



## ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE DEĞİŞİME HAZIR OLMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hüseyin ASLAN\*, Arzu BAL\*\*, Serkan AKBULUT\*\*\*, Bertan ÇETİN\*\*\*\*

### Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma evrenini İzmir ili Buca ilçesinde 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 2649 öğretmen oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini ise kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 391 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Değişime Hazır Olma Ölçeğinin" ilkököl ve ortaokul öğretmenlerine uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız örneklemler için *t*-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U-testi ve Öğretmenlerin öz-yeterlik ve değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler öz yeterlik algıları bakımından kendilerini ölçeğin alt boyutlarında ve tüm ölçekte orta düzeyde yeterli algılamışlardır. Öğretmenlerin medeni durum ve görev süresi değişkenine ilişkin öz yeterlik algıları incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet düzeyi, görev yapılan okul türü kıdem ve branş değişkenlerine göre öz yeterlik algıları incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları incelendiğinde değişime hazır olma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları arasında cinsiyet, mezuniyet düzeyi, görev yapılan okul türü, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Öz yeterlik, öğretmen öz yeterlik inancı, değişime hazır olma, örgütsel değişim

\* Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, huseyarslan@yahoo.com, Orcid ID: 0000-0003-2724-0445

\*\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye, ensturuman.tel@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0003-1698-3032

\*\*\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir Türkiye, serkanakb@yahoo.com, Orcid ID: 0000-0001-7597-8415

\*\*\*\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir Türkiye, bertancetin@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-0197-2069

## EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' SELF-EFFICACY AND THEIR READINESS FOR CHANGE

### Abstract

This research aims to determine the relationship between the self-efficacy perceptions of teachers working in preschool, primary, and secondary schools and their readiness for change. The research population comprises 2649 teachers working in preschool, primary, and secondary schools in the 2022-2023 academic year in the Buca district of İzmir province. In this context, the research sample comprises 391 teachers selected by easy sampling. A relational screening model was utilized in the research. The research data were collected by applying the "Teacher Self-Efficacy Scale" and the "Readiness for Change Scale" to primary and secondary school teachers. The research data analysis utilized t-tests for independent samples, one-way ANOVA, Kruskal Wallis Test, Mann Whitney U-test, and Pearson Correlation analysis to determine the relationship between teachers' perceptions of self-efficacy and readiness for change. As a result of the research, teachers perceived themselves as moderately sufficient in the scale's sub-dimensions and the whole scale in terms of their self-efficacy perceptions. When the teachers' self-efficacy perceptions regarding the variable of marital status and tenure were examined, it was found that there was no significant difference. When the self-efficacy perceptions of the teachers participating in the research were examined regarding gender, graduation level, type of school, seniority, and branch variables, significant differences were observed. When the teachers' readiness for change was examined, the level of readiness for change was found to be high. While there was no significant difference between the teacher's readiness for change regarding the marital status and tenure variable, there were significant differences according to gender, graduation level, type of school, seniority, and branch variables. A moderately significant positive correlation exists between teachers' perceptions of their self-efficacy levels and readiness for change.

**Key words:** Self-efficacy, teacher self-efficacy belief, readiness for change, organizational change

## GİRİŞ

Yeterlilik öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yürütebilmelerinin temel koşullarından biridir. Öğretmen yeterliliği, öğretmenlik mesleğini yararlı ve etkili bir şekilde yerine getirmek için kendilerinde bulundurmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2017). Öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerin belirlenmesi öğretmenlerin eğitimini ve mesleki gelişimlerini birçok yönüyle etkilemektedir. Yeterlik, bireyin kendisine verilen görevleri yapabilmesi ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyduğu yetenek ve bilgilerdir (Okutan ve Kahveci, 2012). Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi sürecinde yaşanan farklı problemler karşısında bir kısım öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre pozitif bir tutuma ve davranışa sahip oldukları ve sorunları çözmeye başarılı olabildikleri bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin sorunlar karşısında farklı davranış ve tutumlarının birçok nedeni olmakla birlikte, temel nedenlerinden birinin öz yeterlilik inançları olduğu söylenebilir (Atıcı, 2001). Öz yeterlik inancı bireyin farklı inançlarını da etkilemektedir (Woolfolk Hoy, Hoy ve Davis, 2009). Öz yeterlik kavramı, bireylerin kendilerini bir işte ne kadar işlevsel gördüklerine dair görüşleridir. Bireyin diğer inançları üzerinde de etkisi olan öz yeterlik kavramını ilk olarak kullanan Bandura (1977) bireylerin öğrenmesi, performansı ve güdülenmesi üzerine öz yeterliliğin büyük etkileri olduğunu açıklamaktadır. Bandura (1997) öz yeterliliği, bireyin sahip olduklarıyla belirli durumlarda neleri yapabileceğine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile öz yeterlik kavramı öğrenme ve becerileri gerçekleştirme yeteneğine ilişkin bireyin kişisel inancı ve bireysel yargılarıdır.

Stajkovic ve Luthans (2002) öz yeterlik inancını, işgörenlerin belirli bir durumda belirlenen işi yapabilmelerine ilişkin kendilerine olan güveni, bireylerin güdülenmesini sağlayan psikolojik bir mekanizma olarak açıklamışlardır. Bandura, (1997) öz yeterliliğin bireyin davranışları, çevre ve bireysel faktörler arasındaki ilişki olarak açıklanan sosyal bilişsel teoriden kaynaklandığını belirtmektedir. Öz yeterlik inancı bireylerin harekete geçmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. İnsanlar istedikleri sonuçlara ulaşabileceklerine inanmazlarsa, eyleme geçmek için istenilen seviyede motive olamayacaklardır. Bireyin öz yeterliliğine karar vermesinde birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler motivasyon düzeyi, duygusal durum veya eylemler, neyin ne olduğundan ziyade inançları olarak anlatılmaktadır.

Bireyin öz yeterlilik inancının oluşmasında farklı durum ve olaylar etki edebilmekte bu da bireylerin tercihlerini, amaçlarını ve zor durumlarda gösterecekleri gayreti de etkilemektedir (Bandura, 1997; Lunenburg, 2011). Bu

kapsamda öz yeterlik inancı, insanların davranışlarıyla istedikleri sonuçlara ulaşma ve çevrelerini etkileme kapasitelerine olan inançları olarak açıklanabilir. Bireylerin öz yeterlik algıları, kaygı, stres, motivasyon gibi fizyolojik ve duygusal durumlarını etkilemekte ve etkilenmektedir. Bu nedenle öz yeterlik algısını yükseltmenin bir yolu fizyolojik ve duygusal olarak iyi olma ve olumsuz duygusal durumları azaltmaktır (Schunk ve Pajares, 2009). Sonuç olarak kişinin kendi deneyimlerinin öz yeterlik inancında daha güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim alanında çok fazla araştırmaların yapıldığı konulardan birisi de öz yeterlik konusudur. Eğitim örgütlerinin içinde ise öğretmen öz yeterliği en temel bileşenlerdendir. Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve öz yeterlilik inançları sıklıkla araştırılan konular arasındadır. Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenin öğrenci başarısını etkilemede sahip olduğu kapasiteye olan inancıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; akt. Kurt, 2012). Atıcı (2000) öğretmen öz yeterlik inancını, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilme sürecinde gerekli davranışları gösterip gösteremeyeceklerine ilişkin inanışlar şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin öz yeterliği konusunda Gibson ve Dembo'nun (1984) araştırması bu anlamda temel oluşturması bakımından oldukça önemlidir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesinin çok etkenli ve boyutlu olduğunu göstermiştir. Öğretmen yeterliği, öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, kişisel özellikleri, okul örgütü, veli-öğretmen ilişkileri şeklinde açıklanmıştır. Etkili eğitim öğretim sürecine ilişkin eğitim ortamlarının oluşturulmasında temel etken öğretmenlerin yetenekleri ve öz yeterliliklerine olan inançlarıdır (Bandura, 1993, 2006). Bu durum öz yeterlik inancını öğretmenlik mesleği için önemli bir kavram haline getirmektedir. Örneğin öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine olan inançları, sınıflarındaki etkinlikleri şekillendirmelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öz yeterliği yüksek öğretmenler, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenebileceğine inanarak onlar için daha fazla gayret ederler.

Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin olumlu davranışı artarak daha etkili bir öğrenme sürecine katkı sağlayabilirler. Öğretmenleri olumlu davranışlara motive eden “yapabilirim, yaparım çünkü ve yapmaya enerjim var” şeklinde sınıflanan kavramların davranışa dönüşmesi aslında bir öz yeterliktir (Parker, Bindl ve Strauss, 2010). Bu anlamda yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler eğitim öğretim ve sınıf yönetimi süreçlerinde zorlukların üstesinden gelebilecekleri ben yapabilirim inancını taşıyacaklarından etkili bir eğitim öğretim yapabilirler. Yüksek öz yeterlilik inancına sahip öğretmenler tüm eğitim öğretim sürecine ilişkin eğitim

faaliyetlerini olumlu yönde etkilemektedir (Bozbayındır ve Alev, 2018). Düşük düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenler, öğretime düşük bağlılık gösterirler, öğrencilerin yeterli motivasyonunun olmadığı, çevrenin ve ailenin olumsuz etkileri karşısında öğrencileri etkileme gücüne sahip olmadıkları gibi nedenler ileri sürerek benlik kaybı ve kişisel başarımlara ilişkin yararsızlık hissini içine alan kronik mesleki stres kaynakları ile boğuşacağından akademik sorunlara daha az zaman ayırırlar, özellikle mesleki rahatsızlıklara daha açıktırlar. Öz yeterliliği düşük olan öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileri daha fazla eleştirerek, öğrencilerin verdikleri yanlış cevapları düzeltip doğrusunu bulmalarında ısrarcı olmayarak özgüvenleri ve motivasyonlarını arttırmada yetersiz olurlar (Alev, 2019; Bandura, 2002; Bozbayındır ve Alev, 2018; Doğan ve Aslan, 2022; Gibson ve Dembo, 1984; Kurt, 2012). Düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, okullarda zorluklara karşı daha karamsar bir bakış açısıyla yaklaştıklarından öğrencileri öğrenmeye güdeleyememekte, öğretmenlerin yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişkinin varlığı gerçeğini göz ardı etmektedirler. Bu durum da eğitim öğretim sürecinde verimlilik ve performansı olumsuz etkilemektedir.

Elverişsiz koşullar, toplumsal sorunlar, ekonomik sorunlar, hızlı değişimler diğer ortamları olumsuz etkilediği gibi okul ortamlarını da olumsuz etkilemektedir. Okullar sadece eğitim öğretim sorunlarıyla uğraşan bir kurumlar değildir aynı zamanda birçok başka sorunlarla da karşı karşıyadırlar. Bu durum öğretmenlerin yeterlik algılarını da etkilemektedir. Daha disiplinsiz, motivasyonu düşük, okul terkleri yüksek, sınıf içi istenmeyen davranışları daha yüksek, veli beklentileri ve müdahaleleri fazla, başarısız hedefsiz öğrencilerle mücadele etmek zorunda kalan öğretmenler görevlerini yerine getirmekte sorun yaşamaktalar, yeterlik algıları düşmekte ve strese girmektedirler. Düşük yeterlik inancı, hissi öğretmenlerin mesleklerini daha stresli bir şekilde yerine getirmelerine neden olmaktadır (Bandura, 2002; Goddard ve arkadaşları, 2004). Bu stresli durum öğretmenlerin görevlerini yapma konusundaki öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Kurt, 2012).

### **Değişime Hazır Olma**

Küreselleşme ve teknolojidaki yenilikler toplumsal, ekonomik, kültürel değişimi hızlandırarak örgütleri ve bireyleri farklı boyutlarda etkileyerek yeni beceriler geliştirmeye zorlamaktadır. Değişim karşısında öğrenme ve gelişme kapasitesine sahip bireylerin gösterecekleri yüksek performansın örgütün başarısında önemli katkı sağlayacağı ve örgütü başarıya taşıyacağı açıktır (Marsick ve Watkins, 2003). İş görenlerin değişime karşı tutumları, değişimi

kabul etmeleri ve desteklemeleri, örgüte duyduğu bağlılık, örgütün değişim sürecindeki başarısı bakımından önemlidir (Koç, 2009; S. Zadeoğulları, 2010; Yıldızbaş, Özkul, Doğan ve Abdurrezzak, 2021;). Bireylerin çok hızlı değişim karşısında değişimi takip etmesi, değişime ayak uydurmak birçok zorluğu beraberinde getirmektedir. Zorluğa ayak uydurma becerisine sahip örgütlerin varlıklarını daha kolay sürdürebileceği söylenebilir.

Değişim, bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünüdür. Literatürde değişimle ilgili ortak bir tanım olmasa da değişim genel olarak; değişen koşullara göre istek ve ihtiyaçları karşılayacak örgütsel ve bireysel düzeyde fikirler, stratejiler kararlar ve uygulamaları kapsayan, fikirlerin harmanlanması, takım çalışması ve liderlikle yönlendirilebilecek, bireyin kendi biyolojik yapısında, psikolojisinde ve sosyal çevresinde meydana gelen bir süreç ve oluşum şeklinde tanımlanmaktadır (Adair, 2005; Aydın, 2007; Erdoğan, 2002; Hoy ve Miskel, 2015; Marsick ve Watkins, 2003; Özdemir, 2000; Özden, 2002).

Örgütsel değişimin başarılı olması, örgüt çalışanlarının değişime karşı tutum ve davranışlarına bağlıdır (Levent, 2016; Marsick ve Watkins, 2003; Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). Bu anlamda çalışanın örgütüne karşı duyduğu bağlılık, çağdaş yönetim yaklaşımlarının temel özelliğidir (Koç, 2009). Değişim her alanda vazgeçilmez bir unsurdur. Tarihler boyu insanlar değişimin kaçınılmaz olduğunu bilerek adımlarını planlamışlar ve stratejiler geliştirmişlerdir. Sağlıklı örgütler içeride ve dışardaki değişim ihtiyaçlarına duyarsız kalamazlar. Değişim hazırlığında olan örgütler; bireylerin, karar sürecine katılımlarına, bireyin isteklerine dikkat etmeli aksi taktirde değişime direnç gösterirler ve bu direnç için ısrarcı olurlar. Hoffer'a (2017) göre, aslında kimse yeni olanı sevmez ve yeniden korkar. Bu sebepten öncelikle değişime kendimizi alıştırmak değişim için özgüvenimizi arttırmak şarttır. Dolayısıyla değişim kararları alınmadan önce çok ciddi araştırmalar yapılmalı gerekçeler titizlikle ortaya konulmalı ve bireyler değişime inandırılmalıdır. Başarısızlıkla sonuçlanan değişim hareketlerinde temel nedenlerinden biri birey veya grupların değişime hazır olmadan değişikliğe gidilmesidir (Jones, Jimmieson ve Griffiths, 2005).

Değişime hazır olma, örgüt çalışanlarının değişimin gerekliliğine, başarmasına ve uygulanmasına ilişkin görüşleri, değişimi desteklemeleri, bireysel inançları, niyetleri, istekleri ve tutumlarıdır olarak tanımlanmaktadır (Armenakis ve Fredenberger, 1997; Armenakis ve Bedian, 1999; Bernerth, 2004; French, Bell ve Zawacki, 2004; Levent, 2016). Değişimin büyüklüğü arttıkça uyum çabası da o derece hızlı ve kapsamlı olmalıdır. Fakat bu çaba bazen bireyi aşarak yoğun bir stres yaratır. Sağlıklı bir uyum çabası ise, değişimin zararlı etkilerini en aza



indirmede ilk adımdır. Değişime verilen tepki bireyden bireye değişmektedir. Bireysel olarak değişime hazır olmak bireyin kendi yeteneklerine güven duyması ile başlar. Fakat değişime hazır olmak için gösterilen bazı ortak tepkiler de vardır (Aydın, 2002). Değişime hazır olmayı sağlamak için insanların değişimin kendilerine ve örgüte yarar sağlayacağına inanmaları gerekir Başka bir ifade ile çalışanın değişime ilişkin öz yeterliliğidir. Çalışanlar öz yeterliğe, olumlu duygulara ve örgüt içinde güven içinde olduklarına inandıklarında değişime olan tutumları olumlu olacağından değişime daha hazır olacakları söylenebilir (Levent, 2016). Aksi taktirde değişime hazır olmada bu durum göz ardı edildiğinde değişim girişimleri başarısızlıkla sonuçlanabilir. Öz yeterlilik algısı yüksek bireyler değişime olumlu bakarken gösterirken, öz yeterlilik inancı düşük bireyler değişime olumsuz bir bakış gösterirler, değişime çok inanmazlar (Herold, Fedor ve Caldwell, 2007). Öz yeterlilik inancının yüksek olması değişime karşı direncin az olmasına neden olacağından değişime hazır olma isteği artabilir. İşgörenlerin değişim karşısında göstereceği tutumlar değişim girişiminin başarısını önemli derecede belirleyen bir durum olarak görülmektedir (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010). Okulların bu değişimleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için değişime inanmış, değişimi benimseyen, öz yeterliliği yüksek kendine güvenen yönetici ve öğretmenlere ihtiyacı vardır (Levent, 2016).

Eğitim sisteminde değişimin odağında olan öğretmenlerin istekli ve değişime inanmış olması değişim sürecini başarıya ulaştırabilir ve bu sonucun öğrencilerin başarılarının artmasına yansiyabileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin değişim süreçlerinin başarıya ulaşması oldukça önemlidir (Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013). Ancak Türk eğitim sisteminin merkezî yönetim yapısı, değişime hazır olmaya ilişkin inanç ve tutumlar pek dikkate alınmadan yapıldığından değişim hareketleri beklenen ihtiyacı ve beklentiyi karşılamadığı için sık sık örgütsel değişime gidilmiştir. Bu süreçte planlı değişim ilkelerinin dikkate alınmaması, yeterli değerlendirme yapılmadan değişimin hızlıca uygulanması, sık sık değişimler bu girişimlerin istenen başarıya ulaşmasının önünde engel olmuştur (Erdoğan, 2015). Eğitimdeki değişimlerden en çok etkilenen okular ve öğretmenler olmuştur. Öğretmenler, değişimden etkilenen aynı zamanda değişimi etkileyenler olarak stratejik bir konumdadırlar. Değişimin asıl uygulayıcıları olan öğretmen ve yöneticilerin bu süreçte görüşlerinin alınmaması, değişime hazır olup olmadıkları ile ilgili araştırmaların yeterince yapılmaması, dışarıda tutulması, değişim için gerekli istek ve bilgiye sahip olmamaları değişimi etkisiz kıldığı söylenebilir (Levent, 2016; Yazıcı, 2020).

Değişim denildiğinde eğitimcilerin zihninde pozitif yanlarının yanında negatif algıların da bulunduğu bilinmektedir. Wan (2017) öğretmenlerin genellikle öğretmen merkezli yaklaşımı kullanmaya daha hazır oldukları ve değişen sistem için belli engellere inandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmesi için değişime hazır olmaları gerekmektedir. Son yıllarda yaşanan COVID 19 salgını da büyük çaplı değişim ve öğrenmelere sebep olmuştur. Eğitimin bir anda tamamen dijitalleşme ile sağlanması öğretmenlerin de kendilerini güncellemesini zorunlu kılmıştır. Özellikle bu dönemde birçok öğretmenin öz yeterlik seviyesinin güncel eğitim koşulları için yetersiz olduğu görülmüş, öğretmenler de sürece ortak olabilmek adına değişimi kabullenmiş ve uygulamıştır (Flores, Fowler ve Posthuma, 2020). Brion (2022) COVID-19 sırasında yaptığı araştırmasında öğretmenlerin öz yeterliliğiyle ilgili sorunları gündeme getirmiş, değişimi sağlamak ve öz yeterliği artırmakta okul müdürlerinin ve yöneticilerin bu süreçte önemli bir rol oynadığına dikkat çekmiştir. Zhao (2022) çalışmasında teknolojik değişikliklerin öğretmenler için öğretimi çok daha az önemli hale getirdiği çünkü çevrimiçi öğrenme kaynakların bilgiye ulaşmayı muazzam bir şekilde arttırdığını ve küresel olarak erişilebilir olduğunu savunmaktadır. Öğrenmenin artık sınıf veya öğretmenlerle sınırlı olmaması öğretmenlerin eğitimden koçluğa başvurmalarını gerektirmiştir. Remillard vd. (2021) Belçika, Finlandiya, İsveç ve ABD’de çalışan öğretmenlere değişimi teşvik etmek için öğretmenlerin mevcut uygulamalarını anlamakla başlaması gerektiğini ve değişimi gerektiren sebepleri bulmaları gerektiğini ve değişime hazır olmak için değişime inanmalarını savunmaktadır. Bu bağlamda okullarda değişim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, öğretmenlerin değişime karşı tutum, davranışları ve öz yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir. Çünkü değişimin başarılı olması öğretmenlerin buna inanması, benimsemesi ve kabullenmesi gerekir. Öğretmenlikte, alan bilgisi yanında öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının da yüksek düzeyde olması gerekmektedir (Çalışkan, 2011; Demirtaş, 2012; Kiremit, 2006). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması durumunda sınıf yönetimi becerileri, kullandıkları yöntem ve teknikler de gelişecektir (Babaoğlu ve Korkut, 2010). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendirmenin doğrudan öğretmenin öğretim etkililiğini artıracığı, öz yeterlik algısının yüksek olması aynı zamanda öğretmenin değişime hazır olması değişimle ilgili davranışlarda daha istekli olmasına olanak sağlayabilir. Günümüzde gelinen son noktada verimli bir okulun yaratılması, okulların yeniden kurgulanmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin öz yeterlik inançları, önemli bir değişken olarak görülmektedir (Bıkmaz, 2004; Basım, Korkmazzyürek ve Tokat, 2008; Kurt, 2012).



Bu kapsamda öğretmenlerin öz yeterliliklerinin bilinmesi öğretmenlerin değişime hazır olup olmama durumları ile yakından ilişkilidir. Değişimin önündeki dirençlerin bilinmesi eğitim alanında yapılması planlanan değişimlerin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve değişimlerin belirlenen doğrultuda planlanıp uygulanması için politika belirleyiciler ve uygulayıcıların değişimi doğru şekilde yönetmelerine katkısı olacağı düşünülmektedir. Araştırmada, öz yeterliliğin, değişime hazır olma ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum, kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerinin değişime hazır olma düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerinin değişime hazır olma düzeyleri, cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum, kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile değişime hazır olma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

Araştırma yönteminde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırma etiği başlıklarına yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlik ve değişime hazır olma durum algısı için nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile değişime hazır olma durum algıları arasındaki ilişki belirlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemek ve nedensellik hakkında ipuçları elde etmek için kullanılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır (Büyüköztürk, 2014; Karasar, 2014; Patton; 2014).

**Evren ve Örneklem**

Araştırma evreni İzmir ili Buca ilçesinde 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 2649 öğretmenden meydana gelmektedir. Araştırma sürecinde tüm öğretmenlere ulaşmanın zor olduğu düşünüldüğünden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Kolay örneklemede veriler, evrenden en hızlı ve ekonomik şekilde toplanır (Malhotra, 2004; Zikmund, 2007). Bu kapsamda araştırmanın örneklemini 391 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemdeki öğretmenlerin bazı demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem demografik özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	274	70,08
	Erkek	117	29,92
Medeni Durum	Evli	323	82,61
	Bekar	68	17,39
Mezuniyet Düzeyi	Yüksekokul	24	6,14
	Lisans	315	80,56
	Lisansüstü	52	13,30
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	123	31,46
	Ortaokul	268	68,54
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	68	17,39
	11-20 yıl	145	37,08
	21 yıl ve üstü	178	45,52
Branş	Okulöncesi Öğr.	23	5,88
	Sınıf Öğr.	107	27,37
	Branş Öğr.	261	66,75

Tablo 1 incelediğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 274'ünün (%70,08) kadın, 117'sinin (%29,92) erkek olduğu görülmektedir. Örneklem 323'ü (%82,61) evli iken 68'i (%17,39) bekindir. Mezuniyet düzeyi bakımından 24 öğretmen (%6,14) yüksekokul, 315 öğretmen (%80,56) lisans, 52 öğretmen (%13,30) ise lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü incelendiğinde 123'ü (%31,46) ilkokulda, 268'i ise (%68,54) ortaokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 68 öğretmenin (%17,39) 1-10 yıl arası mesleki kıdeme, 145 öğretmenin (%37,08) 11-20 yıl arası mesleki kıdeme, 178 öğretmenin (%45,52) ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Örneklem branşlarına bakıldığında ise 23 öğretmenin (%5,88) okulöncesi öğretmeni, 107'sinin (%27,37) sınıf öğretmeni, 261'inin ise (%66,75) branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

*Öz-Yeterlik Ölçeği:* Öz-yeterlik ölçeği Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilmiş olup Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, yapılan uyarlama çalışması sonucunda 8 madde, başa çıkma ve yenilikçi davranış olmak üzere iki alt boyutlu olarak belirlenmiştir. Yılmaz ve diğerleri (2004) ölçeğin güvenirlik katsayısını ,79 olarak belirlemiştir. Araştırma kapsamında güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve ,83 olarak tespit edilmiştir.

*Değişime Hazır Olma Ölçeği:* Değişime hazır olma ölçeği Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 12 madde ve bilişsel, duygu, kararlılık olmak üzere üç boyutludur. Kondakçı ve diğerleri (2013) ölçeğin güvenirlik katsayısı bilişsel boyut için ,87; duygu boyutu için ,67 ve kararlılık boyutu için ,87 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve ,86 olarak tespit edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri için gerekli olan betimsel istatistikler belirtilmiştir. Analizlerde, öğretmenlerin öz-yeterlik ve değişime hazır olma düzeyleri cinsiyet, medeni durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı farkların belirlenmesinde bağımsız gruplar için Mann Whitney U testi, mezuniyet düzeyi, öğretmenlerin çalıştıkları okulda görev yapma süreleri, mesleki kıdem ve branş değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesinde Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik ve değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

### Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algılarının İncelenmesi

Tablo 2. Öğretmenleri öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algı aritmetik ortalaması ve standart sapması

Boyut	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	Madde Sayısı
Baş Çıkma Davranışı	391	3,14	,434	5
Yenilikçi Davranış	391	3,06	,588	3
Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek)	391	3,11	,435	8

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin başa çıkma davranışı alt boyutu için algı ortalamalarının  $\bar{X} = 3,14$ ; yenilikçi davranış alt

boyutu için  $\bar{X} = 3,06$ ; tüm ölçek için ise  $\bar{X} = 3,11$  olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla öğretmenler kendilerini orta düzeyde yeterli bulmuşlardır.

Tablo 3. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi

Boyut		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başa Çıkma Davranışı	Kadın	274	203,30	55703,50	14029,500	,040*
	Erkek	117	178,91	20932,50		
Yenilikçi Davranış	Kadın	274	199,64	54702,00	15031,000	,300
	Erkek	117	187,47	21934,00		
Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek)	Kadın	274	203,39	55729,50	14003,500	,040*
	Erkek	117	178,69	20906,50		

\*p<,05

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen olmadığı (p<,05) görülmesi üzerine Mann Whitney U testi yapılmış ve bu sonuçlar Tablo 3'te de görülebileceği üzere başa çıkma alt boyutunda (U= 14029,500; p<,05) ve tüm ölçekte (U= 14003,500; p<,05) öğretmenlerin algılarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başa çıkma davranışı alt boyutunda ve tüm ölçekte kadın öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonuca ulaşılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre değerlendirilmesi

Boyut	Mezuniyet Düzeyi	N	$\bar{X}$ Sıra	$\chi^2$	Sd	p	Anlamlı Fark
Başa Çıkma Davranışı	Yüksekokul (1)	24	231,10	2,832	2	,243	-
	Lisans (2)	315	195,01				
	Lisansüstü (3)	52	185,77				
Yenilikçi Davranış	Yüksekokul (1)	24	200,46	11,985	2	,002	3-2
	Lisans (2)	315	187,79				
	Lisansüstü (3)	52	243,70				
Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek)	Yüksekokul (1)	24	222,17	3,180	2	,204	-
	Lisans (2)	315	191,09				
	Lisansüstü (3)	52	213,66				

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiş

olup varyansların homojen olmadığı ( $p<,05$ ) tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda sadece yenilikçi davranış alt boyutunda öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları mezuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ( $p<,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde farkın lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler ile lisans eğitimi seviyesine sahip öğretmenler arasında lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$ Sıra	$x^2$	Sd	p	Anlamlı Fark
Başa Çıkma Davranışı	1-10 yıl (1)	68	177,28	11,563	2	,003*	3-2
	11-20 yıl (2)	145	179,00				3-1
	21 yıl ve üstü (3)	178	217,00				
Yenilikçi Davranış	1-10 yıl (1)	68	167,91	5,692	2	,048*	2-1
	11-20 yıl (2)	145	204,36				3-1
	21 yıl ve üstü (3)	178	199,92				
Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek)	1-10 yıl (1)	68	171,36	7,503	2	,023*	3-1
	11-20 yıl (2)	145	188,11				
	21 yıl ve üstü (3)	178	211,84				

\* $p<,05$

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen olmadığı ( $p<,05$ ) tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ( $p<,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde; başa çıkma alt boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine; yenilikçi davranış alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-20 yıl ve 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhine; tüm ölçekte ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerle 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirilmesi

Boyut	Branş	N	$\bar{X}$ Sıra	$\chi^2$	Sd	p	Anlamlı Fark
Başa Çıkma Davranışı	Okul Öncesi Öğr. (1)	23	170,54	11,541	2	,003	2-1 2-3
	Sınıf Öğr. (2)	107	226,73				
	Branş Öğr. (3)	261	185,65				
Yenilikçi Davranış	Okul Öncesi Öğr. (1)	23	197,15	16,343	2	,000	2-3
	Sınıf Öğr. (2)	107	231,50				
	Branş Öğr. (3)	261	181,34				
Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek)	Okul Öncesi Öğr. (1)	23	180,83	18,586	2	,000	2-1 2-3
	Sınıf Öğr. (2)	107	235,96				
	Branş Öğr. (3)	261	180,96				

\*p&lt;,05

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen olmadığı (p<,05) tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda Tablo 9'da da görüleceği üzere tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları branşlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir (p<,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde; başa çıkma davranışı alt boyutunda sınıf öğretmenleri ile okul öncesi ve branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; yenilikçi davranış alt boyutunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; tüm ölçekte ise sınıf öğretmenleri ile okul öncesi ve branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının İncelenmesi

Tablo 7. Öğretmenleri değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algı aritmetik ortalaması ve standart sapması

Boyut	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	Madde Sayısı
Bilişsel	391	4,15	,573	4
Duygu	391	4,13	,840	3
Kararlılık	391	3,95	,631	5
Değişime Hazır Olma Ölçeği (Tüm Ölçek)	391	4,06	,579	12



Tablo 7 incelendiğinde örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin; bilişsel alt boyutu için algı ortalamalarının  $\bar{X} = 4,15$ ; duygu alt boyutu için  $\bar{X} = 4,13$ ; kararlılık alt boyutu için  $\bar{X} = 3,95$ ; tüm ölçek için ise  $\bar{X} = 4,06$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi

Boyut		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilişsel	Kadın	274	199,74	54728,00	15005,000	,307
	Erkek	117	187,25	21908,00		
Duygu	Kadın	274	206,09	56468,50	13264,500	,006*
	Erkek	117	172,37	20167,50		
Kararlılık	Kadın	274	202,18	55398,50	14334,500	,095
	Erkek	117	181,52	21237,50		
Değişime Hazır Olma Ölçeği (Tüm Ölçek)	Kadın	274	204,51	56037,00	13696,000	,022*
	Erkek	117	176,06	20599,00		

\*p<,05

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği için varyansların homojenliği test edilmiş ve homojen olmadığı ( $p<,05$ ) görülmüştür. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonucunda Tablo 8'de de görülebileceği üzere duygu alt boyutunda ( $U=13264,500$ ;  $p<,05$ ) ve tüm ölçekte ( $U=13696,000$ ;  $p<,05$ ) öğretmenlerin algılarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Duygu alt boyutunda ve tüm ölçekte kadın öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonuca ulaşılmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre değerlendirilmesi

	Mezuniyet Düzeyi	N	$\bar{X}$ Sıra	$x^2$	Sd	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Yüksekokul (1)	24	196,94	3,790	2	,150	-
	Lisans (2)	315	191,37				
	Lisansüstü (3)	52	223,62				
Duygu	Yüksekokul (1)	24	229,46	3,401	2	,183	-
	Lisans (2)	315	191,39				
	Lisansüstü (3)	52	208,49				
Kararlılık	Yüksekokul (1)	24	197,69	8,292	2	,016*	3-2

	Lisans (2)	315	189,06				
	Lisansüstü (3)	52	237,29				
Değişime	Yükseköğretim (1)	24	208,54				
Hazır Olma Ölçeği	Lisans (2)	315	189,16	6,647	2	,036*	3-2
(Tüm Ölçek)	Lisansüstü (3)	52	231,65				

\*p&lt;,05

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Varyansların homojen olmadığı ( $p<,05$ ) görülmektedir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda kararlılık alt boyutunda ve tüm ölçekte öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları mezuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ( $p<,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde farkın lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler ile lisans eğitimi seviyesine sahip öğretmenler arasında lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$ Sıra	$x^2$	Sd	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	1-10 yıl (1)	68	194,26				
	11-20 yıl (2)	145	211,33	4,831	2	,089	-
	21 yıl ve üstü (3)	178	184,17				
Duygu	1-10 yıl (1)	68	187,35				
	11-20 yıl (2)	145	210,74	4,089	2	,129	-
	21 yıl ve üstü (3)	178	187,29				
Kararlılık	1-10 yıl (1)	68	203,04				
	11-20 yıl (2)	145	216,70	10,660	2	,005*	2-3
	21 yıl ve üstü (3)	178	176,45				
Değişime Hazır Olma Ölçeği (Tüm Ölçek)	1-10 yıl (1)	68	194,35				
	11-20 yıl (2)	145	218,76	10,401	2	,006*	2-3
	21 yıl ve üstü (3)	178	178,09				

\*p&lt;,05

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Varyansların homojen olmadığı ( $p<,05$ ) tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda Tablo 10'da da görüleceği üzere kararlılık alt boyutunda ve tüm ölçekte öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ( $p<,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek

amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde; kararlılık alt boyutunda ve tüm ölçekte 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirilmesi

Branş		N	$\bar{X}$ Sıra	$x^2$	Sd	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Okul Öncesi Öğr. (1)	23	168,09	8,564	2	,014*	2-1 3-2
	Sınıf Öğr. (2)	107	221,60				
	Branş Öğr. (3)	261	187,96				
Duygu	Okul Öncesi Öğr. (1)	23	182,24	1,972	2	,373	-
	Sınıf Öğr. (2)	107	208,24				
	Branş Öğr. (3)	261	192,20				
Kararlılık	Okul Öncesi Öğr. (1)	23	171,24	11,181	2	,004*	2-1
	Sınıf Öğr. (2)	107	226,35				
	Branş Öğr. (3)	261	185,74				
Değişime Hazır Olma Ölçeği (Tüm Ölçek)	Okul Öncesi Öğr. (1)	23	170,54	6,344	2	,042*	3-2
	Sınıf Öğr. (2)	107	218,34				
	Branş Öğr. (3)	261	189,09				

\*p<,05

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen olmadığı (p<,05) tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda bilişsel alt boyutunda, kararlılık alt boyutunda ve tüm ölçekte öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları branşlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir (p<,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde; bilişsel alt boyutunda sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler ile okul öncesi branşındaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler lehine; branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine farklılık tespit edilmiştir. Kararlılık alt boyutunda sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler ile okul öncesi branşındaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler lehine farklılık bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm ölçekte ise branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine farklılık sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu aşamasında öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının toplam puanları

arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile sınanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7
1- Başa Çıkma Davranışı	<i>r</i>	1						
2- Yenilikçi Davranış	<i>r</i>	,566**	1					
3- Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek)	<i>r</i>	,909**	,858**	1				
4- Bilişsel	<i>r</i>	,366**	,576**	,519**	1			
5- Duygu	<i>r</i>	,241**	,341**	,322**	,531**	1		
6- Kararlılık	<i>r</i>	,347**	,584**	,512**	,844**	,530**	1	
7-Değişime Hazır Olma Ölçeği (Tüm Ölçek)	<i>r</i>	,366**	,579**	,520**	,905**	,778**	,924**	1

\*\*  $p < .01$

Tablo 12 incelendiğinde hem öz-yeterlik ölçeği hem de değişime hazır olma ölçeğinin tüm alt boyutlarında farklı düzeylerde istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algı düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = ,520$ ;  $p < .01$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın ana amacı, okul öncesi, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkinin test edilmesidir. Bu doğrultuda yapılan istatistikler sonucunda öğretmenler kendi öz yeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Alt boyutlar bakımından ise başa çıkma alt boyutunda yenilikçi davranış alt boyutuna göre öz yeterliliklerini daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu ile Aslan ve Doğan’ın (2017) bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile Üstüner vd. (2009) tarafından ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Her iki araştırmada da öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin artırılması için geleneksel öğretmen eğitimi programını tamamlayan adaylara ve mevcut öğretmenlere önemli ölçüde farklı olan yeterlik artışlarını sergileyebilmek için öz yeterliğin farklı deneyim

süreçleri yaşatılmalıdır (Putman vd., 2022). Öğretmenlere uygulanan bir çalışmada üç farklı zaman diliminde uygulanarak öğretmen öz yeterliğinin farklı deneyim süreçlerindeki değişimi gözlemlenmiştir. İlk atamalardan sonra, son yerleştirmeden önce ve son yerleşim yerinde tamamlanan çalışmalardan sonra olmak üzere üç aşamada uygulanan anketler sonucunda her aşamada gerek öğretim stratejileri gerek öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi açısından öğretmen öz yeterliğinin önemli bir artış gösterdiği saptanmıştır (Ma vd., 2022). Öğretmenlerin öz yeterliğini artırmada onların deneyimleri, inanç ve tutumları, önemsenmeleri ve güven duymaları oldukça önemlidir. Özellikle bu süreçlerin oturmasında yöneticilerin öğretmenleri katılımcı bir yaklaşımla desteklemeleri dayatmalardan daha önemlidir. Özellikle dayatılan müfredat ve diğer değişikliklerin öğretmen öz yeterliliğini negatif yönde etkilediği görülmüştür (Putwain ve Embse, 2019). Öğretmenlerin öz yeterliğinin artması iş tatmini ile yakın ilişkilidir. Bu bulgular, iş doyumunu artırmada öz yeterliliğin önemini vurgulamakta ve daha memnun öğretmenlerin aynı zamanda daha yüksek öğretim öz yeterliliği ile karakterize edildiğini de doğrulamıştır (Katsantonis, 2021). Flores vd. (2020) çalışmalarında öz yeterliliğin lider-üye etkileşimi, eğitim liderliği ve öğretmen öz yeterliliğinin etkilerinin geliştirilmesini incelemiş, burada özellikle yöneticilerin öğretmen öz yeterliliğini sağlamada büyük rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamsa orta düzeyde çıkan öğretmen öz yeterliliğine ilişkin algıyı artırmak için iş yeri ortamı ve iş doyumunu konularında okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düştüğü söylenebilir. Birçok çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının önemine vurgu yapılmıştır. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterliliğin yüksek olmasının; başarısızlıkların üstesinden gelmelerde ısrarcı oldukları pes etmedikleri, işlerinde daha güvenli ve kararlı davrandıkları, belirlenen hedeflere ulaşmada daha fazla gayret ettikleri ve yüksek performans göstereceklerine inandıkları, eğitim öğretim faaliyetlerinde ve sınıf yönetimi konularında daha aktif rol aldıklarını, işin zorluklarını bilerek hareket ettiklerini belirtmişlerdir (Alev, 2019; Alev ve Bozbayındır, 2018; Goddard vd., 2004; Telef, 2011). Öğretmenlerin deneyimlerinin öz yeterliklerine doğrudan etkisi vardır (Odanga vd., 2022). Öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerde zorlukların üstesinden geleceği inancı, stres ve başarısızlık kaygısının azalması, öz saygı ve kendine olan güvenin artması eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu yansıtacaktır.

Demografik değişkenler bakımından araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı bulgulanmıştır. Bu bulguya Özdemir (2008), Yeşilyurt (2013) ve Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla da ulaşılırken, Baykara (2011), Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından gerçekleştirilen

araştırmalarla da bu bulgu sonuçları farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarında branşlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu bulgulanmıştır. Benzer bulgulara Yeşilyurt (2013) ve Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar ile ulaşılırken Üstüner ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının branş değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Karabacak (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile örtüşürken Üstüner ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mezuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Yılmaz ve Cokluk-Bökeoğlu (2008) ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerini, eğitim durumuna göre lisansüstü eğitimi yapanlar ile diğerleri arasındaki yeterlilik ilişkisini anlamlı bulmuşlardır. Bununla birlikte, Gençtürk ve Memiş (2010) ile Çimen (2007) ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile mezuniyet düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir.

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin, değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer araştırmalarda da bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri yüksek düzey olarak bulunmuştur (Çalışkan, 2011; Gılıç, 2015; Zayim, 2010). Bu araştırma sonucunun tersi bulgulara da ulaşılmıştır. Demirtaş (2012), Helvacı ve Kıcıroğlu (2010) öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluğunu “orta düzey”de bulmuşlardır. Değişimin istenen seviyede olmasında ve başarılmasında en önemli koşullardan birinin değişime olan olumlu inançlar ve tutumlardır. Bu durumda örgütleri faaliyetlerini daha rahat sürdürecekler ve değişimi olumlu karşılayarak benimseyeceklerdir. Bu anlamda en önemli şartlardan biri örgüt üyelerinin değişime hazır olma durumlarının yüksek düzeyde olmasıdır (Kondakçı ve diğerleri., 2010). Bu konuda Weiner (2009) değişime hazır olma düzeyi yüksek olan bireylerin değişim sürecini başlatmalarının, değişim için diğerlerine göre daha çok çaba göstermelerinin ve bu süreçte karşılaşılan engeller karşısında diğerlerine kıyasla daha mücadeleci olmalarının çok daha olası olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olması okullar bakımından pozitif bir durumdur. Bu durumu da okullarda eğitim-öğretim sürecine ilişkin yapılacak yenileşme ve değişim faaliyetlerinde değişime dirençleri ve engelleri kaldırmada yardımcı olabilir. Değişime hazır olma ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise öğretmenlerin, değişime hazır olma ölçeğinin alt boyutlarında en yüksek



düzeyde “bilişsel hazır olma” alt boyutuna, en düşük düzeyde ise “kararlılık bakımından hazır olma” alt boyutuna katıldıkları görülmüştür.

Demografik değişkenler bakımından öğretmenlerin değişime hazır olma durumları cinsiyet, mezuniyet düzeyi, görev yapılan okul türü, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılıklar göstermiştir. Cinsiyet değişkeni bakımında benzer araştırmalar incelendiğinde araştırma bulguları oldukça farklılıklar göstermektedir. Bazı araştırmalarda cinsiyet değişkeninin değişime hazır olmada bir etkisinin olmadığını gösterirken bazı araştırmalarda kadınların erkeklere oranla daha değişime hazır olduğu gözükürken bazılarında da tam tersi durumlar gözükmektedir. Araştırmada duygu alt boyutunda ve tüm ölçekte kadın öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonuca ulaşılmıştır. Gılıç (2015), Helvacı ve Kıcıroğlu (2010), Levent (2016) araştırmalarında öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşırken, Bozkurt (2015) ve Demirtaş'ın (2012) araştırmalarında ise erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla değişime daha hazır oldukları sonucuna varmışlardır.

Bu araştırmada mesleki kıdem değişkeninin tüm ölçekte 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile mesleki kıdemleri 11-20 yıl arası öğretmenlerin değişime daha hazır oldukları görülürken kıdemi fazla olan öğretmenlerin değişimi daha az istedikleri söylenebilir. Ancak kıdem faktörünün değişime hazır olma üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığına ilişkin birçok araştırma sonucu da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda kıdem değişkeninin öğretmenlerin değişime hazır olma durumları konusunda anlamlı bir farklılık yaratmamıştır (Bozkurt, 2015; Demirtaş, 2012; Gılıç, 2015; Levent, 2016). Bu sonuçlar araştırma bulgusuyla farklılık göstermektedir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul öğretmeni olma faktörünün değişime hazır olma durumu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizlerde hem öz-yeterlik ölçeği hem de değişime hazır olma ölçeğinin tüm alt boyutlarında farklı düzeylerde istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin anlamlı çıkması, öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin değişime daha hazır olacaklarını dolayısıyla değişime direnç düşük olacağından değişimi daha hızlı

benimseyeceklerdir. Literatürde konu ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda da (Bandura, 1997; Brion, 2022; Demirtaş, 2012; Herold, Fedor, Caldwell, 2007; Jones, Jimmieson, Griffiths, 2005; Kurt, 2012; Levent, 2016; Wan, 2017) öz yeterliliğın değişime hazır olama ile olumlu yönde bir ilişkisi olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Gerek araştırma sonuçları gerekse literatür incelendiğinde öz yeterliliğın, değişime hazır olmada bir etkisi olduğu görölmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları düzeyindeki artışın, öğretmenlerin değişime hazır olma etkinliklerinde aktif rol alarak değişime daha açık olduklarını göstermektedir.

## **ÖNERİLER**

Araştırma sonuçlarına göre öneriler; öğretmenler öz yeterlik algıları bakımından kendilerini orta düzeyde yeterli bulur iken değişime hazır olma düzeylerini ise yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin akademik ve pratik destek alarak öz yeterlik düzeylerini arttırmaya dair eğitimler yapılması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik ve değişime hazır olma durumlarına ilişkin her iki sonucun nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma yöntemi ile araştırma konusu hakkında daha derinlemesine bir araştırma yapılabilir.

**KAYNAKÇA**

- Adair, J. (2005). *Etkili değişim*. (C. Er, Ed., F. Beşenek, Çev.) (2. baskı). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Alev, S. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlilik kavramına ilişkin algıları: bir olgubilim araştırması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20), 957-981.
- Armenakis, A. A., ve Fredenberger, W. B. (1997). Organizational change readiness practices of business turn around change agents. *Knowledge and Process Management*, 4(3), 143-152.
- Armenakis, A. A., ve Bedian, A. G. (1999). Organizational change: a review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293-315.
- Aslan, H., ve Doğan, Ü. (2017). Investigation of science and art center teachers' perception of self-efficacy. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 7(1), 172-191.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 483-499.
- Atıcı, M. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye'de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. [www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm](http://www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm)
- Aydın, İ. P. (2002). *İş yaşamında stres* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (8. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Babaoğlan, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde: A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp.1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. İçinde: R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Basım, H. N., Korkmazıyürek, H. ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu

- sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (289-314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bernerth, J. (2004) Expanding our understanding of the change message. *Human Resource Development Review*, 3, 36-52.
- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293-311.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brion, C. (2022). The impact of covid-19 on teachers' self-efficacy and school culture. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 6(2).
- Cameron, S.K. ve Quinn, E. R. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture*. United States: Addison Wesley Publishing Company.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. & Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Çalışkan, Ö. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olmaları ile yılmazlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. METU, Ankara.
- Çapri, B., ve 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.
- Çayak, S. ve Erol, İ., (2022). Öğretmenlerin değişime hazır olmaları ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1529-1558.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18-34.
- Doğan, Ü., ve Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1482-1499.
- Er, E. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi* (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Flores, G., Fowler, D.J., Posthuma, R. (2020). Educational leadership, leader-member exchange and teacher self-efficacy. *Journal of Global Education and Research*, 4(4), 4.
- French, W., Bell, C., ve Zawacki, R. (2004). *Organization development and transformation: Managing effective change*. New York: McGraw-Hill.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Ilkogretim Online*, 9(3).
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gibson, S., Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3-13.
- Helvacı, M. A. & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak İli Örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 2.
- Herold, D. M., Fedor, D. B. ve Caldwell, S. D. (2007). Beyond change management: a multi level investigation of contextual and personal influences on employees' commitment to change. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 942.
- Hoffer, E. (2017). *Değişim sancısı*. (B. Filiz, Çev.) (2. baskı). İstanbul: Dergah Yayınları. (Orijinal Basım Tarihi 1963).
- Jones, R. A., Jimmieson, N. L. ve Griffiths, A. (2005). The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success: the mediating role of readiness for change. *Journal of Management Studies*, 42, 361-386.
- Kahyaoğlu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karabacak, M. S. (2014). Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Katsantonis, I. (2021). Cross-country perspective on reverse pathway dynamics between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Pedagogical Research*, 6(2), 12.

- Kerimoğlu, N. (2016). *Felsefenin kısa tarihi*. İstanbul: Kamer Yayınları.
- Kiremit, H. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(28), 200-211.
- Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, O. (2013). Değişime hazır olma ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Elementary Education 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 incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-176.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 10(2), 195-227.
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 43, 117-134.
- Lunenburg, F. C. (2010). Forces for and resistance to organizational change. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-10.
- Ma, K., McMaugh, A., Cavanagh, M. (2022). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *SAGE Journals*, 66(1).
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2): 132-151.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri. Ankara: MEB. 12 Ocak 2022 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Odanga, S.J.O., Aloka, P. J. O., Raburu, P. (2022). Effects of experience on teachers' self-efficacy in secondary schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 68(1), 119-132.



- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Parker, S. K., Bindl, U. K. ve Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management*, 36(4), 827-856.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Putman, S.M., Cash, A. H., Polly, D. (2022). Examining the impact of an embedded, multisection internship on teacher education candidates' teacher self-efficacy. *Teacher Education Quarterly*, 49(4), 28-48.
- Putwain, D.W., Embse, N.P. (2019). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51-64.
- Remillard, J.T., Van Steenbrugge, H., Machalow, R., Koljonen, T., Krzywacki, H., Condon, L., Hemmi, K. (2021). Elementary teachers' reflections on their use of digital instructional resources in four educational contexts: Belgium, Finland, Sweden, and U.S. *ZDM: Mathematics Education*, 53(6), 1331-1345.
- Robbins, S.P., Decenzo, D.A. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (Ceviri editörü: Adem Öğüt), Ankara: Nobel Yayınları.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2002). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. In R. M. Steers, L. W. Porter, & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (7th ed.), 126-140. NY: McGraw-Hill.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Wan, S.W. (2017). Differentiated, instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 284-311.

- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation science*, 4(1), 1-9.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K., ve Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). New York: Routledge.
- Yazıcı, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü. Doktora tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü., ve Abdurrezzak, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1641-1668.
- Yılmaz, K. ve Cokluk-Bökeoğlu, O. (2008). Primary school teachers' belief of efficacy. *Ankara University Journal of Education Faculty*, 41(2), 143- 167.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Zadeoğulları, S. (2010). *Örgütsel değişime açıklık ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Zayim, M. (2013). *Investigating the relationship between primary and secondary level public school teachers' readiness for change and perceived organizational trust*. (Unpublished master degree), The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Zhao, Y. (2022). New context, new teachers and new teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 30(2), 127-133.

## Extended Abstract

### Introduction

Teachers' competence is the knowledge, skills, and attitudes they must have to accomplish the teaching profession in a valuable and effective way. Competence is the skills and knowledge that an individual requires to perform tasks and fulfill their responsibilities. Self-efficacy is individuals' views on how functional they see themselves in a job. Bandura (1977), who was the first to use the concept of self-efficacy, which impacts the other beliefs of the individual, stated that self-efficacy substantially affects people's learning, performance, and motivation. One of the most researched areas of self-efficacy is the educational organization and teachers, who are one of the essential components of this organization. Teachers' self-efficacy and self-efficacy beliefs are among the topics that are frequently researched. Teacher self-efficacy belief is the belief in a teacher's capacity to influence student performance. Change is the sum of changes over a while. Readiness for change is defined as the opinions of organizational employees on the necessity, achievement, and implementation of change, their support for change, and individual beliefs, intentions, wishes, and attitudes.

In this context, knowing teachers' self-efficacy is closely related to teachers' readiness for change. In order to realize the planned changes in the field of education, to determine the self-efficacy levels of teachers, and to plan and implement the changes in the determined direction, It is considered that knowing the resistances in front of change will contribute to policymakers and practitioners to manage change correctly. The research is aimed to determine the relationship between self-efficacy and readiness for change. In this context, the research aims to determine the relationship between the self-efficacy levels of teachers working in preschool, primary, and secondary schools and their readiness for change. For this purpose, answers to the following questions were pursued:

1. What are the teachers' self-efficacy levels?
2. Do teachers' self-efficacy levels significantly differ according to gender, marital status, educational status, institution, duration of work, and seniority?
3. What are the teachers' readiness levels for change?
4. Does the level of teachers' readiness for change show a significant difference according to gender, marital status, education level, institution, duration of work, and seniority?

5. Is there a significant relationship between teachers' self-efficacy and readiness for change?

### **Method**

In this research, the relational survey model, one of the quantitative research designs, was preferred for teachers' perception of self-efficacy and readiness for change. The relational survey model determined the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and their readiness for change perceptions. The research population comprises 2649 teachers working in preschool, primary, and secondary schools in the 2022-2023 academic year in the Buca district of İzmir province. Since it was considered that it was not easy to reach all teachers within the scope of the research, sampling was used. The sample was created utilizing the easy sampling method, one of the non-random sampling methods. In this context, the sample of the research consists of 391 teachers. Research data were obtained with the Self-Efficacy Scale adapted to Turkish by Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, and Soran (2004) and the Readiness for Change Scales developed by Kondakçı, Zayim, and Çalışkan (2013). In the analyses, the Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis test were applied for teachers' self-efficacy and readiness for change levels and demographic variables. Pearson Correlation analysis was executed to determine the relationship between teachers' perceptions of self-efficacy and readiness for change.

### **Findings**

Regarding the research findings, the teachers indicated moderate self-efficacy. When the research findings were investigated concerning demographic variables, there was no significant difference between teachers' self-efficacy regarding the marital status and tenure variable. In contrast, significant differences were found under gender, graduation level, type of school, seniority, and branch variables. In the variable of teachers' readiness for change, according to the research findings, it was found that teachers' readiness for change was high. When the research conclusions are analyzed regarding demographic variables, there is no significant difference between the teacher's readiness for change regarding the marital status and tenure variable. At the same time, there are significant differences according to the variables of gender, graduation level, type of school, seniority, and branch. According to the results of the correlation analysis assembled for the opinions of teachers about their self-efficacy levels and their opinions about their readiness for change, it is seen that there is a moderately positive and significant relationship between both variables ( $r = ,520$ ;  $p < .01$ ).

## **Discussion & Result**

The primary purpose of the research is to test the relationship between the self-efficacy perceptions of teachers working in preschool, primary, and secondary schools and their readiness for change. As a result of the statistics made in this direction, the teachers stated that their self-efficacy is moderate. In terms of sub-dimensions, they stated that their self-efficacy is higher in the coping sub-dimension than in the innovative behavior sub-dimension. Caring and trust are crucial to increase teachers' self-efficacy, experiences, beliefs, and attitudes. Especially in establishing these processes, it is more critical that administrators support teachers with a participatory approach than imposition.

The results of the research demonstrated that teachers' level of readiness for change is high. In similar analyses, teachers' readiness for change was high, supporting this research finding. Individuals with a high level of readiness for change stated that they would be much more likely to initiate the change process, make more effort for change than others, and be more challenging than others in the face of obstacles encountered in this process. The high level of teachers' readiness for change is a favorable situation for schools. This situation can also help remove the resistance and obstacles to change in the innovation and change activities related to the education-teaching process in schools. In the research, While the seniority variable between teachers with 11-20 years of professional seniority and teachers with 21 years and more seniority in the whole scale demonstrated significant differences in favour of teachers with 11-20 years of professional seniority, there was no significant difference in terms of gender variable.

In the analyses assembled to determine the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and readiness for change, there are statistically moderate positive correlations at different levels in all sub-dimensions of the self-efficacy and readiness for change scales. The significance of this relationship is; Teachers with a high perception of self-efficacy will be more ready for change, and since resistance to change will be low, they will adapt to change more quickly. As a result, it is noticed that self-efficacy has a positive relationship with readiness for change.

## **Recommendations**

Recommendations can be presented according to the research results; at the same time, the teachers found themselves moderately sufficient in terms of their self-efficacy perceptions, and they stated that their readiness for change was high. In this context, teachers should be qualified to increase their self-efficacy levels by receiving academic and practical support. In addition, more in-depth

Hüseyin ASLAN, Arzu BAL, Serkan AKBULUT ve Bertan ÇETİN

---

research can be conducted on the research topic with a qualitative research method regarding the reasons for both results regarding teachers' self-efficacy and readiness for change.