

ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNİN YORDANMASINDA ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN ROLÜ¹

THE ROLE OF SELF-EFFICACY BELIEFS AND BURNOUT IN PREDICTING TEACHERS' CHANGE TENDENCIES

Öner USLU²

Esra ÇAKAR ÖZKAN³

Başvuru Tarihi: 31.01. 2018 Yayına Kabul Tarihi: 15.09. 2018 DOI: 10.21764/maeuefd.387459

Özet: Bu çalışmada, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin yordanmasında öz yeterlik inancı ile tükenmişlik düzeylerinin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülen çalışmanın örneklemini İzmir ilinde görev yapmakta olan 402 ilkökul, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, Değişim Eğilimleri Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri aracılığıyla toplanmış, elde edilen veriler korelasyon ve regresyon analizleri ile incelenmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin değişim eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri ve öğretmen öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmen öz yeterliliği ve tükenmişliğin alt boyutları birlikte ele alındığında değişim eğilimlerinin alt boyutları olan değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve statükoyu koruma boyutlarının yordanmasında istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahiptir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile tükenmişlik düzeylerinin değişim eğilimlerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak elde edilen sonuçlar alanyazında bildirilen bulgular çerçevesinde tartışılarak uygulama ve araştırma önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *öğretmen, değişim eğilimleri, öz yeterlik inancı, tükenmişlik*

Abstract: The purpose of this study was to examine the role of self-efficacy beliefs and burnout in predicting teachers' change tendencies. The study was conducted with relational survey model. The sample of the study consists of 402 teachers working in elementary, secondary and high schools in the city of İzmir. The data of study was collected by using the Change Tendencies Scale, the Teacher Self-efficacy Scale and the Burnout Inventory. The collected data were analyzed through correlation and regression methods. The findings of the study showed that there was a statistically significant correlation between teachers' change tendencies and self-efficacy beliefs and burnout. When the sub-dimensions of the teacher self-efficacy and burnout are considered together, it is seen that they have a significant influence on the prediction of the sub-dimensions of Change Tendencies Scale such as entrepreneurship in change, belief in the usefulness of change, resistance to change and keeping the status. As a conclusion, this study has showed that teachers' perceptions of self-efficacy and burnout are effective in predicting their change tendencies. Finally, findings were discussed in light of related literature and research and implementation suggestions are made based on the findings of the study.

Keywords: *teacher, change tendencies, self-efficacy belief, burnout*

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğretim Üyesi, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, oner.uslu@ege.edu.tr ORCID ID: 0001-8891-3119

³ Dr. Öğretim Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esracakar@mehmetakif.edu.tr ORCID ID: 0000-0003-2913-8137

Giriş

Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da küresel ölçekte bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşüm Türkiye'yi de etkisi altına alarak 2002 yılından itibaren hızlı bir eğitim reformu içine girilmiştir. Eğitim reformu çalışmalarının başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Ancak eğitimde değişimi gerçekleştirmenin oldukça zorlu bir süreç olduğu (Fullan, 2007); öğretmenlerin bilgi ve becerilerinde değişim olsa bile bazı durumlarda bu değişimin sınıfa yansımadağı görülmektedir (Guskey, 2000). Birçok araştırma hem dünyada hem de Türkiye'de amaçlanan değişimin eğitim öğretim sürecine yansımalarında sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır (ör. Aykaç & Ulubey, 2012; Law, Pelgrum & Plomp, 2008). Özellikle tepeden inme/geleneksel reform yaklaşımları (top down yaklaşımlar) benimsenerek gerçekleştirilen değişim hareketlerinin uygulamaya yansımamasının temel nedenleri arasında öğretmen özellikleri de gösterilmektedir (Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001).

Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, değer ve inançları değişimin hedeflerine ulaşmasında oldukça önemli bir rolü vardır (Anderson ve diğ.,1994). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik eğilimleri, inançları gibi içsel faktörleri öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerine, değişime yönelik direnç geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Tobin & McRobbie, 1997). Bütünsel olarak öğretmenlerin bilgi ve inanç sistemlerinde değişim gerçekleşmeden sınıf içi uygulamalarının farklılaşmasını beklemek oldukça zordur. Dolayısıyla değişim hareketlerinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin değişime yönelik eğilimlerinin neler olduğunu belirlemek oldukça önemlidir. Değişim bireylerin veya sistemlerin mevcut durumlarında özlenen bir farklılaşma olarak tanımlandığında (Balcı, 2005), değişim eğilimleri de bireylerin veya sistemlerin değişime açık olup olmamaları ya da değişime karşı hazır olma durumları olarak tanımlanabilir. (Akbaba-Altun & Büyüköztürk, 2011; Büyüköztürk, Uslu & Akbaba-Altun, 2017)

Yapılan çalışmalar değişim hareketlerinin başarılı olmasında öğretmenlerin değişim eğilimlerinin yanı sıra değişime direnç göstermelerinin de etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Doğru & Uyar, 2012; Kwahk & Lee, 2008). Değişime direncin nedenleri arasında öğretmenlerin alışkanlıklarına bağlı kalma ve bildikleri yöntemleri kullanma eğilimi içinde olmaları (Ford, Ford & D'Amelio, 2008), değişime yönelik bilgi eksikliği, yeni görev ve sorumluluk alma isteksizliği, değişimden zarar görme korkusu (Gürses & Helvacı, 2011) ve öğretmenlerin sahip olduğu becerileri yetersiz görerek üst düzey beceriler gerektirmesi (Helvacı, 2010) gibi nedenler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin değişim sürecinde kendilerini yeterli hissetmeleri değişimin başarılı bir şekilde uygulamaya yansımadağı önemlidir.

Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları ve inançları da öğrenme-öğretme sürecini etkileyen temel unsurlardan biridir (Akkuş, 2013; Özdemir, 2008; Tobin & McRobbie, 1997; Wolfolk & Hoy, 1990). Nitekim Bandura'nın ortaya koyduğu sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre; bireylerin inançları, beklentileri ve duyguları gibi faktörler davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla bu kuramın temel kavramlarından biri olan öz yeterlik kavramı önemli içsel faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Bandura, 1977).

Öğretmenlerin verimliliğini, mesleki bilgi ve becerilerini etkileyen inançlarından biri olan öz yeterlik inancı (Aydın, Ömür & Argon, 2014; Pajares, 1992) “*bireylerin belirli bir performansı ortaya koymak için etkinlikleri düzenleme ve yürütme becerisine ilişkin yargıları*” (Bandura, 1997, s.2) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik inancı ise “*öğretmenlerin sahip olduğu becerilerle eğitimde istenen öğrenme çıktılarını gerçekleştirmeye yönelik yargısı*” (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, s.783) dir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile etkili ve olumlu öğrenme ortamı oluşturma (Evers, Brouwers & Tomic, 2002; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyine ve meslekte kalma eğilimlerine (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Coladarsi, 1992), öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlarla baş etme ve sınıf yönetimi becerilerine (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), değişime açık olma ve öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışma (Hsiao, Chang, Tu & Chen, 2011) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Özetle, öğretmen öz yeterlik inancının öğretmenlerin değişime yönelik eğilimleri üzerinde ve öğretimsel yenilikleri uygulama konusunda etkili bir öğretmen özelliği olduğu bir gerçektir. Bu doğrultuda eğitimde gerçekleştirilen reformların başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için öğretmenlerin öz yeterlikleri ve değişim eğilimleri arasındaki ilişki önemli görülmektedir (Koç, 2013; Ghaith & Yaghi, 1997; Pan, Chou, Hsu, Li & Hu, 2013).

Eğitim alanında gerçekleştirilen reformlarla birlikte öğretmen rollerinde ve işlevlerinde de büyük bir değişim olmuştur (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009, World Bank, 2005). Bu değişim sonucunda yapılandırmacı eğitim paradigması ışığında öğretmen bilgiyi doğrudan sunan değil, bilginin üretilmesi sürecinde öğrenciye rehberlik eden kişi (Lawson, 2010) konumuna geçmiştir. Ancak Türkiye’de yapılan çalışmalar öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki rollerini bilmedikleri ve öğretmen merkezli yaklaşımları tercih ettikleri görülmektedir (Atıla, 2012; Aydemir, 2011; Çavaş, 2012; Çelik, 2012; Yaşar, 2012). Ayrıca Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük (2016) tarafından hazırlanan 2015 yılı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ulusal raporuna göre öğretmenlerin değişime direnç göstermeleri öğrencilerin öğrenmelerini en çok engelleyen öğretmen davranışı olarak görülmektedir. Bu durum Türkiye’de yeniliklerin başarılı bir şekilde sınıfa yansması ve değişimin gerçekleşmesi önünde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yerine getirmesi gereken sorumlulukların artması, önemli rollerin yüklenmesi ve tüm paydaşlarla arasındaki ilişkilerin karmaşıklaşması ile birlikte öğretmenlerin ruh sağlığını zorlamakta ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin artması sorununu da beraberinde getirmektedir (Dericioğulları, Konak, Arslan & Öztürk, 2007).

Freudenberger (1977) tarafından ilk defa ele alınan tükenmişlik kavramı, bireyi verimsizleştiren, enerjisini düşüren, mesleğine yönelik ilgisini azaltan bir durum olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle artan duygusal tükenme hissine, başkalarına karşı olumsuz ve küçümseyici tutum ve duyguların gelişmesine, bireylerin kendilerini olumsuz bir şekilde değerlendirip başarı duygusunun azalmasına neden olan bir sendrom olarak tanımlanmakta ve duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyutta (Maslach & Jackson, 1981) ele alınmaktadır.

Eğitimde yaşanan değişim ve yeniliklerin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir (Bümen, 2010; Maslach & Leiter, 2005; Telef, 2011). Bu durum, öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik inançları ile tükenmişlik duyguları arasındaki ilişki ile de açıklanabilir. Nitekim her iki değişkenin de öğretmenlerin davranışlarında anlamlı düzeyde etkileyici role sahip olduğu söylenebilir (Bümen, 2010; Çapri, Özkendir, Özkurt & Karakuş, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Görüldüğü gibi öğretmen etkililiğinde belirleyici rol oynayan değişkenlerden öğretmenlerin değişim eğilimleri, öz yeterlik inancı ve tükenmişlik düzeyleri birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin eğitimde gerçekleştirilen reformların başarılı bir şekilde hayata geçirilmesinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu içsel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinin reform hareketlerinin başarılı olabilmesi açısından önemli ve gerekli görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar göz önüne alındığında öğretmen öz yeterliği ve tükenmişliğin değişim eğilimleri üzerinde etkili olması beklenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin yordanmasında öz yeterlik inancı ile tükenmişlik düzeylerinin rolünü ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Araştırmanın değişkenleri olan öğretmenlerin değişim eğilimleri, öz yeterlik inançları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki keşfedilmeye çalışarak öğretmenlerin değişim eğilimlerinin yordanmasında öz yeterlik inancı ile tükenmişlik düzeylerinin rolü incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ilinde görev yapmakta olan lise, ortaokul ve ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle çalışılan coğrafi bölge, okul türü ve bransa göre tabakalar oluşturulmuş, ardından da tabakalardan araştırma kapsamına alınacak öğretmenler seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu doğrultuda 415 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak ölçme aracında 5 ve daha fazla maddeyi boş bırakan katılımcılar çalışma kapsamından çıkarılarak araştırmada analizler 402 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerden 265'i kadın, 136'sı ise erkektir, bir öğretmen ise ilgili soruya yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1 ile 38 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden 6'sı ön lisans, 314'ü lisans ve 69'u da lisansüstü eğitime sahip olduğunu belirtmiş, 13 öğretmen ise ilgili soruyu yanıtlamamıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla çalışmada Değişim Eğilimleri Ölçeği (Büyüköztürk ve diğ., 2017), Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri (Ergin, 1992) kullanılmıştır.

Değişim Eğilimleri Ölçeği: Akbaba-Altun ve Büyüköztürk (2011) tarafından okul yöneticilerine yönelik olarak geliştirilen ölçek, dört faktörden oluşmakta ve toplam varyansın %45'ini açıklamaktadır. Ölçek daha sonra Büyüköztürk ve diğerleri (2017) tarafından öğretmenlere yönelik olarak uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen veriler kabul edilebilir sınırlar içinde ya da bu sınırlara çok yakındır. Ölçek *değişimde girişimcilik*, *değişime değişimin yararına inanma*, *direnç* ve *statükoyu koruma* olmak üzere toplam dört boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları *değişimde girişimcilik* boyutu için .93, *değişimin yararına inanma* boyutu için .96, *değişime direnç* boyutu için .80 ve *statükoyu koruma* boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek *değişimde girişimcilik* boyutu için en düşük 14, en yüksek ise 70 puan, *değişimin yararına inanma* boyutu için en düşük 12, en yüksek 60 puan, *değişime direnç* boyutu için en düşük 11, en yüksek 55 puan ve *statükoyu koruma* boyutu için en düşük 4, en yüksek 20 puandır.

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği: Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek *öğrenci katılımı*, *öğretim stratejileri* ve *sınıf yönetimi* olmak üzere üç alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 216'dır. Her bir alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 8 ve en yüksek puan 72'dir. Araştırmacılar tarafından geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch ölçme modeli kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan Rasch analizi sonucunda bütün maddelerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından önerilen üç faktörlü yapıyı sahip olduğunu destekleyen uyum iyiliği indeksi değerleri bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; *öğrenci katılımı* alt boyutu için .82, *öğretim stratejileri* alt boyutu için .86 ve *sınıf yönetimi* alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur. Özetle araştırmacılar ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları *öğrenci katılımı* için yeterlik boyutunda .89, *öğretim stratejileri* için yeterlik boyutunda .91, *sınıf yönetimi* için yeterlik boyutunda ise .92 olarak hesaplanmıştır.

Tükenmişlik Envanteri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Envanter, 22 maddeden ve 3 alt boyuttan (*duygusal tükenmişlik*, *kişisel başarı* ve *duyarsızlaşma*) oluşan beşli likert tipindedir. Envanterden alınabilecek *duygusal tükenmişlik* boyutu için en düşük 9 en yüksek ise 45 puan, *kişisel başarı* boyutu için en düşük 8, en yüksek 40 puan ve *duyarsızlaşma* boyutu için en düşük 5, en yüksek 25 puandır. Sağlık çalışanlarıyla ilgili çalışmalarda kullanılmasının yanı sıra öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını belirlemek amacıyla da birçok çalışmada kullanılmıştır (Aslan, 2009; Ergin, 1992; Filiz, 2014; Seferoğlu, Yıldız, & Yücel, 2014). Bümen (2010) tükenmişlik envanterinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indekslerinin 0.90'ın üzerinde olduğunu ($\chi^2=687.25$, NNFI = 0.96, AGFI= 0.91, GFI =0.93, RMSEA=0.05) ve RMSEA = .05 değeri de orta derecede uyumlu bir model elde edildiğini belirtmektedir. Bu çalışmada

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları *duygusal tükenme* için .90, *kişisel başarı* için .84 ve *duyarsızlaşma* boyutu için .82 hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın başında elektronik form olarak hazırlanan ölçme araçları örnekleme dâhil edilen okullardaki öğretmenlere ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin yetersizliği göz önüne alındığında örneklem genişletilmiş ve basılı formlar uygulanmak üzere okullara gönderilmiştir. Analizler için yeterli sayıda veriye ulaşıldığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Basılı formlarla elde edilen veriler dijitalleştirildikten sonra elektronik toplanan verilerle birleştirilerek analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Analize geçilmeden önce tam gözlemlerin kullanılması yöntemi ile boş veri analizi yapılmış veri yapısında rastgelelik olduğu görülmüş, boş veriler seri ortalaması ile değiştirilmiştir (Kalaycı, 2008). Bütün değişkenler için çarpıklık değerlerinin +1,5/-1,5 arasında değiştiğinden normallik varsayımının karşılandığı sonucuna varılmıştır (Tabachnick & Fidell 2007). Regresyon analizleri için ise çok değişkenli normal dağılım ve doğrusal ilişki varsayımları irdelenmiştir (Kalaycı, 2008). Çok değişkenli normal dağılım Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve varsayımın karşılandığı görülmüştür. Değişkenler arasında doğrusal ilişkinin olup olmadığı ise serpilme diyagramları ile incelenmiş olup genel olarak doğrusal ilişkinin var olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2008).

Bulgular

Bu bölümde elde edilen verilerin analiz sonuçları açıklanmıştır. İlk olarak betimsel istatistikler sunulmuştur. Daha sonra korelasyon ve regresyon analizlerine ilişkin elde edilen veriler tablolar halinde sunularak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Betimsel istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1
Betimsel İstatistikler

		N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Değişim Eğilimleri	Girişimcilik	402	1.60	5.00	3.65	.64
	Değişimin Yararına İnanma	402	1.70	5.00	3.99	.68
	Değişime Direnç	402	1.00	4.50	1.96	.61
	Statükoyu Koruma	402	1.00	4.30	1.99	.79
Öğretmen Öz Yeterliği	Öğrenci Katılımı	402	2.50	9.00	7.27	.95
	Öğretim Stratejileri	402	2.75	9.00	7.65	.92
	Sınıf Yönetimi	402	3.00	9.00	7.63	.94
Tükenmişlik	Duygusal Tükenmişlik	402	.00	4.50	1.70	.94
	Kişisel Başarı	402	1.00	4.80	3.45	.64
	Duyarsızlaşma	402	.20	4.20	1.64	.74

Elde edilen ortalamalar incelendiğinde *girişimcilik* ve *değişimin yararına inanma* boyutlarında ortalamaların dörde yakın, *değişime direnç* ve *statükoyu koruma* boyutlarında ise ikinin altında olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin değişime çok olumsuz bakmadığı söylenebilir. Öğretmen öz yeterlik puanlarının ise oldukça yüksek olduğu ortalamaların maksimum puanlara yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmen öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin Tükenmişlik envanterinin boyutlarından *duygusal tükenmişlik* ve *duyarsızlaşma* puanları ikinin altında *kişisel başarı* boyutundaki puanları ise üç buçuğa yakın bulunmuştur. Bu durumda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çok yüksek olmadığı söylenebilir.

Normallik varsayımının karşılanmasından sonra ilk olarak değişkenler arası ilişki korelasyon analiziyle incelenmiştir. Elde edilen korelasyon tablosu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Değişkenler arası korelasyon tablosu

Değişim Eğilimleri		Öğretmen Öz Yeterliliği			Tükenmişlik		
		Öğrenci Katılımı	Öğretim Stratejileri	Sınıf Yönetimi	Duygusal Tükenmişlik	Kişisel Başarı	Duyarsızlaşma
Girişimcilik	Pearson Correlation	.32	.29	.28	-.29	.22	-.23
	r ²	.10	.09	.08	.08	.05	.05
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Yararına İnanma	Pearson Correlation	.23	.15	.20	-.27	.08	-.26
	r ²	.05	.02	.04	.07	.01	.07
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000	.000	.119	.000
Direnç	Pearson Correlation	-.22	-.20	-.21	.50	-.04	.50
	r ²	.05	.04	.05	.25	.00	.25
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.426	.000
Statükoyu Koruma	Pearson Correlation	-.16	-.10	-.17	.41	.01	.42
	r ²	.03	.01	.03	.17	.00	.17
	Sig. (2-tailed)	.001	.039	.001	.000	.882	.000

N=402

Tablo 2 incelendiğinde değişim eğilimlerinin alt boyutları ile öğretmen öz yeterliği ve tükenmişlik ölçeklerinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen öz yeterliğini bütün alt boyutları ile değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma boyutları arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmen öz yeterliğinin bütün alt boyutları ile değişime direnç ve statükoyu koruma alt boyutları arasında negatif düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarının değişim eğilimleriyle ilişkiye bakıldığında ise duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutları ile değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma arasında negatif ve anlamlı bir

ilişki bulunmaktadır. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile değişimde direnç ve statükoyu koruma arasında ise pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Kişisel başarı ise değişimde girişimcilik ile anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkiye sahipken değişimin diğer üç değişkeni ile kişisel başarı arasındaki ilişki anlamlı değildir.

Korelasyon analizleri sonrasında öğretmen öz yeterliği ve tükenmişlik ölçeklerinin birlikte değişim eğilimlerinin alt boyutlarını yordama gücünün hesaplanması amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu bağlantının kontrol edilmesi için tolerans ve vif değerleri incelenmiştir. Vif değerleri ikinin üzerinde olan üç değişkenin kendi aralarında ve diğer değişkenlerle korelasyonları çok yüksek olmadığından çoklu bağlantı probleminin olmadığı sonucuna varılmıştır (Leech, Barrett & Morgan, 2014).

Değişimin Yararına İnanma

Değişimin yararına inanma alt boyutunun yordanmasında öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, duygusal tükenmişlik, kişisel başarı, duyarsızlaşma boyutlarının etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Değişimin yararına inanma boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları

	Değişken	B	Sabit Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
	Sabit	3.58	.32		11.24	.000		
Öğretmen Öz Yeterliği	Öğrenci Katılımı	.15	.07	.21	2.32	.021	.23	.12
	Öğretim Stratejileri	-.10	.07	-.14	-1.57	.117	.15	-.08
	Sınıf Yönetimi	.03	.07	.04	.37	.712	.20	.02
Tükenmişlik	Duygusal Tükenmişlik	-.07	.050	-.10	-1.42	.156	-.27	-.07
	Kişisel Başarı	.10	.06	.09	1.57	.117	.08	.08
	Duyarsızlaşma	-.17	.07	-.19	-2.64	.009	-.26	-.13
R=.34	R ² =.12							
F _(6,395) =	P<.001							

Değişimin yararına inanma boyutunu öğretmen öz yeterliği ve tükenmişlik değişkenine ait boyutların nasıl etkilediği regresyon analizi yoluyla incelenmiştir. Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin alt ölçekleri olan öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi ile tükenmişlik ölçeğinin alt ölçekleri olan duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşma, değişkenleri birlikte, değişimin yararına inanma boyutu ile anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.34, R²=0.12, p<0.001). Adı geçen altı değişken birlikte değişimin yararına inanmadaki toplam varyansın yaklaşık olarak %12’sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin değişimin yararına inanma üzerindeki görece önemi sırasıyla, öğrenci katılımı, duyarsızlaşma, öğretim stratejileri, duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve sınıf yönetimidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, öğrenci katılımı ve duyarsızlaşma değişkenlerinin

değişimin yararına inanma üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir. Tek başına incelendiklerinde diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre değişimin yararına inanma puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Değişimin yararına inanma = 3.58 + 0.15 Öğrenci Katılımı – 0.10 Öğretim Stratejileri + 0.03 Sınıf Yönetimi – 0.07 Duygusal Tükenmişlik + 0.10 Kişisel Başarı - 0.17 Duyarsızlaşma

Girişimcilik

Değişim eğilimleri ölçeğinin girişimcilik alt ölçeğine ait puanların yordanmasında öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, duygusal tükenmişlik, kişisel başarı, duyarsızlaşma boyutlarının etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Girişimcilik alt ölçeğinin puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları

	Değişken	B	Sabit Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
	Sabit	2.52	.29		8.70	.000		
Öğretmen Öz Yeterliği	Öğrenci Katılımı	.09	.06	.13	1.46	.144	.32	.07
	Öğretim Stratejileri	.04	.06	.06	.72	.469	.29	.04
	Sınıf Yönetimi	-.02	.06	-.02	-.25	.804	.282	-.012
Tükenmişlik	Duygusal Tükenmişlik	-.12	.05	-.16	-2.37	.018	-.29	-.12
	Kişisel Başarı	.19	.06	.19	3.48	.001	.22	.17
	Duyarsızlaşma	-.12	.06	-.14	-1.98	.048	-.23	-.10
R=.42	R ² =.17							
F _(6,395) =13.74	P<.001							

Girişimcilik boyutunu öğretmen öz yeterliği ve tükenmişlik değişkenine ait boyutların nasıl etkilediği regresyon analizi yoluyla incelenmiştir. Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin alt ölçekleri olan öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi ile tükenmişlik ölçeğinin alt ölçekleri olan duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşma, değişkenleri birlikte, girişimcilik puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.42, R²=0.17, p<0.001). Adı geçen altı değişken birlikte girişimcilik puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %17’sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin girişimcilik üzerindeki görece önem sırası, kişisel başarı, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşma değişkenlerinin girişimcilik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Tek başına incelendiklerinde diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre değişimin yararına inanma puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Girişimcilik = 2.52 + 0.09 Öğrenci Katılımı + 0.04 Öğretim Stratejileri - 0.02 Sınıf Yönetimi – 0.11 Duygusal Tükenmişlik + 0.19 Kişisel Başarı - 0.12 Duyarsızlaşma

Değişime Direnç

Değişim eğilimleri ölçeğinin değişime direnç alt ölçeğine ait puanların yordanmasında öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, duygusal tüken, kişisel başarı, duyarsızlaşma boyutlarının etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 5.

Değişime direnç alt ölçeğinin puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları

	Değişken	B	Sabit Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
	Sabit	1.72	.26		6.76	.000		
Öğretmen Öz Yeterliği	Öğrenci Katılımı	-01	.05	-.01	-.07	.956	-.22	-.00
	Öğretim Stratejileri	.01	.05	.01	.12	.903	-.20	.01
	Sınıf Yönetimi	-.01	.05	-.01	-.15	.885	-.21	-.01
Tükenmişlik	Duygusal Tükenmişlik	.17	.04	.26	4.27	.000	.50	.21
	Kişisel Başarı	-.14	.05	-.15	-2.97	.003	-.04	-.15
	Duyarsızlaşma	.29	.05	.35	5.52	.000	.50	.27
R=.56	R ² =.31							
F _(6,395) =	P<.001							

Değişime direnç boyutunu öğretmen öz yeterliği ve tükenmişlik değişkenine ait boyutların nasıl etkilediği regresyon analizi yoluyla incelenmiştir. Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin alt ölçekleri olan öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi ile tükenmişlik ölçeğinin alt ölçekleri olan duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşma, değişkenleri birlikte, değişime direnç puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.56, R²=0.31, p<0.001). Adı geçen altı değişken birlikte değişime direnç puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %31’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin değişime direnç üzerindeki görece önem sırası, duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik, kişisel başarı, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşma değişkenlerinin değişime direnç üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Tek başına incelendiklerinde diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre değişimin yararına inanma puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Değişime direnç = 1.72 - 0.01 Öğrenci Katılımı + 0.01 Öğretim Stratejileri - 0.01 Sınıf Yönetimi + 0.17 Duygusal Tükenmişlik - 0.14 Kişisel Başarı + 0.29 Duyarsızlaşma

Statükoyu Koruma

Değişim eğilimleri ölçeğinin statükoyu koruma alt ölçeğine ait puanların yordanmasında öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, duygusal tükenmişlik, kişisel başarı, duyarsızlaşma boyutlarının etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Statükoyu koruma alt ölçeğinin puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları

	Değişken	B	Sabit Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
	Sabit	1.43	.35		4.10	.000		
Öğretmen Öz Yeterliği	Öğrenci Katılımı	-.04	.07	-.05	-.55	.586	-.16	-.03
	Öğretim Stratejileri	.15	.07	.17	2.06	.040	-.10	.10
	Sınıf Yönetimi	-.09	.08	-.11	-1.24	.215	-.17	-.06
Tükenmişlik	Duygusal Tükenmişlik	.18	.06	.22	3.32	.001	.41	.17
	Kişisel Başarı	-.12	.07	-.10	-1.76	.08	.01	-.09
	Duyarsızlaşma	.31	.07	.29	4.26	.000	.42	.21
R=.47	R ² =.22							
F _(3,395) =	P<.001							

Statükoyu koruma boyutunu öğretmen öz yeterliliği ve tükenmişlik değişkenine ait boyutların nasıl etkilediği regresyon analizi yoluyla incelenmiştir. Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin alt ölçekleri olan öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi ile tükenmişlik ölçeğinin alt ölçekleri olan duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşma, değişkenleri birlikte, statükoyu koruma puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.47, R²=0.22, p<0.001). Adı geçen altı değişken birlikte değişime direnç puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %22’sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin değişime direnç üzerindeki göreceli önem sırası, duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, kişisel başarı ve öğrenci katılımıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğretim stratejileri, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma değişkenlerinin statükoyu koruma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Tek başına incelendiklerinde diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre değişimin yararına inanma puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

statükoyu koruma = 1.44 - 0.04 Öğrenci Katılımı + 0.15 Öğretim Stratejileri - 0.09 Sınıf Yönetimi + 0.18 Duygusal Tükenmişlik - 0.12 Kişisel Başarı + 0.31 Duyarsızlaşma

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile tükenmişlik düzeylerinin değişim eğilimlerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin değişim eğilimleri ile tükenmişlik durumları ve öğretmen öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile tükenmişlik düzeylerinin değişim eğilimlerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları değişim eğilimlerinin ve özyeterlik inançlarının alt boyutları çerçevesinde incelendiğinde, öğretmen öz yeterlik inancının bütün alt boyutları ile değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma boyutları arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmen öz yeterlik inancının bütün alt boyutları ile değişime direnç ve statüko koruma alt boyutları arasında negatif düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Alanyazın gözden geçirildiğinde, araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte bazı sonuçlara rastlanılmaktadır. Örneğin, Czerniak ve Lumpe (1996) öz yeterlik inancının, etkili bir öğretmen olmak için reform hareketlerinin önemli olduğuna ilişkin inançlarında önemli bir değişken olduğunu bulmuşlardır. Ghaith ve Yaghi (1997) öğretmenlerin eğitim alanındaki yeniliklerin uygulanmasına yönelik tutumları ile kişisel öz yeterlikleri arasında olumlu yönde bir korelasyon olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Hsiao ve diğerleri (2011) öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları ile öz yeterlikleri arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki saptamışlardır. Nie, Tan, Liao, Lau ve Chua (2013) ise Singapur'da gerçekleştirilen öğretimsel yenilikler kapsamında öğretmenlerin yapılandırmacı öğretimi uygulayabilme becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu belirtmişlerdir. Öte yandan Ellen, Bearden ve Sharma (1991) yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin teknolojik yeniliklere yönelik direnç gösterme eğilimlerinin daha az olduğunu bulmuşlardır. Yine Cunningham ve diğerleri (2002) tarafından yapılan çalışmada, bireylerin öz yeterlik inançlarının örgütsel değişime hazırbulunuşluk düzeylerini yordamada önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleştirilen yenilikleri uygulamaya yönelik eğilimlerinde öğretmen öz yeterliğinin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmen öz yeterliği yükseldikçe öğretmenlerin değişim eğilimleri bundan olumlu yönde etkilenmesi beklenebilir. Nitekim Bandura (1977) da, üst düzeyde öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde zorluklarla baş etmede, başarısızlığın nedenlerini sorgulayarak mesleki bilgi ve beceri eksikliklerini gidermede ve öğretim sürecindeki, yenilikleri izleme ve uygulamada daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını geliştirmek eğitim alanında gerçekleştirilen yeniliklerin uygulamaya konabilmesi açısından önemlidir. Hizmet öncesi ve sonrası öğretmen eğitimlerinde bu değişken göz ardı edilmemelidir. Çünkü yapılan çalışmalar öğretmen öz yeterliğinin gelişiminde hizmet öncesi eğitimlerinin ve ilk öğretmenlik deneyimlerinin önemli

etkisinin olduğunu göstermekte, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi boyunca ve ilk öğretmenlik yıllarında öz yeterlik inançlarının en üst düzeyde olduğu görülmektedir (Bümen & Özaydın, 2013; Mulholland & Wallace, 2001; Woolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005). Bu durum öz yeterliğin gelişim süreci ile açıklanmakta ve öz yeterliğin gelişim sürecinde doğrudan ve dolaylı deneyimlerin, sözel ikna sürecinin ve psikolojik durumun etkili olduğu (Bandura, 1997) belirtilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları derslerle öğretmenliğe dair bilgilendirilmesi, öğrendiklerini uygulayabilmesi, mesleki bilgi ve becerileri hakkında dönütler alabilmesi öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin artmasında (Bümen & Özaydın, 2013) önemli bir adımdır. Bu nedenle hizmet öncesi eğitimlerde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını geliştirmeye yönelik daha çok deneyim kazanmaları gerekmektedir. Ayrıca kuramsal derslerin yanı sıra, uygulamaya yönelik yürütülen derslerin doğrudan ve dolaylı deneyimlere ve sözel ikna sürecine katkısı göz önünde tutularak daha işlevsel bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

Diğer yandan eğitim alanında gerçekleştirilen yenilik, yeniden yapılandırma ve dönüşüm çabaları öğretmenlere yönelik mesleki gelişimi önemli ve temel bir adım olarak görür (Guskey, 2000). Çünkü mesleki gelişim uygulamalarının amacı; öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek, sınıf içi uygulamaları düzenlemek, eğitim politikalarının uygulamaya yansımaları için zemin oluşturmak ve değişimi kolaylaştırmaktır (Blandford, 2000). Bu nedenle mesleki gelişim uygulamaları ile öğretmenlerin öz yeterliğini geliştirmeye yönelik çalışmalara fırsat tanınmalıdır. Bu sayede öğretmenlerin yenilikleri daha kolay kabul etmeleri beklenebilir.

Öğretmenlerin eğitim alanındaki yenilikleri benimsemesi, uygulaması ve takip etmesi yeniliklerin yayılması kuramıyla da ilişkilidir (Rogers, 2003). Rogers (2003), bir yeniliğin beş aşamada benimsendiğini belirtmektedir: İlk aşama olan *farkındalık* aşamasında birey, yenilikle karşılaşır ve yeniliğin işlevleri hakkında bilgi edinir. İkinci aşama *ikna olma* aşamasıdır ve birey, yeniliğe yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutum sergiler. Üçüncü aşama *karar verme* aşamasında birey, yeniliği ya kabul eder ya da reddeder. Dördüncü aşama olan *uygulama* aşamasında birey, yeniliği uygulamaya başlar. Bu aşamada, yeniliğin yararına yönelik görüşlerini paylaşır ve yeniliğe yönelik araştırmalar yapabilir. Son olarak *doğrulama* aşamasında birey, uygulama kararını güçlendirir ya da yenilikle ilgili tezat durumlar varsa bu karardan vazgeçebilir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin yenilikleri benimsemesi için belli bir süre gereklidir. Bu süre göz ardı edilerek özellikle tepeden inme/geleneksel reform yaklaşımları (top down yaklaşımlar) benimsenerek gerçekleştirilen değişim hareketlerinin uygulamaya yansımalarını beklemek oldukça ütöpiktir. Ayrıca değişim hareketlerinin uygulamaya yansımamasının nedenlerinden birisinin de öğretmen özellikleri olduğu söylenebilir (van Driel ve diğ., 2001). Nitekim yapılan çalışmalar (Cousins & Walker, 2000; Czerniak & Lumpe, 1996; Ghath & Yaghi, 1997; Guskey, 1988; Hsiao ve diğ., 2011; Nie ve diğ., 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Watson, 2007) öğretmenlerin yenilikleri benimsemesi sürecinde öz yeterliğin önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Özellikle benimseme aşamalarında öğretmen özellikleri çok dikkate alınmalı ve mesleki gelişim uygulamalarında bu aşamalar göz önünde bulundurularak öğretmenlerin öz yeterlik inançları geliştirilmelidir.

Öte yandan tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarının değişim eğilimleriyle ilişkisine bakıldığında ise duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutları ile değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile değişimde direnç ve statükoyu koruma arasında ise pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Kişisel başarı ise değişimde girişimcilik ile anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkiye sahipken değişimin diğer üç değişkeni ile kişisel başarı arasındaki ilişki anlamlı değildir. Başka bir değişle öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yükselmesi değişim eğilimlerini olumsuz etkilemektedir.

Alanyazın incelendiğinde tükenmişlik, mesleki yeterliğin temel bir fonksiyonu olarak görülmekte, mesleki yeterliğin ve inancın yoksunluğu durumunda tükenmişliğin oluşabileceği belirtilmektedir (Sheffield & Baker, 2005). Günümüzde bireyler sürekli değişen ve gelişen toplumlarda var olma mücadelelerini devam ettirebilmek için geleceği öngörebilmeli ve değişen koşullara uyum sağlayabilmeli (Kutunis & Karakiraz, 2013); ayrıca mesleki yeterliklerini sürekli geliştirmelidir. Bu durumda daha az tükenmişlik yaşayan bireylerin değişim eğilimlerinin yüksek olması da beklenebilir.

Ancak Türkiye’de eğitim alanında gerçekleştirilen yenilikler ve değişimler sonucunda öğretmenlerin mesleki yeterliklerinde önemli düşüşler olduğu ve bunun sonucunda rollerini bilmedikleri (Atila, 2012; Aydemir, 2011; Çavaş, 2012; Çelik, 2012) ortaya konmaktadır. Nitekim Seferoğlu ve diğerleri (2014) tarafından Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ile yapılan çalışmada, eğitim alanında yürütülen FATİH projesi ile birlikte yapılan yenilikler sonucunda öğretmenlere “*altından kalkılması mümkün olmayan sorumluluklar*” şeklinde tanımlanan görevler yüklendiği ve bu durumun öğretmenlerin tükenmişlik duygularının yoğunlaşmasına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Demir ve Kara (2014) tarafından yürütülen çalışmada, 4+4+4 eğitim sistemi olarak bilinen uygulamayla birlikte eğitim alanında yaşanan değişimin 1. sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerini daha da arttırdığını ortaya koymuştur. Dilkes, Cunningham ve Gray (2014) Avustralya’da yürürlüğe giren yeni öğretim programları ile birlikte öğretmenlerin tükenmişliklerinin değişime yönelik eğilimlerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu bulmuşlardır. Dworkin (2001) Amerika’da 1983 yılından itibaren gerçekleştirilen okul reformu çalışmalarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini kademeli bir şekilde arttırdığını ortaya koymaktadırlar.

Sonuç olarak, eğitimde yaşanan değişimler sonucunda öğretmenlerin değişim eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında önemli bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durum alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ile açıklanmaktadır (Borko, 2004; Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit & McCloskey, 2009; Hürsen, 2012; Özer & Beycioğlu, 2010). Öğretmenlerin değişime yönelik ihtiyaç duydukları mesleki gelişim programlarına katılmaları tükenmişlik düzeylerini de azaltmaktadır (Özer & Beycioğlu, 2010). Ancak Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey-TALIS) raporuna göre, Türkiye’de yürütülen mesleki gelişim programları, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenmeden düzenlenmekte ve öğretmenlerin çoğu katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olmadığını düşünmektedirler (Büyüköztürk, Akbaba Altun & Yıldırım, 2010). Dolayısıyla karar vericiler tarafından eğitim alanında gerçekleştirilen yenilikler öncesinde öğretmenlerin

ihtiyaçları belirlenerek ve öğretmenlerin değişime yönelik eğilimleri üzerinde etkili olacağı düşünülen tükenmişlik düzeylerini en aza indirecek mesleki gelişim programları planlanmalıdır. Öte yandan eğitim alanında yeniliklerin uygulanmasını engelleyen etkenlerin başında, öğretmenlerin yenilik konusunda yeterli düzeyde bilgilendirilmemesi gelmektedir (Gürses & Helvacı, 2011; Plant, 1987). Bu durum öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini de etkilemektedir (Özgüner, 2016). Dolayısıyla yeniliklerin başarılı bir şekilde uygulanması ve tükenmişliğin önüne geçilmesi için; tüm paydaşların karar alma sürecine katılımları sağlanmalı ve gerekli oryantasyon süreci uygulanmalıdır.

Elde edilen bulgular ve tartışma bölümünde sunulan uygulama önerilere rağmen araştırmanın bazı sınırlılıklarının olduğu belirtilmelidir. İlk olarak bu araştırma İzmir ilinde çalışmakta olan 402 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı bölgelerden öğretmenlerin katılımlarıyla daha geniş örneklemelerde bu araştırmada bahsedilen ilişkilerin varlığı test edilebilir. Ayrıca bu araştırmada değişim eğilimleri puanları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişlik durumlarının etkisi incelenmiştir, bunların dışında değişim eğilimleri üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenlerin etkileri de incelenerek söz konusu ilişkiler yapısal eşitlik modeliyle test edilebilir.

Son söz

Sonuç olarak bu araştırma tükenmişlik ve öz yeterlik algılarının öğretmenlerin değişim eğilimlerini yordamada etkili olduğunu göstermiştir. Alanyazında tükenmişlik ya da öz yeterliğin değişim eğilimleri üzerindeki etkisini ayrı ayrı inceleyen çok sayıda araştırma olmakla birlikte bu iki bağımsız değişkenin birlikte değişim eğilimleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın alanyazına katkı sunduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Akbaba-Altun, S. & Büyüköztürk, Ş. (2011). Değişim eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 73-90.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Akpınar, B. & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Anderson, R. D., Anderson, B. L., Varanka-Martin, M., Romagnano, L. Bielenberg, J., Flory, M., Mieras, B., & Whitworth, J. (1994). *Issues of curriculum reform in science, mathematics and higher order thinking across the disciplines*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Research.
- Aslan, N. (2009). *Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 253578)
- Atila, M. E. (2012). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulanışı*. (Yayımlanmamış doktora tezi).

- Atatürk Üniversitesi, Erzurum. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 319674)
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 289690)
- Aydın, R., Ömür, Y. E. & Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 1-12, Doi: 10.15285/EBD.2014409739
- Aykaç, N., & Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 63-82.
- Balcı, A. (2005). Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London: Routledge.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bümen, N. T. (2010). The Relationship between demographics, self efficacy, and burnout among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*. 40, 17-36.
- Bümen, N. & Özaydın, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba-Altun, S. & Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması-teaching and learning international survey (TALIS)*, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Uslu Ö. & Akbaba-Altun, S. (2017). Değişim eğilimleri ölçeğinin öğretmenler için uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1071-1082
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). London: Routledge.

- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-37.
- Cousins, J., & Walker, C. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 15(Special issue), 25-52.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(4), 377-392.
- Czerniak, C., & Lumpe, A. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7(4), 247-266.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale, *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B., Özkendir, O. M., Özkurt, B. & Karakuş, F. (2012). Investigation of pre- attitudes towards physics lesson and self-efficacy beliefs according to their gender, departments and perceived success in physics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1034-1039.
- Çavaş, B. (2012). The meaning of and need for "Inquiry based science education (IBSE)". *Journal of Baltic Science Education*, 11(1), 4-6.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 308505)
- Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L. & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8-19.
- Demir, M. K. & Kara, N. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 424-440.
- Dericioğulları, A. B., Konak, Ş., Arslan, E. & Öztürk, B. (2007). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5),13-23.
- Dilkes, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The new australian curriculum, teachers and change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 44-64.
- Doğru, S. & Uyar, M. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı taşra örgütlerinin değişmeye direnme eğilimleri üzerine bir araştırma (Konya ili örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 119-143.

- Dworkin, A. G (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.
- Ellen, P. S., Bearden, W. O. & Sharma, S. (1991). Resistance to technological innovations. An examination of the role of self-efficacy and performance satisfaction. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 19 (4), 297–307.
- Ergin, C. (1992, Eylül). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A Study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands, *British Journal of Educational Psychology* 72, 227-245.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 151-171.
- Ford, J. D., Ford, L. W., & D'Amelio, A. (2008). Resistance to change: The rest of the story, *Academy of Management Review*, 33(2), 362-377.
- Freudenberger, H. J. (1977). Burnout: Occupational hazard of the child care worker. *Child Care Quarterly*, 6, 90-93.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997) Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Guskey, T. (1988) Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: California: Corwin Press.
- Gürses, G. & Helvacı, M. A. (2011). Öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1540-1563.
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hsiao, H., Chang, J., Tu, Y. & Chen, S. (2011) The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1, 31–45.
- Hürsen, Ç. (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities. *Procedia Technology*, 1, 420-425.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3. bs.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 240-255.
- Kutanis, R. Ö. & Karakiraz, A. 2013 Akademisyenlerde tükenmişliğin Kopenhag tükenmişlik envanteri (CBI) ile ölçülmesi: Bir devlet üniversitesi örneği. *İşletme Bilimi Dergisi, 1(2)*, 13-30.
- Kwahk, K.Y. & Lee, J.N. (2008). The role of readiness for change in ERP implementation: Theoretical bases and empirical validation. *Information & Management, 45(7)*, 474-481.
- Law, N., Pelgrum, W. J., & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 Study: Comparative Education Research Centre*. Springer: The University of Hong Kong.
- Lawson, A. E. (2010). *Teaching inquiry science in middle and secondary schools*. Los Angeles: Sage Publications Company.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2014). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation. Igarss 2014 (2nd bs.)*. New Jersey, London. doi:10.1007/s13398-014-0173-7.2
- Maslach, D., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2005). Reversing burnout: How to rekindle your passion for your work. *Stanford Social Innovation Review, 3(4)*, 42-49.
- Mulholland, J., & John Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 17*, 243-261.
- Nie, Y., Tan, G. H., Liau, A. K., Lau, S., & Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice, 12(1)*, 67-77.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*, 277-306.
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4928-4932.
- Özgüner, M. (2016). Örgüt kültürü ile tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma: Bozok üniversitesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 14(2)*, 92-110.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62(3)*, 307-332.

- Pan, Y. H., Chou, H. S., Hsu, W. T., Li, C. H., & Hu, Y. L. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social Behavior and Personality*, 41(2), 241-250.
- Plant, R. (1987). *Managing change and making it stick*. London: Fontana.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press of Glencoe.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. & Avcı Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Sheffield, D. S., & Baker, S. B. (2005). Themes from retrospective interviews of school counselors who experienced burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 117-186.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. bs.). Boston: Pearson.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. & Özgürlük, B. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2015 ulusal raporu. Ankara http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf adresinden elde edildi.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tobin, K., & McRobbie, C. (1997). Beliefs about the nature of science and the enacted science curriculum. *Science & Education*, 6, 355-371.
- Türk Eğitim Derneği-TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri* (Özet rapor). Ankara. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden elde edildi.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-58.
- Watson, C. E. (2007). *Self-efficacy, the innovation-decision process, and faculty in higher education: Implications for faculty development*. (Unpublished Doctoral Dissertations). Polytechnic Institute and State University, Virginia. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/26751> adresinden elde edildi.

Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. doi:10.1037/0022-0663.82.1.81

World Bank (2006). *Turkey-education sector study: Sustainable pathways to an effective, equitable, and efficient education system for preschool through secondary school education*, Report No. 32450-TU.

<http://documents.worldbank.org/curated/en/715361468779160193/pdf/324500v20TR0Ed1Main1Report01PUBLIC1.pdf> adresinden elde edildi.

Yaşar, M. D. (2012). *9. sınıf kimya öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamasına yönelik bir inceleme: Erzurum örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 319683)

Extended Abstract

Purpose

Today, with the rapid change in science and technology, teachers are expected to make significant changes in teaching-learning processes. The behaviorist approach based on positivism seems to have been replaced by the learning approach based on postmodernism and constructivism (Kuhn, 1995). Parallel to this change movement occurring at the global scale, it is seen that there are significant change initiatives in the Turkish education system. The curriculums were renewed in 2002 in line with the constructivist approach to replace teacher-centered approaches with student-centered approaches. Yet, it is seen that in teaching-learning process, teachers still go on using the traditional teacher-centered approach (Atila, 2012; Aydemir, 2011; Çelik, 2012; Yaşar, 2012). Thus, it can be said that teachers cannot keep up with the changes made in the curricula. It is seen that the constructivist approach is also emphasized in the 2017 curricula. In line with the changes in the curricula, greater emphasis is being put on technology in education. The technology in education has becoming more and more important with the implementation of the FATİH project in Turkey. In this regard, teachers are expected to integrate technology into learning-teaching environments to support constructivist approaches. However in practice inside the class, rather than learner-centered technology, teacher-centered technology has been adopted more. Given the changes taking place in the curricula and educational technologies, teachers are expected to make important changes. Yet, the research has revealed that these changes have not led to desired changes in practice inside the class (Akpınar & Gezer, 2010; Aykaç & Ulubey, 2012; Hennessy et. al., 2005; Law, et.al., 2008). Therefore, investigation of teachers' change tendencies and analysis of the variable affecting these tendencies are of great importance. In the literature, it is reported that teachers' self-efficacy perceptions are very important for their professional achievements (Akkuş, 2013; Özdemir, 2008; Tobin & McRobbie,

1997; Wolfolk & Hoy, 1990). Therefore, teachers with high self-efficacy are expected to embrace innovations more strongly to use in their classes. Another variable believed to have a strong influence on teachers' professional implementations is burnout levels (Bümen, 2010; Maslach & Leiter, 2005; Telef, 2011). Teachers with high burnout levels are seen to be less successful in their professional implementation. Thus, teachers with high burnout levels are expected to make less use of innovations in their classes. The purpose of the current study is to investigate the extent to which teacher self-efficacy and burnout levels predict change tendencies. The participants of this study conducting the correlational design are 402 teachers working in high schools, secondary schools and elementary schools in the city of Izmir. The data of this study were collected by using the Change Tendencies Scale, the Teacher Self-efficacy Scale and the Burnout Inventory. The Change Tendencies Scale includes four sub-dimensions: entrepreneurship in change, belief in the usefulness of change, resistance to change and keeping the status. The Teacher Self-Efficacy Scale has three sub-dimensions that are student participation, teaching strategies and classroom management. The Burnout Inventory has the sub-dimensions of emotional exhaustion, personal accomplishment and depersonalization. The collected data were analyzed through correlation and regression methods.

Results

When the results of the analyses were examined, it was found that all the sub-dimensions of the change tendencies are significantly correlated with all the sub-dimensions of teacher self-efficacy and with almost all the sub-dimensions of burnout. Only the Burnout Inventory's sub-dimension of personal accomplishment is not in a statistically significant correlation with the sub-dimensions of entrepreneurship in change, believe in the usefulness of change, resistance to change and keeping the status.

After the correlation analysis, the extent to which the sub-dimensions of the teacher self-efficacy and burn-out predict the sub-dimensions of change tendencies was analyzed by using regression analysis. All the regression models constructed for all the sub-dimensions of change tendencies were found to be statistically significant. Regression equations (mathematical models) are given below.

Belief in the usefulness of change = $3.58 + 0.15$ Student participation – 0.10 Teaching strategies + 0.03 Classroom management – 0.07 emotional exhaustion + 0.09 personal accomplishment - 0.17 Depersonalization ($R=0.34$, $R^2=0.12$, $p<0.001$)

Entrepreneurship in change = $2,52 + 0.09$ Student participation + 0.04 Teaching strategies - 0.02 Classroom management – 0.11 emotional exhaustion + 0.19 personal accomplishment - 0.12 Depersonalization ($R=0.42$, $R^2=0.17$, $p<0.001$)

Resistance to change = $1.72 - 0.004$ Student participation + 0.006 Teaching strategies - 0.008 Classroom management + 0.17 emotional exhaustion - 0.14 personal accomplishment + 0.29 Depersonalization ($R=0.56$, $R^2=0.31$, $p<0.001$)

Keeping the status= $1.44 - 0.04$ Student participation + 0.15 Teaching strategies - 0.09 Classroom management + 0.18 emotional exhaustion - 0.12 personal accomplishment + 0.31 Depersonalization ($R=0.47$, $R^2=0.22$, $p<0.001$)

Thus, when the sub-dimensions of the teacher self-efficacy and burnout are considered together, it is seen that they have a significant influence on the prediction of the sub-dimensions of entrepreneurship in change, belief in the usefulness of change, resistance to change and keeping the status.

Discussion

Although there is no study in the literature that addresses teachers' change tendencies, self-efficacy beliefs and burnout levels all together, there are some studies supporting the findings of this study (eg. Czerniak & Lumpe, 1996; Ghaith & Yaghi, 1997; Gürses & Helvacı, 2011; Özgüner, 2016). A large amount of research has revealed that self-efficacy beliefs of teachers are closely related to their willingness to implement innovations (Cousins & Walker, 2000; Czerniak & Lumpe, 1996; Ghaith & Yaghi, 1997; Hsiao, et.al., 2011; Jerald, 2007; Nie, et.al., 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). In other words, teachers with high self-efficacy are expected to have a high change tendency. In addition to this, in the literature it is stressed that a high level of burnout negatively affects teachers' professional efficiency and likelihood of their adopting innovations as well (Bümen, 2010; Fives, et.al, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Telef, 2011). That is, teachers having a high level of burnout are expected to have a low change tendency. Professional development programs are said to be very important in terms of increasing teachers' self-efficacy and decreasing their burnout levels (Bümen & Özaydın, 2013; Guskey, 2000; Özer & Beycioğlu, 2010). Therefore, planning and implementation of professional development programs in this direction are very important. Further research may look at the effect of other variables on teachers' change tendencies.

Conclusion

As a conclusion, this study has showed that teachers' perceptions of self-efficacy and burnout are effective in predicting their change tendencies. Though there are many studies separately investigating the effects of self-efficacy and burnout on change tendencies, there is no study investigating the combined effect of these two independent variables on change tendencies. In this regard, it can be maintained that this study contributes to the literature.