

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI
İLE DEĞİŞİME HAZIR OLMA DURUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

SEHER DEMİRHAN

BOLU-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI
İLE DEĞİŞİME HAZIR OLMA DURUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Seher DEMİRHAN

Danışman
Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK

BOLU, TEMMUZ-2019

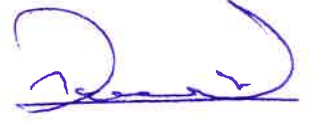
YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Seher DEMİRHAN tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları ile Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (24.07.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fatma ATALAY



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Erol SÖZEN



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları İle Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığımı beyan ederim. 24/07/2019

Seher DEMİRHAN





Hayattaki En Büyük Şansım Olan Aileme...

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde değerli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, zamanını benden esirgemeyerek her fırsatta çalışmam ile yakından ilgilenen ve bana hep destek olan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Seval Merve Şen ve Furkan Bilaloğlu'na teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitim hayatım boyunca bana kazandırdıkları değerli bilgiler için tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak tezime kıymetli zamanlarını ayıran ve katkıda bulunan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Erol SÖZEN ve Dr. Öğr. Üyesi Fatma ATALAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Beni bu günlere özenle yetiştirerek getiren, attığım her adımda bana destek veren sevgili anne ve babama; her zorlukta yanımda olan motivasyon ve güç kaynağım canım eşime; çalışmam boyunca yanımdan ayrılmayan minik kedime sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Araştırma Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.7. Tanımlar.....	9
II. BÖLÜM.....	11
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	11
2.1. Kuramsal Temeller.....	11
2.1.1. Öz-yeterlik inancı nedir?.....	11
2.1.2. Öz-yeterlik inanç düzeylerinin bireyin davranışlarına etkisi.....	13
2.1.3. Öz-yeterlik inancının boyutları.....	19
2.1.4. Öz-yeterlik inancının kaynakları ve etkileri.....	20
2.1.4.1. Yeterlik deneyimleri	21
2.1.4.2. Dolaylı deneyimler.....	22
2.1.4.3. Sosyal ikna.....	23
2.1.4.4. Fiziksel ve duygusal durumlar.....	23
2.1.4.5. Bilişsel süreçler.....	24

2.1.4.6. Duyuşsal süreçler	25
2.1.4.7. Gúdúsel süreçler	25
2.1.4.8. Tercih (seçim) süreçleri.....	25
2.1.5. Öğretmen öz-yeterlik inancı.....	26
2.1.6. Öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğretmen davranışlarına etkisi.....	28
2.1.7. Eğitimde değişim.....	32
2.1.8. Değişime hazır olma.....	35
2.1.9. Değişime hazır olmaya etki eden faktörler.....	37
2.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	39
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	39
2.2.1.1. Öğretmen öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalar.....	39
2.2.1.2. Değişime hazır olma ile ilgili yapılan araştırmalar.....	50
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	53
2.2.2.1 Öğretmen öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalar.....	53
2.2.2.2. Değişime hazır olma ile ilgili yapılan araştırmalar.....	56
III. BÖLÜM.....	58
3. Yöntem.....	58
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Çalışma Grubu.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği.....	61
3.3.2. Değişime hazır olma ölçeği.....	62
3.4. Veri Toplama Süreci.....	63
3.5. Verilerin Analizi.....	64
IV. BÖLÜM.....	65
4. Bulgular ve Yorumlar.....	65
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	68
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	72
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	74

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	75
V. BÖLÜM.....	77
5. Sonuçlar ve Öneriler.....	77
5.1. Sonuçlar.....	77
5.2. Öneriler.....	78
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	78
5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.....	79
KAYNAKÇA.....	80
EKLER.....	95
Ek-1. Etik Kurul İzni.....	96
Ek-2. Milli Eğitim İzni.....	97
Ek-3. Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeği ve Kullanım İzni.....	98
Ek-4. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Kullanım İzni.....	100
Ek-5. Ölçeklerin Normallik Analizleri	102
Ek-6. Özgeçmiş.....	103

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1.	Bandura'ya göre düşük ve yüksek öz-yeterlik inancının etkileri.....	16
Tablo 2.2.	Öz-yeterliği düşük ve yüksek bireylerin özellikleri.....	18
Tablo 3.1.	Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı.....	59
Tablo 3.2.	Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı.....	59
Tablo 3.3.	Sınıf öğretmenlerinin mevcut okuldaki görev sürelerine göre dağılımı....	60
Tablo 3.4.	Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı	60
Tablo 3.5.	Sınıf öğretmenlerinin katılmış oldukları hizmet içi eğitim programı sayıları.....	61
Tablo 3.6.	5 dereceli likert ölçeğin aritmetik ortalama değerlendirme aralığı.....	62
Tablo 3.7.	5 dereceli likert ölçeğine göre aritmetik ortalama değerlendirme aralığı.....	63
Tablo 4.1.	Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin bulgular.....	65
Tablo 4.2.	Değişime Hazır Olma Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına ilişkin bulgular.....	69
Tablo 4.3.	Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiye ait bulgular.....	70
Tablo 4.4.	Öğretmen öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre U-testi sonucu.....	71
Tablo 4.5.	Öğretmen öz-yeterlik inançlarının kıdeme göre Chi-square testi sonucu.....	73
Tablo 4.6.	Değişime hazır olma durumlarının cinsiyete göre U-testi sonucu.....	74
Tablo 4.7.	Değişime hazır olma durumlarının kıdeme göre Chi-square testi sonucu.....	75

ŞEKİLLER DİZİNİ

- Şekil 2.1.** Bandura'ya göre yeterlik inancı ve sonuç beklentisi arasındaki ilişki.....19
- Şekil 2.2.** Öz-yeterlik inancının kaynakları ve etkileri.....21



KISALTMALAR DİZİNİ

bkz.	: Bakınız
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
vb	: ve benzeri



ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE DEĞİŞİME HAZIR OLMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Demirhan, Seher

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Duygu Saniye ÖZTÜRK

Temmuz-2019, xiii + 103 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerini ve değişime hazır olma durumlarını belirlemek ve öğretmen öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları ve değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın çalışma grubunu Bolu il merkezinde bulunan 12 resmi ilkokulda görev yapan 140 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Değişime Hazır Olma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ve Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile değişime hazır olma düzeyleri arasında, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, sınıf öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma

durumlarında cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ve değişime hazır olma durumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik inancı, Öğretmen öz-yeterlik inancı, Değişime hazır olma, Sınıf öğretmeni



ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM
TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS AND
THEIR READINESS FOR CHANGE**

Demirhan, Seher

M. A. Dissertation

Department of Elementary Education

Division of Classroom Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Duygu Saniye ÖZTÜRK

July-2019, xiii + 103 Pages

The aim of this study is, to determine the teachers' self-efficacy belief level of classroom teachers and their readiness for change and reveal the relationship between their teachers' self-efficacy belief and readiness for change. In addition, the relationship between gender and professional seniority variables and teachers' self-efficacy beliefs and readiness to change were determined.

140 volunteer classroom teachers performing duty in 12 public primary schools located in Bolu city center constituted the working group of this study in the correlational survey model. The data were collected with the "Teachers' Sence of Efficacy Scale" and "Readiness for Change Scale". The study was conducted during the spring semester of 2018-2019 academic year. Arithmetic Mean, Standard Deviation, Spearman's Rank Correlation Coefficient and Mann Whitney-U Test were used in the analysis of the data collected in the study.

The results of the study show that there exists a medium-level meaningful positive correlation between the teachers' self-efficacy belief levels and the readiness for change levels of classroom teachers. In addition to this, it were determined that there exists no differentiation in the teachers' self-efficacy beliefs and readiness for change of classroom teachers in terms of their genders and professional seniorities. Moreover, it were concluded in the study that the teachers' self-efficacy belief levels and readiness for change of classroom teachers are high.

Key Words: Self-efficacy belief, Teachers' self-efficacy belief, Readiness for change, Classroom teacher



I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan toplumsal bir varlıktır. Biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel bir varlık olan insan, çeşitli sebeplerden ötürü diğer insanlarla birlikte yaşamaya ve birlikte hareket etmeye yönelmektedir. Sevgi, paylaşma, üretme, iletişim kurma gibi ihtiyaçlarını diğer insanlarla bir arada yaşayarak karşılayabilir. Toplumun büyümesi ve gelişmesiyle birlikte insanın sosyal bir varlık olma özelliğinden de kaynaklı olarak çeşitli alanlar ortaya çıkmıştır. Ekonomi, sanat, kültür, eğitim, sağlık ve siyaset bu alanlardan bazılarıdır. Ancak bu alanların en önemlisi eğitim olarak gösterilebilir. Çünkü, ancak eğitim etkinlikleri sayesinde toplum geliştirilebilir ve değiştirilebilir.

Bireylerin başkaları ile iletişimde olma, birlikte yaşama, sağlıklı olma, üretme, keşfetme, öğrenme gibi ihtiyaçları vardır. Sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürebilmek için bu ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda da bireylerin öğrenme özgürlüğünün ve eğitim görme hakkının olduğu ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1999).

Güçlü (2009), eğitimin; aile, okul ve iş yeri gibi kurumlarda yaşamın farklı alanlarında söz konusu olduğunu, ayrıca eğitimin genel olarak bireylerin, toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam stratejilerini kazanmasında etkili olan sosyal süreçler olduğunu belirtir. Okullar, her toplumda bireysel gelişim ve toplumsal kalkınmanın önemine ilişkin olarak eğitim işlevini yerine getirmektedir (Çetinkanat, 1988). Bilinen en

eski örneği Sümerler döneminde görölen okul kavramı toplumsal bir sistem olarak ortaya çıkarken tarihsel süreç içerisinde bürokratik yapılara dönüşmüştür. Toplumlar bu bürokratik örgüte birçok görev yüklerken devletlerin eğitim sistemlerinin ancak okullar aracılığı ile gerçekleştirilebileceği düşüncesi ağırlık kazanmıştır (Pehlivan-Aydın, 2002). Toplumsal bir kurum olan okul amaçlarını belirlerken ait olduğu devletin beklentilerini karşılama çabası ön plana çıkmıştır. Okulların amaçlarının şekillenmesinde önemli rol oynayan toplumsal beklentiler temel olarak iyi insan, iyi yurttaş, iyi üretici ve iyi tüketici yetiştirmek üzerine şekillenmiştir (Pehlivan Aydın, 2002). Bu süreçte okullar toplumsal beklentileri karşılama amacıyla amaçlarını ve bürokratik yapılarını oluşturmuşlardır. Bu bürokratik yapı içerisinde müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrencilerin çeşitli rolleri vardır. Okulun işlevselliği bu yapının bileşenlerinin eşgüdümlü çalışmasıyla ilişkilidir. Nitekim Taymaz (2003) okulun temel görevinin “öğrencilerine istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanması için çevreyi gerekli biçimde düzenleme” olduğunu ifade eder. Okulun öğrenenler için çevrenin en iyi şekilde düzenlenmesi sürecinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri “öğretmen” dir ve eğitim sistemini oluşturan bütün unsurların, yetiştirilecek öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerin artırılması gerekir. Bu nedenle eğitim etkinliklerinin etkili olabilmesi için daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun eğitim ortamlarına, daha kaliteli yönetime ve öğrenmeye daha hazır öğrencilere gereksinim vardır (İlhan, 2004). Bu nedenlerden ötürü sistemin her bir parçası süreci ve sonucu etkiler; herhangi bir parçanın eksikliği verimi düşürebilir. İlhan’a (2004) göre eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlü düşünölmeli, öğretmenin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenin bu konuya inanması sağlanmalıdır. Bunların yanı sıra öğretmenin kişisel özellikleri, iletişim becerileri, öğrenciler ve diğer bireylerle olan ilişkileri de sınıf içerisindeki başarısında son derece önemlidir. Günümüz eğitim anlayışında, okul, öğretmen, öğrenci, aile, çevre ve yöneticiler birbirleriyle sürekli iletişim kurarak birlikte hareket etmelidir. Eğitim sistemini oluşturan bu parçaların en önemli ögesi ise, sistemin daha iyi çalışmasını sağlamak için çalışan öğretmendir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği

yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi bir eğitim görmüş olmalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine dair kendilerine olan inançları ile de ilişki içerisinde (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Eğitim sisteminin istenilen hedefler doğrultusunda ve verimli çalışmasında kilit konumda öğretmen vardır. Öğrenme, yaşantı sonucu bellekte kalan iz ise; bu öğrenmeye rehberlik eden de öğretmendir. Öğrenme sürecinde öğretmenin, öğrenme ortamını etkili bir biçimde düzenleyebilmesi ve öğrencilerinin öğrenmelerini gerçekleştirebilmesi sahip olduğu yeterliklere bağlıdır. Bu nedenle eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeterliklerin en üst düzeyde kazandırılması gerekmektedir.

Öz-yeterlik, Sosyal Öğrenme Kuramı'nın önemli temsilcisi olan Albert Bandura'nın geliştirdiği bir motivasyon kuramıdır. Bu kurama göre bireyin yaşadığı psikolojik süreçler, onun yeterlilik beklentisini geliştirme ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder (Akar, 2008). Bandura'ya (1994) göre öz-yeterlik inancı; bireyin çeşitli durumlar karşısındaki performanslarını ortaya koyma yeterliklerine ilişkin inançlarıdır. Diğer bir ifadeyle, öz-yeterlik; bireyin yaptığı işle ilgili gerçek yeterlilikleri değil, bireyin kendi yeterliklerine ilişkin algılarıdır.

Guskey ve Passaro'ya (1994) göre, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” olarak tanımlanırken; Tschannen - Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını, “bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlamaktadır (Çapri ve Kan, 2006). Sosyal – bilişsel teoriye dayalı öğretmen öz-yeterliği; öğretmenlerin, verilen eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli olan faaliyetleri planlama, organize etme ve gerçekleştirme kapasiteleriyle ilgili kendilerine yönelik inançlarıdır (Skaalvik ve Skaalvik, 2009). Güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenler güven, gayret, ısrar, çaba gibi davranışlar göstermeye daha meyillidirler. Bu öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmeleri için daha uzun vakit harcarlar, aynı zamanda düşük yeteneğe sahip öğrencilere karşı daha sorumlu ve içten davranırlar (Lewandowski, 2005).

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde mesleki yeterlikleri kazanmaları ve sonrasında mesleklerinde verimli çalışabilmeleri mesleki öz-yeterlik inancı geliştirebilmiş olmaları ile mümkündür. Ancak ilerleyen zaman içerisinde eğitim sisteminde meydana gelebilecek değişimler ve öğretmenlerin de bu değişimlere ayak uydurma gerekliliği onların geliştirmiş oldukları güçlü öz-yeterlik inançlarını olumsuz yönde etkilememelidir. Diğer bir söylemle, öğretmenlerin toplumsal hayatta ya da eğitim alanındaki değişimlere hazır olabilme ve bu değişimlerin kendi mesleki algılarını olumsuz etkilememesi yönünde çaba sarfetmeleri gerekmektedir.

Dünyada gerçekleşen değişimler ile birlikte eğitim sistemlerinin, bireylerin kişisel ve mesleki becerileri ile sosyal değerlerini geliştirmesine fırsat tanıyacak şekilde yenilenmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (MEB, 2017). Eğitim alanında yapılacak her türlü değişim, eğitim ve öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenler sayesinde değer kazanmaktadır. Eğitimin niteliğine doğrudan ve en önemli etkiyi öğretmenler yapmaktadır. Bu sebeple ülkemizin de yüksek nitelikli öğretmenlere sahip olması eğitim alanında gerçekleşecek değişimler için bir ön koşul olarak görülmektedir (MEB, 2017). Bu anlayış doğrultusunda ve ulusal ve uluslararası gelişmelerin eğitim alanına yansımaları sonucu, MEB'i öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri yeniden düzenleme çalışması yapmasına yöneltmiştir. MEB'in Öğretmen Yeterlik Kılavuzunda vurguladığı gibi, öğretmenin mesleğini gereği gibi icra edebilmesi için kendisinden beklenen yeterlikleri kazanmış olması gerekir. Ancak öğretmenin mesleki yeterliklere sahip olarak görevini icra edebilmesi için güçlü bir öz-yeterlik inancına da sahip olması gerektiği unutulmamalıdır. Bu araştırma ile bireyin öğrenim hayatında ve kişiliğinin gelişiminde çok önemli bir rol üstlenen sınıf öğretmenlerinin mesleklerini gerçekleştirmeye yönelik öz-yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Diğer taraftan tüm meslek alanları için gerekli bir özellik olan değişime hazır olma ve değişime açık olma eğitim alanı için de çok gerekli bir mesleki yeterlik olarak ortaya çıkmaktadır. Tüm örgütlerin değişimden etkilendiği gibi eğitim örgütünün de değişimden etkilenmesi olasıdır. Okullar, değişim süreci içerisindeyken çok dikkatli ve planlı olmalıdır. Çünkü, eğitim örgütünde yaşanabilecek olumlu ya da olumsuz tüm değişimler, bu örgüt içerisindeki bireyleri de etkileyecektir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Örgütleri değişime zorlayan bir neden mutlaka vardır. Bunlardan ilki,

herhangi bir sorundan kaynaklı olarak değişimin gerekli hissedilmesidir. İkincisi ise, herhangi bir sorunun yaşanmadığı ancak günümüz teknolojisine ayak uydurarak örgütün verimini ve başarısını arttırmak için değişimin benimsenmesidir. Günümüzde değişimin bir sonraki adımını tahmin etmek zor olsa da değişim bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle her örgüt değişimden farklı etkilenecek farklı şekilde değişim yaşamaktadır (Çobanoğlu, 2006).

Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2010), Türk Eğitim Sistemi'nin iç ve dış çevrelerden kaynaklanan değişim ihtiyacına oldukça duyarlı olduğunu vurgularken, bu ihtiyaca cevap vermek için sık sık değişim faaliyetlerine yer verdiğini belirtir. Son yıllarda MEB, eğitim sistemini derinden etkileyen birçok uygulamaya başlatmıştır (Kondakçı ve diğerleri, 2010). İlk ve ortaöğretim programlarının geliştirilmesi, okullarda fiziki şartların iyileştirilip kalitenin yükseltilmesi, okullaşma oranında Avrupa Birliği ortalamasının yakalanması, teknolojik alt yapının güçlendirilmesi, öğrenci rehberlik ve mesleki danışmanlık uygulamalarının aktif olarak yürütülmesi, yapılandırmacı ve bilişsel bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi, yeni öğretim materyallerinin geliştirilmesi, AB bakış açısıyla ortaöğretim diploma süresinin 3 yıldan 4 yıla çıkarılması, eğitimde bilgisayar kullanımının yaygınlaşması, okullardaki çeşitli idari işlemlerin elektronik olarak gerçekleştirilmesi ve bilgisayar okuryazarlığının çeşitli projelerle desteklenmesi MEB'in değişim girişimlerinin yalnızca birkaçını oluşturmaktadır (Kondakçı ve diğerleri, 2010).

Okullarda değişimi uygulayanlar yöneticiler ve öğretmenlerdir. Onların görüş ve önerileri dikkate alınmadan değişim girişimleri yeterince benimsenemez ve istenilen sonuçlar elde edilemez. Başarılı bir değişim için, öğretmenlerin değişim olguna sıcak bakmaları veya kendilerini değişime hazırlamaları gerekmektedir. (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Balcı'da (1993) eğitimde değişim sürecinde öğretmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, öğretmenlerin uygun bulmadıkları değişimleri gerçekleştirmek zordur. Öğretmenlerin değişimi benimsemeleri ve değerli görmeleri, değişimin amaçları ile öğretmenlerin amaçlarının uyuşması sağlanmalıdır (Aydoğan, 2007).

Değişim uygulamalarının başarıyla sonuçlanmasının, büyük oranda çalışanların değişime olan bakış açısı ve değişime hazır olma durumlarıyla ilişkili olduğuna dair inanç (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993; Bernert, 2004), değişime hazır olma durumunun değişim araştırmacılarının araştırdıkları en önemli hususlardan biri haline getirmiştir. Armenakis ve diğerleri (1993), değişime hazır olmayı, çalışanların değişime yönelik olumlu ya da olumsuz tavır almalarını belirleyen ön şart olarak ifade etmişlerdir. Bir diğer ifadeyle, değişime hazır olma, bir çalışanın değişimi gerekli hissetmesi ve iyeyi olduğu örgütün bu değişimi başarılı bir şekilde sonuçlandırabileceğine dair inanç, tutum ve niyetinin düzeyi olarak tanımlanmıştır. Bu noktadan hareketle, geleceğin bireylerini yetiştiren sınıf öğretmenlerinin değişimlere hazır olma durumlarının belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmış ve bu durumun öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını ne yönde etkilediğinin araştırılmasına ihtiyaç duyularak bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasında ilişki var mıdır?” oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını ve değişime hazır olma durumlarını belirlemek ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilişkin öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin;

1. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri nedir?
2. Değişime hazır olma durumları nedir?

3. Öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile değişime hazır olma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen öz-yeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen öz-yeterlik inançları kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
6. Değişime hazır olma durumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
7. Değişime hazır olma durumları kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemleri toplumu bütünüyle kapsayan birçok unsurdan oluşmaktadır. Fakat “öğretmen” unsuru, sistemin en dikkat çeken noktasında durmaktadır. Çünkü eğitimde amaçlara ulaşılması, öncelikle öğretmenin öğrenme ortamında sergilediği performansa bağlıdır (Baloğlu, 2001). Ataüenal ve Özsoy’a (2001) göre de eğitim sistemi öğrencinin gelişim ve gereksinimlerine uygun bilgi ve becerileri öğretmen aracılığı ile öğrencilere öğretmeyi hedeflerken bireye yol gösterme görevi her zaman öğretmenindir. Öğretmenlerin de Türk Milli Eğitimi’nin temel ilke ve amaçlarına uygun şekilde görevlerini yerine getirme sorumlulukları vardır (Ataüenal, 2000).

Çağımızın durdurulamaz teknolojik gelişmelerine uyum sağlamak, tüm örgütlerin öncelikleri arasında yer almaktadır. Çünkü günümüzün teknolojisine uyum sağlayamayan örgütlerin başarılarını sürdürmesi beklenemez. Eğitim örgütleri hem toplumdaki değişimlerden etkilenir hem de toplumdaki değişimi gerçekleştirir. Okullar da bireyleri yetiştiren bir eğitim örgütü olduğuna göre, okulların değişimden etkilenmemesi düşünülemez. Çevresiyle sürekli olarak etkileşim halinde olan okullar, günümüzdeki değişim faaliyetlerine yön vermek ve öncü olmak durumundadır.

Eğitim toplumda yaşanan değişimleri etkiler mi ya da eğitim sonucu mu değişimler meydana gelir diye düşünülebilir. Toplumbilimciler bu neden-sonuç ilişkisinin karşılıklı olduğunu vurgulamakta; aynı zamanda, hem toplumsal değişimlerin eğitimi belirli bir yönde değişime zorladığını hem de eğitim yoluyla toplumu hedeflenen değişim doğrultusunda değiştirmenin olası olduğunu belirtmektedirler (Sağ, 2003).

Tezcan'a (1981) göre de eğitimde yaşanan bir değişme, toplumsal yapının diğer parçalarını etkilerken aynı zamanda bu parçalarda meydana gelen değişimlerden de etkilenir (Sağ, 2003). Eğitim örgütünde yaşanacak bu değişimlerin en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir. Okullarda yaşanacak her türlü değişim ve yenileşme sürecinde öğretmenlerin de fikirleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü değişimin uygulayıcıları okul yöneticileri ile öğretmenlerdir. Değişimi benimseyen ve değişime hazır olan öğretmenler, okul çevresi ile öğrencileri de bu değişime adapte etmek için kendilerinde güç bulurlar. Öğretmenlerin, değişimin başarılı sonuçlar vereceğine inanarak hareket etmesi yapılacak uygulamaların daha verimli sonuçlar vermesine zemin hazırlar.

Eğitim örgütlerinde yaşanan değişim sürecinin başarılı sonuçlar doğurabilmesi, örgütün önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin, değişime karşı olumlu tavır almaları ve davranış geliştirebilmelerine bağlıdır. Bu sebeple, değişim sürecine girmeden önce, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin bilinmesi, muhtemel direnişleri önleme ve öğretmenlerin hazır olma düzeyleri doğrultusunda planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları yapma açısından önem taşımaktadır (Levent, 2016). Beycioğlu ve Aslan (2010) da, öğretmenlerin değişim konusunda sahip oldukları bilgileri arttıkça, değişim süreci ve çıktılarının daha sağlıklı olacağını ve değişimin bir süreklilik kazanacağını vurgulamaktadır. Okullarda yapılacak olan değişim uygulamalarında kendilerini yeterli hisseden öğretmenler, bu süreci daha iyi yönetebilecek, daha üretici çalışmalarda bulunabileceklerdir.

Eğitim sisteminde değişimler yaşanırken, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirmede bu duruma hazır olmaları beklenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, bu değişimleri benimsemeleri ve uygulamaları, öz-yeterlik düzeyine yeterince sahip olmalarıyla bağımlıdır. Alanyazına bakıldığında öğretmen öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmalara yeterince rastlanmamıştır (Tuğtekin, Tuğtekin ve Dursun, 2018). Ayrıca alanyazında sınıf öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile değişime hazır olma durumlarını inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile değişime hazır olma durumlarının ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesini sağlayan bu araştırma önemli

görülmektedir. Aynı zamanda bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını geliştirebilmek ve değişimleri daha kolay benimseme ve uygulayabilmelerine yönelik uygulamada neler yapılabileceği konusunda yol gösterici bulgular sağlayacağı için de önemli görülmektedir.

1.5 Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin veri toplama araçlarında yer alan soruları içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2018-2019 eğitim - öğretim yılında, Bolu ili Merkez ilçesinde bulunan 12 resmi ilkokul ve bu ilkokullarda görev yapan 1-4.sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inanç düzeyleri ve değişime hazır olma durumları cinsiyet ve kıdem değişkenleri bağlamında incelenmiştir.

1.7. Tanımlar

Araştırmada adı geçen terimler aşağıdaki anlamlarıyla kullanılmıştır.

Öz-yeterlik inancı: Ortaya çıkabilecek durumlar ile başa çıkabilmek için kişinin gerekli eylem akışlarını örgütleme ve yürütme kapasitesine yönelik düşünceleridir. (Bandura,1995).

Öğretmen öz-yeterlik inancı: Öğretme ile ilgili olarak öğretmenlerin kendi kapasiteleri hakkındaki düşünceleridir (Schunk, 2009).

Değişime Hazır Olma: Örgüt açısından örgütsel düzen yapısının, çalışan açısından ise değişime bağlılık düzeyi ve önerilen değişiklikleri başarılı bir şekilde yerine getirme inancının paylaşımıdır (Weiner, 2009).



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde araştırmaya ilişkin kuramsal çerçeve sunulmuş ve ardından konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu alt bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ile ilgili bilgiler belirlenen başlıklar altında verilmiştir.

2.1.1. Öz-yeterlik inancı nedir?

Öz-yeterlik, Bandura tarafından geliştirilen ve bireylerin sahip oldukları becerileri uygun şekilde kullanabilmeleri için, önce kendilerine güvenmeleri gerektiğini savunan Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (Social Learning Theory) en önemli kavramları arasında yerini almaktadır (Pajares, 2002). Bandura, Sosyal Öğrenme Kuramı'nda yaşamla mücadele ederken hissedilen yeterlik ve beceri duygusunu anlatan kendine saygı ve kendilik değeri duygumuz olan öz-yeterlik kavramını teorisi içerisinde ele alarak incelemiştir. Öz-yeterlik, Bandura'nın davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olduğunu düşündüğü önemli kavramlardan birisidir (Algan, 2006). Bandura'ya (1986) göre öz-yeterlik; davranışların oluşumunda etkili bir durum olmakla birlikte, bireyin belirlemiş olduğu performansı elde etmek için gerekli eylemleri planlama, düzenleme ve gerçekleştirme kapasitesi ile ilgili olan yargıdır.

Türkçe literatür incelendiğinde “self-efficacy” kavramının Türkçe karşılığının kullanımı konusunda tam bir fikir birliği olmadığı görülmüş ve öz-yeterlik algısı, öz-

yeterlik inancı ya da öz-yeterlik yargısı gibi farklı şekillerde ifade edildiği belirlenmiştir (Büyükduman, 2006; Uzel, 2009; Oğuz, 2009; Benzer, 2011; Derman, 2007; Senemoğlu, 2007; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013) . Bu araştırmada ise kavram en yaygın kullanımı olan “öz-yeterlik inancı” şeklinde ifade edilmiştir.

Bandura (1997) öz-yeterliği; bir performansı gerçekleştirip gerçekleştirilememekten bağımsız olarak, bireyin o performansı gerçekleştirme konusundaki inancı olduğunu vurgulamaktadır. Öz-yeterliği; bireylerin davranış, düşünce, his ve motivasyonunu belirleyici bir unsur olarak görür ve bireylerin seçimlerini ve kararlarını da etkilediğini düşünür. Bireyler istedikleri performansı elde etmede kendilerini yeterli görürler ise, belirledikleri eylemi gerçekleştirme niyetinde olmaları daha olasıdır (Bandura, 1994).

Gibson ve Dembo (1984) öz-yeterliğin, eylem-sonuç durumları veya bireyin belirli bir davranışın belirli sonuçlara yol açacağına dair tahminine ilişkin olarak gereken davranışı başarıyla uygulayabileceğine olan inancıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Sonuç ve öz-yeterlik beklentileri farklılaştırılmıştır, çünkü bireyler belirli davranışların belirli sonuçlar doğuracağına inanabilirler, ancak gerekli eylemleri gerçekleştirebileceklerine inanmazlarsa, ilgili davranışları başlatamazlar veya başlatsalar da devam edemezler. Senemoğlu (2007) ise öz-yeterliği, “bireyin farklı durumlarla başatma, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancı ve yargısı” olarak ifade etmektedir.

Yapılan tanım ve açıklamalardan yola çıkarak; bireylerin kendi kapasitelerine ilişkin yargıları, gerçekleştirecekleri eylem planlarını etkileyebileceği söylenebilir. Bireyler, planladıkları eylemin başarıyla sonuçlanabileceğini düşündüklerinde davranışlarını buna göre yönlendirerek olumlu sonuçlar elde edebilirken, başarıya ulaşabileceklerini düşünmezler ise, eylemlerini zayıflatarak yeterince olumlu olmayan sonuçlar elde edebilirler. Dolayısıyla bireylerin bir şeyi başarma kapasitelerine ilişkin inançları davranışlarını da şekillendirmektedir. Bu nedenle bir sonraki başlıkta bireylerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin, davranışlarına olan etkisi incelenmiştir.

2.1.2. Öz-yeterlik inanç düzeylerinin bireyin davranışlarına etkisi

Öz-yeterlik, bireylerin kendilerine hedef oluşturmalarını, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, hedeflerine ulaşma yolunda karşılarına çıkan bu güçlüklerle ne düzeyde başa çıkabileceklerini ve başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tavırlarını etkilemektedir (Akkoyunlu, Orhan, Umay ve Aysun, 2005). Kurt (2012), bireyin öz-yeterlik inancının artmasıyla azim ve kararlılığı da artacağını; buna bağlı olarak bireyin, daha üst düzey performans göstereceğini belirtmektedir. Bandura (1997) da bu görüşe benzer olarak, aynı bilgi ve beceriye sahip iki bireyin öz-yeterlik düzeyleri önemli ölçüde farklılık gösterdiğinde, bireylerin aynı eylem için tamamen farklı davranışlarda bulunacağını ifade etmektedir. Ona göre öz-yeterliği yüksek olan birey görevi başarıyla tamamlayabileceğine inanıp motivasyonunu yüksek tutarken, öz-yeterliği düşük olan birey yeteneklerini yeter bularak kendisine eksik hedefler koyacak, motivasyonunu düşürecek ve kapasitesi oranında performans gösteremeyecektir. Ayrıca bireyin belirli bir performansı gösterebilecek beceriye sahip olmasına karşın öz-yeterlik inancının düşük olması durumunda başarısız olma veya performanstan vazgeçme ihtimali ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1997).

Güçlü bir öz-yeterlik inancı, bireyin başarı ve refahını birçok yönden geliştirir ve yetenekleri konusunda güçlü öz-yeterlik inancına sahip bireyler, zor görevlere kaçınılması gereken tehditler olarak değil ustalaşılması gereken zorluklar olarak yaklaşır. Etkili bir öz-yeterlik inancına sahip bireyler kendilerine ulaşılması güç hedefler koyar ve onlara bağlı kalırlar. Yaşanabilecek bir başarısızlık karşısında çabalarını arttırırken, tehdit edici durumlarda ise, kendilerini kontrol edebileceklerine inanırlar. Böylece güçlü öz-yeterlik inancına sahip bireyler, başarılar elde eder, stres ve depresyonu azaltırlar (Bandura ve Wessels, 1994). Tüm bunların aksine yeteneklerine tam anlamıyla güvenemeyen bireyler, kendilerine tehdit olarak gördükleri zor görevlerden uzak durmayı seçerler. Zor görevler ile karşı karşıya kaldıklarında ise, başarıya odaklanmak yerine bireysel eksikliklerine odaklanarak zorluklar karşısında pes ederler. Yetersiz performansı eksik yetenek olarak gördüklerinden öz-yeterlik inançları da giderek zayıflar (Bandura ve Wessels, 1994).

Bireylerin öz-yeterlik inançlarının davranışlara olan etkisinin yanı sıra düşünce ve duygusal tepkilere olan etkileri de araştırma konusu olmuştur. Pajares (1996), öz-yeterlik inançlarının bireylerin düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerini etkilediğini belirtmiştir. Ona göre, öz-yeterliği düşük olan bireyler, işlerin gerçekte olduğundan daha güç olduğuna inanıp stres yaşayabilir, bir sorunu çözmek için dar bir bakış açısına sahip olabilirler. Diğer yandan yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler ise zor performanslara yaklaşırken huzur duyabilmektedirler. Bu etkilerin bir sonucu olarak öz-yeterlik inancı bireylerin performansları sonucunda elde ettikleri başarı seviyesinin belirleyicileridir. Örneğin, güçlü bir güven duygusu, bir öğrenciye kompozisyon yazarken iyi hizmet edebilir, onun daha iyi bir yazar olmasına neden olmaz; ancak yazmaya daha fazla ilgi ve özen gösterdiği için, daha güçlü bir çaba harcar, daha fazla sebat eder. Kendine olan güveninden dolayı, daha az endişe duyar. Artan öz-yeterlik inancı, azmi ve kararlılığı artırarak daha üst düzey performans oluşumunu sağlar (Pajares, 1996).

Öz-yeterlik inancı ne kadar fazla olursa o kişide o kadar çaba, ısrar ve direnç olur. Aynı zamanda öz-yeterlik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Öz-yeterlik inancı az olan bireyler, olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür, her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler. Ancak öz-yeterlik inancı fazla olan bireyler, zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Birey, öz-yeterliği oranında direnç ve çaba gösterir. Bununla birlikte öz-yeterlik inançları bireylerin düşünme biçimleri, problem çözme becerileri ve duygusal tepkileri üzerinde belirleyicidir. Öz-yeterliği düşük olan bireyler, olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünür, bakış açısını daraltır ve karşılaştıkları problemleri çözemezlerken öz-yeterliği yüksek olan bireyler zorlu performanslarda daha güçlü ve güvenli olurlar (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öz-yeterlik inancı, gerçek yeterlik düzeyinden çok bireyin yeterlik düzeyi hakkında kendine olan inancıyla ilgilidir (Kurbanoğlu, 2004). Bandura'ya (1995) göre bireyler, yeterlik düzeyleri hakkında gerçekte olduğundan düşük ya da yüksek inanca sahiptir. İnançlar bireylerin gerçekleştirecekleri başarı seviyesini güçlü bir şekilde

etkileyebilir. Öz-yeterlik aynı zamanda bireylerin yaptıkları yaşam seçimlerinin ve takip ettikleri eylem tarzlarının kritik bir belirleyicisidir (Pajares, 2006).

Öz-yeterlik inancı, bireyi olumlu ya da olumsuz bir yönde etkileyebilir. Bu etkiyi belirleyen ise bireyin eylemleri gerçekleştirme kapasitesine olan inancıdır. Bireyin öz-yeterlik inancı engellere karşı dayanıklılığı ve bu engelleri aşmak için harcayacağı çabayı belirler. Birey kendine olan inancı oranında çaba harcar (Bandura,1989). Öz-yeterlik inancı yüksek bireyler, muhtemel problem durumlarında en iyi çözümü üretebilmekte ve başarı senaryolarını zihinlerinde canlandırabilmektedir. Aynı şekilde öz-yeterlik inancı, bireylerin karşılaştıkları seçimlerde en makul olanı tercih etmelerini, zorluklar karşısında gayret etme ve ısrarcı olmalarını, duygusal davranışlar veya kötü senaryolar yerine, üretici davranışlarda bulunmalarını sağlayabilmektedir (Bandura, 1986).

Tablo 2.1. Bandura'ya (1986) göre düşük ve yüksek öz-yeterlik inancının etkileri (Polat, 2007)

	<i>Yüksek Öz-yeterlik</i>	<i>Düşük Öz-yeterlik</i>
<i>Görev ile ilgili davranış</i>	1. Güçlükler karşısında çaba artırılır.	1.Çabalar azalır.
	2. Zaten edinilmiş beceriler yoğunlaştırılır ve güçlükler karşısında güçlendirilir.	2. Zorluklar karşısında görevden tamamen vazgeçilebilir.
	3. Çaba ve ilgi, durumun taleplerine odaklanır.	3. Dikkat, kişisel eksikliklere ve zorluklara odaklanıp sorunlar büyütülür.
<i>Uzun süreli etkiler</i>	4. Çeşitli aktivitelere ve deneyimlere katılmayı artırarak kişisel gelişime yardım eder.	4. Geliştirici çevrelerden, aktivitelerden kaçınmayı kolaylaştırarak gelişimi engeller.
	5. Bireyler zor durumlarda az stres yaşarlar.	5. Birey çeşitli performans durumlarında kaygı ve stres yaşar.
	6. Genellikle başarısızlığın sebebinin yetenek eksikliği değil, yetersiz çaba olduğu düşünülür.	6. Dikkati kişisel yetersizliklere yönlendirerek kişinin becerilerini etkili kullanmasına zarar verir.
	7. İlgi ve katılıma dayanan zorlayıcı hedefler koyulmasını sağlar.	7. Stresten kaçınma mekanizması olarak düşük hedefler koyulmasına neden olur.

Tablo 2.1'de yüksek ve düşük öz-yeterlik inancının görev ile ilgili ve uzun süreli etkilerini özetlemektedir. Tabloda görüldüğü gibi, düşük öz-yeterliğe sahip bireyler kendilerini eksik buldukları özelliklerine odaklanırlar, kendilerine küçük hedefler

koyarlar (Polat, 2017). Ancak yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler, zor görevleri üstesinden gelinecek zorluklar olarak görerek kendilerine daha basit hedefler koyabilirler.

Öz-yeterlik inançları bireylerin yaptıkları seçimleri ve takip ettikleri eylem tarzlarının belirleyicisidir. Bireyler kendilerini yetkin ve güvende hissettiği eylemlerde bulunmakta ve başarısızlıkla sonuçlanacağını düşündükleri eylemlerden kaçınmaktadırlar (Pajares, 1996). Bıkmaz'a (2004) göre, bireyler ulaşmak istedikleri hedefleri gerçekleştirme aşamasına geldiklerinde kendi yargılarını kullanmaktadırlar. Örneğin, bir öğrenci akademik olarak başarılı olabileceğine inanıyorsa sınavlarından yüksek puanlar almayı bekler. Fakat başarılı olabileceğine inanmıyorsa henüz sınava girmeden bile düşük puan alacağını düşünür.

Schwarzer ve Fuchs (1995) öz-yeterliğin, bireyin nasıl düşüneceğini ve davranacağını belirlediğini ifade etmektedir. Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler, düşük öz güven ve kötümser düşüncelerin yanı sıra depresyon ve anksiyete ile birliktedirler. Güçlü öz-yeterlik ise, bireylerde akademik performansı artırır. Öz-yeterlik düzeyi, performansa gösterme isteğini artırabilir ya da engelleyebilir. Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin hedefleri yüksektir ve azimle çalışırlar. Bu sayede riskli ve karmaşık görevleri seçebilmektedirler (Yiğitbaş ve Yetkin, 2003).

Öz-yeterlik, eylem-sonuç durumları veya bireyin belirlenen bir davranışın belirli sonuçlara yol açacağına dair tahminine ilişkin olarak, gereken davranışı başarıyla uygulayabileceğine inancıyla ilgilidir. Sonuç ve öz-yeterlik beklentileri farklılaştırılmıştır, çünkü bireyler belirli davranışların belirli sonuçlar doğuracağına inanabilirler, ancak gerekli eylemleri gerçekleştirebileceklerine inanmazlarsa, ilgili davranışları başlatamazlar veya yaparlarsa devam edemezler (Gibson ve Dembo, 1984). Birey, başarılı bir performans göstereceği konusunda kendine güveniyorsa daha fazla çabalar ve hayatının geri kalanını planları doğrultusunda yaşar. Başarabileceğine güvenen birey, çevresel koşulları kontrol eder, bunun rahatlığı da davranışlarına yansır (Yiğitbaş ve Yetkin, 2003).

Öz-yeterlik inancının bireylerin davranışları üzerinde etkili olduğu yapılan farklı çalışmalar ile açıklanmaya çalışılmıştır. Tüm bunlardan özetle, –öz-yeterliği düşük ve yüksek olan bireylerin özellikleri aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 2.2. Öz-yeterliği düşük ve yüksek bireylerin özellikleri (Akar, 2008).

Öz-yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz-yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
*Zorluklara göğüs germe	*Sorunlar ile başa çıkamama
*Problemlerin çözümleyebilme	*Karamsarlık ve ümitsizlik
*Başarabileceğine inanma	*Kendine güven duymama
*Akademik anlamda başarılı olma	*Olumsuz sonuçlanan olaydan vazgeçme
*Mesleki anlamda başarılı olma	*Çabalanın neticeyi değiştiremeyeceğine inanma
*Performans sürecinde sabırlı gösterme	*Sabır göstermeme

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi öz-yeterliği yüksek olan bireyler; zorluklara göğüs germe, problemleri çözümleyebilme, başarabileceğine inanma, akademik anlamda başarılı olma, mesleki anlamda başarılı olma ve performans sürecinde sabır gösterme özellikleri taşırlar. Fakat öz-yeterliği düşük olan bireyler; sorunlar ile başa çıkamama karamsarlık ve ümitsizlik, kendine güven duymama, olumsuz sonuçlanan olaydan vazgeçme, çabanın neticeyi değiştiremeyeceğine inanma ve sabır göstermeme özelliklerini taşımaktadır.

Schunk (1991), hedeflerin yakınlığı, özgünlüğü ya da zorluğu öz-yeterlikte belirleyici olabileceğini düşünmektedir. Yakın hedefler öz-yeterlik ve motivasyonu uzak hedeflere göre daha çok arttırır. Daha kolay hedeflere ulaşmak beceri edinmenin ilk aşamalarında öz-yeterlik ve motivasyonu artırabilir, ancak beceri geliştikçe daha zor hedefler seçilebilir. Öz-yeterlik inancı davranışların önemli bir belirleyicisidir. Birey bir performansta başarılı olmak için kendini yeterli görürse, performansı gerçekleştirmek için daha istekli olmaktadır (Schunk, 1991).

2.1.3. Öz-yeterlik inancının boyutları

Psikolojik bir yapı olan öz-yeterlik inancı üç boyuttan oluşmaktadır. Öz-yeterlik inancının birinci boyutu, bireyin performans gösterme kapasitesine yönelik inanç düzeyi; ikinci boyutu, bireyin farklı seviyede değişim gösteren yeterlik inancını diğer davranış ve durumlara genelleyebilmesi; üçüncü boyutu ise, bireylerin bir problem karşısındaki davranışı sergileyebilme inançlarındaki kararlılıklarını ifade eden sağlamlıktır (Maddux, 1995; Akt: İnandı, Tunç ve Gündüz, 2013).



Şekil 2.1. Bandura'ya göre yeterlik inancı ve sonuç beklentisi arasındaki ilişki (Derman, 2007)

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi Bandura (1977), bireylerin herhangi bir performansı gösterme ve istediği sonucu elde etmede iki beklenti olduğunu ifade etmektedir. Bu beklentiler öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisidir. Öz-yeterlik inancı, bireyin bir başarıyı elde edebilmek için göstereceği performansa yönelik olan inancıdır. Sonuç beklentisi ise; bireyin göstereceği bir performansın olası sonuçlarını önceden tahmin edebilmesidir. Burada önemli olan, bireyin başarılı bir performans gösterip gösteremeyeceğine olan yargıdır. Çünkü bireyin davranışlarını şekillendirecek olan bu yargılardır.

Sonuç ve öz-yeterlik beklentileri farklılaştırılmıştır. Çünkü bireyler belirli davranışların belirli sonuçlar doğuracağına inanabilirler, ancak gerekli performansları gerçekleştirebileceklerine inanmazlarsa, ilgili davranışları başlatamazlar veya yaparlarsa devam edemezler (Gibson ve Dembo, 1984). Özetle, öz-yeterlik inancı yüksek olan

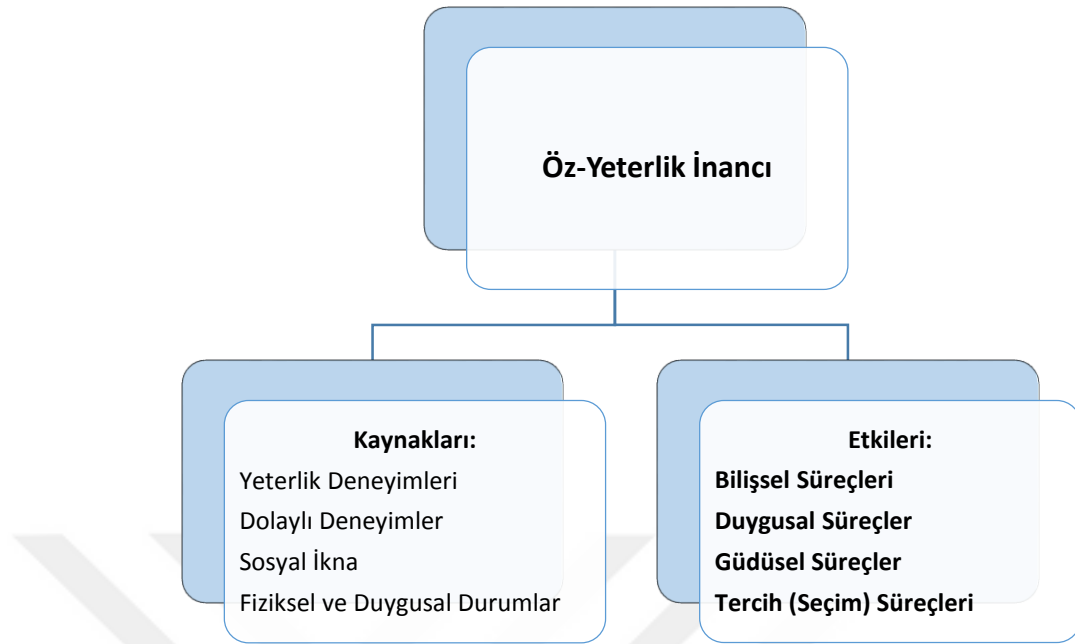
bireyler kendilerine duydukları güvenle birlikte daha yüksek performans gösterecekleri için sonuç beklentileri de bu yönde olacaktır. Sonuç ve öz-yeterlik beklentileri farklılaştırılmıştır, çünkü bireyler belirli davranışların belirli sonuçlar doğuracağına inanabilirler, ancak gerekli performansları gerçekleştirebileceklerine inanmazlarsa, ilgili davranışları başlatamazlar veya başlatsalar da devam edemezler.

Psikolojik bir yapı olan öz-yeterlik, bireyin yaşama mücadelesi içinde kendisine yönelik olumlu düşünceler ve başarı duygusu ile kendine saygı ve kendini değerli bulma duygularının tümüdür. Ona göre öz-yeterliğin gelişmesinde bireyin şu üç boyuttaki yaklaşımı belirleyici olmaktadır (Korkmaz, 2002; Akt. Algan, 2006):

1. Yeterlilik Beklentisi: Bireyin yapacağı bir performanstan önce basitten karmaşığa sınıflandırma yaparak elde edeceği sonuç hakkında yargıya varmasıdır.
2. Genelleme: Bireyin geçmişte öğrendiği davranışı benzer performanslara transfer edebilmesidir.
3. Güçlendirme: Geçmiş performanslar gelecek performansların başarı seviyesinin habercisidir. Bazı performanslar da kapsamlı durumlara aktararak daha da güçlendirilir.

2.1.4. Öz-yeterlik inancının kaynakları ve etkileri

Bireylerin öz-yeterlik inançlarının oluşumuna etki eden etmenler (öz-yeterlik inancı kaynakları) ve öz-yeterlik inançlarının performans üzerindeki etkileri aşağıda şematik olarak gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Öz-yeterlik inancının kaynakları ve etkileri (Kuzgun ve Deryakulu, 2006)

Bandura' ya (1997) göre öz-yeterlik inancını oluşturan dört temel kaynak vardır. Bu kaynaklar aşağıdaki gibidir:

1. Yeterlik deneyimleri (Mastery experiences)
2. Dolaylı deneyimler (Vicarious experiences)
3. Sosyal ikna (Social persuasion)
4. Fiziksel ve duygusal durumlar (Somatic and emotional states)

2.1.4.1. Yeterlik deneyimleri (Mastery experiences)

Öz-yeterlik inancı kaynaklarının en önemli faktörü bireyin deneyimleridir (Bandura, 1997). Bireyler çeşitli performans sergilerler. Bunun sonucunda bir yargıya varırlar. Bireylerin performanslarından elde ettiği başarı ya da başarısızlık gelecekteki eylemlerinde kendine olan inancını şekillendirir. Geçmişte yaşanan bir başarı gelecekteki eylemlere dair olumlu öz-yeterlik inancı geliştirirken; aksi bir başarısızlık ise öz-yeterlik inancını önemli oranda zedelemektedir (Zararsız, 2012). Geçmiş performanslardan elde edilen başarılar beklentileri artırır, ancak geçmişte tekrarlanan başarısızlıklar varsa,

özellikle olayların başlangıcında yaşanan aksilikler beklentiyi düşürür. Tekrarlanan başarılarla güçlü öz-yeterlik beklentileri geliştirildikten sonra, zaman zaman yaşanabilecek başarısızlıkların bireydeki olumsuz etkinin azalması olasıdır (Bandura, 1977). Bireyler performanslarından, gözlemledikleri modellerden, sosyal ikna yöntemlerinden ve psikolojik kaynaklardan yapacakları eylemlere ilişkin öz-yeterlikleriyle ilgili bilgi edinirler. Ancak deneyimlerden elde edilen başarıyla öz-yeterlik inancını kuvvetlendirirken, yaşanan bir başarısızlık öz-yeterliği düşürmektedir (Schunk, 2009).

Bireyin yaşadığı deneyimler sonucunda öz-yeterlik inancının gelişmesi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar deneyimlerin öz-yeterliği etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Zaman içerisinde deneyim ve becerilerin artmasıyla öz-yeterlik inancının geliştiği belirlenmiştir (Bandura, 1986). Buna göre, bireyler bir performansı gerçekleştirmeden önce geçmişteki başarılarını gözden geçirerek eylemlerini düzenler.

2.1.4.2. Dolaylı deneyimler (Vicarious experiences)

Öz-yeterlik inançlarını güçlendirmenin ikinci yolu, sosyal modellerin sağladığı güvenilir deneyimlerden geçer. İnsanların kendilerine benzer bir şekilde sürekli çaba göstererek başarılı olmaları, gözlemcilerin başarılı olmak için gereken karşılaştırılabilir etkinliklerin üstesinden gelebilecek yeteneklere sahip oldukları inancını artırır. Bireylerin kendilerine benzer olduğunu düşündükleri modellerin bir performansta çaba göstererek başarılı olmaları, gözlemci bireylerde benzer performansların üstesinden gelebileceği yeteneklere sahip olduğu inancını artırır. Aynı şekilde, yüksek çabalara rağmen başkalarının başarısızlıklarını gözlemlemek, gözlemcilerin öz-yeterlik inançlarını düşürmekte ve çabalarını baltalamaktadır. Modellemenin algılanan öz-yeterlik üzerindeki etkisi, modeller ile kurulan benzerlikten güçlü bir şekilde etkilenir. Model ile kurulan benzerlik ne kadar büyük olursa, modellerin başarıları ve başarısızlıkları o kadar ikna edicidir (Bandura ve Wessels, 1994). Kendi akranlarının başarılı olduğunu gören bireyin öz-yeterliği artar. Çünkü aynı performansı kendi göstereceği zaman başarılı olma

olasılığının yüksek olduğunu düşünüp motive olur. Aksi durum da söz konusudur. Eğer gözlemlenen birey başarısız olursa gözlem yapan birey bundan kötü etkilenebilir (Schunk, 2009).

2.1.4.3. Sosyal ikna (Social persuasion)

Sosyal ikna, bireylerin başarılı performans gösterebilmeleri için gereken yeteneklere sahip oldukları inancını güçlendirmenin üçüncü yoludur. Sözlü olarak belirli performansları gösterebilecek yeteneklere sahip olduklarına ikna edilen bireyler, yaşanan herhangi bir zorlukta daha fazla çaba gösterme eğilimindedirler. Fakat yeteneklerinin eksik olduğuna ikna olmuş bireyler, kendilerini zorlayıcı performanslardan kaçınma eğilimi gösterirler (Bandura ve Wessels, 1994). Bireyler çevrelerinden başarabileceklerine dair ikna edici bilgiler alırlar. Bu pozitif geri bildirimler öz-yeterliği artırır fakat birey bunun ardından performansını başarısızlıkla sonuçlandırır geri bildirim etkisi kaybolur (Schunk, 2009).

Çevreden gelen olumsuz değerlendirmelerin bireydeki etkisi, olumlu değerlendirmelerin etkisine göre değişime daha fazla direnç göstermektedir. Başka bir söylemle olumsuz değerlendirmelerin, bireyin öz-yeterlik inancına olan zararlı etkilerinin değişmesi daha güçtür (Bandura, 1997). Çevredeki bireylerden gelen performansa yönelik mesajlardır. Olumlu değerlendirmeler bireyin kendine güvenini artırmakta iken, olumsuz değerlendirmeler bireyin kendine duyduğu güvenin azalmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak bireyin öğüt ve teşviklerle başarıya ulaşabileceğine ilişkin cesaretinin artırılması, öz-yeterliliğe dair beklentilerinin değişmesine sebep olabilir (Demircan, 2018).

2.1.4.4. Fiziksel ve duygusal durumlar (Somatic and emotional states)

Öz-yeterlik inancını değiştirmenin dördüncü yolu, insanların stres durumlarında verdikleri tepkileri azaltmak ve onların olumsuz duygusal eğilimlerini ve fiziksel

durumlarının yanlış yorumlanmasını değiştirmektedir. Stres durumlarında verilen tepkilerin bireyler tarafından nasıl algılandığı, gösterdikleri duygusal ve fiziksel tepkilerden daha önemlidir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin, duygusal uyarılma durumlarını enerji verici bir performans kolaylaştırıcısı olarak görmeleri olasıdır; oysaki, kendilerinden şüphelenen bireyler uyarılmalarını zayıflatıcı olarak kabul ederler. Gösterilen bu fizyolojik tepkiler, bireylerin sağlık işleyişlerinde ve diğer fiziksel aktivitelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Bandura ve Wessels, 1994). Fiziksel ve duygusal durumlar, bireylerin gerçekleştirmiş oldukları eyleme verdikleri tepkilerdir. Stres, kalp atışının hızlanması, bireylerin o eylemi başarıyla sonuçlandıracağı inançlarının düşük olduğuna işaret edebilir (Schunk, 1991). Özetle, olumlu ruh hali ile tadılan başarının, bireydeki öz-yeterlik inancının gelişimine olumlu bir etkide bulunduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz-yeterlik inançları; bireyin bir performansa yönelik geçmiş yaşantılarından, o performansı gösterirken aldığı dönütlerden, bireyin yaşam alanından ve içinde bulunduğu meslek gruplarından önemli derecede etkilenir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Yukarıda öz-yeterlik inancını oluşturan dört temel kaynak açıklanmaya çalışılmıştır. Öz-yeterlik inancını oluşturan kaynakların yanı sıra öz-yeterlik inancının bireyin performansı üzerindeki etkisini incelemek de gerekmektedir. Bandura (1995) öz-yeterlik inancının etkilerini dört maddede ele almaktadır. Bunlar, bilişsel süreçler, duyuşsal süreçler, güdüsel süreçler ve tercih süreçleridir.

2.1.4.5. Bilişsel süreçler

Bireysel yeterliliğe ilişkin inançlar, sonuca ilişkin beklentilerin belirlenmesine yardımcı olabilir ve kendine güveni tam olan birey yaptığı işin sonucunda başarılı olmayı bekler (Bıkmaz, 2006). Pajares'e (2002) göre de bireyin öz-yeterlik inancı güçlendikçe bir performans için gösterilen çaba, kararlılık ve azim artar. Öz-yeterlik inancı düşük olan bireylerin ise, zor performanslardan kaçındıkları, daha fazla stres yaşamakla birlikte düşük performans gösterdikleri, hatta pes ettikleri gözlenmiştir.

2.1.4.6. Duyuşsal süreçler

Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler zor performanslar karşısında daha soğukkanlı ve sakin olurken, öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler ise, eylemleri gerçekte olduklarından daha zor algılayıp stres ve kaygı düzeylerini arttırmaktadırlar (Pajares,1997).

2.1.4.7. GÜDÜSEL süreçler

Öz-yeterlik inancı, bireylerin bir sorunla ya da hoş olmayan bir deneyimle karşılaştıklarında harcayacakları çabayı belirlemektedir. Yetenekleri konusunda endişe duyan birey, bu güç durumda az çaba gösterebilir ya da tamamen pes edebilir. Anca yeteneklerine güven duyan birey, daha fazla çaba harcayıp azimli davranacaktır (Bıkmaz, 2002). Başka bir deyişle, bireylerin öz-yeterliklerine olan inançları, onların eylemler karşısında gösterecekleri performansları ve harcayacakları çabayı belirlemektedir.

Öz-yeterlik inançları, bireylerin kendilerine koydukları hedefleri, harcadıkları çabayı ve zorluklar karşısındaki azimlerini motivasyonunu artırır veya sınırlandırır. Öz-yeterlik inancının az olması, bireylerin gösterecekleri çabanın azalmasına ve kolayca vazgeçme eğilimine neden olur (Gredler, 1997).

2.1.4.8. Tercih (seçim) süreçleri

Bireylerin yapacağı tercihler öz-yeterlik inançlarından etkilenmektedir. Yeteneklerine tam anlamıyla güvenmeyen bireyler, kendi yeteneklerini aşacağına inandıkları işlerden kaçınır. Yeteneklerine tamamiyle güvenen birey, güç bir görev karşısından pes etmek yerine başarı için çaba gösterir. Başarıya ulaşmak için çevresel şartları da gerektiği gibi düzenler (Bıkmaz, 2006).

Sonuç olarak, öz-yeterlik inançları bireylerin kendilerine koydukları hedeflere ulaşmada harcayacakları çabayı belirlerken, bu süreçte bireyin karşısına çıkabilecek zorluklarla baş edebilme durumlarını etkilemektedir. Bir performansı başarı ile sonuçlandırabileceğine inanan bireyler, zorluklar karşısından yılmadan çaba gösterir. Ancak performansı başarı ile sonuçlandırabileceğine yeterince inanmayan bireyler olası bir zorluk ya da başarısızlık durumunda çabalarını azaltabilir, hatta pes edebilirler.

Gelişmiş toplumlar oluşturmak için bireylerin iyi eğitim almış olmaları ve kendilerine yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Bunun yolu da eğitimden geçmektedir. Bireyleri yetiştiren, davranışlar kazandıran kişiler olan öğretmenler bu noktada büyük önem taşımakta, önemli görevler üstlenmektedirler. Bu sebeple gelişmiş toplumların yaratıcısı olan eğitim sisteminin uygulayıcıları olan öğretmenlerin, mesleklerine yönelik öz-yeterlik inançlarına değinmek önemli görülmektedir.

2.1.5. Öğretmen öz-yeterlik inancı

Öğretmen, kuramsal bilgileri kullanarak bireyin davranışlarında, kişisel ve toplumsal yaşamındaki niteliği arttıracak değişimler yaşamasına rehberlik eden kişidir (Sönmez, 2006). Günümüzde çağın eğitim gereklilikleri, farklılaşan öğrenci ihtiyaçları ve eğitimdeki yeni yaklaşımlar ile birlikte öğretmene yeni mesleki sorumluluklar yüklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlik yüksek yeterlikler gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2017), öğretmen yeterliğini “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak ifade etmektedir. Bakanlık tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı” nda, nitelikli bir öğretmende olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır (MEB, 2017). Bu yeterlik alanları şunlardır: Kişisel ve mesleki değerler – mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile birliği ilişkileri, program ve içerik bilgisi.

Bireyin içinde buldukları eğitim kurumları onların öz-yeterlik inançlarının gelişiminde önemli roller üstlenirler. Bu eğitim kurumlarında, öz-yeterlik inancını geliştirmede en önemli rollerden birini de şüphesiz “öğretmenler” üstlenmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine etkili öğrenme ortamları sunabilmeleri onların öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarından ayrı tutulamaz (Akkoyunlu ve diğerleri, 2005).

Öz-yeterlik kavramının çeşitli yönleriyle incelendiği konulardan birisi öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleğidir. Öğretmenlerin eğitime olan inançlarının yanı sıra, yüklendikleri görev ve sorumlulukları yerine getirebilme konusundaki yeterliklerine olan inançları da öğretim etkinliklerini doğrudan etkilemektedir. Bu noktada öne çıkan kavram öz-yeterlik inancıdır (Ilgaz ve diğerleri, 2013).

Öğretmenlerin, mesleki yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almaları ile birlikte, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilecekleri konusunda kendilerine olan inançları ile bağlantılıdır (Özenoğlu Kiremit, 2006). Öğretmenlerin, öğrencilerine kaliteli bir eğitim vermesi ve bu süreçte karşılaştıkları problemleri çözmeye konusunda kendi kapasitelerine olan inançları önemli görülmektedir (Özdemir, 2008). Öğretmenin, karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesi ve sorunlara alternatif çözümler üretebileceğine yönelik kendine güven duyması, nitelikli bir öğrenme ortamları oluşturmaları açısından büyük önem taşır. (Özenoğlu Kiremit, 2006). Diğer bir ifadeyle, öğretmenin bir problem durumu ile karşı karşıya kaldığında kendi becerileriyle bu problemi çözebileceğine inanması, onun öz-yeterlik inançlarına bağlıdır.

Literatürde “öğretmen öz-yeterlik inancı” kavramı ile ilgili farklı tanımlamalara gidilmiştir. Tschannen Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını, öğretmenlerin, öğrencileri için hedefledikleri başarıya ulaşmak için kendi yeteneklerine duydukları güven olarak ifade etmişlerdir. Aston (1984) ise; öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını yükseltme konusunda, kendilerine olan inançlarının seviyeleri olarak tanımlamıştır. Skaalvik ve Skaalvik (2009), öğretmen öz-yeterlik inancını, bir öğretmenin eğitimin hedeflerine ulaşmak için gerekli eylemleri planlama, organize etme ve uygulama yeteneğine olan inancı olarak tanımlarken; Schunk (2009),

öğretme ile ilgili olarak öğretmenlerin kendi kapasiteleri hakkındaki düşünceleri olarak ifade etmiştir. Gibson ve Dembo (1984) da, öğretmen öz-yeterlik inancını; öğretmenlerin, öğrencileri istedik davranışlara yönlendirme yeteneklerine ilişkin kendilerine olan inançları olarak tanımlamıştır. Benzer (2011), öğretmen öz-yeterlik inancını, öğretmenlerin başarılı öğretim faaliyetlerindeki başarılı olması için gereken performansı gösterebileceklerine olan inanışları olarak tanımlamıştır.

Öz yeterlik kavramı, eğitim - öğretim alanında, öğretmenlerin buldukları faaliyetlerde oraya çıkan bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilir. Böylece öğretmenlerin davranışlarını çözümlenme ve geliştirmede önemli katkılar sunabilir (Atıcı, 2000). Bandura (1997) da, öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, sınıf yönetimi konusunda başarılı olacaklarına dair inançlarıyla belirlendiğini açıklamıştır.

2.1.6. Öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğretmen davranışlarına etkisi

Öz-yeterlik bulaşıcıdır. Öz-yeterliği yüksek öğretmenler, öğrencilerinin öz-yeterlikleri arttırmalarına olanak sağlarlar aynı zamanda farklı seviye gruplarındaki öğrencilerin başarmaya olan inançlarıyla birlikte başarılarını da arttırmaları. Bunların aksine, öz-yeterliği düşük olan öğretmenler de kendilerine yeterince güvenemeyen, başarmaya karşı inancı olmayan öğrenciler yetiştirmektedir (Pajares, 2005). Öz-yeterliği düşük olan öğretmenler, öğrencilerin çalışması için cezalar uygulayarak sınıftaki öğrencilerin davranışlarını sürekli olarak kontrol altında tutmaya çalışırlar, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonları ile ilgili karamsar düşüncelere sahiptirler. Bu şekilde davranışlar sergileyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ve onların kendilerine yönelik olan olumlu düşüncelerini zedelerler. Bunların tam aksine, güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenler de öğrencilerinin başarıma duygusunu tatmaları için fırsat yaratırlar (Telef, 2011).

Öğretmenlerin başarılı deneyimleri öz-yeterliliklerini artırırken, üst üste yaşadığı başarısızlıklar öz-yeterliliklerini düşürebilir (Aydın, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkin, 2013). Başka bir söylemle, bir performansın başarılı sonuçlar doğurması, sonraki

benzer performansların da başarıyla sonuçlanması için bireyi teşvik edici olur. Bu bağlamda, bireylerin öz-yeterliklerine olan inançları, onların henüz gerçekleştirmedikleri performansların sonuçları hakkında yürütecekleri fikirlerin belirleyicisi olabilmektedir. Elimizdeki bu bilgiler, beceri ve deneyim bakımından aynı seviyedeki öğretmenlerin, farklı seviyede performans göstermelerinin sebebi olarak ifade edilebilmektedir (Kurt, 2012).

Öğretmenlerin, öğrencilerine verimli eğitim ortamları sunabilmeleri için, öğretmenliğin gerektiği mesleki becerilere sahip olduğuna inanmaları gerekir (Akkoyunlu ve diğerleri, 2005). Öz-yeterliği düşük öğretmenler eğitimde kontrollü bir öğretim ortamı sağlamak için geleneksel yöntemler uygulama eğilimindeyken; öz-yeterliği yüksek öğretmenler bunun aksine daha rahat bir öğretim ortamı oluşturmaktadırlar (Collins, James, Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve Witcher, 2002).

Öz-yeterlik inançları daha güçlü olan öğretmenler, çaba, sebat, coşku ve güven gibi kendine özgü gözlemlenebilir davranışlar sergileme eğilimindedir. Bu öğretmenler öğretim zamanını etkili kullanırlar ve öğrencileri daha uzun süre öğrenmeye teşvik ederler. Güçlü bir öz-yeterliliğe sahip öğretmenler, özellikle düşük becerili olanlar olmak üzere tüm öğrencilere sıcak ve ilgili davranırlar (Lewandowski, 2005). Tüm bunların aksine öz-yeterlik inancı düşük öğretmenler ise öğrencilerin davranışlarını kontrol altına almaya çalışarak onların motivasyonlarını düşürürler. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, çocukların öğrendiklerini görmenin kendi sorumlulukları olduğuna inanmaktadırlar ve öğrencileri başarısızlık yaşadıklarında, onlara daha yararlı olabilmenin yollarını ararlar. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğretme konusunda, kendileri ve öğrencileri hakkında kendilerini iyi hissederlerken; öz-yeterliği düşük olan öğretmenler ise öğretme konusunda hüsrana uğrayıp olumsuz duygular hissederler (Aston, 1984). Düşük öz-yeterliği olan öğretmenler kapasitelerini açacağı düşünüldükleri etkinliklerden kaçınabilir, zorluk çeken öğrenciye yardım etmeyebilir. Materyal bulmada çok daha az çaba sarfederler ve öğretimlerini öğrencilerin anlayacağı şekilde sürdüremeyebilirler. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler, kendilerini zorlayan etkinlikler geliştirmeye, öğrencilerinin başarılarına katkı sağlamaya, ve zorluk yaşayan öğrencilere yardım etme eğilimindedirler (Schunk, 2009).

Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğretim esnasında farklı yöntem, teknik ve uygulamalardan yararlanmaya, bunları geliştirmek için araştırma yapmaya ve odak noktanın öğrenci olduğu stratejilerden faydalanmaya eğilimliyken; öz-yeterliği düşük olan öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetmeden derslerini kitaplardan okuyarak tamamladıkları bilinmektedir (Henson ve Plourde, 2001; Akt. Duban ve Gökçakan, 2012).

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin performanslarıyla birlikte başarılarını da etkileyen unsurdur. Öz-yeterlik inancı düşük öğretmenler, alanlarında başarılı olsalar dahi derslerinde kendilerinden beklenen en yüksek verimi gösteremezler. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğrencilerin derse olan istekliliklerini etkilediği için öğrencilerinin tutumlarının olumlu olmasını ve buna bağlı olarak akademik başarısının da büyük ölçüde yükselmesine sebep olmaktadır (Çetin, 2004). Aynı zamanda, güçlü bir öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğretimi planlama ve yerine getirme sürecinde kararlı ve başarılı oldukları görülmektedir (Eker, 2014). Özellikle sınıf öğretmenleri, öğrencilerin en çok örnek aldıkları bireylerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğrencilerin küçük yaştan itibaren kişilik gelişimleri üzerinde son derece etkilidir (Özenoğlu Kiremit, 2006).Özetle, öğretmen öz-yeterlik inancı, öğrencilerin başarılarında önemli paya sahiptir. Çünkü öğrenme sürecini belirleyen, çeşitli uygulamalarla destekleyen ve öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine yardımcı olan kişi öğretmendir.

Öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı yaratabilmeleri öz yeterlik inancı açasından ele alındığında, etkili bir öğretim ortamı yaratabilmelerini sağlayacak, öğretmenlik becerisine sahip olduğuna inanması gerekir (Akkoyunlu ve diğerleri, 2005). Sınıf yönetiminde başarılı olamayan öğretmenler, öğrencileri kontrol altında tutmada ve öğrenmeye yönlendirmede de başarılı olamazlar. Bununla birlikte, bu olumsuz hava hem öğretmeni hem de öğrencileri olumsuz yönde etkiler. Öğretmen sınıf yönetimini sağlayamadığında, başarılı bir performans gösteremez, öğrenciler ile başa çıkamadığı için sinirlenir (Erden, 2001). Sınıf yönetimini sağlayabilme becerisi öğretmenler için önemli bir adımdır. Bu sebeple öğretmenler sınıf yönetimi becerilerini geliştirilmeye önem vermeleridir (Ekici, 2008).

Etkili bir sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarıları, öğretmenin iş tatmini, öz-yeterliğinin gelişmesi arasında yakın bir etkileşim vardır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olması oldukça önem taşır. Çünkü ancak alanında yeterli ve kendine güvenen öğretmenler, ülkenin gelişimi yolunda önemli görevler üstlenebilecek niteliklere erişebilirler. Bu noktada karşımıza çıkan en önemli kavramlardan biri öz-yeterlik kavramıdır. Çünkü bireylerin bazı davranışları başarılı sonuçlar elde etmesinde etkili olan unsurlardan biri, bireylerin o davranışa dair öz-yeterlik inançlarıdır (Ekici, 2008). Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyi öğrencilerin başarı kazanımlarıyla ilişkili olduğundan, farklı öz-yeterlik inanç düzeylerine sahip öğretmenlerin sınıfta nasıl davranacağını belirlemek önemlidir. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler küçük grup eğitime daha fazla zaman harcarken; öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler daha çok tüm gruba hitap ederler (Gibson ve Dembo, 1985).

Ross (1988), öğretmen yeterliği alanında yapılmış 88 araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile davranışları arasında 6 temel başlıkta ilişki bulunabileceğini belirlemiştir. Buna göre öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenler (Özerkan, 2007):

1. Yeni yaklaşım ve teknikleri öğretim sürecinde kullanmaya,
2. Sınıf yönetiminde, öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerini sağlayıp, doğudan öğrenci denetimini azaltmaya yönelik uygulamalar yapmaya,
3. Düşük başarı gösteren öğrenciler için daha fazla ilgili davranmaya,
4. Öğrencilerin, akademik kapasitelerine yönelik benlik algılarını arttırmaya,
5. Ulaşılabilir nitelikte hedefler belirlemeye,
6. Başarısızlık ya da sorunlar karşısında kararlılık göstermeye daha eğilimli olmaktadır.

Öğretmenlerin, mesleki yeterlikleri yerine getirmede kendilerine duydukları güven ve başarıya olan inançlarının, öğrencilerin yaşamlarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, eğitim-öğretimin temel taşları olan öğretmenlerin

içerisinde; en çok zaman geçirilen, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı sınıf öğretmeninin öğrenci üzerindeki etkisi oldukça fazladır (Kalkan, 2012). Bu sebeple öğrencilerin eğitim hayatlarının ilk yıllarında karşılaştıkları sınıf öğretmenlerinden kazanacakları bilgi, beceri, davranış, tecrübe ve erdemler, onların güçlü karakterler oluşturup iyi bireyler olma yolunda atacakları ilk adımlarını oluşturmaktadır. Bu anlamda hem iyi bir öğrenci hem de iyi bir birey olmaları için sınıf öğretmenleri önemli roller üstlenmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ilkökul programlarındaki uygulamaların etkili bir şekilde yürütülmesinde büyük önem taşıyan bir öğedir. Sınıf öğretmenlerinin, verimli öğrenme ortamları oluşturmaları, öğrencilerinin öğrenmelerini yönlendirebilmeleri sahip oldukları yeterliklerle ilişki içerisinde (Aydoğdu, 2009). Sahip oldukları yeterliklere yönelik inançları yüksek olan öğretmenler, öğrencilerine daha iyi öğrenme fırsatları sağlayarak onları geleceğe daha donanımlı bireyler olarak hazırlayabilirler.

Değişen dünya ile birlikte öğretmenlerin görev ve sorumlulukları da değişmektedir. Öğretmenler artık, yalnızca ders anlatan, yaptıkları sınavlar ile öğrencilerin başarılarını ölçen bireyler olmaktan uzaklaşmaktadır. Değişen toplumun bireylerini etkileyen öğretmenlerin öz-yeterliklerini güçlendirmek önemli görülmektedir. Öğretmenlerin daha verimli olabilmeleri ve öğrencileri daha yaratıcı bireyler olarak yetiştirebilmeleri, öz-yeterliklerinin artmasıyla orantılı olarak gelişecektir (Sapancı, 2010). Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretim sürecindeki görevlerini yerine getirme konusundaki öz-yeterlik inançları; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve çocukların başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyine bağlıdır (Bıkmaz, 2006).

2.1.7. Eğitimde değişim

Değişim, günümüzde her alanda kullanılan kavramlardan birisidir. Sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik, teknolojik ve daha birçok alanda hızlı bir değişim

yaşanmaktadır. Her alanda, göze çarpan bu kavram, bireyler, toplumlar ve örgütler için uzak durulamaz bir olgu haline gelmiştir. Bilginin hızlı artışı, hızlı gelişme ve hızlı iletişim, değişimi gerekli kılmaktadır (Yıldız, 2012). Yaşanan bu hızlı değişim ile birlikte sistemler, bilgi, teknoloji, yöntemler ve teknikler sürekli değişmektedir. Gelişmelerin hızlı yaşanıyor olması ve insanların yaşamlarını direkt olarak etkilemesiyle birlikte, örgütler değişmeye büyük ölçüde ihtiyaç duymaktadır (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006).

Bir süreçten ibaret olan değişim; belirli bir zaman içerisinde gerçekleşen bir farklılık oluşturma durumudur. Değişim, kendiliğinden gerçekleşebileceği gibi aniden de gerçekleşebilir ya da evrimsel ve yavaş yavaş olabileceği gibi, aniden ve hızla da meydana gelebilir (Çınar, 2005). Çınar'a (2005) göre değişme, gelişme için bir önkoşul niteliğindedir. Ancak değişme yönü belli olmayan bir kavramdır. Değişme de değişim kavramından farklı olarak; bireyleri, grupları ya da örgütü daha verimli kılmak amacıyla, davranış ve süreç farklılaştırmak için yönetimin başlattığı planlı bir harekettir. Yaşanılan bir problemden kaynaklı değişme yaşanacak ise değişimin yönü, bu problemi hedefler belirleyecek ortadan kaldırmak olmalıdır. Ancak değişme, sıradanlaşmanın önüne geçmek ve örgütü en iyi performansa kavuşturma çabasıyla kaynaklanır. Tüm bunlar da yenilikçi ve yaratıcı düşünce sayesinde gerçekleşir.

Yaşadığımız çağı tanımlayan en önemli özellik, değişimdir. Ekonomik, sosyal, kültürel alanda ve teknolojik yapıda yaşanan değişimler pek çok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Ülkeler arasında eskiye göre daha yoğun ve hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Aynı şeyi eğitim alanında da söylemek mümkündür. Çağımızda eğitim okul sınırları içinde yürütülen bir etkinlik olmaktan çıkmış, çevresi ile etkileşim içerisinde yürütülen karmaşık bir uğraş haline almıştır. Bu farklılaşma eğitimde değişim ihtiyacını da beraberinde getirmiştir (Çolakoğlu, 2005).

Dünyada yaşanan hızlı gelişmeler, bilgi patlaması ve küreselleşmenin etkisi tüm örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerini de bu gelişmelere uyum sağlamaya itmektir. Bilginin hızla tüketildiği ve geçerliliğini kısa zamanda kaybettiği bir ortamda, eğitim örgütlerinin yaşanan bu gelişmelerden ayrı tutması olanaklı değildir. Çıktılarıyla diğer örgütler için girdi sağlayan eğitim örgütleri, bu değişime ayak uydurmakla kalmayıp

değişimin öncüsü olmalıdır. Çünkü eğitim değişimi etkiler, aynı zamanda değişimden de etkilenir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006). Özdemir ve Cemaloğlu (2000), bütün örgütler gibi eğitim örgütlerinin de çevre sistemlerinde meydana gelen değişimlerden etkilendiğini ifade eder. Ancak, eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran temel özelliklerin başında, eğitim örgütlerinin değişimi başlatma sorumluluğunun bulunması gelir. Örgütler, varlıklarını sürdürebilmek, daha verimli hale gelebilmek, amaçlarına daha etkili biçimde ulaşmak ve rekabet gücüne sahip olabilmek için, sürekli değişmek ve yenileşmek zorundadırlar (Çalık, 2003). Eğitim örgütleri, toplumsal görev ve sorumlulukları olması sebebiyle değişimin hem nedeni hem de bir sonucu olmaktadır (Demirtaş, 2012).

Değişen yaşam koşulları göz önüne alındığında, geleneksel eğitim kavramı yetersiz kalmakta ve içeriğinin güncellenmesi bir zorunluluk haline gelmektedir. Eğitimde; politikalar, amaç, yapı, işlevler, programlar ve teknolojik gelişmelere dayanan bir değişime gerek duyulmaktadır (Arslan ve Erarslan, 2003). Değişim gereksiniminin yalnızca ticari örgütlere özel bir durum olmadığı, kâr amacı gütmeyen diğer örgütleri, özellikle eğitim örgütlerini de ilgilendiren bir durum olduğu kabul edilebilir. Özellikle kamu kurumları için 1970'li yıllardan itibaren geçerli olarak kabul edilen güvenli ve durağan dış çevrenin artık geçerli olmadığı yaygın bir şekilde kabul edilen bir gerçektir. Bu doğrultuda, değişim ihtiyacının Türk Eğitim Sistemi için de gerekli olduğu ifade edilebilir. Türkiye'nin Avrupa Birliği uyum süreci, eğitime olan talepteki nitel ve nicel artış ile gelişen ve yaygınlaşan teknoloji Türk Eğitim Sistemi'nde değişim ihtiyacını gerektiren bazı dinamikler olarak ortaya çıkmıştır (Kondakçı ve diğerleri, 2010).

Örgütü değiştirmenin sekiz adımı (Kotter, 1999); ivedilik duygusu oluşturma, sağlam bir rehberlik birliği biçimlendirme, bir görüş yaratma, bu görüşü iletme, tüm örgüt üyelerine de bu görüş doğrultusunda hareket etme gücü verme, kısa süreli kazanımları planlama ve hazırlama, iyileştirmeleri pekiştirme ve daha fazla değişim yaratma ve yeni yaklaşımları kurumsallaştırma olarak açıklanmıştır (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006).

Sonuç olarak, eğitim alanındaki değişimin değişkenleri; yeni gereksinimler, demografik hareketler, yeni yönetim anlayışları ve teknoloji gibi eğitim sistemlerini zorlayan güçler, var olan siyasi, ekonomik ve toplumsal sistem, yönetim anlayışları,

uygulamalar ve bürokratik yapı ise, bunlar değişmeyi engelleyen güçler olarak ele alınabilir ve incelenebilir (Gökçe, 2005).

2.1.8. Değişime hazır olma

Lewin (1947), bireyin değişim yoluyla ilerlemesi sırasında, donma, hareket etme ve yeniden canlandırmanın üç aşamasının yaşandığını savunmaktadır (Armenakis ve diğerleri, 2007). Bu temele dayanarak, Armenakis, Harris ve Mossholder (1993) hazır bulunmaya yönelik bir model önermişler ve hazır olmanın direniş ve benimseme davranışlarının bir öncüsü olduğunu öne sürmüşlerdir (Armenakis, Bernerth, Pitts ve Walker, 2007). Değişime hazır olma, organizasyon üyelerinin değişimlerin ne ölçüde gerekli olduğu ve kuruluşun bu değişiklikleri başarılı bir şekilde yapma kapasitelerine ilişkin inançlarıdır (Armenakis ve diğerleri, 1993). Başka bir deyişle, değişime direnen ya da değişimi destekleyen davranışların bilişsel yaratıcısıdır. Değişime hazır olma fikri dirençle de ilişkilidir, çünkü değişime karşı direncin azaltılması, değişime hazırlığı bir ölçüde kolaylaştırmaktadır (Armenakis ve diğerleri, 1993). Armenakis ve diğerleri (1993), değişim sürecini üç aşamada sınıflandırmışlar ve ilk aşamasında hazır olma, ikinci aşamasında benimseme ve üçüncü aşamasında kurumsallaşmanın yer aldığını vurgulamışlardır.

Değişime hazır olma durumu çeşitli bakış açılarıyla ölçülebilmektedir. Değişim sürecinde ilk bakış açısı, çalışan katılmasına izin verilme derecesidir. İkinci bakış açısı, tanıtılan belirli bir girişimin örgütsel değişim içeriğidir. Üçüncü bakış açısı, örgütsel bağlam, yani çalışanların bulunduğu koşullar ve ortamdan oluşmaktadır. Son olarak dördüncü bakış açısı ise çalışanların bireysel özellikleridir (Armenakis ve diğerleri, 2007).

Değişim için hazır olma, sürdürülebilir başarılı bir değişimdir. Hazırlık, bireylerin mevcut düşüncelerinden farklı olarak, değişime karşı istekli olma durumlarını ifade eder (Bernerth, 2004). Başka bir deyişle, hazır olma sadece değişimi destekleme ve hayata geçirme gönüllülüğü değil, aynı zamanda değişime karşı bireyde olumlu duygular

ve inançların oluşmasını ifade etmektedir (Kayasandık, 2017). Zayim (2010) ise değişime hazır olmayı, “çalışanın değişim çabalarını başlatma ve destekleme konusundaki istekliliğini ve aynı zamanda örgütsel değişim müdahalesini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için direnişin üstesinden gelmek için gerekli bir koşul olan olumlu bir çalışan tutumu” olarak açıklamaktadır. Weiner (2009), değişime hazırlığı sosyal bilişsel teori ve motivasyon üzerinden açıklamaktadır. Sosyal bilişsel teoriye göre, değişime hazır olmak için, çalışanlar değişime başlamaya istekli hale getirilmeli ve değişimi benimsemek için daha fazla motive edilmelidir. Değişime hazır olma düzeyi yüksek bireyler, değişim sürecinde daha çok çaba gösterirler ve karşılıklarına çıkabilecek engellere daha dirençli olurlar. Bu bireyler aynı zamanda diğer çalışanlar ile işbirliği içinde çalışırlar ve liderlik özelliği gösterirler.

Hazırlık, değişime direnç gösterme ya da destekleme derecesi ve bunun gerçekleşmesi için gösterilen çabalar dahil olmak üzere, bireylerin değişimle ilgili davranışlarını etkileyebilecek bilişleri yansıtır. Değişime yüksek derecede hazır olma, değişimi desteklemeye katkıda bulunur ve uygulanmasına karşı direnci azaltır. Aynı şekilde, değişime olan düşük hazırlık durumu da değişimi yerine getirmeyi zorlaştırmaktadır (Armenakis ve diğerleri, 1993).

Bir değişim sürecinde değişime hazır olma tutumu ihmal edilirse, yapılan değişim uygulamaları bazı örgüt üyeleri tarafından aktif ya da pasif olarak direnç ile karşılaşabilmektedir (Self, 2007). Başka bir ifadeyle, değişime hazır olma tutumları, değişimin ilk adımını oluşturmaktadır. Örgüt üyelerinin değişime yönelik geliştirecekleri olumlu tutumlar da değişimin başarıyla gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Eby, Adams, Russell ve Gaby (2008) de değişimin başarılı olabilmesi için örgütsel karakteristiklerin değişimi destekler nitelikte olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Değişime hazır olmada bilişsel boyutun beş önemli aşaması aşağıda açıklanmıştır (Armenakis ve Harris, 2002; Akt. Armenakis ve diğerleri, 2013):

- Birinci aşama bireyde değişimin gerekliliğine dair bir inancın oluşmasıdır.
- İkinci aşama, duruma uygun bir alternatifin varlığının ihtiyaç olarak görülmesidir.
- Üçüncü aşama, bireyin değişim inancını yürütecek bir yeterliliğe sahip olmasıdır.

- Dördüncü aşama, bireyin içinde bulunduğu örgüt tarafından yeterli kaynak ve bilgi yönünden destekleneceğine inanmasıdır.
- Beşinci aşama, bireyin değişim sonrası işinde ve rolünde yaşayacağı faydayı değerlendirmesidir.

Örgütün değişime hazır olması, çalışanların değişimi içselleştirdikleri ve değişimin başarı ile sonuçlanacağından emin oldukları zaman en üst seviyeye ulaşır. Ancak değişimi yöneten bireylerin çalışanlara ileteceği tutarsız mesajlar, örgüt içi gruplar ya da birimler arasındaki bilgi etkileşiminin yetersizliği veya ortak bir deneyim temeli olmadığı durumlar, yetersiz bir hazırlık durumuna işaret eder (Weiner, 2009).

Bir örgütte çalışanların değişime yönelik tutumlarının dikkate alınmaması, anlaşılmasa ya da çalışanların olumsuz tutumlarının ihmal edilmesi değişim sürecinde artarak büyüyecek birtakım olumsuzluklara yol açmaktadır. Değişim sürecinin başarısızlıkla sonuçlanması çalışanların yöneticilere karşı duydukları güveni yitirmelerine ve değişimin gerekliliğine olan inançlarının azalmasına neden olacaktır. Bu sebeplerden dolayı değişim uygulamalarında öncelikli olarak örgüt değişime hazır halde getirilmelidir (Kondakçı ve diğerleri, 2010). Gılıç (2015) da, değişim sürecinin başarılı bir şekilde sonuçlanması için örgüt üyelerinin değişimin gerekliliğine inanmalarının ve değişimi içselleştirmelerinin önemini belirtir. Değişimin getireceği olumlu sonuçlara ikna olan ve değişimin kaçınılmaz olduğunu benimseyen bireyler değişim uygulamalarında aktif olarak yer alır. Çalışanların değişim uygulamalarına bakış açıları, onların değişime hazır olma düzeyleri hakkında bilgi verir. Çalışanların değişime hazır olma düzeyleri ile değişim sürecinin başarı ile sonuçlanması birbiriyle bağlantılı olduğundan, çalışanların değişime hazır olma durumlarına etki eden faktörleri belirlemek önemli görülmektedir (Gılıç, 2015).

2.1.9. Değişime hazır olmaya etki eden faktörler

Değişime hazır olma durumunu etkileyebilecek ilk faktör, önerilen değişikliklere özgü içeriktir (Armenakis, Harris ve Feild, 1999). İçerik faktörleri, organizasyonların idari, prosedürel, teknolojik veya yapısal özellikleri ile ilişkilidir.

İkinci faktör ise, değişimin yaşandığı şartlar ve çevreye olan bağlam faktörüdür. Örgüt kültürü ile örgüt iklimi, örgüte bağlı olma ve örgüt yöneticilerine duyulan güven çalışanların değişime hazır olma durumlarına etki edebilecek bir bağlam değişkeni olarak kabul edilebilir. Üçüncü faktör olarak görülen ise, süreç boyutudur. Değişim süreci, uygulama sırasında izlenen adımları ifade eder. Değişim sürecinin bir boyutu, çalışan katılımına izin verilme derecesi olabilir (Holt, Armenakis, Feild ve Harris, 2007). Çalışanlarla kurulacak olan etkili iletişim, onların değişimi ve ayrıntılarını anlamlandırmalarına, gerekliliğini kavramalarına yardımcı olacaktır (Weick, 1995). Değişime hazır olma durumuna etki eden son faktör, bireysel özelliklerdir. Bireyler arasındaki kişisel farklılıklar nedeniyle, bazı çalışanlar kurumsal değişiklikleri diğerlerinden daha fazla benimsemiş ve uygulama sürecinde daha aktif olma eğilimi gösterebilirler (Holt ve diğerleri, 2007).

Herhangi bir örgütsel dönüşümde, çalışanlar duyduklarını, gördüklerini ve yaşadıklarını anlamlandırarak karar verme sürecine girerler. Sürecin sonunda da destekleyici ya da direnç gösterici davranışlarda bulunurlar. Örgütte değişim mesajları, genellikle resmi olarak lider rolünde olmayan kişiler (örneğin fikir liderleri) tarafından çalışanlara iletilir. Ayrıca bu mesajlar; ikna edici iletişim, aktif katılım, insan kaynakları yönetimi gibi belirli stratejiler çerçevesinde iletilir (Armenakis ve diğerleri, 2007).

Değişimlerin verimli ve arzu edilen biçimde kabul edilmesi, değişime hazır olma durumuyla önemli derecede ilişkilidir (Kayasandık, 2017). Eğitim sisteminde yapılacak değişikliklerin de öğretmenler tarafından kabul edilmesi sistemin verimliliği açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim sisteminde yapılacak değişikliklere uyum sağlayabilmeleri ve bu değişiklikleri süreç içerisinde uygulayabilmelerinin, onların öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının seviyesiyle bağlantılı olduğu ileri sürülmektedir. Bu anlamda, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak istenmektedir.

2.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu alt bölümde araştırma konusu ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar ile yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler sunulmuştur.

2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

2.2.1.1. Öğretmen öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalar

Altun (2019), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeyini incelediği çalışmasında tesadüfi olarak seçilmiş 800 kişilik bir örneklem grubu ile çalışmıştır. Araştırmanın değişkenlerini ölçmek için Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ) ve kişisel bilgi formu kullanmıştır. Çalışma sonucunda genel öz-yeterlik puanları cinsiyete göre anlamlı bulunmazken, beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öz-yeterlik puanı yaş değişkenine göre 21-22 yaş düzeyinin lehine anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sınıf değişkeni açısından BESYO bölümlerinden olan beden eğitim ve spor öğretmenliği alanı genel öz-yeterlik puanları diğer bölümlere nazaran anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bodur (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin öz-yeterlik algıları ile etkileşimli tahtaya yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 21 ortaokulda farklı branşlarda görev yapan 342 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, “Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Etkileşimli Tahtaya Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin ve etkileşimli tahtaya ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Küpeli (2018), ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için Kahramanmaraş il merkezindeki ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri ile çalışmıştır. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin iletişim beceri algılarını “İletişim Becerileri Envanteri”, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerilerinin 'yeterli'; öz yeterlik algılarının ise 'oldukça yeterli' düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iletişim becerileri ve öz yeterlik algılarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslekteki hizmet süresi, medeni durum, branş ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasında orta kuvvette ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerilerinin öz yeterlik algılarını orta düzeyde anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Kaynak (2019), müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlikleri ile müzik yeteneğine yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumunu belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmasının evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinin müzik bölümleri ile Türk Musikisi Devlet Konservatuvarında okuyan son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemi ise çeşitli devlet üniversitelerinin Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nın son sınıfında okuyan toplam 282 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, kişisel bilgi formu, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Müzik Yeteneğine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise, müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine yönelik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaştığı ve erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark oluştuğu, eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği programlarından mezun olacak adayların müzik yeteneğine yönelik öz-yeterlik algıları ile öğretmen mesleğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bunun da öğretmenlik mesleğine yönelik pozitif yönde olduğu belirlenmiştir.

Sökmen (2018), tarafından gerçekleştirilen çalışmada; sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişlik değişkenleri arasında bir model geliştirmek hedeflenmiştir. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi

Formu”, “Öğretmen İş Memnuniyet Ölçeği”, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu”, “Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği” ve “Öğretmen Özerklik Ölçeği” aracılığıyla 894 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, öğretmen katılımı ve iş memnuniyet düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Sağlam (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul, öğrenci ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâları ve öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkileri incelemek hedeflenmiştir. Araştırmanın verileri, Kastamonu il ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi, ilk ve ortaokullarda görev yapan 376 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği”, “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görevin duygusal zekâ hariç diğer değişkenlerle anlamlı düzeyde pozitif ilişkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi ile araştırmanın diğer değişkenleri arasında anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır. Öz yeterlik inancı, duygusal zekâ olduğu saptanmıştır.

Akkuş (2018), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-liderlik düzeyleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki incelemiştir. Yaptığı araştırmada Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 309 öğretmene Öz-liderlik ölçeği ve Sınıf Yönetimi Öz-yeterlik ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-liderlik algı düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenirken, öğretmenlerin öz-liderlikleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kandemir (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ve tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın verileri “Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” ve “Matematik Öğretimi Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ise Diyarbakır merkez ilçelerde bulunan 17 farklı ilkokulda görev yapan 300 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kızılırmak (2017), sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançlarının; cinsiyet, yaş, öğrenim kademesi, mesleki kıdem ve eğitim verilen sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelediği bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın evreni Ankara'nın Gölbaşı ilçesine bağlı okullarda görev yapan 144 sınıf öğretmeni oluştururken, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak hesapladığı 105 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem grubuna, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde alana yönelik öz-yeterlik inançlarını ölçmeyi amaçlayan ve araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik-güvenirliği test edilen Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Bilgisi Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisine yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla oluşturulan alt amaçlardan " yaş, öğrenim kademesi, mesleki kıdem ve eğitim verilen sınıf düzeyi açısından" anlamlı farklılıklar olduğu bulgularına ulaşılmış, cinsiyet faktörünün ise sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarında, anlamlı bir değişikliğe sebep olmadığı görülmüştür. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlilik inançlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altuğ (2017), sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmasının örneklemini Uşak ilinde 2016-2017 yılında görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 450 sınıf öğretmeninden oluşurken; araştırma verileri ise öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz yeterlik ölçeği ve 3 sorudan oluşan öğretmen görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri ortanın üzerinde BİT öz yeterlik algısına sahip olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri yönünden internetten bilgiye yönelik arama yapma, dosya indirme, e-mail kullanma ve multimedya araçlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin (TV, Projeksiyon ve DVD) çok iyi düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin BİT öz-yeterliklerinin cinsiyete, görevli olduğu sınıfa ve internet bağlantısına sahip olup olmamaya göre farklılık göstermediği; buna karşın eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı yer, kişisel bilgisayarının olması, teknoloji haberlerini takip etme ve interneti kullanma sıklığı değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çibir (2017), sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, 55 öğretmen ve bu öğretmenlerin 1041 öğrencisinden oluşan bir çalışma grubu belirlemiştir. Araştırma verileri “Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Ölçeği” ile “Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma buğularına göre, ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin tutumlarının pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2017), sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçladığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada verileri, nicel ve nitel olarak elde edilmiştir. Veriler "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırlarındaki resmi ve özel ilkokullarda çalışan 1547 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklemi ise, 348 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri ise, 15 kişiden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri çok yüksek bulunmuştur.

Duran (2017), sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları ile alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarını yaş, cinsiyet, mesleki kıdem vb. değişkenler açısından incelediği araştırmasında, 2016-2017 eğitim öğretim döneminde İstanbul ili, Silivri ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 295 sınıf öğretmeni çalışma grubu olarak belirlemiştir. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu” ile “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kullanma Sıklığı Anketi” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; ilkokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımının öz yeterlik algılarında hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ancak; cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, sınıf mevcudu ve alternatif ölçme ve değerlendirme semineri alma durumlarına göre ise farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı incelendiğinde ise; öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemlerin gözlem ve görüşme olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin

bilgi sahibi olmadığı yöntemlerin vee diyagramı, yapılandırılmış grid ile tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemi olduğu, bu yöntemlerin bilen öğretmenler tarafından da en az kullanıldığı tespit edilmiştir.

Erkoç (2017), tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçe merkezinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Problem Çözme Envanteri” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2016), sınıf öğretmenlerinin bireyselci-toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesi algılarının öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, İzmir ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 351 sınıf öğretmeninden veri elde etmiştir. Araştırmada “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, “Örgütsel Toplulukçuluk ve Bireysellik Ölçeği” ve “Güç Mesafesi Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik, öğretimsel stratejilerine yönelik öz-yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik algılarının olumlu yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile bireysellik- toplulukçuluk ve güç mesafesi algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Çiftçi (2016), öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında Kahramanmaraş ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluştururken; örneklemini ise çalışma evreni içerisinde kaynaştırma eğitimi veren ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden rastgele seçilmiş 205 öğretmenden oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; “Öğretmen Bilgi Formu”, “Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”nin uzun formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel öz yeterlik algı puanları ile kaynaştırma eğitime karşı tutum

ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yorgancı (2016), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik algıları ile örgütsel güven algılarının belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Kayseri İli merkez ilçelerindeki 15 ilkokulda görev yapan 300 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Verileri elde etmek için “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında; sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ve örgütsel güven düzeyleri arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Kaçar (2016), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın evreni, 2015-2016 öğretim yılında İzmir’in Buca ilçesinde bulunan 43 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenleri tarafından oluşmaktadır. Örneklemi ise, evrende bulunan 15 farklı ilköğretim okulunda görev alan 502 öğretmen oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, “Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında; ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarında cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olduğu fakülte, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrenim gören öğrenci sayısına göre farklılık bulunmazken; mesleki kıdem (fizyolojik ve duygusal durumlar) ve mezun oldukları fakülte (toplam öz yeterlik, dolaylı yaşantılar, fizyolojik ve duygusal durumlar) bakımından anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir.

İpek (2015), temel eğitimde görev yapan okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Rize il merkezi ve ilçelerinde bulunun anaokulu ve ilkokullarda görev yapan 461 okulöncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” olmak üzere iki farklı ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, okulöncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin, sınıf

yönetimi öz-yeterlik inançlarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından yordanabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Toy (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançları belli değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ili ve ilçelerindeki ilkokullarda çalışan 340 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” ile “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlikleri ve alt boyutları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançları arasında orta kuvvette, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Kasap (2012), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Denizli ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 474 sınıf öğretmenine, öz yeterlik anketi ve öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanımları anketi olmak üzere iki anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, mesleki amaçlı bilgisayar ve internet kullanımının sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte, mesleğe yönelik olarak bilgisayar ve internet kullanabilmenin, öz-yeterlik olgusu üzerinde son derece etkili ve önemli bir unsur olduğu tespit edilmiştir.

Seçer (2011), gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Konya İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkezdeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem ise çalışma evreni içerisinde seçilen 204 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, “Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir.. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle; sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının; aylık gelirinden memnun olma ve

hizmet içi eğitim alma durumlarına göre puan ortalamaları farklılaşırken cinsiyet, mesleki kıdem, okutmakta oldukları sınıf ve öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden elde ettikleri puanların ise aylık gelirinden memnun olma durumu, mesleki kıdemi ve okulunda rehber öğretmen bulunma durumuna göre farklılaştığı bunun yanında cinsiyet, okutmakta oldukları sınıf ve öğrenci sayısına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Altunbaş (2011), sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki 71 merkez ilköğretim okulunda görev yapan 1136 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Örnekleme ise; 54 merkez ilköğretim okulunda görev yapan 625 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenleri genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada medeni durum, okutulan sınıf seviyesi ve mezun olunan okul bakımından herhangi bir farklılık bulunmazken; cinsiyet, yaş (öğrenci katılımında yeterlik hariç), kıdem (öğrenci katılımında yeterlik hariç), okulun sosyo-ekonomik durumu (sınıf yönetimde yeterlik hariç) bakımından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermeme durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Burdur ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluştururken; örneklemini, 423 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda; sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, “oldukça yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları cinsiyet ve okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte deneyim sürelerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlarındaki algıları cinsiyete göre farklılaşmazken deneyim sürelerine ve okulların

buldukları yerleşim yerlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Beycioğlu ve Kaçar (2017) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirledikleri değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde, 15 farklı okuldan seçilmiş olan, 502 sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarında cinsiyetlerine, branşlarına ve öğrenci sayısı değişkenine göre öz yeterlik inançları, farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Ağırman (2016), tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi, öğretmen yeterliğine ilişkin görüşleri ile öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarını yordama durumunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın verileri, çalışmada, “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Liderlik Ölçeği” aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu; öğretmen liderlik düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ve öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bozbaş (2015), sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algılarını belirlemeyi ve bu öz-yeterlik inancı ile sınıf yönetimi beceri algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamadığı çalışmasında 2014-2015 Eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerini evren olarak belirlemiştir. Örneklemini ise; gönüllülük esasına dayalı, rastgele seçilen 281 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla için 'Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği' ile 'Öğretmen Görüşleri Ölçeği' kullanılmıştır. Elde edilen veriler

ışığında; yaş ve hizmet süresi değişkenlerinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeklerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf mevcudu değişkeninde öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Yaş değişkenine bakıldığında ise 26-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 35 ve üzeri yaş aralığı öğretmenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 35 ve üzeri yaş aralığı öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Hizmet süresi değişkenine baktığımızda 1-5 yıl meslekteki kıdem grubu öğretmenleri ile 20 yıl ve üzeri meslekteki kıdem grubu öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar ile öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut ve Babaoğlu (2012); sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, hizmet yılı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçladığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Burdur ilinde görev yapan 876 sınıf öğretmeni oluştururken; örneklemini ise, Burdur ili Merkez ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 423 sınıf öğretmeni ise oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin, cinsiyet ve okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılık gösterdiği, ancak hizmet yıllarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çalık, Koşar, Kılınç ve Er (2013); ilköğretim okulu öğretmenleri ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmada onların, değişime direnme davranışları ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezindeki 14 ilkokulda görev yapan 415 öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerini elde etmek amacıyla “Değişime Direnme Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, değişime direnme ile öğretmen öz-yeterliğinin arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen öz-yeterliğinin alt boyutlarının arasında pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.1.2. Değişime hazır olma ile ilgili yapılan araştırmalar

Gılıç (2015), ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ve okullarındaki egemen okul kültürü ile öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın verileri, 2014 bahar döneminde Mersin'in merkez ilçelerinde, ilkokul ve ortaokullarda görev 597 öğretmenden, "Okul Yönetimine Katılma Ölçeği" "Okul Kültürü Ölçeği" ve "Değişime Hazır Olma Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ve okullarındaki egemen okul kültürü ile değişime hazır olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında erkek öğretmenlerin kararlara katılım düzeyi ve başarı kültürüne ilişkin görüşleri kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Mesleki kıdemle ilgili olarak 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemdeki öğretmenlere göre kararlara katılma düzeyleri yüksek ve okul kültürüne (destek, başarı ve görev kültürü) ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir. Mevcut okuldaki çalışma süresine göre, görev kültürü boyutunda 6-10 yıl aynı okulda çalışan öğretmenler 0-5 yıl çalışanlara göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Değişime hazır olmanın duygusal boyutunda aynı okulda 21 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası görev yapanlara göre duygusal hazır olma düzeyleri daha yüksektir. Araştırmadan elde edilen verilere göre; öğretmenlerin değişime hazır olma durumları ve algıladıkları örgütsel güven arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sonuçlar, öğretmenlerin meslektaşlarına, yöneticilerine, öğrenci ve velilerine duydukları güvenin, algıladıkları örgütsel güven düzeyiyle anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiş ve bu değişkenlerin değişime hazır olma tutumuna katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Çalışkan (2011), öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve niyet açısından değişime hazır olmaları ile yılmazlık özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Değişime Hazır Olma Ölçeği" ve "Yılmazlık Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçme araçları, Ankara'daki ilköğretim ve ortaöğretim devlet okullarında çalışan 691 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, yılmazlığın bazı yordayıcı değişkenlerinin, değişime hazır olmayı anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Çalışkan (2017), yaptığı bir başka çalışmasında da eğitimsel bir değişim önerisi bağlamında, üç farklı tutum grubunu Örgütsel Değişime Hazır Olma düzeyinin alt boyutları açısından karşılaştırmak ve belirlenen değişkenleri arasındaki ilişkinin doğasını, Örgütsel Değişime Hazır Olma düzeyinin alt boyutları açısından iki farklı yol analizi ile test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitimlerine devam etmekte olan 201 lisans öğrencisinden oluşmaktayken; veriler, oluşturulan yarı deneysel ortamda “Örgütsel Değişime Hazır Olma”, “Bilişsel Uyumsuzluk” ve “Yılmazlık Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, olumlu tutum grubunun veya olumsuz tutum grubunun, Örgütsel Değişime Hazır Olma düzeyinin farklı boyutları açısından, kontrol grubundan anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. İki farklı yol analizine ilişkin olarak, ilk yol analizinin sonuçları, Bilişsel Uyumsuzluk değişkeninin, Örgütsel Değişime Hazır Olma düzeyinin iki alt boyutunu (değişim yeterliği ve uygunluk) pozitif ve anlamlı bir yönde yordamakta olduğunu ortaya koymuştur. İkinci yol analizi sonuçları, Bilişsel Uyumsuzluk değişkeninin, Örgütsel Değişime Hazır Olma düzeyinin iki alt boyutunu (değişim yeterliği ve uygunluk) negatif ve anlamlı yönde yordamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, Yılmazlığın, hem Bilişsel Uyumsuzluğu hem de Örgütsel Değişime Hazır Olma düzeyinin alt boyutlarını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir Erdoğan (2016), yaptığı araştırmasında, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkide bilgi paylaşımının aracılık rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Edirne'de resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 556 öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Paylaşılan Liderlik Ölçeği”, “Değişime Hazır Olma Ölçeği”, “Bilgi Paylaşımı Ölçeği” ve “Katılımcı Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları ışığında, değişime hazır olma ve paylaşılan liderlik arasındaki ilişkide bilgi paylaşımının kısmi bir aracılık rolünün bulunduğu tespit edilmiştir.

Kondakçı ve diğerleri (2010), okul yöneticilerinin değişime hazır olma durumlarını belirledikleri değişkenlere göre incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın verileri “Değişime Hazır Olma” ölçeği ile 31 okulda görev yapan 167 okul yöneticisinden toplanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, en fazla deneyime sahip grubun değişime hazır olmanın kararlılık boyutunda anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre okullarda katılımcı değişim uygulamalarının yapılması ve gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin değişim süreçlerine daha aktif katılımlarının sağlanması değişime hazır olmalarına katkıda bulunacağı sonucuna varılmıştır.

Levent (2016) gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarını belirli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden basit tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen 348 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Değişime Hazır Olma Ölçeği” aracılığı ile ele edilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle; öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına ilişkin algılarının cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, en son bitirilen okul, lisansüstü eğitim ve hizmet-içi eğitim alınıp alınmama durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmadığı saptanmıştır. Fakat, öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karacabey ve Bozkuş (2018), okul yöneticilerinin kaygı ve değişime hazır olma düzeylerini inceledikleri bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın verileri Adıyaman ilinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan 77 okul yöneticisinden elde edilmiştir. Araştırmada toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre; okul yöneticilerinin değişime hazır oldukları ve yönetici kaygı düzeylerinin olması gerekenden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tuğtekin ve diğerleri (2018), yaptıkları araştırmada Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersine ilişkin değişime hazır olma durumları, programlama öz-yeterlikleri ve öğretmenlik öz-yeterlikleri bağlamında ele alınarak çeşitli değişkenlere göre incelemiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 461 öğretmen ve öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Değişime Hazır Olma Ölçeği”, “Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; deneyimin, katılımcıların öğretmenlik öz-yeterlik algılarını etkilemediği ancak, değişime hazır olma durumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyetin veya mezun olunan okul türünün değişime hazır olma durumları üzerinde etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca cinsiyetin programlamaya ilişkin öz-yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu, buna göre basit programlama becerilerinde kadın ve erkek katılımcılar arasındaki fark azalırken karmaşık programlama becerileri söz konusu olduğunda erkek katılımcıların kadın katılımcılardan anlamlı derecede yüksek öz yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

2.2.2.1. Öğretmen öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalar

Klassen ve Chiu, (2010), öğretmenlerin kıdem tecrübeleri, öğretmenlerin özellikleri (cinsiyet ve öğretme düzeyi), öz-yeterlik alanları (sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretimsel stratejiler) arasındaki ilişkileri incelemeyi hedefledikleri bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yıllara dayanan tecrübeleri, her üç öz yeterlik alanı ile doğrusal olmayan ilişkiler kurmuştur. Mesleğin başlangıcından kariyerin ortalarına kadar artmış, daha sonra da düşüş göstermiştir. Kadın öğretmenlerin daha fazla iş yükü stresi yaşadığı, öğrenci davranışlarından daha fazla sınıf stresi ve daha düşük sınıf yönetimi öz yeterliği olduğu tespit edilmiştir. Daha fazla iş yükü stresi olan öğretmenler daha yüksek sınıf yönetimi öz-yeterliliğine sahipken, daha yüksek sınıf stresi olan öğretmenler öz-yeterliği daha düşük ve iş tatmini daha düşüktür. Küçük çocuklara eğitim verenler (ilkokul ve anaokullarında) sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı için daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahiptir.

Skaalvik ve Skaalvik (2014), öğretmen öz-yeterliği ve öğretmen özerkliğinin bağımsız olarak katılım, iş tatmini ve duygusal tükenme ile ilişkili olup olmadığını test eden bir çalışma yapmışlardır. İlköğretim okulunda ve ortaokulda görev yapmakta olan 2.569 Norveçli öğretmen, “Norveç Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği”, “Öğretmen Özerklik Ölçeği”, “Utrecht İş Bağlılığı Ölçeği”, “Öğretmen İş Tatmini Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri”ne yanıt vermişlerdir. Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmen özerkliğini ve öğretmen öz-yeterliliğinin; katılım, iş tatmini ve duygusal tükenmenin bağımsız belirleyicileri olduğunu ortaya koymuştur.

Mojavezi ve Tamiz (2012), yaptıkları çalışmada, öğretmen öz-yeterliliğinin öğrencilerin motivasyon ve başarıları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla, İran'ın dört farklı şehrinde seksen lise öğretmenleri ve yüz elli lise öğrencisi rastgele seçilmiştir. “Öğretmen Öz-yeterliği” ve “Öğrencilerin Motivasyonu” anketleri uygulanmıştır. Toplanan veriler ışığında, öğretmen öz-yeterliliğinin öğrencilerin motivasyonu ve başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Corkett, Hatt ve Benevides (2011), öğretmen öz-yeterliği, öğrenci öz-yeterliği ve öğrenci yeteneği arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğrencilerin öz yeterlikleri ve yetenekleri ile önemli ölçüde ilişkiliydi; ancak, öğrenci okuryazarlığının öz yeterliği, okuryazarlık yetenekleriyle ilişkili değildi. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin okuryazarlıklarına olan öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin okuryazarlık öz-yeterlikleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz-yeterliği, öğrencilerin öz yeterlik algılarıyla anlamlı şekilde ilişkilidir.

Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong ve Georgiou (2009); “Öğretmenlerin Öz Yeterlik Duygusu Ölçeği”nin geçerliliğini beş ortamda (Kanada, Kıbrıs, Kore, Singapur ve ABD) test etmek ve öğretmenin öz-yeterlik yapısının çeşitli öğretim koşulları arasında önemini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterliliğinin kültürel açıdan farklı ortamlar arasında geçerli bir yapı olduğuna ve öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin beş farklı zıtlıkta öğretmenlerin iş tatmini ile benzer bir ilişki gösterdiğine dair kanıtlar tespit edilmiştir.

Swan, Wolf ve Cano (2011), öğretmen öz-yeterliği konusundaki değişiklikleri gerçekleştirilen öğretim faaliyetinden, öğretimin üçüncü yılına kadar incelemeyi amaçladıkları bir çalışma yapmışlardır. Ohio Eyalet Üniversitesi'nden gelen tüm öğretmen adaylarına “Öğretmenler Öz Yeterlik Duygusu Ölçeği”ni öğretim faaliyetinin birinci, ikinci ve üçüncü yılının bitiminde uygulamışlardır. Katılımcılar, ilköğretim yılının sonundaki öğretmen öz-yeterliklerinin en düşük düzeyde olduğunu; üçüncü öğretim yılının sonundaki öğretmen öz-yeterliklerinin ise en yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Yada, Tolvanen, Malinen, Imai Matsumura, Shimada, Koike ve Savolainen (2019); Öğretmenlerin Öz-Yeterliklerinin (TSE) kapsamını ve kaynaklarını araştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. Araştırmalarında 261 Japon ve 1123 Finli öğretmen ile çalışmışlardır. Her iki ülkede de ustalık deneyimleri, Öğretmen Öz-Yeterliğine katkı sağlayan en önemli kaynak olarak tespit edilmiştir.

Tschannen -Moran ve Hoy (2007), öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının kaynaklarının rolünü araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmalarında, göreve yeni başlayan öğretmenler ve tecrübeli öğretmenlerin bulunduğu 255 kişilik grup ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, mevcut öğretim kaynakları ve kişilerarası destek gibi bağlamsal faktörlerin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında çok daha belirgin olduğu tespit edilmiştir. Ustalık deneyimlerinin fazla olduğu tecrübeli öğretmenler arasında bağlamsal faktörler öz-yeterlik inançlarında çok daha az önemli rol oynamıştır.

Skaalvik ve Skaalvik (2007), Norveçli Öğretmen Öz-Yeterlik ölçeğini geliştirdikleri bir çalışma yapmışlardır. Bununla birlikte, öğretmen öz yeterliği, algılanan kolektif öğretmen etkinliği, dış kontrol, zorlama faktörleri ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri de incelemiştir. Araştırmacılar, 244 ilkököl ve ortaoköl öğretmeninden veri toplamışlardır. Sonuç olarak, araştırmalar, öğretmen öz-yeterliliğinin çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmasını desteklemiştir. Öğretmen öz-yeterliği kavramsal olarak algılanan kolektif öğretmen etkinliği ve dış kontrolden ayırt edilmiş;

öğretmen öz-yeterliği, kolektif öğretmen etkinliği ve öğretmen tükenmişliği ile yakından ilişkili bulunmuştur.

2.2.2.2. Değişime hazır olma ile ilgili yapılan araştırmalar

Holt ve diğerleri (2007), yaptıkları çalışmada kurumsal bir değişime hazırlık durumunu ölçmek için araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Toplamda 900'den fazla kamu ve özel sektör çalışanları araştırmaya katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, değişime hazır olma durumunun, çalışanlar arasında önerilen bir değişikliği uygulamalarının, önerilen değişikliğin organizasyona uygun olduğu inançlarından etkilenen çok boyutlu bir yapı olduğu tespit edilmiştir.

Eby, Adams, Russell ve Gaby (2000), bir ulusal satış organizasyonunun değişime hazır olma durumlarını belirleyici bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, bireysel tutum ve tercihlerin, çalışma grubunun ve iş tutumlarının ve bağlamsal değişkenlerin değişime hazırlığın anlaşılmasında önem taşıdığı tespit edilmiştir.

Self, Armenakis ve Schraeder (2007), 500 telekomünikasyon firmasında örgütsel değişimin içerik, süreç ve bağlam değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar firma çalışanlarından nitel ve nicel veriler toplamışlardır. Toplanan veriler sonucunda, örgütsel değişimin, içerik ve süreç değişkeni üzerindeki etkisiyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, çalışanların bir örgütsel değişimi gerekli bulmaları, örgütsel desteklerden yani bağlam değişkeninden kaynaklandığını göstermektedir.

Armenakis ve diğerleri (2007), içerik, süreç ve bireysel farklılıkların örgütsel değişim çabaları üzerindeki bütünleştirici etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu amaçla, yeni bir birleşme sürecine dahil olan çalışanlardan veri toplanarak bireysel farklılıkları değişim içeriği, bağlamı ve süreç faktörleriyle bütünleştiren varsayımsal bir model test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular

sonucunda, değişim bağlamının bireysel farklılıklar ile değişim süreci ve içeriği arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini belirten bir modelin kabul edilmesine karar verilmiştir. Aynı şekilde, değişim içeriği ve süreç, değişim bağlamı ile örgütsel değişim taahhüdü arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Armenakis ve Harris (2009), son 30 yıldaki örgütsel değişim konusundaki araştırma ve uygulamalarımızı özetleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacı, önceki çalışmalarında ele aldıkları soruları üretme çabaları, bulguları ortaya koyan cevapları ve gelecekte yapacakları çalışmaların yönünü açıklamaktır. Yaptıkları çalışmaları altı başlık altında toplamışlardır. Bunlar: (a) değişim için değişim motivasyonlarının altında yatan beş temel inancın belirlenmesi; (b) değişim alıcısına değişim çabasına aktif katılımın üzerinde durulması; (c) tanının önemi; (d) değişime hazır olmanın önemi; (e) değişim süreci boyunca beş inancı etkilemeye yönelik stratejilerin belirlenmesi; ve (f) örgütsel değişime verilen tepkilerin değerlendirilmesi. Armenakis ve diğerleri gelecekte yapacakları beş çalışmanın da konularını şu şekilde oluşturmuşlardır: (a) değişim alıcı desteğini etkilemek için beş temel inancın göreceli önemini incelemek; (b) değişime duygusal tepkiler içermek üzere bilişsel değişim motivasyonu görüşümüzü genişletmek; (c) değişim alıcı özellikleri (düzenleme odağı gibi) ile örgütsel dönüşüme verilen tepkiler arasındaki ilişkiyi araştırmak; (d) örgütsel değişim sırasında içsel bağlamsal değişkenler (yerel değişim araçlarıyla ve iş arkadaşlarıyla ilişkiler) arasındaki ilişkiyi araştırmak ve (e) örgütsel değişimde etik üzerine odaklanmak.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel araştırmaların en temel amacı, değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamadaki önemli olguyu anlamamızı sağlamaktır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu nedenle bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inanç düzeyleri ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmeye çalışıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Bolu ili merkez ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Bolu ili Merkez ilçesinde 29 resmi ilkokul bulunmaktadır. Bu 29 ilkokul içerisinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 12 resmi ilkokul araştırma kapsamına alınmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacı verileri kolayca toplayacağı birey ve grupları tercih eder (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Belirlenen bu 12 ilkokulda 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde toplam 170 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 12 ilkokulda görev yapan 140 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir. Tablo 3.1’de sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	98	70
Erkek	42	30
Toplam	140	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 140 sınıf öğretmenin %70’i kadın, %30’u erkektir. Tablodaki cinsiyet dağılımına bakıldığında, araştırma sürecine katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

	Düzy	N	%
	1-5 yıl	16	11,40
	6-10 yıl	17	12,10
Mesleki Kıdem	11-15 yıl	25	17,90
	16-20 yıl	22	15,70
	21 yıl ve üzeri	60	42,90
	Toplam	140	100,00

Tablo 3.2’de çalışma grubunu oluşturan 140 sınıf öğretmenin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, %11,40’ının 1-5 yıl, %12,10’unun 6-10 yıl, %17,90’ının 11-15 yıl, %15,70’inin 16-20 yıl, % 42,90’ının ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3’de sınıf öğretmenlerinin mevcut okuldaki görev sürelerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.3. Sınıf öğretmenlerinin mevcut okuldaki görev sürelerine göre dağılımı

	Düzy	N	%
Mevcut Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	59	42,10
	6-10 yıl	26	18,60
	11-15 yıl	34	24,30
	16-20 yıl	12	8,60
	21 yıl ve üzeri	9	6,40
	Toplam	140	100,00

Tablo 3.3’de araştırma kapsamına alınan 140 sınıf öğretmeninin mevcut okuldaki görev sürelerine göre dağılımı incelendiğinde, %42,10’unun 1-5 yıl, %18,60’ının 6-10 yıl, %24,30’unun 11-15 yıl, %8,60’ının 16-20 yıl, %6,40’ının ise 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4’de sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.4. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı

	Düzy	N	%
Eğitim Durumu	Lisans	124	88,60
	Lisansüstü	16	11,40
	Toplam	140	100,00

Tablo 3.4 incelendiğinde, 140 sınıf öğretmeninin %88,60’ının lisans, %11,40’ının ise lisansüstü programdan mezun olduğu görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunun çoğunluğunu lisans programı mezunu sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Tablo 3.5’de sınıf öğretmenlerinin katılmış oldukları hizmet içi eğitim programı sayıları verilmiştir.

Tablo 3.5. Sınıf öğretmenlerinin katılmış oldukları hizmet içi eğitim programı sayıları

	Düzy	N	%
	1	6	4,30
	2	4	2,90
Hizmet İçi Eğitim	3	12	8,60
Programı Sayıları	4	15	10,70
	5 ve üzeri	103	73,60
	Toplam	140	100,00

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi, 140 sınıf öğretmeninin; %4,30’u 1, %2,90’ı 2, %8,60’ı 3, %10,70’i 4, %73,60’ı ise 5 ve üzeri hizmet içi eğitim programına katıldıklarını belirtmişlerdir. Tablo 3.5’e göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun 5 ve üzeri hizmet içi eğitim programına katılmış oldukları dikkat çekmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla iki ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği (TTSES)

Tschahnen – Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen 24 maddelik “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”nin (Teachers’ Sense of Efficacy Scale) Türkçeye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. Her alt boyut 8’er madde içermektedir. Ölçekte yer alan her bir madde için *8,9 çok yeterli; 6,7 oldukça yeterli; 5 biraz yeterli; 3,4 çok az yeterli ve 1,2 yetersiz* olmak üzere 9 dereceli likert tipi ölçekle kodlanmıştır. Bu ölçek orijinal şeklinde olduğu gibi 9 dereceli olarak kullanılmış, ancak analiz işlemleri yapılırken 5 dereceli ölçek ile karşılaştırılacağı için 5 dereceli olarak değerlendirilmiştir (Kaplıanoğlu,2014). 5 dereceli likert ölçeğine göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı aşağıda verilmiştir (bkz. Tablo 3.6.).

Bu ölçek için güvenilirlik ve doğrulayıcı faktör analizi ile Rasch yöntemi kullanılarak geçerlilik çalışması yapılmıştır. Türk öğretmen adayı örneklemini için geliştirilen Türkçe "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği"nin alt boyutlarına ilişkin yapılan güvenilirlik analizinde Alpha değerleri; öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik maddeleri için 0,82, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik maddeleri için 0,86, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik maddeleri için ,84 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bu araştırma için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0,95'tir. Ölçeğin ilk iki maddesi aşağıdaki gibidir:

1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?

Araştırmada öğretmen öz-yeterlik düzeylerine ilişkin alt problemlerin çözümlenmesi için elde edilen bulgular yorumlanırken Tablo 3.6 dikkate alınmıştır.

Tablo. 3.6. 5 dereceli likert ölçeğine göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı

Aralık	Seçenek
1,00 - 2,77	Yetersiz
2,78 - 4,55	Çok az yeterli
4,56 - 5,44	Biraz yeterli
5,45 - 7,22	Oldukça yeterli
7,23 - 9,00	Çok yeterli

3.3.2. Değişime hazır olma ölçeği

Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2010) tarafından geliştirilen "Değişime Hazır Olma" ölçeği değişime hazır olmaya ilişkin yurt dışında geliştirilmiş ölçekler (Bouckenooghe, Deos ve Von den Broeck, 2009) temel alınması ve alanyazın araştırmalarının incelenmesi ile geliştirilmiştir. Ölçek kararlılık boyutu, bilişsel boyut ve duygusal boyut olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin kararlılık boyutu 5 maddeden oluşurken; bilişsel boyutu 4; duygusal boyutu ise 3 maddeden oluşmuştur. Boyutların iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha) cinsinden hesaplanan güvenilirlik değerleri ise kararlılık, duygusal ve bilişsel boyutlarına yönelik olarak sırasıyla 0,87, 0,67, 0,87 olarak hesaplanmıştır (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010). Ölçekte yer alan her bir

madde *Tamamen Katılıyorum* (5), *Katılıyorum* (4), *Kararsızım* (3), *Katılmıyorum* (2) ve *Hiç Katılmıyorum* (1) olmak üzere 5 dereceli likert tipi ölçekle değerlendirilmektedir. 5 dereceli likert ölçeğine göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı ise aşağıda gösterilmektedir (Kaplanoğlu, 2014; bkz. Tablo 3.7). Ölçeğin bu araştırma için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,83'tür. Ölçeğin ilk iki maddesi aşağıdaki gibidir:

1. Değişimi yenileyici bulurum.
2. Değişim, işimi daha iyi yapmama yardımcı olacaktır.

Araştırmada değişime hazır olma durumlarına ilişkin alt problemlerin çözümlenmesi için elde edilen bulgular yorumlanırken Tablo 3.7 dikkate alınmıştır.

Tablo 3.7. 5 dereceli likert ölçeğin aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı

Aralık	Seçenek
1,00 - 1,80	Çok düşük
1,81 - 2,60	Düşük
2,61 - 3,40	Orta
3,41 - 4,20	Yüksek
4,21 - 5,00	Çok yüksek

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, araştırma etiğine uygunluğu açısından Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından incelenerek kabul edilmiştir (bkz. Ek-1). Daha sonra araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine ölçme araçlarını uygulayabilmek için MEB ve Bolu Valiliği'nden gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek-2). Araştırmanın verileri, 2018-2019 öğretim yılı Bahar yarıyılında Bolu ili Merkez ilçesinde bulunan 12 resmi ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerine (1.2.3.4. sınıf düzeylerinde toplam 140 öğretmen) araştırmacı tarafından araştırmayla ilgili gerekli açıklamalar yapılarak toplanmıştır. Ölçme araçlarının sınıf öğretmenlerine uygulanmasında gönüllülük esası temel alınmış bu nedenle de araştırma kapsamına alınan 12 ilkokulda görev yapan 170 sınıf öğretmeninden 140'ı araştırmaya katılmaya istekli olmuştur. Uygulama, 3 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. İki ölçme aracının bir

öğretmene uygulama süresi ise yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Uygulama sonrasında öğretmenlere araştırmaya katılımları için teşekkür edilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve değişime hazır olma ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla öncelikle elde edilen verilerin normallik dağılımlarına bakılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz işlemi sonucunda elde edilen verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşıldığı için araştırmada parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır (bkz. Ek-5). Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerini ve değişime hazır olma durumlarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyi ve değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada alt amaçları doğrultusunda belirlenen değişkenlere ile öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ve değişime hazır olma durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinden ölçme araçları aracılığıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bu bulgular ışığında yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin bulgular

		N	\bar{x}	SS
Sınıf Yönetimi	3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	140	7,00	1,30
	5. Öğrenci davranışlarıyla ilgi beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	140	7,20	1,16
	8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	140	7,17	1,58
	13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	140	7,15	1,23
	15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	140	7,05	1,17
	16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	140	6,95	1,17
	19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	140	6,91	1,58

	21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	140	6,97	1,48
	Genel ağırlıklı aritmetik ortalama		7,05	,99
Öğrenci katılımı	1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	140	6,40	1,45
	2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	140	6,85	1,16
	4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	140	6,85	1,30
	6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	140	7,79	,97
	9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	140	7,22	1,25
	12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	140	7,01	1,33
	14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	140	6,77	1,42
	22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	140	7,00	1,39
	Genel ağırlıklı aritmetik ortalama		6,93	,90
Öğretim Stratejileri	7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	140	7,24	,97
	10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	140	7,33	1,01
	11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	140	7,18	1,10
	17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	140	6,90	1,37
	18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	140	7,00	1,37
	20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	140	7,22	1,16
	23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	140	7,15	1,29
	24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	140	6,92	1,49
	Genel ağırlıklı aritmetik ortalama		7,12	,98
	TOPLAM		7,03	,89

Tablo 4.1. de görüldüğü gibi, ölçeğin tümüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı ($\bar{x} = 7,03$) tür. Buna göre çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik inanç düzeylerinin oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin

aldıkları puanlar incelendiğinde, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik alt boyutunda ($\bar{x}=7,05$) oldukça yeterli, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik alt boyutunda ($\bar{x}=6,93$) oldukça yeterli ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik alt boyutunda da ($\bar{x}=7,12$) oldukça yeterli düzeyde oldukları görülmektedir.

Tablo 4.1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri bakımından en düşük “öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik alt boyutunda ($\bar{x}=6,93$)”, en yüksek ise “öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik alt boyutunda ($\bar{x}=7,12$)” puan aldıkları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inancının daha yüksek olmasının nedeni, diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak sınıf öğretmenlerinin dört yıl boyunca öğrencileriyle birlikte olmaları nedeniyle onları bireysel özelliklerine göre çok iyi tanıyarak sınıfına uygun strateji, yöntem ve teknik belirleyerek öğretim yapabilmeleri olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin %42,9’u 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir (bkz.Tablo 3.2). Buna göre sınıf öğretmenleri, uzun yıllar eğitim vermiş olmanın tecrübesiyle birlikte kendilerini öğretim stratejilerini planlama ve uygulama konularında yeterli bulduklarından dolayı öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inançları yüksek olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.1’de, Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik alt boyutuna ait puanın ($\bar{x}=6,93$), öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik alt boyutunun puanı ($\bar{x}=7,12$) ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik alt boyutunun puanından ($\bar{x}=7,05$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bun göre ölçeğin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik alt boyutunun maddeleri incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin çalışılması zor öğrencileri derse katma ve motivasyonlarını arttırma, başarıya olan inançlarını geliştirme, öğrenmeye değer vermelerini sağlama, yaratıcılıklarını geliştirme ve veli ile işbirliği kurma gibi durumlarda kendilerini daha az yeterli gördükleri söylenebilir.

Benzer (2011) de, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada

paralel bulgulara ulaşmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenler en yüksek öz-yeterliğe ($\bar{x}=7,39$) öğretim stratejilerinde sahip iken, en düşük öz-yeterliğe ($\bar{x}=6,78$) öğrenci katılımında sahiptir. Bir diğer benzer sonuç olarak da Gençtürk'ün (2008) çalışması gösterilebilir. Gençtürk (2008) "İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemesi" adlı çalışmasında öğretmenler en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{x} =7,15$) öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlikte sahip iken en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{x} =6,65$) öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlikte sahiptir. Kasap (2012), "Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin toplam öz-yeterlik puanının ($\bar{x} =6,67$) oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin değişime hazır olma durumları ne düzeydedir?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin değişime hazır olma durumlarını belirlemek için uygulanan Değişime Hazır Olma Ölçeğinin tümü ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Değişime Hazır Olma Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına ilişkin bulgular

		N	\bar{x}	SS
Bilişsel	1. Değişimi yenileyici bulurum.	140	4,30	,67
	2. Değişim işimi daha iyi yapmama yardımcı olacaktır.	140	4,17	,64
	4. Okulumda değişim faaliyetlerini görmeyi arzu ederim.	140	4,29	,56
	5. Önerilen değişimler genellikle kurumda daha iyiyi yakalamak içindir.	140	4,12	,70
	Genel ağırlıklı aritmetik ortalama		4,22	,52
Duygusal (Ters)	3. Değişim genellikle hoşuma gitmez.	140	4,04	,98
	7. Değişim çalışma şevkimi kırar.	140	4,07	,00
	10. Değişim genellikle bana huzursuzluk verir.	140	3,93	,08
	Genel ağırlıklı aritmetik ortalama		4,01	,84
Kararlılık	6. Kendimi değişim sürecine adanmak isterim.	140	3,82	,85
	8. Değişim işimde daha fazla gayret etmem yönünde teşvik edicidir.	140	3,99	,78
	9. Değişim sürecinin başarısı için elimden geleni yapmak isterim.	140	4,17	,60
	11. Yapılan değişimleri uygulamaya çalışırım.	140	4,10	,69
	12. Değişim okulumdaki eksikliklerin giderilmesine yardımcı olur.	140	4,12	,57
	Genel ağırlıklı aritmetik ortalama		4,04	,53
TOPLAM			4,09	,46

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, ölçeğin tümüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı ($\bar{x}=4,09$)’dur. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin değişime hazır olma durumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin Değişime Hazır Olma Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanlar incelendiğinde, bilişsel boyutta değişime hazır olma durumları ($\bar{x}=4,22$) çok yüksek, duygusal boyutta değişime hazır olma durumları ($\bar{x}=4,01$) yüksek ve kararlılık boyutunda değişime hazır olma durumları ise ($\bar{x}=4,04$) yüksek düzeydedir. Buna göre, değişime hazır olmanın en yüksek düzeyde olduğu alt boyut bilişsel boyut iken; en düşük düzeyde olduğu alt boyutun duygusal boyut olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda Değişime Hazır Olma Ölçeğinin maddelerinden yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin bilişsel boyut bağlamında; değişimi yenileyici buldukları, görevlerini yerine getirmede değişimi yardımcı olarak gördükleri söylenebilir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin, değişim faaliyetlerini çalıştıkları kurumlarda daha çok görmeyi arzu ettikleri ve değişim girişimlerinin kurumları

iyileştirici yönde olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Kararlılık boyutu bağlamında; kendilerini değişim sürecine adanmak istedikleri ve değişimi teşvik edici olarak gördükleri söylenebilir. Duygusal boyut bağlamında ise; değişimin daha iyi çalışmalarına olanak sağladığı ve memnuniyet kattığı ifade edilebilir.

Araştırmanın bulguları Gılıç'ın (2015) araştırmasında ortaya çıkan sonuçlar ile örtüşmektedir. Gılıç (2015), öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarını alt boyutlara göre incelediğinde bilişsel boyutun en yüksek ortalama değere sahip olduğunu ($\bar{x}=4,10$), en düşük ortalama değere ise kararlılık boyutunda sahip olduğunu ($\bar{x}=3,90$) tespit etmiştir. Benzer şekilde Zayim (2010), yapmış olduğu araştırmasında da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel olarak değişime hazır oldukları sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki nedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 4.3. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiye ait bulgular

	N	r	p
Öğretmen öz-yeterliği	140	,423	,000
Değişime hazır olma			

* $p>,05$

Yapılan analizler sonucunda Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmen öz-yeterliği ile değişime hazır olma değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\rho=,423$, $p<0.01$).

Tuğtekin ve diğerlerinin (2018) bilişim teknoloji öğretmen ve öğretmen adaylarının değişime hazır olma ve öz-yeterlik durumlarını inceledikleri araştırmanın bulguları bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada, aktif olarak öğretmenlik görevi yapmayan bilişim teknoloji öğretmen ve öğretmen adaylarının; değişime hazır olma durumları ile programlamaya ilişkin öz-yeterlik algıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki saptanırken, aktif olarak öğretmenlik görevi yapan bilişim teknoloji öğretmenlerinin ise değişime hazır olma durumları ile programlamaya ilişkin öz-yeterlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin yeniliklere daha fazla açık oldukları, değişime karşı da daha çok istekli oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin çevrelerinde gerçekleşen değişimlere daha kolay uyum sağladığı ve daha az kaygı yaşadığı ifade edilebilir. Bu nedenle bu araştırmada da saptandığı gibi, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olması ile değişime hazır olma durumlarının birbirini olumlu yönde etkilediği belirtilebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Buna ilişkin yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre U-testi sonucu

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kadın	98	68,38	6701,00	1850,000	,344
Erkek	42	75,45	3169,00		

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki kadın ve erkeklerin öğretmen öz-yeterliği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$U=1850,000$, $z=-0,947$, $p<0,05$]. Bir başka söylemle, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir. Bu sonuç, daha önce öğretmen öz-yeterliğinin cinsiyet

değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran pek çok çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Yaman ve diğerleri, 2005; Gencer ve Çakıroğlu, 2007; Berkant ve Ekici, 2007; Ekici, 2008; Uzel, 2009; Gençtürk ve Memiş, 2010; Telef, 2011; Yıldırım, 2011; Kasap, 2012; Barut, 2015; Özcan, 2017; Tutkun, 2017; Tuğtekin ve diğerleri, 2018). Benzer olarak Uzel (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dile yönelik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan bu ve yukarıda verilen benzer araştırma bulgularının aksine, Başer ve diğerleri (2005), Özenoğlu Kiremit (2006), Özdemir (2008), Çapri ve Çelikkaleli, (2008), Durdukoca (2010), Karademir (2012), Yeşilyurt (2013) ve Bulduklu (2014) tarafından yapılan araştırmalarda ise, öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2008), sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, cinsiyetin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin öz-yeterlik inançları, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Benzer olarak Durdukoca (2010) da, sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşırken; bu kez öz-yeterlik algısı erkek öğrencilerin lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen öz-yeterlik inançları kıdeme göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya cevap aramak üzere yapılan analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen öz-yeterlik inançlarının kıdeme göre Chi-square testi sonucu

	N	χ^2	Sd	p
Kıdem	140	2,517	4	,642

*p>,05

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik toplam puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$\chi^2=2,517$, Sd=4, p>0,05]. Alanyazında bu bulguyla örtüşen araştırmalar bulunmaktadır. Karademir’in (2012) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin öğrenme nesnesi tasarlama ve seçme öz-yeterlik algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Barut’un (2015) fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada ölçeğin yalnızca bir alt boyutunda kıdeme yönelik farklılık bulunmuş, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tuğtekin ve diğerlerinin (2018) çalışmasında da bu araştırma bulgusu ile benzerlik gösteren öğretmen öz-yeterlik inançlarının kıdeme göre değişmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bu bulgunun aksine, öz-yeterlik ile kıdem arasında anlamlı farklılığın ortaya çıktığı çalışmalar da bulunmaktadır. Gençtürk ve Memiş (2010), Kasap (2012), Benzer (2011), Bulduklu (2014), genel öz-yeterlik algılarının kıdeme göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Genel bir algı olarak, öğretmenlerin tecrübeli olmaları onların mesleki anlamda kendilerine daha fazla güven duymalarına olanak sağlamaktadır. Ancak bu araştırmanın bulguları göstermiştir ki, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını mesleki kıdemleri etkilememektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları süre ne olursa olsun mesleklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının oldukça iyi olduğunu düşündükleri söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin değişime hazır olma durumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Değişime hazır olma durumunun cinsiyete göre U-testi sonucu

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	98	72,25	7080,50	1886,500	,434
Erkek	42	66,42	2789,50		

*p>,05

Tablo 4.6 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin değişime hazır olma toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [U=1886,500, z=-0,783, p<0,05]. Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren bu araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren araştırmalara rastlamak mümkündür (Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010; Gılıç, 2015; Tuğtekin ve diğerleri; 2018). Helvacı ve Kıcıroğlu (2010), öğretmenlerin, ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Gılıç’ın (2015) araştırmasında da bu araştırmayı destekler nitelikte öğretmenlerin değişime hazır olma durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Tuğtekin ve diğerlerinin (2018) yaptığı araştırmada, bilişim teknoloji öğretmenleri ile öğretmen adaylarının değişime hazır olma durumlarına ait toplam puanlarının, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda cinsiyetin, sınıf öğretmenlerinin değişime hazır olma durumlarında farklılık oluşturabilecek bir değişken olarak nitelendirilemeyeceği söylenebilir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, öğretmenlik mesleğini yapma ve değişime hazır olma bağlamında etkili olmamasının beklendiği ifade edilebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin değişime hazır olma durumları kıdeme göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Buna ilişkin yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Değişime hazır olma durumunun kıdeme göre Chi-square testi sonucu

	N	χ^2	Sd	p
Kıdem	140	2,294	4	,682

*p>,05

Tablo 4.7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin değişime hazır olma toplam puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$\chi^2=2,294$, Sd=4, p>0,05]. Araştırma bulgusuna paralel olarak, Gılıç (2015) da gerçekleştirdiği çalışmasında, benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yaptığı çalışmada, öğretmenlerin değişime hazır durumları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamıştır. Fakat araştırma bulgusu ile örtüşmeyen bir bulguya ulaşan Kondakçı ve diğerleri (2010), okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarını okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okulun büyüklüğü bağlamında incelediği çalışmalarında, okul yöneticilerinin kıdemleri ile değişime hazır olma tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulgularından yola çıkarak; değişime hazır olma durumu ile ilgili olarak genelgeçer bir algı olan, göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha enerjik ve istekli olduğu düşüncesinin tam olarak gerçekler ile örtüşmediği söylenebilir. Uzun yıllardır öğretmenlik görevini yerine getirmekte olan sınıf öğretmenlerinin de genç öğretmenler kadar değişime hazır oldukları ifade edilebilir. Araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulduğu bölümde de tartışıldığı gibi, öğretmenlerin sahip olmaları gereken genel yeterlikler arasında gelişmelere açık olma yer almaktadır. Bunu, öğretmenin kıdemi ne kadar olursa olsun öğretmenlik mesleğini icra ettiği sürece, değişim ve gelişmelere açık ve hazır olan, öğrenmeye istekli ve kendini sürekli geliştiren bir tutum sergilemesi gerektiği şeklinde de açıklamak mümkündür. Özellikle bir toplumun geleceğini

oluşturacak bireylerini yetiştirmekle sorumlu öğretmenlerin zaman içinde mesleki kıdemlerinin artması, onların değişimlere ayak uydurma ve benimseme konusundaki istekliliklerini azaltmamalı ve çabalarını da olumsuz yönde etkilememelidir.



V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular ile ilgili ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerinin, aritmetik ortalama puanlarına bakıldığı zaman oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” alt boyutları açısından incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri boyut “öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik” boyutu iken, en az yeterli gördükleri boyutun ise “öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik” boyutu olduğu belirlenmiştir.

2. Sınıf öğretmenlerinin, değişime hazır olma durumlarının aritmetik ortalama puanlarına bakıldığı zaman yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Değişime Hazır Olma Ölçeği” alt boyutları açısından incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin değişime en yüksek düzeyde hazır oldukları boyut “bilişsel boyut” iken, değişime en düşük düzeyde hazır oldukları boyut “duygusal boyut” olarak tespit edilmiştir.

3. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile değişime hazır olma durumları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

5. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerinin kıdeme göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

6. Sınıf öğretmenlerinin, değişime hazır olma durumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

7. Sınıf öğretmenlerinin, değişime hazır olma durumlarının kıdeme göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilere, uygulamaya yönelik ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler başlıkları altında yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Eğitim sistemi değişim olgusu ile bütünlük içerisinde. Sınıf öğretmenlerini değişime hazır hale getirmek de sistemin iyi çalışmasına katkı sağlayacaktır. Bu sebeple öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inancı düşük olan sınıf öğretmenleri tespit edilerek onların öz-yeterlik inançlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Böylelikle sınıf öğretmenlerin değişime hazır olma durumları da artırılabilir.

2. Eğitim sistemindeki değişim faaliyetlerinin kalıcı ve verimli olması için yapılacak değişikliklerde MEB başta olmak üzere ilgili birimler öğretmenlerin de fikirlerini almaya yönelik çalışmalar yapabilirler. Böylece öğretmenler, sürece dahil edilerek değişime daha fazla hazır hale getirilebilir.

3. Bu araştırmada tartışıldığı ve ortaya konduğu gibi, öğretmenlerin nitelikli bir eğitim-öğretim gerçekleştirebilmeleri için mesleki öz-yeterlik inançlarının yüksek olması son derece önemli ve gereklidir. MEB göreve yeni başlayan öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinde onları geliştirecek birçok çalışmanın yanında öğretmen öz-yeterlik inançlarını da geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırma küçük ölçekli bir ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemeye yönelik yapılmıştır. Türkiye’deki sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla örneklemi daha büyük araştırmalar planlanabilir.

2. Alanyazın incelemesi sonucu Türkiye’de henüz yeterince çalışılmamış olduğu görölen ve bu araştırmanın bir diğer konusunu oluşturan “değişime hazır olma”, özellikle sınıf öğretmenlerine yönelik olarak farklı illerde hem resmi hem de özel okullar kapsamında araştırılarak bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.

3. Bu araştırmada sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarla sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik inancı ile değişime hazır olma durumları belirlenmeye çalışılabilir. Elde edilecek bulgular, öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının mesleki öz –yeterlik inançlarını güçlü bir şekilde oluşturulabilecek ve değişim ve gelişimlere açık ve benimseyici tutum geliştirerek yetişmelerini sağlayacak çalışmalar yapılmasına ilham verebilir.

4. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma konusundaki algı ve düşüncelerini belirlemeye ve daha derinlemesine bilgiler elde etmeye imkan verecek nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-200.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3).
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., Umay, A., ve Aysun, U. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “Bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği” çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8.
- Akkuş, M. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-liderlikleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlik alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Algan, C. E. (2006). *Özel Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Bilgi Teknolojileri Kullanımı Öz-Yeterlikleri Ve Derslerinde Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altuğ, A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Altun, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öz-yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi: Elazığ ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 93.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G. (2009). Reflections: Our journey in organizational change research and practice. *Journal of change management*, 9(2), 127-142.
- Armenakis, A. A., Bernerth, J. B., Pitts, J. P., and Walker, H. J. (2007). Organizational change recipients' beliefs scale: Development of an assessment instrument. *The Journal of applied behavioral science*, 43(4), 481-505.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., and Feild, H. S. (1999). Making change permanent: A model for institutionalizing change interventions. *Research in organizational change and development* 12, 97- 128.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., and Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human relations*, 46(6), 681-703.
- Arslan, M. M., ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 89-106.
- Aston, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aşkar, P., Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan?* 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı.
- Ataünal, A., Özsoy H. İ. (2001). *Nasıl bir insan ve nasıl?* 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı.
- Aydın, Y. Ç., Uzuntiryaki, E., Temli, Y., ve Tarkın, A. (2013). Özyeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12(3), 749-758.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişimin süreci ve okul personeli. *GAU J. Soc. & Appl. Sci*, 3(5), 13-24.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71 – 81). New York: *Academic Press*. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: *Academic Press*, 1998). <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>. 18.04.2019 tarihinde erişildi.

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York, NY, US: Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf. 21.05.2019 tarihinde erişildi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>. 12.06.2019 tarihinde erişildi.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, NY, US: Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf. 22.04.2019 tarihinde erişildi.
- Bandura, A.(1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0146640278900024>. 22.04.2019 tarihinde erişildi.
- Bandura, A.,ve Wessels,S. (1994). *Self-efficacy*. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>. 15.05.2019 tarihinde erişildi.
- Barut, L. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Başaran, İ. E. (1999). *Eğitime Giriş*. Ankara: No:17-1.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Berkant, H. G., Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.

- Bernert, J. (2004). Expanding our understanding of the change message. *Human Resource Development Review*, 3(1), 36-52.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K., Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (2), 197-210.
- Bodur, E. (2019). *Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlikleri ile etkileşimli tahtaya yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulduklı, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükkaragöz, S. S., Çivi, C.(1999). *Genel öğretim metodları*. 9. Baskı. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., ve Özer, N. (2015). School administrators' tendencies towards change. *Elementary Education Online*, 14(2), 634-646.
- Corkett, J., Hatt, B., and Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65-98.
- Corkett, J., Hatt, B., and Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65-98.

- Çakmak, M. (2001). Etkili öğretimin gerçekleşmesinde öğretmenin rolü. *Çağdaş Eğitim*, 274, 22-26.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (9)36, 536-557.
- Çalık, T. (2009). "Eğitim bilimi ile ilgili bazı temel kavramlar. L. Küçükahmet (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş*. Yedinci Baskı. Ankara. Nobel Yayıncılık, s. 15-21.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç A., ve Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4),1-16.
- Çalışkan, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers readiness for organizational change and resilience*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, Ö. (2017). *Experimental exploration of attitude change: A path model of cognitive dissonance, resilience, and readiness for organizational change among prospective teachers*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çapri, B., Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çetinkanat, A. C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumunu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, İ. (2005). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 81-93.
- Çibir, A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ile öğrencilerin fen dersi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Çiftçi, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaşturmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çobanoğlu, Ü. (2006). *Öğretmenlerin örgütsel değişmeyi destekleyici yönetici davranışlarının sıklığına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *HAYEF: Journal of Education*, 2(1), 63-77.
- Dembo, M. H., and Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The elementary school journal*, 86(2), 173-184.
- Demircan, U. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1),18-34.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Duban, N. Y., Gökçakan, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve fen öğretimine yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 267-280.
- Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),69-77.
- Dursun, G. (2002). Ekonomik postmodernlik: Üretim enformatikleşmesi ve bilgi. "II.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi"nde sunulan bildiri. Kocaeli Üniversitesi. http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=254. 15.06.2019 tarihinde erişildi.

- Eby, L. T., Adams, D. M., Russell, J. E., and Gaby, S. H. (2000). Perceptions of organizational readiness for change: Factors related to employees' reactions to the implementation of team-based selling. *Human relations*, 53(3), 419-442.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erkoç, K. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill. https://www.academia.edu/3642866/How_to_Design_and_Evaluate_Research_in_Education. 18.05.2019 tarihinde erişildi.
- Gencer, A. S., Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher education*, 23(5), 664-675.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gençtürk, A., Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Gökçe, F. (2005). Bir değişim aracı olarak güç analizi tekniği ve eğitimsel değişimin yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 327-354.

- Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction: theory into practice* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. https://mudarwan.files.wordpress.com/2015/08/learning-instruction-theory-into-practice-6th-edition-margaret_e-_gredler_2009.pdf. adresinden 10.05.2019 tarihinde erişildi.
- Guskey, T., Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Güçlü, N. (2009). Türk Milli Eğitim Sistemi. L. Küçükahmet. (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş*. Yedinci Baskı. Ankara. Nobel Yayıncılık, s. 256-276.
- Güçlü, N., Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 240-254.
- Helvacı, M. A., Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazırbulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-30.
- Hesapçıoğlu, M. (2001). *Postmodern Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., and Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of applied behavioral science*, 43(2), 232-255.
- Ilgaz, G., Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. Yüzyılda öğretmen yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 58, 55-57.
- İnandı, Y., Tunç, B., ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), 275-294.
- İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ve mesleki tutumları (Rize ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Jack Walker, H., Armenakis, A. A., and Bernerth, J. B. (2007). Factors influencing organizational change efforts: An integrative investigation of change content, context, process and individual differences. *Journal of Organizational Change Management*, 20(6), 761-773.

- Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaçar, T., Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, 16(4).
- Kandemir, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa İlindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (64), 131-150.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çöme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı*, 16-18.
- Karacabey, M. F., Bozkuş, K. (2018). Okul yöneticilerinin kaygı ve değişime hazır olma düzeyleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 245-251
- Karademir, T. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme nesnesi öz-yeterlilik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagözoğlu, G. (2005). Eğitim sistemimizde reform çalışmalarına genel bakış, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri*. Kayseri Erciyes Üniversitesi.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kayasandık, A. E. (2017) Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının algılanan örgütsel destek ile ilişkisi: Samsun'da bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science*, 5(54), 511-527.

- Kaynak, H. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlikleri ile müzik yeteneğine yönelik öz yeterliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılırmak, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz-yeterlik inançları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., ve Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://psycnet.apa.org/record/2010-15712-016>. 7.05.2019 tarihinde erişildi.
- Kondakçı, Y., Zayim, M., ve Çalışkan, Ö. (2013). Değişime Hazır Olma Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 23-35.
- Kondakçı, Y., Zayim, M., ve Çalışkan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-175.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Korkut, K., Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kotter, John. (1999). *Değişimi yönetmek: Dönüşüm çabaları neden başarısız kalıyor?* Harvard Business Review. Değişim. (Çev: Meral TUzel). İstanbul:MESS Yayıncılık. s.II-29.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). *Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi*. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Küpeli, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 117-134.
- Lewandoswki, K. H. L. (2005). *A study of the relationship of the teachers' self-efficacy and the impact of leadership and Professional development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indana University of Pennsylvania. <https://knowledge.library.iup.edu/etd/> adresinden 17.05.2019 tarihinde erişildi.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü, Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_Öğretmenlik_mesleği_genel_yeterlikleri.pdf 21.06.2019 tarihinde erişildi.
- Mojavezi, A., Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3),483-491.
- Oğuz, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2),1-14.
- Oktay, A. (2001). *21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim*. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Özcan, C. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilköğretim bölümlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özdemir, S., Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(2), 54-63.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Öztürk, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>.13.04.2019 tarihinde erişildi.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. içinde F. Pajares, & T C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (ss. 339-367). Greenwich, CT: Information Age. [F Pajares - Self-efficacy beliefs of adolescents, 2006 - books.google.com] adresinden 17.04.2019 tarihinde erişildi.
- Pajares, F., Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Pehlivan-Aydın, İ. (2002). *Alternatif okullar*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*,27(1),11-25.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekaları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation, *Educational Psychologist*, 26(2), 207-231.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (Çeviri Editörü: Dr. Muzaffer Şahin), 5. Baskıdan çeviri, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Seçer, F. (2011) *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaşturmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Self, D. R. (2007). Organizational change—overcoming resistance by creating readiness. *Development and learning in organizations: An international journal*, 21(5), 11-13.
- Self, D. R., Armenakis, A. A., and Schraeder, M. (2007). Organizational change content, process, and context: A simultaneous analysis of employee reactions. *Journal of change management*, 7(2), 211-229.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77.
- Sökmen, Y (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sönmez, V. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Swan, B. G., Wolf, K. J., and Cano, J. (2011). Changes in teacher self-efficacy from the student teaching experience through the third year of teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1),91-108.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Tschannen – Moran, M., Woolfolk Hoy, A., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202 – 248.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tuğtekin, U., Tuğtekin, E. B., ve Dursun, Ö. Ö. (2018) Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Değişime Hazır Olma ve Öz Yeterlik Durumlarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1200-1221.
- Tutkun, B. (2017). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Uzel, A. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dil yönelik özyeterlilik algularının ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage Publications. https://www.researchgate.net/publication/257397559_Sensemaking_in_organizations_by_Karl_E_Weick_Thousand_Oaks_CA_Sage_Publications_1995_231_pp adresinden 16.04.2019 tarihinde erişildi.
- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation science*, 4(1), 67.
- Witcher, L. A., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., Witcher, A. E., Minor, L. C., and James, T. L. (2002). Relationship between Teacher Efficacy and Beliefs about Education among Preservice Teachers.
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O. P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., and Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81, 13-24.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B. ve Yıldız, N. (14-16 Kasım 2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

- Yenilmez, K., Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(25), 177-198
- Yiğitbaş, Ç., Yetkin, A. (2003). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin öz yeterlilik-yeterlik düzeyinin değerlendirilmesi. *ÇÜ Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 7(1), 6-13.
- Yorgancı, A. E. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yüksel, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselci/toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının öz yeterlik inançlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zayim, M. (2010). *Investigating the relationship between primary and secondary level public school teachers' readiness for change and perceived organizational trust*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.




EK-1. Etik Kurul İzni

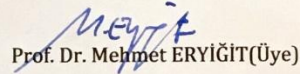
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

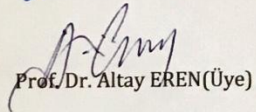
Seher DEMİRHAN
 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimler Enstitüsü
 Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sayın **Seher DEMİRHAN,**

“Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlik Algıları İle Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki” İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/78) kurulumuzun 26.02.2019 tarihli ve 2019/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

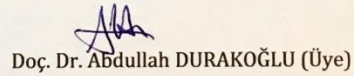

 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

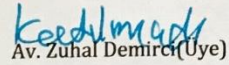

 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


 Av. Zühal Demirci (Üye)

EK-2. Milli Eğitim İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.5923526
Konu : Araştırma İzni Oluru
(Seher DEMİRHAN)

21/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığının 22.08.2017 tarih ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi.
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Eğitim Bilimleri Enstitüsü) 15.03.2019 tarih ve 2787 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Seher DEMİRHAN' ın, "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları İle Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekindeki 13 okulda görev yapan öğretmenlere uygulama yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, kodlama yöntemi kullanılarak, eğitim öğretimin aksatılmadan, ilgi (a) genelge doğrultusunda yapılması müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/03/2019

Çağlayan KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
İlgi (b) yazı ve ekleri (20 sayfa)

Adres: Aktaş mah. Şehit Güven Keskin cad. No:20 Merkez/BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme14@meh.gov.tr

Bilgi için: Hilal AKÇALI
Tel: 0 (374) 280 14 43
Faks: 0 (374) 280 14 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9364-1f3f-318e-a664-7416 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Kullanım İzni

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ									
	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9



ben



alıcı: capa@metu.edu.tr

12 Nis [Ayrıntıları göster](#)

Merhaba Yeşim Hocam. Ben Seher İnci, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda uyarlamasını yaptığınız Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinizi kullanabilir miyim?

İyi çalışmalar dilerim...



ben



alıcı: capa@metu.edu.tr

13 Nis [Ayrıntıları göster](#)



Yesim Capa



alıcı: ben

13 Nis [Ayrıntıları göster](#)

Merhaba,

Olcegi kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Olcekle ilgili bilgiye <https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/> adresinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.
Yesim Capa Aydın

EK-4. Değişime Hazır Olma Ölçeği ve Kullanım İzni

	Aşağıdaki ifadelere katılma dereceniz istenmektedir.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Değişimi yenileyici bulurum.	()	()	()	()	()
2.	Değişim, işimi daha iyi yapmama yardımcı olacaktır.	()	()	()	()	()
3.	Değişim genellikle hoşuma gitmez.	()	()	()	()	()
4.	Okulumda değişim faaliyetlerini görmeyi arzu ederim.	()	()	()	()	()
5.	Önerilen değişimler genellikle kurumda daha iyiyi yakalamak içindir.	()	()	()	()	()
6.	Kendimi değişim sürecine adanmak isterim.	()	()	()	()	()
7.	Değişim çalışma şevkimi kırar.	()	()	()	()	()
8.	Değişim işimde daha fazla gayret etmem yönünde teşvik edicidir.	()	()	()	()	()
9.	Değişim sürecinin başarısı için elimden geleni yapmak isterim.	()	()	()	()	()
10.	Değişim genellikle bana huzursuzluk verir.	()	()	()	()	()
11.	Yapılan değişimleri uygulamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
12.	Değişim okulumdaki eksikliklerin giderilmesine yardımcı olur.	()	()	()	()	()



ben



alıcı: Merve

11 Nis [Ayrıntıları göster](#)

Merhaba Merve Hocam. Ben Seher İnci, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Yüksek Lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda hazırlamış olduğunuz Değişime Hazır Olma ölçeğinizi kullanabilir miyim?



MZK Gmail



alıcı: ben

11 Nis [Ayrıntıları göster](#)

Seher merhaba,

Oncelikle calismanda basarilar dilerim. Olcegimizi makalesine atifta bulunmak kosuluyla calismanda kullanabilirsin. Olcekle ilgili baska sorularin olursa lutfen iletisim kurmaktan cekinme. Bu arada olcegin son halini ekte iletiyorum. Boyutlar ve ters puanlanmasi gereken maddeler belirtilmis durumda.

Sevgiler,

Merve Zayim-Kurtay



EK-5. Ölçeklerin Normallik Analizleri

Ölçeklerin normallik analizi

Değişken	Tür	Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği		Değişime Hazır Olma Ölçeği	
		Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Cinsiyet	Kadın	-,230	1,836	,264	,425
	Erkek	-,812	2,128	,353	-,701
Kıdem	1-5 yıl	,591	-,349	-,435	,102
	6-10 yıl	,656	,774	,418	-,784
	11-15 yıl	,473	,781	,656	-1,036
	16-20 yıl	-,440	1,202	-,098	1,049
	21 yıl ve üzeri	-1,148	3,663	,252	,336

EK-6. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Seher DEMİRHAN

Doğum Yeri ve Yılı : Bursa, 1994

E-posta : incishr@gmail.com

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Durumu

İlköğretim : 100. İlköğretim Okulu, İnegöl/Bursa.

Ortaöğretim : Turgutalp Anadolu Lisesi, İnegöl/Bursa.

Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.

Yüksek Lisans : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.