

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL
DEĞİŞİME GÖSTERDİKLERİ BİREYSEL DİRENCİN
İNCELENMESİ

Özge AYDIN

İzmir

2014

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL
DEĞİŞİME GÖSTERDİKLERİ BİREYSEL DİRENCİN
İNCELENMESİ

Özge AYDIN

Danışman

Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

İzmir

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Doç. Dr. Semiha ŞAHİN



Üye :Doç. Dr. Ali AKSU



Üye :Yrd. Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

23/06/2014



Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10044783
Yazar Adı / Soyadı	ÖZGE AYDIN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 42160731790
Telefon	5065959109
E-Posta	o.a.o.c.k@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Gösterdikleri Bireysel Direncin İncelenmesi
Tezin Tercümesi	A Study on Primary and Secondary School Teachers' Personal Resistance Against Organizational Change
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2014
Sayfa	94
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. SEMİHA ŞAHİN 18404307052
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezinin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

15.07.2014

İmza: 

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Gösterdikleri Bireysel Direncin İncelenmesi” adlı çalışmamın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

21/06/2014

Özge AYDIN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algıları ve bu algıların hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği incelenmiştir.

Araştırmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin katkısı olmuştur. Uygulamaların yapıldığı ilkokul ve ortaokullarda gönüllü olarak anketleri yanıtlayan öğretmenlere ve uygulamayı yapabilmem için bana kolaylık gösteren okul yöneticilerine, yüksek lisans eğitimim sırasında sağladığı burs imkânından dolayı TÜBİTAK'a öncelikle teşekkür ediyorum. Araştırmamın her aşamasını takip eden, desteğini ve yardımlarını benden esirgemeyen, danışmanım Doç. Dr. Semiha ŞAHİN'e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam sürecinde bana yardım elini uzatan ŞİMŞEK ve GÜNEÇ ailelerine ve son olarak, beni başarı ya da başarısızlıklarına göre değerlendirmeden, hep seven, maddi manevi her zaman destekleyen, yanımda olan, bu dünyadaki en büyük şansım, sevgili anne-babam Perihan Zehra AYDIN ve Gürol AYDIN'a çok teşekkür ediyorum.

İzmir, 2014

Özge AYDIN

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
TABLolar LİSTESİ	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Problem Cümlesi.....	10
1.5. Araştırmanın Alt Problemleri	10
1.6. Araştırmanın Sayıtlıları.....	10
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.8. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II	12
2. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Örgütsel Değişim	12
2.1.1. Değişim Kavramı	12
2.1.2. Örgütsel Değişim Kavramı	15
2.1.3. Örgütsel Değişime Neden Olan Güçler	17
2.1.3.1. Örgütsel Değişime Neden Olan Dış Güçler.....	17

2.1.3.2. Örgütsel Değişime Neden Olan İç Güçler	19
2.1.4. Örgütsel Değişimin Amaçları	21
2.1.5. Örgütsel Değişimin Planlanması	22
2.1.6. Eğitim Örgütlerinde Değişim.....	25
2.2. Değişime Direnç	28
2.2.1. Değişime Direncin Nedenleri	29
2.2.1.1. Değişime Direncin Ekonomik Nedenleri	34
2.2.1.2. Değişime Direncin Sosyolojik Nedenleri	34
2.2.1.3. Değişime Direncin Psikolojik Nedenleri	35
2.2.1.4. Değişime Direncin Rasyonel Nedenleri	36
2.2.2. Değişime Direncin Ortaya Çıkış Şekilleri.....	36
2.2.3. Değişime Direnci Azaltmak İçin Kullanılan Stratejiler	39
2.3. İlgili Araştırmalar	42
2.3.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar	42
2.3.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	45
BÖLÜM III	48
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	49
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.4. Ölçeğin Uygulanması	56
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	56
BÖLÜM IV	58
4. BULGU VE YORUMLARI	58
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları	58
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları	61

BÖLÜM V.....	72
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	72
5.1. Sonuç ve Tartışma	72
5.2. Öneriler	78
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	79
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	78
KAYNAKÇA.....	81
EKLER.....	88

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Ortamındaki Değişimlerin 2003-2012 Türkiye ve OECD İndeks Değerleri.....	4
Tablo 2. PISA 2006-2012 Konu Alanı Sınav Sonuçlarına Göre OECD ve Türkiye Ortalamaları.....	5
Tablo 3. Geleneksel ve Modern Örgütlerin Özellikleri	16
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	49
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı	50
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı ...	50
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	50
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı	51
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bir Projede Görev Almasına Göre Dağılımı	51
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	52
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı... 52	
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullarının AB veya MEB Projelerinde Görev Almasına Göre Dağılımı	53
Tablo 13. Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeğinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları	54
Tablo 14. Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği Faktör Yükleri, Öz Değeri, Açıklanan Varyans ve Güvenirlilik Katsayıları Sonuçları	55
Tablo 15. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Dağılımı	59
Tablo 16. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	61

Tablo 17. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	62
Tablo 18. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	63
Tablo 19. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	64
Tablo 20. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 21. Kayıtsızlık Alt Boyutuna İlişkin Anlamli Farklılığın Hangi Branş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik MannWhitney U-Testi Sonuçları	66
Tablo 22. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Bir Projede Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 23. Kayıtsızlık Alt Boyutu ile Ölçek Genelindeki Anlamli Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik LSD Testi Sonuçları.....	67
Tablo 24. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	68
Tablo 25. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 26. Kayıtsızlık, Gönülsüzlük Alt Boyutları İle Ölçek Genelinde Anlamli Farklılığın Hangi Okul Büyüklüğü Grupları Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik LSD Testi Sonuçları.....	70
Tablo 27. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Okullarının AB veya MEB Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örgütlerde Değişimi Gerekli Kılan Güçler	17
Şekil 2. Planlı Değişim Modeli	23
Şekil 3. Değişmeye Karşı Bireysel Direnme.....	30
Şekil 4. Değişmeye Karşı Örgütsel Direnme	32
Şekil 5. Değişime Karşı Tutum/Davranışlar	37
Şekil 6. Değişime Direnç Ölçeği.....	38

ÖZET

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL DEĞİŞİME GÖSTERDİKLERİ BİREYSEL DİRENCİN İNCELENMESİ

Özge AYDIN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2014.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarını belirlemek, bu algılarının bireysel/mesleki ve okulların bazı özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit ederek bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirmektir.

Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Manisa İli Salihli İlçesi sınırları içinde yer alan 40 ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan 368 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizlerinde frekans, yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (ss), t-Testi, Anova, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve Cohen’s d teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okullarında örgütsel değişime gösterilen bireysel dirence ilişkin algılarının tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde “katılmıyorum” şeklinde değerlendirildiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre;

yaş, okul türü, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ile okullarının AB ve MEB projelerinde görev alma durumu değişkenlerine göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direncin algılanmasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ölçeğin gönülsüzlük alt boyutunda, branş değişkenine göre kayıtsızlık alt boyutunda, okul büyüklüğü değişkenine göre kayıtsızlık, gönülsüzlük alt boyutları ile ölçek genelinde ve öğretmenlerin bir projede görev alması durumu değişkenine göre kayıtsızlık alt boyutu ile ölçek genelinde anlamlı fark görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel değişim, bireysel direnç

ABSTRACT

A STUDY ON PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERSONAL RESISTANCE AGAINST ORGANIZATIONAL CHANGE

Özge AYDIN

Dokuz Eylül University, Department of Educational Administration, Inspection,
Planning and Economy Master Thesis, May, 2014.

The purpose of this study is to determine the perceptions of primary and secondary school teachers about personal resistance to organizational change, whether there are any significant differences in terms of their individual, professional characteristics and schools' characteristics and in this context to develop suggestions for the practitioners and researchers.

The survey has been applied to 468 teachers working in 40 primary and secondary schools within Manisa Salihli in the 2013-2014 academic year. To collect the data for the research inventory was used entitled as "Teachers' Resistance to Change". In data analysis frequency, percent (%), arithmetic average ($\bar{X}$), Standard deviation (ss) were computed, t-Test, Anova, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis and Cohen's d were used.

The results of the study have revealed that teachers are "not agree" towards personal resistance to organizational change behaviors experienced in the schools. According to age, type of school, education level, length of service and status of schools take part in EU or MEB projects variables there isn't any significant

relationship in teachers' assesment of primary and secondary school principals' level of showing personal resistance to organizational change behaviors. But according to gender variable there has been found a significant difference in disinclination subscale, according to branch variable there has been found a significant difference in indifference subscale, according to school size variable there has been found a significant difference in indifference, disinclination subscales and overall the scale and according to status of teachers take part in a project variable there has been found a significant difference in indifference subscale and overall the scale.

Key Words: Organizational change, personal resistance to change

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amaç ve önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ile araştırmaya özgü kavramların tanımları ele alınmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyası bilgi ve teknolojilerin hızla değiştiği, gerçeklik kavramının sürekli yenilendiği bir yer haline gelmiştir. Dün bilinenler, bugün keşfedilenlerle birlikte kullanımdan kaldırılabilen ya da evrim geçirebilmektedir. Her gün yeni bir bilgiyle uyanan insanoğlu, günlük rutinlerini, kültürünü, inançlarını, geleceğe bakışını değiştirmek zorunda kalabilmektedir. Küreselleşen ve hiç durmadan ilerleyen toplumların çağrısına ayak uydurabilenler yol almaya devam ederken, değişimin hızını yakalayamayanlar gelişen topluma yetişmekte zorluk çekebilmektedir. Bu nedenle, bulunduğumuz zamanda değişime karşı takındığımız tutumun, bizler için başarı ve başarısızlık arasında yapılan o kritik tercihe eşdeğer hale geldiği söylenebilir.

1900'lü yılların başından günümüze kadar önemini sürekli artıran “bilgi”, değişimin kaynağını oluşturmaya başlamıştır. Teknoloji alanında yapılan atılımlarla bilginin kullanımı ve üretimi artan bir ivmeyle devam etmektedir. Kullanılan teknolojik gereçlerin yerini, bu hızlı değişimle birlikte, yenileri almakta ve takip edilmesi zor bir süreç yaşanmaktadır. Bu nedenle Sağlam (1979: 9), içinde

yaşadığımız çağı bir hızlı “değişme” ve “bunalım” çağı olarak nitelendirmiştir. Değişme, toplumsal, siyasal ve ekonomik sistemlerin en belirgin niteliği olarak görülmektedir. Toplamların bu değişmeye ayak uydurup uyduramaması ise, çağımızın temel sorunlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Değişen toplum içinde yer alan birey de değişime ayak uydurma sorunuyla karşı karşıyadır ve bu duruma uyum sağlamaya çalışmaktadır. Her ne kadar değişen bilgiye ulaşma yolları kolaylaşsa da, değişimin hızı bireyin yeniliklere ayak uydurmasını güçleştirmektedir. Helvacı (2010: 2), değişime ayak uydurma sorununun bireylerde yıkıcı bir baskı, stres ve zihin kargaşası yaratacağını vurgulamakta ve insanların ancak belirli düzeylerde değişimle başa çıkabileceğini belirtmektedir.

Toplum ve bireyde gerçekleşen değişimler, örgütlerde değişimi tetiklemektedir. Sabuncuoğlu ve Tüz’e (1996: 163-164) göre örgütsel değişim, örgütlerin yapı olarak bulundukları çevreye uyarlanmalarıdır. Örgütsel değişimde temel amaç, bir örgütün çevre içindeki pozisyonunu sürdürebilmesine veya bunu güçlendirmesine ve yenileyebilmesine olanak sağlayacak türden değişiklikleri meydana getirmektir. Yeniçeri’ye (2002: 101-102) göre bu değişimler çeşitli sorunlara da yol açabilmektedir. Bu sorunlar arasında; yabancılaşma, çatışma, kriz, reorganizasyon vb. sorunlar sayılabilir. Her değişme örgütün yarar, çıkar, otorite, yükselme ve statü ilişkilerini yeniden düzenlemekte bu nedenle de zaman zaman problemlerle karşılaşılabilir.

Toplumsal ve ekonomik değişme ile birlikte tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinin de rolleri değişmektedir. Eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Birincisi, eğitim hem toplumdaki değişimlerden etkilenir ve bu değişimlere göre kendini yeniden düzenlemek zorundadır. İkinci olarak ise, eğitim toplumun yenileşmesine öncülük etme durumundadır. Zira eğitim örgütleri, çıktıları yoluyla diğer sistemleri etkileme şansına sahiptir (Özdemir, 1998: 20). Dokuzuncu Kalkınma Planı, değişimin çok boyutlu ve hızlı bir şekilde yaşandığı, rekabetin yoğunlaştığı ve belirsizliklerin arttığı bir döneme vurgu yapmaktadır. Planda, ekonomi, sağlık gibi alanların yanı sıra eğitimde de değişim ve değişime

ayak uydurma olgusu ağır basmaktadır. Nitekim Dokuzuncu Kalkınma Planında (2006: 85), eğitimde yapılmak istenen değişiklikler şöyle açıklanmaktadır:

“ Toplumsal gelişmenin sağlanması amacıyla; düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş, Atatürk ilkelerine bağlı, demokratik, özgürlükçü, milli ve manevi değerleri özümsemiş, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, sanata değer veren, beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı, bilgi çağı insanı yetiştirilecektir.”

Eğitim örgütleri denildiğinde ilk akla gelen okullardır. Başaran (1992: 12), insanların eğitim gereksinmesinin büyük ölçüde okullarca sağlandığını ve okulların, bir toplumda eğitimin pazarlandığı yer olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, Dokuzuncu Kalkınma Planında (2006: 85-86) eğitim örgütleri için hedeflenen amaçların ve bahsedilen değişimlerin, son yıllarda okullar bazında hızla uygulandığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Mevzuatları (2006-2014) incelendiğinde:

- Kademeli eğitim
- E-okul
- Sürekli yenilenen sınav sistemleri
- FATİH projesi
- Yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli öğrenmenin eğitim sistemine entegrasi
- Eğitim-öğretim plan ve programları
- Teknolojik eğitim araç ve gereçleri
- Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları
- Toplam kalite yönetimi ve okul geliştirme uygulamaları
- Özel eğitim

gibi birçok konuda değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu değişikliklerle, çağın gerektirdiği niteliklere sahip insan yetiştirme amaçlanmaktadır.

Yaptığı araştırmalarla ülkelerin eğitim sistemlerinin durumunu ortaya koymayı hedefleyen Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) verileri de MEB tarafından yapılan değişiklikleri destekler niteliktedir. OECD tarafından elde edilen verilere göre Türkiye ve OECD ülkelerinin eğitim kaynakları, fiziksel koşullar ve öğretmen ihtiyaçları açısından 2003 ve 2012 yılları arasındaki değişim indeksleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Okul Ortamındaki Değişimlerin 2003-2012 Türkiye ve OECD İndeks Değerleri

Yıllar	Eğitim Kaynakları	Fiziksel Koşullar	Öğretmen Sıkıntısı
Türkiye			
2003	-1,91	-1,48	-2,21
2012	-0,40	-0,25	-0,88
OECD			
2003	-0,31	-0,29	-0,13
2012	0,05	-0,03	0,05

Kaynak: 2012 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Ulusal Ön Raporu, 2013: 25

Tablo 1'de, Türkiye ve OECD ülkelerinde, okuldaki eğitim kaynakları, fiziksel koşullar ve öğretmen ihtiyacı açılarından 2003-2012 yılları arasındaki değişimlerle ilgili indeks değerleri verilmektedir. Düşük indeks değerleri, söz konusu alandaki problemin daha fazla olduğunu göstermektedir. Veriler incelendiğinde Türkiye'ye ait indeks değerlerinin 2003-2012 yılları arasında çok önemli bir yükselme yaşadığı görülmektedir. Her ne kadar OECD ortalamasının gerisinde kalsa da bu yıllar arasında okul koşullarında ve öğretmen ihtiyaçlarında dikkat çeken bir iyileşmenin olduğu, Türkiye'de ortamsal şartlarla ilgili büyük adımların atıldığı anlaşılmaktadır.

Eğitim kaynakları, fiziksel koşullar ve öğretmen sıkıntısı açısından yaptığı araştırmaların yanı sıra OECD, aynı zamanda ülkelerin eğitim sistemlerinin başarılarını ölçmek amaçlı uygulamalar da yapmaktadır. Bireysel başarıyı ölçmekten ziyade ülkeler için genel bir eğitimsel başarı tablosu oluşturmak adına her üç yılda bir uygulanan PISA'nın, 2006 ve 2012 yıllarında yapmış olduğu matematik, okuma ve fen alanlarındaki sınavlara dair Türkiye ve OECD ülkelerine ait ortalamalar ile Türkiye sıralamaları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. PISA 2006-2012 Konu Alanı Sınav Sonuçlarına Göre OECD ve Türkiye Ortalamaları

	Yıllar	Matematik	Fen	Okuma
OECD Ortalaması	2006	484	491	484
	2012	494	501	496
Türkiye Ortalaması	2006	424	424	447
	2012	448	463	475
Türkiye Sıralaması	2006	43	44	37
	57 Ülke İçinde			
	2012	44	43	42
	65 Ülke İçinde			

Kaynak: 2006 PISA Ulusal Ön Raporu, 2007; 2012 PISA Ulusal Ön Raporu, 2013

2006 ve 2012 yıllarına ait PISA sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde Türkiye’nin ortalama puanlarının yükseldiği ancak bu artışın OECD ortalamalarına ulaşacak düzeyde olmadığı görülmektedir. 2006 yılında 57, 2012 yılında 65 ülkenin katıldığı PISA uygulamalarında, Türkiye’nin sıralama olarak da gerilerde kaldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra fen alanı hariç diğer alanlarda Türkiye’nin başarı sırasının gerilediği dikkat çekmektedir.

PISA 2012 Ulusal Ön Raporunda (2013: 10) da belirtildiği üzere, bu uygulama, OECD’nin bir projesidir ve PISA’nın temel hedefi eğitim sistemlerinin, ülkelerin iktisadi açıdan gelişmek için ihtiyaç duyduğu insan sermayesini yetiştirmedeki başarısını tespit etmektir. Diğer bir deyişle PISA sınava katılanların bireysel başarısını değil ülkelerin eğitim sistemlerini değerlendiren bir uygulamadır. Bu bağlamda PISA uygulamasını eğitim sistemimiz için bir ölçüt olarak kabul edersek, son yıllarda eğitim kaynakları, fiziki koşullar gibi ortamsal şartların iyileştirilmesine rağmen Türkiye’nin henüz istenilen seviyeye ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Eğitim sisteminin başarısını artırmak için değişimlerin aksayan taraflarını ve önündeki engelleri iyi analiz etmek gerekmektedir.

Dinçer (2013: 112), örgüt geliştirme faaliyetlerinin başarısızlık sebeplerini genel ve özel faktörler olarak ikiye ayırmaktadır. Genel faktörler içinde, değişiklik amacına uygun olmayan programların uygulanması, değişim için gerekli zamanın tanınmaması, kısa dönemli bakış açısı, tepe yönetimle alt kademeler arasındaki

kopukluk, gerekli yatırım ve kaynağın sağlanmaması gibi alt başlıklar yer almaktadır. Özel faktörler ise daha çok değişimi uygulayanların değişime direnmelerini ve değişime uyum sağlamakta yaşadıkları problemleri ele almaktadır.

Genel olarak para, zaman, bireysel yetenekler vb. etkenler değişimin gerektirdiği kaynaklardır. Bunun yanı sıra sabit yatırımlar her zaman fiziksel ortamlarla sınırlı değildir. Aynı zamanda insanlar bakımından da ifade edilebilir. Eğitimde yenileşmelerin başarılı olmasında en önemli boyutlardan biri de insan dolayısıyla “öğretmen” boyutudur. Öğretmenlerini moral, ekonomik, çalışma saatleri açısından istenilen seviyeye getiremeyen sistemlerin başarılı yenileşme yapma şansları pek bulunmamaktadır. Eğitimde yapılacak değişimlerde de öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi gerekmektedir. Genellikle eğitimde yapılan ya da yapılacak olan değişikliklerde işin program, araç gereç boyutu üzerinde durulmakta ama insan boyutu ihmal edilmektedir (Özdemir, 1998: 58).

Örgütsel değişmeyi örgütün insan unsurlarına bağlayan görüşlerde, örgüt yöneticilerinin ve kilit makamlardaki personelin davranış ve değerlerindeki değişimin örgütün öteki unsurlarında da değişme yaratacağı düşünülmektedir. Örgütsel değişimde insan unsurunun önemi ve özellikle değişikliklerle doğrudan ilgili örgüt üyelerinin değişikliğin yapılmasına katılmalarının etkileri konusunda ilk araştırmalardan biri, Birleşik Amerika’da Harwood elbise fabrikasında yapılmış ve örgütsel değişikliğin gerçekleştirilmesinde ilgili örgüt üyelerinin değişiklik yapılmasına sağlamanın değişikliğe karşı olumsuz tutumlarını gidererek, değişimin benimsenmesine hizmet ettiği sonucuna varılmıştır (Sağlam, 1979: 66).

Bilindiği gibi insanoğlu alışkanlıkları olan bir varlıktır. İş ile ilgili konularda kararlılık ister. İzlemiş olduğu yol en iyisi olmasa da en azından bilinen ve rahat olandır. Uyum sağlanmıştır, bilinmezlik yoktur. Bu nedenle, insanlar yerleşik, bilinen iş yapma biçimini değiştirme girişimlerini bir tehdit olarak algılamakta ve direnmektedir. Kuşkusuz bütün değişiklikler çalışanlar tarafından reddedilmezler. Hatta bazı değişiklikler gerçekten istenebilir. Ancak insan, değişikliğin kendine dayatıldığını düşündüğünde, duyumsadığında ve onu bir tehdit olarak algıladığında tepki gösterir ve direnir (Aydın, 2010: 270).

Eğitim sistemindeki değişme ve gelişme, öğretmenin öncesine oranla yeni bir yaklaşım geliştirmesi, değişik bir öğretim stratejisi uygulamasıdır. Bu kabul edildiğinde sorun, öğretmenin bir yeniliğe karşı tutumudur. Öğretimin niteliğini yükseltmek amacı ile getirilen bir yeniliğe öğretmen nasıl tepki gösterir? Öğretim etkili kılınmak isteniyorsa bu sorunun cevabı bilinmelidir (Balcı, 2001: 168).

Hussey (1998: 17), değişimden etkilenecek kişilerin ona dâhil olması durumunda değişimin kolayca gerçekleşeceği şeklinde yaygın bir kanının varlığından bahsetmektedir. Bazı durumlarda, tek yapılması gerekenin söz konusu kişileri sürece dâhil etme olduğundan bahsedilmektedir ancak, değişim vakalarında herkesi sürece dâhil etmenin pek mümkün olmadığı görülmektedir. Taymaz'a (1997: 30) göre kurumlarda yapılacak her yenilik veya değişim girişimi, bireylerin durumlarında değişiklik meydana getirecektir. Bazı birey ve gruplar bu süreçten yararlanacak ve bu nedenle de değişmeyi savunacaktır. Bazı birey veya gruplar ise bu süreçten zarar görecektir ve reddedeceklerdir. Değişimin gerektirdiği uygulama için, bu olumsuz tavırları takınacak bireylerin tepkilerini önleyici yollar aranıp bulunduktan sonra değişim girişimlerinin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Davies ve Ellison'a göre değişimi anlamada en önemli boyutlardan biri, değişimin bireyi nasıl etkileyeceğidir. Bütün değişiklikler eski bir durumdan yeni bir duruma geçişi gerektirir. Bireyler için örneğin, üniversiteye başlama, evlilik yapma, çocuk sahibi olma, yeni bir işe başlama gibi geçiş olayları, hem isteğe bağlı hem de beklenebilir. Diğer bazı değişiklikler, örneğin anne-babanın ölümü gibi hem istenmeyen hem de beklenmeyen değişikliklerdir. En stresli değişiklikler bu tür değişikliklerdir. Bu gibi ansızın krizle sonuçlanan beklenmeyen bir rahatsızlık ya da işten çıkarılma gibi tüm bu değişiklikler bireyde belirli düzeyde strese neden olur. Değişim yöneticilerinin değişim sürecinde bu arzulanabilir ve önceden belirlenebilir boyutları fark etmesi gerekir (akt. Helvacı, 2010: 36).

Kolasa (1979: 591) değişikliğe karşı olası tutumları aktif direnç, pasif direnç, kayıtsız kalma ve kabul olarak ifade etmektedir. Eğitim örgütlerinde yapı taşı olan öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri tutumların anlaşılması sistemin işlevselliği ve etkinliği açısından önem taşımaktadır. Değişime dirence karşı önlem

alınması ve direncin kırılması için öncelikle yapılması gereken direncin boyutunun ve nelerle ilişkili olduğunun saptanmasıdır.

Örgütsel değişim ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişime olumlu bakmalarına rağmen dönüt ve değerlendirme sistemlerinin düzgün çalışmaması nedeniyle bazı aksaklıkların yaşandığı belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, okullarda yaşadıkları çatışmalar, iletişim problemleri, çevresel baskılar ve değişimin tepeden uygulanmaya çalışılması gibi etkenler nedeniyle değişimlere uyum sağlamakta güçlük yaşadıkları ifade edilmektedir (Kim, 2004; Kresowaty, 1997; Töremen, 2002).

Alanyazında, eğitim örgütlerinde değişime gösterilen direncin nedenlerini sorgulayan birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Doğru ve Uyar, 2012; Helvacı ve Gürses, 2011; Şentürk, 2007). Bu araştırmalarda değişimin önündeki engeller, değişimin iyi yönetilememesi, yönetici ve öğretmenlerin dirençleri, kaynak eksiklikleri olarak sıralanmaktadır. Değişime direncin nedenlerinin ve öğretmenlerin yapılan değişikliklerle ilgili kanaatlerinin incelendiği araştırmalarda, öğretmenlerin yapılan değişiklikleri uygulama düzey ve istekleri irdelenmemektedir. Öğretmenlerin sadece görüşlerinin değil değişim karşısında sergiledikleri tutum ve davranışların belirlenebilmesi için bireysel dirençlerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu amaçla “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Gösterdikleri Bireysel Direncin İncelenmesi” araştırmaya konu edilmiştir. Böylelikle bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesi, bu algı düzeylerinin onların bireysel/mesleki ve okulların bazı özelliklerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi ve öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algı düzeylerini belirlemek, bu algı düzeylerinin öğretmenlerin bireysel/mesleki ve okulların bazı özelliklerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Öğretmenler, ancak yeterli motivasyon ve bireysel çaba ile değişimin gerektiği şekilde uygulanmasını sağlayabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin yapılan değişikliklere olan tutumlarının ve değişikliklerle birlikte kazandıkları yeni davranışlarının bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmayla birlikte öğretmenlerin, değişim sürecindeki tutum ve davranışlarının yanı sıra değişim için gösterdikleri bireysel çabalarının ve isteklerinin de belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin değişiklikleri uygularken gösterdiği direnç şekillerinin tespiti ile eksiklikleri belirlemek ve eğitim sistemimizin uygulamaya dönük yüzüne katkı sağlamak istenmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilen bulgularla, eğitim örgütlerinde yapılan değişimlere, öğretmenlerin nasıl tepkiler verdiği ve dirençlerinin ne düzeyde olduğu ortaya konularak alanyazına katkı sağlanılacağı ve değişime direncin nedenini sorgulayan araştırmalardan elde edilen bulgularla birleştirilerek ileride yapılacak araştırmalar için güçlü bir kaynak niteliği taşıyacağına inanılmaktadır.

Değişime direnç her zaman olumsuz anlam taşımamakta aksine, dirençsiz bir değişim mümkün görünmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda gerçekleştirdiği değişiklikler göz önüne alındığında değişim ve direnç konularının eğitim sistemimiz için ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel değişime direnç düzeylerinin saptanmasının, eğitim sistemimizde son yıllarda yapılan köklü değişikliklerin uygulanmasındaki yapı taşları olan öğretmenlerin mevcut duruma bakış açılarını ve yeterliliklerini anlamlandırarak eğitim sisteminin yaşadığı sıkıntıların giderilmesinde önemli bir rol oynayacağına inanılmakta ve bu çalışmayla yöneticiler için muhtemel yanlışlıkları ve aksaklıkları düzeltebilecek bir geri besleme sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın yöneticiler, öğretmenler, eğitim yönetimi alanında akademik çalışma yapanlar için bilimsel bir kaynak görevi görmesi beklenmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin, okullarındaki örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algı düzeyleri nelerdir? Öğretmenlerin algıları onların bireysel/mesleki ve okulların bazı özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algıları onların cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş, bir projede görev alma durumu, okul türü, okul büyüklüğü ve okullarının AB veya MEB projelerinde görev alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplar gerçek algılarını yansıtmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplar mevcut durumu yansıtmaktadır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Manisa İli Salihli İlçesi içerisinde yer alan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır.
2. Araştırma resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

İlkokul: Zorunlu eğitim çağındaki kız ve erkek çocuklarının, temel eğitim ve öğretimini sağlamak için devletçe açılan veya açılmasına izin verilen okullardır (TDK, 2006).

Ortaokul: Öğrencileri genel eğitim yoluyla bir yandan hayata, bir yandan da liseye hazırlayan ortaöğretim okullarıdır (TDK, 2006).

Değişim: Bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünüdür (TDK,2006).

Örgüt: İki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinliklerin sistemidir (Barnard, 1938: 73).

Örgütsel Değişim: Örgütün çeşitli alt sistem ve boyutları ile bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelebilecek her türlü değişikliklerdir (Peker, 1995: 24).

Değişime Direnç: İnsanların, değişmek yerine var olan dengeyi korumak arzusudur (John, 1973: 32).

Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

BÖLÜM II

1. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili alan yazına dayalı olarak örgütsel değişim ve değişime direnç, kavramları ile araştırmanın konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmektedir.

2.1. Örgütsel Değişim

Örgütsel değişim başlığı altında değişim, örgütsel değişim, örgütsel değişime neden olan güçler ve bu değişimin amaçları ile örgütsel değişimin planlanması ve eğitim örgütlerinde değişim konuları ele alınacaktır.

2.1.1. Değişim Kavramı

Maddi olan ya da olmayan her şey evrensel bir olgu olan değişim kapsamının içindedir. Belirli bir amacı, bu amacı gerçekleştirme iradesi ve amaca ulaşmayı etkileyen koşullarla çevrelenen her şey değişim içindedir. Nesneler, olaylar, düşünceler ve bunların oluşturduğu sistemler değişim olgusuyla yüz yüzedir (Özkara, 1999: 1).

Değişim genel olarak “eski durumu aynı bırakmayan bir özelliktir”. Bir başka değişle bir sistemin mevcut şeklinden başka bir şekle geçmesi ve bu şekil değiştirmenin devamlı meydana gelmesidir (Yeniçeri, 2002:150). Başaran’a (1992:304) göre ise değişme bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbiriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır. Helvacı

(2010: 29-30), değişimin doğası ile ilgili yapılan çeşitli tanım ve yorumları şöyle sıralamıştır:

- Değişim yüzeysel bir süreç olmaktan çok yapısal ve sistematik bir süreçtir. Yüzeysel değişim “birinci tip değişim, yapısal değişim “ikinci tip değişim” olarak kabul edilir.
- Değişim herhangi bir anda meydana gelen bir olay ya da hadise olmaktan çok uzun bir zaman dilimi içinde oluşan dinamik bir süreçtir.
- Değişim doğrusal ya da tek düze değildir, kaos ve karmaşıklık kuramlarının izlerini taşır.
- Değişim çok boyutlu bir süreçtir (amaçları ve işlevleri, örgütü ve yönetimi, yapıları, bilgi-becerileri, davranışları, inançları, değerleri, rolleri ve ilişkileri, müfredatın hedeflerini, içeriği, kaynakları değerlendirmeyi kapsar.)
- Değişim çoklu bakış tarzlarını içerir ve bu yüzden direniş ve çatışmalarla yüklüdür. Çatışma düşüncesi, üstesinden gelinemez bir güçlük olmaktan çok bir fırsat olarak düşünölmektedir.
- Değişim kurumlar, insanlar, teknolojiler üzerine yatırım yapmayı ve psikolojik destek sağlamayı gerektirir.
- Değişim, değişimden etkilenen insanlarda kaygı ve belirsizlik meydana getirdiği gibi yeni beceriler geliştirme gereksinimini de meydana getirir.
- Değişim, örgötsel bir konu olduğu kadar bireyle de ilgilidir.
- Değişimi başarmada örgötsel koşulların güçlü bir etkisi bulunmaktadır.
- Prosedürler genelde inançlardan önce değişirler.
- Değişim küçük çaplı düşünmeye karşın küçük adımlarla başlar.
- Etkili değişim, gerçek gereksinimlere ve duygusal gereksinimlere cevap verir.
- Yenilik ve bilgi birbiriyle çok yakından bağlantılıdır.

- Yenilik yaratıcılıktır ve problemleri tanıma ve çözme yeteneğini gerektirir.
- Değişim, öğrenen örgütler niteliğine sahip olan okullarda daha etkili gerçekleştirilebilir.
- Etkili değişim, tavandan tabana stratejilerle, tabandan tavana doğru stratejileri birleştirir.

Bu özellikler değişim sürecinin çok değişkenli bir süreç olduğunu ortaya koymakta, farklı kavramlara vurgu yapmaktadır. Değişimle ilişkili bazı kavramlar şöyledir;

Gelişme: Gelişme, küçüklükten büyüklüğe, yalınlıktan karmaşıklığa doğru nitelik ve nicelikçe değişimin oluşumudur. Gelişme, ilerleme ve olgunlaşma anlamında da kullanılmaktadır (Özdemir, 1998: 25). Değişme planlı ya da plansız bir biçimde bir sistemin bir süreç veya ortamın belli bir durumdan başka bir duruma geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere bu geçiş olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Oysa gelişme, değişimin aksine her zaman olumlu bir değişimi ifade etmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996: 163). Örgütsel gelişme örgütsel etkililiğin artırılması olarak ele alınmakta ve örgütsel alanda değişime hazırlama ve bu değişimi yönetme süreci olarak tanımlanmaktadır. Örgütte temel değişiklikleri tamamlamak için yönetsel bir teknik veya araç olarak görülmektedir (Karşlı, 2004: 49).

Reform: Daha iyi duruma getirmek için yapılan değişiklik, iyileştirme, düzeltme ve ıslahattır (TDK, 2006). Bir örgütün yapı, sistem ve süreçlerinin yeni baştan düzenlenmesi anlamına gelmektedir (Balcı, 2001: 204). Yeniden yapılanma ya da reform her şeyden önce devletin niteliğinde, işlevlerinde ve rolünde değişiklik anlamına gelir. Karar verme sürecinde ve bürokrasinin politika ile olan ilişkilerinde yeni bir denge arayışını yansıtır. Reform yönetim sisteminin yapısında, hizmet tercihlerinde, personel rejiminde, iş görme zihniyeti ve yöntemlerinde, karar verme sürecinde, siyasal sistemle olan ilişkilerinde ve sistemi harekete geçiren dürtülerde köklü değişiklikler demektir (Özdemir, 1998: 25-26).

Yenileşme: Yenileşme, toplumun gereksinimlerini karşılamak için örgütün yeniden örgütlenmesi, toplumda meydana gelen değişimlere göre hareket etmesidir (Başaran, 1982: 170-171). Başaran'a göre değişim, gelişim, çağdaşlaşma gibi kavramlar yenileşme kavramı içerisindedir. Mevcut teknolojileri yaymak, genişletmek, motive etmek ya da onları uyarlama yoluna gitmek artık yeterli olmamaktadır. Gerekli olan kelimenin tam anlamıyla yenilik yapmak ve yeni gerçek, zenginlik üreten kapasiteler yaratmaktır. Yenilik mutlaka araştırma demek değildir. Araştırma yenilik için sadece bir araçtır. Yenilik ilk olarak dünü bir kenara bırakmak demektir (Drucker, 1998: 69).

2.1.2. Örgütsel Değişim Kavramı

İki ya da daha fazla kişinin bir araya gelerek, ortak bir amaca ulaşabilmek için çabalarını birleştirdikleri, iş bölümü ve koordinasyonun sağlandığı düzene örgüt denmektedir. Örgütü tanımlamak için, ortak amaçlar, ortak çabaların koordinasyonu, iş bölümü ve bireyler arasında hiyerarşik bir ilişkinin bulunup bulunmamasına bakılmalıdır (Özgen ve diğerleri, 2005: 114).

Örgütsel değişme, örgütün çeşitli alt sistem ve unsurlarıyla bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelebilecek her türlü değişikliği ifade eder. Bu anlamda örgütsel değişme yaratıcılık, yenilik yapma, büyüme ve gelişme gibi olay ve olguların tümünü içine alabilecek derecede geniş kapsamlıdır (Dicle ve Dicle, 1973: 671).

Örgütsel değişimin ortaya çıkmasının temelinde örgütlerin var olma ihtiyacı yatmaktadır. Rekabet koşulları, örgüt çevresinde meydana gelen gelişmeler vb. örgütleri değişime zorlamaktadırlar. Örgütsel değişim hareketleri yalnızca çevrenin zorlaması nedeniyle değil örgütün bulunduğu pozisyonda çekici kuvvet halini alma isteğinden de çıkabilir. Bu noktada örgüt üyelerinin ve özellikle örgütlerdeki yöneticilerin vizyon ve hedefleri örgütlerin değişim çabasına girmelerinde önemli bir etkidir. Bu çabanın temelinde örgütteki dışlıların daha iyi çalışması ve daha yüksek performans göstermesi düşüncesi yatmaktadır. Bu noktada örgütsel değişimin aslında örgütün var olmasından kaynaklanan bir eylem olduğu söylenebilir (Çapraz, 2009: 3).

Geleneksel örgütler ile modern örgütlerin çeşitli açılardan karşılaştırılması örgütler için değişimin ne kadar hayati değer taşıdığını anlamak açısından önemlidir. Bu karşılaştırmanın bulunduğu Tablo 3 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. Geleneksel ve Modern Örgütlerin Özellikleri

Geleneksel Örgütler	Modern Örgütler
Standartlara uymak	Tarafların doyumu ve başarısı
Başkalarını kontrol	Kendi kendini kontrol
Sistem kaliteyi belirler	Müşteri kaliteyi belirler
Çalışanlar pasiftir	Çalışanlar aktiftir
Sık kontrol	Sürekli gelişme
Maliyete dayalı	Sonuca dayalı
Bütçeye göre plan	Plana göre bütçe
Çalışıyorsa değiştirme	Çalışıyorsa da değiştir
Üretimden sonra kalite	Kalite plan ile başlar ve sürekli
Değişme pahalıdır (statiklik)	Değişim karlıdır (yenilikçilik)
Maliyet unsuru olarak eğitim	Üretim unsuru olarak eğitim
İç rekabet	Dış rekabet
Bireysel görevler üzerinde odaklaşma	Takım olarak amaçlar üzerinde odaklaşma
Otokratik yönetim	Katılmalı yönetim
Başkalarının ikazı ile çalışma	Kendiliğinden çalışma
Bağımsız, birbirine katlanan üyeler	Birbirine bağlı, birlikte olmaktan ve çalışmaktan hoşlanan üyeler
Mevcut problemler üzerine odaklaşma	Kurumu problemlerden koruyucu çalışmalar üzerinde odaklaşma
Personelin sistematik gelişimine kaynak ayırmama	İnsana yatırım yapma
Kalite geliştirme vizyonu eksikliği	Sürekli kalite geliştirme stratejileri
Gelişme planlarını sadece yönetim biliyor	Gelişme planları tüm personel tarafından biliniyor
Görev ve sorumluluklar açıkça belli değil	Görev ve sorumluluklar açıkça belli
Kısa süreli planlar	Uzun süreli planlar
Kalite ulaşılması çok zor bir hedeftir	Kalite kültürün bir parçasıdır
Açık personel değerlendirme stratejileri eksikliği	Açık personel değerlendirme stratejileri
Riskten kaçınma	Tehditlere meydan okuma
Milli ekonomi temelli yaklaşımlar	Milletlerarası ekonomi temelli yaklaşımlar
Aciliyet duygusundan yoksunluk	Doğal aciliyet duygusu

Kaynak: Özdemir, 1998: 9

Tablo 3’de açıklanmaya çalışılan modern örgüt ve yönetim anlayışı günümüzde her türlü örgütü olduğu gibi eğitim örgütlerini de yenileşmeye zorlamaktadır (Özdemir, 1998: 10).

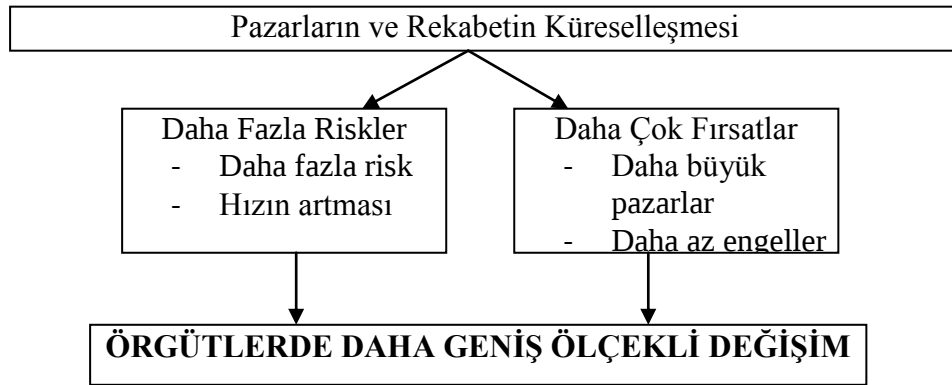
2.1.3. Örgütsel Değişime Neden Olan Güçler

Örgütsel değişim kavramını anlamak için bu değişime neden olan güçlerin bilinmesi ve değişimin kaçınılmazlığının kavranması önem taşımaktadır. Örgütsel değişime neden olan güçler, dış güçler ve iç güçler başlıkları altında aşağıda açıklanmaya çalışılmaktadır.

2.1.3.1. Örgütsel Değişime Neden Olan Dış Güçler

Örgütsel değişim, örgütlerin yapı olarak bulundukları çevreye uyarlanmalarındır. Özellikle dış çevredeki değişimler buna neden olur. İş yapma usul ve tekniklerinde değişim, kullanılan teknolojinin değişimi, organizasyon yapı ve süreçlerinde değişim bu grupta yer alır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:164). Özellikle son yüzyılda gerçekleşen değişimler birbirini tetikleyen ve destekleyen niteliktedir. Kotter (1996) oluşturulan örgütlerde değişimi gerekli kılan güçlerin etkileşimleri Şekil 1’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Şekil 1. Örgütlerde Değişimi Gerekli Kılan Güçler



Kaynak: akt. Helvacı, 2010: 61

Şekil 1’de küreselleşen dünyanın güç kaynaklarının, örgütler üzerinde oluşturduğu baskı görülmektedir. Aşağıda dış güçler ekonomik, toplumsal, teknolojik ve hukuksal boyutları altında incelenmektedir.

Örgütsel Değişime Neden Olan Ekonomik Güçler: Bütün örgütler için ekonomik baskılar önem taşımaktadır. Zira bu baskılar örgütü ve örgütün büyümesini

etkilemekte, özellikle geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerde, ekonomik görünüm geniş bir küçük ve orta ölçekli örgüt yaygınlığı şeklinde görülmektedir. Bu ülkelerde kalkınma, geniş ölçüde yığın üretime gidilmesi ve böylece artan talebi karşılamakla mümkündür. Bu durum hem örgütlerin büyümesi hem de yeni büyük örgütlerin kurulmasıyla gerçekleşmektedir (Özalp, 1975: 16).

Ekonomik baskılar nedeniyle çalışanlarda aranılan nitelikler geçmişe göre çok farklılaşmıştır. Bu durum çalışanların eğitimini ön plana çıkarmakta ayrıca çalışanların meslek yaşamları boyunca eğitilmelerini de zorunluluk haline getirmiştir. Bundan dolayı yüksek standartlı beceriye sahip bireylere ihtiyaç duyan iş hayatı ile eğitim kurumları arasında birbirine bağımlılık daha fazla artmıştır (Doğan, 2000: 35).

Örgütsel Değişime Neden Olan Toplumsal Güçler: Toplumsal faktörlerin temelinde nüfus ilişkileri, insancıl ilişkiler, toplumsal ve kültürel sorunlar yatar. Özellikle son yıllarda önemli bir sorun haline gelen kentleşme süreci, toplumsal koşulları değiştiren en önemli faktördür. Toplumsal ve kültürel değişim, işletmelerde, ortakların yanı sıra, müşterilere, aracı kuruluşlara, devlete ve rakip işletmelere v.b. çeşitli baskı gruplarına karşı da sorumluluk yüklemektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996: 170).

Naisbitt ve Aburdene'e (1990) göre, insanların çalışma biçimi ve süresinin değişmesi, yeni mesleklerin ortaya çıkması, yaşam boyu eğitim kavramının gündeme gelmesi, ortalama öğrenim düzeyinin yükselmesi, eğitim ile yaşam arasında organik ilişkilerin gelişmesi ve bireysel yeteneklerin geliştirilmesine yönelik istemler okulun değişmesine gerekçeler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sendikalar içinde örgütlenmeleri, otorite ve kurumlara olan aşırı güvensizlik ve okulların performanslarındaki doyumsuzluğun okulların son yıllarda uyum göstermek zorunda olduğu çevresel koşullar arasında yer almaktadır (akt. Helvacı, 2010: 64).

Örgütsel Değişime Neden Olan Teknolojik Güçler: İnternetin hızla yayılması dünya çapında pek çok değişime yol açmıştır. İnternet toplumların bilgiye daha hızlı ve kolay erişmesini sağlamakta ve onları birer bilgi toplumu haline getirmektedir. Bu toplumsal değişimin doğal bir sonucu olarak da işletmeler daha hızlı bilgi alabilmek ve dünyada meydana gelen değişimlere daha hızlı adapte

olabilmek amacıyla interneti ve yeni teknolojileri kullanmaktadır. Bu da onları devamlı değişim sürecine sokmuştur (Özençel, 2007: 17).

Çağdaş teknoloji, eğitimde ders kitabından bilgisayara kadar uzanan ve öğrenci durumunun dikkatle kontrol edildiğı çok geniş ve çeşitli eğitim yaratmaktadır. Bu ortamlar sayesinde eğitimde, birinci kaynaktan bilgi temini, fırsat eşitliğı, kalite, bireysel ve kitle eğitimi gibi uygulamalar olanaklı olmaktadır. Ayrıca, teknolojik değişmeden yararlanmak yoluyla eğitimin genel yönetim, öğretim ve değerlendirme gibi üç alanı da daha verimli hale getirilmesi çalışmaları yoğunluk kazanmıştır (Alkan, 1997: 42).

Örgütsel Değişime Neden Olan Hukuksal Güçler: Dünyada meydana gelen değişimlerden toplumlar da etkilenmekte ve bu değişimlere kendilerini adapte etmek zorunda kalmaktadır. Bu da toplumun düzenini, dolayısıyla da o toplumun hukuksal düzenini etkileyecektir. Böylelikle hukuksal çevre aynı zamanda “değişmeyi meşrulaştırmak, yasal çerçeveye kavuşturmak” amacıyla da kullanılabilir (Tabancalı, 2003: 321).

Hukuksal sistem, toplumsal ya da ekonomik alandaki herhangi bir değişmeyi meşrulaştırmak, yasal çerçeveye kavuşturmak için oluşturulabileceğı gibi toplumun herhangi bir yönüne ilişkin kimi değişikliklerin gerçekleştirilmesi için de düzenlenir. Hukuksal değişim, ya toplumsal değişimin onaylanması anlamında ya da toplumda bazı geliştirebilmek amacıyla yapılabilir. Bazı değişmeleri gerçekleştirmeyi amaçlayan hukuksal değişimin örgütleri de değiştirmesi kaçınılmazdır (Alıç, 1990: 45).

2.1.3.2. Örgütsel Değişime Neden Olan İç Güçler

Bir örgütte moral ve motivasyonun düşük olması, kişiler veya gruplar arası yoğun çatışmalar, işe gelmeyen personel sayısının artması, işten çıkmalar ve yetenek bakımından üstün kişilerin örgütten ayrılmaları örgütte çalışanlarla ilgili problemleri ortaya koymaktadır. Çalışanların bu gibi yöntemlere başvurmaları yönetimin dikkatini kendi üzerlerine çekmek ve harekete geçmek için olabilir. Çalışanların şikâyetlerini ve önerilerini önemsememek tehlikeli olacağından, tüm bunlar değişim

ihtiyacının tanınma safhasını oluşturmaktadır. Personelin yükselen eğitim düzeyi ve bekleyişleri de örgütleri değişime zorlamaktadır (Koçel, 2005: 695).

Açık birer sistem olan örgütler dış çevrelerinden girdi alır ve çıktısını da dış çevresine verir. Bu açıdan bakıldığında açık sistem olan örgütlerin dış çevrelerinde meydana gelen değişim ve gelişmelere ayak uydurması gereklidir. Bu görev ise örgütlerin uyarlama alt sistemlerinin görevidir. Uyarlama alt sistemleri, “toplumdaki değişimleri tanımak” , çevrenin isteklerine cevap vermek, “çıktıları izleyerek” gerekli bilgileri üst düzey yöneticisine iletmekle yükümlüdür. Bu sebeple, örgütlerin değişimini sağlayan dış faktörler aynı zamanda örgütün alt sistemlerini etkileyerek örgüt içi değişime neden olurlar. Bu alt sistemler, ülkede meydana gelen teknolojik, toplumsal, hukuki ve ekonomik değişimleri algılayarak örgütün bunlara göre şekillenmesine sağlarlar (Başaran, 1982: 178).

Değişimde dinamik olarak yer alan süreç, iletişim, karar verme, liderlik ve güdüleme gibi stratejileri içermektedir. Bu süreçlerin herhangi birisinde oluşabilecek bir sorun okulun değişmesi için baskılar yaratabilir. Örneğin, iletişimin sağlıklı, kararların zayıf nitelikte olması, çalışan güdülenmesinin hiç olmaması, aşırı merkezci yönetim politikası, çatışmalar, amaçların açık olmaması, sağlık sorunların çokluğu, stres, iş ortamındaki hoşnutsuzluk gibi süreçlerden kaynaklanan sorunlar değişme gereksinimini de beraberinde getirebilir (Başaran, 1992: 294). Dereli (1981: 255), organizasyonların modern yaşantının sorunlarını çözümleyebilmek için yapı ve faaliyet ortamlarında değişme yapmalarını gerektiren nedenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Genel olarak zamanımızda değişimin süratinde meydana gelen artış. Bu hızlı değişme nedeniyle organizasyonların da çevrelerine süratle uymaları gerekmektedir.
- Teknolojik yapının değişimin süratlenmesine yol açacak şekilde daha karmaşık bir hale gelmesi.
- Organizasyonların daha karmaşık bir nitelik kazanması; bu süreç kısmen teknolojinin gelişmesinin, kısmen de organizasyonların büyümesinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

- İşgücünün özelliklerinin değişmesi; organizasyonlara giren kişilerin öğrenim seviyesinin devamlı olarak yükselmesi.

Yukarıda sıralanan nedenler incelendiğinde aslında değişime neden olan iç güçleri, dış güçlerden bağımsız incelemenin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Bu iki güç kaynağı birbirini tetikleyen ve dengeleyen bir sistem şeklinde çalışmaktadır.

2.1.4. Örgütsel Değişimin Amaçları

Örgütsel değişime neden olan kaynaklar kadar değişimi gerçekleştirme amaçlarını anlamak da sorunsuz bir değişim süreci için büyük önem taşımaktadır. Değişimin amaçlarını birçok farklı yönden inlemek mümkündür. Kuvan (2001: 12), örgütsel değişimin bireyle ilgili amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Örgüt bireyleri arasında etkin ve olumlu iletişim sağlamak.
- Örgüt bireylerinin bütünün bir parçası olduğunu hissettirmek.
- Esnek bir örgüt yapısı kurarak verimliliği arttırmak.
- Bireyler ve gruplar arasında takım ve ekip anlayışını yerleştirmek.
- Bireyler ve bölümler arasında koordinasyonu güçlendirerek, zaman kazancı ve işlerdeki verimliliği arttırmak.
- Bireylerin gelişmelerini sağlayacak bağımsız düşünce kabiliyetini arttırmak.
- Bireysel gelişimi sağlayacak fırsat eşitliğini örgüt içerisine yerleştirmek.
- Örgüt içerisinde kullanılan yöntemleri daha verimli hale getirmek.
- Örgüt içerisinde bireysel ve grup başarısını arttırıcı imkânları sağlamak.
- Örgüt içerisinde teknolojinin benimsetilerek, kullanıcıyla uyumlulaştırılmasını sağlamak.

Örgütsel değişimin bireye dönük amaçları yukarıda sıralandığı gibi, örgüt çalışanlarının gelişmelerini sağlamaya yönelik adımları içermektedir. Bunun yanı sıra, birçok kaynakta yer aldığı gibi değişimin amaçları, etkinliği artırmak,

verimliliği artırmak ve monotonluğu gidermek başlıkları altında aşağıda incelenmektedir.

Etkinliği Artırmak: Etkinlik “yapılan işi daha etkin yapmak”tır. Bir başka deyişle, örgütlerin başarılı olma ölçütüdür. Örgütlerin rekabet ortamında ayakta kalabilmesi yâda mevcut konumun koruyabilmenin ön şartı etkinliktir. “Değişimin en önemli amacı etkinliği arttırmaktır” (Tabancalı, 2003: 319). Diğer bir deyişle yapılan işi daha etkin yapmak, işin gerekleri ile işi yapanın niteliklerini bütünleştirmektir. İşin gerekleri ile işi yapanın nitelikleri arasında açık oluşmaya başladığı zaman etkinliğin azaldığı ve değişime ihtiyacın arttığı anlamına gelmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996: 165).

Verimliliği Artırmak: Örgütte verimliliği artırmak rasyonel olmayan, gereksiz bütün uygulamaların değiştirilmesi ile mümkün olabilir. Yapılması söz konusu olabilecek değişiklikler, yapılan işler, iş yapma usulleri, üretim yöntemleri, kullanılan araç-gereç, örgütsel ilişkiler ve kişiler arası yer değiştirme şeklinde sıralanabilir (Yeniçeri, 2002: 159).

Monotonluğu Gidermek: İnsanlar, hayatlarından zamanla sıkılarak monotonluk duygusuna kapılabilmektedirler. Kimi zaman her şeyin yolunda gitmesi bile insanların sıkılması için yeterli bir neden olabilmektedir. Çalışanlar da zaman içinde değişiklik ihtiyacı hissederler. Örgütsel değişimin amaçlarından birisi de, çalışanları monotonluktan kurtarıp, çalışanların iş motivasyonu ve tatmin düzeylerini arttırmaktır (Yeniçeri 2002: 159). Eren (2001: 258-259), monotonluktan kurtulmak için iş değiştirmeyi önermektedir. Ayrıca işte yapılan değişikliklerin çalışanların odaklanmasını sağlayacağını ve monotonluğu önleyeceğini savunmaktadır.

2.1.5. Örgütsel Değişimin Planlanması

Genel anlamda planlı değişme “bir kişinin, grubun, örgütün veya daha geniş bir sosyal sistemin var olan durumunu doğrudan etkilemek ve başka bir şekle dönüştürmek için gösterdiği planlı ve amaçlı çabadır” (Tabancalı, 2003: 326).

ancak durağanlık varsa, değişim gereklidir anlamına gelecektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996: 168).

Bu evrede örgüt, değişme uzmanını problemleriyle ilgili davet eder. Her iki taraf da birbirleriyle çalışmaya karar vermiş değillerdir. Daha sonra, olması muhtemel ilişkilerine yön verecek ön bilgi ve verileri toplamaya çalışırlar (Dinçer, 2013: 52).

Giriş: Bu aşama “karşılıklı kontrat ve beklentilerin geliştirilmesi aşamasıdır (Balcı, 2002: 28). Değişme uzmanı ve alıcı sistem beraber çalışmaya karar verirler. Girişten sonraki safhalar üzerinde konuşulur. Değişme uzmanına etkili bir biçimde çalışabilmesi için gerekli olan güç verilir (Dinçer, 2013: 52).

Tanılama: Örgütsel değişimin başarısı ile tanının isabetlilik derecesi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Herhangi bir değişim çabası bir tanıdır. Tanı becerisi, doğru soruların sorulması, örgütün çevresini sezinlemeyi, etkili gözlem grupları ve veri toplamayı, verilerin değerlendirilmesi ve en uygun yolların bulunmasını içerir (Özdemir, 1998: 67).

Değişime ve değişim görevlisine tepki ve direnç varsa bu aşamada ortaya çıkar. Eğer değişim görevlisi örgüt dışından ise ona gösterilen ilgi yada ilgisizlik bunu ortaya çıkarabilir. Değişim sürecinde önemli olan değişimi gerçekleştirecek olanların değişime istekli olması ve değişim görevlisiyle iş birliğine yönelmeleridir (Bumin, 1979: 50).

Planlama: Bir önceki teşhis aşamasında elde edilen bulgular değerlendirilir ve değişim amaçları, kullanılacak stratejiler belirlenir. Bu stratejiler değişim görevlisi ve örgütün ortak kararıdır (Bumin, 1979: 51). Uygun görülen strateji seçilir ve yapılması gereken faaliyetler sıralanır. Bu arada değişmeye karşı olan tepkiler ve onların çözümü üzerinde durulur (Dinçer, 2013: 53).

Eylem: Bu aşamada sorun çıkmaması için ilk dört aşamanın çok sağlıklı işlemiş olması, değişimden etkilenecek ve onu uygulayacak olanların samimi ve tam katılımının sağlanmış olması, sistemin ve sorunun yeterli derecede teşhis edilmiş

olması ve planlama aşamasında kararı alınan strateji ve eylemlerin sonuçlarının iyi kestirilmiş olması gerekmektedir (Bumin, 1979: 52).

Kararlılık ve Değerlendirme: Bu aşama değişimin ilk dört aşamada belirlenen amaçlar doğrultusunda başarısının değerlendirilmesi ve buna göre “daha ileri eylem yada sonuçlandırma ihtiyacının” ortaya konduğu aşamadır (Balcı, 2002: 28). Gerekli denge sağlandıktan sonra planlama safhasında belirlenen amaçlara göre bir değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonunda elde edilen sonuç beklenen sonuçlardan farklı ise yeniden teşhis safhasına dönülür (Dinçer, 2013: 53).

Sonuçlandırma: Değişme uzmanı ve alıcı sistem ilişkileri bu safhada son bulur. İlişki başarı veya başarısızlıkla sonuçlanabilir. Ancak her iki taraf da yeniden ilişkinin devamı konusunda bir antlaşma yapabilirler (Dinçer, 2013: 53).

Bu model basit ve açık görünmektedir ve genellikle tanılama, planlama, eylem ve değerlendirmeyi kapsayan birinci döngü kullanılmaktadır. Bu modelin eksik tarafı belirli problemlerin belirli çözümüne dönük olması, araştırmaya dayalı olmasına karşın tanılama safhasının yoğun yapılabilmesi için zaman ve paraya ihtiyaç duyulmasıdır. Bundan dolayı da yeterince yoğun bir tanılama yapılamamasıdır (Balcı, 2002: 28)

2.1.6. Eğitim Örgütlerinde Değişim

Nitelikleri gereği örgüt özeliği taşıyan eğitim kurumları diğer mal, hizmet ve düşünce üreten örgütler kadar sosyal, siyasi ve ekonomik alandaki gelişmelerin ve değişikliklerin etkisi altında kalan ve değişime uyum sağlayarak kendini yeniden düzenleme gereği duyan kurumlardır (Hesapçıoğlu, 2002: 4).

Eğitimde yenileşme hareketlerinin ilk aşaması, geçmiş uygulamaların gözden geçirilmesi ve eksikliklerin belirlenmesidir. Bu aşama eğitimde değişmeye niçin ihtiyaç duyulduğu sorusuna cevap oluşturur. Bu aşamada elde edilen bulgulara dayanılarak, eğitimde değişmenin niçin yapıldığı taraflara anlatılmalıdır. Yenileşmeye niçin ihtiyaç duyulduğunun taraflarca açıkça bilinmesi gerekmektedir. Çünkü bir birlik havası ve takım ruhu oluşturmamayan değişiklik yapma girişimlerinin

başarılı olma şansları yok gibidir (Özdemir, 1998: 21). Özdemir (1998: 21-22), eğitimde değişimin başarısız olmasının nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

- Eğitimciler ve velilerin değişmeyi istememeleri, bilmemeleri veya anlamamaları.
- Okulların, ham materyallerden standart araçlar üreten fabrikaların aksine kullanacakları malzemeyi diğer bir deyişle gelen müşteriye seçememeleri.
- Değişme gerçekleştirilirken o kurumun başarısız olmasının sebeplerinden biri olan personelin korunmasının gerektiğine inanılması.
- Genellikle eğitimde yapılan ya da yapılacak olan değişikliklerde işin program, araç gereç boyutu üzerinde durulması ancak insan boyutunun ihmal edilmesi.

Son yıllarda yapılan hızlı ve kökten değişimler eğitime, okul geliştirme, toplam kalite yönetimi, etkili okul, öğrenen okul, okula dayalı yönetim gibi yaklaşımlar şeklinde yansımıştır. Bu kavramlar kısaca aşağıda anlatılmaktadır.

Okul Geliştirme: Örgüt geliştirme, tüm örgüt sisteminin etkinlik ve sağlığını artırmak için davranış bilimlerine ait bilgi ve teknikleri kullanan bir değişme uzmanının yardımıyla örgüt üyelerinin inanç-tutum ve davranışlarını değiştirmeye, dolayısıyla kültür, yapı, süreç ve teknoloji arasındaki ilişkileri düzenlemeye yönelik planlı bir değişikliği başlatma ve gerçekleştirme çabasıdır (Dinçer, 2013: 34). Okul geliştirme, örgüt geliştirme kavramından uyarlanmış, yeni bilgi ve teknolojilerle, yeni tutum ve değerleri birleştirmeyi amaç edinen bir yaklaşımdır.

Toplam Kalite Yönetimi: Toplam kalite, örgüt fonksiyonları ve sonuçları yerine, süreçler üzerinde yoğunlaşan tüm çalışanların niteliklerinin artırılması ile yönetim kararlarının sağlıklı bilgi ve veri toplanması analizine dayandıran, tüm maddi ve manevi örgüt kaynaklarını bir bütünlük içinde ele alan bir yaklaşımdır (Ersen, 1997: 5).

Etkili Okul: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı, öğrencilere temel becerileri öğretme de en fazla etkin olan, problem çözen, zayıf öğrencilerin temel becerileri kazanmasını sağlayan okul olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 1998: 28).

Öğrenen Okul: Öğrenen okul, insanların gerçekten başarmak istedikleri sonuçlara ulaşmak için sürekli olarak kapasitelerini geliştirdiği yeni ve geliştirici düşünce yöntemlerinin teşvik edildiği ortak hedeflerin serbest bırakıldığı insanların sürekli birlikte öğrenme yöntemlerini öğrendiği bir örgüttür. Başka bir tanıma göre örgütlerin yaşadığı olaylardan sürekli olarak sonuçlar çıkarması, bunun değişen çevre koşullarına uymakta kullanılması ve personeli geliştirici bir sistem yaratması; böylece gelişen, değişen, kendini yenileyen dinamik bir örgüt olmasıdır (Gürsel, 1998: 36).

Okula Dayalı Yönetim: Okula dayalı yönetimde okulların örgüt ve öğretim yapısı öğrencilerin ihtiyaç ve yetenekleri üzerine odaklanmıştır. Bu da okullarda stratejik planlamayı, yönetimi, liderliği, öğretimi, personel geliştirmeyi, bütçeyi, okulun havasını ve kültürünü, okul-veli, okul-toplum ilişkisini etkilemektedir. Okula dayalı yönetimin en temel farkı okul ile ilgili kararların okula en yakın insanlar tarafından alınmasıdır (Özdemir, 1998: 32). Brown (1994), okul merkezli yönetimin, otorite, güç ve etki arasındaki denge ve ilişkiyi düzenlediğini ve gücü tekrar yaydığını ifade etmiştir. Bu reformların içeriğini otorite değişimi oluşturmaktadır. Otorite merkezden yerele doğru yer değiştirir. Öğretmen katılımına yer verilir, bu öğretmenler arasında bağlılık ve bireysel güçlenme hissi verir. Personeli okulda tutmada çekici yani vardır (akt. Şahin, 2003: 585).

Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen değişimlerin, reformların başarısı, büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır. Merkezi birimlerin eğitim ile ilgili aldıkları kararlar, uygulamaya yansımakça bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde de okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri gereklidir. Eğitim sisteminde okul yöneticisinin işlevleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar,

normal günlük çalışma zamanlarını değişim ve gelişmeye yönelik olmaktan çok, rutin işlerde harcadıklarını ortaya koymaktadır (Taymaz, 1997: 28).

2.2. Değişime Direnç

Bireyler karşılaştıkları değişimler sonucunda değişime açık olmayı ya da kendilerini değişime kapatmayı tercih edebilirler. Değişimi bir fırsat olarak algılayanlar kendilerini bu yolda motive ettiklerinden değişim sonucu başarıya ulaşırlar. Ancak değişimi bir çözülme etkeni olarak adeta bir tehdit şeklinde algılayanlar değişime engel olmak için tepki ve direnç gösterirler. Dolayısıyla değişimin öngördüğü koşulları başarısızlığa dönüştürecek eylem ve girişimlere imkân tanırırlar. Burada unutulmaması gereken “değişimin mutlak hükmü”nün “nihai(en son)” olmasıdır. Direnç ve karşı tepkinin değişimin önünde devamlı surette duramayacağı açıktır (Doğan, 2002: 225).

Hopson ve arkadaşları (1992), bir değişim durumunda bireylerin değişime karşı tepkileri dikkate alınarak destek sağlanmalıdır. Değişimden olumsuz şekilde etkilenen bir bireyin kendine saygısı uzun zaman alabilir. Değişim sürecinde bireyin kendine saygısının yedi aşamadan oluşan bir gelişim gösterdiği belirtilmektedir (akt. Helvacı, 2010: 42-43). Sırasıyla bu aşamalar:

Hareketsizlik: İnanlar değişimin nasıl olabileceğine ilişkin bir resim oluşturarak başlarlar. Bunun içinde birbirlerine danışrlar, bilgiler toplarlar. Bazılarının ilk tepkileri şok şeklindedir, bazıları inançsız görünür, bazıları da değişimin mümkün olmayacağı hissine kapılır.

Küçümsemek-Azımsamak: Değişime ilişkin oluşan resim bireyler tarafından kabul edilmiştir. İnsanlar kendi referans çerçevelerinde en uygun şekilde değişim için denemeler çabası içine girer. Onlar değişimin etkisini küçümseyebilirler, hatta değişimin gerçekleşebileceğini mümkün görmeyebilirler.

Bunalım: Bireyler özellikle mutsuz, dağınık ve değersiz hissederler. Değişime karşı çok katı bir duygusallık içine girebilirler. Kendi değer ve inançlarıyla

yeni gerçeğin oluşturacağı değerler arasında uzlaşma sağlamaya çalışırlar. Güçsüz ve kontrolsüz hissedebilirler.

Kabul Etme: Bireyler sonunda gerçeği kabul eder. Geleceğin tam anlamıyla ne getireceği hakkında kesin yargıları oluşmaz fakat geriye dönülemeyeceğini ve gelecek için değişim gerçeğini fark ederler.

Deneme: Bireyler değişimle çalışabilme yollarını incelemeye başlarlar. Bu akranlarıyla veya üst yönetimle tartışmayı veya yeni materyalleri, teknikleri denemeyi gerektirir. “Ben nasıl bir tutum sergileyebilirim” bu noktada temel bir sorudur.

Araştırma Yapma: Bireylerin tekrar kendine saygısı oluşmaya başlar. Bireyler yeni yöntemleri anlamaya ve onları nasıl kullanabileceklerini ve uyum sağlayabileceklerini kararlaştırmaya çalışırlar. İnsanlar bir sonraki aşamaya hareket etmeye hazır olur ve rahat hissedinceye kadar sürekli çalışma yöntemi denerler.

İçselleştirme: Bu aşamada değişim anlaşılmış ve benimsenmiştir. Bireyler değişimi benimsediklerinden emindir ve kabul edilen çalışma yöntemini benimseyerek kendilerini geliştirmeye çalışırlar.

Bireysel değerlere yönelik bir tehdit söz konusu olduğunda direniş baş gösterir. Bu tehdit gerçek ya da algılama olabilir. Değişimin tüm yönleri ile anlaşılmamış olmasından ya da hiçbir şey bilinmemesinden dolayı ortaya çıkmış da olabilir. Bireyin değişim üzerine çok kafa yormamasından ya da mevcut durumun kendisi için çok uygun olmasından dolayı, ona yönelik herhangi bir değişiklik girişimi tehdit olarak algılanabilir. Her türlü değişim vakasında, bireye değişimden nasıl kazançlı çıkacağı gösterilebilirse, direnişi ortadan kaldırmak kolaylaşacaktır (Hussey, 1998: 56).

2.2.1. Değişime Direncin Nedenleri

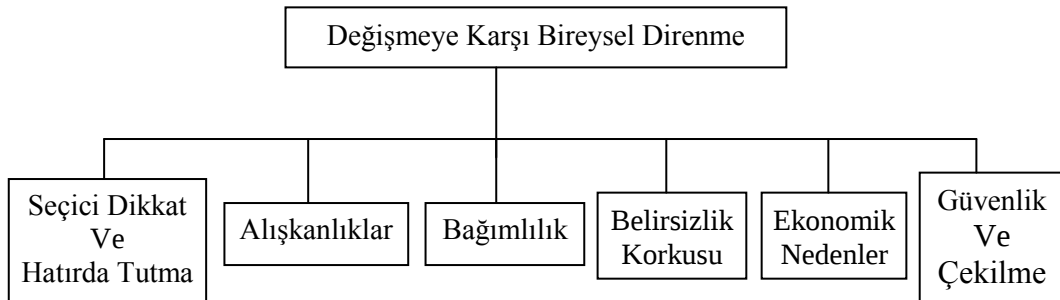
Değişmeye karşı direnme, gereksinimin karşılanmasına yönelik algılanan bir tehdide karşı korunma amaçlı bir tepki olarak anlaşılabilir. İş güvenliği, oluşmuş ilişkiler, öz-saygı ve statü gibi kazanılmış durumları tehdit edici her değişikliğe karşı

umutsuzca da olsa direnilir (Balcı, 2010: 271). Hussey (1998: 57), Maslow'un motivasyon hiyerarşisinden yola çıkarak direnme nedenlerini şu şekilde ortaya koymuştur;

- İşi kaybetme
- Ümidin azalması
- Yeni işi yapamama korkusu
- Mevcut çalışma grubunu kaybetme
- Otorite kaybı
- Belirsiz gelecek
- Empoze edilen değişimden memnuniyetsizlik
- Liderlere Güvensizlik
- Değişimin yanlış olduğu inancı
- Kişisel düşmanlık
- Kendi sonlarına hizmet etmek

Özdemir (1998: 53), değişmeye karşı direnme olgusunu bireysel ve örgütsel olarak sınıflandırmış değişimden etkilenecek bireylerin değişmeye karşı direnmelerinin her yenileşme girişiminde göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Hellriegel (1986) tarafından oluşturulan değişmeye karşı bireysel direnme faktörlerini Şekil 3'te verilmektedir.

Şekil 3. Değişmeye Karşı Bireysel Direnme



Kaynak: akt. Özdemir, 1998: 53

Özdemir (1998: 54-56), değişime karşı bireysel direnmeleri seçici dikkat ve akılda tutma, alışkanlıklar, bağımlılık, belirsizlik korkusu, ekonomik nedenler, güvenlik ve çekilme şeklinde altı başlıkta açıklamaktadır:

Seçici Dikkat ve Hatırda Tutma: İnsanlar bilgileri dâhilinde, en elverişli olana uymak ve uzlaşmak için, eylemlerini seçici olarak algılama eğilimindedirler. Birey değişmeye direnme yerine, gerçeği anlar ve değişmenin bireysel ve örgütsel getirilerini görürse değişmeyi onaylar. İşgörenler değişmenin, kendi hayatları üzerinde olası etkisini okuyarak ya da dinleyerek öğrenme eğilimindedirler. Değişmeye karşı insan eğilimlerini olumlu olarak etkileyecek herhangi bir faydalı bilgi ihmal edildiğinde, değişmeyi olumsuz olarak etkileyecek informasyonun etkisi başlar.

Alışkanlıklar: Bir durumun değişmesi ile ilgili olaylar gözle görünür bir şekil almadıkça, bireyler alıştıkları tempoda yaşamaya devam ederler. Bireyin yerleşik davranışları, birey için doyum kaynağı olabilir. Bireyler değişme sonunda elde edecekleri faydalar anlatılır ve ikna edilirse, birey yerleşik davranışlarını da değiştirir.

Bağımlılık: Bütün insanlarda yaşam, yetişkinlere bağımlılıkla başlar. Aileler çok küçük yaştaki bakıma muhtaç çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak ve onları doyurmak için çeşitli zorluklara katlanırlar. Bu yüzden bütün insanlarda bağımlılık derecesi yavaşça zihne yerleşir. Bağımlılık kötü bir şey değildir, diğer insanların kendisini himaye ettiğine inanmak, onlar tarafından kabul edildiğine hissetmek önemlidir. Bununla birlikte, diğer kişilere bağımlılık aşırı noktaya varırsa değişmeye karşı dirence yol açabilir. Diğer insanlara son derece bağlı olan insanlar, genellikle benlik saygısından yoksun olan kişilerdir ve başkalarının davranışlarıyla kendi davranışlarını birleştirirler. Bağlandıkları kişi değişmeyi onaylayana kadar değişmeye direnmeyi seçebilirler.

Belirsizlik Korkusu: İş durumundaki bir değişme, belirsizlik öğelerini de beraberinde taşır. Örneğin uzun süre iş ortamından uzak kalan bir kadın diğer iş arkadaşlarıyla ilişkilerinin nasıl olacağı hakkında endişe duyabilir. Personel yeni iş ortamında kendini sorgulayacaktır. Değişme ile ortaya çıkan yeni iş ortamı bireyin şu soruları sormasına neden olabilir. Arkadaşlarım ne olacak? Kurum beni işten atarsa yeni bir iş bulabilir miyim? Bu tür cevaplandırılmayan sorular ve buna bağlı olarak

ortaya çıkan kararsızlık durumları, değişimin kendisi ile doğrudan ilgili değildir, fakat bu gibi durumlar değişmeyi olumsuz olarak etkileyebilecektir.

Ekonomik Sebepler: Para, insanların göz önünde bulundurdıkları ağırlıklı bir değerdir. Bireyler, gelirlerini doğrudan ya da dolaylı olarak azaltacağı düşüncesiyle değişmeye karşı direnme gösterirler. Değişme onların görevlerini, ekonomik çıkarlarını, güvenliklerini tehdit edebilir ya da iş rutinleri yaratabilir. Personel değişmeden sonra da korkabilir; önceki statülerini koruyamayacaklarını, değerlerini yitireceklerini, vb. düşünebilirler.

Güvenlik ve Çekilme: Diğer bir değişme engeli geri çekilmedir. Bazı insanlar geçmişe dönerek güvenlik arama eğilimindedirler. İnsanlar engellendiklerinde, geçmişte daha mutlu olduklarını düşünürler ve bu yüzden geçmişe sıkıca sarılmak isteyebilirler. Yeni duruma adaptasyon geciktikçe insanlar eski günlerin daha iyi olduğunu düşünmeye başlarlar. Yeni durumdan kurtulup “eski güzel günlere” sığınmak isterler.

Özdemir (1998: 56), değişme ve yenileşmeye direnmenin örgütlerin doğasında var olduğunu, örgütlerin örgüt performansı düşmeye başlayınca hemen bir şeyler yaparak verimi en üst düzeye çıkarmaya çalıştıklarını belirtmiş ve Hellriegel (1986) tarafından oluşturulan değişmeye karşı örgütsel direnme faktörlerini şöyle açıklamıştır.

Şekil 4. Değişmeye Karşı Örgütsel Direnme



Kaynak: akt. Özdemir, 1998: 56

Değişmeye karşı örgütsel direnme nedenleri Şekil 3'te güç ve etkiye tehdit, örgüt yapısı, kaynak sınırlılıkları, sabit yatırımlar ve örgütler arası anlaşmalar olarak verilmektedir. Özdemir (1998: 56-58), bu faktörleri şöyle açıklamaktadır:

Güç ve Etkiye Karşı Tehdit: Örgütlerdeki bazı insanlar, değişmenin kendilerinin güç ve etkilerini tehdit ettiğini düşünebilirler. Örgütlerdeki güç kaynakları böyle bilgileri kontrol eder. Bireyler değişmenin güç ve etkilerini azalttığını anladıkları zaman değişmelere karşı yeni bir güç durumu oluştururlar. Yeni yöntemler ya da kullanılan yeni kaynaklar, bireyler ve bölümler arasındaki alışlagelmiş ilişkileri sarsabilir, bu yüzden değişmeye karşı sık sık direnmeler olur.

Örgüt Yapısı: Her örgütün amacını gerçekleştirmesi için bir yapısı vardır. Örgü yapısının ve örgütsel ilişkilerin zaman zaman gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi gerekir. Genellikle hiyerarşik bir yetki anlayışı ile yapılandırılan örgütlerde personelin, işleri hakkında olumlu bir dönüt almak için özel iletişim kanallarına yöneildikleri gözlenmektedir. Hiyerarşik kademelerin çokluğu enformasyon akışını bozabilir. Bazı durumlarda da örgütte yanlış enformasyon akışı ortaya çıkabilir. Farklı kademelerde kırılan iletişim, değişik bir anlam kazanabilir. Bu tür örgüt yapısı kurumun havasını da olumsuz olarak etkiler, personelin yeni durum ve ortamlardan uzak durmasına sebep olabilir.

Kaynakların Sınırlılığı: Bazı kurumlar örgütsel verimliliğin statükolarını korumak ile elde edileceği yanılışına düşebilirler. Bazı örgütler ise değişmek istemelerine rağmen, eldeki kaynakları buna pek elverişli değildir. Genel olarak para, zaman, bireysel yetenekler vb. etkenler değişmenin gerektirdiği kaynaklardır. Bir örgütün yöneticileri kaynakların sınırlılığından dolayı değişme taleplerine her zaman karşılık veremezler.

Sabit Yatırımlar: Kaynakların sınırlı oluşu, örgütleri ulaşmak istedikleri hedeflerden uzaklaştırmaktadır. Zengin örgütlerin (malzeme, bina, arsa gibi) kendilerine kazanç sağlayan sabit yatırımlardan dolayı, değişmeleri kolay değildir. Sabit yatırımlar her zaman fiziksel ortamla sınırlı değildir. Aynı zamanda insanlar bakımından da ifade edilebilir. Personel yüksek iş performansı için güdülenmedikçe

ya da diğer görevler için tekrar eğitilmedikçe maaş ve yan ödemeleri verilmedikçe, kurum açısından sabit yatırımlar değişse bile örgütsel etkililik pek değişmeyecektir.

Örgütler Arası Anlaşma: Örgütler arası anlaşma genellikle kurum ve insanların davranışlarını etkiler. Diğer örgütlerle örgüt arasında yapılan anlaşmalar personelin bazı yükümlülükler altına girmesine sebep olabilir. Toplu iş sözleşmeleri, kamudan sağlanacak teşvikler ve buna dayalı planlar kurumun inisiyatifinde değildir.

Değişime direncin nedenleri birçok alt sınıfta toplanmasına rağmen (Hussey, 1998; Özdemir, 1997) çoğu kaynakta bu nedenlerin ekonomik, sosyolojik, psikolojik ve rasyonel nedenler olmak üzere dört ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Aşağıda bu başlıklara yer verilmektedir.

2.2.1.1. Değişime Direncin Ekonomik Nedenleri

İşgörenler özellikle teknolojik değişikliklere, işlerini kaybedecekleri veya ücretlerinin düşeceği korkusuyla tepki gösterirler. Yeni bir teknolojinin uygulanması yeni yetenekleri gerektiriyor ise, bu durumda çalışanlar güvensizlik duygularına kapılabilir ve işten çıkarılma korkusu içinde yaşayabilirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996: 174). Değişime dirence neden olan ekonomik nedenleri aşağıdaki gibi maddelendirmek mümkündür;

- Ücretlerin azalması,
- İşten çıkarılma korkusu,
- Yükselme, terfi durumlarının kısıtlanması,
- İş yükünün artması,
- İş koşullarının değişmesi.

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde, değişime direncin ekonomik nedenlerinin sadece ücretin azalması anlamına gelmediği anlaşılmaktadır. İş yükünün artmasına rağmen çalışanın yükünü hafifletecek önlemler alınmadığında, değişime direnç gerçekleşebilmektedir.

2.2.1.2. Değişime Direncin Sosyolojik Nedenleri

İnsanlar içinde yaşadıkları ortamda belirli bir sosyal denge oluşturlar ve değişime karşı bu dengenin bozulacağı düşüncesiyle direnirler ki buna tutuculuk denir. Biz dedikleri grup normlarına sarılırlar ve değişime direnç dayanışmasına girerler (Kaynak, 1995: 205). Koçel (2005: 704), değişime direnmenin sosyolojik nedenlerini şu maddelerle açıklamaktadır;

- Değişimin amaçları ile grup normları ve hedefleri arasındaki farklar,
- Değişimi öneren veya uygulayanlara karşı olumsuz tutum ve güvensizlik,
- Yakın çevresinin, grubun değişime karşı olumsuz tutumu,
- Mevcut sosyal ilişkilerden vazgeçememe arzusu,
- Değişimin sadece belli bir grubun çıkarı şeklinde algılanması,
- Dışarıdan gelen yönlendirmelerden hoşlanmama,
- Değişim çalışmalarının (ekibinin) dışında kaldığı inancı.

Sosyolojik nedenlerin temellerini çoğunlukla haksızlığa uğrama ve geride kalma duygusu oluşturmaktadır. İnsanlar için sosyal çevrelerindeki itibarları, iş ile ilgili motivasyonlarını ve tutumlarını doğrudan etkilediği için sosyolojik direniş nedenlerini anlamak oldukça önemlidir.

2.2.1.3. Değişime Direncin Psikolojik Nedenleri

Genelde, güvensizliğin ve engellemelerin yaşandığı örgütlerdeki politika ve süreçlerde görevli küçük değişiklikler bile kırgınlık ve düşmanlık gibi çok derin tepkiler yaratabilir. Böyle örgütlerde gerçekleşen değişiklikler zaten var olan, algılanan tehditleri ve duyulan korkuları pekiştirir, önemlerini artırır (Aydın, 2010: 272). Değişime direncin psikolojik nedenlerini aşağıdaki maddelerle açıklamak mümkündür;

- Alışkanlıklar,
- Belirsizlikten korkma,
- Güven eksikliği,

- Örgüte yabancılaşma,
- Motivasyonun azalması,
- Bireyler arası çatışmalar.

Psikolojik direniş nedenleri, diğer nedenlerin insan üzerinde oluşturduğu etkileri ifade eder. Kişilerin karşılaştıkları olumsuz olaylar değişime karşı bu tür direniş nedenlerine sebep olmaktadır.

2.2.1.4. Değişime Direncin Rasyonel Nedenleri

Her değişimde örgüt üyelerinin uyumu için belirli bir zamana ihtiyacı vardır. Değişim hemen başlatılarak, kişilere uyum süresi tanıyacak fırsat yoksa tepkiyle karşılaşılabilir. Öte yandan değişimin maliyeti önemlidir. Getirilerine oranla maliyeti çok yüksek olan değişimlerde ısrarlı davranmamak gerekir. Bu açıdan işletmeye sürekli problem yaratacak konular varsa, değişim tepki görebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996: 174). Değişime direncin rasyonel nedenleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Değişimin hızlı gerçekleştirilmek istenmesi,
- Değişim için yeterli planlamanın yapılmaması,
- Maliyetin yüksek olması,
- Değişimin örgüt yapısına uygun olmaması,
- Değişim için örgüt çalışanlarına yeterli eğitimin verilmemesi.

Örgüt özelliklerine ve bütçesine uygun olmayan, kısa sürede gerçekleştirilmek için örgüt ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadan yapılan değişiklikler yukarıdaki direniş nedenlerine sebep olmakta ve büyük sorunlara yol açmaktadır.

2.2.2. Değişime Direncin Ortaya Çıkış Şekilleri

Örgüt içinde çalışanların değişime karşı gösterdiği direnç tek bir yolla olmamaktadır. Direncin birçok çeşidi olabilmektedir. Kimi zaman sessiz kalmak, kimi zaman diğer çalışanları örgütlemek, kimi zaman da işini yapmamak şeklinde görülebilmektedir. Bazen direnci fark etmek bile çok zor olmaktadır (Hill, 2010: 59).

Başaran (1992: 299), değişime karşı üç tür tepki öngörmektedir:

Etkin Kavgacı Tepki: Bunlar bireylerin değişime ve değişimi destekleyenlere verdiği açık, net ve sert tepkilerdir.

Edilgen Kavgacı Tepki: Bu tepkiler ise iş başında oturma, eylemsizlik ve çatışma türündeki tepkilerdir.

Küskünlük: İş yavaşlatma, üstle ilişkileri kesme, çekilme, yer değiştirme isteğinin artması, değişimden yakınma gibi tepkilerdir.

Hussey (1997: 45), değişim sürecinden etkilenen kişilerin tutum ve davranışlarını dört türe ayırmaktadır.

Şekil 5. Değişime Karşı Tutum/Davranışlar

		İşgörenin Çabası	
		Az	Çok
İşgörenin Değişimi Benimsemesi	Çok	Yapar Gibi Görünen (Rol Oynayan)	Lider
	Az	Muhallif (Direnen)	İzleyen

Kaynak: Hussey, 1997: 45

Yapar Gibi Görünenler (Rol Yapanlar): Değişimi kabullenmiş olmasına rağmen az çaba gösteren insanlardır. Ödüllendirme mekanizmasının olmaması, zamanın kısıtlı olması gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir.

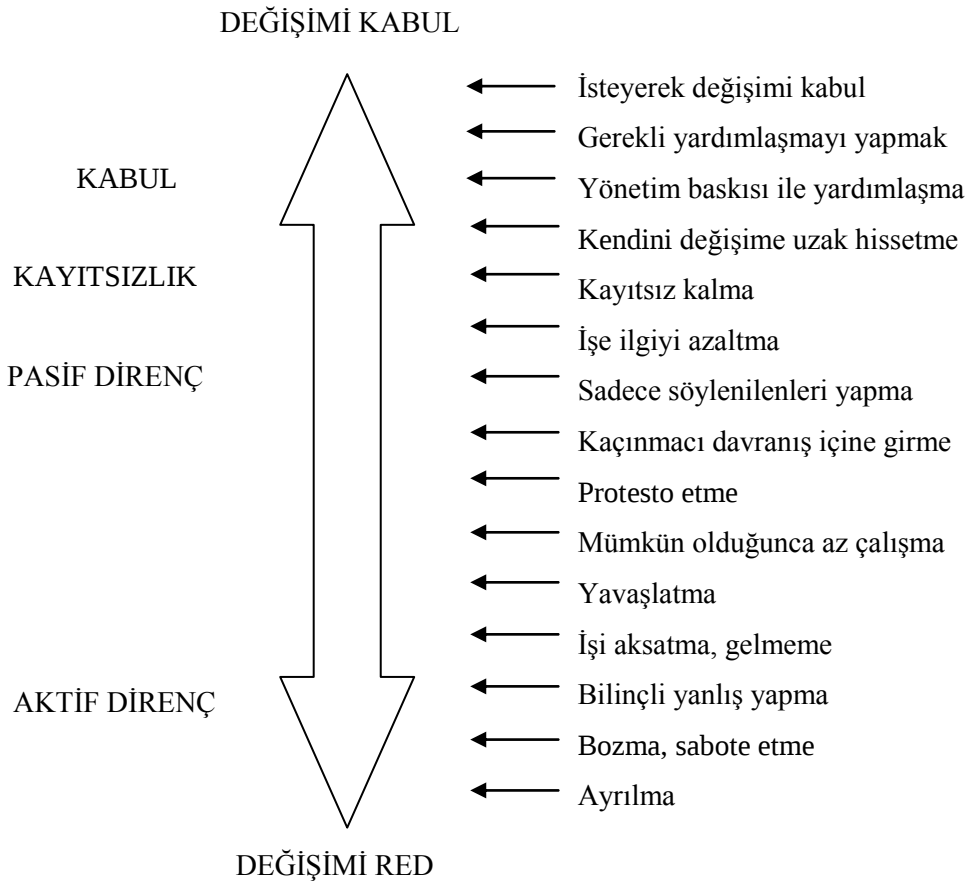
Muhallif (Direnen): Değişimin başarısını engellemek amacıyla çaba gösteren insanlardır. Bu gruptakilerin en zararlısı sabote edenler, en az zararlısı ise uygulama için çaba sarf etmeyenlerdir.

Lider: Değişimi kabullenmiş ve değişim için çaba sarf eden kişilerdir. Değişimin başarılı olabilmesi için yardımcı olurlar ve diğer insanları motive etmek için uğraşırlar.

İzleyen: İşlerini değişimin gerektirdiği şekilde gerçekleştiren ve lider konumundakileri takip eden kişilerdir. İş benimsmeden çok lideri içselleştirme söz konusudur.

Çalışanların değişime karşı direnç göstermeleri dereceleri çeşitli şekillerde olmaktadır. Bunu tam olarak görebilmek için bir çeşit değişime direnç ölçeğinden yararlanılabilir. Kreiner ve Kıniska (1995), bu ölçek üzerinde değişime istekli olma ve tam olarak kabul etmek bir uç; değişimi reddederek organizasyondan ayrılma diğer bir uç olarak belirtilmiştir. Bu iki uç arasında kabul alanı, kayıtsızlık alanı, pasif direnç alanı ve aktif direnç alanı olmak üzere dört alan belirlenmiştir. Her alan kendi içinde değişik tutum ve davranışları içermektedir. Bu ölçek aşağıda gösterilmiştir (Koçel, 2005: 704).

Şekil 6. Değişime Direnç Ölçeği



Kaynak: akt. Koçel, 2005: 705

Judson, (1991: 243) değişimi kabul eden bir bireyin işlere dört elle sarılabileceği gibi değişim sürecinde iş birliğini yönetimin baskısıyla yapabileceğini veya tamamen pasif bir tavır sergileyebileceğini savunmaktadır. Değişime kayıtsız olan bir iş gören ise sadece isteneni yapabilmekte, ters davranışlar sergileyebilmekte ve öğrenmeyi reddetme eğiliminde olabilmektedir. Pasif reaksiyonda ise birey işten kaşmakta ve protestoya başvurabilmektedir. Değişime aktif bir şekilde direnç gösteren bireyler ise bilinçli olarak hata yapabilmekte, planları bozabilmekte ve kasti sabotaj girişimlerinde bulunabilmektedir.

2.2.3. Değişime Direnci Azaltmak İçin Kullanılan Stratejiler

Değişim rgtler için kaçınılmaz ve doğaldır. Aynı şekilde değişime direnç de değişime gösterilen doğal bir tepkidir. nemli olan karşılaşılan dirence ne şekilde müdahale edileceğini belirlemektir. Müdahale yöntemleri örgütlerin yapısına ve içinde bulundukları duruma göre değişebilmektedir. Aşağıda değişime direnci azaltmak amacıyla kullanılan stratejiler kısaca anlatılmaktadır.

Eğitim ve İletişim: Bir örgütte değişim yapılmadan önce, çalışanların değişim hakkında bilgilendirilmesi, değişimden sonra bireylerden istenen bilgi, beceri ve yeteneklerin belirlenmesi gerekmektedir. İş görenlere verilecek olan eğitim onları istenen koşullara hazırlamalıdır. Çünkü “ direncin bir nedeni de yeni duruma uyum sağlayamama korkusudur. Özellikle değişim uygulamasına yardımcı olmak üzere tasarlanmış bir eğitim yaklaşımı, hem iyi bir iletişim kurmak, hem de katılımı sağlamak için iyi bir araç olabilir” (Hussey, 1997: 41).

İletişim, katılımın tercih edilmediği, doğrudan ve zorlayıcı yaklaşımların benimsendiği değişim durumları da dahil olmak üzere, tüm değişim ortamlarında hayati bir önem taşır. İki taraf da endişelerini ortaya koyar, karşılıklı bir bilgilendirme söz konusu olur. Her ne kadar yönetici böyle bir yöntemi kullanıyor olsa bile, bunu, diğer iletişim yöntemleri ile destekleme gerekliliği vardır. Değişimin apı ve etkilenen insanların sayısı ne kadar büyük olursa, değişimi desteklemek için gereken iletişim stratejilerinin de o kadar geniş çaplı olması gerekir (Hussey, 1998: 70).

Katılım: Direnişle baş etmede, örgüt üyelerinin değişimin planlanma ve uygulama sürecine doğrudan katan en eski ve en etkili stratejilerden bir tanesidir. Katılım sağlama hem değişimlerin yüksek kalitede tasarımılanmasına hem de uygulamada direnişle karşılaşılmasına yol açar. Üyelerin çeşitli bilgi ve düşünceleri, yeniliklerin gerçekleşmesine katkı getirebilir (Helvacı, 2010: 74).

Eren' e göre (2001: 237-238) karara katılma, değişim aşamasında bireyin bilinmeyene duyduğu korkuyu da azaltmaktadır. Ancak karara katılım yapay bir şekilde yapıldığında aynı sonuçlara ulaşılamayabilmektedir. “İnsanlar kendilerinin saygı duyulan kişiler olduklarına inandıkları zaman samimi duygularını belli edebilirler. Aksi durumda karara katılma olayı yönetimin kendi düşünce ve fikirlerine astları inandırmak için girişilen psikolojik bir hileden ileri geçmez” .

Kolaylaştırma ve Destek: Değişimin uygulanması süresince, değişime karşı en önemli direnç, değişimin ne olduğunun bilinmemesinden kaynaklanmaktadır. İletişim ve eğitim, değişim konusunda belirsizlikleri azaltmakla birlikte, bazen tedirginlik devam eder. Böyle durumlarda emir vererek değişimin uygulanmasını istemek yerine yapılan işi kolaylaştırmak için eğitimin yanında, değişimi uygulayanlarla yakından ilgilenmek, uyum sorunları olan bireylere moral izinleri vermek veya kişilere yeni beceriler kazandırmak gibi çeşitli destekleme faaliyetleri uygulanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996: 178).

Her türlü değişim çalışanların yıllarca çalışarak elde ettikleri sosyal, ekonomik, psikolojik dengenin sarsılması anlamına gelebilmektedir. Bu durumda, doğal olarak, bireyler değişime direnç gösterebilmektedir. Yöneticilerin değişim sürecinde direnç ortaya çıkabileceğinin farkında olup, direnç ortaya çıktığında iş görenlere karşı anlayışlı bir tavır sergilemeleri, sabırlı bir ikna dönemini başlatmaları gelebileceği düşünülen olumsuz tepkileri azaltma yollarından bir tanesidir (Kaynak, 1995: 208).

Pazarlık ve Anlaşma: Bu tür strateji değişime direnç taraftarlarının güç sahibi olması durumunda kullanılan bir yöntemdir. Yapılacak olan değişim ile ilgili olarak değişimden etkilenecek olan kişilerle müzakere yapılır ve bireylerin

ihtiyaçlarını karşılayacak özel bir ödül paketi müzakere edilebilir. Maliyeti bazen yüksek olabilecek ödüller ya da değişimle elde edebilecekleri karlar sunularak değişime direnç gösterenlerin direnci durdurmaları istenir (Terzi, 2000: 130).

Örgütsel değişim açısından pazarlık, önerilen değişim programı üzerinde çalışanın desteğini sağlamak üzere yönetimle çalışanın uzlaşmaya varmasıdır. Uzlaşmada her iki tarafında çaba ve fedakârlık göstermesi gerekir. Yani, pazarlıkta yönetimin grup veya kişi tarafından getirilen her öneriyi peşin olarak kabul etmesi söz konusu olamayacağı gibi, grubun veya kişinin de yönetimden gelen her öneriyi kabul etmesi mümkün değildir. Bu yöntemle değişime tepki gösteren kişiler pazarlık yoluyla ödüllendirilebilir. Yeniliklerle artan örgütsel icraatın sonunda kişilerin kazanca ortak edilmesi ve onlara artan üretimden prim verilmesi gibi ödüllerle tepkileri azaltılabilir (Helvacı, 2010: 78).

Manipülasyon ve Kooptasyon: Manipülasyon, herhangi bir olayı, şu veya bu şekilde değiştirerek kişilere takdim etmeyi; olayı olduğundan farklı göstererek kişilerin farklı algılamasını sağlamayı ifade eder. Bu, başlangıçta direnci azaltabilir, fakat eğer kişi manipüle edildiğini anlarsa ileride daha büyük sorunlar çıkabilir. Kooptasyon ise, herhangi bir konuya karşı kişileri o konu ile ilgili sorunların ve çözümlerin bir parçası haline getirmeyi ifade eder. Dolayısıyla kişi olayın dışında ve sadece eleştiren bir rol oynamak yerine sorunun içine çekilerek, onun üzerinde düşünen ve çözüm arayan bir rol oynamaya sevk edilir (Koçel, 2005: 707).

Sonuç olarak, burada kişileri biraz da kullanarak değişime uyum sağlamaları ve direnç göstermemeleri sağlanır. Çokta etik olmayan bu yöntemin en önemli dezavantajı, çalışanların kullandıklarını anladıkları anda büyük sorunlara yol açabilmesidir (Yalçın, 2002: 115).

Etkin Vizyon ve Misyon: Vizyon, örgütün gelecekteki fotoğrafını ifade eder. Bir örgütün vizyonu, en basit şekliyle, tüm çalışanların paylaştığı örgütün geleceğine ait bir resim demektir (Senge, 1990: 227). Misyon ise örgüt üyelerine bir istikamet vermesi ve anlam kazandırması maksadıyla belirlenmiş ve örgütü benzer örgütlerden ayırt etmeye yarayacak uzun dönemli bir görev ve ortak bir değer şeklinde tanımlanabilir (Dinçer, 2013: 46).

Vizyon ve misyon örgüt çalışanları tarafından ne kadar iyi bilinirse motivasyon da o kadar yüksek olmaktadır. İleriye dönük amaçlar ve ortak değerler örgütteki herkesin aynı amaca odaklanmasını sağlamaktadır.

Açık veya Kapalı Güç Kullanma: Kurumlar bazen diğer stratejilerle vakit kaybetmek istemeyebilirler. Değişime direnci ortadan kaldırmaktan çok kişilerin direnç göstermesini önleyecek şekilde şantajla, düşük ücret veya sicil, transfer, tayin ve benzeri konularda tehditlerle çalışanlar korkutularak değişime adapte edilmeye çalışılır (Polat, 2003: 77). Senge (1990: 58), gücün kullanımında çok dikkatli olunması gerektiğini, baskıcı bir yöntemle geliştikense, engelleyici koşulların ortadan kaldırılmasının daha verimli sonuçlar vereceğini belirtmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri dirençleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar incelenmektedir.

2.3.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Çakır'ın (2009) “İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değişme Ve Örgütsel Değişime Direnme Olgularını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişimi genel olarak olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Kayıtsızlık ve direnç boyutlarının bayan öğretmenler tarafından daha olumlu karşılandığı bulgularla saptanmıştır. Yönetici pozisyonundakilerin öğretmenlere göre değişime direnme eğilimlerinin daha az olduğu belirtilmiştir.

Demirtaş'ın (2012) “İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı” adlı araştırmasında Malatya İli ilköğretim okullarında çalışmakta olan 407 öğretmenden oluşan bir örnekleme çalışılmıştır. Öğretmenler okullarını “çoğunlukla” düzeyinde değişime açık olarak değerlendirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, branşlara göre bir farklılık gözlenmezken erkeklerin kadınlara oranla, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğerlerine oranla kendilerini değişime daha açık olarak gördüğü belirtilmiştir.

Doğru ve Uyar'ın (2012) “Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütlerinin Değişmeye Direnme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasında 87 ilköğretim müfettişi, 300 yönetici ve 600 öğretmenden oluşan bir örnekleme çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kadınların erkeklere oranla değişimi bir sorunlar yumağı olarak gördükleri, erkeklerin ise değişime daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yönetici ve müfettişlerin değişim sürecinde, öğretmenlerin kişisel direnci ile karşılaştığı görüşünde oldukları buna rağmen tüm grupların değişimin her basamağında aktif olarak katılma isteğini taşıdıkları belirtilmiştir.

Helvacı ve Gürses'in (2011) “Öğretmenlerin Okullarda Değişime Karşı Direnme Nedenleri” adlı araştırmanın örneklemini oluşturan 750 öğretmenden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin değişime direnme nedenlerinin, bilgi eksikliği ve yeni sorumlulukları alma isteksizliğinden kaynaklanan direnişlerinin “orta” düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra direnme nedenlerinin okulun kapasite eksikliğinden kaynaklanan direnişlerin “çok”; değişimden zarar görme korkusu ve okul yöneticilerinin değişimi yönetememesinden kaynaklanan direnişlerin “az” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Korkut'un (2009) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişmeye İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin algıları “orta” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin bu algıları yaş, kıdem, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir. Bunun yanı sıra sosyo-ekonomik açıdan daha iyi okullarda çalışan öğretmenler, sosyo-ekonomik olarak daha düşük okullardaki öğretmenlere göre, il ve ilçelerde görev yapan öğretmenler, beldelerde görev yapan öğretmenlere göre, erkek öğretmenlerin ise bayan öğretmenlere göre örgütsel değişime daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir.

Kurşunoğlu'nun (2006) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları “orta” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları cinsiyet, kıdem ve okul türüne göre farklılaşmazken, branş öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutum

düzeyleri sınıf öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olan öğretmenlerin, bu mesleği yapmaktan memnun olmayan öğretmenlere göre örgütsel değişime bakış açılarının daha olumlu olduğu ifade edilmiştir.

Özençel (2007) tarafından yapılan, “Örgütsel Değişimin ve Değişime Direnme Olgusunun Algılanması Üzerine Bir Araştırma (Yabancı Diller Yüksekokulu örneği)” adlı araştırmasında, Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapan öğretim görevlilerinin değişimi azaltmada kullanılan stratejileri, nasıl algılandıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların değişime direnci azaltmada kullanılan stratejileri genel olarak olumlu algıladıkları, çalışan motivasyonu için gerekli olan teşvik ve ödüllendirmeye yeterince önem verilmediği ve kurum genelinde karara katılımın az uygulandığı görülmüştür. Ayrıca yapılan analizler sonucunda, değişime direncin oranının yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte ve kurumdaki pozisyona göre değişmediği bulunmuştur.

Şentürk’ün (2007) “İstanbul İli, İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Değişime Dirençleri Ve Direnç Nedenleri” adlı araştırmasında, öğretmenlerin çoğunun kendilerini değişime açık gördükleri belirtilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin değişime direnç nedenlerinin en yüksek düzeyde olanları, “rasyonalizasyon”, “mücadele kaygısı” ve “genel değişime direnç”tir. En düşük düzeyde olanları ise “ bekle gör” ve “eskiyi koruma” boyutları olarak bulunmuştur.

Taşdan’ın (2013) “İlköğretim Okulu Öğretmenleri İçin Kişisel Ve Mesleki Değişime Açıklık Ölçeklerinin Geliştirilmesi; Bir Uygulama” adlı araştırmasında Ankara, Iğdır ve Nevşehir il merkezinde görev yapmakta olan 267 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşan bir örneklem ile çalışılmıştır. Araştırmada, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre değişime açıklık düzeyi farklılık göstermemiştir. Öte yandan, 30 ve daha az öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin, 30 öğretmenden fazla olanlara oranla ve de 500 ve daha az öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin, 500 üstü öğrenciye sahip okullarda çalışanlara oranla değişime daha açık oldukları gözlenmiştir. Ayrıca evinde bilgisayar bulunan öğretmenler

bulunmayanlara, düzenli gazete takip eden öğretmenlerin ise takip etmeyen öğretmenlere oranla değişime daha açık olduğu belirtilmiştir.

Yücel'in (2011) yapmış olduğu "Örgütsel Değişim ve Örgütte Değişime Karşı Gelişen Direnci Kırma Politikaları" adlı araştırmasında, özel ve sivil toplum kuruluşlarının yöneticileri ile görüşme ve gözlem yoluyla veriler elde edilmiştir. Çalışma, örgütler için değişimin bir zorunluluk olduğunu, değişimin önündeki en büyük engelin, örgüt üyeleri tarafından geliştirilen direnç olarak görüldüğünü ve örgüt uygulamalarında başarının, istikrar ve tutarlılıkla sağlanabileceğini ortaya koymuştur.

2.4.1.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Bovey ve Hede (2001) "Örgütsel Değişime Direnç: Bilişsel ve Duygusal Süreçlerin Rolü" adlı çalışmalarında; olumsuz düşünce ve duygu ile değişime direnç arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada değişim ile ilgili algıların bilişsel süreçlere yani olumsuz düşüncelere sebep olduğu, duygusal bir tepki olarak değişime direncin ortaya çıktığı savunulmuştur. Araştırmanın sonucunda olumsuz düşünceler ile değişime direnç arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Davis'in (2004) bilgi teknolojilerinin değişimi ile çalışanların tepkilerini incelediği araştırmasında mimar, mühendis ve inşaat sektöründeki bireylerin değişime nasıl tepkiler verdiklerini ve değişime nasıl uyum sağladıklarını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaya göre yaş ve eğitim seviyesinin değişime direnç üzerinde bir etkisi bulunamamıştır. Kadınların erkeklere oranla, önceki ve gelecekteki değişiklikleri algılayamayanların algılayanlara oranla ve bilgisayar kullanma pratiği olmayan bireylerin olanlara oranla değişime daha çok direnme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Kim'in (2004) yaptığı "Kore Meslek Yüksek Okullarının Okul Değişimine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etkenler" adlı araştırmada, 2003-2004 eğitim öğretim yılında meslek yüksek okullarında görev yapan 277 öğretmen katılımından elde edilen bulgulara göre, öğretmenler okul değişimine genel olarak olumlu yaklaşmaktadırlar. Bilişsel boyutta yer alan tutumlar en yüksek ortalamaya sahipken

davranışsal boyut en düşük ortalamaya sahiptir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin değişmeye ilişkin pozitif tutum sergiledikleri ancak değişimin sürdürülmesi için daha az isteklilik gösterdikleri saptanmıştır.

Kresowaty (1997), çalışmasında Alberto'daki bir ortaokulda gösterilen değişim çabalarını inceleyerek okulun değişim sürecinin daha iyi kavranmasına yardımcı olmayı amaçlamıştır. Araştırmanın yapıldığı okulda hiyerarşik bir yapının var olduğu ve veli, öğretmen, yönetici ilişkilerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin değişimin planlanma sürecinde katkılarının olmaması sebebiyle, direnç gösterdikleri ifade edilmiştir.

Oreg'in (2006) "Kişisel, Bağlam Ve Örgütsel Değişime Direnç" adlı çalışmasında, direncin bileşenleri çalışanların kişisel ve örgütsel bağlam açısından incelenmiştir. Araştırmaya göre, kişilikten kaynaklanan direnç, bilgi, yönetime güven, toplumsal etki, iş güvencesi, iş tatmini, işten ayrılma niyeti gibi nedenlerin değişime dirence olan etkileri ortaya konmuştur. Kişisel, örgütsel bağlam ve değişime direncin birbiriyle olan bağlantısına vurgu yapılmıştır.

Torenvlied ve Varner'in (1998) yaptığı araştırmada Hollanda'da bulunan bir nakliye firmasında kalite standartları uygulaması karşısında ortaya çıkan direnci incelemişlerdir. Araştırmada örgütsel değişime direnci etkileyen faktörler olarak meşruluk, iş tatmini, yetki, öneri ve güven değişkenleri ele alınmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, iş tatmini ve meşruluk ile değişime direnç arasında negatif ilişki bulunmuştur.

VanWagoner (2002) tarafından yapılan "Örgütsel Değişimin Algılanmasında Bireysel ve Kurumsal Özelliklerin Etkisi" adlı çalışmada, kapsam, kaynak, süreç ve değişimin değerine ilişkin kurum çalışanlarının algıları incelenmiştir. Çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır.

- Değişimin algılanmasında bireysel özellikler, kurumsal özelliklerden daha etkilidir.
- Bireyin stratejik anlaması, değişimin algılanmasının en önemli kestiricisidir.

- Görev yılı ise ikinci en güçlü kestiricidir. Bireylerin kurumda çalışma süreleri arttıkça, değişmeyi daha az benimseme ve değerli bulmaları muhtemeldir.
- Yapılan değişimin kapsamı, en güçlü kurumsal kestiricidir. Kurumda yapılan değişmelerin sayısı arttıkça, değişmelerin daha pozitif ve değerli algılanması muhtemeldir

Westhuizen (1996) tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde Değişime Direnç” adlı araştırmada, bürokrasi tarafından yukarıdan dayatılan değişimin genellikle direnç yaratacağı belirtilmiştir. Güney Afrika’da yapılan çalışmada okul yöneticilerinin değişime direnci oluşturan etmenleri algılamadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca değişimi ortaya koymada psikolojik nedenlerin dışsal nedenlere oranla daha etkin rol oynadığı ifade edilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçlarının özellikleri, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucu, araçların uygulanması ve elde edilen bulguların istatistiksel çözümlemesinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgiler yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç ilişkin algılarının düzeyinin ve bu algıların öğretmenlerin bazı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin, öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde bir araştırmadır.

Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel yöntem, önceden hazırlanmış bir soru formuna bağlı kalınarak, sayısal yorum ve genelleme yapılabilen araştırma türüdür. Nicel araştırma yönteminde, araştırılan konuya ilişkin, evreni temsil edecek örneklemden sayısal sonuçlar elde edilmekte, elde edilen sonuçlar üzerinde gerekli istatistikî ve matematiksel analizler yapılabilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 1999: 4). Araştırmada, nicel yöntem kapsamına uygun olarak veriler “Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği” ile “Bireysel/Mesleki Bilgiler ve Okulların Bazı Özellikleri Formu” kullanılarak elde edilmiş ardından gerekli istatistiksel ve matematiksel analizler yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Manisa İli'nin Salihli İlçesi'nde bulunan 95 resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan 1107 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme yansızlık kuralına sadık kalınarak seçilmiştir. Yansızlık, belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2011: 112). Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılan bu çalışmada, Salihli İlçe'sinde yer alan resmi ilkokul ve ortaokul kurumları, okul büyüklüklerine göre küçük, orta ve büyük okullar olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Okul büyüklüğü öğrenci sayılarına göre belirlenmiş olup, 600 ve daha az öğrenciye sahip okullar küçük, 600 ile 1200 arasında öğrenciye sahip okullar orta, 1200 ve daha çok öğrenciye sahip okullar büyük olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplamadan sonra tesadüfî örnekleme yapılmış, her gruptan okul sayıları dikkate alınarak evreni oluşturan rakamlar doğrultusunda okullardan en az %10'u tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Seçilen ilkokul ve ortaokulların listesi Ek 3'de verilmektedir.

Değerlendirmeye alınan ölçme araçlarında cinsiyete göre dağılım Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	179	48,6
Erkek	189	51,4
Toplam	368	100

Tablo 4'de örnekleme oluşturan öğretmenlerin %48,6'sının kadın, %51,4'ünün ise erkek olduğu görülmektedir.

Ankette öğretmenlerin yaşları 30 yaş altı, 30-39 yaş arası, 40-49 yaş arası, 50 yaş ve üstü olarak belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin yaşa göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	n	%
30 yaş altı	29	7,9
30-39 yaş arası	96	26,1
40-49 yaş arası	150	40,8
50 yaş ve üstü	93	25,3
Toplam	368	100

Tablo 5’te örnekleme oluşturan öğretmenlerin %7,9’unun 30 yaş altında, %26,1’inin 30-39 yaş aralığında, %25,3’ünün 50 yaş ve üstünde, %40,8 ile büyük bir bölümünün ise 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre dağılımı Tablo 6’da yer almaktadır. Ankette öğretmenlerin öğrenim düzeyleri lisansüstü, lisans, ön lisans, eğitim enstitüsü/ öğretmen okulu olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	n	%
Lisansüstü	11	3,0
Lisans	264	71,7
Ön Lisans	50	13,6
Eğitim Enstitüsü/Öğretmen Okulu	43	11,7
Toplam	368	100

Tablo 6’da örnekleme oluşturan öğretmenlerin %3’ünün lisansüstü, %71,7’sinin lisans, %13,6’sının ön lisans, %11,7’sinin ise eğitim enstitüsü/öğretmen okulu mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların çok büyük bir bölümünün geçerliğini koruyan 4 yıllık lisans bölümlerinden mezun olurken, çok az bir kısmının öğretmenliğe başladıktan sonra lisansüstü eğitime devam ettiği çıkarımını yapmak mümkündür.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları Tablo 7’de yer almaktadır. Ankette öğretmenlerin kıdemleri 5 yıldan az, 5-12 yıl, 13-20 yıl ve 20 yıl üstü olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	n	%
5 yıldan az	14	3,8
5-12 yıl arası	74	20,1
13-20 yıl arası	85	23,1
20 yıldan çok	195	53,0
Toplam	368	100

Tablo 7’de örnekleme oluşturan öğretmenlerin %20,1’inin 5-12 yıl arası, %23,1’inin 13-20 yıl arası kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Örneklemin %3,8 gibi çok küçük bir kısmı 5 yıldan az kıdeme sahipken, %53,3 gibi çok büyük bir kısmı ise 20 yıldan fazla kıdeme sahiptir. Bunun nedeni Salihli İlçesi’nin zorunlu hizmet bölgesi olmaması ve daha çok hizmet süresi yüksek olan öğretmenlerin görev yapmasıdır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin branşa göre dağılımları Tablo 8’de verilmektedir. Ankette öğretmenlerin branşları Sınıf, Matematik-Fen ve Teknoloji, Türkçe-Sosyal Bilgiler, Din Kültürü, Yabancı Dil, Güzel Sanatlar-Beden Eğitimi olmak üzere altı grup şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

Branş	n	%
Sınıf	187	50,8
Matematik/Fen ve Teknoloji	55	14,9
Türkçe/Sosyal Bilgiler	47	12,8
Din Kültürü	15	4,1
Yabancı Dil	35	9,5
Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi	29	7,9
Toplam	368	100

Tablo 8’de örnekleme oluşturan öğretmenlerin %50,8’inin Sınıf, %14,9’unun Matematik/Fen ve Teknoloji, %12,8’inin Türkçe/Sosyal Bilgiler, %4,1’inin Din Kültürü, %9,5’inin Yabancı Dil, %7,9’unun Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi branşlarında yer aldığı görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin bir projede görev almalarına göre dağılımı Tablo 9’da verilmektedir. Ankette öğretmenlerin bir projede görev alma durumları etkin olarak görev alma, pasif olarak görev alma ve projede görev almama şeklinde gruplanmıştır.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bir Projede Görev Almasına Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Bir Projede Görev Alması	n	%
Etkin Görev	38	10,3
Pasif Görev	26	7,1
Görev Almadı	304	82,6
Toplam	368	100

Tablo 9’da öğretmenlerin %10,3’ünün etkin, %7,1’inin pasif olarak bir projede görev aldığı, %82,6’sının ise bir projede görev almadığı görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları Tablo 10’da verilmektedir. Ankette öğretmenlerin okul türleri ilkokul ve ortaokul olarak belirlenmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	n	%
İlkokul	205	55,7
Ortaokul	163	44,3
Toplam	368	100

Tablo 10’da örnekleme oluşturan öğretmenlerin %55,7’sinin ilkokulda, %44,3’ünün ise ortaokulda görev yapmakta olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüğüne göre dağılımları Tablo 11’de verilmektedir. Ankette okul büyüklüğü öğrenci sayılarına göre belirlenmiştir ve 600 ve daha az öğrenciye sahip okullar küçük, 600 ile 1200 arasında öğrenciye sahip okullar orta, 1200 ve daha çok öğrenciye sahip okullar büyük olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Okul Büyüklüğü	n	%
Küçük	192	52,2
Orta	146	39,7
Büyük	30	8,2
Toplam	368	100

Tablo 11’de katılımcıların %52,2’sinin küçük, %39,7’sinin orta, %8,2’sinin ise büyük okullarda görev yaptığı görülmektedir. Büyük okul sayısının az olmasının sebebi kademeli eğitim sistemine geçilerek ilkokul ve ortaokulların birbirinden ayrılması ve araştırmanın ilçe sınırları içinde yapılmasıdır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların AB veya MEB projelerinde görev almalarına göre dağılımı Tablo 12’de yer almaktadır. Ankette öğretmenlerin okullarının AB veya MEB projelerinde görev alma durumları kısa süreli projede görev alma, uzun süreli projede görev alma ve projede görev almama şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullarının AB veya MEB Projelerinde Görev Almasına Göre Dağılımı

Okulların AB veya MEB Projelerinde Görev Alması	n	%
Kısa Süreli Projede Görev Aldı	64	17,4
Uzun Süreli Projede Görev Aldı	8	2,2
Projede Görev Almadı	296	80,4
Toplam	368	100

Tablo 12’de öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların %17,4’ünün kısa süreli, %2,2’sinin ise uzun süreli bir AB veya MEB projesinde görev aldığı, %80,4 gibi çok büyük oranın ise projede görev almadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin bireysel/mesleki ve okulların bazı özelliklerine göre farklılığın olup olmadığının saptanması amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği” ve “Bireysel/Mesleki Bilgiler ve Okulların Bazı Özellikleri Formu” kullanılmıştır.

“Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği” araştırmacı tarafından pilot uygulaması yapılarak geliştirilmiştir. “Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği” ile “Bireysel/Mesleki Bilgiler ve Okulların Bazı Özellikleri Formu” birleştirilerek tek form haline getirilmiş ve birlikte uygulanmıştır (Ek 2).

Envanter iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın örneklemini oluşturan ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş, öğretmenlerin bir projede görev almaları, okul türü, okul büyüklüğü ve okulların AB veya MEB projelerinde görev almalarına ilişkin bireysel, mesleki bilgiler ve okulların bazı özelliklerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği yer almıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır;

1- Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği

Öğretmenlerin değişime dirençlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken öğretmenlerin değişime direnç algılarını betimlemeyi amaçlayan 40 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alanyazın taraması, ilgili araştırmaların incelenmesi (Koçel, 2005; Hussey, 1997) ve uzman görüşüne başvurulması sonucu 28 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuştur.

“Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği”nde yer alan değişime direnç davranışlarının ilkökul ve ortaokul öğretmenleri tarafından hangi sıklıkla yapıldığını belirleyebilmek için oluşturulan beşli likert tipi ölçek derecelendirilmesi ve puan aralıkları Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeğinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Puan	Puan Aralığı
Tamamen Katılıyorum	5	4.20-5.00
Katılıyorum	4	3.40-4.19
Kararsızım	3	2.60-3.39
Katılmıyorum	2	1.80-2.59
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.79

Tablo 13’te görüldüğü üzere “Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği”nde yer alan ifadelerle ilişkin yanıtlara “hiç katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum”a ve 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında $(5-1=4)$ $(4/5=.80)$ katsayısı esas alındığında; ağırlıklı aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı Tablo 13’teki gibi oluşmuştur.

Oluşturulan taslak, pilot uygulama yapılarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Ölçekteki 1, 4, 6, 11, 16, 20. maddeler ters puanlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden alınan verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olduğu (Kaiser Meyer Olkin = .87, Bartlett's Test of Sphericity= 2482.64 $p=.000$) belirlendikten sonra veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, açıklayıcı faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur

Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az “.40”lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin bulundukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın “.10” ve daha yukarı olması şartları aranmıştır (Büyüköztürk, 2011: 124-125).

Yapılan faktör analizi sonucunda ilk olarak ölçekle negatif korelasyona sahip olan 3 madde çıkarılmış ardından faktör yükü .40 altında olan 1 madde daha çıkarılarak ölçek 24 maddelik son halini almıştır. Şartlara uymayan 4 maddenin elenmesinin ardından tekrarlanan analizler sonucunda ölçeğin altı faktörde toplandığı görülmüştür. Faktörler altındaki maddeler incelenmiş, uyumlu bir yapının ortaya çıkmaması sebebiyle ölçek sırayla beş, dört, üç ve iki faktörlü yapıya zorlanarak analizler yinelenmiştir. Tüm sonuçlar incelendikten sonra üç faktörlü yapının maddeler bağlamında uygunluğuna karar verilmiş, özdeğeri 1’in üzerinde olan üç faktör belirlenmiştir. Buna göre, 10 maddeden oluşan birinci faktörün özdeğeri 6.430, açıkladığı varyans %26,79, 8 maddeden oluşan ikinci faktörün özdeğeri 1.815, açıkladığı varyans %7,56 ve 6 maddeden oluşan üçüncü faktörün özdeğeri 1.644, açıkladığı varyans %6,85 olarak bulunmuştur. Bu faktörler sırasıyla “Kayıtsızlık”, “Pasif-Aktif Direnç” ve “Gönülsüzlük” olarak adlandırılmıştır. Buna göre üç faktörlü yapı varyansın %41,20’sini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yükleri, öz değeri, açıklanan varyans ve güvenirlik katsayısı sonuçları tablo 14’de verilmektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği Faktör Yükleri, Öz Değeri, Açıklanan Varyans ve Güvenirlik Katsayıları Sonuçları

Boyut	Faktör Yükleri	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach Alfa
Kayıtsızlık	.496 - .777	6.430	26,792	.83
Pasif-Aktif Direnç	.458 - .657	1.815	7,561	.72
Gönülsüzlük	.428 - .736	1.644	6,850	.67
Toplam			41,203	.86

Tablo 14’de görüldüğü üzere ölçeğin faktör yükleri .40’ın üzerinde uygun değerler vermektedir. Toplam ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .86’dır. Faktörlerin güvenirlik katsayıları ise iç tutarlıklarının iyi olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011: 171).

3.4. Ölçeğin Uygulanması

Verileri toplamak amacıyla birleştirilerek oluşturulan ölçme aracının uygulanması için Manisa Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket uygulama izni alınmıştır (EK-1). Ölçekler, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısıyla birlikte, araştırma yapılan okullara elden götürülmüştür. Gidilen okullarda, idarecilerle görüşülüp öğretmenlere ölçme aracının açıklamaları yapılarak gönüllü öğretmenlerin araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğretmen sayısının fazla olduğu veya ikili öğretimin olduğu okullarda, ölçeğin bütün öğretmenlere ulaşmasını sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından o okullara öğretmen sayısı kadar ölçek bırakılmıştır. Ölçme araçları belirtilen süre sonunda araştırmacı tarafından o okullara gidilerek teslim alınmıştır.

2013-2014 eğitim öğretim yılında, Manisa İli Salihli İlçesi'nde bulunan 40 resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan 400 öğretmene uygulanan ölçekten geriye dönen 376 ölçek incelenmiş, ölçeğin tümünü ya da bir kısmını boş bırakan 8 kişinin ölçekleri çıkartılmış ve 368 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin çözümlemesinde SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma, ilişkisiz iki ayrı grup arasındaki farkın manidar olup olmadığını belirleyebilmek için t Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok grup arasındaki farkın anlamlılığını test edebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde Anova sonrası Post Hoc Tests LSD istatistiksel testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca grupların normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik önemlilik testleri uygulanamamış; t Testi yerine Mann-Whitney U Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (F) yerine ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemede anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra, iki ortalama arasındaki farkın etki derecesinin incelenebilmesi için Cohen's d katsayısı, matematiksel olarak hesaplanmıştır. Cohen's d katsayısı, $d < .20$ için etki yok,

$.20 \leq d < .50$ için küçük bir etki var, $.50 \leq d < .80$ için orta dereceli bir etki var, $d \geq .80$ için ise büyük dereceli bir etki var şeklinde ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2011: 44).

BÖLÜM IV

4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden, “Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği” ile “Bireysel/Mesleki Bilgiler ve Okulların Bazı Özellikleri Formu” yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Nicel bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular verilirken, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıra göz önünde bulundurulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu Ve Yorumlar

Birinci alt problem “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algı düzeyleri nedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ait dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15’de verilmektedir.

Tablo 15. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Dağılımı

Madde No	Madde	Ortalama	Standart Sapma
2	Değişikliklerin içeriğini öğrenirken bana verilen bilgilerle yetinirim.	2.76	1.15
3	Değişikliklerle gelen yeni uygulamalar yerine eskilerini kullanmayı tercih ederim.	2.16	1.05
5	Ancak zorunda kalırsam değişiklikleri uygularım.	2.29	1.15
7	Değişiklikleri ve uygulamalarını yakından takip etme çabasına girmem.	2.04	0.99
8	Kendimi yapılan değişikliklere uzak hissederim.	1.88	0.89
9	Değişiklikler mesleğime olan ilgimi azaltır.	1.86	0.95
12	Yapılan değişiklikler ilgimi çekmez.	1.76	0.81
13	Değişikliklerin sadece zorunlu tutulan kısımlarını uygularım.	2.30	1.10
14	Sadece yönetim tarafından yapılması söylenen değişiklikleri uygularım.	2.30	1.10
17	Değişikliklerden önceki ve sonraki uygulamalarda fark olduğuna inanmam.	2.09	0.97
Kayıtsızlık Toplam		2.15	0.65
10	Değişikliklerin getirdiği zorluklar nedeniyle işten ayrılmayı düşünürüm.	1.75	0.95
15	Değişikliklerin getirdiği zorluklar nedeniyle işe gitmek istemem.	1.77	0.88
18	Onaylamadığım değişikliklerle ilgili verilen görevleri olabildiğince ağırdan alırım.	2.41	1.14
19	Değişiklikler nedeniyle çalışma saatlerimi olabildiğince kısaltmaya çalışırım.	1.91	0.89
21	Yönetime değişikliklerle ilgili şikâyetlerde bulunurum.	2.85	1.18
22	Değişiklikleri uygulamada bana yardımcı olacak yeni bilgileri öğrenmeye çalışmam.	2.13	1.17
23	Onaylamadığım değişikliklerle ilgili görevleri bilinçli olarak yanlış yaparım.	1.67	0.81
24	Değişikliklerle birlikte işe gelmeme sıklığımda artış olur.	1.59	0.79
Pasif-Aktif Direnç Toplam		2.01	0.57
1	Değişimin gerektirdiği sorumlulukları zamanında yerine getiririm.	1.80	0.66
4	Değişikliklerin olumsuzluklarını meslektaşlarımla paylaşıyorum.	1.63	0.67
6	Değişikliklerin getirdiği yenilikleri etkin şekilde kullanırım.	2.00	0.87
11	Meslektaşlarımla değişikliklerle ilgili bilgi alış verişinde bulunurum.	1.67	0.76
16	Değişiklikler ve uygulamalarıyla ilgili meslektaşlarıma yardım ederim.	1.78	0.77
20	Değişiklikleri içeren görev ve projelerde gönüllü olarak yer alırım.	2.39	0.92
Gönülsüzlük Toplam		1.88	0.48
Ölçek Toplam		2.03	0.47

Tablo 15’de görüldüğü üzere öğretmenlerin değişime direnç düzeyleri tüm alt boyutlar ile ölçek genelinde ”katılmıyorum” aralığındadır. Kayıtsızlık ($\bar{X} = 2.15$) en yüksek, gönülsüzlük ($\bar{X} = 1.88$) ise en düşük ortalamaya sahip alt boyuttur. Bu

bulgulara dayanarak öğretmenlerin değişime dirence ilişkin davranışları çok az gösterdikleri ve okullarda yapılan değişimlere karşı olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Değerler maddeler bazında incelendiğinde, kayıtsızlık alt boyutunda en yüksek ortalamalara sahip 2. ($\bar{X} = 2.76$ -kararsızım) ve 13. maddelerin ($\bar{X} = 2.30$ -katılmıyorum), öğretmenlerin, kendilerine verilen bilgilerle yetinme ve sadece zorunlu tutulan değişimleri uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığı görülmektedir. Bu alt boyutta, en düşük ortalamalara sahip 12. ($\bar{X} = 1.76$ -hiç katılmıyorum) ve 9. maddeler ($\bar{X} = 1.86$ -katılmıyorum) ise öğretmenlerin değişimlere olan ilgilerini farklı yönleriyle tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin yapılan değişimlere son derece ilgili olmasına rağmen aynı ilgiyi kendilerine verilenlerin dışında bilgi edinmek için göstermedikleri söylenebilir.

Pasif-aktif direnç alt boyutunda, en yüksek ortalamalara sahip 21. ($\bar{X} = 2.85$ -kararsızım) ve 18. maddeler ($\bar{X} = 2.41$ -katılmıyorum) ile öğretmenlerin, memnun olmadığı değişikliklerle ilgili yönetime şikâyetlerde bulunarak ve işi yavaşlatarak tepkilerini ortaya koymaya yönelik davranışlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu alt boyutta, en düşük ortalamalara sahip 24. ($\bar{X} = 1.59$ -hiç katılmıyorum) ve 23. maddelerin ($\bar{X} = 1.67$ -hiç katılmıyorum) ise öğretmenlerin, değişiklikler nedeniyle işe gelmemeye ve verilen görevleri bilinçli olarak yanlış yapmaya ilişkin tepkilerini tespit etmeyi amaçladığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin, değişikliklerle ilgili hoşlarına gitmeyen durumlarda yönetime zaman zaman şikâyetlerde bulundukları ve nadiren de olsa işi aksatarak tepkilerini ortaya koydukları fakat keyfi olarak işe gitmeme veya bilerek yanlış yapma gibi davranışları sergilemedikleri söylenebilir.

Gönülsüzlük alt boyutunda yer alan tüm maddeler ölçekteki diğer maddelerin aksine olumlu yargılar içermektedir ve tüm maddeler ters puanlanarak analiz edilmiştir. Bu alt boyutta en yüksek ortalamaya sahip 20. ($\bar{X} = 2.39$ -katılmıyorum) ve 6. maddeler ($\bar{X} = 2.00$ -katılmıyorum) öğretmenlerin, değişiklikleri içeren

projelerde gönüllü olma ve değişiklikleri etkin kullanma durumlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. En düşük ortalamaya sahip 4. ($\bar{X} = 1.63$ -hiç katılmıyorum) ve 11. maddeler ($\bar{X} = 1.67$ -hiç katılmıyorum) ise öğretmenlerin, meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunma ve olumsuz değişimlerle ilgili fikir paylaşma eğilimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, meslektaşları ile hem bilgi hem de değişimin olumsuzluklarına dair fikir paylaşımlarında çok istekli olduklarını buna rağmen değişiklikleri etkin şekilde kullanmada ve projelerde gönüllü olarak yer almada az da olsa isteksiz davrandıklarını söylemek mümkündür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İkinci alt problem “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algıları, onların cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş, kendilerinin bir projede görev alma durumu, okul türü, okul büyüklüğü ve okullarının AB veya MEB projelerinde görev alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizlerden ortaya çıkan bulgular, aşağıda mesleki değişkenlerle ilgili alt başlıklar altında yer alan tablolarda verilmiştir.

Cinsiyetlerine Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Bireysel Direnç Algıları ve Yorumlar: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	ss	sd	t	p	Cohen’s d
Kayıtsızlık							
Kadın	179	21.84	6.52	366	.96	.35	
Erkek	189	21.18	6.55				
Pasif-Aktif Direnç							
Kadın	179	15.99	4.60	366	-.49	.65	
Erkek	189	16.21	4.67				
Gönülsüzlük							
Kadın	179	11.68	3.02	366	2.44	.01*	.25
Erkek	189	10.94	2.75				
Genel							
Kadın	179	49.51	11.28	366	.98	.32	
Erkek	189	69.34	11.64				

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarının kayıtsızlık, pasif-aktif direnç alt boyutları ile ölçek genelinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, gönülsüzlük ($t= 2.44$ ve $p= .01$) alt boyutunda ise $p<.05$ düzeyinde anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Gönülsüzlük alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Gönülsüzlük alt boyutunda ortaya çıkan farkın etki derecesini belirleyebilmek için bakılan Cohen's d katsayısına göre gönülsüzlük boyutunun kadın ve erkek öğretmenlere göre farklılaşmasının küçük ($d=.25$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayanarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla değişim için daha gönülsüz olduğunu söylemek mümkündür.

Yaşlarına Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Bireysel Direnç Algıları ve Yorumlar: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarının yaşa göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kayıtsızlık					
Gruplar Arası	149.873	3	49.958	1.17	.32
Gruplar İçi	15542.116	364	42.698		
Toplam	15691.989	367			
Pasif-Aktif Direnç					
Gruplar Arası	100.394	3	33.465	1.56	.19
Gruplar İçi	7776.473	364	21.364		
Toplam	7876.867	367			
Gönülsüzlük					
Gruplar Arası	13.081	3	4.360	.51	.67
Gruplar İçi	3080.832	364	8.464		
Toplam	3093.913	367			
Genel					
Gruplar Arası	317.735	3	105.912	.80	.49
Gruplar İçi	47972.654	364	131.793		
Toplam	48290.389	367			

* $p<.05$

Tablo 17’de görüldüğü üzere üç alt boyut ve ölçek genelinde öğretmenlerin örgütsel değişime gösterilen bireysel dirence ilişkin algılarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre; yaş farkı gözetmeksizin tüm öğretmenlerin değişime dirence ilişkin algılarının benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenim Düzeylerine Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Bireysel Direnç Algıları ve Yorumlar: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılığını belirleyebilmek için dağılımın normal olmaması sebebiyle Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Kayıtsızlık					
Lisansüstü	11	187.23	3	4.90	.17
Lisans	264	178.91			
Ön Lisans	50	184.98			
Eğitim Ens./Öğretmen Okulu	43	217.56			
Pasif-Aktif Direnç					
Lisansüstü	11	189.82	3	1.90	.59
Lisans	264	181.73			
Ön Lisans	50	180.28			
Eğitim Ens./Öğretmen Okulu	43	205.07			
Gönülsüzlük					
Lisansüstü	11	171.27	3	.41	.93
Lisans	264	185.61			
Ön Lisans	50	178.43			
Eğitim Ens./Öğretmen Okulu	43	188.15			
Genel					
Lisansüstü	11	181.00	3	3.23	.35
Lisans	264	180.55			
Ön Lisans	50	182.60			
Eğitim Ens./Öğretmen Okulu	43	211.84			

*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde, tüm alt boyutlar ile ölçek genelinde öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin bulundukları öğrenim düzeylerinin değişime dirence ilişkin görüşlerini etkilemediği ve benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Mesleki Kıdemlerine Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Bireysel Direnç Algıları ve Yorumlar: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılığını belirleyebilmek için, dağılımın normal olmaması sebebiyle Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Direnç İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kayıtsızlık					
5 yıldan az	14	161.96	3	1.79	.61
5-12 yıl	74	173.70			
13-20 yıl	85	189.19			
20 yıldan çok	195	188.17			
Pasif-Aktif Direnç					
5 yıldan az	14	180.86	3	1.31	.72
5-12 yıl	74	173.56			
13-20 yıl	85	182.52			
20 yıldan çok	195	189.75			
Gönülsüzlük					
5 yıldan az	14	186.89	3	.72	.86
5-12 yıl	74	183.18			
13-20 yıl	85	192.76			
20 yıldan çok	195	181.23			
Genel					
5 yıldan az	14	167.54	3	1.97	.57
5-12 yıl	74	171.32			
13-20 yıl	85	190.19			
20 yıldan çok	195	188.24			

*p<.05

Tablo 19’da görüldüğü üzere üç alt boyut ve ölçek genelinde öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular meslekte edinilen tecrübenin değişime direnç ilişkin algı düzeylerinde önemli bir farklılığa sebep olmadığını ortaya koymakla birlikte araştırmada yaşa göre anlamlı bir farklılığın bulunmamasını da destekler niteliktedir.

Branşlarına Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Bireysel Direnç Algıları ve Yorumlar: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç ilişkin algılarının branş değişkenine göre

farklılığını belirleyebilmek için dağılımın normal olmaması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Branş	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Kayıtsızlık					
Sınıf	187	173.85	5	11.54	.04*
Matematik/Fen ve Teknoloji	55	194.35			
Türkçe/Sosyal Bilgiler	47	172.41			
Din Kültürü	15	259.07			
Yabancı Dil	35	201.79			
Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi	29	194.64			
Pasif-Aktif Direnç					
Sınıf	187	184.58	5	3.70	.59
Matematik/Fen ve Teknoloji	55	193.18			
Türkçe/Sosyal Bilgiler	47	192.93			
Din Kültürü	15	201.43			
Yabancı Dil	35	177.74			
Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi	29	153.28			
Gönülsüzlük					
Sınıf	187	184.80	5	2.06	.84
Matematik/Fen ve Teknoloji	55	182.01			
Türkçe/Sosyal Bilgiler	47	183.07			
Din Kültürü	15	217.33			
Yabancı Dil	35	171.33			
Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi	29	188.64			
Genel					
Sınıf	187	178.48	5	5.87	.31
Matematik/Fen ve Teknoloji	55	188.96			
Türkçe/Sosyal Bilgiler	47	184.31			
Din Kültürü	15	247.00			
Yabancı Dil	35	185.14			
Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi	29	182.62			

*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde pasif-aktif direnç, gönülsüzlük alt boyutları ile ölçek genelinde öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarında branş değişkenine göre anlamlı fark görülmezken, kayıtsızlık (p= .04) alt boyutunda p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Kayıtsızlık alt boyutundaki anlamlı farkın hangi branş grupları arasında olduğunu belirleyebilmek için uygulanan Mann Whitney U-testinde, grupların ikili kombinasyonlarının incelenmesi üzerine anlamlı farklılığın bulunduğu branş gruplarına ilişkin veriler Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21. Kayıtsızlık Alt Boyutuna İlişkin Anlamlı Farklılığın Hangi Branş Grupları Arasında Olduğunu Belirmeye Yönelik Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Branş	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Cohen's d
Sınıf	187	98.03	18331.50	753.50	.003*	1.01
Din	15	144.77	2171.50			
Matematik/Fen ve Teknoloji	55	32.62	1794.00	254.00	.02*	.79
Din Kültürü	15	46.07	691.00			
Türkçe/Sosyal Bilgiler	47	28.11	1321.00	193.00	.009*	.86
Din Kültürü	15	42.13	632.00			

*p<.05

Tablo 21’de görüldüğü üzere din kültürü öğretmenleri ile sınıf, matematik/fen ve teknoloji ve Türkçe/sosyal bilgiler öğretmenleri arasında kayıtsızlık alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında din kültürü öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldığı anlaşılmaktadır. Cohen’s d katsayıları incelendiğinde ise tespit edilen anlamlı farklılıkların hepsinin büyük etkiye sahip olduğu (d=.86-1.01) görülmektedir. Bu bulgular sonucunda, din kültürü öğretmenlerinin sınıf, matematik/fen ve teknoloji ile Türkçe/sosyal bilgiler öğretmenlerine göre değişimlere çok daha kayıtsız kaldıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin Bir Projede Görev Alma Durumlarına Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Bireysel Direnç Alguları ve Yorumlar: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç ilişkin algılarının öğretmenlerin bir projede görev alma durumu değişkenine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Bir Projede Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin Bir Projede Görev Alması	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kayıtsızlık					
Gruplar Arası	261.909	2	130.955	3.09	.04*
Gruplar İçi	15430.080	365	42.274		
Toplam	15691.989	367			
Pasif-Aktif Direnç					
Gruplar Arası	69.626	2	34.813	1.62	.19
Gruplar İçi	7807.241	365	21.390		
Toplam	7876.867	367			
Gönülsüzlük					
Gruplar Arası	39.646	2	19.823	2.36	.09
Gruplar İçi	3054.267	365	8.368		
Toplam	3093.913	367			
Genel					
Gruplar Arası	796.019	2	398.010	3.05	.04*
Gruplar İçi	47494.369	365	130.122		
Toplam	48290.389	367			

*p<.05

Tablo 22’de görüldüğü üzere, kayıtsızlık (F= 3.09 ve p= .04) alt boyutu ve ölçek genelinde (F= 3.05 ve p= .04), öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algıları bir projede görev alma durumlarına göre p<.05 düzeyinde anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları Tablo 23’de verilmektedir.

Tablo 23. Kayıtsızlık Alt Boyutu ile Ölçek Genelindeki Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Öğretmenlerin Projede Görev Alması (i)	Öğretmenlerin Projede Görev Alması (j)	Ort Arası Fark (i-j)	Standart Hata	p	Cohen’s d
Kayıtsızlık	Etkin Görev	Pasif Görev	-4.05*	1.65	.01	.60
		Görev Almadı	-2.04	1.11	.06	
	Pasif Görev	Etkin Görev	4.05*	1.65	.01	.60
		Görev Almadı	2.00	1.32	.13	
	Görev Almadı	Etkin Görev	2.04	1.11	.06	
		Pasif Görev	-2.00	1.32	.13	
Genel	Etkin Görev	Pasif Görev	-6.60*	2.90	.02	.56
		Görev Almadı	-4.20*	1.96	.03	.37
	Pasif Görev	Etkin Görev	6.60*	2.90	.02	.56
		Görev Almadı	2.39	2.33	.30	
	Görev Almadı	Etkin Görev	4.20*	1.96	.03	.37
		Pasif Görev	-2.39	2.33	.30	

*p<.05

Tablo 23 incelendiğinde, kayıtsızlık alt boyutunda, bir projede pasif görev alan öğretmenler ile etkin görev alan öğretmenler arasında, pasif görev alanlar lehine, anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ölçek genelinde ise etkin görev alan öğretmenler ile pasif görev alan ve görev almayan öğretmenler arasında, pasif görev alanlar ve görev almayanlar lehine, anlamlı fark bulunmaktadır. Kayıtsızlık alt boyutunda ve ölçek genelinde, etkin görev alan öğretmenler ile pasif görev alan öğretmenler arasındaki anlamlı farklılığın orta dereceli ($d_{\text{kayıtsızlık}} = .60$ ve $d_{\text{ölçek}} = .56$), ölçek genelinde etkin görev alanlar ile görev almayanlar arasındaki farklılığın ise küçük dereceli ($d = .37$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, bir projede pasif görev alan öğretmenlerin, etkin görev alan öğretmenlere göre değişime daha kayıtsız kaldıkları aynı şekilde pasif görev alan ve görev almayan öğretmenlerin, etkin görev alan öğretmenlere göre değişime direnç gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul Türüne Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Bireysel Direnç Algıları ve Yorumlar: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç ilişkin algılarının okul türüne göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Direnç İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul Türü	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kayıtsızlık						
İlkokul	205	21.28	6.33	366	-.71	.47
Ortaokul	163	21.77	6.79			
Pasif-Aktif Direnç						
İlkokul	205	16.11	4.67	366	.02	.97
Ortaokul	163	16.21	4.59			
Gönülsüzlük						
İlkokul	205	11.46	3.12	366	1.17	.23
Ortaokul	163	11.10	2.59			
Genel						
İlkokul	205	48.86	11.47	366	-.09	.92
Ortaokul	163	48.98	11.49			

* $p < .05$

Tablo 24’te görüldüğü üzere üç alt boyut ve ölçek genelinde öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç ilişkin algılarında okul türüne göre

anlamli bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin ilkökul veya ortaokulda görev yapmalarının değişime dirençlerini etkilemediğini ve benzer algılara sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Okul Büyüklüğüne Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Bireysel Direnç Algıları ve Yorumlar: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarının okul büyüklüğü değişkenine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 25’te verilmektedir.

Tablo 25. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Okul Büyüklüğü	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kayıtsızlık					
Gruplar Arası	743.621	2	371.810	9.07	.00*
Gruplar İçi	14948.368	365	40.954		
Toplam	15691.989	367			
Pasif-Aktif Direnç					
Gruplar Arası	52.463	2	26.231	1.22	.29
Gruplar İçi	7824.404	365	21.437		
Toplam	7876.867	367			
Gönülsüzlük					
Gruplar Arası	77.205	2	38.603	4.67	.01*
Gruplar İçi	3016.708	365	8.265		
Toplam	3093.913	367			
Genel					
Gruplar Arası	1843.486	2	921.743	7.24	.001*
Gruplar İçi	46446.902	365	127.252		
Toplam	48290.389	367			

*p<.05

Tablo 25 incelendiğinde pasif-aktif direnç alt boyutunda okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı farklılık görülmezken, kayıtsızlık (F= 9.07 ve p= .00) ve gönülsüzlük (F= 4.67 ve p= .01) alt boyutları ile ölçek genelinde (F= 7.24 ve p= .001) p< .05 düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Oluşan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26. Kayıtsızlık, Gönülsüzlük Alt Boyutları ile Ölçek Genelinde Anlamlı Farklılığın Hangi Okul Büyüklüğü Grupları Arasında Olduğunu Belirmeye Yönelik LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Büyüklüğü (i)	Okul Büyüklüğü (j)	Ort Arası Fark (i-j)	Standart Hata	p	Cohen's d
Kayıtsızlık	Küçük	Orta	-.40	.70	.84	
		Büyük	-5.32*	1.25	.00	.86
	Orta	Küçük	.40	.70	.84	
		Büyük	-4.91*	1.28	.001	.69
	Büyük	Küçük	5.32*	1.25	.00	.86
Gönülsüzlük	Küçük	Orta	-.10	.31	.95	
		Büyük	-1.70*	.56	.01	.62
	Orta	Küçük	.10	.31	.95	
		Büyük	-1.60*	.57	.02	.53
	Büyük	Küçük	1.70*	.56	.01	.62
Genel	Küçük	Orta	-.86	1.23	.78	
		Büyük	-8.41*	2.21	.001	.73
	Orta	Küçük	.86	1.23	.78	
		Büyük	-7.54*	2.26	.004	.66
	Büyük	Küçük	8.41*	2.21	.001	.73
		Orta	7.54*	2.26	.004	.66

*p<.05

Tablo 26 incelendiğinde, kayıtsızlık, gönülsüzlük alt boyutları ve ölçek genelinde büyük okullar ile küçük ve orta büyüklükteki okullar arasında, büyük okullar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Cohen's d katsayıları incelendiğinde, küçük ve büyük okullar arasındaki farklılığın kayıtsızlık (d=.86) alt boyutunda büyük, gönülsüzlük (d= .62) alt boyutu ve ölçek genelinde (d= .73) ise orta dereceli bir etki büyüklüğüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Orta ve büyük okullar arasındaki farklılığın ise kayıtsızlık (d= .69), gönülsüzlük (d= .53) alt boyutları ile ölçek genelinde (d= .66) orta dereceli bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algı düzeyleri küçük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Okulların AB Veya MEB Projelerinde Görev Alma Durumuna Göre İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Bireysel Direnç Algıları ve Yorumlar: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarının, okullarının AB veya MEB projelerinde görev alma durumu değişkenine göre farklılığını belirleyebilmek için

dağılımının normal olmaması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değişime Dirence İlişkin Algılarının Okullarının AB veya MEB Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Okulların AB Veya MEB Projelerinde Görev Alması	n	Sıra Ort.	sd	X²	p
Kayıtsızlık					
Kısa Süreli Projede Görev Aldı	64	189.25	2	.15	.92
Uzun Süreli Projede Görev Aldı	8	182.25			
Projede Görev Almadı	296	183.53			
Pasif-Aktif Direnç					
Kısa Süreli Projede Görev Aldı	64	180.14	2	1.09	.57
Uzun Süreli Projede Görev Aldı	8	149.13			
Projede Görev Almadı	296	186.40			
Gönülsüzlük					
Kısa Süreli Projede Görev Aldı	64	190.73	2	.81	.66
Uzun Süreli Projede Görev Aldı	8	210.44			
Projede Görev Almadı	296	182.45			
Genel					
Kısa Süreli Projede Görev Aldı	64	188.84	2	3.23	.16
Uzun Süreli Projede Görev Aldı	8	176.75			
Projede Görev Almadı	296	183.77			

*p<.05

Tablo 27 incelendiğinde, tüm alt boyutlar ve ölçek genelinde, öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarının, okullarının AB veya MEB projelerinde görev alma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, genelde uzun süreli projelerde görev alan okullarda çalışan öğretmenlerin değişime direnç puanlarının diğer gruplardan daha düşük olmasına rağmen puan farkının anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak, araştırmanın sonuçlarına, tartışmaya ve bulgular çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarında örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarını, bu algıların bireysel/mesleki ve okullarının bazı özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaya çalışan bu çalışmada sonuçlar ve tartışma bölümü araştırmanın problemine ve alt problemlerine uygun olarak verilmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullardaki örgütsel değişime gösterilen bireysel dirence ilişkin algılarının tüm alt boyutlar ile ölçek genelinde “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin değişim sürecinde gönüllü olarak yer aldıkları, direnç göstermedikleri ve değişiklikleri onayladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, Çakır’ın (2009) yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkan sonuca göre öğretmenler, kendilerini kurum içinde gerçekleştirecek her türlü değişime uyum sağlayabilecek düzeyde görmektedirler. Aynı şekilde, Şentürk’ün (2007) çalışmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çoğunluğunun kendini değişime açık olarak algıladığı ifade edilmiş ve bunun yanı sıra, değişime direncin nedenlerine ilişkin bulgularda tüm alt boyut ve ölçek genelinde öğretmenlerin algıları “katılmıyorum” düzeyinde bulunmuştur.

Okullardaki değişime direnç davranışlarının az görülmesinin sebebi olarak öğretmenlerin yapılan değişikliklerden memnun olmaları ve sorunsuz bir değişim süreci ge cirmeleri gösterilebilir.

“ ğretmenlerin Değişime Direnci  l eği”nin kayıtsızlık alt boyutunda en yüksek algılanan maddelerin “verilen bilgilerle yetinme” ile “sadece zorunlu tutulan değişiklikleri uygulama” ve en düşük algılanan maddelerin “değişikliklere ilgisiz kalma” ile “mesleğe olan ilgide azalma” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin değişime karşı ilgili oldukları ancak kendilerine verilen bilgiler dışında bilgi edinmek için çok istekli olmadıkları ve sadece söylenenleri yapma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Akpınar ve Aydın’ın (2007) araştırmasında da, ilköğretim okulu  ğretmenlerinin, eğitimde yaşanan değişimleri olumlu buldukları ve bu değişimlerin Türk Eğitim Sistemine yansıtılmasını benimsedikleri ancak eğitimde yaşanan değişimler karşısında yetersiz kaldıkları ve bu konuda eğitim almak istedikleri belirlenmiştir. Bu araştırma sonucuna dayanarak öğretmenlerin bilgiye kendileri ulaşmak yerine yetkililerden edinmeyi tercih ettiklerini söylemek mümkündür. Yoğun iş temposundan, yıl boyu süren evrak işlerinden ve çalışma koşullarından yorulan öğretmenlerin, yeni şeyler öğrenmek için yeterli motivasyonunun olmamasının bu duruma sebep olduğu düşünülebilir.

Ölçeğin pasif-aktif direnç alt boyutunda en yüksek algılanan maddelerin “yönetime şikâyetlerde bulunma” ve “verilen görevleri ağırdan alma”, en düşük algılanan maddelerin “görevleri bilinçli yanlış yapma” ve işe gelmeme” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin keyfi olarak işe gitmeme veya bilerek yanlış yapma gibi davranışları sergilemedikleri ancak değişikliklerle ilgili hoşlarına gitmeyen durumlarda yönetime zaman zaman şikâyetlerde bulundukları ve nadiren de olsa iş aksatarak tepkilerini ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır. Resmi okullarda görev yapan ve belli sorumlulukları yerine getirmekle yükümlü olan öğretmenlerin, okul yöneticilerini sorun çözme mercii olarak kabul etmelerine rağmen işten atılma ya da soruşturma geçirme gibi istenmeyen sonuçlara katlanmamak için iş bırakma gibi sorumluluğu büyük davranışları sergilememesi beklenen bir durum olarak düşünülebilir.

Ölçeğin gönülsüzlük alt boyutunda en yüksek algılanan maddelerin “görev ve projelerde gönüllü olarak yer alma” ve “yenilikleri etkin kullanma”, en düşük algılanan maddelerin ise “olumsuzlukları meslektaşlarla paylaşma” ve “meslektaşlarla bilgi alış verişinde bulunma” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin meslektaşları ile hem bilgi hem de değişimin olumsuzluklarına dair fikir paylaşımlarında çok istekli oldukları ancak değişiklikleri etkin şekilde kullanmada ve projelerde gönüllü olarak yer almada az da olsa isteksiz davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okullardaki iletişim ağının ve ilişkilerin iyi olması sebebiyle öğretmenler arasındaki paylaşımlarda bir sorun yaşanmazken, özellikle mesleki eğitimlerini eski eğitim sistemine göre alan öğretmenlerin, yeni sisteme geçişte adaptasyon sorunlarından kaynaklanan bazı sıkıntılar yaşadıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç davranışları, kayıtsızlık, pasif-aktif direnç alt boyutları ile ölçek genelinde incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamış, gönülsüzlük alt boyutunda ise anlamlı bir fark tespit edilmiş ve bu farkın küçük dereceli bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla değişime karşı daha gönülsüz olduğu sonucuna ulaşılmış ve alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlar veren araştırmalara rastlanmıştır. Doğru ve Uyar’ın (2012) araştırmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla değişimi bir sorunlar yumağı olarak gördükleri, erkeklerin ise değişime daha istekli davrandıkları benzer şekilde Demirtaş’ın (2012) araştırmasında da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendilerini değişime daha açık olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu duruma sebep olarak, kadın öğretmenlerin erkeklere oranla özel yaşamlarında daha çok sorumluluk almaları nedeniyle iş yaşamlarında yeni sorumluluklar getiren uygulamalardan kaçınmak istemeleri gösterilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç davranışları, 3 alt boyutta ve ölçek genelinde incelendiğinde, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazında bu konuyla ilgili farklı sonuçlara rastlamak mümkündür. Örneğin Çakır’ın (2009) yapmış olduğu araştırmada yaş değişkenine göre bir fark bulunamazken, Şentürk (2007) tarafından yapılan araştırmada, 26-30

yaşındaki öğretmenlerin 31-40 yaşındakilere göre değişime daha fazla direnç gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç davranışları, 3 alt boyutta ve ölçek genelinde incelendiğinde, öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde Şentürk (2007) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin değişime dirençlerinin öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiş ve bu durum, okullarda yaşanan değişimlerin genelde öğretim kademesi, dersler veya sınıflar bazında gerçekleşmesi sebebiyle farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin değişimden benzer şekilde etkilenmesiyle açıklanmıştır. Öğrenim düzeyi yükseldikçe kişilerin değişime daha açık ve yenilikçi olmaları beklenir ancak elde edilen bulgular öğrenim düzeyinin değişime gösterilen direnci etkilemediği yönündedir. Eğitim sistemimizin yapısı göz önüne alındığında öğretmenlerin çok esnek davranmadığı ve görevlerinin merkezîyetçi bir yaklaşımla belirlendiği, öğretmenlerin aldıkları eğitim doğrultusunda değil belirlenen sınırlar çerçevesinde hareket ettiği bu nedenle değişime karşı benzer şekilde direnç gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç davranışları, 3 alt boyutta ve ölçek genelinde incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Meslekte edinilen tecrübenin değişime dirence ilişkin algı düzeylerinde önemli bir farklılığa sebep olmadığı, öte yandan edinilen bu bulgunun, araştırmada yaşa göre anlamlı bir farklılığın bulunamamasını da destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç davranışları, pasif-aktif direnç ve gönülsüzlük alt boyutları ve ölçek genelinde incelendiğinde, branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamış ancak kayıtsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Din kültürü öğretmenlerinin sıra ortalamalarının sınıf, matematik/fen ve teknoloji ile Türkçe/sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ve tüm gruplar arasındaki etki büyüklüğünün büyük dereceli olduğu görülmüştür. Kayıtsızlık alt boyutunun içeriğinde daha çok öğretmenlerin ilgisizlik, kayıtsızlık, eskiyi sürdürme çabalarını belirlemeye yönelik maddelerin yer aldığı göz

önünde bulundurularak din kültürü öğretmenlerinin, yapılan değişikliklerle diğer öğretmenlere göre daha az ilgilendiği ve eskiyi sürdürme çabalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında benzer bulgulara sahip araştırmalara rastlanmıştır. Balıkcı'nın (2004) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre değişime daha olumlu yaklaştıkları saptanmış ve bu fark, sınıf öğretmenlerinin okulda daha fazla zaman harcamalarına ve öğrencilerin davranışlarını değiştirmede daha fazla sorumluluk almalarına bağlanmıştır. Buna göre din kültürü dersinin, yapılan değişikliklere rağmen sınav sistemlerinin bir sonucu olarak öğrenciler tarafından çok ilgi görmemesinin, öğretmenlerin değişikliklere kayıtsız kalmasına sebep olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç davranışları, pasif-aktif direnç ve gönülsüzlük alt boyutları incelendiğinde, öğretmenlerin bir projede görev alma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamazken kayıtsızlık alt boyutu ve ölçek genelinde anlamlı fark bulunmuştur. Kayıtsızlık boyutunda, bir projede pasif görev alan öğretmenler ile etkin görev alan öğretmenler arasında, pasif görev alanlar lehine, anlamlı bir fark ortaya çıkarken, ölçek genelinde ise etkin görev alan öğretmenler ile pasif görev alan ve görev almayan öğretmenler arasında, pasif görev alanlar ve görev almayanlar lehine, anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkların etki derecesi incelendiğinde, etkin görev alan öğretmenler ile pasif görev alan öğretmenler arasında orta dereceli, etkin görev alanlar ile görev almayanlar arasında ise küçük dereceli etki büyüklüğü tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, bir projede pasif görev alan öğretmenlerin, etkin görev alan öğretmenlere göre değişime daha kayıtsız kaldıkları aynı şekilde pasif görev alan ve görev almayan öğretmenlerin, etkin görev alan öğretmenlere göre değişime direnç gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir projede görev almak, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve değişiklikleri yakından takip etmesi için önemli bir fırsattır. Projeler güncellenen eğitim anlayışının örneklerini taşımaktadır ve katılımcıların da eğitim anlayışlarını güncellemelerini gerektirmektedir. Bu nedenle bir projede etkin rol oynayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre değişime daha açık olmaları, değişime gösterdikleri direncin ise daha düşük olması beklenir bir durumdur. Aynı şekilde bir

projede pasif görev alan öğretmenlerin görev almayan öğretmenlere göre değişime direnç düzeylerinin daha az olması beklenir. Bu durumun bulgulara yansımamasının nedeni, pasif görev alan öğretmenlerin sadece yönetim istediği için projede yer alması ve projeyi yerine getirilmesi gereken bir zorunluluk olarak görmesi olabilir.

Öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç davranışları, 3 alt boyutta ve ölçek genelinde incelendiğinde, okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında kademeli eğitime geçilmesiyle ilköğretim okulları ilkokullar ve ortaokullar olarak ayrılmış, bu değişiklikte birlikte her iki kademenin eğitim süresi dörder yıl olmuştur. Araştırmada bu iki eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın bulunamamasının, eğitimsel ortamların yeni ayrışması nedeniyle henüz önemli fiziki ve eğitimsel farklılaşmaların oluşmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç davranışları, pasif-aktif direnç alt boyutu incelendiğinde, okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamazken kayıtsızlık, gönülsüzlük alt boyutları ile ölçek genelinde büyük okullar ile küçük ve orta büyüklükteki okullar arasında, büyük okullar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılaşmaların genel olarak orta dereceli etki büyüklüğüne sahip olduğu ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç ilişkin algı düzeylerinin, küçük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Büyük okullarda çalışan öğretmenlerin küçük ve orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlere oranla değişime karşı daha kayıtsız, isteksiz ve gönülsüz oldukları ve değişime direnç eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular, Taşdan'ın (2013) araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir. Taşdan (2013) tarafından yapılan araştırmada, 500 ve daha az öğrencisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel olarak alışkanlıkları koruma ve sürdürme eğilimlerinin, 500 ve üzeri öğrencisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha zayıf ve bu boyutta değişime açıklık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı ulaştığı bulgulara dayanarak küçük

okullarda çalışan öğretmenlerin kişisel ve mesleki değişime daha açık olduklarını belirtmiş ve bu duruma, küçük okullarda birincil ilişkilerin daha fazla olmasının, öğretmenlerin değişim arzularını olumlu yönde etkilemesinin neden olabileceğini eklemiştir. Buna göre, büyük okullarda yaşanan değişime dirence, yönetim-öğretmen-öğrenci-veli iletişim ağının zayıf olması ve öğretmenlerin değişim için yeterince motive edilememesi neden olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç davranışları, 3 alt boyutta ve ölçek genelinde incelendiğinde, okulların AB veya MEB projelerinde görev alma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, genelde uzun süreli projelerde görev alan okullarda çalışan öğretmenlerin değişime direnç puanlarının diğer gruplardan daha düşük olduğu ancak puan farkının anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde olmadığı görülmüştür. AB veya MEB projelerinde görev almak, okullar için önemli bir değişim ve gelişim kaynağıdır. Okulların büyük çabalar sarf ederek yeni ürünler ortaya koydukları bu projeler, öğretmenlerin özverileriyle, kişisel ve mesleki bilgi ve deneyimleriyle desteklenmektedir. Ülkemizde genellikle, bu projelere İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve yöneticilerin inisiyatifiyle katılım gerçekleşmekte, öğretmenler projelere hazırlık ve sunum süreçlerinde dâhil olmaktadır. Öğretmenlerin kendi istekleri dışında bu projelere katılmaları ve yöneticilerden aldıkları talimatları uygulamakla sınırlı kalmaları sebebiyle, AB veya MEB projelerinde görev alma durumlarının, öğretmenlerin direnci üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Ayrıca projelere katılım göstermiş okullardaki öğretmenlerin yeterli maddi ve manevi teşviki alamamaları da bu öğretmenlerin değişime gösterdikleri dirence ilişkin algılarının önemli bir farklılık göstermemesinin nedenlerinden biri olduğu düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Öneriler, çalışma sonucunda elde edilen bulgular ve sonuçlarından yararlanılarak, okullarda daha verimli bir şekilde eğitim-öğretimin yapılabilmesi ve bundan sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlaması amacı ile hazırlanmıştır.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Örgütsel değişime gösterilen dirence ilişkin eğitim alanında uygulanmış çeşitli ölçekler (Helvacı, 2011; Doğru ve Uyar, 2012) vardır. Ancak bu alanda görüşme tekniğinden pek yararlanılmamış olduğu görülmektedir. Görüşme tekniği ile öğretmenlerin kendilerini daha iyi ifade etmesi sağlanarak, okullarda yapılan değişimlerle ilgili durum daha net gösterilebilir.

2. Örgütsel değişime gösterilen bireysel direnci incelemek amacıyla yapılan araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilkököl ve ortaokullarında gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma özel ilkököl ve ortaokullarda uygulanıp bu eğitim kurumları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konabilir.

3. Araştırmada sadece örgütsel değişime gösterilen bireysel dirençle ilgili bir inceleme yapılmıştır. Değişime direnç kavramı farklı kavramlarla birlikte araştırılarak kapsam genişletilebilir.

4. Araştırmada örgütsel değişime gösterilen bireysel direnç, öğretmen algılarına göre belirlenmiştir. Benzer bir ölçek, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları dikkate alınarak hazırlanıp, okul yöneticilerine uygulanabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Okullarda örgütsel değişime karşı nadiren de olsa bireysel dirençle karşılaşmaktadır bu nedenle öğretmenlerin yapılan değişikliklerle ilgili kendilerini daha donanımlı hale getirebilmesi ve karşılaşılan direncin tamamen ortadan kaldırılabilmesi için hizmet içi eğitimler verilebilir.

2. Öğretmenlerin değişimlerle ilgili bilgilere kendi çabalarıyla ulaşmada nispeten isteksiz oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri, araştırmayı ve sorgulamayı destekleyen, özendirici teşviklerde bulunabilir ayrıca yapılan değişikliklere ilişkin bilgi ve belgelerin bulunduğu resmi internet siteleri hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına açılabilir.

3. Din kültürü öğretmenlerinin, bireysel dirence ilişkin kayıtsızlık alt boyutundaki algılarının temel derslerde görevli öğretmenlere göre daha yüksek olmasının nedenleri araştırılarak, bu ders grubu öğretmenlerinin de beklentilerini karşılayabilmek için gerekli çalışmalar yapılabilir.

4. Büyük okullarda iletişim ağı yeniden düzenlenip verimli hale getirilerek, iletişim kopukluğu nedeniyle meydana gelen bilgi eksiklikleri giderilebilir. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları incelenerek, öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı önlemler alınabilir.

5. Okullarda gerçekleştirilen projelere, yarışma temelli anlayış yerine hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini amaçlayan bir yaklaşımla bakılarak, öğretmenlerin mümkün olduğunca bu projelerde etkin görev almaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 71-80.
- Alıç, M. (1990). *Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:382.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayınevi.
- Arafat, N. (2003). *Örgütsel Yenileşmede Öğretmen Tutumlarının Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balıkçı, A. (2004). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değişime İlişkin Algıları ve Değişimin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barnard, C. I. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge: Harvard Uni. Press.
- Başaran, İ. E. (1982). *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.

- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetmel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bovey, W. H. ve Hede, A. (2001). Resistance to Organizational Change: the Role of Defence Mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16/7, 534-548.
- Bumin, B. (1979). *Örgüt Geliştirme*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çakır, B. S. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değişme Ve Örgütsel Değişime Direnme Olgularını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapraz, B. (2009). *Örgütsel Değişim: Çok Boyutlu Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı.
- Davis, K. A. (2004). *Information Technology Change in the Architecture, Engineering, and Constructing Industry: An Investigation of Individuals' Resistance*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Virginia University Of Technology.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı. *İlköğretim Online*, 11, 18-34.
- Dereli, T. (1981). *Organizasyonlarda Davranış*. İstanbul: Ar Yayınları.
- Dicle, Ü. ve Dicle, A. (1973). Örgütsel değişim. *Verimlilik Dergisi*, cilt 2 (3), 671.
- Dinçer, Ö. (2013). *Örgüt Geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Alfa Basımevi
- Doğan, İ. (2002). *Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- Doğru, S. Uyar, M. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütlerinin Değişmeye Direnme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma: Konya İli Örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 119-143.
- Drucker, P. F. (1998). *Fırtınalı Dönemlerde Yönetim*. Çeviren: Bülent Toksöz. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ersen, H. (1997). *Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi: Verimli ve Etkin Olmanın Yolu* (2. Baskı). İstanbul: Sim Matbaacılık.
- Gürsel, M. (1998). *“Öğrenen Örgütler”;* Türkiye’de Eğitim Yönetimi. İstanbul: Kùltür Koleji Eğitim Vakfı Yayınevi.
- Helvacı, M. A. ve Gürses, G. (2011). Öğretmenlerin Okullarda Değişime Direnme Nedenleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 1541-1563.
- Helvacı M. A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. (2002). Türk Eğitim Sisteminin Toplam Kalitesi. *ABECE*, 192, 7-8.
- Hill. L. A. (2010). *Değişimi Yönetmek*. Çeviren: Melis İnan. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Hussey, D. E. (1997). *Kurumsal Değişimi Başarmak* (2. Baskı). Çeviren: Tùlay Savaşer. İstanbul: Rota Yayınları.
- Hussey, D. (1998). *Daha İyi Nasıl-Değişim Yönetimi*. Çeviren: Ali Çimen. İstanbul: Timaş Yayınevi.
- Judson, S. A. (1991). *“Minimizing resistance to Change”-Changing Behaviour in Organization*. Cambridge: Blackwell.

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetmel Etkililik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaynak, T. (1995). *Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği; Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik–Modern–Çağdaş Yaklaşımlar* (10. Baskı). İstanbul: Arıkan Basımevi.
- Kolasa, B. J. (1979). *Davranış Bilimine Giriş*. Çeviren: Kemal Tosun, Fulya Akyar vd. İstanbul: Fatih Yayınevi.
- Korkut, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişmeye İlişkin Görüşleri: Çanakkale İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kresowaty, G. M. (1997). *An Investigation of Dimension of School Change*. (Basılmamış Doktora Tezi). Calgary: The University of Calgary.
- Kurşunoğlu, A. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları: Denizli İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuvan, H. (2001). *Örgütsel Değişim ve Değişime Direnme Olgusunun Kamu ve Özel Sektörde Algılanması Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oreg, S. (2006). Personality, Context, and Resistance to Organizational Change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15 (1), 73-101.
- Özalp, İ. (1975). *İşletmelerin Büyümesinde Ortaya Çıkan Organizasyon Sorunları*. Adana: Adana İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.

- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özençel, E. (2007). *Örgütsel Değişimin ve Değişime Direnme Olgusunun Algılanması Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgen, H. ve diğerleri (2005). *Temel İşletmecilik Bilgisi* (2.Baskı). Adana: Nobel Kitabevi.
- Özkara, B. (1999). *Evrimsel ve Devrimsel Örgütsel Değişim*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği*. Ankara: TODAİE.
- Polat, E. (2003). *Örgütsel Değişim ve Örgütsel Değişimde Örgüt Kültürünün Yeri ve Önemi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sabuncuoğlu, Z. Tüz, M. (1996). *Örgütsel Psikoloji* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Sağlam, M. (1979). *Örgütsel Değişim*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Şahin, S. (2003). Okul Merkezli Yönetim Uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 36, 582-605.
- Şentürk, S. (2007). *İstanbul İli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Değişime Dirençleri Ve Direnç Nedenleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, H. Yıldırım, A. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Tabancalı, E. (2003). “*Örgütsel Değişme*”, *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdan, M. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenleri İçin Kişisel Ve Mesleki Değişime Açıklık Ölçeklerinin Geliştirilmesi: Bir Uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-20.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Terzi, R. A. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Torenvlied, R. ve Velner, G. (1998). Informal Networks and Resistance to Organizational Change: The Introduction of Quality Standarts in a Transport Company. *Computational&Mathematical Organization Theory*, 4/2, 165-188.
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 185-202.
- Yalçın, A. (2002). *Değişim Yönetimi*. İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi: Sorunlar, Yöntemler, Teknikler, Stratejiler ve Çözüm Yolları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yücel, F. Ç. (2011). *Örgütsel Değişim ve Örgütte Değişime Karşı Gelişen Direnci Kırma Politikaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- Dokuzuncu Kalkınma Planı. (2006). <http://pbk.tbmm.gov.tr/dokumanlar/kalkinma-plani-9-genel-kurul.pdf> (12.12.2013).
- Kim, Y.C. (2004). *Factors Predicting Korean Vocational High School Teachers' Attitudes Toward School Change*. (Yayımlanmamış Bilimsel Tez). The Ohio State University. <http://proquest.umi.com> (22. 02. 2014).

MEB Mevzuatları (2006-2014).

<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=10&Submit=Liste/>
(13.09.2013).

PISA 2006 Ulusal Ön Raporu (2007).

[http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa_2006

- ulusal_on_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa_2006_ulusal_on_raporu.pdf) (15.09.2013).

PISA 2012 Ulusal Ön Raporu (2013).

http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa2012_ulusal_n_raporu.pdf (15.09.2013).

TDK (2006). Güncel Türkçe Sözlük. www.tdk.org.tr (20.01.2014).

VanWagoner, R. J. (2002). *The Influence of Institutional and Individual Characteristics on the Perception of Organizational Change*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). The University of Michigan. <http://proquest.umi.com> (20. 02. 2014).

Westhuizen, P. C. (1996). *Resistance to Change in Educational Organizations*. eric.ed.gov (25.03.2014).

EKLER

1. Araştırma İzni
2. Araştırma Envanteri
3. Araştırmanın Yapıldığı Okulların Listesi

EK-1



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46949512/605.01/2322008
Konu: Özge AYDIN'ın Araştırma İzni

06/06/2014

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012 / 13 No'lu genelgesi,

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Bölümü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özge AYDIN'a ait "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Gösterdikleri Bireysel Direncin İncelenmesi" konulu tez çalışması için, Salihli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerine yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin 2013 - 2014 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmadan uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

A. Mesut ARSLAN
Şube Müdürü

EKLER :

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 2- Ölçekler (1 sayfa)

OLUR
06/06/2014

Mustafa ALTINSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4ed5-76e9-3f29-bbdd-0f4b kodu ile yapılabilir.

Nişancıpaşa Mh. Atatürk Blv. No:2 Merkez/MANİSA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: strateji45@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Tayfun ATLI
Tel: (0 236) 231 46 08 (105)
Faks: (0 236) 231 12 51

EK-2**Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Gösterdikleri Bireysel Direnç****Sayın Öğretmen;**

İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnci belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmaktadır. Ekte sunulan ölçek aracılığıyla bu konularla ilgili değerli görüşlerinizden yararlanılmak istenmektedir. Görüşleriniz yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anket, toplu olarak değerlendirileceğinden forma adınızı ve okulunuzun ismini yazmanıza gerek yoktur. Anket, “Bireysel/Mesleki Bilgiler ve Okulların Bazı Özellikleri Formu” ve “Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği”, olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her bir maddeyi atlamadan tek bir seçeneği işaretleyiniz. Karar değiştirdiğiniz takdirde silebilmeniz için kurşun kalem kullanınız. Araştırmanın doğru sonuçları yansıtması, soruları içtenlikle yanıtlamanıza bağlı olacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç. Dr. Semiha ŞAHİN
D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özge AYDIN
D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm I

Bireysel/Mesleki Bilgiler ve Okulların Bazı Özellikleri Formu

Lütfen ilgili seçeneğe (X) işareti koyunuz.

1.	Cinsiyetiniz	☐ Kadın		☐ Erkek	
2.	Okulunuzun Türü	☐ İlkokul		☐ Ortaokul	
3.	Yaşınız	☐ 30 altı	☐ 30-39	☐ 40-49	☐ 50 ve üstü
4.	Mesleki Kıdeminiz	☐ 5 yıldan az	☐ 5-12 yıl	☐ 13-20 yıl	☐ 20 yıldan fazla
5.	Öğrenim Düzeyiniz	☐ Lisans Üstü	☐ Lisans	☐ Ön Lisans	☐ Eğitim Ens. /Öğretmen Okl
6.	Branşınız	☐ Sınıf	☐ Matematik / Fen ve Teknoloji	☐ Türkçe / Sosyal Bilgiler	
		☐ Din Kültürü	☐ Yabancı Dil	☐ Güzel Sanatlar / Beden Eğitimi	
7.	Okulunuzun Büyüklüğü (Öğrenci Sayısı)	☐ Küçük (600 ve altı)		☐ Orta (600-1200)	☐ Büyük (1200 ve üstü)
8.	Okulunuz AB veya MEB projelerinde görev aldı mı?	☐ Aldı, kısa süreli proje		☐ Aldı, uzun süreli proje	☐ Almadı
9.	Siz bir projede görev aldınız mı?	☐ Aldım, etkin olarak		☐ Aldım fakat pasif görevdi	☐ Almadım

Bölüm II

Öğretmenlerin Değişime Direnci Ölçeği

Açıklama: Eğitimde son yıllarda yapılan değişiklikleri (eğitim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme, not-devamsızlık düzenlemeleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, teknolojik yenilikler, okul geliştirme projeleri vb.) göz önünde bulundurarak size en uygun seçeneği (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Değişimin gerektirdiği sorumlulukları zamanında yerine getiririm.					
2. Değişikliklerin içeriğini öğrenirken bana verilen bilgilerle yetinirim.					
3. Değişikliklerle gelen yeni uygulamalar yerine eskilerini kullanmayı tercih ederim.					
4. Değişikliklerin olumsuzluklarını meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
5. Ancak zorunda kalırsam değişiklikleri uygularım.					
6. Değişikliklerin getirdiği yenilikleri etkin şekilde kullanırım.					
7. Değişiklikleri ve uygulamalarını yakından takip etme çabasına girmem.					
8. Kendimi yapılan değişikliklere uzak hissedirim.					
9. Değişiklikler mesleğime olan ilgimi azaltır.					
10. Değişikliklerin getirdiği zorluklar nedeniyle işten ayrılmayı düşünürüm.					
11. Meslektaşlarımla değişikliklerle ilgili bilgi alış verişinde bulunurum.					
12. Yapılan değişiklikler ilgimi çekmez.					
13. Değişikliklerin sadece zorunlu tutulan kısımlarını uygularım.					
14. Sadece yönetim tarafından yapılması söylenen değişiklikleri uygularım.					
15. Değişikliklerin getirdiği zorluklar nedeniyle işe gitmek istemem.					
16. Değişiklikler ve uygulamalarıyla ilgili meslektaşlarıma yardım ederim.					
17. Değişikliklerden önceki ve sonraki uygulamalarda fark olduğuna inanmam.					
18. Onaylamadığım değişikliklerle ilgili verilen görevleri olabildiğince ağırdan alırım.					
19. Değişiklikler nedeniyle çalışma saatlerimi olabildiğince kısaltmaya çalışırım.					
20. Değişiklikleri içeren görev ve projelerde gönüllü olarak yer alırım.					
21. Yönetime değişikliklerle ilgili şikâyetlerde bulunurum.					
22. Değişiklikleri uygulamada bana yardımcı olacak yeni bilgileri öğrenmeye çalışmam.					
23. Onaylamadığım değişikliklerle ilgili görevleri bilinçli olarak yanlış yaparım.					
24. Değişikliklerle birlikte işe gelmeme sıklığımda artış olur.					

EK -3

Araştırmanın Yapıldığı Okulların Listesi

Sıra No	Okulun Adı	İlçe	İl
1	Akaydın İlkokulu	Salihli	Manisa
2	Alpaslan İlkokulu	Salihli	Manisa
3	Atatürk İlkokulu	Salihli	Manisa
4	Beşeylül İlkokulu	Salihli	Manisa
5	Cumhuriyet İlkokulu	Salihli	Manisa
6	Durasıllı Mimar Sinan İlkokulu	Salihli	Manisa
7	Eczacı Fadime Bolkan İlkokulu	Salihli	Manisa
8	Fahriye Hanım İlkokulu	Salihli	Manisa
9	Gazi İlkokulu	Salihli	Manisa
10	Hacıbektaşlı İlkokulu	Salihli	Manisa
11	Halide Edip Adivar İlkokulu	Salihli	Manisa
12	İbrahim Akkayan İlkokulu	Salihli	Manisa
13	Kabazlı İlkokulu	Salihli	Manisa
14	Kurtuluş Fevzi Lütüf Karaosmanoğlu İlkokulu	Salihli	Manisa
15	Misak-ı Milli İlkokulu	Salihli	Manisa
16	Namık Kemal İlkokulu	Salihli	Manisa
17	Ova Küme Evleri İlkokulu	Salihli	Manisa
18	Salihli Ticaret ve Sanayi İlkokulu	Salihli	Manisa
19	Sart Mahmut İlkokulu	Salihli	Manisa
20	Şehitler İlkokulu	Salihli	Manisa
21	Taytan İlkokulu	Salihli	Manisa
22	Uğur Kiremit İlkokulu	Salihli	Manisa
23	Yılmaz Kasabası Şehit Hüseyin Arı İlkokulu	Salihli	Manisa
24	50. Yıl Ortaokulu	Salihli	Manisa
25	Altınordu Ortaokulu	Salihli	Manisa

26	Akaydın Ortaokulu	Salihli	Manisa
27	Durasıllı Mimar Sinan Ortaokulu	Salihli	Manisa
28	Eczacı Fadime Bolkan Ortaokulu	Salihli	Manisa
29	Gazi Ortaokulu	Salihli	Manisa
30	Hacıbektaşlı Ortaokulu	Salihli	Manisa
31	Halide Edip Adivar Ortaokulu	Salihli	Manisa
32	İbrahim Akkayan Ortaokulu	Salihli	Manisa
33	Kabazlı Ortaokulu	Salihli	Manisa
34	Kudret Demir Ortaokulu	Salihli	Manisa
35	Milli Egemenlik Ortaokulu	Salihli	Manisa
36	Misak-ı Milli Ortaokulu	Salihli	Manisa
37	Namık Kemal Ortaokulu	Salihli	Manisa
38	Şazimet Uysal Ortaokulu	Salihli	Manisa
39	Şehitler Ortaokulu	Salihli	Manisa
40	Uğur Kiremit Ortaokulu	Salihli	Manisa