

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM**  
**ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK DOKTORA PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ,**  
**DEĞİŞİME HAZIR OLMA DURUMLARI VE**  
**PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**  
**ÖRÜNTÜSÜ**

**DOKTORA TEZİ**

**Şebnem YAZICI**

**İstanbul**  
**Temmuz-2020**

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM**  
**ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK DOKTORA PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ, DEĞİŞİME**  
**HAZIR OLMA DURUMLARI VE PERFORMANSLARI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ**

**DOKTORA TEZİ**

**Şebnem YAZICI**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL**

**İstanbul**  
**Temmuz-2020**

## TEZ ONAYI

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne  
Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Eğitim Yönetimi Doktora Programı'nda Şebnem YAZICI tarafından hazırlanan **“Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Durumları ve Performansları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü”** başlıklı bu çalışma, 14/07/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL

---

JÜRİ ÜYESİ: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

---

JÜRİ ÜYESİ: Prof. Dr. Kaya YILDIZ

---

JÜRİ ÜYESİ: Prof. Dr. Yusuf CERİT

---

JÜRİ ÜYESİ: Doç. Dr. Beytullah KAYA

---

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Doktora tezi olarak hazırladığım“**Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Durumları ve Performansları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

**Şebnem YAZICI**

**İstanbul, 2020**

## ÖNSÖZ

Doktora tezimin ortaya çıkmasında birçok değerli kişinin katkısı bulunmaktadır. Öncelikle sürecin başından beri bana destek olan, sürekli cesaretlendiren hiç bitmeyen sorularımı cevaplandırarak yoluma ışık olan, akademik yaşantımın şekillenmesinde büyük emeği olan danışmanım sayın Dr. Mustafa ÖZGENEL'e teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Tezimin ilerlemesinde, gelişmesinde büyük katkıları olan tez izleme jürisinde bulunarak beni onurlandıran kıymetli hocalarım sayın Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e ve Prof. Dr. Kaya Yıldız'a, ölçek geliştirme sürecinde uzman olarak görüş ve önerilerini aldığım hocalarıma, veri toplama sürecinde gönüllü olarak katılarak araştırmama destek veren değerli meslektaşlarıma, yardımlarını esirgemeyen okul yöneticilerine, sürecime destek olan değerli müdürüm sayın Zekeriya POSTACI'ya, ellerini hep omzumda hissettiğim düştüğüm yerde ayağa kaldıran dostlarım Rukiye KOŞU, Semra BAŞAR, Işıl BAY, Yasemin Banu BAŞKAN, ve Fergül Miyanyedi ŞEN'e çok ama çok teşekkür ederim.

Beni sevgi dolu büyüten, emek veren, bu yaşımda bile okumaya gelişmeye teşvik eden en büyük destekçilerim canım annem Fatma KUTLU ve canım babam Halil KUTLU'ya, başaracağıma dair moral ve motivasyonu hiç eksik etmeyen kardeşlerim Hasan KUTLU, Dilek KUTLU, Burak KUTLU, Hatice KUTLU'ya, gülüşüyle enerji veren yeğenim Eren KUTLU'ya, bana çalışma şartları oluşturan, eksikliklerimi tamamlayan, her zaman anlayış ve sevgiyle yaklaşan fedakâr eşim Ercan YAZICI'ya, son olarak dünyaya gelmeleriyle hayatıma renk katan dünyadaki en büyük mutluluğu yaşatan ve annelerinin bitmek bilmeyen öğrencilik sürecine katlanan iki küçük kahramana canım yavrularım Arda Selim YAZICI ve Beren YAZICI'ya çok teşekkür ederim. Bugün bu süreci başarıyla tamladıysam eğer bu sizlerin sayesinde. İyi ki benim ailemsiniz. İyi ki hayatımda varsınız.

## ÖZET

### Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Durumları ve Performansları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü

Şebnem YAZICI

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Dr. Mustafa ÖZGENEL

Temmuz-2020, 244 + XVII sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın deseni karma yöntem olarak tanımlanan nicel ve nitel verilerin bir arada faydalanıldığı açıklayıcı sıralı desendir.

Nicel bölümde değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Avrupa yakasında kamuya ait basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen Şişli, Kağıthane, Fatih, Esenler, Bağcılar, Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerine ait 82 okulda (ilkokul, ortaokul, ortaöğretimde) görev yapmakta olan 1.640 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri “Öğrenme Çevikliği Ölçeği (ÖÇÖ)”, “Değişime Hazır Olma Bilişsel, Duygusal, Kararlılık (DHO – BDK) Ölçeği” ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) programı yardımı ile Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA), “t” testi (Independent Samples t- test, Pearson Korelasyon Analizi, Basit Doğrusal Regresyon (Simple Linear Regression) ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi (Multiple Linear Regression) analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda olgubilim (fenomenoloji) araştırma modelinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle çeşitli okul kademelerinde görev yapan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel veriler bu alandaki uzmanların görüşleri alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanılmış, analizi ise NVIVO 12 programı ile yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda: Öğretmen algılarına göre performans düzeyleri “çok yüksek”, öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma durumları ise “yüksek” düzeyde

bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken performansları kadınların lehine anlamlı bulunmuştur. Mezuniyet durumlarına göre öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma ve performans düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre ise öğrenme çevikliği düzeylerinin 26 yıl ve üstü ve 5 yıl ve altı öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiş, değişime hazır olma anlamlı bir farklılık oluşturmazken performansları 26 yıl ve üstü görev yapan öğretmenler lehine bulunmuştur. Görev yaptıkları okullara göre her üç değişken için ilkokullar lehine bulunurken yaşlarına göre ise 51 yaş ve üstü öğretmenlerin lehine tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği-değişime hazır olma; öğrenme çevikliği- performans ve değişime hazır olma- performans arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Nitel boyutta ise görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular “Öğrenme Çevikliği, Mesleki Performans ve Değişime Uyum Sağlama” olmak üzere üç tema başlığı altında incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, öğrenme çevikliklerini, performanslarını artırmak ayrıca değişime daha fazla uyum sağlamak için lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitimlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sosyal medya, mesleki forum, kitap, makale ve iyi örnekleri takip ederek becerilerini geliştirip sınıf içerisine bilgi akışı sağladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu yolları kullanarak bilgi arayışları değişimi daha yakından takip etmelerine ve performanslarında artışa neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin değişime karşı hazır olma durumları nicel bulgulardan farklı bulunmuş, nitel bulgulara göre değişime karşı yeterince hazır olmadıkları hatta değişime direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma, Performans

## **ABSTRACT**

### **The Pattern of Relationship Between Teachers' Learning Agility, Readiness for Change and Teacher Performance**

**Şebnem YAZICI**

**PhD Dissertation, Educational Administration and Supervision**

**Supervisor: Prof. Dr. Mustafa ÖZGENEL**

**July- 2020, 244 + XVII Pages**

The purpose of this study is to examine the relationship between learning agility of teachers, their readiness for change, and their performance. The design of the research is mixed-methods explanatory design, in which quantitative and qualitative data are used together.

In the quantitative part, relational scanning model is used to reveal the relationship between variables. The data of the research were obtained from 1,640 teachers working in 82 public schools (elementary school, secondary school, secondary education) in Şişli, Kağıthane, Fatih, Esenler, Bağcılar, Küçükçekmece and Başakşehir districts in the European side of Istanbul Province by using simple random sampling method during 2019-2020 academic year. The quantitative data were collected by using "Learning Agility Scale (LAS)", "Readiness for Change: Cognitive, Emotional, Intentional (RFOC-CEI) Scale", and "Teacher Performance Evaluation Scale". The data gathered were analyzed with the help of SPSS 22 (Statistical Package for Social Sciences) software, Single Factor Variance Analysis (ANOVA), t-test (Independent Samples t-test), Pearson Correlation Analysis, Simple Linear Regression Analysis and Multiple Linear Regression Analysis.

The phenomenology research design model was used in the qualitative dimension of the research. The study group was selected with the purposive sampling method and consists of 21 teachers working in various school levels. Qualitative data were collected by using a semi-structured interview form which was created by taking the opinions of the experts in this field. Analysis of this data was made with the NVIVO 12 software. For the analysis of qualitative data, descriptive and content analysis techniques were used.

The analysis has shown that the performance levels of the teachers were rated as “very high” and their learning agility and readiness for change were rated as “high” according to their perceptions. While learning agility of teachers and readiness for change do not show a significant gender difference, their performance shows a gender difference in favor of women. No significant difference is observed in learning agility, readiness for change and performance levels of teachers based on their graduation level. Seniority level makes a significant difference at learning agility in favor of teachers who have 26 years or more and 5 years or less experience whereas seniority level does not make a significant difference at readiness for change. Seniority level makes a difference in teacher performances in favor of the teachers who have experience between 26 years or more. When the school levels are considered, differences are observed in favor of primary schools for all three variables. When their age is considered, there is a difference in favor of teachers at age of 51 and above. Moderate level positive correlation is found among learning agility-readiness for change, learning agility – performance, and readiness for change - performance.

On the qualitative level, the findings that were obtained through the executed interviews were examined under three categories: “Learning Agility, Professional Performance and Adopting to Change”. According to the findings, the teachers responded that they participate in post-graduate education and in-service trainings in order to increase their learning agility, and performance as well as adopt to change more. Additionally, it was observed that teachers improve their skills by following social media, professional forums, books, articles and good practices and provide information flow to the classroom. It was seen that, using ways mentioned above, teachers’ this pursuit of knowledge results in closer follow-up of change and increase in their performances. Moreover, teachers’ status of readiness for change were found to be different than in quantitative findings. According to qualitative findings, it was concluded that teachers are not ready for change and they even resist to change. In the light of the findings, suggestions are presented.

**Keywords:** Learning Agility, Readiness for Change, Performance

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Varsayımlar .....	10
1.5. Sınırlılıklar .....	10
1.6. Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM .....	12
İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR .....	12
2.1. Öğrenme Çevikliği Kavramı .....	12
2.1.2. Öğrenme Çevikliğinin Teorik Temelleri .....	15
2.1.2.1. Pratik Zekâ.....	15
2.1.2.2. Hedef Yönelimi.....	16
2.1.2.3. Meta Yeterlilik .....	16
2.1.3. Öğrenme Çevikliğinin Tarihsel Geçmişi .....	17

2.1.4. Öğrenme Çevikliği ve Performans.....	25
2.1.5. Öğrenme Çevikliği ve Eğitim .....	27
2.2. Örgütsel Değişim .....	29
2.2.1. Değişim ve Örgütsel Değişim Kavramı .....	29
2.2.2. Örgütsel Değişimin Kuramsal Çerçevesi.....	30
2.2.3. Değişim Ajanı.....	31
2.2.4. Örgütsel Değişim Nedenleri.....	31
2.2.4.1. Dışsal Nedenler.....	32
2.2.4.2. İçsel Nedenler .....	33
2.2.5. Örgütsel Değişim Türleri.....	34
2.2.6. Değişim Modeli .....	35
2.2.6.1. Lewin'in Üç Aşamalı Modeli .....	35
2.2.6.2. Kotter'in Sekiz Aşamalı Değişim Modeli .....	36
2.2.6.3. Eylem Araştırması .....	37
2.2.7. Değişime Direnç .....	38
2.2.7.1. Değişime Direnç Nedenleri.....	38
2.2.7.2. Değişime Direnci Azaltma.....	39
2.2.8. Değişime Hazır Olma Durumu .....	41
2.2.8.1. Bireysel Düzeyde Değişime Hazır Olma .....	42
2.2.8.2. Örgütsel Düzeyde Değişime Hazır Olma .....	45
2.2.9. Türk Eğitim Sisteminde Değişim .....	48
2.3. Performans.....	52
2.3.1. Performans Kavramı .....	52
2.3.2. Performans Yönetimi .....	53
2.3.2.1. Performans Yönetim Sisteminin Amaçları.....	55
2.3.2.2. Performans Yönetim Sisteminin Yararları .....	56
2.3.3. Performans Değerlendirme .....	56

2.3.3.1. Performans Değerlendirmenin Yararları.....	58
2.3.3.2. Performans Değerlendirmesi ve Performans Yönetimi Arasındaki Fark .....	59
2.3.3.3. Performans Değerlendirmenin Öğeleri .....	60
2.3.4. Performans Değerlendirme Çeşitleri .....	64
2.3.4.1. Üstler Tarafından Yapılan Değerlendirme .....	64
2.3.4.2. Astlar Tarafından Değerlendirme.....	64
2.3.4.3. Müşteriler Tarafından Yapılan Değerlendirme.....	65
2.3.4.4. Öz Değerlendirme .....	65
2.3.4.5. Akran Değerlendirmesi .....	65
2.3.4.6. 360 Derece Geri Bildirim .....	66
2.3.5. Performans Değerlendirmesinde Karşılaşılan Sorunlar .....	68
2.3.5.1. Tek Ölçüt .....	68
2.3.5.2. Yumuşaklık veya Katılık.....	68
2.3.5.3. Hale ve Boynuz Etkisi.....	69
2.3.5.4. Objektif Olmama .....	69
2.3.5.5. Ortalama Eğilimi .....	69
2.3.5.6. Önyargılı Değerlendirme .....	70
2.3.5.7. Araç Hatası.....	70
2.3.6. Öğretmen Performans Değerlendirme.....	70
2.3.7. Türk Eğitim Sisteminde Performans Değerlendirme Çalışmaları .....	72
2.4. İlgili Araştırmalar .....	77
2.4.1. Öğrenme Çevikliği ile İlgili Araştırmalar .....	77
2.4.2. Değişim ile İlgili Araştırmalar.....	85
2.4.3. Performans ile İlgili Araştırmalar .....	93
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	101
YÖNTEM.....	101

<b>3.1.Araştırma Modeli</b> .....	<b>101</b>
<b>3.2. Nicel Araştırma Süreci</b> .....	<b>102</b>
<b>3.2.1. Nicel Araştırma Modeli</b> .....	<b>102</b>
<b>3.2.2. Evren ve Örneklem</b> .....	<b>102</b>
<b>3.2.3. Veri Toplama Araçları</b> .....	<b>104</b>
<b>3.2.4. Verilerin Toplama Süreci</b> .....	<b>129</b>
<b>3.2.5. Verilerin Analizi</b> .....	<b>130</b>
<b>3.3. Nitel Araştırma Süreci</b> .....	<b>132</b>
<b>3.3.1. Nitel Araştırma modeli</b> .....	<b>132</b>
<b>3.3.2. Çalışma Grubu</b> .....	<b>133</b>
<b>3.3.3. Veri Toplama Aracı</b> .....	<b>134</b>
<b>3.3.4. Verilerin Analizi</b> .....	<b>136</b>
<b>3.3.4.1. Nitel Araştırma Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</b> .....	<b>137</b>
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>140</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>140</b>
<b>4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları</b> .....	<b>140</b>
<b>4.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular</b> .....	<b>140</b>
<b>4.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular</b> .....	<b>140</b>
<b>4.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular</b> .....	<b>147</b>
<b>4.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular</b> .....	<b>148</b>
<b>4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları</b> .....	<b>150</b>
<b>4.2.1. Tanımlayıcı Bulgular</b> .....	<b>150</b>
<b>4.2.2. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular</b> .....	<b>153</b>
<b>4.2.3. Öğrenme Çevikliği Temasına İlişkin Bulgular</b> .....	<b>153</b>
<b>4.2.4. Mesleki Performans Temasına İlişkin Bulgular</b> .....	<b>160</b>
<b>4.2.5. Değişime Uyum Sağlama Temasına İlişkin Bulgular</b> .....	<b>170</b>
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>177</b>

<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>177</b>
<b>5.1. Tartışma ve Sonuç .....</b>	<b>177</b>
<b>5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....</b>	<b>177</b>
<b>5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....</b>	<b>182</b>
<b>5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma .....</b>	<b>192</b>
<b>5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....</b>	<b>197</b>
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>203</b>
<b>5.2.1. Uygulayıcı ve Politika Yapıcılara Öneriler .....</b>	<b>203</b>
<b>5.2.2. Araştırmacılara Öneriler .....</b>	<b>204</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>205</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>232</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>244</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 2. 1: Öğrenme Çevikliği Modeli .....	24
ŞEKİL 2. 2: Örgütsel Değişime Etki Eden Dış Faktörler .....	32
ŞEKİL 2. 3: Değişime Hazır Bulunma Modeli.....	43
ŞEKİL 2. 4: Öncüllerin ve Çok Düzeyli Yapısı Ve Değişime Hazır Olma Çıktıları. 47	
ŞEKİL 2. 5: Performans Yönetim Modeli .....	54
ŞEKİL 2. 6: Performans Değerlendirme Süreci.....	62
ŞEKİL 2. 7: 360 Derece Geri Bildirim Modeli.....	67
ŞEKİL 2. 8: Öğretmen Performans Yönetimi.....	71
ŞEKİL 3. 1: Açıklayıcı Sıralı Desen .....	102
ŞEKİL 3. 2: Scree Plot.....	108
ŞEKİL 3. 3: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Yamaç Brikinti Grafiği.....	112
ŞEKİL 3. 4: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	119
ŞEKİL 3. 5: Nitel Verilerin Analiz Süreci .....	136
ŞEKİL 4. 1: Tema Ve Alt Temalar .....	151
ŞEKİL 4. 2: Nitel Analiz Sonucunda Elde Edilen Tema Ve Alt Tema .....	152
ŞEKİL 4. 3: Katılımcılara Ait Kelime Bulutu .....	153

## TABLolar LİSTESİ

TABLO 2.1: Farklı Bakış Açılılarıyla Öğrenme Çevikliği Modelleri .....	24
TABLO 2.2: Değişime Yönelik İnançlar .....	44
TABLO 3.1: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları .....	103
TABLO 3.2: Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları..	106
TABLO 3.3: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri.....	108
TABLO 3.4: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Kaiser –Meyer-Olkin Ve Bartlett’s Sonuçları .....	109
TABLO 3.5: Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin İlk Analiz Ve Toplam Varyans Değerleri .....	110
TABLO 3.6: Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin Son Analiz Özdeğer Ve Varyans Değerleri .....	111
TABLO 3.7: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Faktör Madde Yükleri .....	113
TABLO 3.8: Faktör Analiz Sonucu Belirlenen Faktör Adları, Madde Sayıları Ve Alt Temaları .....	114
TABLO 3.9: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Toplam Puan Ve Alt Temalar Arası Korelasyon .....	115
TABLO 3.10: Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları (DFA).....	116
TABLO 3.11: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Aritmetik Ortalama Korelasyon Değerleri .....	120
TABLO 3.12: AFA Ve DFA Sonrası Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları.....	121
TABLO 3.13: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Madde-Toplam Puan Ve Madde-Kalan Puan Korelasyon Değerleri.....	122
TABLO 3.14: Alt-Üst %27’lik Grupların Farkına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları .....	124
TABLO 3.15: Test Tekrar Test Uygulaması Sonucu Korelasyon Katsayıları.....	126
TABLO 3.16: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Test Tekrar Test Uygulaması Sonucu Maddelerin Ortalama Puanları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri Ve Bağımlı T-Testi Sonuçları.....	126
TABLO 3.17: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Ve Performans Düzeylerine Ait Çarpıklık, Basıklık Ve Güvenirlilik Katsayıları ...	130

TABLO 3.18: Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Ve Öğretmen Performans Ölçeği Puan Aralıkları Ve Değerlendirme.....	132
TABLO 3.19: Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	134
TABLO 4.1: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Ve Performans Düzeylerine Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri .....	140
TABLO 4.2: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Ve Performans Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.....	140
TABLO 4.3: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Ve Performanslarının Mezuniyet Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	141
TABLO 4.4.1: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması.....	142
TABLO 4.4.2: Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması.....	142
TABLO 4.4.3: Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması.....	143
TABLO 4.5.1: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması .....	144
TABLO 4.5.2: Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması .....	144
TABLO 4.5.3: Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması .....	145
TABLO 4.6.1: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması.....	145
TABLO 4.6.2: Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması.....	146
TABLO 4.6.3: Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması.....	146
TABLO 4.7: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği İle Değişime Hazır Olma Ve Performans Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	147
TABLO 4.8: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliğinin Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi.....	148
TABLO 4.9: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliğinin Performanslarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi .....	148

TABLO 4.10: Öğretmenlerin Değişime Hazır Olmalarının Performanslarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi.....	149
TABLO 4.11: Öğretmenlerin Değişime Hazır Olmalarının Performanslarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi.....	150

## KISALTMALAR DİZİNİ

**AFA** : Exploratory Factor Analyses / Açımlayıcı Faktör Analizi.

**AGFI** : Adjusted Goodness of Fit Index / Düzeltilmiş Uyum İndeksi.

**CFI** : Comparative Fit Index / Karşılaştırmalı Uyum İndeksi.

**DFA** : Confirmatory Factor Analyses / Doğrulayıcı Faktör Analizi

**GFI** : Goodness of Fit Statistic / İyilik Uyum İndeksi.

**KMO** : Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı.

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı.

**NFI** : Normed Fit Index / Normlaştırılmış Uyum İndeksi.

**NNFI** : Non-Normed Fit Index / Normlaştırılmamış Uyum İndeksi.

**OECD** : Organization for Economic Cooperation and Development /  
Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

**RFI** : Relative Fit Index / Göreli Uyum İndeksi.

**RMR** : Root Mean Square Residual / Ortalama Hataların Karekökü.

**RMSEA** : Root Mean Square Error of Approximation / Yaklaşık Hataların  
Ortalama Karekökü.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problemin önemi, problemin amacı, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Küreselleşme ile bilginin ve teknolojinin her alanda hızlı kullanımı değişimi beraberinde getirmiştir. Bu durum örgütleri farklı taleplerle karşı karşıya bıraktığı gibi çalışanları da yeni beceriler geliştirmeye zorlamaktadır. Koşulların değişmesiyle birlikte klasik anlayışla yönetilen örgütler yeniden düşünmeye ve çalışanların performansına farklı bir gözle bakmaya yönelmiştir. Örgütü başarıya taşıyacak çalışanların özelliklerine odaklanan araştırmacılar deneyimden öğrenen yüksek potansiyelli çalışanlar üzerinde bir dizi araştırma yapmıştır (De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010; DeReu, Ashford ve Myers, 2012b; Lombardo ve Eichinger, 2000). Deneyimlerden öğrenme ve gelişme kapasitesine sahip bireylerin gösterecekleri yüksek performansın örgütün başarısında önemli katkı sağlayacağı (Marsick ve Watkins, 2003: 140) ve örgütü başarıya taşıyacak çalışanların öğrenme çevikliğine sahip oldukları rapor edilmiştir (De Meuse, 2017a; Dries, Vantilborgh ve Pepermans, 2012; Lombardo ve Eichinger, 2000; Eichinger ve Lombardo, 2004).

Öğrenme çevikliği, alanlarına hâkim, ilk defa karşılaştığı belirsiz durumlar karşısında etkin olabilen, karmaşıklığı azaltan, ikilemleri rahatça yöneten, bilinmeyenle başa çıkabilecek (Swisher, 2013:141), değişime karşı istekli bireylerdir (Lombardo ve Eichinger, 2000: 325). Bu kişilerin sürekli sınırlarını zorlayan, öğrenmek için yeni ve farklı deneyimlere ilgi duyan ve gelişime açık oldukları bilinmektedir. Öğrenme yolunda edinilen tüm deneyimler adeta bireyin kişisel yansımalarıdır. Sürekli kendini geliştirme çabası bireyleri daha fazla farkındalık oluşturmalarına neden olurken içindeki gücüde ortaya çıkarmakta yardımcı olmaktadır. Bu sürecin sonunda elde edilen deneyimler, karşılaştığı her zorlukla zihinsel olarak etkileşim kurmasına ve anlamlandırmasına aracılık etmektedir (De Meuse, 2017a: 268).

Öğrenme çevikliğine sahip bireyler deneyimlerden hızlıca öğrenebildikleri gibi bakış açılarında da belli bir esneklik kazandıkları söylenebilir. Bireyler hızlı değişimle birlikte belirsizliklerle başa çıkarken zor durumda kalabildikleri gibi öğrenme hızlarında da belli bir düşüşe sebep olabilmektedir. Öğrenme çevikliğindeki bu esneklik, bireyin yerleşmiş bakış açısından uzaklaşmasına (De Rue, Ashford ve Myers, 2012a: 318-319), yeni ve zorlu durumlar karşısında rahat davranmasına neden olmaktadır (Lombardo ve Eichinger, 2000: 324). Bu sayede deneyimler sonucu elde ettiği yeni becerileri karışık iş yaşamıyla kolayca başa çıkmalarına ve daha iyi performans göstermelerini sağlamaktadır (Eichinger ve Lombardo, 2004: 14; Mitchinson ve Morris, 2012: 7). Öğrenme çevikliğine sahip çalışanlar karşılaştıkları sorunlara baş edebilme gücüne sahip olmaları, belirsizlik ve karmaşa gibi olumsuz durumları yöneterek örgütü daha güçlü bir konuma taşıyacağı düşünülmektedir.

Öğrenme çevikliğine sahip bireylerin bahsedilmesi gereken bir başka yönü ise yüksek öz farkındalığa sahip olmalarıdır. Yüksek öz farkındalığa sahip bireyler kendilerinin güçlü ve zayıf oldukları yönlerini keşfetmişlerdir. Kişisel farkındalığa sahip bireylerin bu özellikleri insanlarla güçlü bağlar kurmalarına ve gelişimlerini sağlayacak geribildirim arayışına yönelmektedir (Connolly, 2001; Haring, Shankar ve Hofkes, 2016). Daha fazla öğrenme ve gelişme isteği içerisinde olan bu bireyler kendilerini sorgulama ve sürekli motive etme becerisine sahiptir. Öğrenme çevikliğine sahip bireylerin bu yönleri performanslarında olumlu yönde artışa neden olmaktadır (London ve Smither, 1999: 13-14). Alanyazına bakıldığında öğrenme çevikliği ve performans arasındaki ilişkiyi ölçen araştırmalara rastlanıldığı gibi sonuçları da ilgi çekicidir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme çevikliğine sahip bireylerin yüksek performansa sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda örgüt içerisinde değişen ve gelişen şartlara uyum sağlayacak ve uzun vadede başarılarını devam ettirecek potansiyele sahip oldukları ortaya konulmuştur. Başarılı olma potansiyeli güçlü görülen öğrenme çevikliğine sahip çalışanların bu yönleri örgüt içerisinde terfi edilme ihtimallerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Connolly, 2001; Dries, Vantilborgh ve Pepermans, 2012; Smith, 2015; De Meuse vd., 2010; De Meuse, 2017a; Drinka, 2018; Eichinger ve Lombardo, 2004; Hunter ve Schmidt, 1996). Bu araştırma sonuçları çalışanlardan daha fazla verim almayı hedefleyen örgütleri öğrenme çevikliğine sahip çalışanları keşfetmeye yönelmiştir. Son zamanlarda yapılan bir araştırma bu çabayı daha fazla gözler önüne sermektedir. Araştırmaya göre öğrenme çevikliğine sahip

bireylerin örgüt içerisinde istihdam oranlarının yüzdesi 2006-2008 yılları arasında %66'dan %71'e kadar arttığı rapor edilmiştir (Gravett ve Cadwell, 2016: 84). Ortaya çıkan bu tablo ile öğrenme çevikliğine sahip bireylerin örgüt için aranan bir özellik olduğunu ortaya koyarken çalışanların performans düzeylerini belirlemede önemli bir etken ve gelecekteki başarısını şekillendirmede kilit unsur olduğu görülmektedir.

Kâr amacı güden örgütlerin çabaladığı yüksek performans, doğru çalışanı bulma ve verimlilik eğitim örgütlerinin de temel problemidir. Küresel eğitim politikaların hâkim olduğu günümüzde rekabetçi eğitim anlayışı öğretmenin niteliği ve performansının önemine sürekli işaret etmektedir (OECD, 2019). Bunun en temel nedeni olarak öğrencilerin öğrenmelerine etki eden en önemli faktörün öğretmen olduğu düşüncesidir (Wright, Horn ve Sanders, 1997: 66). Öğretmenler, öğrencileri çağın baskılarına karşı koyabilecek ve değişime uyum sağlayan, teknolojinin hâkim olduğu bir dünyaya hazırlamakla yükümlüdür. Bu hedefe ulaşmak için mesleki öğrenme süreçlerinin tekrarı veya çeşitliliği arzu edilen sonuca daha fazla yakınlatacağı söylenebilir. Öğretmenlik mesleği de deneyimler yoluyla öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir meslektir. Yapılan pek çok araştırmada bu düşünceyi desteklemektedir (Alpaydın vd., 2019: 45; Koşar, 2019: 344; Schmidt, 2010: 138). Deneyimsel öğrenmeye yönelen öğretmenler deneyimleri bir öğrenme fırsatı ve kişisel gelişim olarak algılamaları öğrenme çevikliklerinin gelişmesine neden olduğu söylenebilir. Böylelikle kendilerini rahat hissettikleri alandan uzaklaşarak risk alacakları alanlara yönelir ve oluşabilecek her türlü olumsuzluğu gelişimleri için olumlu bir süreç olarak değerlendirebilirler. Sürekli geri bildirim arayışında olmaları diğer çalışanlara göre daha fazla aktif ve yüksek performans göstermelerine neden olacaktır (McCauley, De Rue, Yost ve Taylor, 2014: 145-147). Böylelikle bu özelliklere sahip öğretmenlerin gösterecekleri yüksek performans, öğrencilere mesleki bilgi ve becerilerini aktarabilecekleri, hayata hazırlayıcı aktif öğrenme ortamları oluşturmalarına neden olacaktır.

Günümüzde yüksek öğrenme çevikliğine sahip çalışanların örgüt için önemi ortaya konulmuşken bu çalışanları tanımlama ve tespit etme konusunda oldukça zorlanılmaktadır (De Meuse vd., 2012: 281). Yüksek performanslı çalışanları belirlemek ve değerlendirme çalışmaları yürütmek oldukça zorlu bir süreçtir. Eğitim örgütlerinde diğer örgütlerde olduğu gibi performans ölçme çalışmaları yapılmaktadır. Türk eğitim sisteminde Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne okulların ve

öğretmenlerin performanslarını ölçmeye yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmüş fakat pek çoğunda istenilen verim/sonuç alınamamıştır. Bu alanda yapılan en yeni çalışma ise mevcut eğitim sistemini iyileştirmek, aksayan yönlerini yeniden yapılandırmanın temel alındığı 23 Ekim 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesidir. Belgede değişim ve iyileştirme çabasının başarıya ulaşmada öğretmen performansının önemine dikkat çekilirken, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar planlanmıştır. Vizyon Belgesinde de eğitimde kökleşmiş sorunların çözümünü yeni beceriler geliştiren, değişen eğitim taleplerini karşılayabilecek, mesleki bilgi ve becerilerini aktarabilen, öğrenmeye açık, kolay öğrenip öğretebilen yüksek potansiyelli öğretmenlerle ulaşılabileceği vurgulanmıştır (MEB, 2017b: 2). 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler yüksek potansiyelli öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin eğitim alanlarına dahil edilmesine işaret edildiği söylenebilir. Eğitimin aksak yönlerini telafi edebilecek öğrenme çevikliğine sahip öğretmenler, öğretme ve öğrenme süreçlerinin yeniden şekillendirildiği günümüzde tamamlayıcı bir unsur olabilir. Bu durumda sürekli öğrenme odaklı, deneyim edinmek için çaba gösteren ve yeteneklerini geliştirme gayreti içerisinde olan öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin eğitim sistemini olumlu etkileyebilecekleri gibi performanslarında da önemli farklılık oluşturacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerde her eğitim öğretim yılı içerisinde değişen yönetmelikler, eğitim faaliyetlerinin niteliklerini artırmak için yapılan projeler, bilimin ve teknolojinin ilerlemesiyle gelişen eğitim materyalleri, farklı eğitim taleplerinde bulunan veliler, nesiller arası ihtiyaçları farklılaşan öğrenci gruplarıyla karşı karşıyadır. Özellikle büyük kentlerde sınıf mevcutlarının kalabalık olması buralarda görev yapan öğretmenleri daha fazla güçlüklerle başa çıkmaya zorlamaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995: 261; Paliş ve Keleş, 2011: 216; Yaman, 2006: 10). Sınıflarında daha az mevcudu olan bölgelerde görev yapan öğretmenler ise çevresel faktörler ve yetersizliklerle boğuşmaktadır (Bulut ve Coşkun, 2016: 178; Turan ve Garan, 2008: 127). Dolayısıyla bir öğretmenin aktif görev yaptığı süre boyunca farklı bölgelerde farklı yapıları okullarda öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Değişen şartlar içerisinde okul ve öğrenciyle adeta bir köprü vazifesi üstlenen önemli bir yere sahip öğretmenlerin uygulanacak her değişim hareketi için eğitim sistemindeki konumunu, yapabileceklerini ve sınırlarını iyi algılamak gereklidir. Öğretmenler değişim süreci

içinde eğitim politikalarını belirleyebilecek hatta yeniden tanımlayacak güce sahiptir (Karip ve Köksal, 1996: 251). Eğitimin her alanında etkin olan öğretmenin bilgileri, tecrübeleri, becerileri, yetenekleri, mesleki yetkinlikleri ve performansları bu gücün niteliğini etkilemektedir. Zorlayıcı gelişimsel deneyimlerle daha fazla değişime uyum sağlayabilecek öğretmenler (De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010: 120) sadece kendilerini değil örgütü de etkileyebilmektedir (Eby, Adams, Russel ve Gaby, 2000: 48; Erwin ve Garman, 2010: 39). Değişimin uygulayıcılarının düşünceleri, ne kadar hazır olduklarına dair algıları, değişimin başarısına yön vermektedir (George ve Jones, 2001: 438; Jones, Jimmieson ve Griffiths, 2005: 382). Bireyin değişime hazır olması bilişsel ve duyuşsal süreçlerinden etkilenerek kalıcı yatkınlıkların ve bu durumu içeren tepkilerin oluşmasını sağlamaktadır. Bir başka ifadeyle bireysel değişime hazır olma değişime karşı bir ihtiyaç duyduğunun göstergesidir. Böylelikle birey değişime olan güvenini ne kadar desteklediğini ve nasıl tutum geliştirdiğini ortaya koymuş olmaktadır (Rafferty, Jimmieson ve Armenakis, 2013: 116; Vakola, 2013: 98). Ayrıca örgütsel değişime karşı olumlu duygular besleyen çalışanların değişime bağlılık eğilimi gösterdikleri ve daha fazla önemsedikleri görülmüştür (Shin, Taylor ve Seo, 2012: 731). Bu alanda yapılan bir dizi araştırmaya göre ise örgütsel değişim içerisinde aktif rol alan çalışanların değişime hazır olma düzeylerinin daha yüksek ve diğer çalışanlara göre daha fazla değişime katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Armenakis ve Harris, 2009: 130; Cunnigham vd, 2002: 377; Smith, 2005: 410). Öğrenme çevikliği ile ilgili alanyazın incelendiğinde örgüt içerisinde uzun vadede başarılı olma potansiyelli taşıyan çalışanların yeni, farklı durumlar karşısında yüksek performans gösterdikleri yönündedir. Bu nedenle öğrenme çevikliğine sahip bireylerin değişime hazır bulunuşluluk düzeyleri ile ilişkili olduğu düşüncesini geliştirmiş ve tartışılmaya değer bir konu olarak görülmüştür. Öğrenme çeviklik düzeyi yüksek öğretmenlerin değişim çabalarına daha fazla istekli ve hazır hissedeceği gerekli değişimleri yakından takip ederek sınıfa taşıyabilecekleri dolayısıyla performanslarına olumlu yönde yansımaları olabileceği düşüncesini doğurmuştur. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin öğrenme çevikliklerinin olup olmadığını, değişime karşı hazır olma düzeyleri ve göstermiş oldukları mesleki performansların tespit edilmesi bilimsel bir değere sahip olmakla birlikte doğrudan öğretmenlerini niteliğini dolaylı olarak da okul ve öğrenci çıktılarını geliştirme bağlamında eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin değişime hazır olma durumları Millî Eğitim Bakanlığının en son değişim girişimi olan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi kapsamına yönelik ele alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma ve performans düzeyleri arasında ilişki olabileceği; öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeylerinin değişime hazır olma ve performanslarını; değişime hazır olma düzeylerinin performanslarını, öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma durumlarının birlikte, performanslarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeyleri ile değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü araştırmaya değer bir konu olarak görülmektedir. Araştırmanın çıkış noktası “*Öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü nasıldır?*” problem cümlesini irdelemektir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmenlerin, öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeyleri ve performansları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma ve performans düzeyleri;
  - cinsiyetlerine,
  - mezuniyet durumlarına,
  - kıdemlerine
  - okul kademelerine
  - ve yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma ve performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. a. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma düzeylerini yordamakta mıdır?  
b. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, performans düzeylerini yordamakta mıdır?

- c. Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları, performanslarını yordamakta mıdır?
- d. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma durumları birlikte, performanslarını yordamakta mıdır?
5. Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine, değişime hazır olma durumları ve performanslarına yönelik görüşler nelerdir?

Araştırmanın ilk 4 sorusu nicel araştırma yöntemi ile cevaplanmaya çalışılırken, 5. soru nitel araştırma yöntemi ile cevaplanmaya çalışılmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Tüm değer ve anlayışların farklılaştığı günümüzde örgütler sürekli değişen, belirsiz, karmaşık ve muğlak durumlarla karşı karşıyadır. Bu süreç içerisinde eğitim örgütleri de dahil olmuş ayakta kalabilmek, varlıklarını sürdürebilme ve arzu ettikleri başarıya ulaşabilmeleri için çevresindeki her türlü değişimi izlemek zorunluluğu içerisinde kalmıştır (Goodstein ve Burke, 1991: 8; Lawrence, 2013: 5). Bu aşamada değişimi özümseyebilecek, deneyimlerden doğru öğrenmeler edinebilecek ve öğrendiklerini hızlı bir şekilde uygulayabilen yüksek performanslı öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenme çevikliği kavramına yönelik yirmi yıldır çalışmalar yapılmasına karşın son zamanlarda bu konuya ilgi daha da çoğalmıştır. Eğitimde öğrenme çevikliği ile ilgili çalışmalar kâr amacı güden mal ve hizmet üreten örgütlere göre daha az boyuttadır. Alanyazındaki araştırmalar bu tarz örgütlerdeki öğrenme çevikliği ve performans arasındaki olumlu ilişkiyi araştırma sonuçlarıyla ortaya koymuşken (Beldford, 2011; Dries vd., 2008; Dries, Vantilborgh ve Pepermans 2012; Drinka, 2018; De Meuse, 2015a; Eichinger ve Lombardo, 2004; Laxon, 2018; Lombardo ve Eichinger, 2000; Smith, 2015) eğitim alanında yapılan araştırmalar sınırlı sayıda kalmıştır. Türkiye’de ise öğrenme çevikliği kavramı son birkaç yıldır kâr amacı güden örgütlerin çalışanlarına yönelik yetenek geliştirme çalışmaları olarak yansımış ve kendi içerisinde tartışılmıştır.

Yüksek performanslı öğretmenlerin tespiti Millî Eğitim Bakanlığı’nın uzun süredir gündeminde olan bir konudur (MEB, 2017b: 2). Eğitim ortamlarında aktif yüksek öğrenme ve öğretme becerisine sahip öğretmenlerin varlığı hiç şüphesiz herkesin istediği bir durumdur. Bu ihtiyacı etkili koordinasyon ve çözüm yolları bulabilen,

değişimin karmaşasında rahat davranan öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin karşılayacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrenme çevikliğine sahip bireylerin aslında örgütü uzun vadede başarıya taşıyacak performans ve potansiyelle sahip olduğu bilinmektedir (Lombardo ve Eichinger, 2000). Bu yüzden öğrenme çevikliği yüksek öğretmenlerin eğitimdeki aksaklıkları gidermede ve başarı grafiğini yukarı çekmede kilit rol oynayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin meslek hayatlarında edindikleri deneyimlerden elde ettikleri öğrenmeleri hızlı bir şekilde uygulayabilen, her tür şartlara uyum sağlayan ve gerekli becerileri geliştirebilen öğretmenlerin tespiti ve öğrenme çeviklik düzeylerinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Bu öğretmenlerin eğitim ortamlarına dahil edilmesi ve bu becerilerinin daha fazla başarı için geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Araştırma ile elde edilen verilerle Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatında görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri ölçülecek ve öğrenme çeviklik düzeylerinin performansları üzerindeki etkisi ortaya çıkarılarak ve öneride bulunma imkânı verecektir.

Türkiye’de son zamanlarda Cumhuriyetin yüzüncü yılının hedeflerini içeren 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde (2018) değişim çalışmaları planlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte yöneticilerin ve değişimin merkezinde olan öğretmenlerin desteklemeleri ve olumlu yaklaşım sergilemeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin algı ve tutumlardaki her bir değişiklik performanslarını etkilemekte ve direnme veya destekleme gibi davranış geliştirmelerine neden olmaktadır (Armenakis vd., 1993: 681; Kimberly ve Nielsen, 1975: 203). Öğretmenlerin değişime hazır olma algılarını anlayabilmek aynı zamanda değişim sürecinin nasıl ilerlediği hakkında bilgi edinmemize imkân tanır (Eby vd., 2000: 422). Bu yüzden öğrenme çevikliğinin değişimin karmaşıklık ve belirsizlik gibi olumsuz durumlar karşısındaki rahatlığı, kolay uyum sağlama ve uygulama yeteneği değişim çabasını benimseyecek öğretmen arayışının bir cevabı olabilir. Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında öngörülen değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, nasıl bir tutum geliştirdikleri, hazır olma düzeylerinin tespiti önemli görülmüştür. Yine bu bağlamda öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma ilişkisinin ne düzeyde olduğu, değişime hazır olmanın performansa nasıl etkide bulunduğu belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Ayrıca belirlenen kapsam içerisinde öğretmenlere yönelik ayrıntılı araştırmanın olmaması araştırmaya ayrıca bir değer katmaktadır.

Öğrenme çevikliği alanyazında kariyer, liderlik potansiyeli, örgütsel bağlılık, örgüt kültürü, öğrenme hedef yönelimi, performans, psikolojik güvenlik, iş yaşam deneyimi, örgüt kültürü ve otantik liderlik gibi değişkenlerle birlikte çalışılmıştır (Allen, 2016; Anseel, 2017; Basri, 2019; Bedford, 2011; Catenacci-Francois, 2018; De Meuse, 2017; Dries, Vantilborgh ve Pepermans, 2012; Dries, Vantilborgh, Pepermans ve Venneman, 2008; Drinka, 2018; De Rue vd., 2012b; Hoff ve Burke, 2017; Eichinger ve Lombardo, 2000; Sanchez- Gonzalez 2007; Saputra, Abdinagoro ve Kuncoro, 2018; Smith, 2015). Eğitim alanında ise Howard (2017) mesleğe yeni başlayan hizmet öncesi eğitime tabi tutulan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve performanslarını ölçmeye yönelik araştırma yapmıştır. Türkiye’de bu alanda yapılan ilk araştırma ise Kaya’nın (2019) öğrenme çevikliğinin öğretmen kalitesi ve okulda kalma tutumuna yönelik öğretmen görüşlerine yer verdiği araştırmadır. Araştırmacı çalışmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesini anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Türkiye’nin her bölgesinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan okullarda uygulanma önerisinde bulunmuş ve bu düşünce dikkate alınarak araştırma konusu oluşturulmuştur. Eğitim alanının da yapılan bu çalışmanın dışında öğrenme çevikliğinin farklı değişkenlerle irdelenmemiş olması hâlâ yapının açıklanmaya muhtaç bir konu olduğu düşündürmüştür.

Araştırmada karma yöntem kullanılmış, önce nicel veriler daha sonra nitel veriler toplanılmıştır. Bu haliyle nicel verilerden elde edilen bilgiler nitel verilerle zenginleştirilerek araştırmaya derinlik katmıştır. Böylelikle araştırmadaki veri çeşitliliği sadece tek bir yöntemle veri elde etmenin sınırlılığını ortadan kaldırmaktadır. Bu bağlamda öğrenme çevikliği, değişime hazır olma, performans gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yürütülen bu araştırma, karma yöntem kullanılarak veri çeşitliliği elde edilmesine ve konunun daha fazla irdelenmesi sağlanması açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışma öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin değişime hazır olma ve performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca Türkiye’de öğretmen performansına yönelik çalışmalar arasında öğrenme çevikliği ile ilgili çalışmanın bulunmaması; öğrenme çevikliği ile değişime hazır bulunuşluluk düzeyleri; değişime hazır bulunuşluluk düzeyleri ile performans ile ilgili araştırmaların bulunmaması araştırmaya özgünlük kattığı gibi aynı zamanda da önemli kılmaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçeklere içtenlikle cevap vermiş ve kendi görüşlerini yansıtmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma İstanbul ili Avrupa yakasında görev yapan kamuya ait ilkokul, ortaokul ve orta öğretim okullarında yürütülmüş ve bunun dışında kalan eğitim kurumları araştırmaya dahil edilmemiştir.

#### **1.6. Tanımlar**

*Öğrenme Çevikliği:* Daha fazla gelişmek için deneyim arayışında olan ve bu deneyimlerden doğru öğrenmeler edinerek yeni durumlara uygulayabilen bireyleri tanımlamaktadır (De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010: 120).

*İnsan İlişkilerinde Çeviklik:* Kendilerini iyi tanıyan, çeşitli insanlarla ve zor durumlarla kolayca başa çıkabilen bireyleri tanımlamaktadır (Gravett ve Cadwell 2016: 2).

*Sonuç Yaratmada Çeviklik:* Yeni ve zor koşullar altında yüksek performans göstererek sonuç elde edebilen ve bu durumu sürdürebilen insanları tanımlamaktadır (Eichenger ve Lombardo, 2004: 14).

*Zihinsel Çeviklik:* Karmaşıklıkla başa çıkabilen, zorluklar karşısında rahat, sorunları dikkatlice inceleyen ve farklı şeyler arasında bağlantılar kuran bireyleri tanımlamaktadır (Gravett ve Cadwell, 2016: 2).

*Değişim Çevikliği:* Denemeyi seven ve hızlı değişimle etkin bir şekilde başa çıkabilen bireyleri tanımlamaktadır (Gravett ve Cadwell, 2016: 2).

*Öz Farkındalık:* Bireylerin kendilerini ve çevrelerini ne kadar farkında olduklarına dair somut geri bildirim sağlamadır (De Meuse vd., 2011:7).

*Örgütsel Değişim:* Bir örgütün zaman içinde iki nokta arasındaki dönüşümünü içerir (Barnett ve Carroll, 1995: 219).

*Değişime Hazır Olma:* Örgütsel değişime direnç veya değişimi desteklemeye yönelik davranışların oluşmasının ön belirleyicisidir (Armenakis vd. 1993: 681).

*Performans:* Belirli bir sürede, belirlenen iş etkinliklerinin yerine getirilmesine yönelik davranış ve ortaya konulan üründür (Aydın, 2013: 154).

*Performans Yönetimi:* Yöneticilerin çalışanların performansları ile işletmenin amaçlarını uyumlaştırmaya çalıştıkları sürece denir (Öge, 2017).

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

Bireyler yaşamlarını daha kaliteli bir hale getirmek için öğrenmeye muhtaçtır. Zaman içerisinde tıpkı örgütlerde bireyler gibi geleceklerini oluşturmada öğrenmenin aktif bir rol aldığını anlamışlardır. Küreselleşen, her şeyin hızla ölçüldüğü bu çağda artık sadece öğrenmek yetmemektedir. Örgütler geleceklerini, ilk karşılaştıklarını problemleri hızlı ve etkili bir şekilde çözen, yeni bilgi ve deneyimlere açık, tecrübelerini fırsata çevirebilen yüksek potansiyelli öğrenme çevikliğine sahip bireylerle şekillendirme yoluna gittiği söylenebilir. Bu bağlamda öğrenme çevikliği kavramının açıklanması yerinde olacaktır.

#### 2.1. Öğrenme Çevikliği Kavramı

Son yıllarda eğitim ve iş dünyasında ulusal ve uluslararası gündemden düşmeyen “öğrenme çevikliği” kavramı aslında literatürde neredeyse yirmi yıldır araştırmacılar tarafından ilgi duyulan bir konu olmuştur. Araştırmacılar geleneksel yaklaşımları genişleterek, başarılı olan bireylerin deneyimden öğrenme becerileri sergilemeleri, karmaşıklıkla başa çıkma yeteneklerini ve göstermiş oldukları potansiyelleri değerlendirip bireyler arası farklılıkları inceleme yoluna gitmişlerdir (Spreitzer, McCall ve Mahoney, 1997; Freedman, 1998; Briscoe ve Hall, 1999; Lombardo ve Eichenger 2000). Bu alanla da Lombardo ve Eichinger (2000) “*Yüksek Öğrenenler Kadar Yüksek Potansiyeller (High Potentials As High Learners)*” adlı bir makale yayınlamıştır. Yazarlar, yüksek potansiyele sahip bireylerin önemli bir bölümünün yüksek derecede öğrenebilen bireyler olduğunu belirterek öğrenme çevikliği kavramını açıklamaya çalışmışlardır.

Gravett ve Cadwell (2016: 1) öğrenme çevikliğini uyumluluk ve bilinmeyene karşı karşıya gelmeye istekli olma diye tanımlamaktadır. Bireyin hızlı bir şekilde yeni bir problemi inceleme ve karar verme sürecinde kendi öğrenme deneyimlerini kullanma becerisini ve tutkusunu ifade etmektedir. Öğrenme çevikliği için literatürde en yaygın tanım ise gelişim fırsatlarını kaçırmayan, deneyimden doğru dersleri öğrenen ve bu dersleri ilk defa karşılaştığı durumlara uygulama yeteneği olarak ifade edilmektedir

(De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010: 120; Lombardo ve Eichinger 2000: 323). Bireyin işinde başarılı olmasını sağlayan öğrenme çevikliği yalnızca planlı ve resmi eğitim programları sonucunda gerçekleşmez. Planlı eğitim ortamında edinilen öğrenme ile öğrenme çevikliği arasındaki derin fark; bireyin sahip olduğu tüm deneyimleri ve öğrenmeyi yeni ortamlara aktarabilme yeteneğidir (Allen, 2016: 6-7).

Yüksek öğrenme çevikliğine sahip bireyler, kendi potansiyellerini aşmaları için sürekli yeni zorluklar arayışındadırlar. Etkili bir gelişim sağlayabilmek için aldığı geri bildirimlerle deneyimlerini değerlendirebilir, iş ortamına yansıtabilir ve edindiği izlenimlerden pratik sonuçlar çıkarabilirler (De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010: 120). Başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanan her deneyimin daha fazla öğrenmek için fırsat olduğunu düşünen DeReue ve arkadaşları (2012b: 263), öğrenme çevikliği kavramı için daha bir dar tanımlama yoluna gitmişlerdir. Deneyimden öğrenme sürecinin öneminden bahsederken hız ve esnekliğe vurgu yapan yazarlara göre öğrenme çevikliğine sahip bireylerin zaman içerisinde belirli bir deneyim edinme anlayışı geliştirdiği düşüncesindedirler. Yüksek öğrenme hızına sahip bireyler deneyimler arasındaki geçişlerde bağlantıları kurmakta hızlı, uygulamada ise esnek davranabilmektedir. Öğrenme çevikliğinde hızlı ve esnek öğrenmelerine etki eden en önemli faktörlerden biri de bireyin motivasyon düzeyidir (Carette ve Anseel, 2012: 308). Motivasyon düzeyleri bireylerin mevcut beceri ve bilgilerini ne kadar iyi kullanabildiklerini, yeni beceri edinmede ustalıklarını ve yeni durumlara aktarma düzeylerine etki etmektedir (Dweck, 1986: 1046). Böylelikle öğrenme çevikliği ile bireylerin hem öğrenme süreçleri hem de motivasyon düzeyleri hakkında fikir sahibi olmamıza imkân tanır.

Dries ve Pepermans'a (2012: 365) göre öğrenme çevikliğinin temelinde üç unsur yatmaktadır. Bunların ilki yeni deneyim edinmeye istekliliği, ikincisi stresli ve zor durumlarla başa çıkma becerisi ve üçüncüsü ise yeni durumlara uyum sağlayabilmedir. İnsanlar hiç karşılaşmadıkları durumlara yönelirken kendileri de bilgi dağarcıklarına yeni öğrenmeler dahil edebilirler. Bireyin öğrenme geçmişi ve istekliliği, yeni öğrenmelerini nasıl değerlendireceğini etkilenmektedir. Öğrenme isteği bireyleri yeni düşünme tarzlarına ve öğrendiklerini yeni görevlere uygulama yollarını aramaya yöneltmektedir (Halpern, 2004: 136).

Örgütler geçmişte bireyin başarılı olma potansiyelini, geçmiş performansını ve yetenekleriyle tahmin etmeye çalışırken bugün tekrarlayan becerilerinden,

köhneleşmiş bakış açılarından ve geçerliğini yitirmiş sıradan fikirlerden vazgeçebilecek deneyimlerini fırsata çeviren değişime ayak uydurabilecek bireyleri keşfetme yoluna gitmektedirler (Mitchinson ve Morris, 2012: 2). Öğrenme çevikliği bu bağlamda örgütlerin başarılarını şekillendirecek önemli bir faktördür. Genel olarak deneyimden öğrenme yeteneği bireyin kişisel özellikleri ve etkileşimleri yoluyla ortaya çıkabilmektedir. Deneyimden öğrenmedeki farklılıklar ise bireyin bilişsel özellikleri, ilgi ve tutumları, geçmiş öğrenmelerinin aktarımı ve bu özelliklerin etkileşim düzeyi etki edebilmektedir (Hezlett ve Kuncell, 2012: 299). Center for Creative Leadership (CCL) öğrenme çevikliği yüksek olan kişilerin özelliklerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar sonucunda dört özel davranış sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Bunlar:

*Araştırma:* Öğrenme çevikliğine sahip bireyler gelişime açık, yeni ve zorlu durumlar karşısında vaz geçmeyen bu durumları daha fazla öğrenme ve gelişmek için fırsat görmektedir.

*Sezgisel Kabiliyet:* Deneyimden alması gereken dersleri doğru algılayabilen, meraklı ve istekli bireylerdir.

*İçselleştirme:* Öğrenme çevikliğine sahip olabilmek için sadece deneyim sahibi olmak yeterli görülmemektedir. Öğrenme çevikliğine sahip bireyler gelişimi için çaba sarf eden önemli öğrenmeleri unutmayan ve içselleştirerek yeni durumlara uygulayabilenlerdir. Bu durum zorlu ve belirsiz durumlarla başa çıkmasına yardımcı olurken sürekli öğrenmeye yönelmesini sağlamaktadır.

*Uygulama:* Gelişimsel iş deneyimlerinden önemli çıkarımlarda bulunan öğrenme çevikliğine sahip bireyler, yeni karşılaştığı zorlu durumlarda uygulama yeteneğine sahiptir. İlk karşılaştığı durumlara hızlı uyum sağlama becerisi öğrenme çevikliğinin ayırt edici özelliği olarak tanımlanmaktadır (Hallenbeck, 2016: 11).

Alanyazından yola çıkarak öğrenme çevikliği, deneyimlerden doğru bilgileri öğrenebilme, edindikleri öğrenmeleri zorlu ve yeni durumlara hızlı bir şekilde uygulama, geliştirdikleri esnek bakış açısı ile farklı bağlantılar kurabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Öğrenme çevikliğine sahip bireyler, öğrenme süreçlerini doğru yönlendirebilir, sorunun kaynağına inebilir, çözüm yolları ürettiği gibi yeni durumlara uyum sağlayabilme güce sahiptir. Bu bireyleri hatalarından ders çıkaran, alışılmadık

durumlarda iyi düşünen ve doğru kararlar alabilen bireyler olarak da ifade etmek mümkündür.

### **2.1.2. Öğrenme Çevikliğinin Teorik Temelleri**

Örgütlerin yüksek performans gösteren, doğru çalışanları bulma ihtiyacı geçmişten günümüze araştırmacılar için ilgi çekici bir konu olmuştur. Bu alanda çalışma yapan araştırmacılar son zamanlarda değişen örgüt yapısında yüksek verim sağlayabilen, her durum ve koşula uyum gösteren çalışanlar üzerinde odaklanmış ve bu çalışanların ortak özelliklerinin öğrenme çevikliği olduğuna dair araştırma bulgularına ulaşmışlardır (Lombardo & Eichinger, 2000; De Meuse, 2015a; Jonier ve Josephs, 2007). Alanyazında öğrenme çevikliğinin teorik temelleri araştırmacılar arasında fikir ayrılığına neden olmuştur. Bazı araştırmacılar pratik zekâ (Lombardo ve Eichinger, 2000) ve hedef yönelimi (De Rue vd., 2012b; Hoff ve Burke, 2017) olarak açıklarken, bazıları ise meta yetkinlik (De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010; Breakspear, 2017) olarak açıklamaktadır. Öğrenme çevikliği teorisi bu başlıklar altında kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

#### **2.1.2.1. Pratik Zekâ**

Öğrenme çevikliğinin öğeleri içerisinde yer alan pratik zekâ, IQ'nun öğrenme üzerindeki olumlu etkisini savunan bilişsel yetenekten farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarıda önemli bir faktör olarak görülen bilişsel zekânın iş performansında belirleyici özellik olmadığı ortaya konulmuş ve akademik başarıyı bilişsel yeteneğe, iş performansındaki başarıyı ise pratik zekâyâ dayandırılmaktadır. Pratik zekâyâ sahip bireyler güçlü ve zayıf yönlerini keşfeder ve güçlü yönlerinden yola çıkarak zayıf yönlerini telafi etme becerisine sahiptirler. Üstelik bilgi ve düşüncelerini kendi kariyerlerini yönetmede kullanabildikleri gibi başkalarının kariyerlerinde etki edebilmektedirler (Carrol, 1997: 43; Sternberg, Wagner, Williams ve Hovath, 1995: 923; Wagner ve Sternberg 1985: 439). Bu anlamda öğrenme çevikliği teorisini temel dayanaklarından biri olan pratik zekâ, bireyin günlük yaşantısı içerisinde ilk defa karşılaştığı sorunlara yeteneklerini uygulayabilme olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, 2005:193).

Eichinger ve Lombardo (2004: 14), öğrenme çevikliği teorisini ortaya koyarken çıkış noktaları yeni bir bilgiyi edinmede bireyin zekâsından daha çok deneyimlerinden edindikleri öğrenmelerdir. Araştırmacıların bu konudaki dayanakları ise başarılı olan alaylı veya yüksek akademik başarıya sahip olmayan bireylerin kariyerlerinde başarılı

olmalarını pratik zekâyâ dayanmaktadırlar. Bu başarıyı ise bireylerin IQ testlerine, okuldaki notlarına, teknik bilgilerinden çok deneyimden daha fazla fayda sağlamasına bağlamaktadırlar. Yazarların bu görüşleri araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir. Öğrenme çevikliğinin bilişsel yetenekle ilişkili olmadığı gibi kişilik özelliklerinde etken olmayan çok daha önemli bir yapı olduğu ortaya konulmuştur (Bedford, 2011:91; Connolly, 2001: 54).

### **2.1.2.2. Hedef Yönelimi**

Öğrenme çevikliğini açıklamaya çalışan bazı araştırmacıların dayandığı teorilerden bir diğeri ise hedef yönelimidir. Hedef yönelimi, bireyleri başarıya götürmesi için tercih ettikleri hedefler olarak tanımlanmaktadır (Elliot ve Mc Gregor, 2001: 501). Alanyazında iki tür hedef yöneliminden bahsedilmektedir. Bunlardan ilki bireyin başarıyı yakalayabilmesi için yeni beceriler öğrenme veya mevcut becerilerinin geliştirdiği *öğrenme hedef yönelimi* ikincisi ise diğer bireylerden daha iyi olduğunu belirten yetkin olduğu alanları gösterme ve geribildirim alma eğiliminde olunan *performans hedef yönelimidir* (Ames ve Archer, 1988: 265; Dweck, 1986: 1043; Nicholls, 1984: 329). Öğrenme hedef yöneliminde kişiyi başarıya götüren yol, yeteneğin çaba ile geliştirilmesidir. Bu fikrin aksine performans hedef yöneliminde ise yeteneğin doğuştan geldiği inancına dayanmaktadır. Bu düşünceye göre yetenek geliştirmek için çabaya ihtiyaç yoktur, doğuştan getirilen bir özelliktir. Performans hedef yönelimi için çaba göstermek bireyin performansını, yeterlilikleri ile gurur duyma aracı olarak kullanılmasıdır (Dweck, 1986: 1046; Nicholls, 1984: 330). Öğrenme hedef yönelimi içerisinde olan kişiler öğrenme, anlama, bilgilerini geliştirme ve kendilerini aşma eğilimindedirler. Bu bireyler düşünceli ve açık fikirlidir. Başarıya odaklandığında karşısına çıkacak zorlu ve belirsiz hedeflere nasıl ulaşacağını, kendini ne şekilde değerlendireceğini ve deneyimlerden nasıl yararlanacağını bilmektedirler (Kroll, 1988: 338). Öğrenme hedef yönelimiyle ilişkilendirilen öğrenme çevikliği, öğrenmeye isteklilik, deneyim edinmek için çaba gösterme ve yeni beceriler geliştirme yönüyle teoriyle uyum içerisinde olduğu görülmektedir.

### **2.1.2.3. Meta Yeterlilik**

Öğrenme çevikliğinin teorik temellerinin dayandırıldığı bir diğer yapı ise meta yeterliliktir. Öğrenme çevikliği, geçmiş deneyim (Briscoe ve Hall, 1999), karmaşıklığı ele alma becerisi (Douglas ve Chandler, 2005) ve liderliğin erken bir göstergesi olma nedeniyle (Burke, 2018; De Meuse, 2019; Eichinger ve Lombardo, 2004; Hallenbeck,

Swisher ve Orr, 2011) meta yeterlilik olarak ifade edilmektedir (De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010). Meta yeterlilik becerilerine sahip bireyler, hızla değişen ortamlarda yeni beceriler geliştirme gerekliliğini farkında oldukları gibi geliştirdikleri becerilerin kendilerine nasıl fayda sağlayacağı, nerelerde kullanacaklarını bilmektedirler. Bu bireyler öğrendiklerini ve yeterliliklerini örgütlerdeki diğer bireylere aktarabilmektedir. Böylelikle örgütsel öğrenmeyi arttırmak ve yeni durumlara uyum sağlamak için öğrenmeyi etkin hale getirebilmeye yardımcı olurlar (Briscoe ve Hall, 1999: 48).

Meta yeterlilik güçlü bir kişisel farkındalık oluşturmaktadır. Becerilerin yenilenmesi gerektiğinde kişinin bu durumun fark etmesini sağlar. Bu durum harekete geçmesi için itici bir güç oluşturmaktadır (Douglas ve Chandler, 2005: 163). Böylelikle geri bildirim arayışına yönelerek kişisel algılarını doğru yönde geliştirmelerine neden olur. Meta yeterliliğin temelinde olan esneklik, yeni şeyleri keşfetmeye duyulan arzu, eleştirel düşünme, farklı durum ve fikirlere uyum sağlama, zorlu durumlara başa çıkma isteği gibi liderlik becerileri öğrenme çevikliği ile uyum göstermektedir (Briscoe ve Hall, 1999: 49; De Meuse, 2017a: 286). Öğrenme çevikliğinin dayanağı olarak kabul edilen meta yeterlilik bireyleri gelişimsel iş deneyimlerine yönelmelerine ve gerekli yetkinlikleri geliştirmelerine imkân tanıdığı düşünülmektedir.

### **2.1.3. Öğrenme Çevikliğinin Tarihsel Geçmişi**

Öğrenme çevikliği kavramının kuramsal temeli genel olarak liderlik gelişimi literatüründe yer almaktadır. Liderlik gelişimi ile ilgilenen McCall, Lombardo ve Morrison (1988: 192-193) kariyerlerinde başarılı olan yöneticiler ile ilk başlarda başarılı olup bir müddet sonra raydan çıkan yöneticilerin başarısızlığa sürükleyen nedenleri karşılaştırarak “Deneyim Dersleri” adlı kitabında açıklamışlardır. Araştırmacılar, yöneticilerin başarı nedenlerinin belirleyici özelliklerini deneyimden öğrenme yeteneklerinin ve motivasyon düzeylerinin neden olduğunu keşfetmişlerdir. Başarılı yöneticileri, kendilerini rahat hissettikleri ortamlarından çıkıp riske alan, hatalarından ders çıkaran ve öğrendiklerini uygulayabilen kişiler olarak belirlemektedir. Araştırmacılar, bireyin aile, akran, eğitim yoluyla erken yaşta başlayan deneyimleri iş hayatıyla birlikte devam ettiğini ve bu deneyimleri sürekli test ederek şekillenmesine neden olduğunu belirtmektedirler. Bu durum yıllar içerisinde belirsizlikle başa çıkabilecek kişisel niteliklere kavuşmalarına neden olmaktadır. Böylelikle araştırmacılar kariyerinde ilerlemiş liderlerin deneyimlerden öğrenme

kabiliyeti yüksek, başarı potansiyeline sahip bireyler oldukları görüşünü savunmuşlardır.

Öğrenme çevikliği kavramının oluşmasına kaynaklık eden McCall, Lombardo ve Morrison'un (1988) araştırmaları deneyimden öğrenme, değişime uyum sağlama beceri ile yöneticilerin uzun vadede başarıyı yakalamalarıyla fark oluşturduklarını ortaya koymuşlardır. Yine bu alanda yapılan diğer bir çalışmada Spreitzer, McCall ve Mahoney'in (1997) yöneticiler üzerinde yaptığı kapsamlı araştırmadır. Araştırmacılar yöneticilerin potansiyellerini değerlendirirken geleneksel yaklaşımlar yerine liderlik becerilerini deneyimden öğrenme yeteneğini açısından değerlendirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Araştırmacılar hem devlet yetkilileri hem de potansiyelli yöneticilere uygulanmak üzere 116 maddelik "Prospektüs" adlı bir ölçüm aracı geliştirmiştir. Araştırmada 21 ülkeden 838 alt, orta ve üst düzey yöneticilerin mevcut iş durumlarını incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre uluslararası başarılı şirketlerde görev alma ön koşulunun deneyimden öğrenme olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar araştırma verilerinden hareketle yüksek potansiyelli bireyleri başarı odaklı, kararlı, bilgili, risk almayı seven ve yaptıklarının karşısında durma cesaretine sahip bireyler olarak tanımlamışlardır.

Lombardo ve Eichenger (2000: 321) yöneticilerle yapılan çalışmada zaman içerisinde öğrenip gelişen, tutum ve davranışlarında değişiklik yapmayı beceren kişilerin özel bir öğrenme stratejisi olduğu sonucuna varmışlardır. Bu stratejinin öğrenme çevikliği olarak tanımlayan ve ilk ölçen araştırmacılarıdır. Araştırmacılar, öğrenme çevikliğini ölçmek için CHOICES Architec® ölçme aracını geliştirmişlerdir. 76 maddeden oluşan bu ölçek alanyazın taramasıyla desteklenerek öğrenme çevikliğinin farklı yönlerini tanımlayan dört önemli unsuru ölçmektedir. Bu unsurlar:

- i. *İnsan İlişkilerinde Çeviklik (Human Agility)*: Kendini keşfetmiş, deneyimlerden gerekli öğrenmeleri edinen, başkalarıyla ilişki kurmaya ve çalışmaya istekli, yeni durumlar karşısında soğukkanlı ve esnek bakış açısına sahip olan insanları tanımlar.
- ii. *Sonuç Yaratmada Çeviklik (Results Agility)*: Karmaşık zorlu koşullar altında sonuç elde edebilen, herkesten daha fazla performans sergileyen ve diğerlerinin performansların etkide bulunan bireyleri tanımlar.

- iii. *Zihinsel Çeviklik (Mental Agility)*: Sorunlar ve karmaşık olaylar karşısında kendini rahat hisseden, problemleri yeni bir bakış açısıyla ele alabilen ve bu düşüncelerini başkalarına anlatabilen bireyleri tanımlamaktadır.
- iv. *Değişimde Çeviklik (Change Agility)*: Yeni fikirlere ve denemeye meraklı, tecrübe edinmek ve beceri geliştirmek için faaliyetlere katılmaya istekli bireyleri ifade eder.

Öğrenme çevikliğine sahip bireyler gelişim fırsatlarını yakında takip ederler. Öğrenmeye meraklı oldukları gibi deneyim edinmek için istekli olduğu görülmektedir. Bu kişiler geri bildirimden faydalanarak yeni davranışları öğrenebilme gücüne sahiptirler (Beldford, 2011: 40). Örgüt içerisinde yaşanan her türlü zorluk bireyin kendisiyle yüzleşmeye zorlamaktadır. Kendi sınırlarını farkında olan bireyler başarılı veya başarısız oldukları durumları tespit etmeleri daha sonraki adımlarına yön verebilmektedir. Zorluklarla mücadele etmeleri, kendini geliştirmelerine ve gelecekte başarısızlığa itecek olumsuz durumlara karşı önlem almalarına yardımcı olmaktadır (Hallenbeck, 2016: 45).

Lombardo ve Eichinger (2000) yaptıkları araştırmalarda öğrenme hızının ve öğrenme yeteneğinin bileşenleri ile eşit düzeyde tutulması, öğrenme çevikliğinin geniş bir çerçevede ele alınarak birçok unsurun yapının içine dahil edilmesi eleştirilere neden olmuştur (Beldford, 2011; DeReu, 2012a: 318). Teorinin sınırlarının belirlenme ve daha fazla tanımlamaya yönelik Connolly (2001) yapmış olduğu çalışma öğrenme çevikliğinin geçerlilik kazanmasına neden olmuştur. Connolly (2001) öğrenme çevikliğinin IQ ve kişilik yapısıyla ilişkisi olmadığını ve performansı artırmada önemli etken olduğu sonucuna varmıştır. Daha sonra Bedford (2011) yapmış olduğu araştırma benzer sonuçlara ulaşmış, öğrenme çevikliğinin kişilik ve bilişsel yetenekle ilişkisi olmadığını, bu özelliklerden farklı bir yapı olduğu sonucunu desteklemiştir.

Örgütlerde öğrenme çevikliğine sahip bireyleri bularak başarıya ulaşacağına inanan araştırmacılar, öğrenme çevikliğinin yapısını ölçmede görüş birliği oluşturamamışlardır. CHOICE Architec® ölçeğinin öğrenme çevikliğini bireysel olarak tam ölçmediğini düşünen araştırmacılar daha önce insan ilişkilerinde çeviklik olarak değerlendirilen öz farkındalığın tek başına değerlendirilmesi gerektiğini belirttiler. Böylelikle *öz farkındalık* ölçme aracına dahil edilerek yeni bir öğrenme çevikliği değerlendirme aracı olan viaEDGE™ ölçeği geliştirilmiştir (De Meuse vd.,

2011: 7). Öz farkındalık, bireyin duygularını tanıma yeteneğini ifade etmektedir. Bireyler değişim ile karşı karşıya kaldığında korku ve inat gibi duyguları yönetmesinde yardımcı olan bir mekanizmadır (Gravett ve Cadwell, 2016). Kişisel farkındalığı yüksek olan bireyler yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini bilir (De Meuse, 2017b: 7). Becerilerinin yenilenmesi gerektiğinde öz farkındalık bu durumu fark etmesini sağlar ve eylemde bulunabilmesi için itici bir güç oluşturmaktadır (Douglas ve Chandler, 2005: 163).

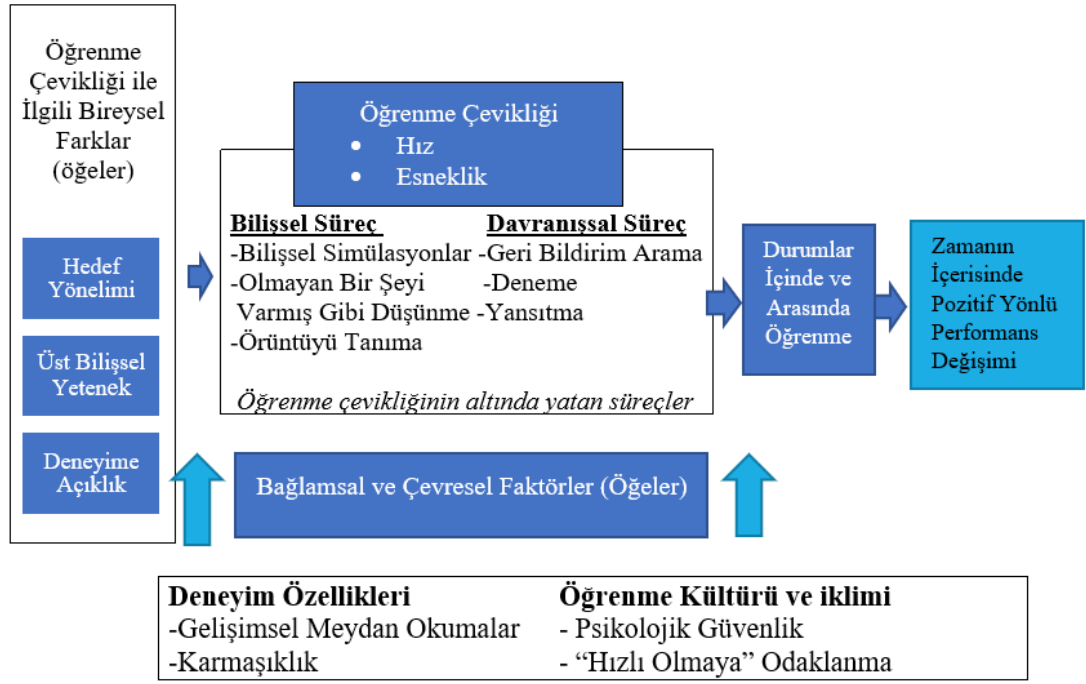
Genel öğrenme çevikliği teorisine katkı sağlayan De Meuse, öğrenmenin hızını ve psikolojik yapısını ortaya çıkartan ve halâ güncelliğini koruyan TALENT×7 Assessment™ ölçeğini geliştirmiştir (De Meuse, 2015b: 2). Yapılan araştırmaların değerlendirilmesiyle öğrenme çevikliğinin yedi farklı kavramsal alanı tespit edilmiştir. Araştırma verilerine göre öğrenme çevikliğini yeniden modelleme yoluna gidilmiş ve yedi boyutta açıklamaya çalışılmıştır. Bu boyutlar eleştirel ve stratejik düşünen, kurumsal durumlara geniş bir bakış açısıyla bakabilen *bilişsel yetenek*; farklı insan tipleriyle etkileşime girebilen, güven ve motivasyon aşıl原因arak performanslarına sebep olan *kişilerarası sezgi*; yeni fikir ve davranışları öğrenmeye meraklı risk alan *değişime isteklilik*; zorlu kişisel ve örgütsel hedefleri belirleyen, denenmemiş işleri beceriyle sonuçlandırabilen *başarı gösterme*; kendini, yeteneklerini, inançlarını, değerlerini, duygularını, iş yerindeki kişisel hedefleri anlayabilen *içgörü*; dış çevreyi gözlemleyen, değişen iş görevinde çevreye karşı tarafsız olan *çevresel farkındalık*; kişisel geri bildirimler olarak düzeltmek ve performansı arttırmak için çalışan *geri bildirim duyarlılığı*.

Öğrenme çeviklik alanına yönelik yapılan bir başka çalışma ise Jonier ve Josephs'in (2007: 34-36) yöneticilere yönelik yaptığı araştırmadır. 600 yöneticinin düşünme stilleri, davranışları ve performansları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik yapılan araştırmada öğrenme çevikliği kavramı genişletilmiştir. Liderlik seviyelerini gruplandıran araştırmacılar, örgüt ortamında en başarılı liderlerin dört yetkinlik sağladıklarını keşfetmişlerdir. Bu yetkinlikler: *Bağlam oluşturma çevikliği*, çevreyle iletişim bağları kuvvetli, stratejik kararlar verebilen, girişimci ve hedeflere ulaşmayı amaçlar. *Paydaş çevikliği*, girişimlerinizi destekleyecek hedefler ve hedefler arasındaki uyumu arttırmanın yollarını bulmayı içerir. *Yaratıcı çeviklik*, karşılaşılan problemleri analiz edebilen ve en etkili çözüm yolları bulmayı sağlar. *Öz liderlik*

*çevikliği*, kişisel farkındalık, kapasite, geçmiş deneyimlerden edinilen yeterlilik olarak belirlenmişlerdir.

De Rue, Ashford ve Myers (2012a: 316) ise teoriye katkı sağlamak ve öğrenme çevikliğini daha fazla kavramsal temele oturtmaya çalışmışlardır. Yazarlar öğrenme çevikliğinin bireysel yeterliklerini, hedef yönelimi, üst bilişsel yetenek ve deneyime açıklık olarak nitelendirmektedirler. Öğrenme çevikliği kavramını açıklamak için yapılan çalışmalara eleştirel gözle bakan De Rue ve arkadaşları (2012b: 259), teorideki eksik parçanın hız ve esneklik olduğunu savunmuşlardır. Bazı bireylerin öğrenme süreçlerinin daha hızlı ve esnek olduğuna dikkat çekerek teoriyi yeniden tanımlayıp yeni bir model sunmuşlardır. Yazarlara göre öğrenme çevikliği deneyimlerden öğrenmenin sadece bir yönüdür. Deneyimden öğrenme ise yeteneğin ve motivasyonun bir fonksiyonu olduğunu belirtirler.

DeReu ve arkadaşlarına (2012b: 263) göre deneyimden öğrenme süreci zaman içerisinde gelişmektedir. Öncelikle bireyler belirli bir deneyim anlayışı geliştirmeli ve yeni deneyimler arasında güçlü bir bağ kurmalıdır. Öğrenme çevikliğine sahip bireyler deneyim edinirken hızlı ve esnek davranarak deneyimler arasında bağlantıları rahatlıkla kurabilirler. Yüksek öğrenme çevikliği olanlar deneyimden öğrendiklerini irdeleyebilme ve edindiği uygunsuz dersleri bırakabilme yetisine sahiptir. Dolayısıyla öğrenme çevikliği sadece hızlı ve esnek bir şekilde öğrenmeden daha çok belirli kalıplarla hareket etmeyen, farklı bakış açıları geliştirebilen, öğrendiği dersleri yeni durumlara ve deneyimlere uygun şekilde aktarabilmedir. Yazarların geliştirdikleri öğrenme çevikliği modeli aşağıda Şekil 2.1 'de verilmiştir:



**Şekil 2.1: Öğrenme Çevikliği Modeli (De Rue, Ashford ve Myers, 2012a: 265).**

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi öğrenme çevikliğinin ön koşulu hedef yönelimi, üst bilişsel yetenek ve deneyime açıklık olarak görülmektedir. Bireyde bulunması gereken bu unsurlar hız ve esneklikle bilişsel ve davranışsal süreçlere çalışmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda öğrenme çevikliği teorisine daha önce dahil edilmeyen bağlamsal ve çevresel faktörler olan deneyim özellikleri, öğrenme kültürü ve iklim gibi öğeler sürece dahil edilmektedir. Bu süreçler deneyimlerden öğrenmeye etki etmekte ve zaman içerisinde performans düzeyinde etkilere neden olmaktadır.

De Rue ve arkadaşları (2012b) gibi hız ve esnekliğin öğrenme çevikliği yapısının ölçülmesinde önemli bir faktör olarak kabul eden Hoff ve Burke (2017) Columbia Üniversitesinde yapıyı ölçen yeni bir öğrenme çevikliği ölçeği olan Burke Lal’ı geliştirmiştir. LAl öğrenme çevikliğinin dokuz boyutta incelemektedir. Bunlar:

- Esneklik:* Yeni fikirlere, deneyimlere açık olma ve yeni çözüm yolları üretme
- Hız:* Doğru öğrenmeleri hızlı bir şekilde edinerek yeni öğrenmelere fırsat oluşturmak
- Deneme:* Yeni deneyimleri deneme isteği
- Risk Alma:* Yeni deneyim ve fırsatlarda görev almak için isteklilik ve daha fazla öne çıkmak için diğer çalışanlara meydan okuma.
- Kişiler Arası Risk Alma:* Öğrenmeyi ve değişimini sağlayacak fırsatlarda öncülük etme

- vi. *İş birliği*: Öğrenme için başkalarıyla uyumlu çalışmak ve bunu sağlamak için çeşitli yollar denemek.
- vii. *Bilgi Toplama*: Sürekli bilgi arayışında olma ve yenilikleri takip etme
- viii. *Geri Bildirim Arama*: Fikirleri ve genel performansı hakkında geri bildirim arayışında bulunma
- ix. *Yansıtma*: Daha fazla performans sergilemek için kendini değerlendirme (Hoff ve Burke, 2017: 23)

Yazarlar bu değerlendirmeye öğrenme çevikliğinin ölçebildiği gibi bireyin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilerek çeviklik becerilerinin arttırılabileceğini savunmaktadırlar. Araştırmacılar öğrenme çevikliğine sahip bireylerin göstermiş oldukları davranışlarını saptarken, öğrenmenin çevre üzerindeki etkisini gözden kaçırılmaması gerektiğine dikkat çeker. Çevre öğrenmeye ne kadar elverişli olursa bireyin öğrenme çevikliği davranışları göstermesi de o kadar kuvvetli olacağı görüşündedirler (Hoff ve Burke, 2017: 24). Çünkü yeni deneyimler edinmeye, öğrenmeye ve araştırmaya elverişli ortamlar, yetenek geliştirmek için bireye zengin fırsatlar sunmaktadır (Meyers, Woerkm ve Dries, 2013: 13).

Öğrenme yeteneği genel olarak kişinin bilişsel süreçlerini analiz edebilmesi ve güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek kendini geliştirme yollarını bulmasıdır (Yukl, 2018: 153). Araştırmacılar, öğrenme çevikliğinin, öğrenme yeteneğinin yalnızca bir yönü olduğunu ifade etseler de (De Rue, Ashford, Myers, 2012a: 262) amaç öğrenme sürecinin içinde bulunan öğrenme stratejilerini değerlendirmek değildir. Öğrenme çevikliği, geleneksel zihinsel yetenektan çok daha ötede olan öğrenmenin duygusal ve sosyal boyutlarının vurgulandığı öğrenme yeteneği yerine kullanılmaktadır. Öğrenme yeteneği IQ tabanlı olması bireyi belli bir noktaya taşıırken, öğrenme çevikliğinin geliştirilebilir olması bireyi çok daha farklı noktalara taşıyabilmektedir (De Meuse vd., 2012: 282; Hoff ve Burke, 2018).

Öğrenme çevikliğinin kavramsallaştırılması ve yapının geçerliliğini kanıtlamak için birçok bilim insanının araştırma sonuçlarına göre öğrenme çevikliği, iş ve yaşam deneyimlerinin bir bütünü, çok boyutlu psikolojik bir yapı, liderlik potansiyelinin saptanmasında yordayıcı ve liderlik gelişiminde önemli bir unsur olduğu ortak görüşündedir (De Rue, Ashford, Myers, 2012b; De Meuse, 2015; Gravett ve Cadwell, 2016; Hoff ve Burke, 2017). Bu bağlamda geliştirilen öğrenme çevikliği ile ilgili modeller Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 2.1: Farklı Bakış Açılıyla Öğrenme Çevikliği Modelleri**

<b>Tek Faktörlü Model (Bedford, 2011)</b>				
Etrafında meydana gelen değişim ve gelişime meraklı ve sorgulayıcı Geri bildirim için açık ve buna göre hareket eden İşler yolunda gitmediğinde kendi yaklaşım şeklini düzelterek esneklik gösteren Güçlü ve zayıf yönlerini bilen, yüksek öz farkındalığa Yeni bilgi ve yetenekler kazanmak için isteklidir. Kişisel gelişimi için sürekli yenileyici faaliyetlere katılır. Yeni meydan okumalar ve yeni deneyimler arar. Değişim ve yeni fikirlere açık ve uyum sağlar. Hatalarının farkındadır ve hatalarından ders alır.				
<b>Yedi Faktörlü Model (De Meuse, 2015)</b>				
<b>Bilişsel Yetenek:</b> Eleştirel ve stratejik çok boyutlu düşünebilen <b>Kişilerarası Sezgi:</b> Sürekli kendini ve başkalarını güdüleyen <b>Değişime İsteklilik.:</b> Zorlanmadan motive olan <b>Başarı Gösterme:</b> Zorlu süreçleri yöneten <b>İçgörü:</b> Güçlü ve zayıf yönlerini bilen <b>Çevresel Farkındalık:</b> Çevresel değişiklikleri algılayan ve uygulayan <b>Geri Bildirime Duyarlılık:</b> Başkalarından gelen geri bildirimleri dinleme, kabul etme ve performans geliştirme				
<b>Beş Faktörlü Model (De Meuse vd., 2011)</b>				
<u>İnsan İlişkilerinde Çeviklik</u>	<u>Sonuç Yaratmada Çeviklik</u>	<u>Zihinsel Çeviklik</u>	<u>Değişimde Çeviklik</u>	<u>Öz Farkındalık</u>
-Açık fikirli -Kişiler arasında ilişki kurmakta yetenekli -Zor durumlarda kolayca başa çıkabilir.	-İlk kez karşılaştığı durumlarda sonuç alabilen -Kişisel beceri ve iyi bir ekiple zorlu görevleri başarabilen	-Karmaşıklıklar karşısında rahat olan -Meraklıdır ve problemleri dikkatlice inceler -Farklı kavramlar arasında yeni bağlantılar kurabilir	-Değişim konusunda rahat -Sürekli kendini geliştirir -Değişim esnasında öncüdür.	-Kendisini tanıy -Güçlü ve zayıf yönlerini bilir
<b>Dört Faktörlü Model (Gravett ve Caldwell, 2016)</b>				
<u>İnsan İlişkilerinde Çeviklik</u>	<u>Sonuç Yaratmada Çeviklik</u>	<u>Zihinsel Çeviklik</u>	<u>Değişimde Çeviklik</u>	
-Kendini iyi tanıyan -Zor durumlarla başa çıkan, iyi ilişkiler kuran	--Zor koşullar altında sonuca ulaşan -Bşkalarının performansı için ilham veren	-Karmaşık belirsizlikler karşısında rahat -Zorlukları aşabilen - Sorunları dikkatlice inceleyen ve farklı şeyler arasında bağlantılar kuran	-Denemeyi seven -Hızlı değişimle etkin bir şekilde başa çıkabilen	
<b>Dört Faktörlü Model (Hallenbeck, 2016)</b>				
<b>Arama:</b> Yeni öğrenmeler edinmek için zorlu durumlar arama, isteklilik <b>Sezme Yeteneği.:</b> Öğrenme için derin içgörü ve bakış açısı geliştirmek <b>İçselleştirme:</b> Yeni öğrenmelere engin bir eleştiri <b>Uygulama:</b> Koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlama ve uygulama				
<b>Dokuz Faktörlü Model (Hoff ve Burke, 2017)</b>				
<b>Esneklik:</b> Yeni fikirlere açık olma ve yeni çözümler üretme <b>Hız:</b> Uygulamaları hızlı yapar <b>Deneme:</b> Yeni davranışlar dener <b>Risk Alma Performansı:</b> Fırsatları değerlendirir, akranlarını geçmek için meydan okur. <b>Kişiler Arası Risk Alma:</b> Başkalarının değişmesine ve öğrenmesini sağlayacak yollar sunma.				

**İş Birliği:** Başkalarıyla uyumlu çalışmak için çeşitli yollar arayan.  
**Bilgi Toplama:** Çeşitli yöntemler kullanarak uzmanlık alanını güncel tutan.  
**Geri Bildirim Arama:** Performansı hakkında geri bildirim isteme  
**Yansıtma:** Daha bir etkili performans sergilemek için yavaşlamak

#### **Çevik Lider (Jonier ve Josephs, 2007)**

<b>Bağlam Oluşturma Çevikliği</b>	<b>Paydaş Çevikliği</b>	<b>Yaratıcı Çeviklik</b>	<b>Öz Liderlik Çevikliği</b>
-İletişimi Kuvvetli -Stratejik kararlar verebilen Girişimci	-Hedefler arası uyumu artırır	-Problemleri analiz eder -Çözüm yolları bulur	-Kişisel farkındalık -Geçmiş deneyime sahip -Kapasiteli

#### **Dört Faktörlü Model (Lombardo ve Eichinger, 2000)**

<b>İnsan İlişkilerinde Çeviklik</b>	<b>Sonuç Yaratmada Çeviklik</b>	<b>Zihinsel Çeviklik</b>	<b>Değişimde Çeviklik</b>
-İnsanlarla iyi ve yapıcı ilişkiler kurabilen -Deneyimden öğrenen	-Üst düzey performans gösteren, -Zorlu koşullarda sonuca ulaşabilen	-Sorunlar karşısında farklı bakış açısı geliştirebilen -Düşüncelerini ve çözüm yollarını rahatça aktarabilen	-Yeni ve farklı fikirlere merak duyan -Yenilikleri denemeye meraklı -Beceri geliştirmek için fırsat kolluyan

#### **Beş Faktörlü Model (Mitchinson ve Morris, 2012)**

**Yenilikçi:** Sürekli gelişim fırsatlarını yakından takip eden  
**Uygulama:** Gözlem ve inceleme becerileri yüksek ve hızlıca uygulama  
**Yansıtma:** Yeni deneyimlerden öğrenme ve geri bildirim sağlayarak derinlik sağlama  
**Riske Girme:** Kendi rahat alanlarından çıkarak riske girme  
**Savunma:** Aldıkları geri bildirimleri ve öğrendiklerini savunabilme

**Kaynak:** Bedford (2011); De Meuse, 2015; De Meuse vd., 2011; Gravett ve Caldwell, 2016; Hoff ve Burke, 2017; Hallenbeck, 2016; Jonier ve Josephs, 2007; Lombardo ve Eichinger, 2000; Mitchinson ve Morris (2012).

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenme çevikliği ile ilgili çeşitli modeller geliştirilmiş ve tartışılmıştır. Geliştirilen modellere bakıldığında çıkış noktası hiç şüphesiz öğrenme olduğu görülmektedir. Öğrenme çevikliği modellemelerinde ortak bakış açısı istenen sonuçları elde edene kadar denemek, elde ettiği bilgileri hızlıca öğrenmek ve yeni ortam, durumlara uygulayabilme olduğu görülmektedir. Bu haliyle örgütlerde farklı düzeylerde davranış gerektiren uygulamaları rahatlıkla yerine getirebilecekleri ve örgüt için önemli bir iş gücü oldukları görülmektedir.

#### **2.1.4. Öğrenme Çevikliği ve Performans**

Günümüzde örgütler hızlı değişimle birlikte gittikçe karmaşıklaşan iş ortamı içerisinde kendini canlı ve dinamik tutmak zorunda kalmaktadır. Bu durum örgütleri modası geçmiş becerileri bir yana bırakarak yeni beceriler edinebilecek hızlı iş yaşamına uyum sağlayacak çalışanlara yönelmiştir. Tüm dikkatin örgüt içerisinde yüksek performanslı bireylere yöneltilirken birçok çalışanın uzun vadede bu performanslarını sürdüremedikleri tespit edilmiştir. Yüksek performanslı olarak tespit edilen

çalışanların görev yerleri ve iş koşullarının değişmesi karşısında performanslarındaki başarılarını sürdüremedikleri görülmüştür (Eichenger ve Lombardo, 2000: 323). Bu başarısızlıklarının nedeni ise yeni görev yerlerindeki çalışanlara, değişikliklere, kültüre uyum sağlayamadıkları ve farklı durumlar karşısında yeni beceriler geliştirememeleri olarak belirlenmiştir (Velsor ve Leslie, 1995: 67). Eichinger ve Lombardo (2004: 12) çalışma hayatı içerisinde sürekli yüksek performans sergileyen öğrenme çevikliğine sahip çalışanların örgüt üzerindeki farklılıklarını ve değişim içerisindeki uyum becerisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Öğrenme çevikliği yüksek olan çalışanların terfi edildikten sonra daha iyi performans sergileyeceklerini bunun yanı sıra yeni işlerin zorluklarını daha kolay aşacakları hipotezini öne sürmüşlerdir. Araştırma, 313 yönetici ve bireysel katılımcı bulunan bir örneklem grubuna uygulanmış, iki yıl boyunca performansları ölçülerek yeni işlere terfi ettirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre terfi ettirilen öğrenme çevikliğine sahip çalışanlar diğer çalışanlara göre daha yüksek performans gösterdikleri ve uzun vadede yüksek potansiyel sahibi çalışanlar olduğu saptanmıştır. Örgütlerde yüksek potansiyele sahip çalışanlar işe daha fazla uyum sağlamaktadırlar. Yüksek özgüvene sahip oldukları gibi daha fazla beceri öğrendikleri ve kariyerlerinde daha hızlı ilerleme sağlamaktadırlar (Yukl, 2018: 65). Öğrenme çevikliği teorisi içerisinde önemli bir dayanak olan yüksek potansiyelli çalışanlar Corporate Leadership Council ([Kurumsal Liderlik Konseyi], 2005) öğrenme çevikliği ile ilişkisi belgelendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yüksek performans gösteren kişilerin %71'i yüksek potansiyele sahip değilken, sadece %29'u yüksek potansiyele sahiptir. Bunun yanında yüksek potansiyelli bireylerin %93'ü yüksek performans gösterirken, %7'si gösterememektedir. Başarılı çalışanların görev süreleri, iş başında edindiği deneyimler, hatta liderlik yetenekleri bir sonraki görev yerinde aynı başarıyı sürdüreceği anlamına gelmeyeceği araştırma raporlarıyla desteklenmiştir. Bu araştırmayla birlikte yeni beceriler öğrenmenin değeri ve performanstaki önemli etkisi ortaya çıkmıştır.

Yüksek potansiyelli yani öğrenme çevikliğine sahip çalışanların kariyerlerinde başarılı olmaları ve yüksek performans göstermelerinin en önemli etkenlerden biri de “öz yönetime” sahip olmalarıdır. Yüksek potansiyelli çalışanlar kendi kendilerini yönetebilen, kişiler arası ilişkileri güçlü ve işi çabuk öğrenen bireylerdir. Öz yönetim sahibi çalışanların bu özellikleri öğrenme yeteneklerine, eğitim seviyelerine ve

kariyerlerinde çeşitliliğe etki etmektedir (Dries vd., 2008: 379). Kariyerini tasarlayan öz yönetimli insanlar performanslarını artırmak için kendi kendilerini motive etme gücüne sahiptir. Performansları iyi olsa dahi daha iyisini yapmak için çaba gösterirler. Zorlu ortamlardaki kargaşa, belirsizlik karşısında kararlı ve sorunları çözme konusunda motivedirler (London ve Smither, 1999: 14). Böylelikle daha fazla ve hızlı öğrenmelerine neden olmaktadır. Bu yönüyle gelirlerini, öğrenme çevikliği düşük olan meslektaşlarına göre nispeten daha hızlı artırır. Bunun sebebini eğitilmiş olmaları, daha fazla iş eğitimi almaları ve karmaşık işlere yönelmeleri olarak belirlenmiştir (Dai, De Meuse, Tang, 2013: 125; Eichenger ve Lombardo, 2004: 13; Judge, Klinger ve Simon, 2010: 102; Laxon, 2018: 54).

Öğrenme çevikliği ve performans arasındaki ilişkiyi ölçen araştırmalardan biri de Dries ve arkadaşlarının (2012: 351) yapmış oldukları çalışmadır. Yedi farklı örgütte yürütülen araştırmada yüksek performanslı çalışanların yüksek potansiyelli çalışanlar olduklarını belirlemişlerdir. Bu araştırmayla birlikte öğrenme çevikliğine sahip çalışanların yüksek potansiyelli bireyler oldukları belirlenmiş ve yüksek potansiyele sahip olmayanları ayırmada öğrenme çevikliğinin önemli bir kriter olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak öğrenme çevikliği ile çalışan performansı arasındaki güçlü bir bağ olduğu ortaya konulmuştur (Beldford, 2011; De Meuse, 2015a; Dries vd., 2008; Drinka, 2018; Smith, 2015; Laxon, 2018). Yine yakın zamanda yapılan başka bir araştırmada ise performans ve öğrenme çevikliğinin kapsamını ölçmek ve kafa karışıklığını gidermek için meta analiz yapılmıştır. 19 saha çalışması gözden geçirilerek performans ile öğrenme çevikliği arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (De Muese, 2017a: 286). Günümüzde verimliliği hedefleyen birçok örgüt personellerini ve üst düzey yöneticilerini seçmede öğrenme çevikliğini önemli bir kriter olarak belirlemektedirler. 2015 yılında örgütlerde çalışanların potansiyelini değerlendirmede en sık kullanılan kriterin ne olduğunu tespit etmek için yapılan bir araştırmada, verilere göre katılımcıların %62'sini öğrenme çevikliği, %14'ünü kişilik ve %13'ünü zekâ kriterine dikkat ettiği sonucu çıkmıştır (The Tallent Strategy Group, 2015: 4).

### **2.1.5. Öğrenme Çevikliği ve Eğitim**

Günümüzde eğitim sisteminin amacı temel bilgi ve becerileriyle donatılmış öğrenci profili yetiştirmekten çok daha ötesine geçmiştir. Eğitimin yenilenmiş hedefleri arasında değişime uyum sağlayan nasıl öğreneceğini ve uygulayacağını bilen, çok

yönlü becerilere sahip öğrenciler yetiştirmek herkes tarafından arzu edilen bir durumdur. Küreselleşme ve teknolojiyle hayatımıza giren değişimin hızı karşısında öğrenebilecek ve uyum sağlayabilecek öğrenciler yetiştirmek okulların görevleri arasındadır. Bu noktada öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin eğitime katkıları ve öğrencilerin bu anlayışla yetiştirilmesi hedeflenen başarıya daha fazla yaklaşıma neden olacağı düşünülmektedir.

Değişim çalışmalarının yoğun olduğu bu dönemde eğitimin dinamik bir yapıya dönüşmesinde öğrenme çevikliği önemli bir etken olarak görülmektedir (Lorenzo ve Gallon, 2019: 109). Öğrenme çevikliği öğrencilerin teknolojik gelişimlere, yenilenen eğitim anlayışına kolay uyum sağlamalarına ve yeni deneyimler edinmelerine aracılık etmektedir (Kim, Hong ve Song, 2018: 5). Öğrenme çevikliği yaklaşımına sahip yöneticiler ve öğretmenler karmaşık ortam ve ilişkileri yönetebilen, değişimin belirsizliklerini kucaklayan, ortaya çıkan sorunları kısa sürede tespit edip çözen, iyileştirme döngüsünde aktif çalışanlar olması yönüyle diğer meslektaşlarından ayrılmaktadır. Öğrenme çevikliğinin eğitim içerisindeki bu gücün kaynağı düşünce sistemlerindeki farklılıktır. Bu yönüyle eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde aktif yer almalarına, bunun için daha çok çaba sarf etmelerine ve engin bir içgörü kazanmalarına neden olmaktadır. Öğrenmeye yönelik düşünme süreçleri devam ettiğinde çeviklik düzeyi daha fazla işler hale geldiği gibi eğitim ortamlarına da olumlu yansımalar görülmektedir (Breakspear, 2017: 69; Costa, Garmston ve Zimmerman, 2014: 92).

Eğitimde öğrenme çevikliği ile ilgili en önemli araştırmalardan biri Howard'ın (2017) stajyer öğretmenlere yönelik yürüttüğü araştırmadır. Öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeyleri ölçülmüş ve öğretmen performans notları ile korelasyon düzeyine bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre alanyazındaki diğer çalışmaları destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin yüksek performans gösterdikleri ve uzun süre içerisinde başarılı olabilecek yüksek potansiyele sahip oldukları araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur. Yine 2012 yılında Hindistan'daki bir grup araştırmacı, öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerle birlikte, 500 okulu içeren bir vaka çalışması yürütmüştür. Çalışma sonucunda neredeyse tüm öğrencilerin daha yüksek öğrenci başarısı elde ettiği tespit edilmiştir (Akt. Briggs, 2014).

Öğrenme çevikliğinin daha fazla keşfedilmeye müsait yeni bir yapı olması eğitim içerisinde belirsizliğe neden olmuş ve nasıl konumlandırılması gerektiği hakkında görüş birliğine varılamamıştır. Bazı araştırmacılar öğrenme çevikliğini, öğrencileri iş dünyasına hazırlayan, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek öğrenme deneyimleri yaşayabilecekleri müfredata yönelik modellemeler yaparken (Azionya ve Oksiutycz, 2019: 15), bazıları ise öğrenme çevikliğini öğrencilerin yeni zorluklar ve deneyimler edinmelerine sağlayan bir öğrenme kültürü olarak ifade etmişlerdir (Almeida, 2019; McGrath, 2018).

Nitelikli iş gücünü yetiştirmeyi hedefleyen eğitimin bugün klasik yaklaşımlardan uzaklaştığı daha çok öğrenebilen, yeni beceriler geliştirebilen öğrenciler yetiştirmeye yönelmiştir. Bu eğitimi, başarıyla verebilecek yine öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca edindikleri tecrübeleri, yeni durumlara aktarabilme yetisi kazanmalarına ve doğru içerikleri öğrencilerine paylaşmalarına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin bu bilgileri alışmadıkları durumlarda kullanmaları yüksek performans sergilemelerine ve daha fazla başarı sağlamalarına neden olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yüksek performanslı öğretmenlerin eğitime katkılarından faydalanmak için öğrenme çevikliği becerileri belirlenmeli, yakından izlenmeli ve gelişimleri, başarıları değerlendirilmelidir.

## **2.2. Örgütsel Değişim**

### **2.2.1. Değişim ve Örgütsel Değişim Kavramı**

Bireylerin yaşamları boyunca biyolojileri, psikolojileri ve sosyal ortamları sürekli değişmektedir. Özellikle son yıllarda bireyler üzerinde hissedilen değişimin gücü, örgütleri de kısa sürede etkisi altına almıştır. Örgütlerin hızla değişen dünyada bu gücü görmezden gelmeleri ve önlem almamaları varlıklarını tehlikeye atmalarına neden olabileceği gibi bu değişime nasıl cevap vereceği kritik öneme sahiptir.

Alanyazında değişim ve örgütsel değişim kavramı ile ilgili yazarlar tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Değişim (Change) kavramı Türk Dil Kurumu'na ([TDK], 2020) göre "belli bir zaman dilimi içerisindeki değişikliklerin bütünü" olarak ifade edilir.

Koçel (2018: 681), değişim kavramını genişleterek herhangi bir şeyi bir düzeyden başka bir düzeye getirme, bu süreç içerisinde kişilerin mevcut durumdan daha başka

konuma taşıyacak her türlü farklılıklar olarak ifade eder. Değişim sırasında bireyler, güvende hissettikleri, kuralları bilinen etkin olduğu bir pozisyondan, roller, ilişkiler ve sorumluluklar yönünden belirsiz ya da kendini daha az güvende hissedeceği bilgi ve beceri gerektiren pozisyona geçerler (Helvacı, 2015: 34).

Robbins, Decenzo ve Coulter' a (2016: 200) göre ise değişim, örgütün bir gerçeği ve örgütlerde ortadan kaldırılamayacak kadar önemli bir olgudur. Örgütlerde yapılan her iş, ilişkileri, işi yapma şekli her türlü süreç ve prosedürü sürekli değişime sürüklemektedir. Temelde örgütsel değişim, etkinliklerini arttırmak amacı ile mevcut durumdan gelecekteki arzu ettikleri başka duruma dönüşme çabasıdır (Barnett ve Carroll, 1995: 219; Jones, 2013: 282). Bu çabayı gerçekleştirebilmek için mevcut durum iyi değerlendirilmeli, arzu edilen gelecek planlanarak uygulanmalıdır (Goodstein ve Burke, 1991: 9). Değişim sırasında büyük sorumluluk yüklenen yöneticilerin, değişimin tüm yönlerini iyi algılamalı ve bu durumu başarıyla yönetebilmeyi öğrenmelidir.

### **2.2.2. Örgütsel Değişimin Kuramsal Çerçevesi**

Değişim hem bireysel hem sosyal çevrede hem de örgütlerde kaçınılmayan, isteğimiz dışında karşılaştığımız bir gerçektir. Farklı bir alanda yaşadığımız her değişim diğer alanlara kolaylıkla sirayet etmiş ve örgütlerin de bu rüzgâra kapılmalarına neden olmuştur. Örgütlerin nasıl ve neden değiştiği araştırmacılar tarafından geçmişten günümüze kadar merak konusu olmuş, kalıcı arayışlar bulmak için çalışmalar yapılmış ve farklı disiplinlerle açıklanmaya çalışılmıştır (Oreg, Vakola ve Armenakis, 2011; Van de Ven ve Poole, 1995).

Değişim çok geniş bir kavram olup farklı düzeylerde ve farklı türlerde tanımlanmaktadır. *Bireysel düzeyde*; mentorluk, koçluk, eğitim ve öğretim sonucunda yeni beceriler öğrenme ve bireysel değişimini tamamlayarak davranış değişikliğine gidilmesidir. *Takım üyeleri düzeyinde*; yeni çalışma yöntemleri ve hedeflerin belirlenmesi, çatışma ile yüzleşerek çözüm yollarının bulunması, grup ya da takım değişmesi olarak tanımlanabilir. *Örgüt düzeyindeki* değişim ise yeni strateji ve süreçleri, vizyonun geliştirilmesi, çatışma yönetimi ya da örgütün tüm üyelerini kapsayan ana sistem uygulamalarını içermektedir (Anderson, 2016: 68).

Örgütsel değişim tüm çalışanların fiziksel ve psikolojik yönden etkilenmesine neden olacak bir potansiyele sahiptir. Bu alanda yapılacak tüm değişiklikler örgütün

yapısında, yeni faaliyet ve uygulamalara, çalışanların yeni görev tanımlamalarına hatta farklı konuma taşınması veya yer değiştirmesini içermektedir (By, Michel ve Oreg, 2013: 4). Bunlar yeni ekiplerin kurulması, örgütün yeniden yapılandırmaya çalışılması, yeni bir performans değerlendirme sisteminin getirilmesi gibi tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Temelde örgütte yapılan değişimler, örgüt üyelerinin davranış kalıplarını değiştirmek ve örgütün çevresindeki değişimlerle başa çıkmayı hedeflenmektedir (Griffin ve Moorhead, 2014: 530; Mullins ve Christy, 2013: 533).

Değişimin başarılı olarak gerçekleştirilmesi için her bir unsurun titizlikle takip edilmesi örgüt içinde tam olarak gerçekleştirildiğinden emin olunmalıdır. Daft'a göre (2015: 373-375) başarılı bir değişim için örgütün ihtiyaçlarını karşılayacak fikirlerin üretilmesi değişim için oldukça önemli bir ögedir. Bu fikirlerin hayata geçirilebilmesi için öncelikle bir ihtiyaç algısı geliştirilmeli ve benimsemeleri gerekmektedir. Çalışanlar yeni bir fikri, tekniği ya da davranışı fiilen uygulamalı ve çaba göstermelidir. Tüm bunların yanında değişim için sıradan bütçe tahsisi gibi özel finansmana ihtiyaç duyulmaktadır. Aksi halde değişim süreci başarısız olarak sonuçlanması muhtemeldir.

### **2.2.3. Değişim Ajanı**

Örgütlerin değişim faaliyetlerini yürüten kişiler "*değişim ajanı*" olarak ifade edilmektedir. Bu görev, örgütün mevcut yöneticileri veya örgüt dışından bir başka kişi olabilmektedir (Robbins ve Judge, 2019: 592). Genelde alanında uzman olan değişim ajanları iki şekilde olaylara müdahale ederler. Bunlardan ilki yapılacak değişimi, aldığı güçle zorunlu kılma yoluna gider. İkincisi ise, değişim ajanları bireylerin veya grupların üzerindeki baskıyı azaltmaya, bozulan ilişkileri ve olumsuz ilerleyen iletişimi düzenlemeye çalışır. Örgütte adeta bir katalizör rolü üstlenmektedirler (Çelebioğlu, 1990: 127-190). Dışarıdan gelen değişim ajanlarının, içeriden olanlara göre daha fazla köklü değişikliklere önyak oldukları görülmektedir. Bunun nedeni ise bu kişilerin değişim sonrası oluşabilecek olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmamasıdır. Bu yüzden değişim uygulamalarını daha cesur adımlar atarak yönetme eğilimindedirler (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2016: 202).

### **2.2.4. Örgütsel Değişim Nedenleri**

Günümüzde örgütler, dış çevreden gelen etkenlerle başa çıkabilmek, rakipleriyle yarışabilmek, verimliliğini, performansını arttırmak için yeni beceriler geliştirmek ve

örgüte yeni bir kimlik kazandırmak amacıyla dönüşüm çabasında içerisindedirler (Bennett ve Bush, 2019: 77). Örgütlerin değişim nedenleri genel anlamda bu çerçevede olsa da konu daha fazla irdelendiğinde pek çok farklı nedeninde değişime etken olduğu görülmektedir. Örgütün değişim nedenlerini dışsal ve içsel nedenler olmak üzere iki başlık altında yer verilmiştir.

#### 2.2.4.1. Dışsal Nedenler

Örgütler sürekli çevresiyle iletişim halinde bulunmak zorunda olan açık sistemlerdir. Örgütü etkileyen dış çevredeki her bir değişim hareketi, örgüt içerisindeki değişimi de zorunlu kılmaktadır. Bu süreç içerisinde dış çevreden gelen istekler değerlendirilerek örgüte fayda sağlayacak sonuçlar çıkarılmalı ve gerekli koşullar sağlanmalıdır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2011: 311). Aslında örgütün değişmesine etki eden birçok iç faktör olmasına karşın en çok dış baskı yüzünden değişim eğiliminde olduğu görülmektedir (Goodstein ve Burke, 1991: 8; Senior ve Swailes, 2016: 13). Örgütü etkileyen farklı çevresel dış faktörleri PEST (Politik, Ekonomik, Sosyal, Teknolojik) adı altında gruplamıştır. Şekil 2.2’de örgütleri etkileyen dış faktörler ve alt temalar gösterilmiştir.



Şekil 2. 2: Örgütsel Değişime Etki Eden Dış Faktörler (Senior ve Swailes, 2016).

Şekil 2.2’de belirtilen dış çevreden kaynaklı faktörlerin her biri ve kendi içerisindeki hızlı değişimler örgütlere yansımakta ve değişime zorlamaktadır. Aksi durumda örgütler arası faaliyetlerde uyumsuzluk yaşanmaktadır (Koçel, 2018: 689). Bu nedenle örgütler çevrelerine nasıl tepki verecekleri ve nasıl uyum sağlayacağı konusu varlıklarını devam ettirebilmeleri için oldukça önemli görülmektedir.

#### **2.2.4.2. İçsel Nedenler**

Örgütler birçok farklı bileşenden oluşmaktadır. Örgüt içerisindeki bu çeşitlilik farklı beklentilerin ve ihtiyaçların doğmasına neden olur. Örgütün alt birimlerinde ortaya çıkan değişim ihtiyacı, sorun olan her bir gelişme, içsel bir değişim nedeni olarak görülmektedir. Bu ihtiyaçların birleştirilmesi, aralarında bir uyumun yakalanması günümüz örgütlerinde gerekli görülmektedir. Bunu yaparken geçerliliğini yitirmiş mevcut durumdan uzaklaşarak yepyeni bir yapı ortaya çıkarmak örgütler için zorunluluk oluşturmaktadır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2011: 311; Koçel, 2018: 689). Bu nedenlerin yanı sıra örgütleri değişime yönelten diğer içsel faktörleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Huczynski ve Buchanan, 2013: 619; Senior ve Swailes, 2016: 21).

- Yeni bir yönetici ya da üst düzey yöneticinin atanması,
- Yeni ürün ve hizmet tasarımındaki yenilikler,
- Örgütün performansında düşmenin görülmesi,
- Örgütün misyon ve vizyonunun yeniden tasarlanması,
- Personelin değişim oranının çok fazla ve düşük morale sahip olmaları,
- Yeni teknolojinin benimsenmesi ile oluşan etkiler,
- Sendikayı tanıma veya tanımama kararının alınması,
- İş yerinin iç düzeninin değiştirilmesi veya yeniden tasarlanması,
- İşletmeyi devralma, birleşme veya elden çıkarma,
- İşgücünün azlığı veya fazlalığı,
- Yeni bir eğitim programına ihtiyaç duyulacak şekilde yetersiz beceri ve bilgi tabanı, olarak sıralanabilir.

Örgütü etkileyen dışsal ve içsel nedenleri aslında tam olarak birbirinden ayırmak mümkün değildir. Örgüt içinden kaynaklı değişim kararı bazen örgüt dışında gerçekleşen olaylara uyum sağlamak amacıyla verilen bir tepki olabilmektedir (Uyguç, 2019: 65). Bu yüzden dış ve içten gelen değişim nedenlerinin kaynağının

bilinmesi, değişimin nedenlerinin irdelenmesi ve çözümlerinin bulunmasında kolaylık sağlayacağı düşünölmektedir.

### **2.2.5. Örgütsel Değişim Türleri**

Örgütün ihtiyaçlarını iyi anlayabilmesi gelecekte varlığını sürdürebilmesi için önemli bir adımdır. Örgütün değişim süreci içerisinde ihtiyaç duyduğu değişim çeşidi her örgüt için farklılık gösterebilmektedir. Genel anlamda örgütlerdeki değişim alanları şu şekilde ifade edilmiştir:

*Yapıyı değiştirmek*; otoriteye dayalı ilişkileri, koordinasyon mekanizmasında, merkezi yönetim, iş tasarımı ya da örgüt yapısında gerçekleştirilen değişikliklerdir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2016: 201). Alanyazında “Makine Modeli” olarak da bilinen bu tarz değişim, örgütü birçok işlevsel parçadan oluşan bir bütün olarak değerlendirir. Yöneticiler örgütün bütün kademelerindeki performansı yükseltmek için bu parçaları yeniden düzenlemeye çalışırlar (Luecke, 2015a:4).

*Teknolojiyi değiştirmek*; Yaptığı iş ile ilgili verimi arttırmak için kullanılan yöntem ve ekipmanların değişimleridir. Teknolojide yapılan değişimler örgütün daha yüksek derecede üretim ve örgütün ayırt edici yetkinlik sağlamasına neden olmaktadır (Daft, 2015: 371).

*İnsan ilişkileri boyutu*; Sürekli iyileştirme ve kaliteli iş gücüne sahip olmak için çalışanların tavır, beklenti, beceri ve davranışlarındaki değişimlerdir (Goodstein ve Burke, 1991: 10)

*Ürün ve Hizmetleri Değiştirmek*; Örgütün ürün ve hizmet çıktılarını kapsamaktadır. Yeni ürünler ya da tamamen mevcut ürünlerin küçük uyarlamasını içerir (Daft, 2015: 372).

Örgütler için küreselleşen dünyaya ayak uydurmak, farklı talepleri karşılamak örgütsel değişime ihtiyacı arttırmış ve yapısal değişime uğramaları zorunlu bir hal almıştır. Değişim için yapılan uygulamalar, örgütün amaçlarını, stratejilerini, iş süreçlerini değiştirmek ve dış çevreye uyumu sağlayabilecek rekabetçi bir strateji oluşturmak için kullanılmaktadır (Yukl, 2018: 406). Tüm bunları yaparken örgütün ve çalışanların mevcut durumdaki verimliliği koruması ve yeni duruma uyum sağlanması beklenmektedir.

## 2.2.6. Değişim Modeli

İlgili alanyazında genel kanı olarak sıkça ifade edilen, değişim kendi haline bırakılamayacak kadar önemli olduğu olgusu, birçok çalışmanın planlı değişim kapsamında yürütülmesine dayanak oluşturmuştur. Planlı değişim, değişime nasıl bir yön verileceğini, gücünü belirleyebilmek için somut verilerle değerlendirme fırsatını vermektedir (Balcı, 2014: 41; Özdemir ve Cemaloğlu, 2017: 260). Bu noktadan yola çıkarak çalışmanın bu bölümünde planlı değişim modelleri içerisinde önemli kabul edilen Lewin'in Değişim Modeli, Kotter'in Sekiz Aşamalı Değişim Modeli ve Eylem Araştırması adı verilen üç değişim modeli açıklanmaya çalışılacaktır.

### 2.2.6.1. Lewin'in Üç Aşamalı Modeli

Planlı değişimin nasıl gerçekleştirileceği konusunda alanyazında birçok modelin olmasına karşın en fazla kabul gören Kurt Lewin'in (1951) tarafından önerilen üç aşamalı değişim modelidir. Lewin örgütsel değişime geleneksel bakış açısında farklı bakmış ve başarılı bir değişim için değişime etki eden zıt yönlerinin dinamiğinin değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Örgütü etkileyen unsurların dengesine dikkat çeken Lewin başarılı bir değişim için örgütlerin çözülme, değiştirme ve yeniden dondurma gibi üç süreci takip etmesini önermektedir (Koçel, 2018: 690; Schein 1987: 28). Bunlar şu şekilde açıklamak mümkündür:

*Çözme:* Birinci aşamada, örgüt üyelerinin değişime karşı ihtiyaç duymalarına, kendi davranış biçimleri hakkında farkındalıklarının artmasına ve değişim faaliyetlerine karşı olumlu tavır geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Goodstein ve Burke, 1991:10).

*Değiştirme:* Değişimin bu basamağında örgütün yapısına müdahale ederek çalışanlara yeni davranışlar, değerler ve tutumlar kazandırılmaya çalışılır (Cummings ve Worley, 2015: 22).

*Yeniden Dondurma:* Bu aşamada ise örgüt istenilen değişimi bir dengede sabitler. Bunu başarabilmek için destekleyici mekanizmalar kullanmak gerekebilmektedir. Örgüt içerisinde kültürün oluşturulması, dengeyi korumaya yönelik ödüllendirme gibi etkenlerle bu aşamayı başarmak mümkündür (Cummings ve Worley, 2015: 22). Değişimin başarılı olabilmesi ve etkilerinin uzun bir zaman sürebilmesi için oldukça önemlidir. Değişimin ihtiyacını kavramada sadece rol ve görev dağılımlarda ya da ilişkilerde yapılacak değişiklikler değişim için başarılı olmasını ve uzun vadeye yayılmasına engel olmaktadır. Değişimin aşamalarında yöneticiler grup dinamiklerine

ve sürece dikkat ederek aktif rol almalıdırlar. Bu aşama dikkate alınmazsa çalışanlar eski durumlarına dönme eğilimleri göstermektedir (Jones, 2013: 302; Robbins ve Judge, 2019: 596).

#### **2.2.6.2. Kotter'in Sekiz Aşamalı Değişim Modeli**

John Kotter, örgütlerin değişim süreçlerinin başarısız olması nedeniyle yeni bir modelleme yoluna gitmiştir. Lewin'in değişim modelini genişleterek sekiz aşamalı bir değişim modeli tasarlamıştır. Kotter'in değişim modelinde ilk dört aşaması Lewin'in değişim modelinin "çözülme" aşamasına, sonraki üç aşama "hareket etme" son aşama ise "yeniden donma" aşamalarını temsil etmektedir (Robbins ve Judge, 2019: 597). Bu aşamalar şu şekilde açıklanmıştır (Kotter, 1996: 35; Kotter ve Cohen, 2002: 1-3):

1. *Aciliyet Hissini Uyandır:* Değişimin başlamasının önünde önemli olan korku, öfke ve rahatlık gibi etkenleri hafifletmek ve insanların sorunlar ya da değişimle karşılımlarına çıkacak fırsatlar hakkında bir şeyler yapma hissiyatı oluşturmaktır.
2. *Rehber Ekibi Oluştur:* Birinci aşamadaki aciliyet hissi oluşturulması doğru ekibi bir araya getirmeye yardımcı olur. Aciliyet hissini çalışanlara kazandırılması, kişisel ödüllerin verilmesi, riske girmelerine neden olsa bile yardımcı olmaya istekli olurlar. Bu durumun gerçekleşmesi için örgüt içerisinde güven, bağlılık hislerinin gelişmiş olması ve doğru insanları seçmek oldukça önemlidir.
3. *Doğru Vizyon Yarat:* Değişimi yönetebilmek için ekibe yol gösterecek, mantıklı, basit ve harekete geçirecek çekici bir vizyon geliştirilmelidir. Rehber ekibin doğru vizyonu gerçeğe dönüştürebilecek stratejiler oluşturması gereklidir.
4. *Katılım için İletişimi Kullan:* Örgüt içerisindeki iletişim kanallarını açmak, var olan güvensizliği giderilmesine neden olmaktadır. Bu aşamada samimi, açık, güvenilir mesajlar iletilmelidir.
5. *Eyleme İzin Ver:* Oluşturulan vizyon ve stratejileri benimsemiş olan çalışanların önlerinde onları sınırlayıcı faktörlerin ortadan kaldırılmalıdır.
6. *Kısa Vadeli Kazançlar Yarat:* Başarıya giden değişim çabalarında çalışanları motive edici, değişim çabalarını takdir edici, onları duygusal olarak yüreklendirici kısa vadeli kazançlar yaratılmalıdır. Zamanında yeterli kazanç

elde edemeyeceğini düşünen çalışanlar değişim çabası içerisinde ciddi sorun teşkil edebilirler.

7. *Durma*: Değişim çabasının geldiği nokta değerlendirilmeli, gereksiz, moral bozucu etkenler ortadan kaldırılmalıdır.
8. *Değişimi Sabitlemek*: Yeni oluşan grup normları, paylaşılan değerleri sabitlemek ve insanların yeni durum içerisinde hareket etmelerinin devamlılığını sağlanmalıdır.

Kotter'e göre çok az sayıda örgüt değişim süreci içerisinde başarıyla sonlanmaktadır. Bunun nedeni ise herhangi bir aşamada yapılacak hata, süreci başarısızlıkla sonlandırabilme etkisine sahip olmasıdır. Bu durum örgüt içerisinde motivasyonu düşürürken yönetsel kargaşaya sürükler. Bu yüzden değişim aşamalarının doğru şekilde uygulanması sürecin şekillenmesinde oldukça önemlidir (Kotter, 1995: 121; Kotter ve Schlesinger, 2008: 132).

### **2.2.6.3. Eylem Araştırması**

Eylem araştırması çalışmaları Lewin'ın yapmış olduğu çalışmalara dayanmaktadır. Eylem araştırması, müdahale edilmek istenen konunun örgüte nasıl etki ettiğini anlayana kadar bilgi toplama, problemi tanımlama ardından eyleme geçilmesidir. Süreç içerisinde birden fazla müdahale gerçekleştirilebilir ve bir sonraki aşama döngü değişebilmektedir (Huxham ve Vangen, 2003: Scandura, 2019: 786). Burada amaç bir bilimsel analiz sağlamaktır. Eylem araştırmasını değişim ajanları yönetirler ve beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar (Burke, 2018b: 70):

*Tanı*: Çalışanların görüşlerini ve önerilerini alarak sorunlar belirlenir. Böylelikle değişimle ilgili sorunun teşhisi konulmuş olunur.

*Analiz*: Bireyler veya gruplar üzerinde anket, gözlem yoluyla verilerin oluşturulması ve verilerin analiz edilerek bilgiler düzenlenir.

*Geri Bildirim*: Birinci ve ikinci aşamada ifade edilen örgüt sorunları hakkında verilerin raporlanarak geribildirimde bulunulmasıdır.

*Eylem*: Verilerin tartışılması ve elde edilen sonuçlarla eylem planının oluşturulmasıdır.

*Değerlendirme*: Eylem planını uygulayarak değerlendirilmesidir.

Eylem araştırmasının iki türlü faydası olduğu düşünülmektedir. Bunların ilki sorun ve çözüm odaklı olmasıdır. Değişim ajanı sezgileriyle hareket etmeden objektif bir biçimde sorunları araştırır, problemi tanımlar ve çözüm yollarını bulur. İkincisi ise çalışanlar sürece dahil edildiği için direnç daha az gözlenmektedir. Çalışanların geribildirime katılması değişim çabasında hız kazandırmaktadır (Robbins ve Judge, 2019: 598).

### **2.2.7. Değişime Direnç**

Çalışanların değişimin süregelen düzeni bozması, bildiği alandan uzaklaşması veya vazgeçmesi rahatsızlık duymasına neden olabilmektedir (Koçel, 2018: 689). Yöneticiler açısından çalışanların açık veya birdenbire direnç göstermesi daha kolay üstesinden gelinebilirken, üstü örtük veya gecikmiş olarak ortaya çıkan direnci yönetmek daha zor olabilmektedir (Robbins ve Judge, 2019: 593).

#### **2.2.7.1. Değişime Direnç Nedenleri**

Alan yazında insanların değişime direnmelerini genel olarak en yaygın nedenlerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Gerorge ve Jones, 2012: 563; Huczynski ve Buchanan, 2013: 629-630; Kotter ve Schlesinger, 2008: 4):

*Kişisel Çıkar:* İnsanlar değişimle birlikte değerli bir şeyini kaybedeceği sanısına kapılmaktadır. Değişim bireyleri kendilerini rahat ve güvende hissettiği, zevk aldığı, mutlu hissettiği alanlarından uzaklaşmasına neden olabilir. Bireylerin çıkarlarına değerlerine yönelik her tehditte örgütün çıkarlarından çok kendi çıkarlarını göz önüne alarak direnç göstermeleri muhtemeldir.

*Yanlış Anlama ve Güven Eksikliği:* Çalışanlar değişimi tam olarak anlayamadıklarında değişimin kişisel kazançlardan çok daha fazlaya mal olacağı inancı geliştirerek değişime karşı direnç gösterebilirler. Bu tarz direnç şekli genellikle çalışanlar arasında güven eksikliği olan ortamlarda gözükmektedir. Yöneticiler çalışanlarına güven duymuyorsa değişim hakkında yeterli bilgi vermeyebilir ya da çarpıtrabilir. Çalışanlar belirsizlik karşısında kendini savunmasız ve tehdit altında hissederek direnme gösterebilirler.

*Farklı Değerlendirmeler:* Örgütsel değişime direnmenin yaygın nedenlerinden biri de çalışanların yöneticilerden değişimi daha farklı görmeleridir. Bu bakış açısına sahip bireyler örgüt için değişimin faydasından çok zararına odaklanmaktadır. Örgüt içerisinde iletişim zayıf olduğu durumlarda daha fazla görülmektedir.

*Değişime Karşı Düşük Tolerans:* İnsanlar değişim karşısın da yeni bilgi ve beceri edinmekten korkabilmektedirler. Değişimle birlikte çalışanların alışık oldukları durumlardan farklı düşünmeleri ve davranmaları beklenmektedir. Bu durum çalışanlar için kaygı duymalarına ve düşük toleransa neden olabilmektedir.

*Mekanistik Yapılar:* Merkezi yönetime bağlı mekanik örgütler standartlaştırılmış tek tip davranışa sahip çalışanların bulunduğu yapılar değişime direnç gösterme eğilimindedirler. Çünkü çalışanların öngörülere göre davranışlar göstermesi değişimle birlikte değişen koşullara uyum sağlamasını güçleştirmektedir. Bunun yanı sıra organik örgütlerde karşılıklı uyum, çalışanların yaratıcı olmalarını ve farklı çözüm yollarını sağlayacak beceriler geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Mekanik yapılar genelde bürokratik örgütlerde gözükmektedir.

Değişime karşı çalışanları inançsızlığı ve taşıdıkları kaygılar direncin gelişmesine ve değişim girişiminin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmaktadır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017: 264). Değişime direnç gösterme olumsuz olarak algılansa da aslında örgüt açısından geri dönüşüm sağlandığı için yararlı olarak görülebilir. Değişiklikle ilgili önerileri ve sorunları yeniden gözden geçirmeyi, önlem almayı, değişim için yapılan uygulamaları sorgulamayı, farklı yollar aramayı ve değişim öncesinde değişime uygun kültür oluşturmak için fırsat sunar (Koçel, 2018: 99).

#### **2.2.7.2. Değişime Direnci Azaltma**

Örgüt içerisinde farklı yapıya sahip bireylerin bulunması değişimi farklı algılanması ve farklı tepki verilmesine neden olması muhtemel bir sonuçtur. Çok çeşitli anlayış gelişme ihtimaline karşın genel anlamda değişime direnci azaltmak için aşağıdaki önlemler alınabilir:

- i. *Eğitim ve İletişim:* Değişim süresince çalışanların en fazla rahatsızlık duydukları durum belirsizliktir. Örgütler değişimin avantajlarını daha fazla anlattıkça çalışanlarla daha fazla iş birliği sağlamasına ve iletişimin artmasına neden olmaktadır (Jones, 2013: 306). Bu davranış tepeden inme zorlayıcı bir politika sürdürmekten çok süreci daha sağlıklı sürdürmek için imkân tanımaktadır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017: 264). Verilecek eğitim ve iyi bir iletişim direnç gösterilen yanlış bilgilere yönelik verildiğinde direnci azaltmakta önemli bir yol kat edildiği görülmektedir (Schermerhorn vd., 2010: 359).

- ii. *Katılım ve Bağlılık*: Değişimi yöneten kişilerin değişimi uygulayacak olan çalışanları sürece katılmasını sağlamak ve değişime bağlılık oluşturması değişime karşı direnci azaltabildiği görülmektedir (Kotter ve Schlesinger, 2008:5).
- iii. *Kolaylaştırma ve Destek*: Değişim sürecinde zorluk yaşayan çalışanlara maddi ve manevi destek sağlayarak bu olumsuzluklarla başa çıkmalarında yardımcı olunur. Liderler çalışanların zorlandıkları konuları, şikayetleri dinleyerek olumsuzlukları gidermeye çalışmaktadır (Schermerhorn vd., 2010: 359).
- iv. *Pazarlık ve Müzakere*: Dirençle başa çıkmak için çalışanlarla müzakere edilebilir ve daha fazla ücret teklif edilerek anlaşma yoluna gidilebilir (Kotter ve Schlesinger, 2008:6). Örgütsel faaliyetlerin sürdürülebilmesi için bu sürecin olumlu geçmesi oldukça önemlidir. Direnç gösteren çalışanlar, sendikalar ve örgüt yöneticileri arasında ortak bir paydada buluşmaları gereklidir (Şimşek, Çelik ve Akgemici, 2014: 341),
- v. *Zor Kullanma*: Direncin üstesinden gelmek için kullanılan bir başka yöntemde zorlamadır. Değişime karşı direnci azaltmak için tehdit veya zorlama yöntemi kullanılır. Bunlar terfi ve kıdem kaybı, tayin, olumsuz performans değerlendirme, işten çıkarma gibi uygulamalar yapılarak değişim kabullendirilmeye çalışılır (Robbins ve Judge, 2019: 595).
- vi. *Manipülasyon ve Seçme*: Yöneticiler direncin üstesinden gelebilmek ve çalışanları etkileyebilmek için gizli girişimlerde bulunabilir. Yöneticiler değişimi kabul ettirebilmek için kilit çalışanlarla iş birliği içerisinde olabilir. Bu iş birliği katılımcı anlayıştan uzakta bir uygulamadır (Kotter ve Schlesinger, 2008: 6).
- vii. *Ödüllendirme*: Çalışanlar kendilerine fayda sağlayacak değişim hareketlerinde nadiren direnç göstermektedirler. Çalışanlara maaş artışı, kıdem gibi adilane verilecek ödül direnci kırmaya neden olabilmektedir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017: 265).

Değişim olgusu bireysel ya da örgütsel düzeyde de olsa korkutucu olarak algılanabilmektedir. Çalışanların değişim karşısında yeni beceriler geliştirme gerekliliği bazen olumsuz algılanmakta ve dirençle karşılık vermelerine neden olabilmektedir. Örgüt çalışanlarının, sürece ve örgüte güven düzeyleri değişimin

yönünü belirlemektedir. Bu noktada değişimin uygulayıcılarının direncin azaltılması sürece inanmaları ve benimsemeleri, motive edilmeleri oldukça önemli görülmektedir.

### **2.2.8. Değişime Hazır Olma Durumu**

Örgütsel düzeyde düzen ya da yapının değişimi örgüt içerisindeki tüm unsurları etkilemektedir. Bunun en başında da hiç şüphesiz insan gelmektedir. İnsan faktörü değişimi başarıya ulaştırabileceği gibi değişimin en güçlü engelleyicisi de olabilme özelliğine sahiptir (Smith, 2006: 301). Alanyazı ile ilgili araştırmalara bakıldığında önerilen değişim modellerine uygun hareket edildiği halde dirençle karşılaştığı ve çok azının başarıya ulaştığı görülmektedir (Kotter ve Schlesinger, 2008: 2; Schermerhorn vd., 2010: 355). Başarısızlıkla sonuçlanan değişim hareketinde birey veya grupların değişime psikolojik olarak hazır olmadan değişikliğe gidildiği görülmüştür. Bu faktörün etkisinin büyüklüğü araştırmacıların dikkatini çekmiş ve çalışanları değişime hazır olmanın değişim üzerindeki etkilerini irdelemeye yöneltmiştir (Jones, Jimmieson ve Griffiths, 2005: 362). Bu konuda Jacobsen (1957: 240) değişime hazırlık durumundan bahseden ilk yazarlardandır. Koruyucu ve Sosyal Psikiyatri Sempozyumu'nda (Symposium on Preventive and Social Psychiatry) değişimin başarısızlıkla sonuçlanmasını Lewin'in modelinde olduğu gibi değişime dirençle açıklandığını, fakat değişime hazır olmanın başarı elde etmede önemli bir unsur olduğu ve gerektiği şekilde üzerinde durulmadığını belirtmiştir. Hazırlık aşaması planlanan değişimden önce örgütün ve çalışanların ne derecede hazır olduğunu belirleyen unsurdur. Gerçekleştirilmek istenen değişimle mevcut durum arasındaki eksiklikleri tespit etmek ve gidermek açısından oldukça önemli bir işleve sahiptir (Holt, Armenakis, Feild ve Harris, 2007: 223)

Örgütsel değişime hazır olmanın tanımlanması yazarlar tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir. Değişime hazır olmanın en kabul gören ve sıklıkla ifade edilen tanımı Armenakis ve arkadaşlarına (1993: 681) aittir. Yazarlar, örgütün değişimi başarmasına yönelik bireysel inanç ve tutumlar olarak ifade ederken, Eby ve arkadaşları (2000: 422) bireyin örgütün değişime ne kadar hazır olduğu ile algısı olarak açıklamaktadır. Bernerth (2004: 39) ise değişime yönelik istekliliğe vurgu yapar. Yazara göre 'kişinin düşünme biçimini değiştirmeye istekliliğini veya açıklığını yansıtan bilişsel bir durum' olarak belirtir. Jones ve arkadaşları (2005: 362) ise hazırlık aşamasını olumlu düşünceye sahip olmak olarak tanımlar. Değişime karşı ihtiyaç hissetmek, yapılacak değişikliğe olumlu yaklaşmak ve örgüt genelinde bu düşünceyi koruyabilmek büyük

önem arzeder. Weiner (2009: 2) diğer tanımlamalardan farklı olarak kavramı örgütsel hazır bulunma olarak ifade eder. Yazara göre örgüt üyelerinin planlanan örgütsel değişime duydukları bağlılık ve yaptıkları etkinliklerdir.

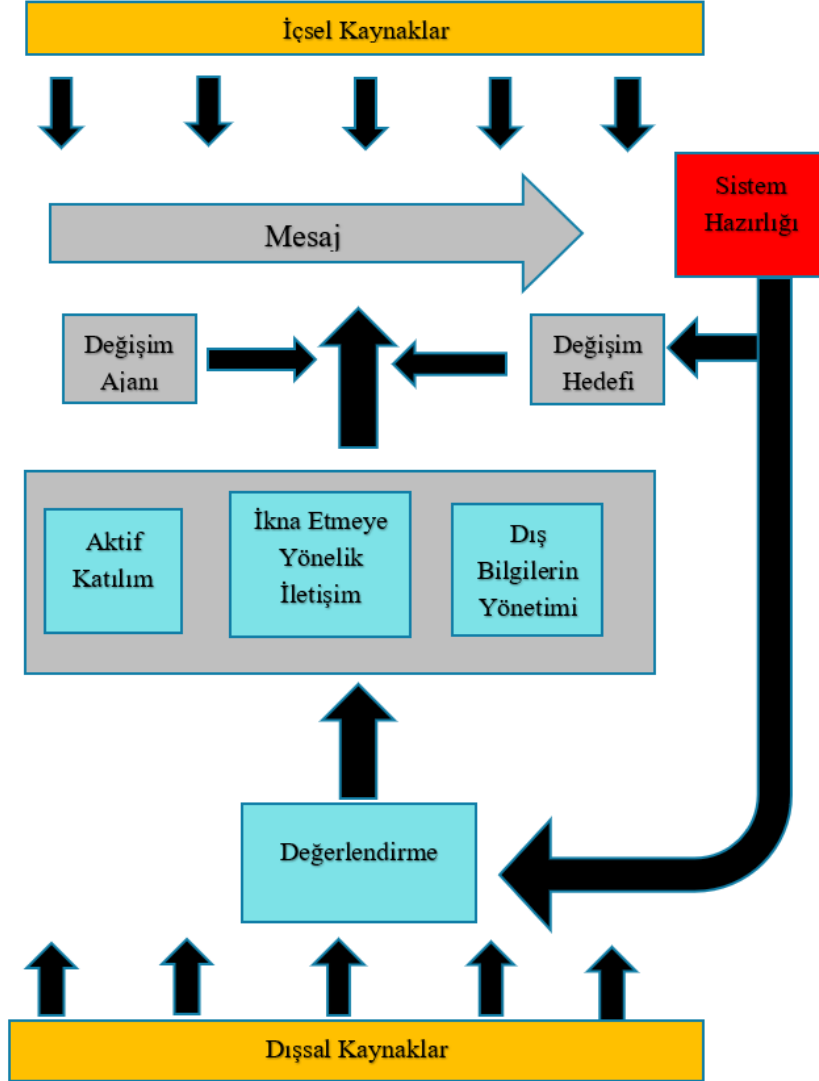
Değişime hazır olma durumu geniş bir yapı olarak ele alınmıştır. Değişime hazır olma durumu ile ilgili alanyazına bakıldığında aslında bireysel ve örgütsel değişime hazır olma ile ilgili arasında belirgin bir ayrıma gidilmediği, bir kafa karışıklığı ve kavramsal bir belirsizlik olduğu görülmektedir (Vakola, 2014: 196). Hazırlık terimi alanyazında üç farklı durumu ifade ettiği görülmektedir. Bunlardan ilki kişinin öz yeterliliğini temel alan bireysel değişime hazır olma; ikincisi değişimi yönetme becerisini temel alan örgütsel değişime hazır olma ve örgütün değişimi uygulama becerisini temel alan değişime hazır olma durumudur (Vakola, 2013: 97). Çalışmanın bu bölümünde değişimi hazır olma durumunu bireysel ve örgütsel olmak üzere iki boyutta açıklanacaktır.

#### **2.2.8.1. Bireysel Düzeyde Değişime Hazır Olma**

Armenakis, Haris ve Mossholder (1993: 681) değişime hazır olma özünde değişime direnç gösterme ya da değişime destek vermenin bilişsel öncüsü olarak kabul etmektedirler. Yazarların görüşüne göre örgüt üyelerinin planlanan değişimi benimsemeleri, başarıya ulaşabilmeleri temelde değişime olan inançları ve tutumlarından etkilenmektedir. İnsanların hedeflerini yerine getireceği inançları, davranışlarına yansımaktadır. Başarıya ulaşmak için bireyler gerekli becerilere sahip olmaktan çok olayları kontrol altında tutabilecekleri, yönetebilecekleri bir öz yeterliliğe sahip olmaları gereklidir. Algıladıkları öz yeterlilik bireylerin kendilerinin etkinliği yerine getirebilecekleri inançlarının gelişmesine, motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine yansıtılabileceği gibi başarılı, başarısız ya da olağan üstü performans göstermelerini etkilemekte ve değişim sürecine katılma fırsatı sunmaktadır (Bandura, 1998: 52; Cunnigham vd., 2002: 377; Wood ve Bandura, 1989: 364).

Değişime hazır olma, alanyazında Lewin'in (1947) genel kabul gören üç aşamalı örgütsel değişim modelinin donma aşamasına benzetilmektedir (Eby, Adams, Russell, ve Gaby, 2000; Bernerth, 2004: 39; Weiner, 2009: 67). Bu bağlamda Armenakis ve Harris (2002: 170) örgütsel değişimdeki aşamaları *hazırlık, uyum ve kurumsallaşma* olarak belirlemişlerdir. İlk aşamada örgütün üyeleri değişime hazırlanır ve bu süreçte destekleyici bir tutum takınır. İkinci aşamada üyeler uygulanmak istenen değişimi

benimser. Bu süreçte değişimin uygulanması çalışanları olumsuz duygulara sürükleyebileceği gibi değişikliği reddedebilirler. Üçüncü aşamada ise çalışanlar değişime uyum sağlamayı devam ettirerek bir norm haline getirirler. Armenakis ve Harris (2002) değişime hazır olma modeli Şekil 2.3'te verilmiştir.



Şekil 2. 3: Değişime Hazır Bulunma Modeli (Armenakis ve Harris, 2009: 133)

Armenakis, Haris ve Mossholder'a (1993: 684) göre çalışanların değişime hazır bulunmalarının değerlendirilmesi değişimin uygulayıcıları tarafından verilen mesaj yoluyla başlatılır. Hazır olma durumu iki türlü mesajı içerisinde barındırmaktadır. Bunlardan ilki örgüt için değişime duyulan ihtiyaç bir diğeri ise değişimden etkilenen birey ve topluluğun kabiliyet ve yeteneklerinin değişmesidir. Şekil 2.3'te görüldüğü üzere değişimi başlatacak mesaj, değişimi anlayabilmeleri ve öğrenebilmeleri için tasarlanmış etkinliklere aktif katılımları, örgütün dışından gelen bilgi kaynaklarını

yönetim ve değişimi ikna etmeye yönelik sözel ve yazılı iletişim kaynakları kullanarak değişim mesajı oluşturulmaktadır (Armenakis ve Harris, 2002: 171). Örgütler değişime hazır olduklarında, değişimi benimsemek ve direnci azaltma eğiliminde olurlar. Bu yüzden değişimi uygulayıcılara değişimin mesajını net bir şekilde iletilmeli ve doğru algılanması sağlanmalıdır (Bernerth, 2004: 46).

Örgütsel değişim üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar değişime hazır olma durumunun önemini ve teşvik edici bir dizi uygulamalardan bahsetmişlerdir. Değişime hazır olan çalışanlar genel boyutta bazı inançlara sahip olduğu görülmüştür. Aşağıda tablo 2’de bu inançlar kısaca özetlenmiştir:

**Tablo 2.2: Değişime Yönelik İnançlar**

<i>Tutarsızlık (Discrepancy)</i>	Değişimin alıcıları değişimin gerekli olduğu inancını geliştirmesi için öncelikle mesajı iyi algılamalıdır. Değişimin gerekliliğine inandırmak ve mevcut durumla hedeflenen durum arasında bir uyumsuzluk olduğunun çalışanlar tarafından hissedilmesi gereklidir.
<i>Uygunluk (Appropriateness)</i>	Örgüt içerisinde fark edilen uyumsuzluk hissini giderilmesi için tasarlanan değişikliğin bu hissiyatı gidereceği inancının gelişmesi gereklidir.
<i>Etkililik (Efficacy)</i>	Değişimin alıcıları örgüt içerisinde yapılacak değişimin başarıya ulaşacağı inancı geliştirmesi ve itici bir güç oluşturmasıdır.
<i>Temel Destek (Principal Support)</i>	Liderlerin veya değişim ajanlarının, değişimi başaracaklarına olan inançtır.
<i>Değerlilik (Valence)</i>	Örgüt çalışanlarının öngörülen değişimin faydalı olarak görmesidir.

**Kaynak:** Armenakis, Haris ve Mossholder (1993: 684- 686); Armenakis ve Harris, (2009: 129).

Değişime karşı oluşturulan inançlar, tutumlar, niyetler bireyin değişime duyduklarını ihtiyacın derecesini veya örgütün hedeflenen değişimi uygulama yeteneğini sorgulayan adeta filtreler gibidir (Vakola, 2013: 97). Bireyin inançlarının düzeyi motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etki etmektedir. Bu düzeyin yeterli veya yetersiz olması bireylerin performanslarına olumlu veya olumsuz olarak yansımaktadır (Wood ve Bandura, 1989: 364). Bu yüzden bireysel düzeyde inancın

niteliği hem bireysel hem de örgütsel düzeyde oldukça önemli sonuçlara neden olmaktadır.

### **2.2.8.2. Örgütsel Düzeyde Değişime Hazır Olma**

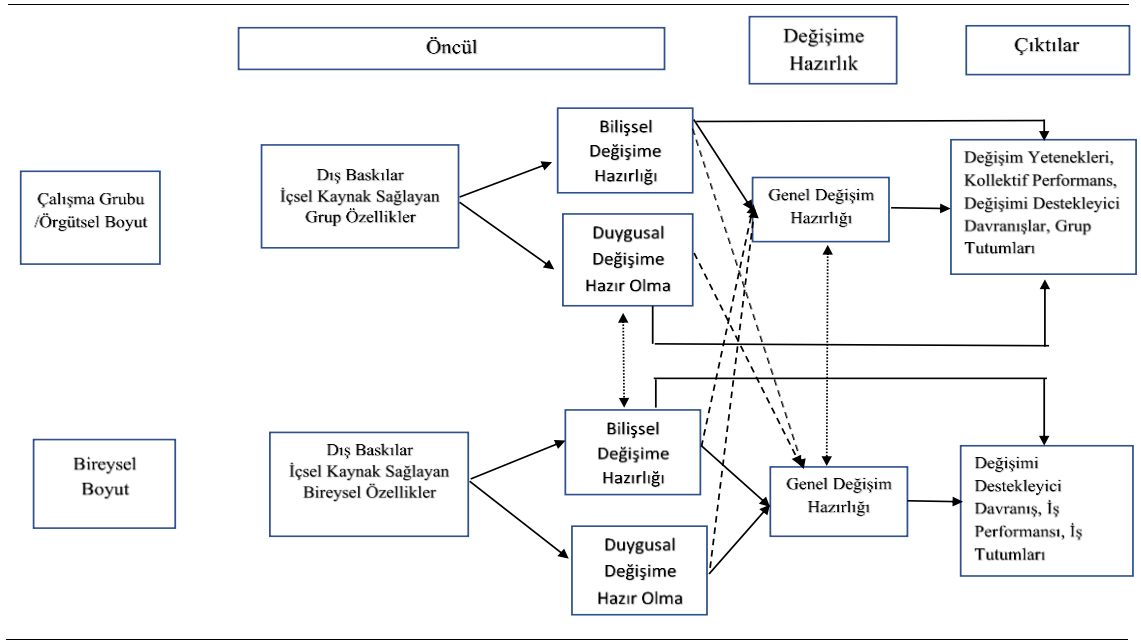
Örgütler için değişime hazır olma başarılı bir değişim yönetimi için oldukça önemli bir unsurdur (By, 2007: 9). Bu düzeyde kavramı açıklamaya çalışan yazarlar, hazır bulunmayı bireysel boyutla sınırlandırmanın eksik bir tanımlama olacağı düşüncesindedirler. Kavramı açıklarken aslında sorulması gereken soru değişim için bireysel nedenlerden çok örgüt düzeyinde değişimi ne kadar kucaklayabildiğidir (Weiner, 2009: 3).

Değişime hazır olan örgütler işbirlikçi çalışmayı temel alan, çalışanların motive oldukları, liderin etkin ve saygı duyulduğu örgütlerdir (Luecke, 2003: 18). Örgütlerin değişime hazır olma seviyelerinin değerlendirilmesi değişimi uygulayabilmek için strateji geliştirmelerine dolayısıyla ön hazırlık yapmalarına olanak tanır (Holt, Armenakis ve Harris, Feild, 2007: 290). Çalışanların örgütsel değişime hazır olma yüksek düzeyde olduğunda değişimi başlatma, gerekliliği iş birliğini gösterme ve değişim ile ilgili ısrarcı davranışlar gösterme eğilimindedirler (Weiner, 2009: 4; Eby, Adams, Russel ve Gaby, 2000: 422). Buna karşılık değişime hazırlık düzeyi düşük örgütlerde değişimi istenmediğini tutumlar sergileme, bireylerin kendilerini geliştirmeleri gereken durumlardan, öğrenmeden kaçınma ve hatta direnme göstermeleri oldukça olası bir durumdur (Shea, Jacobs, Esserman ve Weiner, 2014: 2).

Örgütsel değişime hazırlık birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde modellenmiş ve kavramsallaştırmaya çalışılmıştır. Bu konuda alana katkı sağlayan Holt ve Vardaman (2013) değişime hazırlık aşamasında yeteneklerinde göz önünde bulundurulması gerektiğini savunurlar. Yazarlara göre hazırlık aşaması hem bireysel hem de yapısal faktörlerin bir arada bulunduğu karmaşık ve çok boyutlu bir yapıdır. Yazarlara göre değişime hazır bulunma, değişime istekliliği, gerekli yeteneği ve farkındalığı gerektirmektedir. Psikolojik yönden değişime hazır ama yeteneği olmayan ya da gerekli yeteneğe sahip fakat değişime hazır bulunmayan örgütler değişim karşısında başarısız olma eğilimindedirler. Bu yüzden yazarlar değişime hazır olma uygulamalarında bireysel ve yapısal farklılıkların daha fazla irdelenmesi gerektiği düşüncesini taşımaktadırlar.

Vakola (2013: 103) ise örgütte değişime hazır olma durumunun değişim çabaları içerisinde *makro*, *mezzo (grup)* ve *mikro* boyutlarında uygulanması gerektiğini savunmaktadır. *Makro (Örgüt Boyutu)*; değişime hazır olma durumu örgütlerde stratejik plana dahil edilmelidir. Bu şekilde örgütler değişim karşısında daha fazla esnek ve daha fazla uyumlu olabileceği gibi olumlu duyguların oluşması onları güven duymalarına neden olacaktır. *Mezzo (Grup Boyutu)*; bu düzey değişikliğin tasarlanan değişikliğin uygulanmasını kolaylaştırır. Çünkü grup içerisinde örgütün özel ihtiyaçlarına yönelik oluşturulan değişim planları tanımlanabilir ve değişime karşı uygun grup normlarının geliştirilmesine neden olabilmektedir. *Mikro (Bireysel Boyut)*; bu boyutta çalışanların kendilerini geliştirmelerine imkân tanıyan eğitim, geliştirme programlarında değişimi anlatmak, benimsetmek ve geliştirerek şekil vermek mümkündür.

Armanekis ve arkadaşlarının (1993) değişime hazır olma bilişsel boyutta açıklanmış olsa da son yıllarda yapılan araştırmalarla yapı daha da genişletilerek duygusal ve davranışsal boyutlarında etken olduğunu savunmuşlardır (Holt, Armenakis ve Feild, Harris, 2007: 235). Rafferty ve arkadaşları (2013: 112-114) değişime hazır olma durumunu kavramsallaştırırken hem duygusal hem de bilişsel yönlerini dikkate almış ve farklı boyutlarla kavramı modellemeye çalışmışlardır. Armenakis ve arkadaşlarının (1993) geliştirmiş oldukları tek boyutlu modelden farklı olarak değişimi uygulayıcılarının bilişsel tutumlarının yanında duygusal tutum ve tepkilerinin birlikte değerlendirilmesini desteklemektedirler Yazarların bireysel ve örgütsel/ grup düzeyinde değişime hazır olma durumları Şekil 2.4'te verilmiştir.



Not: Koyu kesik çizgiler daha düşük seviyeli fenomenlerin daha yüksek seviyeli fenomenlerle sonuçlanması için derleme süreçlerini gösterir. Açık kesik çizgiler potansiyelin çapraz düzey ilişkilerini gösterir.

**Şekil 2. 4: Öncüllerin ve Çok Düzeyli Yapısı ve Değişime Hazır Olma Çıktıları (Rafferty vd., 2013).**

Rafferty ve arkadaşları (2013: 113-116), değişime hazırlık aşamasında bireysel, örgütsel veya çalışma gruplarında farklı öncüllerin etki ettiğini ve bu farklılıkların çıktılara yansıdığını ileri sürmektedirler. Yazarlara göre çalışma gruplarının veya örgütün değişime hazır olmaya yönelik tutumları, sosyal etkileşimin gücü, bireylerin biliş ve etkileriyle ortaya çıkmaktadır. Olumlu bir çalışma ortamı daha fazla güven ve saygı ortamının oluşmasına, dolayısıyla değişime karşı hem duygusal hem de bilişsel daha fazla hazır olmasına neden olmaktadır. Çalışma arkadaşlarının arasındaki güven duygusu örgüt üyeleri arasında bağlılığa, örgüt ve gruplarda değişime daha kolay uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır (Eby ve arkadaşları, 2000: 434; Madsen, Miller ve John, 2005: 226)

Örgütsel değişime hazırlık bireysel veya birim, departmanın hazırlığından çok daha yönlü bir yapıdır. Zorlu değişim çalışmalarının başarılı olabilmesi için her bir uygulamaya farklı katkıları olan çalışanların ortak eylemini gerekli kılmaktadır. Çalışanlar arasındaki kişilik özelliklerini dikkate aldığımızda bazı çalışanlar için değişim, memnuniyet duyacağı bir durumken bazıları içinse korkutucu bir durum olarak düşünebilir. O yüzden bireylerin toplu olarak değişime karşı güven duymaları ve etkili olacağına karşı inançları hazırlık aşaması için önemli bir unsurdur. Örgütün yapısı, yönetim şekli, kültürü, kaynakları, geçmiş deneyimleri, yürüttükleri politikalar,

çalışanların değişim için bilgilerinin değerlendirmesine ve örgüte değer vermeye yöneltilir (Eby, Adams, Russell ve Gaby, 2000: 433; Herscovitch ve Meyer, 2002: 483; Lines, 2005: 11; Shea, Jacobs, Esserman ve Weiner, 2014: 2). Bu çaba yapılan araştırma sonuçlarına göre üyelerin örgüte bağlılık (Eby vd., 2000; Greiner, 1967: 119; Herscovitch ve Meyer, 2002; Judge vd., 1999: 118; Madsen, Miller ve John, 2005; Vakola ve Nikolaou, 2005; Weber ve Weber, 2001), örgütsel değişime bağlılık (Fedor, Caldwell ve Herold, 2006; Herscovitch ve Meyer, 2002; Shin, Taylor ve Seo, 2012; Smith, 2006; Weiner, 2009), meslektaşlara, yöneticilere, örgüte güven duygusunu (Eby vd., 2000; Bouckennooghe, Devos ve Broeck, 2009; Cunningham vd., 2002; Holt, Vardaman ve Toward, 2013; Rafferty, Jimmieson ve Armenakis, 2013; Vakola, 2014) geliştirmesine neden olarak değişime daha fazla hazır oldukları tespit edilmiştir. Değişime ikna edilmiş, olumlu davranışlar sergileyen, değişime hazır çalışanlar iş tatmin düzeyleri diğer çalışanlara göre de daha üst düzeyde olduğu görülmektedir (Vakola, 2014; Wanberg ve Banas, 2000).

Örgütü oluşturan her bir bireyin farklı sosyo-demografik özellikleri, kişilik farklılıkları, motivasyon düzeyleri, deneyimleri, iletişimi, sosyal etkileşimleri değişime hazır olmaya karşı inançlarını, tutumlarını ve davranışlarını etkileyen unsurlar olarak kabul edilmektedir. Değişime hazır olma durumu ile ilgili araştırmalar dikkate alındığında konuyu farklı seviyelerde ve farklı değişkenlerle ele alındığı, bu değişkenlerin bireysel ve örgüt üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmalar başarılı bir değişimin örgütü oluşturan bireylerin, hazırlık düzeyiyle ilişkili olduğu yönündedir. Örgütsel ve bireysel hazır olma durumu liderler ve yöneticiler tarafından iyi değerlendirilmeli ve buna yönelik daha fazla çalışmalar yapılmalıdır.

### **2.2.9. Türk Eğitim Sisteminde Değişim**

1990'lı yıllardan sonra oldukça sık anılan küreselleşmeyle değişimin önemi artmış ve eğitim kurumları da bu değişimden etkilenmiştir. Yaşanan her türlü değişim kişiler arası etkileşimi arttıracak gibi zorlukları da beraberinde getirmektedir. Değişimi içselleştirecek ve hayata yansıtabilecek bireyleri yetiştirme işi ise eğitime düşmektedir. Toplumun farklılaşan ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimin her türlü alanında değişim yoluna gidilmesi gerekli kılınmıştır.

Türkiye'de ise zaman içerisinde değişimin etkileri okulları da etkisi altına almış, uyum sağlayabilmek için bu alanda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu süreç içerisinde Türk

eğitim sistemi merkeziyetçi yönetim yapısı ile değişim çabalarını uygulamada ve sürdürmede zorlanmış pek çoğu beklenen sonuçlara ulaşamamıştır. Değişim hareketleri genellikle Milli Eğitim şuralarında dile getirilmiş ve uygulanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bu kısmında cumhuriyet dönemi sonrası eğitimde uygulanan değişim girişimleri açıklanmaya çalışılacaktır.

Cumhuriyet ilan edildikten sonra 3 Mart 1924 yılında 430 sayılı kanunla tüm eğitim kurumlarının Maarif Vekaleti yani bu günkü adıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlanılmıştır. Cumhuriyet sonrası eğitimde yapılan en büyük değişim hareketleri genelde sistem üzerinde olmuş eğitimde yaşanan aksaklıklar bu şekilde düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu değişimlerden en önemlilerinden biri hiç kuşkusuz ilköğretim için çıkarılan yasadır. 05.01.1961 tarihinde çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasanın 3. Maddesinde 6-14 yaş arası çocukların zorunlu eğitim alması yasallaştırılmıştır. 24.06.1973 tarihli 14574 sayılı temel eğitimin 7-14 yaşlarındaki çocukları kapsadığı ve 5+3 modeli olan ilkokulların ve ortaokulların bağımsız olmasına yönelik yasa çıkarılmıştır. On beşinci Milli Eğitim Şurasında ilköğretiminin sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitim olarak uygulanması ve öngörülen sürenin sonunda tek tip diploma verilmesi yönünde tavsiyede bulunulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1996). Milli Eğitim şurasının tavsiyeleri göz önünde bulundurularak 18. 08.1997 yılı 23084 sayılı Resmî Gazetede 4306 kanunla ilkokul ve ortaokul birleştirilerek ilköğretim olarak dönüştürülerek sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir. Bu yasayla birlikte toplumda çok şiddetli tartışmaları beraberinde getirmiş, sekiz yıllık kesintisiz eğitimin imam hatiplerin orta okullarını kapatmaya yönelik çıkartıldığı iddiasıyla fazlasıyla eleştirilmiştir (Akman, 1997: 241). 2000'li yıllarda Adalet ve Kalkınma Parti hükümetinin başa geçmesiyle birlikte bu konu yeniden gündeme getirilmiş ve 2010 yılında yapılan on sekizinci milli eğitim şurasıyla ortaöğretimin branş öğretmen ihtiyacından bahsedilerek zorunlu eğitim süresinin 1 yıl anaokulu olmak üzere 4+4+4 olarak toplamda 13 yıl olması tavsiyesinde bulunulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). 18. Milli Eğitim Şurasının tavsiyeleri dikkate alınmış ve 11 Nisan 2012 tarihli 28261 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan 6287 kanunla zorunlu eğitim 6-13 yaş kapsayan 4+4+4 şeklinde yürütülmesi yasallaştırılmıştır. Bu yasayla birlikte ilköğretimi ilkokul ve ortaokul olmak üzere bağımsız okullar haline getirilerek sekiz yıl zorunlu eğitim olarak uygulanmasına karar verilmiştir.

Eğitimdeki değişim hareketleri beklenen ihtiyaca ve beklentiyi karşılamadığı için birçok kez örgütsel değişime gidilmiştir. Bu süreçte planlı değişim modellerinin esas alınmaması, kapsamlı değerlendirme yapılmadan değişimin hızlıca uygulanması bu girişimlerin beklenen başarıyı getirmesine engel olmuştur (Erdoğan, 2015: 86). Değişimin asıl uygulayıcıları olan öğretmen ve yöneticilerin bu süreçte dışarıda tutulması, değişim için gerekli istek ve bilgiye sahip olmamaları değişimi etkisiz kıldığı söylenebilir.

2012 yılında sistemde yapılan değişimin ardından değişimin niteliğini arttırıcı faaliyetler yürütülmüştür. Öğretmen kalitesini yükseltmek için hizmet içi eğitimler verilmiş ve lisansüstü eğitim almaları desteklenmiştir. Bunun yanı sıra ders kitaplarının içerikleri değiştirilerek daha zengin bir hale getirilmeye çalışılmış, ortaokuldan ortaöğretime geçiş sınavları değiştirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal becerilerini attırmaya yönelik projeler geliştirilmiştir. Bu projelerden en kapsamlısı Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesidir. Fatih Projesi, eğitimde teknolojik değişimi yakalamak, fırsat eşitliğini sağlamak ve derslerin daha fazla etkileşime açık hale getirmek amacı ile yürütülmüştür. Burada temelde öğrencinin her yerden ve zamandan erişebilir olması, verilen eğitimin kalitesini ve verimini arttırmak, tüm kamu okullarına hitap etmesi, geribildirim imkânı sunması yönünden farklılık oluşturmaktır. Projenin yürütüldüğü süreçte okullarda donanım ve yazılım alt yapısı, e içeriklerin oluşturulması ve yönetilmesi, öğretmenlerin projeye uyum sağlayabilmeleri için gerekli hizmet içi eğitimin verilmesi, BT kullanımını güvenli ve bilinçli bir şekilde kullanılmasına yönelik çalışmaların yapılması ve en son olarak BT kullanımını öğretim programında ders içeriklerinde etkin bir şekilde sağlanması planlanmıştır (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>). Proje kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı halen çalışmalarına devam etmektedir.

Son zamanlarda eğitimde değişim adına yürütülen en önemli hareket 2023 Vizyon Belgesidir. Bu belge cumhuriyetin 100. yılı için eğitimde hedeflenen değişim, gelişim ve reform hareketi olarak nitelendirilmektedir. 2023 Eğitim Vizyonun temel felsefesi öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanan eleştirel düşünme, iletişim, takım çalışması, teknoloji gibi becerilerini geliştirerek çağın ihtiyaçlarını karşılayacak ahlaklı bireyler yetiştirmektir. 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında tasarlanan değişim ve yenilikler şu şekildedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018a):

1. İlköğretim kademelerinden başlayarak öğrencilerin becerilerini uygulayabilecekleri Tasarım – Beceri atölyelerinin kurulması,
2. Okul Gelişim Modeline geçilmesi,
3. Veriye dayalı bir eğitim ve yönetime geçilmesi,
4. Eğitimde kaliteyi arttırmak için ölçme ve değerlendirme yöntemleri etkili hale getirilmesi,
5. Öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini yeniden yapılandırılacak yüksek lisans, hizmet içi eğitim, mesleki uzmanlık programların açılması,
6. Kurumsal rehberlik ve teftiş hizmetlerinin yeniden yapılandırılması,
7. RAM'ın yapısı ve verdiği hizmetlerin yeniden yapılandırılması,
8. Öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik dijital içeriklerin geliştirilmesi ve öğretmenlere de bu becerileri kazanmaya yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi,
9. Zorunlu eğitim süresinin 5 yaştan başlaması,
10. Özel eğitim ve üstün zekalıları yönelik hizmetlerin kalitesinin artırılması,
11. İngilizce eğitiminin niteliğinin artırılması,
12. İlkokul ve ortaokulun müfredatlarının iyileştirilmesi ve ders dışı etkinliklerin geliştirilmesi,
13. Ortaöğretimin zorunlu ders saatleri azaltılarak derslerin yüksek öğretime uyumlu hale getirilmesi,
14. Fen ve Sosyal Bilimler liselerin niteliğinin artırılması,
15. İmam Hatip Ortaokullarının dil yeterlilikleri, müfredat, ders yapısı, geliştirilerek genel ortaöğretimle uyumlu hale getirilmesi,
16. Mesleki ve teknik eğitimin niteliği artırılması gibi bir dizi değişim hareketlerini içermektedir.

2023 Eğitim Vizyon belgesinde çağdaş eğitim seviyesine ulaşmak için son zamanlarda yapılmış en kapsamlı değişim ve gelişme çalışmasıdır. Vizyon belgesiyle teknolojik gelişmelere ve eğitimin aksayan yönleri dikkat çekilmiş, kaliteyi arttırmaya yönelik somut adımlar atılmıştır. Bu vizyon belgesinin hedefine ulaşabilmesi için yönetici, öğretmen ve öğrencilerin desteğini alması, olumlu tutum geliştirmeleri oldukça önemlidir. Belirlenen süre içerisinde başarıya ulaşabilmek için eğitimin her kademesinde görev alan bireyler özellikle öğretmenler üzerlerine düşen tüm sorumlulukları belirlenen düzeyde yerine getirmesi gereklidir. Bu bağlamda

öğretmenlerin yüksek performans göstermesi, performanslarının belirlenmesi/ölçülmesi ve geliştirilmesi önemli ve gerekli görülmektedir.

### **2.3. Performans**

#### **2.3.1. Performans Kavramı**

Değişen ve gelişen dünyada örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, örgütsel etkinliğini arttırmasına bağlıdır. Örgütler arası rekabet, örgüt ve çalışanlarının üzerinde baskı oluşturmakta ve örgütsel etkinliğin geliştirilmesi yönünde beklentiyi arttırmaktadır. Örgütsel etkililiğin gelişimi örgütün stratejik amaçlarını gerçekleştirebilecek eğitimli, iyi motive olmuş çalışanların, ekip ve bireysel düzeyde performanslarını yükseltmesine bağlıdır (Özdemir, 2014: 108; Putti, 2015: 135). Bu nedenle örgütler, en yüksek verimi elde edebilmek için çalışanların performanslarına karşı ilgilerini daha fazla artırmışlardır.

Alanyazında performans için çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Performans kelimesi Fransızca bir kelime olup TDK'ya (2020) göre “başarım” anlamına gelmektedir. Rudman (2003:7) performansı, örgütün hedeflerine ulaşabilmeleri için çalışanlardan ihtiyaç duyduğu etkinlik; Şimşek ve arkadaşları (2016) “belirlenen koşullara göre bir işin yerine getirilme düzeyi veya çalışanın davranış biçimi”; Özdemir'e (2014: 109) göre ise performans çalışanların yaptıkları işleriyle ilgili bilgi, beceri ve motivasyonlarının bir araya gelmesi sonucu gösterilen örgütsel davranış olarak nitelendirmektedir. Aydın (2013: 153) ise performansı Türkçe'de tam karşılığını bulamamış bir kavram olduğunu belirtir ve çalışanların işini yaparken hangi başarı düzeyiyle yaptığının bir ifadesi olarak tanımlar.

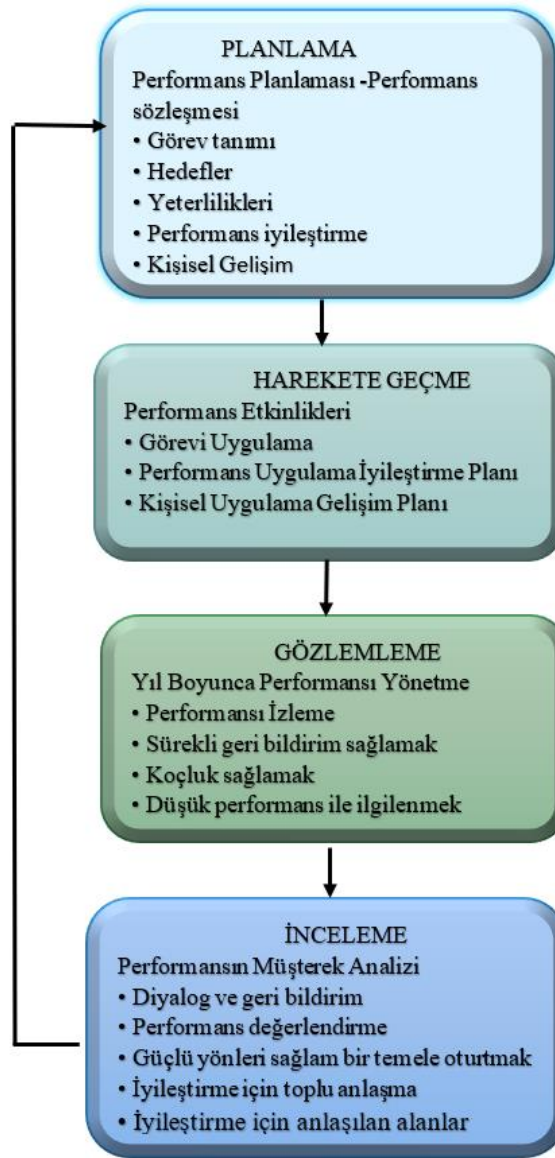
Bütün tanımlar incelendiğinde öne çıkan hususun “işteki başarının ölçümü” olduğu görülmektedir. Alanyazındaki sıralanan bu görüşlerden yola çıkarak performansı, çalışanların örgütsel hedeflere ulaşmak için belirlenen görevleri yerine getirme düzeyleri ve bu düzeylerin derecelendirilmesi olarak tanımlayabiliriz. Alanyazında iş başarısı üzerine tanımların yanı sıra performans aslında başarısızlığında değerlendirmesini içermektedir (Aydın, 2013: 153). Çalışanların görev tanımlamaları içerisinde yer alan görev ve sorumluluklarını yerine getirme becerisine göre düşük performanslı veya yüksek performanslı olarak nitelendirilmektedir (Erdoğan, 1991: 154). Bu noktada çalışanların görev tanımları, başarılı veya başarısız olarak nitelendirilen davranışları iyi yönetilmeli ve değerlendirilmelidir.

### 2.3.2. Performans Yönetimi

18. yüzyılın başlarında makineleşmenin hâkim olmadığı, insan gücünün etkin olduğu dönemlerde ortaya çıkan performans yönetimi, çalışanların yönetim süreçlerini biçimlendirmede en önemli unsurlardan biri diyebiliriz. Küreselleşmeyle başlayan değişim süreci yönetim süreçlerini etkilemiş dolayısıyla performans yönetimine bakış açısını da değiştirmiştir. Örgütlerin başarısı, çalışanların performanslarına yani insan gücünün nasıl yönetildiğine bağlıdır. İyi bir performans yönetimi, çalışanların başarısını arttırmada en önemli etken olduğu söylenebilir.

Örgütler için en değerli kaynak olan insanın en üst düzeyde performans sağlaması ve bu performansın yönetimi günümüzde tartışılan temel meseleler arasındadır. Örgüt içerisindeki her kademedeki yönetici, çalışanların beceri düzeylerini, işleri başarma derecelerini, örgütün amaçları doğrultusunda istenilen ölçüde çalışıp çalışmadığını öğrenme gereği duyar (Öge, 2017: 312). Performans yönetimi, çalışanların davranışlarını gözlemlemek ve takip etmek için tasarlanmış süreçtir. Performans yönetimi, yöneticiye kurum içerisindeki performans seviyeleri hakkında bilgi verir ve daha yüksek performans elde edebilmek için gereksinimleri belirlemeye sağlayan stratejileri geliştirebilecekleri bir mekanizma görevi görmektedir (Beardwell, Holden ve Claydon, 2004: 372). Performans yönetim sürecinin aşamalarını anlatan model Şekil 2.5'te verilmiştir.

**Şekil 2. 5: Performans Yönetim Modeli**



**Kaynak:** Armstrong ve Taylor (2014: 333).

Şekil 2.5'te görüldüğü üzere performans yönetimi, bireylerin ve ekiplerin performansını belirleme, ölçme, geliştirme ve örgütün stratejik hedefleriyle aynı noktada buluşturabilen kendini tekrarlayan bir süreçtir (Aguinis, 2014: 2). Performans yönetimi örgüt çalışanlarının verimliliği en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir (Mondy, 2017: 198). Bu süreç örgüt için hangi faaliyetlerde bulunulacağını ve nasıl bir sonuç alınmak istenildiğini bilmeyi, süreci gözlemlemeyi ve çalışanların beklentilerini karşılamak için geribildirim verebilmeyi gerektirmektedir (Noe vd., 2016: 299).

İyi yönetilmiş bir performans sistemi hem kuruma hem de çalışanlara büyük fayda sağlamaktadır. En iyi şekilde performanslarının değerlendirildiğini düşünen çalışanlar

için bu durum oldukça motive edicidir. Bu sistemde çalışanlar başarılarını ölçme fırsatını yakalarlar. Çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerini gözden geçirme fırsatını elde ettiği gibi kariyer gelişimi için de büyük katkı sağlar. Kariyer hedeflerine yönelik geri bildirim aldıklarında mevcut performanslarını geliştirmeye ve gelecekteki performanslarını şekillendirmeye büyük katkı sağlamaktadır (Carrell, Elbert ve Hatfield, 1995: 350; Everard, Morris ve Wilson, 2004: 87).

### **2.3.2.1. Performans Yönetim Sisteminin Amaçları**

Performans yönetiminin genel amacı, etkin bir liderin oluşturduğu sağlıklı bir ortamda, mevcut durumu daha iyi bir seviyeye getirebilmek için bireylerin veya ekiplerin becerilerini, işe katkılarını geliştirmek, sorumluluk alabilen yüksek performanslı bir kültür oluşturmaktır (Armstrong, 2006: 2). Performans yönetimi süresince başarılabacak şeyin ne olduğu ve nasıl elde edileceği hakkında ortak bir hedef ve anlayış geliştirilmelidir. Performans yönetimin en temel amacı ise çalışanların beklentilerini karşılamak, kapasitelerini genişletmek, örgüt için en yüksek düzeyde potansiyel gösterebilmelerini sağlamaktır. Diğer bir ifadeyle bireylerin başarıya nasıl katkıda bulunacağını açıklığa kavuşturmadır (Armstrong ve Taylor, 2014: 335).

Performans yönetiminin amaçları şu şekilde sıralayabiliriz (Beardwell ve Thompson, 2017: 434; Noe ve vd., 2016: 301-302; Stredwick, 2005: 290-291):

- i.* Performans yönetimi örgütün hedeflerine yardımcı olmaktadır. Bunu çalışanların davranışlarını örgütün amaçlarıyla uyumlu hale getirmeye çalışarak başarır. Performans yönetim süreci örgütün her bir çalışanından ne beklediğini, nerede olduklarını, beklentilerini karşılama düzeylerini ölçer.
- ii.* Örgüt çalışanların maaş, sosyal hakları, tanıma programları hakkında günlük bilgi alışverişi sağlar. Performans yönetimi ayrıca işe alma ve işten çıkarma uygulamalarıyla çalışanların olumsuz davranışlarını sona ermesini sağlar.
- iii.* Performans yönetimi çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için teşvik eder. Etkin bir performans geri bildirimini çalışanların güçlü ve zayıf yönlerini bilir, örgütün gelişim fırsatlarından faydalanmak için teşvik etmektedir.
- iv.* Performans yönetimi örgüt dışı veya paydaşlar arasında karşılaştırmalar yoluyla verimliliği veya iş gücünün yeterliliğini ölçmeyi sağlar.
- v.* Örgütün amaçlarını vizyonunu çalışanlara iletilmesini sağlar.
- vi.* Örgüt için yüksek performansın ne olduğunu ne yapması gerektiğini tanımlar.

Performans yönetimi, örgütün ve örgüt çalışanlarının verimliliklerini en üst düzeye çıkarmaya hedef edinilen bir süreçtir. Örgüt içerisindeki her bir çalışan performans yönetiminin bir bileşeni aynı zamanda hedeflere ulaşması için bir araç vazifesi görmektedir. Etkili bir performans yönetimi için her çalışanın üstüne düşen görevi yerine getirmesi oldukça önemli görülmektedir.

### **2.3.2.2. Performans Yönetim Sisteminin Yararları**

Alanyazında “verimlilik yönetimi”, “yönetim kontrol sistemi” olarak da adlandırılan performans yönetiminin Rudman’a (2003: 55) göre üç ana faydası vardır. Bunlardan ilki bu süreçte çalışanların odaklandığı nokta başarıdır. Bu amaçla görevlerini en iyi şekilde yapmaya çalışırlar. İkincisi ise kurumun hedeflerini netleştirmek için önemli bir fırsattır. Bunu gerçekleştirirken çalışanlarla da iletişim kuvvetlenir. Böylelikle çalışanlara onlardan ne beklenildiğini, kurumun hedeflerini ne olduğunu ve hangi değişikliklerin kabul edilebilir olduğunu anlamalarını sağlamaktadır. Bu çalışma, çalışanların kurumun hedeflerini görmesini, anlamasını ve içselleştirmesini yarar. Bir diğer faydası ise performans yönetim sistemi çalışanlar üzerinde zorlayıcı bir unsurdur. Örgütün hedeflerine ulaşmak hatta aşmak için çalışanlar daha iyi çözüm yolları üretmek zorunluluğu hisseder. Farklı bakış açıları kazanmayı, uyum içerisinde çalışmayı yapabileceklerini keşfetmeye imkân tanır. Performans yönetimi doğru bir şekilde gerçekleşirse çalışanlara, becerilerini geliştirme, geribildirim ve başarıya ulaşma gibi fırsatlara erişmelerini sağlamaktadır. Elbette performans yönetimi ücret artışı gibi finansal yönle yakından ilgilidir. Bazı örgütlerin temel amacı bu olsa da performans yönetimi çalışanların becerilerini geliştirmek için uygulanmalıdır (Armstrong, 2010: 261).

### **2.3.3. Performans Değerlendirme**

Performans yönetiminin zaman zaman performans değerlendirmesiyle bir tutulsa da aralarında derin farklar bulunmaktadır. Performans değerlendirme, performans yönetiminin bireyleri veya örgütleri ölçmede önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Performans değerlendirme, geçmişten bugüne ve geleceğe yönelik çalışanların performans beklentileri hakkında bir geri bildirim sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Mathis ve Jackson, 2011: 320). Performans değerlendirilmesi farklı adlarla ifade edilmektedir. Alanyazında genel olarak “çalışan değerlendirmesi”, “çalışan derecelendirmesi”, “performans değerlemesi”, “ilerleme raporu”, “performans iyileştirme raporu” veya “sonuç değerlendirme” olarak adlandırılmaktadır (Mathis

ve Jackson, 2011: 329; Putti, 2015: 137). Performans değerlendirme ile ilgili tüm hususlar değerlendirildiğinde genel olarak, bireylerin görevlerini yerine getirme başarı düzeyini ve bu konudaki etkinliğine yönelik çalışmalar olarak tanımlamak mümkündür.

Performans değerlendirmesi oldukça zorlu bir süreçtir. Başarının ölçütü kişiden kişiler ve örgütler arası değişen bir olgudur. Her örgüt kendine göre nedenlerle çalışanların performanslarını öğrenme gereği duyar. Bu değerlendirmeyi yaparken amaçları bazılarının insan ilişkileri, bazılarının verimlilik bazılarının ise kâr amacı gütmeyen bir yaklaşım izlemektedir (Putti, 2015: 137). Yöneticilerin performans değerlendirme nedenlerinin ortak amaçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Dessler, 2019: 274; Fındıkçı, 2018: 299; Palmer, 1993: 26-27):

- ✓ Performans değerlendirme, bireysel düzeyde psikolojik, örgütsel düzeyde ise motivasyon ihtiyacıdır.
- ✓ Çalışanlar örgütün nasıl işlediği hakkında bilgilendirilir, böylelikle hangi işlerin yapılacağı açıklığa kavuşturulur.
- ✓ En düşük maliyetle kaliteli iş çıkarmanın yollarını aramayı teşvik eder.
- ✓ Birçok örgüt, çalışanlarla ilgili ücretlendirme, terfi, personeli elde tutma kararlarını performans değerlendirme sonuçlarına göre karar verir.
- ✓ Yöneticilerin çalışanları doğru bir şekilde yargılama becerisini artırır. Performans değerlendirmesi ile çalışanın örgütün amaçlarıyla ne derecede uyumlu hareket ettiğini ölçer.
- ✓ Değerlendirmede işin gerekli sorumlulukları, amaçlarını ve göreceli yanlarını ortadan kaldırarak netlik kazandırır.
- ✓ Performans değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan herhangi bir yetersizlik yönetici ve astların yeniden planlama yapmasına ve astların güçlü yanlarının geliştirmesi için bir fırsat sunar.
- ✓ Performans değerlendirmesi sonucunda çalışanlar güçlü ve zayıf yönlerini keşfederler. Bu özelliğiyle çalışanların kariyer planlamalarını da gözden geçirmesine olanak sağlar.
- ✓ Performans değerlendirme, eğitim ihtiyacı olanların tespitine olanak tanır. Yöneticiler gerekli eğitimin ve tedbirlerin alınmasını sağlar.
- ✓ Çalışanların değerlendirme sonucunda başarılarını görmeleri, iş tatmine ulaşmalarını sağlar.

- ✓ Değerlendirme çalışanlara yönelik ücret politikaların ayarlanmasında yardımcı olur.

Performans değerlendirmesi iyi bir yönetim sisteminin önemli bir bileşenidir. Yöneticinin ne kadar iyi planlama yaptığı, çalışanları nasıl organize ettiği, onları kontrol ettiğini bilmenin ileride etkili bir yönetim sergilemenin tek yolu olduğu söylenebilir (Putti, 2015: 136). Böylelikle örgütler gelecekle ilgili gelişim planları yapabilir, mevcut durumunu tartışabilir ve gerekli eğitim ihtiyacını karşılayabilecek gerekli adımları atabilmektedirler.

### **2.3.3.1. Performans Değerlendirmenin Yararları**

Değerlendirmenin performansı iyileştirmeyi teşvik etmenin yanında yöneticiler, çalışanlar ve örgüt açısından birçok yararı vardır. Bunlar şu şekilde ifade edilmiştir (Adaeze, 2012: 218-219; Bratton ve Gold, 2012: 267; Fındıkçı, 2018: 301-302; Uyargil vd., 2013: 226):

#### *Çalışanlar açısından faydası;*

- ✓ Değerlendirme sonucu elde ettikleri olumlu bir geribildirim, iş tatmini, moral ve motivasyon seviyelerini yükseltmesini ve güven duygularının gelişmesini sağlar.
- ✓ Gizli yeteneklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olur.
- ✓ Açığa çıkmamış zayıf yönlerinin keşfetmelerini sağlar.
- ✓ Çalışanların örgüt içerisinde kendilerini daha yakından tanıtmaya imkânına ulaşmaları gelecekteki başarısına yön vermelerini sağlar.
- ✓ Görev tanımları içerisinde üstlerinin beklentilerini öğrenmelerine yardımcı olur.

#### *Örgüt ve yöneticiler açısından faydası;*

- ✓ Değerlendirme ile örgüt genelinde performans yönetimi faaliyetleri ve sonuçları hakkında geniş bilgiye ulaşmalarını sağlar,
- ✓ Değerlendirme yöneticiler için planlama yapmak ve çalışanları kontrol etmek için önemli bir fırsattır. Örgüt içerisinde performans ile ilgili belirsizliklerin giderilmesine, beklentilerin ise bir netlik kazanmasına yardımcı olur.
- ✓ Yöneticiler değerlendirme sırasında çalışanlarla daha fazla iletişim ve ilişki kurarak yakından tanıma olanağını bulur. Böylelikle çalışanların güçlü ve

gelişmesi gereken yönlerini kolayca belirlediği gibi kendini de değerlendirir. Çalışanları daha yakından tanıdıkça yetki devri imkânı buldukları gibi yönetsel becerilerini sergileyecek, geliştirecek fırsatlara kavuşur.

- ✓ Yöneticiler kendilerini bu süreçte değerlendirme fırsatına kavuşurlar. Beklentilerini, rol ve sorumluluklarını, güçlü ve zayıf yönlerini anlar. Eğitim ve gelişimlerine yön verecek fırsatları belirleyerek kariyerlerini yönetebilirler.
- ✓ Değerlendirme ile işi büyütme, zenginleştirme gibi kararların alınması gibi çalışanın örgütteki yerini gözden geçirmesi ve gerekli düzeltmeleri yapması için fırsat sunar.

Görüldüğü üzere performans değerlendirme sistemi çalışan, yönetici ve örgüt açısından sadece sorgulamak amacı taşımamaktadır. Bu süreçte güçlü ve zayıf yönleri keşfetme olanağına ulaşan örgütün tüm paydaşları performansını geliştirme yollarını da görmelerine yardımcı oldukları görülmektedir.

### **2.3.3.2. Performans Değerlendirmesi ve Performans Yönetimi Arasındaki Fark**

Performans yönetimi ve değerlendirme çoğu kez karıştırılan iki kavramdır. Performans yönetimi örgüt için sürekli kendini yenileyen dinamik bir süreci ifade eder. Örgütün ve çalışanların beklentilerini netleştiren koç rolü üstlenen yöneticilerin sürekli destek olduğu daha geniş kapsamlı ve daha doğal bir yönetim sürecidir. Performans değerlendirme, performans yönetiminin bir parçası olsa da örgütün stratejik planını doğrudan yansıttığı için örgütün başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir. Çalışanların kendisine verilen hedeflere ne derece ulaştığını belirleyen, görev başındaki performanslarına değer biçme ve desteklemek için kullanılan bir süreçtir. Performans değerlendirme yıl sonu değerlendirme toplantıları veya yöneticiler tarafından resmi değerlendirme ya da derecelendirme olarak yapılmaktadır. Değerlendirme süreci geriye dönük faaliyetleri incelemektedir. Bununla ilgili çalışanların görevlerini yerine getirirken kusurlarını, bahanelerini sorgular. Genelde suçlamaya yönelik bir uygulamadır. Performans yönetimi ise geçmişle ilgilenmekten daha fazla geleceğe yönelmektedir. Çalışanların gelişimleri, zorlukla başa çıkma, fırsatları değerlendirme konularıyla daha fazla ilgili sürekli kendini yenilemeye çalışan bir süreçtir (Armstrong, 2006: 9; Luecke, 2006: 101; Jordan, 2009: 12; Mondy, 2017: 198; Stredwick, 2005: 289). Performans yönetimi ve performans değerlendirme kesin çizgilerle ayrılmaya çalışılsa da aslında iç içe geçmiş ve birbirini tamamlayan bir

yapıyı oluşturduğu görülmektedir. Bireysel ve örgütsel etkililiği arttırmak için tanımlanan süreçlerin iyi yönetilmesi ve değerlendirilmesi gereklidir.

### **2.3.3.3. Performans Değerlendirmenin Öğeleri**

Araştırmanın bu kısmında performans değerlendirme öğelerini “Açık ve Net Hedefler”, “Örgütsel Hedefler” ve “Bireysel Hedefler” olmak üzere üç başlık altında açıklanmaya çalışılacaktır.

#### **2.3.3.3.1 Açık ve Net Hedefler**

Başarılı bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulması ve sürdürülebilmesi örgüt içerisindeki her bir üyenin ortak çabasının ürünüdür. Yöneticilerin ve çalışanların çabası aynı zamanda performans değerlendirme sürecinin hedeflerine yansımaktadır. Performans değerlendirme sisteminin başarıya ulaşması için hedeflerini çalışanlar ve yöneticiler tarafından açık ve net bir şekilde algılanması gereklidir (Palmer, 1993: 26).

Performans değerlendirme sisteminin geçerliliği seçilen hedeflere bağlıdır. Sisteminin başarı ile sonuçlandırılabilmesi için gerçekten çalışanların performanslarını ölçebiliyor olması gereklidir. Değerlendirmenin hedefleri, örgütün genel amacına ve misyonuna uygun, açık ve belirgin şekilde belirlenmelidir. Hedeflerin açık ve net belirtilmesi çalışanların yaptıkları işi anlayarak yapmalarına dolayısıyla başarının artmasına neden olmaktadır. Hedefler, çalışanlar için zorlayıcı fakat ulaşılabilir hedeflerden oluşmalıdır. Çalışanların değerlendirmeyi benimsemesi ve inanması sürecin sağlıklı işleyişi çok önemlidir. Bu yüzden çalışanların görüş ve eleştirileri dikkate alınmalıdır. Belirlenen hedefler objektif olarak ölçülebilir, gözlemlenebilir ve güvenilir olmalıdır. Değerlendirilecek işin özelliklerine, sorumluluk düzeyine uygun, kendini tekrarlamayan kriterlerden oluşması oldukça önemlidir. Etkin hedeflerin oluşturulduğu bir değerlendirmede, çalışanların daha iyi performans gösterdiği saptanmıştır (Bayraktaroğlu, 2008: 111; Dessler, 2019; Palmer, 1993: 25- 26). Bu yüzden örgütlerin hedefleri açık ve net bir şekilde ortaya konması değerlendirme sürecinde oldukça önemli görülmektedir.

#### **2.3.3.3.2. Örgütsel Hedefler**

Örgütlerin hedeflerinin yerine getirebilmelerinin bir yolu çalışanların işlerini nasıl yaptığı hakkında bilgi almalarıdır. Yöneticiler çalışanları değerlendirirken örgütün hedeflerini ve mevcut performanslarını karşılaştırırlar. Çalışanlar örgütün hedeflerini

karşılar, büyüme ve gelişme imkânına kavuşurlar. Örgütler performans değerlendirmesinden şunları amaçlamaktadır (Palmer, 1993: 26):

- Çalışanların görevlerinin net bir şekilde açıklanması.
- Çalışanların işlerini nasıl yapabileceği ile ilgili planlamanın birlikte yapılması.
- Terfi ve ücretlerin belirlenmesinde yardımcı olması.
- Çalışanlara geribildirim almayı sağlaması.
- Çalışanlara verilecek eğitim, yardım, gelişim sağlamak için verilecek kararlara veri sağlaması.
- Örgütün hedeflerini, misyonunu uygulamasını amaçlanmaktadır.

#### **2.3.3.3.3. Bireysel Hedefler**

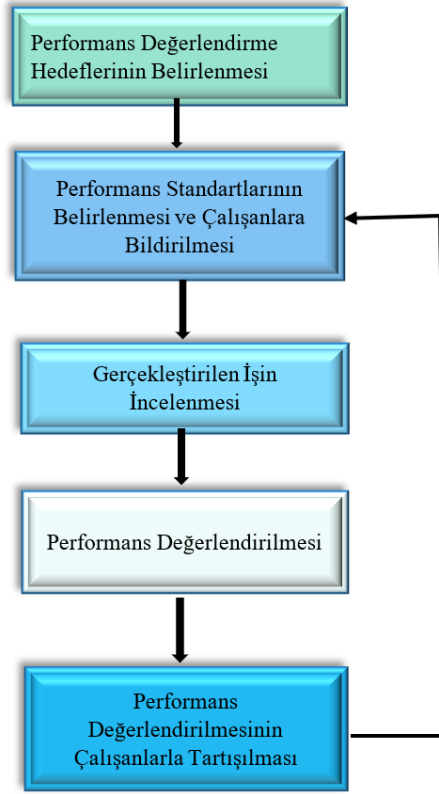
Bireysel hedefler, genel anlamda çalışanların potansiyellerini geliştirmeye ve iş gereksinimlerini karşılamaya yönelik hedeflerdir. Çalışanların performans değerlendirmeden beklentileri şu şekilde sıralamak mümkündür (Bayraktaroğlu, 2008: 112; Palmer, 1993: 26-27):

- Görevleriyle ilgili açık ve net hedefler kendileri hakkında yapılacak değerlendirmenin nasıl bir temele dayandığını bilmesini sağlamak.
- Açıkça belirlenen hedefler doğrultusunda çalışanlar kendi kişisel gelişimini takip imkânı bulabildikleri gibi yetersiz olduğu alanlarda kendini geliştirme fırsatına kavuşmak.
- Çalışanların değerlendirme sonucunda örgütün ödül sisteminin ne olacağına dair bilgilendirilmesini sağlamak.
- Değerlendirme sonucunda yöneticisi ile aynı görüş birliğini sağlamak.
- Çalışanın yetersiz olduğu, gelişmesi gereken yönlerinde amirinin desteğini sağlama beklentisi içerisindedir.

#### **2.3.3.3.4. Performans Değerlendirmenin Süreci**

Performans değerlendirme süreci yürütürken ne kadar iyi bir sistem oluşturulsa oluşturulsun örgütün ölçmeyi arzu ettiği her amaca etkili bir şekilde hizmet etmeyebilir. Bu yüzden sürecin etkili bir şekilde sürdürülmesi için belirlenen aşamaların dikkatle takip edilmesi gereklidir. Performans değerlendirme süreci aşamaları Şekil 2.6'da verilmiştir.

## Şekil 2. 6: Performans Değerlendirme Süreci



**Kaynak:** Monday (2017: 200).

Şekil 2.6'da görüldüğü gibi performans değerlendirme süreci örgütün gerçekleştirilebilecek özel hedeflerin belirlenmesiyle başlar. İlerleyen süreçte performans standartlarının belirlenmesi ve bu süreci gerçekleştirecek olan kişilerin incelenmesi ile devam eder. Bir sonraki döngüde ise değerlendirilecek hedefler ve standartlar doğrultusunda amir, performans değerlendirmesini yapar. Sonuçlara ilişkin örgütün hedeflerine ne derecede ulaşabildiklerine dair belirlemeler çalışanlarla paylaşılır. Yeni hedefler belirlenerek bu döngü tekrar edilmektedir.

Değerlendirme süreci örgütsel amaçlara ulaşmak, çalışanlarla iletişim kurmak için oldukça önemli bir fırsattır. Belirlenen hedeflere kitlenmeye yarayan bu süreç, iyi tasarlanmış bir iş ve açık bir şekilde belirlenmiş performans standartlarıyla başlar, yanlış giden uygulamaları düzeltme, çalışanları takdir etme ile son bulur (De Cenzo, Robbins, Verhulst, 2017: 213). Performans standartları çalışanların hedeflenen performans seviyelerini de belirler. Örgüte uygun, uygulanma ihtimali yüksek, gerçekçi performans standartların belirlenmesi, çalışanların başarı için ne yapması gerektiği konusunda fikir verir (Mathis ve Jackson, 2011: 327). Örgütün performans standartları ve bireysel hedefleri tanımlarken genellikle kısaltması SMART olarak

nitelendirilen standartları kullandıkları görülmektedir. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir (Torrington, Hall ve Taylor, 2008: 300):

S- Specific (Sfesifik)

M- Measurable (Ölçülebilir)

A- Appropriate (Başarılabilir)

R- Relevant (İlişkili)

T- Timed (Zamanında)

Etkili bir performans değerlendirmesinin spesifik olması ile kastedilen hem yönetici hem de çalışanların aynı fikirde olduğu, çalışanlara göre değil yapılan işe göre belirlenen, açık ve anlaşılabilir standartların oluşturulmasıdır. Bununla birlikte standartlar oluşturulurken mümkün olduğunca özel hazırlanmalı ve nitel ve nicel unsurlarla ölçülebilir olmasına dikkat edilmelidir. Bu yüzden Standartların yazılı hale getirilerek yönetici ve çalışanların gözden kaçırma ihtimali ortadan kaldırılmalıdır. Ayrıca standartlar ulaşılacakları, başarıyla sonuçlandırabilecekleri hedeflerden oluşmalıdır. Dikkat edilecek başka bir özellik ise standartların örgütsel amaçlarla ilişkili olması gerekliliğidir. Zamanda anlatılmak istenen ise tamamen anlaşılmiş, belirlenmiş standartların hangi zaman aralığında gerçekleşeceği açıkça belirtilmesidir. Bu unsurlara dikkat edilerek hazırlanan standart uygulanmalı ihtiyaç duyulduğunda değiştirilebilmelidir (Kirkpatrick, 2006; Mathis ve Jackson, 2011).

Değerlendirmenin üçüncü aşaması performansın ölçümüdür. Çalışanların gerçek manada performansının ne olduğunu, nasıl ve neyi ölçtüğümüz önemli konulardandır. Çalışanların performansları hakkında bilgi sahibi olmak için yöneticiler genellikle kişisel gözlem, istatistiksel, sözlü ve yazılı raporlara başvurumaktadırlar. Ölçme araçları tek başına kullanıldığında birçok zayıf ve güçlü yanları olacaktır. Bu araçların kombinasyonu hem bilgi kaynaklarının sayısını hem de bilgi kaynaklarının güvenilirliğini arttırmaktadır. (Decenzo ve Robbins, 2010: 227).

Performans değerlendirmenin son aşaması ise değerlendirmenin çalışanlarla tartışılmasıdır. Değerlendirme çalışmalarının en önemli yanı doğru bir değerlendirme yapabilmektir. Etkili bir geri bildirim, çalışanların güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına, öz güvenlerinin gelişmesine imkân tanıdığı gibi motivasyon ve performans seviyelerine de etki etmektedir. Elde edilen sonuçlarla ödül, ücret artışı,

terfi, işten çıkarma gibi örgüt ve çalışanlar için önemli olan kararlar verilebildiği gibi çalışanlarla sonuçların tartışılması eksiklerin giderilmesine, öğrenmeye ve yaptıkları işte ustalık kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Ağaoğlu, 2016: 2005; Buron ve MCDonald- Mann, 2004: 7; Decenzo ve Robbins, 2010: 227).

#### **2.3.4. Performans Değerlendirme Çeşitleri**

Performans değerlendirmenin kimler tarafından yapılacağı yönetim süreci açısından oldukça önemlidir. Performans değerlendirme çeşitleri aşağıda belirtilmiştir.

##### **2.3.4.1. Üstler Tarafından Yapılan Değerlendirme**

Üstler tarafından yapılan uygulama performans değerlendirmesi uygulamalarında oldukça yaygın şekilde kullanılmaktadır. Üst yöneticiler performansın belirli yönlerini vurgulayabildikleri gibi diğerlerini ihmal edebilmektedirler. Ayrıca ücret artışı ve promosyonlarla ilgili kararları manipüle edilmektedir (Mondy, Noe ve Premeaux, 1999: 343). Etkili bir değerlendirme için üstler değerlendirme sürecinde dikkat etmesi gereken unsurlar aşağıda belirtilmiştir. Bunlar (Everard, Morris ve Wilson, 2004: 88):

- ✓ Objektif olunmalıdır.
- ✓ Personele neyin doğru neyin yanlış olduğunu söylemeden görüşlerini almalı ve dinlemek için istekli olunmalıdır.
- ✓ Personel tarafından mevcut durumu iyileştirmek için yöneltilen eleştirilere açık olunmalıdır.
- ✓ Personeli yargılamadan danışmanlık yapılmalıdır.
- ✓ Yeni hedefler ve gelişim için eylem planları oluşturulmalıdır.

##### **2.3.4.2. Astarlar Tarafından Değerlendirme**

Performans değerlendirme çeşitlerinden biri de astlar tarafından yapılan değerlendirmedir. Bazı örgütlerde yöneticinin değerlendirmesi en iyi şekilde astların görüşleri alınarak yapılabileceği görüşüne sahiptirler. Çalışanların, yöneticilerin etkinliklerini gözlemlemek için uygun ve mükemmel bir konumda olduğu düşünülmektedir. Değerlendirmede çalışanlar, amirlerinin yönetsel eksikliklerini tespit edebildikleri gibi daha iyi bir yönetim için geribildirim sağlar. Bu değerlendirmenin destekçileri, yöneticilerin çalışan ihtiyaçlarını daha fazla farkına vardıkları ve işlerini daha iyi yaptıkları konusunda fikir birliğindedirler. Buna karşın yöneticilerin ve astların değerlendirme sürecinde kendini tehdit altında hissettiği ve bu

yüzden gerçeklerden çok beklentilere dayalı cevapların verildiği eleştirilen konular arasındadır (Mondy, 2017: 203; Rudman, 2003: 105).

#### **2.3.4.3. Müşteriler Tarafından Yapılan Değerlendirme**

Kâr amacı güden bazı örgütlerde müşteriler tarafından yapılan değerlendirmede başarı derecesi belirlendiğini ve performans değerlendirme için gerekli bilgiyi almanın en iyi yöntem olduğu düşünülür. Müşteriler tarafından yapılan bu değerlendirmenin tercih edilme nedeni, müşterilerin ve örgütün uyuşan hedeflerini yerine getirme derecesinin çalışanların sorumlu tutulması ve değişimin teşvik edilmesidir (Mondy, 2017: 204).

#### **2.3.4.4. Öz Değerlendirme**

Geçmişten günümüze kadar gelen yönetim modellerine bakıldığında çalışanların, kendi performanslarının değerlendirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Öz değerlendirme çalışanların değerlendirme sürecine katılımı ve gelişimi ile ilgilenen yöneticiler tarafından tercih edilmektedir. Çalışanların kendi iş performansı değerlendirmelerini yöneticilerininkilerle karşılaştırma imkânını sağlar. Kendi performanslarını değerlendirme fırsatı verilen çalışanların, yaptıkları işle ilgili değerlendirmede dürüst, açık sözlü ve yöneticilerinin fark edemedikleri eksikliklerini açığa çıkarmada eğilimli olduğu görülmüştür. Ayrıca kişisel gelişim açısından çalışanların kendilerini değerlendirmeleri daha fazla motive olmalarını sağlamaktadır (Mondy, Noe ve Premeaux, 1999; Palmer, 1993).

Öz değerlendirmede endişe duyulacak yönü çalışanın kendi performansını çok katı veya çok fazla cömert davranarak değerlendirmesidir. Bu tarz değerlendirmede yöneticilerle yapılan değerlendirmeyle kişinin kendini değerlendirmesi arasında uyumsuzluk ve tutarsızlık olduğu görülür. Yapılan araştırmalarda bu görüşü desteklemektedir. Çalışanların kendi performanslarını doğru ve objektif olarak değerlendirme yetisine sahip olduklarını, kendini değerlendirirken başkaları tarafından verilen puanlara göre daha yüksek veya daha düşük puanlama yaptıkları sonucuna varılmıştır (Rudman, 2003: 103).

#### **2.3.4.5. Akran Değerlendirmesi**

Akran değerlendirmesi bazı örgütlerde kullanılan değerlendirme ölçütüdür. İki türlü akran değerlendirmesi vardır. Bunlardan ilki meslektaşların terfi ve atamaya uygunluğu değerlendirmek için kullanılır. Değerlendirmeye tabi olacak personel arasından bir değerlendirme başkanı seçilir. Bu kişi daha sonra personelin desteğini

olarak birkaç denetçi daha seçebilir. Böylelikle yöneticinin göremediği ayrıntıları tespit ederek meslektaşlarını veya çalışma gruplarını değerlendirebilirler (Mondy, 2017: 203). İkinci durum ise bir çalışma grubunun üyeleri başka bir çalışanın çalışmalarını denetler. Bu tarz bir değerlendirme üst düzey yöneticiler tarafından belirlenen değerlendirme ölçeklerini kullanarak personelin performansını, davranışlarını ölçme ve çalışanları iyiden kötüye doğru derecelendirme için kullanılır. Derecelendirme sırasında çalışanları genel bir değerlendirme yapılabildiği gibi üstün performans gösteren çalışanı bulmak içinde kullanılır (Rudman, 2003: 104).

#### **2.3.4.6. 360 Derece Geri Bildirim**

Performans değerlendirmede son zamanda popülerliği artan bu değerlendirme çeşidinde bireysel performansa odaklanılmaktadır. 360 derece geri bildirim “çok kaynaklı geribildirim”, “çoklu değerlendirme” olarak bilinen bu değerlendirme çeşidi, çalışanlar hakkında öğrenilebilecek her türlü geribildirim kullanılmasıyla oluşur.

Son zamanlarda örgütler sadece üst düzey yöneticiler tarafından değerlendirmek yerine daha fazla değerlendirici tarafından değerlendirme tercih edilmektedir. 360 derece geri bildirim genellikle iletişim ve liderlik, değişime uyum becerisi, insanlarla iletişim ve yeni personelin yetiştirilmesi, üretim ve iş sonuçlarının değerlendirilmesi, personel gelişimi gibi konularda yardımcı olur (Şimşek, Çelik ve Akatay, 2016: 47).

360 derece geri bildirim diğer değerlendirmeden farklı olarak tek bir kaynak yerine çalışanın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan her türlü kaynaktan geri bildirim toplar. Bunlar astlar, daha yüksek düzeyde yöneticiler, çalışma arkadaşları, müşterilerden, kendilerinden yorumlanmak üzere tasarlanmıştır. Bu değerlendirmede amaç bireyin performansı ve örgüte katkısını eksiksiz bir biçimde yansıtmaktır. Ayrıca değerlendirme sorumluluğunu birçok kişinin sorumluluğunda olması, genel değerlendirme hatalarını azaltır veya ortadan kaldırır. Birden fazla değerlendiricilerin olması maliyeti artırsa da farklı bakış açılarını yansıtan zengin bir geri bildirim ve katılımcılar arasında yüksek derecede güven oluşturmaktadır (Armstrong ve Taylor, 2014; Mondy, Noe ve Premeaux, 1999; Mondy, 2017: 205; Torrington, Hall ve Taylor, 2008). Şekil 2.7’de 360 Derece Geri Bildirim Modeli verilmiştir.

## Şekil 2. 7: 360 Derece Geri Bildirim Modeli



**Kaynak:** Rudman (2003: 106).

360 derece geri bildirim yöntemi, değerlendirme çalışmaları içerisinde farklı derecelerde de kullanılmaktadır. Bunlardan biri 270 derece veya 270 derece geri bildirim sağlayabilen müşterilerin dahil edilmediği değerlendirme biçimidir. Bir diğeri ise 170 derece geri bildirim sistemidir. Bu değerlendirme çeşidinde ise sadece çalışma arkadaşları değerlendirme sürecine katılır (Özgen ve Yalçın, 2011: 235).

360 derece geri bildirim sürecinin doğru şekilde işlemesi için değerlendirme basamaklarının uygulanması ile olur. Etkili bir değerlendirme için bu basamakları doğru bir şekilde uygulanması değerlendirmeyi doğru bir şekilde yapmayı sağlar. Bu basamakları aşağıda belirtilmiştir. Bunlar (Fleenor, Taylor ve Chappelow, 2008: 19):

- ✓ 360 derece geri bildirim için hedefler belirlenmeli,
- ✓ Bireysel ve örgütsel hazırlığın gözden geçirilmesi,
- ✓ Süreci planlaması,
- ✓ Gerekli ölçme araçlarını seçmesi veya tasarlanması,
- ✓ Katılımcıların belirlenmesi ve hazırlanması,
- ✓ Örgütsel hazırlığın yapılması,
- ✓ Değerlendirmeyi yönetme ve sonuçların işleme koyulma,
- ✓ Geri bildirimde bulunulması,
- ✓ Gelişim için destek vermesi,
- ✓ Sürecin değerlendirilmesi,

Performans değerlendirmesi ya da çalışanların performansını ölçmeye yarayan bu süreç sonunda çalışanlar, mevcut performansla hedeflenen performans arasındaki farkı net bir Şekilde algılamalıdır. Değerlendirme süreci doğru yorumlanmalı, düşük performansın nedenlerini tanımlanmalı ve daha iyi bir performans sergilemek için planlar yapılmalıdır. Bu sürecin sonu değerlendirmeyi yapacak yöneticilerin sık sık geri bildirimde bulunacak Şekilde eğitilmeli, çalışanlar planlamaya uyup uymadığı yakından takip edilmelidir (Noe, vd, 2016: 244).

### **2.3.5. Performans Değerlendirmesinde Karşılaşılan Sorunlar**

Performans değerlendirmesi sırasında, sonuçların güvenirliğini düşüren değerlendirme hataları sıkça yapılmaktadır. Bu hatalar denetleyiciler tarafından bilinmeli ve en aza indirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Değerlendirme için sorun oluşturan bu hatalar kısaca aşağıda bahsedilmiştir.

#### **2.3.5.1. Tek lt**

Çalışanların iş tanımları içerisinde birden fazla görevi olduğu bilinmektedir. Yöneticiler alışanların performanslarını değerlendirirken tanımlanan tüm görevleri değerlendirmekle yükümlüdür. Yöneticiler tüm değerlendirmesini tek bir ölçüte indirgerse değerlendirmenin amacından uzaklaşmış olunur. Böyle bir değerlendirmede görev yapan çalışanlar sadece yöneticisinin değer verdiği ölçütü yerine getirmekle yetinir. Bu Şekilde devam eden değerlendirmede çalışanlar tek önemli görevlerinin bu olduğunu fikrine kapılabilir. Yaptıkları işle ilgili diğer görevler bir müddet sonra önemini yitirmektedir. Tek bir ölçütle değerlendirme yapan denetçiler, denetleme kabiliyeti eksikliği, eksik bilgi gibi nedenlerle çalışanları objektif bir biçimde denetleyememektedirler (Carrell, Elbert ve Hatfield, 1995: 356; Palmer, 1993: 17).

#### **2.3.5.2. Yumuşaklık veya Katılık**

Yöneticilerin bazıları çalışanları belirlenen ölçütlere göre ya çok yüksek ya da çok düşük değerlendirme eğilimindedirler. Yumuşak değerlendiren yöneticiler çalışanları, teşvik etmek amaçlı değerlendirme ölçütlerini yerine getirmiş performansı yüksek dzeydeymiş gibi değerlendirme eğilimindedirler. Bu tarz değerlendirmede sorunlar görmezden gelindiği gibi doğru bir geribildirim alınmamaktadır. Katılıkta ise yöneticiler çalışanları hak ettiklerinden daha düşük derecelendirme eğilimindedirler. Bu Şekilde değerlendirme yapan yöneticiler çalışanların hatalarına, eksik, zayıf

oldukları yönere odaklanırlar. Performans değerlendirmesinin bu şekilde yapılması, üretkenliği ve gelişimi önlemektedir (Dessler, 2019; Palmer, 1993).

### **2.3.5.3. Hale ve Boynuz Etkisi**

Yöneticiler değerlendirme yaparken çalışanların belli bir iş alanındaki başarısının etkisi altında kalıp tüm alanlarda olduğundan daha başarılı olduğu inancını geliştirebilmektedirler. Bu duruma hale etkisi denmektedir. Hale etkisi ters yönde de işleyebilir. Çalışanın bir yönü başarısız, diğer tüm alanlarda başarılı olsa dahi yöneticisinin başarısız yönünü öne çıkarmasına ise boynuz etkisi denmektedir. Bu durum genel olarak çalışanın olduğundan daha düşük dereceleme sebeptir (Mathis ve Jackson, 2011: 348; Özdemir, 2014: 121).

Hale etkisi sorunu denetleyicilere verilen eğitimle hata oranları en aza indirgenebilir. Denetleyiciler çalışanların düşük veya yüksek birçok beceri çeşitliliğine sahip olduklarını kabul edecek şekilde eğitilmelidirler. Değerlendirmenin bu sorununa odaklanılmasından çok koçluk ve iyileştirme çabası içerisinde olunmalıdır (Carrell, Elbert ve Hatfield, 1995: 355)

### **2.3.5.4. Objektif Olmama**

Performans değerlendirmesinde oldukça sık rastlanan bir sorundur. Aslında değerlendirmeyi yapan ve değerlendirilenin insan olduğu yönüyle yola çıkılırsa objektif olmamak oldukça olası bir sonuçtur. Dolayısıyla bireyin işe yönelik davranışları ve hedefleri gerçekleştirme düzeyi, tarafsız, önyargılı bakış açısıyla değerlendirme sonuçları etkileyebilmektedir. Değerlendirmenin güvenilir olabilmesi için alınan kararların objektif ve tartışmaya açık olmasına özen gösterilmelidir. Sağlıklı bir değerlendirme için bireylerin kişiliğini değiştiremeyeceği yönlerine odaklanmaktan çok kişiden kişiye değişmeyen uygulamalara yönelerek standartlaşmış değerlendirme kriterleri uygulanmalıdır (Foot, Hook ve Jenkins, 2015: 238; Fındıkçı, 2018; Şimşek, Çelik ve Akatay, 2016).

### **2.3.5.5. Ortalama Eğilimi**

Merkezi eğilim olarak da değerlendirilen bu eğilim değerlendirme ile ilgili bir ölçeğin tüm çalışanların ortalama ya da ortalamaya yakın olarak değerlendirilmesidir. Böyle bir hatanın oluşması değerlendirme ölçeklerinin aşırı yüksek ya da aşırı düşük değerlendirme derecesine sahip olmasıdır. Böyle bir değerlendirme ortalama notlar verilerek örgüt içi çatışmaları ve eleştirileri önlemek gibi olumlu etkileri

olabilmektedir. Diğer yönden değerlendiricinin, değerlendirme ölçeğinin yeterli aralığında yoğunlaşması eğiliminde olduğunda çalışanlar tarafından genellikle itirazda bulunmazlar. Bu da değerlendirmenin doğruluğunu etkilediği gibi performansa da etki etmektedir (Dessler, 2019: 289; Mondy, 2017: 210).

#### **2.3.5.6. Önyargılı Değerlendirme**

Değerlendirmeyi yapan kişiler belirli kişi ya da etnik gruplara karşı yanlı bir değerlendirme yapma eğilimine sahip olabilirler. Bu tür ön yargılar bilinçsiz veya kasıtlı yapılmaktadır. Önyargılı değerlendirmeler genelde çalışanın performansından çok yaş, din, cinsiyet, din, fiziksel görünüm veya kurumlara yönelik bakış açısı dikkate alınarak yapılır. Denetimdeki bu sorunun temel nedeni yaş, cinsiyet, din gibi sınıflandırmalar değerlendirme sürecine uygun tasarlanmamasıdır. Ön yargılı değerlendirme sonunda puanlar çarpıtılarak gerçeği yansıtmayan sonuçlar çıkabilir. Değerlendirme çalışmalarını üst düzey yöneticilerinin kontrol etmesi bu tür yanlış değerlendirmenin önüne geçmekte fayda sağlamaktadır (Carrell, Elbert ve Hatfield, 1995: 355; Mathis ve Jackson, 2011: 348; Özdemir, 2014: 121-122).

#### **2.3.5.7. Araç Hatası**

Performans değerlendirmeye yönelik birçok ölçüm aracı mevcuttur. Değerlendirme için geliştirilen değerlendirme formları performans ölçen sorulardan oluşur. Çalışanlara yöneltilen bu sorular ya da ifadelerle değerlendirme yapılmaya çalışılır. Değerlendirme sırasında ölçme aracı kusurlu ise değerlendirmek isteneni ölçmez. Ölçme aracındaki yanlış ifadeler, puanlama hataları, mantık hataları gerçek bir değerlendirme için engel teşkil etmektedir. İyi bir değerlendirme için pilot uygulaması yapılmış, ölçme hataları giderilmiş değerlendirme aracı kullanmakta faydalı olacağı düşünülmektedir (Fındıkçı, 2018: 302- 303).

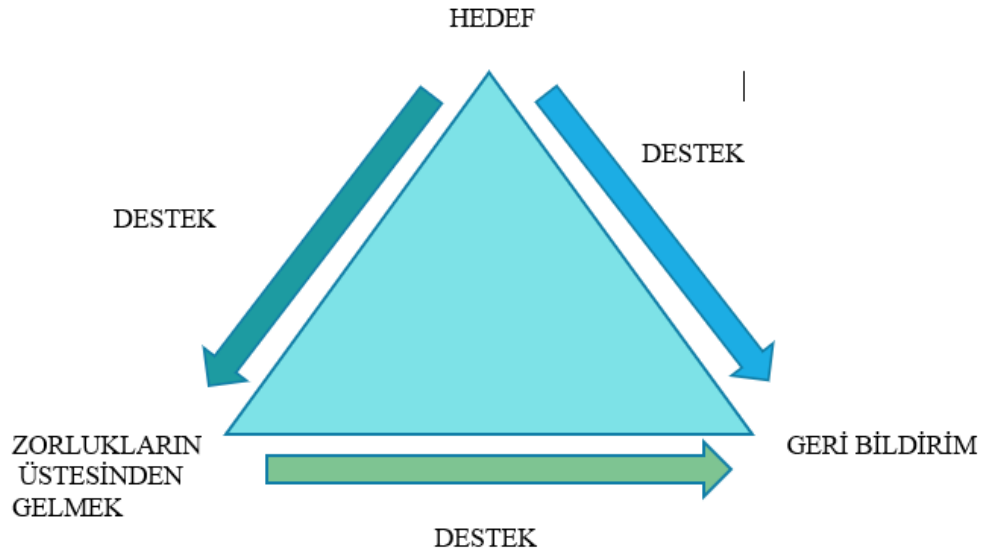
#### **2.3.6. Öğretmen Performans Değerlendirme**

Eğitim kurumlarındaki performans yönetim sürecinin bir parçası olan öğretmenin, performanslarını hem bireysel hem de okul bazında takibi, gelişimleri önemlidir. Bu amaçla öğretmenler okullarda performanslarını ölçen birçok değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Zaman içerisinde uygulanan öğretmen performansını ölçen değerlendirmeler, öğretmenin öğretme sürecinde nasıl bir çalışma sergilediğini tam olarak anlatacak çalışmaları ortaya koyamamıştır. Bu süreçte sağlıklı bir geri

bildirimde bulunulmadığı gibi sorunların, ihtiyaçların giderilmesine yönelik uygulamaların yapılmadığı görülmektedir.

Örgütün hedeflerine ulaşma derecesi çalışanların performansları ile doğrudan ilintilidir. Öğretmenlerin performanslarının belirlenmesi eğitim örgütünün hedeflerine ne derecede ulaştığının bir değerlendirmesidir (MEB-EARDGE, 2001: 43). Bu yüzden öğretmenlerin performanslarını ölçmek eğitim sisteminin geleceği için oldukça önemlidir. Öğretmenin performansını belirleyebilmek için düzenli ve sistematik geribildirimler sağlanmalıdır. Düşük performansın iyileştirilmesi için öğretmenin rolü, sorumlulukları, mevcut performans standartları, düşük performansın nedenlerinin bilinmesi gerekir. Gerekğinde rehberlik edilebileceği gibi zorluklarla başa çıkabilecek destek verilmelidir. Sorunların üstesinden gelmek için teknikler, gerekli girişimler ve stratejilerin kullanılması gereklidir. Performansın gelişimi için kat edilen mesafe ve başarılar hakkında düzenli geri bildirim sağlanmalıdır (Jones, Jenkin ve Lord, 2006: 9; Middlewood ve Cardno, 2001: 4). Öğretmene yönelik performans yönetimi Şekil 2.8’de gösterilmiştir.

**Şekil 2. 8: Öğretmen Performans Yönetimi**



**Kaynak:** Jones, Jenkin ve Lord (2006: 9).

Öğretmenler sınıf içerisinde ve dışında bilgi ve becerilerini ölçen sayısız değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Belirlenen kriterlere göre değerlendirilen öğretmenler, performansları hakkında değerlendiriciye bir bilgi akışı sağlamaktadır.

Değerlendirme sonucu farklı performans sergileyen öğretmenleri Danielson (1996: 39-41), dört yetkinlik alanına ayırmıştır. Bunlar:

- i. **Yetersiz Düzey:** Öğretmen performansının yetersizliği sadece kendinin öğretme sürecini etkilemez. Öğretmenin performansı okulun imajını, toplum içerisinde dik duruşunu, öğrencilerinin başarılarını ve başarı için çabalarını, meslektaşlarının performansını, personelin performansını okuldaki liderlik ve yönetimini adeta domino etkisi gibi temas ettiği her kişiyi olumsuz etkileyebilir. (Jones, Jenkin ve Lord, 2006: 2). Yetersiz düzeyde performans gösteren öğretmenlere zamanında müdahale edilmeli ve gerekli destek sağlanmalıdır.
- ii. **Temel Düzey:** Temel düzeyde performans gösteren öğretmenler genelde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özelliklerini taşır. İstenen uygulamalar yapılır fakat gerekli beceriler sergilenememektedir. Temel düzey performans gösteren öğretmenlerin yüksek düzey performans göstermeleri için destekleyici ve geliştirici ortamlar sağlanmalıdır.
- iii. **Ustalık Düzey:** Ustalık düzeyindeki öğretmenler deneyimli profesyonel öğretmenlerdir. Müfredatı hâkim, ne anlatacağını nasıl kavratacağını bilir ve ustalıkla öğrenciye öğretir.
- iv. **Seçkin Düzey:** Seçkin öğretmenler diğer öğretmenlerden ayırt edici düzeyde performansları yüksektir. Kendi sınıflarını hem okul içi hem de okul dışında nitelik olarak üst düzeye çıkarır. Bu sınıflarda kendi kendine motive eden, öğrenmeleri için gerekli sorumlulukları alabilen ve sürdürebilen öğrenci topluluklarını görmek mümkündür.

Eğitimin kalitesinin yükselmesinde en önemli öge öğretmendir. Eğitim politikacıları eğitim sistemini ne denli kusursuz tasarlasalar da yön verecek olan nitelikli öğretmenlerdir. Etkili bir eğitimin sağlanması için öğretmenlerin mesleki eksikliklerini telafi etmeleri, zayıf ve güçlü yönlerini bilmeleri önemlidir. Bu yüzden öğretmenlere mesleki yeterliliklerini sorgulatacak, geliştirmelerine imkân tanıyacak, rehber olabilecek performans sisteminin uygulanması önemlidir.

### **2.3.7. Türk Eğitim Sisteminde Performans Değerlendirme Çalışmaları**

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yüksek öğretim hariç bütün eğitim kademeleri merkezi sistemle yönetilmektedir. Her yönetim sisteminin mekanizmalarından biri olan denetim Türk Eğitim sistemi içerisinde belirgin olarak

Tanzimat döneminde ortaya çıkmış “teftiş ve müfettiş” kavramları kullanılmaya başlanılmıştır.

Cumhuriyetin ilanından sonra medrese ve okullar 3 Mart 1914’te Tevhidi Tedrisat Kanunu ile Maarif vekâletine bağlanmıştır. Okullaşma oranının yükselmesiyle başlayan bu süreç 1926’da Maarif Teşkilatı Kanunu ile müfettişlerin görev tanımlamaları, 1933 yılında 2287 sayılı Kanunla Teftiş kurulunun oluşturulması, 1967’de Teftiş Kurulu yönetmeliğinin hazırlanmasıyla devam etmiştir. Genel olarak çeşitli kanunlarla teftiş ile ilgili kanunlar çıkarılsa da teftişin genel yapısı değişmemiştir (Öz, 2003: 3-4).

Cumhuriyetin ilânından sonra başlayan bu süreç öğrenci başarısında en önemli unsur olan öğretmenin mesleki gelişimleri ve performansları Millî Eğitim Bakanlığı’nın ana gündemini oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2017) performans değerlendirme çalışmalarını şu şekilde ifade etmektedir:

Millî Eğitim Bakanlığı performans değerlendirme çalışmalarını aday öğretmen ve mevcut öğretmenlerin; görevlerindeki gayret, verimlilik ve başarısının tespit edilmesi, bilgi ve beceri düzeyinin belirlenerek gerekli eğitim ihtiyacının belirlenmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması ile ödüllendirmenin yapılması amaçlarıyla yürütülmektedir (MEB, 2017b: 11).

Performans değerlendirme, örgütün gelişim düzeyini ve bakanlığında yönetim sürecinin bir değerlendirilmesidir. Öğretmenlerin performanslarının doğru bir şekilde tespiti aynı zamanda bakanlığın amaçlarına ne derecede ulaştığının bir göstergesidir. Bakanlık bu nedenlerle etkili performans modeli oluşturmak için bu alanda yapılan araştırma sonuçlarına dikkate alan uygulamalar yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, performans değerlendirmeye yönelik yapılan önemli araştırmalardan biri de 1995 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) yapmış olduğu “Öğretmen Değerlendirme” adlı çalışmadır. Bu çalışmada son otuz yıllık yurt içi ve yurt dışı değerlendirme çalışmaları incelemiş ve çeşitli kademelerde bulunan 813 öğretmenden veri elde etmiştir. Araştırma sonucu bugün halâ ihtiyaç duyulan konulardan biri olan mevcut değerlendirme sisteminin öğretmenlerin yeterli performanslarını ölçmediği, öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi gerekliliği yönündedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2001) öğretmenlerin performansının ölçülmesine yönelik etkili bir model ortaya koyma çalışmalarından biri de ilköğretim okullarında

uygulanan 2001 yılında “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları” adlı çalışmasıdır. EARDGED yapmış olduğu 360 derece geribildirim değerlendirme ile yapılan bu araştırma Türkiye genelinde resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmen, müdür yardımcısı, müdür, ilçe milli eğitim müdürü ve yardımcısı, il milli eğitim müdürü ve yardımcısı, ilköğretim müfettişleri olmak üzere 4272 eğitim personelinin görüş ve önerileri alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin performansının ölçülmesinde hangi niteliklerin esas alınması, değerlendirme ölçütlerinin neler olması gibi temel sorunlar ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda mevcut performans ölçümünün yetersizliğinin altı çizilirken yeni bir performans ölçme modelinin geliştirilmesi ihtiyacından bahsedilmiştir. Sicil raporlarının öğretmenlik mesleğine özgü geliştirilmesi gerekliliği belirtilmiş, raporların müdür, veli, öğrenci, zümre öğretmenleri, sınıf içi etkinlikler gibi çoklu bir değerlendirmeyle yazılması sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de etkili bir performans değerlendirme sisteminin uygulamaya geçme çalışmaları kalkınma planları içerisinde de yer almış. “Sekizinci Kalkınma Planı” ile temelleri atılmış (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001-2005), “Dokuzuncu Kalkınma Planı” ile ise eğitimde kalitenin artması ve yaygınlaşması için performansa dayalı bir modelin uygulamaya geçileceği duyurulmuştur (Devlet Planlama Teşkilatı, 2007-2013). “Onuncu Kalkınma Planı” ile öğretmen yetiştirme ve geliştirmeyi esas alan bir anlayışla yeniden ele alınmasına, kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulup izleme ve değerlendirme çalışmalarına bulunulması yönündeki ihtiyacın halâ devam etmekte olduğundan bahsedilmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2014-2018).

Öğretmen performansını arttırmak büyük dönüşüm ve değişime ayak uydurmak amacı ile yapılan en önemli uygulamalardan biri de Millî Eğitim Bakanlığı’nın yürütmüş olduğu “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*” adlı çalışmadır. Kasım 2006 tarihli 2590 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan bu çalışmanın temeli 2000 yılında imzalanan, 2002 yılında uygulamaya geçilen Temel Eğitime Destek Projesi’ne (TEDP) dayanmaktadır. Projenin kapsamı “*Öğretmen Eğitimi*”, “*Eğitimin Kalitesi*”, “*Yönetim ve Organizasyon*”, “*Yaygın Eğitim*” ve “*İletişim*” olmak üzere beş alt bileşenden oluşmaktadır. Proje içerisindeki “*Öğretmen Eğitimi*” alt bileşeni Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından üstlenilmiştir. Eğitim ve öğretimi dinamik bir yapıya çevirmek, eğitimde ulusal ve

uluslararası yeniliklerin takibi ve uyumun sağlanabilmesi, öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini arttırmak ve mevcut durumun iyileştirilmesine yönelik “Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli” (OTMGM) geliştirilmiştir. Bu model, öğretmenlere mesleki yeterliliklerini sorgulayabilecekleri, öz değerlendirme yolu ile gelişme ve iyileşme için gerekli sorumlulukları üstlenebilecekleri, okul öğretmen veli işbirliğinin kurulabileceği bir yol haritası niteliğindedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitim çalışmaları yolu ile bu sorunlar giderilmeye çalışılmıştır.

Bakanlık teşkilatı uzun bir dönem öğretmenlerin performanslarının değerlendirilme, denetleme görevini müfettişler tarafından yürütmüştür. Müfettişler tarafından yapılan değerlendirme kısa bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi, değerlendirmenin nesnellğine ve etkililiğine gölge düşürmektedir. Gerekli şartların sağlanmış olduğu nicel ve nitelik yönünden performansı ölçmeye yarayan bir değerlendirme sistemi, denetçilerin öğretmenlere eğitim ihtiyaçlarını giderecek gerekli rehberlik ve danışmanlık hizmeti vermelerine olanak tanır (MEB-EARDGED, 2001: 18). Öğretmenlerin değerlendirilmesinde gerekli olan bu ihtiyaç doğrultusunda 2011 yılında yayınlanan 652 sayılı kanun hükmünde kararnameyle Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı kurulmuş, ders denetiminin sona erdiği, öğretmenlerin performanslarını geliştirici eğitici ve rehberliğin ön plana çıktığı yeni bir anlayış kazandırılmıştır (MEB, 2012). Daha sonra müfettişlerden alınan öğretmen performans değerlendirme süreci ile ilgili yeni bir düzenlemeye gidilmiş, 17.04.2015 tarihli 29329 sayılı Resmî Gazetede Atama ve Yer Değişirme Yönetmeliğinde adaylık sürecini tamamlamış öğretmenlerin performanslarını değerlendirme görevi okul müdürlerine bırakılmıştır.

Kalkınma planları ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın mesleki performansı yükseltmek için geliştirdiği güncel politikalarından biri de “Strateji Planı”dır. 2015- 2019 Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Planı'nda öğretmenlerin mesleki genel ve özel alan standartlarının belirlenmesi, hayata geçirilmesi, mesleki gelişimleri için Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) çalışmalarına hız verilmesi yönündedir. Bu çalışmaların yaygınlaştırabilmesi için öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılması ve değerlendirilmesi görüşüne yer verilir. Stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedeflerin izlenip değerlendirilmesi için 360 derece geribildirim performans değerlendirme sisteminin oluşturulması belirlenen amaçlar arasındadır.

Bu hedeflerin devamı niteliğinde olan Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılında “Öğretmenlik Strateji Belgesi 2017- 2023” kamuoyuna duyurulmuştur. Belgede yüksek nitelikli öğretmenlerin istihdamı öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimin takibi için performans sisteminin hayata geçirilmesi, öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltmeyi amaçlamıştır (MEB, 2017a). 360 derece performans değerlendirme uygulamasını esas alan Strateji Belgesinde, belirtilen zorunlu performans sistemi uygulamasında dört yılda bir öğretmenlerin sınava ve rotasyona tabi tutulması gibi uygulamaların öğretmenlerin tepkisine yol açmıştır (Çakmak, Arıkan ve Kaçar, 2018). Öğretmenler, performans değerlendirme sistemine ve yeniden yapılandırma çabalarına olumlu baksalar da (Çetin ve Ernalbant, 2015) denetimlerin amacına uygun, objektif, öğretmenlere gerekli rehberlik hizmeti sağlanamayacağı inancını taşımaktadırlar (Altun, ve Memişoğlu, 2008; Ekinci ve Bozan, 2018). Tepkilerin çoğalmasından dolayı bu süreç 2018 yılında Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un göreve getirilmesiyle öğretmen performansının uygulamasının işlevsiz olduğunu belirterek basın yoluyla kaldırıldığı ilân edilmiştir (NTV, 2018).

Eğitim alanında tasarlanan hedeflere ulaşmak, öğretmenin mesleki yeterliliklerini ve verimliliğini arttırmak, teşvik etmek için Millî Eğitim Bakanlığı çalışmalarına devam etmektedir. Bu alanda son yıllarda yapılan en önemli yenilik Ekim 2018 tarihinde kamuoyuna açıklanan “2023 Eğitim Vizyonu”dur. Yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmesi beklenen öğretmenlerin toplum içerisindeki konumu, sahip olması gereken nitelikleri yeniden tanımlanması ihtiyacı uzun süredir bakanlığın üzerinde çalışmalar yaptığı önemli konular arasındadır (MEB, 2017a). Yeni bir eğitim modeli oluşturmayı amaçlayan 2023 Eğitim Vizyonunda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına dikkat çekerek gerekli yeterlilikleri sağlamak için çözüm yolları ve öneriler sunulmuştur. 2023 Vizyon Belgesi’nde yer alan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin genel ve alan becerilerini iyileştirmeye yönelik lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programlarının oluşturulacağı hedefi okullardaki performansı arttırmada olumlu bir gelişme olarak değerlendirmek mümkündür (MEB, 2018).

2023 Vizyon Belgesi’nde (MEB, 2018) dikkat çeken bir başka husus ise denetim alanındaki yapısal değişikliklerdir. Teftiş sistemine klasik anlayıştan farklı olarak “kurumsal rehberlik” adı altında yeni kavram yüklenmiştir. Müfettişler kurumsal rehberlik rolleriyle okulların gelişimlerine yönelik inceleme, araştırma ve soruşturma

görevlerini sürdürebilecekleri gibi bu çalışmaların gelişimsel bir veri olarak değerlendirileceği belirtilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı performans değerlendirme çalışmalarıyla öğretmenleri farklı şekillerde denetime tabi tutmuş ve olumsuz tepkilerle karşılaşmıştır. Zaman içerisinde bakanlığın bu alandaki eksikliği gidermede görev ve sorumlulukları arttığı yadsınamaz bir gerçektir. Eğitimi iyileştirme çabaları arasındaki performans çalışmaları son zamanlarda bireyi merkeze alan politikaların geliştirilmesi geleceğe yönelik umut verici adımlar olarak nitelendirmek mümkündür.

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

### **2.4.1. Öğrenme Çevikliği ile İlgili Araştırmalar**

Kurumsal çevikliğin ve performans ilişkisinin çevresel dinamizme etkisini araştıran Araza (2015) çalışmasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Türkiye'nin çeşitli yerlerinde kamu ve özel üniversitelerde idari personelde görev yapan öğretim üyeleri üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya 82 üniversiteye e-posta yoluyla ulaşılmış ve 88 kişi katılımcı olmuştur. Araştırmanın verilerini araştırmacı tarafından uyarlanan ölçeklerle sağlanmış ve her bir alt tema farklı birçok yazarın çalışmalarından uyarlanmıştır. Araştırmada Kurumsal Çeviklik, Çevresel Dinamizm, Kurumsal Performans Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kurumsal çevikliğin, kurumsal performans üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ise saptanan bu ilişkinin çevresel dinamizmin alt teması olan marka düzeyi performans dışında düzenleyici etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sucu (2018) çalışmasında sivil havacılık sektöründe hizmet veren işletmeler üzerinde yürüttüğü çalışmasında yüksek performanslı iş sistemlerinin örgütsel çeviklikle ilişkisinde aracılık rolü üstleneceği düşünülen girişimci örgüt iklimi ve etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 171 yönetici katılmış ve “Yüksek Performanslı İş Sistemleri”, “Örgütsel Çeviklik”, “Girişimci Örgüt İklimi” ölçekleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre yüksek performanslı iş sistemleri ile örgütsel çeviklik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve girişimci örgüt ikliminin ortaya konan ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir.

Basri (2019) yüksek lisans tezinde örgüt kültürü ve örgütsel çeviklik üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma Kırşehir’de 19 özel sektör kuruluşunun 415 işgörenden oluşmaktadır. Örgütsel çeviklik için Jaworski ve Kohli (1993) geliştirdiği Wageeh (2016) uyarlama çalışması yapıldığı ölçek, örgüt kültürü için ise Glaser’in (1983) geliştirdiği, Glaser ve arkadaşlarının (1987) uyarladıkları ölçek kullanılmıştır. Araştırmada model olarak yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışan örgüt kültürüne yönelik algıları arttığında iş yerindeki örgütsel çeviklik düzeyleri de artmış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özeroğlu (2019) vizyoner liderliğin örgütsel çeviklik üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde özel hastanelerde görev yapan 199 çalışan üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın verilerini çınar ve Kaban (2012) tarafından geliştirilen Vizyoner Liderlik ölçeği ve Sharifi ve Zhang (1999) tarafından geliştirilip Akkaya ve Tabak (2018) tarafından Türkçeye uyarlayan Örgütsel Çeviklik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre vizyoner liderlik davranışlarının örgütsel çeviklik düzeyini olumlu etkilediği bulunmuştur. Vizyoner liderliğin alt temaları olan değişime açık olma, eylem odaklılık boyutu örgütsel çevikliğin yetkinlik temasını olumlu etkilemiştir. Bunun yanı sıra vizyoner liderliğin alt teması olan eylem odaklılığın örgütsel çevikliğin yetkinlik ve hız boyutunu yine vizyoner liderliğin geleceğin resmi alt temasının örgütsel çevikliğin cevap verme alt temasını istatistiksel olarak anlamlı etkilediği görülmüştür.

Kaya (2019) öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin öğretmen kalitesi ve okulda kalma tutumu üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesinde resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1218 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı Gravett ve Caldwell’in 2016 yılında geliştirmiş olduğu öğrenme çevikliği ölçeğini, Hudson, Hallenberk, Miller ve Brenneman (2012) Öğretmen Kalitesi Ölçeği ve Brydson ve Alexander (2010) Öğretmenin Okulda Kalma Tutumu ölçeği Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmıştır. Öğretmenlerin bütün ölçeklere yönelik görüşleri pozitif orta ve düşük düzeyli ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve öğretmen kalite düzeylerinin okulda kalma düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2020) öğretmenler üzerinde yürütülen araştırma okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılıkla etkisini İngiltere ve Türkiye arasında karşılaştırma yaparak analiz edilmeye çalışılmıştır. Karma araştırma modeli benimsenen çalışmanın nicel bölümü için Türkiye’de İstanbul Anadolu yakasında resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 691 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın verilerini araştırmacı tarafından geliştirilen Çevik Liderlik Ölçeği ve Allen Meyer ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türk dil ve kültürüne uyarlanmış olan Örgütsel Bağlılık Ölçeği geliştirilmiştir. İngiltere’de Brighton ve Hove bölgesinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede 182 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada Çevik Liderlik Ölçeği araştırmacı tarafından İngiliz dil ve kültürüne uyarlanmış ve Allen Meyer ve Smith’in (1993) örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerine ise Türkiye’de ve İngiltere’de 30 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre hem Türkiye hem de İngiltere’deki görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerini çevik lider olarak algıladıkları görülmüştür. Yöneticilerin çevik liderlik davranışları ve özellikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ülkeler arası karşılaştırmada eğitim durumları, cinsiyet, görev yaptığı okul kademesi, yaş eğitim durumuna göre farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

De Meuse, Dai, Hallenbeck ve Tang (2008) küresel alanda öğrenme çevikliğinin performansı ve yüksek potansiyeli öngörüp öngörmediğini bulmak için iki saha çalışması yapmıştır. Araştırma 2005 ve 2008 yılları arasında yürütülmüştür. Avrupa, Kuzey Amerika, Güney Amerika, Asya Pasifik bölgelerinde 25 farklı şirkette görev yapan yönetici ve üst düzey yöneticiler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Avrupa’dan 506 katılımcı, Kuzey Amerika’dan 1418, Güney Amerika’dan 89, Asya Pasifik’ten 229 katılımcı olmak üzere toplamda 2242 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar arasında 705 kişiyle COHICE ® ölçeği kullanılarak öğrenme çeviklik düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre dört bölgede de öğrenme çevikliği puan ortalamaları birbirine yakın çıkmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Daha sonra İnsan İlişkilerinde Çeviklik, Zihinsel Çeviklik, Değişimde Çeviklik, Sonuç Yaratmada Çeviklik ortalama puanlarıyla öz farkındalık puanları karşılaştırılmış, Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir kısmı kişisel öğrenme becerilerinin farkında değillerdir.

Öğrenme çeviklik düzeyleri düşük olan katılımcıların kendilerini yüksek, öğrenme çeviklik düzeyleri yüksek olan katılımcıların ise kendilerini düşük görme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise öğrenme çevikliğinin liderlik potansiyelini ölçmede önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmasıdır.

McKenna, Boyd ve Yost (2007) çalışmasında papazların liderlik görevlerini irdelemek amacıyla öğrenme çevikliği becerilerini deneyimden öğrenme ve kişisel stratejileri kullanma biçimlerine odaklanılmıştır. Araştırmanın örneklemini çeşitli mezhep ve farklı büyüklükte kiliselerde görev yapan 100 üst düzey papaz oluşturmaktadır. Araştırma için görüşme yöntemi seçilmiş ve öğrenme ile ilgili durumsal faktörlerin papazları öğrenme çevikliğinin bileşenleri olan rahatlık bölgesinden çıkarma, önemli değişiklikleri yönettikleri, belirsizliklerle başa çıktıkları ve olumlu ya da olumsuz deneyimlerden ders çıkardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Papazların deneyim edinirken, karakterleri, ilişki kurmaları, yönetme becerileri, değerlere, çağrılara ve inançlara güvenmeleri, öğrenme odaklı olmaları, uzmanlık bilgilerini kullanmaları gibi stratejileri olduğu tespit edilmiştir.

Sanchez- Gonzalez (2007) yapmış olduğu araştırmanın amacı öğrenme çevikliğinin çeşitlilik ve iş yaşam deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma yüksek potansiyelli olarak belirlenen küresel teknoloji şirketinde ırksal, etnik ve göçmen azınlık çeşitliliğine sahip dört şirket lideri ile nitel bir vaka çalışması olarak yürütülmüştür. Çalışmada verileri elde etmede görüşme ve gözlem ve doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilere ait *öz farkındalık, koçluk ve mentorluk, değerler ve ilkeler, yansıma, ilham ve esneklik, adaptasyon ve özümseme, çeşitlilik içermek, kültüre dahil olma, çeşitliliği kucaklamak ve güvenmek* olmak üzere 9 tema elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre yöneticilerin insancıl, üretken ve yenilikçi bir örgüt oluşturmak için liderin öğrenme çevikliği yönünden yetkin olmaları, iş başında öğrenmeden faydalanmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bedford (2011) yaptığı çalışmada öğrenme çevikliği yapısını incelemeye çalışmış öğrenme çevikliğinin işyerindeki performansa ve kariyer gelişimindeki rolünü ölçmeyi amaçlamıştır. Ayrıca deneyimlerden öğrenme yeteneği gelişmiş kişilerin kişilik özelliklerini ve bilişsel yeteneklerini ölçmeye çalışmıştır. Çalışmaya katılanlar

iki gruba ayrılmaktadır. Birinci aşamada istihdam düzeylerine göre farklılık gösteren 294 katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışmanın ikinci aşamasında ise birinci aşamadaki katılımcıların mevcut amirleriyle yürütülmüştür. Katılımcıların öğrenme çevikliği puanları hesaplanmış yöneticilerin ve astarın performansları, işte ilerleme potansiyelleri ile ilişkilendirilmiştir. İkinci aşamada ise öğrenme çevikliği puanları ile kişilik özellikleri ve bilişsel yetenek özellikler arasındaki ilişkiler sınanmıştır. Araştırmadaki performans değişkenini ölçmek için “İş Performansı Derecelendirme Formu” kullanılmıştır. Derecelendirme formu MDA Liderlik Danışmanlığı (2009) şirketi tarafından geliştirilmiştir. Derecelendirme formu 7’li Likert tipi olup 72 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın öğrenme çevikliği verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 9 maddelik tek boyuttan oluşan “Öğrenme Çevikliği Ölçeği” ile sağlanmıştır. Katılımcıların kişilik özelliklerini Kaliforniya Psikoloji Envanteri-CPI (Gough, 1996) ve Hogan Geliştirme Araştırması-HDS (Hogan ve Hogan, 1997); Bilişsel yetenek için Çalışan Yetenek Anketi-EAS (Ruch, Stang, McKillip ve Dye, 1994) ve Watsons- Glaser Eleştirel Düşünme Anketi-WGCTA (Watson ve Glaser, 2008) ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğrenme çevikliğine sahip bireylerin iş performansları ve işte ilerleme potansiyelleri arasında yüksek derecede ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte verilere göre öğrenme çevikliğinin çalışanın ilerleme potansiyelini önemli ölçüde yordadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenme çevikliğinin bilişsel yetenek ve kişilik özellikleri ile ilgili analizlere göre öğrenme çevikliğinin bilişsel ve kişilik yeteneklerinden farklı bir yapıya sahip olduğu bulgulara rastlanılmıştır.

Dries, Vantilborgh ve Pepermans (2012) araştırmada öğrenme çevikliğinin yüksek performanslı çalışanları belirlemede bir ölçü olup olmadığı, kariyer çeşitliliğinde nasıl bir rolünü belirlemeye çalışılmıştır. Çalışma dört farklı endüstri kolunda faaliyet gösteren kâr amacı güden yedi farklı örgütte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Vaka-Kontrol çalışması kullanılmıştır. Araştırmacılar vaka grubu olarak bir önceki yıl yüksek potansiyelli tanımlanan 32 çalışan ile kontrol grubunda ise potansiyelli olmayan 31 çalışanla eşleştirilerek araştırma gerçekleştirilmiştir. Vaka grubunda yaş, cinsiyet, iş tecrübesine sahip çalışanlara örgüt içerisinde yüksek potansiyeli olmayan bir kontrol grubuyla eşleştirildi. Araştırmanın bulgularına göre öğrenme çevikliğinin kariyer çeşitliliği ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmadaki bir diğer önemli bulgu ise öğrenme çevikliğinin çalışanların yüksek potansiyelli olarak

tanımlamada önemli bir yordayıcı olduğudur. Bulgulara göre günümüzde örgüt çalışanların yüksek potansiyelli olarak belirlenmesinde hâlâ ölçü alınan iş performansından daha iyi bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dai, De Meuse, Tang (2013) literatürde sınırlı bulunan öğrenme çevikliği ile lider ve kariyer başarısı arasındaki ilişkiye yönelik daha fazla ampirik kanıtlar bulmaya çalışılmıştır. Araştırmada Lombardo ve Eichinger (2000) öğrenme çevikliği modelini temel alan iki çalışma yürütülmüştür. Birinci çalışmada öğrenme çevikliğinin liderlik becerilerinin gelişiminde etkisi ve kariyer başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Birinci çalışmanın verilerini 2011 yılında Kuzey Amerika’ da liderlik gelişim programına katılan çok uluslu bir şirkette görev yapan 101 yöneticiden elde edilmiştir. İkinci çalışmada ise çalışanların 2002 ve 2011 yılları arası terfi oranları ve maaş artışları dikkate alınarak öğrenme çevikliğinin kariyerindeki ilerlemeyle nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaya amaç edinilmiştir. Birinci çalışmanın verilerine göre öğrenme çevikliğinin liderlik yeterliliği ile aracılık rolü istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişkili olarak bulunmuştur. Fakat verilere göre öğrenme çevikliği ile kariyer başarısı arasındaki ilişkiye liderlik yeterliliği aracı rol üstlenmemiştir. İkinci çalışmada ise öğrenme çevikliği yüksek olan çalışanların meslektaşlarına göre kariyerlerinde hızlı ilerledikleri ve gelirlerini daha hızlı arttırdıkları sonucunu ortaya koymuşlardır.

Howard (2017) eğitim alanında yapmış olduğu araştırmada aday öğretmenlerin staj deneyimlerinde öğrenme çevikliği becerilerinin değerlendirmesi ve performanslarını ölçmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 126 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın başında öğretmen adaylarına Gravett ve Caldwell (2016)’a ait “Öğrenme Çevikliği Öz Değerlendirme Ölçeği” uygulanarak öğrenme çevikliği becerileri ölçülmüştür. Ölçek “İnsan İlişkilerinde Çeviklik”, “Zihinsel Çeviklik”, “Değişimde Çeviklik”, “Sonuç Yaratmada Çeviklik” olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır. Bir diğer veri ise aday öğretmenlere verilen eğitim faaliyetleri sırasında (14 uygulama) elde edilen öğretim toplam performans puanları dahil edilerek oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre aday öğretmenlerin insan ilişkilerinde çeviklik puanları ile öğretim performans puanları arasında korelasyon düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Çalışmada aday öğretmenlerin zihinsel çeviklik becerileri ait puanlar performansları üzerinde önemli bir fark oluşturduğu görülmüştür. Analiz sonucunda öğrenme çevikliğinin öğretmen adaylarının performanslarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

McGovern'in 2015 yılında öğrenme çevikliğinin profesyonel dijital kayıt yapanlar üzerindeki etkisini araştıran bir doktora çalışması yürütmüştür. Nitel bir vaka çalışması olarak yürütülen araştırmanın örneklemini dijital müzik kaydı yapan plak şirketleri, müzik yayın evleri, dijital eğlence şirketlerinde çalışan 14 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen verilerle içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ortaya çıkan iş modellerinin öğrenilmesinde deneyimden öğrenme yeteneğinin önemli bir etken olduğu aynı zamanda hız ve esnekliğin öğrenme çevikliğinin önemli bir bileşeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Roach (2015) yürüttüğü doktora tezinde işletme fakültelerinin lisansüstü eğitiminde öğrenme çevikliğini içeren müfredat ve müfredatla ilgili faaliyetlerin önemini kabul etme düzeylerini belirlemeyi amaç edinmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitimde öğrenme çevikliğini kazandırabilecek veya iyileştirilebilecek sınıf dışı hangi faaliyetlerin yürütüldüğü, bu yönde faaliyet gösteren kurumların örnek programlarının incelenmesi araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma deseni olan gömülü teori kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma Pennsylvania ve Ohio'daki yerel kolaj ve üniversitelerde lisansüstü işletme programları, MBA programlarını temsil eden yöneticilerden oluşan 8 katılımcıdan veri elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenme çevikliğinin hala anlaşılmadığı ortaya konulmuştur. Öğrenme çevikliği ile ilgili yürütülen lisansüstü eğitimlerde ilgili müfredatın öğrenme çevikliği hakkında belirsiz ve eksik olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu seçilen katılımcıların temsil ettikleri kurumlarında öğrenme çevikliğini temel alan hiçbir program olmadığı bulunmuştur.

Allen (2016) iş yerindeki öğrenme çevikliğinin yarını ve ayırt edici özelliklerini ortaya çıkartmayı amaçlayan iki çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 832 katılımcı oluşturmaktadır. Birinci çalışmada öğrenme çevikliğinin yakın ve ayırt edici özellikleri belirlenmeye çalışılmış, öğrenme çevikliğinin hedef yönelimi, beş büyük kişilik özellikleri, belirsizlik toleransı gibi kişilik özellikleri ile tümevarımlı akıl yürütme, sözel akıl yürütme bilişsel yetenek ölçümleri arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışılmıştır. İkinci çalışmada ise öğrenme çevikliği ile çalışan çıktıları arasındaki (performans ve potansiyel çıktıları) ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenme çevikliğinin bileşenleri öğrenme yeteneğini yeni durum ve ortamlara

uygulama ve istekli değildir. Araştırmada elde edilen diğer önemli bulgu ise öğrenme çevikliğinin yetkinlik hızı ve deneyimden öğrenmenin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Catenacci-Francois (2018) yaptığı araştırma, psikolojik güvenliğe dayalı örgütsel iklimin öğrenme çevikliğinin performans üzerindeki bağlamsal etkilerini incelemeye amaçlanan deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri 100 yıl önce kurulmuş orta ölçekli mühendislik tasarım firmasında çalışan 128 mühendis üzerinden sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre örgüt iklimi psikolojik güvenlik açısından düşük algılandığında öğrenme çevikliği düşük puan alanlar öğrenme çevikliği yüksek puanlar alanlara göre daha kötü performans sergilemişlerdir. Bunun aksine örgüt ikliminin psikolojik güvenlik açısından yüksek algılandığında öğrenme hızı düşük olanların, yüksek olanlara göre daha iyi performans gösterdiği ortaya konulmuştur.

Saputra, Abidinagoro ve Kuncoro (2018) öğrenme çevikliğinin işe bağlılık öğrenme kültürü arasındaki aracı rolünü belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmaya Endonezya’da önde gelen beş büyük şirketi temsil eden 67 katılımcı katılmıştır. Katılımcıların öğrenme çevikliği becerilerini ölçmek için Gravett ve Caldwell (2016) tarafından geliştirilen “Öğrenme Çevikliği Öz Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada yapılan analizler sonucunda öğrenme kültürünün işe bağlılık üzerinde dolaylı, öğrenme çevikliği üzerinde ise doğrudan bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada edinilen bir başka bulgu ise öğrenme çevikliğinin işe bağlılık ve öğrenme kültürü arasında aracı bir rol oynadığı ortaya konulmuştur.

Laxon (2018) öğrenme çevikliğinin kariyer başarısı üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma De Rue, Ashford ve Myers (2012) tarafından öğrenme çevikliği açıklanan çerçeve içinde (kişilik, deneyime açıklık, gibi) incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma küresel alanda 116’den fazla ülkede danışmanlık, tasarım hizmeti veren kurumlarda çalışan 78 işgörenle yürütülmüştür. Katılımcıların hepsi on iki haftalık liderlik programına katılmıştır. Araştırmada Hogan ve Hogan (2007) Kişilik envanteri, Korn Ferry araştırma şirketine ait olan ViaEDGA ölçeği, öğrenme yetkinliğini 12 haftalık geliştirme programında verilen puanlar ve öz değerlendirme puanları, katılımcı kurumun performans değerlendirme puanları yoluyla veri elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre yüksek öğrenme çevikliğine sahip bireyler yüksek öğrenme seviyesi göstermişlerdir. Bunun yanı sıra zaman içerisinde bu

değişkenler artış görülmediği gibi öğrenme çevikliği, kişilik, performans ve öğrenme arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak anlamlı çıkarmıştır. Böylelikle araştırma sonuçları De Rue, Ashford ve Myers (2012) tarafından belirlenen öğrenme çevikliği yapısını kısmen desteklemiştir.

Yadav ve Dixit (2017) öğrenme çevikliğinin önemli bir bileşimi olan deneyimlerden öğrenmenin otantik liderlik özelliğiyle benzerlik oluşturmasından yola çıkarak bu ilişkiyi araştırılmışlardır. Aynı zamanda araştırmalarında öğrenme yöneliminin örgütsel kültür üzerinde etkisini de araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre liderlik potansiyelinin öncüsü kabul edilen öğrenme çevikliğinin otantik liderliğin gelişmesinde önemli bir etken olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmacılar bu süreçte örgüt kültürü ve öğrenme yöneliminin öğrenme çevikliği ile otantik liderlik arasındaki ilişkiyi olumlu etkilediği yönünde modelleme sunmuşlardır.

#### **2.4.2. Değişim ile İlgili Araştırmalar**

Erim (2009) Örgütsel değişime bireysel tepkilere ve duygusal ve psikolojik stresin maskeleyen davranışa yönelik işe gönülden adanma, işle bütünleşme, karar almaya katılma, işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini bankacılık, finans, otomotiv, kimya gibi özel ya da kamuya ait çeşitli sektörlerde çalışan toplamda 289 beyaz yakalı çalışanlardan oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre birçok değişkenin maskeleyen davranışına etkili olduğunu değişkenler arasında en fazla etkiyi kendini izleme değişkeninin olduğu bulunmuştur. Araştırmada edinilen bir diğer başka bulgu ise işten ayrılma niyetinin dışında psikolojik stresin maskeleyen davranışının işe gönülden adanma, işle bütünleşme, karara katılma arasında önemli bir ara değişken olduğu sonucudur.

Göksoy (2010) yılında yönetici ve öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada ilköğretim yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini ve uygulama düzeylerini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri 2008-2009 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapmakta olan 263 yönetici, 1534 öğretmen toplamda 1797 katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama”, “İletişim”, “Kolaylaştırma ve Destek” ve “Destek” olmak üzere dört alt tema ve 38 maddeden oluşmuştur. Araştırmaya katılan

katılımcılardan elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerine yönelik alt temalara göre algıları, okul yöneticileri çok, öğretmenler ise orta düzeydedir. Direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine yönelik öğretmen algıları yüksek düzeyde, yönetici algıları ise düşük düzeydedir.

Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2010) okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının deneyim, okulun öğretim düzeyi, okulun öğrenci sayısına, büyüklüğüne göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'nın ilk ve ortaöğretim kurumlarda görev yapan 167 okul yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan Değişime Hazır Olma Ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup kararlılık, duygusal ve bilişsel alt temalar olarak belirlenmiş ve Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun hizmet verdiği öğretim düzeyi, okul büyüklüğü değişkenlerinin istatistiksel olarak bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra deneyim süresinin örgütsel ve bireysel değişime hazır olma üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Yıldız (2012) araştırmasında yöneticilerin değişimi yönetme yeterliliklerini ölçmeyi amaç edinmiştir. Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirmesi Projesi (MEBGEB) kapsamında dört farklı bölgede eğitim verilen 34 şehirde görev yapan 100 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre “Okulda Değişim İhtiyacını Belirleme”, “Okulu Değişime Hazırlama”, “Okulda Değişimi Uygulama” boyutlarında yöneticiler kendilerini “çok yeterli”, “Okulda Değişimi Değerlendirme” boyutunda ise “pek çok yeterli” sonucuna ulaşılmış ve yöneticilerin değişimi yönetme algılarına yönelik yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kademelerine göre istatistiksel bir farka rastlanılmamıştır.

Çalışkan (2013) yapmış olduğu araştırmada çalışanların Avrupa Birliği' ne üyelik sürecinde yaşanan kamu kurumlarında yaşanan örgütsel değişiminin etkilerini incelemeye çalışılmıştır. Araştırma örgütsel değişimin örgütlerin kurumsallaşma düzeyinin, değişim büyüklüğü, değişime direnç ve örgütlerde yürütülen değişim projelerinin ekiplerin özellikleri sınanmıştır. Çalışmada Avrupa eşleştirme projesi kapsamında 24 kamu kuruluşunda görev yapan 208 yetkili üzerinde anket uygulaması yapılmış ve proje final raporları incelenerek analiz edilmiştir. Çalışmanın veri toplama aracı örgütsel değişim ve değişime direnci ölçmeye yarayan ölçek araştırmacı

tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre kamu kurumlarındaki değişim hareketlerinde değişime direncin, değişimin büyüklüğü etki ettiği ve örgütlerin biçimselliğine, özerkliğine bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Değişim projelerinin başarılı olmaları, değişimin örgütsel boyutuna, değişime direncin düzeyine, örgütün özerklik durumuna ve yetkililerin eğitim düzeylerine göre değişkenlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2013) Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde taşra örgütlerinde yöneticilerin bürokratik örgütsel değişim sürecine yönelik algı, tutum ve değişime direnç düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın verilerini araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek 81 ilde İl Millî Eğitim Müdürü, İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı, İl Millî Eğitim Şube Müdürü olarak görev yapan 281 kişiye uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Millî Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı yöneticilerin örgütsel düzeyde değişim ihtiyacının istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu, değişim hazırlıklarının bulunduğunu fakat paydaşların sürece dahil edilmediği bulunmuştur. Bir diğer bulgu ise taşra teşkilatı yöneticilerinin bireysel düzeyde değişime direnç göstermelerine rağmen değişimin getirdiği sonuçlardan umutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öztop (2014) yaptığı çalışmada kamu çalışanlarının değişim yönetimi uygulamalarına yönelik algıları ve değişim süreçleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma Antalya ilinde kamuya ait Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ve Konyaaltı Belediyesi 'ne ait merkezi, yerel ve bağımsız idari otoriteyle yönetilen dört ayrı özelliğe sahip kurumlarda 479 kamu personeline uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kamu kurumlarında örgütsel değişim uygulamalarının kamu çalışanları üzerinde değişime yönelik algılarının etkili olduğu değişim sürecinin başarıyla sonuçlanmasında önemli bir rol üstlenebileceği görülmüştür.

Tekinkurt Bozkurt'un 2015 yılında yapmış olduğu araştırmada Türkiye genelinde uygulanan Fatih Projesi kapsamındaki değişim örneğine ilişkin okul yöneticilerinin, öğretmenlerin değişime hazır bulunuş düzeylerini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmanın verileri 2014-2015 yılı Gaziantep ili merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan nicel boyutta 13 okul yöneticisi ve 491 öğretmen olmak üzere 504 kişi, nitel boyutta ise 4 okul yöneticisi 10 öğretmenden oluşan toplamda 14 katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler non- parametrik verilerle sınıanmıştır.

Araştırmada betimleyici araştırma modeli benimsenmiş ve hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak orijinali Holt, Armenakis vd. (2007) tarafından geliştirilen “Değişime Hazır Bulunuş Ölçeği- Readiness for Organizational Change (ROC)” araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanarak elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların Fatih Projesi kapsamında değişime isteklilik düzeyinin yüksek, değişimin başlangıç aşamasında uyum sürecinde sorun yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Toprak (2015) kamu okullarında yürütmüş oldukları araştırmada öğretmenlerin 4+4+4 eğitimsel değişim bağlamında değişime katılımlarını ve bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup nedensel karşılaştırmalı bir model izlenilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda verileri Gaziantep ilinde 2013- 2014 eğitim öğretim yılında Şahinbey, Oğuzeli ve Şehitkâmil ilçelerinde 573 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden elde edilmiştir. Çalışmanın veri toplama araçları olarak değişime katılım ve değişime bağlılık ölçekleri kullanılmıştır. Değişime katılım ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 9 madde ve “Karara Katılım” ve “Bilgilendirme” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Toprak ve Aydın’ın (2013) Türkçeye uyarlamış oldukları değişime bağlılık ölçeğin orijinali Herscovitch ve Meyer’e (2002) aittir. Ölçek “Duygusal Bağlılık”, “Normatif Bağlılık”, “Devam Bağlılığı” alt temalarından oluşarak toplamda 16 maddedir. Değişime katılım ve Değişime bağlılık ölçeklerinin tüm alt temalarının anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ilkokul ve orta okul öğretmenlerinden oluşan 12 öğretmenle görüşülmüş ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre 2013-2014 yılı içerisindeki 4+4+4 eğitimsel değişim hareketine öğretmenlerin katılım seviyeleri düşük seviyede değişime bağlılıkları göreceli olarak orta seviyede bulunmuştur.

Çalışkan’ın (2017) aday öğretmenlerin, örgütsel değişime hazır olma düzeyleri, bilişsel uyumsuzluk ve yılmazlık değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Örgütsel Değişime Hazır Olma düzeyinin alt temaları (bireysel yarar, değişim yeterliği, uygunluk ve yönetim desteği) arasında iki farklı yol analizi yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde okuyan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini Değişime Hazır Olma, Bilişsel Uyumsuzluk ve

Yılmazlık Ölçeği yarı deneysel ortamda üç farklı tutum grubu (olumlu tutum grubu, olumsuz tutum grubu ve kontrol grubu) üzerinden toplanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre olumlu ve olumsuz tutum grubunun Örgütsel Değişime Hazır Olma seviyesinin alt temaları açısından kontrol grubuna göre anlamlı bir fark oluşturmuştur. İki farklı yol analiz sonuçlarına göre Örgütsel Değişime Hazır olma değişkeninin iki alt teması olan “değişim yeterliliği ve uygunluk” pozitif ve anlamlı olarak yordarken “değişim yeterliliği ve uygunluk” alt temasını negatif ve anlamlı yordadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca yılmazlık, Değişime Hazır Olma Düzeyleri, Bilişsel Uyumsuzluk alt temalarını yordamadığı belirtilmiştir.

Judge, Thoresen, Pucik ve Welbourne (1999) değişime yönelik değişim tepkilerini ölçmeyi ve yöneticilerin değişimle nasıl başa çıktıklarını ölçmeye amaç edinmişlerdir. Araştırma Kuzey Amerika, Avrupa, Asya ve Avustralya’da hizmet veren ve büyük bir değişime giden altı kuruluşa yürütülmüştür. Araştırmaya çeşitli iş görevleri üstlenen 514 orta ve üst düzey yönetici katılmıştır. Araştırmada kontrol odağı, genel öz yeterlilik, olumlu etki, olumlu benlik toleransı, deneyime açıklık, belirsizlik toleransı, riskten kaçınma, örgütsel değişimle başa çıkma, dışsal kariyer sonuçları, örgütsel bağlılık, iş tatmini, performans değerlendirmesine yönelik ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre değişimle başa çıkmada en kuvvetli eğilim belirsizlik ve pozitif benlik toleransıydı. Ayrıca araştırmada değişimle başa çıkmada maaş, iş performansı, iş seviyesi gibi içsel, iş tatmini, iş memnuniyeti gibi içsel kariyer sonuçlarıyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yousef (2000) batılı olmayan ortamda değişime yönelik tutumların yordayıcısı olarak örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma Birleşik Arap Emirliğinde 30 kuruluşta görev alan 474 çalışanla yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel değişimde duyuşsal ve davranışsal eğilimlerdeki her artış duyuşsal bağlılıktaki artışa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışanların değişime olumsuz düzeyde bağlılıkları değişime karşı bilişsel tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Araştırmada bir diğer bulgu ise değişime karşı çalışma koşulları ücret, denetim ve güvenlik denetimi ile oluşan memnuniyet algısı gibi unsurların duyuşsal ve davranışsal tutumları etkilemede aracı rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Weber ve Weber (2001) araştırmaları planlanan bir değişim hareketinde çalışanların yönetime duydukları güven, iyileştirmeye yönelik desteği algıları, değişime hazır olma algıları araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 30 yıllık aynı CEO ile çalışan ve yeni CEO ile değişime giden kurumda görev alan 90 itfaiye çalışanı oluşturmaktadır. Veriler altı ay arayla toplanmış ve ilk veri toplandıktan sonra çalışanlar eğitime tabi tutulmuştur. Araştırma sonucuna göre denetim desteğinde ve değişime hazır bulunma durumu ile ilgili olumlu yönde değişiklik olduğu bulunmuştur. Bu sonuç araştırmacıları yönetime yönelik iyileştirme çalışmalarının örgütsel değişime hazır bulunmanın yönetime güven duymayla ilişkili olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Lehman, Greener ve Simpson (2002) hastanelerde yapılacak teknolojik değişimin örgütsel ortamla değişime hazır olma durumu ile ne düzeyde ilişkili olduğu araştırılmıştır. Araştırmada yeni teknoloji uygulanırken katılımcıların motivasyon, personel tutumları, örgütsel iklim, kurumsal kaynaklar ve kişilik özellikleri dikkate alan bir kavramsal ereve sunulmuştur. Araştırmanın örneklemini 111 tedavi birimlerinde görev yapan 135 yönetici 458 personel oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre çalışanların grup uyumu, bağımsız karar verme, iletişim gibi faktörler değişime açıklık ve hata memnuniyeti ile olumlu ilişki içerisindedir. Elde edilen bulgular iklimin olumlu algısı ve değişimi destekleyen bütçe çalışanları daha fazla değişime hazır hale getirmektedir.

Cunningham ve arkadaşları (2002) sağlık kuruluşlarında örgütsel değişime hazırlığı etkileyen durumların işyeri, psikolojik ve davranışsal etkileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma Kanada'daki bir eğitim hastanesinde görev yapan tesadüfi örneklemler yoluyla ulaşılmış 654 sağlık personeli (hemşire, fizyoterapist, temizlik hizmetleri gibi) zerinde uygulanmıştır. Araştırmanın verilerini aile demografik bilgisi, iş güvensizliği, işe karışma, iş değişikliği öz yeterliliği, iş problemlerini çözmede aktif yaklaşım, iş talepleri, karar enlemi, sosyal destek, örgüt/ personel ilişkileri, hasta bakım kalitesi, personel yeterliliği, nitelik geliştirmeye ilgi, değişime hazır olma, planlı sağlık ve yaşam tarzı değişimi, duygusal yorgunluk, depresyon, yeniden yapılandırmaya katılım ölçekleri ile sağlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre problem çözme yeteneği ve iş değişim öz yeterliliğine sahip bireylerin değişime daha fazla hazır olduğu görülmüştür. Bu kişilerin bir sonraki yıl yeni projelere katıldıkları ve örgütsel değişime daha fazla katkı sağladıkları görülmüştür. Bir diğer bulgu ise örgütsel değişim puanlarını yüksek olan bireylerin daha fazla değişime hazır

oldukları görülmüştür. Özellikle aktif işlerde görev alan bireyler daha fazla değişime hazır, daha fazla yetkin girişimci ve örgütsel değişime katkı sunan bireyler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktif işlerde bulunanların daha az stresli olduğu ve sosyal olarak destekleyici olumlu bir iş ortamının daha düşük tükenmişlik duygusu olduğu belirlenmiştir.

Madsen, Miller ve John (2005) bireysel değişime hazır olmanın örgütsel bağlılık ve örgüt içerisindeki sosyal ilişkiler arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmaya çalışmışlardır. Araştırma hastane, çağrı merkezi, teknolojik destek ve sağlık ürünü üreticisi gibi üçü kâr amaçlı biri kâr amacı gütmeyen dört şirkette 454 çalışanla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri nicel yoldan elde edilmeye çalışılmış ilişkisel tarama yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada bireysel değişime hazır olmayı bağımlı örgütsel bağlılık ve sosyal ilişkileri bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre bireysel değişime hazır olma, örgütsel bağlılıkla kuvvetli, sosyal ilişkilerle hafif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

By (2007) yaptığı araştırmada örgütlerin değişime hazır olma düzeylerinin başarılı bir değişim yönetimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmacı Armenakis ve arkadaşlarının (1993) geliştirdikleri modele eleştirel bir değerlendirme getirmiştir. Araştırmanın katılımcıları İngiltere’de en çok tercih edilen turizm şirketlerinde görev alan 27 üst ve orta düzeyde yöneticileri ile yürütülmüştür. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılara önce değişim yönetimi ve değişime hazır olmayı tanımlamaları istenmiş ve daha sonra değişim yönetimi ile ilgili deneyimlerini ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcıların son olarak Armenakis ve arkadaşlarının (1993) görüşlerine dayanan değişime hazır olma durumu ile ilgili yorum yapmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre değişime hazır olmanın başarılı değişim yönetimi arasındaki ilişki daha açık bir şekilde ortaya konulmuş ve sürekli değişime hazır olmanın önemi vurgulanmıştır.

Shin, Taylor ve Seo (2012), örgütsel değişimin kaynaklarını irdelemeye çalışmışlardır. Araştırmada çalışanların örgütsel değişime olan bağlılıkları ve destekleyici davranışları, örgütsel teşvik ve çalışanların psikolojik dayanıklılığı arasındaki ilişkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma Güney Kore’de Bilgisayar Teknolojisi alanında faaliyet gösteren ve yeniden yapılandırma girişimleri bulunan şirkette 234

çalışan 45 yönetici üzerinden iki aşamalı ölçek uygulanarak yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre örgütsel teşvik ve psikolojik dayanıklılığı, çalışanların normatif ve değişime olan duygusal bağlılığı doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca örgütsel teşvikin ve psikolojik dayanıklılığın çalışanların değişime bağlılıklarını olumlu yönde etki ettikleri ve yüksek düzeyde örgütsel değişime teşvik edildiğini hisseden çalışanların örgütsel değişime güçlü bir şekilde bağlı oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise normatif ve duygusal bağlılığın, değişime yönelik davranışsal ve yaratıcı desteğin pozitif yönde etkilerken toplam satış devrini olumsuz etkilediği araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur.

Nordin (2011) duygusal zekâ, örgütsel bağlılık ve liderlik davranışlarının örgütsel değişime hazır olma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma Malezya'da eğitim veren bir üniversitede öğretim üyesi olan 169 katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekâ örgütün değişime hazır olma varyansın %44.1 açıklamıştır. Ayrıca örgütsel bağlılığın bileşeni olan duygusal bağlılık %26.9 oluşturarak başarılı bir örgütsel değişimin en önemli unsurlarından biri olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise literatürden farklı olarak dönüşümsel liderliğin değişime hazır olmayı istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, etkileşimsel liderin değişime hazır olmada daha fazla etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Vakola (2014), yürütmüş olduğu araştırmanın amacı değişimin etkisi, bireysel özellikler, değişim öncesi tutumlar ve çalışma tutumlarının bireysel değişime hazır olmanın etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmasını Yunanistan'da yeniden yapılandırmaya giden bilgi teknolojileri geliştiren ve satan bir şirkette yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 540 olarak belirlenmiş ve ölçekler katılımcıların adreslerine posta yoluyla yollanmış ve yine posta yoluyla geri alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre temel öz değerlendirmenin bireysel değişime hazır olmayla olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise yönetimi güvenilir olarak algılayan, iletişimi kuvvetli, güvenen bireyler değişime hazır olmayla ilişkili olduğu bulundu. Genel anlamda araştırma lidere ve yönetime güven duygusu geliştiren çalışanların değişimin olumsuz yönlerinden çok olumlu yönlere odaklandıklarını bu yüzden değişimin belirsizlik ve stres gibi durumlarda daha fazla değişime hazır oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

### 2.4.3. Performans ile İlgili Araştırmalar

Boyacı (2003) araştırmasında ilköğretim örgütlerinin performans yönetim süreçleri bakımından değerlendirmeyi amaç edinmiştir. Araştırmanın örneklemini Eskişehir ilinde görev yapan kamuya bağlı 98 ilköğretim kurumunda görev yapan yöneticiler ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişliğine bağlı 32 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim yöneticileri ve müfettişleri performans yönetim sisteminin içerisinde bulunan planlama, uygulama ve değerlendirme bileşenlerinin işleyişine ve sonuçlarına yönelik olumsuz görüşe sahiptirler. Ayrıca hem okul yöneticileri hem de müfettişler performans yönetim sistemine dahil olan çalışanları planlama ve karara katılma gibi çağdaş yönetim sisteminin unsurlarına olumsuz düşünce geliştirdikleri ve klasik yönetim sisteminin dışına çıkmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Altun ve Memişoğlu (2008) araştırmalarında performans değerlendirme sistemine yönelik yönetici, öğretmen ve müfettişlerin görüşlerini ortaya koymayı amaç edinmiştir. Araştırmanın örneklemini 20 ilköğretim okul yöneticisi, 53 öğretmen ve 24 müfettiş oluşturmaktadır. Nitel yöntemle yürütülen araştırmada açık uçlu sorular hazırlanmış ve iki farklı ilde e-posta yoluyla iletişim kurulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticileri ve öğretmenler belirlenen ölçütlere göre performans değerlendirmenin düzgün bir şekilde uygulanması dahilinde başarılı olacağı inancı daha fazladır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişime daha açık gözükürken müfettişlerin bu konuda zorlandığı görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bir diğer bulgusu ise eğitim durumları düşük kıdem olarak fazla olan müfettişlerin değişime daha fazla direnç gösterdikleri görülmüştür.

Dağal (2012) 'Okul Öncesi Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performanslarının 360 dereceyle Geri Bildirim Yoluyla Değerlendirilmesi' adlı araştırmasında nicel araştırma yöntemi ve ilişkiyel tarama modeli ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde kamu ve özel olmak üzere 2010-2011 eğitim- öğretim yılında görev yapan okul öncesi öğretmenler, öğretmenlere bağlı yöneticiler ve veliler oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında 256 çocuk, 893 anne ve baba, 51 yönetici, ikinci aşamada ise 142 öğretmen ve bu öğretmenleri değerlendirici 36 yönetici, 1.937 veli, 1231 öğrenciden alınan veriler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen performansın, okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmazken özel anaokulların

çocuğu motive etme, veli iletişimi gibi alt temalar istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen performans puanlarına göre iş yeri uyumu alt teması bağımsız devlet anaokulları lehine olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmen performans puanları mezun olunan okul türüne göre meslek lisesi öğretmenlerin çocukla kurulan yakın ilişki, çocuğu motive etme, gelişimsel takibi, sınıf düzeni, sınıf yönetimi, idare ile iletişimi alt temaları ilişkileri istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcudu açısından planlama ve organizasyon alt teması için 12-17 kişilik sınıf, sınıf düzeni ve kişisel gelişim alt teması için 12-17 kişilik sınıf lehine bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmen performansını öğretmenin hizmet süresine göre incelendiğinde çocuğu motive etme alt temasında 1-7 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

Buldur (2014) 'Performansa Dayalı Tekniklerle Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme Sürecinin Öğretmen ve Öğrenci Üzerinde Etkisi' adlı doktora tezinde öğretmenlerin değerlendirmelerine yönelik inançları, öğretim sürecinde beklentilerinin etki düzeyi ve performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlenmesini amaç edinmiştir. Araştırma karma yöntem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde yarı deneysel desen kullanılırken nitel bölümünde durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme durumu çalışması için 7. Sınıfa giden 9 öğrenci, deneysel desen için deney grubuna 26, kontrol ve plasebo grubuna 27 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre performans değerlendirme sürecinin öğrencilerin başarı, amaç oryantasyonları üzerinde kısmen etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrenme yönelimli değerlendirme çalışmalarının algılarını arttırdığı performans değerlendirmeye yönelik çalışmaların algılarını azalttığını belirlemişlerdir. Nitel bulgularda ise deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sürecindeki değerlendirme şekline olumlu düşünceler sahip oldukları görülmüştür. Çalışma grubunda ise ders öğretmenin süreç öncesinde düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye önem verilen süreç sonrası biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin öğrenciler üstünde daha etkili olduğunu anlamışlardır. Öğretmenin değerlendirme tekniklerine yönelik tutumu olumlu olduğu gibi yeterli bilgiye sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Çelik (2014) 'Okul Öncesi Eğitiminde Örgütsel İklimin Öğretmen Performansına Etkisi' adlı araştırma yürütmüştür. Araştırma kamuya ait bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin iş

ortamlarını nasıl algıladıkları ve sınıf içerisindeki performanslarına etkisini ölçmeye amaç edinmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında görev yapan 214 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen performansı üzerinde okul türü güçlü bir yordayıcı ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler ilkokulların bünyesindeki anaokullarında görev yapan öğretmenlere göre örgütsel iklime ilişkin algıları daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca bağımsız anaokulların, ilkokul bünyesinde bulunan anaokullara göre performanslarının daha yüksek olduğu, yapılandırmacı yaklaşımın daha fazla temel alındığı ve çocukla doğrudan iletişimin daha güçlü olduğu bulunmuştur. Öğretmen performansına ise yönetici desteği, fiziksel ortam, kural ve uygulamalarda açıklık, eğitimsel ortamlarda uzlaşının etkilediği görülmüştür. Okul türü üzerindeki farklılaşma araştırma sonuçlarına göre en önemli etkenlerin öğretmenlerin öğrenim düzeyi yönetici desteği olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin ve Ernalbant (2015) okul yönetiminde performans değerlendirme sisteminin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmada ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinin 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi hakkında görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Maltepe ilçesinde 2013-2014 yılında görev yapan 166 öğretmen ve 49 okul müdürü oluşturmaktadır. Öğretmenler genel olarak 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemine olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kadın öğretmenlerin erkeklere göre, branş öğretmenleri ise sınıf öğretmenlerini göre daha fazla olumlu bakmaktadır. Araştırmanın ulaştığı bir diğer sonuç ise okul müdürlerinin 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemine öğretmenler daha fazla olumlu değerlendirmektedir.

Dilbaz Sayın (2017) doktora tezinde okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmen, yönetici ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul ikliminin niteliği, öğretmenlerin performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Okul yöneticileri öğretmenlerle olumlu ilişkiler sergilediğinde öğretmen performansı yüksek ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tosuntaş (2017) etkileşimli tahta kullanımının öğretmen performansı üzerindeki etkilerini araştırmaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir ilinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 305 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre Teknolojik pedagojik alan bilgisi, etkileşimli tahta kabul ve kullanımı, etkileşimli tahta geçiş düzeylerinin öğretmen performansı üzerinde olumlu etkisi olduğu ve bu ilişkiye dayanan bir modelleme oluşturulabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaçar (2018) öğretmenlerin performans değerlendirme çalışmalarının kurum yöneticilerine bırakılması ile ilgili yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyan bir araştırma yapmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Çanakkale İlinin Çan ilçesidir. Araştırmanın nicel kısmında “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” 348 öğretmene uygulanmıştır. Nitel kısmında ise Çan ilçesinde görev alan 18 kurum yöneticisiyle görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin ortaya konduğu araştırma sonucunda performans değerlendirmesini yapacak olan kişilerin okul müdürü, öğretmenlerin kendileri, zümreleri, müfettiş, öğrenciler ve veliler olarak saptanmıştır. Değerlendirmenin üç ayda bir yapılması gerektiği konusunda görüş bildirilmiştir. Araştırmada Performans Değerlendirme Ölçeğinin cinsiyet, branş, eğitim durumları, kıdem, yaş dağılımları, değişkenlerine göre farklılık göstermezken amaç, felsefe boyutunun değerlendirme süresi değişkenine göre farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur.

Konan ve Yılmaz (2018) araştırmalarında öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye amaç edinilmiştir. Araştırma yöntemi karma model benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini Elâzığ ili merkez ilçesinde maksimum çeşitleme örneklemeyle belirlenmiş 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan 188 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler performans değerlendirme sistemine genel anlamda uygun bulmuşlardır. Lisede görev yapan öğretmenler ilkokul ve ortaokula göre performans değerlendirme sistemini daha fazla uygun bulmuşlardır. Araştırmanın nitel boyutu nicel boyuttan farklılık göstermiştir. Nitel boyutta genel olarak öğretmenler performans yönetim sistemine olumsuz yaklaşım sergilendiği bulunmuştur. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin performans değerlendirmelerinde objektiflik, denetimde yeterlilik gösterme gibi konularda yetersiz bir yaklaşım sergiledikleri belirtilmiştir.

Blazar (2016) öğretmenlerin, öğrencilerin, öğretme etkileri, akademik performansları, tutumları, davranışları üzerine etkilerini araştırmaya amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bireysel performanslarının öğrencilerin matematik dersinde öz bildirim, öz yeterlilikleri, sınıftaki mutlulukları, sınıftaki davranışlarına etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2010-2011, 2011-2012 eğitim öğretim yılı içerisinde ABD’de dört okul bölgesinde görev yapan 300 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Yapılan araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin yaşam boyu başarılarında önemli etkileri olduğu görülmüştür. Özellikle ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin akademik performansları yanı sıra tutum ve davranışlarında büyük etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erin (2016) yapmış araştırmada öğretmen performansı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 317 ilkokul beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin standartlara dayalı performans değerlendirme ve öğrenci başarısı değerlendirme puanlarını gözetererek yapılan araştırmada matematik ve okumada performans değerlendirme notları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin gücünü analiz etmek için Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin performans değerlendirme dereceleriyle öğrencilerin matematik veya okuma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koymuştur.

Milanowski (2004) araştırmasında öğretmen performans değerlendirme sistemi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya amaçlamıştır. Araştırma ABD’nin OHIO Eyaletinin Cincinnati şehrinde yürütülmüştür. Araştırma için dört şekilde veri elde edilmiştir. Bunların ilki 2000 ve 2001 yıllarına ait 212 öğretmeni kapsayan planlama ve hazırlık, sınıf yönetimi, performans notları ile öğrenme ve öğretme profesyonellik düzeylerini ölçen öğretmen performans notları kullanılmıştır. İkinci tip veri ise araştırma için önemli olarak kabul edilen öğretmen deneyimlerinin öğrenilmesidir. Üçüncü veri kaynağı ise 3. Sınıftan 8. Sınıfa kadar öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarında aldıkları notlar kullanılmıştır. Son olarak öğrencinin demografik özellikleri hakkında bilgi sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre düzgün bir şekilde yürütülen öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğrenci başarısında yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Borman ve Kimbal (2005) eğitimde eşitliği irdelemek üzere yürütülen araştırmada öğretmen performans düzeyi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini kentsel, banliyö ve kırsal okulları kapsayan orta ölçekli Washoe County okul bölgesinde 400 öğretmen ve 4 ve 6. Sınıflardan 7000'den fazla öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini standartlara dayalı performans değerlendirme puanları ve öğrenci başarı sonuçları kullanılmıştır. Araştırmada standartlara dayalı öğretmen performans değerlendirmesini öğretmen kalitesini ölçtüğü farz edilerek öğretmen kalitesinin başarı, azınlık ve yoksulluk derecesine göre homojen dağıtılmadığı, bu öğrencilerin düşük kalitede öğretmenlerin eğitim verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ovando ve Ramirez (2007) yaptıkları okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik eylemleri yüksek başarılı okullarda yürütülen öğretmen performans değerlendirme sistemi bağlamında değerlendirilmesi amaç edinilmiştir. Araştırmada çoklu vaka çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları aynı okul bölgesinde ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan üç okul müdürü ve üç müdür yardımcısıdır. Araştırmanın verileri açık uçlu görüşmeler, gözlem ve günlük kayıtlardan elde edilmiştir. Araştırma verilerinden temalar oluşturulmuş ve tümevarımcı analiz yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretimsel liderliğin eylemleri arasında bulunan beklentileri net bir şekilde belirleme, öğretimi gözden geçirme gözlemlerle inceleme, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mesleki gelişim fırsatlarını sunma özelliği okul yöneticilerinin öğretmenlere sağladıklarını tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan analizlerle okul yöneticilerin farklı sınıflarda oluşan ihtiyaçları karşılamada öğretimsel liderlik davranışlarını temel aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise öğrenci başarısını arttırmak ve öğretimi gerçekleştirebilmek için okul yöneticilerinin performans yönetim sistemini belirlenen şekliyle uygulandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Towe (2012) araştırmasında 2003 yılında yürütülen mesleki uygulamaların geliştirilmesine yönelik standartlara dayalı öğretmen performans değerlendirme sistemi ile ilgili öğretmen ve yönetici algılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda araştırma öğretmen performansını değerlendiren okul yöneticilerinin uygulamayı ve profesyonel gelişmeye ne derecede etki sağladığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada karma yöntem benimsenmiş ve hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmada New Jersey bölgesinde dört lisede görev yapan dil sanatları,

matematik öğretmenleri ve yöneticiler katılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü için 30 katılımcı nitel bölüm için altı öğretmen ve altı yönetici olmak üzere toplamda on iki katılımcıdan veri elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen ve yöneticilerin benzer görüşleri ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise öğretmenleri biçimlendirici süreçlerin sınırlı düzeyde öğretmen uygulamalarına etki ettiği bunun yanı sıra hesap verebilirlik (özetleyici değerlendirme) mesleki gelişim üzerinde daha büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Campbel (2014) araştırmasında Jamaika’da 2004 yılında ilk defa uygulanan öğretmen performans değerlendirme sisteminin sonuçları, öğretmenlerin performans değerlendirme sürecine karşı algıları ve etkilerini tartışmaya çalışmıştır. Araştırmada keşfedici tanımlayıcı model kullanılmış ve verileri nitel yöntem kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya kartopu örneklem yöntemiyle on beş katılımcı belirlenmiş yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, performans değerlendirme sisteminin önemli olarak görmektedir. Öğretmenlerin performans değerlendirme sisteminin öğretmenleri geliştireceği, farklılaştıracağını hem de hesap verebilirlik için fırsat oluşturacağı algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Goh, Elliot ve Richards (2015) Kanada’da gerçekleştirilen araştırma kamuya ait kuruluşlarda performans yönetimini nasıl uyguladıklarını incelemeyi amaç edinmiştir. Araştırmada nitel yöntemle veri elde edilmiştir. Araştırma için dördü federal düzeyde biri il düzeyin de olmak üzere beş kurumda 47 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kurumlar seçilirken işletme ve politika odaklı federal hükümetin bölümlerinden oluşan bir karışım oluşturularak örgütsel faktörlerin incelenmesinde olanak tanınması hedeflenmiştir. Araştırma için öncelikle kurumlarda bulunan önemli kişilerden kurumun planlama ve performans yönetimi hakkında belgeler sağlanmış ve bilgi sağlamak amacıyla web siteleri incelenmiştir. Her kuruluşta farklı düzeylerde farklı işlevlerde bulunan önemli kişilerle performans yönetimine yönelik (planlama, performans yönetimde uygulanan ölçümler, performans yönetiminin entegrasyonu gibi) yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kamu sektöründe performans yönetim sistemi uygulanmasına rağmen çalışanların sistemi benimseme ve hesap verilebilirliğinin düşük olduğu yönündedir. Bir diğer bulgusu ise üst düzey yöneticilerin performans yönetim sistemini kurum dışı raporlama sistemi olarak gördükleri, dışarıdan dayatılan istekleri karşılamaya yönelik sistemin işlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mohammed (2016) “Performans Yönetimi ve Çalışanların Performansını Geliştirme: Yöneticilerin Aracılık Rolü ve Çalışanların Algısı” adlı doktora çalışmasında performans yönetim sistemi ile çalışan performansı arasındaki ilişkiyi ve yöneticilerin kişisel özelliklerin etkilerini ölçmeyi amaç edinmiştir. Araştırma Sudan, Hortum’da bulunan altı farklı işletmede 96 üst düzey, 241 ast düzey çalışanlarla yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre performans yönetim davranışları iş performansı ve örgütsel vatandaşlık ile istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Geri bildirim, performans beklentilerini izleme, iletişim, koçluk, yönlendirme, gibi performans yönetimi davranışları ile olumsuz davranışlar arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra yöneticilerin yetkinlik, sorumluluk, dışadönüklük, duygusal istikrar gibi unsurları performans yönetimi davranışlarına ve çalışan performansı üzerinde ılımlı etkisi olduğunu bulmuştur.

Lenhoff ve arkadaşları (2017) araştırmalarında ABD’nin federal ve eyalet düzeyinde K-12 öğretmen performans değerlendirme için yapılan çalışmaların işlerliğini araştırmak ve aynı zamanda kayıt, yönetim, finans gibi stres faktörlerinin etkisini belirlemeyi amaç edinmişlerdir. Araştırmacılar 2014-2015 Michigan’daki 687 ilçeden halka açık olan öğretmen performans değerlendirme puanları, mali ve kayıt bilgilerini incelemişlerdir. Ayrıca 2006-2007 eğitim öğretim yılına ait değişiklik yapılan unsurları oluşturmak için öğretmen performans değerlendirme sonuçları da incelenmiştir. Bu döneme ait vakıf, dernek gibi kurumların işlettiği giderleri devlet tarafından karşılanan charter okullarından 168 ve geleneksel tarzda yönetilen okullardan 541’i incelenmiştir. Araştırmada ilçe düzeyinde özellikler toplamı ile öğretmen performans değerlendirme puanları toplamı arasındaki ilişki ölçülmeye yönelik kategorik derecelendirmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre Michigan’daki öğretmenlerin %97’si öğretmen performansını yüksek derecelendirmiştir. Charter okulları ve geleneksel okullar arasında istatistiksel olarak farklılık oluşmuş bu durum geleneksel okullar lehine olmuştur. Ayrıca araştırmada mali desteğin fazla olduğu ilçelerde öğretmen performans değerlendirme puanlarında artış görüldüğünü bulmuşlardır.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, evren ve örneklem ile/ çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### 3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği becerilerinin, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma karma yöntem (mixed method) gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel araştırma yöntemlerine bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Karma yöntem araştırma deseni Creswell'e göre (2017: 697), tek bir araştırmada araştırma problemini daha iyi açıklayabilmek için nitel ve nicel verilerin bir araya getirilerek analiz etme yöntemidir. Daha da basit bir ifadeyle farklı olan verilerin bir harmanlama işlemidir. Karma araştırma araştırmacılar tarafından kullanılmasının en önemli nedeni ise sadece “nicel” ve “nitel” yöntem kullanmak yerine araştırmayı zenginleştirecek daha geniş bir yöntem çeşitliliği sağlamasıdır (Gorard ve Taylor, 2004: 2). Karma araştırma yönteminde araştırmacı, araştırma sorularına, hipoteze cevap ararken nicel ve nitel verileri toplayarak analiz eder (Creswell ve Plano Clark, 2018: 26; Tashakkori ve Creswell, 2007: 4). İki veri formunu karşılaştırılır ve elde edilen bulgular birleştirilir. Böylelikle iki araştırma kolu birbirleriyle ilişkilendirilip çalışmanın yürütülmesinde bir mantık ve prosedür oluşmasını sağlar. Bu prosedürler teori ve felsefe çerçevesinde bütünleştirilir. Böylelikle araştırmacının nicel kısmıyla izlenen metodolojide üst düzeye ulaşırken nitel kısımda “neyin işe yaradığı” bilgisine ulaşmakta büyük bir rol üstlenir (Howe, 2004: 54). Böylelikle farklı veri toplama ve analiz teknikleriyle oluşturulan farklı bulgular, daha güvenilir, doğru çıkarımlarda bulunma ve araştırmaya daha fazla derinlik katma imkânı sağlar (Jogulu ve Pansiri, 2011: 10).

Creswell (2017: 704), karma yöntem deseni *yakınsak paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, gömülü desen, dönüşümsel desen, çok aşamalı desen* olmak üzere altı farklı türde sınıflandırmıştır. Bu araştırmada, açıklayıcı sıralı desen (explanatory design) kullanılmıştır. Açıklayıcı Sıralı Desen şekil 3.1'de gösterilmiştir:



**Şekil 3. 1: Açıklayıcı Sıralı Desen**

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere araştırmada ilk önce nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Son aşamada ise nicel ve nitel bulgular birlikte yorumlanmıştır.

### **3.2. Nicel Araştırma Süreci**

Araştırmanın bu bölümünde nicel araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizine yer verilecektir.

#### **3.2.1. Nicel Araştırma Modeli**

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin öğrenme çevikliği becerileri, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında ilişkilerin olasılığını araştırır. Bu modelde deneysel araştırma modellerinin aksine değişkenler manipüle edilmez. İlişkiyel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasında değişkenler manipüle edilmeden ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2012: 331; Karasar, 2018: 114).

#### **3.2.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır. Bu yüzden araştırmanın nicel bölümünde evren ve örneklem, nitel bölümde çalışma grubu olarak ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın nicel bölümdeki evrenini 2019-2020 Eğitim- Öğretim Yılı’nda İstanbul ili, Avrupa yakasında 25 ilçede, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamu okullarında ilkökul, ortaokul ve ortaöğretimde görev yapmakta olan 59.608 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken güvenilirlik seviyesi %99 ve hata payı %5 olarak belirlenmiş ve örneklem büyüklüğü 658 olarak hesaplanmıştır (<https://surveysystem.com/sscalc.htm>). Araştırmanın örnekleme, Avrupa yakasındaki 25 ilçe arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle Şişli, Kağıthane, Fatih, Esenler, Bağcılar, Küçükçekmece ve Başakşehir ilçeleri belirlenmiştir. Bu ilçelerden kamuya ait 82 okulda görev yapan 1.640 öğretmene ulaşılmıştır. Veri girişi sırasında yanlış ya da eksik girilen ölçekler araştırmanın

örnekleme dahil edilmemiştir. Ulaşılan örneklem büyüklüğünün hesaplanan örneklem büyüklüğünden fazla olduğu için örneklem büyüklüğünün evreni iyi düzeyde temsil ettiğine karar verilmiştir. Katılımcılara 2019- 2020 Eğitim Öğretim Yılı'ı ilk yarıyılıda Öğretmen Bilgi Formu, Öğrenme Çevikliği Ölçeği (ÖÇ), Değişime Hazır Olma Ölçeği (DHO–BDK), Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği (ÖPDÖ) olmak üzere üç ölçek uygulanmıştır. Öğretmenlerin demografik Özelliklerine ilişkin Frekans ve Yüzde dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler		N	%
İlçeler	Şişli	123	7.5
	Kağıthane	275	16.8
	Fatih	186	11.3
	Esenler	220	13.4
	Bağcılar	191	11.6
	Küçükçekmece	352	21.5
	Başakşehir	293	17.9
<b>Toplam</b>	<b>1640</b>	<b>100.0</b>	
Cinsiyet	Kadın	1099	67.0
	Erkek	541	33.0
<b>Toplam</b>	<b>1640</b>	<b>100.0</b>	
Yaş	25 yaş ve altı	101	6.2
	26-30 yaş	326	19.9
	31-35 yaş	363	22.1
	36-40 yaş	323	19.7
	41-45 yaş	288	17.6
	46-50 yaş	153	9.3
	51 yaş ve üstü	86	5.2
<b>Toplam</b>	<b>1640</b>	<b>100.0</b>	
Mezuniyet Durumu	Lisans	1414	86.2
	Lisansüstü	226	13.8
<b>Toplam</b>	<b>1640</b>	<b>100.0</b>	
Mesleki Yılı	5 yıl ve alt	344	21.0
	6- 10 yıl	395	24.1
	11- 15 yıl	304	18.5
	16- 20 yıl	288	17.6
	21- 25 yıl	210	12.8
	26 yıl ve üstü	99	6.0
<b>Toplam</b>	<b>1640</b>	<b>100.0</b>	
Okul Türü	İlkokul	613	37.4
	Orta Okul	529	32.3
	Orta Öğretim	498	30.4
<b>Toplam</b>	<b>1640</b>	<b>100.0</b>	

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %7,5 ‘i (123) Şişli, %16,8’i (275) Kağıthane, %11,3’ü (186) Fatih, %13,4’ü (220) Esenler, %11,6’sını (191) Bağcılar, %21,5’ini (352) Küçükçekmece, %17,9’unu (293) Başakşehir

ilçelerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %67,0'si (1099) kadın ve %33,0'ü (541) erkektir. Öğretmenlerin 25 yaş ve altı, %6,2'si (101), 26- 30 yaş, %19,9'u (326) 31- 35 yaş, %22,1'i (363) 41- 45 yaş, %17,6'si (67), %9,3'ü (153) 46- 50 yaş, %5,2'si (86) 51 yaş ve üzeri aralığında ve %86,2'si (1414) lisans, %13,8'si (226) lisansüstü mezunudur. Katılımcıların mesleki yılları %21,0'ı (344) 5 yıl ve alt, %24,1'si (395) 6- 10 yıl, %18,5'i (304) 11- 15 yıl, %17,6'sı (288) 16-20 yıl, %12,8'i (210) 21- 25 yıl, %6,0'ı (99) 26 yıl ve üstüdür. Öğretmenler %37,4'ü (613) ilköğretim, %32,3'ü (529) orta okul, %30,4'ü (498) orta öğretimde görev yapmaktadır.

### **3.2.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın bu bölümünde Öğrenme Çevikliği, Örgütsel Değişim ve Performans değişkenlerine yönelik veri toplama araçlarından ve bu araçlarla ilgili bilgilerden bahsedilmektedir. Araştırmada Öğretmen Bilgi Formu (Ek-1), Öğrenme Çevikliği Ölçeği (Ek-2), Değişime Hazır Olma Ölçeği (Ek-3), Öğretmen Performans Ölçeği (Ek-4) faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan Öğrenme Çevikliği ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

#### **3.2.3.1. Öğretmen Bilgi Formu**

Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşabilmek için “Öğretmen Bilgi Formu” eklenmiştir. Formda cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, mesleki yılı, görev yaptığı okulun türü, görevi gibi sorularla öğretmenlerden bilgi alınmaya çalışılmıştır.

#### **3.2.3.2. Öğrenme Çevikliği Ölçeği**

Ölçüm, insanların günlük hayatta fark edemedikleri, bilmedikleri duygularını fark etmelerine ve gözlemlemesine yardımcı olur. Ayrıca toplumsal gerçeklik hakkında bizlere bilgi sağladığı gibi kesinlik ve nesnellik kazandırır (Kuş, 2009: 31; Neuman, 2006: 265). Öğrenme Çevikliği Ölçeği; öğretmenlerin öğrenme çevikliği becerilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafında geliştirilmiştir. Öğrenme çevikliği ölçeği; 30 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi olup “Hiçbir Zaman (1)”, Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Çoğunlukla (4)”, Her Zaman (5)” şeklinde yapılarak deneme formu uygulama için hazır hale getirilmiştir. Likert tipi ölçek en yaygın kullanılan madde biçimidir. Fikirlerin ifade edildiği maddeleri cevaplarken, ifadeye katılmanın ya da onaylamanın çeşitli düzeyleri temsil eden cevaplara sahip olması, araştırmacılar tarafından sık kullanılmasına neden olmaktadır (Devellis, 2017: 93).

Öğrenme Çevikliği Ölçeği uygulama sonucu alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir.

### **3.2.3.2.1. Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin Geliştirilmesi**

Ölçek geliştirme sürecinde bireyin tepkilerinden yola çıkarak psikolojik yapıların ne kadar olduğu değil ne olduğunu ortaya çıkaracak madde ve madde öbeklerin yapılandırılması gereklidir (Erkuş, 2014: 16). Bu amaçla Devellis'in (2017: 73-84) ölçek geliştirme basamakları takip edilmiştir. Bunlar:

Basamak 1: Ölçmek istediğiniz yapıyı açık bir biçimde belirlenmesi

Basamak 2: Madde havuzunun oluşturulması

Basamak 3: Ölçme biçiminin belirlenmesi

Basamak 4: Başlangıçtaki madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi

Basamak 5: Geçerlik maddelerinin dahil edilmesinin göz önünde bulundurulması

Basamak 6: Maddelerin ölçek geliştirme örneğine uygulanması

Basamak 7: Maddelerin değerlendirilmesi

Basamak 8: Ölçek uzunluğunun en uygun şekilde getirilmesi

Öğrenme çevikliği ölçeğinin yapı geçerliliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. AFA için örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğu önemlidir. Creswell'e göre (2017: 195) faktör analizi için yaklaşık 300 birey yeterli görünürken bir başka öneride ise örneklem büyüklüğü ile madde sayısı oranının 5 ila 10 kat olması yönündedir (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999'dan aktaran Erkuş, 2014: 99). Ölçek deneme uygulaması için İstanbul Küçükçekmece ilçesi seçilmiştir. Küçükçekmece Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu okullarında görev yapan toplam 5.885 (<https://kucukcekmece.meb.gov.tr/>) öğretmen öğrenme çevikliği ölçek geliştirme çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Comrey ve Lee (1992) örneklem büyüklüğünün yeterliliğini 50'yi çok zayıf, 100'ü zayıf, 200'ü uygun, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi, 1000 ve daha fazlasını mükemmel olarak nitelendirmektedir. Bu noktadan yola çıkarak deneme ölçek 800 öğretmene uygulanmıştır. Bunlardan 720 ölçek geri dönmüş, 30 ölçek eksik veya boş bırakıldığı için analiz edilememiştir.

**Tablo 3.2: Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	476	69.0
	Erkek	214	31.0
Yaş	20-30 yaş	124	18.0
	31-40 yaş	307	44.5
	41-50 yaş	192	27.8
	50 yaş ve üzeri	67	9.7
Mezuniyet Durumu	Lisans	609	88.3
	Lisansüstü	81	11.7
Mesleki Yılıınız	5 yıl ve alt	92	13.3
	6- 10 yıl	138	20.0
	11- 15 yıl	154	22.3
	16- 20 yıl	131	19.0
	21 yıl ve üstü	175	25.4
Okul Türü	İlkokul	379	54.9
	Orta Okul	192	27.8
	Orta Öğretim	119	17.2
Görevi	Öğretmen	654	94.8
	Müdür Yardımcısı	25	3.6
	Müdür	11	1.6
<b>Toplam</b>		<b>690</b>	<b>100.0</b>

Öğrenme Çevikliği deneme ölçeği uygulanması sonucu Tablo 3.2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %69.0’u (476) kadın ve %31.0’i (214) erkektir. Öğretmenlerin %18.0’i (124) 20- 30 yaş, %44.5’i (307) 31- 40 yaş, %27.8’i (192) 41- 50 yaş, %9.7’si (67) 50 yaş ve üzeri aralığında ve %8.3’u (609) lisans, %11.7’si (81) lisansüstü mezunudur. Katılımcıların mesleki yılları %13.3’ü (92) 5 yıl ve alt, %20.0’si (138) 6- 10 yıl, %22.3’ü (154) 11- 15 yıl, %19.0’u (131) 16-20 yıl, %25.4’ü (175) 21 yıl ve üstüdür. Öğretmenler %54.9’u (379) ilkokul, %27.8’i (192) orta okul, %17.2’si (119) orta öğretimde görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenler %94.8’i (654) öğretmen, %3.6’sı (25) müdür yardımcısı, %1.6’sı (11) müdür görevini yerine getirmektedirler.

### 3.2.3.2.2. Geçerlilik Analizi Sonuçları

Geçerlilik, ölçülmek istenen özelliğin doğru bir şekilde ölçülebilme derecesidir (Karasar, 2018:194). Temelde geçerlilik kavramsal ve işlemsel tanımların birbirleriyle ne kadar örtüşüklerini ifade eder. Uyum ne kadar iyi olursa geçerlilik o kadar fazladır (Neuman, 2006: 281). Ölçeğin geçerliliğini sağlamak amacı ile öğrenme çevikliği ile ilgili öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında kaynaklar bakılarak konunun nasıl ele alındığı (Allen, 2016; Arun, Coyle ve Hauenstein, 2012; Connolly, 2001; De Meuse, Dai, Hallenbeck, ve Tang, 2012; De Meuse, 2019; De Rue, 2012; Dries, ve Pepermans, 2012; Drinka, 2018; Eichinger ve Lombardo, 2004; Goebel,

2013; Howard, 2017; Jonier ve Josephs, 2007; Kalnina, 2019; Laxon, 2018; Lewis, 2015; Ogisi, 2006; Mitchinson vd., 2012; Saputra vd., 2017; Smith, 2015 ; Swisher, 2013; Yadav ve Dikist, 2017; Wang ve Beier, 2012) ve bu alanda kullanılan veri toplama araçları irdelenmiştir (Bedford's, 2011; Burke, 2018; De Meuse vd., 2011; De Meuse ve Feng, 2015; Gravett ve Caldwell, 2016; Hallenbeck, 2016; Lombardo ve Eichinger, 2000; Mitchinson ve Morris, 2012; Yockey, 2015).

İlgili yurt içi alanyazında öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği becerilerini ölçmek amacı ile iki çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların ikisi de Gravett ve Caldwell'in (2016) tarafından geliştirilmiş olan Maviş Sevim ve Alkan (2018) ve Kaya (2019) tarafından Türk diline ve kültürüne uyarlanan "Öğrenme Çevikliği Öz Değerlendirme Ölçeği"dir. Bunun yanı sıra alanyazına bakıldığında öğrenme çevikliğini ölçmeye yönelik Türk dilinde ve kültüründe geliştirilen bir ölçme aracına rastlanılmamıştır.

Literatür incelemesi sonucu öğrenme çevikliğinin temel boyutları belirlenmeye çalışılarak 55 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Likert formunda düzenlenen ölçeğin kapsam, görünüş ve geçerliliğini sağlamak amacı ile bir ölçme değerlendirme uzmanı, altı eğitim yönetimi ve denetimi alanında 7 uzmana gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanların ortak görüşleri doğrultusunda 4 madde düzeltilmiş 5 madde çıkarılarak 50 madde maddeye düşürülmüştür. Hazırlanan madde havuzu Türkçe dil yeterliliğini tespit etmek için beş Türkçe Öğretmenine gönderilmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda deneme form düzeltilerek deneme formu hazır hale getirilmiştir.

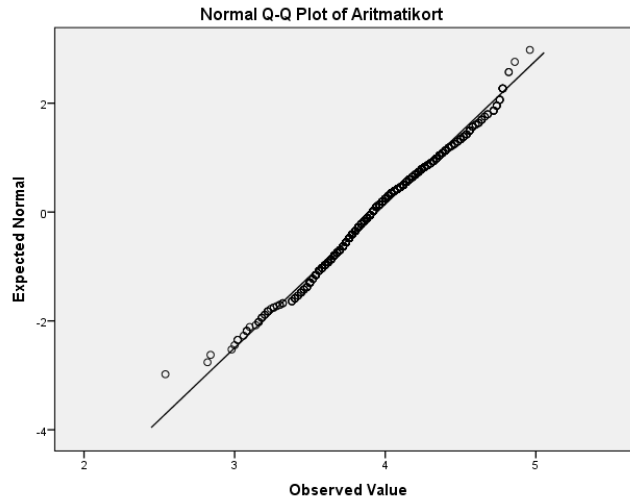
Öğrenme çevikliği deneme ölçeği uygulandıktan sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) programında analiz yapılmıştır. Çok değişkenli normal dağılıma uygunluk göstermesi ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olmasına neden olmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015: 79; Özdamar, 2017: 69). Deneme ölçeğinde veriler normal dağılıma uygunluğu analiz edilerek elde edilen verilere ait betimsel istatistik değerleri Tablo 3.3 'te verilmiştir.

**Tablo 3.3: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri**

	Değerler
Frekans	690
Aritmetik ortalama	3.9453
Ortanca	3.9200
Standart sapma	.37872
En küçük puan	2.54
En büyük puan	4.96
Ranj	2.42
Çarpıklık	0.47
Basıklık	.102

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi normal dağılıma uygunluğu istatistiksel veya grafiksel yöntemlerle değerlendirilir. Çarpıklık ve basıklık normalliğin değerlendirilmesinde önemli iki unsurdur (Çokluk vd., 2016: 16; Tabachnick ve Fidell, 2015: 79). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında kaldığında puanlar normal dağıldığı görüşündedirler (George ve Mallery, 2016: 114; Gravetter vd., 2018: 149). Analiz sonucu basıklık (.102), çarpıklık (.047) belirlenen sınırlar içerisinde kaldığı için deneme ölçek normal dağılım göstermektedir. Deneme ölçeğin normal dağılım uygunluğu grafik üzerinde de incelenmiştir. Q-Q grafiğinde noktalar 45 derecelik doğru üzerinde ve yakın bir durumda ise normal bir dağılım göstermektedir (Büyüköztürk, 2018: 40). Şekil 3.2'deki incelemeler sonucu dağılımın normalliği faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Şekil 3. 2: Scree Plot**



Öğrenme çevikliği deneme uygulamasının yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) geçilmiştir. Örneklem büyüklüğünü denetlemek ve veri yapısının Açıklayıcı Faktör Analizine

(AFA) uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser -Meyer -Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi (Bartlett test of Sphericity) yapılmıştır. Tablo 3.4' te Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin Kaiser- Meyer- Olkin ve Bartlett's Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3.4: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Kaiser –Meyer-Olkin ve Bartlett's Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin(KMO)</b>		.957
	$\chi^2$	16346.868
<b>Bartlett's</b>	sd	1225
	p	0.000

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi deneme ölçeğin Kaiser -Meyer -Olkin = .957 olarak ve Bartlett's testi (Bartlett test of Sphericity) = 16346.868 ( $p < .001$ ) bulunmuştur. Faktör analizine geçmeden önce örneklem büyüklüğünün faktör analizine geçmek için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Kaiser -Meyer -Olkin Kaiser (KMO) testi incelenmiştir. KMO seviyeleri  $> .9$  değeri olağanüstü  $> .8$  değeri iyi  $> .7$  değeri orta  $> .6$  değeri vasat  $< .5$  değeri kötü  $< .5$  değeri kabul edilemez olarak nitelendirilir (George ve Mallery, 2016: 264). Ayrıca Tavşancıl (20018: 50) Kaiser -Meyer -Olkin (KMO) değerini 1'e yaklaştıkça çok mükemmel, 0.90'larda mükemmel kabul eder. Verilere göre KMO değeri .95 mükemmel boyuttadır. İstatistiksel olarak Bartlett's testi (Bartlett test of Sphericity) değeri ( $p < .05$ ) anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve analize devam etmek için yeterli korelasyonun bulunduğunu gösterir (George ve Mallery, 2016: 264; Hair vd., 2014: 103). Bartlett testi sonucu ne kadar yüksek olursa verilerin manidar olma olasılığı o kadar yüksek olur (Tavşancıl, 2018: 51). Bu sonuçlara göre verilerin örneklem büyüklüğü ve dağılımının normalliği faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir.

Faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkileri gözetererek çok sayıdaki değişken sayısını aza indirebilen analiz tekniğidir (İslamoğlu, 2011: 238). Faktör analizi için literatürde iki temel yaklaşım tanımlanmıştır. Bunlar Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)' dir. Açımlayıcı Faktör Analizi, genellikle değişkenleri birleştirmek ve süreç hakkında hipotez üretmeye imkân sağladığı için araştırmanın ilk aşamasında uygulanır (Tabachnick ve Fidell, 2015: 614). Açımlayıcı Faktör Analizi bir ölçme aracında yer alan değişkenlerin (maddelerin) kaç alt temada toplanabileceğini (Seçer, 2017: 153) değişkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkiler

hakkında daha fazla bilgi edinmek için kullanılır. Doğrulayıcı Faktör Analizi ise bir dizi değişkenin temeline dayanan yapı ile ilgili kuram ve hipotezleri test eder (Pallant, 2017: 199).

Verileri değerlendirmek için Açımlayıcı Faktör Analizine temel bileşenler analizi yapılarak başlanmıştır. Faktör sayısına karar vermede özdeğer (eigen value) kat sayısından yararlanılmıştır. Faktör analizinde özdeğer kavramı bir faktörün tek başına açıkladığı varyans değerinin koşuludur. Ölçekte faktör sayısını belirlerken 1 ve 1'den büyük olan faktörler önemli kabul edilir. Ayrıca alt faktörlerin her biri toplam varyansın en az %5'in üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2018: 135; DeVellis, 2017: 128; George ve Mallery, 2016: 256; Seçer, 2017: 164; Tabachnick ve Fidell, 2015: 649). Bu kuralın kullanılması en önemli faktörlerin tutulmasına ve pratik öneme sahip olmayan kör noktada kalan faktörlerin korunmasına neden olur. Bu uygulama varyans yüzdesi olarak ifade edilir (Pituch ve Stevens 2016: 342). Öğrenme Çevikliği Ölçeği 50 maddelik deneme ölçeği ile yapılan ilk analiz Tablo 3.5'te verilmiştir.

**Tablo 3.5: Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin İlk Analiz ve Toplam Varyans Değerleri**

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1.	16.305	32,610	32,610
2.	2,459	4,917	37,527
3.	2,265	4,530	42,058
4.	1,742	3,485	45,542
5.	1,481	2,962	48,504
6.	1,240	2,480	50,984
7.	1,125	2,250	53,234
8.	1,103	2,206	55,440
9.	1,003	2,007	57,447

Tablo 3.5'te açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde 1 ve 1'den büyük ve %5'in üzerinde olan 9 faktör olduğu görülmüştür. 9 faktör, toplam varyansın %57,44'ünü açıklamaktadır. Birinci faktör 16.30 özdeğere sahip ve açıkladığı varyans miktarı 32,61'dir.

Ölçekte bir faktörle yüksek düzeyde ilişkili maddelerin oluşturduğu kümelerin bulunması, o maddelerin yapıyı ölçtüğü anlamına gelir. Faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçü olarak nitelendirilir (Büyüköztürk, 2018; 134; Hair

vd1., 2014: 115; Pituch ve Stevens, 2017: 347; Tabachnick ve Fidell, 2015: 634). Faktörlerin belirlenmesi için Açımlayıcı Faktör Analizinde sırasıyla şu işlemler takip edilmiştir. Madde yükleri .45'in altında olan ve madde yükleri birbirine .10 veya daha yakın olan maddeler sırayla ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten madde çıkarılması işlemi boyunca madde yükleri arasındaki fark .1'den düşük olma durumlarında en düşük olandan çıkarmaya başlanarak analiz işlemi yenilenerek sürdürülmüştür. Bu yöntemle ölçekten sırasıyla 10, 1, 20, 44, 3, 6, 8, 17, 21, 34, 35, 36, 9, 32, 31, 11, 37, 12, 30, 42 olmak üzere toplam 20 madde çıkarılmıştır. Yapılan son analizde ölçeğin faktör yükleri ve varyansları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6: Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin Son Analiz Özdeğer ve Varyans Değerleri**

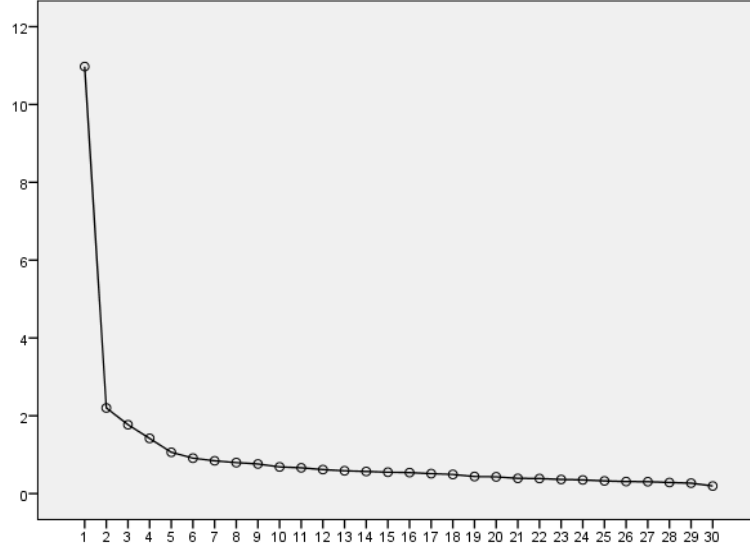
Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	10,974	36,580	36,580
2	2,202	7,340	43,920
3	1,771	5,903	49,822
4	1,419	4,730	54,553
5	1,061	3,537	58,090

Tablo 3.6 incelendiğinde birinci faktörün faktör yükünün 10.974 değeri ile diğer faktörlere göre daha güçlü olduğu görülmektedir. Tabloda %58,09'luk varyansın %36,58'sini birinci, %7.34'ü ikinci, %5.90'nı üçüncü, %4.73'ü dördüncü, %3.53'ü beşinci açıklanmaktadır. Faktör seçiminde olabildiğince yüksek oranda varyans açıklayacak oranda faktör sayısı belirlenmelidir. Sosyal ve Eğitim alanlarında geliştirilen ölçeklerde %60 hatta %40 oranına kadar indirilerek faktör sayısı belirlenmektedir (Çokluk vd., 2018: 239; Özdamar, 2017: 140).

Faktör çıkarma aşamasında örneklem yeterince büyüklüğe sahipse yapı ve altyapıların nasıl ve kaç tane olacağına karar vermek için birden çok yöntemle başvurmak en idealdir.

“a priori” kurama uygun, gözlenen değerlerin “a priori” kuramından sapmaları tespit edilecek en ideal yapı bulununcaya kadar denemeye devam edilmelidir (Erkuş, 2014: 94-95). Bu yüzden faktör seçiminde sadece özdeğere dayanan bir analiz yetersiz görülmüş ve Yamaç Birikinti (Scree Plot) testi yapılmıştır. Bu test art arda gelmekte olan özdeğerin grafiğine dayanmaktadır. Faktör belirlenirken ilk faktörden sonraki her faktör, önceki faktörün çıkarımı matristen çıkarılır. Böylelikle art arda gelen faktörlerin bilgi miktarı önceki faktörden daha azdır (De Vellis, 2017). Ölçeğin faktör

sayısı toplam varyans değerinin %5'in üzerinde olma ölçütüne ve yamaç birikinti grafiğine göre incelenmiştir. Şekil 3.3'te Öğrenme Çevikliği Ölçeği Yamaç Grafik görülmektedir.



**Şekil 3. 3: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Yamaç Brikinti Grafiği**

Yamaç grafiği incelendiğinde ölçeğin faktör yapısına ilişkin fikir verdiği görülmektedir. Grafikte yer alan eğrinin biçiminin hangi noktada yön değiştirdiği ve yataya döndüğünü tespit etmek önemlidir (Pallant, 2015: 202). Verilere göre 1. faktör 10,97, 2. faktör 2,20, 3. faktör 1,77, 4. faktör 1,419, 5. faktör 1,06 özdeğerine sahiptir. Görüldüğü gibi değerler 1 ve 1'den büyük ve %5'in üzerindedir. Ölçeğe ait grafikte 5. Faktörden sonra kırılma olduğu görülmüş ve kırılmanın üstünde kalan tüm faktörlerin tutulması gerektiği kararına varılmıştır.

Varyans miktarı uygulamasından sonra elde edilen yapı ile maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizi yapılmıştır. Varimax döndürmenin temel amacı her bir faktör için faktör yüklerinin varyansını yukarı çıkarmaktır. Döndürme işlemi sırasında faktörlerin değerlerini yüksek olanların daha yüksek, düşük olanların ise daha düşük seviyeye indirilir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 625). Tablo 3.7'de Varimax dik döndürme analiz sonucu faktörler, faktörlerin altında yer alan maddeler ve maddelere ait yük değerleri gösterilmiştir.

**Tablo 3.7: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Faktör Madde Yükleri**

Madde	1	2	3	4	5
26	,703				
23	,697				
28	,685				
24	,670				
27	,632				
25	,610				
29	,581				
22	,576				
49		,785			
46		,745			
48		,719			
50		,687			
45		,685			
47		,634			
14			,839		
13			,806		
15			,756		
19			,696		
16			,645		
18			,552		
38				,696	
39				,657	
33				,641	
40				,621	
41				,573	
43				,459	
2					,704
4					,634
7					,591
5					,590
<b>Toplam Varyans</b>	<b>30.580</b>	<b>7.340</b>	<b>5.903</b>	<b>4.730</b>	<b>3.537</b>

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi uygulanan analiz sonucunda ölçekte 30 madde kalmıştır. Ölçeğin bu aşamasında Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Varimax döndürme tekniği ile değişken faktör korelasyonlarının +1 veya -1’e yakın olduğu durumlarda faktörler arasındaki negatif ve pozitif ilişkiyi açıkça gösterdiği için yorumlaması kolaydır (Hair vd., 2014: 113). Sonuçlara bakıldığında bütün maddelerin içinde bulunduğu faktörden 0.45’in altında yük almadığı görülmektedir. Birinci faktörün madde yük miktarı .70 ile .57; ikinci faktör .78 ile .63; üçüncü faktör .69 ile .45; dördüncü faktör .69 ile .45; beşinci faktör .70 ile .59 arasında yer almaktadır.

Maddelerin faktör yük değeri binişik madde bulunmaması nedeniyle Öğrenme Çevikliği Ölçeği’nin beş boyutlu bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Kuramsal çerçeveden yola çıkarak ölçeğin her bir faktörün içine giren maddeler incelenmiş ve

oluşan altboyutlar adlandırılmıştır. Tablo 3.8’de faktör adları, madde sayıları ve alt temalar gösterilmiştir.

**Tablo 3.8: Faktör Analiz Sonucu Belirlenen Faktör Adları, Madde Sayıları ve Alt Temaları**

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numarası
1. İnsan İlişkilerinde Çeviklik	4 Madde	2, 4, 5, 7
2. Sonuç Yaratmada Çeviklik	6 Madde	33, 38, 39, 40, 41,43
3. Zihinsel Çeviklik	8 Madde	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
4. Değişimde Çeviklik	6 Madde	13, 14, 15, 16, 18, 19
5. Öz Farkındalık	6 Madde	45, 46, 47, 48, 49, 50

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere birinci faktör “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” 4 madde (2, 4, 5, 7 maddeler), ikinci faktör “Sonuç Yaratmada Çeviklik” 6 madde (33, 38, 39, 40, 41,43 madde), üçüncü faktör “Zihinsel Çeviklik” 8 madde (22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 madde), dördüncü faktör, “Değişimde Çeviklik” 6 madde (13, 14, 15, 16, 18, 19 madde), beşinci madde “Öz Farkındalık” 6 madde (45, 46, 47, 48, 49, 50 madde) oluşmaktadır. Örneğin “Eskimiş fikirlere yeni bakış açısı katarım.” dördüncü faktör olan değişimde çeviklik içerisinde yer alırken, “Başarısız olduğumda başka bir yol bulurum.” ikinci faktör olan sonuç yaratmada çeviklik yer almaktadır.

Korelasyon, iki değişken arasında ilişki düzeyini belirlemek ve tanımlamak için kullanılmaktadır (Gravetter vd., 2018: 422). Korelasyonun değeri-1.00 ve +1.00 arasında değişim göstermektedir. Katsayının mutlak değeri, korelasyonun ne kadar güçlü olduğunu yansıtır (Salkind, 2017: 130). Korelasyon katsayısının  $r = 1$  olması mükemmel bir pozitif ilişki;  $0 < r < 1$  olması ise bize pozitif bir korelasyon olduğunu gösterir. Değişkenin değeri arttıkça diğer değişkeninde değeri artar ve korelasyon değeri 1’e yakın olduğunda güçlü, 0’a yakınsa zayıf bir eğilim gösterir.  $R = 0$  olması bize iki değişken arasında ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyonun  $-1 < r < 0$  olması negatif bir ilişki;  $r = -1$  olması mükemmel negatif korelasyon olduğu anlamına gelir. Negatif korelasyonlarda bir değişken arttıkça diğerinin azalma eğilimin olduğunu görürüz. (George ve Mallery, 2016: 139-140; Field, 2018: 339). Ayrıca korelasyonu değerlerin 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018: 32). Tablo 3.9’da Öğrenme Çevikliği’nin toplam puan ve faktörler arası korelasyon değerleri verilmiştir.

**Tablo 3.9: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Toplam Puan ve Alt Temalar Arası Korelasyon**

		İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Değişimde Çeviklik	Zihinsel Çeviklik	Sonuç Yaratmada Çeviklik	Öz-farkındalık
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	r					
	p					
Değişimde Çeviklik	r	.58**				
	p	.00				
Zihinsel Çeviklik	r	.49**	.61**			
	p	.00	.00			
Sonuç Yaratmada Çeviklik	r	.54**	.54**	.61**		
	p	.00	.00	.00		
Öz Farkındalık	r	.43**	.47**	.50**	.57**	
	p	.00	.00	.00	.00	
Toplam Puan	r	.72**	.82**	.84**	.81**	.74**
	p	.00	.00	.00	.00	.00

Tablo 3.9 incelendiğinde Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin toplam puan ve alt temaları korelasyon katsayıları  $r=72$  ile  $r=84$  arasında değiştiği görülmektedir. Alt temalar arası korelasyon katsayıları ise  $r=43$  ile  $r=61$  arasında değişmektedir. Person Çarpım Moment korelasyon analizi sonucu elde edilen değerler 0,1 düzeyinde gerçekleşmiştir. Verilere göre tüm alt temalar ve ölçek toplam puan pozitif yönde ve anlamlıdır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin tüm alt temalarının aynı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir.

Bu aşamada Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) geçilmiştir. Analiz sırasında temelde yer alan yapının ne olduğunu belirlemek amacı ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ortaya çıkan yapının kuram ya da önceki sonuçların doğruluğunu sınamak ve tahmin edilen ilişki örüntüsünü doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis- CFA) yapılmıştır (De Vellis, 2017: 151). Genellikle sosyal bilimler ve davranış bilimleri motivasyon, yetenek, depresyon gibi gözlenemeyen ve doğrudan ölçülemeyen gizli yapıları ölçmeye çalışmaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) araştırmacıların ilgilendikleri bu gizli değişkenleri yapı ve geçerliliğini test etmelerini sağlar (Pituch ve Stevens 2016: 689). Doğrulayıcı Faktör Analizi için İstanbul Küçükçekmece ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu okullarında görev yapan 500 öğretmene ölçek dağıtılmıştır. Ölçeklerden 475 tanesi geri dönmüş, 21 ölçek eksik veya boş bırakıldığı için analiz dışı bırakılmış ve 444 ölçek ile analize başlanmıştır. Tablo 3.10'da Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (DFA) verilmiştir.

**Tablo 3.10: Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (DFA)**

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	305	68.7
	Erkek	139	31.3
Yaş	20-30 yaş	99	22.3
	31-40 yaş	199	44.8
	41-50 yaş	110	24.8
	50 yaş ve üzeri	36	8.1
Mezuniyet Durumu	Lisans	362	81.5
	Lisansüstü	82	18.5
Mesleki Yılımları	5 yıl ve alt	78	17.6
	6- 10 yıl	126	28.4
	11- 15 yıl	81	18.2
	16- 20 yıl	76	17.1
	21 yıl ve üstü	83	18.7
Okul Türü	İlkokul	134	30.2
	Orta Okul	170	38.3
	Orta Öğretim	140	31.5
Görevi	Öğretmen	405	91.2
	Müdür Yardımcısı	28	6.3
	Müdür	11	2.5
<b>Toplam</b>		<b>444</b>	<b>100.0</b>

Doğrulayıcı Faktör Analizi için toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre Tablo 3.10'da öğretmenlerin %68,7'si (305) kadın ve %31,03'ü (139) erkektir. Öğretmenlerin %22,3'ü (99) 20- 30 yaş, %44,8'i (199) 31- 40 yaş, %24,8'i (110) 41- 50 yaş, %8,1'i (36) 50 yaş ve üzeri aralığında ve %81,5'i (362) lisans, %18,5'i (82) lisansüstü mezunudur. Katılımcıların mesleki yılları %17,6'sı (78) 5 yıl ve alt, %28,4'ü (126) 6- 10 yıl, %18,2'si (81) 11- 15 yıl, %17,1'i (76) 16-20 yıl, %18,7'si (83) 21 yıl ve üstüdür. Öğretmenler %91,2'si (134) ilkokul, %38,3'ü (192) orta okul, %31,5'i (140) orta öğretimde görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenler %91,2'si (405) öğretmen, %6,3'ü (28) müdür yardımcısı, %2,5'i (11) müdür görevini yerine getirmektedirler.

Doğrulayıcı Faktör Analizi için AMOS paket programına başvurulmuş ve Birincil Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Birincil Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi gizli yapıların yorumlanması açısından kullanışlı bir yapıya sahiptir (Çokluk vd., 2018: 281).

Doğrulayıcı Faktör Analizinde modelin değerlendirilmesi için uyum ölçütlerine başvurulmuştur. Bütün uyum ölçütleri temelde modelin tamamını değerlendirmektedir. Yaygın olarak kullanılan uyum indeksleri şunlardır (Kline,

2016: 269; Schumacker ve Lomax, 2010: 76) : **Ki-Kare İyilik Uyumu** (Chi Square Goodness of Fit -  $\chi^2$  ) ; **Karşılaştırmalı Uyum İndeksi** (Comparative Fit Index, CFI); **Uyum İyiliği İndeksi** (Goodness-of Fit Index- GFI) ; **Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi** ( Adjusted Goodness-of- Fit Index-AGFI); **Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü** (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA); **Yaklaşık Hataların Kare Kökü** (Root Mean Square Residuals-RMR); **Standardize Edilmiş Hata Kareleri Ortalamasının Kare Kökü** (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR).

**Ki-Kare İyilik Uyumu (Chi Square Goodness of Fit-  $\chi^2$ ):** Ki- kare testi ( $\chi^2$ ) Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)'in uyum hipotezini test etmekte kullanılır (Kline, 2016: 265). Ki- Kare testi, her bir kategori arasındaki farkı (%50/ %50) veya daha önce yapılan çalışmadan elde edilen özel bir oran arasındaki farkı kıyaslar (Pallant, 2015: 235). Örneklem yeterli büyüklükte olduğu durumlarda değerin 0'a yakın olması ve anlamlılık değerinin (p) istatistiki olarak anlamsız olması beklenir. Anlamlılık değeri (p) değeri arttıkça  $\chi^2$  değeri artar. Dolayısıyla  $\chi^2$  değerinin düşük olması için anlamsız bir p değerine sahip olması gerekir (Byrne, 2016: 97; Hoyle, 2012: 214-215). Serbestlik derecesi (sd) ki-kare testi  $\chi^2$  için önemli bir değerdir. İdeal bir uyumu yakalayabilmek için minimum 2 veya 3'ün altında; kabul edilebilir bir uyum için 2 ile 5 arasında olması gerekir (Hair vd., 2014: 630; Karasar, 2018: 299; Loehlin, 2004: 62; Stockemer, 2019: 127; Özdamar, 2017: 183).

**Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI):** CFI, değişkenler arasında diğer modeller arasında uyumu ölçer (Tabachnick ve Fidell, 2015:722). Modeller arasındaki uyumu, değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığı bağımsızlık modeli (null) ile karşılaştırarak ölçer. CFI için 0 ile 1,0 arasında değer alır. Değerin 1.0 olması iyi bir uyumun olduğunu gösterir (Kline, 2016: 276).

**Uyum İyiliği İndeksi (Goodness-of Fit Index- GFI) ve Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness-of- Fit Index-AGFI):** GFI,  $\chi^2$  testine alternatif olarak geliştirilmiştir. Model uyumunu analiz ederken örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirir. GFI, modelin örneklemdeki kestirilmiş kovaryans matrisiyle modelin açıkladığı örneklem kovaryasındaki varyansın ağırlıklı oranını hesaplar (Tabachnick ve Fidell, 2015: 723; Çokluk, vd, 2018:269).

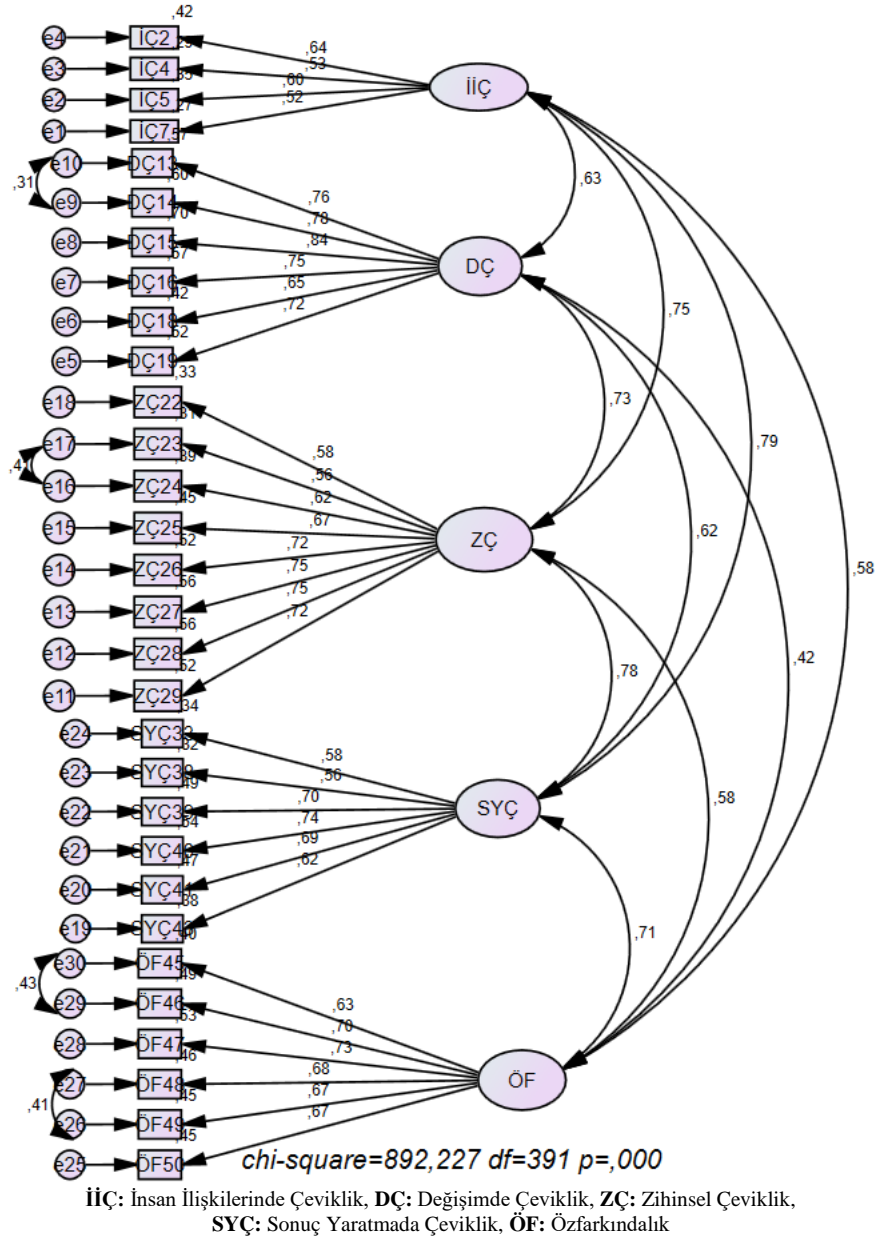
AGF olarak adlandırılan düzenlenmiş uyum indeksi ise kestirilen parametre sayısı için GFI'nın düzenlenmiş bir türüdür. GFI VE AGF iki farklı uyumu karşılaştırmak için

kullanılır. Aynı veriye sahip modelleri veya farklı bir model kullanarak uyumu karşılaştırır. GFI ve AGF indeksleri 0 ve 1 değerleri arasındadır. O uyumsuz 1 mükemmel uyum değerini verir (Schumacker ve Lomax, 2010: 86).

***Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA):*** RMSA ana kütledeki yaklaşık uyumun bir ölçümüdür. 0 ve 1 arasında değişir. Diğer uyum indekslerin aksine değer 0 olması mükemmel bir uyumu gösterir. RMSEA değeri 0.05'ten küçük veya eşit olması iyi; 0.05- 0.08 arasında olması yeterli; 0.08 ve 0.10 arasında olması vasat uyumu gösterir (Byrne, 2016: 98; Çelik ve Yılmaz, 2016: 33; Hoyle, 2012: 27; Kline, 2016: 273).

***Yaklaşık Hataların Kare Kökü (Root Mean Square Residuals-RMR) ve Standardize Edilmiş Hata Kareleri Ortalamasının Kare Kökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR):*** RMR ve SRMR örneklem varyansları ve kovaryansları ile örnekleme ait varyansları ve kovaryansları arasındaki ortalama farkı ifade eder (Tabachnick ve Fidell, 2015: 725). SMRM ve RMR uyum indeksi 0 ile 1 arasında yer alır. RMR değerinin 0'a eşit olması mükemmel uyumu gösterir (Kline, 2016: 278). SRMR ve RMR değeri için 0.50 ve .080 arası kabul edilebilir (Hu ve Bentler, 1999:1); .000 ve <.050 arası mükemmel uyumu gösterir (Schumacker ve Lomax, 2010: 76)

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gizil değişkenlerin, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan modelleri test etmek amacıyla kullanılır (Everitt vd., 2011: 194; Özdamar, 2017: 228). Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları gösteren model Şekil 3.3'te verilmiştir.



**Şekil 3. 4: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)**

Şekil 3.4'te DFA sonucu genel uyum indeksleri istatistiki bakımdan yeterli düzeye sahip olup olmadığı incelenmiştir. Modelin doğruluğuna öncelikle karar verebilmek için  $\chi^{2/sd}$  ve uyum indeksleri incelenmiştir. Ki- Kare değeri ( $\chi^2=892,227$ ,  $p=.000$ ), serbestlik derecesi ( $sd=391$ ) değerine sahiptir. Ki- kare değerinin serbestlik derecesine oranı  $\chi^{2/sd}$  ( $892,227/391=2.281$ ) mükemmel uyum olduğunu gösterir. Diğer analiz sonuçları ise  $RMR=.028$ ,  $GFI=.878$ ,  $CFI=.919$ ,  $RMSEA=.054$ ,  $SRMR=.052$ ,  $TLI=.909$ ,  $AGFI=.855$  olarak hesaplanmıştır. Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin  $\chi^{2/sd}$  ve uyum indeksi sonuçlarına göre AFA'dan elde edilen verilerin yapısı DFA ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Doğrulamalı faktör analiz sonucunda Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin aritmetik ortalama korelasyon değerleri Tablo 3.11'de verilmiştir.

**Tablo 3.11: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Aritmetik Ortalama Korelasyon Değerleri**

Madde	N	Ortalama Korelasyon(r)	p	Madde	N	Ortalama Korelasyon(r)	p
M2	444	.561**	.000	M27	444	.668**	.000
M4	444	.434**	.000	M28	444	.660**	.000
M5	444	.520**	.000	M29	444	.650**	.000
M7	444	.506**	.000	M13	444	.615**	.000
M33	444	.589**	.000	M14	444	.636**	.000
M38	444	.503**	.000	M15	444	.682**	.000
M39	444	.613**	.000	M16	444	.651**	.000
M40	444	.682**	.000	M18	444	.646**	.000
M41	444	.605**	.000	M19	444	.632**	.000
M43	444	.596**	.000	M45	444	.500**	.000
M22	444	.465**	.000	M46	444	.494**	.000
M23	444	.598**	.000	M47	444	.530**	.000
M24	444	.550**	.000	M48	444	.606**	.000
M25	444	.644**	.000	M49	444	.553**	.000
M26	444	.663**	.000	M50	444	.511**	.000

\*\*p<.001

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin en düşük  $r=.434$  en yüksek  $r=.682$  değerleri arasında değişmektedir. Korelasyon iki değişken arasındaki tutarlılığın derecesi ve yönünü ifade eder. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin güç indeksini veren sayı ise korelasyon katsayısıdır. Korelasyon kat sayıları +1 ve -1 arasında değişir. Korelasyonun +1 olması mükemmel pozitif, -1 olması ise mükemmel negatif olduğunu gösterir (Cohen ve Swerdlik, 2018: 126-127). Tablo 3.10'daki verilere göre doğrulamalı faktör analizi sonuçları ölçeğin  $p<.001$  düzeyinde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

### 3.2.3.2.3. Güvenirlilik Analiz Sonuçları

Güvenirlilik, gözlenen değişkenin gerçek değerini ölçme derecesini ve ölçümün ne kadar hatasız yapıldığını gösterir (Hair vd., 2014: 6). Güvenirliliğin tespiti geçerliliğin tespitine nazaran daha somut verilere dayanır. Güvenirliliğin derecesini ölçmek için korelasyon hesapları kullanılır ve istatistiki değerlendirmeler yapılabilir (Demir vd., 2009: 95). Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin güvenirlilik derecesini ölçmek için Cronbach Alfa güvenirliliği iç tutarlılık kat sayısı, madde-toplam korelasyon, madde-kalan korelasyonu, alt-üst %27 grup karşılaştırması, test-tekrar test yapılmıştır.

Ölçek geliştirme aşamalarında güvenirlilik analizlerinde iç tutarlılığı ölçmek için Cronbach Alfa yöntemine başvurulur. Likert tipi ölçme araçlarında sıklıkla kullanılır. Güvenirlilik kat sayısının Cronbach Alfa değerinin  $\alpha = .70$  ve daha yüksek olması genel kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2018: 183). Cronbach Alfa değerinin  $0.000 < \alpha < 0.40$  ise sorular arasında güvenirlilik yoktur;  $0.40 < \alpha < 0.60$  ise düşük güvenirlilik;  $0.60 < \alpha < 0.80$  oldukça yüksek;  $0.80 < \alpha < 1$  arasında olması ise yüksek güvenirlilik olduğu anlamına gelmektedir (İslamoğlu, 2011:139). Tablo 3.12'de Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin AFA ve DFA sonrası Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3.12: AFA ve DFA Sonrası Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları**

Faktör	N	AFA Sonrası Cronbach Alpha (a)	N	DFA Sonrası Cronbach Alpha (a)
1. İnsan İlişkilerinde Çeviklik	690	.687	444	.655
2. Sonuç Yaratmada Çeviklik	690	.820	444	.810
3. Zihinsel Çeviklik	690	.896	444	.869
4. Değişimde Çeviklik	690	.898	444	.888
5. Öz Farkındalık	690	.861	444	.850
<b>Toplam</b>		<b>.938</b>		<b>.936</b>

Tablo 3.12'de görüldüğü üzere AFA ve DFA sonrası altboyut "İnsan İlişkilerinde Çeviklik" güvenirlilik katsayıları .687 ve .655; "Sonuç Yaratmada Çeviklik" altboyutu .820 ve .810; "Zihinsel Çeviklik" .896 ve .869; "Değişimde Çeviklik" altboyutu .898 ve .888; "Öz Farkındalık" altboyutu .861 ve .850 olduğu tespit edilmiştir. Genel kaniya göre Cronbach Alfa değerinin yüksek değer (1'e yakın) alması güvenirliliğinin yüksek olduğunun göstergesidir (Şeker ve Gençdoğan, 2014: 47). Ölçeğin AFA sonrası ve DFA sonrası toplam .938 ve .936 değerini aldığı ve 1'e yakın olduğu görülmektedir.

Hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Öğrenme Çevikliği Ölçeği maddeleri arasında yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini ve iç tutarlılığını ölçmek için kullanılan diğer bir yöntem madde-toplam ve madde kalan korelasyonudur. Madde-toplam korelasyonu ölçeği oluşturan her bir maddenin kendisi ile kalan maddelerin toplamı arasındaki korelasyonu ifade eder. Bir maddenin aldığı toplam korelasyon değeri küçük ise bu maddenin diğer ölçek maddeleri ile aynı yapıyı ölçmediği görüşü hâkim olur (O'Rourke ve Hatcher, 2013: 103). Madde-toplam korelasyonu değer aralıkları için genel kanı .30 ve daha yüksek değer alan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 ve daha düşük değer alan maddelerin testten çıkarılması gerektiği yönündedir (Büyüköztürk, 2018: 183). Madde-kalan korelasyon ise ölçekteki herhangi bir maddenin ölçekten çıkarıldığında kalan maddelerin ortalama ve standart sapmaları arasındaki değişim incelenmektedir. Madde silindiğinde önemli bir değişim gözlenmezse o maddenin geliştirilen ölçek için gereksiz olduğu düşünülür (Özdamar, 2017: 117). Tablo 3.13'te Öğrenme Çevikliği Ölçeği madde-toplam puan ve madde-kalan puan korelasyon değerleri verilmiştir.

**Tablo 3.13: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Madde-Toplam Puan ve Madde-Kalan Puan Korelasyon Değerleri**

<b>Faktör</b>	<b>Madde Toplam Korelasyonu</b>	<b>Madde Kalan Korelasyon</b>
<b>İnsan İlişkilerinde Çeviklik</b>		
2. Farklı rollerdeki görevleri yerine getirebilirim.	.52	.47
4. Zorlandıkları görevlerde insanlara yardım ederim.	.49	.45
5. Önemli projelerde yer almakta istekli olurum.	.53	.48
7. Kişiler arası ilişki kurmakta başarılıyım.	.55	.51
<b>Sonuç Yaratmada Çeviklik</b>		
33. Meslektaşlarımla yaptığımız ortak işlerde farkımı gösteririm.	.57	.63
38. Verilen görevleri meslektaşlarımdan daha kısa sürede yerine getiririm.	.49	.45
39. Problemler karşısında kendimi ve meslektaşlarımı motive ederim.	.60	.57
40. Doğru kararları hızlı verebilirim.	.66	.63
41. Nasıl bir performans sergileyeceğimi bilirim.	.61	.58
43. Başarısız olduğum durumlarda harekete geçerim.	.62	.59
<b>Zihinsel Çeviklik</b>		

22. Hızlı öğrenirim.	.59	.55
23. Karmaşık şeyler ilgimi çeker.	.57	.52
24. Karmaşık problemleri rahatça çözerim.	.61	.57
25. Yeni bir şeyler öğrenmeye meraklıyım.	.63	.60
26. Farklı kavramlar arasında yeni bağlantılar kurabilirim.	.62	.59
27. Problemlerin kaynağını bulurum.	.63	.60
28. Olayların zıt ve paralel yönlerini bulurum.	.60	.57
29. Olaylara geniş bir bakış açısıyla bakarım.	.62	.58
<b>Değişimde Çeviklik</b>		
13. Değişim karşısında rahatım.	.65	.61
14. Değişime kolaylıkla uyum sağlarım.	.64	.61
15. Değişimde aktif rol alırım.	.69	.65
16. Yeni şeyler denemeyi severim.	.68	.64
18. Eskimiş fikirlere yeni bakış açısı katarım.	.67	.64
19. Değişim esnasında esnek olurum.	.66	.63
<b>Öz Farkındalık</b>		
45. Kendimi tanırım.	.55	.51
46. Becerilerimi, güçlü ve zayıf yönlerimi bilirim.	.58	.55
47. Deneyim edinmek için gayret gösteririm.	.63	.60
48. Zorluklarla baş başa kaldığımda duygularımı yönetebilirim.	.57	.53
49. Duygularımı değerlendirebilirim	.58	.54
50. Hatalarımdan ders alırım.	.53	.49

**p<.001**

Tablo 3.13'te bakıldığında Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin madde-toplam korelasyonu katsayıları  $r = .49$  ile  $r = .69$  arasında; madde-kan korelasyon katsayıları ise  $r = .45$  ile  $r = .65$  arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekteki her bir madde .30 değerinden büyük ve tüm değerlerin .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin madde ayırt edicilik indeksi alt-üst %27 grup karşılaştırmasına geçilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi ölçekte yer alan herhangi bir maddeyi doğru cevaplayarak testten yüksek ve düşük puan alan kişilerin oranı arasındaki farkı gösterir (Cohen ve Swerdlik, 2018: 258). Toplam puana göre sınır

olarak tanımlanan alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların bağımsız t-testi (independent samples t test) kullanılarak sınanır (Büyüköztürk, 2018: 184). Geliştirilen ölçeğin her bir maddenin ayırt edicilik özelliklerinin yeterli düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla, 690 öğretmenden alınan toplam puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmış ve alt %27, üst %27'lik gruplar tespit edilmiştir. Belirlenen gruplardaki aritmetik ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t- testi (independent samples t test) uygulanmıştır. Tablo 3.14'te alt-üst %27'lik grupların farkına ilişkin bağımsız t testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 3.14: Alt-Üst %27'lik Grupların Farkına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları**

	Madde	Grup	N	Ort.	ss	t	Sd	p
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	M2	At %27	186	3.47	.62	-14.11	370	0.00
		Üst %27	186	4.43	.68			
	M4	At %27	186	3.82	.62	-14.42	370	0.00
		Üst %27	186	4.68	.51			
	M5	At %27	186	3.02	.77	-15.01	370	0.00
		Üst %27	186	4.28	.84			
	M7	At %27	186	3.62	.76	-13.75	370	0.00
		Üst %27	186	4.60	.59			
Sonuç Yaratmada Çeviklik	M33	At %27	186	3.39	.61	-15.68	370	0.00
		Üst %27	186	4.43	.66			
	M38	At %27	186	3.35	.68	-13.55	370	0.00
		Üst %27	186	4.27	.63			
	M39	At %27	186	3.50	.65	-17.07	370	0.00
		Üst %27	186	4.58	.55			
	M40	At %27	186	3.31	.65	-18.21	370	0.00
		Üst %27	186	4.45	.55			
	M41	At %27	186	3.63	.62	-14.84	370	0.00
		Üst %27	186	4.53	.54			
	M43	At %27	186	3.55	.61	-15.88	370	0.00
		Üst %27	186	4.52	.55			
Zihinsel Çeviklik	M22	At %27	186	3.70	.63	-14.53	370	0.00
		Üst %27	186	4.58	.51			
	M23	At %27	186	3.20	.69	-15.15	370	0.00
		Üst %27	186	4.34	.75			
	M24	At %27	186	3.09	.66	-16.93	370	0.00
		Üst %27	186	4.26	.66			
	M25	At %27	186	3.74	.63	-18.50	370	0.00
		Üst %27	186	4.79	.44			
	M26	At %27	186	3.60	.64	-15.78	370	0.00
		Üst %27	186	4.55	.51			
	M27	At %27	186	3.58	.63	-15.20	370	0.00
		Üst %27	186	4.52	.55			
M28	At %27	186	3.58	.57	-15.95	370	0.00	
	Üst %27	186	4.52	.56				
		At %27	186	3.59	.61			

Değişimde Çeviklik	M29	Üst %27	186	4.60	.25	-16.83	370	0.00
	M13	At %27	186	3.36	.67	-19.50	370	0.00
		Üst %27	186	4.60	.54			
	M14	At %27	186	3.39	.67	-17.75	370	0.00
		Üst %27	186	4.54	.57			
	M15	At %27	186	3.09	.64	-21.18	370	0.00
		Üst %27	186	4.48	.62			
	M16	At %27	186	3.39	.64	-20.62	370	0.00
		Üst %27	186	4.62	.50			
	M18	At %27	186	3.36	.63	-19.15	370	0.00
Üst %27		186	4.54	.55				
M19	At %27	186	3.40	.66	-18.32	370	0.00	
	Üst %27	186	4.58	.56				
Özfarındalık	M45	At %27	186	3.95	.60	-15.86	370	0.00
		Üst %27	186	4.82	.43			
	M46	At %27	186	3.98	.66	-15.54	370	0.00
		Üst %27	186	4.84	.35			
	M47	At %27	186	3.84	.61	-16.99	370	0.00
		Üst %27	186	4.81	.47			
	M48	At %27	186	3.54	.70	-13.97	370	0.00
		Üst %27	186	4.54	.67			
	M49	At %27	186	3.71	.72	-13.96	370	0.00
		Üst %27	186	4.61	.52			
M50	At %27	186	3.87	.77	-13.76	370	0.00	
	Üst %27	186	4.77	.45				

p<.001

Tablo 3.14'te görüldüğü üzere geliştirilen ölçek maddelerinin %27'lik alt ve üst grup maddeler arasında p<.001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ölçekteki maddelerin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu ve maddelerin istenilen seviyede ayırt edici özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirleme yöntemlerinden biri olan test tekrar test yöntemine geçilmiştir. Test tekrar test yönteminde ölçeğin aralıksız ya da belli aralıklarla (en çok 1 ay) uygulanarak aralarındaki korelasyona bakılır. Bu uygulamayla ölçeğin güvenilirliği belirlenirken korelasyon değerinin zaman içerisinde ne derecede kararlılık gösterdiği konusunda bize fikir verebilir (Kline, 2019: 92; Seçer, 2017: 213). Bir ölçeğin aynı bireylere iki kez uygulama işleminden elde edilen korelasyon puanlarının güçlü olması güvenirliliğin yüksek ve ölçümün kararlılık gösterdiğini belirtir (DeVellis, 2017: 51-52). Test tekrar test yöntemi Küçükçekmece İlçesi'nde görev yapan 79 öğretmene üç hafta arayla uygulanmıştır. Tablo 3.15'de test tekrar test uygulamasında elde edilen puanlar arası Korelasyon Katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3.15: Test Tekrar Test Uygulaması Sonucu Korelasyon Katsayıları**

	N	r	p		N	r	p
M2-M2	79	.409	.000	M27-M27	79	.527	.000
M4-M4	79	.483	.000	M28-M28	79	.475	.000
M5-M5	79	.613	.000	M29-M29	79	.333	.000
M7-M7	79	.513	.000	M13-M13	79	.536	.000
M33-M33	79	.582	.000	M14-M14	79	.576	.000
M38-M38	79	.576	.000	M15-M15	79	.594	.000
M39-M39	79	.594	.000	M16-M16	79	.635	.000
M40-M40	79	.645	.000	M18-M18	79	.568	.003
M41-M41	79	.617	.000	M19-M19	79	.544	.000
M43-M43	79	.532	.037	M45-M45	79	.293	.009
M22-M22	79	.384	.000	M46-M46	79	.376	.001
M23-M23	79	.548	.000	M47-M47	79	.314	.005
M24-M24	79	.560	.000	M48-M48	79	.354	.001
M25-M25	79	.491	.000	M49-M49	79	.216	.056
M26-M26	79	.484	.000	M50-M50	79	.488	.000

Tablo 3.15'te test tekrar test uygulamasında elde edilen puanlar arası Pearson Korelasyon Katsayı değerleri  $r=.21$  ile  $r=.64$  arasında değişmektedir. Test tekrar test uygulaması pozitif ve anlamlı ( $p<.05$ ) olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğinin zaman içerisinde değişmediği görülmektedir. Tablo 3.16'da Öğrenme Çevikliğine ait test tekrar test puanlarının bağımlı grup t testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3.16: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Test Tekrar Test Uygulaması Sonucu Maddelerin Ortalama Puanları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı t-testi Sonuçları**

İlk uygulama Son Uygulama	N	Ort	ss	t	sd	p
M2-M2	79	-.037	.838	-.402	78	.689
M4-M4	79	.113	.733	1,380	78	.171
M5-M5	79	-.113	.767	-1.319	78	.191
M7-M7	79	.012	.630	.179	78	.859
M33-M33	79	-.164	.741	-1.973	78	.052
M38-M38	79	-.075	.635	-1.062	78	.292
M39-M39	79	-.050	.677	-.664	78	.508
M40-M40	79	-.025	.640	-.352	78	.726
M41-M41	79	.012	.588	.191	78	.849
M43-M43	79	-.025	.767	.293	78	.770
M22-M22	79	-.012	.690	-.185	78	.854
M23-M23	79	.063	.821	.684	78	.496
M24-M24	79	-.088	.737	-1.068	78	.289
M25-M25	79	.075	.670	1.000	78	.320
M26-M26	79	.012	.706	.159	78	.874
M27-M27	79	-0.37	.608	-.555	78	.581
M28-M28	79	-.012	.650	-.173	78	.863
M29-M29	79	.050	.749	.601	78	.550
M13-M13	79	-.037	.823	-.410	78	.683
M14-M14	79	.050	.741	.630	78	.531
M15-M15	79	-.063	.773	-.727	78	.469

<b>M16-M16</b>	79	.000	.660	.000	78	1.000
<b>M18-M18</b>	79	.000	.697	.000	78	1.000
<b>M19-M19</b>	79	.025	.750	.300	78	.765
<b>M45-M45</b>	79	.101	.744	1.210	78	.230
<b>M46-M46</b>	79	-.037	.629	-.536	78	.593
<b>M47-M47</b>	79	.050	.714	.630	78	.531
<b>M48-M48</b>	79	-.050	.845	-.532	78	.596
<b>M49-M49</b>	79	-.075	.780	-.865	78	.390
<b>M50-M50</b>	79	-.050	.658	-.684	78	.496

p<.05

Tablo 3.16’da görüldüğü üzere ölçeğin test tekrar test uygulaması sonucu bağımlı t testi sonucu p<.05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bağımlı t testinde p değeri 0.5’ten daha büyükse iki değer arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılır (Patton, 2017: 272). Test tekrar test uygulaması sonucu farklılığın olmaması ölçeğin kararlı ve anlamlı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizler sonucunda ölçeğe “**Öğrenme Çevikliği Ölçeği (ÖÇÖ)**” adı verilmiştir. Ölçeğin alt temaları:

**İnsan İlişkilerinde Çeviklik:** 1, 2, 3, 4

**Sonuç Yaratmada Çeviklik:** 5, 6, 7, 8, 9, 10

**Zihinsel Çeviklik:** 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

**Değişimde Çeviklik:** 19, 20, 21, 22, 23, 24

**Öz Farkındalık:** 25, 26, 27, 28, 29, 30

Ölçeğin veri toplama sürecinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır.

### 3.2.3.3. Değişime Hazır Olma Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerini tespiti için Kondakçı, Zayim ve Çalışkan’ın (2013) geliştirmiş oldukları “Değişime Hazır Olma (Bilişsel, Duygusal, Kararlılık) (DHO – BDK) Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “kararlılık boyutunda değişime hazır olma”, “bilişsel boyutta değişime hazır olma” ve “duygu boyutunda değişime hazır olma” olmak üzere üç alt tema, 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek alanyazında “Değişime Hazır Olma” konusunda ilk Türkçe ölçek olması çalışmaya özellik katmaktadır.

Yazarlar ölçeği geliştirme aşamasında alan yazında bulunan örgütsel değişim ve Değişime Hazır Olma Ölçekleri incelenerek ilk aşamada 18 madde yazılmış, uzman görüşüne başvurulmuş, gerekli düzeltmeler yapılarak 20 kişilik pilot uygulama

yapılmıştır. Geliştirilen pilot çalışma ayrı örneklem ve farklı zamanlarda olmak üzere iki uygulama yapılmıştır. Pilot uygulaması olan, Ankara ilinin Yenimahalle, Çankaya, Sincan, Altındağ, Mamak, Etimesgut, Polatlı, Keçiören ilçelerinde bulunan 31 ilk ve orta dereceli okullardaki 700 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analiziyle (AFA) yapılmış, ikinci aşamada Ankara’da 53 ilk ve orta okulda görev yapan 603 öğretmenle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda 12 maddelik, 3 boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Değişime Hazır Olma Ölçeği formunda yer alan alt temalar ve maddelerin dağılımı şu şekilde verilmiştir:

1. *Bilişsel Boyutu* (1, 2, 4, 5. maddeler)
2. *Duygu Boyutu* (3, 7, 10. maddeler)
3. *Kararlılık Boyutu* (6, 8, 9, 11, 12. maddeler)

Bu boyutlara yönelik Cronbach alfa güvenilirlik değerleri Bilişsel Boyut için .87, Duygu Boyutu için .67 ve Kararlılık Boyutu için .87 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan yapının doğruluğunu sınamak amacıyla farklı örneklem grubuyla yönetilen araştırmada güvenilirlik hesaplamaları Bilişsel boyut için .87, Duygu Boyutu için .75, Kararlılık Boyutu için .90 bulunmuştur. Ölçek 5’li Likert tipi olup “Tamamen Katılıyorum (1)”. “Tamamen Katılmıyorum (5)” olarak düzenlenmiştir. Değişime Hazır Olma Ölçeği uygulama sonucu alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60’tır. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.724 olarak hesaplanmıştır.

#### **3.2.3.4. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği**

Çalışmamızda kullanılan son ölçek Özgenel (2019a) tarafından geliştirilen “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği”dir. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği’dir. Millî Eğitim Bakanlığı (2018) bünyesinde hazırlanan 50 maddelik öğretmen performans değerlendirme taslağında yer alan öz değerlendirme formundan yola çıkılarak hazırlanmıştır. Araştırma İstanbul ili Tuzla, Pendik, Üsküdar ilçelerinde yürütülmüştür. Kamu okullarında görev yapan gönüllü öğretmenlerle yürütülen araştırma için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 856, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 470 öğretmenden veri toplanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin değeri (KMO=0.963) hesaplanmış ve yeterli görülmüştür. Bartlett’s küresellik testi değeri 18685.893 hesaplanmış ve ki-karenin anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ). Açıklayıcı Faktör

Analizi sonucu (AFA) 5 alt temalı 34 maddelik bir yapıya ulaşılmış ve toplam varyansın %62.688'ini açıklamıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrası ölçeğe ait alt tema ve maddeler şu şekilde belirlenmiştir:

1. *Alan Bilgisi* (1, 2, 3 ve 4. maddeler),
2. *Öğrenme-Öğretme Sürecini Hazırlama* (5, 6, 7, 8, 9 ve 10. maddeler)
3. *İletişim* (11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler)
4. *Öğrenme-Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim* (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddeler)
5. *Mesleki Tutum ve Değerler* (25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 ve 34. maddeler)

Yapının doğruluğunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve  $\chi^2/df= 2.768$ ;  $CFI= 0.912$ ;  $GFI=0.854$ ;  $RMR= 0.020$ ;  $RMSEA0.061$ ;  $SRMR= 0.0481$  değerleri hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyon katsayıları 0.534 ile 0.733 arasında değiştiği ( $p<0.01$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Madde ayırt ediciliği için 470 öğretmenden veri elde edilmiş, %27'lik alt-üst gruplar madde analizi uygulanmış ve bağımsız gruplar t testi sonucu maddelerin alt ve üst grupları birbirlerinden ayırt ettiği belirlenmiştir ( $p<.01$ ). Ölçeğin Cronbach Alpha genel güvenilirlik katsayısı 0.960 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi olup “Çok Az (1)”, “Az (2)”, “Orta (3)”, “İyi (4)” “Çok İyi (5)” olarak düzenlenmiştir. Ölçekten en az 34 puan, en fazla 170 puan alınması mümkündür. Yapılan analizler sonucu Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği'nin (ÖPDÖ) geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.904 olarak hesaplanmıştır.

### **3.2.4. Verilerin Toplama Süreci**

Araştırmada kullanılan ölçekler, 2019-2020 Eğitim ve Öğretim yılı ilk yarı yılda uygulanmıştır. Uygulama yapmak için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek-5). Ayrıca Sabahattin Zaim Üniversitesinden Etik Kurulu'ndan araştırmanın etik ilkelere uygun olduğuna dair onay alınmıştır (EK-6). Ölçekler araştırmanın örneklemini oluşturan İstanbul Avrupa yakasında bulunan farklı sosyo- ekonomik düzeye sahip kamuya ait okullara gidilerek öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama okullarda boş derslerde, teneffüslerde, öğle arasında gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan araştırmanın amacı öğretmenlere anlatılmıştır. Araştırmacı uygulama sırasında katılımcıların

yanında bulunarak sürecin kontrolünü sağlamıştır. Uygulama süresi yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

### 3.2.5. Verilerin Analizi

Araştırma “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenme Çevikliği Ölçeği”, “Değişime Hazır Olma Ölçeği” ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Hatalı veya eksik doldurulan ölçekler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde normal dağılıma uygunluğu oldukça önemli bir unsurdur. Verilerin normal dağılıma uygunluk göstermesi geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Özdamar, 2017: 64). Ölçeklerden alınan verilerin normal dağılıma uygunluğunu analiz etmek için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) testleri yapılmıştır. Tablo 3.17’de araştırmada kullanılmış olan ölçeklerin betimsel değerleri verilmiştir.

**Tablo 3.17: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma ve Performans Düzeylerine Ait Çarpıklık, Basıklık ve Güvenirlik Katsayıları**

	<i>N</i>	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha <i>a</i>
Öğrenme Çevikliği	1640	.010	.683	.724
Değişime Hazır Olma	1640	.270	.856	.920
Performans	1639	.377	.696	.904

Tablo 3.17’de görüldüğü üzere Çarpıklık (Skewness) değeri için .010,.270, .377 ve Basıklık (Kurtosis) değeri için ise .683, .856, .696 aldığı görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında kaldığında puanlar normal dağılmaktadır (George ve Mallery, 2016). Analiz sonucu belirlenen sınırlar içerisinde kaldığı için verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma ve performans değişkenlerinin anlamlı bir istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testinden faydalanılmıştır. Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) gruplar arası farkı belirlerken hangi gruplar arasında fark olduğunu belirtmez. Bu yüzden hangi grupların birbirinden farklı olduğunu bulmak için Çoklu Karşılaştırma Analizi (Post-Hoc Analysis) yapılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet ve mezuniyet değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Bağımsız Örneklemeler için “t” testi (Independent Samples t- test) uygulanmıştır. Bağımsız örneklemeler için “t” testi iki farklı durum yada grubun ortalama değerini kıyaslamak; gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ve ya iki grubun sürekli iki değişken üzerinde aldıkları değerleri karşılaştırarak test edilmesini sağlar (Büyüköztürk, 2018: 39; Pallant, 2015: 265; Seçer, 2017: 59).

Araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişki düzeylerini tespit etmek için Pearson Korelasyon Analizine başvurulmuştur. Korelasyon, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin derecesi korelasyon katsayısı ile belirtir. Korelasyon katsayısı (r), +1 ve -1 arasında değişmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 56). Korelasyon sayısı +1.00’e yaklaştıkça iki değişken arasındaki ilişkinin derecesinin arttığını gösterirken 0.00’a yaklaştıkça değişkenler arası ilişkinin düzeyinin azaldığını gösterir (Şeker ve Gençdoğan, 2014: 31). Kat sayısının önündeki işaretin pozitif (+) olması bir değişken artarken diğerinin de arttığını, negatif (-) olması değişkenlerden birinin artarken diğerinin azaldığını gösterir (Everitt vd., 2011: 51; Pallant, 2015: 144).

Çalışmanın son aşamasında Basit Doğrusal Regresyon (Simple Linear Regression) ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi (Multiple Linear Regression) yapılmıştır. Regresyon analizi, bir ya da daha fazla bağımlı değişkenin (yordanan), diğerinin bağımsız değişken (yordayan) olarak aralarındaki ilişkinin boyutunu ifade eden matematiksel bir ifadesidir (Büyüköztürk, 2018: 91). Araştırmada kullanılan basit regresyon analizinin kullanılmasının amacı bağımsız değişkenlerin (yordayan), bağımlı değişkeni (yordanan) anlamlı olarak yordama düzeyi ve yordanan değişkendeki değişimi ne derecede açıkladığını belirtmektir (Seçer, 2017: 135). Çoklu regresyon analizi ise tek bir yordanan değişkenin birkaç yordayıcı değişken arasındaki ilişkiyi açıklamaya (Hair vd., 2014: 157), açıklanan varyansı istatistiksel olarak yorumlama imkânı sağlayan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk, 2018: 98).

Araştırmanın anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır. Araştırmada kullanılan 5’li Likert tipi ölçeklerin puan aralıkları ve puan hesaplama aralıkları aşağıdaki Tablo 3.18’de verilmiştir:

**Tablo 3.18: Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma ve Öğretmen Performans Ölçeği Puan Aralıkları ve Değerlendirme**

Öğrenme Çevikliği Ölçeği	Değişime Hazır Olma Ölçeği	Öğretmen Performans Ölçeği	Puan Aralığı	Değerlendirme
Hiçbir Zaman (1)	Tamamen Katılmıyorum (1)	Çok Az (1)	1.00-1.79	Çok düşük
Nadiren (2)	(2)	Az (2)	1.80-2.59	Düşük
Bazen (3)	(3)	Orta (3)	2.60-3.39	Orta
Çoğunlukla (4)	(4)	İyi (4)	3.40-4.19	Yüksek
Her Zaman (5)	Tamamen Katılıyorum (5)	Çok İyi (5)	4.20-5.00	Çok yüksek

Tablo 3.18’de görüldüğü üzere öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma ve performanslarını yorumlamak için puan aralıkları verilmiştir. Tabloya göre öğrenme çevikliği, değişime hazır olma ve performans ölçekleri için 1 puan olan “Hiçbir zaman/Tamamen Katılıyorum/Çok Az” seçeneğinin 1.00-1.79 puan aralığında ve çok düşük değerlendirilmekte; 2 puan olan “Nadiren/2/Az” seçeneğinin 1.80-2.59 puan aralığında ve düşük değerlendirilmekte; 3 puan olan “Bazen/3/Orta” seçeneğinin 2.60-3.39 puan aralığında ve orta değerlendirilmekte; 4 puan olan “Çoğunlukla/4/İyi” seçeneğinin 3.40-4.19 puan aralığında ve yüksek değerlendirilmekte; 5 puan olan “Her Zaman/Tamamen Katılıyorum/Çok İyi” seçeneğinin 4.20-5.00 puan aralığında ve çok yüksek derecede değerlendirilmektedir.

### 3.3. Nitel Araştırma Süreci

Araştırmanın bu bölümünde, nitel araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yer almaktadır.

#### 3.3.1. Nitel Araştırma modeli

Nitel araştırmalar, nicel araştırma sonucunda elde edilen verilerin arasındaki bağlantı, eğilim veya ilişkileri açığa çıkarmak için kullanılmaktadır (Cresswell, 2020: 49). Bu yönüyle araştırmaya esneklik kazandırabildiği gibi katılımcıların fikirlerindeki değişikliğe bağlı olarak nitel araştırma sürecinde çoklu veri sağlamasına olanak tanınmaktadır (Kuş, 2009: 118). Bu amaçla araştırmada nicel boyutundan elde edilen bulguların daha fazla irdelenmesi ve daha zengin bilgi çeşitliliğine ulaşabilmek için nitel boyutta olgubilim (fenomenoloji) modelinden yararlanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) modeli birkaç kişinin fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış tecrübelerin ortak özelliklerini, temel yapısını tasvir etmeye yönelik yapılmaktadır (Cresswell, 2020: 79; Merriam ve Tisdell, 2016: 26). Olgubilim, tümevarımsal

tanımlama yapan bir araştırma yöntemidir. Buradaki temel amaç fenomen veya olgunun görüldüğü gibi tanımlanması ve tecrübelerden yola çıkarak bakış açılarının yansıtılmasıdır (Baş ve Akturan, 2008: 85). Ayrıca bu tür araştırma modelinde araştırmacılar fenomenle ilgili kişisel görüş ve tecrübelerini, önyargılarını yansıtımazlar. Böylece araştırma sürecinde araştırmacı katılımcıların deneyimlerine daha fazla odaklanılma imkânı bulmaktadır (Cresswell, 2020: 81). Bu bağlamda katılımcılardan daha fazla bilgi akışı sağlamak için açık uçlu sorular oluşturulmuş ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

### **3.3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle tespit edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının bilgilendirici örnek olayları seçmek ve çeşitli yöntemlerin kullanılmasına imkân veren, rastlantısal olmayan bir örnekleme yöntemidir (Neuman, 2006: 323). Araştırmanın katılımcıları 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul, Küçükçekmece, Başakşehir, Bağcılar ve Bakırköy’de kamuya ait çeşitli okul kademelerinde görev yapan 21 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcı sayısına karar verirken “veri doyumu noktası” kriteri olarak belirlenmiştir. Veri doyumu noktası, araştırmanın örnekleme dışı bir durum bulunmayana kadar devam edilmesidir (Silverman, 2018: 98). Bu bilgiden yola çıkarak toplanan veriler yeni bir tema oluşmayana kadar devam edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitleme, araştırmada incelenen olgularla ilgili olabildiğince fazla çeşitliliğe ulaşmak için kullanılır. Bu stratejiyle araştırmada ortak olguları ifade eden daha fazla temaların tespit edilmesi ve tanımlanmasına yönelik kullanılmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016: 100; Patton, 2015: 428).

Çalışma grubundaki katılımcıların özelliklerinin daha iyi belirtebilmek için kodlama yapılmıştır. Bunun için “katılımcı” kelimesinin baş harfi ve kelimeyi çağrıştıran “K” kodu ve katılımcının sırasını ifade eden sayılar verilmiştir. Aşağıda katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.19’da verilmiştir:

**Tablo 3.19: Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri**

DG Kodu	Cinsiyet	Yaş	Okul Kademesi	Hizmet Yılı	Öğrenim Durumu
K 1	Kadın	48	İlkokul	26	Lisans
K 2	Erkek	56	İlkokul	28	Lisans
K 3	Kadın	27	İlkokul	5	Lisans
K 4	Erkek	31	Ortaokul	4	Lisans
K 5	Erkek	38	İlkokul	13	Lisans
K 6	Erkek	36	İlkokul	11	Lisans
K 7	Kadın	37	İlkokul	15	Lisans
K 8	Kadın	33	İlkokul	11	Lisans
K 9	Kadın	39	Lise	18	Lisans
K 10	Kadın	34	Lise	10	Lisans
K 11	Kadın	38	Lise	16	Lisans
K 12	Erkek	29	Lise	6	Yüksek Lisans
K 13	Kadın	32	Lise	8	Lisans
K 14	Erkek	26	Lise	1	Yüksek Lisans
K 15	Kadın	30	Ortaokul	8	Lisans
K 16	Kadın	37	Ortaokul	12	Lisans
K 17	Kadın	25	Ortaokul	5	Yüksek Lisans
K 18	Kadın	29	Ortaokul	8	Lisans
K 19	Erkek	36	Ortaokul	14	Yüksek Lisans
K 20	Erkek	51	İlkokul	16	Yüksek Lisans
K 21	Kadın	41	İlkokul	15	Lisans

Araştırma kapsamında 21 öğretmen ile görüşülmüş olup bu öğrencilerin 13'ü kadın, 8'i erkek öğretmendir. Öğretmenlerin 5'i yüksek lisans, 16'sı lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin 9'u ilkokulda, 6'sı ortaokulda ve 6'sı da lisede görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerden 5'i 20-30 yaş arasında, 11'i 31-40 yaş arasında ve 4'ü de 41 yaş ve üzerindedir. Yine öğretmenlerin 9'u 1-10 yıl arasında, 10'u 11-20 yıl arasında ve 2'si de 21 yıl üzerinde hizmet süresine sahiptirler

### 3.3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel boyutundan elde edilen bulguların daha fazla irdelenmesi ve daha zengin bilgi çeşitliliğine ulaşabilmek için nitel araştırma sürecinde görüşme yöntemine başvurulmuştur. Görüşme yöntemi araştırmacının bir veya birden fazla katılımcıya genel ve açık uçlu soruların yöneltilmesi ve bu yanıtların kaydedilerek yazıya dökülmesi ve analiz edilmesidir (Creswell, 2017: 251). Nitel araştırma yöntemlerinde “derinlemesine görüşme” olarak tanımlanan görüşme yönteminin temel felsefesi katılımcının duygularını, bakış açısının keşfedilmesidir (Baş ve Akturan, 2008: 111). Görüşmede katılımcıların ifadelerinden yüzeysel, doğrudan veya araştırmanın derinliğini keşfedici anlamlar çıkarılmaktadır (Karasar, 2018: 211).

Araştırmanın verilerini yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Olgubilimi araştırmalarında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış araştırma tekniği önerilmektedir. Nitel veri toplama stratejisi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği katılımcılara önceden belirlenen açık uçlu soruların sorulmasıyla elde edilir. Yapılandırılmış görüşme veya ölçeklerde yöneltilen sorulara ait sabit cevaplar bulunmamaktadır. Görüşme sürecinde araştırmacı beklemediği veya planlamadığı cevapları alabileceği gibi gerek gördüğünde bazı konuların ayrıntısına girebilmektedir (Given, 2008: 810-911). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile katılımcıların kendini daha fazla ifade etme imkânı tanınması, araştırma konusu için derinlemesine bilgi ve esneklik sağlarken analizde de kolaylık sağlamaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016: 111). Böylelikle bireysel ve mekanlar arasında farklılıklara yönelik kişiye özel yöntemlerin sağlanması olguların incelenmesine daha fazla odaklanılmasına izin verilmektedir (Maxwell, 2018: 89).

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri, değişime hazır olma durumları ve performanslarına yönelik görüşlerini tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanma sürecinde ilgili literatür incelenmiştir. Görüşme formu incelenmek üzere 4 uzman görüşüne başvurulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 12 katılımcıya pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda kelime hataları düzeltilerek görüşme formu son halini almıştır (EK-7).

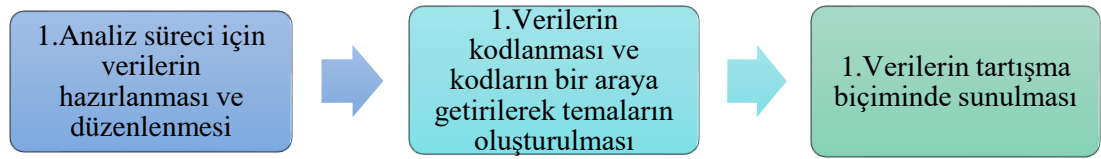
Görüşme süreci başlamadan önce katılımcılarla ön görüşmeler yapılmış, görüşme yeri, gün ve saati planlanmış, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırma sürecinde katılıp katılmayacağına dair izin alınmıştır. Katılımcılar bir kısmı zaman yetersizliğinden dolayı okul içerisinde görüşmeyi kabul ederken bir kısmı ise okul dışında görüşmeyi tercih etmiştir. Okul içerisinde yapılan görüşmelerde okul idaresinde önceden izin alınmıştır. Görüşme için öncelikle görüşme takvimi oluşturulmuş ve katılımcılardan randevu alınmıştır. Görüşmeler 2020 yılında şubat ayının 3. ve 4. haftasında yapılmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara ses kayıt cihazıyla kayıt yapılacağı bildirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve 40-45 dakika arasında değişen sürede gerçekleştirilmiştir.

### 3.3.4. Verilerin Analizi

Görüşmeler yapılmadan önce araştırmacıya kolaylık sağlaması amacıyla her bir katılımcıya yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Form katılımcılara ait görüşme numarası, demografik bilgiler ve deşme sorularından oluşmaktadır.

Nitel araştırma süreci boyunca Creswell'in (2020: 182) araştırma stratejisi kullanılmıştır. Nitel araştırma sürecinde izlenen adımlar Şekil 3.5'te verilmiştir.



**Şekil 3. 5: Nitel Verilerin Analiz Süreci**

Öncelikle araştırma sürecinde kayıt altına alınan ses dosyaları, deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmış ve görüşmeler yazılı metin haline getirilmiştir. Deşifre sürecinde Word belgesi, Times New Roman, 1.5 satır aralığı kullanılarak toplamda 97 sayfa belge elde edilmiştir. Bu derinlemesine görüşme metinleri teyit etmeleri açısından katılımcılara elektronik posta yoluyla gönderilmiş ve isterlerse gerekli düzenlemelerde bulunabilecekleri belirtilmiştir.

Derinlemesine görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Temaların belirlenmesinde betimsel analiz, kod ve alt temaların belirlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz ile veriler araştırma sorularından yola çıkarak ortaya çıkan temalara göre düzenlenmiş, bu yolla özetlenen ve düzenlenen veriler içerik analiziyle derinlemesine irdelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 22-227). İçerik analizi şu şekilde yapılmaktadır: İçerik analizinde öncelikle veri kaynakları incelenerek kodlanır. Kodlama sürecinin amacı araştırma için anlamlı verilerin seçilmesi dikkate değer olmayan verilerin göz ardı edilmesidir. Araştırmacı bir süre sonra konuya aşına hale gelmesiyle analiz süreci devam ederken benzer kodlardan temalar ortaya çıkar. Elde edilen temalar daha önce alanyazın bilgilerine ya da deneyimlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Daha sonra belirlenen temaları yorumlama ve geniş fikir kategorileri oluşturmayı ve derinlemesine sonuç yazma aşamaları ile araştırma bulgularına ulaşılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012: 241; Creswell, 2017: 315). Bu bağlamda alanyazın incelemeleri ve araştırma problemine

yönelik bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde araştırmacının kendi kişisel deneyimleri bir kenara bırakılarak katılımcıların deneyimlerine odaklanılmaya çalışılmıştır. Deşifre metinleri defalarca aşına hale gelene kadar okunmuştur. Daha sonra veriler NVİVO 12.0 Nitel Veri Analiz Programı aracılığıyla detaylı bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Nitel veri analiz sürecinde bilgisayar programı kullanılması araştırmacının verileri depolamasına, düzenlenmesine, verilerin tamamında arama yapmasında ve kodların oluşturulmasında kolaylık sağlamaktadır (Creswell, 2017: 311). NVİVO 12.0 Nitel Veri Analiz Programı aracılığıyla kodlar oluşturulmuş ve benzer kodlardan temalar oluşturulmuştur. Bu süreç olası tüm temaların geliştirilmiş ve doyum noktasına ulaşılan kadar devam edilmiştir. Daha sonra temalarla alt temalarla ilişkilendirilmiştir.

Nitel araştırma sürecinde analiz sonucunda tespit edilen kodlar, alt temalar ve temalar dört uzmana gönderilerek görüşleri sorulmuş ve görüşler doğrultusunda en son halini almıştır. Analiz sonucunda “Öğrenme Çevikliği”, “Değişime Uyum Sağlama” ve “Mesleki Performans” olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Alt temalar ve temalar bulgular kısmında detaylı olarak incelenecektir.

#### **3.3.4.1. Nitel Araştırma Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik tanımlanması nicel araştırmalara göre farklılık oluşturmaktadır. Tutarlılık veya sağlamlık olarak ifade edilen güvenilirliği sağlamak için araştırma ortamında bulunan her şeyi veri olarak kaydedilmesidir. Araştırma sürecinde, görüşmelerin detaylı kayıtlarının tutulması, her aşamasının detaylı tanımlanması, alınan görüşme notlarının katılımcılar tarafından incelenmesi, ses kayıtlarının alınması, fotoğraf ve belge kayıtlarının tutulması ve katılımcılardan elde edilen verilerin ekleme düzeltme gibi girişimde bulunmadan yer verilmesi ve birden fazla araştırmacının verilerin incelemesi araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012: 245; Neuman, 2006: 286). Nitel araştırmalarda güvenilirliğin arttırılmasının bir diğer yolu ise kodlayıcılar arası görüş birliğinin oluşmasıdır. Birden fazla kodlayıcının birbirinden habersiz şekilde veri setlerindeki kararlılık göstermesi araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır (Ceswell, 2020: 255).

Araştırmada güvenilirliği sağlayabilmek için öncelikle katılımcılardan görüşme yapabilmek için kendilerinin belirlediği saat ve mekânda buluşma düzenlenmiştir. Görüşmeye başlamadan araştırmacı kendini kısaca tanıtmıştır. Görüşme sırasında sorulara cevap vermemek veya görüşmeyi sonlandırmak istediklerinde rahatlıkla ifade

etmeleri belirtilmiştir. Böylelikle katılımcı ve araştırmacı arasında güven ortamı oluşturulmuş ve kendilerini rahatça ifade etmeleri sağlanmıştır. Bu şekilde araştırma için daha fazla veri elde imkânına ulaşılmış ve güvenilirliğin artmasına neden olmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlayan bir diğeri ise görüşmelerin detaylı kayıtlarının tutulmasıdır. Katılımcıların izinleri alınarak görüşme esnasında konuşmalar ses kayıt cihazına alınmıştır. Bu konuşmalar daha sonra hiçbir müdahalede bulunmadan deşifre edilerek görüşme metni oluşturulmuştur. Bu görüşme metinlerinin katılımcılara gönderilerek incelemeleri sağlanmış ve araştırmanın güvenilirliğin artmasına neden olunmuştur. Araştırmanın güvenilirliğin sağlanması için yapılan bir diğeri çalışma ise katılımcıların birbirlerinden haberleri olmadan farklı mekân ve zamanda aynı görüşleri ifade etmeleridir. Böylelikle katılımcılar arasında karar birliği sağlanması araştırma verilerinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen verilerin analizi sırasında oluşan kod, alt tema ve temalar uzmanlara gönderilip başka araştırmacılar tarafından kontrol edilmesi araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır.

Nitel araştırmalarda geçerlilik iç geçerlilik ve dış geçerlilik olmak üzere iki grupta incelenmektedir. İç geçerlilik araştırmacın oluşturduğu alt temaların, temaların ve yorumların gerçeğine ne kadar yansıttığı, doğrularla ne kadar uyduğu önemli görülmektedir. Nitel araştırmada olgunlaşma süreci, araştırmacı etkisi, katılımcı seçimi, denek yıpranması gibi araştırma sürecinin tasarımına ilişkin bulguların hatalı olmaması gereklidir. Dış geçerlik ise küçük grupta veya ortamdan daha geniş gruplara veya ortamlara genellenebilmesidir. Fakat araştırmanın örnekleminin küçük ve yönteminin uygulanan araştırmaya özgü olması araştırmanın geçerliliğini düşürmektedir (Büyüköztürk vd., 2012: 290; Neuman, 2006: 245). Bu bağlamda öncelikle nitel araştırma veri aracı uzun bir alanyazın taraması sonucunda geliştirilmiş ve uzman görüşüne sunularak dışarıdan kontrol edilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak için mümkün olduğunca kişisel ön yargılardan ve değerlerden uzak durulmaya çalışılmış, analiz sürecinde belirlenen kodlar, alt temalar, temalar ve yorumlar gerçeği ne kadar yansıttığını tespit etmek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmada çalışma grubunun maksimum örnekleme tekniğiyle seçilmesi araştırma verilerinde çeşitlilik oluşturulmuş, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın analizi sırasında NVİVO 12.0 Nitel

Veri Analiz Programının kullanılması araştırmacı etkisini azaltmış ve daha fazla olgulara yönelmesine neden olmuş ve geçerliliği artırmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel bulguları olmak üzere iki ana başlık olarak incelenecektir.

#### 4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

##### 4.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmada öncelikle ölçeklere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile, çarpıklık, basıklık ve Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri de hesaplanmıştır.

**Tablo 4.1: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma ve Performans Düzeylerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Değerlendirme</i>
<b>Öğrenme Çevikliği</b>	1640	4.00	.476	Yüksek
<b>Değişime Hazır Olma</b>	1640	3.44	.499	Yüksek
<b>Performans</b>	1639	4.33	.450	Çok yüksek

Tablo 4.1 incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği (çarpıklık ve basıklık) ve güvenilir olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ( $M=4.00$ ) ve değişime hazır olma düzeyleri ( $M=3.44$ ) “yüksek” düzeyde iken; performansları “çok yüksek” düzeydedir ( $M=4.33$ ).

##### 4.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma ve performans düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma ve Performans Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması**

Değişkenler	Gruplar	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	t testi		
					t	df	p
<b>Öğrenme Çevikliği</b>	Kadın	1099	4.00	.478	0.715	1638	.475
	Erkek	541	4.01	.471			
<b>Değişime Hazır Olma</b>	Kadın	1099	3.44	.487	.393	1638	.694
	Erkek	541	3.45	.523			

<b>Performans</b>	Kadın	1099	4.36	.437	4.495	1637	<b>.000</b>
	Erkek	540	4.26	.468			

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>.05$ ). Benzer şekilde öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinde de cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ( $p>.05$ ). Fakat öğretmenlerin performans düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ( $p<.05$ ). Kadın öğretmenlerin performansları ( $M=4.36$ ), erkek öğretmenlere ( $M=4.26$ ) göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, diğer taraftan performansa göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma ve performans düzeylerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.3: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma ve Performanslarının Mezuniyet Durumlarına Göre Karşılaştırılması**

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t testi		
					t	df	p
<b>Öğrenme Çevikliği</b>	Lisans	1414	3.99	.482	1.813	1638	.070
	Lisansüstü	226	4.06	.436			
<b>Değişime Hazır Olma</b>	Lisans	1414	3.45	.498	.423	1638	.673
	Lisansüstü	226	3.43	.504			
<b>Performans</b>	Lisans	1414	4.33	.456	1.423	1637	.155
	Lisansüstü	225	4.29	.413			

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma ve performans düzeylerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin kıdem durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.4.1'te verilmiştir.

**Tablo 4.4.1: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması**

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	344	3.97	.49	G. Arası	4.85	5	.970			
B- 6-10 yıl	395	3.97	.47	G. İçi	367.1	1634	.225			
C-11-15 yıl	304	4.04	.44	Toplam	371.9	1639				
D-16-20 yıl	288	3.95	.48					4.31	.001	F> A, B, D
E- 21-25 yıl	210	4.06	.46							
F-26 yıl ve üstü	99	4.15	.46							
Toplam	1640	4.00	.47							

Tablo 4.4.1'e göre, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $F=4.31$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ANOVA sonrası post-hoc Bonferroni testi sonuçlarına göre; 26 yıl ve üstü ( $M=4.15$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri, 5 yıl ve altı ( $M=3.97$ ), 6-10 yıl ( $M=3.97$ ) ve 16-20 yıl ( $M=3.95$ ) arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinden daha yüksek görülmektedir.

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin kıdem durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.4.2.'de verilmiştir.

**Tablo 4.4.2: Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması**

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	344	3.41	.50	G. Arası	1.38	5	.276			
B- 6-10 yıl	395	3.43	.45	G. İçi	407.7	1634	.250			
C-11-15 yıl	304	3.44	.50	Toplam	409.1	1639				
D-16-20 yıl	288	3.45	.52					1.10	.354	---
E- 21-25 yıl	210	3.48	.48							
F-26 yıl ve üstü	99	3.52	.56							
Toplam	1640	3.44	.49							

Tablo 4.4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin performans düzeylerinin kıdem durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.4.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.4.3: Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması**

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	344	4.31	.44	G. Arası	5.39	5	1.08			
B- 6-10 yıl	394	4.27	.46	G. İçi	327.1	1633	.200			
C-11-15 yıl	304	4.34	.41	Toplam	332.5	1638				
D-16-20 yıl	288	4.30	.46					1.10	.000	E> B, D; F> B, D
E- 21-25 yıl	210	4.43	.44							
F-26 yıl ve üstü	99	4.46	.44							
<b>Toplam</b>	<b>1640</b>	<b>4.33</b>	<b>.45</b>							

Tablo 4.4.3 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre performans düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F=1.10$ ;  $p<05$ ). Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ANOVA sonrası post-hoc Bonferroni testi sonuçlarına göre; 21-25 yıl arası görev yapanların öğretmenlerin performansları ( $M=4.43$ ), 6-10 yıl ( $M=4.27$ ) ve 16-20 yıl arası ( $M=4.30$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin performanslarına göre daha yüksektir. Yine 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin performans düzeylerinin ( $M=4.46$ ), 6-10 yıl ( $M=4.27$ ) ve 16-20 yıl arası ( $M=4.30$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin performans düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5.1'de verilmiştir.

**Tablo 4.5.1: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması**

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-İlkokul	613	4.07	.46	G. Arası	5.03	2	2.52	11.24	.000	A>B, C; B>C
B-Ortaokul	529	4.00	.48	G. İçi	366.9	1637	.22			
C-Lise	498	3.93	.47	Toplam	371.9	1639				
Toplam	1640	4.00	.47							

Tablo 4.5.1’de bakıldığında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre öğrenme çevikliği düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (F=11.24; p<.05). Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ANOVA sonrası post-hoc LSD testi sonuçlarına göre; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin (M=4.07), ortaokul (M=4.00) ve liselerde (3.93) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine ortaokullarda (M=4.00) görev yapan öğretmenlerin de benzer şekilde öğrenme çevikliği düzeylerinin liselerde (M=3.93) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.5.2: Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması**

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-İlkokul	613	3.49	.48	G. Arası	5.39	2	2.69	10.94	.000	A>C; B>C
B-Ortaokul	529	3.47	.52	G. İçi	403.7	1607	.24			
C-Lise	498	3.36	.47	Toplam	409.1	1609				
Toplam	1640	3.44	.49							

Tablo 4.5.2’ye bakıldığında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre değişime hazır olma düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (F=10.94; p<.05). Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ANOVA sonrası post-hoc LSD testi sonuçlarına göre; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin (M=3.49), liselerde (M=3.36) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine ortaokullarda (M=3.47) görev yapan öğretmenlerin de değişime hazır olma düzeylerinin benzer şekilde liselerde (M=3.36) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin performans düzeylerinin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.5.3: Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması**

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-İlkokul	613	4.44	.41	G. Arası	15.2	2	7.64	39.41	.000	A>B, C; B>C
B-Ortaokul	529	4.32	.43	G. İçi	317.2	1636	.19			
C-Lise	498	4.20	.47	Toplam	332.5	1638				
<b>Toplam</b>	1640	4.33	.45							

Tablo 4.5.3 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre performans düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (F=39.41; p<.05). Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ANOVA sonrası post-hoc LSD testi sonuçlarına göre; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin performans düzeylerinin (M=4.44), ortaokul (M=4,32) ve liselerde (M=4.20) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin de benzer şekilde performans düzeylerinin (M=4.32), liselerde (M=4.20) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6.1'de verilmiştir.

**Tablo 4.6.1: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması**

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-25 yaş ve altı	101	4.00	.47	G. Arası	2.17	6	.363	1.60	.143	---
B- 26-30 yaş	326	3.97	.48	G. İçi	369.7	1633	.226			
C-31-35 yaş	363	4.00	.47	Toplam	371.9	1639				
D-36-40 yaş	323	4.00	.46							
E- 41-45 yaş	288	3.99	.47							
F-46-50 yaş	153	4.06	.49							
G- 51 yaş ve üzeri	86	4.12	.43							
<b>Toplam</b>	1640	4.00	.47							

Tablo 4.6.1'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenme çevikliği düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F=1.60$ ;  $p>.05$ ).

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6.2'de verilmiştir.

**Tablo 4.6.2: Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması**

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-25 yaş ve altı	101	3.39	.51	G. Arası	1.72	6	.287			
B- 26-30 yaş	326	3.41	.49	G. İçi	407.3	1633	.249			
C-31-35 yaş	363	3.47	.45	Toplam	409.1	1639				
D-36-40 yaş	323	3.47	.51					1.15	.330	---
E- 41-45 yaş	288	3.42	.51							
F-46-50 yaş	153	3.48	.51							
G- 51 yaş ve üzeri	86	3.49	.52							
<b>Toplam</b>	<b>1640</b>	<b>3.44</b>	<b>.49</b>							

Tablo 4.6.2 incelendiğinde öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F=1.15$ ;  $p<.05$ ).

Öğretmenlerin performans düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.6.3: Öğretmenlerin Performans Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması**

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-25 yaş ve altı	101	4.35	.37	G. Arası	3.02	6	.504			
B- 26-30 yaş	326	4.30	.43	G. İçi	329.4	1632	.202			
C-31-35 yaş	363	4.30	.46	Toplam	332.5	1638		2.49	.021	F>B, C, D; G>B, C, D, E
D-36-40 yaş	323	4.31	.46							
E- 41-45 yaş	288	4.32	.43							

<b>F-46-50 yaş</b>	153	4.41	.46
<b>G- 51 yaş ve üzeri</b>	86	4.45	.43
<b>Toplam</b>	1640	4.33	.45

Tablo 4.6.3 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre performans düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F=2.49$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ANOVA sonrası post-hoc LSD testi sonuçlarına göre; 46-50 yaş arası öğretmenlerin performans düzeylerinin ( $M=4.41$ ), 26-30 yaş arası ( $M=4.30$ ), 31-35 yaş arası ( $M=4.30$ ) ve 36-40 yaş arası ( $M=4.31$ ) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin performans düzeylerinin ( $M=4.45$ ), 26-30 yaş arası ( $M=4.30$ ), 31-35 yaş arası ( $M=4.30$ ), 36-40 yaş arası ( $M=4.31$ ) ve 41-45 yaş arası ( $M=4.32$ ) öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma ve performans düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analiz sonucu Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.7: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ile Değişime Hazır Olma ve Performans Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

		<b>Değişime Hazır Olma</b>	<b>Performans</b>
<b>Öğrenme Çevikliği</b>	<b>r</b>	.402**	.590**
	<b>p</b>	.000	.000
	<b>n</b>	1640	1639
<b>Performans</b>	<b>r</b>	.345**	.1
	<b>p</b>	.000	
	<b>n</b>	1640	1640

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r^2=.402$ ;  $p<.01$ ); öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile performansları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r^2=.590$ ;  $p<.01$ ); öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile performansları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r^2=.345$ ;  $p<.01$ ) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

#### 4.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma düzeylerini yordamakta mıdır?, Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, performans düzeylerini yordamakta mıdır?, Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları, performanslarını yordamakta mıdır?, Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma durumları birlikte, performanslarını yordamakta mıdır?” alt amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.8, Tablo 4.9, Tablo 4.10 ve Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.8: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliğinin Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Error.	(β)	t	p	r	r <sup>2</sup>	F	p
Sabit	Değişime	1.75	.096		18.37	.000				
Öğrenme Çevikliği	Hazır Olma	.422	.024	.402	17.76	.000	.402	.162	315.71	.000

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri ile değişime hazır olma düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ( $r=.402$ ;  $p<.01$ ) ve öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin, değişime hazır düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ( $r^2=.162$ ;  $p<.01$ ). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %16’sını açıklamaktadır ( $\beta=.402$ .;  $F=315.71$ ;  $p<.01$ ). Diğer bir anlatımla öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri değişime hazır olmayı olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerindeki bir birimlik artış, değişime hazır olma düzeylerinde .402 birimlik artışa neden olmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin performanslarını yordama düzeyini hesaplamak amacıyla yapılan basit regresyon analiz sonucu Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliğinin Performanslarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Error.	(β)	t	p	r	r <sup>2</sup>	F	p
Sabit		2.09	.076		27.54	.000				
Öğrenme Çevikliği	Performans	.558	.019	.590	29.53	.000	.590	.348	872.38	.000

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile performans düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ( $r=.590$ ;  $p<.01$ ) ve öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin performanslarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ( $r^2=.348$ ;  $p<.01$ ). Benzer şekilde öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri, performans etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık %35'ini açıklamaktadır ( $\beta=.590$ ;  $F=872.38$ ;  $p<.01$ ). Verilere bağlı olarak öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin performanslarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerindeki bir birimlik artış, performanslarında .590 birimlik artışa neden olmaktadır.

Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının performanslarını yordama düzeyini hesaplamak amacıyla yapılan basit regresyon analiz sonucu Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10: Öğretmenlerin Değişime Hazır Olmalarının Performanslarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Error.	( $\beta$ )	t	p	r	r <sup>2</sup>	F	p
Sabit		3.59	.073		44.71	.000				
Değişime Hazır Olma	Performans	.331	.021	.345	14.88	.000	.345	.119	221.61	.000

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin değişime hazır olma ile performans düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ( $r=.345$ ;  $p<.01$ ) ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin performans etkililiğini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ( $r^2=.119$ ;  $p<.01$ ). Benzer şekilde öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri, performans etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık %12'sini açıklamaktadır ( $\beta=.345$ ;  $F=221.61$ ;  $p<.01$ ). Elde edilen veriler ışığında; öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin performanslarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerindeki bir birimlik artış, performanslarında .345 birimlik artışa neden olmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma durumlarının performanslarını yordama düzeyini hesaplamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analiz sonucu Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.11: Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ve Değişime Hazır Olmalarının Performanslarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Error.	( $\beta$ )	t	p	r	r <sup>2</sup>	F	p
Sabit		1.894	.083		22.872	.000				
Değişime Hazır Olma	Performans	.117	.019	.129	5.991	.000	.601	.362	463.441	.000
Öğrenme Çevikliği		.508	.020	.538	24.926	.000				

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin değişime hazır olma ile performans düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ( $r=.601$ ;  $p<.01$ ) ve öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeylerinin, performans düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ( $r^2=.362$ ;  $p<.01$ ). Benzer şekilde öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeyleri, performanslarındaki toplam varyansın yaklaşık %36'sını açıklamaktadır ( $\beta=.129$ ;  $\beta=.538$ ;  $F=463.441$ ;  $p<.01$ ). Elde edilen veriler ışığında; öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma düzeylerinin performanslarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerindeki bir birimlik artış, performanslarında .129 birimlik artışa; öğretmenlerin öğrenme çevikliğindeki bir birimlik artış, performanslarında .538 birimlik artışa neden olmaktadır.

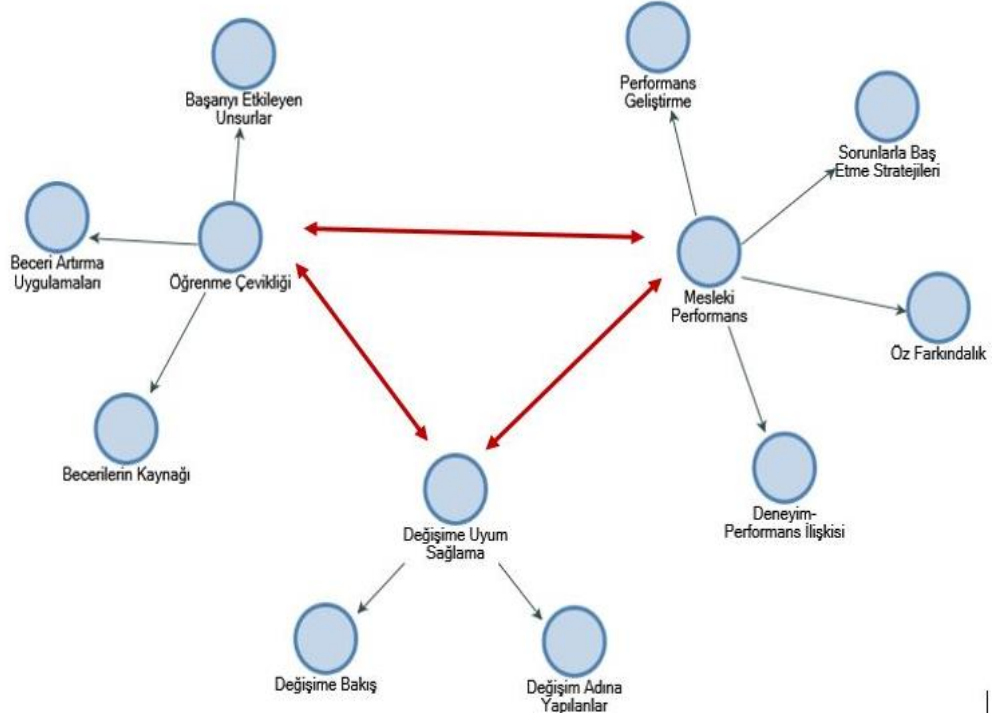
## 4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölüm iki alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde temalara, alt temalara ve kelime bulutuna yer verilmişti. İkincisinde ise araştırmanın amacına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Bu alt bölümde görüşülen kişilerin görüşme sırasında sarf ettikleri sözlerine de yer verilmektedir. Bu sözlerin görüşülen kişinin ağzından çıktığı gibi, hiçbir düzeltme yapılmadan, duyulduğu gibi yazılmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların isimleri saklı tutulmuş ve her bir katılımcıya birer görüşme kodu verilmiştir. Sözlerin kime ait olduğu, sözün yanında parantez içinde yer alan ve her kişiye verilmiş derinlemesine görüşme kodu ile takip edilebilir.

### 4.2.1. Tanımlayıcı Bulgular

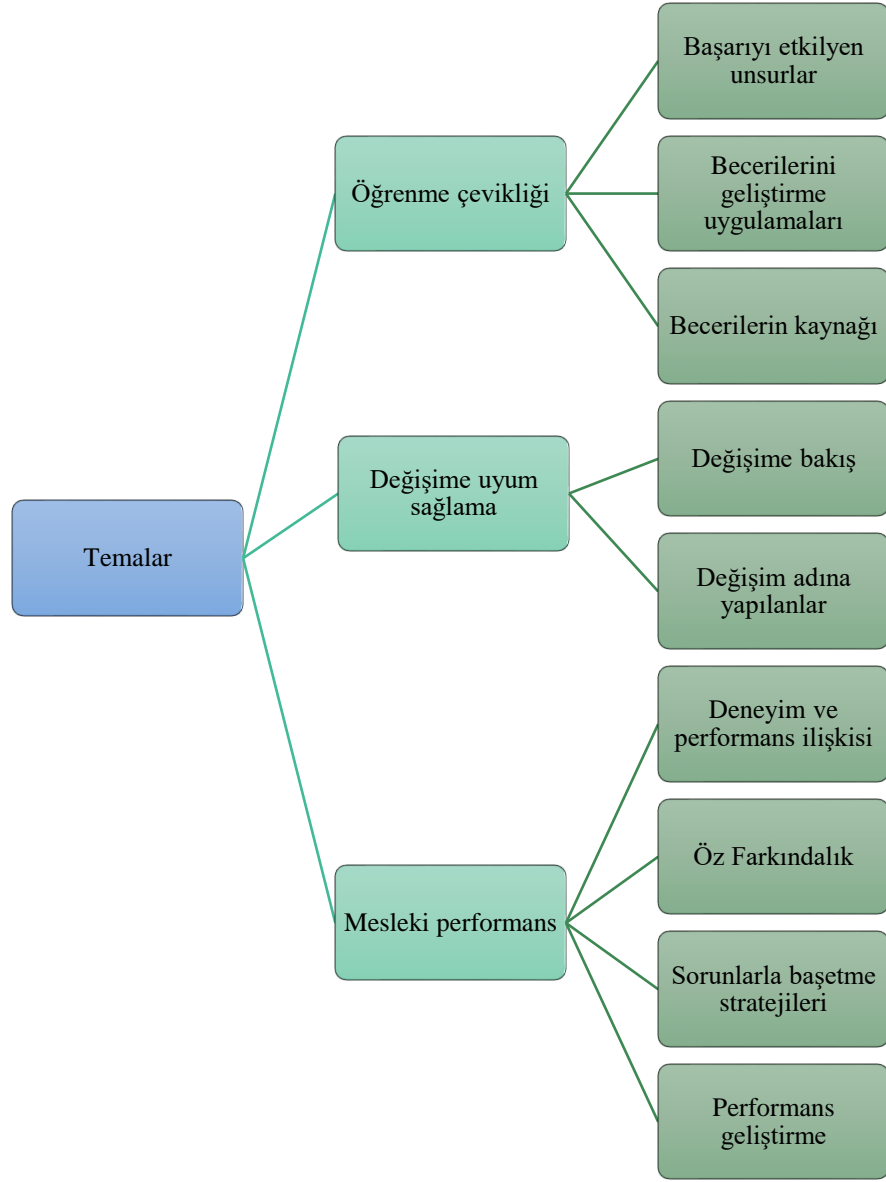
Araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumu ve performansları arasındaki ilişkilerini ortaya çıkaracak sorulara cevap aranmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan yola çıkarak yapılan içerik analizi sonucu

temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Nitel araştırmanın tema ve alt temaları Şekil 4.1 ve 4.2’de verilmiştir.



**Şekil 4. 1: Tema ve Alt Temalar**

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi üç tema ve dokuz alt temaya ulaşılmıştır. Araştırma “Öğrenme Çevikliği”, “Değişime Uyum Sağlama” ve “Mesleki Performans” temalarından oluşturmaktadır. Öğrenme Çevikliği temasının “Başarıyı Etkileyen Unsurlar”, “Beceri Arttırma Uygulamaları” ve “Becerilerin Kaynağı” alt temaları; Değişime Uyum Sağlama temasının “Değişime Bakış” ve “Değişim Adına Yapılanlar” alt temaları; Mesleki Performans teması “Deneyim ve Performans İlişkisi”, “Öz Farkındalık”, “Sorunlarla Baş Etme Stratejisi”, “Performans Geliştirme” alt temaları oluşturmaktadır.



**Şekil 4. 2: Nitel Analiz Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Tema**

Araştırmanın bu bölümünde Kelime Bulutundan faydalanılmıştır. Kelime Bulutu verilerin analizi sırasında en çok tekrar edilen kelimelerin frekans sayılarına göre farklı boyut ve renklere gösterilmesidir (De Paolo ve Wilkinson, 2014: 3). Bu bağlamda araştırmada “-ile, -ve, -ki, -de, -ama, -gibi” edat ve bağlaçlar çıkarılarak en çok tekrarlanan sözcüklerden Kelime Bulutu oluşturulmuştur. Bu sıralama en fazla tekrarlanan kelimeler büyük, daha az tekrarlanan kelimeler ise daha küçük puntolarla gösterilmiştir. Araştırmanın nitel verilerine ait Kelime Bulutu Şekil 4.3’te verilmiştir.



Şekil 4. 3.Katılımcılara Ait Kelime Bulutu

Şekil 4.3'te katılımcıların verdikleri cevapların kelime sıklığına göre puntolar küçükten büyüğe doğru yer almaktadır. En büyük punto ile ifade edilen kelime araştırmanın bağımsız değişkeni ifade etmektedir.

#### 4.2.2. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde derinlemesine görüşme yapılan katılımcılardan araştırma konusu hakkında toplanan veriler değerlendirilmiştir. Toplanan veriler incelenmiş ve “Öğrenme Çevikliği, Mesleki Performans ve Değişime Uyum Sağlama” tema başlıkları altında gruplandırılmıştır.

#### 4.2.3. Öğrenme Çevikliği Temasına İlişkin Bulgular

##### 4.2.3.1. Beceri Geliştirme Uygulamaları Alt Temasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlere “mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için hangi yollara başvurdıkları” sorusuna katılımcı **11** öğretmen **eğitim almaya** devam ettiklerini belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde mesleki becerilerini geliştirmek adına en fazla Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılan **hizmet içi eğitimlere** katıldıkları ve **lisansüstü eğitimi** dile getirdikleri görülmüştür.

*“Daha çok hizmet içi eğitim kursları. Özellikle günümüzdeki teknoloji bilişim teknolojisi oradaki görseller.” (K 2)*

*“Hizmet içi seminerleri takip ederim. Eğer zamanım uygunsa beni geliştireceğine inanıyorsam mutlaka gitme ye çalışırım. Kendimden zamanından fedakârlık yapıp onlara katılmaya çalışırım.” (K 7)*

*“Hizmet içi eğitimlere katıldım katılmaya devam edeceğim. Bununla birlikte yüksek lisans eğitimimi tamamladım. Şimdi doktora ya hazırlanıyorum. Kongre ve sempozyumlara katıldım. Hani vakit buldukça.” (K 8)*

*“Daha önceki yıllarda mesleğe ilk başladığımız yıllarda Milli Eğitimin de düzenlediği mesleki geliştirmeye hizmet içi programları vardı. Bir kursla anlaşılmıştı. Öğretmenler için düzenleniyordu. Birkaç sene boyunca bunlara gittik ücretsizdi. Öğretmenlerin kendini geliştirme üzerine düzenlendiği bir kurstu. Buna katıldım. Bunun dışında din dersi olduğu için pratiğimi unutmamak geliştirmek adına yazın aynı kurumun özel bir kurum bu. O kurumun pratik kurslarına katıldım.” (K 13)*

*“...seminerleri takip ediyorum. Uygun bir seminer olursa kendimi geliştirmek için ondan sonra bizim seminerlere gidiyorum.” (K 15)*

*“Şimdi İngilizce kursuna gidiyorum ekstradan. Onu bitirip yüksek lisans yapma niyetim var. Öyle kendimi geliştirme gibi bir niyetim var. Nasip olursa inşallah.” (K 14)*

*“Özellikle zaten yüksek lisans yapmamdaki amaç da buydu yani şey kalmayayım aynı konuların tekrarına tekrarda kalmayayım kendimi geliştireyim. Alanımdan da uzak kalmayayım değişen gelişen bir dünyadayız. O yüzden yüksek lisans yapmak kendimi geliştirmek anlamında ikinci olarak da iyi ki Küçükçekmece Milli Eğitim hizmet içi eğitimler düzenliyor ki onların çok faydası oluyor. Onlara katılmayı amaçlıyorum gidiyorum.” (K 17)*

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin “mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için hangi yollara başvurdıkları” sorusuna cevap olarak 10 öğretmenin **araştırma** yaptıklarını beyan ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin görüşmelerde araştırma alanı olarak ise daha çok alanları ile ilgili **kitap ve makaleleri takip etmenin** yanı sıra **internet kaynaklarından** faydalandıklarını belirttikleri görülmüştür.

*“Çıkan tüm yayınları bütün yayınevlerinden ilk önce kendim bir bakıp hangi sorular gelmiş kendimi nerde yenilemeliyim müfredattaki kaynakla çıkan kaynak birbirine uyumlu mu bu konuyu daha iyi nasıl anlatabilirim bu kaynak nasıl anlatmış kendim bunun kesinlikle araştırmasını yapıyorum ve çocuklara birkaç kaynaktan oluşan bir doküman hazırlıyorum.” (K 10)*

*“Güncel yayınları takip ediyorum. Gerek internet gerek YouTube’da kendi alanımla ilgili videoları izliyorum.” (K 11)*

*“Ben cumhuriyet tarihi üzerine ilgim olduğu için o konularla ilgili çıkan dergileri makaleleri kitapları okuyup kendimi geliştirmeye çalışıyorum.” (K 14)*

*“Saatler uygun olduğu müddetçe bunların kitaplarını falan okudum. Eğitimde yazılan şeyleri okudum. Kendi alanımla ilgili de kendi alanımla ilgili yazılanları okuyorum. Mesela Rüştü Erata’nın kitapları var. Fevzi Hepşir’in kitapları var onlardan yararlanmaya çalışıyorum elimden geldiğince.” (K 16)*

*“...halen çok sık okurum. Kitap okumuyorum ama sürekli makale okuyorum üye olduğum birkaç yer var. Hem Türkçe olsun hem de İngilizce olsun ilgimi çeken konu ile alakalı olduğunu düşündüğüm makaleler yoluyla takip ediyorum. Yani mesleki değişiklikleri psikoloji puanlar da çok ağırlık taşıyor. Bakıyorum sosyal değişimler de çok etkiliyor bizim mesleği. Bizden de olabildiğince kadar bu konulara yakında durmaya çalışıyorum. Ne oluyor ne bitiyor özellikle son zamanlarda yaşadığımız göç ile ilgili hem sosyal hem de psikolojik olarak bunun etkilerini anlamak için ilgili gördüğüm bir şey görürsem okuyorum.” (K 20)*

*“Boşluğum çok kalmadığı için en hızlı ulaşabileceğim benim İnternet ama internet üzerinde çok farklı ülkelerde sitelerde araştırma yapıyorum. Mesela ne atıyorum toplama. Toplamayı nasıl yapmışlar ne yapmışlar daha fazla üzerine koyabilecek ne yapmışlar? Yapabilirim diye onun gibi şeyler internet üzerinden kendi kafamda bir şeyler kurguluyorum.” (K 21)*

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin “mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için hangi yollara başvurdukları” sorusuna 9 öğretmenin **iyi örnekleri takip** ettikleri şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenler özellikle yakın çevrelerindeki meslektaşlarından ve yine internet üzerinden alanları ile ilgili faydalı olacağına inandıkları uygulamaları takip ettiklerini ve sınıf ortamında uygulamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

*“...fikir çok alıyorum. Ben İngilizce öğretmenlerinden neler yapıyorlar diye farklılığı çok takip ediyorum. Sosyal medyada onlardan çok güzel fikirler uygulamalar çıkıyor. Başka neler yapıyorum. Böyle ekstre internetten tamamen direkt kaynak kitap olarak değil de işte etkinlik oyun uygulama akıllı tahtada kullanılabilecek uygulamalar.*

*Onları mutlaka şey yapmaya çalışıyorum şarkı falan bir şey eklemeye çalışıyorum.”*  
**(K 3)**

*“Mesleki bilgi ve becerimi ve geliştirmek için genelde arkadaşlarla beraber oturur toplantılarla onların fikirlerini alırım.”* **(K 6)**

*“Arkadaşlarımdan çok yardım alırım, konuşurum. Benden üst düzey kıdemli olarak güvendiğim bilgisine güvendiğim tecrübesine güvendiğim isimlere sürekli sorarım. Her zaman sorarım. Bunun ben altından kalkamadım nasıl yapabilirim diye.”* **(K 7)**

*“Eski baca teşkilatı gibi tıkanıp durduğumuz noktalarda ister istemez mesleki tecrübesi daha yüksek olan arkadaşlarımıza danışıp o şekilde sınıf hâkimiyetini geliştirmeye çalışıyoruz.”* **(K 12)**

*“İnternette hani bölümümle alakalı çocuklara faydalı olabilecek işte video varsa resim varsa ya da benzeri etkinlikleri bulmaya çalışıyorum. Ya da kendimize oyun üretiyoruz mesela hani şeylerden çocukların anlayabileceği sevebileceği tarza oyun üretiyoruz o şekilde.”* **(K 15)**

*“Bilgisine ve yeteneğine güvendiğim kişilerden kendi alanımda ilgili şeyleri dinlemek mesleki anlamda bana mesleki anlamda bana daha çok şey kattığını düşünüyorum.”*  
**(K 19)**

*“Birkaç yol var Bunlardan birincisi pratiklere çok önem veriyorum. Bu anlamda da arkadaşlarla konuştuklarımız benim için çok değerli. Çünkü tecrübeler kitaptan okuduklarınızdan değişik olabiliyor.”* **(K 20)**

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden bazılarının ise çeşitli mazeretler öne sürerek mesleki gelişim adına hiçbir faaliyet içerisine girmediklerini belirtmeleri ise dikkat çekicidir.

*“Hiçbir şey. Buna uygun zamanda olmuyor açıkçası ben beden eğitimi öğretmeniyim. Yüksek lisans yapmayı çok istedim ama ne yazık ki okulun saatler ile çakışma özel kurs veriyorum. Aynı zamanda çok da bunun için zamanım olmuyor.”* **(K 4)**

*“Açıkçası şöyle bu sistemin içine girince gerçekten hani ne kadar idealist başlarsanız başlayın bir müddet sonra o sizi içine katıp götürüyor. Maalesef böyle bir tablo var. Hatta bu beni çok rahatsız ediyor. Çoğu zaman sanki geliyorum okula. Sadece çok basit düzeyde bir şeyler anlatıp gittiğimi hissediyorum. Bunun için belki bu son dönemlerde biraz kendi alanımla alakalı işte doktora yapan arkadaşlar var. Onlardan makale aldım. Hani dilin öğretimi ile ilgili özellikle öyle yazılan kitaplar var. Kurallar var. Yani bunları takip etmeye çalışıyorum. Kendi alanımla ilgili makale özellikle*

*okumaya çalışıyorum ama çok şey olmuyor. Hani çok verimli bir şekilde geçmiyor. Yani çok zaman bulamıyorum belki bilmiyorum. Bir rahatlık mı çünkü insanlara ya da öğretmenlere o açıdan çok da geliştirdiğimi düşünmüyorum.” (K 18)*

#### **4.2.3.2. Başarıyı Etkileyen Unsurlar Alt Temasına İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlere “mesleki başarılarına etki eden en güçlü yönleri” sorulduğunda öğretmenlerin 6’sının bu soruya **mesleği sevmek** cevabını verdikleri görülmüştür.

*“Mesleğimi sevmem. Meslekte başarılı olmam da ki en büyük etken. Mesleğimi severek yapmam.” (K 6)*

*“Yani eğitim alanında aslında bizim işimiz. O yüzden bu işi severek yapmam motivasyonumun yüksek olması galiba güçlü kılıyor.” (K 8)*

*“Ders anlatmayı sevmek yani çok fazla öğrenciliğimden beri belki anlatmayı çok sevdiğim için bir branşımı çok seviyorum.” (K 10)*

*“İşimi sevmem galiba bu dille uğraşmayı seviyorum. Gözlemlemeyi yani bunun için çalışmayı bu bence bu alanımı seviyorum.” (K 18)*

*“Birincisi mesleği seviyorum başladığından beri çok severek yaptım.” (K 20)*

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlere “mesleki başarılarına etki eden en güçlü yönleri” sorulduğunda öğretmenlerin bu soruya **İletişim becerilerinin** güçlü olması ( $f=4$ ), **hayatta pratiği olan uygulanabilir konular öğretmek** ( $f=3$ ), **empati kurma** ( $f=2$ ), **idealist olma** ( $f=2$ ), **tecrübe** ( $f=2$ ), **yeni şeyler yapmayı denemek** ( $f=2$ ) ve de **özverili olma** ( $f=1$ ) cevaplarını verdikleri görülmüştür.

*“İletişim. İletişim becerime çok güveniyorum.” (K 7)*

*“...çocuklarla bir, sosyal ilişkim çok güçlü, çocuklarla aramızdaki ilişki zamanla güçlendiği için çocuklar saygı duyacağı bir konumda tutuyor.” (K 12)*

*“İletişim, Çocuklarla iletişim kurduğumu düşünüyorum. Bu da onlarla iyi iletişim kurunca onlarda daha etkili olduğunu düşünüyorum.” (K 15)*

*“Yani uygulanabilir olması öğreteceğimiz şeylerin yani uygulanabilirliğinin olmasını daha çok. Bir kendim uygulayacağım. Yapabildiğim olabildiği kadar önce bizim özellikle meslek grubu branşım gereği uygulanabilir kısımlarına daha çok bakıyorum. Uygulamayan kısımlarına çok fazla ağırlık vermemeye. Çünkü onlar unutulabiliyor. Din kültürü ve ahlak bilgisi yani. Nihayetinde uygulama isteyen bir*

*şey uygulanabilir olduğu konularda biraz daha fazla kendi hayatımda da yaşayarak onu gösterebilmeye çalışıyorum. Yoksa teorik olaylarda öğretilenler çok fazla uzun süre olmuyor çocuğun içinden gelmese de yapmıyor zaten çok fazla.” (K 2)*

*“Örnekler verirken güncel hayattan örnekler vermeye çalışırım. Kişi kendisi ile ilişkilendirilen örtüşen bilgilerin örneklerin daha kalıcı olarak hafızasında tuttuğunu düşünüyorum.” (K 19)*

*“Empati yaparım. Ben bir anne olduğum için yani kendi şimdi benim çocuklarım büyük ama vakti zamanında ben de çocuklarım da ilkökul zamanlarında sorunlar yaşamıştım. Aynı sorunları yaşatmamak adına tamamen empati, ben onları kendi çocuğum gibi kabul edilerek olaya giriyorum. Kendi çocuğumun nasıl iyi yetişmesini istiyorsam ya da nasıl bir öğretmene vermeme istiyorsam ben de öyle olmaya çalıştım. Şimdiye kadar öyle de devam ediyorum.” (K 1)*

*“Bence idealist olmam. Benim beşinci yılım ben ilk göreve başladığımda bana şu demişlerdi. İki yıla kalmaz geçer bu durum sen de bizim gibi olursun gibi işte derse gir çık olur diye söylüyorlardı. Beş yılım ama değişmedi bu.” (K 17)*

*“Şu anda tecrübeliyim biliyorum. Bu neyi nasıl ne zaman nerede söylemem gerektiğini ya da bu konuyu çocuğa nasıl anlatmam gerektiğini artık öğrendim. Ona göre bir şey yapabiliyorum ama gelecek yıllarda ne beni ateşleyecek teşvik edecek hiçbir fikrim yok. Geçmişte ilk aşk heyecan ilkin heyecanımla yapıyordum. Ama şu anda tecrübe bunlardır diye düşünüyorum.” (K 16)*

*“...ben şeyi çok seviyorum. Böyle yeni şeyleri normal kendi hayatımda da çok seviyorum. Yeni değişik bir şey uygulamayı denemeyi herhalde o derse de etkili oluyordur bu herhalde.” (K 3)*

*“Özverili olmam. Çok özveriliyim çocuklara karşı. Zamanımı daraltıp verebiliyorum. Klasik beden eğitimi dersleri birçok öğretmenin fikrinde işte topu ver geç kenara durumu yok bende. Onlara bir şeyler öğretmek için açıkçası zamanımı da harcıyorum. (K 4)*

#### **4.2.3.3. Becerilerin Kaynağı Alt Temasına İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlere “sahip oldukları mesleki becerilerin kaynağı” sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu soruya **deneyimleri** ( $f=14$ ), olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin üniversitede

aldıkları eğitimin çoğu zaman sınıf içerisindeki sorunları çözme noktasında yetersiz kaldığını belirtmeleri de dikkat çekicidir.

*“Tamamen tecrübe diyeyim. Bir de ilk mesleğe başladığımda benden daha tecrübeli olan öğretmenlerin peşini hiç bırakmadım. Gittim onlara danıştım. Aldım onları kendi sınıfıma getirdim. Eksiğim var mıdır? Yok mudur? dedim. Sınıfa bir de sen öğretmenlik yapar mısın? Benim atladığım bir şey var mı? Yok mu dedim ve herkesin peşinde gezdim. Hiç utanmadan sıkılmadan sordum. Soruşturdum ve öğrencilerimde uygulamaya çalıştım.” (K 1)*

*“Öncelikle burada eğitimin çok fazla bir önemi olmuyor. Onu fark ettim ben ilk Mardin'de göreve başladım ve hani sınıfta sınıf yönetimi uygulama bütün her şey uyguladığım çoğu şey öğrendiğim şeyler değildi. Zaman içinde öğrendim yani öğrenciler işte ne yapmak gerekiyor. Şu konudan sonra neyi söylemek gerekiyor hangi cümleyi kurmak gerekiyor. İşte hangi soruyu sorarsam ders dağılıyor falan. Zamanla zaman herhalde zamanla öğreniliyor. Tecrübe ile yoksa eğitimin bence bu konuda öyle bir internetten okudum. Şunu yapın bunu yapın olmuyor. Yani kendin yaşayarak onu görmen gerekiyor.” (K 3)*

*“Aslında bu bir üniversitede okunarak elde edilecek beceriler değil zamanla süreç içerisinde öğretmenlik yaparken işin içinde öğrenmek mutfağın içerisine girdiğinde öğrenmek belki bilimsel anlamda akademik olarak okul da üniversitede bir şeyler öğretiyorlar. Ancak bunlar sadece kitaplardan okunarak sınavlarda işte çok yüksek notlar alınarak öğrenilecek şeyler değil. Çünkü yüzlerce öğrenci geliyor bize işte eğer ben bir tayinciyim çok okul değiştirdim. Çok farklı kültürlerden öğrencilerim de oldu her birisinin farklı sorunları çöze çöze işte o çocuklara yaklaşıp yaklaşıp çocuklar aileleri ile iletişim kurarak.” (K 7)*

*“Altı yıl önce ilk sınıfa girdiğimde şunu söyleyemem öğretmenlik hayatım boyunca aldığım yirmi sekiz haftalık stajın bana faydalı olduğunu söyleyemem. Çünkü uygulamada bir standart olmadığı için o stajları kâğıt üzerinde yaptık. Sadece açıkçası meslek içerisine dalarak yaparak yaşayarak biraz öğrenmiş olduk ki bu meslek de tamamen bunu gerektiriyor. Yıllar geçtikçe kıdem aldıkça bazı şeyleri daha net öğreniyorsunuz bu sürece nasıl geldik. Sınıfta ders yapa yapa yaparak yaşayarak bunun başka bir yolu da yok bence hani kimse doğuştan mükemmel bir öğretmen olarak doğmuyor.” (K 12)*

*“...çoğunluğunu aktif olarak okulda, okul hayatımda daha fazla kattım diyebilirim. Çünkü üniversitedeki akademik bilgilerle öğretim farklı bir şey. Onlarla birebir*

*işleyerek ders anlatarak sınıf yönetimi ve sınıftaki iletişim ancak yaşayarak deneyimleyerek ilerlete bildim. Yani mesleki hayatım boyunca daha iyi geliştirdiği mi düşünüyorum. Bir kısmı lisansta geri kalanını tamamen çalışma hayatım boyunca diyebilirim.” (K 13)*

*“Deneyimlerle daha çok sanki. Kitap okumaktı, seminerlerdi şunlar bunlar çok bir etki etmiş olabilir. Ama hani bire bir insan ilişkisine girmediikten sonra hiçbir şekilde bir beceri kazanabileceğimi düşünmüyorum hele de öğretmenlik mesleğinde. Hani çocuğun bir sorunu varsa onu şey mesela okuduğun kitaplarda öğrenciler kesinlikle sınıflarda yok. Öyle öğrenci tipini kesinlikle hiçbir şekilde okul öyle bir okul yok. Kendi deneyimleriyle kendi çabalarımla kendi yöntemlerimle bir şeyler geliştiriyorsun.” (K 16)*

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden “sahip oldukları mesleki becerilerin kaynağına ilişkin soruya deneyimin yanı sıra az da olsa **üniversite eğitimlerini** (f=4) gösterdikleri tespit edilmiştir.

*“Öncelikle üniversite eğitimi çok iyi olduğunu düşünüyorum. Gerçekten çok iyi yani hem akademik olarak hem de bir birey olmayı çok iyi öğretildiğini düşünüyorum. Okuduğum üniversitenin bana kattığı l Özellikle dil konusundaki girişiminde benim için çok değerli. Aynada size Türkçe'nin dışında da bir sürü kaynağı ulaşmanızı ne olup ne bittiğini anlamanızı sağlıyor.” (K 20)*

*“Şu andaki mesleki becerim zaten sahip olmam da ki bir defa okuduğum okul üniversitem orada yapmış olduğumuz staj ondan sonra bu okula başladığım zamanki rehber.” (K 6)*

*“...gerek yapmış olduğum yüksek lisans gerek katıldığım hizmet içi eğitimler.” (K 8)*

#### **4.2.4. Mesleki Performans Temasına İlişkin Bulgular**

##### **4.2.4.1. Sorunlarla Baş Etme Stratejileri Alt Temasına İlişkin Bulgular**

Öğretmenlere sorulan “mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunları çözmeye hangi stratejileri izledikleri” sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dışarıdan bir yardıma başvurduklarını belirtmeleri dikkat çekicidir. Öğretmenler bu soruya **okul idaresinden yardım** alırım (f=7), **diğer öğretmenlerden destek** alarak (f=4), ve **öğrenci velilerini devreye sokarak** (f=3) cevaplarını vererek sorunlarla baş etme konusunda dışarıdan yardım talep ettiklerini dile getirmişlerdir.

*“Önceden doğrusu okul idaresine gider anlatırım. Elimizden geleni yaparız.” (K 1)*

*“Yani açıkçası bunda okul yönetiminin etkisinin çok fazla olduğunu düşünüyorum. Yani ben ilk gün okula geldiğimde işte hep sıkıntılar var çocukların kendi aralarında olan sıkıntılar. Velilerin okula yansıttığı sorunlar var. Peki, nasıl üstesinden geleceğiz hocam. İşte müdür yardımcılılarıyla okul müdürü ya da bizden önce çok daha tecrübeli öğretmenlerin fikirlerine başvurarak bunu orada şöyle davranabilirsin.” (K 4)*

*“Bununla beraber etrafımdaki insanlar işte meslektaşlarım olur, okul yönetimi olur. Okul idaresi olur. Bunlarla fikir alışverişinde bulunurum.” (K 8)*

*“Ben çözemiyorsan Rehber öğretmenine sevk ediyorum bu durumu bildiriyorum. Çünkü ben psikolojik olarak o kadar bilgim yok çünkü çocukların sadece çıkardığı kargaşa. Bazen o kadar altından ailevi sebepler çıkıyor ki ben ona müdahale edemiyorum ya da elimden bir şey gelmiyor ya da benimle paylaşmak istemiyorlar. Ama en azından bundan bilgin oluyor Ben Bu konuda kesinlikle rehber öğretmeni danışılması gerektiğini düşünüyorum.” (K 10)*

*“Şimdi eğer bir sorunu çözemiyorsan öncelikle bir ara öğretmen arkadaşlarla durumu konuşuyoruz. Bu konuyla ilgili onların yaptığı herhangi bir çalışma varsa onu uyguluyoruz. O da olmuyorsa rehber öğretmenden yardım istiyoruz.” (K 5)*

*“Velilerimden yardım isterim. Yani olayı anlatırım. Velilerimle çözüm bulmaya çalışırım.” (K 1)*

*“...evde hani çocuğa vermiş olduğun eğitim evde karşılığını bulamıyorsun. Veli bu anlamda sana da destek olmuyor. Bu eğitimde yaşamış olduğumuz en büyük zorluklar. Ben nasıl üstesinden gelirim. Velilere daha çok ulaşmaya çalışıyorum.” (K 6)*

Aynı soruya öğretmenler olaylara **soğukkanlı – sabırla** yaklaştıklarını ( $f=6$ ), **olaylara sevgiyle yaklaşarak** ( $f=3$ ) ve **empati** kurarak ( $f=1$ ) cevaplarını vermiş ve sorunlarla baş etme stratejilerinde bireysel olarak bu üç yola başvurduklarını belirtmişlerdir.

*“Önce dinliyorum karşı tarafı eğer öğrenci ise de öğretmen ise yaş geçtikçe daha da dinlemeyi öğrendim. Herkese de tavsiye ederim hep önce dinliyorum. Hocam çok sükûnetle çok müdahale etmiyorum. Eskiden ben de müdahale ederdim biraz eğitimler biraz okuduğum kitaplar insanı çok değiştiriyor. Artık önce dinliyorum birinci aşamada dinledikten sonra tarafı mevzusu bir karışıklığı varsa herkesi dinliyorum. Sonra değer yargısı vermeye çalışıyorum. Ondan sonra karar alıyorum yani gaza*

*gelmemeye çalışıyorum. Kendimi durdurmaya çalışıyorum. Sabır sabır yani en önemli şey o bence.” (K 9)*

*“Soğukkanlı olmaya çalışarak olaylara o şekilde yaklaşmaya çalışıyoruz. Bazı sıkıntılar yaşadık. Tabii ki öğrencilerden kaynaklı, öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerinden kaynaklı, Tabii okulun coğrafi konumundan kaynaklı problemler yaşayabiliyoruz. Bu durumda soğukkanlı olup müdahale etmeye çalıştık.” (K 13)*

*“Sakinliğimi korumak o kargaşaya anında müdahale etmek sebebini anlamak.” (K 10)*

*“Bu iş bence öğretmenlik sevgi mesleği ve koşulsuz bir sevgi var karşınızdaki bu kadar koşulsuz sevginin verildiği veren size veren öğrencilere bu bir nimet bence. Nimetlere sabredilmez kesinlikle sabır demiyorum. Sakinlik sakinlik olabildiğince sakinlik isteyerek güç kuvvet isteyerek psikolojimizi güçlü tutarak her şey den önce sevgiyi bol bol akıtarak problemleri çözebiliyoruz. Bence her şeyin başı sevgi onu akıtabilirsek problem kalmıyor ortada öyle diyorum.” (K 7)*

*“Çocukla sizin aranızda bir bağ kurulmazsa çocuk sizi dinlemiyor. İsteddiğiniz kadar donanımlı bilgiye sahip olun. O yüzden önce onların dilinden bir kanal yakalamaya çalışıyorum. Genelde de yakalıyorum şimdiye kadar yakalayamadığım olmadı inşallah da olmaz diyim ama en önemli nokta bu. Bir sevgi olabilir bir bilgi alanı olabilir. Bir kültürel ortak nokta olabilir. Bir şekilde onların dilini yakaladıktan sonra kendi amacınızı ortaya koyunca zaten öğrenci de sizi gözlemliyor. Yani ne yapmak istediğinizin çok iyi farkında.” (K 11)*

*“Onların gözüyle empati kurmaya çalıştım. Belki bu olabilir.” (K 17)*

#### **4.2.4.2. Deneyim-Performans İlişkisi Alt Temasına İlişkin Bulgular**

Görüşme yapılan öğretmenler “mesleki deneyimlerinin performanslarına sağladığı katkıyı çoğunlukla **olumlu** ( $f=12$ ) olarak değerlendirmektedirler.

*“Yani dediğim gibi yapmak istediğim şeyi daha rahat yapmamı sağlıyor. Deneyim arttıkça herhangi bir konuda olumlu ya da olumsuz durumlarda nasıl davranacağımı biliyorum tabii. Tamam, ben tamamım iyi biliyorum artık her şeyi diyemiyorum. Zaten hayatın her aşaması öğrenme süreci yani biraz daha özgüvenli yapmamı sağlıyor böyle durumlar.” (K 4)*

*“Olumlu yönde katkı sağlıyor. Ne kadar deneyimli olursan sınıf içerisinde o kadar daha fazla duyabiliyorsun.” (K 6)*

*“Mesleki deneyimlerim bence performansıma pozitif yansıyor. Çünkü bir zorlukla karşılaşmış ona aşabildiğiniz zaman farklı bir yerden bir şey geldiğinde gene onu çözümlene biliyorsunuz.” (K 9)*

*“Deneyimler demin de dediğim gibi artık belirli seneler den sonra bunlar birike birike çok daha iyi öğretmen oluyorsunuz. Daha uyanık bir öğretmen oluyorsunuz bilgi birikiminiz gittikçe artıyor. Ben şu an bakıyorum 9, 10, 11, 12 sınıfların tümü matematikle geometrisini Neredeyse kitapsız işleyebilirim. Kafadan soru yazabilirim. Bu benim çok fazla kaynak çözmekten bana çok fazla soru getirilmesinden kaynaklanıyor. Bunlarda deneyimle oluyor ki matematik bunun en büyük örneklerinden biri belki. Çünkü değişen dinamik bir yapısı var. Her sene yeni bir soru tarzı çıkıyor. Ben kendimi geliştirmek zorundayım eski deneyimlerin üzerine yeni deneyimler. Bu beni mesleki açıdan matematik öğretmenliği açısından başarılı kılıyor. Onun dışında ben bir sürü öğrenci tanıya tanıya artık öğrencilerin üslubunu sınıf ortamını anlamış oluyorum. İşte bana herhangi bir yalan durumunda onu anlayabiliyorum. Kavga çıktığı durumda ne yapmam gerektiğini biliyorum bu benim tabii ki başarıyı her sene kendime güvenimi daha çok artırıyor.” (K 10)*

*“Olumlu katkı sağlar tabii ki. Çünkü kendimi geliştirirsem ya da daha fazla bir şey katarsam öğrencilere de aynı şekilde bu kendime kazandırdıkları mı aktararak geliştirmiş olurum. Daha iyi olur.” (K 13)*

*“Daha yukarıya çekiyor. İster istemez o deneyimler şey yapıyor. Neyi nasıl nerede yapman gerektiğini bildikçe, öğrendikçe birazcık daha yukarıya taşıyor performansı. Daha iyi anlatmaya daha iyi söylemeye çalışıyorsun bir şeyleri.” (K 16)*

Öğretmenlerden bazılarının ise deneyimlerin mesleki performanslarına **olumsuz** ( $f=3$ ) etki ettiğini belirtmeleri oldukça dikkat çekicidir. Öğretmenlerin bu olumsuzluğu dile getirirken meslek yaşamları boyunca karşılaştıkları olumsuzlukların kendilerinde yılgınlığa ve umutsuzluğa neden olduğu şeklinde değerlendirmede buldukları görülmüştür.

*“Mesleki deneyimler Tabii ki kötü yaşadığımız deneyimler ya da kötü yaşadığımız durumlar ya da iyi yaşadığımız durumlar hayatımız inişli çıkışlı olduğu için o da inişli çıkışlı oluyor. Yani bir gün böyle o çok güzel ben her şeyi yapabilirim gazında olabiliyoruz. Ama bir günde Of ya ben sanırım yapamayacağım durumunda oluyor. Bu inişli çıkışlı oluyor.” (K 17)*

*“Mesleki deneyimler Bence özel sektörde de çalıştığım için söylüyorum çalışan açısından çalışanın verimli olması yönetimle ilgilidir ve ortamla ilgilidir. İklimle ilgilidir. İyi bir ortam sağlıyorsa çalıştığınız yer. Bir de verimli olmanız gerekir katkı sunmanız gerekir. Ama bazı ortamlar size.” (K 20)*

*“Yani şimdi 94'te göreve başladım. O günkü yaptığım şeylere daha sonra baktım ki çok şey. Değilmiş mesela şimdi bir idealler var. Bir de gerçekler var. İdealiniz öyle olsun böyle olsun ama bir de gerçekler diyor ki çocuk istemiyorsa onu zorladığın zaman hiçbir faydam olmuyor. Yani onun için bir bardak alabileceği kadar su alır. Fazlasını vermeye çalışmak la bunu almaz yani. Onun için idealistlik olacak tabii ki ama biraz da günün gerçeklerine göre hareket edip çocukları ona göre bunları mesela ilk başlarda idealistlik biraz ağır basıyordu. Sonradan biraz daha gerçeklere göre de hareket ediyorsun yani bıktırmadan ne kadar verebilersen yani çok şey vermeyip de hiçbir şey vermemek yerine. Yani çok az şey vermek yerine ya da ondan soğutmak yerine az da olsa bir şeyler verebilmeye en azından bir konunun içine çekebilmeyi bunlar zamanla oluyor.” (K 2)*

#### **4.2.4.3. Öz Farkındalık Alt Temasına İlişkin Bulgular**

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun “mesleki performans” yönünden kendilerini **başarılı** ( $f=12$ ) buldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra görüşmeye katılan her beş öğretmenden birinin kendisini **başarısız** ( $f=4$ ) olarak değerlendirdiği görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenlerden küçük bir kısmı da kendi performansı noktasında net bir değerlendirmede bulunmamış ve mevcut durumlarının **geliştirilebilir** ( $f=3$ ) olduğunu belirtmişlerdir.

*“Vallahi ben iyi olduğumu düşünüyorum. Yani başarılı bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. Çevreden gelen tepkiler o şekilde oluyor. Yani ben daha doğrusu doğaçlama da yaşıyorum tamamen tecrübelerimden yola çıkıyorum. Yani dediğim gibi iyi bir öğretmen kitaplarda yazıldığı gibi olur şöyle olur böyle olur ben buna kesinlikle katılmıyorum.” (K 1)*

*“Alan bilgim, öğretmenlik mesleğini yapabilme yeteneğim çocuklara bilgi beceri kazandırabilme becerimi motivasyonum gerek öğrencilerimin akademik başarıları gerek velileriyle yaptığım işbirliği yönetebilme yeteneğim. Ayrıca diğer veliler, öğretmen arkadaşlarım, yöneticilerimden aldığım geribildirimler doğrultusunda mesleki performansımın çok ta kötü durumda olmadığını düşünmüyorum. İyi durumda diyebilirim.” (K 8)*

“...başarılı çocuklarla çalıştığımda kendimi çok başarılı ve mutlu hissediyorum. Buda performansımın üst düzeyde olduğunu hissediyorum.” (K 12)

“Şöyle söyleyeyim. Ben benim gibi bir öğretmenimin olmasını isterdim. Bunu söyleyebilirim çok rahat bir şekilde.” (K 17)

“Her yıl daha iyi olduğumu düşünüyorum. Hani okulda öğrendiklerimiz den ziyade. Burada deneyimlediğimiz şeylerin bize daha fazla olumlu yönde katkı sağladığını düşünüyorum. Hani yıl geçtikçe daha iyi olduğumu mesleki anlamda daha geliştiği mi hissediyorum.” (K 18)

“Çok yeterli bulduğumu söyleyemem açıkçası. Gönderiyorlar. Öyle yapınca da tabii bir şey yapıyor size. Planlar açısından size bir şeyler katması açısından biraz değiştiriyor.” (K 20)

“Çalıştığım ortam olarak bakmak zorundayım. Çünkü ben buraya atandım ve burada devam ettim. Öğretmenlik olarak burada çok iyi bir performans sergilediğimi düşünmüyorum. Çünkü çok sorunlarla uğraşıyoruz. Mesela birkaç yıldır yabancı uyruklu öğrenciler geldikten sonra daha farklı sorunlarla uğraşmaya başladık. Bir de sınıflar kalabalık.” (K 5)

“Ben her zaman şunu söylüyorum. İnsan ben tamim diyemez ben çok iyiyim, mükemmelim diyemez. Hani iyi olduğu noktaları bilir. İyi olduğu noktalardan çok iyi yürüyebilir. Ama iyi olduğum yerler olduğu kadar kendimi eleştirdiğim yönlerim de vardır. Eksik Kabul ettiğim yönlerim var. Bunlar için çalışmalıyım dediğim. Yerlerim var. Kendi kendimi eleştire biliyorum.” (K 7)

“Tabii ki olması gerektiği yerde değil ama daha iyi olması için çabalıyorum. Şu an için dersiniz orta düzey diyebilirim. Yani kendi çapımda orta düzey diyebilirim. Tabii ki daha iyi olması daha daha şey lazım zaman isteyen bir süreç inşallah o günleri de göreceğiz.” (K 11)

Görüşme yapılan öğretmenler içerisinde mesleki performansını başarısız ve geliştirilmesi gereken olarak değerlendirenlerin bu argümanlarına sebep olarak çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik durumları, fiziki olumsuzluklar gibi çeşitli mazeretlere bağladıkları görülmektedir.

#### **4.2.4.4. Performans Geliştirme Alt Temasına İlişkin Bulgular**

Görüşme yapılan öğretmenler mesleki performanslarını geliştirmek adına **iyi örnekleri araştırdıklarını** ( $f=11$ ), **eğitilmeye katıldıklarını** ( $f=7$ ) belirtmişlerdir.

*“YouTube'dan bu tarz videolar izlemeye çalışıyorum öğrenci psikolojisi, psikolojiyi de çok seviyorum. İnsan psikolojisini de çok iyi takip etmeye çalışıyorum çünkü o psikolojide çok etken. Bu tarz yani bir bireyi bütün olarak. Öncelikle tanyıp sonra kendinizi alanınızda geliştirmeye çalışarak yapıyorum.” (K 11)*

*“Şu an sadece sosyal medyadaki Fenomen dediğimiz işte öğretmenleri takip ederek onların yaptığı etkinlikleri uygulayarak yapmaya çalışıyorum.” (K 13)*

*“İşte dediğim gibi benim için en kolay en ulaşılabilir internet, internet üzerinden araştırmalar. Vakit buldukça kendimi iyileştirmeye çalışmak hep okumaya çalışıyorum. Okuyamadığım için son zamanlarda dinlemeye çalışıyorum. Çünkü onu insanın bir üst kademeye atığının farkındayım.” (K 21)*

*“Okuyorum yeni yüzyıl çocuklarının farklı geldiğinin farkındayım okuyorum. Onlarla alakalı yeni gelen nesil çünkü bir önceki nesil bir öncekine göre çok farklı algıları farklı teknolojinin içinde doğuyorlar. Onların dilinden nasıl anlamı gerekiyor aslında kendi çocuklarım da var. Aynı zamanda onları araştırırken kendi öğrencilerim içinde birikim sağlıyorum okuyorum. Araştırıyorum soruyorum yani deneyimi olan arkadaşlarıma soruyorum. Takip ettiğim yazarlar var İnternette Instagram'dan, sosyal medyadan. O yazarların tavsiye ettiği yayın varsa dergi veya işte kitap onları.” (K 7)*

*“...olabildiğince eğitimle ilgili yapılan hem yurtiçi hem yurtdışına araştırmalarına farklı ülkelerin eğitim politikalarını takip etmeye çalışıyorum. Aynı zamanda hani idealist bir yapım var. Bu anlamda iyi olan eğitimde iyi örnekler dediğimiz bir olay var ya. Hani onları takip ederek kendimi ona uyarlamaya gayret ediyorum. Yani güncellemeye çalışıyorum aslında.” (K 8)*

*“Yani şimdi mesela Milli Eğitimin açtığı Hizmet içi eğitim kurslarına katılmaya çalışıyorum Koçluk eğitimi diksiyon dersleri işte beden dili onları takip etmeye çalışıyorum.” (K 11)*

*“Benim hayatımda bir hedefim yeni bir hedefimin olması lazım dedim. İşte İngilizce kursuna yazıldım. Bir 6 aydan beri oraya gidiyorum. Ondan sonra hemen kendimi İstanbul Üniversitesinde yüksek lisans başlayıp akademik kariyer olarak devam etmeye çalışıyorum ki kendime bir şey kata bileyim diye yani. Hedefim bu yüksek lisanstan sonra iş bitmiyor Doktora da bitmiyor. Sürekli Kendine yeni bir hedef koyman gerekiyor. Yeni bir hedef çünkü hayat devam ediyor. Zaman geçiyor her şey değişiyor eğer siz bu zamanın içinde bu değişimin içinde olmazsanız geriye kalırsınız arka planda kalırsınız.” (K 14)*

*“Performansımı ve başarıımı geliştirmek için söylediğim gibi tekrardan seminerlere katılıyorum. Bu anlamda ilçe Milli Eğitimin vermiş olduğu eğitimlere katılıyorum.”*

**(K 6)**

*“Yani bugüne kadar hizmet içi eğitimlere katıldım işte daha önce de bahsettiğim gibi kongreler sempozyumlar bunlar katkı sağladı performansımı geliştirmede.”* **(K 8)**

Görüşmeye katılan öğretmenlerden küçük bir kısmı da mesleki performanslarını geliştirmek adına **hiçbir şey yapmıyorum** (f=3) cevabını vermişlerdir. Bu cevabı verirken öğretmenlerin kendilerini geliştirememeye nedeni olarak daha çok gündelik hayat içerisinde fırsat bulamadıklarını ve milli eğitim bürokrasisini işaret ettikleri görülmüştür.

*“Yani dediğim gibi bu özellikle beden eğitimi bilimi açısından antrenörlük belgelerini almak. Bu konuda kendimi geliştirmeyi çok istiyorum. Ama buna ne yazık ki yeteri zaman ve imkân da yok yüksek lisans İmkân sorumluluk yüksek lisans yapmayı çok istiyorum. Ama öğretmenlerin maddi külfet bu yüksek lisans yapmak istediğinde hemen hemen herkese özel üniversitelerin çoğu ücretli. Zaman problemi bir tek özel üniversitelerde olmuyor. Diğer devlet üniversitelerinde oluyor. Zaman da olmuyor. Sabahın altısında derse geliyoruz yedisinde derse giriyoruz çıkıyoruz. İşte özel kurs veriyorum. Özel kurslar haftanın beş günü çok da açıkçası kendimi alanım için geliştirmeye zamanım olmuyor.”* **(K 4)**

*“Mesleki performansımız da geliştirmeye bu okulda gerek duymuyoruz. Ya da okul dışında milli eğitim bu imkânı bize sunmuyor. Bize evet kâğıt üzerinde her şey çok güzel işte kişisel gelişim anlamında, alan yeterliliği anlamında bir sürü hizmet içi eğitim programı düzenleniyor. Ama bu hizmet içi eğitim programlar bir Şube Müdürünün, bir eğitimcinin, bir Milli Eğitim Müdürünün gelip kendi hayatından enstantaneler anlatması dışında başka bir etkinlik değil. Hal öyle olunca bizde öncelikle katılmıyoruz. Katılmamayı tercih ediyoruz. Bunu bir angarya olarak görüyoruz ya da zamansal olarak planlandığı zaman dilimi mesai dışı ise burada da katılmama eğilimi ortaya çıkıyor. Çünkü okul dışında da İstanbul’da olduğumuz için hepimizin başka bir hayatı var. Hal öyle olunca eğitsel anlamda gelişim adına okul türünün ya da diğer imkânların çok faydalı olmadığını düşündüğümüz için çok bir etkinlikte bulunmuyoruz.”* **(K 12)**

*“Ben de isterdim seminerlere katılmak. Mesela bugün Emine bahsetti TEGEV bunları yapıyorduk, şunları yapıyorduk. Elimizin altında her şey vardı. Ben de isterdim. Ben*

*de deneyimlemek isterdim. Ama hayat bana bu kadar yumuşak davranmıyor bu aralar.” (K 21)*

Görüşme yapılan öğretmenler mesleki performanslarını olumlu yönde etkileyen en önemli faktörün **öğrencilerden aldıkları olumlu dönütler** ( $f=7$ ) ve **okul yönetimi ve diğer meslektaşlarıyla ilişki** ( $f=6$ ) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu faktörlerin daha çok olumlu yönlerine atıfta bulunmuşlar, bu konularda yaşanacak olumsuzlukların da performanslarına olumsuz olarak yansıtacağını belirtmişlerdir.

*“Performansımı etkileyen en güzel şey hani yaptığım çalışmaların çocuklara faydalı olup olduğunu görmek ve onlardan geri dönüt almak en güzeli bu. Yani Hiç Kimseyi dinlemeden yaptığım yani kafamda belirlediğim hedefe yaptığım çalışmalarla ulaşabiliyorsam performansınızı en güzel bu aktarır.” (K 1)*

*“...olumlu etkileyenler de çocuklardan aldığımız dönüş dönütler mesela. Olumlu bir şekilde görünce dışarıda görünce mesela mezun olup gidiyorlar. A hocam şu konu hala aklımda ya da farklı şekillerde bir şeyler söyleyince hoşuma gidiyor. Evet diyorum gerçekten o zaman daha böyle şey oluyorum. Daha bak unutmamış gerçekten bir şeyler kazandıra bilmişiz. Her anlamda güzel oluyor.” (K 15)*

*“En fazla etkileyen olumlu öğrenci başarısı mesela. O görüntüyü gördüğüm zaman çok çok etkileniyorum. Hani başardım hissiyatı olumsuz etkileyen en fazla olumsuz etkileyen de kendimi bir öğrenci baz alıp da onunla uğraşıp küçük bir kıvılcım bile görememek yerin dibine sokuyor beni bu.” (K 21)*

*“En iyi etkileyen şey çocuklardan şey almak yani onların cevap verebildiğini konuşabildiğini falan görmek. Tabii ki en olumlu o. E n olumsuz da yine çocuklarla alakalı ya. Meslekte alakalı değil. Çocukların davranışları ile alakalı. Mesela bir kaç tane böyle inanılmaz ne yaparsam yapayım asla saygı duymayan şımarıklıktan asla vazgeçmeyen bir iki çocuk mesela benim moralimi o an düşürebiliyor. Ama zamanla insan onu da yönetmeyi öğreniyor ama benim ikisi de çocuklarla alakalı herhalde olumlu olumsuz.” (K 3)*

*“...çocukların bir şeyleri başara bilgini gördükçe o da insanı çok motive ediyor.” (K 5)*

*“Okul havası buradaki öğretmenleri çalışma hali idarenin gerçekten öğretmenine değer veren bir idare olması öğrencilerin saygısı ve sevgisi bunlar. Varsa sizden mutlu öğretmen yok. Siz gerçekten yüzde yüz verimli çalışabilirsiniz.” (K 10)*

*“Okul iklimi çok önemli. Yani benim şahsıma değil bu yeni gelen okulda benim şahsıma okul idaresinden tutun okulda çalışanlara kadar herkes bütün öğrenciler çok düzgün bir ortama geldiğimi düşünüyorum ben burada mutluyum. Olumlu bir okul iklimi olduğu için bu bana artı bir motivasyon veriyor. ” (K 14)*

*“Birincisi çalıştığımız yer etkili okul yöneticisi olarak düşünebilirim kendimi bu anlamda.” (K 20)*

*“Zümre olarak iyi bir şekilde çalışmak performansımı olumlu yönde etkiliyor.” (K 5)*

Görüşme yapılan öğretmenler mesleki performanslarını olumsuz yönde etkileyen en önemli faktörün **veliler** ( $f=5$ ) ve **sınıf mevcutları** ( $f=4$ ) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu faktörlerin tamamen olumsuz yönlerine atıfta bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra görüşmeye katılan öğretmenler görev yaptıkları okulların fiziki koşullarının da performanslarına dolaylı da olsa etki ettiğini dile getirmişlerdir.

*“Olumsuz etkenler veliler velilerle muhatap olmak gerçekten çok zor hani.” (K 15)*

*“Bir diğer olumsuz durum velilerin anlayışsız yani bazı velilerin söyleyeyim anlayışsız. Bakış açıları olaylara durumlara anlayışsız yaklaşımları beni aşırı olumsuz etkiler. Verimimi de etkiler. Verimimi de düşürür.” (K 4)*

*“...velilerin bizden beklentileri ya da velilerin çocuklardan beklentileri.” (K 6)*

*“Veli benim performansını etkiler bağımsız gibi görünüyor aslında. Doğrudan olumsuz bir şey yaşadığımda onunla gün içerisinde uğraşmak belki performansımızı düşürüyor günlük düşünüyoruz.” (K 7)*

*“Olumsuz, sınıfların çok kalabalık olan sınıflarda ister istemez olumsuz etkilenebiliyor. Ya da sınıfın gürültüsü fiziki koşullar daha çok olumsuz etkileyebiliyor.” (K 16)*

*“1500 öğrenci olursa performansınız farklı olur bir kere sizi nüfusunuz veriminizi etkiliyor ve performansınızı etkiliyor. Bu o anlamda az öğrenci olduğu yer sizin performansı yükseltir. Mesela bir arkadaşım 450 kişinin olduğu bir okuldaydı. Rehber öğretmen olarak neredeyse tek bütün öğrencileri tanyordu. Yani böyle bir yerde sizin vermeniz ve performansınız çok daha yüksek olur.” (K 20)*

*“Olumsuzları sayayım sınıfların kalabalık olması, imkânların yetersiz olması, sınıfta yabancı uyruklu öğrencilerin çok olması, yabancı uyruklu öğrenci derken bunların Türkçeye hâkim olamaması daha doğrusu, velilerin bilinçsiz olması. ” (K 5)*

*“Yani motivasyon diyeceğim iş motivasyonu aynı zamandan olumlu motivasyon. Ondan sonra öğrencinin özelliği çalıştığım okulun şartları bulunduğum bölgenin imkânları avantajları ve dezavantajları yine çalıştığım işte okulun çevre imkânları olanakları ailelerin özellikleri bununla beraber kendi psikolojik durumum işte kendim.” (K 8)*

*“...bizim devlet okulundaki en büyük sorunumuz teknolojik yetersizlik.” (K 9)*

#### **4.2.5. Değişime Uyum Sağlama Temasına İlişkin Bulgular**

##### **4.2.5.1. Değişime Bakış Alt Temasına İlişkin Bulgular**

Görüşme yapılan öğretmenlere MEB’in 2023 Vizyon Belgesi hedefleri doğrultusunda ortaya konan değişimler hakkındaki görüşleri” sorulduğunda öğretmenlerin çoğunluğunun bu hedeflerin **somut ve uygulanabilir olmadığını** ( $f=9$ ) belirtmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin değişime direnç gösterdikleri söylenebilir.

*“Ya şu an onlar şimdi yenilikleri hemen uygulayalım. Dedikleri zaman bu biraz sıkıntı yaratıyor. Yani çünkü çok önceden gelmiş olan köklü bir eğitim sistemi var. Yani bunu bir çırpıda silip düzeltmek mümkün değil. Yavaş yavaş yani bizden istenilen yenilikleri biz bir çırpıda yapamayız. Ben bunun gerçekten faydalı olduğuna inanmıyorum. Yani bunları yavaş yavaş yavaş yavaş içeriye sokarak ve dediğim gibi yararlı olduğuna inandığımız yenilikleri alıp yapabilirsek. Bence güzel olur. Ama onun dışında faydalı olabileceğini düşünemiyorsam. Eğer bir yeniliğin çok da onu eğitim sistemine sokma taraftarı olmuyorum yani.” (K 1)*

*“Şu an bahsettikleri değişimler. Seminerlerine de gittim. Hani bahsedilen güzel şeyler de var ama nasıl diyeyim ben elle tutulur çok şey göremiyorum. Tam olarak şu yapıldı bu yapıldığı buraya konuldu diyemiyorum. 2023 vizyonda güzel şeyler de anlatılıyor okul ortamının eşitliğinden ama nasıl diyeyim daha biz onu etkisini göremediğimizden bana sanki sadece cümlelerde kalmış gibi geliyor şu an. Tam içine giremediğim bir şey bu yani. Hani 2023 eğitim vizyonu ile biz harika şeyler yapacağız çok iyi olacağız diyemiyorum. Böyle istedi belki başladıktan sonra fark edebiliriz. Şu an çünkü bana şey gibi geliyor. Bir sosyal ders vardır. Ütopik size bir olay anlatırlar. Siz sadece dinlersiniz, bakarsınız ama yaşayamadığınız için algılayamazsınız. Onun gibi hissediyorum.” (K 10)*

*“Ortaya çıkan değişimi ve gelişimi biz yine bir kâğıt üzerinde olarak görüyoruz. Neden dersiniz ben 2008 yılında üniversiteye gittim. 2005'te gelen bu yapılandırıcılık kurumunun değişim sürecini üniversitede çeşitli çalışmalarla*

*gözlemledik. Ama biz orada da şunu gördük yapılandırmacılık. Evet, kâğıt üzerinde de geldi farklı bir eğitim anlayışına geçtik. Ama halen geçmişteki esasici anlayış devam ediyordu. Çünkü biz o sistemlerin ürünüyüz eski sistemde yetiştik yeni sisteme adapte olmamız çok zor önce bir kabuğumuzun kırılması lazım. Diğer yandan uygulamaya baktığımız zaman yapılandırmacı sistemin uygulama aşamaları 30 40 kişilik sınıflarda değil ki. Bizim okullarımız ona uygun değil biz yine aynı şeyin olacağını düşünüyoruz.” (K 12)*

*“Şimdi açıkçası şu anda somut bir değişim tam da söz konusu değil. Yani işte çok şey yapılacağı söyleniyor. İşte bu sınıflar açıldı neydi atölyeler açıldı. Ama bunu ancak bence demiştin Milli Eğitim Bakanı ben daha çayı yeni koydum bu demlenecek. Yani bunun bir demlenme süreci var. Bu da ancak bir 5 yıl içerisinde belki o da biraz neticelendirilir.” (K 17)*

*“Ortaya çıkan değişimlerin bize yansımaları göremiyorum. Hani bize çok yansımış bir şey göremiyorum? Neden dediğim gibi bu bizim Okulumuzun en kötü özelliği çok kalabalık mevcutlara sahibiz. Uygulanabilirliği çok olmuyor var güzel gelişmeler var ama biz bundan faydalanamıyoruz.” (K 21)*

*“Hedef genel olmalı ama biraz ulaşılabilir olması da gerekmiyor mu? Ben hepsine bütün öğretmenlerin ulaşabileceğini düşünmüyorum açıkçası çok da böyle her öğretmenim o vizyondaki Her şeyi gerçekleştirebilecek zaman performans enerji bulabileceğini düşünmüyorum.” (K 7)*

MEB’in 2023 Vizyon Belgesi hedefleri doğrultusunda ortaya konan değişimler hakkında **olumlu** (f=8) görüş bildiren ve bu değişimin eğitimin mevcut kalitesini çok daha ileriye taşıyacağına inandıklarını belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

*“Çok güzel çok da olması gereken hatta geç kalınmış bile yani bir şekilde el atılması lazım. Milli Eğitim’de bir sıkıntımız vardı. Ya şu anki 2023 Vizyonunu bu anlamda olması gerekenin yapılmaya başlandığı bir program olarak görüyorum. Çok olumlu çok pozitif umarım uygulama aşamasında da sıkıntı yaşamayız.” (K 11)*

*“Ben çoğunu olumlu karşılıyorum. Güzel ezberci bir sistemden yaşayarak öğrenerek ilerletilebilecek bir sisteme geçiyor gibi. Ben de çünkü onu yapmaya çalışıyorum. Artık basmakalıp düşüncelerden değil de Yenilikçi Farklı yaklaşımlar içinde olup çocuklara daha çok hani yaşayarak öğrenerek gitme metodunu seçiyor. Bu durumdan memnunum.” (K 13)*

*“Daha güzel olumlu. Hani biraz daha çocukların gerçek yaşamda kullanabilecek şeyleri becerileri kazanmasına yönelik. Bu iyi bir şey. Çünkü çocuk şey düşünüyor.*

*Hani bu bilgi benim ne işime yarar. Ben bu bilgiyle ne yapacağım. Bu önemli öğrendiği bir şeyi kendi hayatına uyarlaya biliyorsa o noktada öğrenmede daha kalıcı olur diye düşünüyorum. O anlamda güzel. Güzel olacak inşallah.” (K 18)*

*“Milli Eğitim bakanlığımızın 2023 vizyonunu çok beğeniyorum. Ben de bu vizyona uygun hareket etmeye çalışıyorum. Sınıf içindeki değişimlerin olumlu olduğunu düşünüyorum. Sadece sınıf içerisinde değil okullarda ya da eğitim anlamında olumlu bir artı değer kattığını düşünüyorum.” (K 6)*

*“Ben ciddi anlamda pozitif karşıyorum. İşler iyi gidiyor bence bakanın tabii çok etkisi var. Bunda özellikle onu sosyal medyayı aktif kullanması çok etkiledi.” (K 9)*

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi ise MEB’in 2023 Vizyon Belgesi hedefleri hakkında bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

*“Güzeldir herhalde diye düşünüyorum çok uzun bir şeydi toparlayamadım. Hepsine bakamadım. Ama bakanımızın güzel işler yapacağını düşünüyorum.” (K 15)*

*“Açıkçası bu konuda ilgili çok bilgi sahibi değil değilim 2023 vizyonunun öğretmen açısından öğretmene yansımaları açısından neleri kapsıyor çok bilgi sahibi değilim O yüzden ne cevaplasam.” (K 4)*

Görüşme yapılan öğretmenlerin 8’i değişime ayak uydurmak için hiçbir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir. 2023 Vizyon Belgesine karşı takınılan olumsuz benzer bir tutumun burada da dile getirilmesi dikkat çekicidir.

*“Yani değişim olarak teknolojik değişim ise pek ayak uyduramıyorum. Çünkü hiç sevmiyorum yani eğer teknolojik manada bir gelişme varsa öğrenmeye çalışırım geçerim de öğrenirim de ama bunu dersime aktarır mıyım akıllı tahta var mesela ben kullanmıyorum. Akıllı tahtayı sevmiyorum. Ben kara tahta öğretmeniyim herhalde ya da çocuklara notlar hazırlarım ben yazarım. Ben dağıtırım ama ben anlatırım yazarak anlatırım.” (K 10)*

*“Değişime ayak uydurmak adına bizden bir talep olmadığı için bir çabamız yok çünkü şayet değişsek bile coğrafya dersi adına doğada gözlem yapabileceğimiz. Doğada bir çalışma yapabileceğimiz çok etkinlik var bunu denedik. Kimisi doğrudan okul idaresinin masasından geri döndü kimisi İlçe Milli Eğitim'in masasından geri döndü. Kimisi Kaymakamlık olurundan geri döndü. Hal öyle olunca bir çaba gösterip sürekli olumsuz sonuç alınca artık o çabayı göstermekten vazgeçiyorsunuz. Dolayısıyla bizim sunduğumuz hizmet artık şuna geliyor sınıfa gir dersini anlat öğrenci dinliyorsa dinler dinlemiyorsa dinlemez.” (K 12)*

*“Değişime ayak uydurmak için aslında şöyle dediğim gibi bir şekilde sisteme ayak uydurmak zorunda kalıyorsunuz. Yani yapılan çalışmalar yapılan değişiklikler ya ben ne yapıyorum.” (K 18)*

*“Değişime ayak uydurmak için yani yaş ilerleyince tabi ki biraz zor oluyor Kolay Değil. Özellikle teknoloji konularında biraz sıkıntı çekiyoruz. Çok farklı çok çabuk değişiyor. Teknoloji özellikle telefon bilişim yani çok çabuk değiştiği için bir de çok çeşitli olduğu için ayak uydurmak zor. Bir de heves yok işte. Özellikle telefonda bugün mesela ben WhatsApp'ı doğru dürüst kullanmadım. Ama şu anda okulda kullanmasan da iş yapamıyorsun. İletişimin şeyi Instagram Twitter çocuğa soruyorsun hocam diyorsun Twitteriniz yok mu? Oğlum yani sanki hayatımız yokmuş gibi bu kadar değer vermek de çok gereksiz ama şimdi nasıl ki çocuklar çok fazla böyle ona ayak uyduramıyoruz işte.” (K 2)*

*“Vallahi şu an değişime ayak uydurmak için pek bir şey yaptığımızı söyleyemem en fazla geçen yıllara oranla o da biraz mecbur hissettik Hizmet içi eğitimlere gitmeye çalışıyoruz. Teknolojiyi kullanmaya çalışıyoruz ama zaten teknoloji kullanmak dediğimiz şey burada kullandığımız teknoloji bilgisayar var. O da zaten pek teknoloji sayılmaz. Biz kendimize bir Projeksiyon kullanıyoruz bir fotokopi makinesi kullanıyoruz teknoloji açısından değişime ayak uydurma açısından anca söylenenleri uygulamaya çalışıyoruz. Başka bir şey yok.” (K 5)*

#### **4.2.5.2. Değişim Adına Yapılanlar Alt Temasına İlişkin Bulgular**

Görüşme yapılan öğretmenler değişime ayak uydurmak adına **internet ve sosyal medyayı kullandıklarını** ( $f=4$ ) ve **eğitim aldıklarını** ( $f=3$ ) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan değişimi daha çok teknolojik yeniliklere ayak uydurmak şeklinde algıladıkları görülmektedir.

*“Değişime ayak uydurmak için dediğim gibi güncel olayları yayınları dergileri takip ediyoruz. Mesela bilim tekniktir özellikle bizim biyoloji alanımız tıpla bir benzer gibi şeyi var. Gelişime açık bir alan kök hücre tedavisi ile ilgili mesela derslerde konularda anlatıyoruz. İşte sıfır atık projesi yine bizim derslerde çok güzel değindiğimiz şey proje işte dediğim gibi takip ederek güncel medyadan sosyal medyadan takip ederek internette takip ederek uyum sağlamaya çalışıyoruz. Oradan takiplerimizi öğrencilerimize aktararak.” (K 11)*

*“Şimdi ne yapıyorum teknoloji biraz daha fazla öğrenmeye çalışıyorum zaten. Bilgisayar ortamını biliyorum ama şimdi sosyal medya mecralar değişiyor yani artık şöyle bir şey var. Elimizin altında YouTube denen bir şey var artık orada heykeltıraş*

*dahi olabilirsin. YouTube sayesinde bunlardan dolayı ben ne yapmaya çalışıyorum. Sadece tarih dersini anlatmaya çalışmıyorum diğer sosyal bilimlerden edebiyattan, coğrafyadan, felsefeden, Ondan sonra sosyal medyadan iç içe harmanlayıp bir şeyler anlatmaya çalışıyorum ki sonuçta sosyal bilimler iç içe olduğu için öğrencilere farklı bir şey katmaya çalışıyorum.” (K 14)*

*“İşte dediğim gibi özellikle çocukların bu sosyal medyanın inanılmaz çok etkisi var. Bunun gücüne inanılmaz inanıyorum. Ve çocuklar neredeyse bizim de orada olmamız gerektiğini düşünerek işte YouTube kanalı açmak işte şu bu.” (K 17)*

*“Okulda, sınıfta, meslekte ayak uydurmak için dediğim gibi işte o takipleri yapmaya çalışıyorum. Onun dışında vakit zaman olursa hizmet içi eğitimler faydalı olabiliyor. Bunların daha fazla olmasını istiyorum. Katılabileceğimiz zamanları güzel olur ayarlanırsa. Bunlardan faydalanmak isterim. Taleplerim olmuştu çünkü bu tür hizmet içi eğitimlere. Hani ben yeniliklere açık bir eğitimciyim diyebilirim. Seviyorum yani.” (K 13)*

*“Hizmet içi etkinliklere dediğim gibi katılıyorum. Bu şekilde yani toplumun ihtiyaç duyduğu gerek anne baba özellikleri açısından gerek çocuk özellikleri açısından ihtiyacımız olan şeylere yönelik birtakım teşvik edici çalışmalar önerilerde bulunuyorum.” (K 8)*

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bölümü değişime ayak uydurmak adına yaptıklarını **yeterli bulmadıklarını** ( $f=13$ ) belirtmişlerdir.

*“Yüzde yüz değişime uyum sağladığımı söyleyemem. Çünkü bazı şeyler kafama basmıyor. Zorla yapmam gereken bazı şeyler var o yüzden yüzde yüz değişime uyum sağlıyorum diyemem.” (K 1)*

*“Tabii ki yeterli bulmuyorum. Yani neden yeterli bulmuyorum. Bu anlamda kendimi değerlendirecek olursam bir kez İstanbul şartları çocuğum var. Benim onunla kalkıp bir yere gitmek ulaşımsal anlamda bir sıkıntı. Maalesef bu öğretmen akademilerinde çok güzel şeyler var. Ama hep uzak gidiş dönüş mesafesi falan bunlar bende üşengeçlik mi var. Artık zorluk mu zorluklar karşısında kolay mı pes ediyorum. Bu anlamda kriterlerim evet maalesef. Bu anlamda yetersiz ama kesinlikle daha fazla olması lazım deneyim yetersiz şu an.” (K 11)*

*“Değişim gözlemlemiyorum açıkçası değişim yok bence. Yani ben çok yakın zamanda liseden mezun oldum 10-11 yıl kadar oluyordur. O dönem ki liselerde ne varsa aslında şu an o var. Bence de değişen hiçbir şey yok. Sadece ders isimleri değişmiş içerik*

*muhteviyat hepsi aynı değişim olmadığı için değişim adına bir çabam da yok açıkçası. Dolayısıyla şunu yaptım diyemem.” (K 12)*

*“Yeterli bulmuyorum. Maalesef şu anki günümüz şartları ve yaşadığım bazı insan hayatındaki sıkıntılardan kaynaklı ilerleyemem de problemler yaşıyorum. Fakat bu bahane değil. Ancak tam yeterli değilim. Geliştirmek adına elimden geldiğince fırsat buldukça değerlendirmek istiyorum.” (K 13)*

*“Hayır, yeterli bulmuyorum. Ne açıdan? Çünkü daha iyi yapabileceğimiz mutlaka bir şeyler var, vardır. Ama materyal açısından çok fazla eksiğimiz var. Kafamdan geçiriyorum ama her şeyi ben karşılayamıyorum. Bir şeyleri yapmak istiyorum, kafamda yapıyor muyum? Yapıyorum. Elimden geldiğince ama her şeyde ben yapamıyorum. Bir yerde dur noktasına geliyorum. Geri çekilmek zorunda kalıyorum.” (K 21)*

*“Yok ya kendimi yeterli bulmuyorum. Çünkü gördüğüm yapılan etkinlikler şeyler interneti takip ettiğim çok daha farklı şeyler olabiliyor. Süre yettikçe öğrenci sayısı el verdikçe yapmaya çalışıyorum ama hiçbir sınırı yok ki.” (K 3)*

*“Hiçbir zaman kendimi yeterli bulmuyorum Sadece bu 2023 vizyonu kapsamında değişimler açısından düşünmüyorum. Genel anlamda baktığımda ben çabalıyorum yapıyorum. Tamam, yeterim kâfiyim diyemiyorum ne yazık ki. Dediğim gibi insanlar maddi ve zaman ayırdığı zaman gelişimin olumlu yönde daha da fazla artacağını düşünüyorum. Ama ben ne yazık ki hem maddi zamanımın şu an olmayışı maddiye bağlı çünkü çok çalışıyorum. Niye çok para kazanmak için. Ama bu yönümün maddi yönümün doyurulduğunu hissettiğim zaman ayıracağım kendime kendimi geliştirmeye. Böylece ben tamamım noktasına daha da yaklaşacağım. Ama ne yazık ki çok da bu konuda kendimi yeterli görmüyorum.” (K 4)*

*“Yani yeterli buluyor muyum hayır bulmuyorum hani o söylenen şeylere yapabileceğimiz bir ortam yok ki. Sadece proje çalışmaları dışında bu değişimle alakalı bizim yapabileceğimiz çok fazla bir şey yok okul içinde yapabileceğimiz bir şeyleri zaten yapabiliyoruz. Ama uç noktadaki şeyleri anlatılan şeyleri zaten uygulamamızda çok zor.” (K 5)*

*“Aslında yeterli bulmuyorum bunda. Tabii ki en önemli şey çalışma saatlerinin çok vaktimi alıyor olması.” (K 8)*

Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca 1'i değişime ayak uydurmak adına kendisini yeterli gördüğünü belirtmiştir. 4 öğretmen ise net olarak bir görüş belirtmeyerek artı ve eksi yönleri olduğunu ifade etmişlerdir.

*“Yaptıklarımı yeterli buluyorum yani bu anlamda çocuklara da eğitime de gerekli desteği verdiğimi düşünüyorum. Yani bu değerlendirme kriterim çocuklardan almış olduğum geri dönütler.” (K 6)*

*“Descartes demiş ya değişmeyen tek şey değişimin kendisidir diye. Ne kadar ben kendimi bir adım öteye değiştirse bile onun da bir adım ötesi var. Hani her adıma yetişebiliyor muyum? Yetişemiyorum işte diyorum ya bunun kriterini ben yapamam elimden geleni yapıyorum. Bu konuda vicdanım rahat sadece ama bunun ötesinde yaptım yapamadım. İyi yaptım kötü yaptım kriterini ben kendi kendime yapamam veremem bunu ya öğrencilerimden. Ya velilerimden ya idaremden soracaksınız ki karşılık alabilirsiniz. Ben elimden gelenin yapmış olduğum vicdan rahatlığındayım.” (K 16)*

*“Yaptıklarım illaki yeterli değildir. Yani Çok yeterli kendimi çok iyi eğittim. Çok iyi çok donanımlıyım. Diyemiyorum ama şöyle diyebilirim elimden geleni yapmaya çalışıyorum gerçekten bu konuda şeyim. Daha iyisini yapabilirim tabii niye yapmayayım ama okulda çalışmak ayrı bir efor gerektiriyor. Okuldan sonra kurslarımız var onun için bir efor sarf ediyoruz. Dışarıda kendimize bir etkinliklere katılalım işte spor yapalım. Şunu yapalım bunu yapalım. Çeşitli etkinliklere katılalım diyoruz hani yapabildiğim kadarıyla ama yapmaya çalışıyorum.” (K 15)*

*“Şöyle bir şey kendimi yeterli buldum dersem. Bu benim kendime koyduğum hedefe saygısızlık olur aslında ulaşılmış bir hedef toplumun nazarında söylüyorum. Ulaşılmış bir hedef bize yeterli gelmemesi gerektiğini düşünüyorum. Ben daha o hedefe geldim. Gelebileceğimi de düşünmüyorum. Onun adına sürekli Descartes bir lafı vardır. Felsefe yolda olmaktır. Gelişiminde öyle olması gerekiyor. Sürekli yolda olman gerekiyor. Ben vardım otobüs durağa gibi değil kriterim sürekli o bilgi hazzını alabilmek. Sürekli öğrenme hazzını duyabilmek yani o haz her bilgi devam ediyor. Ölene kadar ömür boyu o değişimi o gelişimi sağlamaya çalışıyorum. Nasip olursa inşallah.” (K 14)*

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlara yönelik elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte tartışılmış ve ortak bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

##### 5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin, öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma ve performans düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeylerinin “yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme çevikliği deneyimlemeyi ve daha sonra ilk karşılaştığı durumlara uygulamayı içermektedir (Lombardo ve Eichinger, 2000: 323). Öğretmenler meslek hayatları boyunca deneyimlerinden diğer meslektaşlarına göre fark oluşturacak doğru öğrenmeler edindikleri ve sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlara bu öğrenmeleri uygulayabildikleri görüşündedirler. Son zamanlarda araştırma bulgularıyla örtüşen bir başka araştırmada ise öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri ölçülmüş sık sık düzeyinde tespit edilmiştir (Kaya, 2019). Öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları süreçlerin yönetiminde deneyimler önemli görülmektedir. Deneyimsiz veya daha az deneyime sahip öğretmenlerin bu eksiklikleri uygulamada büyük güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Deneyimden öğrenme süreci öncelikle zaman içerisinde gelişen bir durumdur. İlk olarak bireyin öğrenme arayışı belli bir deneyim edinme anlayışının gelişmesine neden olmaktadır. Daha sonra bu deneyimler bugün ve gelecekte karşısına çıkabilecek sorunlarla başa çıkmasına ve bağ kurmasına yardımcı olmaktadır (De Rue, Ashford ve Myers, 2012b: 263). Öğretmenlerin mesleğe ilk başladıklarındaki deneyim eksiklikleri onları bilmedikleri bir alana ve yetersizliğe sürüklemektedir. Deneyimden öğrenme becerisine sahip öğretmenlerin öğrencilere sadece teorik bilgi öğretmek yerine hayata hazırlayıcı, öğrendiklerini uygulamada yardımcı olacak beceri geliştirme çabası içerisinde oldukları söylenebilir. Bu öğretmenlerin ortak özellikleri öğrencilerin

başarılı olabilmeleri için neye ihtiyaç duyduklarını kestirebildikleri görülmektedir. Öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin bugün ve geçmişteki deneyimler arasındaki benzerlikler aramaları başarıya götürecektir. pratik sonuçlar çıkartmalarına neden olurken uygulamalarına da hız kazandırdığı düşünülmektedir. Böylelikle yüksek öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin derslerde tekdüze anlatımdan uzaklaşarak daha etkili bir şekilde konuları anlatmaları ve gereksiz vakit kaybını önlediği gibi öğrencilerde kalıcı öğrenme sağladığı söylenebilir (Çetin ve Ünsal, 2020). Bu yönleriyle yüksek öğrenme çevikliğine sahip öğretmenler düşük öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlere göre farklılık oluşturmaktadır. Öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin bu farklılıklarının diğer nedenleri arasında idealist, özverili ve iletişim becerilerinin kuvvetli olmalarının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu bulgularla örtüşen bir başka araştırmada ise başarılı öğretmen olmanın kriterleri arasında yer alan idealist, anlayışlı, sabırlı olma, etkili iletişim kurabilme özelliklerini taşıyan öğretmenlerin daha verimli olduklarını, kendilerini daha iyi yönetebileceklerini ve bu durumun büyük hedefler edinmelerine neden oldukları belirlenmiştir (Işıktaş, 2015: 124). İnsan ilişkilerinde çevikliğe sahip bireyler, kendinin eksik ve üstün olduğu yönlerini keşfetmiş, karşısındakiyle etkili iletişim ve etkileşim kurabilen deneyimlerden öğrenenlerdir. Öğretmenlerin başarıyı elde etmelerindeki nedenler arasındaki iletişim ve empati kurabilme becerileri insan ilişkilerindeki çeviklik düzeylerinin yüksek düzeyde olabileceği söylenebilir. Ayrıca kâr amacı güden örgütlerde ve eğitim ile ilgili yürütülen araştırmalarda insan ilişkilerindeki çevikliğin diğer öğrenme çeviklik düzeylerine göre daha fazla etkili olduğu ortaya konulmuştur (Gravett ve Caldwell, 2016; Kaya, 2019). Eğitim sadece öğretim planlarını eksiksiz bir şekilde uygulama, kusursuz ölçme değerlendirme çalışmaları yapmakla sınırlı görülmemektedir. Sağlıklı düşünebilen, düşündüğünü ifade edebilen ve uygulayabilen, topluma nitelikli bireyler kazandırmayı hedef edinen eğitim için öğretmen davranışları ve öğrenciyle iletişimi büyük öneme sahiptir. Öğretim süreci içerisinde heyecan vermeyen, dikkat çekiciliği düşük konuların öğrencilere kavratılması öğretmene güçlük oluşturabilmektedir. Ancak öğrenci ve öğretmen arasındaki etkili iletişim, güçlü empati kurma yetenekleri öğrenmenin gerçekleşebilmesi için deneyim geliştirmelerine ve olumlu öğrenme ortamının oluşmasına neden olabilmektedir. İlgi çekici çeşitli bağlantılar, farklı bakış açıları oluşturabilmek etkili bir iletişimi zorunlu kılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin yanında veli, meslektaşları ve okul idaresiyle olumlu ilişkiler kurması

güven ortamının oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Bu yönleriyle öğretmenlerin okulda oluşan çatışmaları yönetmekte, problemlerin çözümlerinde başarılı olabildiği ve dolayısıyla öğrenme çeviklik düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri “yüksek düzeyde” bulunmuştur. Bulgulara göre öğretmenler değişimi gerekli ve faydalı görmekte ve değişime hazır olduklarını ifade etmektedirler. Bu bulgular Duran ve Kurt’un (2019) araştırmalarında örtüşen sonuçlar taşımaktadır. Araştırmacıların ulaştıkları sonuçlara göre öğretmenler 2023 Eğitim vizyonu hakkında genel olarak olumlu bir yaklaşım sergiledikleri ve değişimi gerekli gördükleri belirlenmiştir. Daha önce değişim çabaları için öğretmenler benzer görüşler ifade etmişlerdir. Yine bir başka değişim hareketi olarak görülen Fatih Projesinde öğretmenlerin yeniliğe karşı istekli oldukları ve hazır oldukları belirlenmiştir (Tekinkurt Bozkurt, 2015). Benzer şekilde Gılıç (2015), Tekinkurt Bozkurt (2015) ve Zayim’in (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kendilerini değişime hazır olduklarını ortaya koyan bulgulara ulaşmışlardır. Öğretmenlerin değişime karşı daha fazla hazır bulunmaları, yeni bir şeyler denemeye karşı heyecan ve isteklilik duymaları performanslarına olumlu yansıdığı düşüncesi ile açıklanabilir. Değişime hazır olma süreci, değişim için temel bir gereksinim olmakla birlikte eyleme geçmek için hedefler sağlamaktadır (Tarrant ve Newton, 1992: 23). Değişime hazır olan çalışanlar değişime bilişsel ve duyuşsal olarak daha fazla hazır ve isteklidirler. Değişimin başarıya ulaşması için güven dolu bir tutum sergileme yoluna giderler (Rafferty, 2013: 125; Vakola, 2013: 98). Bulgulara göre öğretmenlerin değişim süreci içerisinde kendilerini öngörülen değişime hazır hissetmeleri, değişimle ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarına, fayda sağlayacağına ikna olmalarına ve gerekli uygulamalar için çalışmalar yapmalarına neden olduğu söylenebilir. Değişimin gerekliliğine ve başarılı olacağına ikna olmuş öğretmenler, direnç göstermedikleri gibi değişimin şiddetli savunucusu haline gelebilirler. Öğretmen görüşlerine başvurulduğunda ise bu durumdan daha farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. MEB’in 2023 Vizyon Belgesi’nde yer alan değişimlere genel olarak olumsuz cevap veren öğretmenler genel ortalamanın üstünde kalmıştır. Eğitim Vizyon Belgesi hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenler değişim hareketini kâğıt üzerinden takip ettiklerini, yeterince bilgilendirilmediklerini ve bu değişimin yararı kavratılmadan uygulandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu yöndeki yorumları MEB tarafından yapılan değişim hareketinin öğretmenleri değişime

hazırlamadan uygulandığı söylenebilir. Bu yüzden öğretmenlerin bir kısmı değişime hazır olmadığı için isteklilik göstermemekte ve uygulamalara uyum sağlayamamaktadır. Benzer olarak 4+4+4 eğitim sistemine geçişte öğretmenler tarafından oldukça fazla eleştirilmiş ve değişime hazır olmadıklarını belirtmişlerdir (Akbaşlı ve Üredi, 2014: 128). Ayrıca öğretmenlerin değişimin faydası hakkında yeterince bilgilendirilmemeleri ve bu yönde kişisel çabalarının olmaması değişime yönelik olumsuz düşünceler geliştirmelerine neden olmuştur. Doğan (2019) yaptığı 2023 vizyon Belgesi hakkında öğretmen görüşlerine yer verdiği araştırmasında benzer bulgulara rastlamak mümkündür. Öğretmenlerin öngörülen değişimi yeterince somut olmayan ve uygulanabilirliği düşük düzeyde olduğunu belirtmeleri değişime karşı direnç gösterdiklerini göstermektedir. Bu bulgular ışığında aslında öğretmenlerin değişim ve yeniliğe hazır oldukları söylenebilir. Fakat değişim hakkında yeterli bilgi edinmemeleri, değişimin hangi alanlarda fayda sağlayacağı hakkında bilgisizliğe, güven eksikliğine yöneltirken değişimle birlikte gelişen belirsizlik ve stresi tolere edememelerine dolayısıyla direnç göstermelerine neden olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler performanslarını çok “yüksek” düzeyde bulmaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde ve başarıya taşınmalarında en önemli unsurdur. Bugün özellikle büyük kentlerde farklı kültürlerin, çeşitli sosyo-ekonomik durumların ve değişik öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin bir araya geldikleri sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin, eğitim ihtiyaçlarının karşılamaları ve en üst düzeyde verim sağlamaları oldukça önemli görülmektedir. Öğretmenlerin bu güç koşullar içerisinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmada güçlü ve zayıf oldukları yönlerini bilmeleri performanslarını iyileştirmelerine ve daha fazla motive olmalarına neden olabilmektedir. Bu bulgulara benzer şekilde öğretmenlerin performansları yüksek düzeyde belirlenen araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır (Altaş ve Kuzu, 2013; Eskibağ, 2014; Polat 2019; Polat ve Abaslı, 2019; Sürer, 2016). Öğretmenlerin performansının yüksek derecede olması memnuniyet vericidir. Okulların içerisinde yüksek performanslı öğretmenlere sahip olmak eğitim öğretimin belirlenen hedefleri gerçekleştirmesine ve eğitimin niteliğinin artmasına neden olmaktadır. Öğretmenler kendi performanslarını değerlendirirken yüksek bir öz farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Öz farkındalığa sahip bireyler kendinin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmişlerdir. Bu bireyler iyi oldukları veya eksik hissettikleri yönlerinin kaynağını

bildikleri gibi başarı elde edebilmek için bu yönlerini kendi yararlarına yönetme yeteneğine sahiptirler (Gravett ve Caldwell, 2016: 13). Ayrıca bu bireylerin başkalarına göre daha fazla geri bildirim arayışı içerisinde olduğu ifade edilmektedir (Haring, Shankar ve Hofkes, 2016: 8). Öğretmenlerinde sıklıkla ifade ettikleri gibi geribildirim arayışları performanslarındaki olumlu farklılığa neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenci, veli, meslektaş ve okul idaresinden aldıkları geribildirimler yoluyla başarılarını etkileyecek aksaklıkları telafi etme yoluna gittikleri düşünülmektedir. Bu yolla öğretmenler, performanslarını daha fazla sorgulamalarına, eksik yönlerini anlamalarına dolayısıyla daha fazla öğrenmeye ve yüksek performans göstermelerine neden olacaktır.

Tüm bu bilgilerin yanı sıra öğretmenlerin okulda karşılarına çıkan sorunlarla baş edemediklerini ifade etmişlerdir. Karşılaştıkları problemleri çözememeleri, çözüm yolları arayışında kendi yapabileceklerinden çok veli, okul idaresi gibi başka güce başvurmaları performanslarının yeterli düzeyde olmadığını düşündürmektedir. Alanyazında bu bulgulardaki farklılığı ortaya koyan araştırmalar mevcut ve sonuçları ilgi çekicidir. Örneğin TED'in (2009: 30) öğretmen yeterliliklerinin sorgulandığı araştırmada mesleki yeterlilik ölçütlerinin hepsinde öğretmenlerin geliştirilmeye ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Yine TALIS (TEDMEM, 2019: 75) verilerine göre öğretmenler sınıf disiplini sağlamada, bilişsel etkinleştirmeye yönelik uygulamalar yapmaları konusunda OECD ortalamasında çok geride kalmıştır. Bu farklılıktan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi algılarına göre yapılan değerlendirmeler tek taraflı olması gerçek görüşü temsil etmeyebileceğini düşündürmektedir (Davies ve Davies. 2011: 46). Thornton'a göre (1980: 268) kendi kendine değerlendirme ile ilgili bu durum cevaplar konusunda daha esnek davranmaya ve daha az ayırt edici olmaya neden olabilmektedir. Bu yüzden bireyler kendinde güçlü hissettiği yönleri daha fazla anlatma eğiliminde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çözüm yolu bulmadaki kendilerini yetersiz görmeleri çözüm yolları üretebilecek başka bir meslektaşından veya güç kullanabilecek yönetici ve veliden yardıma yönelmeleri performanslarını olduğundan daha farklı değerlendirdikleri söylenebilir.

### 5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

#### *Cinsiyet:*

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme çevikliği cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum öğretmenlerin cinsiyete özgü özelliklerinin öğrenme çevikliği ile ilişkilendirilemeyeceğini gösterdiği söylenebilir. Alanyazına bakıldığında araştırmanın öğrenme çevikliği ilgili bu bulgusuna benzer çalışmalar bulunmaktadır (De Meuse, 2011: 30; De Meuse vd, 2008: 6; Mitchinson ve Morris, 2012: 5). Genel olarak cinsiyet farklılıkları önemsiz olsa da Lombardo ve Eichinger (2000) kadınların insan çevikliğinde biraz daha fazla değer aldıkları görülmüştür. Bu farkın kadınların insanlarla ilişkilerinin erkeklere oranla daha yoğun yaşamaları olarak söylenebilir. Bu bulgularla birlikte öğrenme çevikliğinin sistematik olarak erkek veya kadın öğretmenler arasında değişmediği, okul içerisinde deneyimden öğrenme ve uygulamalar yapmaları için eşit fırsatlara sahip oldukları sonucuna ulaşılabılır.

Değişime hazır olmanın cinsiyetleri bakımından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Alanyazın incelemesinde değişime hazır olma değişkeni ile ilgili demografik faktörün incelendiği çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Değişime hazır olmanın cinsiyet faktöründen bağımsız geliştiğini belirten çalışmalar olduğu gibi (Jones vd., 2005: 376; Kurşunluoğlu ve Tanrıoğlu, 1999: 70; Tuğtekin, Tuğtekin ve Dursun, 2018: 1214; Zayim ve Kondakçı, 2015: 11), erkeklerin kadınlara göre değişime daha fazla hazır olduğunu belirten çalışmalara da rastlanmıştır (Punia ve Rani, 2011:54). Cinsiyet faktörü günümüzde oldukça fazla tartışılan bir konudur. Öğretmenlerin, yeni mesleki, teknik bilgileri öğrenmeye isteklilik, gerekli değişimi kabul etme ve bu duruma uygun davranış ve beceri geliştirmeleri kadın veya erkek olmanın önemli bir farklılık oluşturmadığı araştırma sonuçlarına dayanarak söylenebilir.

Diğer değişkenlerden farklı olarak öğretmenlerin performans düzeyleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim sisteminde performans göstergelerinden en önemlilerinden biri öğrenci başarısıdır. Öğrencilerin sınıf içi durumu ve sınav başarıları öğretmenlerin performansına göre şekillenmektedir. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre başarılı olarak görülen yüksek performansa sahip öğretmenlerin kadın olduğu belirlenmiştir. Bu durumun birden çok nedeni olduğu söylenebilir. Alanyazında cinsiyet değişkenine yönelik

yapılan araştırmalarda kadınların daha yüksek performans gösterme nedenlerini erkeklere oranla organize etme becerileri, zamanı yönetme, uyumlu olma daha fazla mücadeleci ve kararlı olmalarının yanı sıra duygusal zekâya sahip olmaları gösterilmektedir (Burke ve Collins. 2001: 253; İbarra ve Obodaru, 2009: 4; Ohlot, Ruderman ve McCauley, 1994: 63). Üstelik kadınlar daha fazla öğrenmeye ve keşfetmeye odaklıdırlar. Kadınların bu yönü daha fazla deneyim, bilgi ve beceri edinmelerini sağlamaktadır (Hopkins vd., 2008: 360; Van Velsor ve Hughes, 1990: 9). Kadın öğretmenlerin performanslarındaki bu olumlu farklılığın nedenlerini sıralamak gerekirse en önemlilerinden birinin mesleki gelişime daha fazla değer vermeleri olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin lisansüstü eğitime yöneldikleri, gerekli hizmet içi eğitimlere katıldıkları ve bu yolla becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kadın öğretmenlerin daha fazla öğrenmeye ve gelişmeye açık olmaları performanslarına olumlu etkide bulunduğu düşünülmektedir. Etkenlerden bir diğeri ise kadınların erkeklere oranla daha duygusal oldukları düşüncesidir. Bu durum öğrencilerle daha fazla etkileşime geçmelerine ve değer vermelerine neden olabilir. Böylelikle farklı deneyimler edinmeleri performanslarına dolayısıyla öğrenci gelişimine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazında benzer bulgulara Dilbaz Sayın ve Arslan (20017: 1234), Escardıbul ve Mora (2013: 44), Wood (2012: 332) rastlanmaktadır. Kadın öğretmenlerin tüm bu özellikleri performanslarını arttırdığı, öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla katkı sağladığı ve böylelikle erkek öğretmenlere göre daha fazla performans sergiledikleri söylenebilir.

### ***Mezuniyet Durumu;***

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrenme çevikliği mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşleri lisans ve lisansüstü eğitim almalarıyla ilişkili bulunmamıştır. Bireylerin öğrenme isteğiyle başlayan eğitim sürecinin zaman içerisinde öğrenme yeteneğini geliştirmesi muhtemeldir. Eğitim seviyesi arttıkça öğrenme yeteneğinin de paralel olarak artış göstereceği beklenmektedir. Alanyazın incelemesinde öğrenme çevikliğinin eğitim durumu ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalara rastlanmıştır (Dries vd., 2008: 379; Dries, Vantilborgh ve Pepermans, 2012: 352; Haring, Shankar ve Hofkes, 2016: 12). Bulgulara göre öğretmenlerin öğrenme çevikliğinde anlamlı farklılık oluşturmamasında en büyük etkenin aldıkları eğitiminin öğrenme yeteneğine katkı sağlamadığı dolayısıyla yeni durumlara

aktaramadıkları düşünölmektedir. Öğretmenlerle yapılan göröşmelerde ise mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için eğitim almaya devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, her alanda gerçekleşen değişimin mesleklerini de etkilediği, bu s0rece uyum sağlamak için yaşam boyu eğitimin devam etmesinin gerekli olduğu bilincinde g0r0nmektedir. Öğrenme evikliği, ilk kez karşılaştıkları durumlarda yeni beceriler geliştirmeyi ve bunun için gerekli 0đrenmeleri yapmayı sağlamaktadır (De Meuse vd., 2010: 120). Bu 0đrenmeler içerisindeki hızlı ve esnek olmayı sağlayan motivasyonel s0reler bireyleri davranışsal ve bilişsel değişikliğe s0r0klemektedir (Carette ve Ansee, 2012: 308). Öğretmenlerin ifade ettikleri 0đrenme ve gelişme isteği aktif olarak 0đrenme deneyimleri aramalarına ve daha fazla mesleki, teknik bilgi ve becerilerini geliştirmelerine neden olmaktadır. Ayrıca 0đretmenlerin edindikleri mesleki 0đrenmeler çoğaldıkça daha fazla motive olmalarına, yeni d0ř0nme tarzları geliştirmelerine, eğitim 0đretim faaliyetleri içerisinde g0revlerini daha iyi ve nitelikli yapmalarına neden olduğu s0ylenebilir. Eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için 0đretmenler hizmet içi eğitim ve lisans0st0 eğitim olmak 0zere iki yola başvurduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının farkında olmaları, 0đrenmeye karşı istekli ve ihtiyaçlarını giderecek eğitim arayışında olmaları 0đrenme çeviklik d0zeylerinin artmasına neden olmaktadır. Hizmet içi eğitimin eksikleri tamamlama ve yenilenme ihtiyacını karşıladığı y0n0nde Oturak Eyecisoy (2014), Karaca (2010) ve Uçar'ın (2005) bulgularında rastlamak m0mk0nd0r. Öğretmenlerin ifadeleri ile 0rt0şen EARDGE'nin (2006) Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmeye çalışıldığı raporda y0ksek lisans ve doktora eğitimi alan 0đretmenlerin lisans mezunu olan 0đretmenlere g0re daha fazla hizmet içi faaliyetlerine katıldığı rapor edilmiştir. Bu verilerin yanı sıra T0rkiye'de 0đretmenlerin lisans0st0 eğitime y0nelme oranı d0ř0kt0r. TALIS (TEDMEM, 2019: 30-50) verilerine g0re T0rkiye'de g0rev yapan 0đretmenlerin %6.3'0 y0ksek lisans %0.2'si doktora d0zeyinde eğitime sahip olduğu tespit edilmiştir. S0rekli mesleki gelişim etkinliklere katılım oranı ise T0rkiye ortalaması %96.3 olarak OECD ortalaması %99.0 olan ortalamanın altında kalmıştır. Bu sonuçlara g0re T0rkiye'de 0đretmenlerin eğitim yoluyla gelişmesi beklenen 0đrenme evikliğinin d0ř0k d0zeyde olduğu s0ylenebilir. Eğitimde halâ 0đretmen yeterliliklerinin tartışmalarının devam ettiği g0n0m0zde 0đrenme evikliğinin 0nemli bir ayrıntı olduğu g0z0kmektedir. Sonuç itibariyle nicel ve nitel bulgular arasındaki bu farklılık lisans ve lisans 0st0 eğitiminin yeterli kalitede olmadığı, 0đrenme çeviklik d0zeyinde 0nemli farklılık

oluşturmadığı olarak yorumlanabilir. Yine becerilerin gelişime daha fazla imkân tanıdığı lisansüstü eğitimin, eğitim ortamlarına uygulamada olumlu bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin genelde kendi branşlarında lisansüstü eğitim almak yerine eğitim yönetimi alanına yönelmeleri mesleklerinde uzmanlaşmalarına ve çeviklik becerilerini geliştirmelerini kısıtlamakta olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre değişime hazır olma mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin eğitim düzeylerinin değişime olan tutumlarını şekillendirilmesinde önemli bir etken olmadığı fikrini geliştirmiştir. Değişime hazır olmanın araştırma sonuçlarıyla örtüşen çalışmalar olduğu gibi (Tekinkurt Bozkurt, 2015: 116; Yılmaz ve Orhan, 2018: 560) eğitim düzeyinin değişim çabası içerisinde önemli etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalarda rastlamak mümkündür (Weber ve Weber, 2001: 296). Bunun yanı sıra değişime karşı direnci azaltmanın önemli yollarından bir tanesi de eğitimidir (Schermerhorn vd., 2010: 359). Eğitilmiş bireyler değişimin niteliği, amacı ve nasıl fayda sağlayacağı hakkında daha fazla farkındalığa sahip olmaları daha düşük direnç göstermelerine dolayısıyla daha fazla değişime hazır olmalarına neden olmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin aldıkları eğitim değişime karşı bireysel inanç ve tutum geliştirmelerinde bir etken olmadığı görülmektedir. Üstelik lisansüstü eğitim yoluyla meslektaşlarına göre daha fazla öğrenmelerin farkındalık oluşturmadığı dolayısıyla değişime olumlu bakış geliştirmede önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

Yine bulgulara göre öğretmenlerin performansları lisans ve lisansüstü eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara dayanarak yüksek öğretimde lisans ve lisansüstü düzeyde verilen eğitimlerin ders içerikleri ve müfredatın öğretmen performansını olumlu yönde etkileyecek şekilde oluşturulmadığı söylenebilir. Ayrıca Çorbacı (2010: 69), Koyuncu (2019: 58) ve Tosuntaş'ın (2017: 127) çalışmaları da araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin de ifadelerinde sıkça belirttikleri gibi öğretmenlik, deneyim yoluyla gelişen bir meslektir. Öğretmenler, yıllar içerisinde farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere bu deneyimler sayesinde etkili ve hızlı eğitim verme gücüne kavuştukları görülmektedir. Araştırma bulgularına göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin akademik bilgileri deneyim yoluyla edindikleri bilgiler karşısında önemli bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin bu durumunu

açıklayıcı bir başka neden ise lisans ve lisansüstü eğitimlerinin farklı alanlarda yapmış olma ihtimalleridir. Bu düşünceyi destekleyen verilere ulaşan TED'in (2009) öğretmen yeterlilikleri raporunda öğretmenlerin %21.7'sinin mezun olduğu alan dışında öğretmenlik yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin farklı branşlarda aldıkları eğitim, okul ortamında deneyimlerden yeterince istifade edemedikleri ve karşılaştıkları sorunlara etkili çözüm yolu bulamadıkları düşünülmektedir.

### ***Mesleki Kıdem:***

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeyleri kıdemlerine göre farklılık oluşturmuştur. 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeyleri en üst sırada yer alırken arkasında 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler takip etmiştir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça deneyim edinme ve öğrenme kabiliyetlerini geliştirdikleri söylenebilir. İnsanlar, bilgileri bir anda öğrenme yetisine sahip değildirler. Zaman içerisinde tekrarlanan deneyimler, öğrenmeyi sürekli ve aktif tutarlar. Böylelikle yıllar içerisinde biriken bilgilerimizi hızlı bir şekilde iş ortamına aktarabilme yeteneğine kavuşmasını sağlamaktadır (McCall, 2004: 128). Bulgulara göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça daha fazla gelişimsel iş deneyimleri edindikleri ve yıllar içerisinde pratik uygulamalar yapabildikleri söylenebilir. Benzer bulguları Ertan (2008: 140) da araştırmasında ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarında dikkat çeken bir başka bulgu ise 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla yüksek not almasıdır. Bu gruptaki öğretmenlerin deneyim edinmeye ve öğrenmeye isteklilik düzeyinin daha yüksek olduğu, öğrenme arayışları öğrenme çeviklik düzeylerine olumlu yönde etki etmiş olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise meslek hayatları boyunca edindikleri deneyimlerin performanslarına olumlu yönde etkide bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler deneyimleri fazlalattıkça ve çeşitlendikçe sınıf içerisinde uygulamalarda olumlu etkiler görmektedirler. Çünkü gelişimsel deneyimlerin büyük bir çoğunluğu sıkıntılı zorlu süreçlerden geçmelerine ve mücadele etmelerine neden olmaktadır (McCall, 2004: 127). Öğretmenlerin zaman içerisinde tekrarlanan deneyimleri öğrenme süreçlerinin devam etmesine bu sürecin getirisi olarak belli bir öğretme stratejisi geliştirmelerine neden olmaktadır. Böylelikle kendi öğrenme stillerini oluşturdukları etkili ve hızlı çözüm yolları ürettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinde de yer verdikleri nerede ve nasıl

davranacaklarını bilmeleri, zaman içerisinde neredeyse kitaba ya da herhangi bir kaynaktan destek almadan konuyu en etkili şekilde öğretme yetisine ulaşabilmeleri deneysel öğrenmelerine yani öğrenme çeviklik becerilerine dayanmaktadır. Öğretmenlerin farklı mekân ve durumlarda görev yaparak deneyim çeşitliliğine sahip olması ve yıllar içerisinde aynı yaş grupları içerisinde öğretim deneyimlerini devam ettirmeleri, performanslarını ve dolayısıyla öğrenci başarısının artmasına neden olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da bu sonuçları desteklemektedir (Huang ve Moon, 2009; Kini ve Podolsky, 2016; Ladd ve Sorensen, 2017; Luo ve Peng 1999; Podolsky, Kini ve Darling-Hammond, 2019). Bu sonuçlara bakarak meslektaşlarına göre daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin hem öğrencilere hem de okula daha fazla katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma bulgularından bir diğeri ise öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Levent, (2016: 128) öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaç edindiği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu durum öğretmenlerin değişime olan inanç ve tutumlarının belirlenmesinde meslekte geçen sürenin herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir. Kıdemin farklılık oluşturmaması değişime hazır olmanın yıllar içerisinde meslekte geçen sürede oluşabilecek düşünce kalıplarından etkilenmediğini, kişinin bu değişkenden ayrılarak tutum ve inanç geliştirmesini sağlamaktadır.

Öğretmenlerin performans düzeyleri 26 yıl ve üstü lehine belirlenmiştir. Neredeyse emeklilik yaşına gelmiş öğretmenlerin yüksek performans göstermeleri oldukça memnun edici bir durumdur. Öğrenme, çalışanların performansını belirlenmesinde önemli bir etkidir. Çalışanların yıllar içerisinde tecrübe edinmeleri öğrenme için büyük fırsatlar sunmaktadır. Daha fazla tecrübe yaşayan çalışanlar daha çok öğrenme ve daha yüksek performans göstermelerine neden olmaktadır (Hunter ve Schmidt, 1996: 455). Öğretmenler meslek hayatları boyunca farklı öğrenme düzeyine sahip öğrenciler, değişen veli ve okul ortamlarıyla çeşitli tecrübeler edinirler. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin 26 yıl ve üstü meslekte geçirdikleri süre arttıkça yaşanan tecrübelerin çeşitlenmesine ve düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek performans sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Bu fikri destekler nitelikte olan Leigh (2010) Avusturalya'da 10.000'den fazla öğretmenden oluşan örneklem grubuyla yaptığı araştırmada deneyimleri daha fazla olan öğretmenlerin

verimliliklerinin yüksek düzeyde bulunması araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek performans sergilemeleridir. Zelyurt (2011: 225) çalışmasında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okullarda proje ve performans görevlerinde daha fazla bulduklarını tespit etmiştir. Büyükgöze ve Özdemir (2017: 320) çalışmalarında ise öğretmen performansını yirmi bir yıl üstü öğretmen grubunun lehine bulunmuştur. Bostancı ve Kayaalp (2011) çalışmalarında ise 1 ve 5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin performans geliştirme çabasının diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiğini ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle beş yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin meslekte yeni olmaları daha fazla araştırmaya ve öğrenmeye yöneldikleri düşünülmektedir. Böylelikle deneyim edinmedeki isteklikleri performanslarına olumlu yansıdığı söylenebilir.

#### ***Okul Kademesine Göre:***

Araştırma sonuçlarından bir diğeri ise öğrenme çeviklik, değişime hazır olma ve performans düzeylerinin okul kademesine göre incelenmesinde ilkökul öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Bu durumun ilkökulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin aynı öğrenci grubuna mezun olana kadar eşlik etmeleri, gün içerisinde uzun saatler eğitim öğretim faaliyetleri yürütmeleri ile ilişkilendirmek mümkündür. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha çok süre geçirmesi öğrencilerin bireysel ve öğrenme farklılıklarını daha fazla keşfetmelerine neden olmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri tek bir branş yerine çok çeşitli derslerde eğitim vermesi, bilgilerinin tazelenmesine, geliştirmesine ve edindiği deneyimleri derinlemesine analiz edebilmesine yardımcı olacağı söylenebilir. Böylelikle öğretmenlerin deneyim edinme, uygulama, süreci takip etme ve geribildirim alma imkânının daha fazla olması, öğrenme çevikliği becerilerinin gelişmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci ve velinin beklentilerini karşılama çabası, değişim ve yenileşme için zorunluluk hissetmelerine neden olabilmektedir. Bu bağlamda ilkökul öğretmenlerinin hitap ettiği topluluğa öncülük etmek, beklentilere daha fazla cevap verme ihtiyacı, değişime karşı olumlu tutum geliştirmelerine yol açtığı söylenebilir. Er (2013) öğretmen algılarına göre okul müdürleri ve öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Kondokçı,

Zayim ve Çalışkan'ın (2010) araştırma bulgularından farklı olarak Helvacı ve Kıcıroğlu (2010) ilköğretim okullarında yürüttükleri araştırmalarında değişime hazır olma düzeylerini orta derecede bulmuştur. Demirtaş (2012: 27) ise ilköğretim okullarında öğretmenler ve okul müdürlerini kapsayan araştırmasında öğretmenlerin değişime açıklık düzeylerini orta derecede olduğunu ortaya koymuşlardır. Kendini değişime ayak uydurmak için yeterli bulmayan öğretmenler yetersizliklerinin nedenini kendi dışında gelişen etkenlere bağlarken bazıları ise değişime olan inancın olmaması olarak ifade etmişlerdir. Kendini yeterli bulan öğretmenler ise süreci yakından takip ettikleri ve gerekli girişimlerde bulduklarını söylemişlerdir. Cunningham ve arkadaşlarının (2002) yaptıkları araştırmaya göre ise aktif çalışanların pasif çalışanlara göre değişime daha fazla hazır olduklarını ortaya koymuşlardır. Aktif çalışanların değişimin zorlu sürecini başarıyla yürütmede, karşılaşılan problemlere etkili çözüm yolları bularak süreci daha etkin kullandıklarını tespit etmişlerdir. Örgütsel değişim içerisindeki en büyük faktör bireylerin değişime verdikleri tepkilerdir. Örgüt içerisindeki çalışanlar ya etkili bir değişime aracılık etmeye ya da başarının önünde büyük bir engel oluşturmaktadır (Smith, 2005: 408). Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenleri değişime daha fazla hazır olma nedenleri arasında sürece aktif katılım göstermeleri, değişimi daha fazla anlamalarına ve olumlu düşüncelerini pekiştirmelerine neden olduğu söylenebilir. Araştırmada diğer kademelerde görev alan öğretmenlerin değişime ayak uydurmak için yetersiz girişimleri değişime hazır bulunuşluluk durumunun düşük olduğunu dolayısıyla değişim hareketinin başarılı bir şekilde sonuçlanması için gerekli görülen öğretmen desteğinin alınmadığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim öğretmenlerinin performans düzeyi yüksek olarak belirlenmiştir. Bu durum ilköğretim öğretmenlerinin öğrenciler ve velilerle daha yakın ilişkiler kurması eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik geribildirim daha kolay sağlanmasına neden olduğu söylenebilir. İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerle ilişki düzeyi diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha fazladır (Yılmaz ve Tosun, 2013: 7). Bu yüzden öğrenmelerin öğrencilerini, duygu, düşünce ve davranış gelişimlerini yakından takip etmeleri, hızlı geribildirim sağlamaları, yetersiz yönlerini tespit etme ve bu yönlerini geliştirmelerine olanak sağladığı gibi performanslarında da artışa neden olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgularıyla örtüşen çalışmalara rastlamak mümkündür. Özgenel ve Mert (2019) etkili okullarda öğretmen performansının rolünü

inceledikleri araştırmada ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulmuşlardır. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009: 17) öğretmenlerin iş doyumunu algıları ve performansları arasındaki ilişkiyi ölçen araştırmalarında ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde olduklarını ortaya koymuşlardır. Bostancı ve Kayaalp (2011: 133) yapmış oldukları araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine göre performans gelişimine yönelik çalışmalarını daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşırken, bu alanda yapılan benzer araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Kartal, Yirci ve Özdemir, 2015; Kumaş ve Deniz, 2010; Özkan, 2017). Araştırma bulgularına göre ise ilkokul öğretmenlerinin diğer okul kademelerinden farklı olarak performans düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Okul türüne göre elde edilen önemli bulgulardan bir diğeri ise öğrenme çevikliği, değişime hazır olma ve performans değişkenlerinin okul kademesi arttıkça düzeylerinde azalma görülmesidir. Bu durumun öğrencilerin daha büyük sınıflarda farklı ihtiyaçlarının eğitimin önüne geçmesi öğretmenlerin gelişimlerine yeterli vakit bulamadıklarını düşündürmektedir. Araştırmanın bu bulgusu yine bu alanda araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009: 17; Koyuncu, 2019: 46; Tosuntaş, 2017: 71; Özgenel ve Mert, 2019: 428). Öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça beklenti ve ihtiyaçları değişmektedir. Sınav kaygısı, gelişim problemlerinin yoğun yaşandığı üst sınıflarda öğretmenlerin eğitim öğretimden uzaklaşarak bu problemlere yönelmeleri öğrenme becerileri geliştirememelerine neden olmaktadır. Yine bu nedenlerden dolayı değişimin başarıya ulaşacağına dair inanç ve tutumunun yetersiz gelişmesine ve performanslarına olumsuz yönde etkilenmesine neden olduğu söylenebilir.

### **Yaş:**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenme çevikliği yaşla ilgili olduğu görülmemektedir. Öğrenme çevikliğinin temel unsuru olan deneyimsel öğrenme ve uygulama becerisi her yaş grubundaki bireyin çeviklik özelliklerini geliştirebileceğini ortaya çıkmaktadır. Teoremin kurucularından olan Lombardo ve Eichinger (2000) araştırma bulgularıyla örtüşen sonuçlara ulaşmış,

Allen, (2016), De Meuse, Dai ve Hallenbeck (2010), De Meuse ve arkadaşları (2011) ve Mitchinson ve Morris'in (2012) araştırmaları benzer bulgulara ulaşarak araştırma sonuçlarını desteklemişlerdir. Bu durumda yaşam boyu eğitimden öğrenme çeviklik düzeyinin artışında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bir başka bakış ačíısıyla değerlendirilirse öğrenme çevikliğinin yař etkeninden ziyade bireyin özelliklerini yansıttığı görölmektedir. Aynı zamanda araştırma bulgularının farklı yař grupları içinde değerlendirilmesi öğrenme çevikliğinin nesiller arası bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet durumları ve yaşın öğrenme çevikliği üzerinde önemli bir farklılık oluşturmamıştır. Öğrenme çevikliğinin yaşla birlikte bu değişkenlerin anlamsız olması, öğrenme çevikliğinin tek başına ölçülebilen farklı bir değer olduğunu ortaya koymaktadır. Böylelikle öğrenme çevikliği uzun vadede nitelikli başarı gösterecek yüksek performanslı öğretmenleri belirlemede önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin değişime hazır olma durumları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Öđretmenlerin yaşlarına göre değişime hazır bulunma durumlarında anlamlı bir farklılık olmaması değişim için geliştirilen algının genç ya da yaşlı olmasının önemli bir etken olmadığı görölmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda araştırma bulgularına benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Caldwell ve arkadaşlarının (2004) yaptıkları çalışmada yaşın değişime uyum sağlamada zayıf bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Çağıl Toprak (2019:139), Dhingra ve Punia (2016: 145), Samaranyake ve Takemura, (2017: 12) ve Storkholm, ve arkadaşlarının (2019: 8) çalışmalarda araştırma bulgularıyla tutarlı sonuçlara ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra bazı araştırmalar ise farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Hargreaves (2005: 983) eğitimde yapılan değişiklikleri farklı yař grubundaki öğretmenlerin tepkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada, genç öğretmenlerin ileri yaştaki öğretmenlere göre yetkinlik düzeylerinin düşük fakat özgüveni daha fazla gelişmiş, hevesli ve değişime ačí olduklarını ortaya konmuştur. Araştırmalar arası bu farklılıklar ve araştırma bulguları beraber değerlendirildiğinde öğretmenlerin değişime ačí, hazır olmalarında yaşın etken olmadığı her yař grubundaki öğretmenin gerekli çalışmalarla değişime daha fazla hazır olmaları sağlanabileceği ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre ulaşılan bir diğer bulgu ise öğretmenlerin yaşlarına göre performans düzeylerinde farklılık oluştuğu ve bu farklılığın ileri yaştaki öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. Araştırma bulgularının nedenleri birkaç şekilde ačílanabilir.

Bunlardan ilki ileri yaştaki öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının daha fazla olduğu ve bu durumun performanslarına olumlu yansıdığı düşüncesidir. Bu düşünceleri destekleyen bulgulara Özutku (2008: 94) ve Uzunpınar'ın (2019: 54) çalışmalarında rastlamak mümkündür. Bu durumu açıklayan bir başka düşünce ise öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurmada ve eğitim öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde sürdürmede yaşın önemli bir faktör olduğudur. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarına göre en genç ve az deneyime sahip öğretmenlerin disiplin kurmakta sınıfta zorluk çektikleri buna karşın ileri yaştaki deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimini ağır yaptırımlara ihtiyaç duymadan sağlayabildikleri belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin yine eğitim uygulamalarında ve öğrencilerle iletişim kurmada daha fazla etkili oldukları ve genç öğretmenlere göre daha yüksek performans sergiledikleri ortaya konulmuştur (Salvano-Pardieu, 2009: 9; Young ve Place, 1988: 50). Bu bilgiler ışığında araştırmaya katılan ileri yaştaki öğretmenlerin zamanla deneyimlerinde çok fazla çeşitliliğe ulaşmaları öğrencilerle iletişim becerileri kurmada, sınıf içi etkinlikleri etkili şekilde uygulama ve sınıf disiplini sağlama gibi eğitimsel faaliyetleri yürütmede düşük yaştaki öğretmenlere göre farklılık oluşturdukları düşünülmektedir. İleri yaştaki öğretmenlerin örgüte daha fazla bağlı olmaları oluşan sorunları yakından ilgilennmelerine ve zaman içerisinde tecrübeleri sonucu edindikleri öğrenmeler, sorunlar karşısında etkili çözüm yolları bulma becerilerinin artmasına sınıf içerisinde daha etkin olmalarını sağladığı söylenebilir. Bu durumlarıyla ileri yaştaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki meslektaşlarına göre daha yüksek performans gösterdikleri ortaya konulmuştur.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma**

#### ***Öğrenme Çevikliği ile Değişime Hazır Olma Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Sonuç***

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma durumu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yine bulgulara göre öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeyleri arttıkça değişime hazır olma durumunun da olumlu yönde artış göstereceği söylenebilir. Bunun tam tersi olarak da öğrenme çevikliği seviyesi düştüğünde, değişime hazır olma düzeyi de düşebilir.

Öğrenme çevikliğinin önemli argümanlarından biri de yeni, zorlu durumlar karşısında uyum sağlama ve öğrendiklerini uyarlama becerisine sahip olabilmektir (Dries ve

Pepermans, 2012: 365). Öğretmenlerin yeniliklere karşı uyum sağlama ve uyarlama becerisi bireylerin değişime hazır ve açık olmaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin planlanan değişim çabasının başarılı ve sürdürülebilir olabilmesi için değişimi nasıl deneyimlediği ve buna nasıl tepki verdiği önemlidir. Değişime uyum sağlayan, deneyimler sonucu edindiği öğrenmelerle yeni davranışlar geliştirebilen bireylerin özel bir öğrenme stratejilerinin yani öğrenme çevikliğine sahip olduğu söylenmektedir (Eichinger ve Lombardo, 2004: 13). Bu durumda öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyi değişimi nasıl algıladığı nasıl cevap vereceği ile ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin değişime karşı direnç göstermeleri veya olumlu bakış açısı geliştirmeleri öğrenme çevikliği düzeyleri ile ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Alanyazın incelemelerinde araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu alanda araştırmalar yapan Connolly (2001: 44) öğrenme çevikliğinin deneyime açık olmakla pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yine Jones, Rafferty ve Griffin (2006: 594) öğrenme çevikliği sahip yöneticilerinin belirsizlikle başa çıkma, karmaşıklığı yönetme, farklı durumlara uyarlayabilme ve değişime hazır, açık, esnek bir anlayış sergilediklerini bulmuşlardır. Tunçer (2013) ise beceri geliştiren donanımlı bireylerin değişimi bir fırsat gördükleri, değişime daha fazla hazır ve dirençlerinin de düşük olduğunu belirtmiştir. Cunnigham vd. (2002) ise örgüt içerisinde aktif çalışanların zorlu karmaşık görevleri yerine getirmede, değişimle başa çıkma, işle ilgili sorunları çözmede daha yetkin ve değişime daha fazla hazır olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma bulgularından yola çıkarak öğrenme çevikliğinin unsurları olan zorlu ve belirsiz durumlar karşısında beceri geliştirme ve uyum sağlama özelliği planlanan değişim çabasını başarıya sürükleyebilecek en önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrenmeye ve değişmeye karşı istekli gözükmeyen öğrenme çevikliği düşük düzeyde olduğu tahmin edilen öğretmen grubunun değişim hareketine ayak uydurmak için hiçbir şey yapmadığını ifade etmesi öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma durumu arasındaki ilişkinin gücünü daha fazla görmemizi sağlarken değişimin başarıya ulaşma inancını da düşürmektedir. Shea ve arkadaşlarına (2014: 14) göre değişimin istenen sonuca ulaşması ve yüksek verim alınabilmesi için çalışanların değişime hazır bulunmaları önemli bir eşik olarak görülmektedir. Değişimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin belirsizlikle başa çıkma, bilinmeyeniyi yönetme ve hiç karşılaşmadıkları durumlara uyum sağlamaları değişime

hazır olmaları ile ilişkilidir. Yüksek öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin daha fazla değişime hazır oldukları ve bu öğretmenlerle yönetilen değişim sürecinin başarıya ulaşma ihtimalinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

### ***Öğrenme Çevikliği ile Performans Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç***

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile performansları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle öğrenme çeviklik düzeyindeki herhangi bir artış veya düşüş, performansın da doğru orantılı olarak artmasına veya düşmesine neden olmaktadır. Öğrenme çevikliği alanında yapılan araştırmalarda genellikle deneyimsel öğrenme ve uygulama becerisi gerektiren kâr amacı güden örgütlerde yürütülmüştür. Bu örgütlerde yapılan araştırmalarda öğrenme çevikliği ile performans arasında anlamlı ilişkisini ortaya koyan sonuçlara ulaşılmıştır (Bedford, 2011; Connolly, 2001; De Meuse vd., 2010; DeMeuse, 2017; Eichinger ve Lombardo, 2004; Gravett ve Caldwell, 2016; Howard, 2017; Lombardo ve Eichinger, 2000). Bunun yanı sıra eğitim alanının da sınırlı sayıda yürütülen araştırmalardan biri olan Howard'ın (2017), öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek öğrenme çevikliğine sahip bireyler sürekli değişen şartlara uyum sağlayabilmek için daha fazla öğrenmeleri ve bu öğrendiklerini kendi çalışma ortamlarına uyarlayabilmeleri gereklidir. Öğretmenlerin öğrenme çevikliklerini geliştirmek için başvurdukları en önemli davranışın “araştırma yapmak” olduğunu ve bu şekilde daha fazla öğrenmeye neden olacak deneyimlere yöndiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme çevikliği düzeyini artırmak isteyen bireyler deneyimlerini genişletmek için öğrenme arayışı içerisine girdikleri görülmektedir (Hallenback ve Santana, 2019). Öğretmenlerin başarıya taşıyan yüksek performanslarının kaynağı olarak mesleklerini ve çocukları sevmeleri olarak ifade etmeleri de ilgi çekicidir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde karşılaştıkları zorluklar, sürekli ihtiyaçları farklılaşan öğrenci grupları ile başa çıkma isteği, öğrencilere mesleğe yönelik duygusal yaklaşımları yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bilgi arayışına yönlendirdiği ve bu durumun performans düzeyleri ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin daha fazla öğrenme ve deneyim kazanma aracı olarak kitap, makale, internet ve internet üzerinden mesleki forumları takip ettiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine benzer sonuçlara ulaşan Türk Eğitim Derneğinin (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin %23,5'i

performanslarını yükseltmek için internet üzerinden her gün mesleki forum ve gruplarla iletişim kurduğu, %35,5'inin eğitim ve öğretim faaliyetlerine başvurduğu tespit edilmiştir. Yine bir başka araştırmada orta okul öğretmenlerin sosyal ağ üzerinden mesleki gelişimleri takip ettiklerini ve meslektaş etkileşimi içerisine girdiklerini ortaya konulmuştur (Ciğerci, 2016). Alanlarına ait konu ile ilgili farklı öğretim, yöntem ve teknikleri araştırmaları, güncel gelişmeleri yakından takip etmeleri, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine ve sınıf içi uygulamalarına olumlu yansımaları neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yetersiz hissettikleri alanları doldurmak için yöneldikleri bu araçlar sınıf içi uygulamalarına hız kazandırmaktadır. Öğretmenlerin performanslarını artırmak için başvurdukları öğrenme arayışlarından bir diğeri ise eğitimde iyi örnekleri takip etmeleridir. Öğretmenler yakın çevrelerindeki meslektaşlarından ya da internet üzerinde alanları ile ilgili uygulamalar yoluyla bilgi edindiklerini ve bu bilgileri eğitim ortamlarına aktardıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilere daha etkili öğretim sergileyebilmek için meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde oldukları görülmüştür. Meslektaşlarından edindikleri, öğretimi kolaylaştıracak bilgilerin öğretmenleri pratikleştirdiği ve kendi sınıflarına bu bilgileri transfer etmektedirler. Katılımcı öğretmenlerin bu yönlerini ortaya koyan Canlı (2011) Cerit (2009) ve Ciğerci'nin (2016) araştırmalarında rastlamak mümkündür. Öğretmenlerin kendilerinin eksik oldukları alanda meslektaşlarıyla iş birliğine dayalı ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürmeleri insanlar arası sosyal becerilerinin geliştiğini yani insan ilişkilerinde çeviklik düzeylerinin yüksek olduğunu düşündürmektedir. Yine öğretmenlerin ifadelerinde yer alan sınıf içerisinde öğretimi kolaylaştırıcı uygulamaları araştırmaları, mevcut mesleki becerilerini geliştirmek için fırsatları değerlendirmeleri, bilişim teknolojisini etkin şekilde kullanmaları kendilerini geliştirmelerine dolayısıyla performanslarına olumlu katkı sağladıkları söylenebilir. Bu durumu en net şekilde ortaya koyan araştırmalardan bir tanesi olan TALIS (TEDMEM, 2019: 15) öğretmenlerin bilişim teknolojisi kullanarak öğrencileri bağımsız çalışma imkânı veren çalışmalara yönelttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %66.6'sının “sık sık” ve “her zaman” öğrencileri bilişim teknolojisi araçlar kullanmaya yönelttikleri ve %52.7 olan OECD ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularıyla örtüşen bir başka araştırma ise Uçar Sarımanoğlu (2009: 27) 23.740 geniş bir katılımcıyla yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin %75,9'nun derslerinde bilişim teknolojik aletleri kullandıklarını rapor etmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak

öğretmenlerin öğrenme istekliliği, öğrenciler arası öğrenme farklılıklarına göre beceri geliştirmeleri ve bu becerileri sınıf içine yönlendirerek öğrenciyi farklı öğrenme şekillerine yönelik uygulamalar yapmaları öğrenme çevikliği ile performans arasındaki olumlu ilişkiyi daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Böylelikle farklılaşan eğitim uygulamalarında çeşitli deneyimler edinmelerine ve öğrendiklerini her türlü koşula uyum sağlayarak aktarabilme esnekliğine sahip oldukları söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yansıyan bu durumları performanslarında da farklılık oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin daha fazla öğrenme çevikliği becerileri geliştirmesi performanslarında da aynı oranda artışa neden olabildiği söylenebilir.

### ***Değişime Hazır Olma Düzeyi ile Performans Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Sonuç***

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyi ile performans arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değişime hazır olma düzeyindeki herhangi bir değişim aynı orantıda performans düzeyini de etkilemektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri yüksek olduğunda eğitim performansları da yüksek düzeyde olmaktadır. Bunun tersi durumda ise değişime hazırlık düzeyleri düşük olduğunda da performansları doğru orantılı bir şekilde düşük seyredeceği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin değişime karşı olumlu inanç, duygu ve tutum sergilemeleri performanslarına da olumlu şekilde yansımaktadır. Bu durumda değişim çabasının uygulama başarısı için önemli bir etken kabul edilen değişime hazır olma, öğretmen performansı için de önemli belirleyici olduğu görülmektedir. Değişime hazır olma ve performans ile ilgi araştırmalar genelde kâr amacı güden örgütler üzerinden yürütülmüş, eğitim alanında az çalışma olmakla birlikte çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Week ve arkadaşlarının (2004) yaptığı araştırmada değişime hazır olmanın performansla arasındaki ilişkiyi destekleyen sonuçlara ulaşımlıdır. Asim, Waqas ve Cheema (2012) yaptıkları araştırmada ise eğitim ve gelişimin çalışan performansı arasında değişime hazır olmanın aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymuşlardır. Akademisyenler üzerinde yürütülen bir başka araştırmada örgüt kültürü ile örgüt performansı arasında değişime hazır olmanın aracılık rolü üstlendiğini destekleyen sonuçlara ulaşımlıdır (Imam vd., 2013). Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre

eğitim örgütünün kalitesinin artması için değişimi zorunlu görenler, değişime daha fazla açık ve hevesli oldukları dolayısıyla diğer meslektaşlarına göre daha fazla değişime hazır oldukları düşünölmektedir. Değişime yüksek derecede hazır bireyler, değişime meydan okuyabildikleri gibi, yeni deneyimlerle başa çıkma istekliliğine, problemlerin çözümlü için farklı bakış açıları geliştirebilme özelliğine sahiptirler (Dries ve Pepermans, 2012 ;Mitchinson ve Morris, 2012). Öğretmenlerin değişimin eğitime olumlu bir değer katacağına ve sınıf uygulamalarında farklılık oluşturacağına dair olumlu inançlarına yönelik ifadeleri bu görüşü pekiştirmektedir. Öğretmenlerin değişime olan bakış açısı ve kendini hazır hissetme düzeyi okul içerisinde sergilediği performans düzeyiyle yakın ilişki içerisindedir. Değişime karşı oluşan merak ve ihtiyaç hisseden öğretmenlerin daha fazla bilgiye ulaşarak değişime karşı olumlu tutum geliştirmeleri uygulama yapma ihtiyaçını doğuracaktır. Bu sebeple öğretmenlerin diğer meslektaşlarına fark oluşturacak uygulamaları performanslarına olumlu yansiyacağı söylenebilir. Aynı oranda değişimin yararına inanamayan bu konu hakkında bilgisi olmayan öğretmenlerin uygulamada geride kalacağı dolayısıyla performanslarına yansıtamayacakları düşünölmektedir.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

##### ***Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliğinin Değişime Hazır Olma Düzeylerini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç***

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin değişime hazır olma düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği görölmektedir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrenme çevikliği puanlarına bakılarak değişime hazır olma durumları tahmin edilebilmektedir.

Öğrenme çevikliğinin yapısı içerisinde bulunan öğrenme isteği ve bilinmeyene karşı merak duygusu deneyim edinmek için itici bir güç oluşturmaktadır. Bu duygu öğretmenlerin sorgulamalarına ve daha fazla deneyim edinmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme merakı ve deneyimleme isteği değişimle ilgili yenilikleri araştırmaya ve sorgulamaya yöneltmesi muhtemeldir. Bu durumda değişim hakkında daha fazla bilgiye ulaşmaları ve değişime olan direnci azaltmalarına neden olabilmektedir. Öğrenme çevikliği içerisinde yer alan değişim çevikliği boyutuyla değişime karşı uyum isteğinin oluşması, insan ilişkileri çevikliği ile iletişimin sağlanarak belirsizliklerin tolere edilmesi ile değişime daha fazla hazır olabileceği

söylenbilir. Aynı zamanda bireylerin değişimle ilgili deneyim edinmede gayret göstermesi öz farkındalığının da yüksek olduğunu göstermektedir (Haring, Shankar ve Hofkes, 2016). Öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin yüksek öz farkındalık sergilemeleri değişimin kendinde eksik yanlarının nasıl telafi edeceğine güçlü yanlarını ise nasıl kullanacağına dair bir düşünce geliştirmesini sağlayabilir. Bu durumda öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeylerinin artması değişimi fark etmelerine ve değişime daha fazla hazır olmalarına etki ettiği söylenebilir.

Türkiye’de öğrenme çevikliği adından yeni bahsedilen bir kavramdır. Bu alanda yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olsa da öğrenme çevikliğinin değişim çabası içerisinde önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında ise değişime olumlu bakmayan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile değişime hazır olma durumu arasında ilişki ve etkileri daha net şekilde görülmektedir. Değişime hazır olma durumu, bireyin değişime olan inançları ve yerine getirileceğine olan güveninin davranışlarına bir yansımasıdır (Armenakis ve arkadaşları, 1993: 681; Eby ve arkadaşları, 2000: 422; Jones, 2005: 362). Değişimin fazlaca uygulandığı ortamlarda insanlar bilinmeyene karşı korku geliştirebilir ve muhtemelen kendini güvende hissetmeyebilirler. Kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmeyen bireylerin öğrenme çeviklik düzeylerinin de düşük olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Drinka, 2018: 40). Araştırma bulgularına da yansıyan bu durum öğretmenler tarafından çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu hakkında bilgisi olmadığını hatta değişim çabası ile ilgili hiçbir şey hissetmediği bununla ilgili etkinlikleri görmediğini ifade eden, kendini değişimin dışında tutan bu konuda güven duymayan öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeylerinin de düşük olduğu söylenebilir. Buna karşın öğrenmeye istekli, gayretli ve değişimin başarıya ulaşacağına dair güven duygusu geliştiren öğrenme çevikliği yüksek olan öğretmenlerin, değişimi var olan eğitim sorunlarına çare olarak gördükleri ve bu oluşum içerisinde daha fazla aktif rol almak istedikleri görülmektedir. Değişime kolay uyum sağlama çevikliğine sahip öğretmenlerin aktif katılımları değişimi daha fazla sahiplenmelerine ve hazır hissetmelerine etki ettiği söylenebilir. Ayrıca sonuç yaratmadaki çeviklikleriyle kısa sürede var olan problemleri tanımlamada, çözümedeki ustalıkları değişimi algılamalarına, harekete geçmeleri için gerekli tutum ve inançlarının gelişmesine etki edebileceğini düşündürmektedir. Bu bilgiler ışığında öğrenme çevikliği yüksek düzeyde olan öğretmenlerin değişime daha fazla hazır

oldukları ve değişim çabalarının başarıya ulaşmasında önemli bir etken olacağı düşünölmektedir.

### ***Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliğinin Performanslarını Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin performanslarını yordama gücü araştırılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği performanslarını olumlu etkilemekte, açıklamakta ve yordamaktadır. Bir başka deyişle öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin düzeyi performanslarını etkilemektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeyleri performansı belirlemede önemli bir eşiktir. Öğrenme çevikliği puanları örgüt içerisinde performansı yüksek bireylerin tespitinde bilimsel bir yol sağlamaktadır. Öğrenme çeviklik düzeyi yüksek bulunan çalışanların bu özellikleri, örgütlerini olumlu etkiledikleri gibi yüksek performans göstermelerine etkide bulunmaktadır. Alanyazına bakıldığında öğrenme çevikliğinin performansı yordayan sonuçlara ilişkin araştırmalara rastlamak mümkündür. Howard (2017) araştırmasında genel öğrenme çeviklik puanlarının öğretmen performansını orta düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Connolly (2001) araştırmasında bilişsel yetenek ve kişilik faktöründen farklı olarak öğrenme çevikliğinin iş performansını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Yakın zamanda yine Laxon (2018) araştırmasında öğrenme çevikliğinin mevcut performanstan daha çok gelecekteki iş performansını iyi tahmin ettiğini bulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenme çevikliğinin yeni görevlerde veya farklı sınıf ortamlarında başarıya ulaşacak yüksek performanslı öğretmenleri tahmin etmede önemli bir belirleyici olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin değişen, teknolojinin ve bilginin sürekli yenilendiği karmaşıklığın hâkim olduğu farklılaşan dünyada öğrencilerin uyum sağlayacağı eğitimi vermesi önemlidir. Çalışma ortamı daha karmaşık ve dinamik bir hale geldikçe öğrenme çevikliğine sahip bireylerin örgüt içerisindeki önemi daha fazla ön plana çıktığı görölmektedir (De Meuse, 2012: 112). Öğrenme çeviklik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin okul içerisindeki diğer meslektaşlarına göre daha etkin öğretim sergileyen, mesleki yeterliliğe sahip yüksek performanslı oldukları söylenebilir. Öğretmen ifadelerine başvurulduğunda ise deneyimden öğrenme istekliliğinin ve bu yöndeki çabaların performanslarına olumlu etkide buldukları görölmektedir. Öğretmenlerin öğrenmeye karşı isteklilikleri, iyi

örnekleri takip etmeye ve daha fazla eğitim alma ihtiyacına sürüklenmektedir. Hiçbir yönlendirme olmadan performanslarını etkileyen olumsuz yönlerinin farkında olmaları, bu durumu telafi edecek hiç bitmeyen eğitim arayışları ve bunu sürdürmeleri öğrenme çeviklik düzeylerinin yüksek olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeyinin yüksek olması görevlerini ne kadar yerine getirdiği, hızlı değişen şartlara ne kadar uyum gösterdiği ne kadar öğrendiğine etki etmektedir. Sayılan tüm unsurların yerine getirilmesi performanslarına etki etmekte ve öğretmenlerin gelecekteki başarılarını da tahmin edebilmemiz için fikir vermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler arasında küçük bir grubun performanslarını geliştirmek için hiçbir eylemde bulunmaması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin performans geliştirmeye yönelik öne sürdükleri aile hayatları, zamansızlık ve verilen eğitimleri angarya olarak ifade etmeleri öğrenme ve deneyim edinmedeki isteksizliği ortaya çıkartmaktadır. Hatta bu alanda yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak hizmet içi eğitim faaliyetlerine yarısından fazlasının isteksiz bir şekilde katıldığı tespit edilmiştir (Aksöz, 2019; MEB, 2006). Ayrıca TED (2009) araştırma sonuçlarına göre %14'ünün son bir yıl içerisinde mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak kitapları hiç okumadığı %47'sinin ise 1-2 tane okuduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular ışığında mesleki gelişim için ihtiyaç hissetmeyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik motivasyonel düzeylerinin yetersiz dolayısıyla öğrenme çeviklik düzeylerinin düşük olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme çeviklik düzeylerinin düşüklüğü performanslarına da olumsuz etkide bulunduğu söylenebilir. Öğretmenlerin deneyimleme ve öğrenme isteğinin olmaması kendini yeterince geliştirmesine engel olduğu dolayısıyla sınıf içi uygulamalara yansıtamadıkları söylenebilir. Böylelikle öğrenme çevikliğinin düzeyi öğretmenlerin performanslarının ne düzeyde olduğunu tahmin etmede önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir.

### ***Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Durumunun Performanslarını Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Dördüncü alt amacına yönelik öğretmenlerin değişime hazır olma durumunun performanslarını yordama gücü araştırılmıştır. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyi anlamlı şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları performanslarını olumlu etkilemekte ve açıklamaktadır. Bir başka deyişle öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri performans düzeylerini etkilemektedir.

Örgütlerin değişim sürecine girmelerinin en büyük nedenlerinden biri çevresel faktörlerin ihtiyacını karşılamak ve rekabet edebilmek için çalışanların performans düzeylerini arttırmaktır (Bennett ve Bush, 2019: 77). Bu noktada çalışanların değişime olan bakış açıları sürecin nasıl ilerleyeceği ile ilgili fikir verebilmektedir. Çalışanların tutumlarını, inançlarını, niyetlerini değiştirmeye yönelik müdahaleler, örgütün değişime sürükleyen sorunları görmeye ve farkındalık oluşmasına neden olmaktadır. Böylelikle çalışanların değişimi daha çok ihtiyaç hissetmesi değişimin bir parçası olmalarına ve daha kolay uyum sağlamalarına neden olabildikleri gibi yeni beceriler geliştirme ihtimallerini de yükseltmektedir (Armenakis, 1993: 686; Armenakis vd., 2009: 130). Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise bu becerileri geliştirmek için internet ve sosyal medyayı kullandıkları, hizmet içi eğitimlere katılarak bilgilerini çeşitlendirdikleri görülmektedir. Alanyazındaki araştırmalarla uyum sağlayan bu bulgular yeni gelişmeleri takip etmede, değişimle ilgili bilgiye hızlıca ulaşmalarında ve meslektaşlarıyla etkileşim kurmada olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Akkay ve Kanadlı, 2019; Arkan ve Yünter, 2018; Menteşe, 2013). Bu şekilde öğretmenlerin önyargıları kırarak değişimle ilgili olumlu tutum geliştirmelerine ve öğrendikleri becerileri büyük bir isteklilikle sınıf içerisine yansıttıkları, performanslarının da artmasına etkide bulunduğu söylenebilir. Aynı zamanda değişime karşı motivasyonlarının daha yüksek olduğu düşünölen bu öğretmenlerin geliştirdikleri inançlar, karşılarına çıkan problemi çözme becerilerine etki etmekte ve performans düzeyini de biçimlendirmektedir (Wood ve Bandura, 1989: 364). Bu noktadan hareketle değişime hazır olma durumu öğretmen performansının belirlenmesinde önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Değişim çabaları içerisinde öğretmenin yeterli bilgiye ulaşması değişime olan inançlarının sağlanmasına ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacağı düşünölmektedir. Böylelikle motivasyon düzeyi yüksek olduğu düşünölen değişime hazır öğretmenlerin değişimin getirdiğı olumsuz yanlarından daha az etkilendikleri sınıf içi performansa daha fazla odaklanmalarına ve bu süreci yönetmede daha istekli olabilecekleri söylenebilir. Bunun tam tersi durumda ise bilgi arayışında olmayan, alışık olduğu durumdan çıkmak istemeyen, değişime karşı direnç gösteren öğretmenlerin isteksizliğı harekete geçmelerine engel olabilir. Nitekim araştırma bulguları içerisinde rastlanan değişime karşı olumsuz tutum geliştiren öğretmenlerin değişimi yeterince sorgulamadıkları, değişime uyum sağlamak için beceri geliştirmediklerini dolayısıyla sınıf içerisinde hiçbir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Değişime hazır olmayan öğretmenlerin bu durumları

yenilikleri takip etmemelerine neden olurken bilgilerinin güncellememeleri performanslarına da olumsuz etkide bulunmasına neden olduğu söylenebilir.

### ***Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ile Değişime Hazır Olma Durumlarının Birlikte, Performanslarını Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma düzeyleri ile performansı anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bir başka deyişle öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri değişime hazır olma ile performansa olumlu etkide bulunmaktadır.

Öğrenme çeviklik becerileri gelişmiş öğretmenler, sınıf içerisinde çeviklik becerilerini sergileyecek daha fazla deneyime dayalı bir öğrenme ortamı hazırlamalarına neden olacağı düşünülmektedir. Bu becerilere sahip öğretmenler öğrencilerine problemlerin çözümünde daha çevik davranabilirken öğrenme ortamlarını da daha dinamik ve zengin hale getirebilirler. Öğretmenlerin kendi öğrenme becerilerini öğrencilere kavratmaları ve öğrenme ortamlarında daha fazla deneyimsel süreçlerin gelişmesi oldukça olası bir sonuçtur. Öğretmenlerin başarı nedeni olarak söylenen tecrübe ve yeni şeyler denemeleri değişimde çeviklik düzeylerinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Değişimde çeviklik düzeyi yüksek bireyler deneyim edinmeye meraklı ve fırsatlar kollayan istekli bireylerdir (Lombardo ve Eichinger, 2000). Öğretmenlerin yeni şeyler denemedeki istekliliği, bilmedikleri konuları keşfetmeye ve yeni öğrenmeler edinmeyi sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu yönleri değişimin baskısı karşısında daha fazla dirençli durmasını korku, inat gibi duyguların oluşmamasını sağlamaktadır (Gravett ve Cadwell, 2016). Geçmiş tecrübeleri ve yeni edindikleri tecrübeler sürekli gelişen okul ortamına daha hızlı uyum sağlamalarına neden oldukları gibi tecrübeler arasındaki geçişleri karşılaştıkları problemlere farklı çözüm yolları sunmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca öğrenme çevikliğine sahip öğretmenlerin örgüte daha fazla bağlı olmaları değişimi kabullenme ve uygulamada istekli olmalarına neden olabilir (Madsen, Miller ve John, 2005; Saputra, Abidinagoro ve Kuncoro, 2018). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma yönleri performanslarına olumlu yansımakta ve meslektaşlarına göre farklılık oluşturdukları söylenebilir. Öğretmenler deneyim arama arayışları yıllardır alışagelen kendilerini rahat hissettikleri öğretim biçiminden ayrılarak daha zorlanacağı alana yönelmelerine neden olabilir. Böylelikle değişimi daha fazla algılamalarına ve zorlanmadan motive

olmaları beceri geliştirmelerine etki edebilir. Deneyimsel çıkarımlar ve değişim hızlı öğrenmelerine neden olurken öğrendiklerini sınıf içerisine yansıtılmaları etkili öğrenme uygulamalarını geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu durumda daha yüksek düzeyde öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma tüm öğrendiklerini uygulamaya geçirerek yüksek performans sergilemelerine neden olmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre deneyimler yoluyla edindikleri mesleki öğrenmeler, deneyim arayışları daha fazla beceri geliştiren öğretmenler değişmeye de hazır olduklarında daha fazla başarı sağladığı söylenebilir.

Öğretmenliğin en önemli işlevi hiç şüphesiz ki öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Araştırma sonuçlarının da desteklediği gibi farklılaşan eğitim anlayışı içerisinde öğrencileri başarıya ulaştıracak mesleki bilgi ve beceriye sahip öğretmenler fark oluşturmaktadır. Artık klasik öğretim yöntemlerinin hüküm sürdüğü tek düze anlatımla gerçekleştirilen eğitim ortamları geçerliliğini yitirdiği görülmektedir. Hızlı değişimi takip eden eğitim ve öğretim ortamlarının karmaşıklığı, çözüm yolları üretebilen, değişimi özümseyip beceri geliştirebilen ve okul içerisinde farklı durumlara uygulayabilen öğretmenlerin niteliklere sahip olma düzeyi aynı zamanda performans seviyelerini de göstermektedir.

Bütün verilere dayanarak öğrenme çevikliğinin eğitim adına önemi daha fazla ortaya çıktığı görülmektedir. Sürekli değişimin karşısında ayakta kalmaya çalışan eğitimin hızlı şekilde değişebilmesi, bakış açısını değiştirebilmesi için öğrenme çevikliği oldukça önemli gözükmektedir. Yine araştırma bulgularına göre değişime yön vermenin öğretmen performansını yönetmek için gerekli bir unsur olduğu araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir. Karmaşa, belirsizlik, değişimin yoğun şekilde yaşandığı eğitim ortamlarında deneyimlerden doğru şeyler öğrenebilmeyi bir kültür haline getirebilme hem öğretmenleri hem de öğrencileri daha büyük başarılarla taşıyacağı düşünölmektedir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulayıcı ve Politika Yapıcılara Öneriler**

1. Millî Eğitim Bakanlığı bütün okul kademelerinde uygulanacak öğrenme çevikliğinin temel alındığı müfredat geliştirebilir. Öğrenme çevikliğinin okul ortamlarında bir kültür haline gelebilmesi için teşvik edilebilir.
2. Öğretmenlerin kendi branşlarında lisansüstü eğitim almaları desteklenebilir.

3. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme çevikliği performansı yordamaktadır. Öğretmenlerin performanslarına yönelik çalışmalarda öğrenme çevikliği sürece dahil edilebilir.
4. Yine araştırma bulgularına göre öğrenme çevikliğinin değişime hazır olma; değişime hazır olmanın performansı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan değişim hareketlerinde değişime hazır olma durumlarını dikkate alan çalışmalara ağırlık verilebilir ve değişimle ilgili kritik görevlere öğrenme çevikliği yüksek öğretmenler getirilebilir.
5. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilişkili değişim hareketi öğretmenlerin hazır bulunuşluluk seviyeleri araştırma sonuçlarına göre “yüksek düzeyde” bulunmuştur. Fakat nitel bulguların nicel bulgulara farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler bizzat değişim hareketini başlatma veya oluşturma aşamasından itibaren sürece dahil edilebilir.
6. Öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde kesitsel veriler yerine boylamsal ve çoklu veri toplama ve değerlendirme yöntemi kullanılabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Öneriler**

1. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma ve performansları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Benzer değişkenler yöneticiler üzerinde incelenebilir.
2. Öğrenme çevikliği, değişime hazır olma ve performans ilişkisi farklı sektörlerde görev yapan çalışanlar veya yöneticiler üzerinde yapılarak karşılaştırılabilir.
3. Öğretmenlerin Öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumu ve performans ilişkisini ölçen araştırma İstanbul ilinde Avrupa yakasında yürütülmüştür. Aynı değişkenler farklı il ve bölgelerde uygulanabilir.
4. Öğretmenlerin öğrenme çevikliğini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalar yürütülebilir.
5. Araştırma kapsamında geliştirilen “Öğrenme Çevikliği Ölçeği” farklı değişkenlerle araştırmalarda kullanılarak geçerlilik ve güvenilirliği sınanabilir.

## KAYNAKÇA

- Adaeze, E. E. (2012). The Effect of Performance Appraisal in an Organization. *Review of Public Administration and Management*, 1(2): 214-26.
- Aguinis, H. (2014). *Performance Management*. Pearson New International, Eangland: Pearson.
- Ağaoğlu, E. (2016). Okul Yöneticilerinin Denetim ve Değerlendirme Rolü. S. Özdemir (Der.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi, 185-198.
- Akbaşlı, S. & Üredi, L. (2014). Eğitim Sistemindeki 4+4+4 Yapılanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1): 109-136.
- Akkay, A. & Kanadlı, S. (2019). Öğretmenlerin Bir Eğitim Aracı Olarak Sosyal Medyayı Kullanmalarına İlişkin Görüşleri. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(2):115-127.
- Akman, Y. (1997). Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Üzerine. *Ekonomik Yaklaşım*, 8 (27): 241-249.
- Aksöz, B. (2019). *The effects of pre- and in-service training on teachers' understanding of the nature of science* (Unpublished Master's Dissertation). Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies in Social Sciences, İstanbul
- Allen, J. (2016). *Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network* (Unpublished PhD dissertation). Florida International University, Florida.
- Almeida, J. (2019). *The importance of learning agility* <https://www.calvarydayschool.com/news-detail?pk=1015624&fromId=225357> adresinden 01 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M. & Çakır, S. (2019). Öğretmenlik Eğitiminde Kazandırılan Yeterliklerin Öğretmenlik Mesleği ile Uyumu: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Karma Araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49: 17-49.
- Altaş, S. & Kuzu, A. (2013). Örgütsel Etik, Örgütsel Güven ve Bireysel İş Performansı Arasındaki İlişki: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 1(2): 29-41.
- Altun, S. A. & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53: 7-24.
- Anderson, D. L. (2016). *Örgüt Geliştirme* (O. S. Dalkılıç, Çev.) Ankara: Nobel.

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3): 260-267.
- Araza, A. (2015). *Kurumsal çeviklik ve performans ilişkisine çevresel dinamizmin etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arkan, A. & Yünter, S. (2018). *Eğitim İçin Sosyal Ağlar*. Seta Perspektif.Armenakis, A.A., Haris, S.G. ve Mossholder, K.W. (1993). Creating Readiness for Organizational Change. *Human Relations*, 46(6): 681-703.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. 1993. Creating Readiness for Organizational Change. *Human Relations*, 46: 681-703.
- Armenakis, A. & Harris, S. (2002) Crafting a Change Message to Create Transformational Readiness, *Journal of Organizational Change Management*, 15(2): 169–183.
- Armenakis, A. A. & Harris, S. G. (2009). Reflections: our Journey in Organizational Change Research and Practice, *Journal of Change Management*, 9(2): 127-142.
- Armstrong, M. (2006). *Performance Management: Key Strategies and Practical Guidelines*. London, Philadelphia: Koganpage
- Armstrong, M. (2010). *Armstrong's Essential Human Resource Management Practice: A Guide to People Management*. London: Koganpage
- Armstrong, M. & Taylor, S. (2014). *A Handbook of Personnel Management Practice*. London: Koganpage
- Arun, N., Coyle, P. T., & Hauenstein, N. (2012). Learning agility: Still searching for clarity on a confounded construct. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 5(3): 290–293.
- Asim, A. Waqas, M. & Cheema, L. J. (2012). Mediating Character of Readiness to Change between Training and Development and Employees Performance. *Oman Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 34(970): 1-11.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Aziona, C. & Oksitycz, A. (2019). A teaching model to promote learning agility in a university course. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 14(1): 6-18.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel Gelişme: Kuram ve Uygulama*. İstanbul: Pegem Akademi
- Bandura, A. (1998). Personal and Collective Efficacy in Human Adaptation and Change. In J. G. Adair, D. Bélanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in Psychological Science, Social, personal, and cultural aspects* (p. 51–71). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Barnett, W. P. & Carroll G. R. (1995). Modeling Internal Organizational Change. *Annual Review of Sociology*, 21: 217-236.

- Basri, S. (2019). *Örgüt kültürü algısı ile örgütsel çeviklik arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi: Kırşehir il örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bayraktaroğlu, S. (2008). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Beardwell, J., Holden, L. & Claydon, T. (2004). *Human Resource Management: A Contemporary Approach*. Harlow: FT Prentice Hall
- Beardwell, J. & Thompson, A. (2017). *Human Resource Management: A Contemporary Approach*, United Kingdom: Pearson
- Bedford, C. L. (2011). *The role of learning agility in workplace performance and career advancement* (Unpublished PhD dissertation). The University of Minnesota, Minnesota.
- Bennett, J. L., & Bush, M. W. (2019) Delivering Organizational Change. In Mastering by J. Passmore, B. Underhill & M. Goldsmith, *Executive Coaching*. John Wiley & Sons
- Bernerth, J. (2004) Expanding Our Understanding of the Change Message. *Human Resource Development Review*, 3: 36-52.
- Blazar, D. (2016). *Teacher and teaching effects on students' academic performance, attitudes, and behaviors* (Unpublished PhD dissertation). Harvard Graduate School of Education, Massachusetts.
- Bratton, J. & Gold, J. (2012). *Human Resource Management: Theory and Practice*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan,
- Breakspear, S. (2017). Embracing Agile Leadership for Learning- How Leaders can Create Impact Despite Growing Complexity. *Australian Educational Leader*, 39(3):68-71.  
Availability: <<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=173838379874468;res=IELAPA>> ISSN: 1832-8245. 28.04.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Borman, G. D. & Kimball, S. M. (2005). Teacher Quality and Educational Equality: Do Teachers with Higher Standards-Based Evaluation Ratings Close Student Achievement Gaps? *The Elementary School Journal*, 106(1): 3-20.
- Bostancı, A. & Kayaalp, D. (2011). İlköğretim Okullarında Öğretmen Performansının Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1): 127-140.
- Bouckenooghe, D., Devos, G., & Van den Broeck, H. (2009). Organizational Change Questionnaire-Climate of Change, Processes, and Readiness: development of a New Instrument. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 143(6): 559-599.
- Boyacı, A. (2003). *İlköğretim örgütlerinin performans yönetim sistemi süreçleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

- Briggs, S. (2014). Agile Based Learning: What Is It and How Can It Change Education? <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/agile-based-learning-what-is-it-and-how-can-it-change-education/>
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (1999). Grooming and Picking Leaders Using Competency Frameworks: Do They Work? An Alternative Approach and New Guidelines for Practice. *Organizational Dynamics*, 28: 37–52.
- Buldur, S. (2014). *Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bulut, K. & Coşkun, H. (2016). Kırsal kesime atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1): 159-185.
- Burke, W. W. (2018). *A Guide for Learning about Learning Agility*. Technical Report
- Burke, W. W. (2018). *Organization Change: Theory & Practice*, (5. Ed.). Los Angeles: Sage
- Burke, S. & Collins, K. M. (2001). Gender Differences in Leadership Styles and Management Skills. *Women in Management Review*, 6(5): 244-257.
- Buron, R. J. & McDonald-Mann, D. (2004). *Astlarınıza Geribildirim Sağlamak* (E. Özsayar, Çev.). İstanbul: Uğur Kariyer Merkezi
- Büyükgoze, H. & Özdemir, M. (2017). İş Doyumu ile Öğretmen Performansı İlişkisinin Duygusal Olaylar Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1): 311-325.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler Veri Analiz El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi
- By, R. T. (2007). Ready or not. *Journal of Change Management*, 7: 3–11.
- By, R. T., Michel, A., & Oreg, S. (2013). *The Psychology of Organizational Change: Viewing Change From the Employee's Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modelling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3rd ed.). New York: Routledge
- Caldwell, S. D., Herold, D. M., & Fedor, D. B. (2004). Toward an Understanding of the Relationships Among Organizational Change, Individual Differences, and Changes in Person-Environment Fit: A Cross-Level Study. *Journal of Applied Psychology*, 89(5): 868–882.
- Campbell (2014). *Understanding the teacher performance evaluation process from the perspective of jamaican public school teachers*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Toronto, USA.

- Can, H., Azizoğlu, Ö. A. & Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Canlı, S. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi
- Carette, B., & Anseel, F. (2012). Epistemic Motivation is What Gets the Learner Started. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 5(3): 306–309.
- Carrell, M. R. Elbert, N. F. & Hatfield R. D (1995). *Human Resource Management: Global Strategies for Managing a Diverse Workforce*. NJ: Prentice Hall
- Carroll, J. B. (1997). Psychometrics, Intelligence, and Public Perception. *Intelligence*, 24(1): 25-52.[http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90012-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90012-X)Center For Social And Emotional Education (2010, Ocak). School Climate Brief 1(1)
- Catenacci-Francois, L. (2018). *Learning agility in context: Engineers' perceptions of psychologically safe climate on performance* (Unpublished Doctoral Dissertation). Columbia University, New York.
- Cerit, Y. (2009). *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2): 637-657.
- Ciğerci, M. A. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal ağların rolü*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2018). *Psikolojik Test ve Değerleme: Testlere ve Ölçmeye Giriş*, (E. Tavşancıl, Çev.). Ankara: Nobel
- Comrey, A. L. & Lee, H. L. (1992). *A first Course in Factor Analysis*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum
- Connolly, J. J. (2001). *Assessing the Construct Validity of a Measure of Learning Agility*. (Unpublished PhD dissertation). Florida International University, Miami
- Corporate Leadership Council. (2005). *Realizing the Full Potential of Rising Talent*. Washington, DC: Corporate Executive Board.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nitel ve Nicel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam
- Creswell, J. W. & Plano Clark. V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3.th,ed.), California: SAGE
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Costa, A. L., Garmston, R. J. & Zimmerman, D. P. (2014). *Cognitive Capital: Investing in Teacher Quality*. New York: Teachers College Press.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., Macintosh, J., Lendrum, B.,

- Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for Organizational Change: A Longitudinal Study of Workplace, Psychological and Behavioural Correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75: 377-392.
- Cummings, T. G. & Worley, C. G. (2015). *Organization Development & Change*. Canada: Cengage Learning
- Çağıl Toprak, A. (2019). *Lise okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Keçiören İlçesi Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çakmak, Z., Arıkan, İ. & Kaçar, T. (2018). Millî Eğitim Bakanlığının 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesinde Belirlediği Eylem Planlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(84): 451-463
- Çalışkan, A. (2013). *Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde kamu örgütlerinde yaşanan değişim* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, Ö. (2017). *Tutum değişiminin deneysel yöntemle incelenmesi: Öğretmen adayları arasında bilişsel uyumsuzluk, yılmazlık ve örgütsel değişime hazır olma durumunun bir yol analizi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çelebioğlu, F. (1990). *Örgütsel Değişim: Davranış Açısından*. İşletme İktisadı Enstitüsü Yayını
- Çelik, M.V. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çelik, H. E. & Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Anı
- Çetin, M. & Ernalbant, Ö. (2015). Examination of Opinions of Teachers and Directors in School Management on Performance Appraisal System According to Multiple Data Sources. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2: 1-9.
- Çetin, A. & Ünsal, S. (2020). Öğretmen Algılarına Göre Fark Oluşturan Öğretmen. *İnsan ve Toplum*, 1-30.
- Çınar, O., Temel, A., Beden, N. & Göçgen, S. (2004). Kalabalık Sınıfların Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi
- Çorbacı, S. (2010). *İlköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamaları ile yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Daft, R. (2015). *Örgüt Kuramını ve Tasarımını Anlamak* (T. Özmen, Çev.). Ankara: Nobel.
- Dağal, A. B. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performanslarının 360 derece geri bildirim yoluyla değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dai, G., De Meuse, K. P., & Tang, K. Y. (2013). The Role of Learning Agility in Executive Career Success: The Results of Two Field Studies. *Journal of Managerial Issues*, 25(2): 108-131.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davies, B. & Davies, B. J. (2011). *Talent Management in Education*. London: Sage.
- Day, D. V. Zaccaro, S. J. & Halpin, S. M. (2004). *Leader Development for Transforming Organizations: Growing Leaders for Tomorrow*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbau
- De Cenzo, D. & Robbins, S. P. (2010). *Human Resource Management*, (10th ed.). New Delhi: Wiley
- De Cenzo, D. A., Robbins, S. P. & Verhulst, S. L. (2017). *İnsan Kaynakları Yönetiminin Temelleri* (Çetin, C. & Arslan, M. L.). Ankara: Nobel
- De Meuse, K. P., Dai, G., Hallenbeck, G., & Tang, K. (2008). *Global talent management: Using Learning Agility to Identify High Potentials Around the World*. Los Angeles: Korn/Ferry International
- De Meuse, K. P., Dai, G., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning Agility: A Construct Whose Time Has Come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2): 119-130.
- De Meuse, K. P., Dai, G., Eichinger, R. W., Page, R. C., Clark, L. P., & Zewdie, S. (2011). *The Development and Validation of a Self-Assessment of Learning Agility* (Technical Report). Minneapolis, MN: Korn/Ferry International
- De Meuse, K. P., Dai, G., Hallenbeck, G. S., & Tang, K. Y. (2012). Global Talent Management: Using Learning Agility to Identify High Potentials Around the World, *Korn Ferry Institute*
- De Meuse, K.P., Dai, G. Swisher, V. V., Eichinger, R. V. & Lombardo, M. M. (2012). Leadership Development: Exploring, Clarifying and Expanding Our Understanding of Learning Agility. *Industrial and Organizational Psychology*, 5: 280-315.
- De Meuse, K. P. (2015a). *Using Science to Identify Future Leaders: Part II – The Measurement of Learning Agility*. Minnetonka, MN: Wisconsin Management Group
- De Meuse, K. P., & Feng, S. (2015b). *The Development and Validation of the TALENTx7 Assessment™: A Psychological Measure of Learning Agility*. Shanghai: Leader's Gene Consulting

- De Meuse, K. P. (2017a). Learning Agility: Its Evolution as a Psychological Construct and its Empirical Relationship to Leader Success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(4): 267-295.
- De Meuse, K. P. (2017b). *Learning Agility – Beyond the Hype: What Science Has to Say Minneapolis* (Techinal Rephort). Wisconsin Management Group
- De Meuse, K. (2019). A Meta- Analysis of the Relationship Between Learning Agality and Leader Success. *Jurnal Organizational Psychology*, 19(1): 25-34.
- Demir. S., Güreer, C., Köksal. T. & Dolu. O. (2009). Kavram oluşturma ve ölçüm. K. Böke (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri içinde* (s. 61-102). İstanbul: Alfa.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1): 18-34.
- De Paolo, C. A. & Wilkinson, K. (2014). Get Your Head into the Clouds: Using Word Clouds for Analyzing Qualitative Assessment Data. *TechTrends*, 58(3): 38-44.
- De Rue, S. D., Ashford, S. J. & Myers, C. G. (2012a). Learning Agility: Many Questions, a Few Answers, and a Path Forward. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3): 316-322.
- De Rue, D. S., Ashford, S. J. & Myers, C. G. (2012b). Learning Agility: In Search of Conceptual Clarity and Theoretical Grounding, *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3): 258–279.
- Dessler, G. (2019). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (İ. Şener, M. E. Karabay, Çev.). Ankara: Palme Yayınevi
- Devlet Planlama Teşkilatı (2002). *Sekizinci Kalkınma Planı* (2001-2005). Erişim: <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/769/destek02.pdf>
- Devlet Planlama Teşkilatı (2007). *Dokuzuncu Kalkınma Planı* (2007-2013). Erişim: [http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/09\\_RekabetHukukuvePolitikalar%C4%B1.pdf](http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/09_RekabetHukukuvePolitikalar%C4%B1.pdf)
- Devlet Planlama Teşkilatı (2013). *Onuncu kalkınma planı* (2014-2018). Erişim: <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel
- Dilbaz Sayın, S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dilbaz Sayın, S. & Arslan, H. (2018). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Performans Öz Değerlendirme Sonuçlarının Okul Kademesi ve Mezuniyet Değişkeni Açısından İncelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16: 537-564.

- Dhingra, R. & Punia, B. K. (2016). Impact of Organizational Culture on Employees' Readiness to Change A Study in Indian Perspective. *Journal of Management Research*, 16(3): 135 –147.
- Dolton, P.J., Marcenaro, O., Vries, R.P., & she, P. (2018). *Global Teacher Status Index 2018*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6046>
- Douglas, T. & Chandler, D. (2005). Psychological Success: When the Career is Calling. *Journal of Organisational Behavior*, 26: 155–176.
- Dries, N., Vantilborgh, T., Pepermans, R., & Venneman, L. (2008). Leervermogen als metacompetentie: Ontwikkelbaarheid en loopbaanuitkomsten [Learning agility as metacompetency: Developability and career outcomes]. *Gedrag en Organisatie*, 21(4): 365-385.
- Dries, N. & Pepermans, R. (2012). How to Identify Leadership Potential: Development and Testing of a Consensus Model. *Human Resource Management*, 51(3): 361–385.
- Dries, N., Vantilborgh, T. & Pepermans, R. (2012). The Role of Learning Agility and Career Variety in the Identification and Development of High Potential Employees. *Personnel Review*, 41(3): 340–358.
- Drinka, G. A. O. (2018). *Coaching for learning agility: The importance of leader behavior, learning goal orientation, and psychological safety* (Unpublished PhD dissertation). Columbia University, New York.
- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2): 571-592.
- Duran, E. & Kurt, M. (2019). 2023 Eğitim Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1): 90-106,
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10): 1040-1048.
- Eby, L.T., Adams, D.M., Russell, J.E. & Gaby, S.H. (2000) Perceptions of Organizational Readiness for Change: Factors Related to Employees' Reactions to the Implementation of Team-Based Selling. *Human Relations*, 53: 419-442.
- Eichenger, R. W. & Lombardo, M. M. (2004). Learning Agility as Aprime İndicator of Potantial. *Human Resource Planning*, 27(4): 12-15.
- Ekinci, S. & Bozan, A. (2019). Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(69): 142-161.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80: 501–519.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Personel Seçimi ve Başarı Değerleme Teknikleri*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları

- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Erim, F. N. A. (2009). *Örgütsel değişime bireysel tepki: Maskeleye davranışı öncelleri ve karar almaya katılma, işe gönülden adanma, işle bütünleşme ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erin, A. (2016). *Teacher evaluation: The relationship between performance evaluation ratings and student achievement* (Unpublished PhD dissertation). Liberty University, Virginia.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem A.
- Escardíbul, J. O. & Mora, T. (2013). Teacher gender and student performance in mathematics. Evidence from Catalonia (Spain). *Journal of Education and Training Studies*, 1(1): 39-46.
- Eskibağ, Ş. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon
- Erwin, D., & Garman, A. (2010). Resistance to organizational change: Linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1): 39-56.
- Everard, K., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: SAGE Publications
- Everitt, B.S., Landau, S., Leese, M. & Stahl, D. (2011) *Cluster Analysis*. United Kingdom: John Wiley
- FATİH PROJESİ web sayfası. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr>.20.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Fedor, D. B., Caldwell, S., & Herold, D. M. (2006). The Effects of Organizational Changes on Employee Commitment: A Multilevel Investigation. *Personnel Psychology*, 59(1): 1-29
- Ferry, K. (2015). *viaEDGE™ Technical Manual*.  
[http://static.kornferry.com/media/sidebar\\_downloads/viaEdge\\_Technical\\_Manual.pdf](http://static.kornferry.com/media/sidebar_downloads/viaEdge_Technical_Manual.pdf)
- Ferry, K. (2018). *Örgütsel X Faktörü: Öğrenme Çevikliği*.  
<https://focus.kornferry.com/leadership-and-talent/the-organisational-x-factor-learning-agility/>
- Fındıkçı, İ. (2018). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa

- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE
- Fleenor, J. W., Taylor, S., & Chappelow, C. (2008). *Leveraging the Impact of 360-Degree Feedback*. San Francisco: Pfeiffer.
- Foot, M., Hook, C., & Jenkins, A. (2015). *Introducing Human Resource Management* (7th ed.). United Kingdom: Pearson
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2012). *How to Design and Evaluate Research In Education*. New York: Mc Graw- Hill Book Company.
- Freedman, A. M. (1998). Pathways and Crossds to İstitutional Leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 50(3): 131-151.
- George, J. M., & Jones, G. R. (2001). Towards a Process Model of Individual Change in Organizations. *Human Relations*, 54: 419-444.
- George, J. M. & Jones, G. R. (2012). *Understanding and Managing Organizational Behavior* (Sixth Edition). London: Pearson
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBMM SPSS Statistics Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
- Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Goebel, S. (2013). *Senior executive learning agility development based on self-discovery: An action research study in executive coaching* (Doctoral Dissertation), Georgia State University, Atlanta, Georgia.
- Goh, C. S., Elliott, C.& Richards, G. (2015). Performance management in Canadian public organizations: Findings of a multi-case study. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(2): 157-174.
- Goodstein, L. & Burke, W. (1991). Creating Successful Organization Change. *Organizational Dynamics*, 19(4): 4-17.
- Gorard, S. and Taylor, C. (2004) *Combining Methods in Educational and Social Research*. Open University Press, Buckingham.
- Göksoy, S. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Gravett, L. S. & Caldwell, S. A. (2016). *Learning Agility: The Impact on Recruitment and Retention*. Palgrave Macmillan: New York.
- Gravetter, F., Wallnau, L. B. & Forzano, L. B. (2018). *Essentials of Statistics for The Behavioral Sciences*. Canada: CENGAGE Learning
- Greiner, L. E. (1967). *Patterns of Organization*. Harvard Business Review: 119-130
- Griffin, R. W. & Moorhead, G. (2014). *Organizational Behavior Managing People and Organizations* (11.th ed.). USA: South-Western
- Hair Jr., J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2014) *Multivariate Data Analysis* Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Hallenbeck, G., Swisher V. & Orr, J. E. (2011). *Seven Faces of Learning Agility: Smarter Ways to Define, Deploy and Develop High-Potential Talent*. Los Angeles: Korn/ Ferry Institute
- Hallenbeck, G. (2016). *Learning Agility: Unlock the Lessons of Experience*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Halpern, D. F. (2004). The Development of Adult Cognition: Understanding Constancy and Change in Adult Learning. Day, D. V. Zaccaro, S. J. & Halpin, S. M. (Eds.), *Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 125-152.
- Hargreaves, A. (2005). Educational Change Takes Ages: Life, Career and Generational Factors in Teachers' Emotional Responses to Educational Change. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(8): 967-983.
- Haring, S., Shankar, J., & Hofkes, K. (2016). *The potential of learning agility*. Retrieved from <https://www.hfmentalentindex.co.za/wp-content/uploads/2017/12/The-Potential-of-Learning-Agility-Research-Paper.pdf> on (Eriş. Tarihi 01 Şubat 2020).
- Helvacı, A. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi: İlke, Yöntem ve Süreçler*. Ankara: Nobel
- Helvacı, M. A. & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim Okullarının Değişime Hazır Bulunuşluk Düzeyleri (Uşak İli Örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 2.
- Herscovitch, L., & Meyer, J. P. (2002). Commitment to Organizational Change: Extension of a Three-Component Model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3): 474-487.
- Hezlett, S. A., & Kuncel, N. R. (2012). Prioritizing the Learning Agility Research Agenda. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 5: 296–301.
- Hoff, D.F. & Burke, W.W. (2017). *Learning Agility*. Tulsa, OK: Hogan Press.

- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for Organizational Change: The Systematic Development of a Scale. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2): 232-255.
- Holt, D. T., & Vardaman, J. M. (2013). Toward a Comprehensive Understanding of Readiness for Change: The Case for an Expanded Conceptualization. *Journal of Change Management*, 13(1): 9–18.
- Hopkins, M. M., O'Neil, D. A., Passarelli, A., & Bilimoria, D. (2008). Women's Leadership Development Strategic Practices for Women and Organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4): 348–365.
- Howard, D. (2017). *Learning Agility in Education: An Analysis of Pre-Service Teacher's Learning Agility and Teaching Performance*. (Unpublished doctoral dissertation). Tarleton State University
- Howe, K. (2004). A Critique of Experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 10(4): 42-61
- Hoyle, R. H. (2012). *Handbook of Structural Equation Modeling*. New York, NY, US: The Guilford
- Hu, L.-t, & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1): 1-55.
- Huang, F. L. & Moon, T. R. (2009). Is Experience the Best Teacher? A Multilevel Analysis of Teacher Characteristics and Student Achievement in Low Performing Schools. *Educ Asse Eval Acc*, 21: 209–234.
- Huczynski, A. & Buchanan, D. (2013). *Organizational Behaviour*. 8th ed. Harlow: Pearson
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1996). Intelligence and job performance: Economic and social implications. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(3-4): 447-472.
- Huxham, C., & Vangen, S. (2003). Researching Organizational Practice through Action Research: Case Studies and Design Choices. *Organizational Research Methods*, 6(3): 383–403.
- Ibarra, H., & Obodaru, O. (2009). Women and the Vision Thing. *Harvard Business Review*, 87: 62–70.
- Imam, A., Abbasi, A. S., Muneer, S. & Majeed, M. (2013). Organizational Culture and Performance of Higher Educational Institutions: the Mediating Role of Individual Readiness for Change. *European Journal of Business and Management*, 5(20): 23-34.
- Işıktaş, S. (2015). Öğretmen Adaylarının İyi Öğretmen Olma İle İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4): 119-131.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, *TC Resmi Gazete*, 10705, 12 Ocak 1961.

- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, *TC Resmi Gazete*, 23084, 18 Ağustos 1997
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, *TC Resmi Gazete*, 28261, 11 Nisan 2012.
- İslamoğlu A. H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta
- Jacobsen, E. H. (1957). The Effect of Changing Industrial Methods and Automation on Personnel. *Paper presented at the Symposium on Preventive and Social Psychiatry*, Washington, DC.
- Jogulu, U. D. & Pansiri, J. (2011). Mixed Methods: A Research Design for Management Doctoral Dissertations. *Management Research Review*, 34(6): 687-701.
- Jones, G. R. (2013). *Örgüt Kuramı, Örgüt Tasarımı ve Örgütsel Değişim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Jones, R. A., Jimmieson, N. L. & Griffiths, A. (2005) The Impact of Organizational Culture and Reshaping Capabilities on Change Implementation Success: The Mediating Role of Readiness for Change, *Journal of Management Studies*, 42(2): 361–386.
- Jones, J., Jenkin, J. & Lord, S. (2006). *Developing Effective Teacher Performance*, London: SAGE
- Jonier, B. & Josephs, S. (2007). *Leadership Agility*. San Francisco: Jossey- Bass
- Jordan, K. (2009). Performans Değerlendirmesi.(M. İnan, Çev.). Harward Business School Press. İstanbul: Optimist Yayınları
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Pucik, V., & Welbourne, T. M. (1999). Managerial Coping with Organizational Change: A Dispositional Perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84(1): 107-122.
- Judge, T. A., Klinger, R. L., & Simon, L. S. (2010). Time Is On My Side: Time, General Mental Ability, Human Capital, and Extrinsic Career Success. *Journal of Applied Psychology*, 95: 92-107.
- Kaçar, Y. (2018). *Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin kurum yöneticilerine bırakılması ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kalnina, E. (2019). Learning Agility as a Predictor of High Performance and Potential: A Case Study from Healthcare Industry. *Proceedings of the International Scientific Conference*. 25– 26 Nisan 2019. Riga Technical University, Valmiera
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2006). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19(2):141-184.
- Karaca, A. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Mudurnu Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2): 245-257.
- Kartal, S. E., Yirci, R. & Özdemir, T. Y. (2015). Öğretmenlerde Algılanan Örgütsel Destek Düzeyi İle Yaşam Memnuniyeti Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 477-504.
- Kaya, A. (2019). *Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kim, H.J., Hong, A.J. & Song, H. D. (2018). The Relationships of Family, Perceived Digital Competence and Attitude, and Learning Agility in Sustainable Student Engagement in Higher Education. *Sustainability*, 10(12): 4635.
- Kimberly, J. R. & Nielsen, W.R. (1975). Organization Development and Change in Organizational Performance. *Administrative Science Quarterly*, 20(2) :191-206.
- Kini, T. & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research* (research brief). Palo Alto, CA: Learning Policy Institute
- Kirkpatrick, D. L. (2006). *Improving Employee Performance Through Appraisal and Coaching*. New York: American Management Association.
- Kline, R. B. (2016). *Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Uygulaması*, (Ed. S. Şen). Ankara: Nobel
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. & Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları İle Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28: 13-27.
- Koçel, T. (2018). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta
- Konan, N. & Yılmaz, S. (2018). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219): 137-160.
- Kondakçı, Y., Zayim, M. & Çalışkan, Ö. (2010). Investigating School Administrators' Readiness to Change in Relation to Teaching Level of the School, Experiences of the Administrators, and the Size of the School. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(2): 155-175.
- Kondakçı, Y., Zayim, M. & Çalışkan, Ö. (2013). Değişime Hazır Olma Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *İlköğretim Online*: 12(1): 23-35.
- Kotter, J. P. (1995). Leading Change: Why Transformation Eforts Fail. *Harvard Business Review*, 73(2): 59-67.

- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press
- Kotter, J. P. & Cohen, D. S. (2002). *The Heart of Change: Real-Life Stories of How People Change Their Organizations* (e-book). Boston: Harvard Business School Press
- Kotter, J. P. & Schlesinger, L. A. (2008). Choosing Strategies for Change. *Harvard Business Review*, 57(2): 130-139.
- Koşar, D. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerinin İncelenmesi: Öğretmen Olmanın Anlamına İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2): 333-346.
- Koyuncu, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile Değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3): 341-371.
- Kroll, M. (1988). Motivational Orientations, views About the Purpose of Education, and Intellectual Styles. *Psychology in the Schools*, 25: 338-343.
- Kumaş, V. & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32: 123 – 139.
- Kurşunoğlu, A. ve Tanrıoğan, A., (1999). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 10-12 Eylül 1997. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Kuş, E. (2009). *Nitel- Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?*. Ankara: Anı
- Ladd, H. F. & Sorensen, L. C. (2017). Returns to Teacher Experience: Student Achievement and Motivation in Middle School. *Education Finance and Policy*, 12(2): 241–279.
- Lawrence, K. (2013). *Developing Leaders in a VUCA Environment*, UNC Kenan – Flagler Business School, UNC Executive Development.
- Laxson, E. N. (2018). *Within and Between Person Effects of Learning Agility: A Longitudinal Examination of How Learning Agility Impacts Future Career Success* (Unpublished doctoral dissertation). Colorado State University. USA
- Lehman, W E. K., Greener, J. M., & Simpson, D. D. (2002). Assessing Organizational Readiness for Change. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 22: 197– 209.
- Leigh, A. (2010). Estimating Teacher Effectiveness From Two-Year Changes in Students' Test Scores. *Economics of Education Review*, 29(3): 480-488.

- Lenhoff, S. W., Pogodzinski, B., Mayrowetz, D., Superfine, M. B., & Umpstead, R. R. (2017). District stressors and teacher evaluation ratings, *Journal of Educational Administration*, 56(5).
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Durumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43): 117-134.
- Lewis, J. L. (2015). Korn Ferry four Dimensional Executive Assessment. Retrieved from [http://static.kornferry.com/media/sidebar\\_downloads/KF4D\\_Executive\\_Manual\\_FINAL.pdf](http://static.kornferry.com/media/sidebar_downloads/KF4D_Executive_Manual_FINAL.pdf)
- Lines, R. (2005). The Structure and Function of Attitudes Toward Organizational Change. *Human Resource Development Review*, 4(1): 8-32.
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent Variable Models: An Introduction to Factor, Path, and Structural Equation Analysis*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Luecke, R. (2003). *Managing change and transition*, Boston: Harvard Business Press.
- Luecke, R. (2015a). *Değişim ve Geçiş Dönemini Yönetmek* (Ü. Şensoy, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Luecke, R. (2015b). *Performans Yönetimi* (A. Özer, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Luo, Y., Peng, M. (1999). Learning to Compete in a Transition Economy: Experience, Environment, and Performance. *J Int Bus Stud*, 30: 269–295.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High Potentials as High Learners. *Human Resource Management*, 39: 321-330.
- London, M. & Smither, J. W. (1999). Empowered Self- Development and Continuous Learning. *Human Resource Management*, 38(1): 3–15.
- Lorenzo, N & Gallon, R. (2019). *Educational Agility*. G. Lauwers (Ed.), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century*, Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 98-110
- Madsen, S. R., Miller, D., & John, C. R. (2005). Readiness for Organizational Change: Do Organizational Commitment and Social Relationships in the Workplace Make a Difference? *Human Resource Development Quarterly*, 16(2): 213-233
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2): 132-151.
- Mathis, R. L., & Jackson, J. H. (2011). *Human Resource Management* (13th ed.). South-Western: Thomson
- Maviş-Sevim, F. Ö. ve Alkan, M. F. (2018, Nisan). Öğrenme çevikliği öz değerlendirme ölçeğinin Türk dili ve kültürüne uyarlanması. *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Nevşehir.

- Maxwell, J. A. (2018). Designing a Qualitative Study. *Handbook of Applied Social Research Methods*, New Delhi, SAGE Publications, 214-253
- Menteşe, M. (2013). *Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4rd. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand
- Meyers, C. M., Woerkom, M. V. & Dries, N. (2013). Talent Innate or Acquired? Theoretical Considerations and their Implications for Talent Management. *Human Resource Management Review*, 23: 305–321.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M. & Morisson, A. M. (1988). *The Lessons of Experience. Book Reviews* New York: The Free Press
- McCall, M. W. (2004). Leadership Development Through Experience. *Academy of Management Executive*, 18(3): 127-130.
- McCauley, C. D., DeRue, D. S., Yost, P. R. & Taylor, S. (2014). *Experience-Driven Leader Development*. San Francisco: Wiley
- McGiboney, G. W. (2016). *The Psychology of School Climate*. Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing
- McGovern, S. A. (2015). *Learning agility: Case study of record business professionals in the digital music age* (Unpublished Doctoral Dissertation). Columbia University, Teachers College, Columbia
- McGrath, A. (2018). *Learning agility: Harnessing the power of failure*. <https://www.asuprepedigital.org/learning-agility-harnessing-power-failure/> adresinden 01 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.
- McKenna, R. B., Boyd, T. N. & Yost, P. R. (2007). Learning Agility in Clergy: Understanding the Personal Strategies and Situational Factors that Enable Pastors to Learn from Experience. *Journal of Psychology and Theology*, 35(3): 190–201.
- Middlewood, D. & Cardno, C. (2008). *Managing Teacher Appraisal and Performance*. London and New York: Routledge Falmer
- Mitchinson, A., & Morris, R. (2012). *Learning About Learning Agility*. Greensboro, N.C: Center for Creative Leadership
- Milanowski, A. (2004). The Relationship Between Teacher Performance Evaluation Scores and Student Achievement: Evidence From Cincinnati, *Peabody Journal of Education*, 79(4): 33-53.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, *T. C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). *Öğretmen Değerlendirme*. Ankara: MEB.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1996). 15. Milli Eğitim Şurası. 28.03.20 tarihinde [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165430\\_15\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf) adresinden ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). 18. Milli Eğitim Şura Kararları. 28.03.2020 tarihinde [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29170222\\_18\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf) adresinden ulaşılmıştır.
- MEB-EARGED. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB-EARGED. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Okulda Performans Yönetimi Modeli*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). *Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Tarihi Gelişimi*, <http://tkb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-rehberlik-ve-denetimin-tarihsel-gelisimi/icerik/9> erişim 29.10.2019).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015- 2019 Strateji Planı*, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017a). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09140719\\_Strateji\\_Belgesi\\_Resmi\\_Gazete\\_sonrasY\\_ilan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf) (Erş. Tarihi 03/11/2019)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> (Erş. Tarihi 09/02/2019 )
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*, Ankara. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (Erş. Tarihi 07/02/2019)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *İzleme ve değerlendirme Raporu*, Ankara.
- Mitchinson, A., & Morris, R. (2012). *Learning About Learning Agility*. Greensboro, N.C: Center for Creative Leadership
- Mohammed, B. M. B. (2016) *Performans yönetimi ve çalışanların performansını geliştirme: Yöneticilerin aracılık rolü ve çalışanların algısı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Mondy, R. W., Noe, R. M. & Premeaux, S. R. (1999). *Human Resource Management*. Prentice-Hall International, London.
- Mondy, R. W. (2017). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (G. Tozkoparan, M. Çolak, çev.). Ankara: Nobel
- Mullins, I. J & Christy, G. (2013). *Management and Organisational Behaviour*, (10th ed.). Pearson

- Neuman, L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. (1. Cilt). Ankara: Yayınodası
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3): 328-346.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B. & Wright, P.M. (2016). *Fundamentals of Human Resource Management*. New York: McGraw-Hill Education
- Nordin, N. (2011) The Influence of Emotional Intelligence, Leadership Behaviour and Organizational Commitment on Organizational Readiness for Change in Higher Learning Institution. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29: 129-138.
- NTV (2018, 10 Temmuz). Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk: Öğretmen performans sistemini uygulamayacağız. 4.11.2019 tarihinde [https://www.ntv.com.tr/egitim/milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-ogretmen-performans-sistemini-uygulamayacagiz,ui7xWDCODU2D4EPoXe3\\_xg](https://www.ntv.com.tr/egitim/milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-ogretmen-performans-sistemini-uygulamayacagiz,ui7xWDCODU2D4EPoXe3_xg) adresinden ulaşılmıştır.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results Volume I: What Students Know And Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- Ogasi. M. (2016). *Assessing learning agility and its relationship to personality, cognitive ability, and learning styles* (Unpublished Doctoral Dissertation), Northern Kentucky University
- Ohlott, P. J., Ruderman, M. N. & McCauley, C. D. (1994). Gender Differences in Managers' Developmental Job Experiences. *Academy of Management Journal*, 37(1): 46-67.
- Oreg, S., Vakola, M., & Armenakis, A. A. (2011). Change Recipients' Reactions to Organizational Change: A 60 year Review of Quantitative Studies. *Journal of Applied Behavioral Science*, 47: 461–524.
- O'Rourke, N & Hatcher, L. (2013). *A Step-by-Step Approach to Using SAS® for Factor Analysis and Structural*. US: Sas
- Oturak Eyecisoy, H. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenliğinin hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Denizli İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Ovando, M. N. & Ramirez, A. (2007). Principals' Instructional Leadership Within a Teacher Performance Appraisal System: Enhancing Students' Academic Success. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20: 85–110.
- Öge, S. (2017). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Konya: Eğitim
- Öğülmüş, Y. & Özdemir, Y. (1995). Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2): 261-273.

- Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları
- Özdamar, K. (2017). Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi. Eskişehir: Nisan.
- Özdemir, M. (2014). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Anı
- Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Özdemir, A. N. (2020). *Okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığa etkisi: İngiltere ve Türkiye okullarında karşılaştırmalı bir analiz* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özeroğlu, E. (2019). *Vizyoner liderliğin örgütsel çeviklik üzerine etkisi; İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde özel hastanelerde bir uygulama* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgen, H. & Yalçın, A. (2011). *İnsan Kaynakları Yönetimi: Stratejik Bir Yaklaşım*. Adana: Nobel
- Özgenel, M. (2019a). Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Development of teacher performance evaluation scale: Validity and reliability study]. B. Kocaoğlu (Ed.), 5. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmaları Kongresi [V. International Social and Education Sciences Studies Congress] içinde (s. 64-65). Balıkesir: Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi.
- Özgenel, M. (2019b). An Antecedent of Teacher Performance: Occupational Commitment. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7:100-126.
- Özgenel, M. & Mert, P. (2019). The Role of Teacher Performance in School Effectiveness, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10): 417- 434.
- Özkan, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri (Balıkesir ili Merkez ilçeler örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir
- Öztop, S. (2014). *Kamu çalışanlarının örgütsel değişim yönetimi uygulamalarına yönelik algısı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Özutku, H. (2008). Örgüte Duygusal, Devamlılık ve Normatif Bağlılık ile İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2): 79-97.
- Paliş, G. & Keleş, E. (2011). Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2): 199-220.

- Pallant, J. (2015). *SPSS Kullanma Kılavuzu Spss ile Adım Adım Veri Analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev). Ankara: Anı
- Palmer, M. J. (1993). *Performans Değerlendirmeleri*. İstanbul: Rota
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods : Integrating Theory and Practice* (14th ed.). California: Sage
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. New York: Routledge
- Podolsky, A., Kini, T. & Darling-Hammond, L. (2019). Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of US Research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4).
- Polat, Ş. (2019). Öğretim doyumu ve iş performansı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2): 641-651.
- Polat, Ş. & Abaslı, K. (2019). Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Özdeşleşme, İş Performansı ve Psikolojik Kırılganlık Arasındaki İlişki. *İlköğretim Çalışmaları Bütünsel Açından Çocuk*, 451-475.
- Putti, J. M. (2015). *Human Resource Management : A Dynamic Approach*. New Delhi,: Laxmi Publications.
- Rafferty, A. E., Jimmieson, N. L., & Armenakis, A. A. (2013). Change Readiness: A Multilevel Review. *Journal of Management*, 39(1): 110-135.
- Resmi Gazete. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 29.10.2019 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden alınmıştır.
- Roach, D. A. (2015). *The importance of improving learning agility for a growing population of graduate students: Helping universities meet 21st century workforce demands* (Unpublished Doctoral Dissertation), Robert Morris University, USA.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2019). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel
- Robbins, S. P. & Decenzo, D. A. & Coulter M. (2016). *Yönetimin Esasları* (A. Öğüt, Çev). Ankara: Nobel
- Rudman, R. (2003). *Performance Planning and Review: Making Employee Appraisals Work*. Melbourne, Australia: Allen Unwin
- Salkind, N J. (2017). *Statistics for People who (Think They) Hate Statistics*. London: SAGE
- Salvano-Pardieu V., Fontaine, R. & Bouazzaoui, B. & Florer, F. (2009). Teachers' Sanction in the Classroom: Effect of Age, Experience, Gender and Academic Context. *Teaching and Teacher Education* 25(1): 1-11.

- Samaranayake, S.U., & Takemura, T. (2017). Employee Readiness for Organizational Change: A Case Study in an Export Oriented Manufacturing Firm in Sri Lanka. *Eurasian Journal of Business and Economics*, 10(20): 1-16.
- Sanchez-Gonzalez, J. L. (2007). *Learning agility diversity and on the job experience: A research study in a global technology corporation*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Seattle University, Washington.
- Saputra, N., Abdinagoro, S. B. ve Kuncoro (2018). *The Mediating Role of Learning Agility on the Relationship between Work Engagement and Learning Culture*. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 26 (T): 117 – 130.
- Scandura, A. (2019). *Essentials of Organizational Behavior*. Los Angeles: Sage
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı
- Shea, C., Jacobs, S., Esserman, D., & Weiner, B. J. (2014). Organizational Readiness for Implementing Change: A Psychometric Assessment of a New Measure. *Implementation Science*, 9.
- Schein, E. H. (1987). *Process Consultation*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. & Uhl-Bien, M. (2010). *Organizational Behavior*, (11. ed.). United States of America: John Wiley & Sons
- Schmidt, M. (2010). Learning From Teaching Experience: Dewey's Theory and Preservice Teachers' Learning. *Journal of Research in Music Education*, 58(2): 131–146.
- Senior, B. ve Swailes, S. (2016). *Organizational Change*, United Kingdom: Pearson
- Shin, J., Taylor, M. S., & Seo, M.-G. (2012). Resources for Change: The Relationships of Organizational Inducements and Psychological Resilience to Employees' Attitudes and Behaviors Toward Organizational Change. *Academy of Management Journal*, 55(3): 727–748.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama*. (Erkan Dinç, çev.) Ankara: Pegem Akademi
- Smith, B. C. (2015). *How does learning agile business leadership differ? Exploring a revised model of the construct of learning agility in relation to executive performance* (Unpublished PhD dissertation). Columbia University, New York.
- Smith, I. (2005). Achieving Readiness for Organisational Change. *Library Management*, 26(6/7): 408- 412.
- Smith, I. (2006). Continuing Professional Development and Workplace Learning-15. *Library Management*, 27(4/5): 300.

- Spreitzer, G. M., McCall, M. W. & Mahoney, J. D. (1997). Early Identification of International Executive Potential. *Journal of Applied Psychology*, 82: 6-29.
- Stredwick, J. (2005). *An Introduction to Human Resource Management*. London: Elsevier.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing Common Sense. *American Psychologist*, 50(11): 912-927.
- Sternberg, R. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*. 39(2): 189-202.
- Stockomer, D. (2019). *Quantitative Methods for the Social Sciences: A Practical Introduction with Examples in SPSS and Stata (e-book)*. Switzerland: Springer.
- Storkholm, M.H., Savage, C., Tessma, M.K., Salvig, J.D., & Mazzocato, P. (2019). Ready for the Triple Aim? Perspectives on organizational readiness for implementing change from a Danish obstetrics and gynecology department. *BMC Health Services Research*, 19: 517.
- Sucu, M. (2018). *Yüksek performanslı iş sistemlerinin örgütsel çevikliğe etkisi: Sivil Havacılık Sektöründe faaliyet gösteren yer hizmetleri işletmelerinde bir araştırma*. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Sürer, M. (2016). *Öğretmenlerin performans değerlendirme kriterlerine göre kendilerini değerlendirmeleri (Denizli İli Çal İlçe Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Swisher, W. (2013). Learning Agility: the “X” Factor in Identifying and Developing Future Leaders. *Industrial and Commercial Training*, 45: 139-142.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. & Akgemici, T. (2014). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. & Akatay, A. (2016). *İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Uygulamaları*. Konya: Eğitim.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çokdeğişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. Ankara: Nobel.
- Tarrant, T. & Newton, C. (1992). *Managing Change In School: A Practical Handbook*. London: Routledge
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1: 3.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları
- Tekinkurt Bozkurt, A. T. (2015). *Okul yönetici ve öğretmenlerinin değişime hazır bulunuşluk durumları ve ilgili temel etkenlerin incelenmesi (Fatih Projesi Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep
- The Talent Strategy Group. (2015). *Potential: Who's Doing What to Identify their Best? The Talent Strategy Group*. New York: New Talent Management Network.
- Thornton, G. C. (1980). Psychometric Properties of Self-Appraisals of Job Performance. *Personnel Psychology*, 33(2): 263-71.
- Tosuntaş, Ş. B. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Toprak, M. (2015). *Öğretmenlerin eğitimsel değişime katılım ve bağlılık algıları: Kamu okullarında bir karma yöntem çalışması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Torrington, D., Hall, L. & Taylor, S. (2008). *Human Resource Management*. England: FT Prentice Hall.
- Towe, P. B. (2012). *An investigation of the role of a teacher evaluation system and its influence on teacher practice and professional growth in four urban high schools* (Unpublished Doctoral Dissertation). Seton Hall University.
- Tuğtekin, U, Barut Tuğtekin, E. & Dursun, E. E. (2018). Analysis of Readiness for Change and Self-Efficacy Perceptions of IT Teachers and Pre-Service Teachers. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(3): 1200-1221.
- Tunçer, P. (2013). Değişim Yönetimi Sürecinde Değişime Direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1): 373-406.
- Turan, S. & Garan, Ö. (2008). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi*, 177: 116-128.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Uçar Sarımanoğlu, N. (2009). *Öğretmenlerin Sınıflarda Eğitim Teknolojisi Kullanımında Karşılaştıkları Güçlükler*. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknoloji Genel Müdürlüğü, Ankara
- Uyargil, C., vd., (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi. (6. Basım)*. İstanbul: Beta.
- Uyguç, N. (2019). *Etkili Değişim Yönetimi*. Ankara: Nobel
- Uzunpınar, H. (2019). *İlkokul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Varkey Foundation. (2013). *Teacher Status Index*. London.
- Vakola, M., & Nikolaou, I. (2005). Attitudes Towards Organizational Change: What is the Role of Employees' Stress and Commitment? *Employee Relations*, 27: 160-174.
- Vakola, M. (2013). Multilevel Readiness to Organizational Change: A Conceptual Approach. *Journal of Change Management*, 13(1): 96–109.
- Vakola, M. (2014). What's in there for Me? Individual Readiness to Change and the Perceived Impact of Organizational Change. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(3): 195–209.
- Van De Ven A. H & Poole M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20(3): 510-540.
- Van Velsor, E., & Hughes, M. W. (1990). *Gender differences in the development of managers: How women managers learn from experience* (Report No. 145). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership
- Velsor, V. E., & Leslie, J.B. (1995). Why Executives Derail: Perspectives Across Time and Cultures. *Academy of Management Executive*, 9: 62-72.
- Yadav, N., & Dixit, S. (2017). A Conceptual Model of Learning Agility and Authentic Leadership Development: Moderating Effects of Learning Goal Orientation and Organizational Culture. *Journal of Human Values*, 23(1): 40–51.
- Yaman, E (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi. *TEBD*, 4(3): 261-274.
- Yıldırım, A. (2013). *Kamu örgütlerinde değişimin yönetilmesi 652 sayılı K.H.K. çerçevesinde MEB örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2): 177-198.
- Yılmaz, E. & Orhan, H. (2018, October). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Değişime Hazır Olma Düzeylerine Etkisi. *2nd International Social and Educational Sciences Symposium*, 22-24
- Yılmaz, K., & Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4): 205-218.
- Yockey, S. D. (2015). *Creation and validation of a research-oriented learning agility measure* (Unpublished Doctoral Dissertation). Western Illinois University, Macomb, Illinois.
- Young, I.P. & Place, A. W. (1988). The Relationship Between Age and Teaching Performance. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2: 43-52.

- Yousef, D. (2000). Organizational Commitment and Job Satisfaction as Predictors of Attitudes Toward Organizational Change in a Non-Western Setting. *Personnel Review*, 29(5): 567-592.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde Liderlik* (Ş. Çetin ve R. Baltacı, Çev.). İstanbul: Nobel
- Zayim, M. (2010). *Investigating the relationship between primary and secondary level public school teachers' readiness for change and perceived organizational trust* (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara
- Zayim, M & Kondakçı, Y. (2015). An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration & Leadership* published, 43(4):610-625.
- Zelyurt, H. (2011). *İlköğretim okullarında uygulanan proje ve performans görevlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical Intelligence in Real-World Pursuits: The Role of Tacit Knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2): 436-458. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.49.2.436>
- Wanberg, C.R. and Banas, J.T. (2000), Predictors and Outcomes of Openness to Changes in a Reorganizing Workplace, *Journal of Applied Psychology*, 85(1): 132-142.
- Wang, S., & Beier, M. (2012). Learning Agility: Not Much Is New. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3): 293-296.
- Weber, P. S., & Weber, J. E. (2001). Changes in Employee Perceptions During Organizational Change. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6): 291-300.
- Weeks, W., Roberts, J., Chonko, L., & Jones, E. (2004). Organizational Readiness for Change, Individual Fear of Change, and Sales Manager Performance: An Empirical Investigation. *The Journal of Personal Selling and Sales Management*, 24(1): 7-17.
- Weiner, B.J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*, 4: 67.
- Wood, D. T. (2012). Teacher Perceptions of Gender-Based Differences among Elementary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2): 317-345.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *The Academy of Management Review*, 14(3): 361-384.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1): 57-67.

## EKLER

### EK-1: ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

#### Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma “Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Durumları ve Performansları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü” konulu doktora tezimin bir bölümünü oluşturacaktır. Araştırma bulguları sadece akademik amaçlar doğrultusunda kullanılacağı gibi katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Cevaplar ve kimlik bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Soruları cevaplarken rahatsız olduğunuz bir durumda cevaplamayı sonlandırabilirsiniz. Araştırmanın güvenilir bulgulara ulaşabilmesi maddelere vereceğiniz samimi, içten gerçek görüşlerinizi yansıtan cevaplara bağlıdır.

*Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.*

**Dr. Mustafa ÖZGENEL**

Tez Danışmanı

**Şebnem YAZICI**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi

**Cinsiyetiniz?**

Kadın

Erkek

**Yaşınız?**

25 yaş ve altı

26 - 30 yaş

31 - 35 yaş

36 - 40 yaş

41 - 45 yaş

46 - 50 yaş

51 yaş ve üstü

**Mezuniyet Durumunuz?**

Yüksek Okul

Lisans

Lisansüstü

**Mesleki Yılız ?**

5 yıl ve alt

6 - 10 yıl

11 - 15 yıl

16 - 20 yıl

21 - 25 yıl

**Görev Yaptığınız Okul Türü?**

Anaokulu

İlkokul

Orta Okul

Orta Öğretim

**Görevi?**

Öğretmen

Müdür Yardımcısı

Müdür

( ) 26 yıl ve üstü

## EK-2: Öğrenme Çevikliği Ölçek Formu

	<b>Hiçbir</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğunlukla</b>	<b>Her zaman</b>
1. Farklı rollerdeki görevleri yerine getirebilirim.	①	②	③	④	⑤
2. Zorlandıkları görevlerde insanlara yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
3. Önemli projelerde yer almakta istekli olurum.	①	②	③	④	⑤
4. Kişiler arası ilişki kurmakta başarılıyım.	①	②	③	④	⑤
5. Değişim karşısında rahatım.	①	②	③	④	⑤
6. Değişime kolaylıkla uyum sağlarım.	①	②	③	④	⑤
7. Değişimde aktif rol alırım.	①	②	③	④	⑤
8. Yeni şeyler denemeyi severim.	①	②	③	④	⑤
9. Eskimiş fikirlere yeni bakış açısı katarım.	①	②	③	④	⑤
10. Değişim esnasında esnek olurum.	①	②	③	④	⑤
11. Hızlı öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
12. Karmaşık şeyler ilgimi çeker.	①	②	③	④	⑤
13. Karmaşık problemleri rahatça çözerim.	①	②	③	④	⑤
14. Yeni bir şeyler öğrenmeye meraklıyım.	①	②	③	④	⑤
15. Farklı kavramlar arasında yeni bağlantılar kurabilirim.	①	②	③	④	⑤
16. Problemlerin kaynağını bulurum.	①	②	③	④	⑤
17. Olayların zıt ve paralel yönlerini bulurum.	①	②	③	④	⑤
18. Olaylara geniş bir bakış açısıyla bakarım.	①	②	③	④	⑤

19. Meslektaşlarımla yaptığımız ortak işlerde farkımı gösteririm.	①	②	③	④	⑤
20. Verilen görevleri meslektaşlarımdan daha kısa sürede yerine getiririm.	①	②	③	④	⑤
21. Problemler karşısında kendimi ve meslektaşlarımı motive ederim.	①	②	③	④	⑤
22. Doğru kararları hızlı verebilirim.	①	②	③	④	⑤
23. Nasıl bir performans sergileyeceğimi bilirim.	①	②	③	④	⑤
24. Başarısız olduğum durumlarda harekete geçerim.	①	②	③	④	⑤
25. Kendimi tanırım.	①	②	③	④	⑤
26. Becerilerimi, güçlü ve zayıf yönlerimi bilirim.	①	②	③	④	⑤
27. Deneyim edinmek için gayret gösteririm	①	②	③	④	⑤
28. Zorluklarla baş başa kaldığımda duygularımı yönetebilirim.	①	②	③	④	⑤
29. Duygularımı değerlendirebilirim.	①	②	③	④	⑤
30. Hatalarımdan ders alırım.	①	②	③	④	⑤

### EK-3: Değişime Hazır Olma Ölçeği

Ölçekte verilen her bir ifadeyi okuyarak, (1 tamamen katılmıyorum) ve (5 tamamen katılıyorum) olmak üzere 1'den 5'e kadar size en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.					
	Tamamen Katılmıyor				Tamamen Katılıyorum
1. Değişimi yenileyici bulurum.	①	②	③	④	⑤
2. Değişim, işimi daha iyi yapmama yardımcı olacaktır.	①	②	③	④	⑤
3. Değişim genellikle hoşuma gitmez.	①	②	③	④	⑤
4. Okulumda değişim faaliyetlerini görmeyi arzu ederim.	①	②	③	④	⑤
5. Önerilen değişimler genellikle kurumda daha iyiyi yakalamak içindir.	①	②	③	④	⑤
6. Kendimi değişim sürecine adanmak isterim.	①	②	③	④	⑤
7. Değişim çalışma şevkimi kırar.	①	②	③	④	⑤
8. Değişim işimde daha fazla gayret etmem yönünde teşvik edicidir.	①	②	③	④	⑤
9. Değişim sürecinin başarısı için elimden geleni yapmak isterim.	①	②	③	④	⑤
10. Değişim genellikle bana huzursuzluk verir.	①	②	③	④	⑤
11. Yapılan değişimleri uygulamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
12. Değişim okulumdaki eksikliklerin giderilmesine yardımcı olur.	①	②	③	④	⑤

#### EK-4: Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği

		Çok	Az	Orta	İyi	Çok
		1	2	3	4	5
1.	Alanımla ilgili konu ve kavramlara hâkimimdir.					
2.	Alanımın öğretim programını tüm öğeleri ile bilirim.					
3.	Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuat bilgisine sahibim.					
4.	Planlarım tüm boyutlarıyla alanımın öğretim programına uygundur.					
5.	Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre hazırlarım.					
6.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamı hazırlarım.					
7.	Öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alırım.					
8.	Öğrenme ortamlarını kazanımların özelliklerine göre düzenlerim.					
9.	Öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenlerim.					
10.	Öğrenme ortamlarını öğrenmeyi destekleyen uygun öğretim materyalleri ile desteklerim.					
11.	Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır konuşurum.					
12.	Beden dilini ve ses tonunu doğru kullanırım.					
13.	Yönetici ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurarım.					
14.	Velilerle etkili iletişim kurarım.					
15.	Öğrencilerle etkili iletişim kurarım.					
16.	Eğitim öğretim sürecindeki kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparım.					
17.	Eğitim öğretim sürecindeki ailelerle işbirliği yaparım.					
18.	Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlarım.					
19.	Öğrencilerimi kazanımlardan haberdar ederim.					
20.	Öğrencilerimin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olurum.					
21.	Ölme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçerim.					
22.	Ölme sürecine ilişkin öğrenci kaygılarını giderici çalışmalar yaparım.					
23.	Süreç adaklı, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanırım.					
24.	Ölme değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geri bildirim veririm.					

25.	Ders giriş-çıkış saatlerine uyarım.					
26.	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıyım.					
27.	Çocuk ve insan haklarına duyarlıyım.					
28.	Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunurum.					
29.	Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösteririm.					
30.	Tutum ve davranışlarımla öğrencilere rol model olurum.					
31.	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıyım.					
32.	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım.					
33.	Her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm.					
34.	Mesleki etik ilkelere uygun davranırım.					

## EK-5: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.22672306  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

15/11/2019

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 04.11.2019 tarihli ve 21604345 Gelen Evrak No'lu dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.  
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 15.11.2019 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde doktora programı öğrencisi Şebnem YAZICI'nın "**Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeyleri ve Performansları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü**" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan eğitim kurumlarında; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:  
1- Genelge.  
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
15/11/2019

Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi İçin Aydın BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5ba5-9532-3aee-8664-6dfc kodu ile teyit edilebilir.

## EK-6: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu Onayı



**Sayı** : 20292139-050.01.04  
**Konu** : Etik Kurul Kararları

**Sayın Şebnem YAZICI**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi

Kurulumuz 31.10.2019 tarihinde toplanarak, "Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Durumları ve Performansları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü" başlıklı araştırmanızda kullanmak üzere kurula sunmuş olduğunuz Etik Kurul Başvuru Formunuzu onaylayarak imza altına almıştır. Araştırmanızın Etik Kurul Onay Formu ekte yer almaktadır. Bilgilerinizi rica ederim.

**e-imzalıdır**

Prof. Dr. Nasuh USLU  
Kurul Başkanı

**Ek: Etik Kurul Onay Formu (3 sayfa)**

06/11/2019 Raportör

: Zeyneb Funda TEZ

### Mevcut Elektronik İmzalar


**NASUH USLU** (Etik Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 06/11/2019 22:01

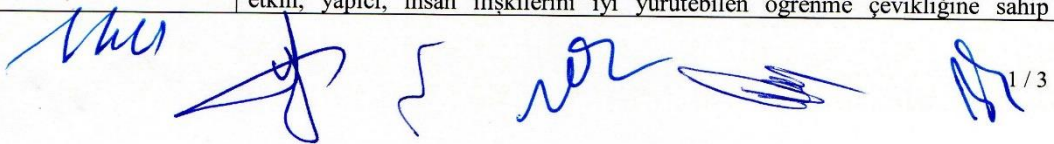
Adres :Halkalı Caddesi No: 2 Küçükçekmece/İstanbul  
Telefon No : 444 97 98 Faks No: +90 (212) 693 82 29  
E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr  
Kep : izu@hs01.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi : Zeyneb Funda TEZ  
Unvan : Raportör  
Tel : 2126929606



31.10.2019 tarihli ve 2019/09 sayılı Etik Kurulu Kararı ektir.

 <b>Istanbul Zaim Üniversitesi</b>	<b>İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU</b>																
<b>ARAŞTIRMA ETİK KURUL ONAY FORMU</b>																	
<b>Tarih:</b>	31.10.2019																
<b>Sayı:</b>	2019/09																
<b>Eklere:</b>	EK 1: Başvuru Dilekçesi EK 2: Etik Davranış Beyan Formu EK 3: Etik Kurul Başvuru Formu EK 4: Anketler (4 sayfa) EK 5: Öğrenme Çevikliği Ölçeği Bilgi Formu (24 sayfa)																
<b>Yer:</b>	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü																
<b>İlgi:</b>	Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 30.10.2019 tarihli ve 5815 sayılı yazısı																
<b>Katılımcılar:</b>	<table><tr><td>1. Prof. Dr. Nasuh USLU</td><td>Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı</td></tr><tr><td>2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ</td><td>Üye/Dekan V.</td></tr><tr><td>3. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ</td><td>Üye/Dekan V.</td></tr><tr><td>4. Prof. Dr. Kadir CANATAN</td><td>Üye/Öğretim Üyesi</td></tr><tr><td>5. Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU</td><td>Üye/Öğretim Üyesi</td></tr><tr><td>6. Prof. Dr. Ömer ÇAHA</td><td>Üye/Müdür V.</td></tr><tr><td>7. Bilal ŞAMAT</td><td>Üye/Hukuk Müşaviri</td></tr><tr><td>8. Zeyneb Funda TEZ</td><td>Raportör</td></tr></table>	1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı	2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.	3. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ	Üye/Dekan V.	4. Prof. Dr. Kadir CANATAN	Üye/Öğretim Üyesi	5. Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi	6. Prof. Dr. Ömer ÇAHA	Üye/Müdür V.	7. Bilal ŞAMAT	Üye/Hukuk Müşaviri	8. Zeyneb Funda TEZ	Raportör
1. Prof. Dr. Nasuh USLU	Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı																
2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ	Üye/Dekan V.																
3. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ	Üye/Dekan V.																
4. Prof. Dr. Kadir CANATAN	Üye/Öğretim Üyesi																
5. Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU	Üye/Öğretim Üyesi																
6. Prof. Dr. Ömer ÇAHA	Üye/Müdür V.																
7. Bilal ŞAMAT	Üye/Hukuk Müşaviri																
8. Zeyneb Funda TEZ	Raportör																
Planlanan araştırma önerisi özeti aşağıdaki gibidir.																	
<b>Araştırmanın Niteliği:</b>	Doktora Tezi																
<b>Araştırmanın Başlığı:</b>	Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır Olma Durumları ve Performansları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü																
<b>Araştırmacılar ve adres bilgisi:</b>	Araştırmacı: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Şebnem YAZICI Tel: (0532) 542 68 01 e-mail: sebnemyaz@gmail.com																
<b>Araştırmanın Süresi (ay):</b>	2 (ay)																
<b>Araştırmanın Amacı:</b>	Günümüzde bilginin ve teknolojinin hızlı gelişmesi öğretmenlerin görevlerinde önemli değişikliklere ve gelişmelere yol açmıştır. Öğretmenlerin yenilik ve değişikliklerin uygulanmasında merkezi bir role sahiptir. Okul düzeyinde planlanan değişikliklerin başarıya ulaşmasında etkin şekilde uygulanma kapasitesi büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler her eğitim öğretim yılı içerisinde değişen yönetmelikler, eğitim faaliyetlerinin niteliklerini artırmak için yapılan projeler, bilimin ve teknolojinin ilerlemesiyle gelişen eğitim materyalleri, farklı eğitim taleplerinde bulunan veliler, nesiller arası ihtiyaçları farklılaşan öğrenci gruplarıyla karşı karşıyadır. Bu zorlukların üstesinden gelebilen öğretmenlerin öğrenme çevikliklerinin olup olmadığını, göstermiş oldukları mesleki performans düzeylerinin tespit edilmesi bilimsel bir değere sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitimde kaliteyi arttırmak için her türlü değişim girişimleri devam etmektedir. Değişimi anlayabilecek, uygulayabilecek yüksek performanslı öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretme ve öğrenme sürecinde etkin, yapıcı, insan ilişkilerini iyi yürütebilen öğrenme çevikliğine sahip																

 1/3

31.10.2019 tarihli ve 2019/09 sayılı Etik Kurulu Kararı ektir.

	<p>öğretmenlerin okullarına katkılarının olup olmadığı cevaplanması gereken başka bir soru olabilir. Öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki performansları ne derecede olduğu yapılan değişimlere karşı hazır olma düzeyleri gösterdikleri tutumlar, araştırmanın amaçlarını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile örgütsel değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkileri örüntüsünün incelenmesi amaçlanmaktadır.</p>
<b>Araştırma Etiği:</b>	<p>Araştırmaya kurum izni alındıktan sonra başlanılacaktır. Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma sadece bilimsel bir araştırma için veri toplanması amaçlanmaktadır. Çalışmanın sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve katılımcıların aleyhinde olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Verilen cevapları ve kimlikleri tamamen gizli tutulacaktır. Katılımcıların katılım sırasında herhangi nedenle rahatsız hissettikleri durumda katılımlarını sona erdirebilirler. Tüm bu bilgilendirme katılımcıların cevaplamaları istenen anketlerin başında yer almaktadır.</p>
<b>Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (adları):</b>	<p>Öğrenme Çevikliği Ölçek Formu Değişime Hazır Olma Ölçek Formu Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçek Formu</p>
<b>Araştırmaya Katılacak Örneklem Sayısı, Örneklem Nereden ve Nasıl Seçileceği:</b>	<p>Araştırmaya katılacak örneklem sayısı en az 550 kişi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Avrupa yakasındaki anaokulu, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu okullarda uygulama yapmak için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinlerin alınması planlanmaktadır.</p>
<b>Uygulamanın veya Ölçeklerin Doldurma Süresi</b>	<p>Ölçeklerin doldurulma süresi 15-20 dakikadır.</p>
<b>KARAR</b>	<p><b>ARAŞTIRMA İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİNİN ETİK DURUŞUNA AYKIRI DEĞİLDİR.</b></p>

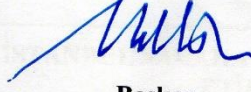
**Tarih:** 31/10/2019

**Sayı:** 2019/09

**İlgi:** Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 30.10.2019 tarihli ve 5815 sayılı yazısı

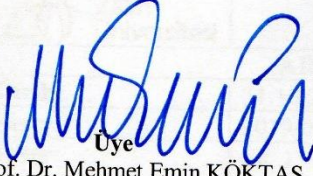
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından hazırlanmıştır.

31.10.2019 tarihli ve 2019/09 sayılı Etik Kurulu Kararı ektir.



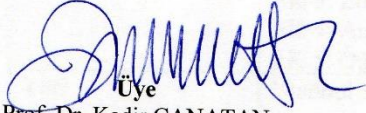
**Başkan**  
Prof. Dr. Nasuh USLU

(İzinli)

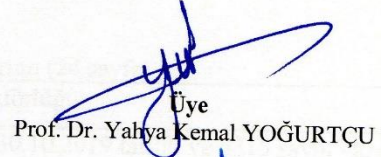


**Üye**  
Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ

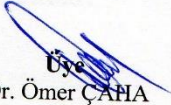
**Üye**  
Prof. Dr. Mustafa ATEŞ



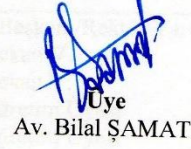
**Üye**  
Prof. Dr. Kadir CANATAN



**Üye**  
Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU



**Üye**  
Prof. Dr. Ömer ÇAĞLA



**Üye**  
Av. Bilal ŞAMAT

## EK-7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

### ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

**Görüşme No:**

**Cinsiyet:** Kadın  Erkek

**Yaş:**

**Eğitim Durumu:**

**Branş:**

**Okul Kademesi:**

**Mesleki Kıdem:**

**Görüşme Saati ve Süresi:**

### GÖRÜŞME SORULARI

1. Mesleki bilginizi ve becerilerinizi geliştirmek için neler yaparsınız?
2. Mesleki başarınıza etki eden en güçlü yönleriniz nelerdir?
3. Sahip olduğunuz mesleki becerilerinizin kaynağı nedir?
4. Öğretmenler meslek hayatları boyunca farklı okullarda farklı koşullarda görev yapmaktadır. Mesleki yaşantınızda okulda veya sınıfta karşılaştığınız kargaşa, belirsiz, zorlu durumların üstesinden nasıl gelirsiniz?
5. Mesleki deneyimleriniz, mesleğinize ve performansınıza nasıl katkı sağlar?
6. Mesleki performansınızı veya başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Mesleki performansınızı geliştirmek/ iyileştirmek için neler yapıyorsunuz?
8. Mesleki performansınızı en fazla etkileyen olumlu/olumsuz faktör nelerdir? Belirtiniz
9. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 vizyon belgesinin hedefleri doğrultusunda bir dizi değişikliğe gidilmekte ve öğretmenlerden de bu değişime uyum sağlaması beklenmektedir. Bu amaçla okulda/ eğitimde/sınıfta/ meslekte ortaya çıkan değişimleri, gelişmeleri nasıl karşılıyorsunuz?
10. Okulda/ eğitimde/sınıfta/ meslekte değişime ayak uydurmak için neler yapıyorsunuz/yaparsınız?
11. Değişime uyum sağlamak adına yaptıklarınızı yeterli buluyor musunuz? Bu konuda kendinizi değerlendirme kriterleriniz nelerdir?

## ÖZGEÇMİŞ

**Şebnem YAZICI**

**Email:** sebnemyaz@gmal.com

**1992-1995** İstanbul/Nişantaşı Kız Lisesi

**1996-2000** Edirne/ Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

**2000-2003** İstanbul/ Esenler Özel Devran Koleji, Sınıf Öğretmeni

**2003-2007** İstanbul/ Eyüp Ebusuut İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni

**2007-2016** İstanbul/ Bahçelievler Kuleli İlkokulu, Sınıf Öğretmeni

**2009-2011** Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Tezsiz Yüksek Lisans

**2017-2018** İstanbul/ Küçükçekmece Munis Faik Ozansoy İlkokulu, Sınıf Öğretmeni

**2018-2019** İstanbul/ Küçükçekmece Munis Faik Ozansoy İlkokulu, Müdür Yardımcılığı

**2019-2020** İstanbul/ Küçükçekmece Munis Faik Ozansoy İlkokulu, Sınıf Öğretmeni

**2020-.....** İstanbul/Başakşehir İBB Fatih Sultan Mehmet İlkokulu, Sınıf Öğretmeni