



Preparing Teachers to Change: The Effect of Psychological Empowerment on Being Ready for Individual Change

Osman Tayyar ÇELİK^a (ORCID ID - 0000-0003-3951-7261)

Servet ATİK^{b*} (ORCID ID - 0000-0003-2841-6182)

^a Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Denizli/ Türkiye

^b İnönü Üniversitesi, Malatya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.635770

Article history:

Received 22.10.2019

Revised 12.03.2020

Accepted 01.04.2020

Keywords:

Organizational change,
Readiness for change,
Psychological empowerment,
Teacher empowerment.

Abstract

Teachers are accepted as key factors for the success of change initiatives during educational reforms. Thus, the importance of teacher empowerment at the stages of change is emphasized. However, there is lack of research dealing with the teacher empowerment on their attitudes towards change and its role in change. Therefore, the main purpose of this study is to reveal the possible relationship between psychological empowerment and being ready for individual change for teachers. Correlational study design was used. The study group consists of 517 teachers at primary, secondary and high schools selected via cluster and convenience sampling methods. It has been found through multiple linear regression analysis that sub-dimensions of psychological empowerment (meaning, impact, competence and self-determination) predict teachers' cognitive, emotional and intentional readiness for change significantly. However, it has been revealed that self-determination and competence for cognitive readiness; self-determination for emotional readiness; self-determination, competence and impact for intentional readiness are found to be significant predictors. These results were discussed in terms of theories of self-determination and self-efficacy and some suggestions were made for the Turkish education system in practice.

Öğretmenleri Değişime Hazırlamak: Psikolojik Güçlendirmenin Bireysel Değişime Hazır Olmaya Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.635770

Makale Geçmişi:

Geliş 22.10.2019

Düzeltilme 12.03.2020

Kabul 01.04.2020

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel değişim,
Değişime hazırlık,
Psikolojik güçlendirme,
Öğretmen güçlendirme.

Öz

Eğitim reformu zamanlarında değişim girişimlerinin başarıya ulaşmasında öğretmenler anahtar bir faktör olarak görülmektedir. Dolayısıyla değişim dönemlerinde öğretmen güçlendirmeye vurgu yapılmaktadır. Ancak güçlendirmenin öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarında ve değişim sürecinde nasıl bir rol aldığına yönelik alan yazınında bir boşluk vardır. Bu kapsamda araştırmada, öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri ile bireysel değişime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan küme örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 517 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda psikolojik güçlendirme alt boyutlarının (anlam, etki, yeterlik ve özerklik) öğretmenlerin değişime bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olmalarını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ancak bilişsel hazır olma için psikolojik güçlendirmenin özerklik ve yeterlik duygusal hazır olma için özerklik, niyet olarak hazır olma için ise özerklik, yeterlik ve etki boyutlarının anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öz belirleme, öz yeterlik kuramları ve Türk Eğitim Sistemi bağlamında tartışılarak pratiğe dönük önerilerde bulunulmuştur.

* Author: servet.atik@inonu.edu.tr

Introduction

Schools are, as socially open systems, sensitive to internal and external changes. Social, political, cultural, economic, technological and global changes at macro level create pressure for change on the school as well as duty, objective, structure, human resources and current technology at micro-level do (Lunenberg & Ornstein, 2013). Change is an essential part of organizational life (Vakola, 2013). Today, many countries are trying to keep up with changes by means of initiatives. Environmental changes effect schools while schools have an impact on the environment in terms of their outputs. This mutual relationship makes changes necessary for schools. Schools' functioning well greatly depends on their understanding, interpreting and adapting the environment (Özdemir, 2000).

The main points generally referred by senior management while planning change are the reform areas, how to apply, who will be responsible and how the official procedures will be organized. However, the human factor, one of the most important factors in the change process is usually ignored (Beer & Nohria, 2000; Zayim & Kondakçı, 2014). Consequently, a resistance causing the process into failure reveals (Zimmerman, 2006) and the change initiatives which bring financial and staffing burden to organizations may fail. (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2013).

Various factors have an impact on a successful organizational change process. The change itself, organizational structure, the contextual and individual factors can be determinants of success or failure of the change process. Teachers and school managers are vital for realizing change and fulfilling expectations. Organizational change will not work properly without the staff's change. There is a consensus that the most important figure in the success of organizational change is the teachers (Erdoğan, 2015; Fullan, 2007; Kin, Kareem, Nordin & Bing, 2018). Teachers are both the source and the mediator of change at school. Teachers are well aware of students' needs in learning process as they are so close to each other. Thus, teachers are expected to play an important role in the organizational change process (Kin & Kareem, 2017). In this context, studying on teachers' reactions and attitudes to the change process can supply practical information to lead change practices.

Researchers use different tags or definitions for the attitudes to organizational change: positive statements like preparing for change, commitment to change, openness to change and accepting change or negative statements like resistance against change, cynicism on organizational change; and both these positive and negative terms are used interchangeably with each other (Tai & Kareem, 2019). The interest on individual readiness for change has increased in recent years thanks to Vakola (2013) and Peterson and Baker's (2011) conceptualizing the preparations for change, taking readiness for change as antecedent of resistance against change (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993; Holt, Armenakis, Harris & Feild, 2015) and accepting change preparations as prior condition for reducing resistance and empowering supporting characters (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2013). When the current situation is readiness for change; organization's members begin to accept change and the resistance decreases. If the members are not ready for change, it can be refused and negative reactions like sabotages, absenteeism and impeding the production may occur (Bouckenoghe, Devos & Van den Broeck, 2009).

Individual readiness for change is found acceptable particularly for two reasons. Firstly, according to Holt et al. (2015), organizations tend to change as they are complex human systems and thus, defining the meaning of organizational habits and being ready and with regard to the perspective of the ones who prepare them for change. Secondly, when the organizational change begins, it should be applied. In other words, organizational change practically depends on members' change. Organizational change cannot be managed without practicers' willingness for changing themselves and supporting organizational change programme. If the members are not ready enough, these changes cannot be reached (Vakola, 2013). In this context, it can be stated that teachers' individual readiness for change will contribute to both group dynamics and school's change readiness.

In recent studies dealing with the factors affecting individual readiness for change; it has been found that some variables significantly predict being ready for change such as process (social interaction,

participatory management and information sharing) and result (job satisfaction and workload perception) (Kondakçı, Beycioğlu, Sincar & Uğurlu, 2017); leadership (Santhidran, Chandran ve Borromeo, 2013), organizational commitment (Nordin, 2012), school culture (Gılıç, 2015) and trust (Çelik & Gencer, 2011; Zayim & Kondakçı, 2014). In their literature review, Oreg, Vakola and Armenakis (2011) state self-efficacy, self-respect and locus of control as individual factors affecting readiness for change. Although teacher empowerment is one of the most frequently remarked subjects at the stages of change in literature, a proper study dealing with the possible relationship between teacher empowerment and their readiness for change has not been reported yet. It can be claimed that teachers with high self-efficacy who find their jobs meaningful and have an impact on autonomy and job-process can be highly ready for change. Thus, within this study, it was tried to reveal the possible relationship between teachers' perceptions of psychological empowerment and their readiness for change.

Readiness for Change

Individual attitudes and beliefs for the change have been subject to many researches from different perspectives. Openness to change (Miller, Johnson & Grau, 1994; Wanberg & Banas, 2000), resistance to change (Oreg, 2006), readiness for change (Holt et al., 2015; Hustes & Owens, 2018), commitment to change (Santhidran, Chandran & Borromeo, 2013), change cynicism (Watt & Piotrovski, 2008) are the most frequently discussed topics.

Failure at the change process is commonly related to workers' resistance (Chawla & Kelloway, 2004). Individuals' not being sure about current abilities and whether their contributions will still have value in the future (Helvacı, 2015), preferring to do their jobs by using ordinary ways which they are accustomed to instead of new ways (Schlechty, 2011), belief that change does not get on with the organizational goals and interests (Robbins, Decenzo & Coulter, 2013), fear of being inefficient, threats against authority and effect, negative perspective against those who refer to change and distrust (Koçel, 2014) are leading sources for resistance. To decrease workers' resistance for change, especially individual readiness for change is emphasized in literature (Armenakis et al., 1993; Gratz; 2018; Vakola, 2013).

Readiness for change has been taken from organizational literature dealing with the attempts to prevent workers' resistance against change. In an early model, Lewin, an organizational psychologist, built a model in which not only workers' resistance could be prevented but also supporting them and expediting their readiness for change (Gratz, 2018). Some (Holt et al., 2015; Vakola, 2013) also have claimed that resistance against change and positive or negative attitude for change are the outputs of high or low individual readiness for change. Thus, it can be inferred that while readiness for change is stating behaviours before change, resistance mostly arises from not being ready for change.

In their studies, Peterson and Baker (2011) and Vakola (2013) have divided change into three dimensions; individual preparations, group preparations and organizational preparations through their attempts dealing with different levels of change. As individuals create groups and groups create organizations, individual preparation for change is the key to organizational change. Though there are similarities in the definitions for readiness to change made by many researchers; there are also those dealing with different features and dimensions. Especially the one by Armenakis et al. (1993), "readiness for change is basically people's beliefs, attitudes and intentions to what extent change is necessary and how their institutions can apply them", is the key for further researches. Holt et al. (2015), defines readiness for change as an extensive attitude for identifying people's cognitive and emotional tendency to accept a plan for changing by being aware of status quo which is simultaneously affected by content, process and context. Piderit (2000) and Bouckenooghe et al. (2009) have conceptualized readiness for change as a three-dimensional structure; cognitive, emotional and intentional readiness. Bouckenooghe et al. (2009) stated that such a multi-dimensional conceptualizing would help us consider the whole complexity of a phenomenon. Therefore, within this study, readiness for change was taken as a three-dimensional structure; cognitive, emotional and intentional readiness. Cognitive readiness emphasizes on negative and positive sides of change, deals with individuals' opinions whether the organization needs change or not. Emotional readiness focuses on individuals' emotions for change while intentional readiness deals with people's energy for future change and their intentions for such attempts.

Various models have been developed to realize the organizational change in literature. Lewin's (1947) change process model has been a reference point for many other models. Armenakis and Harris' (2009) model, with three stages, includes recognition, preparation for change and institutionalization. Readiness for change stands for disengagement in Lewin's model (Gratz, 2018). However, mostly, disengagement and changing steps happen together then, readiness for change in Lewin's model stands for both steps. According to Armenakis et al. (1993) an effective change process is based on five beliefs. These are contradiction, suitability, competence, individual support and worthiness (Armenakis & Harris, 2009). Burke and Litwin's (1992) change model focuses on two basic areas; transformational change and operational change. In Oterkiil and Ertesvag's (2012) study dealing with school curriculum change based on Burke-Litwin's organizational change model (Burke & Litwin, 1992; Burke, 2008); the factors affecting change are considered as external, in-school and individual ones. The factors such as government policies, school's environment and all others which externally effects school are taken as external-factors, whereas; management practices, structures, sources and climate are in-school and finally knowledge, competences, beliefs, values and motivation are individual factors.

Especially, contextual factors have been investigated through the studies dealing with the factors affecting individual readiness for change at schools. Thus, such studies on individual readiness for change are limited. Kondakçı et al. (2017) remarked that teachers' attitudes for change could not be limited to change time but, contextual and individual factors have an impact on readiness for change. In this context, it can be stated that psychological empowerment, by means of motivating side, can affect teachers' readiness for change.

Psychological Empowerment

Empowering staff is originally a business term and during the 1990s it was also started to be discussed for schools. The outstanding causes for environmental empowerment are developments in information processing technologies, increasing competition, staff with high competences and expectations, individuals' and information's being the most vital factors in competition and continuously changing environment (Doğan, 2006). Empowerment is taken in terms of three points of views; structural empowerment, psychological empowerment and empowering leadership. Structural empowerment focuses on sharing power in order to convert workers to the owners of the corporation and managerial empowerment. Psychological empowerment, on the other hand, focuses on psychological experiences of empowering practices. Finally, empowering leadership deals with which types of behaviours are suitable for leaders and to what extent they will enlarge workers' psychological empowerment. Some claim that psychological and structural empowerment are not separate bodies; psychological empowerment can only be reached by means of structural empowerment (Menon, 2001; Püsküllüoğlu & Altinkurt, 2017).

Psychological empowerment theoretically originates from Bandura's (1977) self-efficacy theory. Conger and Kanungo (1988) and Thomas and Velthouse (1990) stated that only sharing power was not enough but conceptualizing would also include motivating effects of empowering on workers. Conger and Kanungo (1988) described empowering as a motivating structure in which individuals develop their self-efficacy process. Both formal and informal practices are regarded as the main source of developing individuals' self-efficacy. However, Thomas and Velthouse (1990), took this conceptualizing further by claiming that empowerment should be regarded as a multidimensional structure. These writers have described empowerment as increasing internal motivation by building three cognitive structure which reflects individuals' job-role adaptation. These three cognitive structures are meaningfulness, free-selection and self-efficacy. Psychological empowerment is also closely related to self-determination theory. Autonomy, relatedness and satisfying self-efficacy need are within the basis of self-determination (Ryan & Deci, 2000). In terms of self-determination theory; autonomy in organizational context refers to an individual's freedom to make choices while fulfilling a duty. An employee's desire for close relations with both subordinates and superordinates and especially his desire to be supported by superordinates refers to the need of relatedness, whereas; his feeling himself effective while defining his duties refers to the need of effectiveness (Gökçe, 2018). Individuals', whose such needs are satisfied,

internal motivations; in other words, their psychological empowerment perceptions will be much higher.

There are different classifications in the literature about psychological empowerment. Short and Rinehart (1992) took psychological empowerment as a six-dimensional structure; professional development, status, impact, authority and self-efficacy. Spreitzer's (1995) model includes a four-dimensional - impact, competence, meaning and self-determination - structure. Spreitzer's (1995) four-dimensional model is referred within this study. Impact refers to teachers' feeling themselves to have effect on decision making and in-school processes, while; meaning refers to the pleasure that teachers feel when their values and beliefs coincide, whereas; competence is teachers' beliefs on their capabilities to fulfil a proper duty and finally, self-determination is taking control of in-school activities and planning instruction.

Within the studies on school-organizations, it has been revealed that teachers' perception of psychological empowerment affects their psychological well-being (Taştan, 2013), performances (Erdem, Gökmen & Türen, 2016), organizational commitment (Stander & W.Stander, 2016), organizational citizenship behaviours positively (Cheasakul & Varma, 2015). Moreover, Sweetland and Hoy (2000) has reported that teacher empowerment is one of the most important factors in school-effectivity. Therefore, psychologically teacher empowerment can lead them to actively participate in school's and students' success and develop innovative behaviours and support school development.

The Relationship between Individual Readiness for Change and Psychological Empowerment

Both Bandura's (1977) theory of self-efficacy and Ryan and Deci's (2000) theory of self-determination draw the theoretical framework of the relationship between individual readiness for change and psychological empowerment. People with high self-efficacy regard any barrier as an opportunity instead of a threat and they can easily motivate themselves and challenge (Bandura, 1997). The change includes difficulties and uncertainties within itself. Only those with high self-efficacy tend to prove their belief in self-efficacy and re-motivate themselves instead of surrendering before threats and difficulties. Tschannen-Moran, Hoy and Hoy (1998) stated that such teachers with high self-efficacy were eager to try new methods and open to new ideas in order to satisfy students' various needs. Self-efficacy, relatedness and autonomy are the basic needs of individuals to supply them coherence and motivation based on self-determination theory. Many studies have proven that people with internal-motivation are more likely to continue a set of new actions than those with external motivation (Peterson & Baker, 2011). Thus, basic dimensions of psychological empowerment – meaning, competence, impact and self-determination – are in compliance with the basic principles of self-efficacy and self-determination theories. For this reason, it can be concluded that teachers with a high perception of psychological empowerment also have the high internal motivation and readiness for change.

Although there is lack of direct studies on teachers' psychological empowerment and individual readiness for change; Cunningham et al. (2002) reported that employees having control at their jobs were ready for change and Eby, Adams, Russell and Gaby (2000) reported that self-efficacy effects readiness for change. Based on the theoretical framework and previous studies; teachers' perceptions for psychological empowerment has been taken as a leading variable to effect their readiness for change.

Purpose and Importance of Study

The developments in social, technological, cultural and economic fields are forcing schools to change today. Schools are expected to cope with these changings, adapt themselves and produce proper outputs related to current conditions. The key figure for these changing activities at schools is the teachers. Therefore, as the real practitioners of change; teachers should develop proper behaviours with the change and their perceptions of readiness for change become much more important in acting on behalf of the change plan. Though there are studies on environmental and contextual factors affecting readiness for change for teachers; there is still a need for researches on individual factors. The

main purpose of this study was to reveal to what extent teachers' perceptions of psychological empowerment predict their cognitive, emotional and intentional readiness.

Method

In this study, dealing with the relationship between teachers' perceptions of psychological empowerment and their readiness for change, correlative study design was used. Correlative studies try to reveal possible relationships between two or more variables and to build a cause-effect relationship model (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). The sub-dimensions of psychological empowerment were taken as predictor variables, whereas; the sub-dimensions of readiness for change were taken as dependent variables.

Participants

The research sample for the study has been determined via both cluster and convenience sampling method. Therefore, each school type; primary, secondary and high, was accepted as a cluster in Denizli. The schools at a reasonable distance in these different clusters were called and the school principals were informed about the research. Then, these predefined schools were visited and the data was collected. Therefore, 517 teachers were reached throughout the study process. The demographic information about these teachers was given in Table 1 below.

Table 1.
Demographic Information about the Teachers in Sample

Demographic Variables	Category	N	%
Gender	Female	231	44.7
	Male	286	55.3
School Type	Primary school	141	27.3
	Secondary school	226	43.7
	High school	150	29
Years of Seniority	1-10 years	198	38.3
	11- 20 years	230	44.5
	21 years and more	89	17.2
Educational Attainment	Bachelor's degree	403	77.9
	Advanced degree	114	22.1

In the research sample, 231 (%44.7) teachers are female, while 286 (%55.3) teachers are male. In terms of school type; 141 (%27.3) teachers are in primary schools, and 226 (%43.7) teachers are in secondary schools, while 150 (%29) teachers are in high schools. From the point of seniority; 198 (%38.3) teachers have been teaching for 1-10 years, 230 (%44.5) teachers have been teaching for 11-20 years and 89 (%17.2) teachers have been teaching for more than 21 years. In terms of educational attainment; 403 (%77.9) teachers have completed bachelor's degree and 114 (%22.1) teachers have completed advanced degree.

Instrument

In data collecting process; personal information form, "Readiness for Change Scale" developed by Kondakçı, Zayim and Çalışkan (2013) and "Psychological Empowerment Scale" developed by Spreitzer (1995) and adapted to Turkish by Sürgevil, Tolay and Topoyan (2013) were used.

Readiness for Change Scale: The scale consists of 12 items and three sub-categories to reveal teachers' level of individual readiness for change. There are five items under intentional change; three items under emotional readiness and four items under cognitive readiness. Cronbach Alpha reliability results for each dimension are calculated as .90, .75 and .87. Within this study, these results were calculated as .88, .82 and .91.

Psychological Empowerment Scale: The scale consists of four sub-scales; meaning, competence, self-determination and impact. Each sub-scale includes four items and their Cronbach Alpha reliability results were calculated as .83, .85, .84 and .89. Sürgevil et al. (2013) suggest testing the structure of the scale by confirmatory studies. Thus, with the data of this study, confirmatory factor analysis has been done. Then, goodness of fit indexes were calculated as $\chi^2/Sd= 3.30$, CFI= .97, TLI=.96 and RMSA=.067. As a result, four-factor structure of the scale adapted by Sürgevil et al. (2013) has been confirmed according to accepted goodness of fit index values in literature (Bayram, 2013; MacCallum, Browne and Sugawara, 1996).

Data Analysis

Mean, standard deviations, correlation (shown at Table-2) and multiple linear regression analysis were used. As predictor variables; all sub-categories of psychological empowerment were put into the model via entering method. Before realizing multiple regression analysis; it was investigated whether the variables were analysed both univariate and multivariate for normality and multicollinearity. In the context of univariate normality, test results showed that coefficients of skewness were -.14 and .78, coefficients of kurtosis were -.18 and .62 and Mahalanobis distance was calculated below the χ^2 table. Thus, according to the reference values given in the literature (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2001); the distribution for this data is accepted as normal. Multicollinearity is seen as a vital problem in multivariate analysis. Thus, variance increasing factors (VIF, tolerance T and case index CI) are calculated as; 1.15 to 2.45 for VIF, .49 to .86 for T, 9.4 to 29.8 for CI. Becoming closer to zero for VIF values, moving further from zero for T values and being below 30 for CI values are accepted that there is not a multicollinearity problem (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Karagöz, 2016). Therefore, it can be stated that there is not a multicollinearity problem.

Findings

Descriptive statistics for teachers' scores on sub-categories of psychological empowerment and readiness for change were given in Table 2 below.

Table 2.
Descriptive Statistics

Variables	N	\bar{x}	SD	1	2	3	4	5	6	7
Psychological Empowerment										
1. Meaning	517	4.50	.69	-	.70**	.46**	.22**	.29**	.16**	.15**
2. Impact	517	3.47	1,00		-	.58**	.33**	.36**	.15**	.18**
3. Competence	517	4.43	.64			-	.32**	.35**	.28**	.18**
4. Self-determination	517	4.15	.80				-	.51**	.33**	.30**
Readiness for Change										
5. Cognitive	517	3.92	.72					-	.49**	.46**
6. Emotional	517	3.79	.93						-	.72**
7. Intention	517	3.69	.99							-

**P< .01

As it can be seen in table 2; teachers had the highest mean score in psychological empowerment within meaning sub-dimension ($\bar{x}= 4.50$) and then; competence ($\bar{x}= 4.43$), self-determination ($\bar{x}= 3.47$) and impact ($\bar{x}= 3.47$). On the other hand, in readiness for change; the means were cognitive readiness ($\bar{x}= 3.92$), emotional readiness ($\bar{x}= 3.79$) and intentional readiness ($\bar{x}= 3.69$). When the relationship between these variables was considered; there were significant positive relationships between the sub-dimensions of target variables; it can be summarized as meaning, impact, competence and self-determination of psychological empowerment having relations with cognitive readiness $r= (.29, .36, .35, .51)$, emotional readiness $r= (.16, .15, .28)$, and intentional readiness $r= (.15, .18, .18), .30)$.

In order to determine whether teachers' perceptions of psychological empowerment predict their individual readiness for change; a multiple linear regression analysis was performed. By means of this analysis, three different models were tested. In Model 1, sub-dimensions of psychological empowerment are put as predictor variables; whereas, teachers' cognitive readiness for change was taken as a predicted variable. In Model 2, predictor variables are the same while emotional readiness was taken as predicted one. Finally, in Model 3; sub-dimensions of psychological empowerment were examined how predicts teachers' intentional readiness. The results of multiple linear regression analysis were given in Table 3.

Table 3.
The Results of Multiple Linear Regression Analysis

Predicted Var.	Cognitive Readiness				
Model 1	B	SE	B	t	p
Constant	1.559	.198		.7876	.000
Meaning	.068	.054	.065	1.261	.208
Impact	.114	.064	.102	1.792	.074
Competence	.117	.041	.130	2.846	.005
Self-determination	.306	.028	.425	10.847	.000
Predicted Var.	Emotional Readiness				
Model 2	B	SE	B	t	p
Constant	2.820	.230		12.255	.000
Meaning	.060	.063	.057	.953	.341
Impact	.017	.074	.015	.229	.819
Competence	.058	.048	.063	1.201	.230
Self-determination	.197	.033	.269	5.987	.000
Predicted Var.	Intentional Readiness				
Model 3	B	SE	B	t	p
Constant	2.564	.256		9.998	.000
Meaning	.094	.070	.077	1.334	.183
Impact	.163	.083	.126	1.974	.049
Competence	.245	.053	.233	4.573	.000
Self-determination	.238	.037	.285	6,511	.000
Model Summaries	R	R ²	F	P	
Model 1	.56	.32	60.681	.000	
Model 2	.32	.10	15.162	.000	
Model 3	.39	.15	23.488	.000	

When Model 1 is considered, it can be stated that the sub-dimensions of psychological empowerment significantly and positively predicted teachers' cognitive readiness for change $F(4, 512) = 60.681, p < .05; R^2 = .32$. The effect of predictor variables on teachers' cognitive readiness as in order of priorities is self-determination, competence, impact and meaning by means of standardized regression results. However, when the significance levels of regression coefficients were considered according to t-test results; self-determination ($\beta = .425, p < .05$) and competence ($\beta = .130, p < .05$) were statistically significant; whereas, meaning ($\beta = .065, p > .05$) and impact ($\beta = .102, p > .05$) were not.

When Model 2 is considered, it can be stated that the sub-dimensions of psychological empowerment significantly and positively predicted teachers' emotional readiness for change $F(4, 512) = 15.162, p < .05; R^2 = .10$. The effect of predictor variables on teachers' emotional readiness as in order of priorities is self-determination, competence, impact and meaning by means of standardized regression results. However, when the significance levels of regression coefficients were considered

according to t-test results; self-determination ($\beta = .269$, $p < .05$) was statistically significant while; competence ($\beta = .063$, $p > .05$), impact ($\beta = .015$, $p > .05$) and meaning ($\beta = .057$, $p > .05$) were not.

When Model 3 is considered, it can be stated that the sub-dimensions of psychological empowerment significantly and positively predicted teachers' intentional readiness for change $F(4, 512) = 23.488$, $p < .05$; $R^2 = .15$. The effect of predictor variables on teachers' intentional readiness as in order of priorities is self-determination, competence, impact and meaning by means of standardized regression results. However, when the significance levels of regression coefficients were considered according to t-test results; self-determination ($\beta = .285$, $p < .05$), competence ($\beta = .233$, $p < .05$), impact ($\beta = .126$, $p < .05$) were statistically significant and meaning ($\beta = .077$, $p > .05$) was not.

Discussion & Conclusion

Within the research, three different models was set to test the effect of teachers' perceptions for psychological empowerment over their cognitive, emotional and intentional readiness for change. In all three models, the sub-dimensions of psychological empowerment – meaning, competence, impact and self-determination were taken as predictor variables; while, cognitive readiness in model 1, emotional readiness in model 2 and intentional readiness in model 3 were taken as predicted variables. As a result, it was revealed that sub-dimensions of psychological empowerment – meaning, competence, self-determination and impact – significantly predicted teachers' cognitive, emotional and intentional readiness for change. Moreover, almost % 32 of the total variance in teachers' cognitive readiness, % 10 of the total variance in teachers' emotional readiness and % 15 of the total variance in teachers' intentional readiness can be explained through the sub-dimensions of psychological empowerment. Besides, it was concluded that self-determination and competence for cognitive readiness, self-determination for emotional readiness and self-determination, competence and impact for intentional readiness are chief predictors.

It can be stated that teachers' feeling psychologically empowered has a great effect on their individual readiness for change. Teachers' perceptions for psychological empowerment including self-determination and competence are among the variables predicting their readiness for change. Although there aren't direct studies dealing with psychological empowerment and readiness for change; in their extensive literature review, Oreg et al. (2011) stated that tendencies such as self-respect, self-efficacy and positive effectiveness are antecedents of a positive attitude for change. Moreover, there are studies reporting positive effects of self-efficacy and locus of control over the attitude for change (Eby et al., 2000; Holt et al., 2007; Wanberg & Banas, 2000). According to Bandura (1986), self-efficacy means people's confidence for their capacity to cope with change. The people with high self-efficacy are more likely to cope with difficulties and open to new ideas and experiences. Thus, change can be identified as an opportunity for those with high self-efficacy; because the change process has some difficulties and so such threats can strengthen their beliefs. Teachers' autonomy feelings mean their organizing duties and controlling process. Short (1992) claimed that empowered individuals believe in having the capacity and knowledge of acting according to the situation faced and have the ability to develop this process. Thus, these autonomous teachers have their free will to choose how to act during the change process. Such a feeling of control can help prevent negative feelings.

Peterson and Baker (2011) put beliefs, self-efficacy, self-regulation and other supportive cognitive, social and emotional skills into an internal factor in their study to compare internal and external factors. Also, they insisted that internal motivation is the key figure in readiness for change. In Ryan and Deci's (2000) self-determination theory; individuals' autonomy and competency needs are accepted as a source of internal-motivation as well as the need for relatedness. Moreover; Ryan & Deci claimed that the contexts, supporting autonomy, competency and relatedness, promote internalizing and integration much more than the contexts blocking satisfying these needs. Thus, it can be concluded that teachers, internally motivated, are much more ready for change and such a demand can also come from the same teachers. Teachers, feeling autonomous in making choices and trusting their self-knowledge and skills to fulfil a duty, have also higher internal motivations. Then, it can be stated that teachers with higher

internal motivation have enough energy to make an effort for change and thus, their readiness for change will also be higher.

Another standing finding for this study is the insignificant effect of teachers' feeling their job meaningful on their readiness for change. This point can be evaluated with two perspectives; first, change generally brings new values and behaviours instead of old ones; second, old changing experiences can effect the attitudes towards change. Moreover, it can be stated that Turkish education system has been extremely sensitive to both internal and external reforms and thus in order to adapt to these movements it has been forcing her capacity to change (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2010). Recent regulations such as 12 years-compulsory education, FATİH Project, high school student selection etc. are all changing actions for Turkish education system. Yet, they have not been effective enough to cope with current issues. Moreover, Limon (2019) revealed that the tiredness caused by change led teachers to loss of motivation. Thus, it can be said that whether teachers find their job meaningful or not; unavailing change movements and frequent actions still have a negative impact on teachers' perceptions for change.

It can be stated that the practices supporting teachers' self-efficacy, autonomy and their feelings about their jobs can also contribute to their readiness for change. It has been revealed so far within the studies dealing with teacher empowerment that school leadership (Yangaiya & Magaji, 2015), authentic leadership (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014), trust on colleagues (Yin, Lee, Jin & Zhang, 2013), structural empowerment practices (Lee & Nie, 2014; Yorulmaz, Çiçek & Sağlam, 2018), organizational support (Bogler & Nir, 2012), empowering leadership behaviours (Vrehovnik, Maric, Znidarsic & Jordan, 2018), transformative leadership (Baloğlu, Karadağ & Gavuz, 2009) effect teachers' psychological empowerment. All these studies have proven that school leaders have the greatest responsibility in creating an empowering school environment. For this reason, it can be suggested for school leaders putting teachers into the decision-making process, letting them to make choices for their job related topics, delegation, giving responsibilities, building up good communication basics to strengthen self-efficacy and creating professional development chances which may all contribute to both teachers' empowerment and getting ready for change. However, because of the hierarchical structure of Turkish education system, in most cases, school leaders are not able to fully empower their teachers in both during change and other times. These limitations are official regulations preventing school leaders to delegate teachers on proper matters and not being able to share enough budget for the professional development of their teachers. Thus, it can be concluded that new official regulations are needed to maintain such opportunities for school leaders.

The fact that change is the natural element for living beings and organizations has forced our understanding to transform our expectations and efforts. Educational institutions are sectors which are the most affected by the globalization that emerges parallel to such technological developments. Accordingly, the use of technologies accessible at anytime and anywhere by such institutions and individuals has been increased in order to be effective and productive (Yalçın Tepe & Adıgüzel, 2017). Today's circumstances have transformed human life in multi ways by converting technological advances into basic steps of daily life. Industry 4.0, which is a human-focused technological revolution, is a strategy that will provide competitive advantage, with all suppliers and customers starting from the first product to next-generation software and hardware, and also device-based internet (objects internet) to enable companies, users or machines, transaction without being connected to a centre (Gümüšoğlu, 2018). Thus, these technological advances are also in charge by means of education and its impact on social life. There are a multifaceted and in-depth change and transformation in education that can be called the digital revolution (Parlak, 2017). Considering these technological advances and their reflections over society; it can be concluded teachers' and school's roles must be redefined through change actions.

As a result, teachers' perceptions of autonomy and competence as components of their perceptions of psychological empowerment and their perceptions of having an impact on their work have a significant impact on their individual readiness to change. In today's world where change is continuous,

the adaptation of schools to change depends on teachers' adoption of change as practitioners. Teacher empowerment without being limited to the time of change can contribute to their readiness for individual change and thus to the success of organizational change.

Türkçe Sürümü

Giriş

Okullar toplumsal açık sistemler olarak iç ve dış çevredeki değişimlere duyarlı örgütlerdir. Makro düzeyde sosyal, politik, kültürel, ekonomik, teknolojik ve küresel değişimler değişim baskısı oluşturmakla birlikte mikro düzeyde; okulun görev, amaç, yapı, insan kaynağı ve kullanılan teknolojilerdeki değişimler de okullarda değişim baskısı oluşturmaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2013). Değişim örgütsel yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır (Vakola, 2013). Bugün birçok ülke küçük ve büyük çaplı okul reformu girişimleriyle çevredeki değişimlerle uyum içinde olma arayışına girmiştir. Çevredeki değişimler okulu etkilemekle birlikte okullar da çıktıkları yoluyla çevreyi etkiler. Bu karşılıklı etkileşim okulların çevredeki değişimlere uyarlanmasını gerekli kılar. Eğitim kurumlarının fonksiyonlarını yerine getirmeleri büyük ölçüde çevreyi algılama, yorumlama ve uyum derecelerine bağlıdır (Özdemir, 2000).

Üst yönetim tarafından değişim reformları planlanırken odaklanılan konular genellikle değişimin yapılacağı alan, nasıl uygulanacağı, süreçten kimin sorumlu olacağı ve ilgili yasal prosedürlerin nasıl düzenleneceğidir. Ancak değişim sürecinde önemli bir faktör olarak insan unsuru göz ardı edilmektedir (Beer & Nohria, 2000; Zayim & Kondakçı, 2015). Bunun sonucu olarak değişimin başarısız olmasına neden olan direnç ortaya çıkmakta (Zimmerman, 2006), örgütlere finansal ve insan kaynakları anlamında ciddi külfet getiren değişim girişimleri başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2013).

Örgütsel değişimin başarıyla gerçekleşmesinde birçok faktör etkide bulunur. Değişimin kendisi, örgüt yapısı, bağlamsal ve bireysel faktörler değişim başarısı veya başarısızlığında belirleyici olabilmektedir. Okul örgütlerinde değişimin gerçekleşmesi ve değişimden beklentilerin karşılanmasında yöneticiler ve öğretmenler önemlidir. Temel olarak çalışanlar değişmeden örgütsel değişim gerçekleştirilemez. Araştırmacılar arasında okul örgütlerinde değişimin başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasında en önemli faktörün öğretmenler olduğuna yönelik fikir birliği vardır (Erdoğan, 2015; Fullan, 1991; Kin, Kareem, Nordin & Bing, 2018). Okuldaki öncü değişim uygulayıcıları olarak, öğretmenler okulun değişiminin asıl kaynağı ve aracıdır. Öğrencilere en yakın kişiler olarak öğretmenler öğrenme sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarının daha farkındadırlar. Bu nedenle, okuldaki değişim sürecinde önemli rol oynarlar (Kin & Kareem, 2017). Bu kapsamda değişime yönelik öğretmen tepkilerini ve tutumlarını araştırmak değişim uygulamalarına yön verecek pratik bilgiler sağlayabilir.

Araştırmacılar “örgütsel değişime yönelik tutum” üzerine farklı etiketler veya tanımlar kullanır: değişime hazırlık, değişime bağlılık, değişime açıklık, değişimin kabul edilmesi gibi olumlu terimler; değişime direnç, örgütsel değişime ilişkin sinizm gibi olumsuz terimler; bunlar hem olumlu hem de olumsuz görüşleri kapsayacak şekilde birbirlerinin yerine kullanılır (Tai & Kareem, 2019). Vakola (2013)’nın, Peterson ve Baker (2011)’in bireysel değişime hazırlığı kavramsallaştırması, değişime hazırlığın değişime direncin bir öncülü olarak ele alınması (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993; Holt, Armenakis, Harris & Feild, 2015) ve değişime hazırlığın dirençli davranışları azaltmak ve destekleyici kişileri güçlendirmek için bir ön koşul (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2013) olarak görülmesi sebebiyle değişime bireysel hazırlığa olan ilgi son yıllarda artmıştır. Değişime hazır olma durumu mevcut olduğunda, örgüt üyeleri değişimi kabul etmeye hazırlanır ve direnç azalır. Örgüt üyeleri hazır değilse, değişiklik reddedilebilir ve sabotaj, devamsızlık ve üretimi kısıtlama gibi olumsuz tepkiler başlatılabilir (Bouckennooghe, Devos & Van den Broeck, 2009).

Değişime bireysel düzeyde hazırlık özellikle iki temel nedenden dolayı uygun görülmektedir. Holt ve diğerlerine (2015) göre birincisi örgütler karmaşık insan sistemleri olması sebebiyle örgütsel olayların anlamı ve hazır olma gibi örgütsel durumun tanımı, onları tanımlayanların bakış açısına bağlı olarak değişime eğilimindedir. İkincisi ise genel olarak, örgütsel değişim başlatıldığında insanlar tarafından uygulanması gerekmektedir. Diğer bir deyişle örgütsel değişimin örgüt üyelerinin değişimine bağlı olmasındandır. Örgütsel değişim, değişimi uygulayıcıların kendilerini değiştirmeye ve önerilen örgütsel

değişim programını/girişimini desteklemeye istekli olmadıkça etkili bir şekilde uygulanamaz. Çalışanlar buna hazır değilse bu değişiklikler gerçekleştirilemez (Vakola, 2013). Bu kapsamda öğretmenlerin bireysel olarak değişime hazır olmasının, aynı zamanda hem grup olarak hem de okul olarak değişime hazır olmayı kolaylaştıracağı söylenebilir.

Değişime bireysel hazırlığı etkileyen faktörleri ele alan araştırmalarda süreç (sosyal etkileşim, katılımcı yönetim ve bilgi paylaşımı) ve sonuç (iş tatmini ve iş yükü algısı) değişkenlerinin (Kondakçı, Beycioğlu, Sincar & Uğurlu, 2017), liderliğin (Santhidran, Chandran & Borromeo, 2013), örgütsel bağlılığın (Nordin, 2012), okul kültürünün (Gılıç, 2015), güvenin (Çelik & Gencer, 2019; Zayim & Kondakçı, 2014) değişime hazır olmayı anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Oreg, Vakola ve Armenakis (2011) tarafından gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda öz yeterlik, benlik saygısı ve kontrol odağı değişime hazır olmayı etkileyen bireysel faktörler olarak ifade edilmiştir. Alan yazınında değişim zamanlarında en sık vurgulanan kavramlardan birisi öğretmen güçlendirme olmasına rağmen öğretmenlerin güçlendirilmesi ile değişime hazır olmaları arasındaki ilişkiye yönelik henüz bir araştırma rapor edilmemiştir. Yaptığı işi anlamlı bulan, özerkliğe ve iş süreçleri üzerinde etkiye sahip olan, öz yeterliği yüksek öğretmenlerin değişime daha hazır olacağı iddia edilebilir. Bu kapsamda araştırmada öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile değişime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Değişime Hazır Olma

Değişime yönelik bireysel tutumlar ve inançlar farklı açılardan araştırmalara konu olmuştur. Değişime açıklık (Miller, Johnson & Grau, 1994; Wanberg & Banas, 2000), değişime direnç (Oreg, 2006), değişime hazır olma (Holt, Armenakis, Harris & Feild, 2015; Hustes & Owens, 2018), değişime bağlılık (Santhidran, Chandran & Borromeo, 2013), değişim sinizmi (Watt & Piotrovski, 2008) değişimle ilgili sıklıkla ele alınan konulardır.

Değişimin başarısızlığı çoğu zaman çalışanların direncine bağlanır (Chawla & Kelloway, 2004). Bireylerin mevcut becerilerinin ve katkılarının gelecekte değer ifade edeceğinden emin olmaması (Helvacı, 2015), işlerini yeni yollar yerine alışık oldukları yollarla yapmayı tercih etmesi, kişinin değişimin örgütün amaçları ve çıkarları ile bağdaşmadığı yönündeki inancı (Robbins, Decenzo & Coulter, 2013) yetersiz hale gelme korkusu, yetki ve etkiye yönelik tehdit, değişimi önerenlere karşı olumsuz tutum ve güvensizlik (Koçel, 2014) başlıca direnç kaynakları olarak belirtilmektedir. Alan yazınında çalışanların değişime direncini azaltmak için özellikle bireysel değişime hazır olmaya vurgu yapılmaktadır (Armenakis ve diğerleri, 1993; Gratz, 2018; Vakola, 2013)

Değişime hazır olma yapısı, çalışanların değişime karşı direnişini önlemeye yönelik çabalara odaklanan örgütsel literatürden ortaya çıkmıştır. İlk değişim modellerinden birinde, örgütsel bir psikolog olan Lewin, yalnızca direnişi engellemekle kalmayacak, aynı zamanda çalışanların değişime hazır olmalarını kolaylaştıracak ve destekleyebilecek bir ortam yaratılabileceği fikrini ortaya koymuştur (Gratz, 2018). Aynı zamanda bazı araştırmacılar (Holt ve diğerleri, 2015; Vakola, 2013) değişime direncin, olumlu ya da olumsuz tutumun değişime karşı yüksek ya da düşük bireysel hazırlığın bir çıktısı olduğunu iddia etmişlerdir. Bu kapsamda değişime hazır olma değişim öncesindeki tutumları ifade ederken direncin daha çok değişime hazır olmamaktan kaynaklı olumsuz davranışları ifade ettiği söylenebilir.

Peterson ve Baker (2011) ve Vakola (2013) değişimin çeşitli seviyelerini ele aldığı çalışmalarında değişimi bireysel hazırlık, grup hazırlığı ve örgütsel hazırlık olmak üzere üç seviyeye ayırmıştır. Bireyler grupları ve gruplar örgütü oluşturduğundan değişime bireysel hazırlık aynı zamanda örgütsel hazırlığın da anahtarıdır. Araştırmacılar tarafından yapılan değişime hazırlığa ilişkin tanımlarda ortak yönler olmakla birlikte farklı boyutlara ve özelliklere vurgu yapan tanımlar yapılmıştır. Özellikle Armenakis ve diğerlerinin (1993) değişime hazır olmaya ilişkin tanımı “değişime hazırlık temel olarak bireyin değişimlerin ne kadar gerekli olduğuna ve kuruluşun bu değişiklikleri başarıyla gerçekleştirme kapasitesine ilişkin inanç, tutum ve niyetleridir.” araştırmacılar için çıkış noktası olmuştur. Holt ve diğerleri (2015) değişime hazır olmayı içerik, süreç ve bağlamdan eş zamanlı olarak etkilenen, birey veya bir grubun statükoyu bilerek değiştirmek için belirli bir planı kabul etme ve benimsemeye, bilişsel ve

duyuşsal olarak ne ölçüde eğilimli olduğunu yansıtan kapsamlı bir tutum şeklinde tanımlamışlardır. Piderit (2000) ve Bouckennooghe ve diğerleri (2009) değişime hazır olmayı bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olma şeklinde üç boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmışlardır. Bouckennooghe ve diğerleri (2009) çok yönlü kavramsallaştırmanın olgunun karmaşıklığını yakalamakta daha iyi olacağını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada değişime hazırlık bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazırlık şeklinde üç boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Bilişsel boyut, değişimin olumlu ve olumsuz yönlerine, örgütün değişime gereksinim duyup duymadığı ve başarabileceğine ilişkin bireylerin düşüncelerini ifade eder. Duygusal hazırlık bireylerin değişime yönelik hislerini, son olarak niyet boyutu bireylerin değişimin başarısı için harçayacağı enerji ve çabaya ilişkin niyetlerini ifade eder.

Alan yazınında örgütsel değişimin gerçekleştirilmesi için birçok model ortaya konmuştur. Genel olarak değişim modelleri için Lewin (1947)'in değişim süreci modeli referans olmuştur. Armenakis ve Harris (2009)'in ortaya koyduğu üç aşamalı değişim süreci modeli, teşhis, değişime hazırlık ve kurumsallaşmayı içermektedir. Değişime hazırlık Lewin'in modelindeki çözülme aşamasına denk gelmektedir (Gratz, 2018). Ancak çoğu zaman çözülme ve değişim bir arada olduğundan değişime hazırlığın Lewin'in modelindeki çözülme ve değişim safhasının her ikisinde de yer aldığı söylenebilir. Armenakis ve diğerlerine (1993) göre etkili bir değişim süreci beş temel inanca dayanır. Bunlar: tutarsızlık, uygunluk, yeterlik, kişisel destek ve değerlidir (Armenakis & Harris, 2009). Burke ve Litwin (1992)'in değişim modeli ise değişim için iki temel alana vurgu yapmaktadır. Bunlar, dönüşümsel değişim ve işlemsel değişimdir. Oterkiil ve Ertesvag (2012) Burke-Litwin'in örgütsel değişim modeli (Burke ve Litwin, 1992) kapsamında okuldaki program değişimini ele aldığı çalışmada, değişimi etkileyen faktörleri; dış, okul ve bireysel seviyedeki faktörler olarak ele almışlardır. Hükümet politikaları, okulun bulunduğu çevre vb. gibi okula dışarıdan etkisi olan tüm unsurlar dış faktörler olarak değerlendirilirken; yönetim uygulamaları, yapılar, kaynaklar ve iklim okul düzeyini, bilgi, beceri, inançlar, değerler ve motivasyon ise bireysel seviyedeki faktörleri oluşturmaktadır.

Okul örgütlerinde bireysel değişime hazır olmaya etki eden faktörlere yönelik araştırmalarda daha çok bağlamsal faktörler üzerinde durulmuştur. Değişime hazır olmaya etki eden bireysel faktörlere ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Kondakçı ve diğerleri (2017) öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının değişim zamanıyla sınırlı kalamayacağını ifade ederek, bağlamsal ve bireysel faktörlerin değişime hazır olma üzerindeki etkisine işaret etmişlerdir. Bu kapsamda psikolojik güçlendirmenin motive edici yönüyle öğretmenlerin değişime hazır olmalarına etki edeceği düşünülmektedir.

Psikolojik Güçlendirme

Personel güçlendirme kavramı işletme örgütlerinde ortaya çıkan bir kavram olmakla birlikte 1990'lı yıllara doğru okul örgütlerinde de yaygın bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Bilgi işleme teknolojilerindeki gelişmeler, artan rekabet, eğitim düzeyi ve beklentileri yükselen personel, bilgi ve insanın rekabet için en önemli unsur haline gelmesi, sürekli değişen bir çevre güçlendirmenin başlıca nedenleri olarak görülmektedir (Doğan, 2006). Güçlendirme üç temel bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bunlar yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirme ve güçlendirici liderliktir. Güçlendirmeye yapısal yaklaşım, çalışanları işin sahibi haline getirecek şekilde gücün paylaşımına ve yönetsel güçlendirme uygulamalarına odaklanmaktadır. Psikolojik güçlendirme yaklaşımı ise güçlenmenin psikolojik deneyimine odaklanmaktadır. Son olarak güçlendirici liderlik yaklaşımı ise liderlerin hangi davranış ve uygulamalarının çalışanların psikolojik güçlenmelerine katkı sağladığını ve güçlendirme için liderlik uygulamalarının neler olduğunu ele almaktadır. Bazı araştırmacılar yapısal ve psikolojik güçlendirmenin birbirinden bağımsız olmadığını, psikolojik güçlendirmenin yapısal güçlendirme aracılığıyla sağlanacağını iddia etmektedirler (Menon, 2001; Püsküllüoğlu & Altınkurt, 2017).

Psikolojik güçlendirmenin teorik temelleri Bandura'nın (1977) öz yeterlik kuramına dayanmaktadır. Conger ve Kanungo (1988), Thomas ve Velthouse (1990) sadece gücü paylaşmanın yetersiz olduğunu, kavramsallaştırmanın güçlendirmenin çalışanlar üzerindeki motive edici etkisini de içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda Conger ve Kanungo (1988) güçlenmeyi bir motivasyon yapısı olarak bireyin öz yeterlik inancını güçlendirdiği bir süreç olarak tanımlamışlardır. Hem formal hem de informal uygulamalar bireyin öz yeterlik inançlarını geliştirmenin kaynağı olarak görülmüştür. Thomas ve

Velthouse (1990), bu kavramsallaştırmayı genişleterek güçlendirmenin çok boyutlu bir yapı olarak görülmesi gerektiğini iddia etmişlerdir. Yazarlar güçlendirmeyi, bireylerin iş rollerine uyumunu yansıtan üç bilişsel yapıyı oluşturarak içsel motivasyonlarının artırılması olarak tanımlamışlardır. Bu üç bilişsel yapı anlamlılık, özgür seçim ve yeterlik duygusudur. Psikolojik güçlendirme öz belirleme kuramıyla da yakından ilişkilidir. Öz belirleme kuramının temelinde özerklik, ilişkili olma ve yeterlik ihtiyacının karşılanması bulunmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Öz belirlenim kuramı kapsamında, örgüt ortamında özerklik, bireyin görevini yerine getirirken, seçimlerde bulunmasını ve bu konuda kendisini özgür hissetmesini ifade eder. Çalışanın üstleri ve astları ile yakın ilişkide olmak ve özellikle üstleri tarafından desteklendiğini bilmek istemesi, ilişkili olma ihtiyacına, çalışanın görevlerini tanımlarken kendini etkili, dolayısıyla başarılı hissetmesi de etkililik ihtiyacını belirtir (Gökçe, 2018). Bu ihtiyaçları karşılanan bireylerin içsel motivasyonları diğer bir ifadeyle psikolojik güçlenme algıları da yüksek olacaktır.

Alan yazınında psikolojik güçlendirmeye ilişkin farklı sınıflandırmalar vardır. Short ve Rinehart (1992) psikolojik güçlendirmeyi mesleki gelişim, statü, etki, yetki ve öz yeterlik olmak üzere altı faktörlü bir yapı olarak ele almıştır. Spreitzer (1995) ise psikolojik güçlendirmeyi etki, yeterlik, anlam ve özerklik olmak üzere dört faktörlü bir yapı olarak sınıflandırmaktadır. Bu çalışmada Spreitzer (1995)'in dört faktörlü sınıflandırması benimsenmiştir. Etki; öğretmenlerin okuldaki kararlarda ve süreçlerde kendilerini etki sahibi olarak hissetmesini, anlam; öğretmenlerin işleri ile değer yargıları ve inançlarının örtüşmesi sonucu hissettiği haz (Kıral, 2019), yeterlilik; öğretmenlerin işlerini başarıyla yerine getirebilme kapasitelerine ilişkin inancı son olarak özerklik ise okul içi faaliyetleri ve öğretimi planlamada öğretmenlerin kontrol sahibi olduklarını hissetmelerini ifade etmektedir.

Okul örgütlerinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının psikolojik iyi oluşlarını (Taştan, 2013), performanslarını (Erdem, Gökmen & Türen, 2016), örgütsel bağlılıklarını (Stander & W.Stander, 2016), örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Cheasakul & Varma, 2015) pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca Sweetland ve Hoy (2000) tarafından öğretmenin güçlendirilmesinin okul etkinliğinde çok önemli bir faktör olduğu bildirilmiştir. Öğretmenlerin psikolojik güçlenmelerini sağlamak, okul ve öğrenci başarısı için etkin bir şekilde rol almalarına, yenilikçi davranışlar geliştirmelerine ve okul gelişimi için destek vermelerine katkı sağlayabilir.

Değişime Bireysel Hazırlık ve Psikolojik Güçlendirme İlişkisi

Değişime bireysel hazırlık ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkiye yönelik Bandura (1977)'nin öz yeterlik teorisi ile Ryan ve Deci (2000)'nin öz belirleme kuramı teorik bir çerçeve sunmaktadır. Öz yeterliliği yüksek olan insanlar, engelleri tehditler yerine fırsatlar olarak görmekte, kendilerini motive etmekte ve onlara meydan okumaktadır (Bandura, 1997). Değişim, içerisinde zorluklar ve belirsizlikler barındırır. Ancak öz yeterliliği yüksek bireyler engeller ve zorluklar karşısında vazgeçmek yerine yeterliklerine olan inançlarını kanıtlama ve tekrar motive olma eğilimindedir. Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998) güçlü öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, yeni fikirlere açık ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öz belirleme kuramına göre ise yeterlik, ilişkili olma ve özerklik bireylerin içsel bütünlüğünü sağlaması ve motivasyonları için temel ihtiyaç alanlarıdır. Araştırmalar, bireylerin motivasyonun dışarıdan ziyade öncelikli olarak içsel olduğu durumlarda yeni bir davranış sürdürme ihtimalinin yüksek olduğunu göstermiştir (Peterson & Baker, 2011). Psikolojik güçlendirmenin temel boyutları olan anlamlılık, yeterlik, etki ve özerklik; öz yeterlik ve öz belirleme kuramının temel bileşenleriyle uyum içerisindedir. Bu kapsamda psikolojik güçlendirme algıları yüksek öğretmenlerin değişime yönelik içsel motivasyonlarının yüksek olacağı ve değişime daha hazır olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile bireysel değişime hazır olmalarını ele alan doğrudan araştırmalar olmasa da Cunningham ve diğerleri (2002) işlerinde kontrol sahibi olan çalışanların değişime daha hazır olduğunu, Eby, Adams, Russell ve Gaby (2000) öz yeterliğin değişime hazırlığı etkilediğini rapor etmişlerdir. Teorik açıklamalar ve ilgili araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmada öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları değişime hazır olmalarını etkileyen öncül bir değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Değişim hızının arttığı günümüzde sosyal, teknolojik, kültürel ve ekonomik alanlardaki değişimler okul örgütlerini de değişime zorlamaktadır. Okul örgütlerinden, bu değişimlerle başa çıkması, değişimlere kendini uyarlaması ve günümüz koşullarına uygun istenen nitelikte çıktılar üretmesi beklenmektedir. Okullardaki değişimin anahtarı öğretmenler olarak görülmektedir. Değişimin asıl uygulayıcıları olarak öğretmenlerin değişimlere uygun davranışlar edinmesi ve değişim planına uygun hareket etmesinde değişime hazır olma tutumları önemli hale gelmektedir. Alan yazınında öğretmenlerin değişime hazır olma tutumlarına etki eden çevresel ve bağlamsal faktörlere ilişkin araştırmalar olsa da bireysel faktörlere yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda araştırmada, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının değişime bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olmalarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile değişime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılarak modellenmiştir. Korelasyonel araştırma iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu kapsamda psikolojik güçlendirme boyutları yordayıcı değişken, değişime hazır olma alt boyutları ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu küme örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi birlikte kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Denizli ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise okul kademelerinin her biri küme olarak kabul edilmiştir. Farklı kümelerde yer alıp da ulaşımı kolay olan okullarla iletişime geçilmiş ve okul müdürüne araştırmayla ilgili bilgi verilerek ölçek formlarının uygulanması için uygun bir zaman belirlenmiştir. Bu şekilde belirlenen okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek ölçme araçları uygulanmıştır. Farklı okul kademelerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 517 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler	Kategori	N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	231	44.7
	Erkek	286	55.3
Okul türü	İlkokul	141	27.3
	Ortaokul	226	43.7
	Lise	150	29
Kıdem	1-10 yıl arası	198	38.3
	11- 20 yıl arası	230	44.5
	21 yıl ve üzeri	89	17.2
Eğitim durumu	Lisans	403	77.9
	Lisansüstü	114	22.1

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 231’i kadın (%44.7), 286’sı (%55.3) erkektir. Öğretmenlerin 141’i (%27.3) ilkokulda, 226’sı (%43.7) ortaokulda ve 150’si (%29) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 198’i (%38.3) 1-10 yıl arası kıdeme, 230’u (%44.5) 11-20 yıl arası kıdeme ve son olarak 89’u (%17.2) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Eğitim durumuna göre incelendiğinde ise öğretmenlerin 403’ü (%77.9) lisans ve 114’ü (%22.1) lisansüstü eğitime sahiptir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2013) tarafından geliştirilen Değişime Hazır Olma Ölçeği, Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik Güçlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Değişime Hazır Olma Ölçeği: Ölçek, öğretmenlerin bireysel değişime hazır olma düzeylerini ölçen 12 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Niyet olarak hazırlık boyutu beş maddeden, duygusal hazır olma boyutu üç maddeden ve bilişsel hazır olma boyutu dört maddeden oluşmaktadır. Her bir boyuta ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .90, .75 ve .87 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ise Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .88, .82 ve .91 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği: Ölçek anlam, yeterlilik, özerklik ve etki olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta dörder madde olup bu boyutların Cronbach Alpha değerleri araştırmacılar tarafından sırasıyla .83, .85, .84 ve .89 olarak hesaplanmıştır. Sürgevil ve diğerleri (2013) ölçeğin yapısının farklı doğrulayıcı çalışmalarla desteklenmesini önermektedir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubundan elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri kapsamında $\chi^2/Sd= 3.30$, CFI= .97, TLI=.96 ve RMSA=.067 bulunmuştur. Alan yazında belirtilen kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri (Bayram, 2016; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996) kapsamında ölçeğin dört faktörlü yapısı Sürgevil ve diğerlerinin (2013) uyarladığı şekliyle doğrulanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden ortalama, standart sapma, korelasyon (bkz. Tablo 2) ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Enter yöntemi ile yordayıcı değişkenler olan psikolojik güçlendirmenin tüm alt boyutları modele eklenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce analiz koşulları kapsamında verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı, çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiştir. Tek değişkenli normallik kapsamında çarpıklık değerinin -.14 ile .78 arasında, basıklık değerinin ise -.18 ile .62 arasında değiştiği mahalonobis değerlerinin χ^2 tablo değerinin altında olduğu belirlenmiştir. Alan yazınında belirtilen referans aralıklarına göre (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidel, 2001) verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çok değişkenli analizlerde çoklu bağlantı önemli bir problem olarak görülmektedir. Bu kapsamda varyans artış faktörleri (VIF, tolerans (T) ve durum indeksi (CI) değerleri incelenmiştir. Analizler sonucunda VIF değerlerinin 1.15 ile 2.45 arasında, T değerlerinin .49 ile .86 arasında CI değerlerinin ise 9.4 ile 29.8 arasında değiştiği belirlenmiştir. VIF değerlerinin sıfıra yaklaşması ve T değerlerinin sıfırdan uzaklaşması, CI değerlerinin ise 30'dan küçük olması araştırmacılar tarafından (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Karagöz, 2016) çoklu bağlantı problemi olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu kapsamda araştırma değişkenleri arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı ifade edilebilir.

Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve değişime hazır olma alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{x}	SD	1	2	3	4	5	6	7
Psikolojik Güçlendirme										
1. Anlam	517	4.50	.69	-	.70**	.46**	.22**	.29**	.16**	.15**
2. Etki	517	3.47	1,00		-	.58**	.33**	.36**	.15**	.18**
3. Yeterlik	517	4.43	.64			-	.32**	.35**	.28**	.18**
4. Özerklik	517	4.15	.80				-	.51**	.33**	.30**
Değişime Hazır Olma										
5. Bilişsel	517	3.92	.72					-	.49**	.46**
6. Duygusal	517	3.79	.93						-	.72**

7. Niyet 517 3.69 .99 -

** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik güçlendirme alt boyutlarından en yüksek ortalamaya anlam (\bar{x} = 4.50) boyutunda daha sonra sırasıyla yeterlik (\bar{x} = 4.43), özerklik (\bar{x} = 3.47) ve etki (\bar{x} = 3.47) boyutlarında sahip oldukları görülmektedir. Değişime hazır olma alt boyutlarında ise öğretmenlerin en yüksek ortalamaya bilişsel hazır olma (\bar{x} = 3.92) alt boyutunda daha sonra sırasıyla duygusal hazır olma (\bar{x} = 3.79) ve niyet olarak hazır olma (\bar{x} = 3.69) boyutunda sahip oldukları görülmektedir. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde psikolojik güçlendirmenin anlam, etki, yeterlik ve özerklik alt boyutlarının sırasıyla değişime hazır olmanın bilişsel hazır olma r = (.29, .36, .35, .51), duygusal hazır olma r = (.16, .15, .28, .33) ve niyet olarak hazır olma r = (.15, .18, .18, .30) boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının bireysel değişime hazır olmalarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu kapsamda üç ayrı model test edilmiştir. Model 1’de psikolojik güçlendirme alt boyutları yordayıcı değişken, öğretmenlerin değişime bilişsel hazır olmaları yordanan değişken olarak analize dahil edilirken, model 2’de yordayıcı değişkenler sabit kalırken değişime duygusal hazır olma yordanan değişken olarak ele alınmıştır. Son olarak model 3’te psikolojik güçlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin niyet olarak değişime hazır olmalarını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Modellere ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken		Bilişsel hazır olma			
Model 1	B	SE	β	t	p
Sabit	1.559	.198		.7876	.000
Anlam	.068	.054	.065	1.261	.208
Etki	.114	.064	.102	1.792	.074
Yeterlik	.117	.041	.130	2.846	.005
Özerklik	.306	.028	.425	10.847	.000
Yordanan Değişken		Duygusal hazır olma			
Model 2	B	SE	β	t	p
Sabit	2.820	.230		12.255	.000
Anlam	.060	.063	.057	.953	.341
Etki	.017	.074	.015	.229	.819
Yeterlik	.058	.048	.063	1.201	.230
Özerklik	.197	.033	.269	5.987	.000
Yordanan Değişken		Niyet olarak hazır olma			
Model 3	B	SE	β	t	p
Sabit	2.564	.256		9.998	.000
Anlam	.094	.070	.077	1.334	.183
Etki	.163	.083	.126	1.974	.049
Yeterlik	.245	.053	.233	4.573	.000
Özerklik	.238	.037	.285	6,511	.000
Model Özetleri		R	R ²	F	P
Model 1	.56	.32	60.681	.000	
Model 2	.32	.10	15.162	.000	
Model 3	.39	.15	23.488	.000	

Model 1 incelendiğinde psikolojik güçlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin değişime bilişsel hazır olmalarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir $F(4, 512) = 60.681$, $p < .05$; $R^2 = .32$. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin değişime bilişsel

hazır olmaları üzerindeki görece önem sırası özerklik, yeterlik, etki ve anlam şeklindedir. Ancak regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde özerklik ($\beta = .425$, $p < .05$) ve yeterlik ($\beta = .130$, $p < .05$) alt boyutlarının modele katkısı anlamlıyken, anlam ($\beta = .065$, $p > .05$) ve etki ($\beta = .102$, $p > .05$) boyutlarının modele katkısının anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Model 2 incelendiğinde psikolojik güçlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin değişime duygusal hazır olmalarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir $F(4, 512) = 15.162$, $p < .05$; $R^2 = .10$. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin değişime duygusal hazır olmaları üzerindeki görece önem sırası özerklik, yeterlik, etki ve anlam şeklindedir. Ancak regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde özerklik ($\beta = .269$, $p < .05$) boyutunun modele katkısı anlamlıyken yeterlik ($\beta = .063$, $p > .05$), etki ($\beta = .015$, $p > .05$) ve anlam ($\beta = .057$, $p > .05$) boyutlarının modele katkısının anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Model 3 incelendiğinde psikolojik güçlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin değişime niyet olarak hazır olmalarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir $F(4, 512) = 23.488$, $p < .05$; $R^2 = .15$. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin değişime niyet olarak hazır olmaları üzerindeki görece önem sırası özerklik, yeterlik, etki ve anlam şeklindedir. Ancak regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde özerklik ($\beta = .285$, $p < .05$), yeterlik ($\beta = .233$, $p > .05$) ve etki ($\beta = .126$, $p < .05$) alt boyutlarının modele katkısı anlamlıyken, anlam ($\beta = .077$, $p > .05$) boyutunun modele katkısının anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının değişime bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olmalarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla üç ayrı model kurularak test edilmiştir. Tüm modellerde psikolojik güçlendirme alt boyutları; anlam, yeterlik, etki ve özerklik yordayıcı değişkenler olarak ele alınırken, model 1, model 2 ve model 3'te sırasıyla değişime bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olma yordanan değişkenler olarak ele alınmıştır. Analiz sonucunda psikolojik güçlendirmenin anlam, yeterlik, özerklik ve etki alt boyutlarının öğretmenlerin değişime bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olmalarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin değişime bilişsel hazır olmalarındaki varyansın yaklaşık %32'sininin, duygusal hazır olmadaki varyansın yaklaşık %10'unun ve niyet olarak hazır olmadaki varyansın yaklaşık %15'inin psikolojik güçlendirme alt boyutlarındaki değişimle açıklanabildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel hazır olma için özerklik ve yeterlik duygusal hazır olma için özerklik, niyet olarak hazır olma için ise özerklik, yeterlik ve etki boyutlarının önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki öğretmenlerin değişime bireysel hazır olmalarında kendilerini psikolojik olarak güçlü hissetmelerinin önemli etkisi vardır. Öğretmenlerin özerklik ve yeterlik algıları başta olmak üzere işleri üzerinde etkiye sahip olduklarına ilişkin algıları değişime hazır olmayı yordayan psikolojik güçlendirme bileşenleridir. Alan yazınında psikolojik güçlendirme ve değişime hazırlık ilişkisini ele alan araştırmalar olmasa da Oreg ve diğerlerinin (2011) değişime yönelik kapsamlı literatür taraması çalışmasında benlik saygısı, benlik yeterliliği ve pozitif etkililik gibi eğilim özelliklerinin, değişime yönelik olumlu tutumların öncülü olarak hareket ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca değişime yönelik tutum üzerine öz yeterliğin ve kontrol odağının pozitif etkisini rapor eden araştırmalar (Eby ve diğerleri, 2000; Holt ve diğerleri, 2015; Wanberg & Banas, 2000) vardır. Bandura (1986)'ya göre öz yeterlik, örgütsel üyelerin etkili bir şekilde değişim ile başa çıkma yeteneklerine güvenmeleri konusundaki güvenini ifade eder. Öz yeterliği yüksek bireyler, zorluklarla başa çıkmada daha başarılıdır, ayrıca yeni fikir ve deneyimlere daha açıktır. Bu kapsamda değişim, öz yeterliği yüksek bireyler için fırsat olarak görülebilir. Çünkü değişim süreci bazı zorlukları barındırdığından bu engeller öz yeterliği yüksek bireyler için inançlarını pekiştirmek için bir fırsattır. Öğretmenlerin özerklik duyguları, işlerini düzenlemeleri ve yapış şekline yönelik kontrol hislerini ifade etmektedir. Short (1992) güçlendirilmiş bireylerin, bir duruma göre davranma ve onu geliştirme becerisine ve bilgisine sahip olduklarına inandıklarını iddia etmektedir. Bu kapsamda özerkliğe sahip öğretmenler değişim zamanlarında işlerini nasıl yapacakları, neye karar vereceklerinde özgür seçimlere sahiptir. Bu kontrol hissi değişime yönelik olumsuz duyguları önleyebilir.

Peterson ve Baker (2011) değişime hazır olmayı etkileyen iç ve dış faktörleri incelediği çalışmada inançları, öz yeterliği, öz düzenleme becerilerini ve diğer destekleyici bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri iç faktörler arasında ifade etmişlerdir. Aynı zamanda değişime hazır olma konusunda içsel motivasyonun temel faktör olduğunu belirtmişlerdir. Ryan ve Deci (2000) tarafından geliştirilen öz belirleme kuramında ilişkili olma ihtiyacı yanında bireylerin özerklik ve yeterlik ihtiyaçları içsel motivasyon kaynağı olarak ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra Ryan ve Deci özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacını destekleyen bağlamların, bu ihtiyaçların karşılanmasına engel olan bağlamlardan daha fazla içselleştirme ve entegrasyonu teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Buradan içsel motive olmuş öğretmenlerin değişime hazır olmalarının yanı sıra değişiklik talebinin bu öğretmenlerden gelebileceği sonucu da çıkarılabilir. Seçim yapma konusunda kendilerini özerk hisseden ve işlerini başarılı bir şekilde yapmada bilgi ve becerisine güvenen öğretmenlerin içsel motivasyonları da yüksektir. Bu kapsamda içsel motivasyon düzeyleri yüksek öğretmenlerin değişim için çaba harcayacak enerjiye sahip oldukları ve dolayısıyla değişime hazırlık düzeylerinin de yüksek olacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen önemli bir sonuç da öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarının değişime hazır olmaları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmamasıdır. Bu durum iki açıdan değerlendirilebilir. Birincisi değişimin çoğunlukla eski değer ve davranışların yerine yenisini getirmesi, ikincisi ise geçmiş değişim deneyimlerinin değişime yönelik tutumları etkileyebilmesidir. Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde Türk Eğitim Sistemi'nin iç ve dış çevrelerinden kaynaklanan değişim ihtiyacına oldukça duyarlı olduğu ve bu ihtiyaca cevap verebilmek için sık sık değişim uygulamalarına yöneldiği gözlenmektedir (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2010). Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, yeniden düzenlenen liseye giriş sistemi, FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi yakın zamanda gerçekleştirilen değişimlerdir. Ancak merkezi olarak yapılan bu değişikliklerle tam olarak istenen hedeflere ulaşıldığı söylenemez. Ayrıca Limon (2019) tarafından yapılan araştırmada değişim yorgunluğunun öğretmenlerde moral yitimine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenler işlerini anlamlı bulsalar da başarısız değişim girişimleri ve sık değişim girişimlerinin öğretmenlerin değişime tutumlarında etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okullarda öğretmenlerin öz yeterliklerini, özerkliklerini ve işleri üzerinde etkiye sahip olma hislerini destekleyecek uygulamaların aynı zamanda değişime hazır olmalarına da katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen güçlendirme üzerine yapılan araştırmalarda okul liderliğinin (Yangaiya & Magaji, 2015), otantik liderliğin (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014), meslektaşlara duyulan güvenin (Yin, Lee, Jin & Zhang, 2013), yapısal güçlendirme uygulamalarının (Lee & Nie, 2014; Yorulmaz, Çolak & Sağlam, 2018), örgütsel destek algısının (Bogler & Nir, 2012), güçlendirici lider davranışlarının (Vrehovnik, Maric, Znidarsic & Jordan, 2018), dönüşümcü liderliğin (Baloğlu, Karadağ & Gavuz, 2009) öğretmenlerin psikolojik güçlendirmelerini etkilediği belirlenmiştir. Bu araştırmalar göstermektedir ki güçlendirici bir okul çevresi oluşturmada önemli sorumluluk okul liderlerine düşmektedir. Bu kapsamda okul müdürlerinin öğretmenleri karar sürecine katması, öğretmenlere işleriyle ilgili seçim yapma hakkı tanınması, yetki devretmesi, sorumluluk vermesi, öz yeterliklerini pekiştirecek iletişim dili kullanması ve mesleki gelişim olanakları sunması öğretmenlerin hem güçlenmelerine hem de değişime hazır olmalarına katkı sağlayabilir. Ancak Türk Eğitim Sisteminin hiyerarşik yapısından kaynaklı olarak okul müdürlerinin gerek değişim zamanında gerekse de normal okul dönemleri içerisinde öğretmenleri güçlendirecek sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıkların; okul müdürlerinin öğretmenlere yetki devretme ve sorumluluk vermelerini engelleyen yasal düzenlemeler, öğretmenlerin mesleki gelişimi için okul düzeyinde kaynak ayıramama olduğu söylenebilir. Bu kapsamda okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirmelerine olanak sağlayacak düzenlemelere de ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Değişimin insan ve örgüt doğasının vazgeçilmez bir bileşeni olduğu gerçeği; bizi, beklenti ve çaba anlayışımızı dönüştürmeye zorlamıştır. Eğitim kurumları ise teknolojik gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan küreselleşme olgusundan en çok etkilenen sektörlerdir. Dolayısıyla, etkili ve üretken olabilmek adına mümkün olan hemen her zaman ve yerde teknolojiye erişim artmıştır (Yalçın Tepe & Adıgüzel, 2017). Günümüz şartları insan hayatını, teknolojik gelişmeleri günlük yaşamın temel adımlarına dönüştürerek, pek çok açıdan etkilemektedir. İnsan odaklı bir teknolojik dönüşüm olan endüstri 4.0;

tedarikçi ve tüketicilere ilk adımdan yeni nesil yazılım ve donanım ve hatta şirket, kullanıcı ve cihazlara tek bir merkeze bağlı olmama imkanı sunan nesnelere internetine kadar rekabet avantajı sağlayan bir stratejidir (Gümüšođlu, 2018). Bu nedenle bu gibi teknolojik gelişmeler eğitim ve sosyal yaşama yansımalarında da iş başındadır. Dijital devrim de diyebileceğimiz çok yönlü ve derin bir eğitim dönüşümü söz konusudur (Parlak, 2017). Bu teknolojik ilerlemeler ve toplum üzerindeki yansımalarını göz önüne aldığımızda okulun ve öğretmenin rollerinin değişime göre yeniden tanımlanması gerektiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının bileşenleri olarak özerklik, yeterlik ve işlerinde etkiye sahip olduklarına ilişkin algıları değişime bireysel hazır olmalarında önemli etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Değişimin sürekli hale geldiği günümüzde okulların değişime uyum sağlamaları uygulayıcılar olarak öğretmenlerin değişimi benimsemelerine bağlıdır. Değişim zamanıyla sınırlı olmadan öğretmenleri güçlendirmek bireysel değişime hazır olmalarına ve dolayısıyla örgütsel değişimin başarısında katkı sağlayabilir.

References

- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations, 4*(1), 681–703.
- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2009). Reflections: Our journey in organizational change research and practice. *Journal of change management, 9*(2), 127-142.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., & Gavuz, Ş. (2009). Okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin yetki devrine etkisi: Bir doğrusal ve yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 457-479.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(3), 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beer, M., & Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review, 78*(3), 133-141.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration, 50*(3), 287-306.
- 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, 143*(6), 559-599.
- Burke, W. W., & Litwin, G. H. (1992). A causal model of organizational performance and change. *Journal of Management, 18*(3), 523- 545.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chawla, A., & Kevin Kelloway, E. (2004). Predicting openness and commitment to change. *Leadership & Organization Development Journal, 25*(6), 485-498.
- Cheasakul, U., & Varma, P. (2016). The influence of passion and empowerment on organizational citizenship behavior of teachers mediated by organizational commitment. *Contaduría Administración, 61*(3), 422-440.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review, 13*(3), 471-482.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75*(4), 377-392.
- Çelik, K., & Gencer, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 108-124.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S. (2006). *Personel güçlendirme: rekabette başarının anahtarı*. İstanbul: Kare Yayınları.
- 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*(3), 419-442.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational.
- 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, Mersin.
- Gökçe, A. T. (2018). Öz belirlenim kuramı. K. Demir, K. Yılmaz (Ed.), *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları* (133-154). Ankara: Pegem Akademi.
- Gratz, E. F. (2018). *An Examination of the mediating effect of institutional trust on interpersonal trust and readiness for change in university faculty*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of La Verne, California.
- Gümüšoğlu, Ş. (2018). Bilimsel yaklaşımlarla değişim, dönüşüm ve kalite 4.0. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(2), 543-568.
- Helvacı, M.A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Feild, H. S. (2007). Toward a comprehensive definition of readiness for change: A review of research and instrumentation. In *Research in organizational change and development* (pp. 289-336). Emerald Group Publishing Limited.
- Hustus, C. L., & Owens, J. S. (2018, December). Assessing Readiness for Change Among School Professionals and Its Relationship with Adoption and Reported Implementation of Mental Health Initiatives. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 47, No. 6, pp. 829-844). Springer US.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kıral, B. (2019). Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme. N. Cemaloğlu, M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* (627-664). Ankara: Pegem Akademi.
- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2017). Measuring teacher attitudes towards change: an empirical validation. *International Journal of Management in Education*, 11(4), 437-469.
- Kin, M.T., Kareem, A.O., Nordin, M. S., & Bing, W.K. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: the mediating effects of teacher change beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4), 427-446.
- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2019). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*, 22(4), 469-485.
- Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-176.
- Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2013). Değişime Hazır Olma Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 23-35.
- Kondakçı, Y., Beycioğlu, K., Sincar, M., & Uğurlu, C. T. (2017). Readiness of teachers for change in schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 176-197.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human Relations*, 1(2), 143-153.
- Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. G. Arastaman, (Çev. Ed.). Ankara, Turkey: Nobel Yayıncılık.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130-149.
- Menon, S. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology, 50*(1), 153-180.
- Miller, V. D., Johnson, J. R., & Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change. *Journal of Applied Communication Research, 22*, 59-80.
- Nordin, N. (2012). The influence of leadership behavior and organizational commitment on organizational readiness for change in a higher learning institution. *Asia Pacific Education Review, 13*(2), 239-249.
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(1), 73-101.
- Oreg, S., Vakola, M., & Armenakis, A. (2011). Change recipients' reactions to organizational change: A 60-year review of quantitative studies. *The Journal of Applied Behavioral Science, 47*(4), 461-524.
- Oterkiil, C., & Ertesvag, S. K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Education Inquiry, 3*(1), 71-92.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences, 22* (1), .1741-1759.
- Peterson, S. M., & Baker, A. C. (2011). Readiness to change in communities, organizations, and individuals. In *The Early Childhood Educator Professional Development Grant: Research and Practice* (pp. 33-59). Emerald Group Publishing Limited.
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review, 25*(4), 783-794.
- Püsküllüoğlu, E. I., & Altinkurt, Y. (2017). Development of Teachers' Structural Empowerment Scale (TSES): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten, 6*(1), 118-132.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (Çev. A. Öğüt). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
- Santhidran, S., Chandran, V. G. R., & Borromeo, J. (2013). Enabling organizational change—leadership, commitment to change and the mediating role of change readiness. *Journal of Business Economics and Management, 14*(2), 348-363.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly, 50*(4), 675-712.
- Short, P. (1992). *Dimensions of teacher empowerment*. Educational Resources Information Center (ERIC) Document No. ED368701.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442-1465.
- Stander, A. S., & Stander, M. W. (2016). Retention of educators: The role of leadership, empowerment and work engagement. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies, 8*(1), 187-202.
- Sürgevil, O., Tolay, E., & Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University, 8*(31), 5371-5391.

- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703–729.
- Tabachnick, B. and Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taştan, S. B. (2013). The relationship between psychological empowerment and psychological well being: the role of self-efficacy perception and social support. *Öneri Dergisi*, 10(40), 139-154.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Vakola, M. (2013). Multilevel readiness to organizational change: A conceptual approach. *Journal of Change Management*, 13(1), 96-109.
- Vrhovnik, T., Maric, M., Znidarsic, J., & Jordan, G. (2018). The influence of teachers’ perceptions of school leaders’ empowering behaviours on the dimensions of psychological empowerment. *Organizacija*, 51(2), 112-120.
- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 132-142.
- Watt, J. D., & Piotrowski, C. (2008). Organizational change cynicism: A review of the literature and intervention strategies. *Organization Development Journal*, 26(3), 23-31.
- Yalçın Tepe, D. F., & Adıgüzel, T. (2017). Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: bir yükseköğretim kurumu örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(63), 1242-1264.
- Yangaiya, S. A., & Magaji, K. (2015). The relationship between school leadership and job satisfaction of secondary school teachers: A mediating role of teacher empowerment. *People: International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1239-1251.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., Jin, Y. L., & Zhang, Z. H. (2013). The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. *Educational Studies*, 39(1), 13-28.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Sağlam, A. Ç. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 97-112.
- Zayım, M., & Kondakçı, Y. (2015). An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 610-625.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249.