancı; eğitim alanında öğretmenlerin performanslarındaki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılmakta ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlamaktadır (Riggs ve Enochs, 1990, s. 5). Sosyal bilişsel kuram, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalara ilişkin aldıkları kararların onların yeterlilik hissinden doğrudan etkilendiğini öngörmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004, s. 4). Bu anlamda, sosyal bilişsel kuramda ortaya konulan öz yeterlilik kavramının, öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışları ve performansının anlaşılması için önemli bir kuramsal yapı sağladığı söylenebilir (Kurt, 2012, s. 200).

Öğretmen öz yeterlilik inancı, öğretmenin öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inanç olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998, s. 202). Başka bir tanımla, öğretmen öz yeterlilik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterip gösteremeyeceklerine ilişkin inanışlarıdır (Atıcı, 1999, s. 50-51).

Öğretmenlerin özyeterlilik algıları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri yerine getirmeleri, görev ve sorumluluklarının üstesinden gelebileceklerine olan inançları ile yakından ilişkilidir (Ekinci, 2013, s. 189).

Birçok çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yeterlilik hissi ile öğrenci başarısının olumlu ilişkili olduğu bulunmuştur (Goddard ve diğerleri, 2000, s. 8). Öğrenci başarısının yanı sıra öğretmenlerin yeterlilik yargılarının güven, açıklık, iş doyumunu, mesleki güdülenme ve performans gibi diğer birçok psiko-sosyal öğelerle de ilişkili olduğu ve öğretmenlerin yeterlik hissinin birçok olumlu öğretim uygulamaları için anlamlı bir yordayıcı olabileceği belirtilmektedir (Goddard ve diğerleri, 2004, s. 4). Yüksek yeterlilik duygusu olan öğretmenler, düşük olanlara göre daha yüksek akademik standartlara sahiptirler. Beklentileri açıktır, akademik öğretime yoğunlaşmaktadırlar ve öğrencilerin öğretimle ilgili davranışlarına odaklanmaktadırlar. Özellikle öğretim yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında güvenli, destekleyici bir hava yarattıkları, öğrenci girişimciliğini teşvik ettikleri, bireysel ihtiyaçları dikkate aldıkları ve sınıfın denetimi için daha az zaman ayırdıkları belirtilmektedir (Balcı, 2002, s. 145).

Bandura'ya (2002) göre birçok elverişsiz koşulların ve toplumdaki sosyal ve ekonomik sorunların yansımalarının öğrencilerin eğitilebilirliğini ve okul ortamını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle okullar öğretimin yanı sıra üstesinden gelmek zorunda oldukları daha başka birçok sorunla karşı karşıyadırlar. Bu durum öğretmenlerin yeterlilik algılarını da etkilemektedir. Birçok öğretmen gün geçtikçe daha disiplinsiz ve başarısız öğrencilerle kuşatılmaktadırlar. Bunun sonucu olarak, öğretmenler öğretim görevlerini yerine getirmekte zorlanmakta ve yeterlilik algıları düşmektedir (Kurt, 2012, s. 202). Düşük yeterlilik hissi ise öğretmenlerin mesleklerini daha stresli bir şekilde yerine getirmelerine neden olmaktadır (Goddard ve diğerleri, 2004, s. 3).

Özet olarak, öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlilik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını güçlendirmenin doğrudan öğretmenin öğretim kalitesini artırmakla ilgili olduğu, diğer yandan öğretmenin de kişisel olarak mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak yapmasına olanak sağlayabileceği ifade edilebilir (Kurt, 2012, s. 202).

### **2.6.6 Öz Yeterlilik İnancı ve Öğretmen Öz Yeterliliği**

İnsanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, kendi baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları öz yeterlilik inançları büyüdükçe davranış değişikliğinin de arttığını belirtmiştir. Böylelikle, bir davranışın başarı ile yapılmasında, kişinin sahip olduğu yeterlilik inancının, o davranışın yapılmasını etkilediği ve yönlendirdiği söylenebilir (Bandura, 1977, s. 191-215).

İnsan davranışını açıklamak için kullanılabilen Bandura'nın öz yeterlilik inancı kuramı, kendileri de birer "*davranış değiştirme mühendisi*" (Senemoğlu, 2001) olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede

kullanılabilir. Bu durumun, bireylerin gelişimini etkileyebilen öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir.

Öz yeterlilik inancı, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1994, s. 1).

Araştırmalarda, insanların davranışı gerçekleştirmeden önce, öz yeterlilik düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser ya da kötümser düşüncelere sahip oldukları; bunun da davranışa hazırlanmalarını etkilediği belirtilmektedir. 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 belirtilmekte ve öz yeterliliğin yüksek olmasının aynı zamanda insanların zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevrelerini araştırmasına ya da yeni çevreler yaratmasına olanak verdiği de söylenmektedir (Bandura, 1977; Scholz ve diğerleri 2002, s. 242-243).

Öz yeterlilik inancının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilmesi ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir (Enochs ve Riggs, 1990; Riggs ve Enochs, 1990’den akt: Köseoğlu ve diğerleri, 2004, s. 3). Öz yeterlilik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği bildirilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, s. 783). Öz yeterliliği 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 (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, s. 783).

Öğretmenin öz yeterlilik inancı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğretmen öz yeterliliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, s. 202-204). Zimmerman,

yeterlilik inancının, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılı olduğunu ve öz yeterlilik ölçümlerinin duruma bağımlı olduğunu belirtmiştir. Bandura'ya göre ise, öz yeterlilik duruma özgüdür ve genel olarak belirlenemez (Bıkmaz, 2002, s. 199).

Öğretmenlerin öz yeterliliği hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak öz yeterlilik inançlarını araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, öz yeterlilik inancı özel öğretim durumuna dayandığından, son yıllarda özel alanlardaki öz yeterlilik inançları da araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel öz yeterlilik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, bunun yanı sıra, öğretmenlerin özel alanlardaki öz yeterliliğinin saptanması da önem taşımaktadır. Örnek vermek gerekirse, fen ve biyoloji öğretimi ve bilgisayar kullanma gibi özel alanlardaki öz yeterliliklerinin incelenmesi ele alınabilir (Yılmaz ve diğerleri, 2004, s. 262-263). Riggs ve Enochs (1990), fen öğretimi öz yeterlilik inançlarına ilişkin spesifik bir ölçünün, fen eğitimi davranışının daha yetkin bir göstergesi olabileceğini belirtmişler ve öğretmenin inanç sistemlerini fen dersindeki davranış örüntülerinin olası nedeni olarak ele almışlardır. Türkiye'de de fen alanında yapılan hem ölçek uyarlama, hem de öz yeterliliği belirleme çalışmaları bulunmaktadır (Bıkmaz, 2002, s. 197-210; Savran ve Çakıroğlu, 2003, s. 15-20).

Compeau ve Higgins (1995) bilgisayar kullanma öz yeterliliğini "bireyin bilgisayar kullanma kapasitesine dair yargısı" olarak tanımlamaktadır ve bilgisayar kullanma öz yeterliliği inancının, iyi araştırılmış öz yeterlilik kavramını baz aldığı bildirilmektedir (Karsten ve Roth, 1998, s. 62).

Ashton ve Webb 1970'li yıllarda geliştirilmeye çalışılan ölçeklerden yola çıkarak öğretmen öz yeterliliğini Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine dayandırmışlardır (Schmitz ve Schwarzer, 2000) Gibson ve Dembo (1984) ise, öğretmen öz yeterliliğini ölçmeye ilişkin bir ölçek geliştirmişlerdir, ancak daha sonra, bu ölçeğin kavramsal açıdan zayıf olduğu vurgulanmıştır (Schmitz ve Schwarzer, 2000; Henson ve diğerleri, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Günümüze dek popülerliğini korumuş olan bu ölçek farklı öğretmenlik alanları için kullanılmıştır (Riggs ve Enochs, 1990). Öğretmen öz yeterliliğini belirlemede kullanılacak, geçerli ve güvenilir yeni araçlara ihtiyaç duyulduğundan, bu konudaki araştırmalar devam etmektedir. Nitekim, Schmitz ve

Schwarzer (2000), kökenini sosyal bilişsel teoriye dayandırdıkları yeni bir öğretmen öz yeterliliği ölçeği geliştirmişlerdir ve bu ölçeğin Türkçe uygulanabilmesi yönünde yapılan uyarlama çalışmaları da bulunmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2004, s. 262-263).

Öz yeterlilik inancı “kişinin, ilgili durumlarla başa çıkabilmek için gereken davranışları ve hareketleri sergileyebileceğine dair inancı”dır (Bandura, 1997’den akt: Işık, 2001. s. 3). Birey bir sonuca ulaşabileceğine inanıyorsa, daha aktif davranır ve yaşamının seyrini kendisi belirler. Bu “yapabilirim” inancı, bireyin içinde bulunduğu şartları kontrol altına alma hissini yansıtır (Bandura, 1977’den akt: Köseoğlu ve diğerleri, 2004, s. 261).

Bir öğretmenin öz yeterlilik inancı, zor ya da güdülenmemiş öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımının ve öğrenmenin istenen sonuçlarını ortaya çıkarma becerisine ilişkin inancıdır ve bu inancın kuvvetli etkileri vardır (Gülebağlan, 2003, s. 20). Bir başka ifadeyle öğretmen öz yeterlilik inancı, öğretmenlerin öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlilik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği ortaya çıkmıştır. Öz yeterliliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntem-teknikler 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 ve Çakıroğlu, 2002’den akt: Köseoğlu ve diğerleri, 2004, s. 262).

### **2.6.7 Öz Yeterlilik ve Özgüven Arasındaki Fark**

“Öz yeterlilik” ve “öz güven” kavramları genelde birbirlerine karıştırılırlar. Fakat aralarındaki fark, araştırmacı tarafında da netleştirilememiştir. Bazı araştırmacılar bu ifadeleri birbirlerinin eş anlamlısı olarak kullanmışlardır. Bazıları ise “öz güven” kavramı dâhilinde öz yeterliliği işlemiştir. Bazıları da öz güveni, öz yetenek algısı olarak tanımlamışlardır (Say, 2005, s. 22).

Öz yeterliliğe, kişisel kabiliyet inancı olarak bakılabilir. Öz güven ise sahip bulunan öz zenginliğin duyumsanmasıdır. Bandura ise öz güven için şu sözleri söylemiştir: “Öz güven, öz zenginlik değerlendirmesi ile ilgilidir. Konu, iki ayrı cümle üzerinde

değerlendirilirse: Tipik öz güven cümlesi şöyle olur, “Fizik’te kendimi yetersiz hissediyorum.” Öz yeterlilik cümlesi ise “görevini başarılı bir şekilde yaptığında ne kadar rahatsın” şeklindedir (Akar, 2011, s. 45).

Chapman (1990) ve Tunner (t.y)’un bulgularına göre öğretimin ilk yıllarında okumada çekilen zorluk, ileriki yıllarda öz güven üzerinde olumsuz etkiye sahip olmaktadır.

## **2.6.8 Öz Yeterlilik İnancının Ölçülmesi**

### **2.6.8.1 Öz Kavramını Ölçmek**

Öz kavramı, genellikle öz değerlendirme ölçme araçları ile ölçülebilir. Ölçme araçları daha çok dereceli ölçeklerdir. Bu tür ölçeklerde, bireye birçok durum ifadesi verilir ve bireylerden bu durum ifadeleri için kendilerini ifade edecek fikirlerini olumludan olumsuzu doğru derecelendirilmiş bir ölçekte cevaplamaları istenir. Diğer bir değerlendirme ölçeği ise kontrol listeleri olabilmektedir. Öz kavramı için Q sort tekniği ile de birey hakkında bilgi toplanabilir. Q sort tekniğinde bireyin öz kavramını ortaya çıkaracak açık uçlu sorular sorulur ve bu sorulara verilen cevaplar uzmanlarca çok dikkatli analiz edilir. Bu teknikte cevapları değerlendirmek diğer tekniklere göre biraz daha zordur çünkü cevapları yorumlayabilecek alan uzmanlarına ihtiyaç vardır. Öz kavramını ölçmek için kullanılan bir diğer yol ise eksik cümleleri tamamlama ölçekleridir. Bu ölçeklerde öz kavramını açığa çıkartmaya dönük ifadeler eksik bırakılır ve bireylerden bu eksik ifadeleri tamamlamaları istenir. Örneğin, ...zaman kendimi çok mutlu hissederim (Acar, 2007, s. 4-5).

Bireylerin öz kavramlarını yükseltmek için (Lee, 2005’ten akt: Acar, 2007, s. 5):

- Bireylere en iyi yapabildiklerini gösterin ve yapabileceklerini sunma fırsatı ve cesareti verin,
- Olumlu pekiştiriciler verin. Bireylere “bunu yapabilirsin” mesajı verildiğinde öz yeterliliği artacaktır (Schunk,1996, s. 4 ).
- Olumlu modeller kullanın, bireylere örnek olabilecek örnekleri vurgulayın,
- Olumsuz sosyal karşılaştırmalardan özellikle kaçının der.

Eğitim ile ilgili araştırmalar göstermiş ki yeterlilik inancı, öğrencinin motivasyonunu kestirmede çok önemli bir ölçüt olmaktadır (Dembo, 2004, s. 68). Dembo'ya göre öz yeterlilik düzeyi bir termometre gibidir ve bireylerin çalışmalarını, öğrenmelerini etkiler ve değiştirir. Ancak Zimmerman, z yeterliliğin başarıyı etkilemede tek etken olmadığını, yüksek düzeyde öz yeterlilik, bilgi ve becerinin yokluğunda, tam bir performans üretmez, beklenen sonuçlara etki eder. Çünkü ğrencilerin aktivitelerinde pozitif sonuçlara yol açtığını vurgular (Schunk ve Zimmennan, 2001, s. 141).

z yeterlilik kavramı, öğrenmek için motivasyonu artırmada güçlü bir faktördür. Bu demektir ki bireyin başaracağına ilişkin inancı, onun öz yeterliliğini güçlendirirken motivasyonunu da yükseltmektedir. Ayrıca z yeterlilik, sadece başarı üzerinde etkili değildir (Acar, 2007, s. 5). Bireylerde bulunan yetenek, bilgi, beceri, beklenen sonuçlar ya da diğer sonuçlar üzerinde de önemlidir. Öyle ki gerekli bilgi, beceri ya da yetenek kısıtlı olduğu zaman yüksek öz yeterlilik, yetkin performansı ortaya çıkarmayacaktır (Schunk, 1996).

z yeterlilik inançları ile ilgili olarak eğitim alanında yapılan çalışmaların üç kategoride ele alındığı görülmektedir. Bunlar; z yeterlilik inançlarının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar, öz yeterlilik inançlarının uzmanlık alanının seçimi ve meslek tercihlerine etkilerini konu alan araştırmalar ve öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı ğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardır (Hazır-Bıkmaz, 2004, s. 1).

## **2.6.8.2 z Yeterlilik İnancının llmesi**

### **2.6.8.2.1 Yeterliliğin lm**

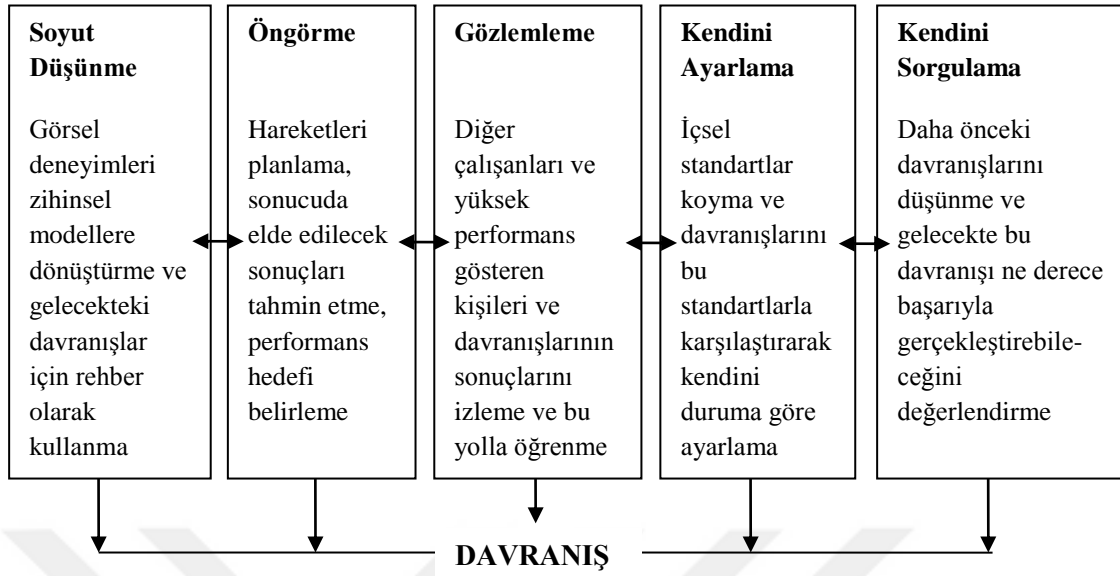
Literatürde, “Genel Yeterlilik İnancı”nı artırmak üzere geliştirilmiş, yaygın olarak kullanılan üç ölçüm aracı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, Sherer ve arkadaşları tarafından, farklı ortamlarda gösterilen üç temel davranış biçimi üzerine kurgulanan soru formudur. Bu davranış biçimleri, öz yeterlilik inancının göstergesi olarak ele alınmış ve ölçüm aracı bu göstergeler kullanılarak geliştirilmiştir. Bu göstergeler, harekete geçme (initiation), çaba sarf etme ve zorluklara rağmen sebat göstermedir. Sherer'in bu çerçevede geliştirdiği “z Yeterlilik Soru Formu” (The Self-Efficacy

Scale), “sosyal yeterlilik” ve “genel yeterlilik” olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. Bu soru formu ile daha sonra yapılan çalışmalarda, beş faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkarılmıştır ve bu yeni faktör yapısının, öz yeterlilik inancının Bandura tarafından vurgulanan güç, düzey ve genellenebilirlik boyutları ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu faktörler, Genel Yeterliliğin Düzeyi, Genel Yeterliliğin Gücü, Genel Yeterlilik (General efficacy competence), Sosyal Yeterlilik'tir (Işık, 2001, s. 24).

Genel yeterlilik olgusu ile ilgili olarak literatüre giren ikinci ölçüm aracı, Schwarzer ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve kültürler arası bir araştırmada kullanılmak üzere “Genelleştirilmiş Öz yetki Beklentisi” olarak da Türkçeleştirilmiştir. Schwarzer'in yaklaşımına göre, genel yeterlilik, kişinin çok çeşitli stresörlerle başa çıkabileceğine dair iyimser inanışlarıdır ve özellikle mücadele gerektiren durumlarla başa çıkmak için yetkinliklerinin kişi tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir (Schwarzer, 1992, s. 89).

#### ***2.6.8.2.2 Öz Yeterlilik İnancının Ölçümü İçin Yeni Bir Model Önerisi***

Sosyal Bilişsel Teori'ye göre, insan davranışı beş temel yetkinlik üzerine kuruludur ve bu yetkinlikler, davranışları başlatan, sunan ve sürekli kılan temel özellikler olarak ele alınmaktadır. Bu temel yetkinlikler; soyut düşünme, öngörme, gözlemlenme, kendini ayarlama ve kendini sorgulamadır (Işık, 2001, s. 27).



**Şekil 2.6. Sosyal Bilişsel Teoriye göre Temel Yetkinlikler (Stajkovich, Luthans, 1998, s. 65).**

Bu beş yetkinliğin, aynı örgütsel ortamda farklı davranışlar sergileyen çalışanların anlaşılabilmesinde açıklayıcı faktörler olduğu belirtilmektedir:

- a. **Soyut Düşünme:** Sosyal Bilişsel Teoriye göre insanlar, çevresel koşullara başarılı bir şekilde tepki verme, bu koşulları değiştirme ve bu koşullara uyumu sağlayan gelişmiş bir soyut düşünme yeteneğine sahiptir. Bilgi işleme süreci sonunda, görsel deneyimler, içsel birer bilişsel modele ve sembole dönüştürülmekte ve bu semboller daha sonraki deneyimlerinde bireye yol gösterici olmaktadır. Soyut düşünme sayesinde, geçmiş deneyimlere, anlam ve biçim kazandırır. Böylelikle insanlar problem çözerken veya seçim yapmaları gereken durumlarda, deneme-yanılma yönteminden ziyade, alternatifleri zihinlerinde test edebilmekte ve ardından harekete geçebilmektedir.
- b. **Öngörme:** İnsanlar kısa dönemdeki hareketlerini planlayabilir, bu davranışların olası sonuçlarını öngörebilir ve kendileri için hedefler belirleyebilir. İleriyi görme becerisi sayesinde, insanların davranışları istemli hale dönüşmekte; bu bilişsel süreç sayesinde, geleceğe yönelik olarak olaylar arasında nedensel ilişkiler kurulmaktadır.

- c. Gözlemeleme: İnsanlar her türlü davranışı, başkalarının davranışlarını ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenme kapasitesine sahiptir. Yapılan gözlemler sonucunda, kişiler mevcut kurallar hakkında bilgi sahibi olmakta; böylelikle, deneme-yanılma yönteminin yaratacağı risklerden kendi deneyimlerinin sonuçlarını yaşayarak öğrenmenin getireceği zaman kaybından kaçınmaktadırlar. Örgütsel açıdan bakıldığında, koşullar karmaşıklaştıkça, hatanın yaratacağı olumsuz etkiler de arttığı için, gözlemeleme yetkinliği giderek daha önemli hale gelmektedir.
- d. Kendini Ayarlama: İnsan davranışı, bireyin kendisi tarafından konulmuş içsel standartlarla yönlendirilir. Bu standartlar, davranışların ortaya atılmasını, kontrol edilmesini ve gösterilmiş davranışların değerlendirilmesini sağlamaktadır (Bandura, 1991, s. 34).
- e. Kendini Sorgulama: Birey, kendi deneyimlerini ve davranışlarını değerlendirme ve analiz etme becerisine sahiptir; bu sayede, koyduğu standartlar ile sergilediği davranış arasında bir tutarsızlık fark ederse, kendisini sorgulamaya başlar. Böylelikle, farklı kişisel deneyimleri hakkında derinlemesine düşünerek, çevresi ve kendisi hakkında yorumda bulunabilmektedir.

## BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.1.Araştırma Modeli

Devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile değişime direnme davranışları arasında ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel tarama modelindedir.

Nicel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Çoğu araştırmalarda hem tekil hem de ilişkisel taramalara olanak verecek düzenlemelere gidilir (Karasar, 2007, s. 79).

Araştırmanın modeli, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. Tarama modelleri bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği modellerdir ve genel tarama ile örnek olay taramaları olarak ikiye ayrılmaktadırlar. İlişkisel tarama modelleri, genel tarama modellerinden olup iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer (Karasar, 2007; Büyüköztürk ve diğerleri, 2010; Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Korelasyonel araştırma, bazı ilişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu bulmaya çalışır. Bu yaklaşım herhangi bir müdahale yapılmadan, doğal olarak ortaya çıkan olgular arasında var olabilecek ilişkileri bulmak ve tanımlamak için yürütülür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 15). Korelasyonda üç durum ortaya çıkar (Karasar, 2007, s. 85-86):

- İki değişken arasında sistemli bir ilişki yoktur.
- Değişkenler doğru orantılıdır.

- Değişkenler ters orantılıdır.

### 3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2014 yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki Tuzla ve Pendik ilçelerinde bulunan devlet liselerinde görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak seçilen 21 liseden ulaşılan 494 öğretmen oluşturmaktadır. 494 öğretmenden kişisel bilgi formu, değişime direnme ölçeği ve öğretmen öz yeterlilik ölçeğinden oluşan bir anket aracılığı ile veriler toplanmıştır. Analizlere başlamanın önce doldurulan anketlerden toplamda 494 öğretmene ulaşılmıştır. Bu toplanan 494 anketten 43 tanesi araştırmanın niteliğine uygun bulunmadığından çalışmadan çıkartılmış ve analizlere 451 anket üzerinden devam edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyetlerine bakıldığında; 181'i (40,1) erkek, 270'i (%59,9) kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yaşlarına bakıldığında; 21-30 yaş aralığında 116 kişi, 31-40 yaş aralığında 211 kişi, 41-50 yaş aralığında 108 kişi, 51 ve üzeri yaşlarda ise 16 kişi bulunmaktadır. Öğretmenlerin branşlara dağılımlarına bakıldığında; 187 kişi sosyal branşlarda, 150 kişi fen branşlarında, 71 kişi mesleki-teknik branşlarda ve 43 kişi ise yetenek branşlarında ve diğer branşlarda öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlik yaptıkları lise türlerine bakıldığında; 121 kişi Anadolu liselerinde ve 330 kişi meslek liselerinde öğretmenlik yapmaktadır. Mesleki kıdem yıllarına bakıldığında; 0-5 kıdem aralığında 126 kişi, 6-10 kıdem aralığında 73 kişi, 11-15 kıdem aralığında 117 kişi, 16-20 kıdem aralığında 83 kişi ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip 52 kişi bulunmaktadır. Eğitim durumlarına bakıldığında; 335 kişi lisans mezunu ve 116 kişi yüksek lisans mezunudur. Görev yaptıkları bu okullardaki hizmet yıllarına bakıldığında; bu okulda 1 yıl görev yapmış 120 kişi, bu okulda 2 yıl görev yapmış 106 kişi, bu okulda 3-5 yıl görev yapmış 108 kişi, bu okulda 6-9 yıl görev yapmış 60 kişi ve bu okulda 10 ve üzeri yıl görev yapmış 57 kişi bulunmaktadır. Görev yaptıkları toplam okul sayısına bakıldığında; 1 okulda görev yapmış 62 kişi, 2 okulda görev yapmış 98 kişi, 3 okulda görev yapmış 89 kişi, 4 okulda görev yapmış 68 kişi, 5 okulda görev yapmış 48 kişi ve 6 ve üzeri okulda görev yapmış 86 kişi bulunmaktadır. Sendika üye olma durumlarına

bakıldığında; 332 kişi sendikaya üye olduğu ve 119 kişinin ise sendikaya üye olmadığı bulunmuştur.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Teorik kısımda literatür tarama metodu kullanılmış olup, araştırmanın uygulama kısmında ise veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar (1) Kişisel Bilgiler (2) Değişime Direnme Ölçeği ve (3) Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği'dir.

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanan; cinsiyet, yaş, branş, lise türü, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olduğu fakülte, görev yaptığı bu okuldaki hizmet süresi, toplam görev yaptığı okul sayısı ve sendikaya üye olma durumu gibi kişisel özellikleri belirlemek için oluşturulmuştur.

#### **3.3.1 Öğretmen Değişime Direnme Ölçeği**

“Öğretmen değişime direnme ölçeği” Oreg (2006) tarafından geliştirilmiş, Güçlü, Özer, Kurt ve Kandemir (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, Likert tipindedir. Ölçekte iş görenlerin değişime direnme tutumlarını belirlemeye yönelik dört alt boyutta toplam 17 madde bulunmaktadır. Bu alt boyutlar (1) rutini arama, (2) duygusal tepki, (3) kısa vadeli düşünme ve (4) bilişsel katılıktır. Güçlü ve diğerleri (2010) tarafından yapılan faktör analizinde ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Tek faktör tarafından açıklanan varyans %46.98 (öz değer: 5.305) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçekteki maddelerin tek faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca tek faktörlü bir yapı arz eden ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, ölçeğin yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri Değişime Direnme Ölçeği'nin alanda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir (Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013, s. 6).

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tüm ölçek için ise Cronbach's Alpha katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.2 Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

“Öğretmen öz yeterlilik ölçeği” (Teacher’s sense of efficacy scale- TSES) Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, likert tipindedir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek, (1) öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik (8 madde), (2) öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik (8 madde) ve (3) sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik (8 madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır (toplam 24 madde). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması amacıyla Türkiye’deki 6 üniversitenin Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 628 öğrenciden oluşan bir örneklem ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler AMOS programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda TLI ve CFI değerleri .95’den yüksek bulunmuş, RMSEA değeri .065 olarak bulunmuştur. Bu değerler modelin fit ettiğini yani uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ölçüm güvenirliğine ilişkin olarak her alt ölçeğin Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğe ait alfa güvenirlik katsayıları öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik boyutunda .82; öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik boyutunda .86 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik boyutunda .84’tür (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005, s. 74-81).

Bu çalışmada yapılan faktör analizi sonucu ölçekteki maddelerin 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Faktör yük değerleri .30’un altında olan ve birden fazla faktöre girip aralarında faktör yük değer farkları .10 ve daha az olan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 22 maddeyle analize devam edilmiş ve nihai analiz sonucunda maddelerin 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Üç faktör birlikte toplam varyansın %60.07’sini açıklamaktadır. Buna göre, sınıf yönetimi boyutu 6 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .54 ile .81 arasında değişmektedir. Bu boyut varyansın %48.29’unu açıklamaktadır. Öğretim stratejileri boyutu 8 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .46 ile .71 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans %6.57’dir. Son olarak, öğrenci katılımı boyutu 8 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .56 ile .72 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans ise %5.21’dir. Ayrıca ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin 3 alt boyutu için de Cronbach’s Alpha değeri .89

olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçek için ise Cronbach's Alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır (Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013, s. 7).

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin 3 alt boyutu için de Cronbach's Alpha değeri .85 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçek için ise Cronbach's Alpha katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri toplanmaya başlanılmadan önce anketlerin uygulanması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Araştırmanın verileri 2014 yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki Tuzla ve Pendik ilçelerinde bulunan 21 devlet lisesine gidilerek öğretmenlere birebir uygulanmıştır. Araştırmacı anketleri araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere bizzat dağıtarak toplamıştır. Anketlere isim yazılmaması gerektiği öğretmenlere aktarılmıştır. Verilerin toplanması süreci 1 ayda tamamlanmıştır. Toplamda 494 öğretmene ulaşılmıştır. Bu verilerden 451 tanesi araştırmanın niteliğine uygun bulunmuştur.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan karşılaştırmalarda aritmetik ortalama, T-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), kolmogorov-simironov, kruskal wallis-h, mann whitney u, lsd, tamhane's T2, pearson ve regresyon gibi istatistikler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için SPSS 15.0 istatistik paket programından ve konuyla ilgili istatistik kitaplardan, makalelerden vb. faydalanılmıştır (Can, 2013, 1-351; Akdağ, t.y, s. 1-3). Yapılan istatistik çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Verilerin analizin geçmeden önce tersten kodlanan maddelerle ilgili gerekli işlemler yapılmıştır.

## BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen çalışma grubuna ait istatistikler, çalışma grubunun değişime direnme ve öz yeterlilik ölçeğinin verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırma kapsamında; devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile değişime direnme davranışları arasında ilişki olup olmadığı ve var ise ilişkinin hangi yöne olduğu sorularına cevap aranmıştır. Katılımcılar tarafından cevaplandırılan anket soruları, araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve bu analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar tablolarda sunulmaktadır.

### 4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

**Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Branş, Lise Türü, Kıdem, Eğitim Durumu, Görev Yaptığı (Bu) Okuldaki Hizmet Yılı, Görev Yaptığı Toplam Okul Sayısı ve Sendika Üye Olma Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Puan                  | Gruplar                 | f   | %    |
|-----------------------|-------------------------|-----|------|
| Cinsiyet              | Erkek                   | 181 | 40,1 |
|                       | Kadın                   | 270 | 59,9 |
| Yaş                   | 21-30 yaş               | 116 | 25,7 |
|                       | 31-40 yaş               | 211 | 46,8 |
|                       | 41-50 yaş               | 108 | 23,9 |
|                       | 51 ve üzeri             | 16  | 3,5  |
| Branş                 | Sosyal Branşlar         | 187 | 41,5 |
|                       | Fen Branşları           | 150 | 33,3 |
|                       | Mesleki-Teknik Branşlar | 71  | 15,7 |
|                       | Yetenek-Diğer Branşlar  | 43  | 9,5  |
| Lise Türü             | Anadolu Lisesi          | 121 | 26,8 |
|                       | Meslek Lisesi           | 330 | 73,2 |
| Mesleki Kıdem Aralığı | 0-5 yıl kıdem           | 126 | 27,9 |
|                       | 6-10 yıl kıdem          | 73  | 16,2 |
|                       | 11-15 yıl kıdem         | 117 | 25,9 |
|                       | 16-20 yıl kıdem         | 83  | 18,4 |
|                       | 21 ve üzeri yıl kıdem   | 52  | 11,5 |
| Eğitim Durumu         | Lisans                  | 335 | 74,3 |
|                       | Lisansüstü              | 116 | 25,7 |
| Görev Yaptığı Bu      | 1 yıl                   | 120 | 26,6 |

|  |                 |     |      |
|--|-----------------|-----|------|
| Okuldaki Hizmet Yılı Aralığı             | 2 yıl           | 106 | 23,5 |
|  | 3-5 yıl         | 108 | 23,9 |
|  | 6-9 yıl         | 60  | 13,3 |
|  | 10 ve üzeri yıl | 57  | 12,6 |
| Görev Yaptığı Toplam Okul Sayısı Aralığı | 1 okul          | 62  | 13,7 |
|  | 2 okul          | 98  | 21,7 |
|  | 3 okul          | 89  | 19,7 |
|  | 4 okul          | 68  | 15,1 |
|  | 5 okul          | 48  | 10,6 |
|  | 6 ve üzeri okul | 86  | 19,1 |
| Sendikaya Üye Olma Durumu                | Evet            | 332 | 73,6 |
|  | Hayır           | 119 | 26,4 |

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyetlerine bakıldığında, 181’i erkek ve 270’i kadındır. Yaşlarına bakıldığında; 21-30 yaş aralığında 116 kişi, 31-40 yaş aralığında 211 kişi, 41-50 yaş aralığında 108 kişi, 51 ve üzeri yaşlarda ise 16 kişi bulunmaktadır. Branşlara bakıldığında; 187 kişi sosyal branşlarda, 150 kişi fen branşlarında, 71 kişi mesleki-teknik branşlarda ve 43 kişi ise yetenek branşlarında ve diğer branşlarda öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlik yaptıkları lise türlerine bakıldığında; 121 kişi Anadolu liselerinde ve 330 kişi meslek liselerinde öğretmenlik yapmaktadır. Mesleki kıdem yıllarına bakıldığında; 0-5 kıdem aralığında 126 kişi, 6-10 kıdem aralığında 73 kişi, 11-15 kıdem aralığında 117 kişi, 16-20 kıdem aralığında 83 kişi ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip 52 kişi bulunmaktadır. Eğitim durumlarına bakıldığında; 335 kişi lisans mezunu ve 116 kişi yüksek lisans mezunudur. Görev yaptıkları bu okullardaki hizmet yıllarına bakıldığında; bu okulda 1 yıl görev yapmış 120 kişi, bu okulda 2 yıl görev yapmış 106 kişi, bu okulda 3-5 yıl görev yapmış 108 kişi, bu okulda 6-9 yıl görev yapmış 60 kişi ve bu okulda 10 ve üzeri yıl görev yapmış 57 kişi bulunmaktadır. Görev yaptıkları toplam okul sayısına bakıldığında; 1 okulda görev yapmış 62 kişi, 2 okulda görev yapmış 98 kişi, 3 okulda görev yapmış 89 kişi, 4 okulda görev yapmış 68 kişi, 5 okulda görev yapmış 48 kişi ve 6 ve üzeri okulda görev yapmış 86 kişi bulunmaktadır. Sendika üye olma durumlarına bakıldığında; 332 kişi sendikaya üye olduğu ve 119 kişinin ise sendikaya üye olmadığı bulunmuştur.

## 4.2. Öğretmenlerin Değişime Direnme Davranışlarına İlişkin Algıları

**Tablo 4.2. Değişime Direnme Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

| Değişime Direnme Ölçeği | $N$ | $\bar{x}$ | $ss$  | $Sh_{\bar{x}}$ |
|-------------------------|-----|-----------|-------|----------------|
| Değişime Direnme        | 451 | 26,02     | 8,448 | ,398           |

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, değişime direnme ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{X}=26,02$ , standart sapması  $ss=8,448$  ve standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,398$  olarak hesaplanmıştır.

## 4.3. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarına İlişkin Algıları

**Tablo 4.3. Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

| Öz Yeterlilik Ölçeği | $N$ | $\bar{x}$ | $ss$   | $Sh_{\bar{x}}$ |
|----------------------|-----|-----------|--------|----------------|
| Öz Yeterlilik        | 451 | 90,71     | 11,095 | ,522           |

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, öz yeterlilik ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{X}=90,71$ , standart sapması  $ss=11,095$  ve standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,522$  olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.4. Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

| Alt Boyutlar         | $N$ | $\bar{x}$ | $ss$  | $Sh_{\bar{x}}$ |
|----------------------|-----|-----------|-------|----------------|
| Öğrenci Katılımı     | 451 | 28,93     | 4,438 | ,209           |
| Öğretim Stratejileri | 451 | 30,83     | 3,973 | ,187           |
| Sınıf Yönetimi       | 451 | 30,94     | 4,212 | ,198           |

Tablo 4.4’te görüldüğü üzere öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği’nin öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=28,93$ , standart sapması  $ss=4,438$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,209$  olarak, , öğretim stratejileri alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=30,83$ , standart sapması  $ss=3,973$ , aritmetik ortalamasının standart hatası  $Sh_{\bar{x}}=0,187$  olarak ve sınıf yönetimi alt boyutu puanlarının

aritmetik ortalaması  $\bar{x}=30,94$ , standart sapması  $ss=4,212$ , aritmetik ortalamanın standart hatası  $Sh \bar{x}=0,198$  olarak hesaplanmıştır.

#### 4.4. Değişime Direnme Puanları ve Öz Yeterlilik Dağılımının Normalliğini Denetlenmesi

**Tablo 4.5. Değişime Direnme Puanları Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

| Değerler             |           | Değişime Direnme Ölçeği |
|----------------------|-----------|-------------------------|
| N                    |           | 451                     |
| Normal Parametreler  | $\bar{x}$ | 26,02                   |
|                      | $ss$      | 8,448                   |
| Kolmogorov-Smirnov Z |           | 1,119                   |
| p                    |           | ,163                    |

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere değişime direnme puanlarının dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda normal dağılımdan önemli bir fark göstermediği saptanmıştır ( $z=1,119$ ;  $p >,05$ ). Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmen sayısı  $n>30$  olduğundan bu dağılımın normal olduğu kabul edilir (Orhunbilge, 2000, s. 162; Mordkoff, 2016, s. 1-6).

**Tablo 4.6. Öz Yeterlilik Puanlarının Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

| Değerler             |           | Öz Yeterlilik Ölçeği |
|----------------------|-----------|----------------------|
| N                    |           | 451                  |
| Normal Parametreler  | $\bar{x}$ | 90,71                |
|                      | $ss$      | 11,095               |
| Kolmogorov-Smirnov Z |           | 1,198                |
| p                    |           | ,113                 |

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere öz yeterlilik puanlarının dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda normal dağılımdan önemli bir fark göstermediği saptanmıştır ( $z=1,198$ ;  $p >,05$ ). Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmen sayısı  $n>30$  olduğundan bu dağılımın normal olduğu kabul edilir (Orhunbilge, 2000, s. 162; Mordkoff, 2016, s. 1-6).

#### 4.5. Bağımsız Değişkenlerin Öğretmenlerin Değişime Direnme Davranışlarına Etkisi

**Tablo 4.7. Öğretmenlerin Değişime Direnme Ölçeği Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Değişime Direnme Ölçeği Puanı | Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | ss    | Sh $\bar{x}$ | t Testi |     |      |
|-------------------------------|----------|-----|-----------|-------|--------------|---------|-----|------|
|                               |          |     |           |       |              | t       | Sd  | p    |
|                               | Erkek    | 181 | 26,06     | 8,605 | ,640         | ,073    | 449 | ,942 |
|                               | Kadın    | 270 | 25,97     | 8,356 | ,509         |         |     |      |

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere değişime direnme ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=,073$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.8. Öğretmenlerin Değişime Direnme Ölçeği Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

| Puan             | Gruplar     | N   | $\bar{x}_{sıra}$ | $x^2$ | sd | p    |
|------------------|-------------|-----|------------------|-------|----|------|
| Değişime Direnme | 21-30 yaş   | 116 | 230,15           | ,587  | 3  | ,899 |
|                  | 31-40 yaş   | 211 | 222,36           |       |    |      |
|                  | 41-50 yaş   | 108 | 230,63           |       |    |      |
|                  | 51 ve üzeri | 16  | 212,66           |       |    |      |

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değişime direnme puanlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,587$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.9. Değişime Direnme Ölçeği Puanının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |                |          |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |          |             |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|-------------|
| Puan  | Grup           | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.         | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i>    |
| <b>Değişime Direnme</b>                     | Sosyal         | 187      | 25,41     | 8,045     | <b>G.Arası</b>  | 630,801   | 3         | 210,267   |          |             |
|   | Fen            | 150      | 26,75     | 8,656     | <b>G.İçi</b>    | 31482,020 | 447       | 70,430    |          |             |
|   | Mesleki-Teknik | 71       | 27,66     | 8,310     | <b>Toplam</b>   | 32112,820 | 450       |           | 2,985    | <b>,031</b> |
|   | Yetenek-Diğer  | 43       | 23,42     | 9,056     |                 |           |           |           |          |             |

Tablo 4.9’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değişime direnme ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=2,985$ ;  $p<,05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verilirken öncelikle varyans homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu bulunmuştur ( $L=0,976$ ;  $p>,05$ ). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.10. Değişime Direnme Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

| Branşlar (i)   | Branşlar (j)   | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh $\bar{x}$ | <i>p</i>    |
|----------------|----------------|-------------------------|--------------|-------------|
| Sosyal         | Fen            | -1,335                  | ,920         | ,147        |
|                | Mesleki-Teknik | -2,250                  | 1,170        | ,055        |
|                | Yetenek-Diğer  | 1,993                   | 1,419        | ,161        |
| Fen            | Sosyal         | 1,335                   | ,920         | ,147        |
|                | Mesleki-Teknik | -,915                   | 1,209        | ,449        |
|                | Yetenek-Diğer  | 3,328                   | 1,452        | <b>,022</b> |
| Mesleki-Teknik | Sosyal         | 2,250                   | 1,170        | ,055        |
|                | Fen            | ,915                    | 1,209        | ,449        |
|                | Yetenek-Diğer  | 4,243                   | 1,622        | <b>,009</b> |
| Yetenek-Diğer  | Sosyal         | -1,993                  | 1,419        | ,161        |
|                | Fen            | -3,328                  | 1,452        | <b>,022</b> |
|                | Mesleki-Teknik | -4,243                  | 1,622        | <b>,009</b> |

Tablo 4.10’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değişime direnme ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın fen branşı ile yetenek-diğer branşları arasında fen branşı lehine  $p < ,05$  düzeyinde; mesleki-teknik branşları ile yetenek-diğer branşlar arasında mesleki-teknik branşları lehine  $p < ,01$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4.11. Değişime Direnme Ölçeği Puanının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Değişime Direnme Ölçeği | Eğitim Durumu | N   | $\bar{x}$ | ss    | Sh $\bar{x}$ | t Testi |     |             |
|-------------------------|---------------|-----|-----------|-------|--------------|---------|-----|-------------|
|                         |               |     |           |       |              | t       | Sd  | p           |
|                         | Lisans        | 335 | 26,57     | 8,638 | ,472         | 2,349   | 449 | <b>,019</b> |
|                         | Lisansüstü    | 116 | 24,44     | 7,688 | ,713         |         |     |             |

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere değişime direnme ölçeği puanının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,349$ ;  $p < ,05$ ).

**Tablo 4.12. Değişime Direnme Ölçeği Puanının Lise türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Değişime Direnme Ölçeği | Lise türü | N   | $\bar{x}$ | ss    | Sh $\bar{x}$ | t Testi |     |      |
|-------------------------|-----------|-----|-----------|-------|--------------|---------|-----|------|
|                         |           |     |           |       |              | t       | Sd  | p    |
|                         | Anadolu   | 121 | 25,85     | 7,605 | ,691         | -,257   | 449 | ,798 |
|                         | Meslek    | 330 | 26,08     | 8,746 | ,481         |         |     |      |

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere değişime direnme ölçeği puanlarının öğretmenlik yapılan lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,257$ ;  $p > ,05$ ).

**Tablo 4.13. Değişime Direnme Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

|                             |              | <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |          |          |
|-----------------------------|--------------|---|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan                        | Grup         | <i>N</i>                                    | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.         | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| <b>Değişime<br/>Direnme</b> | 0-5 yıl      | 126   | 26,63     | 8,617     | <b>G.Arası</b>  | 519,512   | 4         | 129,878   |          |          |
|                             | 6-10 yıl     | 73  | 24,03     | 7,817     | <b>G.İçi</b>    | 32593,309 | 446       | 70,837    |          |          |
|                             | 11-15 yıl    | 117   | 25,50     | 8,092     | <b>Toplam</b>   | 32112,820 | 450       |           | 1,833    | ,121     |
|                             | 16-20 yıl    | 83  | 27,33     | 9,832     |                 |           |           |           |          |          |
|                             | 21 yıl ve ü. | 52  | 26,42     | 6,840     |                 |           |           |           |          |          |

Tablo 4.13’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değişme direnme ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,833$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.14. Değişime Direnme Ölçeği Puanının Bu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

|                             |              | <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |          |          |
|-----------------------------|--------------|---|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan                        | Grup         | <i>N</i>                                    | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.         | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| <b>Değişime<br/>Direnme</b> | 1 yıl        | 120   | 25,93     | 7,949     | <b>G.Arası</b>  | 36,187    | 4         | 9,047     |          |          |
|                             | 2 yıl        | 106   | 26,19     | 8,359     | <b>G.İçi</b>    | 32076,634 | 446       | 71,921    |          |          |
|                             | 3-5 yıl      | 108   | 26,14     | 9,742     | <b>Toplam</b>   | 32112,820 | 450       |           | ,126     | ,973     |
|                             | 6-9 yıl      | 60  | 25,39     | 6,822     |                 |           |           |           |          |          |
|                             | 10 yıl ve ü. | 57  | 26,36     | 8,784     |                 |           |           |           |          |          |

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değişme direnme ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalarının bu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,126$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.15. Değişime Direnme Ölçeği Puanının Görev Yaptığı Toplam Okul Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |            |          |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |          |           |
|---|------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| Puan  | Grup       | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.         | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i>  |
| <b>Değişime<br/>Direnme</b>                 | 1 okul     | 62       | 26,06     | 8,857     | <b>G.Arası</b>  | 226,035   | 5         | 45,207    |          |           |
|   | 2 okul     | 98       | 24,83     | 7,475     | <b>G.İçi</b>    | 31886,785 | 445       | 71,656    |          |           |
|   | 3 okul     | 89       | 26,89     | 7,991     | <b>Toplam</b>   | 32112,820 | 450       |           |          |           |
|   | 4 okul     | 68       | 26,21     | 8,366     |                 |           |           |           |          | ,631 ,676 |
|   | 5 okul     | 48       | 25,79     | 7,202     |                 |           |           |           |          |           |
|   | 6 ve üzeri | 86       | 26,43     | 10,252    |                 |           |           |           |          |           |

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değişme direnme ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalarının görev yaptığı toplam okul sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,631$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.16. Değişime Direnme Ölçeği Puanının Sendika üyeliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Değişime Direnme Ölçeği | Sendika üyeliği | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Sh $\bar{x}$ | <i>t</i> Testi |           |          |
|-------------------------|-----------------|----------|-----------|-----------|--------------|----------------|-----------|----------|
|                         |                 |          |           |           |              | <i>t</i>       | <i>Sd</i> | <i>P</i> |
|                         | Evet            | 332      | 25,83     | 8,277     | ,454         |                |           |          |
|                         | Hayır           | 119      | 26,55     | 8,921     | ,818         | -,804          | 449       | ,422     |

Tablo 4.16'te görüldüğü üzere değişime direnme ölçeği puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,804$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.5. Bağımsız Değişkenlerin Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnanışlarına Etkisi

**Tablo 4.17. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Özyeterlilik Ölçeği Puanı | Cinsiyet | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Sh $\bar{x}$ | <i>t</i> Testi |           |          |
|---------------------------|----------|----------|-----------|-----------|--------------|----------------|-----------|----------|
|                           |          |          |           |           |              | <i>t</i>       | <i>Sd</i> | <i>P</i> |
|                           | Erkek    | 181      | 90,84     | 12,411    | ,923         |                |           |          |
|                           | Kadın    | 270      | 90,61     | 10,141    | ,617         | ,211           | 449       | ,833     |

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, öz yeterlilik ölçeği puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=,211$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.18. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Alt boyutlar         | Gruplar | N   | $\bar{x}$ | ss    | Sh $\bar{x}$ | t Testi |     |      |
|----------------------|---------|-----|-----------|-------|--------------|---------|-----|------|
|                      |         |     |           |       |              | t       | Sd  | p    |
| Öğrenci Katılımı     | Erkek   | 181 | 29,18     | 5,297 | ,394         | ,962    | 449 | ,337 |
|                      | Kadın   | 270 | 28,77     | 3,756 | ,229         |         |     |      |
| Öğretim Stratejileri | Erkek   | 181 | 30,78     | 4,386 | ,326         | -,220   | 449 | ,826 |
|                      | Kadın   | 270 | 30,86     | 3,678 | ,224         |         |     |      |
| Sınıf Yönetimi       | Erkek   | 181 | 30,88     | 4,367 | ,325         | -,250   | 449 | ,803 |
|                      | Kadın   | 270 | 30,99     | 4,112 | ,250         |         |     |      |

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından; öğrenci katılımı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=,962$ ;  $p>,05$ ), öğretim stratejileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,220$ ;  $p>,05$ ) ve sınıf yönetimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,250$   $p>,05$ ).

**Tablo 4.19. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

| Puan                 | Gruplar     | N   | $\bar{x}_{sıra}$ | $x^2$  | sd | p           |
|----------------------|-------------|-----|------------------|--------|----|-------------|
| <b>Öz Yeterlilik</b> | 21-30 yaş   | 116 | 201,31           | 12,129 | 3  | <b>,007</b> |
|                      | 31-40 yaş   | 211 | 220,82           |        |    |             |
|                      | 41-50 yaş   | 108 | 255,93           |        |    |             |
|                      | 51 ve üzeri | 16  | 271,25           |        |    |             |

Tablo 4.19'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik puanlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=12,129$ ;  $p<,01$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tüm gruplar Mann Whitney U analizi ile ikili olarak karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.20. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

| Gruplar     | 21-30 yaş               | 31-40 yaş               | 41-50 yaş               | 51 ve üzeri             |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 21-30 yaş   | $\bar{x}_{sıra}=201,31$ | p=,209                  | <b>p=,001</b>           | <b>p=,038</b>           |
| 31-40 yaş   |                         | $\bar{x}_{sıra}=220,82$ | <b>p=,026</b>           | p=,133                  |
| 41-50 yaş   |                         |                         | $\bar{x}_{sıra}=255,93$ | p=,734                  |
| 51 ve üzeri |                         |                         |                         | $\bar{x}_{sıra}=271,25$ |

Tablo 4.20'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği puanlarının yaş aralığı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizleri sonucunda söz konusu farklılığın 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında  $p<,01$  düzeyinde, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında  $p<,05$  ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında  $p<,05$  düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Diğer

grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4.21. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt boyutları Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

| Puan                        | Gruplar     | N   | $\bar{x}_{sıra}$ | $x^2$  | sd | P           |
|-----------------------------|-------------|-----|------------------|--------|----|-------------|
| <b>Öğrenci Katılımı</b>     | 21-30 yaş   | 116 | 194,02           | 14,175 | 3  | <b>,003</b> |
|                             | 31-40 yaş   | 211 | 225,34           |        |    |             |
|                             | 41-50 yaş   | 108 | 256,04           |        |    |             |
|                             | 51 ve üzeri | 16  | 263,81           |        |    |             |
| <b>Öğretim Stratejileri</b> | 21-30 yaş   | 116 | 211,45           | 7,494  | 3  | <b>,058</b> |
|                             | 31-40 yaş   | 211 | 218,31           |        |    |             |
|                             | 41-50 yaş   | 108 | 251,76           |        |    |             |
|                             | 51 ve üzeri | 16  | 259,00           |        |    |             |
| <b>Sınıf Yönetimi</b>       | 21-30 yaş   | 116 | 203,66           | 11,147 | 3  | <b>,011</b> |
|                             | 31-40 yaş   | 211 | 220,60           |        |    |             |
|                             | 41-50 yaş   | 108 | 252,40           |        |    |             |
|                             | 51 ve üzeri | 16  | 281,03           |        |    |             |

Tablo 4.21’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından; öğrenci katılımı puanlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=14,175$ ;  $p<,01$ ), öğretim stratejileri puanlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=7,494$ ;  $p>,05$ ) ve sınıf yönetimi puanlarının yaş aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2=11,147$ ;  $p<,05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tüm gruplar Mann Whitney U analizi ile ikili olarak karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.22. Öz Yeterlilik Ölçeği Alt boyutları Puanlarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

| Puan             | Gruplar     | 21-30 yaş               | 31-40 yaş               | 41-50 yaş               | 51 ve üzeri             |
|------------------|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Öğrenci Katılımı | 21-30 yaş   | $\bar{x}_{sıra}=194,02$ | <b>p=,038</b>           | <b>p=,000</b>           | <b>p=,038</b>           |
|                  | 31-40 yaş   |                         | $\bar{x}_{sıra}=225,34$ | <b>p=,048</b>           | p=,252                  |
|                  | 41-50 yaş   |                         |                         | $\bar{x}_{sıra}=256,04$ | p=,881                  |
|                  | 51 ve üzeri |                         |                         |                         | $\bar{x}_{sıra}=263,81$ |
| Sınıf Yönetimi   | 21-30 yaş   | $\bar{x}_{sıra}=203,66$ | p=,257                  | <b>p=,006</b>           | <b>p=,019</b>           |
|                  | 31-40 yaş   |                         | $\bar{x}_{sıra}=220,60$ | <b>p=,039</b>           | p=,066                  |
|                  | 41-50 yaş   |                         |                         | $\bar{x}_{sıra}=252,40$ | p=,533                  |
|                  | 51 ve üzeri |                         |                         |                         | $\bar{x}_{sıra}=281,03$ |

Tablo 4.22’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği alt boyutları puanlarının yaş aralığı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizleri sonucunda söz konusu farklılığın; öğrenci katılımı alt boyutunda: 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında  $p<,05$  düzeyinde; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında  $p<,001$  düzeyinde; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında  $p<,05$  düzeyinde; 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında  $p<,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiş ve sınıf yönetimi alt boyutunda: 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında  $p<,01$  düzeyinde; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler  $p<,05$  düzeyinde; 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler lehine  $p<,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4.23. Öz Yeterlilik Puanının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Puan                 | Grup           | f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri |           |        | ANOVA Sonuçları                                 |          |    |         |       |             |
|----------------------|----------------|-------------------------------|-----------|--------|---|----------|----|---------|-------|-------------|
|                      |                | N                             | $\bar{x}$ | ss     | Var. K.   | KT       | Sd | KO      | F     | P           |
| <b>Öz Yeterlilik</b> | Sosyal         | 187                           | 90,57     | 11,263 | <b>G.Arası</b><br><b>G.İçi</b><br><b>Toplam</b> | 1200,049 | 3  | 400,016 | 3,299 | <b>,020</b> |
|                      | Fen            | 150                           | 89,25     | 11,437 |   |          |    |         |       |             |
|                      | Mesleki-Teknik | 71                            | 91,46     | 10,880 |   |          |    |         |       |             |
|                      | Yetenek-Diğer  | 43                            | 95,12     | 8,198  |   |          |    |         |       |             |

Tablo 4.23’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=3,299$ ;  $p<,05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verilirken öncelikle varyans homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olmadığı bulunmuştur ( $L=3,064$ ;  $p<,05$ ). Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane’s T2 testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.24. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane’s T2 Testi Sonuçları**

| Branşlar (i)   | Branşlar (j)   | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh $\bar{x}$ | p           |
|----------------|----------------|-------------------------|--------------|-------------|
| Sosyal         | Fen            | 1,326                   | 1,245        | ,870        |
|                | Mesleki-Teknik | -,893                   | 1,532        | ,993        |
|                | Yetenek-Diğer  | -4,544*                 | 1,497        | <b>,019</b> |
| Fen            | Sosyal         | -1,326                  | 1,245        | ,870        |
|                | Mesleki-Teknik | -2,218                  | 1,593        | ,664        |
|                | Yetenek-Diğer  | -5,870*                 | 1,560        | <b>,002</b> |
| Mesleki-Teknik | Sosyal         | ,893                    | 1,532        | ,993        |
|                | Fen            | 2,218                   | 1,593        | ,664        |
|                | Yetenek-Diğer  | -3,651                  | 1,797        | ,240        |
| Yetenek-Diğer  | Sosyal         | 4,544                   | 1,497        | <b>,019</b> |
|                | Fen            | 5,870*                  | 1,560        | <b>,002</b> |
|                | Mesleki-Teknik | 3,651                   | 1,797        | ,240        |

Tablo 4.24’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc Tamhane’s T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın sosyal branşlar ile yetenek-diğer branşları arasında yetenek-diğer branşları lehine  $p<,05$  düzeyinde; fen branşları ile yetenek-diğer branşları arasında yetenek-diğer branşları lehine  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4.25. Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |                |          |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |          |             |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|-------------|
| Puan  | Grup           | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.         | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i>    |
| <b>Öğrenci Katılımı</b>                     | Sosyal         | 187      | 28,87     | 4,944     | <b>G.Arası</b>  | 383,961   | 3         | 127,987   | 6,747    | <b>,000</b> |
|   | Fen            | 150      | 28,04     | 4,177     | <b>G.İçi</b>    | 8478,908  | 447       | 18,968    |          |             |
|   | Mesleki-Teknik | 71       | 29,55     | 3,675     | <b>Toplam</b>   | 8862,869  | 450       |           |          |             |
|   | Yetenek-Diğer  | 43       | 31,28     | 3,034     |                 |           |           |           |          |             |
| <b>Öğretim Stratejileri</b>                 | Sosyal         | 187      | 30,81     | 3,948     | <b>G.Arası</b>  | 50,660    | 3         | 16,887    | 1,070    | <b>,361</b> |
|   | Fen            | 150      | 30,59     | 4,114     | <b>G.İçi</b>    | 7053,194  | 447       | 15,779    |          |             |
|   | Mesleki-Teknik | 71       | 30,80     | 4,062     | <b>Toplam</b>   | 7103,854  | 450       |           |          |             |
|   | Yetenek-Diğer  | 43       | 31,81     | 3,368     |                 |           |           |           |          |             |
| <b>Sınıf Yönetimi</b>                       | Sosyal         | 187      | 30,89     | 4,299     | <b>G.Arası</b>  | 68,338    | 3         | 22,779    | 1,287    | <b>,278</b> |
|   | Fen            | 150      | 30,62     | 4,496     | <b>G.İçi</b>    | 7913,276  | 447       | 17,703    |          |             |
|   | Mesleki-Teknik | 71       | 31,11     | 4,016     | <b>Toplam</b>   | 7981,614  | 450       |           |          |             |
|   | Yetenek-Diğer  | 43       | 32,02     | 2,824     |                 |           |           |           |          |             |

Tablo 4.25’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği alt boyutlarından; öğrenci katılımı puanlarının aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=6,747$ ;  $p<,001$ ), öğretim stratejileri puanlarının aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,070$ ;  $p>,05$ ) ve sınıf yönetimi puanlarının aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,287$ ;  $p>,05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verilirken öncelikle varyans homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu bulunmuştur ( $L=1,556$ ;  $p>,05$ ). Bu nedenle

varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.26. Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt boyut Puanlarından Öğrenci Katılımı Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

| Branşlar (i)   | Branşlar (j)   | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh $\bar{x}$ | p    |
|----------------|----------------|-------------------------|--------------|------|
| Sosyal         | Fen            | ,832                    | ,477         | ,082 |
|                | Mesleki-Teknik | -,678                   | ,607         | ,265 |
|                | Yetenek-Diğer  | -2,407*                 | ,737         | ,001 |
| Fen            | Sosyal         | -,832                   | ,477         | ,082 |
|                | Mesleki-Teknik | -1,509*                 | ,627         | ,017 |
|                | Yetenek-Diğer  | -3,239*                 | ,753         | ,000 |
| Mesleki-Teknik | Sosyal         | ,678                    | ,607         | ,265 |
|                | Fen            | 1,509*                  | ,627         | ,017 |
|                | Yetenek-Diğer  | -1,730*                 | ,842         | ,040 |
| Yetenek-Diğer  | Sosyal         | 2,407*                  | ,737         | ,001 |
|                | Fen            | 3,239*                  | ,753         | ,000 |
|                | Mesleki-Teknik | 1,730*                  | ,842         | ,040 |

Tablo 4.26’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği alt boyutlarından öğrenci katılımı puanlarının aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın yetenek-diğer branşları ile sosyal branşları arasında yetenek-diğer branşları lehine  $p < ,01$  düzeyinde; yetenek-diğer branşları ile fen branşları arasında yetenek-diğer branşları lehine  $p < ,01$  düzeyinde; yetenek-diğer branşları ile mesleki-teknik branşlar arasında yetenek-diğer branşları lehine  $p < ,05$  düzeyinde ve fen branşları ile mesleki-teknik branşlar arasında mesleki-teknik branşlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo4.27. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Öz Yeterlilik Ölçeği | Eğitim Durumu | N   | $\bar{x}$ | ss     | Sh $\bar{x}$ | t Testi |     |      |
|----------------------|---------------|-----|-----------|--------|--------------|---------|-----|------|
|                      |               |     |           |        |              | t       | Sd  | p    |
|                      | Lisans        | 335 | 91,52     | 10,689 | ,584         | 2,667   | 449 | ,008 |
|                      | Lisansüstü    | 116 | 88,35     | 11,930 | 1,108        |         |     |      |

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere öz yeterlilik ölçeği puanının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,667$ ;  $p<,05$ ).

**Tablo 4.28. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Alt boyutlar       | Eğitim Durumu | N   | $\bar{x}$ | ss    | Sh $\bar{x}$ | t Testi |     |             |
|--------------------|---------------|-----|-----------|-------|--------------|---------|-----|-------------|
|                    |               |     |           |       |              | t       | Sd  | p           |
| Öğrenci katılımı   | Lisans        | 335 | 29,26     | 4,435 | ,242         | 2,689   | 449 | <b>,007</b> |
|                    | Lisansüstü    | 116 | 27,98     | 4,328 | ,402         |         |     |             |
| Öğrt. Stratejileri | Lisans        | 335 | 31,07     | 3,733 | ,204         | 2,184   | 449 | <b>,030</b> |
|                    | Lisansüstü    | 116 | 30,14     | 4,543 | ,422         |         |     |             |
| Sınıf Yönetimi     | Lisans        | 335 | 31,19     | 4,081 | ,223         | 2,120   | 449 | <b>,035</b> |
|                    | Lisansüstü    | 116 | 30,23     | 4,512 | ,419         |         |     |             |

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere, öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından; öğrenci katılımı puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,689$ ;  $p<,01$ ), öğretim stratejileri puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,184$ ;  $p<,05$ ) ve sınıf yönetimi puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,120$   $p<,05$ ).

**Tablo 4.29. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanının Lise türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Öz Yeterlilik Ölçeği | Lise türü | N   | $\bar{x}$ | ss     | Sh $\bar{x}$ | t Testi |     |             |
|----------------------|-----------|-----|-----------|--------|--------------|---------|-----|-------------|
|                      |           |     |           |        |              | t       | Sd  | p           |
|                      | Anadolu   | 121 | 91,63     | 12,496 | 1,136        | 1,070   | 449 | <b>,285</b> |
|                      | Meslek    | 330 | 90,37     | 10,535 | ,580         |         |     |             |

Tablo 4.29’de görüldüğü üzere öz yeterlilik ölçeği puanlarının öğretmenlik yapılan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız

grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,070$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.30. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Lise türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Alt boyutlar        | Lise türü | N   | $\bar{x}$ | ss    | Sh $\bar{x}$ | t Testi |     |      |
|---------------------|-----------|-----|-----------|-------|--------------|---------|-----|------|
|                     |           |     |           |       |              | t       | Sd  | p    |
| Öğrenci katılımı    | Anadolu   | 121 | 29,27     | 4,467 | ,406         | ,989    | 449 | ,323 |
|                     | Meslek    | 330 | 28,81     | 4,428 | ,244         |         |     |      |
| Öğret. Stratejileri | Anadolu   | 121 | 31,04     | 4,443 | ,404         | ,686    | 449 | ,493 |
|                     | Meslek    | 330 | 30,75     | 3,791 | ,209         |         |     |      |
| Sınıf Yönetimi      | Anadolu   | 121 | 31,31     | 4,726 | ,430         | 1,129   | 449 | ,260 |
|                     | Meslek    | 330 | 30,81     | 4,006 | ,221         |         |     |      |

Tablo 4.30'da görüldüğü üzere, öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından; öğrenci katılımı puanlarının öğretmenlik yapılan lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=,989$ ;  $p>,05$ ), öğretim stratejileri puanlarının öğretmenlik yapılan lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=,686$ ;  $p>,05$ ) ve sınıf yönetimi puanlarının öğretmenlik yapılan lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,129$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.31. Öz Yeterlilik Puanının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Puan          | Grup         | f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri |           |        | ANOVA Sonuçları |           |     |         |       |      |
|---------------|--------------|------------------------------|-----------|--------|-----------------|-----------|-----|---------|-------|------|
|               |              | N                            | $\bar{x}$ | ss     | Var. K.         | KT        | Sd  | KO      | F     | P    |
| Öz Yeterlilik | 0-5 yıl      | 126                          | 88,41     | 11,856 | G.Arası         | 1391,171  | 4   | 347,793 | 2,872 | ,023 |
|               | 6-10 yıl     | 73                           | 89,89     | 10,772 |                 |           |     |         |       |      |
|               | 11-15 yıl    | 117                          | 91,34     | 11,171 | Toplam          | 55393,778 | 450 |         |       |      |
|               | 16-20 yıl    | 83                           | 92,13     | 10,645 |                 |           |     |         |       |      |
|               | 21 yıl ve ü. | 52                           | 93,69     | 9,192  |                 |           |     |         |       |      |

Tablo 4.31'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=2,872$ ;  $p<,05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verilirken öncelikle varyans homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu bulunmuştur ( $L=1,318$ ;  $p>,05$ ). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.32. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

| Gruplar (i)           | Gruplar (j)           | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh $\bar{x}$ | p           |
|-----------------------|-----------------------|-------------------------|--------------|-------------|
| 0-5 yıl kıdem         | 6-10 yıl kıdem        | -1,478                  | 1,619        | ,362        |
|                       | 11-15 yıl kıdem       | -2,929*                 | 1,413        | <b>,039</b> |
|                       | 16-20 yıl kıdem       | -3,720*                 | 1,556        | <b>,017</b> |
|                       | 21 ve üzeri yıl kıdem | -5,280*                 | 1,814        | <b>,004</b> |
| 6-10 yıl kıdem        | 0-5 yıl kıdem         | 1,478                   | 1,619        | ,362        |
|                       | 11-15 yıl kıdem       | -1,451                  | 1,641        | ,377        |
|                       | 16-20 yıl kıdem       | -2,242                  | 1,766        | ,205        |
|                       | 21 ve üzeri yıl kıdem | -3,802                  | 1,997        | ,058        |
| 11-15 yıl kıdem       | 0-5 yıl kıdem         | 2,929*                  | 1,413        | <b>,039</b> |
|                       | 6-10 yıl kıdem        | 1,451                   | 1,641        | ,377        |
|                       | 16-20 yıl kıdem       | -,791                   | 1,579        | ,617        |
|                       | 21 ve üzeri yıl kıdem | -2,350                  | 1,834        | ,201        |
| 16-20 yıl kıdem       | 0-5 yıl kıdem         | 3,720*                  | 1,556        | <b>,017</b> |
|                       | 6-10 yıl kıdem        | 2,242                   | 1,766        | ,205        |
|                       | 11-15 yıl kıdem       | ,791                    | 1,579        | ,617        |
|                       | 21 ve üzeri yıl kıdem | -1,560                  | 1,946        | ,423        |
| 21 ve üzeri yıl kıdem | 0-5 yıl kıdem         | 5,280*                  | 1,814        | <b>,004</b> |
|                       | 6-10 yıl kıdem        | 3,802                   | 1,997        | ,058        |
|                       | 11-15 yıl kıdem       | 2,350                   | 1,834        | ,201        |
|                       | 16-20 yıl kıdem       | 1,560                   | 1,946        | ,423        |

Tablo 4.32’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem aralığı değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 0-5 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında 11-15 yıl kıdem lehine  $p<,05$  düzeyinde, 0-5 yıl kıdem ile 16-20 yıl kıdem arasında 16-20 yıl kıdem lehine  $p<,05$  düzeyinde ve 0-5 yıl kıdem ile 21 ve üzeri yıl kıdem arasında 21 ve üzeri yıl kıdem lehine  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4.33. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |              |          |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |          |          |
|---|--------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan  | Grup         | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.         | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| <b>Öğrenci Katılımı</b>                     | 0-5 yıl      | 126      | 28,26     | 5,643     | <b>G.Arası</b>  | 173,272   | 4         | 43,318    |          |          |
|   | 6-10 yıl     | 73       | 28,36     | 3,942     | <b>G.İçi</b>    | 8689,597  | 446       | 19,483    |          |          |
|   | 11-15 yıl    | 117      | 29,09     | 4,001     | <b>Toplam</b>   | 8862,869  | 450       |           | 2,223    | ,066     |
|   | 16-20 yıl    | 83       | 29,61     | 3,926     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 21 yıl ve ü. | 52       | 29,92     | 3,035     |                 |           |           |           |          |          |
| <b>Öğretim Stratejileri</b>                 | 0-5 yıl      | 126      | 30,05     | 4,085     | <b>G.Arası</b>  | 138,513   | 4         | 34,628    |          |          |
|   | 6-10 yıl     | 73       | 30,97     | 3,790     | <b>G.İçi</b>    | 6965,341  | 446       | 15,617    |          |          |
|   | 11-15 yıl    | 117      | 30,91     | 4,125     | <b>Toplam</b>   | 7103,854  | 450       |           | 2,217    | ,066     |
|   | 16-20 yıl    | 83       | 31,17     | 3,825     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 21 yıl ve ü. | 52       | 31,81     | 3,630     |                 |           |           |           |          |          |
| <b>Sınıf Yönetimi</b>                       | 0-5 yıl      | 126      | 30,10     | 4,240     | <b>G.Arası</b>  | 186,560   | 4         | 46,640    |          |          |
|   | 6-10 yıl     | 73       | 30,56     | 4,003     | <b>G.İçi</b>    | 7795,054  | 446       | 17,478    |          |          |
|   | 11-15 yıl    | 117      | 31,35     | 4,436     | <b>Toplam</b>   | 7981,614  | 450       |           | 2,669    | ,032     |
|   | 16-20 yıl    | 83       | 31,35     | 4,017     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 21 yıl ve ü. | 52       | 31,96     | 3,931     |                 |           |           |           |          |          |

Tablo 4.33’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği alt boyutlarından; öğrenci katılımı puanlarının aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamış ( $F=2,223$ ;  $p>,05$ ), öğretim stratejileri puanlarının aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamış ( $F=2,217$ ;  $p>,05$ ) ve sınıf yönetimi puanlarının aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=2,669$ ;  $p<,05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verilirken öncelikle varyans homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu bulunmuştur ( $L=,495$ ;  $p>,05$ ). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.34. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarından Sınıf Yönetimi Puanlarının Mesleki Kıdem Aralığı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

| Gruplar (i)           | Gruplar (j)           | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh $\bar{x}$ | p           |
|-----------------------|-----------------------|-------------------------|--------------|-------------|
| 0-5 yıl kıdem         | 6-10 yıl kıdem        | -,458                   | ,615         | ,456        |
|                       | 11-15 yıl kıdem       | -1,247*                 | ,537         | <b>,021</b> |
|                       | 16-20 yıl kıdem       | -1,246*                 | ,591         | <b>,036</b> |
|                       | 21 ve üzeri yıl kıdem | -1,858*                 | ,689         | <b>,007</b> |
| 6-10 yıl kıdem        | 0-5 yıl kıdem         | ,458                    | ,615         | ,456        |
|                       | 11-15 yıl kıdem       | -,789                   | ,624         | ,207        |
|                       | 16-20 yıl kıdem       | -,788                   | ,671         | ,241        |
|                       | 21 ve üzeri yıl kıdem | -1,400                  | ,759         | ,066        |
| 11-15 yıl kıdem       | 0-5 yıl kıdem         | 1,247*                  | ,537         | <b>,021</b> |
|                       | 6-10 yıl kıdem        | ,789                    | ,624         | ,207        |
|                       | 16-20 yıl kıdem       | ,001                    | ,600         | ,999        |
|                       | 21 ve üzeri yıl kıdem | -,611                   | ,697         | ,381        |
| 16-20 yıl kıdem       | 0-5 yıl kıdem         | 1,246*                  | ,591         | <b>,036</b> |
|                       | 6-10 yıl kıdem        | ,788                    | ,671         | ,241        |
|                       | 11-15 yıl kıdem       | -,001                   | ,600         | ,999        |
|                       | 21 ve üzeri yıl kıdem | -,612                   | ,739         | ,408        |
| 21 ve üzeri yıl kıdem | 0-5 yıl kıdem         | 1,858*                  | ,689         | <b>,007</b> |
|                       | 6-10 yıl kıdem        | 1,400                   | ,759         | ,066        |
|                       | 11-15 yıl kıdem       | ,611                    | ,697         | ,381        |
|                       | 16-20 yıl kıdem       | ,612                    | ,739         | ,408        |

Tablo 4.34’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği alt boyutundan sınıf yönetimi puanlarının aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem aralığı değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 0-5 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem arasında 11-15 yıl kıdem lehine  $p < ,05$  düzeyinde, 0-5 yıl kıdem ile 16-20 yıl kıdem arasında 16-20 yıl kıdem lehine  $p < ,05$  düzeyinde ve 0-5 yıl kıdem ile 21 ve üzeri yıl kıdem arasında 21 ve üzeri yıl kıdem lehine  $p < ,01$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4.35. Öz Yeterlilik Puanının Bu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |              |          |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |          |          |
|---|--------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan  | Grup         | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.         | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Öz Yeterlilik                               | 1 yıl        | 120      | 89,28     | 11,870    | <b>G.Arası</b>  | 460,259   | 4         | 115,065   |          |          |
|   | 2 yıl        | 106      | 90,35     | 11,260    | <b>G.İçi</b>    | 54933,519 | 446       | 123,169   |          |          |
|   | 3-5 yıl      | 108      | 91,59     | 9,690     | <b>Toplam</b>   | 55393,778 | 450       |           | ,934     | ,444     |
|   | 6-9 yıl      | 60       | 91,90     | 9,511     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 10 yıl ve ü. | 57       | 91,44     | 13,006    |                 |           |           |           |          |          |

Tablo 4.35’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalarının bu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,934$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.36. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Bu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |              |          |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |          |          |
|---|--------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan  | Grup         | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.         | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Öğrenci Katılımı                            | 1 yıl        | 120      | 28,84     | 5,476     | <b>G.Arası</b>  | 27,694    | 4         | 6,23      |          |          |
|   | 2 yıl        | 106      | 28,58     | 4,371     | <b>G.İçi</b>    | 8835,175  | 446       | 19,810    |          |          |
|   | 3-5 yıl      | 108      | 29,01     | 3,878     | <b>Toplam</b>   | 8862,869  | 450       |           | ,349     | ,844     |
|   | 6-9 yıl      | 60       | 29,32     | 3,382     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 10 yıl ve ü. | 57       | 29,21     | 4,178     |                 |           |           |           |          |          |
| Öğretim Stratejileri                        | 1 yıl        | 120      | 30,48     | 4,130     | <b>G.Arası</b>  | 41,026    | 4         | 10,257    |          |          |
|   | 2 yıl        | 106      | 30,66     | 4,085     | <b>G.İçi</b>    | 7062,827  | 446       | 15,836    |          |          |
|   | 3-5 yıl      | 108      | 30,98     | 3,461     | <b>Toplam</b>   | 7103,854  | 450       |           | ,648     | ,629     |
|   | 6-9 yıl      | 60       | 31,38     | 3,571     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 10 yıl ve ü. | 57       | 31,02     | 4,719     |                 |           |           |           |          |          |
| Sınıf Yönetimi                              | 1 yıl        | 120      | 29,96     | 4,226     | <b>G.Arası</b>  | 174,011   | 4         | 43,503    |          |          |
|   | 2 yıl        | 106      | 31,10     | 4,038     | <b>G.İçi</b>    | 7807,603  | 446       | 17,506    |          |          |
|   | 3-5 yıl      | 108      | 31,60     | 3,818     | <b>Toplam</b>   | 7981,614  | 450       |           | 2,485    | ,043     |
|   | 6-9 yıl      | 60       | 31,20     | 3,952     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 10 yıl ve ü. | 57       | 31,21     | 5,157     |                 |           |           |           |          |          |

Tablo 4.36’ta görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği alt boyutlarından; öğrenci katılımı puanlarının aritmetik ortalamalarının bu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların

aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,349$ ;  $p>,05$ ), öğretim stratejileri puanlarının aritmetik ortalamalarının bu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,648$ ;  $p>,05$ ) ve sınıf yönetimi puanlarının aritmetik ortalamalarının bu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=2,485$ ;  $p<,05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verilirken öncelikle varyans homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu bulunmuştur ( $L=,491$ ;  $p>,05$ ). Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.37. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarından Sınıf Yönetimi Puanlarının Bu Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

| Gruplar (i)     | Gruplar (j)     | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | p           |
|-----------------|-----------------|-------------------------|----------------|-------------|
| 1 yıl           | 2 yıl           | -1,145*                 | ,558           | <b>,041</b> |
|                 | 3-5 yıl         | -1,644*                 | ,555           | <b>,003</b> |
|                 | 6-9 yıl         | -1,242                  | ,662           | ,061        |
|                 | 10 ve üzeri yıl | -1,252                  | ,673           | ,063        |
| 2 yıl           | 1 yıl           | 1,145*                  | ,558           | <b>,041</b> |
|                 | 3-5 yıl         | -,498                   | ,572           | ,384        |
|                 | 6-9 yıl         | -,096                   | ,676           | ,887        |
|                 | 10 ve üzeri yıl | -,107                   | ,687           | ,877        |
| 3-5 yıl         | 1 yıl           | 1,644*                  | ,555           | <b>,003</b> |
|                 | 2 yıl           | ,498                    | ,572           | ,384        |
|                 | 6-9 yıl         | ,402                    | ,674           | ,551        |
|                 | 10 ve üzeri yıl | ,391                    | ,685           | ,568        |
| 6-9 yıl         | 1 yıl           | 1,242                   | ,662           | ,061        |
|                 | 2 yıl           | ,096                    | ,676           | ,887        |
|                 | 3-5 yıl         | -,402                   | ,674           | ,551        |
|                 | 10 ve üzeri yıl | -,011                   | ,774           | ,989        |
| 10 ve üzeri yıl | 1 yıl           | 1,252                   | ,673           | ,063        |
|                 | 2 yıl           | ,107                    | ,687           | ,877        |
|                 | 3-5 yıl         | -,391                   | ,685           | ,568        |
|                 | 6-9 yıl         | ,011                    | ,774           | ,989        |

Tablo 4.37’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği alt boyutlarından sınıf yönetimi puanlarının aritmetik ortalamalarının bu okuldaki hizmet yılı değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 1 yıl ile 2 yıl bu okulda hizmet süresi arasında 2 yıl lehine  $p<,05$  düzeyinde ve 1 yıl ile 3-5 yıl bu okulda hizmet süresi arasında 3-5 yıl lehine  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4.38. Öz Yeterlilik Puanının Görev Yaptığı Toplam Okul Sayısı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |            |          |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |          |          |              |           |     |         |               |           |     |  |  |  |  |  |  |
|---|------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|--------------|-----------|-----|---------|---------------|-----------|-----|--|--|--|--|--|--|
| Puan  | Grup       | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.         | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |              |           |     |         |               |           |     |  |  |  |  |  |  |
| <b>Öz Yeterlilik</b>                        | 1 okul     | 62       | 89,34     | 14,844    | <b>G.Arası</b>  | 573,046   | 5         | 114,609   |          |          |              |           |     |         |               |           |     |  |  |  |  |  |  |
|   | 2 okul     | 98       | 89,56     | 10,170    |                 |           |           |           |          |          | <b>G.İçi</b> | 54820,732 | 445 | 123,193 |               |           |     |  |  |  |  |  |  |
|   | 3 okul     | 89       | 91,60     | 9,940     |                 |           |           |           |          |          |              |           |     |         | <b>Toplam</b> | 55393,778 | 450 |  |  |  |  |  |  |
|   | 4 okul     | 68       | 90,24     | 9,395     |                 |           |           |           |          |          |              |           |     |         |               |           |     |  |  |  |  |  |  |
|   | 5 okul     | 48       | 92,83     | 10,255    |                 |           |           |           |          |          |              |           |     |         |               |           |     |  |  |  |  |  |  |
|   | 6 ve üzeri | 86       | 91,26     | 11,780    |                 |           |           |           |          |          |              |           |     |         |               |           |     |  |  |  |  |  |  |

Tablo 4.38’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalarının görev yaptığı toplam okul sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,930$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.39. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Görev Yaptığı Toplam Okul Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| <i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri |            |          |           |           | ANOVA Sonuçları |           |           |           |          |          |
|---|------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan  | Grup       | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.         | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| <b>Öğrenci Katılımı</b>                     | 1 okul     | 62       | 28,71     | 7,178     | <b>G.Arası</b>  | 69,067    | 5         | 13,813    |          |          |
|   | 2 okul     | 98       | 28,46     | 4,057     | <b>G.İçi</b>    | 8793,802  | 445       | 19,761    |          |          |
|   | 3 okul     | 89       | 29,20     | 3,484     | <b>Toplam</b>   | 8862,869  | 450       |           | ,699     | ,624     |
|   | 4 okul     | 68       | 28,60     | 3,320     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 5 okul     | 48       | 29,63     | 3,768     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 6 ve üzeri | 86       | 29,22     | 4,313     |                 |           |           |           |          |          |
| <b>Öğretim Stratejileri</b>                 | 1 okul     | 62       | 30,23     | 4,758     | <b>G.Arası</b>  | 66,674    | 5         | 13,335    |          |          |
|   | 2 okul     | 98       | 30,73     | 3,430     | <b>G.İçi</b>    | 7037,180  | 445       | 15,814    |          |          |
|   | 3 okul     | 89       | 31,19     | 4,078     | <b>Toplam</b>   | 7103,854  | 450       |           | ,843     | ,520     |
|   | 4 okul     | 68       | 30,59     | 3,082     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 5 okul     | 48       | 31,58     | 4,237     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 6 ve üzeri | 86       | 30,77     | 4,300     |                 |           |           |           |          |          |
| <b>Sınıf Yönetimi</b>                       | 1 okul     | 62       | 30,40     | 5,075     | <b>G.Arası</b>  | 88,593    | 5         | 17,719    |          |          |
|   | 2 okul     | 98       | 30,37     | 4,287     | <b>G.İçi</b>    | 7893,021  | 445       | 17,737    |          |          |
|   | 3 okul     | 89       | 31,20     | 3,742     | <b>Toplam</b>   | 7981,614  | 450       |           | ,999     | ,418     |
|   | 4 okul     | 68       | 31,04     | 3,869     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 5 okul     | 48       | 31,63     | 3,906     |                 |           |           |           |          |          |
|   | 6 ve üzeri | 86       | 31,27     | 4,321     |                 |           |           |           |          |          |

Tablo 4.39’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği alt boyutlarından; öğrenci katılımı puanlarının aritmetik ortalamalarının görev yaptığı toplam okul sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,699$ ;  $p>,05$ ), öğretim stratejileri puanlarının aritmetik ortalamalarının görev yaptığı toplam okul sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,843$ ;  $p>,05$ ) ve sınıf yönetimi puanlarının aritmetik ortalamalarının görev yaptığı toplam okul sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,999$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.40. Öz Yeterlilik Ölçeği Puanının Sendika üyeliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Öz Yeterlilik Ölçeği | Sendika üyeliği | N   | $\bar{x}$ | ss     | Sh $\bar{x}$ | t Testi |     |      |
|----------------------|-----------------|-----|-----------|--------|--------------|---------|-----|------|
|                      |                 |     |           |        |              | t       | Sd  | p    |
|                      | Evet            | 332 | 90,47     | 11,040 | ,606         |         |     |      |
|                      | Hayır           | 119 | 91,37     | 11,267 | 1,033        | -,761   | 449 | ,447 |
|                      | Toplam          | 451 |           |        |              |         |     |      |

Tablo 4.40'te görüldüğü üzere öz yeterlilik ölçeği puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,761$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4.41. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

| Alt boyutlar        | Sendika üyeliği | N   | $\bar{x}$ | ss    | Sh $\bar{x}$ | t Testi |     |      |
|---------------------|-----------------|-----|-----------|-------|--------------|---------|-----|------|
|                     |                 |     |           |       |              | t       | Sd  | p    |
| Öğrenci katılımı    | Evet            | 332 | 28,79     | 4,080 | ,224         |         |     |      |
|                     | Hayır           | 119 | 29,33     | 5,309 | ,487         | -1,136  | 449 | ,256 |
| Öğret. Stratejileri | Evet            | 332 | 30,81     | 3,977 | ,218         |         |     |      |
|                     | Hayır           | 119 | 30,87     | 3,978 | ,365         | -,143   | 449 | ,886 |
| Sınıf Yönetimi      | Evet            | 332 | 30,86     | 4,298 | ,236         |         |     |      |
|                     | Hayır           | 119 | 31,17     | 3,969 | ,364         | -,674   | 449 | ,500 |

Tablo 4.41'te görüldüğü üzere, öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından; öğrenci katılımı puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,136$ ;  $p>,05$ ), öğretim stratejileri puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,143$ ;  $p>,05$ ) ve sınıf yönetimi puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,674$   $p>,05$ ).

#### 4.6.Öğretmenlerin Değişime Direnme Davranışları ile Öz Yeterlilik İnançlarının Birbiri ile İlişkisi

**Tablo 4.42. Değişime Direnme Ölçeği Puanları ile Öz Yeterlilik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki**

| Değişkenler                       | N   | r     | p           |
|-----------------------------------|-----|-------|-------------|
| Değişime Direnme<br>Öz Yeterlilik | 451 | -,102 | <b>,031</b> |

Tablo 4.42’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değişime direnme ölçeği puanları ile öz yeterlilik ölçeği puanları arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=-,102$ ,  $p<,05$ ).

**Tablo 4.43. “Öz Yeterlilik Ölçeği”nin “Değişime Direnme”yi Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

| Değişkenler   | R    | R <sup>2</sup> | F     | B     | Beta  | t      | p           |
|---------------|------|----------------|-------|-------|-------|--------|-------------|
| (Sabit)       |      |                |       |       |       |        |             |
| Öz Yeterlilik | ,102 | ,010           | 4,688 | -,077 | -,102 | -2,165 | <b>,031</b> |

Tablo 4.43’te görüldüğü üzere yapılan basit regresyon analizinde öz yeterlilik inancının, öğretmenlerin değişime direnme davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $p<,05$ ). Değişime direnme davranışlarına ilişkin toplam varyansın %1’i öz yeterlilik inancı ile açıklandığı ifade edilebilir.

**Tablo 4.44. Öz Yeterlilik Ölçeği Alt boyutları Puanları ile Değişime Direnme Ölçeği Arasındaki İlişkiler**

| Öz Yeterlilik Ölçeği Boyutları | Değişime Direnç Ölçeği Puanları |       |             |
|--------------------------------|---------------------------------|-------|-------------|
|                                | N                               | r     | p           |
| Öğrenci Katılımı               | 451                             | -,058 | ,216        |
| Öğretim Stratejileri           | 451                             | -,107 | <b>,024</b> |
| Sınıf Yönetimi                 | 451                             | -,106 | <b>,025</b> |

Tablo 4.44’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değişime direnme ölçeği puanları ile öz yeterlilik ölçeği alt boyutları puanları arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda; değişime direnme ölçeği puanları ile öğrenci katılımı puanları arasında negatif yönlü anlamsız bir ilişki bulunmuştur ( $r=-,058$ ;  $p>,05$ ), değişime direnme ölçeği puanları ile öğretim stratejileri puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=-,107$ ;  $p<,05$ ) ve

değişime direnme ölçeği puanları ile sınıf yönetimi puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=-,106$ ;  $p<,05$ ).

**Tablo 4.45 “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği”ne Ait “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutlarının “Öğretmenlerin Değişime Direnme”yi Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

| Değişkenler          |      |                |       |       |       |        |             |
|----------------------|------|----------------|-------|-------|-------|--------|-------------|
| (Sabit)              | R    | R <sup>2</sup> | F     | B     | Beta  | t      | p           |
| Öğrenci Katılımı     | ,058 | ,003           | 1,537 | -,111 | -,058 | -1,240 | ,216        |
| Öğretim Stratejileri | ,107 | ,011           | 5,157 | -,227 | -,107 | -2,271 | <b>,024</b> |
| Sınıf Yönetimi       | ,106 | ,009           | 5,075 | -,212 | -,106 | -2,253 | <b>,025</b> |

Tablo 4.45’te görüldüğü üzere yapılan basit regresyon analizinde öğrenci katılımının, öğretmenlerin değişime direnme davranışlarının anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Öğretim stratejilerinin, öğretmenlerin değişime direnme davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $p<,05$ ). Değişime direnme davranışlarına ilişkin toplam varyansın %1’i öğretim stratejileri ile açıklandığı ifade edilebilir. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin değişime direnme davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $p<,05$ ). Değişime direnme davranışlarına ilişkin toplam varyansın %1’i sınıf yönetimi ile açıklandığı ifade edilebilir.

## BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, İstanbul ili Anadolu yakasındaki Tuzla ve Pendik ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerden ulaşılan bulgulara göre sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile değişime direnme davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada genel olarak ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Örneklem grubunu oluşturan kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısından fazladır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yaş aralığı 31-40 olanlar çoğunluktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden mesleki kıdem yılı 0-5 yıl ve 11-15 yıl arasında olanların sayısı birbirine çok yakın ve bu iki grubun toplamı örneklemin yarısını oluşturmaktadır. Kıdem yılına göre araştırmaya katılanlardan azınlıkta olanlar ise 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden lisans mezunu olanlar çoğunlukta olup örneklem grubunun yaklaşık %75'ini oluşturmaktadır. Örneklem gurubunu oluşturan öğretmenlerin branş dağılımlarına bakıldığında sosyal branşlara sahip öğretmenlerin çoğunlukta olduğu, bunu fen branşlarına sahip öğretmenlerin takip ettiği görülmüştür. Yetenek-Diğer branşlara sahip öğretmenlerin ise azınlıkta olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden meslek liselerinde çalışanlar çoğunlukta olup anadolu liselerinde çalışanların sayısı meslek lisesinde çalışanların sayısının 1/3'ü kadardır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları bu okuldaki hizmet yılları 1 yıl olanların sayısı en fazla iken bunu 2 yıl olanlar ve 3-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin sayısı takip etmektedir. Görev yaptıkları bu okuldaki hizmet yılları 1-5 yıl aralığında olan öğretmenler örneklem grubunun yaklaşık %75'ini oluştururken görev yaptıkları bu okuldaki hizmet yılları 6 ve üzeri olan öğretmenler örneklemin geri kalanını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları toplam okul sayısı aralıklarına bakıldığında en fazla öğretmen 2 okul, diğerleri sırayla 3 okul, 6 ve üzeri okul, 1 okul ve 5 okul olarak bulunmaktadır. Son

olarak öğretmenlerden sendikaya üye olanların sayısının, üye olmayan öğretmenlerin sayısından oldukça fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmanın birinci amacı olan lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

- Öğretmenlerin değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliliği boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki öğretmenlerin değişime direnme davranışları ile öz yeterlilik alt boyutlarından öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi arasında bulunmuştur. Bu durumda değişime direnci yüksek olan öğretmenlerin öz yeterliliğinin düşük olduğu sonucuna varılabilir.

Yapılan araştırmanın sonucuyla benzer şekilde Çalık ve diğerlerinin (2013, s. 9) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi arttıkça değişime daha az direnç gösterdikleri belirtilmiştir. Kalafat (2012, s. 199)'ın yaptığı araştırma sonucunda ise kendini geliştirmeye ilişkin yeterlilikler diğer yeterlilik boyutları için aracı bir yeterlilik konumunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalık ve diğerlerinin (2012) ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları kolektif yeterlik üzerinde doğrudan, olumlu yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu, aynı zamanda öğretim liderliği davranışları öğretmen öz yeterliliği üzerinden kolektif yeterliği dolaylı olarak düşük düzeyde de olsa etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretim liderliğinin kolektif yeterlilik üzerindeki doğrudan etkisi dolaylı etkisinden daha yüksek olduğunu belirtilmiştir. Yukarıda konuyla ilgili diğer çalışmalar ve bu araştırma sonucunda öğretmenlerin değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliliği boyutları arasında çıkan negatif ilişkinin özellikle öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi alanında olması öğretmenlerin bu boyutlardaki gelişiminin özellikle deneyimi sağlanması ve öğretmenlerin kendini geliştirecek faaliyetlere yeterince katılmadıkları sonucu çıkarılabilir. Bu eksiklik okullarda öğretmenin gelişimi konusunda mentorluğun yeterince yapılamamasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın ikinci amacı olan lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları, değişime direnme davranışlarının ne düzeyde yordayıcısıdır sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

- Öğretmenlerin öz yeterlilik boyutlarından öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi, öğretmenlerin değişime direnme davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır. Fakat öğretmenlerin öz yeterliliği öğretmenlerin değişime direnme davranışlarındaki değişimin sadece %1'ini açıkladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Benzer çalışmalardan Lee, Cawthon ve Dawson (2013)'un yaptığı çalışmada öğretmen öz yeterliliğinin öğretmenlerin öğretime yönelik geliştirdikleri bakış açılarıyla olan ilişkisini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterliliklerini arttırmaya odaklanmanın, öğretime yönelik sahip oldukları bakış açılarını değiştirme noktasında izlenecek öncelikli yollardan biri olmayabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu ifade ile araştırma sonucunda çıkan düşük yordama gücünün kısmen örtüştüğü ileri sürülebilir. Bazı araştırma sonuçları ise yüksek öğretmen öz yeterlilik algısı ile öğrenci başarısı ve motivasyonu arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Caprara ve diğerleri, 2006; Midgley ve diğerleri, 1989; Woolfolk ve diğerleri, 1990). Yapılan araştırmanın sonucuyla benzer şekilde Çalık ve diğerlerinin (2013, s. 9) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin değişime direnme davranışları üzerindeki yordayıcılık gücü irdelenmiş öz yeterliliğin alt boyutlarının değişime direnmenin anlamlı yordayıcısı olmadığını görülmüştür. Bu bulguyla birlikte bu çalışmada çıkan %1 yordayıcılık sonucu, öğretmenlerin değişime direnme davranışları sergilemelerinde öğretmenlerin öz yeterlilikleri dışında farklı etmenlerin daha etkili olduğu yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin içerisinde bulunduğu okul kültürü, yöneticisinin değişim liderliği yönünden yetkinliği vb. birçok faktör etkili olabilir.

Araştırmanın üçüncü amacı olan lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *cinsiyetlerine* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliliği boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

- Öğretmenlerin değişime direnme davranışları ve öz yeterlilik inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucuna benzer şekilde Kıcıroğlu ve Helvacı (2010)'nun yaptığı araştırmada da öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak görece olarak kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Sali-Bilgiç (2011, s. 52)'in yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanların da öz yeterlilik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Yine başka bir araştırmada öğretmenlerin öz yeterliliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin, kendilerini “orta” düzeyde yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir (Üstüner ve diğerleri, 2009, s. 10). Çimen (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ile özyeterlilik algılarının incelendiği araştırmada da cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında bir farklılık görülmemiştir. Yılmaz ve Çoluk-Bökeoğlu (2008, s. 160-161)'nin yaptığı araştırmada öğretmenlerin, “Öğretim Yeterliği” ve “Kişisel Yeterlik” ile ilgili inancının, cinsiyet değişkeninden etkilenmediği ortaya çıkmıştır. Farklı araştırmalarda da (Hoy ve Woolfolk, 1993; Egger, 2006; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002) cinsiyete göre fark bulunmamıştır. Bu durumda, bireylerin aldıkları eğitimin benzer olmasının, toplumda kadın ve erkek arasındaki eşitsizliklerin azalmasının etkisi olabilir. Ancak öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının cinsiyete göre farklılaştığını belirleyen araştırmalar da vardır. Kurz (2001) bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip olduğunu belirlemiştir. Bandura'ya göre (1994) öz yeterlilik inançları cinsiyete göre, kültürler arasında farklılıklar göstermektedir. Farklı araştırmalarda farklı bulguların elde edilmesinin temel sebebi kültürlerarası farklılaşma olabilir. Bununla birlikte öz yeterlilik inancı demografik değişkenler yerine daha çok okul içi değişkenlerden etkileniyor yorumu yapılabilir.

Araştırmanın dördüncü amacı olan lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *yaş aralığına* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

- Öğretmenlerin değişime direnme davranışları ile yaş aralığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları ile yaş aralığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin öz yeterlilik alt boyutlarından öğrenci katılımının ve sınıf yönetiminin 21-30 ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere daha iyi olduğu, 51 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin öz yeterlilik alt boyutlarından öğrenci katılımının ve sınıf yönetiminin 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin öz yeterlilik alt boyutlarından öğrenci katılımının 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Benzer çalışmalardan, araştırmada bulunan sonuçtan farklı olarak Kulu-Şentürk (2007, s. 87)'ün yaptığı çalışmada öğretmenlerin değişime direnmeleri yaşlarına göre farklılaşmaktadır. 26-30 yaş aralığındaki öğretmenler, 31-40 yaş aralığındakilere göre genel değişime direnme açısından daha yüksek düzeyde değişime direnme gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucundan farklı olarak Kesgin (2006, s. 138)'in yaptığı çalışma sonucunda öğretmenin öz yeterlilik düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Yılmaz ve Çoluk-Bökeoğlu (2008, s. 160-161)'nin yaptığı çalışmada öğretmenlerin, "Öğretim Yeterliği" ve "Kişisel Yeterlik" faktörlerindeki görüşleri arasında yaşa göre de anlamlı fark bulunmamıştır. Hoy ve Woolfolk'a göre (1993) öğretmenlerin yaşı öz yeterlilik inancı üzerinde çok az bir etkiye sahiptir.

Araştırmanın beşinci amacı olan lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *branşlarına* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliliği boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

- Öğretmenlerin değişime direnme davranışları ile branşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre fen branşlarına sahip öğretmenlerin yetenek-diğer branşlarına sahip öğretmenlere göre; mesleki-teknik branşlarına sahip öğretmenlerin ise yetenek-diğer branşlara sahip öğretmenlere göre daha fazla değişime direnme gösterdikleri belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları ile branşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre yetenek-diğer branşlara sahip öğretmenlerin öz yeterlilik alt boyutlarından öğrenci katılımının diğer branşlardan daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mesleki-teknik branşlarına sahip öğretmenlerin öz yeterlilik alt boyutlarından öğrenci katılımının fen branşlarına sahip öğretmenlerden daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucundan farklı olarak Bacanlı-Kurt (2010, s. 106)'un yaptığı araştırmada öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının branşlarına göre herhangi bir farklılık göstermedi belirtilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının birbirlerine benzer olduğu yorumu yapılabilir. Üstüner ve diğerlerinin (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz yeterliliklerine ilişkin algılarının, branş değişkenlerine göre de anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yılmaz ve Çoluk-Bökeoğlu (2008, s. 161)'nin yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları birbirine yakın çıkmıştır. Ancak öğretmen öz yeterliliği araştırmalarında öz yeterlilik inancının alana özgü olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Araştırmanın altıncı amacı olan lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *görev yaptıkları lise türüne* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliliği boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

- Öğretmenlerin değişime direnme davranışları ve öz yeterlilik boyutları ile öğretmenlerin görev yaptıkları lise türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yapılan araştırmanın sonucuyla benzer şekilde Kesgin (2006, s. 138)'in yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyinin öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre farklılık göstermediği görülmüştür. Üstüner ve diğerlerinin (2009) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin öz yeterliliklerine ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre öğrenci katılımı alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılık Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenler ile Genel Lise ve Mesleki Teknik Liselerde çalışan öğretmenler arasında Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan

öğretmenlerin lehinedir. Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenler diğerlerine oranla kendilerini bu boyut açısından daha yeterli olarak algılamaktadırlar.

Araştırmanın yedinci amacı olan lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *mesleki kıdemlerine* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliliği boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

- Öğretmenlerin değişime direnç davranışları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlilik alt boyutlarından sınıf yönetimlerinin 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlilik alt boyutlarından sınıf yönetimlerinin 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden diğer kıdem aralıklarına göre çok daha büyük bir farklılıkla daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucundan benzer şekilde Bacanlı-Kurt (2010, s. 106)'un yaptığı araştırma sonucunda değişime direnme algıları “duygusal tepki”, “kısa vadeli düşünme” ve “bilişsel katılık” boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçla öğretmenlerin değişime direnme algılarının kıdem yerine farklı sebepler ile örneğin bulunduğu okul kültürü ve öğretmenin kişisel özellikleri vb. değiştiği söylenebilir. Araştırmanın sonucundan farklı olarak Bümen ve Ercan Özaydın'nın (2013) yaptığı araştırmada adaylıktan göreve geçen öğretmenlerin ilk öğretmenlik yılının sonunda yüksek öz yeterlilik inancına sahip olduklarını, bunun benzer bazı araştırmaların bulgularından farklı olduğunu belirtmişlerdir. İlk deneyimlerdeki başarısızlıkların bir “gerçeklik şoku” yaratarak öz yeterliliği düşürebildiği bilinmektedir. Fakat belirtilen çalışmanın bulgularına dayanılarak katılımcılarda böyle bir algının olmadığı görülmektedir, zira her üç öz yeterlilik inancı da korunmuş, hatta yükselmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenin öz yeterlilik düzeyi ile öğretmenin kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır (Üstüner ve diğerlerinin, 2009; Kesgin, 2006, s. 138). Yılmaz ve Çoluk-Bökeoğlu

(2008, s. 160-161)'nin yaptığı araştırmada öğretmenlerin, “Öğretim Yeterliği” ve “Kişisel Yeterlik” faktörlerindeki görüşleri arasında kıdeme ve yaşa göre de anlamlı fark yoktur. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlilik inancının kıdem ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Egger (2006) araştırmalarında ise öğretmenlerin öğretim tecrübeleri ile öz yeterlilik inançları arasında bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Farklı araştırmalarda da (Egger, 2006; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007) benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sekizinci amacı olan lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *eğitim durumunlarına* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliliği boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

- Öğretmenlerin değişime direnme davranışları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre lisans mezunu öğretmenler, lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) mezunu öğretmenlere göre daha fazla değişime direnme gösterdikleri belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) mezunu öğretmenlere göre öz yeterlilik tüm alt boyutlarında (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Benzer çalışmalardan Doğru ve Uyar (2012, s. 140)'ın yaptığı araştırmada yüksek lisans mezunları yapılan değişiklikleri faydalı ve başarılı buldukları görülmüştür. Lisans ve yüksek lisans gruplarının kişilik olarak her türlü değişime hazır oldukları düşüncesinde oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın sonucundan farklı Kulu-Şentürk (2007, s. 87)'ün yaptığı araştırmada öğretmenlerin değişime dirençlerinin eğitim düzeyi ile bir değişiklik göstermediği belirtilmiştir. Üstüner ve diğerlerinin (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz yeterliliklerine ilişkin algılarının en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre de anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuyla benzer şekilde Sali-Bilgiç (2011, s. 52)'in yaptığı araştırma sonucunda da öğrenim durumu değişkenine göre, lisans mezunu olan

ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz yeterlilikleri lisansüstü eğitim alan ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu amacı olan lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliliği boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

- Öğretmenlerin değişime direnme davranışları ile görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları ile görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre görev yaptıkları bu okuldaki hizmet süreleri 2 yıl ve 3-5 yıl olan öğretmenlerin öz yeterlilik alt boyutlarından sınıf yönetimlerinin görev yaptıkları bu okuldaki hizmet süreleri 1 yıl olan öğretmenlerden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu farklılık 3-5 yıl hizmet süresi ile 1 yıl hizmet süresi arasında daha büyük olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin aynı okuldaki hizmet süreleri artışın öz yeterlilik olumlu etkilemesi okul kültürünü tanımlarının etkisinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın onuncu amacı olan lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *toplam görev yaptığı okul sayısına* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliliği boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

- Öğretmenlerin değişime direnme davranışları ve öz yeterlilik inançları ile *toplam görev yaptığı okul sayısı* arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin toplam görev yaptığı okul sayısına değişkeninin değişime direnç davranışları ve öz yeterlilik inançları üzerinde herhangi bir farklılık göstermemesi görev aldıkları okulların kültür, yapı ve çevre vb. faktörler yönünden benzer olabileceği yorumu yapılabilir.

Araştırmanın onbirinci amacı olan lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin *sendika üyeliğine* göre değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre;

- Öğretmenlerin değişime direnme davranışları ve öz yeterlilik inançları ile *sendika üyeliği okul sayıları* arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin sendikaya üye olup olmaması ile değişime direnme davranışları ve öz yeterlilikleri açısından bir farklılık oluşturmaması, sendika faaliyetlerinin bu konularda etkileyici olmadığı yorumu yapılabilir.

Kıcıroğlu ve Helvacı (2010)'nın yaptığı araştırmada öğretmenlerin özellikle, eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri istenilen düzeyde takip edemedikleri; genellikle değişim ve yenilikten çok mevcut durumu koruma eğiliminde oldukları; çoğunlukla değişim ve yenilik girişimlerine karşı üst düzeyde motivasyona sahip olamadıkları; gerektiği kadar okulda değişiklik öğretim yöntem ve tekniklerini deneme eğilimi içinde olmadıkları ve genelde değişime karşı çekimser bir tutum sergileme eğilimi içinde oldukları görülmüş. Yapılan araştırmalarda ayrıca, okul yöneticilerinin değişime hazır bulunuşluk düzeylerinin istenilen düzeyde olmamasını sonucuda çıkmıştır. Bunun birçok nedeni olabilir. Bunlardan bazılarının; mesleki gelişmelerini sağlama konusunda ilgili yayınları gerektiği kadar takip edememe; eğitim öğretim çalışmalarının yürütülmesinde, sürekli farklı ve çağdaş yöntemler kullanabilecek yeterliğe sahip olamama; okullarında değişime karşı oluşabilecek direnişlerin nasıl azaltılabileceği konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olamama; okulda değişim için bir vizyon oluşturamama ve değişim sürecinde yer alan okul personeli arasında karşılıklı destek ve güven duygusu oluşturamama olduğu söylenebilir.

Akar (2011, s. 100)'ın yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrenci katılımını sağlama puanları üzerinde SBS başarısının anlamlı bir etkisinin olmadığını gösterilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin öz yeterliliklerinden öğretim stratejileri puanları üzerinde SBS başarısına göre anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik toplam puanları üzerinde SBS başarısına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Araştırmalarda ayrıca öğretmenlerin kendileri

hakkında öz yeterlilik anlamında kendilerini olduğu gibi ifade etmekte zorlanabileceklerini de göz ardı etmemek gerekir. Bireyin kendini olduğu gibi ifade etmesinin ve kendine dönük özeleştirme yapmasının çok da kolay olamayacağını, kendisini algılamasında yanılığa düşebileceğini bir kenara bırakmadan, öz yeterlilik ve alt boyutlarına ilişkin bulguları değerlendirmek daha yerinde olacağı belirtilmiştir (Akar, 2011, s. 100).

Ülkemizde eğitimde değişime direnme ve öğretmenlerin öz yeterlilikleri konuları akademik bir çalışma konusu olarak son dönemlerde önem kazanmaya başlamıştır. Literatürde eğitimde değişim yönetimi, okulların değişime açıklık düzeyi, değişim ve liderlik, yöneticilerin ve öğretmenlerin öz yeterlilik inancı, öğretmen öz yeterliliği ve kolektif öğretmen yeterliliği gibi başlık ve konularda gerçekleştirilen çalışmalara rastlamak mümkündür. Eğitimdeki değişime direnme ve öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında ilişkinin incelenmesi konusunda çalışmalara oldukça sınırlı sayıda rastlanılmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, yorumlar ve sonuçlar bundan sonra yapılacak araştırmalar için oldukça önem teşkil edecektir.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde araştırmamız sonucunda ulaşılan bulgulara yönelik olarak uygulamacılara yönelik ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

### **5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Öğretmenlerin değişime direnmelerinden olumlu yönde faydalanabilmek için hizmet içi eğitimler yapılabilir. Farklı düşüncelerin paylaşılması ve üzerinde tartışmalar yapılması öğretmenler yaratıcılıklarına katkı sağlayacaktır. Bu da değişime çok yönlü bakabilmelerine yardımcı olacaktır.
- Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini arttırabilmek adına kişiye özel gelişimsel uygulamalar yapılabilir. Böylece öğretmenlerin kendi yetkinlikleriyle ilgili farkındalıkları oluşup, eğitim sistemi içerisinde daha etkin rol almaları sağlanabilir.

- Okullardaki değişim süreçlerinde öğretmenlerin aktif katılımları sağlanacak çalışmalar yapılmalı, değişimin olumlu ve olumsuz sonuçları okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından tartışılarak, öğretmenler sürece dahil edilmelidir.
- Değişimin tabandan gelmesi ve/veya ihtiyaçların analizleri sonucunda ortaya çıkmasının değişimin gerçekleşmesindeki önemi dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda okulun ihtiyaçlarının okulun tüm paydaşlarıyla birlikte belirlenerek ihtiyaçların karşılayacak değişim hareketlerinin tasarımları yapılabilir.
- Okullarda tüm paydaşların karara katılımı sağlanması değişime karşı direnci azaltabilir. Bu durum okulun değişime açıklık düzeyini ve öğretmenlerin okullarına bağlılıklarını da arttırabilir.
- Öğretmenlerin öz yeterliliğinin olumlu olarak nelerden etkilendiği üzerine nitel çalışmalar yapılarak sonuçlar incelenip öğretmenlerin öz yeterliliği arttırıcı uygulamalar yapılabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışma sonucunda anlamlı ilişkilerin bulunduğu değişkenlere yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenler ile görüşme yapılarak öğretmenlerin değişime direnmeleri ve öz yeterlilik algılarına ilişkin görüşleri alınabilir.
- Eğitim sisteminin diğer paydaşları (öğrenciler, veliler ve sendika temsilcileri vb.) ile görüşme yapılarak değişime direnme ve öz yeterlilik algısıyla ilgili görüşleri alınabilir.
- Değişime direnme ve öz yeterlilik konularının eğitimdeki farklı konularda ve/veya boyutlarla ilişkileri üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Aynı veya benzer çalışmaların deneysel olarak yapılması katkı sağlayacaktır.
- Bu çalışma devlet liselerinde yapılmıştır. İlkokul, ortaokul ve yükseköğretim kurumlarında benzer çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışma kamu okullarında yapıldığı için özel sektöre genellenememektedir. Bu sebeple özel okullarda da öğretmenlerin değişime direnme davranışları ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi faydalı olacaktır.
- Öğretmenlerin öz yeterlilik boyutları hem kamu hem de özel okul öğretmenleri arasında araştırılarak karşılaştırma yapılabilir. Aynı şekilde öğretmenlerin değişime direnme davranışları hem kamu hem de özel okul öğretmenleri arasında araştırılarak karşılaştırma yapılabilir.
- Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile öğrencilerin başarı düzeyi, demokratik tutumları vb. değişkenlerin ilişkisi de araştırılabilir.
- Değişime direnmeye neden olan farklı etmenler üzerinde de çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmada kullanılan ölçeğin farklı dil ve kültürden Türkçeye uyarlandığı düşünüldüğünde, Türk kültürüne özgü ölçek geliştirme çalışmaları yapılarak, araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma İstanbul ilinde Tuzla ve Pendik ilçeleri ile sınırlı kalmaktadır. Türkiye için daha genelleyici bir sonuç elde edilmesi açısından farklı il ve ilçelerde uygulamalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, T. (2007). Öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine. [http://www.parantezegitim.net/Bilgi\\_BankOz\\_yeterlik\\_T.Acar\\_.pdf](http://www.parantezegitim.net/Bilgi_BankOz_yeterlik_T.Acar_.pdf) adresinden 3 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim okullarının başarı durumlarına göre yöneticilerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, Ankara.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlilik inançları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 34-44.
- Akdağ, M. (t.y). İstatistiksel analizlerde “n” sayıları. <https://www.inonu.edu.tr/uploads/old/5/1328/n-sayilari.pdf> adresinden 21 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Akdemir, A. (1996). *Global Normlu İşletme Yönetimi*. Kütahya: Üniversite.
- Aksoy, İ. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algıları.*, Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aksu, A. A. (2000). Değişim mühendisliği uygulamalarında karşılaşılan dirençler ve yapılan hatalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 37-48.
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim çağında yönetim*. İstanbul: Sistem.
- Alıç, M. (1990). Genel liselerde örgütsel değişim ihtiyacı: Eskişehir’e bir uygulama. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 15
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 70-89.
- Artan, İ. (1997). Örgütsel değişim ve gelişme, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi. Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını 2.baskı: Ankara.
- Atıcı, M. (1999). An exploration of the relationships between classroom management strategies and teacher efficacy in English and Turkish primary school teachers. Leicester Üniversitesi, Doktora tezi.
- Aydın, O. (1995). Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 23-34.
- Bacanlı-Kurt, C. (2010). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. 3. Baskı, Ankara: PegemA

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem teknik ve ilkeler*. 5. Baskı, Ankara: PegemA.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*, 2. Baskı, Ankara: PegemA.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf> adresinden 24 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1982AP.pdf> adresinden 6 Aralık 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302. <http://aum.sagepub.com/content/13/2/275.abstract> adresinden 25 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991OBHDP.pdf> adresinden 4 Aralık 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. Newyork Academic Press. (4), 71-81. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> adresinden 31 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Bashi, J., Sass, Z., Katzır, R. ve Margolin, I. (1990) *Effective school-from theory to practive an intervention model and its outcomes*, Jerusalem Institute: Nevo Puplicing Ltd.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. 2. Baskı. Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. 3. Baskı. Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. 3. Baskı. Ankara: Nobel.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (2), 197-21.
- Bumin, B. (1979). *Örgüt Geliştirme*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi (125). Kalite matbaası.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PegemA.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 12. Baskı, Ankara: PegemA.

- Büman, N. ve Özaydın Ercan, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumalardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün Ö. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 7. Baskı, Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün Ö. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 11. Baskı, Ankara: PegemA.
- Cameron, K. S. ve Quinn, R., E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture*, Addison-Wesley Publication Company.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde: Nicel Veri Analizi*. Ankara: PegemA.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim*. 3.Baskı. Ankara: Siyasal.
- Cantekin, Ö. F. (2009). *Genel liselerde görev yapan ingilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlilikleri*. Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, Ankara.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490. [https://www.researchgate.net/publication/222409964\\_Teachers'\\_self-efficacy\\_beliefs\\_as\\_determinants\\_of\\_job\\_satisfaction\\_and\\_students'\\_academic\\_achievement\\_A\\_study\\_at\\_the\\_school\\_level](https://www.researchgate.net/publication/222409964_Teachers'_self-efficacy_beliefs_as_determinants_of_job_satisfaction_and_students'_academic_achievement_A_study_at_the_school_level) adresinden 24 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Çenker, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Chapman, E. N. & Pat, H. (1990). *Learning to Lead: An Action Plan for Success*, California: Crisp Publications.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. 5th ed. London New York: Routledge Falmer.
- Collins, J.& Porras, J. (1999). *Şirketinizin vizyonunu oluşturmak*. Harvard Business Review, Değişim. (Çeviren. Meral Tüzel). İstanbul: MESS.
- Connor, P. & Lake. (1990). *Management*. Dallas: Houghton Mifflin Company.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi*. 36, 536-557.
- Çalık, T., Koşar, S.,Kılınç, A. Ç. ve Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliliği ve kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(4).

<http://www.kuyeb.com/pdf/tr/7fd1ec522289db5a19f118e082bb9a51avgaci.pdf>  
adresinden 24 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.

- Çalışkan, A. (2007). *Organizasyonel değişim yönetimi ve azerbaycan cumhuriyeti'ndeki türk menşeli işletmelerde bir uygulama*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Doktora Tezi, Isparta.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale: Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES). <http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/turkishtses> adresinden 15 Eylül 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Çelebioğlu, F. (1990). *Davranış açısından örgütsel değişim*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Kocaeli Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 63-77.
- Delcourt, M. & Kinzie, M. (1993). Computer technologies in teacher education: The measurement of attitudes and self-efficacy. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 31-37.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: a self management approach*, London: Lawrence Erlbaum Associates. <https://samarnhpang.files.wordpress.com/2011/06/theories-in-learning.pdf> adresinden 24 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Dinçer, Ö. (1994). *Örgüt geliştirme teori, uygulama ve teknikler*. İstanbul: İz.
- Doğan, İ. (2002). *Sosyoloji*. 5. Baskı, Ankara: PegemA.
- Doğru, S. ve Uyar, M. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı taşra örgütlerinin değişmeye direnme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32). [http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/170/pdf\\_148.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/170/pdf_148.pdf?sequence=1&isAllowed=y) adresinden 12 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Dönmezer, S. (1978). *Sosyoloji*. 7. Baskı, İstanbul: Nihad Sayar Vakfı.
- Drucker F. P. (1996). *Gelecek için yönetim: 1990'lar sonrası*. 4. Baskı, ( F. Uçcan, Çev.). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Duck, J. D. (1999). *Değişim yönetimi: Denge sanatı* (M. Tüzel, Çev.). Harvard Business Review. Değişim. 62-74. İstanbul: MESS.
- Düren, Z. (2000). *2000'li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa.
- Ekinci, H. (2013) Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algıları: Müzik, Resim ve Beden Eğitimi. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8(3), 189-196. [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1339480834\\_12Ekinci%20Hatice-189-196.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1339480834_12Ekinci%20Hatice-189-196.pdf) adresinden 5 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.

- Ekinci, Y. (1996). *Sorunlu eğitimde zorunlu eğitim*. Ankara: Ocak.
- Elçi, Ş. (2007). *İnovasyon: Kalkınma ve rekabetin anahtarı*. Technopolis.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. 2. Baskı, İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetim*. 1. Baskı, Ankara: PegemA.
- Eren E. (1989). *Yönetim psikolojisi*. 3. Baskı, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayın No:105, İstanbul: Yön ajans.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. 12. Baskı, İstanbul: Beta.
- Erkut, H. (2001). *Değişimi Başarıya Dönüştürme MESDEM*, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, Mess Proje Ekibi, Yayın No:360, İstanbul: Hanlar.
- Eroğlu, U. (2001). İnsan kaynakları yönetiminde yeni yönelimleri hazırlayan iki güç: sanal organizasyonlar ve stratejik tabanlı düşünce. *İş-Güç Dergisi*, 3(2), 40. <http://www.isgucdergi.org/?p=makale&id=72&cilt=3&sayi=2&yil=2001> adresinden 07 Şubat 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Giangreco, A. (2002). A conceptualization and operationalization of resistance to change. *A. Luic Papers n. 103. Economia Aziendale. Suppl. A Marzo*. <http://www.biblio.liuc.it/liucpap/pdf/103.pdf> adresinden 15 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.9261&rep=rep1&type=pdf> adresinden 25 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. [http://www.greatschoolsnow.com/02ERv33n3Goddard\\_Collective\\_Efficacy.pdf](http://www.greatschoolsnow.com/02ERv33n3Goddard_Collective_Efficacy.pdf) adresinden 5 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Gökçe, F. (2009). *Değişim sürecinde devlet ve eğitim*. 5. Baskı, Ankara: PegemA.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 137-160. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/51/42> adresinden 8 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2010). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin tutumlarının, epistemolojik inançlarına ve değişime direnme tutumlarına dayalı olarak yordanması. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. Antalya.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 179–193.
- Güvenç, B. (1976). *Sosyal ve kültürel değişme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). "Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı" ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 161. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/161/bikmaz.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm) adresinden 25 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Annual Meeting of the Educational Research Exchange*. <http://eric.ed.gov/?id=ED452208> adresinden 5 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 404-420. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/HensonEtAl.pdf> adresinden 24 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Hunger, D. ve Wheelen, T. (1990). Cases in Strategic Management. *Massachusetts: Addison-Wesley*.
- Hussey, R. (1997). *Kurumsal değişimi başarmak*. 1. Baskı, (T. Savaşer, Çev.). İstanbul: Rota.
- Işık, İ. (2001). *Öz yeterlilik inancı: yönetici rolleri açısından bir inceleme*, Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, İstanbul.
- İbicioğlu, H ve Turunç Ö. (2004). Süreç yenilemenin çalışan tatminine etkileri: SDÜ Tıp Fakültesi Hastanesinde bir araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(1), 27-41.
- James, J. (1997). *Gelecek zamanda düşünmek*. (Z. Dideli, Çev.). İstanbul: Boyner Holding.
- Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving inservice training the messages of research. *Educations Leadership* 37, 379-385.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kahyaoğlu M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslar Arası E- Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3).
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. 17. Baskı, Ankara: Nobel.

- Karip, E. ve Köksal K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245- 257.
- Karsten, R. & Roth, R. (1998). Computer self-efficacy: a practical indicator of student computer competency in introductory is courses. *Informing Science*, 1(3), 61-68. <http://www.inform.nu/Articles/Vol1/v1n3p61-68.pdf> adresinden 18 Haziran 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Kavrakoğlu, İ. (1997). *Değişim ve yaratıcılık*. İstanbul: Kalder.
- Keçecioğlu, T. (2001). *Bir değişimin anatomisi yada değişimin bir parçası olmak*. 1. Baskı, İstanbul: Alfa.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Kıcıroğlu B. ve Helvacı M. A. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 21, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi* <http://www.akademikbakis.org/eskisine/21/04.pdf> adresinden 5 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Kılınç, T. (2001). Değişimi Kim Yönetmeli?, *Rota Yayınları Executive Excellence Dergisi*, 5(49). [http://www.tanilkilinc.com/makaleler/26-%20DEGISIMI KIM YONETMELI.pdf](http://www.tanilkilinc.com/makaleler/26-%20DEGISIMI%20KIM%20YONETMELI.pdf) adresinden 28 Aralık 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş davranışlar*. İstanbul: Beta.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. 9. Baskı, İstanbul: Beta.
- Kongar, E. (1981). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*. 1. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kotter, J. P. & Schlesinger, L. A. (2008). Choosing Strategies for Change, *Harward Business Review*, 57.
- Kotter, J. P. (1995). Leading Change: Why Transformattan Effors Fail?. *Harward Business Rewiew*.
- Koul, R. & Rubba, P. (1999). An analysis of the reliability and validity of personal internet teaching efficacy beliefs scale. *Electronic Journal of Science Education*, 4 (1). <http://ejse.southwestern.edu/article/view/7621/5388> adresinden 24 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Kozlu, C. M. (1986). *Kurumsal kültür*. İstanbul: Defne.
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H., (2004). Öğretmen öz yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi*, 5(58).
- Kreitner, R. & Kinicki, A. (1989). *Organizational Behavior*. Arizona State University, Boston.

- Kulu-Şentürk, K. ve Köklü, M. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Değişime Dirençleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1). 294-303. file:///C:/Users/AY% C5% 9EEG% C3% 9CL/Downloads/5000063278-5000080801-1-PB.pdf adresinden 7 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Kulu-Şentürk, S. (2007). *İstanbul ili, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime dirençleri ve direnç nedenleri*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kurbanoglu S. (2004). Öz yeterlik inançları ve bilgi profesyonelleri için önemi, *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt B. C. (2010). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kuzubaşoğlu, D. (2010). *Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Değişim Yönetim Faktörlerine İlişkin Algılarının Okul Etkililiği Açısından Değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Lee, B., Cawthon, S. & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
- Lin, S. S. J. & Tsai, C. (t.y). Teaching efficacy along the development of teaching expertise among science and math teachers in Taiwan. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445905.pdf> adresinden 25 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior*. McGraw Hill International Edition, Sixth editon, Literatür yayıncılık.
- Macaroğlu Akgül, E. ve Cenker B. (2011) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesine Bakış Açılarının İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi, Journal of Education*, 1(1). <http://suje.sakarya.edu.tr/search/search?simpleQuery=%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim+Okullar%C4%B1nda+G%C3%B6rev+Yapan+%C3%96%C4%9Fretmenlerin%2C+Okulda+De%C4%9Fi%C5%9Fim+Y%C3%B6netiminin+Ger%C3%A7ikle%C5%9Ftirilmesine+Bak%C4%B1%C5%9F+A%C3%A7%C4%B1lar%C4%B1n%C4%B1n+C4%B0ncelenmesi&searchField=query> adresinden 1 Şubat 2014 tarihinde erişilmiştir.

- MEB. (2014). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri taslağı. [http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitab%C4%B1\\_genel\\_yeterlikler\\_par%C3%A7a\\_2.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf) adresinden 27 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258. <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/midgley89.pdf> adresinden 24 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Mordkoff, J. T. (2016). The assumption(s) of normality. <http://www2.psychology.uiowa.edu/faculty/mordkoff/GradStats/part%201/I.07%20normal.pdf> adresinden 21 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Naisbitt J. & Aburdene P. (1991). *Megatrends 2000: değişen dünyada 1900'ların on yeni hedefi*. 2. Baskı, İstanbul: Form.
- Newstrom, J. W. & Davis, K. (1993). *Organizational behavior- human behavior at work*. Ninth Edition, U.S.A: Mc Graw Hill.
- Oreg, S. (2006). Personality, context and resist to organizational change, *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 15 (1), 73-101. <http://hevro.haifa.ac.il/~soc/lecturers/raijman/files/671225185996.pdf> adresinden 15 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Orhunbilge, N. (2000). *Örnekleme yöntemleri ve hipotez testleri*. İstanbul: Avcıol.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. 5. Baskı, Ankara: PegemA.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. 5. Baskı, Ankara: PegemA.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm-yeni değer ve oluşumlar*. Ankara: PegemA.
- Özkara, B. (1999). *Evrimci ve devrimci örgütsel değişim*. Afyon: AKÜ Yayınları.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Emory University. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden 24 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetimi geliştirmenin sürekliliği*. Ankara: TODAİE, 258.
- Riggs, I. & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625- 638. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308068.pdf> adresinden 6 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy an the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65. <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE17-1/CJE17-1-05Ross.pdf> adresinden 25 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa.
- Sağlam, M. (1979). *Örgütsel değişim*. Ankara: TODAİE.

- Sali-Bilgiç, H. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2001). Preservice biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200121AY%C5%9EE%20SAVRAN.pdf> adresinden 18 Haziran 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teacher's perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 15-20. <http://www.tojet.net/articles/v2i4/243.pdf> adresinden 18 Haziran 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışları*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- 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. [http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/gse-25countries\\_2002.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/gse-25countries_2002.pdf) adresinden 31 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Schunk, D. H. (1996). Self-efficacy for learning and performance. *American Educational Research Association*, 8(12). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394663.pdf> adresinden 27 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Schunk, D.H. & Zimmerman B. (2001). *Self-Regulated Learning and academic achievement theoretical perspectives*. Second edition, LEA London.
- Schunk, D.H. & Zimmerman B. (2001). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self- Reflective Practice*, Guilford Press.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. (2005). *Handbook of Positive Psychology*. US: Oxford University Press.
- Stajković, A. D. & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Goin beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*.
- Strebel, P. (1999). Çalışanlar değişime niçin direnç gösterir?. *Harvard Business Review, Değişim. (Çeviren. Meral Tüzel)*. İstanbul: MESS.
- Şahin, A. E., (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (58).
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. 1. Baskı, Ankara: PegemA.

- Taş, S. (2007). Eğitimde Yenileşmenin Önündeki Engeller (Dört Köşe Tekerlekler), *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 183-192.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. 7. Baskı, Ankara: PegemA.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 298-311. <http://asosindex.com/journal-article-fulltext?id=1375&part=1> adresinden 29 Nisan 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Tevrüz, S. (1997). *Endüstri ve örgüt psikolojisi*. 2.baskı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. 10. Baskı, Ankara: Bilim.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248. [http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER\\_TeacherEfficacy.pdf](http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_TeacherEfficacy.pdf) adresinden 25 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE\\_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf](http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf) adresinden 25 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 2. <http://anitawoolfolkoy.com/pdfs/aera-2002-megan.pdf> adresinden 25 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Tuğlacı, P. (1980). *Okyanus: ansiklopedik sözlük*. İstanbul: Cem.
- Turner, R. A., (2007). *Determining the impact of emotional intelligence in project management as a measure of performance*. RMIT University School of Property, Construction and Project Management, Doctor of Project Management. <http://researchbank.rmit.edu.au/eserv/rmit:6831/Turner.pdf> adresinden 25 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2013). Ankara.
- Ülgen, H. (1997). İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulaması. İ. Ü. İşletme Fakültesi, İşletme İktisadi Entitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı, Yayın No:3
- Ünal, I. (t.y). *Eğitim örgütlerinde örgütsel değişim aracı olarak denetim*, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6359.pdf> adresinden 13 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17).
- Varol, B. (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri*. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde.

- Vural, Z. ve Akıncı, B. (2005). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*, 2. Baskı, İstanbul: İletişim.
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve yönetim*. 1. Baskı, (V. Üner, Çev.). İstanbul: Rota.
- Wolff, A. (2005). Organizasyonel değişimde eğitim teknolojilerin rolü ve önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (1), 146-150. <http://www.tojet.net/articles/v4i1/4120.pdf> adresinden 13 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148. [https://www.researchgate.net/publication/222913695\\_Teachers'\\_sense\\_of\\_efficacy\\_and\\_their\\_beliefs\\_about\\_managing\\_students\\_1](https://www.researchgate.net/publication/222913695_Teachers'_sense_of_efficacy_and_their_beliefs_about_managing_students_1) adresinden 24 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yalçın, A. (2002). *Değişim Yönetimi*. İstanbul: Nobel.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, D. (2010). *Investigating the relationship between teachers' sense of efficacy and perceived openness to change at primary and secondary level public schools*. ODTÜ, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Primary school teachers' belief of efficacy. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/837/10588.pdf> adresinden 6 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.

## EKLER

### EK-1 Anket Örneği

#### Sayın Katılımcı,

Bu araç, "Liselerde görev yapan öğretmenlerin, değişime direnme davranışları ile öğretmenlerin öz yeterliği arasındaki ilişkiyi" belirlemek üzere hazırlanmıştır. Veri toplama aracı, üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, **Kişisel Bilgiler**; ikinci bölümde **Değişime Direnç Ölçeği**; üçüncü bölümde **Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği** yer almaktadır.

Araçta yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra, sizin için uygun olan seçeneği, ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için, ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Münevver ÇETİN  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BÖLÜMÜ

Ayşegül GÜNDÜZ  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

#### I – KİŞİSEL BİLGİLER

**Açıklama:** Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerde yer alan boşluğa belirtiniz.

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| 1. Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın | 6. Eğitim durumu: ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Y.Lisans ( ) Doktora |
| 2. Yaşınız: .....                    | 7. Mezun olduğunuz fakülte:.....                                    |
| 3. Branşınız:.....                   | 8. Görev yaptığınız (bu) okuldaki hizmet süreniz:.....yıl           |
| 4. Lise türü:.....                   | 9. Toplam görev yaptığınız okul sayısı:.....                        |
| 5. Meslekî Kıdem: .....              | 10. Sendikaya üye olma durumu: ( ) Evet ( ) Hayır                   |

#### II – DEĞİŞİME DİRENME ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Lütfen, aşağıdaki her bir ifadeye katılma düzeyinizi seçeneklerde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

|    |  | KESİNLİKLE | KATILMIYORUM | KATILMIYORUM | KESİNLİKLE | KATILMIYORUM |
|----|--|------------|--------------|--------------|------------|--------------|
|    |  | 1          | 2            | 3            | 4          | 5            |
| 1  | Genellikle değişikliklerin olumsuz bir şey olduğunu düşünürüm.   |            |              |              |            |              |
| 2  | Her zaman Rutin bir günü beklenmedik olaylarla dolu bir güne tercih ederim.  |            |              |              |            |              |
| 3  | Yeni ve farklı şeyler denemektense aynı eski şeyleri yapmayı tercih ederim.  |            |              |              |            |              |
| 4  | Hayatım durağan bir rutin oluşturduğu zaman onu değiştirmek için yollar ararım.  |            |              |              |            |              |
| 5  | Sürpriz yaşamaktansa sıkılmayı tercih ederim.  |            |              |              |            |              |
| 6  | İş yerimde yapılmakta olan şeylerin usullerine ilişkin önemli bir değişiklik olacağına dair bilgilendirilirim, muhtemelen gerginlik hissederim.  |            |              |              |            |              |
| 7  | Planlardaki bir değişiklikten haberdar edildiğim zaman, biraz gerginleşirim.   |            |              |              |            |              |
| 8  | İşler planlara uygun gitmediği zaman, bu beni gerginleştirir.  |            |              |              |            |              |
| 9  | Eğer müdürüm öğretmenleri değerlendirme kriterlerini değiştirirse, fazladan herhangi bir iş yapmaksızın işimi aynen yapmaya devam edeceğimi bilsem de muhtemelen bundan rahatsızlık duyarım. |            |              |              |            |              |
| 10 | Planları değiştirmek bana gerçek bir sıkıntı gibi görünür.   |            |              |              |            |              |
| 11 | Sık sık, hayatımı iyileştirebilme potansiyeline sahip değişiklikler hakkında bile kendimi birazcık rahatsız hissederim.  |            |              |              |            |              |
| 12 | Birisi beni bir şeyi değiştirmeye zorlarsa, aslında o değişikliğin benim hayatıma yararı olacağını düşünsem bile direnmeye meyilliyimdir.  |            |              |              |            |              |
| 13 | Bazen kendimi benim için iyi olacağını bildiğim değişikliklerden kaçınırken bulurum.   |            |              |              |            |              |
| 14 | Sık sık fikrimi değiştiririm.  |            |              |              |            |              |
| 15 | Bir sonuca vardığımda, düşüncemi değiştirmem pek olası değildir.   |            |              |              |            |              |
| 16 | Düşüncemi kolayca değiştirmem.   |            |              |              |            |              |
| 17 | Görüşlerim zaman geçse bile çok tutarlıdır.  |            |              |              |            |              |


### III – ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Lütfen, aşağıdaki her bir ifadeye katılma düzeyinizi seçeneklerde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

|    | YETERSİZ | ÇOK AZ YETERLİ | BİRAZ YETERLİ | OLDUKÇA YETERLİ | ÇOK YETERLİ |
|----|----------|----------------|---------------|-----------------|-------------|
|    | 1        | 2              | 3             | 4               | 5           |
| 1  |          |                |               |                 |             |
| 2  |          |                |               |                 |             |
| 3  |          |                |               |                 |             |
| 4  |          |                |               |                 |             |
| 5  |          |                |               |                 |             |
| 6  |          |                |               |                 |             |
| 7  |          |                |               |                 |             |
| 8  |          |                |               |                 |             |
| 9  |          |                |               |                 |             |
| 10 |          |                |               |                 |             |
| 11 |          |                |               |                 |             |
| 12 |          |                |               |                 |             |
| 13 |          |                |               |                 |             |
| 14 |          |                |               |                 |             |
| 15 |          |                |               |                 |             |
| 16 |          |                |               |                 |             |
| 17 |          |                |               |                 |             |
| 18 |          |                |               |                 |             |
| 19 |          |                |               |                 |             |
| 20 |          |                |               |                 |             |
| 21 |          |                |               |                 |             |
| 22 |          |                |               |                 |             |
| 23 |          |                |               |                 |             |
| 24 |          |                |               |                 |             |

## EK-2 Anket İzinleri

### Değişime Direnme Ölçeği

 **Nezahat GÜÇLÜ** <nguclum@gmail.com> 3.08.2014 ☆  

Alıcı: bana ▾

Ayşegül merhaba,

Kaynak göstermek koşuluyla "Değişime direnme ölçeği"ni tezinizde kullanabilirsiniz. Çalışmanızı tamamladığınızda sonuçlar ve ölçek hakkında bilgi verirseniz sevinirim.

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

Başarılar dilerim

3 Ağustos 2014 17:42 tarihinde ayşegül gündüz <[aysqgunduz@gmail.com](mailto:aysqgunduz@gmail.com)> yazdı:

...




--

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

---

Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
06500 Teknikokullar/ANKARA  
Tel : 0 312 202 81 80  
Fax : 0 312 222 84 83  
Web:<http://w3.gazi.edu.tr/web/nguclu>

### Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

 **Yesim Capa** <[capa@metu.edu.tr](mailto:capa@metu.edu.tr)> 15.09.2014 ☆  

Alıcı: bana ▾

Merhaba,

Ekte makaleyi bulabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Yesim C. A.

Quoting ayşegül gündüz <[aysqgunduz@gmail.com](mailto:aysqgunduz@gmail.com)>:

Merhaba Yeşim Hocam,

Ben Marmara Üniversitesi, Eğitim bilimleri bölümü, Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisi, Ayşegül Gündüz.

Tez danışmanım Prof. Dr. Münevver Çetin ile yapacağımız tez çalışmamda kullanmak amacıyla sizin

\*\*Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik özyeterlilik ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Eğitim ve Bilim, 30(137), 74-81" adlı çalışmanızı kaynak olarak kullanmak istiyorum

...

## EK-3 Anket Uygulama İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/2647536  
Konu: Araştırma (Aysegül GÜNDÜZ)

26/06/2014

MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

İlgi: a) 02.06.2014 tarih ve 1400114100 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 23.06.2014 tarih ve 2585734 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yüksek lisans öğrencisi Aysegül GÜNDÜZ'ün "*Lise Öğretmenlerinin Değişime Direnme Davranışları ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurumun araştırması tarafından yapılmasına, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

| Elektronik İmza Atılı |                  |
|-----------------------|------------------|
| Mühürsüz İmza         |                  |
| Ad Soyad:             | M. Nurettin ARAS |
| Görevi:               | Bölüm Şefi       |
| Tarih:                | 23/06/2014       |
| İmza:                 | [İmza]           |

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 nci maddesi gereğince görevli elektronik imza ile imzalandıktan sonra teyidi <http://evrakoorgu.meb.gov.tr> adresinden 9612-c638-3e90-84/9-2b27 koda ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blöklük Babı Ali Cad. No:13 Çarşafı  
E-Posta: agh34@meb.gov.tr

A. BALTA YIKI  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212) 455 06 52



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/2585734  
Konu: Araştırma (Ayşegül GÜNDÜZ)

23/06/2014

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a)Marmara Üniversitesinin 02.06.2014 tarih ve 1400114100 sayılı yazısı.  
b)MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2013 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.  
c)Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 17.06.2014 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yüksek lisans öğrencisi Ayşegül GÜNDÜZ'ün "*Lise Öğretmenlerinin Değişime Dönüşme Davranışları ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışmasını İlimiz Tuzla, Kartal ve Pendik ilçelerindeki liselerde; kişisel bilgi formu ve öğretmen öz yeterlilik ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
23/06/2014

Yusuf Ziya KARACAĞEV  
Vali a.  
Vali Yardımcısı