

**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN DEĞİŞİME
YÖNELİK EĞİLİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Sevcan AYDİLEK**

**Danışman
Doç. Dr. Mehmet Metin ARSLAN**

**ŞUBAT 2019
KIRIKKALE**

KABUL-ONAY

Doç. Dr. Mehmet Metin Arslan danışmanlığında Sevcan Aydilek tarafından hazırlanan “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimleri” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

22/02/2019

[İmza]

Doç. Dr. Mehmet Metin ARSLAN (Başkan)

[İmza]

Doç. Dr. Serkan KOŞAR

[İmza]

Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2019

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘‘Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimleri’’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.



Tarih

Sevcan AYDİLEK

İmza

ÖN SÖZ

Bu araştırmada, Türkiye’de ortaokullarda alışan İngilizce Öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimlerinin düzeyinin belirlenmesi amaçlanmış ve elde edilen veriler doğrultusunda ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin arttırılması için öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Tezimde yardımlarını esirgemeyerek, bilgileri ve deneyimleri doğrultusunda bana yol çizen, tezimin başarılı bir şekilde ortaya çıkmasında bana güvenen, her zaman destekleyen, çok değerli saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Mehmet Metin Arslan’a çok teşekkür ederim. Geliştirdikleri ölçek ile tezimin şekillenmesinde katkısı olan Prof. Dr. şener Büyüköztürk, Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun ve Dr. Öğr. Üyesi Öner Uslu’ya çok teşekkür ederim. Tezime değerli öneri ve yorumlarıyla katkıda bulunan, Doç. Dr. Serkan Koşar’a, Dr. Öğr. Üyesi Esra Karabağ Köse’ye çok teşekkür ederim.

Beni büyük bir sabır, emek ve fedakarlıkla büyüten anneme, babama, anneanneme ve ağabeyime çok teşekkür ederim. Beni öz kızları gibi gören, seven, tezim boyunca maddi manevi her anlamda her daim yanımda olan fedakâr kayınvalideme, kayınbabama, kayınıma ve tüm aileme çok teşekkür ederim.

Bana sevgisi, desteği, her an yardımına koşması, maddi manevi, özellikle de teknolojik her sorunumla yakından ilgilenmesi, büyük bir sabırla, tezimin başından sonuna bana daima güvenmesinden dolayı çok kıymetli eşime ve güzel kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Aydilek, Sevcan, “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimleri”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2019.

Bu araştırma, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimlerinin düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, Kırıkkale ilinde MEB’e bağlı resmi tüm ortaokullarda çalışan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 91 İngilizce öğretmenine anket formu uygulanmıştır. Uygulanan anket formunda, Büyüköztürk, Uslu, Akbaba Altun (2017) tarafından geliştirilen öğretmenlere uyarlanan “Değişim Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) programında analiz edilmiş, grup ortalamalarının farklılık analizlerinin yapılmasında bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularında, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimleri tüm alt boyutları ile birlikte incelendiğinde, genel olarak değişime yönelik eğilimlerin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Değişim eğilimlerinin alt boyutları incelendiğinde, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimin yararına inanma alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin en yüksek düzeyde; değişimde girişimcilik boyutuna ilişkin eğilimlerinin yüksek düzeyde; değişime direnç alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin düşük düzeyde; statükoyu koruma alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarında, mesleki kıdem ve kullanılan eğitim teknolojileri araçları (tahta/akıllı tahta) faktörlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç boyutlarında anlamlı farklar oluşturduğu, cinsiyet faktörünün sadece değişimde girişimcilik boyutunda manidar bir fark oluşturduğu, yaş faktörünün ise ölçeğin 4 boyutunda da anlamlı farklar ortaya koyduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değişim, değişim eğilimi, İngilizce öğretmenleri, ortaokul.

ABSTRACT

Aydilek, Sevcin, "Change Tendencies of English Teachers at Secondary Schools", post graduate thesis, Kırıkkale, 2019.

This research was carried out to determine the level of change tendencies of English Teachers at Secondary Schools. For this purpose, the survey form was conducted for 91 English Teachers volunteering to participate in the survey and working at all the state secondary schools dependent on Ministry of National Education in Kırıkkale. The survey form conducted was "Change Tendencies Scale" which was developed by Büyüköztürk, Uslu, Akbaba Altun (2017) and adapted for teachers. Acquired data were analyzed at SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences), independent two samples t-test was utilized to do discriminant analysis of ensemble averages.

In the research findings, It was found that change tendencies in general were at a medium level when the change tendencies of the secondary school teachers were examined together with all sub-dimensions. When the sub-dimensions of change tendencies were examined, It was seen that the tendencies of the English teachers at secondary schools towards the sub-dimension of belief in the benefit of change were at the highest level; high level of trends in entrepreneurship in change; the tendency towards the sub-dimension of resistance to change was low; the tendency towards the status quo protection sub-dimension seemed to be low. In addition, in the results of the study, It was determined that the factors such as professional seniority and educational technologies' tools (board / smart board) made significant differences in terms of dimensions of entrepreneurship in change, belief in the benefit of change, resistance to change, gender factor only made a significant difference in the dimension of entrepreneurship in change and the age factor revealed significant differences in 4 dimensions of the scale.

Keywords: Change, change tendency, English teachers, secondary school.

KISALTMALAR

AA: Anadolu Ajansı

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

Akt. :Aktaran

BM: Birleşmiş Milletler

DEÖ: Değişim Eğilimleri Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EF: Önce Eğitim (Education First)

EPI: İngilizce Yeterlilik Endeksi (English Proficiency Index)

FATİH: Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

ISCED: Uluslararası Eğitim Sınıflandırma Standardı (International Standard Classification Of Education)

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

LİMME: Lise Mezunlarına Meslek Edindirme

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEGP: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi

MÖ: Milattan Önce

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development)

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study)

SETA: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package For Social Sciences)

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TIMMS: Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)

t.y.: tarih yok

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

TABLULAR

Tablo 1. Araştırma Evreninin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	41
Tablo 2. Değişim Eğilimleri leğinin Alt Boyutları İle Birlikte Cronbach Alfa Katsayıları.....	45
Tablo 3. Ölçeğe İlişkin Uyum İyiliği Değerleri.....	46
Tablo 4. Araştırmaya Katılanların Demografik zelliklerine Dair Frekans Tablosu..	48
Tablo 5. Kamu ve zel Sektör Birlikte, İlk ve Ortaretimde Kadın ğretmenlerin (ISCED 1, 2 ve 3) oranı, 2010.....	49
Tablo 6. Ortaokuldaki ğretmenlerin Cinsiyete Göre Oranı (ISCED 2), 2013.....	50
Tablo 7. Ölçek Değerlendirme Puan Aralıkları.....	51
Tablo 8. Ölçek Değerlendirme Puan Aralıkları.....	52
Tablo 9. Ortaokul İngilizce ğretmenlerinin Değişimde Girişimcilik Boyutuna İlişkin Eğilimleri.....	53
Tablo 10. Ortaokul İngilizce ğretmenlerinin Değişime Direnç Boyutuna İlişkin Eğilimleri.....	55
Tablo 11. Ortaokul İngilizce ğretmenlerinin Değişimin Yararına İnanma Boyutuna İlişkin Eğilimleri.....	56
Tablo 12. Ortaokul İngilizce ğretmenlerinin Statükoyu Koruma Boyutuna İlişkin Eğilimleri.....	57
Tablo 13. Kadın ve Erkek Gruplarının Ortalamalarının Arasındaki Anlamlılık Sonuçları.....	58
Tablo 14. Ortaokul İngilizce ğretmenlerinin Mesleki Kıdeminin Değişime Yönelik Eğilimine Olan Etkisinin İncelenmesi.....	60
Tablo 15. Ortaokul İngilizce ğretmenlerinin Yaşlarının Değişime Yönelik Eğilimine Olan Etkisinin İncelenmesi.....	62

Tablo 16. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Kullandığı Eğitim Teknolojileri Araçlarının, Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimlerine Etkisi Analiz Sonuçları.....	64
--	----



İÇİNDEKİLER

KABUL-ONAY.....	i
KİŞİSEL KABUL.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
KISALTMALAR.....	vi
TABLOLAR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	6
1.6. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Değişim.....	8
2.2. Örgütsel Değişim.....	9
2.3. Eğitim Örgütleri ve Değişim.....	14
2.4. İngilizce Öğretmenlerin Değişim Eğilimleri.....	22
2.4.1. Değişimde Girişimcilik.....	25
2.4.2. Değişimin Yararına İnanma.....	28
2.4.3. Değişime Direnme.....	31
2.4.4. Statükoyu Koruma.....	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	41
3.3. Veri Toplama Aracı.....	42
3.4. Verilerin Analizi.....	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

4. Bulgu ve Yorumlar.....	48
4.1. Demografik Bulgular.....	48
4.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimleri.....	51
4.2.1. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişimde Girişimcilik Boyutuna İlişkin Eğilimleri.....	52
4.2.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişimde Direnç Boyutuna İlişkin Eğilimleri.....	54
4.2.3. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişimin Yararına İnanma Boyutuna İlişkin Eğilimleri.....	56
4.2.4. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Statükoyu Koruma Boyutuna İlişkin Eğilimleri.....	57
4.3. Demografik Değişkenler İle Değişime Yönelik Eğilimlere İlişkin Bulgular.....	58
4.3.1. Cinsiyet Değişkeninin Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimlerine Etkisinin Değerlendirilmesi.....	58
4.3.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeminin Değişime Yönelik Eğilimine Olan Etkisinin İncelenmesi.....	60

4.3.3. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Yaşlarının Değişime Yönelik Eğilimine Olan Etkisinin İncelenmesi.....	61
4.3.4. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Kullandığı Eğitim Teknolojileri Araçlarının, Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimlerine Etkisi Analiz Sonuçları.....	63

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE KAYNAKÇA

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	66
5.2. Öneriler.....	69
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	83
EK.1. Veri Toplama Aracı.....	83
EK.2. Ölçek Kullanım İzin E-postası.....	87
EK.3. Araştırma İzni.....	88
EK.4. Okul Listesi.....	89
ÖZGEÇMİŞ.....	95

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Yaşadığımız büyük veri çağında (Wang ve Cai, 2016) örgütleri en çok meşgul eden konu değişimin hızında meydana gelen olağanüstü artıştır. Örgütlerin bu hızlı değişime yapı ve süreçlerini uyarlayarak dönüştürmeleri için yapmaları gereken değişime farklı yaklaşımlar geliştirerek, değişim sürecinin karmaşıklığına, getireceği belirsiz durumlara uyum sağlamasıdır (Kerber ve Buono, 2005). Ancak örgütler, değişime uyum sağlayamadığı vakit, varlığını idame ettirememeye tehlikesi ile karşı karşıya kalabilmektedir (Çetin Çağrı ve Savaş, 2016). Toplumdaki tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de değişimden etkilenerek, değişimin gerektirdiği şekilde kendini geliştirmek, yenilemek durumunda kalmaktadır. Eğitim örgütlerinde gözlenebilecek her türlü olumlu veya tam tersi yöndeki değişimler, öğrencilerde de bir etki bırakabileceğinden, bir eğitim örgütü olan okulda, değişim gerçekleşirken, son derece dikkatli ve planlı olunması gerekmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Çünkü, okullar açık ve toplumsal sistemler olup, insanların arasındaki iletişim ve insan ilişkileri diğer örgütlere nazaran bu örgütlerde eğitimde değişimin daha sağlam dinamiklerindedir (Goddard ve Bohac-Clarke, 2007). Dolayısıyla, insanların değişime bakış açılarının, değişime dair tepkilerinin yönü ve şiddetinin önem taşıdığı söylenebilir. Değişimin sonu kestirilemeyen, belirsizliklerle dolu bir yol olması, değişime hevesli olmayan kimselerce değişimden uzak durulması, değişimin hem olumlu hem olumsuz sonuçlanabilmesi gibi sebeplerden dolayı bireyler değişimden kaçınabilmekte ve hatta değişime direnebilmektedir (Altıntop, 2010). Çeşitli sıkıntılarla karşılaşılan bu zorlu görevde, en büyük iş, öğrenmede rehberlik eden ve öğrenmeyi gerçekleştiren öğretmene düşmektedir (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004). Dolayısıyla, değişim süreçlerinin tüm kademelerine katılması gereken öğretmenlerin, bireysel olarak değişime hazır, değişime açık, “değişim olgusuyla barışık” olmaları yerindedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Eğitim eleştirmenleri, okullarda değişime dirençle karşılaşıldığı hususunda, fikir birliğindedirler (Altıntop, 2010). Çünkü bir örgüt için kontrol dahilinde oluşmayan değişimler, o örgütte tükeniş noktası olabilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Diğer bir deyişle, eğitim örgütlerinde değişim yönetimi kontrollü ve planlı olmadığında, tüm çalışanlar gibi öğretmenler de değişimden kaçınabilmekte, değişime direnç gösterebilmekte ve hatta tüm bunlar değişimi başarısız kılabilir. Değişimin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlanabilen bir

farklılaşma durumu olması, öğretmenleri yıldırması, tam tersine, öğretmenlerin değişim konusunda daha da girişimci olması gerekecektir. Ayrıca, değişime direnci engellemede, değişimin bir plan dahilinde yürütülmesi (Altıntop, 2010) gerekmektedir. İlâveten, değişime dair konularda öğretmenlerin fikirlerine başvurularak, karar alınırken, bu fikirlerden yararlanılması, öğretmenlerde değişime ilişkin olumlu bakış açıları oluşturabilmektedir (Tunçer, 2013). Bunun yanı sıra, “değişimin başrol oyuncularını olan öğretmenlerin” (Bourn, 2015) sınıf içinde, öğrenci ve ailelerin hem evde eğitimin esnekliğini ve bağımsızlığını deneyimlediği, hem de akredite edilmemiş bir okulda yani bir topluluk içerisinde eğitim görme avantajını yaşadığı karma bir eğitimsel çevrede, son olarak bir bütün olarak toplumda olmak üzere 3 farklı konumda değişim ajanı olarak hareket etmesi gerekmektedir (Bourn, 2015). Bu noktada, değişim ajanlığını en iyi üstelenebilecek, yabancı dili veya dilleri sayesinde dünyayı en iyi okuyabilen İngilizce öğretmenlerinin değişim ajanı olarak okullarda ve hatta toplumda bireyleri değişimin gerektirdiği şekilde yenilikler ve gelişimlerle yetiştirmesi gerekmektedir. Çünkü, eğitimin, davranım, yönelim ve eğilimlerin değişim geçirmesinde etkili bir yol olduğu görülmektedir (EACEA, 2010). Dolayısıyla, okuma-yazmanın öğretildiği ilkokul gibi temel eğitimin bir nevi ikinci basamağı gibi görülen ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin düzeyini belirlemek tezin araştırma amacını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, birinci bölümde, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmadaki önemli kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde ise kavramsal çerçeve ortaya koyulmuştur. Üçüncü bölümde ise, araştırmanın modeli, evren ve örneklemin üzerinde Büyüköztürk, Uslu, Akbaba Altun'un (2017) Öğretmenler İçin Uyarladığı Değişim Eğilimleri Ölçeği (DEÖ) veri toplama aracı ile verilerin toplandığından söz edilerek, dördüncü bölüme yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise, elde edilen bulgularda eğilimlerin düzeyinin ve bu düzeyin cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve kullanılan eğitim teknolojileri araçlarına göre değişiklik gösterip göstermediği ortaya konularak yorumlarla sunulmuştur. Beşinci bölümde de tüm bunların ışığında ulaşılan sonuçlar tartışılarak, öneriler geliştirilmiştir.

Bu bölümde, araştırmadaki problem etraflıca ele alınıp, problem durumuna değinilerek, araştırmaya dair amaç ve önemle birlikte, araştırmanın sınırlılıkları ve önemli kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Açık ve toplumsal sistem özelliği gösteren okullar, topluma en açık ve toplumun en çok ilgisini çeken bir örgüt özelliğine sahiptir. Okulu diğer örgütlerden ayıran temel özellikler: özel bir çevresinin olması, bu çevredeki bütün örgütlerden etkilenmesi, kültür değişmesini sağlaması ve bürokratik bir kurum olmasıdır. Bu nedenle, küresel olarak büyük değişimler çağı olan 21.yüzyılda (Wedell, 2009) okulları etki altına alan her ne varsa, değişim adına bir sebep olabilir (Cenker, 2008). Hatta, değişimler o denli sık olmaktadır ki okulların adeta değişim yağmuruna tutulduğu gözlemlenmektedir (Fullan, 2016). Dolayısıyla, okul denen örgütte, sistemin en önemli, en kilit uygulayıcısı olan öğretmenlerin, öğrencileri dünyada yaşanan değişim rüzgarları ile etkileyebileceği de açıktır. Denebilir ki, öğretmen, değişime dair her ne sebep varsa, alır, işler, yoğurur, geleceğin istenen özellikteki bireylerini topluma sunar. Tüm bu süreçlerde, bir eğitim örgütü olan okulda bir toplum yetiştiricisi olan öğretmenlerin bu değişimlere ilişkin nasıl eğilimler gösterdikleri, bu araştırmaya konu olmuştur. Çünkü, hedef olarak belirlenen ve zaman içerisinde değişimler gösteren eğitim ve dile dair politikaların uygulamaya konulmasında, öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Kavruk ve Alver, 2016). Sözü edilen dil politikalarının uygulanması ve başarıya ulaşmasında, İngilizce öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Özellikle de değişime oldukça açık, değişim konusunda bilinçlendirilebilecek bireyleri kapsayan temel eğitimin belkemiğini oluşturan ortaokullarda çalışan en başta İngilizce öğretmenlerinin değişime eğilim göstermesi beklenmektedir. Diğer yandan, alanyazın incelendiğinde, Halk Eğitim Merkezi Müdürlerinin Değişim Eğilimleri (Arslan, 2015), Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2015) gibi araştırmalara rastlanırken, İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimleri ile ilgili araştırmaların bulunmadığı, böyle bir araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı görülmektedir. Toplumların yaşadığı tüm değişimlerin, eğitime de yansması, öğretmenlerin de bu değişimleri izleme, yansıtma ve eğitim örgütlerinde uygulama gerekliliği dikkat çekmektedir. Ayrıca, Avrupa ülkelerindeki inovasyon performanslarının karşılaştırmalı analizini sunan Önce Eğitim İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne göre (EF EPI 2018), İngilizce Yeterlilik Seviyesi ile toplumun dışa dönüklüğü, açıklığı arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır. Şöyle ki, İngilizce bilen toplumların genellikle dünyayı daha çok gezen ve cinsiyet rollerine bakışının daha yenilikçi olduğu görülmektedir. Dahası, İngilizce ile lojistik, İngilizce ile ticaret,

İngilizce ile gelir, İngilizce ile hizmet ihracatı gibi değişkenler arasında doğru orantı bulunmaktadır (Education First, 2018). İngilizce öğretmenleri, baş döndürücü hızdaki değişimleriyle global dünyayı yabancı dil yeterliği sayesinde yakından takip edebilmektedir. Diğer yandan, İngilizce öğretmek bir toplumun her yönden kalkınmasına aracı olabilmesi, toplumu etkileyebilme, çağın isteklerine uygun şekillendirebilme becerileri de dikkati çekmektedir. Bu yönleri ile İngilizce öğretmenlerinin değişime eğilimli olması büyük önem arz eder. Bu yönüyle, araştırma alanı, 2017/2018 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilindeki ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimleri düzeyinin incelenmesini kapsamaktadır. Araştırmanın sınırlılıklarına bakıldığında ise, araştırmanın Kırıkkale ilindeki ortaokul İngilizce öğretmenlerinden 2017/2018 eğitim öğretim yılında anket yöntemi ile elde edilecek veriler ile sınırlı olduğu görülmektedir.

Tüm bunların ışığında, bu araştırmayla ulaşılmak istenen, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimlerinin düzeyinin [(değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnme, statükoyu koruma (değişimden kaçınma)] incelenmesidir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimlerinin düzeyi nedir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin “*değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç, statükoyu koruma*” eğilimlerinin düzeyi nedir?
2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin “*değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç, statükoyu koruma*” eğilimlerinin düzeyi
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Mesleki kıdeme göre (1-10 yıl veya 11-üzeri),
 - c. Yaşa göre (22-32 veya 33-üzeri),
 - d. Kullandıkları eğitim teknolojileri araçlarına göre (akıllı tahta/tahta) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin düzeyini belirlemektir. Alt amaçlar arasında ise, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve statükoyu koruma (değişimden kaçınma) alt boyutlarındaki değişim eğilimleri düzeyinin cinsiyete, mesleki kıdeme, yaşa (22-32 veya 33- üzeri), kullandıkları eğitim teknolojileri araçlarına göre (akıllı tahta/tahta) değişim gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma, Kırıkkale ilinde MEB'e bağlı tüm resmi ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, eğitim örgütlerinde değişim konusu, değişim yönetimi, değişen rol ve davranışlar, değişim yeterlilikleri, etkili okul, okulun değişime açıklığı, değişime ilişkin algılar, değişim eğilimleri gibi boyutları ile alan yazında tez ve makale gibi araştırmalarda ele alınmıştır. Alan yazındaki çalışmalardan Halk Eğitim Merkezi Müdürlerinin Değişim Eğilimleri (Arslan, 2015), Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2015) gibi çalışmalar tez konusuyla yakından ilgiliyken, günümüze kadar öğretmenlerin değişim eğilimleri konusunda hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Yöneticilerin değişim eğilimleri ile ilgili çalışmalar mevcutken, ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin saptanması alan yazında değişim eğilimleri konusuna farklı bir boyuttan yaklaşılması açısından katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla, bu çalışma ile eğitim örgütlerinde eğitime hayat verecek İngilizce öğretmenlerinin değişen dünyaya ne denli kendini uyarlayabileceği, bu doğrultuda değişime direnecek mi, değişimle aynı hızda kendini yenileyecek mi soruları da yanıt bulacaktır. Dünyanın küresel vatandaşları haline gelmemiz, çok dillilik, başka bir deyişle, çok dil bilme ve konuşma ihtiyacına dikkati çekmektedir (Vogt ve Kantelinen, 2013). Bu da İngilizceyi küresel bir dil ve hatta en önemli dillerden biri haline getirmektedir. Global dünya dili haline gelen İngilizce'yi öğreten İngilizce öğretmenlerimizin özellikle dünya çapındaki değişim rüzgarlarını izleyebilmesi, meslektaşlarını da haberdar edebilmesi sebepleriyle İngilizce öğretmenlerinin değişim hususunda değişime açık, değişime eğilimli, değişimi destekler halde olması oldukça büyük önem taşır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

- 1- Literatür taraması ve anket uygulaması yönteminin konuya ilişkin verilere yeterli düzeyde ulaşılmasını sağlayacak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
- 2- Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin kendi görüşlerini içtenlikle yansıtacakları varsayılmaktadır.

1.6. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Tez konusu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinde MEB'e bağlı tüm resmi ortaokullarda halen görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimleri düzeyinin incelenmesini kapsamaktadır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinde MEB'e bağlı tüm resmi ortaokullarda halen görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenleri oluştururken, örneklem grubunu ise bu öğretmen grubu içerisinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ortaokul İngilizce öğretmenleri oluşturacaktır.

Araştırmanın sınırlılıkları:

Bu araştırma Kırıkkale ili sınırları içinde 2017/2018 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan devlet ortaokullarının İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında elde edilecek veriler; Büyüköztürk, Uslu, Akbaba Altun (2017) tarafından geliştirilerek öğretmenlere uyarlanan "Değişim Eğilimleri Ölçeği" sorularına katılımcılar tarafından verilen cevaplar ve araştırma kapsamında kullanılacak tekniklerle sınırlıdır.

1.7.TANIMLAR

TEMEL KAVRAMLAR

Ortaokul: 1739 Sayılı 14574 Sayı ile 24/6/1973 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanan 2.Bölüm Örgün Eğitim B) İlköğretim "Madde 25'te – (Değişik: 16/6/1983 -2842/9 md.) (Mülga birinci fıkra: 16/8/1997 - 4306/9 Md.; Yeniden düzenleme: 30/3/2012-6287/9 Md.)" ortaokulların "*dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından*" olduğu, "*lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler*" oluşturulduğu "*Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin*

hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulduğu'' okullar olarak ifade edilmiştir (MEB, 1973).

Değişim: “Bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü, değişme” (www.tdk.gov.tr).

Eğilim: “Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” (www.tdk.gov.tr).

Değişim Eğilimi: Değişim eğilimleri, değişime dair duygu, düşünce ve davranışları (Akbaba Altun, Büyüköztürk,2011), kişilerin değişime açıklığı, değişime hazır hale gelmeleri şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, Uslu, Akbaba Altun, 2017; Uslu, Çakar Özkan, 2018).

Öğretmen: 1739 Sayılı 24/6/1973 Tarihli ve 14574 Sayılı RG’de yayımlanan Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre, Üçüncü Kısım: Öğretmenlik Mesleği 1-Öğretmenlik Madde 43’te belirtildiği üzere, “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Bu görevleri Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü” kişilere öğretmen denir (MEB, 1973).

İngilizce Öğretmeni: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları”(20/02/2014 tarihli ve 9 Sayılı Kurul kararı, Mart 2014-2678 Sayılı Tebliğler Dergisi) gereğince, 1. İngilizce Öğretmenliği, 2. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (*), 3. Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü (*), 4. Mütercim-Tercümanlık Bölümü (İngilizce) (*), 5. İngiliz Dil Bilimi Bölümü (*), 6. Çeviribilim Bölümü (İngilizce) (*), 7. İngiliz Dili ve Kültürü bölümü (*) olmak üzere her hangi birini bitirmiş olan veya İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programını tamamlama şartını yerine getirmiş; Yabancı dil öğretimi sunan üniversitelerde Ek Çizelgenin lisans seviyesinde İngilizce öğretimi sunan bölümlerden her hangi birini bitirmiş veya Ek çizelgenin programlarından bir alan öğretmenliğine kaynak olarak gösterilen programlarından mezun olup, KPDS denen sınavda B puan aralığında ve daha üstü aralıkta puanı olan, (MEB, 2014) belli bir program dahilinde, öğrencilere İngilizce öğreten kimsedir. Dip Not: (*) Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) işbirliğinde olan “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans” veya “Pedagojik Formasyon Programı/ Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası Programı” nda başarılı olanlar.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmayı oluşturan kavramsal çerçeveyi çizerek, araştırmadaki belli başlı kavramlara ait tanımlara ve eğitim örgütlerinde değişimin kısa tarihçesine yer verilmiştir. Bu yüzden, öncelikle araştırmanın temel kavramlarından bahsedilmiş ve ardından eğitim örgütlerindeki değişimlerden söz edilmiştir.

2.1. DEĞİŞİM

Aynı ırmakta, ikinci kez yıkanılmayacağı; çünkü, her şeyin devamlı değişeceğini ifade eden sözler, M.Ö. 540-475 yılları arasında yaşamış ünlü Yunan Filozofu Heraklitus'a aittir. O günlerden bu yana hayatımız gerek teknolojik, gerek sosyal, siyasal ve ekonomik pek çok değişme ve gelişmelerin baş döndürücü hızına ve etkisi altına girmiştir. Elbette ki, hiçbir şeyin aynı kalması beklenmemektedir. “Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir” (Heraklitus (MÖ 540-475)’den Aktaran Harris (t.y.)).

Değişim, bilinen bir yerden bilinmeyen bir yere doğru yol almak gibidir, denebilir ki değişim daima risklidir (Susanto, 2008). Dolayısıyla, değişim ayrıntılı bir plan yapmak değildir, bir yolculuğa çıkmak gibidir (Fullan, 1993). Değişim bu yolculuk esnasında, yeni bilgiler, deneyimler edinmek, hatta bu yeni bilgi, beceri ve deneyimlerde bizi uzmanlaşmaya zorlayan bir olgudur denebilir (Hargreaves, 2002). Değişim bu yolculukta, öğrenmeyi de kaybetmeyi de getirebilmektedir. Bu şu demektir, değişim bir nevi eski alışkanlık ve bağlılıkları bırakıp yenileriyle yerlerini değiştirmektir (Hargreaves, 2002; Tunçer, 2013). Başka bir deyişle, değişim, ihtiyaçları karşılamada örgütün yeniden yapılanmasını içeren büyüme ve gelişimin kesintisiz ve hareketli süreci olarak tanımlanmaktadır (Morrison, 1998).

En genel tanımıyla değişim, bir şeyde, bir durumdaki farklılaşma olup, “temellilik ve süreklilik” kavramlarının zıttı, (Erdoğan, 2002; Güzel, 1996), hem pozitif hem de negatif sonuçlara sebep olabilen, planlı ve plansız olarak gerçekleşebilen bir olgudur. Başka bir tanımda ise, değişim, “bizim kontrolümüzde veya kontrolümüz dışında, devamlı süregelen bir geçiş süreci, başkalaşma.” olarak ifade edilmektedir (Elalmış, 2008). Ayrıca, değişim “bilinen bir durumdan bilinmeyen bir geleceğe hareket etme temeline” dayanmaktadır (Helvacı, Çankaya ve Bostancı,

2013). Morrison'e (1998) göre ise, değişim, bir durumdan diğerine akış, dönüşüm, iç ve dış etkenler dolayısı ile başlayan birey, grup ve kurumları sürece dahil eden değerlerin, uygulamaların ve sonuçların yeniden düzenlenmesine yol açan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Değişim, "hayat boyu devam eden, hiç durmayan bir süreçtir" (Demir, 2017).

Değişim, örgüt için yepyeni bir durumdur. Değişim örgüt için bir nevi denge kaybı gibidir. Çünkü, değişim meydana geldiğinde, örgüt yeni denge durumu oluşturmaya çalışırken, örgüt üyeleri de değişime uyumlu hale gelmeye çalışmaktadır (Tunçer, 2013).

Örgütlerde örgütsel değişimin doğasını anlayabilmek için, değişim olgusunun başlı başına ele alınması gerekir. Değişimin "gelişmekte olan, değişken, karmakarışık" ve insana dair bir olgu olduğundan bahsedilir (Locke ve Golden-Biddle, 1997). Ayrıca, değişim, özne rolündeki kimselerin faaliyet alanı kısıtlıysa, başka bir deyişle, "ajanlığı azsa" ve güç sistemli bir şekilde ilerliyorsa, değişim hızla ve istikrarla devam eden bir olgudur (Gray, Stensaker ve Jansen, 2012).

2.2. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM

Örgütler, hızla değişen çevreye uyum sağlama zorluklarıyla ve sürekli değişim talepleri ile karşı karşıya kalabilmektedir (Buono ve Kerber, 2009). Örgütlerde "daha az hiyerarşi, takım çalışması, işbirliği,..., yenilikçi uygulamalar ve teknolojiler" gibi daha pek çok yenilik, değişim algısında ve örgütlerin değişimi algılaması ve değişimin sonuçlarını çıkarsamasında yeni bir anlayış gerektirmektedir (Gray, Stensaker ve Jansen, 2012). Başka bir deyişle, örgüt yönetiminde ifade edilen bu değişimler, örgütlere değişim konusunda yeni bir algı edinmelerini, yeni bir anlayış geliştirmelerini zorunlu tutmaktadır. Dolayısıyla, bu durum, Langlely ve Denis'e (2006) göre "uzun soluklu, karmaşık" ama aynı zamanda "dinamik" bir süreci içeren örgütsel değişim konusunu gündeme getirmektedir (Gray, Stensaker ve Jansen, 2012).

Örgütsel değişim, bir örgütün yapı bakımından ait olduğu çevreye adapte olmasıdır (Güzel, 1996). Bu uyum süreci gerçekleşirken kullanılan yöntem, teknik, teknolojilerde değişimden bir örgütü oluşturan yapı ve süreçten örgütün tamamına kadar tüm öğelerindeki değişim, örgütsel değişim kapsamı içerisindedir (Güzel, 1996). Ayrıca, örgütü bir sistem olarak kabul edersek, örgütün farklı alt sistemlerinde oluşan,

sistem ve alt sistemler arasında oluşan değişimler, örgütsel değişime sebep olmaktadır (Güzel, 1996).

Ayrıca, örgütsel değişim konusunda günümüzde nitel çalışmalara ilgi artmakta olup (Pettigrew, Woodman & Cameron,2001; Weick&Quinn,1999'den Akt. Gray, Stensaker ve Jansen, 2012); nicel çalışmalara olan ilgi de azalmadan devam etmektedir. Alan yazın taraması yapıldığında, “Anadolu Lisesine Dönüştürülen Genel Lise Yöneticilerinin Örgütsel Değişim Sürecinde Değişim Liderliği (İstanbul ili örneği)” (Güvenli, 2007) yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin algıları ekseninde, okullarda değişim kültürlerinden, yöneticilerin değişime liderliğine, değişimin yönetilmesine kadar bazı yeterliliklerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca, bu tezde, yöneticilerin değişim liderliğine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okullardaki Örgütsel Değişim Sürecine İlişkin Bir Analiz (Uğurlu, Yıldırım ve Ceylan, 2013) makalesinde öğretmenlerin okullarda değişim olgusuna dair öğretmenlerin bakışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin değişimi “ayak uydurma, farklılaşma” olarak nitelediği, fiziki ve eğitime ait değişikliklerin “okul değişim olgusunu” oluşturduğu görülmüştür. Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretim Liderliği (Erzincan İli Örneği) (Kaşkaya, 2007) yayınlanmış yüksek lisans tezinde amaç, Erzincan il merkezindeki ilköğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin değişim yönetimine ilişkin becerilerinin ölçülmesidir. Araştırmada, yöneticilere göre kendi değişim yönetimi becerilerinin yeterli olduğunu düşündükleri fakat yönetim politikaları bakımından personel yönetimi anlayışlarının daha fazla olduğunu ve “yönetimde demokratik ve işbirlikçi bir tutuma” sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Halk Eğitim Merkezi Müdürlerinin Değişim Eğilimleri (Arslan, 2015) makalesinde halk eğitimi merkezinde çalışan müdürlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili değişimde girişimci olma, değişimin yararlı olacağına dair inanç sahibi olma, değişime direnç gösterme, değişimde kaçınmak gibi değişim eğilimlerinin dört faktörde incelenmesinin amacını taşımaktadır. Çalışmanın sonucunda ise, halk eğitimde görevli müdürlerin daha eskiden görev yaptığı eğitim kurumlarına bakılırsa, yalnızca girişimciliğe dair boyutta, meslekteki kıdemlerine bakılırsa girişimci olma boyutunda, değişime direnme, değişimin yararına inanış boyutları açısından farklılık gösterdiği görülmektedir. Yöneticilik kıdemlerinin ise ölçeğin 4 faktörü üzerinde anlamlı bir fark

oluşturmadığı, müdürlerin eğitim durumlarında ise 4 faktör üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Arslan, 2015). Okul müdürlerinin değişime dair eğilimlerini saptamak amacı taşıyan Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2015) makalesinde, ilköğretim ve ortaöğretim okulları olmak üzere tüm okul yöneticileri araştırmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmada ise, okul yöneticilerinin değişimde büyük ölçüde girişimci olmaları, değişimin yararına inanmaları, statükoyu koruma meyili göstermeleri ve değişime dirençlerinin orta seviyede olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları (Akpınar ve Aydın, 2007) makalesinde ise öğretmenlerin değişim algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak da ilköğretimdeki öğretmenlerin, eğitimdeki değişimlere olumlu yaklaştığı ve Türk Eğitim Sisteminde böylesi değişimlerin görülmesini benimsediklerine ulaşılmıştır. Ayrıca söz konusu öğretmenlerin değişim noktasında yetersizliklerini eğitim olarak gidermek istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Değişim ve Demokratik Katılımla İlgili Düşünce ve Davranışları (Can, 2003) makalesinde öğretmen algıları açısından okul müdürlerinin değişime, demokratik bir şekilde katılıma dair düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında ise, okul yöneticilerinin değişim konusunda düşüncelerinin değişmediği, personelin katkısına inandıkları ama demokratik katılımcı bir yönetici davranışı gösteremedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen algılarının okul yöneticilerinin değişim bilincinin, değişime eğilimli olmalarının orta seviyede kaldığı yönünde olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Tez çalışmasıyla dolaylı olarak ilgili olan ve değişim yönetimi, değişime ilişkin algı ve görüşler konularındaki çalışmalardan ise bu bölümde bahsedilmektedir. 4+4+4 Eğitim Modelinin Değişim Yönetimi Bakımından İncelenmesi (Akkan, 2013) yayınlanmış yüksek lisans tezi, eğitim sistemimizdeki dört artı dört artı dört eğitimsel modelinde planlanış ve hazırlanma kademesine dair görüşleri değişimin yönetilmesindeki ilkeler açısından değerlendirmek amacı taşımaktadır. Planlanış ve hazırlanma aşamalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Dahası, bu görüşlerin öğretmenlerin branş, kıdem ve yaş gibi değişkenlere bağlı olarak değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesinde, Örgütsel İletişimin Rolüne İlişkin Algıları (Ankara İli Örneği)

(Aksoy, 2005) yayınlanmış yüksek lisans tezinde, araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının yöneticileri değişim yönetimini gerçekleştirirken, kendi örgütsel iletişim becerileri açısından öğretmen algılarını incelemeleri ve birtakım değişkenler yoluyla belirlenmeleri şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları ise, “okul yöneticilerinin "Çözülme", "Gelecek beklentisi ve Avantaj" ve Vizyon- Misyon Bildirimi ve Ekip Çalışması" açılarından yeterli olarak” değerlendirildiği yönündedir. Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Değişim Yönetimi Faktörlerine İlişkin Algılarının Okul Etkililiği Açısından Değerlendirilmesi (Kuzubaşoğlu, 2008) yayınlanmış yüksek lisans tezinde, amaç, genel liselerin öğretmenlerinin değişim yönetimi faktörleri açısından algılarının okul etkililiği bakımından belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ortaöğretim kademesindeki okullarda okul etkililiği oluşturulmasında değişim yönetimi faktörlerinin etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesine Bakış Açılarının İncelenmesi (Cenker, 2008) yayınlanmış yüksek lisans tezinde amaç, ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi konusunda “bakış açılarının” ne yönde olduğunu belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarında ise, değişimin başlangıç ve uygulanışında öğretmenlerin “söz sahibi” olup fakat yeterince katılmadıkları meydana çıkmıştır. Eğitim Yöneticilerinin Değişen Roller (Korkmaz, 2003) makalesinde genel liselerdeki okul yöneticilerinin değişen rol ve davranışlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda ise okul yöneticilerinde değişen rol ve davranışlar ile öğretmen algılarının görev türü arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Okullarda Değişime Karşı Direnme Nedenleri ve Düzeyleri (Helvacı, Çankaya ve Bostancı, 2013) makalesinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okulda değişime neden direndiklerini eğitim denetmenleri görüşlerinden faydalanarak belirlemek amacı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda ise, öğretmenlerde değişimden dolayı zarar görürüm düşüncesi ve korkusu sebebiyle değişime olan dirençlerinin orta seviyede olduğu saptanmıştır.

Ayrıca, tez konusuyla dolaylı olarak ilgili olup, değişimi okul boyutu ile ele alan bazı çalışmalardan da bu bölümde ayrıntısız bir biçimde bahsedilmektedir. Eğitim Yönetimi, Denetimi alanına dair yayınlanmış doktora tezi Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Erzurum ili örneği) (Akan, 2007) mevcuttur. Bu araştırmanın amacının, Erzurum’daki ilköğretim

kademesindeki okullarda görev yapan yönetici ve öğretmen algıları dikkate alındığında, söz konusu okulların, okulun sahip olduğu kültür, ortam, çevre, öğrenci, öğretmen, yönetici, veli gibi tüm boyutlarda ne denli etkili bir okul niteliğine sahip olduğunu ve bunun düzeylerini saptamak olduğu belirtilmiştir. Bu konudaki makaleler: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri (Argon ve Özçelik, 2008); İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı (Demirtaş, 2012); Okulların Değişime Açıklık Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişki (Çağlar, 2013); İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okulun Değişime Açıklığı ile Değişim Kapasitesi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesidir (Er ve Çalık, 2014). Tez çalışmaları ise İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okulun Değişime Açıklığı İle Değişim Kapasitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Er, 2013); Planlı Değişim Sürecinin Okulların Geliştirilmesinde Kullanılması (Madden Kırmızı, 2008) şeklinde sıralanmaktadır.

Diğer yandan, tez konusunu dolaylı olarak ilgilendiren, değişime uyum ölçeklerinin geliştirildiği makaleler de mevcuttur. Bunlar: Öğretim Elemanlarının Değişime Uyumu Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması (Ömür ve Nartgün, 2014); Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, 2011).

Sonuç olarak, değişim konusu, örgütsel değişim, değişim liderliği, öğretmenlerin değişim algıları, değişim ile ilgili düşünceler, değişim yönetimi, değişen roller, öğretmenlerin değişime direnme nedenleri, değişime açıklık, değişim kapasitesi gibi açılardan araştırılmıştır. İlaveten, değişim sürecinin okullara katkıları, değişime uyum ölçekleri, halk eğitim merkezi müdürlerinin değişim eğilimleri, okul yöneticilerinin değişim eğilimleri gibi pek çok boyutuyla araştırılmış ve tez ve makalelerle alanyazın zenginleştirilmiştir. Bu çalışmalardan halk eğitim merkezi müdürlerinin değişim eğilimleri, okul yöneticilerinin değişim eğilimleri gibi çalışmalar tez konusuyla benzerlik göstermektedir. Günümüze kadar öğretmenlerin değişim eğilimleri konusu farklı boyutlarla ele alınarak sınırlı sayıda tez veya makalede araştırılmıştır. Ancak, öğretmenlerin değişim eğilimlerini değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve statükoyu koruma boyutlarında irdeleyen hiçbir tez veya makaleye rastlanmamıştır. Bu yönüyle tezin, alanyazının zenginleşmesine katkı sağlayarak, odağa İngilizce öğretmenlerini alarak değişim eğilimlerine yeniden ilgi toplanmasına olanak vereceği düşünülmektedir. Değişimin her bir öğretmende kıvılcımlanıp

eğilimler oluşturması, böylece okullardaki değişimlere destek verilerek değişimlerin başarıya ulaşması beklenmektedir. Ancak değişim hususu ne sadece öğretmenle ne okulla ne de diğer sistemler ile ilgilidir. Sistemler arasındaki ilişki bile değişim konusunda söz sahibi olabilmektedir.

Hiçbir sistemde değişme kendiliğinden meydana gelmemektedir (Fullan, 1993). Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de çevrelerinde meydana gelen her türlü toplumsal, siyasal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir. Bu durum, eğitimin tüm alanlardan etkilenen, özellikle de toplumsal değişmelerle olan yakın ilişkisi sebebiyledir. Ayrıca, eğitim ve toplumsal değişme arasındaki dinamik ilişki sebebiyle, hem nedensellik görevi ile bir durumda farklılaşma oluşmakta, hem de onarıcı göreviyle toplum içindeki barışa devamlılık kazandırmaktadır (Bilhan,1986'dan Aktaran Sağ, 2003). Eğitim, toplumdaki her türlü değişmeden etkilenerek, eğitim örgütlerinde de birtakım değişmeler ve yenileşmeler meydana gelebilmektedir. Eğitim sisteminde, yenileşmeler ise yenilikçi üyelerle ve onu sağlayan okullarla olmaktadır (Sağ, 2003). Eğitim, kişilerin sosyal becerilerini en verimli düzeye çıkararak kişisel gelişimlerinin tamamlanmasında, tecrübeyle dolu, yanlışlardan temizlenmiş bir çevrede meydana gelen sosyal bir süreçtir (Tezcan, 1981'den aktaran Sağ, 2003). Dolayısıyla, eğitim başlı başına bir sorumluluk iken, eğitim örgütlerinde değişimin daima net ve belirgin olmayışı, hız açısından her dönem aynı süratte olmayışı (Tezcan, 1981) gibi sebeplerle eğitim örgütlerinde değişimin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Örgütsel değişimde, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de değişimlerin başarıya ulaştırılması amaçlanmaktadır. Değişen tüm koşullara rağmen örgütün “etkililiğine ve verimliliğine” (Güzel, 1996) ivme kazandırarak eğitim örgütlerinde değişim, kültürün bir parçası haline getirilmeye çalışılmaktadır.

2.3. EĞİTİM ÖRGÜTLERİ VE DEĞİŞİM

Eğitim, değişimi başlatan ve uygulayan bir özne görevindedir (Akkan, 2013). Eğitim örgütlerinde başlayan bir değişim, toplumdaki diğer sistemleri de etkileyerek, adeta bir domino etkisi oluşturacaktır. Çünkü, bir eğitim örgütü olan Millî Eğitim Bakanlığı, açık sistem özelliği göstermektedir. Açık Sistem Teorisinde Katz ve Kahn'a göre, sistemin bir parçasında meydana gelen değişme, diğer parçaları da etkileyecektir (Bursalıoğlu, 2003). Dolayısıyla, yönetici, öğretmen, öğrenci ve personel gibi okul

örgütünün tüm öğelerini ve eğitim sisteminin tüm alt sistemlerini birer alt sistem olarak kabul ettiğimizde, her birinin birbirini etkilemesi muhtemeldir. Tüm bu öğelerin aralarındaki bu karşılıklı ilişki, onları sistem haline getirmektedir. Dolayısıyla, sistemin bir parçasındaki değişim, diğer parçaları da doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Öyle ki, eğitim sisteminde, yükseköğretimde gerçekleştirilen değişim girişimleri, öğretmenlerin ve özellikle İngilizce öğretmenlerinin yetiştiriliş tarzını etkileyebilecektir. Göreve başlayan İngilizce öğretmenleri, bu değişimi, bulunduğu eğitim-öğretim hizmetlerinde ilkökul, ortaokul ve liselerde doğrudan veya dolaylı olarak yetiştirdiği öğrencilere yansıtabilecektir. Çünkü, öğretmen uygulamalarının öğrencilerin her açıdan performanslarını etkilediği bilinmektedir (World Bank, 2013). Öğretmenlerin değişim çabalarının bir nevi ürünü olan öğrenciler, sisteme tekrar öğretmen olarak girdiğinde bu değişim, okul örgütünün bir kültürü haline gelebilecektir.

Eğitimsel değişimde büyük resmi oluşturmak ve anlamak önemlidir, çünkü bu süreç ne de olsa sosyopolitik bir süreçtir (Fullan, 2001). Dolayısıyla, bu resimde değişim her yönüyle ele alındığında, günümüze dek eğitimdeki paradigma değişimlerinden inkılaplara kadar olan sayısız değişimin yaşandığına şahit olunmaktadır. Açık bir sistem olan eğitim sistemimizde (Yıldız, 2012), değişimi etkileyen etkenlere bakıldığında, kişisel davranışlarda değişme, “bilgi patlaması”, “ürünlerin hızla eskimesi, işgücünün doğasının değişmesi, iş yaşamının kalitesindeki değişimler” olduğu görülmektedir (Özdemir, 2000).

Türkiye’de ise, 1980’li yıllardan bu yana, çağdaş hayata uyum sağlarken, eğitimin kalitesini yükseltmek için, tekrar yapılanmak, eğitimde reform, tekrar düzenlemeler yapmak, geliştirmek gibi değişime dair girişimlere başlandığı görülmektedir (Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010). Bu başlıklar altında değişim girişimlerinin, 2 yıllık eğitim enstitülerinin 4 yıllık hale getirilmesi, dersten geçme ve kredili sistemin gelmesi, LİMME denen lise mezunlarının meslek edindirildiği bir proje, temel eğitimin 8 yıl olması, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) adıyla eğitim fakültelerinde tekrar düzenleme, İlköğretim, orta öğretim sistemlerinde geliştirmeler, yükseköğretim kurumlarına girişte sınav sistemlerinin değişip yeni sınav sistemlerinin gelmesi, Taşradan Merkeze kadar tüm örgütlerde kimi birimleri eklenişi ve kimilerininse eksiltilmesi, MEB’in teşkilatıyla, görevleriyle ilgili kanunda meydana gelen birtakım değişiklikler, okulların öğretim programlarında bazı değişiklikler

yapılması; Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili çalışmalar; okullara bilgisayarların tanıtılması, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavları ile öğretmenlerin “uzman öğretmen, başöğretmen” gibi unvanlar alabilmesi, Toplam Kalite Yöntemi’nin eğitim ile bütünleştirilmesi (Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010) (Kaptan, 2001, 298; Toklucu, 2001, 70; Toptan, 2001: 388; Türk, 1998; Bülbül, 1999: 253; Hesapçıoğlu, 2003: 155’den Aktaran Helvacı ve Kıcıroğlu 2010), (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2015), e –okul sistemi, 4+4+4 eğitim modelinin gerektirdiği şekilde ilkokulun, ortaokulun ve lisenin 4’er yıl olması ile 12 yıl süren zorunlu eğitime geçiş, okula başlama yaşının 7 yaştan 66 aylığa düşürülmesi gibi değişim girişimleri gözlenmektedir.

Küreselleşme, yaşam boyu öğrenme talebi, teknolojinin hızla gelişmesi, bilgi toplumu haline gelme gibi pek çok etken öğretmen yetiştiren kurumları programlarını ihtiyaca uygun ve işlevsel kılabilmek için öğretmen yetiştirme programlarında bazı değişikliklere gitmektedir. Ancak dünyadaki o denli hızlı bir değişim gerçekleşmektedir ki, toplumsal değişmeyi eğitim sistemindeki değişimler takip edememektedir. Tam bu noktada, eğitim sistemimizdeki değişimlerin, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlardaki değişimlerin toplumsal değişimi izleyebilmesi için öğretmen yetiştiren kurumlarımız yeniden yapılandırılmıştır (Karaca, 2008). Ayrıca, değişimin sadece yapısal değişiklikler olmadığı, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren değişen eğitim felsefesi, eğitim paradigmasında da değişimin meydana geldiği görülmektedir. Öncelikle Atatürk’ün eğitim anlayışına bakıldığında, Türk eğitim felsefesinde bilim, akıl ve fennin temel alınıp, eğitimin bu temeller üzerine inşa edildiği görülmektedir (Kara, t.y.).

Ayrıca, geçmişten günümüze gelen tüm yapısal değişimlerin ve paradigma değişimlerinin yanı sıra, öğretmenlik mesleğini icra etme anlayışlarında da değişimlere rastlanmıştır. Önceden, öğretmenliği sadece bilgi aktarımı olarak gören öğretmenler, bilgiyi, eksiksiz, değişmemiş haliyle, öğrenciye teslim etme anlayışına sahipti (Yerrick, Parke ve Nugent, 1997). Sonrasında yaşanan değişimlere bakıldığında, Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesinin toplumu tekrar düzenleyip, güçlendirmesiyle, hayat boyu öğrenme anlayışına bir değişim öznesi rolü yüklemektedir (Arslan, 2015). Ayrıca, Erdoğan’a (2002) göre, Yeniden Kurmacılık ekolünde, politik ekseninde yeni değerlerin, iktisadi ve endüstriyel yeni düzenler için, eğitimin “değiştirici” bir araç olarak düşünüldüğü, Pragmatistlere göre, “Gerçeğin

esasının değişme’’ olduğu, İlerlemecilik anlayışında eğitimin sürekli olarak gelişim gösterdiği, Toplam Kalite ekolünde ise, değişimin gerekli olup, örgütlerin yapı ve amaçları doğrultusunda, değişen gereksinimleri karşılayacak şekilde devamlı olarak değişim geçirmesi gerektiği belirtilmektedir. Günümüze kadar paradigmalarda ortak eksenlerinde hep değişim vurgusuna rastlanmaktadır. Ayrıca, değişim vurgusu, hayat boyu öğrenmeyi de çağrıştırmaktadır. Hayat boyu öğrenmeyi öğretmenlik yaşamının bir parçası haline getiren öğretmenler, geçmişte sadece bildiklerini aktaran, öğretimi denetleyen rol ve sorumluluklarına sahipken, günümüzde öğrenmede öğrenciye rehberlik eden, öğrenme yollarını gösteren gibi yeni rol ve sorumluluklara dönüşerek eğitim sistemimizde yeni bir anlayış, yeni bir soluk getirilmiştir (Karaca, 2008).

Öğretmenlerin gerek Yapılandırmacılık gerekse diğer eksenlerde eğitimdeki değişmeleri algılama biçimleri önem taşımaktadır (Akpınar ve Aydın, 2007). Yapılandırmacı eğitimcilere göre, öğretmenler, eğer öğrencilerin kavramları algılamalarını arttırmak ve onlara eleştirel bir bakış açısı kazandırmak istiyorlarsa, öğretmenlerde değişim, öğretmenlerin inanç ve deneyimlerinde, uygulamalarında derinlemesine incelemeyi destekleyen öğrenme fırsatları da sağlanmalıdır (Tatto, 1998). Bu öğrenme fırsatları sayesinde ise, öğrenme-öğretme sürecinin yeni anlayışlarını geliştirmede öğretmene özgürlük (Tatto, 1998), öğrencilere ise bilgiyi yeniden özgürce şekillendirme fırsatı sağlanmaktadır. Yapılandırmacılık Yaklaşımının bilgiyi öğrenenin yapılandığı, çoğulculuk, özgünlük gibi anlayışlara dayanan, ezberci, itaat ve uyumu ön plana alan geleneksel eğitim anlayışının tersi olduğu bilinmektedir. Ayrıca bu anlayış ile birlikte öğretmenin geçmişteki “öğreten” konumundan bugün “ortak öğrenen” konumuna (Yanpar Yelken, Çelikkaleli ve Çapri, 2007), “ortamı düzenleyen, rehberlik edene” doğru rollerinin değişip şekillendiği görülmektedir. Bugün, geçmişin tersine, öğrencilerin bilgiyi yorumlamasıyla ilgilenen öğretmenler, öğrencilerin yeni edinilen bilgiyi kullanmak için bilgiyi nasıl değiştirip dönüştürdüklerini görme ile ilgilenmektedirler (Yerrick, Parke ve Nugent, 1997).

Eğitim sistemimizdeki değişimlerin başarılı olabilmesi için, öğretmenlerin yeni rollerini benimsemesi, etkili bir şekilde yerine getirip içselleştirmesine bağlıdır. Öğretmenlerin bu yeni rollerinin ise öğrenciye bakış açısı kazandırmak ve öğretim stratejileri ile ilgili olduğu görülmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007). Öğretmenlerin değişen rolleri ve stratejileriyle birlikte yetiştirilecek öğrencilerin yeterlilik ve beceri gibi birtakım özelliklerinde de değişimler meydana gelmektedir. Ayrıca, “21.yüzyıl

becerileri” olarak nitelenen ve müfredatlarla öğrencilere kazandırılmaya çalışılan yeterliliklerin ve becerilerin “anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade” olduğuna dikkat çekilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

Eğitimde değişimin statik bir süreç olmadığı gibi, eğitim reformuna katılanların, eğitim reformunun sürekli hareketini sürdürmede kullanılan stratejileri devamlı olarak gözden geçirip, yeniledikleri görülmektedir (Goddard ve Bohac-Clarke, 2007). Dolayısıyla, öğretmenlerin de bu, dinamik değişim sürecinin farkında olarak, değişim sürecinin dinamikliğine dikkat çekip, farkındalığı arttırarak, değişim hareketlerinin sürdürülmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Çünkü, başarılı değişimlerde, değişim üzerine farkındalık geliştirerek, değişime dair olumlu tutumlar sergileyip, değişimde yeni uygulamaların benimsenmesinde, edinilmesinde, kayda değer etkide bulunan en önemli rol sahipleri öğretmenlerdir (Wedell, 2009). Öğretmenler, değişimlere, öğrencilerin değişen eğitim gereksinimlerine uyum gösterip, değişen gereksinimlere cevap verebilmektedir (MEB, 2017b).

Son olarak, eğitim-öğretimin tüm kademelerindeki değişimlerin, geçmişten günümüze değişen eğitim paradigmalarının, Cumhuriyet dönemi öncesi ve sonrası tüm inkılap, devrim ve eğitim reformlarının, eğitimin geçmişten günümüze geçirdiği tüm dünyada geçirdiği evrim, değişim ve son olarak ülkemize yansımaları, değişimi bugünkü haline dönüştürmüştür. Türkiye de değişimlere kayıtsız kalmayarak, eğitimde çağ atlayacak gelişmelere tanık olmuştur. Gerçek şu ki, 10. Kalkınma Planı’nda 2.1.1. Eğitim, c. Politikalar, 155.madde ile ifade edildiği üzere “Kalabalık ve birleştirilmiş sınıf ile ikili eğitim” uygulamalarının azaltılması politikası gereğince, Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz’ın Anadolu Ajansı (AA) Editör Masası’nda ortaöğretime geçişin yeni sistemini anlatırken sınıf mevcudunun “36’dan 24’e” düşürülmesi ile kaliteli eğitim sağlanacağını ifade etmiştir (10. Kalkınma Planı; MEB, 2017a). Diğer bir deyişle, kalkınma planları, OECD raporları, BM programları, akademik diğer tüm çalışmalar gibi sıklıkla yazıp çizilen, ama hayata geçirilemeyen hedeflerin, politikaların uygulamaya konuluyor olduğu vurgulanmıştır. Reform, en son politikayı sadece uygulamaya koymak olmadığından (Fullan, 2001), eğitim sistemimizde hem reformlar gerçekleştirilmiş hem de kalkınmamızda önemli etkileri de görülmüştür. Ayrıca, Başbakan Binali Yıldırım ve Milli Eğitim Bakanı İsmet

Yılmaz, Keçiören’de 35 eğitim tesisinin temelini atıldığı törende Bakan Yılmaz’ın ifade ettiği üzere, 10. Kalkınma Planı’nda 31.sayfada, 2.1.1. Eğitim, a. Durum Analizinde 137.maddede belirtilen eğitimde fırsat eşitliği, okullaşma oranlarında artış, “eğitime katılma süresinde”, 10. Kalkınma Planı 155.maddede “kalabalık” sınıf uygulamalarının azaltılması ifadesinde belirtildiği üzere, “derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılmasında”, 137.maddede ‘müfredatın yenilenmesi’ ifadesi gereği müfredatın güncellenmesinde, Kalkınma Planı c. Politikalar, 145.madde “bilgi ve iletişim teknolojilerine entegre olmuş bir müfredatın bulunduğu” ifadesi gereği “eğitimde teknoloji kullanımının” artışında epey bir yol kat edildiğini ifade etmiştir. Yine aynı kalkınma planında belirtildiği üzere, eğitimde fırsat eşitliğini arttırmak ve hizmet sunumunu iyileştirmek adına, “ücretsiz ders kitabı temini, şartlı eğitim yardımları, taşınmalı eğitim”, öğretmen istihdamı ve hizmet içi eğitimlerinde artış, eğitimde kamu kaynağının artırılması, FATİH Projesi, “12 yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemi”, yenilenen müfredat, eğitimde iyileşen insani ve fiziksel alt yapı, özellikle kızların artan okullaşma oranı, eğitimde tüm kademelerde artan okullaşma oranları, ülkemizin kat ettiği yolun ne denli olduğunu, geçirdiği değişim ve dönüşümlerin boyutlarını gözler önüne sermektedir (10. Kalkınma Planı).

Toplumsal anlamda, anlamlı bir değişim hareketi meydana getirmek, aslında başarılması her daim zor bir husustur (Fullan, 2016). Toplumdaki değişimler, sistemlerin birbirini etkilemesi ile, eğitim sisteminin her alanla ilişkili olması sebebiyle eğitimde de değişimler yerini almaktadır. Eğitim sistemimizin belkemiği öğelerinden biri olan öğretmenler (MEB, 2017b, World Bank, 2011) eğitimde değişim uygulamalarını başarıyla gerçekleştirerek, yetiştirdikleri bireylerle toplumda değişimin yerleşmesine olanak sağlamaktadırlar. Ancak söz konusu eğitimsel değişimlerin, her zaman belli değerler, amaçlar ve hizmet ettiği sonuçlarla bağlantılı olarak görülmesi gerekmektedir (Fullan, 2001). Bu yönüyle, değişimlerin karmaşık bir süreç olduğundan söz edilebilir. Değişim sadece tek seferlik bir durum değildir. Dolayısıyla, değişim duraklama noktasının olmadığı, az ya da çok birtakım değişimlerin devamlılığında meydana gelen sadece bir süreç dahilinde, süreklilik durumunda oluşur (Bhattarai, 2017). Değişim denen bu sancılı süreçte ise, öğretmenlerin niteliklerinin, yeterlik durumlarının öğrenci öğrenmesinde, eğitimde başarıda önemli bir yeri olduğuna değinilmektedir (TED, 2009). Çünkü, belli nitelik ve yeterlik seviyelerine sahip öğretmenlerin, toplumu daha ileriye taşıyacağı görüşü

yaygındır. Ayrıca, bu özelliklere sahip, kalitesi üst düzeyde olan öğretmenlerin, gelişmiş öğrenci öğrenmesinde en mühim öge olduğu görülmektedir (World Bank, 2011). Denebilir ki, öğretmen yeterlikleri gelecekteki eğitimin başarısını etkileyip yönlendireceği için, bu yeterlikleri saptayıp daha çok geliştirmek büyük önem taşır (TED, 2009).

MEB, temel referans metni niteliğindeki Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ni (MEB, 2017b) yayımlayarak, mesleki gelişimlerini tamamlayan, kendilerini devamlı geliştiren, öğretmenliğe dair olumlu bir bakış açısına, güven ve azme sahip olan nitelikli öğretmenlere ulaşmayı hedeflemektedir. Öğretmen yeterlikleri hususunda ise, öğretmenlerin mesleklerini başarıyla icra etmeleri için edinmeleri gereken bilgi, beceri, tutumlar şeklinde tanımına yer verilmektedir. (MEB, 2017b). Ayrıca, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri C-Yeterlik Alanı: Tutum ve Değerler C.4.3. "Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur." Performans göstergesi ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde değişime açık olmaları gerektiğine, değişen koşulların gerektirdiği ölçüde ise kendilerini geliştirip yenilemeleri gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Dahası, aynı belgenin C.4.7." Türkiye ve dünya gündemini takip eder." Performans göstergesi ile Türkiye'de ve dünyadaki değişim girişimlerini yakından izleyip, değişim çabalarını doğru okumasına vurgu yapılmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin değişime her daim hazır, değişime uyumlu ve değişime eğilimli olmaları gerekmektedir.

Ayrıca, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017b) kılavuzu ile öğretmenlerin belirtilen yeterlikler çerçevesinde kendilerini öz değerlendirme ile değerlendirmeleri, böylece güçlü yanlarını ortaya koyup zayıf yanlarını, eksik kaldıkları noktaları ortaya çıkaran performans değerlendirmeleri ile Bakanlığın düzenlediği hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmaları, mesleki gelişimlerine katkı sağlamaları beklenmektedir. MEB (2006) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne göre, A5.Kişisel Gelişimi Sağlama alt yeterliğinde A5.9. "Yeni fikirlere ve değişime uyum sağlar. "Performans göstergesi öğretmenlerin değişime uyumlu olmaları gerektiğine, değişimi kabullenmeleri, benimsemeleri, değişimi desteklemeleri, statükoyu koruma eğiliminde olmayıp, değişimin yararına inanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, A5.13. "Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler." Performans göstergesi ile öğretmenlerin ulusal ve uluslararası değişimleri takip ederek değişimleri desteklemesine, değişimin yararına inanmasına vurgu yapılmaktadır.

Dahası, MEB (2006) A6. Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama alt yeterliğine göre A6.3. Mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmetiçi eğitim, toplantı ve seminerlere katılır.” Performans göstergesi ve A6.7. “Mesleki gelişim planı hazırlar ve kendini bu doğrultuda geliştirmek için sürekli çaba harcar.” Performans göstergesi ile öğretmenlerin ulusal ve uluslararası değişimleri izleyip mesleki gelişimlerinde zayıf yönlerini geliştirmeleri, meydana gelen değişimler doğrultusunda kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu yönüyle, yabancı dili veya dilleri sayesinde dünyadaki değişimleri takip edebilme yeterliliği ile İngilizce Öğretmenlerine değişimin takipçisi olma gibi sorumluluklar yüklenmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin değişim hususunda yeterlik algılarının değişimin başarılı uygulamalarında etkili olduğu görülmektedir (Uslu ve Çakar Özkan, 2018). Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin sorumluluklarının yalnızca değişimleri izlemek değil, aynı zamanda değişim konusunda da kendilerini yeterli hissetmeleri, mesleki yeterliklerini tamamlamaları, diğerlerini de güdülemeleri beklenmektedir. Mesleki yeterliklerini tamamlamaları için ise, öğretmenlerin genellikle tutum, inanç ve bakış açılarında değişimi başlatmak için tasarlanan (Guskey, 2002) profesyonel gelişim aktivitelerine katılmaları gerekmektedir. Böylece, Kurt’a (2012) göre, kendilerini yüksek düzeyde yeterli gören öğretmenler bir engel karşısında yılmadan, o engeli aşmaya çalışmakta, sonuç olumlu ya da olumsuz da olsa kararlı duruş sergilemektedirler. Böylelikle, İngilizce öğretmenleri esnek davranarak değişimi her daim desteklemektedir. Diğer bir deyişle, değişimin olumsuz sonuçları bile olsa, değişimi göğüsleyebilmektedir. Aynı zamanda, İngilizce öğretmenlerinin değişimin sonuçlarına, değişim sürecine, kısacası değişime ilişkin tutum ve inançlarında da birtakım değişimler meydana gelebilmektedir. Öğretmenlerin tutum ve inançlarında değişim, öğretmenlerin sınıftaki davranış ve uygulamalarında belli değişimlere sebep olarak, böylece öğrenci öğrenmesini de artırarak belli değişimlere yol açmaktadır (Guskey, 2002). İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin düzeyini saptamak, değişim girişimlerini başarıya ulaştırabilmektedir (Uslu ve Çakar Özkan, 2018). Çünkü, değişimin düğüm noktası, bireylerin değişim ile nasıl ilgilendiği ile ilgilidir (Fullan, 2016). Denebilir ki, İngilizce öğretmenlerinin değişime eğilimli olması, değişim girişimlerini başarılı kılmaktadır.

2.4. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ

Öğretmenlerde değişime sebep olmayacaksa, eğitimde reforma yönelik her türlü çaba yararsız olacaktır (Gatt, 2009). Eğitimde yenilikleri, değişimleri başarıya ulaştırma görevi büyük ölçüde öğretmene düşmektedir (Polatcan ve Akyürek, 2017, İnandı, Yeşil, Karatepe ve Uzun, 2015). Öğrenme-öğretme sürecindeki değişim en çok, öğretmenin yaşadığı değişim ile ilgilidir (Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017). Bu noktada, değişimin, yeniliğin başarılı uygulamalarını gerçekleştirmede İngilizce öğretmenleri dikkati çekmektedir. Çünkü, değişimin en önemli uygulayıcıları İngilizce öğretmenleridir. Okulda meydana gelecek her türlü yenileşmede son derece önemli aktörlerden biri de öğretmenlerdir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin benimsemediği, onaylamadığı bir değişimin hayat bulması, değişimin başarıya ulaşması mümkün olmayacaktır.

Dolayısıyla, değişimin başarılması için, İngilizce öğretmenlerinin değişimin gereğini kavrayarak özümsemesi, içselleştirmesi gerekmektedir (Yıldız, 2012). Çünkü, değişimi tam anlamıyla algılayamayan, değişim sürecindeki yerini ve görevini gereğince yerine getiremeyen söz konusu öğretmenler, toplumda değişim girişimlerini başarıyla, rahatlıkla gerçekleştiremeyebilirler (Şanal, 1999). Ne yazık ki, pek çok girişimin söz konusu öğretmenlerin inanç, tutum ve uygulamalarında değişikliğe sebep olmadığı görülmektedir (Gatt, 2009).

Öğretmenlerin bilgilerini, inançlarını değiştirmeden sınıftaki uygulamaları da değiştirmeleri pek mümkün olmamaktadır (Uslu ve Çakar Özkan, 2018). Öğretmenlerin inançlarının öğretmenliklerini nasıl etkilediğini anlama girişimi ve ifadeleri, öğretmenlerin gelişiminde, rol kavramlarını anlamalarında, öğretmenlik uygulamalarında değişimin oluşmasında kritik bir önem taşımaktadır (Tatto, 1998). Denebilir ki, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine olan, öğrencilere olan kısacası eğitime dair her ögeye olan inançları ve hatta duyguları öğretme, öğrenci yetiştirme tarzlarını etkileyerek, eğitimde hem olumlu hem de olumsuz değişimler meydana getirebilmektedir. Bu konuda alanyazında çok az çalışma yapılmış olsa da, yapılan araştırmada öğretmenlerin duygularının, hem kendi algılarını, motivasyonlarını, davranışlarını, hem de öğrencilerinkini etkilediği ortaya çıkmıştır (Sutton ve Wheatley, 2003). Dolayısıyla, öğretmenlerin değişime olan inançları, duyguları, motivasyonları, düşünceleri olumlu yönde ise öğrencilerde de değişime dair olumlu inanç, duygu, tutum, düşünceler vs. uyandıracaktır. Hatta, yapılan araştırmada da daha

olumlu duygular yaşıyan öğretmenlerin, daha çok öğretim fikir ve stratejileri üretebildikleri sonuçlarına ulaşmışlardır (Sutton ve Wheatley, 2003). Bu durumlara örnek olarak, problemlere daha fazla ve farklı çözümler bulmak, aynı müfredatın aynı konularına farklı öğretim şekilleri, yöntemleri, materyalleri vs. bulmak, üretmek ve kullanmaktan bahsedilmektedir. Ayrıca, başka örnekler vermek gerekirse, objektif bir şekilde olayları değerlendirebilmek, problemlili öğrencilere farklı çözümlerle yaklaşmak gibi beceriler sunulabilmektedir. Tüm bu becerilerin edinilmesi de başlı başına bir değişim iken, bu değişimlerin toplamı da öğretmenlerin uygulamalarını, parçası olduğu değişim hareketlerini de başarıya ulaştıracaktır.

Ayrıca, Gatt'ın (2009) yaptığı çalışmada, öğretmenleri yetkilendirerek algılarını, tutumlarını ve sınıf içi uygulamalarını daha iyisiyle değiştirecek, okul içinde uygulanabilecek profesyonel bir gelişim programının etkililiği araştırılmıştır. Üç yıl gibi uzun soluklu bu programda, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgedeki okulda öğretmenlerden derslerde dramayı kullanmaları istenmiştir (Gatt, 2009). Üç yılın sonunda öğretmenler dramaya dair hem bilgi ve güvenlerini arttırmış hem de proje bitmesine rağmen, derslerinde drama tekniklerini kullanmaya devam etmişlerdir. Dolayısıyla, sosyoekonomik açıdan şanssızlıklara rağmen, öğretmenlerde olumlu yönde bir değişim meydana getirilebilmiştir. Olumlu değişim hareketleri, ulaşılmış amaçlar, başarıyla sonuçlanan eğitim öğretim dönemleri hem öğretmenlerde hem öğrencilerde ve sonra da tüm topluma yayılarak, olumlu duygular uyandırmaktadır. Böylesi olumlu duygular da başka değişim girişimlerine gerekli azmi sağlayıp öncülük ederek, olumlu bir değişim döngüsü oluşabilmektedir. Böylelikle, olumlu atmosfere sahip değişim girişimlerinin sürdürülebilir olması akla gelmekte ve arzu edilmektedir.

Eğitimde, değişimleri ve gelişmeleri istenilen düzeye çekmek ve sürdürülebilir değişimler gerçekleştirilmede, 21. Yüzyılın bilgi toplumu olabilmede, “yaratıcı, problem çözen, eleştirel düşünen, sorgulayıcı, geliştirici” bireylerin yetiştirilmesinin son derece önemli olduğu bilinmektedir (Yüksel, 2012). Bu bireylerin yetişmesinde en büyük özveriyi gösteren, gösterecek olan ve her düzeyde değişimlerin sıkı takipçisi, adeta değişim ajanı İngilizce öğretmenleridir. Eğitimde anlamlı değişim, öğretmenlerin bildikleri ve inandıklarında temel bir değişimi gerektirir (Tatto, 1998). Bu da öğretmenlerin eski bildiklerini bir kenara bırakıp, çağın gerektirdiği şekilde yaratıcı, yenilikçi, problem çözebilen bireyler olma yönünde değişim geçirerek öğrencileri de bu yönde yetiştirmesi ama her şeyden önce değişime de hazır olması

anlamına gelmektedir. Ancak, Helvacı ve Kıcıroğlu'nun (2010) araştırmasında, T¼rkiye'de ¼đretmenlerin değişime hazır bulunuluğunun orta d¼zeyde olduğu, sebep olarak ise, ¼đretmenlerin ne m¼fettiřlerce ne de okul m¼d¼rlерince değişime teşvik edilmediği g¼sterilmektedir. Dahası, aynı araştırmada, ¼d¼l-ceza y¼ntemlerinin değişime y¼nelik olmayışı, ¼rnek olarak m¼fettiřlerin değişim yanlısı ¼đretmenleri ¼d¼llendirmediđi gibi nedenler de sıralanmaktadır.

Ayrıca, değişimi başarıya g¼t¼rmede, değişim s¼recine katılım, eğitimde değişim ve yenileşmelerin yerleşmesinde b¼y¼k ¼neme sahiptir. Bir değişim gerçekleştirileceği zaman, değişim alanlarının danışman, b¼l¼m y¼neticileri, ¼đretmen ve diğer çalışanların g¼r¼řlerine g¼re belirlenip, değişimin nasıl gerçekleştirileceği y¼n¼nde katılım yoluyla ¼nerilerde bulunup, eğitimde yenileşmeleri desteklemesi beklenmektedir (olakoğlu, 2005). ¼nk¼, ¼đretmenler, değişim s¼recine katıldıklarında, değişim s¼reci daha iyi y¼netilebilmekte, ¼đretmenler değişim ile daha iyi başa çıkabilmektedirler (Wedell, 2009).

¼đretmenlerin Eğitim S¼recinde Yaşanan Değişimlerdeki Rollerini ve Bu Değişimlere Uyumlarına İlişkin G¼r¼řleri (Balyer ve Kural, 2018) makalesinde resmi ortaokullarda g¼rev yapan ¼đretmenlerin değişime dair karar s¼recinde daha az katılımında bulunurken, ¼zel ortaokullarda g¼rev yapan ¼đretmenlerin değişimdeki kararlara daha çok katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aynı araştırmanın sonuçlarında değişim s¼recinde kararların sıklıkla değişmesi, ¼đretmenlerin fikirlerine danışılmaması, eğitim politikalarında sıklıkla değişimler yaşanması yer almaktadır. Ancak, eğitim sistemimizde, değişim s¼recinin gerçekleştirilme s¼reci kurumsallaşmadığı gibi, tepeden inme bir yaklaşım sergilendiği, y¼neticilerin ve ¼đretmenlerin değişime ilişkin fikirlerin dikkate alınmadığı (Canlı, Demirtaş ve ¼zer, 2015) belirtilmektedir. Herhangi bir ¼n çalışma yapılmadan, değişim ihtiyacı ile ilgili ¼đretmenlere sorulmadan değişim girişimlerinde bulunulduğu g¼r¼lmektedir. Okul denen eğitim ¼rg¼t¼nde, değişime dair uygulamaların başarıya ulaşmasında, başrol ¼đretmenlerin olup, onların değişim uygulamalarını benimsemesi, kabullenmesi, değişime uyumu ve açıklığı ile m¼mk¼n olmaktadır (Demir, 2017).

Eğitim ¼rg¼tlerinde okuldaki değişimin bireylere tesir etmesi sebebiyle, okul, değişimi çok dikkatli ve çok planlı bir şekilde gerçekleştirmelidir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bunu destekleyen başka bir çalışmada da ifade edildiği üzere, okul ¼rg¼t¼n¼n en ¼nemli bileşenleri olan ¼đretmenler açısından, okul, değişim s¼recinde çok dikkatli

ve planlı olması gereken bir eğitim kurumudur (Akkan, 2013). Dolayısıyla, bu durum, değişimin getirdiği belirsizlikle birlikte, öğretmenlerde kaygı, stres, direnme gibi durumlara da sebep olabilmektedir. Halbuki, değişim, örgüt ve çalışanlarının gereksinimleri uyumlu olduğu sürece, değişimin yol açtığı zorluklar örgütün gücüne dönüşebilmektedir (Çolakoğlu, 2005). Sonuç olarak, bir eğitim örgütü olarak okulun tüm çalışanlarının özellikle de değişimin uygulayıcısı ve “eğitim sisteminin işleticisi” (Akpınar ve Aydın, 2007), “eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi, uygulayıcısı” (MEB, 2017b) olan İngilizce öğretmenlerinin değişime ilişkin tutum, davranış, düşüncelerinin, kısacası eğilimlerinin dikkate alınarak, değişim girişimlerinin yönetilmesi gerekmektedir.

2.4.1. Değişimde Girişimcilik

Eğitim örgütlerinde herhangi bir değişim, onun alt sistemlerini oluşturan örgütlerde de değişim demektir. Eğitim sistemimizi meydana getiren tüm örgütlerin değişime uyum sağlaması beklenmektedir. Çünkü örgütler değişime uyumlu olmadığı vakit, varlığını idame ettirememeye tehlikesi ile karşı karşıya kalabilmektedir (Çetin Çağrı ve Savaş, 2016). Eğitim sistemimizin kilit örgütlerinden biri olan okul örgütünde gerek bir bütün olarak gerekse müdürü, öğretmeni, çalışanı, hizmetlisi ve benzeri tüm öğeleriyle değişimin kucaklanması, değişimin yerleşmesine sebep olacaktır. Okul örgütleri, toplumda değişimin öncüsü, takipçisi olduğundan (Beycioğlu ve Aslan, 2010), okul çevresinin de değişime istekli olması, değişim için okula direktmesi gerekmektedir (Demir, 2017).

Ayrıca, sadece okul çevresinin değil, bir toplumun da özellikle İngilizce öğretmenlerine, okulda değişim yönetimi konusunda destek olması önem taşımaktadır. Okullarda değişimin başarıya ulaşmasında, çevrenin de desteğiyle, İngilizce öğretmenlerinin değişimin yararına inanması gerekmektedir. Yapılan araştırmaya göre, değişimin tam olarak nedenlerini, amaçlarını anlamadıklarında bile öğretmenlerin değişimi sınıflarında uygulamak için elinden gelenin en iyisini yaptıkları görülmüştür (Wedell, 2009). Bu durum, öğretmenlerin değişime istekli, değişimde girişimci olmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca söz konusu İngilizce öğretmenlerinin sadece değişimde girişimci olmaları değil, aynı zamanda değişimde “ajan” rolü göstermesi büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler, “sınıf içinde değişim ajanıdır”(Bourn, 2015). Sınıfta, okulda ve toplumda olan biten her şey, öğretmen ve öğrenci için değişim sürecinin bir parçasıdır (Bourn, 2015). Çünkü, toplumun geçirdiği siyasi, ekonomik, sosyal her türlü gelişim, değişim ve dönüşüm, İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin bunu sınıfa taşıması ile sadece toplumsal olaylar değil, bireyler de değişim sürecine girmiş olmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin üzerinde yaşadığı dünyaya kayıtsız, duyarsız veya uzak kalamayacağı aşıkardır. Diğer tüm öğretmenler gibi, toplumdaki rollerinden ve görevlerinden dolayı, sadece sınıftaki öğrencileri değil, sınıfın da ötesini etkileyebilme gücüne sahiptir (Bourn, 2015). Ayrıca bir araştırmada, öğretmenlerin değişimi başlatıp devam ettirme gibi stratejiler izlemesi gerektiği, değişim stratejilerinin nesnesi olmaktansa aktif ajanları olup, öğretmenlerin değişim ajanlığı rolünü benimsemeleri gerektiği ifade edilmektedir (Frost, 2000).

Bir öğretmen için değişim ajanı olmak, dünyaya dair belli bir bakış açısına sahip olup, toplumsal adalete bağlı kalmaktan çok daha fazlasıdır (Bourn, 2015). Diğer bir deyişle, İngilizce öğretmenin değişim ajanlığı, her seviyedeki öğrenmelerde, her eğitim seviyesinden kimselerin eğitiminde rol alıp, bireylerin bakış açılarını etkileyebilme fırsat ve becerisine sahip olmasıdır. Dahası, sınıf içinde İngilizce öğretmeni bir değişim ajanı olarak, öğrencilere, bir durum, bir olay, insanlar veya yerler hakkında pek çok bakış açısı sunmakta, öğrencilere düşündüklerini sorgulatmakta, sonuç olarak da onlara özgün bir bakış açısı kazandırmaktadır. İngilizce öğretmenin okuldaki değişim ajanlığı rolünde ise, öğretmen, okuldaki kültürü, liderliği, okul prensiplerini destekleyerek, onaylayarak ve teşvik ederek okuldaki değişimin devamlılığını sağlamaktadır. Ancak, 1980lere kadar bu durum böyle değildir. 1980lere kadar politika yapıcıların öğretmenleri kontrol altında tutma, kendi istekleri doğrultusunda eğitime, şekillendirme istekleri (Bourn, 2015) yüzünden, öğretmenler, değişim konusunda teşvik edilmemiş, kendilerini yenileme, geliştirme imkânı da bulamamışlardır. Halbuki, bir İngilizce öğretmenin değişim ajanı olabilmesinde ona çizilen sınırların kaldırılması gerekmektedir. Çünkü bir İngilizce öğretmeni engellere takılmadan hayal edebildiği ölçüde, öğrencilerine de değişim hususunda, kendilerini geliştirmeleri ve yenilemeleri boyutunda hayal ettirebilmektedir, öğrencilerine geleceklerini planlatabilmektedir.

Ayrıca, değişim ajanlarının, vizyon modeli ve farklı değişim çabaları ve inisiyatiflerini bağlayan kültür haritaları oluşturarak süreci kolaylaştırabildiği

görülmektedir (Kerber ve Buono, 2005). Bu yönüyle, İngilizce öğretmenlerinin değişim vizyonunu çizerek, buldukları kültürün özelliklerini göz önüne alarak, süreci kültüre göre uyarlayarak, başarılı değişim girişimlerinin yürütülmesinde önemli rol aldıkları görülmektedir.

Değişim ajanlığı, sadece İngilizce öğretmenlerinin ajanlığı değildir. Eğer öğrenmenin bir takım veri ve gerçeklerin öğrenilmesi, bazı becerilerin edinilmesinden ve duygu ve deneyimlerin bir araya geldiği bir süreçten daha fazlası olduğu göz önüne alınabilirse, öğrenmenin kendisi başlı başına bir değişim ajanı haline gelmektedir (Bourn, 2015). Toplumun başlı başına bir ajana dönüşmesi için ise, toplumun her kesimiyle, her bireyiyle öğrenmesi, kendini yenilemesi, geliştirmesi, en önemlisi de bugüne kadar getirdiği paradigmayı değiştirmesi gerekmektedir. Ancak, toplum bunu kendi kendine başaramayacağı gibi, Stanford Üniversitesi'nden Profesör Arnetta Ball'ın (2013) deyimiyse, 'değişimin nesnesinden çok öznesi görevi gören öğretmenlere'(Bourn, 2015) büyük görev düşmektedir. Çünkü, özne konumundaki kimselerin ajanlığı az olduğunda ve güç sistemli olduğunda, değişimin hızlı ve istikrarlı olması beklenmektedir (Gray, Stensaker ve Jansen, 2012). Bunun yanı sıra, öğretmenlik, yalnızca bir meslek veya uzmanlık alanından çok daha fazlası olup, Fullan'a (1993) göre, etik bir amaca sahip, değişim ajanlığı becerileri de içeren bir meslektir (Bourn, 2015).

Aynı zamanda, diğer tüm öğretmenler gibi İngilizce öğretmenleri, dünyaya olumlu bakış açılarıyla ve vizyon sahibi olmaları ile insanlara hem ilham kaynağı olmakta hem de insanları sadece öğrenmeye değil, topluma yararlı bireyler olarak topluma katmaya da teşvik etmektedir (Jones, 2009'dan Akt. Bourn, 2015). Ancak, bunu yaparken de vizyonlarına destek bulmalı, daha iyi bir öğretmen olma adına değişerek, çağın gerektirdiği yeni becerileri edinmeli ve sonuç olarak hem kendi ihtiyaçlarına hem de toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir.

İngilizce öğretmenlerinin değişim ajanlığına dair rollerini sergilemesinde en başta, değişime açık (MEB, 2017b; İnandı, Yeşil, Karatepe ve Uzun, 2015) olmaları gerekmektedir. Bireylerin değişimi okuma şekli, değişime açık olması, değişime bağlı veya ilgisiz olması, değişim uygulamalarını kolaylaştırır veya zorlaştırır (Balyer ve Kural, 2018). Akpınar ve Aydın'ın (2007) araştırmasında, öğretmenlerin süregelen geleneksel eğitim uygulamalarından memnun olmadığı, değişim ve değişikliklere açık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, aynı çalışmada, öğretmenlerin değişimlerin

milli kültüre herhangi bir zarar vermediği, belirsizliğe de meydan bırakmadığı görüşünde oldukları saptanmıştır (Akpınar ve Aydın, 2007). Bunun yanı sıra yine aynı çalışmada, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin çok yönlü gelişimi gibi konuları önemseydiği, farklı öğrenme stilleri gibi eğilimler olabileceğinden farklı metotlara yer verilmiş bir eğitimin taraftarı olduğu ortaya çıkmıştır (Akpınar ve Aydın, 2007). Ayrıca, öğretmenlerin değişime hazır, değişimle barışık, değişime eğilimli olması gerekmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Akpınar ve Aydın'ın (2007) çalışması da bunu destekler niteliktedir; çünkü öğretmenlerin eğitimdeki değişimleri olumlu karşıladığı, dolayısıyla bu değişimlerin eğitim sistemimizde yerini bulması gerektiği görüşünü paylaştıkları saptanmıştır.

Ayrıca, başka bir çalışmanın bulgularında, öğretmenlerin çoğunun bireysel, sınıf düzeyinde değişimi kabullenmeye gönüllü oldukları, açık ve uygulanabilir bir yenilik, destekleyici bir bölge yönetimi ve yöneticisi, diğer öğretmenlerle iletişim fırsatı, toplum desteği gibi uygun ve doğru koşullar altında değişimi benimsedikleri yer almaktadır (Fullan, 2001). İngilizce öğretmenlerine, değişim sürecine dair bilgi eksikliklerinin giderilmesi, şüphelerin, belirsizliklerin ortadan kaldırılması gibi koşullarla destek verilmesi gerektiği söylenebilir. Bir başka deyişle, değişim hususunda “sürekli öğrenen”ler olarak öğretmenler, okul örgütünün diğer üyelerini değişim konusunda bilgilendirip, değişimin yararlarına, okul etkililiğini artırıcı nitelikte olduğuna değinerek, değişim için paydaşları motive edebilmelidir (Beycioğlu, Aslan, 2010; Altunay, Tomkins, 1998; Özmen ve Sönmez, 2007'den Akt. Altunay, Arlı ve Yalçınkaya, 2012). Dahası, diğer öğretmenlerin desteği, olumlu iletişim atmosferi kurulması ile olumlu bir okul kültürü ile İngilizce öğretmenleri eğitimin diğer tüm paydaşlarıyla değişime açık tutum geliştirerek, değişime katılım gösterebilecektir. Toplumların da değişime destek vermesi, değişimlerin benimsenmesi, kabullenilmesine olanak sağlayacaktır. Bu yönüyle, eğitim örgütlerinde değişim sürecinin başarısı, bu süreçte öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirmesine, değişime uyum derecesine bağlıdır (Balyer ve Kural, 2018). Çünkü, değişime uyum sayesinde değişim girişimlerinin uygulanması kolaylaşacaktır.

2.4.2. Değişimin Yararına İnanma

Yeni fikirlerin olabildiğince geniş kitlelerce kabul görebildiği ve benimsenmesi gerektiği, bu fikirlerin yol açtığı değişimlerin kesinlikle yararlı olduğu konusunda

hepimiz uzlaşmaktayız (Murray, 2008; Wedell, 2009). Eğitim hususunda da aynı uzlaşma paylaşılmaktadır. Eğitim örgütlerinde, okullarda, değişimin başarıya ulaşması için, öğretmenlerin değişimi benimseyip, değişimin hem öğretmenler hem de öğrenciler için yararlı olacağına dair olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir (Çolakoğlu, 2005). Çünkü, örgüt üyelerinin değişime ilişkin “duygu, davranış ve tutumlar”dan oluşan eğilimleri değişime dair tepkilere sebep olurken (Newstrom, Davis, 1997’den Aktaran Akkan, 2013), değişim tepkileri de örgütte başarıyı belirleyebilmektedir (Akkan, 2013). Ayrıca, öğretmenlerin değişim konusunda heyecanlanması, değişimin başarılı olabileceği hususunda güven duyması (Erdoğan, 2002) değişimi başarılı kılabilir. Örgütte değişimin gerekliliğine dair inanç yoksa, değişimin başarısı sekteye uğrayabilmektedir (Akkan, 2013). Balyer ve Kural’ın (2018) makalesinde, daha kıdemli öğretmenlerin değişimin sıklığı nedeniyle değişimleri inandırıcı bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aslında evrensel olarak hızla gerçekleşen değişim hareketleri, öğrencilerde ilgi alanlarını, gereksinimlerini ve isteklerini değiştirip şekillendirmektedir (MEB, 2017b).

Dolayısıyla öğretmenlerin değişimin yararına inanarak, eğitimdeki değişimleri kabul edip hayata geçirmeleri, değişimin getirdiği anlayıştaki her türlü faaliyette etkin rol alması, uygulamaların kolaylaşması ve öğretmenlerin değişen rollerini algılamaları bakımından önem arz etmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007). Ancak, öğretmenlerin yaş, tecrübe ve alanına göre gelişimi ve gereksinimleri ayrıştığından, değişim planlanırken, söz konusu değişimin öğretmenlere her açıdan ne yönde ne kadar yarar sağlayacağı bilgisi verilmelidir (Harris, 2002, s.101’den Aktaran Er, 2013). Çünkü, değişimin amaçları ve çalışanların amaçları uyumlu olduğu sürece, çalışanlar değişime destek vermektedir (Altunay, Arlı ve Yalçınkaya, 2012; Erdoğan, 2002). Denebilir ki, eğitim alanındaki gerçek değişimler, bir amaç uyum bağlamı gibi kısacası bir bağlam içerisinde gerçekleşmektedir (Wedell, 2009).

Öğretmenlerin bir yandan, yansıtma ve amaç oluşturma yollarıyla değişim olasılıklarını araştırırken (De Sonnevile, 2007), bir yandan da değişimin getireceği belirsizlikler, değişimin sebep olacağı değişen roller gibi durumlardan kaygılanmaktadırlar. Aslında, İngilizce öğretmenlerinin değişen rolleri ile ilgili oluşan belirsizlik, bazı değişimlerin sadece belli örgütleri, belli parçaları etkileyeceği düşünülerek planlanıp uygulanıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Halbuki eğitim örgütleri bütünsel düşünülmesi gereken örgütlerdir. Diğer bir deyişle, Akpınar ve

Aydın'ın (2007) çalışmasında ifade edildiği üzere bir yanda “yapısalcı okullar”, bir yanda “geleneksel sınav sistemi” çelişkisi varken, öğretmenler de rolleriyle ilgili karmaşa yaşamaktadırlar. Aslında, program değişimleri gerçekleşirken sınav sistemlerinin de aynı paralelde değişim geçirmesi gerekmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007). Ayrıca, değişim girişimlerinin başarılmasında öğretmenlerin kilit bir rolü (Erdoğan, 2002) olması sebebiyle, MEB, en başta öğretmenler olacak şekilde herkesi planlanan değişimlerle ilgili bilgi sahibi yapmalıdır (Akpınar ve Aydın, 2007).

İngilizce öğretmenleri, en az 2 dil bilmeleri, gündemi diğer meslektaşlarından daha yakından takip edebilme, yabancı dil bilmelerinden dolayı yabancı basına ait medyayı da iyi okuyabilme sebepleri ile yurtda ve dünyada oluşan değişimleri daha kolay algılayabilmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri değişime eğilim göstererek, değişimin yararları konusunda meslektaşlarını da motive edebilmektedir. Bu motive, değişimlerin onay görmesinde, bir eğitim örgütü olan okullarda değişimin kucaklanmasında çok büyük önem arz etmektedir. Çünkü, öğretmenlerin onaylamadığı değişimlerin başarıya ulaşma şansının oldukça az olduğu düşünülmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007).

Çağdaşlaşmanın gereği olarak ‘uluslararası standartlara, bilgilere ve değerlere’ ulaşmanın yolu, bilim ve kültür bakımlarından ilerlemeden (Tok ve Arıbaş, 2008) ve tüm dünyanın ortak dili haline gelen İngilizceyi çok iyi bilmek ve konuşabilmekten geçmektedir. Dünyadaki eğitim hususunda, PISA, TIMSS, PIRLS ve benzeri uluslararası yapılan sınavlarda, en üst sıralarda kendinden çokça söz ettiren Çin, Kore gibi ülkelerin eğitim programlarını araştırmak, eğitimde karşılaşılan sorunlara ne gibi çözümler bulduklarını incelemek, bu noktada yabancı basını, medyayı yakından takip edebilmek, doğru okumak ve doğru yorumlamak, İngilizce öğretmenlerinin temel becerilerindedir. Çünkü, İngilizce öğretmenleri yabancı dil bilgileri sayesinde dünya ile sadece iletişim kurmakla kalmamakta, dünyanın farklı ulusları ile de ilişki kurup, paylaşım da yapabilmektedir.

Dahası, İngilizce öğretmenleri, ‘Avrupa Birliği’ne üye olan devletlerinki ile üyeliğe aday ülke olan Türkiye'nin ilköğretim ve ortaöğretim programlarındaki İngilizce programının benzer ve farklı yönlerini’ (Tok ve Arıbaş, 2008) meydana çıkarmada önemli katkılar sağlayabilmektedir. Dolayısıyla, değişimin yararına inanan, değişimi gerekli gören, değişim uygulamalarının yerleşmesine yardım eden İngilizce öğretmenleri, Türkiye’de İngilizce eğitimini de daha ileriye taşıyabileceklerdir.

Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle birlikte sorumluluk alarak, yenileşme hareketlerine inançla ve azimle katılmaları gerekmektedir (Özdemir, 2000). Değişime açık hale gelen İngilizce öğretmenleri, değişim çabalarının da başarılmasını, yerleşmesini sağlayabilmektedir.

Ayrıca, okullarımızda değişimin başarıya ulaşmasında, değişim sürecinin başarıyla yürütülmesinde, yöneticilere ve öğretmenlere değişim yönetimi hususunda gerekli bilgi ve becerileri edinmede hizmetiçi eğitim, seminer, webinar, kurs gibi etkinlikler düzenlenebilir (Altunay, Arlı ve Yalçınkaya, 2012; Argon ve Özçelik, 2008). Diğer yandan, “açık bir sistem” özelliğine sahip okul örgütünün çalışanları olan İngilizce öğretmenlerinin, başarılı değişimler için, değişime katılım gösterip, sürecin yönetilmesinde rol alıp, değişime inanmaları gerekmektedir (Çağlar, 2013). Değişime inanmak, başlı başına değişimin yararlı olacağına da inanmayı beraberinde getirmektedir. Başka bir çalışmada da ifade edildiği üzere, hizmetiçi eğitimden toplantı, seminer ve kitaplara kadar tüm yollarla öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi (Demir, 2017), ulusal ve uluslararası düzenlenen kongre, çalıştay, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere katılımları (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015) sağlanabilir. İlâveten, eğitimde değişim girişimleri uygulanırken ve planlanırken öğretmenlerin gereksinimleri ve değişim yönelik eğilimlerini etkileyecek şekilde “mesleki gelişim programları” düzenlenmelidir (Uslu ve Çakar Özkan, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin bu etkinliklere katılımı özendirilmeli (Altunay, Arlı ve Yalçınkaya, 2012), etkinlikler, öğretmenler için daha ilgi çekici, faydalı, aktif hale getirilmelidir. TEPAV ve British Council’in (2014) ortak yürüttüğü “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi” çalışmasına göre İngilizce öğretmenlerine yönelik “kapsamlı ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitim sistemi” oluşturulabilir. Aynı şekilde, Coşkun Demirpolat’ın (2015) “Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı Sorunlar ve Çözüm Önerileri” SETA raporunda da İngilizce öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitimlerin artırılması, bu eğitimlere öğretmenlerin türlü yaptırım ve ödüller yoluyla katılımlarının oluşturulmasına değinilmiştir.

2.4.3. Değişime Direnme

Değişime direnmenin, akıntıya doğru kürek çekmeye benzediği söylenmektedir (Elkatmış, 2013). Değişimden kaçınma ve değişime direnç örgütlerin devamlılığını sağlamamaktadır, dolayısıyla örgütler, değişime dair istekleri en uygun düzeyde sürdürmelidir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin

değişimden kaçınarak, değişimi engelleyerek veya değişime direnç göstererek, değişimi yok sayamayacakları aşıkardır. Ancak, değişimlerin üstesinden gelebilecek güce sahipken (Buono ve Kerber, 2009), çoğu İngilizce öğretmeninin değişim fikrine sıcak bakmadığı görülmektedir. Hatta, bu öğretmenlerin değişime dirençli olmaları hususunda yine öğretmenler sorumlu tutulmaktadır (Fullan, 2016). Değişimi görmezden gelerek, değişimden hiç etkilenilmeyeceğini farz etmek de yerinde bir davranış olmayabilir.

Bunların yanı sıra, İngilizce öğretmenlerinin değişimin doğasını anlamak, değişime direncin nedenlerini irdelemek gibi daha faydalı konulara odaklanması gerekmektedir. Stres, kaygı, belirsizlik, ikilem, şüphe gibi durumların değişimin hep içerisinde olması, bir nevi değişimin doğasını oluşturması (Sezen, 2015), aslında bir yandan “değişime engel olma, güvensizlik, şüphe, gecikme, değişimi önleme” (Sezen, 2015) şeklindeki davranışların değişime direncin tanımını oluşturmasını haklı çıkarmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin değişime direnmelerinin altında bazı sebepler bulunmaktadır. Değişime direncin nedenleri arasında “belirsizlik, bilgi eksikliği, yabancılaşma, değişimin kaynağı, alışkanlıklar, güvensizlik, ilgisizlik, peşin hüküm, algılama biçimi, kişisel düşmanlık, değişimin yanlış olduğu inancı, farklı değerlendirmeler ve hedefler, uygulanan değişimden memnuniyetsizlik, değişimin getirdiği yeni kurallar ve kontrol artışına duyulan kızgınlık” yer almaktadır (Sezen, 2015).

Ayrıca, Helvacı, Çankaya ve Bostancı'nın (2013) araştırmasına göre, öğretmenlerin değişimden zararlı çıkma endişesi sebebiyle değişime direndikleri ortaya çıkmıştır. Başka bir kaynakta ise, değişime direncin nedenleri, “işten kaynaklanan, kişisel, sosyal ve örgütsel nedenler” (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014) olmak üzere sınıflandırılmıştır. “İşten kaynaklanan nedenler: Teknolojik işsizlik korkusu, iş yükü artışı korkusu, teknik bilgi yetersizliği korkusu, iş/ücret/ödül ilişkisinde değişiklik korkusu, değişimi teknik olarak imkansız görme, iş koşullarında değişiklik korkusu, maliyet yüksekliliği; Kişisel nedenler: Bilinmeyen korkusu, güvenlik ihtiyacı, alışkanlıklardan vazgeçme zorluğu, değişim hakkında bilgi sahibi olmama, başarısız olma endişesi, çıkar kaybı, yeni şeyler öğrenme zorluğu, dar görüşlülük, daha önceki kişisel tecrübeler, kendine güvenmeme; Sosyal nedenler: Değişim amaçları ile grup normları ve hedefleri arasındaki farklar, değişimi öneren/uygulayanlara karşı olumsuz tutum ve güvensizlik, yakın çevrenin, grubun

değişime karşı olumsuz tutumu, mevcut sosyal ilişkilerden vazgeçmeme arzusu, değişim çalışmalarının (ekibinin) dışında kaldığı inancı, dışarıdan yönlendirmeden hoşlanmama, değişimin sadece belli bir grubun çıkarı şeklinde algılanması; Örgütsel nedenler: İşlevsel olmayan bir örgüt yapısı, amaca yönelik olarak örgütlenmeyen grupların varlığı, ekip çalışmasının olmayışı, güç dengelerinin değişime sıcak bakmamaları veya anlaşılamamaları, önceki başarısız değişim çabaları” (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014).

Başka bir çalışmaya göre, değişimin başlatılması ve uygulanması aşamalarında özen ve düşünceliliğin değişimden en çok etkilenen kişilerin duygu ve davranışlarında çok etkisi bulunduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır (Wedell, 2009). Diğer bir deyişle, değişimi, başlatanların ve uygulayanların özensiz ve düşüncesiz davranışları, hal ve tavırları da diğerlerini olumsuz yönde etkileyerek, değişimden uzaklaştırabilmekte, hatta değişime karşı dirence sebep olabilmektedir. Ayrıca, değişim ajanlarının da iletişim sorunları, değişimi meşrulaştırmada başarısız olma, başarı fırsatlarını yanlış tanıtmama, insanları eyleme geçirmede başarısız olma gibi yollarla değişime dirence sebep olabilmektedirler (Ford, Ford ve D’amelio, 2008). Son olarak, yukarıda ifade edilen sebeplerden dolayı, İngilizce öğretmenleri değişime karşı direnebilmektedirler.

Değişim, belli alışkanlıkların terk edilmesini gerektirebilir. Ancak, İngilizce öğretmenlerinin alışkanlıklarının esiri olması, onlardan vazgeçememesi ya da vazgeçmek istememesi gibi sebeplerle İngilizce öğretmenleri değişime direnç gösterebilirler. Dahası, öğretmenlerin eski sisteme “geleneksel bir bağlılık” sergilemesi, “bilinmeyen gelecekte korkma” eğilimi göstermesi, (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014), değişime düşman olan “değişim korkusu”(Elkatmış, 2013), değişimin öğretmenlerin gelir düzeylerinde negatif etkiler bırakabilecek oluşu, alışkanlıkların bırakılmasının zorluğu, eski uygulamaların kişiye “rahatlık sağlaması”(Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014), gelenin gideni aratacağı gibi sebeplerle de öğretmenler değişime direnebilir. İngilizce öğretmenleri de aynı deneyimleri yaşamaktadır. Halbuki, çoğu eğitimsel değişim, bir dereceye kadar yeniden kültürleme içermektedir (Wedell, 2009).

Değişim, ekonomik açıdan masraf da getirebilir. Çünkü, her ne kadar öğretmenler değişime istekli olsa da bu amaçla kullanılacak araçlarının olmayışı, enformasyon sistemlerinde yeni sistemler için gereken fazla masraflar, değişen sistem için öğretmenlerin eğitilmesi, bu süreçte ise verimin düşmesi gibi sebepler değişime

engel olabilmektedir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014). Nitekim, yapılan bir araştırmaya göre, ulusal eğitimde değişim girişimlerinin hem ekonomik açıdan hem de insanlık açısından pahalı olabileceğine değinilmiştir (Wedell, 2009). Eski kuralların gidip yeni kuralların hükmetmesi tüm öğretmenlerde olduğu gibi İngilizce öğretmenlerinde güven kaybına da sebep olabilir. Tüm bunlar sonuç olarak değişime direnci oluşturabilir.

Halbuki, değişime direncin ortadan kaldırılmasında tüm öğretmenler arasında etkili bir iletişimin yanı sıra, öğretmenlere değer verilerek, güvenilmesi de oldukça büyük önem taşımaktadır (Tunçer, 2013). Ayrıca, esnek tutum, değer, bilgi birikimlerinin tersine, değer ve inançların kapalı ve katı oluşu, değişime direnci oluşturabilir (Sezen, 2015). Ayrıca, sadece söz konusu öğretmenlerin değil okul örgütünün de katı ve durağan yapısı değişime engel olabilir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014). Bu yüzden, değişimin olası direnme durumları çözümlenmelidir (Kaşkaya, 2007). Çünkü, öğretmenlerin değişime direnci engellenmeden, değişim yönetimi başarıya ulaşmamaktadır (Tunçer, 2013). Bu noktada, öncelikle İngilizce öğretmenlerinin değişime direncinin kırılması ve ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Başka bir bakış açısından bakmak gerekirse, değişime direnç her zaman kötü bir durum olmayabilir. Çünkü değişime direncin kötü olduğunu düşünen değişim ajanlarının gözden kaçırdığı bazı noktalar bulunmaktadır: Değişimin ivmesini, farkındalığını arttırarak ve değişim sürecinin yönetilmesinde ve planlanmasında amaca zarar veren öğelerin, gereksiz ve kullanışsız öğelerin ortadan kaldırılmasında rol oynamaktadır (Ford, Ford ve D'amelio, 2008). Değişim ajanları olarak İngilizce öğretmenlerinin değişime direnci yukarıda ifade edilen açılardan ele alıp, fırsata dönüştürerek değişimi direnci kırabileceği söylenebilir.

Değişime direncin önlenmesi için öncelikle, “değişikliklerin zamanında ve yerinde” (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014) yapılması büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, okul ortamında, değişmeye karşı direnmenin en önemli kaynaklarından biri de okul kültürü olduğundan (Erdoğan, 2002), değişim süreci yönetilirken, okul kültürünün değişimlere adapte edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, “değişimde zaman planlaması, ekonomik teşvik tedbirleri, pazarlık ve ikna yöntemi, iki yönlü iletişim ve bilgi alışverişi, deneme niteliğinde değişimlerin yapılması, yenilik hedeflerinin ulaşılabilir olması, çalışanların değişimle ilgili kararlara katılabilmeleri, geri dönüşümlerin zamanında yapılması” (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014)

değişimde direnci önleyen diğer yöntemler olarak belirtilmiştir. Direnme durumunu sadece büyük ölçekte örgüt açısından değil İngilizce öğretmenleri açısından da ele almak gerekmektedir. Bir araştırmaya göre, öğretmenlerin okul örgütünde “karar alma sürecine” katılım gösterdiklerinde değişime dair daha az direnç tepkileri verebilecekleri düşünülmektedir (Çağlar, 2013).

Başka bir çalışmada da öğretmenlerin gerek evrensel gerek yerel eksendeki tüm değişim girişimlerinden etkileneneği için katılım da göstermesi gerektiği belirtilmektedir (Şanal, 1999). İngilizce öğretmenlerinin değişim sürecine katılıp, karar alırken aktif rol oynamaları, bir açıdan, bilgi birikimleri ve eğitim düzeyleri ile de ilgili bir durum olabilmektedir. Zengin bilgi birikimi ve yüksek bir eğitim düzeyi, öğretmenleri olaylara daha geniş bir açıdan bakmaya yönlendirdiğinden kişi daha esnek tutum ve davranışlar sergileyebilmektedir (Sezen, 2015). Ayrıca, yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, değişime direnmek yerine, değişime ilişkin daha olumlu bir görüşe sahip oldukları görülmektedir (Balyer ve Kural, 2018). Diğer yandan, değişim konusunda yetenekli öğretmenlerin, değişimin değişen karakterini bildiği için, değişimi istenilen sonuçlara ulaştırmada, değişime baş etmede açıkça yeni fikirler aradığı görülmektedir (Fullan, 1993). Ancak tüm bunlar değişime direnci engellememektedir. Kişinin bilgi birikimi ve eğitim düzeyine güvenip tutum ve davranışlarını sabit tutması, onu değişime kapalı biri haline getirebilir (İnceoğlu, 2010’dan Aktaran: Sezen, 2015). Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin hem değişime bakış açılarını olumluya çevirmeleri, hem de değişimin pozitif yönde yenilikler getireceği hususunda tutum, inanç ve davranışlarını yönlendirmesi gerekmektedir. Çünkü, İngilizce öğretmenlerinin değişime karşı duruşu ve tavrı, değişimin başarısını doğrudan etkileyebilmektedir.

Değişime karşı öğretmenlerin direnmesinin engellenmesi ile değişim sürecinin başarıya ulaşması, topluma faydalı bireyler kazandırılması açısından önemlidir (Akkan, 2013). İfade edilen faydalı bireylerin hayatlarına dokunabilmek için, günümüzün toplumsal, politik, ekonomik, bireysel açılardan değişime şüphesiz en çok katkıyı sağlayan okulları (Elkatmış, 2013), bir amaç olarak kullanmak, onlardan yararlanmak gerekmektedir. Bu noktada ise hem değişimin sancılı süreçleri ile baş etmede, hem de bireyleri topluma katmada İngilizce öğretmenlerine büyük sorumluluklar ve görevler düşmektedir. Değişimin nasıl bir sonla noktalanacağı bilinemediği için, ortaya bir bilinmezlik sorunu çıkmakta ve bu da sadece İngilizce

öğretmenlerinde değil tüm bireylerde değişime karşı şüphe uyandırmaktadır. Değişimin örgütler için sıkıntılı bir süreç olması sebebiyle, değişimin başarıya ulaşmasında, bireylerin değişime ilişkin bilgi sahibi olması, değişime dair korku, endişe ve şüphelerin aşılması gerekmektedir (Altunay, Arlı ve Yalçinkaya, 2012).

Korku, endişe ve şüphelerin ortadan kalkmasında ve değişime yönelik direncin azalmasında öğretmenlerin çeşitli toplantılarla değişim sürecine katılması önemli rol oynamaktadır (Argon ve Özçelik, 2008). Ayrıca, okuldaki değişimlerde, yenileşmelerde öğretmenlerin fikirlerinin alınması, değişimleri daha kalıcı hale getirebilir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Çünkü değişim sürecine katılan öğretmenlerin fikirleri önemsenmekte, değer verildiğini gören öğretmenlerin motivasyonu artmakta, diğer taraftan değişime ilişkin eksik, hatalı veya önyargılı bilgiler değiştirilip düzeltilebilmektedir (Argon ve Özçelik, 2008). Sonuç olarak, öğretmenlerin değişime direnmesinin engellenmesinde, öğretmenlerin değişimin planlanması ve uygulanışında etkin katılımı, başta İngilizce öğretmenleri olmak üzere, değişimden etkilenecek tüm paydaşlarla bilgi, düşünce, duygu alışverişi sağlayan iletişimin kurulması, tüm öğretmenlerle ve değişimin etkileyeceği diğer bireylerle “değişimin amacı, kapsamı, yöntemi ve süresi” üzerine “pazarlık” yapılması gibi yöntemler işe yarayabilmektedir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014). Bunun yanı sıra, okullarda değişim uygulamaları ile ilgili, öğretmenlere bilgilendirme yapılırken, kapsamlı ve açıklayıcı bilgilerin tüm bireylere ulaştırılması, değişime olan direnci kırabilmektedir (Helvacı, Çankaya ve Bostancı, 2013). Ayrıca, değişimde bireylerce gerekli sorumluluklar yerine getirilip, gerekli çaba gösterildiğinde, söz konusu öğretmenlerin değişim sürecinin merkezi rolünü oynadıkları görülmüştür (Wedell, 2009). Buna ek olarak, değişim sürecinde çok fazla katılımında bulunan ve örgütün değerlerine değer katacak çalışmalarda bulunanlara kesinlikle ödül verilmelidir (Demir, 2017). Öğretmenlerin verimini yükseltecek ödül sistemi ile başarısı oldukça yüksek İngilizce öğretmenlerine dikkat çekilmesi, böylelikle motivasyonun artırılması gerekmektedir (Çetinkaya, 2017).

Ayrıca bir çalışmada okul örgütünün tüm üyelerinin, okul yöneticilerine değişim ve yenilik girişimlerinde yardımcı olması için bilinçlendirme çalışmaları yapılmasının (Altunay, Arlı ve Yalçinkaya, 2012) değişime direnci engelleyeceği belirtilmiştir. Değişime direncin engellenmesinde öğretmenlere de bilinçlendirme (Altunay, Arlı ve Yalçinkaya, 2012) çalışmalarının da yürütülmesi değişimi başarıya ulaştırabilir.

2.4.4. Statükoyu Koruma

Milli ya da evrensel olan değişim hareketleri, “açık sistem” özelliği gösteren eğitim sistemimizde farklı yansımalarıyla, değişim sürecinin içerisinde veya dışarısındaki herkese “doğrudan” veya “dolaylı” olarak tesir etmektedir (Yıldız, 2012). Değişim, birtakım karmaşık durumları, karışıklıkları, ikilemleri de beraberinde getireceği için eğitim örgütleri de İngilizce öğretmenlerinin tutum, duygu ve davranışlarını etkileyip yönlendirebilir. Aynı zamanda, değişimin yol açabileceği fazladan iş yükü, belirsizlik gibi durumların değişimi itici, problemlili hale getireceği düşünülmektedir (Vakola ve Nikolaou, 2005).

Toplumların sürekliliğinin takipçisi durumunda olan eğitim örgütleri, bireylerin belirsizliklerden kaçınma gibi davranışlarından bir şekilde etkilenmektedir (Korkut ve Keskin, 2015). Bazı toplumlar, belirsizliğe, değişime oldukça kapalı ve katı bir tutum sergilerken, bazı toplumlar da tam tersine, değişimi, belirsizliği kucaklayıcı, hoş karşılayıcı tutumlar içinde olabilmektedir. Aynı durum, İngilizce öğretmenleri için de geçerli olabilmektedir. Kimi İngilizce öğretmenleri değişimin sebep olabileceği belirsizlik, şüphe, endişe, karmaşa gibi durumlardan etkilenerek, değişime kayıtsız davranmakta ve hatta değişimden kaçınmaktadırlar. Kimi İngilizce öğretmenleri ise değişimi belirsizlikleri, karmaşa ve getirdiği karışıklıkların üstesinden gelerek değişime uyumlu, değişime açık bir eğilim sergilemektedirler. Belirsizlikten kaçınmanın az görüldüğü yerlerde, yenileşme, farklılık ve değişimlerin olumlu karşılanıp belirsizliklerin ortadan kaldırılması algısı oluşurken, belirsizlikten kaçınmanın çok fazla olduğu toplumlar ise, belirsizliğe güvensizlik ve tehdit edilmişlikle yaklaşmaktadırlar (Korkut ve Keskin, 2015). Belirsizlikten kaçınan böylesi toplumlarda ise, İngilizce öğretmenleri de bulunduğu toplumun karakteristik özelliklerinden etkilenerek, değişimden kaçınmaktadırlar.

Halbuki, eğitim örgütleri devamlı olarak değişim ve yenilik ihtiyaçları ile kuşatılmaktadır (Yıldız, 2012). İngilizce öğretmenlerinin okullardaki değişim ihtiyaçlarından kaçamayacakları su götürmez bir gerçek iken, değişimi kendilerine yükleyeceği fazladan sorumluluklar ve yükler sebebiyle, değişime ilgisiz ve isteksiz kalıp, değişimi yok sayabilmektedir. Başka bir deyişle, değişim uygulamalarının eskisinden daha fazla iş yükü getirmesi bireylerde değişime olumsuz tutum geliştirmelerine ve hatta değişime eğilim göstermemeleriyle sonuçlanabilmektedir (Vakola ve Nikolaou, 2005). Bu durum, aynı zamanda yeni değişim uygulamalarının

oluşturduğu belirsizlik, karışıklık, yeni düzen arayışı olmakla birlikte, İngilizce öğretmenlerinin değişim uygulamalarını karmaşıklık olarak algılamasına, dolayısıyla değişimden kaçınmasına sebep olmaktadır. Çünkü yeni düzenin ne gibi değişiklikler ne gibi yarar ve zararlar getireceği önceden kestirilemediği gibi, değişime karşı korku, endişenin yanında olumsuz tutum ve inançların oluşmasına da yol açmaktadır. Öğretmenlerin katılımlarıyla eğitimde değişim girişimlerinin sonuçlarını etkileyebilen kişiler olmaları sebebiyle (Wedell, 2009) İngilizce öğretmenlerinin değişimden kaçınmaları, değişim hareketlerinin başarısızlığına yol açabilmektedir.

Değişim ve beraberinde getirdiği belirsizlik, kuşku gibi durumlar her yerde yaygınken, değişimin üstesinden gelmeye çalışmanın gereksiz olduğu bilinmektedir (Morrison, 1998). Bundan ziyade, değişimin çağın temel paradigması olduğunun kabul edilmesi ve değişimin, yaşamın bir kültürü olarak algılanması gerekmektedir. Ayrıca, bir çalışmada, 4+4+4 eğitim modeline olan eleştirilerden yola çıkarak, Türkiye'nin de belirsizliklerin endişeyle, eleştiriyle, aşırı hassas davranışlarla karşılandığı ülkelerden biri olduğu savunulmaktadır (Korkut ve Keskin, 2015). Eğitim örgütlerinde sadece İngilizce öğretmenlerinin değil tüm çalışanların bilgilendirilip, kararlar alınırken da tüm çalışanların düşüncelerinin değerlendirilmesi böylece çalışanların sürece katılması ile değişimin getireceği belirsizlik kaybolacak, değişime direnç bir ölçüde engellenebilecektir. Ayrıca, başka bir çalışmada, öğretmenlerin kendilerini değişim denen bütünün bir ögesi olarak algıladıklarında değişime uyumlarının da arttığı, hız kazandığı görülmüştür (Balyer ve Kural, 2018). Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin de değişimin bir parçası olduklarında, diğer bir deyişle, değişime katılım gösterdiklerinde, değişimden kaçınma davranışlarının da ortadan kaybolacağı, değişime uyumlu hale gelecekleri düşünülmektedir.

Ayrıca, Harvey'e (1990) göre değişimin hangi bireylerce onaylandığı ve onaylanmadığı, değişimin getirileri belirtilmelidir (Kaşkaya, 2007). Bu noktada, değişimi onaylamayan bireylerle baş etmede İngilizce öğretmenlerine başvurdukları yöntemleri, başarılı uygulamalarını, fikir alışverişi yapabilecekleri platformlarla paylaşımları teşvik edilebilmektedir. Ayrıca, ulusal inovasyon sistemlerinin zayıf ve güçlü yönlerini değerlendirip, Avrupa ülkelerindeki inovasyon performanslarının karşılaştırmalı analizini sunan Avrupa İnovasyon Endeksi'ne göre, İngilizce öğretmenlerine en iyi uygulamalarını paylaşımları için profesyonel yardım ağı kurulması gerektiği belirtilmiştir (Education First, 2018). Böylece, değişim engelleri

de ortadan kalkabilir. Çünkü, insanların neye inandıkları ve nasıl davrandıklarının eğitimde değişim girişimlerinin sonuçları üzerinde kayda değer bir etkisi bulunmaktadır (Wedell, 2009). Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin değişim sürecinin kazançları ve kayıpları konusunda bilgilendirilip, değişime ilişkin tedirginliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Buna ilaveten, İngilizce öğretmenlerine değişim denen kazançlı sürecin getireceği yeniliklere vurgu yapılarak, değişime dair olumlu şemaları oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır. Böylelikle, hem değişime olumlu bir görüş geliştirilebilir, hem de tüm bunlar değişimden hoşlanmaya, değişimin takipçisi olmaya sebep olabilecektir. Çünkü, değişimin ne olduğu ve neyi simgelediği konusunda her bireyin kendi şeması, değişime karşı tepki ve değişime ilişkin tutumların oluşmasına yardımcı olmaktadır (Vakola ve Nikolaou, 2005).

Ayrıca, öğretmenlerin olumsuz bir okul kültüründe çalıştıklarında değişimi sürdüremedikleri bilinmektedir (Fullan, 2001). İngilizce öğretmenleri de okul örgütünde olumlu bir grup dinamiği içerisinde yer almadıklarında, olumsuz ve değişime destek vermeyen, değişime uyum göstermeyen bir okul atmosferinde görev yaptıklarında, değişim mecburi olarak okullarda başlatılabilirse bile, değişimin destek göremeyeceği aşikardır. Destek verilmeyen, kaçınılan bir değişim ise sonlanacaktır. Ancak, burada sadece okul örgütündeki grup dinamikleri değil, çevre de pay sahibi olmaktadır. Nitekim Fullan'a (2001) göre, bir okul, başarılı bir değişimi başlatıp uygulayabilir, ama eğer çevre, okula yardımcı olmuyorsa, değişimi sürdürememektedir. Dolayısıyla, denebilir ki değişim sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları çözmek, destekleyici, olumlu, güçlü ilişkiler kurmak, kısacası etkili bir iletişim, değişime ilişkin olumlu tutumlar geliştirilmesine oldukça katkı sağlamaktadır (Vakola ve Nikolaou, 2005). Böylelikle, değişim girişimlerinin başarıya ulaşması da mümkün olabilecektir.

Alanyazına bakıldığında, İnandı, Yeşil, Karatepe ve Uzun'un (2015) araştırmasının değişime direnç boyutundaki bulgularında, öğretmenlerin değişimden kaçınmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Değişimden kaçınmaya örnek olabilecek başka bir çalışmada, öğretmenlerin yeni, öğretimsel stratejileri öğrenme, kullanma, uygulama gibi konularda yetersiz kaldıkları ve bu eksikliklerini gidermeye dönük çabalarının da olmadığı ortaya çıkmıştır (Akpınar ve Aydın, 2007). Şu bir gerçektir ki bireylerin topluma, eğitime, sosyokültürel, ekonomik yenilenme ve gelişmeye bakışı ne olursa olsun, değişimle karşılaşmaktadır (Morrison, 1998). Denebilir ki, eğitimde

hangi reformu, hangi değişim ele alınırsa alınsın mutlaka az ya da çok değişimlerle karşılaşılması muhtemeldir. İngilizce öğretmenleri de değişime karşı birtakım tepkiler geliştirebilmektedir. Ancak, sayısız değişimin yaşandığı günümüzde, İngilizce öğretmenlerinin de değişime kayıtsız kalamayacağı, değişimden kaçamayacağı aşikârdır.

Alanyazındaki araştırmalarda evrensel olarak yaygın eğilimin değişimin kaçınılmaz olduğu gerçeği (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2015; Gürses ve Helvacı, 2011; İnandı, Yeşil, Karatepe ve Uzun, 2015) göze çarpmaktadır. Ayrıca, eğitimde değişim ve reform kaçınılmaz olduğundan (Morrison, 1998), İngilizce öğretmenlerinin de, öğretmenlerin tutum ve inançlarını olumlularıyla değiştirme öncülüne dayanan profesyonel gelişim programlarına katılmaları gerekmektedir (Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons ve Teddlie, 2016). Böylelikle, İngilizce öğretmenleri, değişimi daha kucaklayıcı, daha çok benimseyen, değişime daha eğilimli olabilecektir. Ancak, İngilizce öğretmenlerinin bu olumlu ve değişime uyumlu yeni uygulamalarının yerini alması kolay olmayabilir. Çünkü, bu öğretmenlerin uygulamalarındaki değişimler, uzun vadeli bir süreç olabilmektedir (Basikin, 2019). Bu yüzden, öğretmenlerde değişim sürecinin desteklenmesi bakımından, öğretmen profesyonel gelişimi, yerel, sürdürülebilir ve kolektif katılımlı olduğunda daha etkili olmaktadır (Wylie, Lyon ve Goe, 2009). Başka bir deyişle, değişim devam eden bir süreç olması sebebiyle, İngilizce öğretmenlerinin değişimden kaçınmayıp değişime eğilimli hale gelmesinde, profesyonel gelişimlerinin tek zamanlı bir gelişim programı ile değil, sürdürülebilir şekilde tasarlanarak desteklenmesinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Tek bir İngilizce öğretmenin değişime destek vermesi ile değil, değişim sürecinin geniş kitlelerce katılımı ile başarılı olacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu bölümde, araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Tez konusu, tarama yöntemi ile karşılaştırmalı bir çalışma şeklinde ele alınmıştır. Tarama modeli ile geçmişte var olmuş veya hala var olmaya devam eden durum, mevcut haliyle betimlenerek araştırma gerçekleştirilmektedir (Karasar, 2015). Dahası, tarama araştırmaları ile toplumun belli bir konudaki bilgi, görüş ve düşüncelerin bir nevi fotoğrafı sunularak betimlenir. Aslında, bu araştırma yöntemi sayesinde araştırmacılar, bir olgunun nedeninden çok, görüşlerin bir örneklem olarak seçilen bireylerde nasıl dağıldığıyla ilgilenirler. Ayrıca, bu araştırmada seçilen genel tarama modeli ile pek çok elemanı olan bir evrene dair genel bir yargıya ulaşırken, evrenden alınan bir örneklem üzerinden tarama yoluyla bilgi edinilmektedir (Karasar, 2015).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu tezin evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde MEB'e bağlı tüm resmi ortaokullarda halen görev yapan 104 ortaokul İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme ait veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Evreninin Cinsiyete göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı
Erkek	31
Kadın	73
Toplam	104

Örnekleme grubunu ise bu öğretmen grubu içerisinde oransız eleman örnekleme yöntemi ile seçilen, çalışmaya gönüllülük esasına göre katılan ortaokul İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada, evrenin bütün elemanlarının eşit bir şekilde seçilebilme şansına sahip bulunduğu bir örnekleme çeşidi olan “oransız eleman örnekleme” (Karasar, 2015) ya da başka bir ifadeyle “basit tesadüfi örnekleme”, “yalın örnekleme”, “yansız örnekleme” (Karasar, 2015) tercih edilmiştir. Tesadüfi örnekleme yöntemlerinden biri olan basit tesadüfi örnekleme yönteminde evrendeki

her elemanın örnekleme girebileceği gibi, her örneklem elemanının da evrendeki ağırlığının aynı olduğu kabul edilir (Arıkan, 2004).

Araştırmanın örnekleme için yeterli minimum sayı, %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik örneklem hatası düzeyi için 82 kişi olarak belirlenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004:40).

Yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşmak için Kırıkkale ilindeki tüm ortaokul İngilizce öğretmenlerine anketi, e-posta, yüz yüze görüşme ve telefonla doğrulama aracılıkları ile uygulamış olup, 98 adet geri dönüş sağlanmıştır. Araştırma sonuçları ile ilgili olarak bir yargıya varılabilmesi için %80 oranında geri dönmesi gerekmektedir (Balcı, 2011).

Elde edilen geri dönüş sayısı %80 oranından büyük olduğu için, elde edilen veri sayısının evreni temsil ettiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, Akbaba Altun ve Büyüköztürk'ün (2011) hazırladığı Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun (2017) tarafından geliştirilerek öğretmenlere uyarlanan Değişim Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi makalesinde, okul yöneticileri için, açıklayıcı faktör analizi ile dört faktörden oluşan değişim eğilimleri ölçeği geliştirilmiştir (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, 2011). Değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnme ve statükoyu koruma (değişimden kaçınma), bahsedilen 4 faktörü oluşturmaktadır. Ölçekte dört faktörlü yapının açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmesi sonucu, hesaplanan uyum istatistikleri ile yöntemde belirtilen ölçüt değerlerinin birbirini karşılaması neticesinde ölçeğin model- veri uyumunun iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçekte sayıları 1,4,7,13,16,21,27,28,29,34,41,43,46,48 olan maddeler ters madde olarak işlevlik göstermektedir. Sayıları 1,17,19,29,31,35,38 olan maddeler ise ölçekten çıkartılmıştır. Geliştirilen ölçekte, alfa güvenirlilik katsayısının değişimin yararına inanma faktörü için .91, değişimde girişimcilik faktörü .86, değişime direnç faktörü .82, statükoyu koruma faktörü için .67 olduğu hesaplanmıştır (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, 2011). Buna ilaveten, ölçek maddelerinin ayırt ediciliğine dair her faktörün hesaplanmış düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .34 ve .79 arasında

olduğu görülmüştür (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, 2011). Ayrıca makalenin sonuç kısmında bu ölçeğin öğretmenlere göre de uyarlanarak uygulanabileceği, böylece öğretmenlerin değişim eğilimlerinin de araştırılabileceği konusunda öneriler de mevcuttur (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, 2011).

Bu öneriler doğrultusunda, okul ortamında eğitimsel değişime vurgu yapan, öğretmenlerin değişim eğilimlerini ölçen, okul yöneticileri için geliştirilmiş Değişim Eğilimleri Ölçeği'nin dört faktörlü yapısının birinci ve ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelendiği bir ölçek geliştirilmiştir (Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017). Bu ölçek için yapılan çalışmaya, İzmir'de çalışan, araştırmaya gönüllü bir şekilde katılan, %88'i lisans mezunu, %10'u lisansüstü çalışmalarda bulunan, %57'si bayan, %43'ü erkek, %6'sı 3 yıl, %5'i 4-6 yıl, %50'si 7-18 yıl, %36'sı 19-30 yıl, %3'ü 31 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip 850 öğretmen katılmıştır (Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017). Ölçekten bahsetmek gerekirse, ölçeğin dört boyutlu yapısı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenerek, CFA değişim indekslerinde bazı değişkenlerde hataların arasındaki korelasyonların model uyumu göstergesi ki kare değerinde önemli azalmalar görülmesi sonucu bu bağıntıları modele dahil ederken kuramsal olarak uygunluğunu tespit etmede uzman görüşlerine başvurulmuştur (Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017).

Dört faktörlü modelde, "standart katsayılar, değişimde girişimcilik için .55 ve .88 arası, değişime direnç için .51 ve .70, değişimin yararına inanma için .71 ve .88, statükoyu koruma için .66 ve .76 arası hesaplanmıştır" (Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017). En yüksek ilişki/bağıntının değişime direnç ve statükoyu koruma arasında olduğu, en düşük ilişki/bağıntının da değişimde girişimcilik ve statükoyu koruma arasında olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017). 4 faktöre sahip model ile "değişim" adı verilen bir diğer üst kavram ile bağlantısal ilişkisi (CFA) DFA yoluyla incelenerek, değişim ve gizli değişkenler arasındaki standart katsayı sayılarının, değişimde girişimcilik için .49, değişime direnç için .85, değişimin yararına inanma için .60, statükoyu koruma için .89 olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017). 2.seviyede DFA'da, gizli değişkenler arasındaki standart katsayı değerlerinin değişim eğilimi ve değişimde girişimcilik için .49, değişim eğilimi ve değişime direnç için .85, değişim eğilimi ve değişimin yararına inanma için .60, değişim eğilimi ve statükoyu koruma için .89 olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017).

Ölçeğin güvenilirliğine bakıldığında, ölçeğin faktörlerinin alfa katsayı sayılarının değişimde girişimcilik için .92, değişime direnç için .86, değişimin yararına inanma için .95, statükoyu koruma için .78 olduğu hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017). İlaveten, Spearman Brown katsayı sayılarının güvenilirlikte sırasıyla .88, .82, .91, .74 olarak hesaplandığı, ortalama puan farkının değişimde girişimcilik için 51.33, değişime direnç için 42.61, değişimin yararına inanma için 47.74, statükoyu koruma için 15.33 olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017). 4 faktör için çarpıklık değerlerinin 0'a yakın olması dağılımın hemen hemen simetrik olduğunu göstermekte ve dağılımın normal dağılımdan saptığına işaret eden basıklık değerlerinin olumlu olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017). Sonuç olarak, veri-model uyumunun kabul edilebilir bir uyum olduğu, "2.seviye DFA sonuçlarının, 1.seviye DFA'dan düşük, ama sonuçların kabul edilebilir aralıklarda" olduğu, dolayısıyla güvenilirliğin kabul edilebilir seviyede olduğu görülmektedir. Sonuçta, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .44 ve .85 arasında olup, .40'tan yüksek olması ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk,2007'den aktaran Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017).

Dolayısıyla, ölçeğin öğretmenlere uyarlanması konusunda uzman görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemelerin yapılması ile ortaya çıkan Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun (2017) tarafından geliştirilen "Değişim Eğilimleri Ölçeği", bu araştırmanın veri toplama aracıdır.

Veri toplama aracı, EK-1'de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Öncelikle veri girişi esnasında eksik veriye sahip anketler ayıklanmış, eksik verinin sebebi verilen diğer cevaplara göre irdelenmiş, cevapların tutarlılığı kontrol edilerek veri girişleri yapılmıştır. Eksik veriler ilgili anket ölçeğine verilen tüm cevapların aritmetik ortalaması alınarak doldurulmuştur. Veriler ile analiz yapılmasına başlamadan önce verilere aykırı / uç değer analizi yapılmış, uç değer olarak belirlenen verilere ait anket sonuçları ilgili araştırmacının tüm cevapları düzeyinde incelenmiş ve uygun olarak cevaplanmayan 7 anket formu araştırmadan çıkarılarak, 91 tanesi veri analizi için değerlendirilmiştir.

Analiz için kullanılacak 91 adet veriye normallik varsayımının testi için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve p değeri 0,062 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu için verilerin normal dağıldığı varsayılabilir. Ayrıca çarpıklık değeri 0,232 ve basıklık değeri -0,812 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1,0 ile 1,0 aralığında olduğu için araştırma verileri için normal dağıldığı kabul edilebilir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013).

Ölçek sonuçlarının araştırmanın güvenilirliğini karşılamasının analizi için Güvenirlik testi yapılmış olup, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimlerinin tüm alt boyutları ile birlikte Cronbach Alfa katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutları İle Birlikte Cronbach Alfa Katsayıları

Boyut	Cronbach Alfa (α)
Değişimde Girişimcilik	0,913
Değişime Direnç	0,788
Değişimin Yararına İnanma	0,905
Statükoyu Koruma	0,805
Total	0,710

Tablo 2 incelendiğinde tüm boyutlara ait Cronbach Alfa katsayılarının araştırma için kabul gören .70 değerinden büyük olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013). Ölçeğin tümü incelendiğinde, Cronbach Alfa değerinin $0.70 < \alpha < 0.90$ aralığında olması nedeni ile yüksek güvenirlilik düzeyine sahip olduğu ve toplum taramalarında güvenle kullanılabilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2013:555).

Ölçeğin ortaokul İngilizce öğretmenleri için kullanılmasında geçerliliğinin test edilebilmesi ve örneklem verisi ile tutarlılığının denetlenebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve uyum iyiliği değerleri tablo 3 ile verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğe İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Ölçüleri	Uyum Değerleri
Chi-Square (χ^2)	424,47
sd	309
χ^2 /sd	1,37
RMSEA	0,07
GFI	0,88
CFI	0,96
NFI	0,92
TLI	0,96

Doğrulayıcı faktör analizi için, model içerisindeki ilişkilerin örneklem verileri ile tutarlılık gösterip göstermediğine işaret eden uyum iyiliği değerlerinin göz önüne alınması gerekmektedir (Şimşek, 2007). Analize bakıldığında, uyum iyiliği değerlerinin Chi-Square (χ^2) uyum testi, (χ^2 /sd), uyum iyiliği indeksi (GFI), normlandırılmış uyum indeksi (NFI), Tucker-Lewis indeksi (TLI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) açısından incelendiği görülmektedir. χ^2 /sd değeri 5'ten az ise, GFI değeri 0,85'ten fazla ise, NFI, TLI, CFI değeri 0,90'dan fazla ve RMSEA değeri ise 0,08'den büyük ise kabul edilebilir bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Şimşek, 2007). Bu bilgilere göre, tablo 3'te verilen DFA sonuçlarına göre, ölçeğin örneklem ile uyum gösterdiği görülmektedir.

Ölçeğin sağladığı verilerin bilgisayarda SPSS 22.0 programına sayısal değerler şeklinde ifade edilmesi ile istatistiki değerlere ve bulgulara ulaşılmıştır. Ölçekten verilerle ilgili bilgi toplanırken, standart sapma, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin yanıtları, bilgisayar üzerinde 5'li likert ölçeğine uygun şekilde (1-Tamamen katılıyorum, 2-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılmıyorum, 5-Tamamen katılmıyorum) veriler işlenmiştir. Her maddede 5'li likert ölçeği gözetilerek veriler girilmiştir.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimlerinin düzeyinin belirlenmesinde ölçek değerlendirme puan aralıkları hesaplanarak, ortalamaları alınmıştır. İlâveten, değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime

direnç ve statükoyu koruma olan ölçeğin 4 boyutunda da aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, kullanılan Eğitim Teknolojileri araçları değişkenlerine göre değişime yönelik eğilimleri ayrı tablolarda bulgu ve yorumlar bölümü içerisinde yer almıştır.

Ayrıca, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve kullanılan Eğitim Teknolojileri araçları değişkenlerine göre ulaşılan bulguların analizinde bağımsız örneklem için t testinden faydalanılmıştır.

Verilerin analizinde, SPSS 22.0 programı ile elde edilen değerlerin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Söz konusu değerin 0.05'ten az olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, 0.05'ten büyük olması durumunda anlamlı bir farkın olmadığı ilkesi dikkate alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin düzeyinin belirlenmesi için yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin analizi ve bulguları tartışılmaktadır.

Araştırma verileri analiz edilirken, SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak, grup ortalamalarının farklılık analizlerinin yapılmasında bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır.

4.1. Demografik Bulgular

Bu tez çalışmasında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin düzeyinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, Kırıkkale ilinde MEB'e bağlı tüm resmi ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerine veri toplama aracının ulaştırılması ile araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlere ait demografik özellikleri ve frekansları Tablo 4'te sunulmuştur.

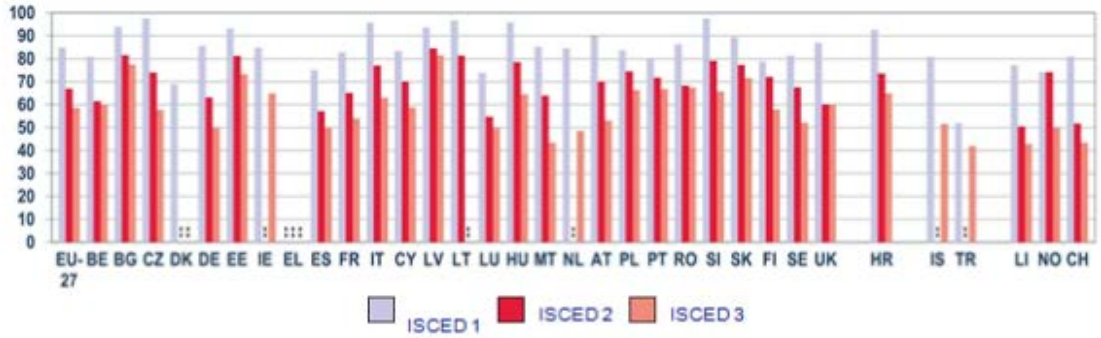
Tablo 4. Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine Dair Frekans Tablosu

Demografik Özellik	Değişken	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	71	78,00
	Erkek	20	22,00
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	73	80,20
	11 yıl ve üzeri	18	19,80
Yaş	22-32	68	74,47
	33 ve üzeri	23	25,30
İngilizce Dersinde Kullanılan Eğitim Teknolojisi Araçları	Akıllı Tahta	38	41,80
	Tahta	53	58,20

Tablo 4'te verilen araştırma örneğinde yer alan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin 71'inin kadın, 20'sinin erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca, kadınların oransal olarak %78'lik bir orana, erkeklerin ise %22'lik bir orana sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılanların çoğunluğunun kadınlardan oluşmasının, Türkiye'de görev yapan kadın İngilizce öğretmenlerinin sayıca daha fazla olmasından kaynaklandığı

düşünülmektedir. Dahası, Eurydice (2010) verilerine göre, ilkokul, ortaokul ve liselerde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre önemli oranda sayı üstünlüğüne sahip olduğu belirtilerek, öğrenci yaşı azaldıkça, kadın öğretmenlerin fazlaştığı bulgusuna yer verilmektedir.

Tablo 5. Kamu ve özel sektör birlikte ilk ve ortaöğretimde kadın öğretmenlerin (ISCED 1, 2 ve 3) oranı, 2010

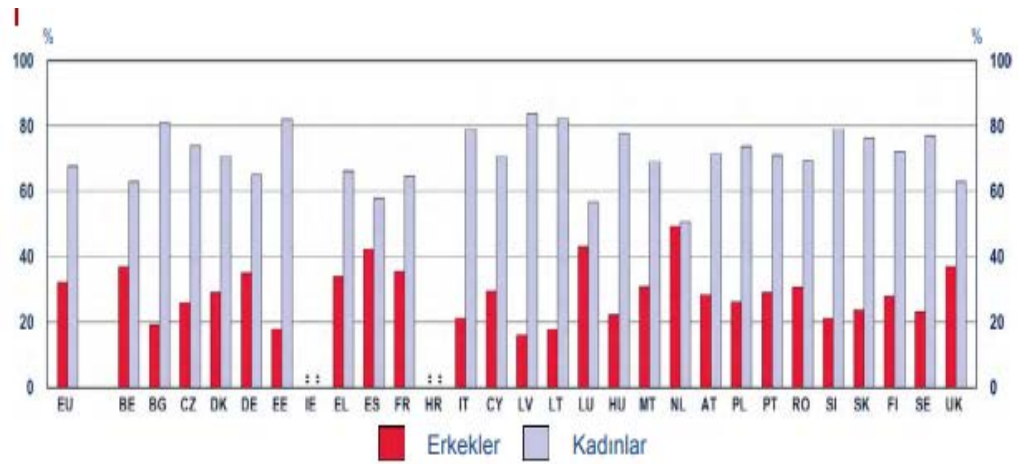


	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
ISCED 1	84.8	81.0	93.9	97.5	68.8	85.5	93.1	84.9	75.0	82.8	95.9	83.2	93.6	96.6	73.9	95.9	66.8	61.5	81.5	73.9	63.1	81.3	57.2	65.1	77.0	70.0	84.6	81.4	54.6	78.5			
ISCED 2	58.6	60.2	77.4	57.8	49.7	73.2	64.7	50.0	53.9	63.0	58.7	81.5	49.7	64.5																			
ISCED 3	85.2	84.6	90.0	83.7	79.7	86.2	97.5	89.3	78.6	81.5	87.0	92.5	80.8	52.0	77.2	74.2	81.1	63.9	70.1	74.4	71.7	68.3	79.1	77.3	72.0	67.5	59.9	73.5	50.5	74.2	51.7		
ISCED 1	43.4	48.6	53.1	66.3	66.7	67.4	65.8	71.6	57.9	52.1	59.8	65.0	51.6	41.9	42.9	49.7	43.4																

Kaynak: Avrupa Komisyonu, EACEA, Eurydice, 2013.

Tablo 5'e göre, ISCED 1 ile tanımlanan, 5-7 yaş aralığındaki ülkelerin tümünde zorunlu olan, genellikle 4 veya 6 yıl süren, ilköğretimdir. ISCED 2 ise bu kademenin tamamlanması ile zorunlu eğitimin de sona erdiği, ilköğretimin devamı niteliğindeki ortaokuldur. ISCED 3 ise, zorunlu eğitim sonrası 15- 16 yaşlarında başlayan 2 veya 5 yıl kadar süren lise eğitimidir. Tablo 5. Kamu ve özel sektör birlikte ilk ve ortaöğretimde kadın öğretmenlerin (ISCED 1, 2 ve 3) oranı, 2010'a göre, Türkiye ISCED 1'de %52, ISCED 2'de %50.5, ISCED 3'te %41.9 oranında kadın öğretmenlerin bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, EACEA (2013) verilerine göre, kadın öğretmenlerin hem ilköğretim hem de ortaöğretimde çoğunlukta olduğu, ISCED 1 ve 2'de Türkiye'de kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 6. Ortaokuldaki öğretmenlerin cinsiyete göre oranı (ISCED 2), 2013



Kaynak: Eurydice, Eurostat/UOE [Nisan 2015 itibariyle] verileri baz alınmıştır.
Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice (2015).

Tablo 6'ya göre, ISCED 2 ile ifade edilen 10-13 yaşlarını kapsayan genelde 12 yaşında başlanan ortaokullarda, AB'de üçte bir oranında erkek öğretmenlerin bulunduğu, kadın öğretmenlerin istatistiksel açıdan ağırlıklı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

13.02.2019 tarihinde güncellenen ISCED 2011'de Türkiye'ye dair verilerinde, ISCED 2'de, kadın öğretmenlerin tüm öğretmenlere oranının 2013'te % 52,0, 2014'te % 53,2, 2016'da % 58,9 olduğu belirtilmiştir. ISCED 3'te ise kadın öğretmenlerin tüm öğretmenlere oranının 2013'te % 44,3, 2014'te % 45,6, 2016'da % 51,4 olduğu bulgularına yer verilmiştir (Eurostat, 2019).

Başka bir çalışmada, "2013 KPSS Sonuçlarının Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alanlara Göre İncelenmesi" (Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak, Yıldırım, 2014) makalesinde, 2013'te KPSS'ye katılan 10 branştan toplam 94.625 adaydan yabancı dil olarak İngilizce alanında 8.933'ü kadın, 2.668'i erkek olmak üzere toplam 11.601 aday eğitim fakültesinden mezun olmuş, diğer fakültelerden ise İngilizce alanında 3.379'u kadın, 823'ü erkek, toplam 4.202 aday mezun olmuştur. Belirtilen sonuçlara göre, kadın öğretmen adayların, erkek öğretmen adaylardan hemen hemen 4 katı kadar fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların dağılımı mesleki kıdemine göre incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerden 73'ünün 1-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu görülürken, 18'inin mesleki kıdemi ise 11 yıl ve üzeridir. Oransal olarak

incelendiğinde 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler %80,20 oranla, %19,80 orana sahip 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerden sayıca fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin 68'inin 22-32 yaş aralığında olduğu, 23'ünün 33 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Oransal olarak incelendiğinde 22-32 yaş aralığında olan öğretmenlerin %74,47 oranla, %25,30 orana sahip 33 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin İngilizce dersinde kullandığı Eğitim Teknolojisi araçlarına göre dağılımları incelendiğinde tahta kullanan öğretmen sayısının 53 akıllı tahta kullanan öğretmen sayısının 38 olduğu görülmektedir. Oransal olarak incelendiğinde tahta kullanan öğretmenler %58,20 oranla, %41,80 orana sahip akıllı tahta kullanan öğretmenlerden az bir farkla fazla olduğu görülmektedir.

4.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimleri

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimlerinin düzeyini belirlemek için Değişim Eğilimleri Ölçeği'nin (Büyüköztürk, Uslu, Akbaba Altun 2017) değişimde girişimcilik, değişime direnç, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma alt boyutlarında analizler yapılmıştır. Analize ilişkin ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır.

Tablo 7. Ölçek Değerlendirme Puan Aralıkları

Ölçek Ortalama Puanı	Katılma Düzeyi
1,00-1,79	Tamamen katılmıyorum
1,80-2,59	Katılmıyorum
2,60-3,39	Kararsızım
3,40-4,19	Katılıyorum
4,20-5,00	Tamamen katılıyorum

Kaynak: Demir, 2017

Değişim Eğilimleri Ölçek maddelerine verilen cevapların puan aralıkları değerlendirilirken, Tablo 7'den yararlanılarak, katılım düzeylerinin puan aralıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin değişime ve alt boyutlarına dair maddelere verdikleri cevaplardan elde edilen alt boyutlara ilişkin eğilim düzeylerini gösteren frekans tablosu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ölçek Değerlendirme Puan Aralıkları

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma
Değişimde Girişimcilik	3,67	0,32
Değişime Direnç	1,96	0,37
Değişimin Yararına İnanma	4,14	0,33
Statükoyu Koruma	1,95	0,51
Değişim Eğilimi	3,18	0,11

Tablo 8’e göre ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimleri tüm alt boyutları ile birlikte incelendiğinde, genel olarak değişime yönelik eğilimler orta ($\bar{x} = 3,18$) düzeydedir. Değişim eğiliminin alt boyutları incelendiğinde, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimin yararına inanma alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin en yüksek ($\bar{x} = 4,16$) düzeyde; değişimde girişimcilik boyutuna ilişkin eğilimlerinin yüksek ($\bar{x} = 3,67$) düzeyde; değişime direnç alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin düşük ($\bar{x} = 1,96$) düzeyde; statükoyu koruma alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin düşük ($\bar{x} = 1,95$) düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.1. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişimde Girişimcilik Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimde girişimcilik boyutuna dair eğilimlerine, Tablo 9’da yer verilmiştir. Ayrıca, verilen tabloda ölçek maddelerinin ortalamaları, standart sapması ve bu maddelere katılım düzeyleri belirtilmiştir.

Tablo 9. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişimde Girişimcilik Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Ölçek Maddesi	No	Ortalama	Standart	
			Sapma	Düzy
Bir değişim sürecinde ilk adımı ben atarım.	17	3,36	0,69	Kararsızım
Bir değişim sürecinde öğretmenlerime başarılı olacakları konusunda güvence veririm.	19	3,80	0,50	Katılıyorum
Okulda bir uygulama olduğunda öncülük ederim.	20	3,63	0,77	Katılıyorum
Bir değişim olduğunda benden ne beklendiğini bilirim.	21	3,87	0,56	Katılıyorum
Okuldaki değişimde ortaya çıkabilecek belirsizliklerle baş edebilirim.	23	3,81	0,61	Katılıyorum
Okulumdaki değişimlerde öğretmen arkadaşlarıma rehber olurum.	26	3,62	0,71	Katılıyorum
Okulumdaki öğretmen arkadaşlarıma değişimlerde geleceğin resmini ben çizerim.	27	3,12	0,71	Kararsızım
Değişimde belirsizlikle baş etme benim en önemli özelliğimdir.	28	3,25	0,72	Kararsızım
Okuldaki değişim sürecinde öğretmenlerimin duygularını anlayabilirim.	31	3,88	0,55	Katılıyorum
Değişimin sancılarının neler olacağını önceden tahmin ederim.	32	3,60	0,68	Katılıyorum

Tablo 9 (devam). Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişimde Girişimcilik Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Ölçek Maddesi	No	Ortalama	Standart	
			Sapma	Düzy
Bir değişim sürecinde duygularımı olumlu olarak yönlendiririm.	33	3,95	0,52	Katılıyorum
Bir değişim olduğunda sorunları öğretmen arkadaşlarımla çözerim.	35	3,95	0,40	Katılıyorum
Bir değişim olduğunda içim kıpır kıpırdır, yerimde duramam.	37	3,66	0,70	Katılıyorum
Okulumda değişime öncülük edecek öğretmen arkadaşlarımı güdülerim.	40	3,93	0,49	Katılıyorum

Tablo 9'a göre ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimde girişimcilik boyutuna ilişkin eğilimleri incelendiğinde, değişimde girişimcilik boyutuna ilişkin anket maddelerine verilen cevapların aritmetik ortalamaları 3,12 ile 3,95 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçeğin 17. Maddesinde "Bir değişim sürecinde ilk adımları ben atarım.", ölçeğin 27. Maddesinde "Okulumdaki öğretmen arkadaşlarımla değişimlerde geleceğin resmini ben çizerim.", ölçeğin 28. Maddesinde bulunan "Değişimde belirsizlikle baş etme benim en önemli özelliğimdir." İfadelerine katılım düzeylerinin "Kararsızım" düzeyinde olup, değişimde girişimcilik boyutuna ilişkin diğer tüm eğilimlerin "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimde girişimcilik boyutuna ilişkin eğilimleri incelendiğinde, değişim konusunda girişimci bir eğilime sahip oldukları gözlemlenmektedir. Değişime olumlu bakan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sadece değişimdeki belirsizlikler hususunda kararsız bir eğilim sergiledikleri ölçeğin girişimcilik boyutu incelendiğinde görülmektedir.

4.2.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Direnç Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime direnç boyutuna dair eğilimlerine, Tablo 10'da yer verilmiştir. Ayrıca, verilen tabloda ölçek maddelerinin ortalamaları, standart sapması ve bu maddelere katılım düzeyleri belirtilmiştir.

Tablo 10. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Direnç Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Ölçek Maddesi	No	Ortalama	Standart	
			Sapma	Düzy
Okuldaki öğretmenler benim her şeyden şikâyet eden bir yapımın olduğunu bilirler.	18	1,73	0,72	Tamamen Katılmıyorum
Düzgün işleyen bir okulda bir değişikliğe ihtiyaç yoktur.	22	1,91	0,53	Katılmıyorum
Okuldaki değişimler beni çok heyecanlandırmaz.	24	1,90	0,47	Katılmıyorum
Bu sistemde hiçbir şeyin değişeceğine inanmam.	25	2,64	1,07	Kararsızım
Her şeyden şikâyet eden bir yapım var.	29	1,71	0,62	Tamamen Katılmıyorum
Okulumdaki öğretmenler benim problem yaratan biri olduğumu bilirler.	30	1,51	0,60	Tamamen Katılmıyorum
Bir değişim olacağı zaman çok gerilirim.	34	2,30	0,80	Katılmıyorum
Bir değişim olduğunda öğretmenler benim gazabıma uğramamak için benden uzak dururlar.	36	1,47	0,60	Tamamen Katılmıyorum
Okuldaki öğretmenler bir değişimi engellemek isterlerse onları desteklerim.	38	1,99	0,78	Katılmıyorum
Değişimin sancılıyla baş etmek beni yorar.	39	2,49	0,87	Katılmıyorum
Okulumda değişime ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum.	41	1,87	1,07	Katılmıyorum

Tablo 10'a göre, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime direnç boyutuna ilişkin eğilimleri incelendiğinde, değişime direnç boyutuna ilişkin anket maddelerine

verilen cevapların aritmetik ortalamaları 1,47 ile 2,49 arasında olup; ölçek maddelerinden 18., 29., 30., 36. Madde ifadelerine katılım düzeylerinin “Tamamen Katılmıyorum” düzeyinde olup, 22., 24., 25., 34., 38., 39. ve 41. Ölçek maddelerine katılım düzeylerinin “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime direnç boyutuna ilişkin eğilimleri incelendiğinde, değişime direnç göstermeyen bir eğilime sahip oldukları gözlemlenmektedir.

4.2.3. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişimin Yararına İnanma Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimin yararına inanma boyutuna dair eğilimlerine, Tablo 11’de yer verilmiştir. Ayrıca, verilen tabloda ölçek maddelerinin ortalamaları, standart sapması ve bu maddelere katılım düzeyleri belirtilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişim Yararına İnanma Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Ölçek Maddesi	No	Ortalama	Standart		Düzy
			Sapma		
Değişimler okulda daha verimli olmama yardımcı olur.	1	4,33	0,61		Tamamen Katılıyorum
Okulumda böylesi değişimlerin olmasını, dört gözle beklerim.	2	4,31	0,64		Tamamen Katılıyorum
Değişimler, okuluma fayda sağlar.	4	4,28	0,54		Tamamen Katılıyorum
Değişimler, okulumdaki hoşnut olunmayan durumları gidermemde yardımcı olur.	5	4,01	0,57		Katılıyorum
Okulda çalışanların çoğu değişimlerden yarar elde edecektir.	7	3,81	0,71		Katılıyorum
Değişimlerin gerçekleşmesi için mümkün olan her şeyi yaparım.	8	3,99	0,55		Katılıyorum
Değişimleri, okulum için öneririm.	9	4,19	0,49		Katılıyorum
Değişimleri desteklemek için elimden ne gelirse yaparım.	10	4,20	0,50		Tamamen Katılıyorum

Tablo 11 (devam). Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişim Yararına İnanma Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Ölçek Maddesi	No	Ortalama	Standart	
			Sapma	Düzy
Böylesi değişimler üzerine düşünmek bana haz verir.	11	4,10	0,47	Katılıyorum
Değişimleri desteklerim.	13	4,20	0,43	Tamamen Katılıyorum
Değişimlerden faydalanırım.	14	4,23	0,42	Tamamen Katılıyorum
Değişimler beni harekete geçirir.	16	4,07	0,53	Katılıyorum

Tablo 11'e göre, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimin yararına inanma boyutuna ilişkin eğilimleri incelendiğinde, değişimin yararına inanma boyutuna ilişkin anket maddelerine verilen cevapların aritmetik ortalamaları 3,81 ile 4,33 arasında olup; ölçek maddelerinden 5., 7., 8., 9., 11., 16. Madde ifadelerine katılım düzeylerinin "Katılıyorum" düzeyinde, ölçek maddelerinden 1., 2., 4., 10., 13., 14. Madde ifadelerine katılım düzeylerinin "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimin yararına inanma boyutuna ilişkin eğilimleri incelendiğinde, değişimin yararına inanma eğilimi gösterdikleri görülmektedir.

4.2.4. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Statükoyu Koruma Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin statükoyu koruma boyutuna dair eğilimlerine, Tablo 12'de yer verilmiştir. Ayrıca, verilen tabloda ölçek maddelerinin ortalamaları, standart sapması ve bu maddelere katılım düzeyleri belirtilmiştir.

Tablo 12. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Statükoyu Koruma Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Ölçek Maddesi	No	Ortalama	Standart	
			Sapma	Düzye
Değişimlerden hoşlanmam.	3	1,77	0,78	Tamamen Katılmıyorum
Değişimlerin, benim okulumda olması beni ürkütür.	6	1,82	0,61	Katılmıyorum
Değişimlerin çoğu tedirgin edicidir.	12	2,09	0,77	Katılmıyorum
Değişimler için düğmeye basmaktan çekinirim.	15	2,10	0,76	Katılmıyorum

Tablo 12'ye göre, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimde statükoyu koruma boyutuna ilişkin eğilimleri incelendiğinde, değişimde statükoyu koruma boyutuna ilişkin ölçek maddelerine verilen cevapların aritmetik ortalamaları 1,77 ile 2,10 arasında olup; ölçek maddelerinden 6., 12. ve 15. Madde ifadelerine katılım düzeylerinin “Katılmıyorum” düzeyinde, ölçek maddelerinden 3. Madde ifadesine katılım düzeylerinin “Tamamen Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimde statükoyu koruma boyutuna ilişkin eğilimleri incelendiğinde, ortaokul İngilizce öğretmenlerin değişime karşı mevcut durumlarını koruma eğiliminde olmayıp değişime açık oldukları açıkça görülmektedir.

4.3. Demografik Değişkenler İle Değişime Yönelik Eğilimlere İlişkin Bulgular

Bu kısımda elde edilen bulgularla demografik değişkenlerin değişime dair eğilimlerle olan ilişkisine yer verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet Değişkeninin İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimlerine Etkisinin Değerlendirilmesi

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimlerinin cinsiyete göre farklılıklarının incelenmesi, bağımsız örneklem için t testi ile yapılmıştır. Kadın ve erkek gruplarının ortalamalarının arasındaki anlamlılık sonuçlarını içeren bulgular Tablo 13 ile sunulmuştur.

Tablo 13. Kadın ve Erkek Gruplarının Ortalamalarının Arasındaki Anlamlılık Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	Örneklem Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata		t	Anlamlılık Düzeyi
					Ortalama	Hata		
Değişimde	Kadın	71	3,63	0,31	0,04			
Girişimcilik	Erkek	20	3,82	0,32	0,07	-2,32	0,02	
Değişimin Yararına	Kadın	71	4,15	0,34	0,04	0,20	0,84	
İnanma	Erkek	20	4,13	0,31	0,07			
Değişime	Kadın	71	1,95	0,38	0,05			
Direnç	Erkek	20	1,98	0,34	0,08	-0,36	0,72	
Statükoyu	Kadın	71	1,92	0,52	0,06			
Koruma	Erkek	20	2,05	0,48	0,11	-1,05	0,30	

Tablo 13'e göre ortaokul erkek İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,82$), ortaokul kadın İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X} = 3,63$) göre değişimde girişimcilik durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Ayrıca, kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin değişimde girişimcilik durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. ($p < 0,05$)

Ortaokul kadın İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 4,15$), ortaokul erkek İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X} = 4,13$) göre değişimin yararına inanma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin değişimin yararına inanma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($p > 0,05$)

Ortaokul erkek İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 1,98$), ortaokul kadın İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X} = 1,95$) göre değişime direnç durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin değişime direnç durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($p > 0,05$)

Ortaokul erkek İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 2,05$), ortaokul kadın İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X} = 1,92$) göre değişimde statükoyu koruma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin değişimde statükoyu koruma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($p>0.05$)

4.3.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeminin Değişime Yönelik Eğilimine Olan Etkisinin İncelenmesi

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeminin değişime yönelik eğilimlerine olan etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin mesleki kıdeme göre, farklılıklarının incelenmesi, bağımsız örneklem için t testi ile yapılmıştır. Mesleki kıdem ile değişim eğilimleri arasındaki anlamlılık sonuçlarını içeren bulgular Tablo 14 ile sunulmuştur.

Tablo 14. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeminin Değişime Yönelik Eğilimine Olan Etkisinin İncelenmesi

Değişken	Mesleki Kıdem	Örneklem Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Standart	t	Anlamlılık Düzeyi
					Hata Ortalama		
Değişimde	1-10 yıl	73	3,63	0,30	0,04	-2,73	0,008
Girişimcilik	11 ve üzeri	18	3,85	0,37	0,09		
Değişimin Yararına	1-10 yıl	73	4,09	0,30	0,04	-3,19	0,002
İnanma	11 ve üzeri	18	4,35	0,36	0,09		
Değişime Direnç	1-10 yıl	73	2,00	0,33	0,04	2,85	0,005
	11 ve üzeri	18	1,74	0,44	0,10		
Statükoyu Koruma	1-10 yıl	73	1,99	0,49	0,06	1,71	0,091
	11 ve üzeri	18	1,76	0,56	0,13		

Tablo 14'e göre, ortaokul 11 ve üzeri yıl mesleki kıdemine sahip İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,85$), ortaokul, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X} = 3,63$) nazaran değişimde girişimcilik durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Ayrıca, 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan ve 11 yıl üzeri mesleki kıdemi olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimde girişimcilik durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < 0.05$)

Ortaokul 11 ve üzeri yıl mesleki kıdemine sahip İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 4,35$), ortaokul, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X} = 4,09$) nazaran değişimin yararına inanma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Ayrıca, 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan ve 11 yıl üzeri mesleki kıdemi olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimin yararına inanma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < 0.05$)

Ortaokul 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 2,00$) ortaokul 11 ve üzeri yıl mesleki kıdemine sahip İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X} = 1,74$) göre değişime direnç durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca, 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan ve 11 yıl üzeri mesleki kıdemi olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime direnç durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < 0.05$)

Ortaokul, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 1,99$) ortaokul 11 ve üzeri yıl mesleki kıdemine sahip İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X} = 1,76$), göre statükoyu koruma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri az farkla daha olumludur. Ancak, 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan ve 11 yıl üzeri mesleki kıdemi olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin statükoyu koruma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($p > 0.05$)

4.3.3. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Yaşlarının Değişime Yönelik Eğilimine Olan Etkisinin İncelenmesi

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yaşlarının değişime dair eğilimlerine olan etkisi bu kısımda incelenmektedir. İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik

eğilimlerinin yaş değişkenine göre farklılıklarının incelenmesi, bağımsız örneklem için t testi ile yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimleri ve yaş değişkeni arasındaki anlamlılık sonuçlarını içeren bulgular Tablo 15 ile sunulmuştur.

Tablo 15. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Yaşlarının Değişime Yönelik Eğilimine Olan Etkisinin İncelenmesi

Değişken	Yaş	Örneklem Sayısı	Ortalama	Standart		t	Anlamlılık Düzeyi
				Standart Sapma	Hata Ortalama		
Değişimde	22-32	68	3,62	0,30	0,04		
Girişimcilik	33 ve üzeri	23	3,82	0,34	0,07	-2,66	0,009
Değişimin Yararına	22-32	68	4,10	0,31	0,04		
İnanma	33 ve üzeri	23	4,29	0,35	0,07	-2,66	0,009
Değişime	22-32	68	2,00	0,33	0,04		
Direnç	33 ve üzeri	23	1,80	0,44	0,09	2,37	0,020
Statükoyu	22-32	68	2,00	0,48	0,06		
Koruma	33 ve üzeri	23	1,76	0,54	0,11	2,05	0,044

Tablo 15'e göre, ortaokul 33 yaş ve üzeri İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,82$), ortaokul 22-32 yaş arası İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X} = 3,62$) göre değişimde girişimcilik durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, 33 yaş üzeri ortaokul İngilizce öğretmenleri ile 22-32 yaş aralığındaki ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimde girişimcilik durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. ($p < 0.05$)

Ortaokul 33 yaş üzeri İngilizce öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,29$), ortaokul 22-32 yaş arası İngilizce öğretmenlere ($\bar{X} = 4,10$) göre değişimin yararına inanma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri az farkla daha olumludur. İlâveten, 33 yaş

üzeri ortaokul İngilizce öğretmenleri ile 22-32 yaş aralığındaki ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimde girişim durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < 0.05$)

Ortaokul 22-32 yaş arası İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 2,00$), ortaokul 33 yaş üzeri İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X} = 1,80$) göre değişime direnç durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri az farkla daha olumludur. Ayrıca, 33 yaş üzeri ortaokul İngilizce öğretmenleri ile 22-32 yaş aralığındaki ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime direnç durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < 0.05$)

Ortaokul 22-32 yaş arası İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 2,00$), ortaokul 33 yaş üzeri İngilizce öğretmenlerine ($\bar{X} = 1,76$) göre statükoyu koruma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeylerinin az farkla daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca, 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan ve 11 yıl üzeri mesleki kıdemi olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin statükoyu koruma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < 0.05$)

4.3.4. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Kullandığı Eğitim Teknolojileri Araçlarının, Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimlerine Etkisi Analiz Sonuçları

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin kullandığı Eğitim Teknolojileri araçlarının ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime dair eğilimlerine olan etkisi bu kısımda incelenmektedir. İngilizce öğretmenlerinin değişime yönelik eğilimlerinin kullanılan Eğitim Teknolojileri araçları değişkenine göre farklılıklarının incelenmesi, bağımsız örneklem için t testi ile yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimleri ve kullanılan Eğitim Teknolojileri araçları değişkeni arasındaki anlamlılık sonuçlarını içeren bulgular Tablo 16 ile sunulmuştur.

Tablo 16. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Kullandığı Eğitim Teknolojileri Araçlarının, Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimlerine Etkisi Analiz Sonuçları

Değişken	Materyal	Örneklem Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Standart		Anlamlılık Düzeyi
					Hata Ortalama	t	
Değişimde Girişimcilik	Akıllı	38	3,80	0,30	0,05	3,20	0,002
	Tahta	53	3,59	0,31	0,04		
Değişimin Yararına İnanma	Akıllı	38	4,24	0,33	0,05	2,38	0,020
	Tahta	53	4,07	0,32	0,04		
Değişime Direnç	Akıllı	38	1,86	0,39	0,06	-2,16	0,033
	Tahta	53	2,02	0,34	0,05		
Statükoyu Koruma	Akıllı	38	1,85	0,51	0,08	-1,54	0,126
	Tahta	53	2,01	0,50	0,07		

Tablo 16'ya göre, ortaokul İngilizce öğretmenlerinden eğitim teknolojileri araçlarından akıllı tahta kullananların ($\bar{X} = 3,80$), eğitim teknolojileri araçlarından tahta kullanan İngilizce Öğretmenlerine ($\bar{X} = 3,59$) göre değişimde girişimcilik durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Ayrıca, eğitim teknolojileri araçlarından akıllı tahta kullanan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin tahta kullanan ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre değişimde girişimcilik durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < 0,05$)

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinden eğitim teknolojileri araçlarından akıllı tahta kullananların ($\bar{X} = 4,24$), eğitim teknolojileri araçlarından tahta kullanan İngilizce öğretmenlere ($\bar{X} = 4,07$) göre değişimin yararına inanma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. İlâveten, eğitim teknolojileri araçlarından akıllı

tahta kullanan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin tahta kullanan ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre değişimin yararına inanma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < 0.05$)

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinden eğitim teknolojileri araçlarından tahta kullanan İngilizce Öğretmenlerinin ($\bar{X} = 2,02$), eğitim teknolojileri araçlarından akıllı tahta kullananlara ($\bar{X} = 1,86$) göre değişime direnç durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri az farkla daha olumludur. Dahası, eğitim teknolojileri araçlarından akıllı tahta kullanan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin tahta kullanan ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre değişime direnç durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < 0.05$)

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinden eğitim teknolojileri araçlarından tahta kullananların ($\bar{X} = 2,01$), eğitim teknolojileri araçlarından akıllı tahta kullanan İngilizce Öğretmenlerine ($\bar{X} = 1,85$) göre statükoyu koruma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri az farkla daha olumludur. Ancak, eğitim teknolojileri araçlarından akıllı tahta kullanan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin tahta kullanan ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre statükoyu koruma durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($p > 0.05$)

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE KAYNAKÇA

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları tartışılarak ortaya konulmuştur. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin düzeyinin belirlenmesi, tezin amacını oluşturmaktadır. İngilizce öğretmenleri yaşadığı değişimleri hem yönetebilmeli hem de eğitim sürecinin tüm paydaşlarını da bu değişimle olumlu yönde etkileyebilmelidir. İngilizce öğretmenleri, değişim sürecine katıldıklarında, değişim süreci daha iyi yönetilebilmekte, öğretmenlerin değişim sorunlarının daha iyi üstesinden gelebilmektedir. Bir başka deyişle, değişim hususunda İngilizce öğretmenleri değişime daha eğilimli hale gelerek, sürekli kendilerini geliştirerek, okul örgütlerinin tüm paydaşlarını değişime dair bilgilendirip, bilinçlendirebilmektedir. Değişimin yararlarına dikkati toplayarak değişimin başarılı olacağına dair inanç oluşturarak değişimi amacına ulaştırabilmektedir. Böylece, değişim dinamizmi oluşturulabilir.

Araştırmanın bulgularında, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimleri tüm alt boyutları ile birlikte incelendiğinde, genel olarak değişime yönelik eğilimlerin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Değişim eğiliminin alt boyutları incelendiğinde ise, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişimin yararına inanma alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin en yüksek düzeyde; değişimde girişimcilik boyutuna ilişkin eğilimlerinin yüksek düzeyde; değişime direnç alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin düşük düzeyde; statükoyu koruma alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin genel olarak değişime açık oldukları, değişimin yararına inandıkları, herhangi bir değişim olgusu karşısında girişimci oldukları ve hiçbir zaman mevcut durumu korumayıp değişime hazır oldukları saptanmıştır. Balyer ve Kural'ın (2018) çalışmasında da öğretmenlerin değişimi olumlu algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2015) Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri makalesinde okul müdürlerinin “çoğunlukla değişimde girişimci” olduğu, değişimin faydasına inandığı, statükoyu koruma eğilimi gösterdiği, “orta düzeyde” değişime direndiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, ortaokul erkek İngilizce öğretmenlerinin kadın İngilizce öğretmenlerine göre değişimde girişimcilik, değişime direnç, statükoyu koruma alt

boyutlarında daha olumlu oldukları, değişimin yararına inanma alt boyutunda ise kadın İngilizce öğretmenlerinin, erkeklere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin değişimin yararına inanma, değişime direnç, statükoyu koruma alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, ancak, değişimde girişimcilik alt boyutunda manidar bir farkın bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2015) Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri makalesinde okul müdürlerinin cinsiyet değişkeni ile değişim eğilimlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı sonuçları elde edilmiştir.

Araştırmanın bulgularında görülmektedir ki, ortaokul 11 ve üzeri yıl mesleki kıdemine sahip İngilizce öğretmenlerinin, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan İngilizce öğretmenlerine nazaran değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma alt boyutlarında daha olumludur; ancak 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri diğerlerine göre değişime direnç ve statükoyu koruma alt boyutlarında daha olumludur. İlaveten, 11 yıl üzeri mesleki kıdemi olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, 10 yıla kadar mesleki kıdemi olan İngilizce öğretmenlerine göre değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma ve değişime direnç alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Arslan'ın (2015) Halk Eğitim Merkezi Müdürlerinin Değişim Eğilimleri makalesinde halk eğitimde görevli müdürlerin meslekteki kıdemlerine bakılırsa girişimci olma boyutunda, değişime direnme, değişimin yararına inanma boyutları açısından farklılık gösterdiği, yöneticilik kıdemlerinin ise ölçeğin 4 faktörü üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Arslan, 2015). Balcı Bucak ve Göksoy'un (2010) benzer sonuçlara ulaştığı ve Arslan'ın (2015) araştırmasında da değindiği üzere müdürlerin mesleki kıdemi yükseliş gösterdikçe, değişim hususunda daha pozitif yaklaşım ve daha az direnç gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Balyer ve Kural'ın (2018) çalışmasında ise, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, değişimin zorlayıcı, var olan durumun dengesini sarsan bir durum şeklinde algıladıklarını, daha kıdemsiz öğretmenlerin ise değişime bakış açılarının yenileşme, kariyerde yükselme basamağı olduğu sonuçlarına varılmıştır. Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2015) araştırmasında ise, yöneticilerin kıdem değişkenleri ve değişim eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Ortaokul 33 yaş ve üzeri İngilizce öğretmenlerinin, ortaokul 22-32 yaş arası İngilizce öğretmenlerine göre değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma alt

boyutlarında daha olumlu olduğu, 22-32 yaş İngilizce öğretmenlerinin ise değişime direnç, statükoyu koruma alt boyutlarında daha olumlu oldukları görülmektedir. Ayrıca, 33 yaş üzeri ortaokul İngilizce öğretmenleri ile 22-32 yaş aralığındaki ortaokul İngilizce öğretmenleri arasında ölçeğin 4 faktöründe de anlamlı farklılaşmanın bulunduğu görülmüştür. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinden eğitim teknolojileri araçlarından akıllı tahta kullananların, eğitim teknolojileri araçlarından tahta kullanan İngilizce öğretmenlerine göre değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç alt boyutlarında daha olumlu oldukları, ancak tahta kullanan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin diğerlerine göre statükoyu koruma alt boyutunda daha olumlu oldukları görülmektedir. Ayrıca, ortaokul İngilizce öğretmenlerinden eğitim teknolojileri araçlarından akıllı tahta kullananların eğitim teknolojileri araçlarından tahta kullanan İngilizce öğretmenlerine göre değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç alt boyutlarında manidar farkların bulunduğu, statükoyu koruma boyutunda ise anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişim olgusuna dair genellikle değişime açık, değişimde girişimci, değişimin yararına inanan, değişimden kaçınmayan ortak bir algıda olduğu bu çalışma sonucunda saptanmıştır. Nedenlerinin aşağıda maddelenmiş olarak verildiği gibi olduğu düşünülmektedir.

- Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan eğitimin değişime açık bir şekilde İngilizce öğretmen adaylarına verildiği bilinmektedir.
- Üniversite eğitimine kadar milli örf ve adetlere göre eğitimini almış ve İngilizce öğretmeni yetiştirme programına yerleşerek farklı bir kültürün örf ve adetlerine göre eğitim alan İngilizce öğretmenlerinin yetişme aşamasında değişimi özümsemişi bu duruma sebep olduğu düşünülmektedir.
- Türkiye’de İngilizce eğitime verilen önemin son on yılda arttığı ve en çok İngilizce öğretmeni atamalarının bu zaman diliminde gerçekleşmesinden dolayı mevcut öğretmenlerin çoğunluğunu birbirine yakın kültüre sahip genç öğretmenlerden oluşmasından dolayı değişime dair ortak bir algıda oldukları düşünülmektedir.
- İngilizce öğretmeni yetiştirme programından mezun olan İngilizce öğretmenlerinin anlamlı çoğunluğunun kadınlardan oluşmasının, yine bu eğitim programlarında çoğunlukla kadın öğretim elemanlarının olmasından

ötürü kadınların değişime olan algılarının erkeklere de yansıdığı düşünülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Sayısız değişimlere tanık olan okul örgütlerinde, değişimin başarıya ulaşmasında, değişim sürecinin başarıyla yürütülmesinde, İngilizce öğretmenlerine değişim yönetimi hususunda bilgi, beceri kazanmak, görüşlerini paylaşma yoluyla değişim sürecinde yer alabilmek için hizmetiçi eğitim, seminer, webinar, kurs gibi etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca, hizmetiçi eğitimlerin yanısıra, toplantı, seminer, eğitim gibi fırsatları değerlendirerek, kendilerini geliştirmeleri yerinde bir öneri olabilir. Değişim sürecinin geliştirilmesine yönelik ulusal veya uluslararası yapılan kongre, çalıştay veya sempozyumlara İngilizce öğretmenlerinin katılımları sağlanabilir. İlaveten, eğitimde değişim girişimleri uygulanırken ve planlanırken İngilizce öğretmenlerinin gereksinimleri ve değişim yönelik eğilimlerini etkileyecek şekilde mesleki gelişimi sağlayacak nitelikli programlar düzenlenmelidir. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin bu etkinliklere katılımı özendirilebilir. Etkinlikler, İngilizce öğretmenleri için daha ilgi çekici, faydalı, aktif hale getirilebilir.

İngilizce öğretmenlerine yönelik eğitim, hizmetiçi eğitim, seminer, çalıştay gibi çalışmaların düzenlenmesi, yürütülmesi, sürdürülmesi hususlarında bakanlık çalışanlarının görevlendirilmesi sağlanabilir. Aynı şekilde, İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin artırılması bakımından, İngilizce öğretmenlerine daha sık yurt dışı görevlendirmeleri verilebilir. Böylelikle, değişim konusunda çeşitli ülkelerin farklı uygulamalarını, değişim sürecinde karşılaşılan olası sorunlara yaratıcı çözüm ve uygulamaları öğrenmeleri sağlanabilir. Ayrıca, değişim sürecinde değişime eğilim göstermeyen İngilizce öğretmenlerinin düzenlenecek etkinliklere ödülleri aracılığıyla katılımları sağlanabilir. Eğitimde değişim, yenileşme hareketleri artırılarak değişim ivmesinin hızlanması, öğretmenlerin değişime daha aşina hale gelmesi sağlanabilir. Daha yüksek bir eğitim seviyesi ile, değişime daha olumlu bir algı ile yaklaşılacağı düşünüldükçe, İngilizce öğretmenlerinin yüksek lisans, doktora gibi olanaklarla eğitim seviyelerini yükseltmeleri beklenebilir.

Eğitim örgütlerinin tüm paydaşlarının değişim ve yenileşme hareketlerinde yer alması, görev alması sağlanarak paydaşlar değişim hususunda bilinçlendirilmelidir. Aynı şekilde, öğretmenlere de değişim ve yenilik çalışmalarında yardımcı

olunabilmesi için okul örgütünün tüm üyelerinin bilinçlendirilmesi bir çözüm olabilir. Değişime direncin engellenmesinde, İngilizce öğretmenlerinin değişim sürecinde sorun çıkarabilecek bireylerle baş etmede, bilinçlendirme, değişime yöneltme gibi çalışmalar da yürütebilir.

Önceki değişim hareketlerinin eğitim örgütlerinin paydaşlarının güvenini kazanması sağlanabilir. Değişim ve yenileşme çalışmalarının, süreklilik ilkesi ile hareket eden eğitim reformları ile kökleşmesi, değişime dair olumlu bir algı oluşturulması sağlanabilir. Değişim ve eğitim amaçlarının birbirine uyumlu hale getirilmesi ile, değişimin İngilizce öğretmenlerinin de amaçlarına uyum sağlayacak hale gelmesine olanak verilebilir. Böylece, İngilizce öğretmenlerinin de değişimi kabullenmesi, içselleştirmesi, değişime açık, değişimle barışık olması sağlanabilir. Okuldaki değişimlerde, yenileşmelerde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine başvurulması, değişimlerin seyrini olumluya çevirebilir, başarılı değişimler meydana getirebilir.

Değişim sürecinde çok fazla katılımında bulunanlar maddi veya manevi açılardan ödüllendirilebilir. Ödüller, İngilizce öğretmenlerinin hem verimlerini arttırabilir, hem de motivasyonlarının üst düzeye çıkarılması sağlanabilir. Hatta, onur ödülü, çeşitli ödüller veya maaşta artış gibi ilginç uygulamalar değişime katılımı daha da özendirilebilir ve arttırabilir. Diğer yandan, internet üzerinden düzenlenecek eğitimler, seminer, webinar, toplantı gibi uygulamalar değişim bilincini daha taze, daha gündemde tutabilir, bu da değişime katılım sağlayanlara örtük bir ödül olabilir. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerine yönelik, değişim sürecindeki başarıları, ödülleri, değişimde karşılaştıkları problemleri, görüş ve önerilerini birbirleri ile paylaşmaları açısından internet üzerinden iletişim ağları kurulabilir.

Yapılan çalışmalar sonucunda, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime açık algıya sahip olduğu açıkça görülmektedir. Bu kişilerin önderliğinde eğitim sisteminde yapılacak köklü değişiklikler ile görev yaptıkları okulda diğer öğretmenlere liderlik yaparak değişim denen bu sürecin daha sancısız, daha kolay geçebileceği düşünülmektedir. Böylece, ortaokul İngilizce öğretmenlerine milli eğitimdeki değişim sürecinde daha aktif görevler verilebilir.

Ayrıca, Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimleri üzerine ya da ilkokullarda, liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin

belirlenmesi üzerine araştırmalar yapılabilir. İngilizce öğretmenlerinin değişimde girişimciliği, değişimin yararına inanması, değişime direnmesi, değişimden kaçınması üzerine ayrı ayrı boyutlarda ve tek bir boyuta odaklanarak araştırmalar da yapılabilir. Sadece İngilizce öğretmenleri üzerinde değil, tüm öğretmenleri kapsayan, öğretmenlerin değişim eğilimleri üzerine araştırmalar da yapılabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin değişim eğilimleri, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık vs. başka boyutlarla olan ilişkileri üzerine de araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum ili örneği)*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Akbaba Altun, S. & Büyüköztürk, Ş. (2011). Değişim eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 73-90.

Akkan, E. (2013). *4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bakımından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Akpınar, B. & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.

Aksoy, İ. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algıları (Ankara ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Altıntop, M. Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime karşı tepkileri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Altunay, E., Arlı, D. & Yalçinkaya, M. (2012). İlköğretim okullarında değişim yönetimine ilişkin nitel bir çalışma (Tky çalışmalarında ödül alan/almayan okullar örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 713-730.

Argon, T. & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık 2008, 70-89.

<http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/aralik2008/aralik2008/70-89.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.

Arslan, M. M. (2015). Halk eğitimi merkezi müdürlerinin değişim eğilimleri. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 875-888.

Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice (2013). *Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Basımı.

Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice. (2015). *Avrupa'da öğretmenlik mesleği uygulamalar, algılar ve politikalar. Eurydice Raporu*. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.

Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 10(1), 17-28.

Bahattarai, R. K. (2017). *Enterprise resiliency in the continuum of change: emerging research and opportunities*. Hershey: IGI Global.

Balcı, A. (2011). *Research methods, techniques, and principles in social sciences*. Ankara: Pegem Akademi Publishing.

Balcı Bucak, E. & Göksoy, S. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden eğitim ve karara katılımı sağlama yöntemini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri*, 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, 16-18 Eylül, Lefkoşa.

Balyer, A. & Kural, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumlarına ilişkin görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 63-80.

Basikin, B. (2019). Teachers' intention to implement instructional innovation: do attitudes matter?. *Character Education For 21st Century Global Citizens-Retnowat:et al. (Eds)*, London: Taylor&Francis Group.

Beycioğlu, K. & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.

Bourn, D. (2015). Teachers as agents of social change. *International Journal Of Development Education And Global Learning*, 7(3), 63-77.

Buono, A. F. & Kerber, K. W. (2009). *Building organizational change capacity*, 2009 Management Consulting Division International Conference, Vienna.

Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Uslu, Ö. & Akbaba Altun, S. (2017). Değişim eğilimleri ölçeğinin öğretmenler için uyarlanması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(25), 1071-1082.

<http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/29417/320524> sayfasından erişilmiştir.

Can, N. (2003). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin değişim ve demokratik katılımı ilgili düşünce ve davranışları. *Eğitim Araştırmaları*, 4(15), 132-142.

Canlı, S., Demirtaş, H. & Özer, N. (2015). Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 634-646.

<http://ilkogretim-online.org.tr> <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.88> 636 sayfasından erişilmiştir.

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

Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çağlar, Ç. (2013). Okulların değişime açıklık düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 119-150.

Çetin Çağrı, D. & Savaş, A. C. (2016). İlkokul ve ortaokul müdürlerinin değişim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *International Journal Of Human Sciences*, 13(1), 621-631. Doi: 10.14687/ijhs.v13i1.3536.

Çetinkaya, B. (2017). Yabancı dil öğretiminde aşılması gereken sorunlar. *Dosya: Yabancı Dil Eğitimi, İTÜ Vakfı Dergisi*, 78, 51-53.

Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (2016). *The routledge international handbook of educational effectiveness and improvement, research, policy and practice*. London And New York: Routledge Taylor&Francis Group.

Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 63-77.

De Sonnevile, J. (2007). Acknowledgement as a key to teacher learning. *ELT Journal*, Oxford University Press, 61(1), 55-62.

Demir, M. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18-34.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037891/5000036749>
sayfasından erişilmiştir.

Education First (2018). EF EPI: EF English Proficiency Index. www.ef.com/epi sayfasından 16 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir.

Elalmış, A. B. (2008). *Çalışma hayatı ve organizasyonlarda değişim, değişim yönetimi ve değişim yönetimi üzerine örnek bir uygulama Lafarge Türkiye Çimento Grubu*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Elkatmış, M. (2013). Geleceğin okullarına dair bir perspektif. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 2(6), 383-396.

Er, E. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algularına göre okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Er, E. & Çalık, T. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2),151-172.

- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eurostat (2019). Female Teachers – As % of All Teachers, By Education Level. <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> sayfasından 10 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ford, J. D., Ford, L. W. & D'amelio, A. (2008). Resistance to change: The rest of the story. *Academy Of Management Review*, 33(2), 362-377.
- Frost, D. (2000). Teacher-led school improvement: agency and strategy part 2, *Management In Education*, 14(5), 17-20.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (Third Edition). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. (Fifth Edition). New York: Teachers College Press.
- Gatt, I. (2009). Changing perceptions, practice and pedagogy, challenges for and ways into teacher change. *Journal of Transformative Education*, 7(2), 164-184.
- Goddard, J. T., Bohac-Clarke, V. (2007). The cycles of school change: toward an integrated developmental model. *The Journal Of Educational Thought*, 41(2), 105-123.
- Gray, B., Stensaker, I. G. & Jansen, K. J. (2012). Qualitative challenges for complexifying organizational change research: context, voice and time. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 48(2), 121-134.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory And Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Gürses, G. & Helvacı, M. A. (2011). Öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1540-1563.

Güvenli, A. (2007). *Anadolu lisesine dönüştürülen genel lise yöneticilerinin örgütsel değişim sürecinde değişim liderliği (İstanbul ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Güzel, T. (1996). *Değişim yönetimi ve planlı değişim*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Harlow: Pearson Education Limited.

Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214.

Harris, W. (t.y.). Heraclitus, the complete philosophical fragments. <http://community.middlebury.edu/~harris/Philosophy/Heraclitus.html> sayfasından erişilmiştir.

Helvacı, M. A. & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-3.

Helvacı, M. A., Çankaya, İ., Bostancı, A. B. (2013). Eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri ve düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 120-135.

İnandı, Y., Yeşil, H., Karatepe, R. & Uzun, A. (2015). Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin öz yeterlikleri ile değişime gösterdikleri direnç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 563-581.

Kara, N. N. (t.y.) http://atailkuyg.ege.edu.tr/files/n_n_k-ata_egitim.pdf sayfasından 15.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-80.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Kaşkaya, A. (2007). *Örgütsel değişim sürecinde öğretim liderliği (Erzincan ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Kavruk, H. & Alver, M. (2016). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin son 10 yılda (2004-2014) eğitim ve dil politikalarında yaşanan değişimlerin türkçe eğitimine yansımaları hakkındaki görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 311-332.

Kerber, K. W. & Buono A. F. (2005). Rethinking organizational change: reframing the challenge of change management. *Organization Development Journal*, 23(3), 23-38.

Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. & Genç, G. (2004). Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, 6-9 Temmuz, Malatya.

Korkmaz, M. (2003). The changing role of educational administrators. *Education And Science*, 28(129), 3-14.

Korkut, A. & Keskin, İ. (2015). Öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Electronic International Journal Of Education (EIJEAS)*, 1(2), 31-57.

Kuzubaşoğlu, D. (2008). *Genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

Langley, A. & Denis, J. L. (2006). Neglected dimensions of organizational change: toward a situated view. (Eds. In R. Lines, I. Stensaker & A. Langley). *New Perspectives On Organizational Change And Learning*, Bergen, Norway: Fagbokforlaget, 36-159.

Locke, K., Golden-Biddle, K. (1997). Constructing opportunities for contribution: structuring intertextual coherence and “problematizing” in organizational studies. *Academy of Management Journal*, 40, 1023-1062.

Madden Kırmızı, T. (2008). *Planlı değişim sürecinin okulların geliştirilmesinde kullanılması*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Millî Eğitim Bakanlığı (1973). 24.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu.

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından 4 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_Mesle_Yi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf sayfasından 23 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/13170041_9_cizelgeveesaslar.pdf sayfasından 30 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017a). Bakan Yılmaz AA Editör Masası'nda Ortaöğretime Geçişte Yeni Uygulamayı Açıkladı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-aa-editor-masasinda-ortaogretime-geciste-yeni-uygulamayi-acikladi/haber/14882/tr> sayfasından 5 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017b). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf sayfasından 23 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir.

Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. California: Sage Publications Inc.

Murray, D.E. (2008). *Planning change, changing plans: Innovations in second language teaching*. University Of Michigan Press.

Ömür, Y. E. & Nartgün, Ş. S. (2014). Öğretim elemanlarının değişime uyumu ölçeği: türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 307-326.

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi cilt 1* (9. baskı). Ankara: Nisan Kitabevi, 555.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel değişim*. Ankara: Pegem Yayınları.

Polatcan, M. & Akyürek, M. İ. (2017). Bilim ve sanat merkezi (bilsem) yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 342-353.

Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S. & Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 13-25.

Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.

Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezen, A. (2015). Değişime direnç psikolojisi bağlamında belirsizlik duygusu ve dinsel yönelimlerin etkileri. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 9(17), 9-23.

Susanto, A. B. (2008). Organizational readiness for change: a case study on change readiness in a manufacturing company in Indonesia. *International Journal Of Management Perspectives*, 56-61.

Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Şanal, M. (1999). Toplumsal değişim süreci içerisinde öğretmenler ve öğretmen rollerindeki değişimler. *MADA Eğitim Yönetimi*, 17, 53-64.

Şimşek, M. Ş., Çelik, A. & Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Yayıncılık.

Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal Of Teacher Education*, 49(1), 66-77.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara.

Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen Yeterlikleri, Özet Rapor*. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf sayfasından 23 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir.

T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a9c3878b7ab41.30551452 sayfasından 04 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.

T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018*. Ankara.

Tezcan, M. (1981). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ankara Üni. Eğit. Fak. Yay.

Tok, H. & Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.

Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.

Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) & British Council (2014). *Türkiye’de Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Yorum Basın Yayın, Yayın No: 73.

Uğurlu, C. T., Yıldırım, M. C. & Ceylan, N. (2013). Okullardaki örgütsel değişim sürecine ilişkin bir analiz. *Journal of Academic Studies*, 15(59), 123-140.

Uslu, Ö. & 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.

Vakola, M. & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change. *Employee Relations*, 27(2), 160-174.

Vogt, K. & Kantelinen, R. (2013). Vocationally oriented language learning revisited. *ELT Journal*, 67(1), 62-69.

Wang, L. & Cai, R. (2016). Classroom questioning tendencies from the perspective of big data. *Front. Educ. China*, 11(2), 125-164.

Wedell, M. (2009). *Planning for educational change: putting people and their contexts first*. London and New York: Continuum International Publishing Group.

World Bank (2011). Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi, zorluklar ve seçenekler. <http://documents.worldbank.org/curated/en/968021468110644996/text/541310SR0P107700Quality0Report02011.txt> sayfasından 14 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.

World Bank (2013). *Promoting excellence in Turkey's schools: Türkiyede okullarda mükemmeliyeti tesvik etmek (Turkish)*. Washington DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/546661468109487977/Turkiyede-okullarda-mukemmeliyeti-tesvik-etmek> sayfasından 14 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.

Wylie, E. C., Lyon, C. J. & Goe, L. (2009). Teacher professional development focused on formative assessment: changing teachers, changing schools. *Educational Testing Service*.

Yanpar Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. & Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri Mersin Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.

Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yerrick, R., Parke, H. & Nugent, J. (1997). Struggling to promote deeply rooted change: the “filtering effect” of teachers’ beliefs on understanding transformational views of teaching science. *John Wiley&Sons, Inc. Sci Ed 81*, 137-159.

Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 177-198.

Yüksel, İ. (2012). The current developments in teacher education in Turkey on the threshold of European Union. *Internation Journal of Humanities and Social Science*, 2(8), 49-56.

EKLER

EK-1 VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli İngilizce Öğretmenleri,

Bu anket ile ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimleri hakkında bilgi toplamak amaçlanmıştır. Verdiğiniz cevaplar başka amaçlarla kullanılmayacaktır. Bu nedenle sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Sevcan AYDİLEK

İngilizce Öğretmeni

1. BÖLÜM: DEMOGRAFİK BİLGİLER

Aşağıda sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: 1. () Kadın 2. () Erkek

2. Mesleki kıdeminiz 1. () 1-10 2. () 11 ve üzeri

3. Yaşınız: 1. () 22-32 2. () 33 ve üzeri

4. İngilizce derslerinde Eğitim Teknolojilerinin hangi araçlarından yararlanıyorsunuz? 1. () Akıllı tahta 2. () Tahta

2. BÖLÜM: DEĞİŞİME YÖNELİK DÜŞÜNCELER

Açıklama: Aşağıda ortaokulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin değişim eğilimlerinin düzeyini belirlemeye yönelik ifadelere yer verilmiştir. Lütfen tüm ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve katılma düzeyinizi size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Değişimler okulda daha verimli olmama yardımcı olur.					
2. Okulumda böylesi değişimlerin olmasını, dört gözle beklerim.					
3. Değişimlerden hoşlanmam.					
4. Değişimler, okuluma fayda sağlar.					
5. Değişimler, okulumdaki hoşnut olunmayan durumları gidermemde yardımcı olur.					
6. Değişimlerin, benim okulumda olması beni ürkütür.					
7. Okulda çalışanların çoğu değişimlerden yarar elde edecektir.					
8. Değişimlerin gerçekleşmesi için mümkün olan her şeyi yaparım.					
9. Değişimleri, okulum için öneririm.					
10. Değişimleri desteklemek için elimden ne gelirse yaparım.					
11. Böylesi değişimler üzerine düşünmek bana haz verir.					
12. Değişimlerin çoğu tedirgin edicidir.					
13. Değişimleri desteklerim.					
14. Değişimlerden faydalanırım.					
15. Değişimler için düğmeye basmaktan çekinirim.					
16. Değişimler beni harekete geçirir.					
17. Bir değişim sürecinde ilk adımı ben atarım.					
18. Okuldaki öğretmenler benim her					

şeyden şikâyet eden bir yapımın olduğunu bilirler.					
19. Bir değişim sürecinde öğretmenlerime başarılı olacakları konusunda güvence veririm.					
20. Okulda bir uygulama olduğunda öncülük ederim.					
21. Bir değişim olduğunda benden ne beklendiğini bilirim.					
22. Düzgün işleyen bir okulda bir değişikliğe ihtiyaç yoktur.					
23. Okuldaki değişimde ortaya çıkabilecek belirsizliklerle baş edebilirim.					
24. Okuldaki değişimler beni çok heyecanlandırmaz.					
25. Bu sistemde hiçbir şeyin değişeceğine inanmam.					
26. Okulumdaki değişimlerde öğretmen arkadaşlarıma rehber olurum.					
27. Okulumdaki öğretmen arkadaşlarıma değişimlerde geleceğin resmini ben çizerim.					
28. Değişimde belirsizlikle baş etme benim en önemli özelliğimdir.					
29. Her şeyden şikâyet eden bir yapım var.					
30. Okulumdaki öğretmenler benim problem yaratan biri olduğumu bilirler.					
31. Okuldaki değişim sürecinde öğretmenlerimin duygularını anlayabilirim.					
32. Değişimin sancılarının neler olacağını önceden tahmin ederim.					
33. Bir değişim sürecinde duygularımı					

olumlu olarak yönlendiririm.					
34. Bir değişim olacağı zaman çok gerilirim.					
35. Bir değişim olduğunda sorunları öğretmen arkadaşlarımla çözerim.					
36. Bir değişim olduğunda öğretmenler benim gazabıma uğramamak için benden uzak dururlar.					
37. Bir değişim olduğunda içim kıpır kıpırdır, yerimde duramam.					
38. Okuldaki öğretmenler bir değişimi engellemek isterlerse onları desteklerim.					
39. Değişimin sancılılarıyla baş etmek beni yorar.					
40. Okulumda değişime öncülük edecek öğretmen arkadaşlarımı güdülerim.					
41. Okulumda değişime ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum.					

EK-2 ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ E-POSTASI

----- Orjinal ileti -----

Gönderen: **Sevcan Aydilek** <s.aydilekk@gmail.com>

Tarih: 31 Ocak 2016 16:01

Konu: Ölçek İzni

Alıcı: senerbuyukozturk@gmail.com

Merhaba hocam,

Ben Sevcan Aydilek. Doç. Dr. Mehmet Metin Arslan Hoca'nın yüksek lisans tez öğrencisiyim aynı zamanda MEB'de İngilizce Öğretmeniyim. Doç. Dr. Mehmet Metin Arslan hocanın sizinle de görüştüğü üzere, "Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişim Eğilimleri" üzerine yapacağım tez çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz Büyükoztürk, Uslu, Akbaba Altun (2015) tarafından öğretmenlere uyarladığınız Değişim Eğilimleri Ölçeği'ni izniniz dahilinde kullanmak istiyorum.

İzninizle,

Saygılarımla,

İyi çalışmalar.

--

Sevcan AYDİLEK
İngilizce Öğretmeni

----- Orjinal ileti -----

Gönderen: **Sener Buyukozturk** <senerbuyukozturk@gmail.com>

Tarih: 31 Ocak 2016 16:11

Konu: Re: Ölçek İzni

Alıcı: Sevcan Aydilek <s.aydilekk@gmail.com>

MERHABA

ÖLÇEĞİMİZ ARAŞTIRMANDA KULKANABİLİRSİN

BAKARILAR DİLERİM

ŞENER BÜYÜKÖZTÜRK

EK-3 ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12774561-44-E.10783542
Konu: Anket izni.

14/07/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 Tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 Sayılı Genelgesi.

b) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 06/07/2017 Tarih ve E- 5076 Sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma, yarışma, ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin, İlgili İl Millî Eğitim Müdürlüğüne sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sevcan AYDİLEK, Öğretim Üyesi Doç. Dr. Metin ARSLAN'ın danışmanlığında 2017-2018 Öğretim yılında Müdürlüğümüze bağlı Merkez Ortaokullarında görev yapan İngilizce Öğretmenlerine " Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimleri " konulu anket uygulama çalışmasını yapmak üzere ilgi (b) yazı ile izin talep etmektedir.

Müdürlüğümüze oluşturulan Araştırma Değerlendirme komisyonu tarafından düzenlenen araştırma formunda adı geçen Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim ve Denetimi Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sevcan AYDİLEK'in, Doç. Dr. Metin ARSLAN'ın danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı Merkez Ortaokullarında görev yapan İngilizce Öğretmenleri ile " Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Değişime Yönelik Eğilimleri" konulu anket uygulama çalışmasını 2017- 2018 Eğitim- Öğretim yılı dönemine ait olmak üzere eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan tüm sorumluluğun Okul Müdürlüklerine ait olması kaydıyla anket uygulama çalışmasını yapması, yapılan çalışmanın bitiminde sonra birer nüshasının Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi şartıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İsmail ÇETİN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14/07/2017
Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Valilik Binası KIRIKKALE
http://kirikkale.meb.gov.tr
Tel : (318) 2220133-44 (Dahili-1611)

Ayrıntılı Bilgi: Ali DÖNMEZ Şef
E- Posta: kirikkalemem@meb.gov.tr

EK-4 OKUL LİSTESİ

İlçe	Okul	Adresi	Telefonu
Merkez	75.Yıl Ortaokulu	Sanayi Mah.1306. Sk. No21 Merkez / KIRIKKALE	0 318 233 57 07
Merkez	Aşağı Mahmutlar Ortaokulu	Aşağı Mahmutlar Mahallesi Merkez/Kırıkkale	0 318 284 10 62
Merkez	Hüseyin Kahya Yatılı Bölge Ortaokulu	Emirler Mah. Murat Sıtkı Cad. Hüseyin Kahya YBO	0318 224 18 91- 225 13 32
Merkez	Hüseyin Özenen Ortaokulu	Gündoğdu Mahallesi 1628. Sokak No17 Paşa Cebeci Parkı Karşısı / Döndü Kadın Camii üstü KIRIKKALE	0 318 245 25 49
Merkez	Kırıkkale Şehit Aydın Çopur İmam Hatip Ortaokulu	Yaylacık Mahallesi Ankara Caddesi No/43 Merkez/KIRIKKALE	0 318 225 72 72
Merkez	Mehmet Varlıoğlu Ortaokulu	Kaletepe Mah. Cengiz Topel Cad. Merkez/KIRIKKALE	0 318 233 00 40
Merkez	Özbek Saran Ortaokulu	Sanayi Mahallesi 1508. Sokak No17 Merkez/Kırıkkale	0 318 245 22 22
Merkez	Leyla İsa Aktuğ Ortaokulu	Kızılırmak Mah. Tekel Yolu Sokağı No 5 KIRIKKALE	0 318 224 27 41
Merkez	Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	Kaletepe Mahallesi 1071. Sokak No 21 Kırıkkale/Merkez	0 318 233 61 84

Merkez	Nuran Altaş İmam Hatip Ortaokulu	Bağlarbaşı Mah. Şehit Eyüp Torunlu Cad. No3 71400 Merkez/Kırıkkale	0 318 233 65 65
Merkez	Hasan Dede Orhan Demirhan Ortaokulu	Gülevler mahallesiNo6 Hasandede/Kırıkkale	0 318 295 10 05
Merkez	Akşemsettin Ortaokulu	Kurtuluş Mahallesi Fahrettin Altay Caddesi No 28 PK71300	0 318 224 26 39
Merkez	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	Selim Özer Mahallesi 2363. Sokak No36 KIRIKKALE	0 318 256 56 21
Merkez	Ahmet Sümer Ortaokulu	Çalılıöz Mahallesi 423 Sokak No 35 Merkez 71100 KIRIKKALE	0 318 225 28 41
Merkez	Namık Kemal Ortaokulu	Güzeltepe Mahallesi Atatürk Bulvarı 555. Sokak No1 KIRIKKALE	0 318 224 26 28
Merkez	Öğretmen Muhittin Ardahan Ortaokulu	Yaylacık Mahallesi 337. Sokak No 29	0 318 224 26 38
Merkez	Milli Eğitim Vakfı Ortaokulu	Bahçelievler Mahallesi Neşet Öcal Caddesi Merkez Kırıkkale	0 318 256 08 36
Merkez	Kale Şehit Ferhat Bozkurt Ortaokulu	Kaletepe Mahallesi Zümrütkale Bulvarı No121 71400 Kırıkkale	0 318 233 02 56
Merkez	Fatih Ortaokulu	Karşıyaka Mah. Okul Cad. 2126 Sk. No2 Kırıkkale	0 318 256 06 60
Merkez	Gazi Ortaokulu	Osmangazi Mah. 1703.Sokak No14 71400/ KIRIKKALE	0 318 244 01 99
Merkez	Nuran Refik Altaş Ortaokulu	Bağlarbaşı Mahallesi Şehit Eyyüp Torunlu Caddesi	0 318 233 26 40

		Şehitler Parkı Yanı KIRIKKALE	
Merkez	Mustafa Kemal Ortaokulu	Yenimahalle Sakarya Cd. Eski Belediye Lojmanları Altı KIRIKKALE	0 318 225 22 28
Merkez	Seher Vuslat Aytemiz Ortaokulu	Altınova Mahallesi Atatürk Bulvarı N070 Hacılar Kasabası/KIRIKKALE	0 318 297 40 38
Merkez	Nuran Refik Altaş Ortaokulu	Bağlarbaşı Mahallesi Şehit Eyyüp Torunlu Caddesi Şehitler Parkı Yanı KIRIKKALE	0 318 233 26 40
Merkez	Şehitler Ortaokulu	Çalılıöz mah. 523. sok. No4	0 318 224 21 94
Merkez	Atatürk Ortaokulu	Fabrikalar mah. Bosna caddesi No10 Milli Eğitim Müdürlüğü Yanı Kırıkkale / MERKEZ	0 318 224 26 32
Merkez	Yukarı Mahmutlar Ortaokulu	Yukarı Mahmutlar Köyü Merkez/Kırıkkale	0 318 284 11 10
Merkez	Çullu Ortaokulu	Çullu Mahallesi Cumhuriyet Bulvarı No6 ÇULLU/KIRIKKALE	0 318 256 20 54
Merkez	Şeyh Edebali İmam Hatip Ortaokulu	Fabrikalar Mah. Atatürk Bulvarı Blok No 8 KIRIKKALE	0 318 218 33 55
Merkez	Bahçelievler Şehit Volkan Canöz İmam Hatip Ortaokulu	Bahçelievler Mahallesi Şehit Dursun Doğanay caddesi 2061. Sok. No 61 KIRIKKALE	0 318 256 42 42

Merkez	Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu	Selim Özer Mahallesi, Şehit Bahtiyar Ceylan Caddesi, No29 KIRIKKALE	0 318 250 00 50
Merkez	Gündoğdu Ortaokulu	Gündoğdu Mahallesi 1589. Sokak No22	0 318 245 45 55
Merkez	Ahlı Ortaokulu	Ahlı Köyü Kırıkkale / Merkez	0 318 277 30 04 05055013429
Merkez	Kazmaca Ortaokulu	Kazmaca Köyü Merkez/KIRIKKALE	0 318 285 10 14
Merkez	Ahmet Taner Kışlalı Ortaokulu	Yuva Mah. 2412.Sok No15 Kırıkkale	0 318 256 10 60
Merkez	Şehit Erdem Mut Ortaokulu	Hüseyin Kahya Mh. 623. Sk. 71000 Kırıkkale	0 318 225 18 68
Merkez	Hoca Ahmet Yesevi Ortaokulu	Kimeski Mah. Hoca Ahmet Yesevi Cad. No 29/1 /KIRIKKALE	0 318 294 11 76
Merkez	Tüpraş Ortaokulu	Bağlarbaşı Mahallesi 814.Sok. No29 Yeni Terminal Karşısı MERKEZ/KIRIKKALE	0 318 233 70 81
Bahşili	Bahşili İmam Hatip Ortaokulu	Hüseyin Onbaşı Mh. Y.Selim Cd. No38 71460 Bahşili /Kırıkkale	0 318 366 16 06
Bahşili	Şehit Yusuf Alsancak Ortaokulu	Hüseyin Onbaşı Mahallesi Yavuz Sultan Selim Caddesi No.38/1	0 318 366 11 01
Balışeyh	Balışeyh İmam Hatip Ortaokulu	Toki Mah. Şehit Uzman Çavuş Ayhan ŞAHİN Cad. No25 Balışeyh/Kırıkkale	0 318 713 70 05
Balışeyh	TOKİ Şehit Gazi Gürsoy Ortaokulu	Toki Mah.Şehit Jandarma Uzman Çavuş Ayhan Şahin Cad. No25 71520 BALIŞEYH/KIRIKKALE	0 318 713 70 05

Balışeyh	Kulaksız Şehit Doğan Yerlikaya	Kulaksız Kasabası/ BALIŞEYH/ KIRIKKALE	0 318 713 10 40 / 0 554 280 45 16 / 0532 402 93 53
Çelebi	Yeniyapan Ortaokulu	Yeniyapan Köyü Çelebi/KIRIKKALE	0 318 454 10 41
Çelebi	Çelebi Ortaokulu	Fatih Mahallesi Çelebi/Kırıkkale	0 318 414 51 61
Delice	Çerikli Atatürk Ortaokulu	Cumhuriyet Mah. Çerikli Kasabası Delice/Kırıkkale	0 318 638 10 23
Delice	Hürriyet Ortaokulu	İstiklal Caddesi no21 Delice Kırıkkale	0 318 618 50 21
Karakeçili	Atatürk Ortaokulu	MareŐal Fevzi Çakmak Mh. Barbaros Caddesi No 2 PK 71500 Karakeçili / Kırıkkale	0 318 474 38 34
Keskin	Ceritm�minli Ortaokulu	Ceritm�minli Köyü Keskin/KIRIKKALE	0 318 521 11 44
Keskin	Cumhuriyet Ortaokulu	AltıntaŐ Mahallesi �zbek SaranCad. No 6 Keskin / KIRIKKALE	0 318 515 33 02
Keskin	Vakıfbank Gaffar Okkan Ortaokulu	AltuntaŐ Mahallesi Devlet Hastanesi �st� KeskinKIRIKKALE	0 318 515 51 31
Keskin	Konur Ortaokulu	Konur Köyü Keskin / KIRIKKALE	0 318 525 40 95
Yahşihan	Cumhuriyet Ortaokulu	Kadioğlu Mh.86 Sokak.No29 Yahşihan/Kırıkkale	0 318 357 26 86
Yahşihan	TOKİ Şehit Jandarma Er Osman �den Ortaokulu	Yenişehir Mahallesi 324. Sokak No1 Hacıbey TOKİ Blokları Yahşihan Kırıkkale	0 318 357 81 79

Yahşihan	Şehit Bekir Ferhat Kaya Ortaokulu	Yenişehir Mahallesi Mimar Sinan Caddesi YAHŞİHAN/KIRIKKALE	0 318 357 23 54
Yahşihan	Irmak Atatürk Ortaokulu	Irmak Köyü / Yahşihan / KIRIKKALE	0 318 327 50 07
Sulakyurt	Sulakyurt İmam Hatip Ortaokulu	Yeniöz Mahallesi Mustafa Kemal Sokak Dış Kapı No60 C	0 318 812 71 10
Sulakyurt	Güzelyurt Ortaokulu	Yunus Emre Mah. pk 71900 Güzelyurt Kasabası Sulakyurt KIRIKKALE	0 318 832 30 54
Sulakyurt	Cumhuriyet Ortaokulu	Cumhuriyet İÖO, Yeniöz Mah., Sulakyurt, Kırıkkale	0 318 812 7403

ÖZGEÇMİŞ

1989'da İzmir'in Konak ilçesinde doğdu. Manisa Turgutlu'da Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda ilköğretimini, Uşak'ta ise Şehit Abdülkadir Kılavuz Anadolu Öğretmen Lisesi'nde lise eğitimini tamamladı. Polonya'da Adam Mickiewicz Üniversitesi'nde ERASMUS programı ile bir dönem eğitim alarak, Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde Örgün Öğretim İngilizce Öğretmenliği'nden mezun oldu. Karaman Göktepe Yatılı Bölge Ortaokulu'nda ilk görevine başlayıp, sonrasında Kırıkkale Namık Kemal Ortaokulu'nda çalışmıştır. Evli ve 1 çocuk annesi olup, Kırıkkale Yahşihan Namık Kemal İlkokulu'nda İngilizce Öğretmenliği görevine devam etmektedir.

