



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE
DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİYAZİ AĞAOĞLU

İSTANBUL, 2022



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

**ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE
DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**NIYAZI AĞAOĞLU
(190511004)**

**Danışman
(Prof. Dr. Tuncay Akçadağ)**

İSTANBUL, 2022

08/06/2022

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 190511004 numaralı Niyazi AĞAOĞLU'nun hazırladığı "Öğretmenlerin Öz Liderlik Düzeyleri ile Değişim Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 08/06/2022 Pazartesi günü saat 14:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne** ~~Oy Çetveli~~ **Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının
.....
şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ	<u>Kabul</u>
2. Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ	<u>Kabul</u>
3. Doç. Dr. Erkan TABANCALI	<u>Kabul</u>
4.
5.
6. (İkinci Danışman)*.....

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Niyazi Ağaoğlu

TEŞEKKÜR

En başta bu araştırma sürecinin baŐından sonuna kadar bana rehberlik eden, motivasyonumu yükselten, her ihtiyacım olduğunda kıymetli bilgilerini paylaşan, bu zorlu süreçte bana olumlu ve çözüm odaklı yaklaşan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince ders aldığım saygıdeğer hocalarım Sayın Doç. Dr. Ahmet AVCI, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nur SILAY'a; Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi çalışanlarına; sınıf arkadaşlarıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu zorlu yolculukta beni cesaretlendirdiği için Tuba ELMAS'a ve sonsuz destekleri için aileme teşekkür ederim.

Niyazi Ağaoğlu

ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Niyazi Ağaoğlu

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan görev yapmakta olan 366 öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmada nicel esaslı betimsel araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın verileri “Öz Liderlik Ölçeği” ve öğretmenler için uyarlanmış “Değişim Eğilimleri Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verileri analiz edilirken, öğretmenlerin öz liderlik stratejilerine ve değişim eğilimlerine ilişkin algılarını belirlemek için betimsel istatistik (ortalama, standart sapma, minimum ve maximum) kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz liderlik algılarının ve değişim eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öz liderlik algılarının ve değişim eğilimlerinin yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve çalıştıkları kurum türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin öz liderlik algıları ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Spearman Brown korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Ayrıca, öz liderlik alt boyutlarının değişim eğilimlerini ne düzeyde yordadığını belirlemek için çoklu regrasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, değişim eğilimleri ile öz liderlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz liderlik algı düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalama değerleri incelendiğinde, cinsiyet faktörünün anlamlı olarak farklılık oluşturmadığı

gözenmiştir. Yaş faktörü açısından öz liderlik stratejilerinin her üç alt boyutunda da en genç yaş grubu olan 22-27 yaş grubunun öz liderlik algılarının en yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem ilk döneminde olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öz liderlik algılarının tüm alt boyutlarda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sadece öz liderlik ölçeğinin yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutundaki algı düzeyleri ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Son olarak, davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünme modeli stratejileri öğretmenlerin değişim eğilimlerini yordamada istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler; öz liderlik, öğretmen değişim eğilimleri, liderlik, değişim.

RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' SELF-LEADERSHIP LEVELS AND CHANGE TENDENCIES

Niyazi Ağaoğlu

ABSTRACT

In this research, the relationship between teachers' self-leadership levels and their change tendencies was examined. The research was carried out with the participation of 366 teachers working in primary, secondary and high schools in the Kűkűkűkűmece district of Istanbul. The data of the research were obtained by using the "Self-Leadership Scale" and the "Change Tendencies Scale" adapted for teachers. While analyzing the research data, descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum and maximum) were used to determine teachers' perceptions of self-leadership strategies and change tendencies. Data were analyzed using Mann-Whitney U to determine whether teachers' self-leadership perceptions and change tendencies differ significantly according to the gender variable. Kruskas-Wallis analysis was conducted to determine whether teachers' self-leadership perceptions and change tendencies differ according to their age, professional seniority and the type of institution they work. Spearman Brown correlation coefficient was used to determine the relationship between teachers' self-leadership perceptions and their tendency to change. In addition, multiple regression analysis was performed to determine to what extent self-leadership sub-dimensions predicted change tendencies.

According to the research findings, a statistically significant and positive relationship was found between change tendencies and self-leadership sub-dimensions. It was determined that teachers' self-leadership perception levels were generally high. When the average values of the answers given by the participant teachers were examined, it was observed that the gender factor did not create a

significant difference. In terms of age factor, it was seen that the 22-27 age group, which is the youngest age group, has the highest self-leadership perceptions in all three sub-dimensions of self-leadership strategies. It has been determined that the teachers who are in the first period of professional seniority have higher self-leadership perceptions in all sub-dimensions compared to other teachers. The perception levels of the teachers only in the constructive thought pattern strategies sub-dimension of the self-leadership scale showed a significant difference between the teachers working in secondary and high schools in favor of the teachers working in secondary school. Finally, behavior-focused strategies and constructive thought pattern strategies were found to be statistically significant in predicting teachers' change tendencies.

Keywords; self-leadership, teachers' change tendencies, leadership, change.

ÖNSÖZ

Araştırmanın amacı; resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Öğretmenlerin yüksek öz liderlik düzeyleri ile okulunda meydana gelen değişimleri daha kolay benimseyebileceği düşünülmektedir. Değişimlere kolay uyum sağlama, okulun kendi devamlılığını sağlaması için gerekli değişimin sağlıklı gerçekleşmesine neden olabilir. Tam tersi bir durumda ise, öz liderlik düzeyleri düşük öğretmenler değişime karşı daha dirençli olabilir. Değişime karşı direnç, değişimin istenilen şekilde gerçekleşmesini engelleyebilir. Bu araştırma öz liderlik düzeyi ile değişim eğilimleri arasındaki bu ilişkinin ortaya konması bakımından önemlidir.

Araştırma sürecinde pandemi dolayısıyla yüz yüze eğitime bir müddet ara verildiği, bir müddet ise eğitim seyreltilmiş şekilde devam ettiği için öğretmenlere ulaşmakta, ölçeklerin doldurulmasının sağlanmasında zaman zaman zorluklar yaşanmıştır. Bu süreç zarfında öğretmenler ile buluşmaya vesile olan okul yöneticilerine ve bana değerli vakitlerini ayıran öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Araştırma süresi boyunca bilgi, tecrübe ve önerileri ile bana her daim yol gösteren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen çok kıymetli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Haziran,2022

Niyazi Ağaoğlu

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	V
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
TABLO LİSTESİ	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR	xvii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	6
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
1.1. LİDER, LİDERLİK VE ÖZ LİDERLİK	6
1.1.1. Lider ve Liderlik Kavramı	6
1.1.2. Lider Özellikleri ve Davranışları.....	7
1.1.3. Liderliğin Güç Kaynakları.....	9
1.1.4. Öz Liderlik Kavramı ve Önemi	11
1.1.5. Öz Liderliğin Faydaları.....	12
1.1.6. Öz Liderlik Stratejileri	13
1.1.6.1. Davranış Odaklı Stratejiler	13
1.1.6.1.1. Kendini Gözlemeleme	13
1.1.6.1.2. Hedef Belirleme	14
1.1.6.1.3. Kendini Ödüllendirme	14
1.1.6.1.4. Kendini Cezalandırma	15
1.1.6.1.5. Kendine Hatırlatıcılar Belirleme.....	15
1.1.6.2. Doğal Ödüllendirme Stratejileri.....	16
1.1.6.3. Yapıcı Düşünme Modeli Stratejileri.....	16
1.1.7. Öz Liderlik Konusunda Yapılmış Başlıca Çalışmalar.....	18
1.2. DEĞİŞİM.....	20

1.2.1. Değişimin Nedenleri.....	22
1.2.1.1. İç Etkenler.....	22
1.2.1.2. Dış Etkenler	23
1.2.2. Değişimin Türleri	24
1.2.2.1. Değişimin Gerçekleşme Amacına göre Değişim.....	24
1.2.2.2. Değişimin Gerçekleşme Şekline göre Değişim	25
1.2.2.3. Değişimin Hedef Alanına göre Değişim.....	25
1.2.3. Değişim Sürecinde Öğretmenlerin Eğilimleri	25
1.2.3.1. Değişimde Girişimcilik.....	26
1.2.3.2. Değişime Direnç	27
1.2.3.3. Değişimin Yararına İnanma.....	28
1.2.3.4. Statükoyu Koruma	28
1.2.4. Değişim Konusunda Yapılmış Başlıca Çalışmalar	29
İKİNCİ BÖLÜM.....	32
2. YÖNTEM.....	32
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	32
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	33
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	34
2.3.1. Demografik Bilgi Formu	35
2.3.2. Öz Liderlik Ölçeği.....	35
2.3.3. Değişim Eğilimleri Ölçeği.....	36
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	37
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	39
3. BULGULAR.....	39
3.1. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK ALGILARINA YÖNELİK BULGULAR.....	39
3.2. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR.....	40
3.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	40
3.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	41
3.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	42

3.2.4. Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	43
3.3. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNE YÖNELİK BULGULAR	44
3.4. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR	44
3.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	44
3.4.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	45
3.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	46
3.4.4. Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	47
3.5. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR	48
3.6. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK DÜZEYLERİNİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNİN ANLAMLİ BİR YORDAYICISI OLMASINA YÖNELİK BULGULAR.....	50
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
4. SONUÇ VE TARTIŞMA	54
4.1. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK ALGILARINA AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA	54
4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA	55
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma.....	55
4.2.2. Yaş Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma	56
4.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma	57
4.2.4. Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma	58
4.3. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNE AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA	58
4.4. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA	60
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma.....	60
4.4.2. Yaş Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma	61
4.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma	62
4.4.4. Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma	62

4.5. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA	63
4.6. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK DÜZEYLERİNİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNİN ANLAMLI BİR YORDAYICISI OLMASINA AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA	65
BEŞİNCİ BÖLÜM	68
5. ÖNERİLER	68
5.1. UYGULAYICILARA ÖNERİLER	68
5.2. ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER	69
KAYNAKÇA	71
EKLER.....	81

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1 : Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	34
Tablo 2.2 : Verilerin Normallik Analizi	38
Tablo 3.1 : Öz Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	39
Tablo 3.2 : Öz Liderlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları	40
Tablo 3.3 : Öz Liderlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçları	41
Tablo 3.4 : Öz Liderlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sonuçları...	42
Tablo 3.5 : Öz Liderlik Algılarının Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre Sonuçları	43
Tablo 3.6 : Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	44
Tablo 3.7 : Değişim Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları	45
Tablo 3.8 : Değişim Eğilimlerinin Yaş Değişkenine Göre Sonuçları	45
Tablo 3.9 : Değişim Eğilimlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sonuçları....	47
Tablo 3.10 : Değişim Eğilimlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Sonuçları.	48
Tablo 3.11 : Öğretmenlerin Öz Liderlik Düzeyleri ile Değişim Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	49
Tablo 3.12 : Öğretmenlerin Öz Liderlik ile Değişim Eğilimleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyleri	49
Tablo 3.13 : Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	53

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1 : Araştırmanın modeli	32
Şekil 3.1 : Normallik ve doğrusallık varsayımlarının incelenmesine ait grafikler ...	51

KISALTMALAR

B	Regresyon katsayısı
β	Beta katsayısı
çev.	Çeviren
F	Varyans analizi
n	Örneklem sayısı
p	Anlamlılık düzeyi
r	Korelasyon analizi
R^2	Açıklanan toplam varyans
sd	Serbestlik derecesi
S.H.	Standart hata
Sıra Ort.	Sıra ortalamaları
SPSS	Sosyal araştırmalar için istatistiksel program paketi
t	Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri
U	Mann-Whitney U
VIF	Varyans enflasyon faktörü
χ^2	Ki kare
\bar{x}	Aritmetik ortalama

GİRİŞ

Günümüzde toplumların eğitim düzeyi ile gelişmişlik düzeyi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Eğitime yapılan yatırım en büyük yatırımdır ilkesini benimseyen toplumlar, gerek toplumsal gerek bireysel olarak en yüksek fayda görmeye aday toplumlardır. Bu hususta, eğitime yapılan yatırımlar ulusal bir yatırım olarak nitelenmekte ve en değerli sermayenin insan varlığına yatırılan sermaye olduğu ifade edilmektedir (Gölpek, 2012).

Eğitim öğretim sürecinde başrolde her zaman öğretmenler bulunmuştur. Eski çağlarda herşeyi bilen ve bildiklerini de öğrencilerine aktaran kişi olarak görülen öğretmenler günümüze gelindiğinde ise farklı rollere bürünmüştür. Bu roller; yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk ve liderliktir (Can, 2014). Birbirinden önemli bu roller arasından liderlik rolü, öğretmenler ve aynı zamanda yöneticiler açısından büyük önem arz etmektedir. Lider öğretmenler; odaklarını sadece sınıf içi uygulamalarla sınırlamayan, okulun örgütsel yapılarındaki iyileştirmeleri de dahil olmak üzere çok çeşitli konular üzerinde etkileri olan öğretmenlerdir (Frost ve Durrant, 2003).

Siyaset bilimci James McGregor Burns (2012) Pulitzer ödüllü kitabı *Liderlik*'te, liderlik kavramının, yeryüzünde en çok araştırılan ancak en az anlaşılan olgulardan biri olduğunu belirtmiştir. Liderlik kavramı eğitim bilimleri alanında da önemli bir yere sahip olup pek çok araştırmaya konu olan ve açıklanmaya çalışılan bir kavramdır. Bu bağlamda, literatürde liderlik ile ilgili çok sayıda tanım ve içerik bulunmakla birlikte, liderlik kavramı, önde yürüyen ve beraberinde seyahat ettiği kişilere rehberlik eden kişinin eylemleri (Vries, 2006) ve bir grubu ortak amaçları doğrultusunda, harekete geçirmek için sahip olduğu bilgi ve yetenekler bütünü diye tanımlanabilir (Eren, 2010).

Özellikle günümüzde yaşanan pandemi sonucu daha da gelişen eğitim teknolojisi, artan bilgi düzeyi ile sosyo-kültürel ve ekonomik dönüşümler, liderliğin, sadece insanları yöneltme ve harekete geçirme süreçleri ile sınırlı olmadığını göstermiştir. Bununla beraber, bilgi, beceri, yetenek düzeyleri yönetimi anlama ve algılama tarzı, başarıyı bir gereksinim olarak görme eğilimi, lideri artık “düşünce oluşturan kişi”, izleyeni de “iş yapan kişi” olmaktan çıkarmıştır (Eraslan, 2011). Bu bağlamda, artık takımları yönlendiren tek bir takım liderinden ziyade kendi kendini yöneten takımların ön plana çıktığı ve liderlik rollerinin takım üyelerince paylaşılma eğilimi görülmektedir. Bu eğilim de öz liderlik kavramının ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur (Akkuş, 2018).

Öz liderlik kavramı ilk olarak 1980’lerin ortalarında, Cautela’nın (1969) kendi kendine kontrol teorisine dayanan, Manz ve Sims’in (1980) kendi kendine yönetim fikrinin bir uzantısı olarak ve Kerr ve Jermier’in (1978) “liderliğin ikameleri” kavramından esinlenerek ortaya çıkmıştır (Neck ve Houghton, 2006). Öz liderlik kavramı, kendini etkileme, kendini yönetme ve kendini motive etme kavramları ile iç içedir. Manz (1986) öz liderlik kavramını, kişinin kendisini motive etmesini ve yönlendirmesini başardığı bir kendini etkileme süreci olarak tanımlamaktadır. Çelik (2015), öz liderlik kavramını “süper liderlik” olarak da adlandırmaktadır ve her bireyi kendi kendisinin lideri olarak gören bu bakış açısı klasik liderlik kuramlarına köklü bir değerler dizisi değişimi getirmektedir. Bu durumda, öz liderlikte her birey kendi liderlik tarzından güç alır ve liderlerin yeni kriterleri, kendi geleceklerini doğru belirlemek, yeteneklerini tanımak ve en üst düzeyde geliştirmek olarak görülmektedir. Bu kriterleri gerçekleştiren ve kendilerine önderlik edebilen liderler, diğer bireylerle liderliği paylaşabilir (Houghton vd., 2012).

Öz liderlik kavramsal olarak, kişinin kendisini doğal olarak motive edici görevlerin yerine getirilmesine yönlendirmenin yanı sıra, yapılması gereken ancak doğal olarak motive etmeyen işleri yapmak için kendini yönetmesi ile ilgili kapsamlı bir öz-etkileme süreci olarak da görülmektedir (Manz, 1986). Öğretmenlerin önemli bir parçası olduğu eğitim sistemi; sosyal, ekonomik, kültürel, teknolojik ve politik sistemlerle sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşimler sonucunda bilgi tabanında meydana gelen değişimler, eğitim programlarında, eğitim materyallerinde ve öğretim

yöntemlerinde meydana gelen yenilikler ve değişimler ile birlikte öğretmenler için de değişim kaçınılmaz hale gelmektedir (Büyüköztürk, Uslu ve Altun, 2017). Bu bağlamda, öz lider öğretmenler doğal olarak kendilerini motive etmeyen, zorunlu değişimleri de yönetmesi gerekmektedir.

Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde (2022) değişim; “bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Değişim ayrıca, “bir halden başka bir hale geçiş ya da önceki durum veya davranıştan farklılaşma biçimi” olarak da ifade edilmektedir (Kızılcıkelik, 1992; akt. Gündüz, 2005). Tezcan ise (1984) değişimi; bir sistemin, toplumların veya insanların var olan durumlarının farklılaşması ve başkalaşması olarak nitelendirir. Bununla beraber, değişimin ileriye veya geriye doğru gibi bir yönünün olmadığı, değişimin yenileşme veya eskileşme yönünde de olabileceği belirtilmektedir.

Değişim, bireysel olarak ele alındığında değişen sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik şartlara göre bireylerin kendilerini uyumlandırabilme ve sürekli geliştirmelerini ifade etmektedir. Böylece kişisel değişim; kişinin bilgisi, tecrübesi, değer yargıları, tutum ve davranışlarında sürekli bir düzeyden başka bir düzeye gelmesini gerektirmektedir (İraz ve Şimşek, 2004). Bireyler gibi, ortak bir amaç ya da eylemi gerçekleştirmek gayesiyle bir araya gelmiş kişilerin oluşturduğu örgütler de yaşamlarını sürdürebilmek ve hedeflerine etkili bir şekilde ulaşabilmek için bu değişimlere ayak uydurmak ve kendilerini yeniliklere uyarlamak durumundadır (Levent, 2016). Bir diğer ifadeyle, örgütler için değişim kaçınılmazdır. Ancak bu örgütsel değişim, sadece biçimsel birtakım değişiklik ile yetinme olarak algılanmamalıdır (Sargut, 1975; akt. Gürbüz ve Varoğlu, 2021). Değişimin genel amacı, örgütün sürekliliğini sağlamak olmalıdır.

Eğitim örgütlerinde sürekliliği sağlamak adına, meydana gelen değişim sürecinin başarılı olması önemlidir. Bu hedefe ulaşmada öğretmenlerin öz liderlik algıları değişim eğilimleri üzerinde önemli rol oynayabilir. Öğretmenlerin değişimin kendisine ve çalıştığı örgüte yararlı olacağına inanması onları değişime açık hale getirebilir. Bu hususta öz liderlik düzeyi yüksek öğretmenler kendisini motive etmesini ve yönlendirmesini başarıp kendini ve çevresindekileri etkileme sürecini kolaylıkla tamamlayabilir. Bireyler kendilerine dayatılan değişikliklerle konfor

alanından uzaklaşıp kontrolün kendilerinden alındığını hissedebilir (Oreg, 2003). Ancak öz liderlik düzeyi yüksek öğretmenler değişim kendilerini motive etmese dahi, zorunlu değişimleri de yönetebilir. Bu durum öz liderlik düzeyi düşük öğretmenlerde değişikliklere karşı direnç olarak karşımıza çıkabilir. Değişim sürecinde gerçekleşebilecek bu durumlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin öz liderlik düzeylerinden olumlu veya olumsuz yönde etkilenebileceği söylenebilir.

Araştırmanın amacı:

Araştırmanın amacı, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmanın önemi:

Öğretmenlerin yüksek öz liderlik düzeyleri ile okulunda meydana gelen değişimleri daha kolay benimseyebileceği düşünülmektedir. Değişimlere kolay uyum sağlama, okulun kendi devamlılığını sağlaması için gerekli değişimin sağlıklı gerçekleşmesine neden olabilir. Tam tersi bir durumda ise, öz liderlik düzeyleri düşük öğretmenler değişime karşı daha dirençli olabilir. Değişime karşı direnç, değişimin istenilen şekilde gerçekleşmesini engelleyebilir. Bu araştırma öz liderlik düzeyi ile değişim eğilimleri arasındaki bu ilişkinin ortaya konması bakımından önemlidir. Liderlik ve stilleri konusu ile ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen öz liderlik konusu ile alakalı yapılan araştırma sayısı istenen seviyede değildir. Ayrıca yapılan literatür taraması sonucunda öğretmenlerin değişim eğilimlerinden ziyade yöneticilerin değişim eğilimleri üzerine yapılan araştırmaların sayısının daha çok olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ve değişim eğilimleri arasındaki ilişkiyi konu alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problemi:

Öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt problemler:

1. Öğretmenlerin öz liderlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öz liderlik algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemine ve çalıştığı kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin değişim eğilimleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin değişim eğilimleri cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemine ve çalıştığı kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri değişim eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

TANIMLAR

Liderlik: Bir kişinin bir grubu ortak amaçları doğrultusunda, harekete geçirmek için sahip olduğu bilgi ve yetenekler bütünüdür (Eren, 2010).

Öz liderlik: Bireyin kişisel ve örgütsel başarıyı yakalayabilmesi için kendisini motive etmesi ve yönlendirme sürecidir (Manz, 1986).

Değişim: Bir halden başka bir hale geçiş ya da önceki durum veya davranıştan farklılaşma biçimidir (Kızılcıkelik, 1992; akt. Gündüz, 2005).

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2020–2021 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırma, ölçekte yer alan değişkenler ve sorularla sınırlıdır.

3. Araştırma, çalışma evreninden çekilen örneklem ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve bölümünde, araştırma konusuyla ilgili olan kavramların açıklamalarına yer verilmiştir.

1.1. LİDER, LİDERLİK VE ÖZ LİDERLİK

1.1.1. Lider ve Liderlik Kavramı

Lider ve liderlik kavramının bilimsel ve bütünsel bir tanımının yapılması kavramların karmaşık olması dolayısıyla oldukça zordur. Bennis (2009) “liderlik güzelliğe benzer: tanımlanması güçtür; ama gördüğünüzde tanırırsınız” diyerek liderliğin tanımı güç ama kişilerde ortak hissiyat oluşturan bir kavram olduğunu belirtmiştir. Alanyazında yapılan farklı tanımlamalar içerik açısından benzer olmakla birlikte, farklı şekillerde ifade edilmişlerdir. Liderlik etmek (lead), lider (leader) ve liderlik (leadership) kelimelerinin kökü “yol” ya da “yön” anlamına gelen “lead”dir (Adair, 2005). Bu tanıma göre, bir amaca ulaşmak için grupta bulunan bireylere rehberlik ve öncülük etmeye liderlik, liderlik eden kişiye ise lider denilir. Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde (2022) ise lider, “gücü, ünü ve toplumsal yeri dolayısıyla, belli zaman ve durumlar içinde, ilişkili bulunduğu küme veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip yönetme yeteneği gösteren kimse” olarak tanımlanmaktadır.

Bu tanımlara benzer olarak lider, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yeni bir yapılandırmayı veya süreci başlatan (Lipham,1964) ve bir örgütün üyesi olmakla birlikte, örgütün görevleriyle ilgili etkinliklerine yön veren ve koordine eden kişidir (Fiedler, 1967). Diğer bir ifadeyle lider, yaratıcılık ve başlatıcılık işlevi olan günlük değil kritik kararlar veren kişidir (Bursalıoğlu, 1982). Bu bağlamda liderlik kavramı ise, etkili bir yönetim sağlama, güçlü ve hedefleri uğrunda çalışan takımlar kurma, takım elemanlarını hedeflere ulaşma noktasında kenetleyerek kendi kişisel

çıkarlarından önce grup hedeflerini düşünme ve onları bu yönde ikna etmeyi kapsadığı söylenebilir (Lunenburg ve Ornstein, 2011). Liderlik için ayrıca; “bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, etkileyebilme, bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır” gibi bir tanım yapmak mümkündür (Zel, 2011).

Liderin işlevlerinin, lider tanımından yola çıkılarak, grubu eyleme geçirme ve eşgüdümleme olduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 1982). Örgüt içerisinde bu etkileşimi sağlama, yönlendirme ve hedeflere ulaşma yolunda lider bir takım özelliklere ve davranışlara ihtiyaç duymaktadır.

1.1.2. Lider Özellikleri ve Davranışları

Liderler örgütteki bireyleri bir hedefe ulaştırma konusunda etkilemekte ve bu süreçte başarılı olan liderler lider özelliklerine ve davranışlarına sahiptirler. Kişinin kendisini tanınması, yeteneklerini geliştirmeye odaklı olması, entelektüel birikime sahip olması, kriz ve çatışma anlarında dahi sorumluluğunun bilincinde soğukkanlı davranabilmesi, yeni hedefler belirleyebilmesi, hızlı karar verip uygulatabilmesi, değişimden çekinmemesi, zorluklarla mücadele edebilecek yapıda, sabırlı ve her zaman liderlik özelliklerini taşıyabilmesi başlıca lider özellikleridir (Güney, 2020). Farklı bir şekilde ifade edecek olursak,

lider, “insanların önünü açan, onlar arasında tarifi zor bir bağlılık hissi oluşturan, izleyenleri arasında aynı amaca yönelmek ve onu gerçekleştirmeyi bir mücadele haline getiren, sıradan insanlardan farklı bir renkliliğe, derinliğe, zihinsel ve sosyal yeteneklere, iletişim ve ikna becerisine sahip, varlıklar âlemine büyük bir resim olarak bakabilen ama tüm bunların üstünde insanların çıkarlarını kendi çıkarının üzerinde görebilen, yerel ve evrensel ahlak ve temel insani değerlere duyarlı, kaynağını objektif bilgi ve mantık kurallarından alan ama aynı zamanda gönül ve ruh dünyası da derin ve işlek olan” kişilerdir (Fındıkçı, 2012).

Bu özellikler farklı boyutlara göre gruplar içerisinde sunulduğunda, teknik boyutu bilgi ve becerilerin; biyolojik boyutu, görünüş, güç, enerji, dayanıklılık gibi özelliklerin; psikolojik boyutu kişilik özelliklerinin, karar boyutunu da değer sistemlerinin oluşturduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 1982).

Lider olabilmek için bu liderlik özelliklerinin tümüne sahip olmak gerekemeyebilir, ama liderlik yapabilmek için çoğuna sahip olunmalıdır. Liderlik vasfı insanların çoğunda doğuştan var olmayabileceğinden, tam tersi, bireyde liderlik özelliklerinin var olması, onun lider olarak rol oynaması sonucunu doğurmayacağından, lider yetiştirmede bu özelliklerin bilinçli olarak geliştirilmeleri gerekir (Başar, 2000). Bu yüzden, liderlik için esas kabul edilen bazı özellik, tutum ve yetenekler, eğitim-öğretimle değiştirilip geliştirilebileceği varsayılmaktadır. Liderliğin kazanılması konusunda kabul edilen bir diğer düşünce ise; liderliğin doğal olarak doğuştan gelen, eğitim ve tecrübeyle kazanılan niteliklerle bezenmiş ve karmaşık nitelikli bir fonksiyon olduğu yönündedir (Tosun, 1986).

Taoizmin kurucusu olan ünlü Çin düşünürü Lao Tzu *Yol ve Erdem* kitabında, en iyi liderin, insanların kendisinden haberdar olmayan lider olduğunu ve liderin görevini tamamladığı ve hedefine ulaştığı zaman, diğer insanların bu işi kendi kendimize yaptık diyeceklerini belirtmiştir (Tzu; çev. Blakney, 1983). Bu bakımdan, lider örgüt içerisinde gerçekleşen her olaya müdahil olmaz. Yaratıcı, başlatıcı ve yönlendirici rolünü oynayan lider, bu süreçler aşıldığında görünmez hale gelebilir (Selznick, 1957). Diğer bir ifadeyle, liderden beklenen davranış her zaman tüm süreci yönlendirmesi değildir. Bireyleri, fikirleri ve yetenekleri harekete geçirmesi, örgüt üyelerinin aidiyetlerini arttırarak üretkenliği ve yaratıcılığı geliştirmesi liderden beklenmektedir. Liderin, beraberinde çalıştığı kişilerle ilişkileri ve bu kişilere karşı tutumu, birbirleriyle ve çalışan başarısıyla doğrudan ilişkilendirilmektedir (Barutçugil, 2014).

Liderin örgütü eyleme geçirmeye dönük başlatıcılık ve geliştiricilik davranışları, özendirme ve güdülemeyi gerektirmektedir. Özenme, güdüleme sonunda oluşan bir durum, örgüt amaçlarıyla birey çıkarlarını uzlaştıran bir araçtır. Örgütlerdeki uzlaşma ve uyum sağlayıcı özendirmelerde, bireyin örgüte duygusal bağlılığı gibi maddesel olmayan araçların daha etkili olduğu söylenmektedir (Fişek, 1976; akt. Başar, 2000). Bu bakımdan lider, örgütteki diğer bireylerin çıkarlarını koruyan ve aralarındaki ilişkilerde birleştirici bir rol oynamaktadır. Karar alırken bireylerin yeteneklerini, sahip olduğu bilgi ve becerileri göz önünde bulundurmaktadır ve bu kararlarının, örgütteki gruplar arasında dengeli ve tutarlı

olması beklenmektedir. Lider böylece, gerçekçi davranışları ile örgütün hedeflerini gerçekleştirmesini ve başarı gibi önemli bir iç motivasyonu deneyimlemesini sağlamaktadır.

1.1.3. Liderliğin Güç Kaynakları

Diğer insanları sahip olduğu güç ile etkilemek ve bireyler üzerinde güç kurmak liderliğin süreci olarak gösterilebilir (Mankan, 2011). Diğer bir deyişle, liderin güç kaynaklarını etkin kullanması insanları etkileme sürecini hızlandırmakta, örgüt motivasyonunu artırmakta ve yetkinliklerinin de geliştirilmesini sağlamaktadır. Gücün yanlış kullanılması gibi bir aksi durumda ise, örgütün tüm enerjisinin kaybına sebebiyet verebileceğinden, liderin, gücü akılcı kullanması büyük önem taşımaktadır (Barutçugil, 2014).

Güç kaynaklarını ilk olarak French ve Raven (1959) kişi ve örgüt, grup, takım arasındaki etkileşimlerden yola çıkılarak yasal güç, zorlayıcı güç, ödüllendirme gücü, karizmatik (benzeşim) gücü ve bilgi/uzmanlık gücü olarak beş boyutta ele almıştır. Liderliğin bu güç kaynaklarından yasal güç, zorlayıcı güç ve ödüllendirme gücü, pozisyondan kaynaklı güçlerden sayılmaktadır. Bilgi/uzmanlık gücü ve karizmatik gücü ise bireyden kaynaklı güçler olarak kabul görmektedir (Meydan ve Polat, 2010).

Yasal güç, liderin hiyerarşik pozisyonundan kaynaklanan bir güç olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden, liderin kişiliğinden bağımsız olduğu söylenebilir. Meşru güç olarak da ifade edilen yasal güç, diğerlerinin davranışlarını şekillendirebilme konusunda yasal bir dayanağa sahiptir (Gültekin, 2013). Bu yasal dayanak, liderin seçim veya atama yoluyla belirli bir mevki veya göreve getirilmesidir. Yasal güç sonucunda, liderler astlarına karşı otoritesini kullanır, çalışanlar da üstlerin gerekli olan davranış değişikliğini isteme hakkı olduğunu ve kendilerinin de bunlara itaat etme zorunluluğu olduğunu kabul eder. “Ne de olsa benim üstüm ve benden istediği şeyi yerine getirmem gerekir” düşüncesi çalışanlarda hakimdir ve “mecburiyet”, “yükümlülük”, “gereklilik” gibi durumlar yasal gücü ifade etmede yararlanılabilecek anahtar kelimelerdir (Kızanlıklılı, Koç ve Kılıçlar, 2016).

Zorlayıcı güç, liderin ekip üyelerini cezalandırma yetkisidir. Bu güç kaynağı, örgüt içerisinde astların başarısızlıkları durumunda üzerlerinde baskı ve korku gibi olumsuz etkiler oluşturmaya dayanan cezalandırıcı bir özelliğe sahiptir (Eren, 2010). Bu yüzden, zorlayıcı güce cezalandırma gücü de denmektedir. İşe son verme tehdidi, örgütte dışlanma, kıdem düşürülmesi, soruşturma açılması, maaş kesintisi gibi maddi ve manevi araçları içeren uygulamalar, bu tip güce örnek olarak gösterilebilir. Zorlayıcı güce sıklıkla başvurulması, çalışanın hep baskı altında kalmasına ve üstüne karşı korku ve düşmanlık beslemesine sebep olabilir.

Ödüllendirme gücü zorlayıcı gücün aksine liderin ekip üyelerini ödüllendirme davranışını anlatmaktadır. Ödüllendirme gücü bireyleri kontrol etmede hem içsel hem de dışsal ödüllerin kullanılması ile sağlanabilir. Örnek vermek gerekirse ödül, maaş artışı gibi maddi bir ödül de olabilir; birey tarafından yapılan bir işi takdir etme ve övme gibi içsel bir ödül de olabilir. Ödüllendirme gücüne sahip liderler, önemli bir motivasyon aracına sahip oldukları söylenebilir. Örgütteki bireyler veya ekipler ödül gücü ile liderin istediği doğrultuda davranış değişikliğinde bulunabilirler (Koçel, 2011).

Bireyden kaynaklı güç olan uzmanlık gücü, özellikle grup üyelerinin yerine getirdiği görevlerle ilgili konularda liderin özel bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip olmasından kaynaklanır. Uzmanlık gücüne sahip liderler, astları tarafından daha bilgili görülmekte ve daha tecrübeli olduğu düşünülmektedir. İnsanların belli bir alanda “otorite” olan kişinin önerilerini veya talimatlarını dinlemeye ve kabul etmeye istekli oldukları düşünüldüğünde uzmanlık gücüne sahip liderlerin astlarını koordine etmede ve yönlendirmede kolaylaştırıcı bir güce sahip olduğu söylenebilir (Dyer, 1979).

Benzeşim gücü olarak da literatürde karşılık bulan karizmatik güç, liderin doğrudan kişiliği ile ilgili bir kavramdır. Karizmatik güç, astın liderle özdeşleşmesine dayanmaktadır. Lider, algılanan çekicilik, kişisel özellikler ve saygınlığı ile etki uygulamaktadır (Mullins, 2005). Karizmatik güç sahibi liderlerine astlar, bağlılık, sadakat ve saygı gibi duyguları beslemektedir. Bu yüzden, liderin verdiği görevler astlar tarafından bir emirden ziyade bir onur olarak görülüp rahatlıkla kabul edilmektedir.

1.1.4. Öz Liderlik Kavramı ve Önemi

Manz (1986) ilk olarak öz liderlik kavramını kişinin kendisini motive etmesini ve yönlendirmesini başardığı bir kendini etkileme süreci olarak tanımlamış olup öz liderliğin, kendini düzenleme teorisini ve kendini etkileme ile kendini yönetme kavramlarını da kapsayan daha geniş kapsamlı bir kavram olduğunu belirtmiştir. Öz liderlik, bireyin kendi kendini motive etmesiyle ilişkili ve iç içe geçmiş bir kavramdır (Manz, 1986). Bu nedenle, öz liderlik kavramı sadece örgütteki yöneticilere değil ast pozisyondaki bireylere de hitap etmesi açısından önemli görülmektedir.

Öz liderlik davranışı gösteren bireyler, genel performanslarını arttırmak ve davranışlarını pozitif yollarla biçimlendirmek için kendine yön veren ve bireysel güdülenmeyi sağlayan bireyler olup, davranışsal ve bilişsel olarak sürekli bir kendi kendini değerlendirme ve öz etkileme süreci içerisindedir (Houghton vd., 2012). Öz liderliğin bireysel güdülenmeyi sağlayarak, bireyin hem doğal olarak ödül içeren işleri yapmasını hem de yapması zorunlu olmasına rağmen doğal ödül içermeyen işleri yapmasını etkileyen ve kolaylaştıran bir süreç olduğu söylenebilir.

Öz liderlik davranışı, bireylerin kendi kendini güçlendirmesini teşvik etmektedir. Bununla birlikte kendi sonuçlarından sorumlu hissetmesine ve kendi çalışma ortamında içsel ödülleri tanınmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca öz liderlik davranışı bireyin işyerinde artan memnuniyeti, sosyalleşme fırsatı ve özerkliği ile beraber, yeni beceriler öğrenme motivasyonu gibi sonuçlar üretmektedir (Elloy, 2008). Bundan dolayı öz liderliğin, kişisel sorumluluk geliştirmeye ve performans artışına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öz liderlik kişisel motivasyonu geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Neck ve Manz (1996) vermiş oldukları öz liderlik eğitimleri neticesinde eğitimi alan bireylerden oluşan deney grubunda, eğitimi almayan kontrol grubuna nazaran, bireylerin zihinsel performanslarının, şevk gibi olumlu duygularının ve iş doyumunun arttığını ve sinirlilik gibi olumsuz duygularının azaldığını ortaya koymuştur. Bununla beraber öz liderliğin, özellikle örgütsel iletişimin gelişmesine, kalite yönetimi süreçlerine, liderle olumlu ilişkilere ve takım kültürünün yayılmasına

katkı sağladığı görülmektedir (Dolbier, Soderstrom ve Steinhardt, 2001). Böylece, her bireyi kendi kendisinin lideri olarak gören bir bakış açısına sahip öz liderliğin aynı zamanda hem örgütteki bireylere hem de örgüte katkı sağlayan bir süper liderlik olduğunu söylemek mümkündür.

1.1.5. Öz Liderliğin Faydaları

Öz liderliğin örgütteki bireylere ve örgüte sağladığı faydalara alanyazında yer verilmiştir. Öz liderliğin başlıca faydaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öz liderlik, daha yüksek hedeflere ulaşmak için motivasyonu güçlendirir ve böylece bireyin gelecekteki hedef belirleme faaliyetleri ve hedef performansı için ek bir uzun vadeli fayda sağlar. Öz liderlik, başarılı bir hedefe ulaşma ve bireyin benlik şemasında ortaya çıkan değişiklikler nedeniyle bir kişinin öz yeterliliğini artırmasına yardımcı olur (Godwin vd., 1999).
2. İnovasyon sürecinde, yenilikçi davranışlar sergilemek için öz liderlik becerileri kritik rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öz liderlik düzeyi yüksek bireyler, yeni fikir ve çözümlerini başkalarını desteklemeye yönlendirebilir (Carmeli vd, 2006).
3. Öz liderlik, bireyin kim olduğuna, ne yapabileceğine, nereye gittiğine dair gelişmiş bir duyguya sahip olmasıyla birlikte, oraya giden yolda iletişimini, duygularını ve davranışlarını etkileme yeteneğidir. Bireylerin kendi güçlü ve zayıf yönleri üzerinde düşünme yeteneklerini içeren öz liderlik, kişilerin kendileri ve başkaları hakkında bilgi edinme becerilerini etkilemesini sağlar (Browning, 2018).
4. Öz liderlik, örgüt içi süreçlerde sonuca hızlı ulaşma, iş süreçlerine etkin ve yüksek katılım, verimli çalışma gibi olumlu sonuçlar doğurabilir (Neck vd., 2003).
5. Öz liderlik hem bireysel performans hem de takım performansını etkilemektedir. Bununla beraber, öz liderlik ile iş tatmini ve duygusal bağlılık arasında yakın ilişki bulunmaktadır (Dewettinck ve Amejide,

2011). Diğer bir deyişle, öz liderlik çalışanlarda göreve, hedeflere ve örgüte yüksek seviyede bağlılık davranışı kazandırmaktadır.

6. Öz liderlik davranışı yüksek olan çalışan hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirmekte, geliştirdiğı stratejileri başarıyla uygulamakta, kendisini kontrol edebilmekte ve sürecin devamlılığını sağlayabilmektedir (Manz, 1992).

1.1.6. Öz Liderlik Stratejileri

Öz liderlik, kişisel etkinliğı olumlu yönde etkilemek için tasarlanmış belirli davranışsal ve bilişsel stratejilerden oluşmaktadır. Öz liderlik stratejileri genellikle davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri olmak üzere üç ana kategoride gruplandırılmaktadır (Neck ve Houghton, 2006).

1.1.6.1. Davranış Odaklı Stratejiler

Davranış odaklı stratejiler, kendini gözleme, kendi kendine hedef belirleme, kendini ödüllendirme, kendini cezalandırma ve kendi hatırlatıcılar belirleme şeklinde beş farklı strateji içermektedir. Bu stratejilere yönelik bir öz farkındalık, etkisiz ve verimsiz davranışları değiştirmek veya ortadan kaldırmak için gerekli bir ilk adım olarak görülmektedir (Neck ve Houghton, 2006). Davranış odaklı stratejiler, gerekli ama belki de hoş gitmeyen görevleri içeren davranışların yönetimine yol açan öz farkındalığı artırmayı amaçlamaktadır (Houghton ve Neck, 2002).

1.1.6.1.1. Kendini Gözleme

Kendini gözleme, ne zaman ve neden hareket edileceğine ilişkin farkındalığı artırmayı amaçlayan davranışsal bir stratejidir (Alves vd., 2006). Bir diğer ifadeyle, kendi kendini gözleme davranışında, kişinin belirli davranışları neden ve ne zaman yaptığı ile ilgili farkındalığının artırılması öncelikle hedef olduğu söylenebilir.

Manz ve Sims (1980) kendini gözleme stratejisinin, kişinin kendi davranışı hakkında sistematik veri toplamasını içerdiğini, böylece öz-

değerlendirmenin temelini oluşturacağını ve bunun da kendi kendini pekiştirmenin dayandırılacağı bilgileri sağlayacağını belirtmiştir. Böylece, bireylerin mevcut davranışları ve performans seviyeleri ile alakalı alacağı doğru geribildirimlerin bireylerin davranışlarını değiştirerek, hedefleri kendileri için daha başarılı şekilde ayarlamalarına katkıda bulunabileceği söylenebilir. Örneğin, kendi kendini gözleme ve düşünce kalıplarının analizi yoluyla girişimciler, güçlü yanlarını düzenli olarak kullanarak ne tür bir iş inşa edeceklerinin daha fazla farkına varabilirler (D'Intino vd., 2007). Bu tip bir farkındalığın da etkili ancak verimsiz davranışları aşmaya yardımcı olabileceğini söylenebilir.

1.1.6.1.2. Hedef Belirleme

Bireyin öz liderlik davranışına doğru yönelmesini sağlayan stratejilerden biri de hedef belirlemedir. Zorlu ve belirli hedefler belirleme ve onlara meydan okuma eyleminin, bireysel performansı motive etmede çarpıcı bir etkiye sahip olabileceğini araştırmalar göstermiştir (Locke ve Lotham, 1990). Bu bağlamda, bireylerin kısa veya uzun vadeli, belirli zorluklarla bezenmiş hedefler belirleyebilmesi hem başta kendisinin hem de örgütün hedefine ulaşması için kendisini motive etmesinde, davranışlarını ve performansını artırmasında katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir. Bununla beraber, bilinçli ve kasıtlı öz hedef belirleme süreçleri aracılığıyla, bireyler artan çaba ve daha iyi performans sonuçları açısından öz düzenleme etkinliğini artırabilir (Neck ve Houghton, 2006).

1.1.6.1.3. Kendini Ödüllendirme

Kişinin kendisini motive etmesini başardığı bir kendini etkileme süreci olan öz liderlik için bireyin kendini ödüllendirmesi önemli bir motivasyon kaynağı ve öz liderlik stratejisidir. Kişinin kendi kendine belirlediği ödüller, kendi belirlediği hedeflerle birleştiğinde, hedeflere ulaşmak için gereken çabayı harekete geçirmede önemli ölçüde yardımcı olabilir (Manz ve Sims, 1980). Kendini ödüllendirme stratejisi, kişiyi en iyi motive eden soyut veya somut kavramların belirlenmesiyle başlamaktadır. Başka bir deyişle, kendini ödüllendirme hem soyut hem de somut bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Örneğin, kişinin önemli bir başarı ardından kendini zihinsel olarak kutlaması gibi basit veya soyut bir şey olabileceği gibi zor bir

projenin tamamlanmasında kendine özel bir tatil ayarlaması gibi daha somut bir şey de olabilir (Neck ve Houghton, 2006).

1.1.6.1.4. Kendini Cezalandırma

Kendini cezalandırma stratejisi, ortaya çıkan istenmeyen davranışların yok edilmesi veya düzeltilmesi için bireyin olumlu yönde kendini cezalandırmasıdır. Arzu edilmeyen davranışların veya performanstaki düşüşlerin gözden geçirilmesi, performans yükseltmede veya bu tür davranışları düzeltmede kendini cezalandırma stratejisi daha etkili olabilmektedir (Doğan ve Şahin, 2008). Kendi kendini cezalandırmada bireyin, başarısızlıklarını ve istenmeyen davranışlarını olumlu bir çerçevede ve içe dönük bir şekilde inceleyerek davranışlarını yeniden organize etme veya şekillendirme yoluna gitmesi önemlidir. Çünkü öz eleştiri ve suçluluk içeren kendini cezalandırmanın aşırı kullanımı performansa zarar verebilir ve bundan kaçınılması gerekmektedir (Neck ve Houghton, 2006). Son olarak, fiili performanstan önce istenen davranışların provası veya uygulaması, sorunların düzeltilmesine ve maliyetli yanlışlıklardan kaçınılmasına izin verebilir.

1.1.6.1.5. Kendine Hatırlatıcılar Belirleme

Kendine hatırlatıcılar belirleme, bireyin dikkatini toplayarak görevin içindeki önemli anları belirlemesi için çoğunlukla fiziksel objelerin veya diğer bireylerin kullanılmasıyla tasarlanmıştır (Kazan, 1999). Somut çevresel ipuçları, yapıcı davranışları teşvik etmenin ve yıkıcı olanları azaltmanın veya ortadan kaldırmanın etkili bir yolu olarak hizmet edebilir (Neck ve Houghton, 2006). Bu bağlamda, birey dikkatini toplamasında ve belirlenen hedefe ulaşmasında yardımcı olması için yapılacaklar listesi, küçük hatırlatma notları, arka plan resimleri, motive edici posterler, masa üstü eşyaları gibi dışsal ipuçları ve hatırlatıcılar kullanılmaktadır (Doğan ve Şahin, 2008).

Sonuç olarak, davranış odaklı öz liderlik stratejileri, başarılı sonuçlara yol açan olumlu, arzu edilen davranışları teşvik ederken, başarısız sonuçlara yol açan olumsuz, istenmeyen davranışları da bastırmak için tasarlanmıştır (Houghton ve Neck, 2002)

1.1.6.2. Doğal Ödüllendirme Stratejileri

Doğal ödüllendirme stratejileri, performans için hayati önem taşıyan içsel motivasyonu artırmak için tasarlanmıştır (Manz ve Neck, 2004; akt. Mahembe vd., 2013). Böylece doğal ödüllendirme stratejileri ile, kişi kendisine verilen iş veya görevde performansını artırabileceği söylenebilir. Bu tür stratejiler, bireylerin algılarını şekillendirmesine ve etkinliklere eğlenceli yönler katmasına yardımcı olmaktadır (Norris, 2008).

Doğal ödül stratejileri iki önemli stratejiden oluşmaktadır. Bunlardan ilki, belirli bir aktiviteye daha hoş ve zevkli özellikler eklemeyi içermektedir, böylece görevin kendisinin doğal olarak ödüllendirici hale gelmesini sağlamaktadır. İkincisi ise kişinin odağını bir görevin sevilmeyen yönlerinden uzaklaştırarak ve görevin doğal olarak ödüllendirici yönlerine yeniden odaklayarak algılarını şekillendirmekten oluşmaktadır (Manz ve Sims, 2001; Manz ve Neck, 2004). Doğal ödüllendirme stratejisi ile davranış odaklı kendini ödüllendirme stratejisi birbirlerine benzemektedir. Ancak iki strateji arasındaki en önemli ve belirgin farklılık, doğal ödül stratejisinde; ödüller davranışın içerisinde yer almakta olup tüm süreç boyunca bu davranışı yapıyor olmaktan alınan memnuniyet devam etmektedir. Kendini ödüllendirme stratejisinde ise, başarıyla tamamlanan bir görevin sonucunda birey kendisini ödüllendirmektedir (Manz, 1992; akt. Tabak, Sığrı ve Türköz, 2013).

Özetlemek gerekirse, doğal ödül stratejileri, performansı artıran görevle ilgili davranışlara enerji veren yeterlilik ve otonom duygularını yaratmaya yardımcı olmak için tasarlanan stratejilerdir (D'Intino vd., 2007).

1.1.6.3. Yapıcı Düşünme Modeli Stratejileri

Öz liderlik kavramının stratejilerinden biri olan yapıcı düşünce modeli stratejileri, bireylerin çeşitli bilişsel stratejiler kullanarak performansını olumlu yönde etkileyebilecek yapıcı düşünce kalıplarının ve alışılmış düşünme biçimlerinin oluşumunu kolaylaştırmak için tasarlanmıştır (Godwin vd., 1999). Yapıcı düşünce modeli stratejileri, işlevsel olmayan düşünce ve varsayımların değerlendirilmesini ve sorgulanmasını, başarılı bir gelecek performansın zihinsel imgelemesini ve olumlu yönde kendi kendine konuşmayı içermektedir (Neck ve Houghton, 2006).

Bireylerin işlevsel olmayan düşünce ve varsayımlarının bulunması onların psikolojik rahatsızlık, iş kaybı, ekip çatışması gibi çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmalarına yol açabilir. Bundan dolayı düşüncelerini ve varsayımlarını değerlendirmek, kişinin işlevsel olmayan düşüncesini ve yıkıcı inançlarını tanımasına yardımcı olmayı ve aynı zamanda bu inançlara meydan okumayı ve onları daha yapıcı düşüncelerle değiştirmeyi öğrenmesini amaçlamaktadır (Ho ve Nesbit, 2014). Bireylerin sahip oldukları bu işlevsiz düşüncelerinin farkına varıp onlarla yüzleşebilmesi, kendisi ve örgüt için daha mantıklı ve faydalı olanlar ile değiştirmesine yardımcı olabilir (D'Intino vd., 2007).

Başarıya yönelik olumlu zihinsel imgeler de çalışanların kendi yapıcı düşünce kalıplarını geliştirerek öz liderlik yeteneklerini etkilemektedir. Zihinsel imgeleme, genellikle bir işe fiziksel olarak başlamadan bu iş ile alakalı bir deneyimin veya görevin sembolik, gizli, zihinsel canlandırması veya provası olarak tanımlanmaktadır (Houghton ve Neck, 2002). Diğer bir deyimle zihinsel imgelem, hayal edilen hedefe ulaşma başarısının sembolik olarak deneyimlenmesini içermektedir. Bu sayede zihinsel imgelemenin kullanılması yoluyla, fiili performanstan önce davranışsal sonuçlar yaratmak ve sembolik olarak deneyimlemek mümkün olabilir. Kişiler olumlu zihinsel imgeleme çalıştıklarında, fiziki performans için henüz etkileşimde bulunmadan veya hedefe ulaşmada gerekli görevleri yerine getirmeden önce, kendilerine özgü bir davranış süreci içerisinde istenen sonuçlara kendilerini odaklamaktadırlar (Neck ve Milliman, 1994). Böylece, gerçek performanstan önce bir faaliyetin başarılı performansını öngören bireylerin, gerçek görevle karşı karşıya kaldıklarında daha başarılı bir şekilde performans gösterebilecekleri söylenebilir.

Bir diğer yapıcı düşünme modeli stratejisi olan kendi kendine konuşma, kendimize gizlice söylediklerimiz olarak tanımlanabilir (Neck ve Manz, 1996). Kendi kendine konuşma kalıplarının analizi ve değerlendirilmesi yoluyla bireyler, iyimser kendi kendine diyalogları teşvik ederken, olumsuz ve karamsar kendi kendine konuşmalarını bastırmayı ve caydırmayı öğrenebilir (Seligman, 1991; akt. Houghton ve Neck, 2002). Böylece, bireylerin kendi zihinlerinde sessizce konuşmayı öğrenmeleri ve örgütsel değişim gibi zor durumlara ilişkin algılarını geliştirmeleri için yapıcı kendi kendine konuşmanın içselleştirilmesi önemli görülmektedir

(Godwin vd., 1999). Ayrıca bireyin kendi kendine konuşarak yapıcı telkinlerde bulunması, ne yapmasının daha makul olacağını kendisine hatırlatarak stres seviyesini azaltabilmesi, kendisini düzene sokabilmesi ve böylelikle de performans artışı sağlayabilmesi bu stratejinin sağladığı katkılardır (Houghton vd., 2007; akt. Tabak, Sığırı ve Türköz, 2013).

1.1.7. Öz Liderlik Konusunda Yapılmış Başlıca Çalışmalar

Öz liderlik kavramı, kişinin kendisini motive etmesini ve yönlendirmesini başardığı bir kendini etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (Manz, 1986). Literatür incelendiğinde Anderson ve Prussia (1997) tarafından Öz Liderlik Ölçeğinin geliştirilmesinden sonra, daha fazla ampirik araştırma yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmalarda öz liderliğin farklı değişkenler ile ilişkisi veya onlar üzerindeki etkisi üzerinden incelendiği görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda öz liderlik stratejileri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Prussia vd., 1998). Norris (2008) genel öz-yeterlik ile genel öz liderlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, genel öz yeterlik ile davranış odaklı öz liderlik stratejileri arasında pozitif fakat zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunduğunu, genel öz-yeterlik ve doğal ödül stratejileri ile genel öz-yeterlik ve yapıcı düşünce stratejileri arasında ise pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu belirtmiştir. Marshall ve diğerleri (2012), meslek yüksekokullarında görevli öğretmenlerle yaptığı bir araştırmada, öz liderlik ile öz yeterlik arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu saptamıştır. Benzer olarak Akkuş (2018) tarafından yapılan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öz liderlik düzeyleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada da öğretmenlerin öz liderlikleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Literatürde yapılan araştırmalarda ayrıca öz liderlik davranışları ile yenilikçilik ve girişimcilik davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. D'intino ve diğerleri (2007), öz liderliği, girişimcilik ile ilişkilendirmiş ve öz liderliğin, bireyler arasındaki farklılıkların girişimcilik faaliyetleri ile ilişkisi üzerindeki araştırmaları gerçekleştirmiştir. Öz liderlik sürecinin başarılı girişimciliğin doğasında olduğunu ve

daha yüksek başarılarla ulaşmasında oldukça etkili bir yönlendirme yapabileceği sonucuna varmıştır. Politis'in (2015) öz liderlik stratejilerinin etkileri üzerine araştırmaları, öz liderlik davranış odaklı stratejilerinin girişimcilik yönelimi ile ilişkisinin pozitif, güçlü ve anlamlı olduğunu ve bunun da yaratıcılığı ve üretkenliği etkilediğini göstermiştir. Böylece araştırma, öz liderlik davranış odaklı stratejilerinin girişimcilik yöneliminin önemli bir yordayıcısı olduğunu açıkça desteklemiştir. Carmeli ve diğerleri (2006) öz liderlik becerileri ve iş yerinde yenilikçi davranışlar üzerinde yaptığı araştırma sonucunda üç boyutlu öz liderlik becerilerinin yenilikçi davranışları ile pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna benzer olarak, Büyükbeşe ve diğerleri (2019) tarafından çalışanların öz liderlik becerileri ve yenilikçilik davranışı üzerine yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre öz liderlik becerileri yenilikçi davranışlarını olumlu yönde etkilediği ve bu etkiye gelişim kültürünün aracı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Literatürde öz liderliğin üzerine etkisinin incelendiği diğer konular arasında stres, performans ve motivasyon bulunmaktadır. Dolbier ve diğerleri (2001) tarafından öz liderlik kavramı ile gelişmiş psikolojik, sağlık ve iş sonuçları arasındaki ilişkileri incelemek için iki kesitsel araştırma yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde yapılan ilk araştırma sonucunda öz liderlik, daha yüksek psikolojik işlevsellik (örneğin, etkili baş etme tarzı, daha fazla iyimserlik ve dayanıklılık ve daha az etkisizlik ve kişilerarası güvensizlik) ve daha iyi sağlık durumu (örneğin, daha fazla algılanan sağlık, daha az algılanan stres ve daha az hastalık belirtisi) ile önemli ölçüde ilişkili olduğu çıkmıştır. Kurumsal çalışanlardan oluşan bir örneklemin incelendiği ikinci araştırmada ise öz liderlik, daha fazla iş tatmini, gelişmiş iletişim, kalite yönetimi, etkili iş ilişkileri ve sağlık sonuçları ile daha fazla algılanan zindelik ve daha az iş stresi ile önemli ölçüde ilişkili olduğu saptanmıştır. Yang ve Moon'un (2011) "Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Uygulamalarında Öz Liderlik, Stres ve Memnuniyet İlişkisi" isimli araştırmaları sonucunda elde edilen bulgular, hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamalardan memnuniyetini artırmak için öz liderliği geliştirmeye ve klinik uygulamada stresi azaltmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Sampl ve arkadaşları (2017), yapmış olduğu araştırmada özellikle akademik başarı durumları için

geliştirilmiş bilinçli farkındalık temelli öz liderlik eğitiminin stres direnci ve performans geliştirmeleri açısından etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda farkındalık ve öz liderliğin birleşimi ile deneklerin hem ruh halleri hem de nesnel akademik performansları üzerinde olumlu etkiler gözlemlenmiştir. Bu etkiler, başarı ile ilgili hedeflere ulaşmak ve yüksek stresli akademik ortamlarda başarılı olmak için farkındalık ile öz liderliği birleştirmenin büyük potansiyelini göstermiştir. Çubukçu ve Kahraman (2018) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları ile öz liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla araştırma yapılmıştır. Araştırma elde edilen bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları ile öz liderlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Elloy (2008) bir çalışma ekibi ortamında öz liderlik davranışlarının örgütteki değişkenlerle ilişkisini incelemiş ve araştırmasının sonucunda etkili öz liderliğin ekipler içinde uygulanması anlık bir süreç olmadığını, ancak öz liderlik davranışlarının benimsenmesi ve uygulanması zamanla etkili ve üretken çalışma ekiplerini oluşturabileceğini belirtmiştir. Kang ve arkadaşlarının (2010), hemşirelik öğrencileri ile yaptığı çalışmada, hemşirelerin öz liderliğini teşvik eden düzenli ve sürekli eğitim programlarına ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece öz liderlik becerilerini geliştiren hemşirelerin, benlik saygısını, eğitim motivasyonunu ve örgütsel bağlılığını artırarak örgütsel etkililik geliştirilebileceğini belirtmiştir. Göksoy ve arkadaşları (2014), devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öz liderlik rolleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ve öz liderlik ve alt boyutları ile ilgili algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile öz liderlik alt boyutlarından davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri arasında ise istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

1.2. DEĞİŞİM

Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde (2022) “bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü” olarak tanımlanan değişim, yaşadığımız çağın her alanında bireylerin, toplumların, sistemlerin ve örgütlerin sık sık karşılaştığı kaçınılmaz bir

süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan değişim; sistemlerin, toplumların veya insanların var olan durumlarının farklılaşması ve başkalaşması olarak da nitelenmektedir (Tezcan, 1984). Değişim böylece, mini ölçekte bireysel olarak ve daha geniş kapsamda örgütsel olarak ele alınabilir.

Bireysel değişim; değişen sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik şartlara göre bireylerin kendilerini uyumlandırabilme ve sürekli geliştirmelerini kapsamaktadır. Bir diğer ifadeyle, bireysel değişim; kişinin bilgisi, tecrübesi, değer yargıları, tutum ve davranışlarında sürekli bir düzeyden başka bir düzeye gelmesini gerektirmektedir (İraz ve Şimşek, 2004). Bireylerin ortak bir amaç ya da eylemi gerçekleştirmek hedefiyle bir araya geldiği örgütler de değişim ise örgütün değişen veya yeni oluşan bir düşünce veya davranış biçimine uyum sağlaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydoğan, 2007). Böylece örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmek ve hedeflerine etkili bir şekilde ulaşabilmek için karşılaştıkları değişimlere ayak uydurması ve kendilerini yeniliklere uyarlaması büyük önem taşımaktadır (Levent, 2016).

Kaçınılmaz olan değişim sürecini örgütler, sadece biçimsel birtakım değişiklik ile yetinme olarak algılamamalı, değişimin genel amacının örgütün sürekliliğini sağlamak olduğunun farkında olmalıdırlar (Sargut, 1975; akt. Gürbüz ve Varoğlu, 2021). Değişim, var olan durumdan istenilen yönde olumlu bir şekilde olabileceği gibi istenilmeyen yönde olumsuz bir şekilde farklılaşmayı da gösterebilmektedir (Balcı, 2010). Bundan dolayı örgütler tarafından değişim süreçlerinin iyi algılanması, değişimlere uyumu kolaylaştırmak adına önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda örgütlerin planlı ve sistemli çalışması ve bu süreçte insan kaynağını ihmal etmemesi gerekmektedir. Değişimi gerçekleştirmek için örgütteki tüm bireylerin değişim sürecini iyi algılayıp destek ve katılım sağlaması önemlidir. Aksi halde örgütsel değişimden beklenen faydaların elde edilmesi mümkün olmayabilir (Tunçer, 2013). Böylece örgütlerde meydana gelen değişimin olumlu sonuçlar üretebilmesi, örgütü oluşturan bireylerin değişimi doğru algılamaları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Değişimi okul örgütleri çerçevesinde aldığımızda ise öğretmenler, okullardaki değişimlerin gerçekleşmesi ve olumlu sonuçlar doğurabilmesi için değişimin

odağında olup en önemli uygulayıcısıdır (Aydoğan, 2007). Bu yüzden okullarda değişimin başarılı olması için arzulanan değişimin okula ve paydaşlarına katkısının öğretmenlere net ve açık bir şekilde anlatılması, öğretmenlerden bu süreçte ne beklenildiğinin paylaşılması gerekmektedir. Öğretmenlerin değişimin kendisine ve çalıştığı örgüte yararlı olacağına inanması onları değişime açık hale getirebilir. Böylelikle öğretmenler kendisini motive etmesini ve yönlendirmesini başarıp kendini ve çevresindekileri etkileme sürecini kolaylıkla tamamlayabilir. Öğretmenleri göz ardı ederek veya öğretmenlerin kafalarında soru işareti bırakılarak yapılacak bir değişimin istenilen düzeyde sonuçlar vermesi zor gözükmektedir.

1.2.1. Değişimin Nedenleri

Örgütler genellikle neyi nasıl değiştireceklerine daha fazla odaklanırken neden değişime gerek duyulduğu hususunu ihmal etmektedir (Turan, 2014). Değişim sürecinin etkili şekilde yönetilebilmesi ve başarılı sonuçlanması için başta değişime neden olan etkenlerin iyi algılanması gerekmektedir. Çünkü örgütleri değişime sürükleyen nedenlerin farkında olmak, bir örgütte değişimin ne zaman gündeme alınması gerektiğini belirlemek açısından büyük önem taşımaktadır (Kerman ve Öztop, 2014). Değişime neden olan etkenleri iç ve dış etkenler olarak iki gruba ayırmak mümkündür.

1.2.1.1. İç Etkenler

Değişim ihtiyacı yaratan iç etkenler örgütlerin yapılarında gerçekleşen bazı gelişme, durum ve olaylarla ilişkilidir. Örgütün yapı ve tasarımında, amaçlarında, yönetsel davranış ve kararlarında, insan kaynaklarında, ödül ve ceza sistemlerinde, çalışanlarının tutum, davranış, beceri ve beklentilerinde, kullanılan teknolojide ve hizmet unsurlarında meydana gelen değişimler örgütsel değişimi tetikleyen iç etkenler olarak sıralanabilir (Erdoğan, 2002). Bununla beraber daha özele indirildiğinde değişimin iç etkenleri, örgüt içerisindeki düşük iş tatmini, düşük üretkenlik veya yöneticiler ile çalışanlar arası çatışmalar olarak ortaya çıkabilmektedir (Turan, 2014).

Örgüt içerisinde süreç ve davranış problemleri sonucu ortaya çıkan bu iç etmenler karar yapılarını veya örgütsel iletişimi bozmakta ve böylece kararların

gecikmesine veya alınamaz hale gelmesine sebebiyet vermektedir. İletişimin yetersizliği, çalışanların görevleri üstlenmemesi veya tamamlamaması örgüt içi çatışmalara zemin hazırlamaktadır. Bu tarz problemlerin ve olayların varlığı örgütsel değişimin gerekliliğini açıkça göstermektedir (Helvacı, 2010). Öte yandan örgütsel yapıların eskimesinden dolayı da örgütsel değişim kaçınılmaz hale gelmektedir. Örgütlerdeki bina ve ekipman gibi fiziki yapıların bozulması, verimliliğin azalması, insan kaynaklarının eskimesi, beceri ve yeteneklerin yeniliklere ayak uyduramaması gibi nedenler örgütte değişimi tetikleyebilmektedir (Turan, 2014). Son olarak örgüt içinde öne sürülen yeni fikirler de örgütsel değişime neden olan diğer iç etmenler olarak görülebilir (Koçel, 2011).

1.2.1.2. Dış Etkenler

Örgütsel değişime neden olan dış etkenler olarak ekonomik, teknolojik, kültürel ve toplumsal yapıda meydana gelen değişimler özellikle gösterilebilir (Erdoğan, 2002). Örgütler, sürekli değişim halinde olan çevreleriyle her zaman etkileşim halindedir. Bu yüzden örgütler, teknoloji, yasal düzenlemeler, rekabet, toplumun beklentisi gibi zamanla değişen dış etkenleri iyi analiz etmeli ve gerçekleşen değişimlere ayak uydurmalıdır (Helvacı, 2010).

Eğitim örgütleri de dış etkenlerden kaynaklı sürekli bir değişim ihtiyacı içindedir. Ekonomik değişim süreçlerinde yerel veya ulusal ekonomideki durgunluk, enflasyon veya gerileme durumu bazı personelin tutumlarını etkilemekte ve moralini bozabilmekte ve bu husus da okul performansını olumsuz etkileyebilmektedir (Lunenburg, 2010). Bununla beraber toplumsal değerlerde hızla meydana gelen değişimler de eğitim kurumlarını etkilemekte ve değişime zorlamaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumları, yeni programlar hazırlayarak hem kendilerini değiştirmek hem de toplumsal değişimin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamak durumundadır (Çalık, 2003). Eğitim örgütlerinin çevresinde devamlı gelişen bilgi teknolojilerinin de okullarda değişim ihtiyacını doğuran önemli bir dış etmen olduğu söylenebilir. Özellikle günümüzde yaşanan pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla her yaş grubundan öğrenci, evlerinden eğitime erişme fırsatına sahip olmuştur. Bu süreçte ortaya çıkan eğitim teknolojileri alanındaki birçok yenilik

eğitim örgütlerini oluşan rekabet ortamında hayatta kalmak için hızla değişime uyum sağlamasını gerektirmiştir.

1.2.2. Değişimin Türleri

Değişim tek bir şekilde değil çok farklı türlerde gerçekleşebilmektedir. Örgütsel açıdan meydana gelen değişim türlerini; değişimin gerçekleşme amacına göre, değişimin gerçekleşme şekline göre ve değişimin hedef alanına göre ayırabiliriz (Helvacı, 2010).

1.2.2.1. Değişimin Gerçekleşme Amacına göre Değişim

Değişimin gerçekleşme amacına göre değişim, sürekli veya kısmi gerçekleşen değişim ve köklü veya devrimsel değişim olarak ikiye ayrılabilir. Bu tür değişimler literatürde ayrıca birinci veya ikinci dereceden değişim olarak da sınıflandırılmaktadır (Helvacı, 2010).

Birinci dereceden değişim, örgütün bir veya birkaç alt sisteminde küçük ayarlamalar ve iyileştirmeleri içermektedir. Değişim, bireysel veya grup seviyesinde gerçekleşmektedir (Kezar, 2001). İsminden de anlaşılacağı üzere sürekli ya da kısmi gerçekleşen değişim örgütlerin özünü değiştirmemektedir. Bir diğer ifadeyle, bu değişim türünde sistemin kusurları ve işleyişindeki aksaklıklar giderilmeye çalışılırken örgütün mevcut temel özellikleri korunmaktadır. Eğitim örgütlerinde birinci derece değişimlere, maaş ödemelerinde değişiklikler, yeni ders kitaplarının seçimi, programa yeni dersler eklenmesi veya çıkartılması gibi değişiklikler örnek gösterilebilir (Helvacı, 2010).

Köklü veya ikinci dereceden değişimler ise örgütün altta yatan değerlerini veya misyonunu, kültürünü, işleyiş süreçlerini ve organizasyonun yapısını değiştiren devrimsel ve dönüşümsel değişimlerdir. Bu tür değişimler ayrıca, örgütü özünü değiştiren geri döndürölmez değişimlerdir (Levy ve Merry, 1986). İkinci dereceden değişimler örgütün çalışma stilini değiştiren, alışagelmiş yöntemlerden farklı yeni uygulamaları içermektedir. Bazı eğitim kurumlarının eğitimlerini çevrimiçi platformlar üzerinden tamamen uzaktan vermesi, öğretmenlerin çalışma ortamlarını okullardan evlerine taşıması ikinci dereceden değişime örnek olarak verilebilir.

1.2.2.2. Değişimin Gerçekleşme Şekline göre Değişim

Değişimin gerçekleşme şekline göre değişimi planlı veya proaktif, plansız veya reaktif olarak sınıflandırabiliriz (Turan, 2014). Planlanan veya proaktif değişim, örgüt üyeleri tarafından bilinçli ve kasıtlı olarak şekillendirilen değişiklikleri ifade etmektedir. Örgüt içindeki veya dışındaki değişim uzmanları, bireylerin zorluklarla başa çıkmalarına ve çaba göstermelerine yardımcı olmaya odaklanmaktadır (Kezar, 2001). Bir değişimin proaktif olması, çevre koşullarının öngörülerek iş, faaliyet ve süreçlerinin değiştirilmesini, böylece öngörülen koşullar gerçekleştiğinde örgütün hazır olmasını gerektirmektedir (Koçel, 2011). Diğer bir deyişle, olayların önceden tasarlanarak sonuca yönlendirilmesi değişimin proaktif olduğunu göstermektedir.

Plansız veya reaktif değişim ise, önceden tasarlanmayan ve içinde bulunulan koşulların zorlamasıyla kendiliğinden açığa çıkan, örgütün ayak uydurmaktan başka çaresinin olmadığı değişim türüdür (İraz ve Şimşek, 2004). Bu tür değişimde bir plana bağlı kalınmamakta ve bireylerin tercih şansı olmamaktadır. Plansız değişime örnek olarak, Covid 19 salgınından sonra devlet kararıyla eğitim kurumlarının hızlı bir şekilde yüz yüze eğitimden tamamen çevrimiçi eğitime geçmesi gösterilebilir. Bu örnekte, önceden tahmin edilen bir koşula göre değişim yapılmamış olup karşılaşılan koşulun zorlamasıyla tepki verilmiştir.

1.2.2.3. Değişimin Hedef Alanına göre Değişim

Örgütlerde değişimin hedef alanına göre meydana gelen değişimleri bireysel değişim, grup değişimi, örgütsel değişim olarak üç grupta sınıflandırabiliriz. Öğrenme kaynaklı olarak bireyin düşünce ve davranış tarzlarında görülen farklılaşma sürecine “bireysel değişim”; bireysel değişimden daha hızlı ve kolay gerçekleşen, grubun yapısında ve grup üyeleri arasındaki ilişkilerin tarzındaki farklılaşma sürecine “grup değişimi”; örgüt içi davranış, prosedürler, yapılar veya ünitelerin çıktıları üzerine değişiklik yapma sürecine ise “örgütsel değişim” denmektedir (Helvacı, 2010).

1.2.3. Değişim Sürecinde Öğretmenlerin Eğilimleri

En temel görevleri arasında iyi bir vatandaş, ülke ekonomisine üreterek katkı sağlayan bir insan yetiştirmek olan eğitim kurumları için değişimin diğer örgütlere nazaran daha öncelikli gerçekleştirilmesi beklenmektedir (Taymaz, 1997; akt. Helvacı, 2010). Eğitim sisteminde gerçekleştirilecek bir değişimin başarılı olmasında en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir. Fullan'a (2007) göre eğitimsel değişim, öğretmenlerin ne yaptığına ve ne düşündüğüne bağlıdır. Bir diğer ifadeyle, eğitimsel değişim sürecinde öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri, değer ve inançları önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin kafasına yatmayan ve sahiplenmediği bir değişimi gerçekleştirmek çok zordur. Bu yüzden değişim sürecinin karar aşamalarına öğretmenlerin de katılması büyük önem taşımaktadır (Aydoğan, 2007).

Değişim sürecinin dışında kalan ve değişimi benimsemeyen öğretmenlerin değişime direnç göstermeleri kaçınılmazdır. Öğretmenlerin değişime direnci ise bütün eğitim sistemi ile ilintili önemli değişimlerin gerçekleştirilmesi açısından olumsuz bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013). Öğretmenlerin bilgi ve inanç sistemlerinde değişim gerçekleşmeden değişimleri tam manada özümseyip sınıf içi uygulamalarının farklılaşmasını beklemek oldukça zordur. Bu nedenle hedeflenen değişimlerin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin değişime yönelik eğilimlerinin neler olduğunu saptamak oldukça önemlidir (Uslu ve Çakar Özkan, 2018). Büyüköztürk, Uslu ve Altun (2017), değişim eğilimini bireylerin veya sistemlerin değişime açık olup olmamaları veya değişime karşı hazır olma durumu olarak tanımlamakta ve öğretmenlerin değişim eğilimlerini; değişimde girişimcilik, değişime direnç, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma boyutlarında ele almaktadır. Bu boyutlardan meydana gelen öğretmenlerin değişimlere karşı olan eğilimleri, okullardaki değişim sürecinin ne şekilde sonuçlanacağı hususunda belirleyici olabilir.

1.2.3.1. Değişimde Girişimcilik

Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde (2022) girişim kavramını “bir işe girişme, teşebbüs”, girişimciliği ise “girişimci olma durumu” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu durumda girişimcilik, belli başlı kalıpları yıkmayı ve yeniden yapılanma sürecinde cesaretli olmayı ve ilk adımı atmada öncü ve istekli olmayı

ifade etmektedir (Schlechty, 1993). Böylece yeni deneyimlere atılmaktan çekinmeyen, girişimci ruha sahip olan bireylerin değişim sürecine daha rahat uyum sağlayabileceği söylenebilir.

Artan bilgi birikimi ve gelişen teknolojiyle birlikte günümüzün öğretmenleri okullarındaki eksiklikleri ve ihtiyaçları görebilen ve değerlendirebilen, risk alabilen, kendine güvenen, yenilikçi, bağımsız ve girişimcilik değerlerine üst düzeyde sahip bireyler olmalıdır. Böylece girişimcilik öğretmenler için gittikçe önem kazanan özelliklerden biri haline gelmektedir (Argon ve Selvi, 2013). Bununla beraber, girişimci öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bir rol model olarak öğrencilerine girişimcilik kültürü ve düşüncesini aşılayabilmesi mümkündür. Bir diğer deyişle, öğrencilerin yaşamlarının ileriki dönemlerinde fikirlerini hayata geçirmekten ve değişimlerden korkmadan girişimci adımlar atabilmesinde girişimci öğretmen önemli rol oynamaktadır.

1.2.3.2. Değişime Direnç

Örgütlerin varlığını sürdürebilmesi ve etkinliğini artırabilmeleri amacıyla değişen koşullara uyum sağlamaları gerekmektedir. Ancak bu değişime uyum sürecinin her zaman rahatlıkla üstesinden gelinmesi mümkün olmamakla beraber değişime karşı bazı direnişlerle karşı karşıya gelmek durumunda kalınmaktadır (Helvacı, 2010). Değişimlerin üstesinden gelebilmek için öncelikle değişime direncin nedeninin ne olduğunu bilmek önemlidir. Değişime direncin başlıca nedenleri, kontrolü kaybetme isteksizliği, sabit fikirli olma, değişime uyum sürecine tahammülsüzlük, yeniliği tercih etme veya eski alışkanlıklardan vazgeçme isteksizliğidir (Oreg, 2003).

Eğitim örgütleri genelinde düşünüldüğünde öğretmenlerin değişime karşı direnç gösterme eğilimleri değişimin başarılı şekilde sonuçlanmasını zorlaştıracak bir etken olacağı söylenebilir. Örneğin, öğretmenler iyi bildikleri ve hâkim oldukları yöntemleri kullanmak gibi alışkanlıklarını sürdürmek isteyebilir. Ayrıca, okulda kurulu mevcut düzenin bozulmasının öğretmenler tarafından algılanan bir risk olarak görülmesi, öğretmenlerin değişime kuşkuyla yaklaşmalarına neden olabilir (Greenberg ve Baron, 2000; akt. Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013). Bundan dolayı

değişime direncin nedeninin saptanması ve üstesinden gelebilmek için değişimin yararına inandırılması başarılı bir değişim süreci için büyük önem arz etmektedir.

1.2.3.3. Değişimin Yararına İnanma

Örgütteki bireylerin değişime karşı olumlu inanç ve davranışlardan yoksun olması, değişimin başarılı şekilde gerçekleşmesine sorun teşkil etmektedir. Bu yüzden bireylerin, değişime olan ihtiyacın ve değişimin potansiyel değerinin farkında olması değişim için olumlu bir etkidir (Turan, 2014). Bu hususta, öğretmenlerin de değişim süreci sonucunda ortaya çıkabilecek olumlu sonuçlara inanmaları okullarındaki değişim sürecinin başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. Bu amaçla, öğretmenlere değişim ile alakalı gerekli bilginin sağlanması, değişimin kişisel ve örgütsel yararlarının ve kazançlarının açık ve net bir şekilde sunulması büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde, değişimin yararında olan inanç eksikliği öğretmenlerin değişime karşı direnç gösteren ve ondan kaçınan bir tutum sergilemesine neden olabilir.

1.2.3.4. Statükoyu Koruma

Değişim sürecinde statükoyu koruma eğilimi değişimlerden kaçınmayı ifade etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı özellikle değişimin sonuçlarının kendileri için risk oluşturabileceğini düşündüklerinde değişim sürecine katılmayı reddedebilmektedir (Schlechty, 1993). Bu öğretmenlerin kaçınılmaz olan değişim süreçlerinden kaçınmaktansa değişim sürecinden yararlanma yoluna gitmeleri daha doğru bir davranış olacağı düşünülmektedir (Karakurt, 2018). Öğretmenlerin statükoyu korumaya ve değişimden kaçınmaya yönelik eğilimlerini değiştirmek amacıyla öğretmenleri değişimin yararına ikna etmek, en iyi ve etkili olduğu düşünülen mevcut bazı uygulamaları devam ettirmek, yeniliklere dair gerekli hizmet içi eğitimi ve rehberliği sunmak, bu öğretmenlerden gelebilecek yeni taleplere veya yapıcı eleştirilere açık olmak faydalı olabilir. Bunun sonucunda öğretmenler değişime hazır ya da değişim olgusuyla barışık hale gelebilir, değişen öğrenci evreninin ihtiyaçlarına, hızla değişen teknolojiye ve toplumun farklı kesimlerinden gelen taleplere cevap verebilir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

1.2.4. Değişim Konusunda Yapılmış Başlıca Çalışmalar

Literatürde değişim eğilimleri ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişim eğilimleri üzerine yapıldığı gözlemlenmektedir. Bu bölümde öğretmenlerin değişim eğilimleri konusu ile ilgili yapılmış çalışmalardan bazılarına değinilmektedir.

Kurşunoğlu ve Tanrıöğen (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 342 öğretmen ile araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları “orta” düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yapılacak örgütsel değişimin “ne olduğu”, “ne zaman” ve “nasıl” yapılacağı, “neden” yapılması gerektiği konularında bilgilendirilmesi gerektiğinin önemi vurgulanmıştır.

Akpınar ve Aydın (2007) tarafından yapılan “Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları” adlı araştırmada, eğitimde son yıllarda yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı saptanmaya çalışılmıştır. Örneklemini Elazığ, Malatya, Diyarbakır ve Bingöl illerinde ilköğretim okullarında görev yapan 412 öğretmenin oluşturduğu araştırmada elde edilen bulgular, ilköğretim öğretmenlerinin eğitimde yaşanan değişimleri olumlu bulduğu yönünde olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin eğitimde yaşanan bu değişimler karşısında yetersiz kaldıklarına ve bu konu hakkında eğitim almak istediklerine dair sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Çenker ve Macaroğlu Akgül (2011) yaptıkları araştırmada ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine bakış açılarının nasıl olduğunu saptamayı amaçlamıştır. İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan 75 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2183 öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin yöneticinin değişim liderliğine yönelik bakış açılarının olumlu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ilköğretim okullarında öğretmenlerin değişimin olumsuz yönleri ile ilgili tedirginlik yaşadıkları görülmüştür. Bu yüzden, tüm

çalışanların değişime daha iyi uyumu için geri dönütlerin sık aralıklarla yapılması önerilmiştir.

Çalık, Koşar, Kılınç ve Er (2013) tarafından yapılan araştırmada ise, ilköğretim öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde kurgulanan araştırmaya Ankara il merkezinde bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapan 415 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları değişime direnmenin öğretmen öz yeterliğinin tüm alt boyutlarıyla negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla beraber araştırmada, öğretmen öz yeterliğinin alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmen öz yeterliğinin her üç boyutunun da değişime direnmenin anlamlı birer yordayıcısı olmadığını göstermiştir.

Levent (2016) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarını farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu yakasında resmi okullarda görev yapan 348 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına ilişkin algılarının cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, en son bitirilen okul, lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitim alınıp alınmama durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermediğini belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgulanmıştır. Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına ilişkin algılarında yaşa göre daha genç olan öğretmenler lehine farklılıklar saptanmıştır. Bu bulgu sonucunda, değişime hazır olma düzeylerinin artırılmasına yönelik yaş olarak büyük olan öğretmenlerin değişim sürecine dahil edilerek yeni rol ve sorumluluklar üstlenmeleri sağlanması önerilmiştir.

Uslu ve Özkan (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin yordanmasında öz yeterlik inancı ile tükenmişlik düzeylerinin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeline göre yürütülen araştırmanın örneklemini İzmir ilinde görev yapmakta olan 402 ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin değişim eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri ve öğretmen öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile tükenmişlik düzeylerinin değişim eğilimlerini yordadığı sonucuna varılmıştır.

Korkmaz ve Karabağ Köse (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlanmıştır. 411 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda değişim eğilimlerinin pozitif boyutları olan değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma ile öğretmen sınıf liderliği arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin statükoyu koruma eğilimlerinin sınıf liderliğini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul ve sınıf düzeyindeki inisiyatif alanlarının genişletilerek değişim ve girişim eğilimlerinin desteklenmesi önerilmiştir.

Cop (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin değişim eğilimleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemini Kocaeli ilinde görev yapan 485 öğretmenin oluşturduğu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile “değişimde girişimcilik” ve “değişimin yararına inanma” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile “değişime direnç” ve “statükoyu koruma” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Ancak araştırma sonucunda sadece “değişimde girişimcilik” ve “değişime direnç” alt boyutlarının öznel iyi oluşun anlamlı birer yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

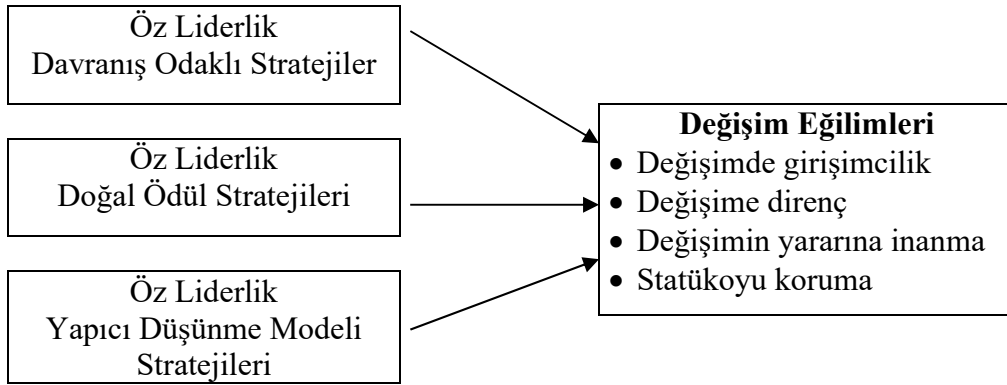
İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiş betimsel nicel bir araştırmadır. Betimleme yöntemi geçmişte veya hali hazırda var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için korelasyon testlerinin kullanıldığı; bu değişkenlerin birlikte veya ayrı ayrı tutarlı bir değişim gösterip göstermediğini istatistiksel yöntemlerle ortaya koymaya çalışan veya çıkması muhtemel sonuçları tahmin edebilmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde resmi okullarda görevde bulunan öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.



Şekil 2.1: Araştırmanın modeli

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 6582 öğretmen arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 366 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmen cevapları için 5'li Likert tipi ölçekler kullanılmıştır. Madde bazında verilen cevaplar için hoşgörü miktarı $d=0,05$ ve standart sapma 0,5 olarak tahmin edilmiştir. Güven düzeyi $(1-\alpha)=0,95$ olarak alınmıştır. Güven düzeyine karşılık gelen t değeri ise 1,96'dır. Örneklem büyüklüğü şu şekilde hesaplanmıştır:

$$n_0 = [(t \times S) / d]^2 \text{ formülünde değerler yerine yazılırsa;}$$

$$n_0 = [(1,96 \times 0,5) / 0,05]^2 = 384,16 \text{ bulunur.}$$

$$n = [n_0 / (1 + (\frac{n_0}{N}))] \text{ formülünde } n_0 \text{ ve } N \text{ değerleri yerine yazılırsa;}$$

$$n = [384,16 / (1 + (\frac{384,16}{6582}))] = 362,97$$

Elde edilen verilere göre, %95 güven düzeyi ve +/-0,05 hoşgörü miktarı kabul edilerek en az 363 örneklem ile evreni temsil edecek bir araştırma yapılabileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Can (2019) da, evren bilindiğinde kuramsal örneklem büyüklerinin 5000 kişilik evrende 0,05 sapma miktarı için 357; 10000 kişilik evrende ise 0,05 sapma miktarı için 370 olmasının uygun olacağını belirtmiştir.

Seçkisizlik veya yansızlık ise, evrenden alınan örneklemelerin seçilme olasılıklarının birbirine eşit olmasını ifade etmektedir. Oluşturulacak evrene ait çerçevede yer alan tüm örnekleme birimlerinin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olması, evren değerlerinin daha güçlü tahminine neden olmaktadır. Örneklemede seçkisizlik ile ilintili bir diğer kavram da bağımsızlıktır. Bağımsızlık ilkesi, birimlerin örnekleme seçilme durumlarının birbirinden bağımsız olmasını ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, basit seçkisiz örnekleme, her bir örneklemin seçimine eşit olasılık verir ve bütün bireylerin birbirinden bağımsız olarak seçilme olasılığı eşittir. Böylece, bir bireyin seçimi diğerlerinin seçimine etkide bulunmayacaktır. Bu yüzden, evreni temsil eden örneklem seçiminin en iyi ve geçerli yolu, seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2014).

Tablo 2.1. Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	211	57,7
	Erkek	155	42,3
Yaş		n	%
	22-27	30	8,2
	28-35	108	29,5
	36-50	189	51,6
	51 ve üzeri	39	10,7
Mesleki Kıdem		n	%
	0-5 yıl	66	18,0
	6-10 yıl	79	21,6
	11-20 yıl	121	33,1
	+21 yıl	100	27,3
Kurum Türü		n	%
	İlkokul	123	33,6
	Ortaokul	157	42,9
	Lise	86	23,5

Tablo 2.1’deki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %57,7’sinin kadın, %42,3’ünün erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %8,2’sinin yaş aralığının 22 ile 27, %29,5’inin yaş aralığının 28 ile 35, %33,1’inin yaş aralığının 36 ile 50 arasında olduğu, %10,7’sinin ise 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında öğretmenlerin %18’inin henüz ilk beş yılı içerisinde oldukları, 21,6’sının 6 ile 10 yıl arasında ve %33,1’inin 11 ile 20 yıl arasında görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %27,3’ünün ise 21 yıl ve üzeri öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Son olarak, öğretmenlerin görevde buldukları kurum türlerine göre dağılımına bakıldığında ise, öğretmenlerin %33,6’sının ilkökul, %42,9’unun ortaokul ve %23,5’inin lisede görev yaptıkları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu dikkat çekmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu”, “Öz Liderlik Ölçeği” ve öğretmenler için uyarlanan “Değişim Eğilimleri

Ölçeği” kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formu araştırmacı tarafından, “Öz Liderlik Ölçeği” Tabak, Sığrı ve Türköz (2013) tarafından ve Türkçeye uyarlanmış “Değişim Eğilimleri Ölçeği”nin öğretmenler için uyarlanıp geliştirilmiş hali ise Büyüköztürk, Uslu ve Altun (2017) tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Geliştirilen demografik bilgi formunda “Cinsiyet”, “Yaş”, “Mesleki Kıdem” ve “Çalıştığı Kurum Türü” gibi kategoriler bulunmaktadır.

2.3.2. Öz Liderlik Ölçeği

Öz liderlik ile ilgili ilk ölçek çalışması Anderson ve Prussia (1997) tarafından yapılmış olup hazırlanan ilk ölçek 50 madden oluşmuştur. Houghton ve Neck (2002) ise, Anderson ve Prussia’nın (1997) bu çalışmasını esas alarak yeniden bir ölçek hazırlayıp 50 maddelik ölçeği 35 maddeye düşürerek sadeleştirmişlerdir.

Houghton ve Neck (2002) tarafından geliştirilen “Revize Edilmiş Öz Liderlik Ölçeği”, 3 boyutlu ve 9 alt faktörlü bir yapıdadır. Bu faktörler, Davranış Odaklı Stratejiler (hedef belirleme, kendini ödüllendirme, kendini cezalandırma, kendini gözleme, ipuçları), Doğal Ödül Stratejileri (doğal ödüller üzerinde düşünceyi odaklama) ve Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri (başarılı performans hayal etme, kendi kendine konuşma, düşünceleri/varsayımları değerlendirme) olarak sıralanmıştır.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Tabak, Sığrı ve Türköz (2013) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmada doğrulayıcı ve keşfedici faktör analizleri sonucunda, ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi “davranış odaklı”, “doğal ödül” ve “yapıcı düşünce modeli” stratejilerinden oluşan üç boyuttan meydana geldiği görülmüştür. Ancak bu boyutların altında iki ayrı faktör olan “hedef belirleme” ve “başarılı performans hayal etme” faktörlerinin bu çalışmada tek bir faktör altında yer aldığı, bu nedenle de orijinal ölçekte dokuz olan faktör sayısının bu çalışmada farklı olarak

sekiz faktörden meydana geldiği belirlenmiştir. Özgün ölçekte iki ayrı faktör olan ‘kendine hedefler belirleme’ ve ‘başarılı performans hayal etme’ faktörleri, 6 maddenin çıkartılmış olmasıyla tek bir faktör ‘kendine hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme’ adı ile yeniden adlandırılmıştır. Sonuç olarak, Öz Liderlik Ölçeğinin Türkçe formunun 3 boyutlu, 8 alt ölçekli ve 29 maddeden oluşması gerektiği kabul edilmiştir. Ölçek soruları 5’li likert ölçümüne göre hazırlanmış olup sorularla ilgili seçenekler, 1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Ara Sıra, (4) Genellikle, (5) Her Zaman şeklinde verilmiştir. Araştırma bulgularının değerlendirilmesi sürecinde ise aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.80; “Hiçbir Zaman”, 1.81-2.60; “Nadiren”, 2.61-3.40; “Ara Sıra”, 3.41- 4.20; “Genellikle” ve 4.21-5.00; “Her Zaman” şeklinde esas alınmıştır.

2.3.3. Değişim Eğilimleri Ölçeği

Okul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Akbaba Altun ve Büyüköztürk (2011) tarafından geliştirilen Değişim Eğilimleri Ölçeği, daha sonra Büyüköztürk, Uslu ve Altun (2017) tarafından öğretmenlerin değişim eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenler için uyarlanmıştır. Değişim Eğilimleri Ölçeği, değişimde girişimcilik, değişime direnç, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma alt boyutlarından oluşmaktadır. Güvenirlilik çalışmalarında ise Değişim Eğilimler Ölçeği puanları için hesaplanan Alpha katsayısı değişimde girişimcilik faktörü için 92, değişime direnç faktörü 86, değişimin yararına inanma faktörü için 95 ve statükoyu koruma faktörü için 78 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik için hesaplanan Spearman Brown katsayısı ise aynı sırayla 88, 82, 91 ve 74 olarak bulunmuştur (Büyüköztürk, Uslu ve Altun, 2017).

Değişimde girişimcilik alt boyutu 14 maddeden, değişime direnç alt boyutu 11 maddeden, değişimin yararına inanma alt boyutu 12 maddeden ve statükoyu koruma alt boyutu da 4 maddeden oluşmaktadır. Böylece ölçek toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek soruları 5’li likert ölçümüne göre hazırlanmış olup sorularla ilgili seçenekler, 1) Tamamen Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde verilmiştir. Araştırma bulgularının değerlendirilmesi sürecinde aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.80; “Kesinlikle

katılmıyorum”, 1.81-2.60; “Katılmıyorum”, 2.61-3.40; “Kararsızım”, 3.41- 4.20; “Katılıyorum” ve 4.21-5.00; “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde esas alınmıştır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama sürecine başlamadan önce İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, araştırmada kullanılan Demografik Bilgi Formu, Öz Liderlik Ölçeği ve Değişim Eğilimleri Ölçeğinin okullarda öğretmenlere uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü onayından sonra ölçek maddeleri eşzamanlı olarak hem Küçükçekmece ilçesinde görev yapan bütün öğretmenlerin bulunduğu dijital gruplarda paylaşılmış hem de müdür ve müdür yardımcıları tarafından kendi okul gruplarında paylaşılması sağlanmıştır. Verilerin bir kısmı da sorular kağıda dökülerek araştırmacı tarafından öğretmenlerin görev yaptıkları okullardan toplanmıştır. Pandemi dolayısıyla yüz yüze eğitime bir süre ara verilmesi ve sonrasında eğitime seyreltilmiş şekilde devam edilmesi neticesinde öğretmenlere ulaşmakta ve ölçeklerin doldurulmasının sağlanmasında zorluklar yaşanmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada veri toplama araçlarıyla toplanan veriler, nicel analiz yöntemlerine göre çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce, her bir veri toplama aracından elde edilen veriler puanlanarak bilgisayar ortamında SPSS 25.00 paket programına aktarılmıştır. Ardından SPSS 25.00 paket programı ile elde edilen verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öz Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanlar ölçeğin 3 alt boyutu için ve toplam öz liderlik puanı için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin Değişim Eğilimleri Ölçeğinden aldıkları puanlar ölçeğin 4 alt boyutu için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Verilerin analizine başlamadan önce, araştırmada yer alan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi incelenmiş olup, Tablo 2.2’de elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, her bir değişkenlik için çizilen histogram ve Q-Q grafikleri de incelenerek normallik hakkında ek bilgiler edinilmiştir.

Tablo 2.2. Verilerin Normallik Analizi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	<i>p</i>	İstatistik	sd	<i>p</i>
Değişim Eğilimleri	.064	366	.001*	.986	366	.002*
Değişimde Girişimcilik	.059	366	.004*	.975	366	.000*
Değişime Direnç	.158	366	.000*	.908	366	.000*
Değişimin Yararına İnanma	.090	366	.000*	.950	366	.000*
Statükoyu Koruma	.131	366	.000*	.937	366	.000*
Öz Liderlik	.086	366	.000*	.970	366	.000*
Davranış Odaklı Stratejiler	.064	366	.001*	.986	366	.001*
Doğal Ödül Stratejileri	.176	366	.000*	.894	366	.000*
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	.070	366	.000*	.951	366	.000*

* $p < 0,05$

Normallik varsayımı ihlal edildiği ($p < 0,05$) için verilerin analizinde parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiştir. Öğretmen öz liderliği ve alt boyutları ile değişim eğilimleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Spearman Brown korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Bağımsız örneklem grup değerlendirmeleri amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grup ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla da parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Öz liderlik alt boyutlarının değişim eğilimlerini ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bulgular bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara ve bu bulguların açıklanmasına yer verilmiştir. Çalışmanın bulguları her bir problem cümlesi için ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

3.1. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK ALGILARINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın ilk alt problemi olan “öğretmenlerin öz liderlik algıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap bulmak için katılımcıların öz liderlik ve alt boyutları olan davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejilerinin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öz Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Öz Liderlik	Davranış Odaklı Stratejiler	Doğal Ödül Stratejileri	Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri
Ortalama	3.91	3.59	4.19	4.17
Standart Sapma	.45	.46	.68	.56
Minimum	1.69	1.77	1.50	1.07
Maksimum	4.79	4.77	5.00	5.00

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öz liderlik ölçeği genelinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasının (\bar{x} =3.91), davranış odaklı stratejiler alt boyutunun aritmetik ortalamasının (\bar{x} =3.59), doğal ödül stratejileri alt boyutunun aritmetik ortalamasının (\bar{x} =4.19), ve yapıcı düşünme modeli stratejileri alt boyutunun aritmetik ortalamasının (\bar{x} =4.17) olduğu görülmektedir. Öz liderlik ölçeğinden alınabilecek

minimum puanın 1, maksimum puanın 5 olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin öz liderlik puanlarının ortalamadan daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri alt boyutlarından alınan puanların ise davranış odaklı stratejiler alt boyutundan alınan puana göre daha fazla olduğu tespit edilmektedir.

3.2. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin öz liderlik algıları cinsiyetlerine, yaşına, mesleki kıdemine ve çalıştığı kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

3.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

İlk olarak öğretmenlerin öz liderlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Öz Liderlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
Öz Liderlik	Kadın	211	192.12	40537.50	14533.50	-1.820	.069
	Erkek	155	171.76	26623.50			
Davranış Odaklı Stratejiler	Kadın	211	192.62	40642.50	14428.50	-1.927	0.54
	Erkek	155	171.09	26518.50			
Doğal Ödül Stratejileri	Kadın	211	186.61	39375.00	15696.0	-.676	.499
	Erkek	155	179.26	27786.00			
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	Kadın	211	187.58	39580.00	15491.000	-.862	.389
	Erkek	155	177.94	27581.00			

Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin öz liderlik algılarının tüm alt boyutlar ile beraber cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerinin öz liderlik algılarının kadınlar ve erkekler arasında benzerlik gösterdiği söylenebilir.

3.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öz liderlik algılarının düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Öz Liderlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçları

	Yaş aralıkları	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Öz Liderlik	22-27 (1)	30	247.27	21.993	3	,000	1-3
	28-35 (2)	108	202.98				2-3
	36-50 (3)	189	162.56				
	51 ve üzeri (4)	39	181.97				
Davranış Odaklı Stratejiler	22-27 (1)	30	228.03	13.189	3	,004	1-3
	28-35 (2)	108	197.79				
	36-50 (3)	189	165.72				
	51 ve üzeri (4)	39	195.81				
Doğal Ödül Stratejileri	22-27 (1)	30	245.72	14.478	3	,002	1-3
	28-35 (2)	108	188.12				1-2
	36-50 (3)	189	170.15				
	51 ve üzeri (4)	39	187.58				
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	22-27 (1)	30	235.63	18.245	3	,000	1-3
	28-35 (2)	108	205.59				2-3
	36-50 (3)	189	165.17				
	51 ve üzeri (4)	39	171.04				

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğretmenlerin öz liderlik algılarının hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda yaşa göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında meydana geldiğini ortaya koymak üzere çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin öz liderlik genel algı düzeyleri 22-27 ile 36-50 yaş grupları arasında 22-27 yaş grubu lehine ve 28-35 ile 36-50 yaş grupları arasında 28-35 yaş grubu lehine farklılaşmaktadır. Davranış odaklı stratejiler algı düzeyleri ise 22-27 ile 36-50 yaş grupları arasında 22-27 yaş grubu lehine farklılaşmaktadır. Doğal ödül stratejileri algıları ise 22-27 ile 36-50 yaş grupları arasında 22-27 yaş grubu lehine ve 22-27 ile 28-35 yaş grupları arasında 28-35 yaş grubu lehine farklılık görülmektedir. Yapıcı düşünce modeli stratejileri algı düzeyleri ise, 22-27 ile 36-50 yaş grupları arasında 22-27 yaş grubu lehine ve 28-35 ile 36-50 yaş grupları arasında 28-35 yaş grubu lehine farklılaşmaktadır.

3.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenen bir diğer alt problem de öğretmenlerin öz liderlik algılarının düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu durumu incelemek üzere yapılan Kruskal-Wallis analizinin sonuçları Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Öz Liderlik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sonuçları

	Kıdem aralıkları	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Öz Liderlik	0-5 yıl (1)	66	218.36	15.220	3	,002	1-3
	6-10 yıl (2)	79	201.09				1-4
	11-20 yıl (3)	121	162.97				
	+21 yıl (4)	100	171.44				
Davranış Odaklı Stratejiler	0-5 yıl (1)	66	194.18	5.884	3	,117	-
	6-10 yıl (2)	79	202.29				
	11-20 yıl (3)	121	167.94				
	+21 yıl (4)	100	180.43				
Doğal Ödül Stratejileri	0-5 yıl (1)	66	221.39	16.830	3	,001	1-3
	6-10 yıl (2)	79	191.72				
	11-20 yıl (3)	121	158.20				
	+21 yıl (4)	100	182.62				
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	0-5 yıl (1)	66	224.20	16.458	3	,001	1-3
	6-10 yıl (2)	79	196.16				1-4
	11-20 yıl (3)	121	165.77				
	+21 yıl (4)	100	168.08				

Tablo 3.4'teki analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz liderlik algılarının hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda (davranış odaklı stratejiler alt boyutu hariç, $p > .05$) mesleki kıdeme göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında meydana geldiğini ortaya koymak üzere çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin öz liderlik genel algı düzeyleri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutu 0-5 yıl ile 11-20 yıl mesleki kıdem ve 0-5 ile 21 yıl ve üzeri kıdem arasında 0-5 yıl kıdem lehine farklılaşmaktadır. Doğal ödül stratejileri algılarında ise 0-5 yıl ile 11-20 yıl mesleki kıdem arasında 0-5 yıl kıdem lehine farklılık görülmektedir.

3.2.4. Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

‘Öğretmenlerin öz-liderlik algıları çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusunu cevaplamak için katılımcı öğretmenlerin öz liderlik algılarının çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.5’te yer almaktadır.

Tablo 3.5. Öz Liderlik Algılarının Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Göre Sonuçları

	Kurum Türü	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Öz Liderlik	İlkokul (1)	123	181.10	4.878	2	,087	-
	Ortaokul (2)	157	195.69				
	Lise (3)	86	164.67				
Davranış Odaklı Stratejiler	İlkokul (1)	123	175.78	1.019	2	,601	-
	Ortaokul (2)	157	188.27				
	Lise (3)	86	185.84				
Doğal Ödül Stratejileri	İlkokul (1)	123	184.32	3.233	2	,199	-
	Ortaokul (2)	157	191.84				
	Lise (3)	86	167.10				
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	İlkokul (1)	123	184.99	7.252	2	,027	2-3
	Ortaokul (2)	157	196.22				
	Lise (3)	86	158.14				

Tablo 3.5 incelendiğinde, öğretmenlerin öz liderlik algılarının hem ölçek genelinde hem de davranış odaklı stratejiler ve doğal ödül stratejileri alt boyutlarında çalıştıkları kurum türüne göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilirken ($p>.05$), yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutunda istatistiksel olarak bu gruplar arasında farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında meydana geldiğini ortaya koymak üzere çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutundaki algı düzeyleri ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık göstermektedir ve fark ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehinedir.

3.3. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin değişim eğilimleri ne düzeydedir?” sorusunu cevaplamak için katılımcı öğretmenlerin değişim eğilimleri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular, Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Değişim Eğilimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Değişim Eğilimleri	Değişimde Girişimcilik	Değişime Direnç	Değişimin Yararına İnanma	Statükoyu Koruma
Ortalama	3.79	3.64	3.78	4.02	3.74
Standart Sapma	.53	.61	.69	.72	.98
Minimum	2.29	1.29	1.50	1.00	1.00
Maksimum	4.85	4.71	5.00	5.00	5.00

Yukarıdaki tablodan elde edilen sonuçlar ışığında, değişim eğilimleri ölçeği genelinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.79$), değişimde girişimcilik alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.64$), değişimde direnç alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.78$), değişimin yararına inanma alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=4.02$), ve statükoyu koruma alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.74$), olduğu görülmektedir. Değişim eğilimleri ölçeğinden alınabilecek minimum puanın 1, maksimum puanın 5 olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin değişim eğilimleri puanlarının ortalamadan daha yüksek olduğu, değişimin yararına inanma alt boyutundan alınan puanların ise diğer alt boyutlardan alınan puana göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.4. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin değişim eğilimleri cinsiyetlerine, yaşına, mesleki kıdemine ve çalıştığı kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

3.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin değişim eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Değişim Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p
Değişim Eğilimleri	Kadın	211	184.30	38887.00	16184.000	-.169	.866
	Erkek	155	182.41	28274.00			
Değişimde Girişimcilik	Kadın	211	171.37	36159.50	13793.500	-2.561	.010
	Erkek	155	200.01	31001.50			
Değişime Direnç	Kadın	211	200.31	42264.50	12806.500	-3.556	.000
	Erkek	155	160.62	24896.50			
Değişimin Yararına İnanma	Kadın	211	179.50	37874.50	15508.500	-.845	.398
	Erkek	155	188.95	29286.50			
Statükoyu Koruma	Kadın	211	185.33	39105.50	15965.500	-.389	.697
	Erkek	155	181.00	28055.50			

Tablo 3.7 incelendiğinde, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin cinsiyete göre değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır ($p>.05$). Değişimde girişimcilik ve değişime direnç alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerinin girişimcilik düzeylerinin erkeklerin lehine ve direnç düzeylerinin kadınların lehine olduğunu söylemek mümkündür.

3.4.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin değişim eğilimleri düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.8’de sunulmaktadır.

Tablo 3.8. Değişim Eğilimlerinin Yaş Değişkenine Göre Sonuçları

	Yaş aralıkları	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Değişim Eğilimleri	22-27 (1)	30	206.70	5.431	3	,143	-
	28-35 (2)	108	197.17				
	36-50 (3)	189	172.13				
	51 ve üzeri (4)	39	182.88				

Tablo 3.8 (Devam). Değişim Eğilimlerinin Yaş Değişkenine Göre Sonuçları

	Yaş aralıkları	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Değişimde Girişimcilik	22-27 (1)	30	190.07	1.320	3	,724	-
	28-35 (2)	108	190.54				
	36-50 (3)	189	177.38				
	51 ve üzeri (4)	39	188.62				
Değişime Direnç	22-27 (1)	30	209.25	3.651	3	,302	-
	28-35 (2)	108	189.66				
	36-50 (3)	189	179.81				
	51 ve üzeri (4)	39	164.50				
Değişimin Yararına İnanma	22-27 (1)	30	212.23	4.979	3	,173	-
	28-35 (2)	108	191.38				
	36-50 (3)	189	172.79				
	51 ve üzeri (4)	39	191.46				
Statükoyu Koruma	22-27 (1)	30	197.35	9.220	3	,027	2-3
	28-35 (2)	108	206.43				
	36-50 (3)	189	172.46				
	51 ve üzeri (4)	39	162.85				

Tablo 3.8'den elde edilen bulgular, yaş değişkenine göre öğretmenlerin değişim eğilimleri düzeylerinin değişimde girişimcilik, değişime direnç ve değişimin yararına inanma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir ($p>.05$). Bulgular sadece statükoyu koruma düzeylerinde yaşa göre oluşturulan gruplarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında meydana geldiğini ortaya koymak üzere çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testlerinin sonucuna göre, öğretmenlerin değişim eğilimleri statükoyu koruma alt boyutunda 28-35 ile 36-50 yaş grupları arasında farklılaşma saptanmıştır. Bu farklılaşmanın 28-35 yaş grubu lehine olduğu gözlemlenmiştir.

3.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin değişim eğilimleri düzeylerinin hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda mesleki kıdeme göre oluşturulan gruplarda farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.9'da gösterilmektedir.

Tablo 3.9. Değişim Eğilimlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sonuçları

	Kıdem aralıkları	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Değişim Eğilimleri	0-5 yıl (1)	66	189.02	1.794	3	,616	-
	6-10 yıl (2)	79	194.89				
	11-20 yıl (3)	121	179.27				
	+21 yıl (4)	100	175.98				
Değişimde Girişimcilik	0-5 yıl (1)	66	179.97	.670	3	,880	-
	6-10 yıl (2)	79	191.53				
	11-20 yıl (3)	121	179.91				
	+21 yıl (4)	100	183.83				
Değişime Direnç	0-5 yıl (1)	66	203.30	3.369	3	,338	-
	6-10 yıl (2)	79	172.85				
	11-20 yıl (3)	121	178.88				
	+21 yıl (4)	100	184.44				
Değişimin Yararına İnanma	0-5 yıl (1)	66	191.95	3.439	3	,329	-
	6-10 yıl (2)	79	199.08				
	11-20 yıl (3)	121	175.83				
	+21 yıl (4)	100	174.90				
Statükoyu Koruma	0-5 yıl (1)	66	184.70	7.365	3	,061	-
	6-10 yıl (2)	79	204.92				
	11-20 yıl (3)	121	186.27				
	+21 yıl (4)	100	162.44				

Tablo 3.9'a bakıldığında, öğretmenlerin değişim eğilimleri düzeylerinin hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda mesleki kıdeme göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değişim eğilimlerinin tüm alt boyutlar (değişimde girişimcilik, değişime direnç, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma) göz önünde bulundurulduğunda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

3.4.4. Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin değişim eğilimleri çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplamak için katılımcı öğretmenlerin değişim eğilimlerinin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Tablo 3.10'da bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 3.10. Değişim Eğilimlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Sonuçları

	Çalıştığı Kurum	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Değişim Eğilimleri	İlkokul (1)	123	185.52	1.047	2	.592	-
	Ortaokul (2)	157	187.45				
	Lise (3)	86	173.40				
Değişimde Girişimcilik	İlkokul (1)	123	187.47	3.001	2	.223	-
	Ortaokul (2)	157	189.80				
	Lise (3)	86	166.33				
Değişime Direnç	İlkokul (1)	123	191.42	3.511	2	.173	-
	Ortaokul (2)	157	187.36				
	Lise (3)	86	165.13				
Değişimin Yararına İnanma	İlkokul (1)	123	183.44	.549	2	.760	-
	Ortaokul (2)	157	187.25				
	Lise (3)	86	176.74				
Statükoyu Koruma	İlkokul (1)	123	182.41	.271	2	.873	-
	Ortaokul (2)	157	181.54				
	Lise (3)	86	188.62				

Tablo 3.10'dan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin değişim eğilimleri düzeylerinin hem ölçek genelinde hem de diğer alt boyutlarında çalıştıkları kurum türüne göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin değişim eğilimleri düzeylerinin çalıştığı kurum türüne göre benzerlik gösterdiğini söylenebilir.

3.5. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın diğer bir alt problem cümlesi olan “Öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunu cevaplamak adına öğretmen öz liderlik düzeyleri ve alt boyutları ile değişim eğilimleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Spearman Brown korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara ait detaylı analiz sonuçları Tablo 3.11’de sunulmaktadır. Elde edilen bulgular, değişim eğilimleri alt boyutları (değişimde girişimcilik, değişime direnç, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma) ve öz liderlik alt boyutları (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin Öz Liderlik Düzeyleri ile Değişim Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

	Değişim Eğilimleri	Değişimde Girişimcilik	Değişime Direnç	Değişimin Yararına İnanma	Statükoyu Koruma	Öz Liderlik	Davranış Odaklı Stratejiler	Doğal Ödül Stratejileri	Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri
Değişim Eğilimleri	1.000								
Değişimde Girişimcilik	.760*	1.000							
Değişime Direnç	.571*	.162*	1.000						
Değişimin Yararına İnanma	.852*	.720*	.241*	1.000					
Statükoyu Koruma	.737*	.357*	.502*	.516*	1.000				
Öz Liderlik	.415*	.500*	.206*	.379*	.157*	1.000			
Davranış Odaklı Stratejiler	.316*	.356*	.165*	.253*	.188*	.794*	1.000		
Doğal Ödül Stratejileri	.325*	.368*	.158*	.307*	.081	.714*	.466*	1.000	
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	.398*	.501*	.174*	.403*	.102*	.897*	.484*	.650*	1000

*p<0,05

Yapılan analiz sonucunda değişim eğilimleri ile öz liderlik alt boyutları arasındaki ilişki düzeyleri Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Öz Liderlik ile Değişim Eğilimleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyleri

Değişim Eğilimleri Alt Boyutlar	Öz Liderlik Alt Boyutlar	İlişki Düzeyleri
Değişimde girişimcilik	Davranış odaklı stratejiler	Orta
	Doğal ödül stratejileri	Orta
	Yapıcı düşünme modeli stratejileri	Orta
Değişime direnç	Davranış odaklı stratejiler	Düşük
	Doğal ödül stratejileri	Düşük
	Yapıcı düşünme modeli stratejileri	Düşük

Tablo 3.12 (Devam). Öğretmenlerin Öz Liderlik ile Değişim Eğilimleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyleri

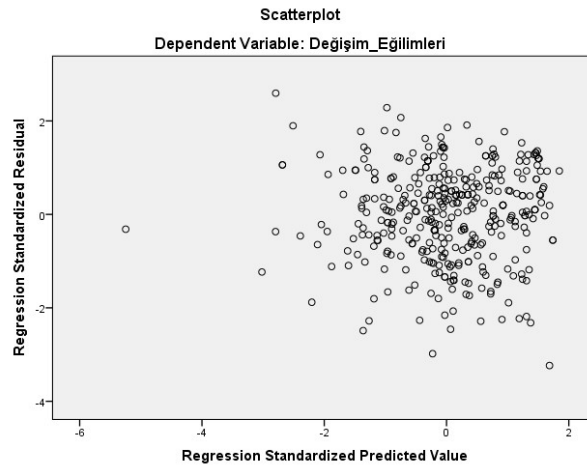
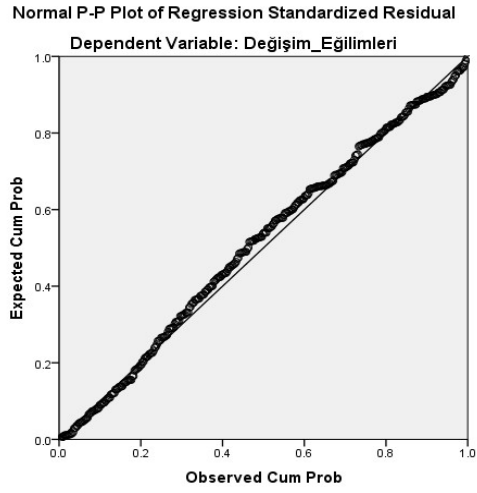
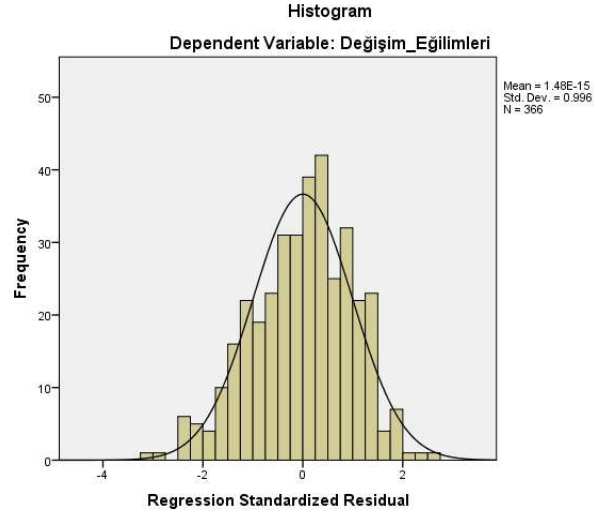
Değişim Eğilimleri Alt Boyutlar	Öz Liderlik Alt Boyutlar	İlişki Düzeyleri
Değişimin yararına inanma	Davranış odaklı stratejiler	Düşük
	Doğal ödül stratejileri	Orta
	Yapıcı düşünme modeli stratejileri	Orta
Statükoyu koruma	Davranış odaklı stratejiler	Düşük
	Doğal ödül stratejileri	Düşük
	Yapıcı düşünme modeli stratejileri	Düşük

Tablo 3.12 incelendiğinde değişim eğilimlerinin olumlu alt boyutları olan değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma ile öz liderlik davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri alt boyutları arasında (değişimin yararına inanma alt boyutu ile davranış odaklı stratejiler alt boyutu hariç) değişim eğilimlerinin diğer alt boyutlarına (değişime direnç ve statükoyu koruma) nazaran daha yüksek (orta) düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

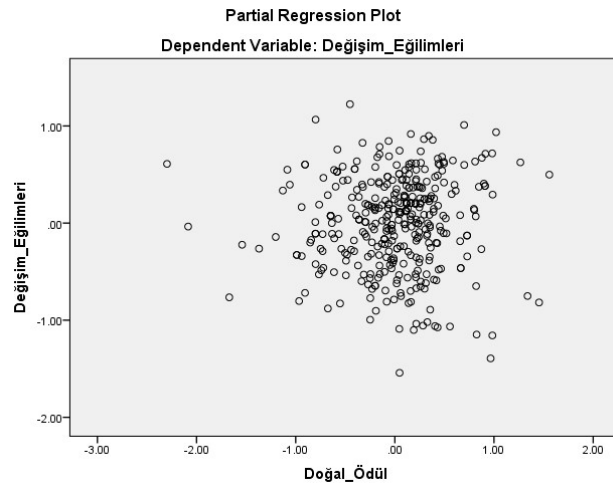
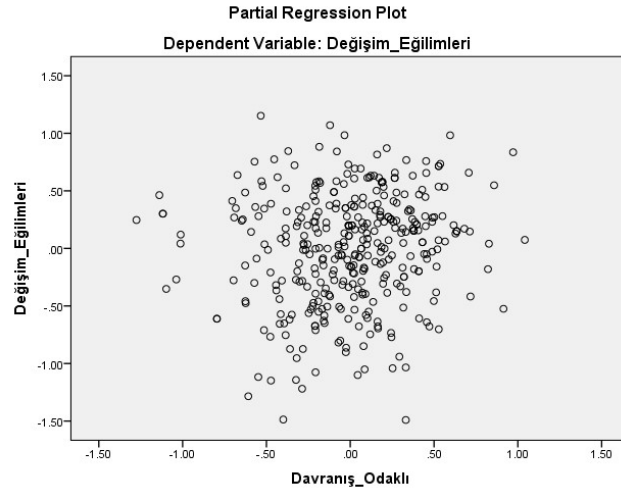
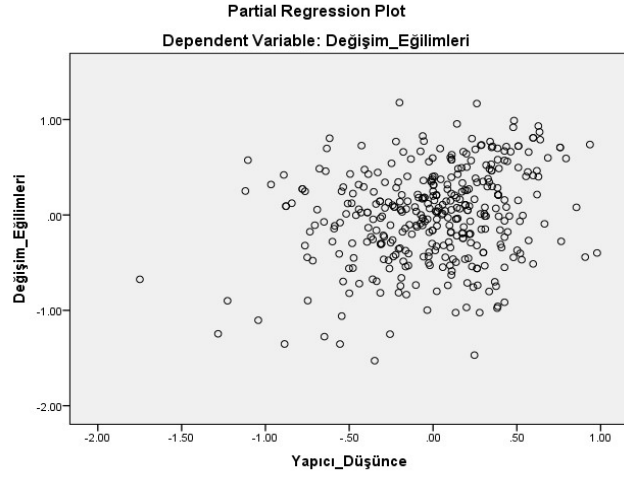
3.6. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK DÜZEYLERİNİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNİN ANLAMLI BİR YORDAYICISI OLMASINA YÖNELİK BULGULAR

Bu araştırmanın son alt problem sorusunda, öz liderlik alt boyutlarının değişim eğilimlerini ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Regresyon analizine geçmeden önce bağımlı değişken olan değişim eğilimleri ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın başında yer alan korelasyonlar incelendiğinde, değişim eğilimleri ile öz liderlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Ardından, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ve hata puanların normal dağılım gösterip göstermediği grafiklerle incelenmiştir. Normallik ve doğrusallık varsayımlarının incelenmesine ilişkin grafikler Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1: Normallik ve doğrusallık varsayımlarının incelenmesine ait grafikler



Şekil 3.1 (devam): Normallik ve doğrusallık varsayımlarının incelenmesine ait grafikler

Şekil 3.1’de verilen grafikler incelendiğinde, standartlaştırılmış artık değerler ile standartlaştırılmış yordanan değerler için oluşturulan saçılma (scatterplot) diyagramının doğrusal bir ilişki tanımladığı ve noktaların belirli bir eksen etrafında toplanma eğilimin olduğunu söylemek mümkündür. Standartlaştırılmış yordanan hata değerleri için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri incelendiğinde ise, normal dağılımın sergilendiği görülmektedir. Bunların yanı sıra, yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkenle olan kısmi ilişkilerini gösteren şekiller incelendiğinde, öz liderlik alt boyutları ile bağımlı değişken değişim eğilimleri arasında doğrusal ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Son olarak, çoklu doğrusal bağlantılılık olup olmadığını incelemek üzere VIF (Variance Inflation Factor) değerleri incelenmiş olup, öz liderlik alt boyutları için (Davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri) VIF değerleri 1.46, 1.82 ve 1.90 olarak kestirilmiştir. Bu değerler 10’dan küçük olduğu için çoklu bağlantılılık sorununun olmadığı görülmüştür. Regresyona ilişkin varsayımlar incelendikten ve varsayımların sağlandığı tespit edildikten sonra regresyon analizine geçilmiştir. Değişim eğilimleri üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	S.H.	β	t	p
Sabit	1.840	.222		8.282	.000
Davranış Odaklı Stratejiler	.160	.066	.138	2.417	.016
Doğal Ödül Stratejileri	.031	.050	.039	.617	.538
Yapıcı Düşünce Modeli Stratejileri	.299	.062	.317	4.853	.000
R = ,434*	R² = ,188	F(3,362) = 28,019		p = .000	

*p<0,05

Tablo 3.13 incelendiğinde, davranış odaklı stratejiler ve yapıcı düşünme modeli stratejileri öğretmenlerin değişim eğilimlerini yordamada istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizine dahil edilen yordayıcı değişkenler bağımlı değişkendeki toplam varyansın yaklaşık %19’unu açıklamaktadır ($R^2 = 0,19$, $p < 0.05$). Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre (β), yordayıcı değişkenlerin değişim eğilimleri üzerindeki önem sırası yapıcı düşünce modeli stratejileri ve davranış odaklı stratejiler alt boyutları şeklindedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre sonuçlar, araştırmanın amaçları doğrultusunda tartışılmış ve birtakım öneriler sunulmuştur.

4.1. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK ALGILARINA AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın ilk alt problemi olan “öğretmenlerin öz liderlik algıları ne düzeydedir?” sorusuna yönelik elde edilen sonuçlar, öz liderlik ölçeği genelinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.91$), davranış odaklı stratejiler alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.59$), doğal ödül stratejileri alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=4.19$), ve yapıcı düşünme modeli stratejileri alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=4.17$), olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öz liderlik puanlarının ortalamadan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri alt boyutlarından alınan puanların ise davranış odaklı stratejiler alt boyutundan alınan puana göre daha fazla olduğu tespit edilmektedir.

Bu araştırmaya ait sonuçlarla tutarlı olarak Akkuş (2018) da en yüksek öz liderlik ortalama puanı doğal ödül stratejileri alt boyutunda ($\bar{x}=4.05$), en düşük puanı ise davranış odaklı stratejiler alt boyutunda ($\bar{x}=3.44$), elde etmiştir ve araştırmaya katılan öğretmenlerin öz liderlik stratejileri algılarının genel olarak yüksek olduğunu bulgulamıştır. Göksoy ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada ise yapıcı düşünme modeli stratejileri alt boyutunun aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}=4.08$), ile en yüksek çıkarken, davranış odaklı stratejiler alt boyutuna ait aritmetik ortalama değer

($\bar{x}=3.70$), ile yine en düşük çıkmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin de öz liderlik ve alt boyutları ile ilgili algı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları göz önüne alındığında öğretmenlerin öz liderlik algılarının yüksek olmasının bireysel ve kurumsal açıdan önem taşıdığı söylenebilir. Öz liderlik algısı yüksek öğretmenler, kendilerinin kim olduklarına, ne yapabileceklerine, hedeflerinin ne olduğuna dair gelişmiş bir duyguya sahip olmaları sayesinde, bu hedeflere giden yolda iletişimleri, duyguları ve davranışları ile etrafındaki tüm paydaşlarını da etkileme yeteneğine sahip oldukları söylenebilir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci alt problemini “Öğretmenlerin öz liderlik algıları cinsiyetlerine, yaşına, mesleki kıdemine ve çalıştığı kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu bölümde bu soruya ait cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve çalıştığı kurum türü değişkenlerine ait sonuçlara ve tartışmalara yer verilecektir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma

İlk olarak öğretmenlerin öz liderlik algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını dair sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin öz liderlik algılarının cinsiyete göre ($p=,069$) anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerinin öz liderlik algılarının kadınlar ve erkekler arasında benzerlik gösterdiği söylenebilir. Literatürdeki araştırmalar genel olarak bu bulguyu desteklemektedir. Kazan (1999) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre kadın ve erkeklerin öz liderlik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği ve böylece cinsiyet ve öz liderlik becerileri arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Aynı şekilde Kurman (2001) da araştırmasının bulgularına göre cinsiyet ve öz liderlik arasında bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Ergöz (2018) tarafından bir devlet hastanesinde yapılan araştırmada da çalışanların öz liderlik düzeylerinin, cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Gül (2021) de yaptığı araştırmada öz liderlik ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı

farklılık göstermediğini bulgulamıştır. Ancak, Akkuş (2018) farklı olarak öz liderlik stratejilerinin üç alt boyutunda (davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri) da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu saptamıştır. Literatürden elde edilen bulgular da göz önüne alındığında genel olarak cinsiyet ayrımı olmaksızın öz liderlik davranışlarının benzer şekilde gösterildiği söylenebilir.

4.2.2. Yaş Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öz liderlik algılarının hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda yaşa göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Öğretmenlerin öz liderlik genel algı düzeyleri 22-27 ile 36-50 yaş grupları arasında 22-27 yaş grubu lehine ve 28-35 ile 36-50 yaş grupları arasında 28-35 yaş grubu lehine farklılaşmaktadır. Davranış odaklı stratejiler algı düzeyleri ise 22-27 ile 36-50 yaş grupları arasında 22-27 yaş grubu lehine farklılaşmaktadır. Doğal ödül stratejileri algıları ise 22-27 ile 36-50 yaş grupları arasında 22-27 yaş grubu lehine ve 22-27 ile 28-35 yaş grupları arasında 28-35 yaş grubu lehine farklılık görülmektedir. Yapıcı düşünce modeli stratejileri algı düzeyleri ise, 22-27 ile 36-50 yaş grupları arasında 22-27 yaş grubu lehine ve 28-35 ile 36-50 yaş grupları arasında 28-35 yaş grubu lehine farklılaşmaktadır. Sonuç olarak, en genç yaş grubundaki (22-27) öğretmenlerin öz liderlik algılarının tüm alt boyutlar ile beraber en yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ayrıca öğretmenlerin yaşı ilerledikçe öz liderlik stratejilerini kullanımlarının azaldığı söylenebilir. Kazan (1999) da yaptığı araştırmada bu araştırmaya benzer şekilde yaşın artmasının öz liderliğin kullanımını azalttığını tespit etmiştir. Öz liderlik ile iş tatmini ve duygusal bağlılık arasında yakın ilişki bulunduğu söylenebilir (Dewettinck ve Ameijde, 2011). Bu yüzden, öz liderlik algısı yüksek, genç yaşlardaki öğretmenlerin göreve, hedeflere ve örgüte yüksek seviyede bağlılık duygusunun yıllar içerisinde öz liderlik algısı ile beraber azalmaması için okulların sürekli kendisini değişimlere uyarlaması ve bu süreçlere tüm öğretmenleri dahil etmesi, öğretmenlerin her daim aktif rol oynaması ve tekdüzelikten uzak kalması açısından önemli görülmektedir.

Bu sonuçlardan farklı olarak Uğurluoğlu (2011) tarafından özel bir hastanede çalışan personeller üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre, yaşın artması, öz liderlik stratejilerinin kullanımını artıran bir faktör olarak bulunmuştur. Bu sonuç, yaşlı bireylerin çalışırken kazandıkları bilgileri işlerinde kullanmalarının ve öz liderlik kavramını anlayıp ondan en iyi şekilde faydalanmalarının daha fazla olacağı şeklinde yorumlanmıştır. Ergöz (2018) ise öz liderlik açısından çalışanların yaşlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını bulgulamıştır.

4.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öz liderlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına dair sonuçlara göre ise hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda (davranış odaklı stratejiler alt boyutu hariç) mesleki kıdeme göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin öz liderlik genel algı düzeyleri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutu 0-5 yıl ile 11-20 yıl mesleki kıdem ve 0-5 ile 21 yıl ve üzeri kıdem arasında 0-5 yıl kıdem lehine farklılaşmaktadır. Doğal ödül stratejileri algılarında ise 0-5 yıl ile 11-20 yıl mesleki kıdem arasında 0-5 yıl kıdem lehine farklılık görölmektedir. Sonuç olarak, 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz liderlik algılarının davranış boyutlu stratejiler alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda en yüksek olduğu görölmektedir.

Akkuş (2018) yaptığı araştırmada mesleki kıdemin ilk 1-5 yıl ve 20 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin, ara kademelerdeki 6-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla öz liderlik algılarının tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gül (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise mesleki kıdemi 6-10 yıl olan katılımcıların öz liderlik ölçek puanı ve tüm alt boyutlardaki puanları, mesleki kıdemi 11 yıl ve üstü olan katılımcıların puanları ile karşılaştırıldığında anlamlı seviyede daha yüksek bulunmuştur. Literatürdeki bu araştırmalara bakıldığında bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği görölmektedir. Buna göre, meslek hayatına yeni başlamış öğretmenlerin öz liderlik stratejilerini kullanmalarının genelde daha çok olduğu söylenebilir. Ayrıca, 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz liderlik algılarının yüksek olması bu

öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında idealist duygu ve düşüncelere sahip olmalarından kaynaklanabilir.

4.2.4. Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Son olarak, ‘Öğretmenlerin öz-liderlik algıları çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yönelik sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin öz liderlik algılarının hem ölçek genelinde hem de davranış odaklı stratejiler ve doğal ödül stratejileri alt boyutlarında çalıştıkları kurum türüne göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin yapıcı düşünce modeli stratejileri alt boyutundaki algı düzeyleri ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulgu, lisede görev yapan öğretmenlerin yapıcı düşünce modeli stratejilerini daha az kullandıklarını göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, bu öğretmenlerin işlevsel olmayan düşüncelerini sorgulama ve değerlendirmelerde, başarılı bir gelecek performansın zihinsel imgelemelerinde ve olumlu yönde kendi kendine konuşmalarda daha az istekli oldukları söylenebilir.

Çakır (2015) öğretmenlerin liderlik stilleri üzerine yapmış olduğu araştırmada ise öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyinin liderlik stillerini etkilemediğini bulgulamıştır ve gerek ilkokulda gerekse ortaokulda çalışan öğretmenlerin aynı liderlik stilini sergilediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Palak (2022) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin öz liderlik algılarının çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde elde edilen bu bulgular incelendiğinde araştırmacıların çalıştığı kurum türü değişkeni ile öz liderlik algıları arasındaki ilişki noktasında bu araştırmadan farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

4.3. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNE AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin değişim eğilimleri ne düzeydedir?” sorusu için elde edilen sonuçlar ışığında, değişim eğilimleri ölçeği genelinden elde edilen puanların ortalamasının ($\bar{x}=3.79$), değişimde girişimcilik alt boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=3.64$), değişimde direnç alt boyutunun ortalamasının

($\bar{x}=3.78$), değişimin yararına inanma alt boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=4.02$) ve statükoyu koruma alt boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=3.74$) olduğu görölmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin değişim eğilimleri puanlarının ortalamadan daha yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Ayrıca, değişimin yararına inanma alt boyutundan alınan puanların ise diğer alt boyutlardan alınan puana göre daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu sonuca göre aslında öğretmenlerin kurumlarında gerçekleşecek değişimi olumlu buldukları söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucu ile tutarlı olarak, Akpınar ve Aydın (2007) tarafından öğretmenlerin değişim algıları üzerine yapılan araştırmada, öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleştirilen değişimlerin yararına inandıkları ve bu değişimleri olumlu karşıladıkları sonucuna varmışlardır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin eğitime ilişkin değişimlerle ön plana çıkan yeni öğretmen rollerini büyük oranda benimsedikleri, ancak eğitimde yaşanan söz konusu değişimler karşısında yetersiz kaldıkları ve değişime ilişkin eğitim ihtiyacı duydukları saptanmıştır. Bu hususta değişimin tasarlanması ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması, gereksinimlerinin ve endişelerinin sorulması, onlara değişimin katkılarında bahsedilmesi değişim sürecini başarılı ile sonuçlandırabilir. Uslu ve Özkan (2018) yaptıkları araştırma sonucunda girişimcilik ve değişimin yararına inanma boyutlarında ortalamaların dörde yakın, değişime direnç ve statükoyu koruma boyutlarında ise ikinin altında olduğu görölmüş ve böylece öğretmenlerin değişime çok olumsuz bakmadığı tespit edilmiştir. Korkmaz (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma düzeylerinin katılıyorum düzeyinde; değişime direnç ve statükoyu koruma eğilimlerinin ise katılmıyorum düzeyinde olduğu görmüştür ve buna göre, öğretmenlerin değişim politikalarının bir nesnesi değil, bu sürecin etkin bir öznesi olarak değişim sürecine dâhil edilmeleri gerektiğini ileri sürmüştür. Öğretmenlerin değişime direnç ve değişimden kaçınma tutumlarını azaltıp değişimin yararına inanmasını ve böylece değişimde girişimciliğinin artmasını sağlamak adına öğretmenlerin değişim süreçlerine her aşamasına dahil olmaları önemli bir rol oynayabilir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMASINA AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin değişim eğilimleri cinsiyetlerine, yaşına, mesleki kıdemine ve çalıştığı kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin sonuç ve tartışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma

İlk olarak, cinsiyet değişkenine ait sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin değişim eğilimlerinin cinsiyete göre girişimcilik ve direnç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin girişimcilik düzeylerinin erkeklerin lehine ve direnç düzeylerinin kadınların lehine olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin değişimlere daha kuşkulu yaklaştığı söylenebilir. Bu duruma neden olarak gerçekleşecek değişimin kadın öğretmenler tarafından algılanan bir risk olarak görüldüğü düşünülebilir.

Bu araştırma sonucuna benzer olarak Aydoğan (2007) okullardaki değişim süreci üzerine yapmış olduğu araştırmada erkek eğitimcilerin kadın eğitimcilere göre daha fazla düzeyde değişim faaliyetleri gerçekleştirdiklerine ulaşmıştır. İlgili araştırmada ayrıca değişime hazır olma boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla okulu daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Can (2017) tarafından yapılan araştırmada da, erkek öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma eğilimlerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Altıntop (2010) yaptığı araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla daha fazla pasif direnme davranışlarında bulduklarını tespit etmiştir. Cenker ve Macaroğlu Akgül (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin değişim kültürünün başlaması ve uygulanmasına yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamış olup kadın ve erkek öğretmenlerin değişim kültürünün başlaması ve uygulanmasına yönelik görüşlerinin benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Levent (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin değişime hazır olma

durumlarının cinsiyet göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir. Korkmaz (2019) tarafından yapılan araştırmada ise farklı olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre değişime daha fazla direnç gösterdikleri belirlenmiş olup değişime direnç dışındaki alt boyutlar açısından öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, değişime dirence yönelik elde edilen bulgunun literatürdeki bazı araştırma bulguları ile çeliştiği söylenebilir.

4.4.2. Yaş Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin değişim eğilimleri düzeylerinin sadece statükoyu koruma düzeylerinde yaşa göre oluşturulan gruplarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p < .05$). Bunun sonucuna göre, öğretmenlerin değişim eğilimleri statükoyu koruma alt boyutunda 28-35 ile 36-50 yaş grupları arasında 28-35 yaş grubu lehine farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle, 28-35 yaş grubundaki öğretmenlerin 36-50 yaş grubundaki öğretmenlerden daha fazla değişimden kaçınma davranışı gösterdiği söylenebilir. Daha genç yaşlardaki öğretmenlerde statükoyu koruma eğiliminin yüksek olması öğretmenlerin daha yeni kurmuş oldukları düzenin değişmesinden dolayı kaygı taşımasından kaynaklı olabilir. Bu yüzden bu öğretmenlerin statükoyu korumaya yönelik eğilimlerini değiştirmek amacıyla onları değişimin yararına ikna etmek ve bu bağlamda onlara yeniliklere dair gerekli hizmet içi eğitimi ve rehberliği sunmak yararlı olabilir.

Çenker ve Macaroğlu Akgül (2011) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin değişim kültürünün başlaması ve uygulanmasına yönelik görüşlerinin yaşlarına göre 21-30 yaş ile 51 yaş ve üstünde olanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır ve bu farkın 51 ve üstü yaş grubunda öğretmenler lehine olduğunu belirtmiştir. Er (2013) tarafından yapılan araştırmada sonucunda da 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okullarındaki değişime açıklığına ilişkin algı düzeylerinin en yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular araştırmanın sonucunu desteklediği söylenebilir. Yaşça daha büyük öğretmenlerin değişimden kaçınma tutumunun daha düşük düzeyde olmasında, bu öğretmenlerin değişimin süreçleri ve sonuçları ile alakalı daha fazla deneyime ve bilgi birikimine sahip olması

etkili olabilir. Levent (2016) ise öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına ilişkin algılarında yaşa göre daha genç olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir ve bu sonucu gençlerin daha dinamik ve enerjik olması sebebiyle değişime daha hazır ve istekli oldukları şeklinde yorumlamıştır.

4.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin değişim eğilimleri düzeylerinin hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda mesleki kıdeme göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değişim eğilimlerinin tüm alt boyutlar da göz önünde bulundurulduğunda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Altıntop (2010) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdemlerinin azlığı ya da çokluğu, değişime karşı tepkileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermiştir. Er (2013), öğretmenlerin değişime açıklığında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algı düzeylerinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığını saptamıştır. Levent (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Tüm bu bulgular bu araştırmanın sonucu ile tutarlıdır. Cenker ve Macaroğlu Akgül (2011) tarafından yapılan araştırmada ise değişim kültürünün başlaması ve uygulanmasında mesleki kıdemlerine göre 11–15 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan gruplar arasında fark tespit edilmiş olup bu farkın 21 yıl ve üstünde olanlar lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç, yaş ve mesleki kıdemin değişim kültürü ve uygulamasında daha çabuk kabullenmeyi sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Korkmaz (2019) yaptığı araştırma sonucunda, yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin statükoyu koruma eğilimlerinin orta kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir ve kıdem arttıkça öğretmenlerin statükoyu koruma eğilimleri de arttığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç, kıdemi yüksek öğretmenlerin eski alışkanlıklardan vazgeçme isteksizliğinden veya okullarındaki kurulu mevcut düzenin bozulmasını istememelerinden kaynaklanabilir. Bu bağlamda, elde edilen bulgunun ve literatürdeki bazı araştırma bulgularının birbirleri ile çeliştiği söylenebilir.

4.4.4. Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

‘Öğretmenlerin değişim eğilimleri çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yönelik bulgularda öğretmenlerin değişim eğilimleri düzeylerinin hem ölçek genelinde hem de diğer alt boyutlarında çalıştıkları kurum türüne göre oluşturulan gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin değişim eğilimleri düzeylerinin çalıştığı kurum türüne göre benzerlik gösterdiğini söylenebilir.

Literatürde yapılan araştırmalar genel olarak sadece ilköğretim, ortaokul veya lise kurum türlerinden birinde görev yapan öğretmenlerin değişim algıları üzerine yapıldığı görülmüştür. Bu yüzden öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre değişim eğilimlerinin karşılaştırılmasına dair sonuçlara pek rastlanmamıştır. Turan (2021) yaptığı araştırmada elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin çalıştıkları kurum türlerine göre değişime direnç ana boyutunda anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların türü, değişim eğilimlerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı, böylece farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin benzer değişim eğilimleri gösterdiği söylenebilir.

4.5. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın diğer bir alt problemini “Öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen en temel sonuca göre değişim eğilimleri ile öz liderlik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

İlk olarak, değişim eğilimlerinin alt boyutu olan değişimde girişimcilik ile öz liderliğin alt boyutları olan davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öz liderlik ve değişim kavramı ile yakın ilişkili olan girişimcilik ve yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuca benzer olarak, Carmeli vd. (2006) tarafından öz liderlik becerileri ile iş yerinde

yenilikçi davranışlar arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırma sonucunda üç boyutlu öz liderlik becerilerinin yenilikçi davranışları ile pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre, işyerinde yenilikçi davranışları teşvik etmede öz liderlik becerilerinin önemli rol oynadığı söylenebilir. Politis'in (2015) öz liderlik davranış odaklı stratejilerin ve doğal ödül stratejilerinin etkileri üzerine araştırmaları, öz liderlik davranış odaklı stratejilerinin girişimcilik yönelimi ile ilişkisinin pozitif, güçlü ve anlamlı olduğunu ve bunun da yaratıcılığı ve üretkenliği etkilediğini göstermiştir. Bu sonuç, bu araştırmanın ilk sonucunu desteklemektedir. Ancak bu araştırmanın sonucundan farklı olarak ilgili araştırmada doğal ödül stratejilerinin girişimcilik yönelimi üzerinde hiçbir etkisi olmadığı saptanmıştır. Bunun nedeni olarak, davranış odaklı stratejilerde yüksek düzeyde içsel öz denetimin, yeniliği ve yaratıcılığı kolaylaştıran örgütlerde kaygının artmasına sebep olabileceği, dolayısıyla bu tür koşullarda doğal ödül stratejilerindeki içsel olarak motive edici faaliyetlerin işlerlik kazanamayacağı düşünülmüştür. Büyükbeşe ve diğerleri (2019) tarafından çalışanların öz liderlik becerileri ve yenilikçilik davranışı üzerine yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre ise öz liderlik becerilerinin yenilikçi davranış ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Alt problemin diğer bir sonucunda, değişimin yararına inanma alt boyutu ile davranış odaklı stratejiler alt boyutu arasında düşük düzeyde ilişki tespit edilmişken, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri alt boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Değişimin yararına inanma ile davranış odaklı stratejiler arasındaki ilişkinin düşük düzeyde çıkma sonucu, öğretmenlerin değişime olan ihtiyacın ve değişimin potansiyel değerinin farkında olmaları ile kısa veya uzun vadeli, belirli zorluklarla bezenmiş hedefler belirlemelerinin veya belirli davranışları neden ve ne zaman yaptığı ile ilgili farkındalıklarının olmasının arasındaki ilişkinin düşük olması şeklinde yorumlanabilir. Cop (2020) tarafından öğretmenlerin değişim eğilimleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmada öğretmenlerin değişimin yararına inanma alt boyutu ile olumlu duygular alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmada elde edilen değişimin yararına inanma ile doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli

stratejileri arasında bulunan orta düzeydeki ilişki ile benzerlik göstermektedir. İşlevsel olmayan düşünce ve varsayımlardan sıyrılarak ve odağını bir görevin sevilmeyen yönlerinden uzaklaştırarak, öğretmenlerin değişim sürecinin sonucunda ortaya çıkabilecek bir takım olumlu veya olumsuz sonuçlar arasından olumlu sonuçlara daha çok inanabileceği söylenebilir.

Son olarak, değişime direnç ve statükoyu koruma alt boyutları ile davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünme modeli stratejileri alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlara bakıldığında ise tüm alt boyutlar arasında düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Korkmaz (2019) ise, bu sonuçtan farklı olarak, yaptığı araştırma sonucunda öğretmen sınıf liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin statükoyu koruma ve değişime direnç eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görmüş, statükoyu koruma ve değişime direnç eğilimlerinin öğretmen sınıf liderliği üzerinde negatif yönde bir etkiye neden olduğunu ve bunun sınıf içi süreçlerdeki liderlik üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Neck (1996) tarafından yapıcı düşünme model stratejilerinin çalışanların bazı olumsuz kurumsal değişim algılarını nasıl geliştirebileceğine odaklanılan çalışmada, bir bireyin olumsuz düşünme modelinin değiştirilebileceğini göstererek örgütsel değişimle ilgili bilişlerin etkili öz düzenlemesinin örgütsel bir ortamda öğrenilebileceği ve geliştirilebileceğine dair kanıt sağlanmıştır. Benzer olarak, Godwin ve diğerleri (1999) yaptıkları çalışmada çalışanların, işlevsel olmayan düşünce ve varsayımların değerlendirilmesi ve sorgulanması, başarılı bir gelecek performansın zihinsel imgelemesi ve olumlu yönde kendi kendine konuşma gibi yapıcı düşünce modeli stratejilerini kullanmayı öğrenmelerinin örgütsel değişim gibi zor durumlara ilişkin algılarını geliştirmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Böylece, bu araştırmalar yapıcı düşünme modeli stratejileri ile değişime direnç ve statükoyu koruma eğilimlerinin ilişkilerinin olduğu sonucunu desteklemektedir.

4.6. ÖĞRETMENLERİN ÖZ LİDERLİK DÜZEYLERİNİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİNİN ANLAMLILIK BİR YORDAYICISI OLMASINA AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Öz liderlik alt boyutlarının değişim eğilimlerini ne düzeyde yordadığına dair bu araştırmanın son alt problem sorusuna dair bulgulardan davranış odaklı stratejiler

ve yapıcı düşünme modeli stratejileri alt boyutlarının öğretmenlerin değişim eğilimlerini yordamada istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öz liderlikleri onların değişim eğilimlerini etkilemektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre, yordayıcı değişkenlerin değişim eğilimleri üzerindeki önem sırasının yapıcı düşünce modeli stratejileri ve davranış odaklı stratejiler alt boyutları şeklinde olduğu görülmüştür. Ancak, doğal ödül stratejilerinin değişim eğilimlerinin geçerli bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Buna göre görevin kendisinin doğal olarak ödüllendirici hale gelmesini sağlama gibi doğal stratejilerinin öğretmenlerin değişim eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Öz liderliğin, temelde başarıya ulaşmak için bireylerin belirli bilişsel ve davranışsal stratejiler kullanarak kendilerini ve davranışlarını etkilediği, yönlendirdiği ve kontrol ettiği bir süreç olarak tanımlandığı düşünüldüğünde, değişim eğilimleri ile olan ilişkiler önem arz etmektedir. Sonuçlar göz önüne alındığında, öz liderlik davranışlarını ve stratejilerini içselleştiren öğretmenlerin değişime olumlu bakış açılarını daha kolay geliştirdikleri söylenebilir. Buna göre, eğitim yöneticilerinin ve okul müdürlerinin öz liderliğin önemini fark etmeleri ve öğretmenlerin daha fazla öz liderlik davranışı sergilemelerini teşvik etmeleri, değişim süreçlerinin daha az dirençle karşılaşılarak gerçekleşmesine bir katkıda bulunabilir.

Neck ve Manz (1996) yaptıkları araştırmada çalışanların yapıcı düşünme modeli stratejilerinden olumlu yönde kendi kendisi ile konuşmasını geliştirmesinin duygusal durumlarını kontrol etmesine ve böylece örgütsel değişim konusundaki tutumlarını geliştirebilmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Neck (1996) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, yapıcı düşünme modeli stratejilerinden olumlu inançlar ve varsayımlar, kendi kendine diyalog, zihinsel imgeleme ve düşünce kalıplarını kullanan çalışanların değişim algılarını geliştirebildiğini ve böylece değişimin getirebileceği zorluklarla daha iyi başa çıkabildiğini göstermiştir. Bu bulguların araştırma sonuçları ile benzerlik taşıdığı söylenebilir. Konuk (2017) yaptığı araştırmada öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları ile öz liderlik davranışları arasında kendini cezalandırma alt boyutu dışında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgulamıştır. Öğretmenlerin özeleştirisi ve suçluluk

duygusunun bireysel performansı olumsuz etkilediği dűşüncesinin, kendini cezalandırma stratejisini en az sergilemelerinin nedeni olduğu düşünölmüştür. Ayrıca araştırmada, öz liderliğin alt boyutlarının inisiyatif alma alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır ve öz liderlik becerilerine sahip olmanın öğretmenlerin eğitimde etkililiği sağlamak için gerektiğinde inisiyatif almalarını kolaylaştıracağı belirtilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareket ederek uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. UYGULAYICILARA YÖNELİK ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara yönelik bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1. Eğitim kurumlarının genel işleyişlerini iyileştirmeye yönelik değişimlerde yenilikçi ve girişimci davranışları teşvik etmek adına öğretmenlerin öz liderlik davranışlarını geliştirmeye yönelik yöneticilerin çaba harcaması faydalı olabilir.
2. Öğretmenlerin değişime direnç ve değişimden kaçınma davranışlarını azaltabilmek ve değişimin yararına inanmalarına katkıda bulunulabilmek için öğretmenlerin yapıcı düşünme modeli stratejilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin mesleki heyecanının kaybolmaması ve öz liderlik davranışlarının uzun yıllar devam edebilmesi için sürekli mesleki gelişime yönelik hizmet içi eğitim programlarının ve liderlik eğitimlerini düzenlenebilir.
4. Lisede görev yapan öğretmenlere yapıcı düşünce modeli stratejilerinin hem bireysel ve örgütsel faydalarına yönelik bilgilendirmeler içeren öz farkındalığı artırmayı hedefleyen eğitimler düzenlenebilir.
5. Değişimin tasarlanması ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına, gereksinimlerinin ve endişelerinin sorulmasına

ve onlara değişimin katkılarından bahsedilmesine yönelik toplantılar düzenlenebilir.

6. Öğretmenlerin statükoyu korumaya yönelik eğilimlerini değiştirmek amacıyla değişimin yararını göstermeye ve yeniliklere uyum sağlamaya yönelik gerekli hizmet içi eğitimi ve rehberliği sunulabilir.
7. Eğitim yöneticilerinin ve okul müdürlerinin öz liderliğin önemini fark etmeleri ve öğretmenlerin daha fazla öz liderlik davranışı sergilemelerini teşvik etmeleri, değişim süreçlerinin daha az dirençle karşılaşılarak gerçekleşmesine yönelik yöneticiler ve öğretmenlerin öz liderlik davranışlarını artırmasına yardımcı olacak eğitimler düzenlenebilir.
8. Yükseköğretim kurumlarında öğretmen yetiştirmeye yönelik programların müfredatlarında geleceğin öğretmenlerinin öz liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler eklenebilir.

5.2. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

Bu bölümde son olarak araştırmacılara fikir vereceği düşünölen bazı öneriler aşığıda yer almaktadır.

1. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak değişim eğilimleri alt boyutlarından değişime direncin kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedenleri nitel araştırma tekniği kullanılarak daha detaylı bir çalışma yapılabilir.
2. Bu araştırmanın örneklemini resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ve değişim eğilimleri incelenebilir.
3. Okul yöneticilerinin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen benzer bir araştırma yapılabilir.
4. Öz liderlik ve değişim eğilimleri konularını inceleyen araştırmaların önemli bir bölümünü nicel araştırmalar oluşturmaktadır. Bu alanlarda yapılacak olan nitel çalışmaların, literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Öğretmenlere öz liderlik ile ilgili eğitimler verilerek, öz liderlik konusunda eğitim almış öğretmenler ile eğitim almamış öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkileri karşılaştıran bir deneysel çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. E.** (2005). *How to grow leaders*. Londra: Kogan Page.
- Akkuş, M.** (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-liderlikleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akpınar, B. ve Aydın, K.** (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/824/177> adresinden edinilmiştir.
- Altıntop, M. Y.** (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime karşı tepkileri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Alves, J. C., Lovelace, K.J., Manz, C.C., Matsypura, D., Toyasaki, F. ve Ke, K. (G).** (2006). A cross-cultural perspective of self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 338-359. doi: <https://doi.org/10.1108/02683940610663123>
- Argon, T. ve Selvi, Ç.** (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sahip oldukları girişimcilik değerleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkisi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 179-206. doi: 10.9761/JASSS_452
- Aydoğan, İ.** (2007). Değişimin süreci ve okul personeli. *GAU Journal Social & Applied Sciences*, 3(5), 13-24. <https://www.yumpu.com/s/mOkDcXXdQvoJjsy9> adresinden edinilmiştir.
- Balcı, A.** (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Barutçugil, İ.** (2014). *Liderlik* (1. bs.). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Başar, H.** (2000). *Eğitim denetçisi* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bennis, W.** (2009). *On becoming a leader* (4. bs.). New York: Basic Books.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M.** (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13709/165985> adresinden edinilmiştir.

- Browning, M.** (2018). Self-leadership: Why it matters. *International Journal of Business and Social Science*, 9(2), 14-18.
https://ijbssnet.com/journals/Vol_9_No_2_February_2018/2.pdf
adresinden edinilmiştir.
- Burns, J. M.** (2012). *Leadership*. New York: Open Road.
- Bursaloğlu, Z.** (1982). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: AÜEFY.
- Büyükbeşe, T., Sarsıcı, E. ve Erşahan, B.** (2019). Çalışanların öz liderlik becerileri ve yenilikçilik davranışı: Gelişim kültürünün aracı etkisi Adıyaman organize sanayii bölgesindeki işletmelerde araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 527-554. doi: <https://doi.org/10.33437/ksusbd.428510>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F.** (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Uslu, Ö. ve Altun, S.** (2017). Değişim eğilimleri ölçeğinin öğretmenler için uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1071-1082. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/29417/320524>
adresinden edinilmiştir.
- Can, A.** (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N.** (2014). *Öğretmen liderliği* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N.** (2017). *Öğretmenlerin değişim eğilimlerinin incelenmesi [Öz]*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, 20-23 Nisan 2017, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Antalya.
- Carmeli, A., Meitar, R. ve Weisberg, J.** (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27(1), 75-90. doi: <https://doi.org/10.1108/01437720610652853>
- Çenker, B. ve Macaroğlu Akgül, E.** (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 6-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20627/219935>
adresinden edinilmiştir.
- Cop, M. R.** (2020). *Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çakır, M.** (2015). *Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili, Konak ilçesi örneği)*

(Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 536-557. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10361/126841> adresinden edinilmiştir.

Çalık, T., Koşar, S., Kılınc, Ç. ve Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21640/232590> adresinden edinilmiştir.

Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Çubukçu, A. ve Kahraman, P. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları ile özliderslik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 25-41. doi: <https://dx.doi.org/10.19171/uefad.533032>

Dewettinck, K. ve van Ameijde, M. (2011). Linking leadership empowerment behaviour to employee attitudes and behavioural intentions: Testing the mediating role of psychological empowerment. *Personnel Review*, 40(3), 284-305. doi: <https://doi.org/10.1108/00483481111118621>

D'Intino, R. S., Goldsby, M. G., Houghton, J. D. ve Neck, C. P. (2007). Self-leadership: A process for entrepreneurial success. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4), 105-120. doi: <https://doi.org/10.1177/10717919070130040101>

Doğan, S. ve Şahin, F. (2008). Kendi kendine liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 139-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huniibf/issue/7872/103431> adresinden edinilmiştir.

Dolbier, C. L., Soderstrom, M. ve Steinhardt, M. A. (2001). The relationships between self-leadership and enhanced psychological, health, and work outcomes. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 135(5), 469-485. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980109603713>

Dyer, W. (1979). Caring and power. *California Management Review*, 21(4), 84-89. doi:10.2307/41164838

Elloy, D. F. (2008). The relationship between self-leadership behaviors and organization variables in a self-managed work team environment.

Management Research News, 31(11), 801-810. doi:
<https://doi.org/10.1108/01409170810913015>

- 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.
- Eraslan, L.** (2011). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1). <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/view/168> adresinden edinilmiştir.
- Erdoğan, İ.** (2002). *Eğitimde değişim yönetimi* (1.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, E.** (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (12. bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergöz, M.** (2018). *Öz Liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir devlet hastanesinde araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fiedler, F.** (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fındıkçı, İ.** (2012). *Bir gönül yolculuğu - Hizmetkar liderlik* (3.bs.). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Frost, D. ve Durrant, J.** (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186. doi: <https://doi.org/10.1080/1363243032000091940>
- Fullan, M.** (2007). *The new meaning of educational change* (4.bs.). New York: Teachers College.
- Godwin, J. L., Neck, C. P. ve Houghton, J. D.** (1999). The impact of thought self-leadership on individual goal performance. *Journal of Management Development*, 18(2), 153-170. doi: 10.1108/02621719910257738
- Göksoy, S., Emen, E. ve Yenipinar, Ş.** (2014). Öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksusbd/issue/10272/126031> adresinden edinilmiştir.
- Gölpek, F.** (2012). Eğitim getirilerinin özel ve sosyal açıdan incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 43-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuiibfd/issue/1621/20316> adresinden edinilmiştir.

- Gül, M.** (2021). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algularına göre öz liderlik ve okul yönetişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Gültekin, S.** (2013). Lider yöneticinin güç kaynakları. Buçak, M., Dağlar, M., Doğan, E. ve Harmanlı, F. M. (Ed.), *Güvenlik Sektöründe Operasyonel Yöneticilik* içinde (s.303-346). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gündüz, S.** (2005). Eğitim ve toplumsal değişme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 149-168. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/154778> adresinden edinilmiştir.
- Güney, S.** (2020). *Liderlik* (3. bs). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Varoğlu, M. A.** (2021). Örgüt kültürü eğilimlerinin örgütsel değişim algısı üzerindeki etkisi. *SAVSAD Savunma ve Savaş Araştırmaları Dergisi*, 31(1), 145-178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/savsad/issue/63016/957597> adresinden edinilmiştir.
- Helvacı, M. A.** (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: İlke, yöntem ve süreçler* (2. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ho, J. ve Nesbit, P. L.** (2014). Self-leadership in a Chinese context: Work outcomes and the moderating role of job autonomy. *Group & Organization Management*, 39(4), 389-415. doi: <https://doi.org/10.1177/1059601114539389>
- Houghton, J. D., Dawley, D. ve DiLiello, T. C.** (2012). The abbreviated self-leadership questionnaire (ASLQ): A more concise measure of self-leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 14(1), 216-232. https://www.regent.edu/acad/global/publications/ijls/new/vol7iss2/IJL_S_Vol7Iss2_Houghton_pp216-232.pdf adresinden edinilmiştir.
- Houghton, J. D. ve Neck, C. P.** (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672-691. doi: <https://doi.org/10.1108/02683940210450484>
- İraz, R. ve Şimşek, G.** (2004). Örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde liderliğin rolü: Transformasyonel liderlik incelemesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(7), 99-117.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/susead/issue/28435/302898> adresinden edinilmiştir.

- Kang, Y. S., Choi, Y. J., Park, D. L. ve Kim, I. J.** (2010). A study on nurses' self-leadership, self-esteem, and organizational effectiveness. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 16(2), 143-151. doi: <https://doi.org/10.1111/jkana.2010.16.2.143>
- Karakurt, G.** (2018). *Özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kazan, A. L.** (1999). *Exploring the concept of self-leadership: factors impacting self-leadership of Ohio Americorp's Members* (Doktora Tezi). Ohio State Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ohio.
- Kerman, U. ve Öztop, S.** (2014). Kamu çalışanlarının örgütsel değişim direncini etkileyen uygulamalar*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 1-20. doi: 10.20875/SB.52851
- Kezar, A. J.** (2001). Understanding and facilitating organizational change in the 21st century: Recent research and conceptualizations. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(4). <https://eric.ed.gov/?id=ED457711> adresinden edinilmiştir.
- Kızanıklı, M. M., Koç, H. ve Kılıçlar A.** (2016). Örgütsel güç ve gücün kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 488-504. doi: 10.20491/isarder.2016.229
- Koçel, T.** (2011). *İşletme yöneticiliği* (13 bs.). İstanbul, Arıkan Yayınevi.
- Konuk, S.** (2017). Self-leadership behaviors as predictor of teachers' taking initiative. *European Journal of Education Studies*, 3(11), 650-667. doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1247>
- Korkmaz, E. ve Karabağ Köse, E.** (2019). Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 122-137. doi: 10.17984/adyuebd.534931
- Kurman, J.** (2001). Self-regulation strategies in achievement settings: Culture and gender differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 32(4), 491-503. doi: <https://doi.org/10.1177/0022022101032004008>
- Kurşunoğlu, A. ve Tanrıöğen, A.** (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 13-22.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11123/133022> adresinden edinilmiştir.

- Levent, F.** (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 117-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/23602/251275> adresinden edinilmiştir.
- Levy, A. ve Merry, U.** (1986). *Organizational transformation: Approaches, strategies, theories* (1. bs.). New York: Praeger.
- Lipham, J. M.** (1964). Chapter IV: Organizational character of education: Administrative behavior. *Review of Educational Research*, 34(4), 435–454. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543034004435>
- Locke, E. A. ve Latham, G. P.** (1990). *A theory of goal setting & task performance*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lunenburg, F. C.** (2010). Forces for and resistance to organizational change. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/268327607_Forces_for_and_Resistance_to_Organizational_Change adresinden edinilmiştir.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein A. C.** (2011). *Educational administration: Concepts and practices* (6 bs.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Mahembe, B., Engelbrecht, A. S. ve De Kock, F. S.** (2013). A confirmatory factor analytic study of a self-leadership measure in South Africa. *SA Journal of Human Resource Management*, 11(1), 1-10. doi: <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v11i1.520>
- Mankan, E.** (2011). *Yönetim ve organizasyon*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Manz, C. C.** (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *The Academy of Management Review*, 11(3), 585-600. doi: <https://doi.org/10.2307/258312>
- Manz, C. C.** (1992). Self-leadership... the heart of empowerment. *The Journal for Quality and Participation*, 15(4), 80-86. <https://www.proquest.com/openview/6f733ca24441b13e8de89b5bbcd/bb6f6/1?cbl=37083&pq-origsite=gscholar> adresinden edinilmiştir.
- Manz, C. C. ve Neck, C. P.** (2004). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence* (3.bs.). New Jersey: Pearson Prentice-Hall.
- Manz, C. C. ve Sims, H.P.** (1980). Self-management as a substitute for leadership: A social learning theory perspective. *The Academy of Management*

Review, 5(3), 361-367. <http://www.jstor.org/stable/257111> adresinden edinilmiştir.

- Manz, C. C. ve Sims, H.P.** (2001). *The new superleadership: Leading others to lead themselves* (1.bs.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Marshall, G., Kiffin-Petersen, S. ve Soutar, G.** (2012). The influence personality and leader behaviours have on teacher self-leadership in vocational colleges. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 707-723. doi: <https://doi.org/10.1177/1741143212456910>
- Meydan, C. H. ve Polat M.** (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel bağlamda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (04), 123-140. doi: https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002187
- Mullins, L. J.** (2005). *Management and organizational behaviour* (7. bs.). Essex: Prentice Hall/Financial Times.
- Neck, C. P.** (1996). Thought self-leadership: A self-regulatory approach towards overcoming resistance to organizational change. *International Journal of Organizational Analysis*, 4(2), 202-216. doi: 10.1108/EB028849
- Neck, C. P. ve Houghton, J. D.** (2006). Two decades of self-leadership theory and research. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (4), 270-295. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610663097>
- Neck, C. P. ve Manz, C. C.** (1996). Thought self-leadership: The impact of mental strategies training on employee cognition, behavior, and affect. *Journal of Organizational Behaviour*, 17(05), 445-467. doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199609\)17:5<445::AID-JOB770>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199609)17:5<445::AID-JOB770>3.0.CO;2-N)
- Neck, C. P. ve Milliman, J. F.** (1994). Thought self-leadership: Finding spiritual fulfilment in organizational life. *Journal of Managerial Psychology*, 9(6), 9-16. doi: <https://doi.org/10.1108/02683949410070151>
- Neck, C. P., Nouri, H. ve Godwin, J. L.** (2003). How self-leadership affects the goal-setting process. *Human Resource Management Review*, 13(4), 691–707. doi: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2003.11.009>
- Norris, S. E.** (2008). An examination of self-leadership. *Emerging Leadership Journeys*, 1(2), 43-61. https://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/vol1iss2/ELJ_VII_s2_Norris.pdf adresinden edinilmiştir.
- Oreg, S.** (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693. doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>

- Palak, İ.** (2022). *Öz liderlik ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Politis, J.** (2015). Entrepreneurial orientation, creativity, and productivity: The influence of self-leadership strategies. *Management Studies*, 3(7-8), 203-213. doi: 10.17265/2328-2185/2015.0708.004
- Prussia, G. E., Anderson, J. S. ve Manz, C. C.** (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523-538. doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199809\)19:5<523::AID-JOB860>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199809)19:5<523::AID-JOB860>3.0.CO;2-I)
- Sampl, M., Maran, T. ve Furtner, M. R.** (2017). A randomized controlled pilot intervention study of a mindfulness-based self-leadership training (MBSLT) on stress and performance. *Mindfulness*, 8, 1393-1407. doi: <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0715-0>
- Schlechty, P. C.** (1993). On the frontier of school reform with tradblazers, pioneers, and settlers. *Journal of Staff Development*, 14(4), 46-51. doi: 10.4324/9780429495670-17
- Selznick, P.** (1957). *Leadership in administration*. New York: Harper & Row.
- Tabak, A., Sığırı, Ü. ve Türköz, T.** (2013). Öz liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışması. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(67), 213-246. <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2388published.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Tezcan, M.** (1984). *Sosyal ve kültürel değişme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tosun, K.** (1986). *İşletme yönetimi* (3.bs.). İstanbul: Venüs Ofset Matbaası.
- Tunçer, P.** (2013). Örgütsel değişim sürecinde öğrenen örgütler ve örgüt geliştirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 214-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48563/616673> adresinden edinilmiştir.
- Turan, A.** (2021). *Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S. (Ed.)** (2014). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Tzu, L.** (1983). *The way of life*. (R. B. Blakney, Çev.). New York: Mentor Book. (Orijinal yayın tarihi, b.t.)
- Uğurluoğlu, Ö.** (2011). Kendi kendine liderlik stratejileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 175-191. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2698/35576> adresinden edinilmiştir.
- Uslu, Ö. ve Çakar Özkan, E.** (2018). Öğretmenlerin değişim eğilimlerinin yordanmasında öz yeterlik inançlarının ve tükenmişlik düzeylerinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 278-300. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/39596/387459> adresinden edinilmiştir.
- Vries, M. K.** (2007). *Liderliğin gizemi: İşletmelerde liderlik davranışı* (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Mess Yayınları.
- Yang, N. Y. ve Moon, S. Y.** (2011). Relationship of self-leadership, stress and satisfaction in clinical practice of nursing students. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 17(2), 216-225. doi: <https://doi.org/10.11111/jkana.2011.17.2.216>
- Zel, U.** (2011). *Kişilik ve liderlik* (3.bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Url-1** <<https://sozluk.gov.tr/>>, erişim tarihi 11.02.2022.

EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Aşağıda cevaplamanız için size sunulan sorular “Öğretmenlerin Öz Liderlik Düzeyleri ile Değişim Eğilimleri Arasındaki İlişki” konulu Yüksek Lisans tezi kapsamında sizlere sorulmaktadır.

Çalışmanın belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, doğru ve geçerli sonuçlar verebilmesi adına hiçbir soru atlanmamalı ve düşüncenizi en iyi şekilde yansıtan seçenekler tercih edilmelidir. Tez çalışmamıza sağlayacağınız katkılardan ve zaman ayırmanızdan ötürü çok teşekkür eder, çalışma hayatınızda başarılar dileriz.

Anket, 3 bölümden oluşmaktadır. Cevaplarınız etik ve ahlaksal açıdan başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacak, bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Niyazi AĞAOĞLU
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen çift işaretleme yapmayınız ve soruları cevapsız bırakmayınız.

Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın Erkek

Yaş Aralığınız: 22-27 28-35 36-50 51+

Branş: _____

Mesleki Kıdem: 0-5 yıl 6-10 yıl 11-20 yıl 21+ yıl

Eğitim Durumu: Üniversite Yüksek Lisans Doktora

Ek 2. Öz Liderlik Ölçeği

	Öz Liderlik Ölçeği	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her Zaman
1	Önemli işlerde, başarıyı üst düzeyde sergileyebilmek için hayal gücümü kullanırım.	1	2	3	4	5
2	Karşılaştığım problemleri çözmeye çalışırken kimi zaman yüksek sesle, kimi zaman da içimden kendi kendime konuşarak durumu gözden geçirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
3	Bir görevi başardığımda, özellikle zevk aldığım bir şeyleri yaparak kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
4	Zor bir durumla karşılaştığımda, kendi mantığıma başvurarak durumu değerlendiririm.	1	2	3	4	5
5	Başarısız olduğum zamanlarda, kendimi yetersiz bulma eğilimindeyimdir.	1	2	3	4	5
6	Mesleğimde ne kadar iyi olduğumu takip ederim.	1	2	3	4	5
7	Neyi başarmam gerektiğini hatırlamak için notlar kullanırım.	1	2	3	4	5
8	Bir işe başlamadan önce, kendimi o işi başarıyla tamamlamış gibi hayalimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
9	Zor koşullar altında çalışırken, kimi zaman kendi kendime konuştuğum olur (yüksek sesle veya zihnimden).	1	2	3	4	5
10	Bir işi iyi yaptığımda, kendimi özel bir şekilde (iyi bir akşam yemeği, sinema, alışveriş, seyahat, vb.) ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
11	Sorun yaşadığım durumlar hakkındaki düşüncelerimin doğruluğunu zihnimde tartmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12	Başarısız olduğum durumlarda kendime çok kızarım.	1	2	3	4	5
13	Bir işi yaparken ne kadar iyi olduğumun farkındayım.	1	2	3	4	5
14	Çevremde heyecanımı ve tutkumu diri tutan, bana pozitif enerji veren insan ve nesnelere bulundurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
15	Başarmam gereken işlere odaklanmamı sağlayacak, somut hatırlatıcılar kullanırım (notlar, listeler, vb.).	1	2	3	4	5
16	Bir işi yapmadan önce, o işi başarıyla yaptığımı	1	2	3	4	5

	kafamda tasarlarım.					
17	Kendim için tespit ettiğim belirli hedefleri gerçekleştirmek için çalışırım.	1	2	3	4	5
18	Zor durumlarla karşılaştığımda, o durumun üstesinden gelebilmek için kendi kendime sesli ya da sessiz konuşmalarla telkinler yaparım.	1	2	3	4	5
19	Bir görevi başarıyla sonuçlandırdığımda, çoğunlukla kendimi sevdiğim bir şeyle ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
20	Biriyle anlaşmazlığım olduğunda, kendi düşünce ve fikirlerimi açıkça ifade eder, gerekirse o düşünce ve fikirleri doğruluğu açısından değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
21	Bir işte yeterince başarılı olamadığım zamanlarda kendimi suçlu hissederim.	1	2	3	4	5
22	İşimi ne kadar iyi yaptığıma dikkat ederim.	1	2	3	4	5
23	Karşılaştığım zorlukların üstesinden gelebildiğimi, özellikle gözümde canlandırırım.	1	2	3	4	5
24	Gelecekte ulaşmak istediğim hedefleri düşünürüm.	1	2	3	4	5
25	Fikirlerim ve inançlarım hakkında düşünür ve değerlendirmeler yaparım.	1	2	3	4	5
26	Bir işi başaramadığım zaman, kendimle ilgili memnuniyetsizliğimi açık olarak ifade ederim.	1	2	3	4	5
27	Üzerinde çalıştığım konuların hangi aşamasında olduğumu takip ederim.	1	2	3	4	5
28	Kişisel başarımlar için özel hedefler belirlerim.	1	2	3	4	5
29	İşlerin yapılması için kendime has yöntemlerim vardır.	1	2	3	4	5

Ek 3. Öğretmenler için Değişim Eğilimleri Ölçeği

	Değişim Eğilimleri Ölçeği	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Değişimler okulda daha verimli olmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
2	Okulumda değişimlerin olmasını, dört gözle beklerim.	1	2	3	4	5
3	Değişimlerden hoşlanmam.	1	2	3	4	5
4	Değişimler, okuluma fayda sağlar.	1	2	3	4	5
5	Değişimler, okulumdaki hoşnut olunmayan durumları gidermemde yardımcı olur.	1	2	3	4	5
6	Değişimlerin, benim okulumda olması beni ürkütür.	1	2	3	4	5
7	Okulda çalışanların çoğu değişimlerden yarar elde edecektir.	1	2	3	4	5
8	Değişimlerin gerçekleşmesi için mümkün olan her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
9	Değişimleri, okulum için öneririm.	1	2	3	4	5
10	Değişimleri desteklemek için elimden ne gelirse yaparım.	1	2	3	4	5
11	Değişimler üzerine düşünmek bana haz verir.	1	2	3	4	5
12	Değişimlerin çoğu tedirgin edicidir.	1	2	3	4	5
13	Değişimleri desteklerim.	1	2	3	4	5
14	Değişimlerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
15	Değişimler için düğmeye basmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5
16	Değişimler beni harekete geçirir.	1	2	3	4	5
17	Bir değişim sürecinde ilk adımı ben atarım.	1	2	3	4	5
18	Okuldaki meslektaşlarım benim her şeyden şikâyet eden bir yapımın olduğunu bilirler.	1	2	3	4	5
19	Bir değişim sürecinde meslektaşlarıma başarılı olacakları konusunda güvence veririm.	1	2	3	4	5
20	Okulda bir uygulama olduğunda öncülük ederim.	1	2	3	4	5
21	Bir değişim olduğunda benden ne beklendiğini	1	2	3	4	5

	bilirim.					
22	Düzgün işleyen bir okulda bir değişikliğe ihtiyaç yoktur.	1	2	3	4	5
23	Okuldaki değişimde ortaya çıkabilecek belirsizliklerle baş edebilirim.	1	2	3	4	5
24	Okuldaki değişimler beni çok heyecanlandırmaz.	1	2	3	4	5
25	Bu sistemde hiçbir şeyin değişeceğine inanmam.	1	2	3	4	5
26	Okulumdaki değişimlerde meslektaşlarıma rehber olurum.	1	2	3	4	5
27	Okulumdaki meslektaşlarıma değişimlerde geleceğin resmini ben çizerim.	1	2	3	4	5
28	Değişimde belirsizlikle baş etme benim en önemli özelliğimdir.	1	2	3	4	5
29	Her şeyden şikâyet eden bir yapım var.	1	2	3	4	5
30	Okulumdaki meslektaşlarım benim problem yaratan biri olduğumu bilirler.	1	2	3	4	5
31	Okuldaki değişim sürecinde meslektaşlarımla duygularımı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
32	Değişimin sancılarının neler olacağını önceden tahmin ederim.	1	2	3	4	5
33	Bir değişim sürecinde duygularımı olumlu olarak yönlendiririm.	1	2	3	4	5
34	Bir değişim olacağı zaman çok gerilirim.	1	2	3	4	5
35	Bir değişim olduğunda sorunları meslektaşlarımla çözerim.	1	2	3	4	5
36	Bir değişim olduğunda meslektaşlarım benim gazabıma uğramamak için benden uzak dururlar.	1	2	3	4	5
37	Bir değişim olduğunda içim kıpır kıpırdır, yerimde duramam.	1	2	3	4	5
38	Okuldaki meslektaşlarım bir değişimi engellemek isterlerse onları desteklerim.	1	2	3	4	5
39	Değişimin sancılılarıyla baş etmek beni yorar.	1	2	3	4	5
40	Okulumda değişime öncülük edecek meslektaşlarımı güdülerim.	1	2	3	4	5
41	Okulumda değişime ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5

Ek 4. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Uygulama İzni Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-41535519
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Niyazi AĞAOĞLU)

18.01.2022

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 18.01.2022 tarihli ve 41521831 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Milli Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorum.meb.gov.tr> adresinden a32h-47a2-3560-h639-d52d kodu ile teyit edilebilir.



Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri



Niyazi AGAOGLU <[redacted]>

Öğretmenler için Değişim Eğilimleri Ölçeği Hk.

3 ileti

Niyazi AGAOGLU <[redacted]>

3 Mart 2021 09:18

Alıcı: [redacted]

Sayın Şener Büyüköztürk hocam merhabalar,

Adım Niyazi Ağaoğlu. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Yönetimi anabilim dalı yüksek lisans 2. sınıf öğrencisiyim. Tezimde öğretmenlerin değişim eğilimleri ile öz-liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi çalışmak istiyorum. İzniniz olursa tarafınızca geliştirilmiş olan öğretmenlere yönelik değişim ölçeğini kullanmak istiyorum. Bu hususta ilgili ölçeği izninizle kullanabilir miyim diye sormak istiyorum.

Saygılarımla,
Niyazi AGAOĞLU

Sener BUYUKOZTURK <[redacted]>

3 Mart 2021 09:53

Alıcı: Niyazi AGAOGLU <[redacted]>

Niyazi Bey
Ölçeğimizi araştırmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum. Şener Büyüköztürk

Niyazi AGAOGLU <[redacted]>, 3 Mar 2021 Çar, 10:18 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

Prof. Dr. Şener Büyüköztürk
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Dekan
[redacted]



Niyazi AGAOGLU <[redacted]>

Öz Liderlik Ölçeği Hk.

4 ileti

Niyazi AGAOGLU <[redacted]>

3 Mart 2021 09:20

Alıcı: [redacted]

Sayın Akif Tabak hocam merhabalar,

Adım Niyazi Ağaoğlu. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Yönetimi anabilim dalı yüksek lisans 2. sınıf öğrencisiyim. Tezimde öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkiyi çalışmak istiyorum. İzniniz olursa tarafınızca Türkçemize uyarlanmış olan öz liderlik ölçeğini kullanmak istiyorum. Bu hususta ilgili ölçeği izninizle kullanabilir miyim diye sormak istiyorum.

Saygılarımla,
Niyazi AGAOĞLU

Akif Tabak <[redacted]>

3 Mart 2021 19:17

Alıcı: Niyazi AGAOGLU <[redacted]>

Niyazi bey öncelikle iyi çalışmalar yüksek lisans öğrencim Tolga TÜRKÖZ un tez çalışmasında Amerikalı araştırmacının da iznini alarak Türkçe ye uyarlamasını yaptığımız son düzeltmeleriyle diğer araştırmacıların da katkısıyla bilig dergisinde yayımladığımız adı geçen ölçeği tüm araştırmacıların iznini almağı ihmal etmeden kullanılmasında şahsım adına herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmalarınızda başarılar iyi akşamlar dilerim.

Prof Dr Akif TABAK

Öz Liderlik Ölçeği Hk.

3 ileti

Niyazi AGAOGLU <[redacted]>

4 Mart 2021 10:05

Alıcı: [redacted]

Sayın Tolga TÜRKÖZ hocam merhabalar,

Adım Niyazi Ağaoğlu. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Yönetimi anabilim dalı yüksek lisans 2. sınıf öğrencisiyim. Tezimde öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkiyi çalışmak istiyorum. Siz, Akif TABAK ve Ünsal SİĞRİ hocalarımız tarafından Türkçemize uyarlanmış olan öz liderlik ölçeğini sizin de izniniz olursa kullanmak istiyorum. Bu hususta ilgili ölçeği izninizle kullanabilir miyim diye sormak istiyorum.

Saygılarımla,
Niyazi AĞAOĞLU

tolga turkoz <[redacted]>

4 Mart 2021 10:13

Yanıtlama Adresi: t[redacted]@[redacted].com>

Alıcı: [redacted]

Merhabalar Niyazi bey,
Çalışmanızda uygun şekilde atıfta bulunarak ölçeği kullanabilirsiniz.
Başarılar diliyorum.

Selamlar.

Tolga

Öz Liderlik Ölçeği Hk.

3 ileti

Niyazi AGAOGLU <[redacted]>

4 Mart 2021 10:09

Alıcı: [redacted]

Sayın Ünsal SİĞRİ hocam merhabalar,

Adım Niyazi Ağaoğlu. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Yönetimi anabilim dalı yüksek lisans 2. sınıf öğrencisiyim. Tezimde öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkiyi çalışmak istiyorum. Siz, Akif TABAK ve Tolga TÜRKÖZ hocalarımız tarafından Türkçemize uyarlanmış olan öz liderlik ölçeğini sizin de izniniz olursa kullanmak istiyorum. Bu hususta ilgili ölçeği izninizle kullanabilir miyim diye sormak istiyorum.

Saygılarımla,
Niyazi AĞAOĞLU

Ünsal SİĞRİ <[redacted]>

4 Mart 2021 12:34

Alıcı: Niyazi AGAOGLU <[redacted]>

Selamlar,

Buyurun kullanın ölçeğimizi,

İyi çalışmalar,

Ünsal