

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİME KARŞI
DİRENCİ AZALTMA YÖNTEMLERİNİ UYGULAMA
DÜZEYLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

Süleyman GÖKSOY

NİSAN 2010

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİME KARŞI
DİRENCİ AZALTMA YÖNTEMLERİNİ UYGULAMA
DÜZEYLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Süleyman GÖKSOY

Danışman
Prof. Dr. Esergöl Balcı BUCAK

Bolu- 2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Süleyman GÖKSOY'a ait "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir. 09 /04/2010

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Esergül Balcı BUCAK

Üye : Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON

Üye : Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN

.../.../2010

Prof. Dr. Gönül ÜLKER

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**THE OPINIONS OF DIRECTORS AND TEACHERS RELATIONG TO THE
PRIMARY SCHOLL DIRECTORS' PRACTICE LEVELS OF RESISTANCE
LESSENING METHODS TOWARDS CHANGE****GÖKSOY, Süleyman****Ph D. Thesis****Educational Administration and Supervision****The Thesis Supervisor: Prof. Dr. Balcı Esergül BUCAK****April 2010, xxiv +248 pages**

The study aims to determine the proficiency levels of primary school administrators on applying the methods of managing the resistance to change based on the opinions of elementary school administrators and teachers.

The universe of the research work was built by assessment of 1797 scales in total which were applied to 96 primary school staff 263 administrators and 1534 teachers in Province of İstanbul, in 2008-2009 academic year.

Quantitative data were used In the study, based on screening model. the scale which was developed by the researcher as data collection tool consists of two parts. In the first section there exist personal information form including the variables "gender, age, professional seniority including teaching, most recently graduated school, their in-service training relating the theme change management , and in the second part " Managing Resistance to Change Scale "is located consisting of 38 items related to the method for 'provision of participation to the education and the decision, communication, facilitation and support and the vision'' during the process of managing the resistance to change.

In the study, the frequency, percentage, standard deviation and mean were calculated for the data obtained, and the related tables were created and interpreted . in order to determine the levels of the methods used by elementary school administrators for managing the resistance to change.

As for the evaluation related to independent variables the t-test was made for the gender variable and averages are interpreted via comparison for the difference. As for the variables age, professional seniority including teaching, most recently graduated school, in-service training relating the theme change management, one-way analysis of variance (ANOVA) was performed. In order to decide which post-hoc multiple comparison technique to use after ANOVA, initially it has been tested whether the Levene's test and the group distribution variances are homogeneous and, in case the variances are not homogeneous, widely used Tamhane's T2 multiple comparison technique were preferred and in case the variances are homogeneous widely used Scheffe and LSD multiple comparison techniques were preferred.

Based on the findings of the study the following conclusions were reached:

1. Elementary school administrators consider themselves highly sufficient at using the methods for "provision of participation to the education and the decision, communication, facilitation and support and the vision" at the process of managing resistance to change.

2. Elementary school teachers consider that primary school administrators are at moderate level at using the methods for "provision of participation to the education and the decision, communication, facilitation and support and the vision" at the process of managing resistance to change.

3. The difference of the total scores of the scale for primary school administrators for managing resistance to change according to the status variable found to be statistically significant. These differences has been realized in favor of managers. So that opinions of manager ($\bar{x}= 3.66$), are more compared to teacher opinion ($\bar{x}= 3.25$), relating the methods that elementary school administrators used to manage resistance to change.

4. The difference between the primary school managers' scores for managing the resistance to change scale and "*Provision of participation to the education and*

the decision”, “*Communication*”, “*Facilitation and support*” and the “*Vision*” subscale scores and total scores according to gender, graduation and branch variable was not found statistically significant.

5. The difference between the primary school managers’ scores for managing the resistance to change scale and “*Provision of participation to the education and the decision*”, “*Facilitation and support*” and the “*Vision*” subscale scores and total scores according to age variable was not found statistically significant.

6. The difference between the primary school managers’ scores for managing the resistance to change scale and “*Communication*” subscale according to age variable was found statistically significant. Thus, managers in the age group of 51 and above, compared to ones at 31-41 age group, are more likely to think that managers use the “*Communication*” method

7. The difference between the primary school managers’ scores for managing the resistance to change scale and “*Provision of participation to the education and the decision*” subscale according to professional seniority variable was found statistically significant. Thus, when compared to managers with 6-10 years seniority, managers with 11-15 years and with over 26 years seniority are more likely to think that managers use the “*Provision of participation to the education and the decision*” method.

8. The difference between the primary school managers’ scores for managing the resistance to change scale and the “*Communication*” subscale according to professional seniority variable was found statistically significant. Thus, managers with and over 26 years seniority are more likely to think that managers use “*Communication*” dimension when compared to teachers with 6-10 years seniority.

9. The difference between the “*Communication*” subscale scores of primary school teachers in terms of professional seniority variable was found statistically significant. Thus, teachers with up to 5 years seniority are more likely to think that

managers use "*Communication*" method when compared to teachers with 6-10 years seniority.

10. The difference between the primary school managers' scores for managing the resistance to change scale "*Facilitation and support*" and "*Vision*" subscales according to professional seniority variable was not found statistically significant.

11. The difference between the primary school managers' total scores for "managing the resistance to change" scale "*Provision of participation to the education and the decision*", "*Communication*", "*Facilitation and support*" and the "*vision*" subscale scores according to participation to the in-service training relating the theme 'change' and the number of in-service training was not found statistically significant.

12. The difference between the primary school teachers' total scores for "managing the resistance to change" scale "*Provision of participation to the education and the decision*", "*Communication*", "*Facilitation and support*" and "*the vision*" subscale scores according to gender and graduation variable was not found statistically significant.

13. The difference between the primary school teachers' "*Communication*" scores according to the age variable was found statistically significant. Thus, up to 30 year-old teachers when compared to the teachers between 31-40 age group, the teachers between 41-50 age group when compared to the teachers between 31-40 age group, the teachers at age 51 and over when compared to the teacher's between 31-40 age group are more likely to think that administrators use the methods of managing resistance to change more in general.

14. The difference between the primary school teachers' "*Facilitation and support*" scores according to the branch variable was found statistically significant. Thus, when compared to classroom teachers, maths teachers, science teachers, social science teachers, Turkish teachers, teachers of foreign languages, teachers of religion

culture, and other branch teacher groups, the nursery class teachers are more likely to think that administrators use the methods of managing resistance to change.

15. The difference between the primary school teachers' total scores for "managing the resistance to change" scale according to professional seniority variable was found statistically significant. Thus, when compared to teachers with 6-10 years seniority, more teachers with up to 5 years seniority consider that managers use "methods of managing the resistance to change".

16. The difference of Primary School teachers total points of resistance lessening methods towards change measure according to the variant of the numbers of in-service education they join is found meaningful statistically. In such a way that, the perception of the group who has joined the service education about change 5 times related to the practice of resistance lessening methods towards change is in high level when compared with the group who has joined the in service education about change once or twice. The number of the courses and the seminars towards directors and teachers can be increased when the finding, that the resistance towards change decrease with the increasing number of inservice education and the joining to the in service education has positive effect on teachers' opinions, are taken into consideration.

Keywords: Change, Management of the Resistance to Change, Organizational Change, Provision of Participation to the Education and the Decision, Facilitation and Support, Communication, Vision, Primary School Manager and Teachers,

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİME KARŞI DİRENCİ AZALTMA YÖNTEMLERİNİ UYGULAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

GÖKSOY, Süleyman

Doktora Tezi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Esergül Balcı BUCAK

NİSAN 2010, xxiv+248 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerini yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlemektir.

Araştırmanın çalışma evreni, 2008–2009 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul ili 96 ilköğretim okulunda görevli 263 yönetici ve 1534 öğretmene uygulanan toplamda 1797 ölçeğin değerlendirmeye alınmasıyla oluşturulmuştur.

Araştırmada, tarama modeline dayalı olarak nicel veriler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “cinsiyet, yaş, öğretmenlik dahil mesleki kıdem, en son mezun olunan okul, değişim yönetimi konulu katıldıkları hizmet-içi eğitim değişkenlerinden oluşan kişisel bilgi formu, ikinci bölümde değişime karşı direnci azaltma sürecinde “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*”, “*İletişim*”, “*Kolaylaştırma ve Destek*” ile “*Vizyon*” yöntemlerine yönelik 38 maddeden oluşan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği” bulunmaktadır.

Araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerini belirlemek için uygulamadan elde edilen verilerin frekans, yüzde, standart sapma ve ortalamaları hesaplanmış, bununla ilgili tablolar oluşturularak yorumlanmıştır.

Bağımsız değişkenler açısından yapılan değerlendirmede ise cinsiyet değişkeni için t-testi yapılmış, fark için ortalamalar karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Yaş, öğretmenlik dahil mesleki kıdem, en son mezun olunan okul, değişim yönetimi konulu katıldıkları hizmet-içi eğitim değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup/olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği, varyansların homojen olması durumunda ise, yaygınlıkla kullanılan Scheffe ve LSD çoklu karşılaştırma teknikleri tercih edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim okulu yöneticileri, değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden; *“Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama”*, *“İletişim”*, *“Kolaylaştırma ve Destek”* ile *“Vizyon”* yöntemlerini uygulamalarına yönelik algıları “yüksek” düzeydedir.

2. İlköğretim okulu öğretmenleri, değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden; *“Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama”*, *“İletişim”*, *“Kolaylaştırma ve Destek”* ile *“Vizyon”* yöntemlerini uygulamalarına yönelik algıları “orta” düzeydedir.

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yöneticilerin tüm boyutlar itibarıyla algıları “çok” ($\bar{x}=3,66$) düzeyinde iken, öğretmenlerin algıları “orta” ($\bar{x}=3,24$) düzeydedir. Buna göre yöneticiler öğretmenlere göre, kendilerinin genel olarak değişime karşı direnci

azaltma yöntemlerini daha fazla kullandıkları görüşünde olması; yöneticilerin değişime direnci azaltma yöntemlerini önemli buldukları, ancak verdikleri önem kadar pratikte uygulamadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Dolayısıyla yöneticiler bu konuda uygulamaya daha fazla özen göstermeleri gerektiği söylenebilir. Ayrıca yöneticilerin değişim sürecinde, değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama boyutundaki rollerini yeniden gözden geçirmeleri ve daha duyarlı olmaları gerektiği de söylenebilir.

4. “İlköğretim okulu yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği” “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*”, “*İletişim*”, “*Kolaylaştırma ve Destek*” ile “*Vizyon*” yöntemi puanlarının ve toplam puanlarının cinsiyet, mezuniyet, branş değişkenlerine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

5- “İlköğretim okulu yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği” “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*”, “*Kolaylaştırma ve Destek*” ile “*Vizyon*” yöntemi puanlarının ve toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

6. İlköğretim okulu yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “*İletişim*” yöntem puanlarının yaş değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Böylece 51 ve üstü yaş grubunda bulunan yöneticilerin, 31–41 yaş grubunda bulunan yöneticilere göre, “*İletişim*” yöntemini uygulamalarına yönelik algıları “yüksek” düzeydedir.

7. İlköğretim okulu yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemi puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Böylece 11–15 yıl ve 26 yıl ve üstü kıdemi olan yöneticilerin, 6-10 yıl kıdemi olan yöneticilere göre, “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulamalarına yönelik algıları “yüksek” düzeydedir.

8. İlköğretim okulu yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “İletişim” yöntemi puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Böylece 26 yıl ve üstü kıdemi olan yöneticilerin 6–10 yıl kıdemi olan yöneticilere göre, yöneticilerin “İletişim” yöntemini uygulamalarına yönelik algıları “yüksek” düzeydedir.

9. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, “İletişim” yöntemi puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Böylece 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler 6–10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre, yöneticilerin “İletişim” yöntemini uygulamalarına yönelik algıları “yüksek” düzeydedir.

10. İlköğretim okulu yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Kolaylaştırma ve Destek” ile “Vizyon” yöntemlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

11. İlköğretim okulu yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama”, “İletişim”, “Kolaylaştırma ve Destek” ile “Vizyon” yöntemleri puanlarının değişim konulu hizmet-içi eğitime katılma ve hizmet-içi eğitim sayısına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

12. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama”, “İletişim”, “Kolaylaştırma ve Destek” ile “Vizyon” yöntemleri toplam puanlarının cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

13. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, “İletişim” puanlarının yaş değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Böylece 30 yaş ve altı grubunda bulunan öğretmenler 31–40 yaş grubu arasındaki öğretmenlere göre, 41–50

yaş grubunda bulunan öğretmenler 31–40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre ve 51 yaş ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler 31–40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulamalarına yönelik algıları daha yüksek düzeydedir.

14. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, “*Kolaylaştırma ve Destek*” puanlarının branş değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ana sınıfı branşında olan öğretmenler; sınıf öğretmenleri, matematik öğretmenleri, fen bilimleri öğretmenleri, sosyal bilimler öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ve diğer branş grubu öğretmenlerine göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulamalarına yönelik algıları daha yüksek düzeydedir.

15. İlköğretim okulu öğretmenleri, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Böylece 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler 6–10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre, yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulamalarına yönelik algıları daha yüksek düzeydedir.

16. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği toplam puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Şöyle ki değişim konulu hizmet-içi eğitime beş kez katılan grup bir ve iki kez katılan gruba göre, yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulamalarına yönelik algıları daha yüksek düzeydedir. Araştırmada, hizmet-içi eğitim sayısı arttıkça değişime karşı olan direncin de azalması ve hizmet-içi eğitime katılma durumunun öğretmen görüşlerini olumlu yönde etkilemesi yönündeki bulgular dikkate alınarak, yönetici ve öğretmenlere yönelik kurs ve seminer sayıları artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Değişim, Örgütsel Değişim, Değişime Direnci Yönetmek, Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama, İletişim, Vizyon, Kolaylaştırma ve Destek, İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenleri

Tüm sevdiklerime ve emeği geçenlere

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Esergöl Balcı BUCAK'a araştırma boyunca göstermiş olduğu anlayış ve rehberliği için en derin teşekkürlerimi sunarım.

Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimim süresince, rehberliğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam, Sayın Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT ve Prof. Dr. Ali GÜLER'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Çalışmalarına bilimsel katkılarından ve hoşgörülü yaklaşımlarından dolayı hocalarım Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON, Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN, , Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL, Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN'a şükran borçluyum.

İstatistiksel işlemlerin yorumlanmasında görüş ve rehberliklerine başvurduğum değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN, ve Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ, Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR, Yrd. Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN, Yrd. Doç. Dr. Yalçın KARAGÖZ ve Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK'a çok teşekkür ederim.

Bana her zaman entelektüel desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım, dostlarım Cemil İŞLEYEN, Dr. Kemal ARICAN, Dr. Ahmet YILMAZ, Dr. Talip ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Durdağı KARA, Tuncay ERDOĞAN, Mahmut SAĞIR, Dr. Selma KAYA, Dr. Caterina RULFOLA. ve Dr. Maria PÍA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamalarında ve ölçeğin uygulanmasında gösterdikleri özenden dolayı, Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN, Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN, Prof. Dr. Selahattin TURAN, Yrd. Doç. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU, Yrd. Doç. Dr. Türkay N. TOK, Yrd. Doç. Dr. Yılmaz TOMBUL, Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN, ve İstanbul İlinde görevli yönetici ve öğretmenlerine şükranlarımı sunarım.

Araştırma süresince göstermiş oldukları sabır ve anlayıştan dolayı aileme minnettarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	viii
İTHAF	xiv
TEŞEKKÜR	xv
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	xvi
TABLolar DİZİNİ	xix

BÖLÜM I

I-GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	12
1.3. Alt Problemler	12
1.4. Araştırmanın Önemi	13
1.5. Araştırmanın Sayıtları	14
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	14
1.7. Tanımlar	14

BÖLÜM II

II-KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	16
2.1. Kuramsal Temeller.....	16
2.1.1. Değişim Olgusu.....	16
2.1.2. Örgütsel Değişimi Yönetmek	19
2.1.3. Değişime Direnç ve Nedenleri	23
2.1.4. Değişime Direncin Bireysel Nedenleri	28
2.1.5. Değişime Karşı Direncin Örgütsel Nedenleri.....	29

2.1.6. Değişime Karşı Direnç Şekilleri	30
2.1.7. Değişime Karşı Direnci Yönetmek	32
2.1.8. Eğitimde Değişim ve Okullar	35
2.1.9. Eğitim Değişime Karşı Direnç ve Direnci Kullanılan Yöntemler	39
2.1.10. Eğitim	45
2.1.11. Karara Katılımı Sağlama	48
2.1.12. İletişim	55
2.1.13. Kolaylaştırma ve Destek	57
2.1.14. Vizyon	60
2.2. İlgili Araştırmalar	63
2.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalarda	64
2.2.2. Uluslararası Araştırmalarda	72

BÖLÜM III

III- YÖNTEM.....	77
3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Evren ve Örneklem	77
3.2.1. Evren	77
3.2.2. Örneklem	77
3.2.2.1 Örneklem İlişkin Veriler	79
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	84
3.4. Verilerinin Analizi	92

BÖLÜM IV

IV- BULGULAR	94
1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	94
2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	97

2.a. Yöneticilerin cinsiyet değişkenlerine ilişkin bulgular.....	98
2.b. Yöneticilerin yaş değişkenlerine ilişkin bulgular.....	100
2.c. Yöneticilerin en son mezun olunan okul değişkenlerine ilişkin bulgular ..	103
2.d. Yöneticilerin göreve esas öğretmenlik branşı değişkeni bulguları	106
2.e. Yöneticilerin Öğretmenlik dahil mesleki kıdem değişkeni bulguları	108
2.f.1. Yöneticilerin Hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkeni bulgular	114
2.f.2. Yöneticilerin Hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine ilişkin bulgular	117
3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	119
3.a. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine ilişkin bulgular.....	120
3.b. Öğretmenlerin yaş değişkenlerine ilişkin bulgular	122
3.c. Öğretmenlerin en son mezun olunan okul değişkenlerine ilişkin bulgular .	130
3.d. Öğretmenlerin göreve esas öğretmenlik branşı değişkeni bulguları	133
3.e. Öğretmenlik dahil mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular	140
3.f.1. Öğretmenlerin hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama bulguları	150
3.f.2. Öğretmenlerin hizmet-içi eğitim sayısı değişkeni bulguları.....	152

BÖLÜM V

V- SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	161
5.a. “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Yöntemine İlişkin;	162
5.b. “İletişim” Yöntemine İlişkin;	167
5.c. “Kolaylaştırma ve Destek” Yöntemine İlişkin;	173
5.ad. “Vizyon” Yöntemine İlişkin;	176

BÖLÜM VI

VI- ÖNERİLER	180
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	180
6.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	181

KAYNAKÇA	182
EKLER.....	211
Ek-1. İlk Uygulama Örnek Cümleler	212
Ek-2. Ön Uygulama Ölçek Formu	213
Ek-3. Ölçek Geliştirme Çalışmaları (Faktör Analizi).....	216
Ek-4. Ölçek.....	233
Ek-5. Ölçek Uygulama İzin Onayı	236
Ek-6. Evreni Oluşturan Okulların Yönetici ve Öğretmen Sayıları.....	137
Ek-7. Örnekleme Oluşturan Okulların Yönetici ve Öğretmen Sayıları	239
Ek-8. Ölçek Maddelerine Verilen Cevaplar	242
Ek-9. Özgeçmiş	248

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
BÖLÜM II	
2,1. Uygulayıcıların Değişime Tepkisi	26
2,2. Değişime Tepkiler ve Bireyin Genel Tutumu.....	27
2,3. Kurumsal Değişimde Çalışanların Katılımı.....	50
2,4. Sürekli ve Kısmen Değişim Yaklaşımları.....	52
2,5. Köklü Değişim Yaklaşımları	53
BÖLÜM III	
3,1. Görev Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	79
3,2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	80
3,3. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	80
3,4. Mezun Olunan Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	81
3,5. Göreve Esas Olan Öğretmenlik Branşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri (Gruplandırılmış)	81

3,6. Meslekteki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
3,7. Değişim Yönetim Konulu Hizmet İçi Eğitime Katılıp-Katılmadığı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	83
3,8. Katıldıkları Hizmet-içi Eğitim Sayısı Değişkeni Değerleri	83
3,9. Toplam Varyans	87
3,10. Yönlendirilmiş Temel Bileşenler Matrisi.....	89
3,11. Ölçek Maddelerinin Faktörlere Dağılım	90
3,12. Ölçme Faktörlerinin Güvenilirlik Sonuçları	92
3,13. Ortalamalara Göre Değerlendirme Puan Aralıkları	93

BÖLÜM IV

4,1. Ölçek Boyutlarının Görev Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	94
4,2. Ölçek Boyutlarına İlişkin Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	98
4,3. Yöneticilerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	100
4,4. Yöneticilerin “İletişim” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	100
4,5. Yöneticilerin “İletişim” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tamhane’s T2 Testi Sonuçları	101
4,6. Yöneticilerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	102
4,7. Yöneticilerin “Vizyon” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	102
4,8. Yöneticilerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	103
4,9. Yöneticilerin “İletişim” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	104

4,10. Yöneticilerin “ <i>Kolaylaştırma ve Destek</i> ” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	104
4,11. Yöneticilerin “ <i>Vizyon</i> ” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	105
4,12. Yöneticilerin “ <i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i> ” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	106
4,13. Yöneticilerin “ <i>İletişim</i> ” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	106
4,14. Yöneticilerin “ <i>Kolaylaştırma ve Destek</i> ” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	107
4,15. Yöneticilerin “ <i>Vizyon</i> ” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	108
4,16. Yöneticilerin “ <i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i> ” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	108
4,17. Yöneticilerin “ <i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i> ” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi	110
4,18. Yöneticilerin “ <i>İletişim</i> ” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	111
4,19. Yöneticilerin “ <i>İletişim</i> ” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi	112
4,20. Yöneticilerin “ <i>Kolaylaştırma ve Destek</i> ” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	113
4,21. Yöneticilerin “ <i>Vizyon</i> ” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	114
4,22. Yöneticilerin Hizmet-İçi Eğitime Katılıp/Katılmama Değişkeni Açısından Puanlarının Karşılaştırılması	115
4,23. Yöneticilerin “ <i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i> ” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-içi Eğitim Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	117

4,24. Yöneticilerin “İletişim” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-içi Eğitim Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	117
4,25. Yöneticilerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-içi Eğitim Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	118
4,26. Yöneticilerin “Vizyon” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-içi Eğitim Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	119
4,27. Ölçek Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	120
4,28. Öğretmen “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	122
4,29. Öğretmenlerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi	123
4,30. Öğretmenlerin “İletişim” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	124
4,31. Öğretmenlerin “İletişim” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tamhane’s T2 Testi Sonuçları	125
4,32. Öğretmenlerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	126
4,33. Öğretmenlerde “Kolaylaştırma ve Destek” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tamhane’s T2 Testi.	127
4,34. Öğretmenlerin “Vizyon” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	128
4,35. Öğretmenlerde “Vizyon” Puanı için Farklılığın Hangi Gruplardan kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi.....	129
4,36. Öğretmenlerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	130
4,37. Öğretmenlerin “İletişim” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	131

4,38. Öğretmenlerin “ <i>Kolaylaştırma ve Destek</i> ” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	131
4,39. Öğretmenlerin “ <i>Vizyon</i> ” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	132
4,40. Öğretmenlerin “ <i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i> ” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	133
4,41. Öğretmenlerin “ <i>İletişim</i> ” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	134
4,42. Öğretmenlerin “ <i>Kolaylaştırma ve Destek</i> ” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	134
4,43. Öğretmenlerde Kolaylaştırma ve Destek Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi	136
4,44. Öğretmenlerin “ <i>Vizyon</i> ” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	140
4,45. Öğretmenlerin “ <i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i> ” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	141
4,46. Öğretmenlerde “ <i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i> ” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi.....	142
4,47. Öğretmenlerin “ <i>İletişim</i> ” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	143
4,48. Öğretmenlerde “ <i>İletişim</i> ” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi	145
4,49. Öğretmenlerin “ <i>Kolaylaştırma ve Destek</i> ” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	146
4,50. Öğretmenlerde “ <i>Kolaylaştırma ve Destek</i> ” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi	147
4,51. Öğretmenlerin “ <i>Vizyon</i> ” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	148

4,52. Öğretmenlerde “ <i>Vizyon</i> ” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi	149
4,53. Öğretmenlerin Hizmet-İçi Eğitime Katılıp/Katılmama Değişkeni Açısından Puanlarının Karşılaştırılması	150
4,54. Öğretmenlerin “ <i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i> ” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-içi Eğitim Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	152
4,55. Öğretmenlerin “ <i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i> ” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi	153
4,56. Öğretmenlerin “ <i>İletişim</i> ” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-içi Eğitim Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	156
4,57. Öğretmenlerin “ <i>İletişim</i> ” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi	155
4,58. Öğretmenlerin “ <i>Kolaylaştırma ve Destek</i> ” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	156
4,59. Öğretmenlerin “ <i>Kolaylaştırma ve Destek</i> ” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi	157
4,60. Öğretmenlerin “ <i>Vizyon</i> ” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-içi Eğitim Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	158
4,61. Öğretmenlerin “ <i>Vizyon</i> ” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi	159

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma önerisine ilişkin problem durumu, problem ifadesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Örgütler, insanlar gibi yaşayan varlıklar olup, yaşamlarını sürdürdükleri doğal bir çevreleri bulunmaktadır. İhtiyaçlarını bu çevreden karşılayıp, ürettiklerini de yine bu çevreye sunmaktadırlar (Budak, 2005: 544). Böylece örgütler yaşadıkları çevrede meydana gelen en küçük değişime bile duysız kalamamakta, ondan etkilenmekte ve yaşayabilmek için çevresinde oluşan değişmelere ayak uydurmak zorunda kalmaktadırlar. Örgütün çevre ile sürekli etkileşim durumu örgütsel değişimi zorunlu hale getirmektedir.

Değişim, yalnız çağdaş yapıya sahip örgütlere özgü belirli bir seçenek değildir. Değişim, küresel ekonomi sistemi ile birlikte her türlü örgüt açısından bir yaşam ya da düşünce biçimi haline gelmekte ve değişimin yönetimi örgütlerin başarısı ve gelişimi için esas olarak kabul edilmektedir (Mukherji ve Mukherji, 1998:265'den Akt: Tekin vd., 2006:2). Örgütler çevreleriyle sürekli iletişim içinde olduklarından temelde birer açık sistemlerdir. Bu yapılarının gereği olarak da sürekli olarak çevredeki değişen koşullara uymak zorundadırlar. Değişimlerden kaçınmaları söz konusu değildir. Asıl önemli olan değişimi ne zaman ve hangi yöntemle gerçekleştireceğini tam olarak belirleyebilmeleridir (Toffler, 1998; Barutçu, 2000; Keçecioğlu, 2001).

Değişimle ilgili literatür incelendiğinde değişime yönelik yapılan pek çok tanım olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan birinin, "Belli bir süreç içinde yer alan değişikliklerin tümü" (Püsküllüoğlu, 2004:35) şeklinde olduğu, diğerlerinde ise değişim için herhangi bir şeyin bir düzeyden başka bir düzeye geçmesi, kişilerin,

nesnelerin yerini değiştirmekten çok kişisel bilgi, yeteneklerinin mevcut durumundan farklı bir konuma getirilmesi denildiği belirlenmiştir (Erdoğan 2002: 11; Koçel, 2005: 510, Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Yalçın, 2002:3).

Değişim, planlı ve olumlu olarak nitelenip kabul edilmektedir (Hussey, 1980:86'den Akt: Balcı, 2002). Planlı değişimde anlatılmak istenen, değişikliklere etkin bir şekilde ayak uydurmayı amaçlayan örgütsel stratejiler, yapı, teknoloji, ürün ve hizmetlerdeki değişikliklerdir (Weiss, 1996:369'den Akt: Geçikli, 2002:432). Planlı değişimin en önemli özelliği en az sorunla başarılan değişim programı olmasıdır.

Bu açıklamalar ışığında değişimi; herhangi bir şeyi bir düzeyden başka bir düzeye getirmek şeklinde tanımlamak mümkündür. Örgüt açısından ise değişim, örgüt faaliyetleri ile ilgili konularda farklı bir konuma ulaşmak anlamı taşımaktadır (şimşek vd., 2001'den Akt: Tekin vd., 2006:2).

Dalton, örgütsel değişimi “Teşebbüsün beşeri yönünü meydana getiren bütün örgüt üyelerinin davranış ve eylem kalıplarında ortaya çıkan olumlu değişmeler” şeklinde tanımlamaktadır. (Akt: şimşek ve Akın, 2003: 50). Dicle (1994:9) ise örgütün çeşitli alt sistem ve unsurları ile bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelebilecek her türlü değişikliğin örgütsel değişiklik olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında örgütsel değişimin yaratıcılık, yenilik yapma, büyüme ve gelişme gibi olay ve olguların tümünü içine alabilecek derecede geniş ve kapsamlı olduğu görölmektedir.

Çalışanlar değişim gereksinimi makul karşılamamaları durumunda değişimi desteklemeyebilirler (Cummings vd., 1993:143). Değişim çalışmaları hangi düzeyde olursa olsun, genelde çalışanların tepkisine maruz kalmaktadır (Aksu 2000: 38). Peker (1995:193). Örgütler, değişime karşı direnç odaklıdırlar ve değişime karşı direnç evrensel bir olgudur. Khan (1990:119) direnci, örgüt çalışanının davranış boyutunda değişime karşı en tipik birey ya da grup tepkisi olarak belirtmektedir. Ancak etkili bir değişim yönetimi yoksunluğu durumunda direnç olgusu değişim hedeflerine ulaşılmamasına neden olabilmekte ve kurumda karmaşa ortamı

yaratmaktadır. Erdoğan (2004:72) ise, değişime direncin nedenini, değişim sürecinin uzun vadeli sonuçlar doğuran bir süreç olmasına karşın, kurumların hedeflerini kısa vadeli düşünme mantığına göre belirlemelerinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Örgütsel değişim sürecinde değişime direnç, istenmeyen bir durum olup iş kayıpları, çalışanların performanslarının ve becerilerinin boşa harcanması gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Hussey (1998:12) bu durumu, “Başarılı yönetilen bir değişimde bu tür olumsuzlukların derecesi az, başarısız yönetiliyorsa bu olumsuzlukların derecesi yüksek olacaktır” şeklinde belirtmektedir.

Değişmeye karşı direnç oluşumuna yol açacak çok sayıda etken bulunmaktadır. Çalışanların değişime direnç gösterme sebepleri konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde değişimde direnişle karşılaşmanın birçok nedenden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bunlar; yetersizlik duygusu, bir şeyler kaybetme korkusu, yanlış anlama ve güven eksikliği, farklı değerlendirmeler, huy, psikolojik kontrat, değişimin yaratacağı gerçek tehditler, değişimin zorla açıklanmaksızın empoze edilmesi, liderliğin güven vermemesi, duygusal nedenler gibi sebeplerdir (Hussey 1995:24; Dinçer, 1992).

Hunsekar ve Cook’a (Akt: Erturgut, 2000:77) göre, insanlar şu sebeplerden ötürü değişime karşı direnme davranışı sergilemektedirler:

1. Değişim amacının açık ve net olarak iletilmemesi,
2. Değişimden etkilenecek alanların planlamaya dahil edilmemesi,
3. Grubun norm, davranış ve alışkanlık modellerinin göz ardı edilmesi,
4. Yeni becerileri öğrenme ve uygulama korkusunun mevcut olması,
5. Değişimden kaynaklanan iş yükü baskısının çok ve planlamanın yetersiz olması,
6. Mevcut durumun yeterli olarak algılanması,
7. Lidere karşı saygı ve güven duyulmamasıdır.

Harvey (1990’den Akt: Erdoğan, 2000) değişimi kimlerin istediği ve istemediğinin, değişimin kimlere ne getireceğinin açık bir şekilde ortaya konulması

gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca değişime karşı oluşabilecek direnmeler ve değişimin kuramsal kültüre olan uygunluğu analiz edilmelidir. Bu anlamda kurumun daha önce yaşadığı değişim girişimlerinin nasıl gerçekleştiği de incelenmelidir.

Değişim sürecinin başarısız olmasının nedenleri; değişime karşı gösterilen direncin incelenmesi ile bulunabilecektir (Maurer, 1994). Çünkü örgütte yapılacak değişim, bir dirençle karşı karşıya kalabilir. Bu durum, hem örgüt içinden, hem de örgüt dışından olabilir. O nedenle; değişime karşı oluşabilecek direncin nedenleri iyi tespit edip, çözümüne yönelik araçların geliştirilmesi gerekmektedir.

Değişime Karşı Direnci Azaltıcı Yöntemler

Örgütlerde değişimin başarısı çalışanların değişimi destekleme oranına bağlıdır. Çalışanların değişime karşı gösterdikleri dirençleri ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar; etkin vizyon ve misyon, katılım, iletişim, eğitim, pazarlık ve anlaşma, baskı ve zor kullanma olarak sayılabilir (Gündüz, 1998: 30; Gazi, 2002:118).

Niğdelioğlu (2007:68), çalışmasında çalışanların değişime gösterdikleri direnci önlemenin veya azaltmanın çeşitli yollarının olduğunu, ancak bunlardan hangisinin veya hangilerinin uygulanacağına örgütün içinde bulunduğu duruma göre farklılık gösterebileceğini belirtmektedir. Araştırmacı bu yöntemleri; iletişim, eğitim, karara katılımı, destekleme, pazarlık ve anlaşma, taviz verme ve tehdit ile baskı başlıkları altında ele almıştır.

Çalışkan (2007:60) ve Peker'in (1995:199) çalışmalarında değişime direnmeyi en aza indirmek için önerdiği yöntemler ise şunlardır:

- Değişimi önceden haber verme
- İletişim
- Karara katılım
- Kolaylaştırma ve destek
- Pazarlık
- Manipülasyon ve birlikte hareket etme

- Paylaşılan vizyon ortamı oluşturma
- Bilgilendirme
- İşgörene taviz verme,
- Önderlik,
- Sorun çözme,
- Gönüllü arama,
- Çatışma ortamını yönetmedir.

Genç'e (2006:59) göre, yöneticilerin dirençle mücadele yolları; karara katılım, iletişim, eğitim, pazarlık, açık veya kapalı zor kullanma şeklinde sınıflandırılabilir. Helvacı (2005: 73) ise, değişime karşı gösterilen direnci azaltma yöntemleri; eğitim, karara katılım sağlamak, iletişim, yönetimin sembolik hareketleri, başkalarından bilgi edinme, ödüllendirme sistemleridir.

Hussey (1980) değişme direnci azaltmak için şu önerilerde bulunmaktadır (Akt: Balcı, 2002:32):

- Bir değişme süreci; birey ya da bireylerin ihtiyaç, tutum ve inançlarını ve örgütsel güçleri hesaba katarsa başarılı olabilir.
- Davranış değiştirmede güçlü baskı, grubun kendisi ve davranışı hakkında gerekli bilgi sağlanarak kurulabilir.
- Değişme için güçlü baskı, grup üyelerinin değişme ihtiyacını ortak olarak algılamalarını sağlayarak-yaratarak sağlanabilir.
- İçten gelen değişme, dıştan biri tarafından önerilen bir değişmeye göre daha az tehdit edici olarak algılanır ve daha az muhalefet görebilir.

Koçel (2005: 523) Örgütlerde değişime karşı olan tepkilerin önlenmesi ya da etkinin azaltılmasını aşağıdaki başlıklarda toplamıştır:

Karara Katılım; Değişimden etkilenecek personelin, değişimin planlanması ve uygulanması aşamalarında olası tepkilerini azaltmaktadır.

Haberleşme ve Eğitim; Değişime direnç gösterenlerin birçoğu yapılacak değişimden haberdar olmadığı için, direnç göstermektedir. Bu sebeple bu insanlar

haberdar edilmeli, değişimin boyutları ve sonuçlarının ne olacağı anlatılmalıdır. Özellikle bilgi bakımından eksik kalacak birimlerde eğitim faaliyetlerine başlanmalıdır.

Pazarlık ve Anlaşma, Değişimden etkilenecek kişiler ile değişimin sınırlarının çizilmesi, ücret artışı gibi uygulamaların yapılmasıdır. Bu yöntem, sonucunda kaybetme ihtimalinin yüksek olduğu durumlarda kullanılan bir yöntemdir.

Tehdit ve Baskı Uygulama; Kişilerin direnç göstermesini engellemek amacıyla, zor kullanma, tehdit etme, şantaj uygulanır. Değişimin acil olduğu durumlarda daha çok kullanılır.

Yaniltma ve Taviz Verme; Değişim sonucunun çok iyi sonuçlar getireceğini anlatarak ya da yayılmasını sağlayarak kişilerin yanlış algılamalarına sebep olmak, ilk önce direncin olmasını önlemektedir.

Bu konuda yukarıda belirtilen literatür de dikkate alınarak, değişime karşı direncin azaltılması hatta ortadan kaldırılmasında kullanılan yöntemler (Anderson, 1999; Rajah, 2001'den Akt: Sönmez, 2005:27; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995: 220; Kaynar, 2004; Özkan, 2004; Oğuzkan, 1996) tarafından şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

- 1- Etkin bir vizyon ve misyon oluşturulmalıdır.
- 2- Karara katılım sağlanmalıdır.
- 3- Güçlü bir iletişim sağlanmalıdır.
- 4- Eğitim.
- 5- Pazarlık ve anlaşma.
- 6- Baskı ve zor kullanma.
- 7- Taviz verme.

8- Gönüllü arama.

Değişim konusunda değişimin etkileyeceği kişilerin ve değişimi gerçekleştirecek olan kişilerin bilgilendirilmesi gerekir. Çünkü değişim konusunda yapılacak bilgilendirme ile değişimin benimsenmesi kolaylaşacaktır. Bilgilendirme ile değişime karşı oluşabilecek direnmeler de önlenabilir. Değişime direnmenin önlenmesi için değişim ve sonuçları hakkında bilgilendirme, değişimin etkileyeceği yönetici ve personelin eğitilmesi, etkilenen personelin katılımının sağlanması, değişim sürecinde uyum sorunları yaşayan bireylere yardım edilmesi ve direnme gösterenle anlaşmalar yapılması gibi yollara başvurulabilir (Erdoğan, 2000:152).

Schlechty (2006:42) göre de, politikacı ve toplum önderinin okul reformları için cevaplamaları gereken asıl soru “Okullar değişime neden bu kadar dirençlidir?” olmasıdır. Böyle bir anlayışta okullarda atılacak ilk adım değişimin nasıl desteklenebileceğinin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak ve anlatmaktır.

Eğitim sisteminin uygulama alanı olan okullar, zamana ayak uydurabilmek için değişimin gerekliliği ile yüz yüze kalmaktadırlar (Erdoğan, 1997:204). Açık bir sistem olan okulun etkili ve verimli olabilmesi, iç ve dış çevresindeki değişmelere uyum sağlamasına bağlıdır. Okullardaki mevcut değişmelerden çalışanların etkilenmesi kaçınılmazdır. Bundan dolayı çalışanlar, okulda meydana gelen değişimleri fark edip, olumsuzdan olumluya doğru okuldan ayrılma, aktif direniş, karşı koyma, razı olma, şartlı kabullenme, kabullenme ve aktif destek verme şeklinde tepkilerde bulunmaktadır (Dunham ve Pierce,1989:723).

Yukarıda da değinildiği gibi değişimin birey ve toplum üzerinde olumlu istendik yön ve biçimde etkilemesi, değişimin iyi yönetilmesine bağlıdır. Eğitim kurumlarında değişimi yönetmede ilk elden sorumluluk sahibi olanlar okul yöneticileridir. Çünkü lider yönetici olarak okul müdürlerinin, yenilikleri ortaya koyma, gerçekleştirme ve okullarında sürekli gelişmeyi ve değişmeyi kurumsallaştırma boyutlarında çaba göstermeleri gerekmektedir. Erdoğan (2000),

yöneticinin bu süreçte onaylayıcı bir tutum ve tavır içinde olması gerektiğini, onun bu özelliğinin okulda görev yapan öğretmenlere güven verdiğini belirtmiştir.

İç ve dış çevre şartlarından etkilenen diğer örgütler gibi, eğitim örgütleri de değişime zorlanmaktadır (Özdemir, 2000:10). Bunun sonucu olarak da; bilginin ve değişimin yönetimi, bireysel ve örgütsel öğrenme, entelektüel sermaye gibi hususlar öne çıkmakta ve bu durum eğitim sistemini de değiştirmeye zorlamaktadır.

Eğitim örgütlerinin bilgi toplumunun gereklerine göre yapılarını düzenlemesi gerekmektedir (Şişman, Turan, 2005:116). Çünkü dünyada değişim ve yenileşmeler eğitim kurumlarını, hem çıktılarını pazarlama hem de aldığı girdilerin beklentilerine cevap vermek açısından iki yönlü etkilemektedir. Türk eğitim örgütleri de bir sistem bütünlüğü içerisinde girdi, süreç ve çıktı boyutlarında niteliksel değişim yönünden eleştirilmektedir (Özdemir, 2000: 1).

Özden (2000) ve Balcı (1995)'ya göre; Türk eğitim sistemindeki temel sorun sistemin başlangıçta amaçladığı görevleri yerine getirmemesi değil, yeni gereksinimleri karşılayacak yeni amaçlar ortaya konmamasıdır. Eğitim sistemini kendi sorun çözme yapılarını ve süreçlerini geliştirebilecek yapıya kavuşturmak gerekir.

Konu ile ilgili olarak, Dursun (2006:248) bilgi çağında, mevcut siyasal, sosyal, kültürel yapılarda, eğitim kurumlarında, devlet anlayışında köklü bir değişim geçirilmesi ihtiyacına işaret etmekte ve “Eğer küresel çağın gereklerini ve önceliklerini doğru anlayamaz ve buna göre yeni bir örgütlenme gerçekleştiremezsek hem yarışı kaybedecek hem de değişimi gerçekleştiremeyeceğiz” şeklinde uyarıda bulunmaktadır.

Ülkelerin bilgi toplumunu oluşturmaya yönelmesi ile birlikte, meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve personelin görev ve rollerinde önemli değişimlere yol açmaktadır. Toplumsal değişimin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri ise bu hızlı değişmeden payını almaktadır. Kuşkusuz eğitim yöneticisinin böyle bir değişmeden etkilenmemesi mümkün değildir. Eğitim

sürecinin ve eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ve gereken rolleri oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 1995:47). Çünkü örgütte yönetici konumunda bulunan kişinin değişim konusunda yol gösterici ve yönlendirici rolleri yerine getirmesi gerekmektedir. Bu durumu Tekin (vd., 2006:26) “liderliği olmayan bir değişimden beklenen başarı sağlanamayacaktır.” şeklinde belirtmektedir.

Yukarıda belirtilenlerden yola çıkarak örgütlerinin etkililiğini geliştirme sorumluluğunu taşıyan yöneticilerin önemli görevlerinden birinin de değişmeyi yönetmek olduğu ileri sürülebilir. Bu durumun önemini belirten Schlecthy (2006:170), değişmelerin okullar üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bu etki her zaman istenildiği gibi olumlu olmayabilmekte ve değişim tepki ile karşılanabilmektedir. Çünkü değişimler belirsizlikler getirir. Belirsizliklerle nasıl baş edileceğini ve kaosu idare etmeyi öğrenmek okul yöneticilerinin karşılaştığı en büyük zorluktur.

Okulda değişimi yaşatmayı düşünen yönetici hangi engellerle karşılaşacağını önceden tahmin edebilmeli ve gerekli önemleri alabilmelidir. Bunun için de değişimin gerektireceği yöneticilik rolünün ifade ettiği anlamı kavraması ve kendisini buna uygun duruma getirmesi gerekir.

Dinçer ve Fidan (1996: 437), değişim süreci kontrol edilmediğinde değişim karşısında direnç durumlarının yaşanılmasının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedirler. Gerber (1994:108) değişime direnç göstermenin sonucunda çalışanlarda tansiyon, sinir bozukluğu, tükenmişlik, bitkinlik, yorgunluk, uykusuzluk, çalışmada isteksizlik gibi belirtiler görülebileceğini söylemektedir (Akt: Theron ve Philip 1996). Bu doğrultuda, direncin önlenmesi, azaltılması hatta ortadan kaldırılabilmesi için çeşitli yöntemlerin kullanılması gerekir. Değişme ve değişmeye karşı gösterilecek direnç kaçınılmaz olduğuna göre, değişme önündeki engelleri kaldırabilecek bilgi, beceri ve liderliğin de eğitim yöneticilerinde olması yöneticilerin diğer sorumluluklarından biridir.

Dolayısıyla değişimlerin uygulamaya geçirilmesinde, değişime karşı dirence neden olan etkenler değişim girişiminin sahipleri tarafından anlaşılamazsa ve değişime karşı direnci azaltmak için kullanılan yöntemler değişim sürecinde uygulanmazsa değişimin gerçekleştirilmesi de güçleşecektir.

Kocabaş'a (2006:29) göre öğretmenler, okul değişiminde anahtar rol oynamaktadır. Öğretmenlerin desteği olmadan değişimin gerçekleştirilmesi kolay değildir. O nedenle başarılı bir okul müdürü, değişimi öğretmenleriyle birlikte ekip halinde gerçekleştirebilen kişidir. Değişime karşı direnci kırmak için kişileri değişimler ve bu değişimlerin gerekçeleri konusunda bilgilendirmek gerekecektir. Müdür, değişimin öncüsüdür ve değişim sürecinde öğretmenlerin katılımını sağlamalıdır. Genelde değişimin nasıl bir etki yapacağını bilmek zordur. Bir değişim yapmak aslında bir yönüyle de risk almaktır. Bu durumlarda müdür, önemli kararlar alınırken tüm öğretmenleri sürece dâhil etmek durumundadır.

Dönmez'e (1999) göre, okul hayatının verimli bir şekilde devam etmesinde en fazla sorumluluk okul yöneticilerindedir. Ayrıca yöneticiler değişme ve yenileşme süreçlerinde, üzerine düşen sorumluluğun ve bu konudaki duyarlılığın farkında olmalıdırlar. Değişimde başarı, okul müdürlerinin aktif desteğine, öğretmenlerin katılımına ve yeniliğe karşı adanmışlık bilinci sağlamasına bağlıdır.

Okul müdürünün etkili bir değişim yöneticisi olabilmesi için, okul çalışanlarının özelliklerini ve değişim alanlarını iyi tespit etmeli ve ona göre hareket edebilmelidirler. Bununla birlikte okul müdürleri eğitim lideri rolleri ile de değişime ayak uydurabilmeli ve okullarının öğrenme kapasitelerini geliştirmelidirler.

Yukarıda açıklanmaya çalışılan literatürde, değişime karşı direnci azaltma ya da ortadan kaldırma sürecinde kullanılan yöntemlerden; eğitim, iletişim, destek, katılma ve yer alma, vizyon ve misyon genel olarak tüm çalışmalarda yer aldığı görülmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995:175; Güneş, 1999:33; Özçelik, 2002:68; Yeniçeri, 2002:273; Helvacı, 2005:72; Kotter ve Schlesinger, 1979, Robbins, 1984; Moerdyk ve Fone, 1988; Lunenburg ve Ornstein, 1991'den Akt: Theron ve Philip, 1996). Bu çalışmanın da amaç ve kapsamı dikkate alındığında, eğitim kurumlarında

kurumsal değişmeye karşı direnci azaltmak veya ortadan kaldırmak için eğitim yöneticilerinin bu yöntemleri ne düzeyde uyguladıkları ele alınacaktır.

Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen değişimlerin, reformların başarısı, büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır. Merkezi birimlerin eğitimle ilgili aldıkları kararlar, uygulamaya yansımadıkça 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 yöneticilerinin işlevleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, normal günlük çalışma zamanlarını değişim ve gelişmeye yönelik olmaktan çok, rutin işlerde harcadıklarını ortaya koymaktadır (Taymaz, 1997:28; Helvacı, 2005:208).

Beer ve Nohria'nın (2002: 12) araştırma sonuçlarına göre de, değişim girişimlerinin % 70'i başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla çoğu değişim çabasının bedeli hem insani hem de ekonomik açıdan yüksek olmaktadır. Bu bakımdan başarı olasılığını arttırmak ve insan kaynağını yönetmek için yöneticilerin kurumsal değişimin doğasını ve sürecini anlamaları gerekmektedir. Ayrıca değişimin bireyler tarafından farklı olarak algılanabilmesi (Fullan, 1982'den Akt: Erdoğan, 2004:72), değişime karşı bir direnmenin oluşmasına yol açabilmektedir. Çünkü değişim örgüt çalışanları tarafından iş güvencesi, ekonomik durum ve statü açısından bir tehdit olarak algılanır, gerekli görülmez ve iş grubunun dışından gelirse direnme ile karşılaşabilmektedirler (Balcı, 1995; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).

Theron ve Philip (1996) ise, okul yöneticileri bazen değişime direnci yönetmede kullanılacak yöntem ve metotların avantaj ve dezavantajlarının farkında olamayabileceklerini belirtmektedirler. Sönmez (2008), Genç (2006), Ak (2006), Güven (2006), Khassawneh'in (2005), Aksoy (2005), Sönmez (2005), Tanrıoğen ve Kurşunoğlu (2004), Mirici (vd., 2003), tarafından yapılan araştırmalarda; örgüt çalışanlarının yaşları, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, örgütteki konumları, kıdemleri/görev süreleri, katıldıkları hizmet-içi eğitim sayıları ile örgütsel değişime direnç gösterme arasında anlamlı bir ilişki olduğu hususu saptanmıştır. Böylece yapılan bu araştırmada, okul yöneticisi ve öğretmenlerinin belirtilen kişisel özellikleri

ile değişime karşı direnci gidermede kullanılan yöntemler arasındaki farkın anlamlılık derecesinin de incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim örgütlerinde değişimin öncülüğünü yapma ve sürdürme rolü okul yönetimine aittir. Okul yöneticisinin de değişim sürecinde, öğretmen ve diğer okul çalışanları ile birlikte hareket etmesi sonucunda, değişim sonuçlarının olumsuz etkisi azalabilmekte ve başarı artmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin, değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerini, kendilerinin ve yakın görev ilişkisi bulunan öğretmenlerin görüşlerine göre saptanması hedeflenmektedir.

1.2 Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nedir?

1.3. Araştırmanın Alt problemleri

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin;

a) Yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici görüşlerinde;

a-Cinsiyet,

b-Yaş,

c- En son mezun olunan okul,

d-Öğretmenlik dahil mesleki kıdem,

e-Değişim yönetimi konulu katıldıkları hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

3-İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinde;

a-Cinsiyet,

b-Yaş,

c- En son mezun olunan okul,

ç-Göreve esas öğretmenlik branşı,

d-Öğretmenlik kıdemi,

e-Değişim yönetimi konulu katıldıkları hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Örgütsel değişimin öncülüğünü yapma ve sürdürme rolünü üstlenen okul yönetiminin, değişim ve değişime karşı direnci azaltma sürecinde kullanılacak yöntemlerin, kendileri ve yakın görev ilişkisi bulunan öğretmenlerin görüşlerine göre saptanabilmesi sonucunda elde edilen verilerin değişime karşı direnci yönetmede yöneticilere etkili bir şekilde yol göstereceği düşünülmektedir.

Değişimin prensipleri ve değişime direncin nasıl ele alınacağı iyi bilinir, kavranılır ve karşı çıkışlar doğal olarak algılanarak giderilmeye çalışılırsa, okulda değişim ve değişime direnci yönetmede başarı da o oranda artabilir.

Bu çalışma ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin İlköğretim Okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini ne derece uyguladıklarına yönelik dönüt alınması değişim uygulamalarının verimliliğinin artırılması açısından da önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeyleri ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak saptanabilir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2008- 2009 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan 263 yönetici ve 1534 öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada genellemeler ölçme araçlarıyla toplanacak verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Değişim: Belli bir durumda meydana gelecek farklılaşmadır.

Örgütsel Değişim: Örgütün madde ve insan kaynaklarındaki nicel veya nitel farklılaşmadır.

Değişim Yönetimi: Değişimi doğuran etkenlerin incelenmesi, tanı konması, uygulanma ve değerlendirme yapılması sürecidir.

Değişime Direnç Göstermek: Değişim uygulamalarına karşı gösterilen tepkidir.

Değişime Direnci Yönetmek: Değişim uygulamalarında ortaya çıkabilecek direnç kaynaklarının şiddetini azaltıcı ve değişimi zorlayan kuvvetlerin şiddetini artırıcı yöntemlerin uygulanmasıdır (Kotter, 1996,).

Eğitim: Değişim uygulamaları hakkında ilgili kişilerin bilgilendirilmesidir.

Karara Katılımı Sağlama: Değişim sürecinde, uzmanlığı ve kararları uygulamada sorumluluğu olan ve uygulama sonuçlarından etkilenen kişilerin değişim aşamalarına katılımıdır.

İletişim: Değişimin nedenleri, içeriği ve sonuçlarının örgüt üyeleriyle paylaşımıdır.

Vizyon: Örgütün gelecekteki konumudur.

Kolaylaştırma ve Destek: Çalışanların değişime hazırlanması ve onlarla ilgilenilmesidir.

Yönetici: İstanbul İli resmi ilköğretim okullarında eğitim-öğretim ve yönetim hizmetlerini yürütmekle görevli müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı.

Değişim Sürecinde Okul Yöneticisi: Değişimin başarılı olması için, değişimi sahiplenen, destekleyen, onaylayan, çalışanları motive eden ve değişim engellerini azaltıcı yöntemleri uygulayan kişi.

Öğretmen: İstanbul İli resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmeni.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve seçilen araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu başlık altında, değişim olgusu, değişim yönetimi, örgütsel değişime direnç gösterme, değişime direnç göstermenin nedenleri, sonuçları ve değişime karşı direnç gösterme sürecinde kullanılacak yöntemler ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1.1. Değişim Olgusu

Örgüt, bir çevre içinde faaliyet gösteren ve çok sayıda alt sistemlerden oluşan bir bütündür. Günümüz koşullarında özellikle bilim ve teknolojideki sürekli değişme ve gelişmeler bilgi birikimini önemli boyutlara ulaştırmış; küreselleşme, bilgi-iletişim teknolojilerinin yaygın biçimde kullanımı, başarı için gerekli olan yeterliliklerde artış gibi daha birçok unsurun ön plana çıkmasına neden olmuştur.

Dünyadaki özellikle ekonomi ve teknoloji alanındaki değişimlerin sonucu olarak yönetim alanında da değişim yaşanmaktadır (Aktan, 2005:1). Değişim, küreselleşme ile birlikte her tür kurum açısından bir yaşam ya da düşünce biçimi haline gelmekte ve dolayısıyla değişimi yönetmek kurumların başarısı ve gelişimi için esas olarak kabul edilmektedir (Tekin vd., 2006:3, Mukherlji, 1998:265).

Değişim konusundaki çalışmalar şu sayıtlara dayanmaktadır (Özkalp, 2008:146):

- Değişim doğal bir olgudur.
- Değişim kaçınılmazdır.
- Değişim süreklidir.

- Değişim gereklidir.
- Değişim benzerlik gösterir.

Değişim, etkili yönetimin en önemli yönlerinden biridir (Hussey, 1997:9). Kurumun varlığını sürdürüp ayakta kalabilmesi için değişimi yönetebilmeleri ve bu duruma bağlı olarak da bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir (Altıntaş, 2008). Zaman zaman değişimin türüne göre herkes için sorunsuz ve hoş deneyimler haline getirmek olası olmayabilmektedir. Bunun yanı sıra tüm değişimlere özenle yaklaşmak, değişimin doğasını teşhis etmek ve planlanmasında en iyi yöntemi seçmek, seçilen planı uygulamak çoğu zaman mümkün olabilmektedir (Hussey, 1997:9).

Değişimin amacı, genel olarak değişen ve gelişen iç ve dış çevre koşullarına karşın örgütün etkililik ve verimliliğini artırmak, üyelerinin en yüksek doyumu sağlamalarına ve gelişmelerine olanak veren bir örgütsel yapı kurmaktır (Duran, 1995). Kurumların kendilerini değiştirmeye zorlayan nedenleri algılaması, değişimi başarılı bir şekilde yönetmesini sağlayacaktır.

Kurumları değişime zorlayan başlıca nedenler şöyle özetlenebilir (Tekin, vd., 2006:7, Mullinis, 1993:665):

- 1- Teknolojik gelişmeler sonucunda rekabetin yapısı ve şekli değişmektedir.
- 2- Küreselleşme süreci, ulusal ve uluslar arası rekabetin artması, müşteri beklentilerinin değişmesi ve müşterilerin daha seçici davranmalarına neden olmaktadır.
- 3- Küreselleşme olgusuyla birlikte kurumların hızla bir değişim sürecine girdiği görülmektedir.
- 4- Geliştirilen yeni teknolojiler sonucu artan rekabet, ürün yaşam sürelerinin kısalmasına neden olmaktadır.
- 5- Piyasa yapısında önemli değişimler yaşanmaktadır.

6- Uluslar arası ekonomik ilişkilerde yaşanan gelişmeler ekonomik sistemlerin yeniden şekillenmesine yol açmaktadır

7- Kurumlar stratejik işbirlikleri, satın alımlar gibi yöntemleri de kullanarak gittikçe büyümektedir.

8- Ekonomik ve politik anlayışlar, yasal düzenlemelerde de değişime gidilmesine yol açmaktadır.

9- Serbest piyasa kuralları gereğince korumacılığın ortadan kalktığı görülmektedir.

Örgüt geliştirme, değişimi yönetme uygulamalarına karşın değişmeye karşı doğrudan ya da dolaylı olarak karşı koymalar her zaman olmaktadır. Örgütün mümkün olduğu kadar dengeye kavuşturulması gerekir. Bunun yolu da değişimin ortaya çıkması muhtemel sorunların yönetiminde kullanılacak yöntemleri çok iyi uygulamaktan geçer (Yeniçeri, 2002:265) Bunların başlıcaları iki şekilde oluşmaktadır.

Birincisi, aşama aşama oluşan ve küçük değişimleri içeren evrimsel bir değişimdir. Bu değişimde bugünkü durumdan geleceğe doğru bir ilerleme söz konusudur (Blumenthal ve Haspeslagh, 1994; Goodstein ve Burke, 1991; Greiner, 1972; Levy, 1986; Mezias ve Glynn, 1993; Nadler ve Tushman, 1989; 1990).

İkincisi, stratejik veya devrimsel değişimdir. Bu değişim ise örgütün genel yapısında oluşan bir değişimdir (Blumenthal ve Haspeslagh, 1994; Ghoshal ve Bartlett, 1996; Goodstein ve Burke, 1991; Marshak, 1993; Nadler ve Tushman, 1989, 1990). Bu değişimde genellikle rekabete dayalı yeni bir ilerleme söz konusudur (Hutt vd., 1995) ve bu süreç örgütün temel kapasitesini etkilemektedir (Ruiz ve Lorenzo, 1999' den Akt: Pardo del Val, Martínez Fuentes 2008).

Örgüt dışında yaşanan sürekli ve devrimsel değişimi başarılı bir şekilde yönetebilmek; değişimi yaşamak ve değişimin bir parçası olmakla sağlanabilir (Tekin vd., 2006:6). Teknoloji odaklı bir değişim olgusu yaşanan günümüz bilgi

çağında, kurumların başarısı sürekli değişen çevre koşullarına uyum sağlamalarına bağlı olmakta ve değişimi yönetmeyi önemi yadsınamaz bir konuma yükseltmektedir (Erken ve Argın, 2006).

2.1.2. Örgütsel Değişimi Yönetmek

Örgütler sosyal, kültürel, teknolojik ve ekonomik çevrelerinde meydana gelen değişikliklere uymakla kalmayıp aynı zamanda onları önceden kestirmenin ve hatta yönetmenin yollarını aramak bulmak zorundadırlar.

Yönetim, örgütsel değişimde temel ögedir (Ünsal, 1999:345) ve değişimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yöneticiler önemli bir rol oynarlar (Erdoğan, 2000:142). Çünkü değişim yeni bir sistem yaratmayı gerektirmekte ve bu sistemde her zaman liderlik rolü gerektirmektedir. Çoğunlukla örgütün başındaki kişi etkin bir destekçi olmadıkça, büyük bir değişimin olanaksız olduğu söylenir (Kotter, 1999:14).

Değişimi yönetebilmek, sürekli değişimi öngören, onu kurumsal amaçlara uygun olarak kullanmayı sağlayan bir yönetim sürecidir. Bu süreçte birey; değişimi yaşayacak, değişimi uygulayacak ve değişimi sürekli gerçekleştirecek en önemli unsurdur (Tekin vd., 2006:6).

Örgüt yönetimi alanındaki değişimler geleneksellikten, bilimsel ve modern yaklaşımlara doğru bir süreç içerisinde gerçekleştirir (Yeniçeri, 2002:57). Bu süreci kısaca özetlemek yönetim anlayışındaki değişimleri algılayabilmek bakımından önemlidir.

Geleneksel yönetim yaklaşımları; İnsan unsurunu ikinci planda ele almış, örgütü bir makine, insanı da bu makinenin bir parçası olarak görmüştür (Şimşek, 2002). Bu yaklaşıma göre örgüt çevresiyle etkileşimi hemen hemen hiç olmayan bir kapalı sistem bütünüdür. (Barutçu, 2000). Klasik örgüt yapısı otoritenin itaatini sağlamak amacı için kullandığı, yetki ve sorumlulukların katı bir biçimde belirlendiği hiyerarşik denetime dayalı bir iş bölümünün bulunduğu ve karar verme yetkisinin

birkaç kişinin tekelinde bulunduğu bir örgütsel yapıyı ifade etmektedir (Barensel, 1979; Tokat, 2003; Elif, 1995).

Değişim konusunda, klasik yaklaşımda sadece örgütsel etkinliği artırıcı, verimliliği sağlayıcı iç değişiklikler gözlemlenmektedir. Çevresine kapalı olan klasik yönetim anlayışındaki örgütler, çevrelerindeki değişikliklere uyum sağlamaktan uzaktır.

İnsan ilişkileri yönetimi yaklaşımı; Örgütün insana ilişkin unsurlarındaki değişimin, örgütsel değişim temelini oluşturduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda örgütsel değişim, bireysel değerler ve davranışlarda yapılabilecek değişim açısından ele alınmakta ve özellikle örgüt yöneticilerinin kilit mevkiindeki iş görenin davranış ve değerlerindeki değişimin, örgütün diğer unsurlarında da (yapısal, teknolojik amaçlara ilişkin unsurlar) değişim yaratacağı açısından hareket etmektedir. Biçimsel iletişim kurallarının yetersizliğinin vurgulanması, doğrudan, yüz yüze yapılan iletişimin yararları, grup içinde iletişim gibi konular üzerinde durulmaktadır (Aldemir, 1985; Çelebioğlu, 1990; Tokat, 2003). İnsan ilişkileri yaklaşımları, örgütün insana ilişkin unsurlarındaki değişimin, örgütsel değişimin temelini oluşturduğu varsayımına dayanmaktadır.

Sistem yaklaşımına göre ise; örgütün herhangi bir biriminde bir değişim meydana geldiği zaman, diğer birimlerde bundan etkilenecektir. Örgütlerin çok sık olarak değişim faktörleriyle karşı karşıya kalması, devamlı olarak kendilerini dengeleme ve istikrar ihtiyacı ile baş başa bırakacaktır. Sistem yaklaşımı, örgütün alt sistemlerinden oluşan ve çevreye açık bir bütün olarak görmekte ve örgütlerinde tıpkı insanlar gibi değişen, dinamik toplumsal sistemler olduğunu ve çevrelerine uyum sağlayabilmek için çaba gösterdiklerini savunmaktadır (Toffler, 1998; Barutçu, 2000; Keçecioğlu, 2001). Böylece sistem yaklaşımı, örgütün teknik, sosyolojik ve ekonomik faktörlerin bir bütünü olduğu şeklinde ifade edilerek değişimler bu çerçevede ele alınmıştır.

Çağdaş yönetim kuramı içerisinde değişimin önemini vurgulayan durumsallık yaklaşımına göre; örgütler değişmez ilkelere göre değil, içinde faaliyet gösterdiği

çevrenin koşullarına göre şekillenir. Böyle bir yaklaşım, değişen her yeni durum için farklı yönetim uygulamalarını gerektirir. Bunun için örgütler çevresel koşullara uyum sağlayacak esnek ve organik yapılar olarak gelişmelidirler (Tüz, 2004; Genç, 2004).

Örgütler, değişimin gerçekleştirilmesi baskısı ile mevcut yapıyı sürdürme dengesinin eşiğindedirler. Lewin, bu durumu kuvvet alan teorisiyle açıklamakta ve değişimi başlatan güçler ile yapıyı sürdürmek isteyen güçlerin dengesi olarak belirtmektedir. Lewin, değişimin planlı ve aşamalı bir süreç olduğunu önermektedir. Onun çalışması, donmuşluğu çözmeye, değişim ve tekrar dondurma basamaklarından oluşmaktadır (Akt: Davis ve Newstrom, 1985:245). Diğer bir ifade ile Lewin'e göre örgütte değişim, davranış çözümlenmesi (buzların çözülmesi), geçiş aşaması (değiştirme veya eyleme geçme), yeniden dondurma (istenen durum) aşamaları olmak üzere üç aşamadan geçerek oluşmaktadır (Akt: Kozak ve Güçlü, 2003: 3).

Donmuşluğu çözmeye sürecinde çalışanlar değişim ihtiyacının farkına varırlar. Donmuşluğu çözmeye sürecinde anahtar faktörler, çalışanları değişimin önemi ve işlerini nasıl etkileyeceği hakkında bilgilendirmektir. Değişim aşaması, eski bir yapıdan yeni bir yapıya geçiştir. Değişim, ilişkilerdeki ve etkinliklerdeki yapıyı değiştirme anlamına gelebilir. Değişim aşaması; eski uygulamaların, yapının, anlayışların ve ilişkilerin yenileri ile yer değiştirmesidir. Tekrar dondurma aşaması ise; yeni davranışların, ilişkilerin ve yapının değişime daha fazla direnç göstermesidir. Tekrardan dondurma gereklidir. Çünkü yeni yollar, yeni uygulamalar unutulur ise eski uygulamalar tekrardan öne sürülebilir. Bu son basamak değişimi yönetme sürecinin başarı kriterlerini, sonuçlarının nasıl ölçüleceğini, ne zaman ve ne kadar çaba gösterildiğinin ölçülmesini oluşturmaktadır (Akt: Davis ve Newstrom, 1985:245).

Yönetim örgütsel değişimde temel öğedir (Ünsal, 1999:345) ve değişimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yöneticiler önemli bir rol oynarlar (Erdoğan, 2000:142). Çünkü değişim yeni bir sistem yaratmayı gerektirir ve bağlı olarak bu sistem de her zaman liderlik ister. Çoğunlukla örgütün başındaki kişi etkin bir destekçi olmadıkça, büyük bir değişimin olanaksız olduğu söylenir (Kotter,

1999:14). Çünkü değişimi yönetebilmek, sürekli değişimi öngören, onu kurumsal amaçlara uygun olarak kullanmayı sağlayan yönetim sürecidir (Tekin vd., 2006:6). Bu süreçte birey; değişimi yaşayacak, değişimi uygulayacak ve değişimi sürekli gerçekleştirecek en önemli unsurdur.

Değişikliklerin uygulanmasında şu dört unsurun varlığı Joiner tarafından önemli kabul edilir (Marşap,1995):

- Üst düzey yönetici ekibini oluşturmak
- İleriye dönük bir vizyon yaratmak
- Personel destek sistemlerinden yararlanmak
- Katılmalı bir yapı oluşturmak

Yöneticilerin bütün çabalarına rağmen, birçok değişim girişimleri çoğunlukla başarısız olmaktadır. Çünkü yöneticiler ve çalışanlar değişimi farklı biçimde görürler. Yöneticiler için değişim çoğunlukla bir fırsat olarak görülürken, çalışanların çoğu için değişim yıkıcıdır ve davetsiz gelir (Strebel, 1999:138).

Birçok yazar (Lawrence, 1954; Maurer, 1994; Strebel, 1994; Waddell ve Sohal, 1998), çok sayıda değişimin daha en başında direnç ile karşılaştığına vurgu yapmaktadır. Değişime direnç, değişimin maliyetini artırmakta, değişim sürecini geciktirmektedir. (Ansoff, 1990) Bu nedenle önceden olabilecekleri görmeyi zorlaştırdığı için (Lorenzo, 2000) göz önüne alınması gerekmektedir. Ayrıca değişime direnç durumunda, bilgi kaynakları, örgütsel öğrenme de dikkate alınmalıdır (Beer ve Eisenstat, 1996; Goldstein, 1988; Lawrence, 1954; Piderit, 2000; Waddell ve Sohal, 1998'den Akt: Pardo del Val, Martínez Fuentes, 2008).

Örgütsel değişim yönetimi sürecinde kontrol edilemeyen örgütsel iç ve dış gelişmeler başarılı bir değişim yönetimini engellemektedir. Bir örgütte değişim engellerinin aşılması örgütsel değişim yöntemlerinin başarılı olabilmesi ve değişimin tam ve doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için değişime karşı direnç ve nedenlerinin irdelenmesi gerekmektedir.

2.1.3. Değişime Direnç ve Nedenleri

Örgütsel değişim temasını açıklayabilmek için değişime direnç kavramı analiz edilmelidir. Değişime direnç, değişim sürecini geciktiren, engel olan, yavaşlatan ve maliyeti artıran dolayısıyla sürece etki eden bir olgudur (Ansoff, 1990). Diğer taraftan, direnç ile birlikte örgütsel yapının sürdürülmesi ve mevcut yapının devam ettirilmesi söz konusu olabilmektedir (Maurer, 1994; Rumelt, 1995; Zaltman and Duncan, 1977). Eğer direnç üzerinde iyice düşünülür ve örgütsel değişimi yönetmede iyi analiz edilirse, değişim sürecine fayda bile sağlar (Waddell ve Sohal, 1998'den Akt: Pardo del Val, Martínez Fuentes 2008).

Direnç, mevcut durumun korunması için çaba sarf eden herhangi bir araçtır. Örgütlerde direnç, değişim sürecinin başlangıcını yavaşlatan ve geciktiren, uygulanmasını engelleyen ve değişim sürecinin maliyetini arttıran bir olgudur (Val ve Fuentes, 2003:149). Bu özelliği ile de değişime karşı oluşan direnç, değişim sürecinin başarısızlığa uğramasına neden olabilir (Bursalıoğlu, 1994).

Örgütsel dinamizm açısından ise değişime direnç, örgütün başarılı bir şekilde değişimi yönetmesinde ve geleceğe adaptasyonunda anahtar bir olgudur. Çünkü örgütsel değişimin genel amacı örgütün çevreye uyumu (Barr vd., 1992; Child ve Smith, 1987; Leana ve Barry,2000) veya performansını artırmak olduğundan (Boeker, 1997; Keck ve Tushman, 1993). Bu tanım değişimle ilgili birçok durumu kapsamaktadır.

Direnç kavramı ilk kez Lewin tarafından faktör etki modeli ve grup dinamikleri çalışmalarında kullanılmıştır (Akt: Gravenhorst, 2003:4). Direncin değişim ile olan bağlantısından da ilk defa Coch ve French (1948) söz etmiştir. Yaptıkları çalışma sonucunda direnci “güçlü grup kuvvetlerinin engellemesine karşı verilmiş bireysel reaksiyonların bir birleşimi” olarak tanımlamışlardır. Direncin kurumsallaştırılması; örgütsel yapı, yasallaştırma süreci, karar verme süreci ve kaynak dağıtımı ile ilintili olması ile açıklanabilir (Agocs, 1997:46).

Bireyler, bilinmeyenden korkma, değişim gerçekleştikten sonra ihtiyaç duyulacak niteliklerden yoksun olma ve güç kaybı gibi nedenlerden dolayı direnç gösterebilirler. Diğer yandan örgütler kıt kaynaklar, çalışanlar tarafından iş güvencesi tehlikesi, ekonomik durum ve statü açısından bir tehdit olarak algılanma, değişimin gerekli görülmemesi (Balcı, 1995; Tüz, 1996). Bireyler tarafından farklı olarak algılanma (Fullan, 1982), değerler ve inançlar, normlara uyma ve alternatifleri algılayamama, değişimin anlaşılmması (Connor ve Lake, 1986) gibi nedenlerden dolayı direnç gösterebilirler (Agocs, 1997:46). Bu durum bilgi eksikliği ya da belirsiz bilgilerin varlığı yüzünden oluşabilir. Bordia (2004:508), belirsizliğin karakteristik özelliğini “gelecekte oluşabilecek olaylar ve çevrede gerçekleşen olayların neden sonuç ilişkileri hakkında şüphe uyandırması” olarak tanımlamıştır.

Kurumsal değişimi başarmak pek de kolay değildir. Değişimi engelleyecek birçok faktör bulunmaktadır. Direnç olgusu değişimi sekteye uğratan temel unsurlardan biridir. O nedenle değişime direncin görmezlikten gelinmemesi gerekir (Walton, 1990:19). Uygulamada değişimin başarısı pek çok etkenden etkilendiği için, değişim sürecinde değişime karşı örgütsel ve bireysel düzeyde bir direnç oluşması her zaman muhtemeldir (alık, 2003:544). En azından bir dereceye kadar, değişime karşı direnç olması kaçınılmazdır (Özdemir, 2000:61).

Çoğu alışanlar açık veya gizli olarak değişikliklere engel olmak eğilimindedirler. Sık sık işe engel olmak veya tamamıyla durdurmak kuruluşun etkinliğini azaltır. Diğer taraftan eğer yönetim insanın yeniliklere tepki göstereceği hususunu dikkate almaz ve onları yeniliklere alıştırmacı davranışlarda bulunmazsa direnme ve dengesizlik durumu devam eder (Eren, 2001:227).

Örgütlerde değişime karşı gösterilen direncin farklı nedenleri olabilir. Ancak birçok örgütte yaygın olarak görülen ortak nedenler arasında; yetersizlik duygusu, bir şeyler kaybetme korkusu, yanlış anlama ve güven eksikliği, farklı değerlendirmeler, değişimin yaratacağı gerçek tehditler, değişimin açıklanmadan zorla empoze edilmesi, örgüt yapısı, kaynakların dengesiz dağılımı, iletişimsizlik ve grup yapısı bulunur (Aksoy, 2002; Mullins, 1996; Özdemir, 2000; Yeniçeri, 2002).

Değişime karşı direncin yöneticiler tarafından azaltılmasını büyük bir başarı olarak gören Hussey (1997:34), değişime direnç nedenlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

a. *Gerçek Korkular*; Sürekli veya kısmen gerçekleştirilen bazı değişimlerin ve çoğu köklü değişimlerin sonucunda iş kaybı, geride kalanların iş hacminin artması ve işten atılmaların devam edeceği korkularıdır. Sezilen korku sadece işi kaybetme korkusu değildir. Bu ömür boyunca beceriler kazanmak ve yetenekleri geliştirmek için yapılmış olan yatırımların boşa gitmesi korkusu olabilir.

b. *Zorla Kabul Ettirilen Değişim*; Değişimin nedenleri belirsiz olduğunda ve hatta insanların değişimden fayda sağlayacağı durumlarda bile bunu görmeleri zor olabilir. Çoğu zaman bu, değişimi gerçekleştiren kişilerin görüşlerinin değişmeden, etkilenenler tarafından paylaşılmadığını gösterir.

c. *Değişimi Gerçekleştirenlere Duyulan Güvensizlik*; Örgütte bulunan kişiler, değişimi gerçekleştirenlere karşı yeterince saygı duymuyorlarsa ortaya çıkar. Bu durumda değişime karşı direnç artacaktır. Bu anlayış “değişime ses çıkarmayın ve geçene kadar bekleyin” der.

ç. *Bir Şeyin Gözden Kaçtığına İnanmak*; İnsanlar değişim fikrine soğuk bakmadıklarında ortaya çıkar. Ancak insanlar, kendi anlayışları veya uzmanlık alanları gereği bazı önemli konuların gözden kaçmış olduğuna inandıklarında, değişimin de zarar getireceğine inanacaklardır. Bazen duyulan endişeler değişime itiraz etmeyi mantıklı bir temele oturtmanın bir başka biçimidir.

d. *Akıl ve Kalp*; Aklın kabul ettiği ile insanın duyguları ile hareket ederek yaptıkları şeyler çok farklı olabilir. Aşırı hassasiyet, bağlılık, geçmişle bağlantının koparılmasına duyulan istek anlaşma sağlanmış gibi görünse de değişime karşı bir direnç yaratabilir.

Hussey (1997:44) çalışanların bireysel tepkilerini ise aşağıdaki Tablo 2. 1’de gösterildiği gibi sınıflandırmıştır;

Tablo 2. 1. Uygulayıcıların Değişime Tepkisi

	AZ	ÇOK
AZ	<i>Yapar Gibi Görünen</i>	Lider
Uygulayıcının Değişimi Benimsemesi	<i>Direnen</i>	İzleyen
ÇOK		

Kaynak: Hussey (1997:44).

Yukarıdaki Tablo 2. 1’de görüldüğü gibi örgütte çalışanlar direnen, rol yapan, izleyen ve lider olmak üzere dört şekilde tepki göstermektedir. Bireyin gösterdiği bu tepkiler şu şekilde açıklanabilir:

Direnen; Uygulamanın başarısını engellemek için aktif olarak çalışır, bu gruptakilerin en kötüsü değişimi sabote eder, en iyisi de uygulama için hiçbir şey yapmaz.

Rol Yapan; Değişim stratejisini kabul eder ama uygulama için kayda değer bir çaba göstermez. Çabalıyormuş gibi görünür. Bunun sebepleri, değişimin uygulayan kişi üstünde ters etkiler yapacağı düşüncesidir. Bu durum uzun süre fark edilemez.

İzleyen; Genelde bu çalışanlar pek çok şeyi doğru olarak yaparlar; çünkü değişimin kendisine güven duymaktansa, takip ettikleri liderlerine duydukları güven tamdır. “Eğer lider yönetici bunun doğru olduğuna inanıyorsa, bu benim için yeterlidir” diye düşünürler.

Lider; Örgütte değişime inanan ve başarıyla uygulanması için gerçekten olağanüstü çaba gösteren kişidir (Hussey, 1997:44).

İnsanlarda ve dolayısıyla insanların oluşturduğu sistemlerde hoşnut olunan durumu koruma ve sürdürme isteği gelişmiştir. Söz konusu değişim olduğunda örgütlerde kendi kendini düzelten bir mekanizma söz konusudur ve bu mekanizma homeostasis olarak adlandırılır. Homeostasis sayesinde örgütler ve bireyler içinde buldukları denge durumunu devam ettirmeye çalışırlar. Bu durumu gerçekleştirebilmek için dengeyi bozan her türlü etmene değişik yollarla karşı çıkılabilir.

Değişime karşı bireylerin tepkileri ve genel tutumları Sabuncuoğlu ve Tüz (1996) tarafından aşağıdaki Tablo 2. 2’de gösterildiği gibi özetlenebilir.

Tablo 2. 2. Değişime Tepkiler ve Bireyin Genel Tutumu

Bireyin Genel Tutumu	Değişikliğe Tepkiler
Kabul	— İsteyerek yardımlaşma arzusu — Yardımcı olma — Yönetimin baskısı altında yardımlaşma — Pasif kalma
Kayıtsız kalma	— Kayıtsız kalma — Hiç ilgilenmeme — Yalnızca söyleneni yapma — Öğrenmeme
Pasif direnç	— Mümkün olduğu kadar yapmama — Yavaşlatma — Bilerek yanlış yapma — Bozma
Aktif direnç	— Sabotaj — İsten ayrılma

Kaynak: Sabuncuoğlu ve Tüz, (1996).

Yukarıdaki Tablo 2. 2’de görüldüğü gibi örgütte çalışanlar, değişim sürecinde “kabul”den, “aktif direnç” göstermeye doğru değişen boyutlarda genel bir tutum ve tepki göstermektedirler. Böylece birey örgütte meydana gelen bir değişim uygulamasını tam olarak benimseyip kabul edebileceği gibi, bunun tam tersi bir davranış sergileyerek değişime karşı direnme tepkisini de gösterebilmektedir.

Her bir değişim bireylerin kendi tutumlarına göre yorumlanır (Davis, 1988:210). Bu tutumlara göre bireyler değişime karşı gösterecekleri tepkiyi ortaya

koyarlar. Bu tutumların oluşmasının belli başlı nedenleri vardır. Bunlar: Kişinin geçmişi, değişimin kendisi, çalışma ortamındaki sosyal durum olarak özetlenebilir (Roethlisberger, 1987:210).

2.1.4. Değişime Direncin Bireysel Nedenleri

Örgütün her düzeyinde çalışan bireyler değişime direnç gösterirler. Çalışanların değişime bireysel direnç göstermelerinin ana nedenleri şu şekilde özetlenmiştir (Robbins, 1996; Hellriegel vd., 1995, Steanislao, 1983; Cook vd.,1997:535):

a. Alışkanlıklar; Alışkın olunan koşullar nedeniyle değişimle karşı karşıya kalındığında direncin kaynağı haline gelebilir.

b. Güvende Olma İsteği; Değişim var olan durumu değiştireceğinden, çalışanlar güvende olma istekleri nedeniyle, değişim mevcut koşullar üzerinde bir tehdit unsuru olarak algılanabilir.

c. Güven Duygusundaki Eksiklik; Örgütte yönetime ve değişim projesinin uygulayıcılarına karşı duyulan güvensizlik de değişime karşı dirence neden olabilir.

ç. Ekonomik Nedenle; Değişim özellikle ücretlendirme performansı ile bağlantılıysa değişim önünde ciddi bir engel halini alabilir.

d. Bilinmeyene Duyulan Korku; Değişimler çalışanlar için çoğu kez bilinenden farklı olarak kesin olmayan, belirsiz bir duruma işaret eder ve bu durum da kaygıya neden olur.

e. Kişilik Özellikleri; Dogmatik ve aşırı bağlılık yapıları değişime direnç gösterebilir.

f. Algılama Tarzı; Çalışanlar kendi bakış açılarına uygun olanları algılama eğilimindedirler. Bu seçici algılayış tarzı dirence kaynak teşkil edebilir.

g. Başarısız Olma Korkusu; Çalışanlar gerçekleştirebilecek başarısızlık korkusuyla değişime direnç gösterebilirler. Bu durum özellikle eğitim eksikliğinin olması durumunda ortaya çıkabilir.

h. Zamanlama; Değişim kararının uygulamaya sokulması zamanı da dirence neden olabilir. Zamanlama yanlış olduğunda birçok faydalı fikir bile reddedilebilir.

ı. İş Durumundaki Olası Kayıplar; Yapılan görevin önemindeki azalma, veya yetki ve sorumlulukların azalması da yeni bir fikre karşı dirence neden olabilir.

i. Yetersiz Bilgi; Eğer örgütsel değişimin ne olduğu, nelerin yapılacağı, nasıl yapılacağı ve değişimin neden önemli olduğu bilgisi yeterince çalışanlara verilmez ise yapılacak değişime çalışanlar direnç gösterebilirler.

Görüldüğü üzere örgütte çalışan bireyler çok çeşitli sayıda nedenlerle değişime direnç gösterme davranışı sergilemektedirler. Ancak başarılı olmak isteyen örgüt yöneticisi, çeşitli sayıdaki bireysel direnç göstermeleri aza indirmek için öncelikle temel nedenlerini tespit etmek durumundadır.

2.1.5. Değişime Karşı Direncin Örgütsel Nedenleri

Örgütlerde çoğunlukla bireysel nedenlerden dolayı değişime direnç gösterirler. Ayrıca örgütün içerisinde değişime direnç gösteren birçok güçler de yaratılmıştır. Değişime karşı direncin örgütsel nedenlerinin bazıları şu şekilde belirtilebilir (Hellriegel, Slocum, Richard, Woodman,1995, Greenberg, Baron, 2000; Cook vd., 1997:535).

a. Örgütsel Yapı; Örgütte işlerin nasıl yapılacağına dair belirlenmiş prosedürler ve bunlara duyulan ihtiyaç örgütsel direncin doğmasına neden olabilir.

b. Örgütsel Kültür; Örgütsel kültür değişimde kilit rol oynar ve örgütsel kültürün değişimi kolay değildir.

c. Sınırlı Kaynaklar; Değişimi gerçekleştirmek için sermaye, zaman, yetenekli çalışanlara ihtiyaç vardır. Bu kaynaklara sahip olunmaması durumunda değişim ertelenebilir.

ç. Sabit Yatırımlar; Temel neden bu tür yatırımların kolay yenilenememesi veya değiştirilememesidir.

d. Daha Önceki Başarısız Deneyimler; bunun sonucunda yeni bir değişim projesini kabul ederken temkinli ve sorgulayıcı yaklaşılacaktır.

e. Üst Yönetimin Rolü; Değişime karşı oluşan direncin üstesinden gelebilmek için bilinçli bir değişim yönetimi gereklidir.

f. Gücü Sürdürme; Her örgüt içinde dengeyi koruyacak bir sistem vardır. Fakat sistem içerisinde değişimde mevcudu sürdürme isteği yani değişime direnç ile değişimi sağlama güçler arasında sürekli bir mücadele vardır ve değişime karşı direncin giderilmesi sonucunda değişim gerçekleşir.

Sonuç olarak örgütsel direnç nedenleri genelde örgütün, amaç, yapı, kültür, iklim gibi örgütte olmazsa olmaz unsurların işleyiş veya kalitesindeki değişim gerekliliğinden kaynaklanmaktadır.

2.1.6. Değişime Direnç Şekilleri

Örgütlerde değişime gösterilen direnç rasyonel, psikolojik ve sosyolojik olarak kendini göstermektedir (Davis, 1987:239). Bu üç direnç şekli bir bütün olarak etkisini göstererek, değişime karşı bireyin tutumunu oluşturmaktadır.

Örgütlerde direnç şekilleri şu şekilde açıklanabilir:

a. Rasyonel Direnç; Mantıksal nedenlere dayalıdır. Bireyler tarafından öne sürülen nedenler, değişim için yeterli kaynak ve zamanın olup olmadığı, çalışanların değişim için gerekli eğitim ve kapasiteye sahip bulunup bulunmadığı ile ilgilidir. Değişim hemen başlatılarak, kişilere uyum süresi tanınacak fırsat yoksa değişim tepkiyle karşılanabilir. Maliyeti çok yüksek olan değişim programlarına da bireyler

tarafından direnç gösterilebilir. Ayrıca değişimin teknik açıdan örgüte uygunluğu önemlidir. Bu açıdan örgüte sürekli problem yaratacak konular varsa, değişim dirençle karşılanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:174).

Uzun vadede gerçekleştirilecek değişim çalışanlar için olumlu sonuçlar doğuracak olsa bile, çalışanların öne sürdüğü bu kısa vadeli sebepleri ortadan kaldırmadan başarılı bir değişim gerçekleştirmek mümkün değildir.

b. Psikolojik Direnç; Bireylerin değişim hakkındaki tutum ve duyguları ile ilgilidir. Bireyler bilinmeyenden korkabilir, yöneticilerin liderliğine güveni olmayabilir ya da güvenliğinin tehdit altında olduğunu hissedebilir. Birey açısından düşünülecek olursa, direnç kendi içinde anlamlı bir yapı taşıyabilir, çünkü değişim hakkındaki tutumları ve duygularının bireyce rasyonelliği söz konusudur (Davis,1987:240). Örgütler değişerek büyüdüğünde, büyüyen yapı içerisinde bireyin yaptığı işler hacim yönünden küçülmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:175). Bu durumda bireyin yeni durumdaki statüsü eski duruma göre daha önemsiz bir hal almaktadır. Sonuç olarak mevcut durumdan memnun olmayan birey kendi içinde güvensizlik duygusu geliştirerek, değişime karşı psikolojik bir direnç gösterebilir.

c. Sosyolojik Direnç; Bireylerin çevresindeki önemli güçleri temsil etmektedir ve bu nedenle değişim gerçekleştirilirken dikkatlice üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Değişikliğe gösterilen tepkilerin en önemli nedenlerinden biri de değişikliğin örgüt içinde biçimsel olmayan ilişkileri değiştireceği düşüncesidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:176). Topluluk değerlerinin bireyler üzerinde küçümsenmeyecek etkileri söz konusudur. Bireyin üyesi olduğu en küçük kurumsal oluşumda bile değişimin değiştireceği bazı noktalar vardır. Bireylerde, değişimin üyesi oldukları oluşumlardaki duruşlarını değiştirebileceği ya da direkt olarak üyesi olduğu oluşumun yapısını bozabileceği endişesi vardır. Değişimi uygulamadan sorumlu olan yöneticilerin sosyolojik direncin çözümü ile ilgili çaba gösterirken bu değerleri göz önünde bulundurması gerekmektedir.

Sosyal değer yargıları insanları güçlü bir şekilde etkilemektedir. Dolayısıyla dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Yöneticilerin

sosyolojik nedenlerden kaynaklanan dirençleri iyi yönetebilmesi için çalışanların ilgi ve değer yargılarını öğrenmeye çalışması ve plan ve programları yaparken dikkate almasıdır (Davis ve Newstrom, 1985:243).

Güvensizlik ve değişimin koşullarının zincirleme reaksiyon etkisi ile örgütsel davranışı etkilemektedir. Çalışanların ortak ilgilerinden dolayı, bir zincirleme reaksiyon etkisi ile örgüt içinde en fazla birkaç kişinin değişime direnci artarak, zamanla tüm örgüt çalışanlarını kapsamakta ve etkileyebilmektedir.

Değişime karşı oluşabilecek direnmenin önlenmesi genellikle değişimin nasıl tanıtıldığına bağlıdır (Davis ve Newstrom, 1985: 242). Bu durumda London'a (1988) göre de, değişim sonuçları hakkında bilgilendirme ve değişimin etkileyeceği yönetici ve personelin eğitilmesi, etkilenen personelin katılımının sağlanması, değişim sürecinde uyum sorunu yaşayan personele yardım edilmesi, vizyon belirlenmesi ve direnç gösteren taraflarla anlaşmalar yapılması gibi yollara başvurulabilir.

2.1.7. Değişime Karşı Direnci Yönetmek

Yapılan araştırmalar değişime karşı direnci yönetmenin öncelikle değişim ve onu yönetmeye istekli olmayla başladığını, değişime direncin, kendiliğinden meydana gelmediğini ancak değişime karşı psikolojik ve sosyal sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Dalin, 1978; Gjerde, 1983; Lovell and Wiles, 1983; Hanson, 1985; Coetsee, 1993'den Akt: Theron ve Philip 1996).

Hussey'e (1997:9) göre, herkesin değişimden yana olduğu durumlarda uygulanacak yöntemler ile değişime direncin olası durumunda uygulanacak yöntemler çok farklı olabilir. Aşağıda bu yöntemler genel hatları ile tanıtılacaktır.

Değişim yönetiminde ilk çalışmalar Kotter ve Schlesinger tarafından yapılmıştır. Kotter ve Schlesinger (1979) değişime karşı direnci yönetmede "altı değişim yaklaşımı" ile örgütsel değişime direnci önlemek, azaltmak veya en aza indirmek için bir model önermektedirler. Kotter ve Schlesinger (1979'den Akt: Theron ve Philip 1996)'in değişime direnci yönetmekle ilgili önerdikleri yaklaşımlar özetle şu şekildedir:

1. *Eğitim ve İletişim*; Kurumda az bilgi ve hatalı analizler vardır. Bu durumda değişime direncin üstesinden gelebilmenin en etkili yolu değişimin o konuda çalışanları eğitmektir. Eğitim ve iletişim yolu ile değişimin mantığı verilmelidir.

2. *Katılma ve Görev Alma*; Çalışanlar değişim uygulamaları ile ilgili tüm bilgilere sahip olmazlarsa değişime direnç gösterebilirler. Çalışanlar değişime ne kadar etki ederler ise o derece az direnç gösterirler.

3. *Kolaylaştırma ve Destekleme*; Bazı kişilerin direnme nedeni yaşanan düzen problemlerinden kaynaklanabilir. Yöneticiler değişimin başı olarak çalışanları bu süreçte sürekli desteklemeli ve değişim anlarında çalışanların korku ve endişelerinin giderilmesine çalışmalıdırlar. Bunun için özel eğitim, tavsiye ve açıklamalarda bulunmalılar.

4. *Görüşme ve Anlaşma*; Çalışan kişi veya grupların bazıları değişim ile güçlerinin önemli bir kısmını kaybedebilirler. Yöneticiler çeşitli teşvik şekilleri ile çalışanları değişime katabilirler. Teşvik şekilleri mali ya da statüsel de olabilir.

5. *Birlikte Seçme ve Yönetme*; Diğer tüm yöntemler hem pahalı hem de işlemeyebilir. Değişime direnci yönetmede en etkili yaklaşım olarak bunu önermektedirler. Bu çalışmada sürece tüm çalışanlar katılmakta ve emir-komuta olayı en aza indirilmektedir. Yönetici bir lider olarak davranmakta ve görülmektedir. Çalışanlar da bu doğrultuda rollerini yerine getirirler.

6. *Belirgin veya Dolaylı Zor Kullanma*; Bu sadece hızlı ve ani değişimlerde kullanılmalıdır. Yöneticiler doğrudan veya dolaylı olarak iş kaybettirme, terfi etmeyi engelleme, yer değiştirmeyi önleme ve baskı gibi yollarla değişime direnci azaltmaya çalışırlar.

Kotter (1996'den Akt: Yalçın, 2002:20) bu aşamaların yerine getirilmesi gerektiğini, aksi takdirde ileride olumsuz sonuçlar doğuracağını ifade etmektedir. Lunenburg ve Ornstein (1996'dan Akt: Güneş, 1999:33) ise, okul yöneticilerinin bu yöntemlerden yararlanmalarının, değişme açısından olumlu sonuçlar doğuracağını bekirtmektedirler.

Diğer bir araştırmada Hage, yenilik ve değişikliklere karşı dirençlerin giderilmesinde üç stratejiden bahsetmektedir (Hage, 1980'den Akt: Eren, 2001:227) Bunlar; evrimsel stratejiler, devrimsel stratejiler ve yenilik için bağımsız ve ayrı bir örgütsel birim kurma, eski işlerde çalışan personeli kesinlikle yeni işlere karıştırmama stratejisidir. Bu üç strateji şu şekildedir:

1. *Evrimsel Strateji*; Merkeziyetçiliğe karşı bir görüşü yansıtmaktadır. Yeniliklerin kabul görmesi ve onlara karşı olan dirençlerin ortadan kaldırılması için özellikle iş çeşitliliği fazla olan, yüksek düzeyde karmaşıklık arz eden örgütlerde, düşük biçimsellik ve merkezkaç yapılandırmanın zorunluluğu ortaya konulmaktadır. Bu niteliklerdeki kurumlarda yaratıcılık güçlenmekte ve ortaya atılan fikirlerin sayısında açıkça artışlar gözlemlenmektedir. Böylece yenilik için örgüt içinden gelen fikirler arttığı ve bunların uygulamaya konulabilmesi için örgüt içi açık haberleşme ve tartışmalar serbest olacağı için yenilikten etkileneceklerin fikirleri de rahatça dikkate alınmaktadır. Evrimsel strateji yenilik uygulamalarında çatışmaları azaltmakla birlikte, değişimin sürekli olmasını engellemekte, yenilik hızını azaltmakta ve yeniliğin maliyetini de artırmaktadır. Çünkü gevşek örgütsel yapılar birçok yeni fikirlerin yaratılmasına yardımcı olmasına rağmen örgüt üyeleri arasında tartışma, anlaşmazlık ve çatışmaları artırmakta, birçok yararlı fikir ve yenilikler uygulamaya konma şansını yitirmekte veya bunlardan bazıları çok gecikmeli olarak denemeye konulmaktadır. Merkezi otorite eksikliği ve biçimsel uygulama süreçlerinin bulunmayışı, yeniliklerin başarılı şekilde uygulanmasına engel olmaktadır (Hage, 1980'den Akt: Eren, 2001:227).

2. *Devrimsel Strateji*; Daha çok yenilik uygulamalarının merkeziyetçi bir yapıda yürütmeyi temel kabul etmektedir. Burada ne yenilik konusunda etkilenenlerle müzakereler yapmak ve ne de onları yenilikle ilgili kararlara iştirak ettirmek söz konusu değildir. Yönetim çalışanlarla arasındaki çatışmaları artırmakta bireysel değerleri önemsememektedir. Bireyden çok ortaklaşa grup değerlerine önem verilmektedir (Hage 1980'den Akt: Eren, 2001:227). Bu her iki yenilik stratejisinin de etkin olmadığını vurgulamakta ve özellikle günümüz kurumlarında karizmatik

güce sahip olan yönetici ve lider bulmanın imkânsızlığına işaret ederek üçüncü ve kendince en başarılı olan yeni örgütsel birim oluşturma stratejisini öne sürmektedir.

3. Yeni Bir Örgüt Stratejisi; Köklü yeniliklerin başarılı uygulamaları için önerilmektedir. Evrimsel ve devrimsel stratejilerin hiçbiri yenilik yaratma uygulamalarında başarılı olmamaktadır. Bu nedenle, mevcut örgüt ile yenilik uygulamaları için kurulması gereken örgütü birbirinden ayırt etmelidir. Burada yeniliğin örgütün dışından gelen bir olay olabileceği de dikkate alınmaktadır. Ancak mevcut işlerle uğraşan personel kesinlikle yenilik yaratımı ve uygulamaları dışında tutulmalıdır. Böylece her yenilik uygulamalarında yeni bir örgütsel birim kurma ve yeni personel istihdam etme zorunluluğu getirilmektedir. Böylece kazanılmış çıkarların bozulması ve yeniliklere karşı direnme olayları ortadan kalkmaktadır. Ancak ne var ki bu strateji sadece köklü yenilikler için söz konusudur. Mevcut ürün veya hizmetin geliştirme faaliyeti yapıldığında kuşkusuz yeni bir örgütsel kısım meydana getirmek ekonomik olmayacaktır (Hage, 1980'den Akt: Eren, 2001:227).

Özetle evrimsel stratejiler aşama aşama oluşur ve geleceğe doğru ilerler. Devrimsel değişim stratejisi örgütün kapasitesini etkiler ve tüm yapıda oluşur. Fakat yeni bir örgüt stratejisinde tamamen yeni ve farklı bir örgüt kurulması hedeflenmektedir.

2.1.8. Eğitimde Değişim ve Okullar

Değişimin en fazla ve en hızlı gerçekleştiği mevcut bilgi çağında, değişimin hızı ve yönü eğitim sistemlerini ve kurumlarını da değiştirmektedir. Mevcut değişimler, okulların özellikle öğretme-öğrenme süreci, örgütlenme ve yönetim, okul çevre ilişkilerinin yeniden gözden geçirilmesini ve düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır.

Okulların örgütlenmeleri merkeziyetçi bir yapıdan, yavaş yavaş okul merkezli yönetim olarak adlandırılan yapıya doğru değişmekte ve beraberinde şu sonuçları da getirmektedir (Açıkgöz, 1996; Hesapçıoğlu, 1998:102):

- Klasik derslik sisteminin yanı sıra, öğretmen ve öğrenciye destek olacak nitelikte bilgisayar destekli merkezler, araştırma merkezi, araç-gereç merkezi, insan ilişkileri merkezi, danışmanlık ve değerlendirme merkezi gibi birimlerin de yer alması,
- Bürokratik işleyişten çok, etkililiğe dayalı çalışan akademik programların yanında, sosyal gelişimi sağlayıcı etkinliklere önem veren okul yapıları,
- Hiyerarşik okul yapıları yerini, daha demokratik ilişkilere dayalı, öğrenmeye açık ve kendilerini sürekli yenileyebilen, profesyonelce denetlenen, merkeziyetçilikten uzak örgüt yapıları,
- Yetki dağılımı daha işlevsel, rol tanımları daha genel ve esnek, liderliğin makam yetkisinden çok uzmanlık yeterliliğine dayalı olan, bağımsız çalışma yerine takım çalışmalarının ön plana çıktığı ve insan kaynaklarının geliştirilmesini en önemli amaç edinen yapılar,
- Ekonomik ve politik değişimlere paralel olarak, çevredeki ekonomik ve yerel güçler ile ailelerin istek ve beklentilerine karşı daha duyarlı olunmasıdır.

Okulun, öğretme öğrenme süreçleri, örgüt ve yönetim yapıları, fiziki yapılar, insan kaynakları, insan ve çevre ilişkilerinde olduğu gibi diğer tüm alanlarda görülen yoğun değişme ve gelişmeler doğal olarak belirtilen değişimleri başarıyla yönetebilecek nitelikte okul yöneticilerinin gerekliliklerini gündeme getirmiştir.

Değişimlerin okul yapısına etkisi genelde aşağıdaki başlıklar altında toplanmaktadır (Bircan ve Serbest, 2001:34; Balcı, 2002:297; Murphy, 1998; Gümüşeli, 2001:534):

- Okulun denetim çevreleri daralmakta,
- Merkeziyetçilikten uzak ve daha homojen birimler oluşturulmakta,
- Velilerin geçmişe oranla daha bilinçli olmaları,
- Sivil toplum kuruluşlarının eğitim finansmanına giderek daha fazla katılmaları,

- Eğitim üzerinde uzun yıllardan beri çok güçlü etkisi olan davranışçı yaklaşımın yerini, yapılandırmacı yaklaşımı ve yeni toplumsal bakış açılarına bırakmaktadır. Okullar için belirlenmiş bu yeni rollerle birlikte hangi şeylerin öğrenmeye değer olduğu da yeniden gözden geçirilmekte,
- Yapılandırmacı felsefenin etkisiyle öğretim programlarına karşı ilgi giderek artmakta ve bilgi vermeye, kültürü aktarmaya dayalı geleneksel bakış açıları yerini öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi kullanma yeteneğini geliştirme, kültür ve uygarlıkları eleştirel biçimde inceleme üzerine yoğunlaşmakta,
- Bilgi aktarıcı uzman rolünü üstlenen öğretmen profili yerini, öğrencilere rehberlik eden, lider öğretmen profili almakta,
- Konu alanı programlardan öğrenci merkezli programlara, pasif öğrenmeden, aktif öğrenmeyi sağlayan öğretim yöntemlerine doğru bir değişimi de beraberinde getirmektedir.
- Uygulanmakta olan bireysel yeteneğe dayalı, bağımsız çalışma ve rekabeti ön plana alan öğretme öğrenme süreçleri yerine daha çok işbirliğine dayalı modeller kullanılmaya başlanmıştır.

Çağdaş, etkili okulun yaratılmasında en önemli çalışan okul yöneticileridir (Gümüseli, 2001:531). Özellikle okul yöneticisi değişimin başarılı olması için değişimin doğasını, etkilerini amaçlarını yeterince anlamalıdır. Değişim esnasında personelin katılımını, desteğini, işbirliğini, motivasyonunu sağlayıcı bilgi ve becerilere sahip olmalı, kendisi ve öğretmenleri için yeni bilgi ve beceriler sağlamalıdır (Bakioğlu, 1994). Örgütsel değişim kaçınılmaz olduğuna göre okul liderlerinin de değişim sürecini iyi yönetebilme gibi bir sorumlulukları bulunmaktadır (Cummings vd., 1993:143).

Araştırmalar ve teorik veriler, öğretmenlerin ve müdürlerin değişikliklerin gerçekleşmesi ve desteklenmesi sürecinde önemli rol oynadıklarını gösteriyor (Fullan, 2001; Hargreaves, 1994; Shulman, 1987). Şöyle ki; öğretmenlerin ve müdürlerin görüşleri dikkate alınmadan üstten dayatılan birçok eğitimsel reformlar

beklenilenden daha az etkili olmuştur (Day vd., 2000; Fullan, 1993; Hargreaves, 1994). Dolayısıyla, daha iyi anlaşılabilmesi ve etkili eğitimi meydana getirebilmesi için değişim projelerinde yönetici ve öğretmenlerin rol ve görüşleri (Daresh ve Playko, 1992; Webster, 1994; Barth, 1990; Donaldson, 1991; McGough, 2003:449) araştırılmalıdır. Benzer olarak değişim sürecinde yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri; kişisel öğretim teorileri (Handal ve Lauvas, 1987), eğitimsel vizyonları, (Adalbjarnardottir ve Selman, 1997), mesleki bilgileri (Clandinin ve Connelly, 1996), biyografileri (Goodson, 2000), öğrenme alguları (Good ve Brophy, 1997) gibi birçok açıdan incelenmelidir.

Değişim sürecinde mutlaka bir liderin varlığı gereklidir (Fullan, 2002; Stoll ve Bolam, 2005). Yönetimsel liderlik, değişimi yönetmede sorumluluk almaları için öğretmenleri teşvik ederek ve onlara yetki vererek, devredilmiş ve dağıtılmış yönetimi vurgulayan bir liderlik stilidir (Harris ve Young, 2000). Mulford ve Silins (2005) da her değişim çabasında “liderlik bağlamının” daha çok ele alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Liderlik etme, okul gelişiminin bütünleşmiş parçasıdır. Fullan’ın belirttiği gibi (2001), okul liderleri destekleyici ve geliştirici olmakla yüzleşmelidir. Yöneticiler, karmaşık, hızlı değişim koşulları altında çalışanları ve öğrenmeyi destekleyenler olmalıdırlar. Günümüzde lider okul yöneticilerinin temel rolleri; görüşlerini açıkça beyan etmek, kaynaklık etmek, motive etmek ve çalışanlara ilham kaynağı olmaktır. (Day, 2004; Fullan, 2002; Hackman ve Johnson, 2004). Çünkü yöneticiler, kendilerini ve kurumlarını değiştirmeye olan sıkı ve içten bağlılıkları sayesinde iş arkadaşlarına rol model olmak durumundadırlar (Senge, 2000). Fullan’ın belirttiği gibi (2002) “başarılı değişimde ortak olan tek faktör ilişkilerin geliştirilmesidir.”

Eğitim örgütlerinde değişimin başarılı bir şekilde uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen faktörler şöyle gruplandırılmaktadır (Tekin vd., 2006:27):

- Bilgi eksikliği ve eğitim yetersizliği,
- Değişim sürecinde acele davranmak,
- Teknolojiyi anlayamamak,

- Önemsiz konular için gereğinden fazla zaman harcamak,
- Birey boyutunu ihmal etmek,
- Yönetimde yeterli kararlılığın olmaması,
- Kurumsal vizyon eksikliği,
- Değişim korkusu,
- Özgüven eksikliği,
- Mevcut durumdan hoşnut olma ve değişimin gerekli olmadığı düşüncesi,
- Gelecek korkusu,
- Değişimin önemini kavrayamama,
- Örgütün değişime hazır olmaması,
- Başarılı değişim uygulamalarının ödüllendirilmemesi,
- Değişim için planlama yapılmaması,

Çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyleri yetiştirmek, bireysel ve toplumsal gelişmeye öncülük etmek ve toplumun ilerlemesini sağlamak için okullar, bu amaçları gerçekleştirecek değişimi başarmak zorundadırlar.

2.1.9. Eğitimde Değişime Karşı Direnç ve Direnci Azaltmada Kullanılan Yöntemler

Değişme açısından yöneticileri en çok ilgilendiren sorunlar arasında örgütsel değişmeye direnmenin varlığı artık kaçınılmaz bir gerçektir (Hellrigel, Slocum ve Woodman 986:5831'den akt: Güneş, 1999:33). Bu nedenle, okul yöneticilerinin değişime direnci, kaynaklarını ve çözüm yollarını anlamaları örgütsel değişme açısından önem taşımaktadır.

Hall ve Hord (1987'den Akt: Theron ve Philip, 1996) okulda değişim sorumluları; okuldaki değişimin gerçekleştirilmesinden önce sadece değişime dirence neden olan faktörleri değil, ayrıca okulda değişimden etkilenen tüm unsurların da bir bütün olarak dikkate alınması gerekmektedir. Önceden düşünülmeden yapılan eylemler, uygulanıp/uygulanmadığı dikkate alınmadan konulan prensipler,

yöneticinin plansız davranışları, okulun yeni programı gibi birçok etken direncin artmasına neden olabilmektedir.

Önceden beklenmedik durumlara karşı koymak, net olmayan değerlendirmeler, uygulamalar, prensipler, yönetim biçimleri, tarafsızlık da değişimi etkilemektedir (Smith ve Crane, 1990'den Akt: Theron ve Philip, 1996). Okul toplumunu yönetme biçimi, personelin yönetime katılımı, yönetimde güç ya da etkinin kullanımı, çalışanlara çeşitli fırsatların tanınması gibi hususlar ise direnci belirleyecektir. Hatta değişim ve değişime direnci yönetmek mevcut yapının ve prosedürün dışına çıkılarak yönetmeyi de gerektirebilir.

Gerber'e (1994:108) göre eğitimde değişime olan direnci yönetme sürecinde yaşanan atmosfer çalışanların üzerinde çok geniş bir baskı da yaratabilmektedir. Çalışanların büyük çoğunluğu yenilik ve değişimin taleplerini de karşılayamayabilir. Bunun sonucunda çalışanlarda tansiyon, sinir bozukluğu, tükenmişlik, bitkinlik, yorgunluk, uykusuzluk, çalışmada isteksizlik gibi belirtiler görülebilir.

Eğer eğitimde değişime direncin nasıl ele alınacağına prensipleri bilinir ise, bu durum okul ve okul toplumunun avantajına çevrilir ve okulda ilerleme sağlanır. Değişim sürecinde öğretmen, öğrenci ve diğer okul çalışanları ile birlikte hareket etme sonucunda, psikolojik olumsuzluklar aza inmekte ve değişimin sonuçlarının olumsuz etkisi azaltılmaktadır. Hatta değişim sürecinde değişimin prensipleri iyi bilinir, kavranılır, tepki ve karşı çıkmalar doğal olarak algılanır ise okulda değişim ve değişimi yönetmede başarı da o oranda artar.

Eğitimsel anlamda değişime direncin şekil ve yolları analiz edildiğinde teorik olarak iki noktada toplanmaktadır. Bunlar devrimsel ve evrimsel değişimlerdir. Devrimsel bakış açısında, toplumda değişime direnç mantıksal bir zorunluluk olarak görülür. Değişimin varlığı, sistem ve yapıyı zorlar (Giroux, 1983 ve Chase 1988'den Akt: Theron ve Philip, 1996). Eğitimsel bağlamda direncin varlığını ahlak ve politik durumla açıklarlar. Bunun temel ideolojinin ortaya çıkması yönüne doğru olumlu bir yöneliş sağladığını belirtirler. Böylece direnç devrimsel değişime yardımcı olmaktadır. Giroux (1983:107'den Akt: Theron ve Philip, 1996). Hatta baskın

yapının varlığını direnç ile sağlamlaştırdığını da belirtir. Yani güç için direncin varlığı zorunludur. Sonuç olarak devrimsel süreçte direnç, sadece davranışsal olarak karşı çıkma değil, aynı zamanda sosyal yapıdaki unsurlara protesto gibi tepkiler de göstermektedir.

Devrimsel bakışta, okul ve öğrenci okul dışında hızlı ve kapsamlı değişen sosyal sisteme ve sistemin kendi içine daha fazla ve daha hızlı uyum sağlaması için zorlandığından direncin varlığı da daha çok gözükür (Aggleton, 1987'den Akt. Theron ve Philip, 1996). Böylece ve eğer eğitimsel sistem ve uygulamalarında direnç yaşanmazsa, yapının yerleşme ve uygulanma hızı artacaktır.

Devrimsel değişimde olduğu gibi evrimsel değişim sürecinde de mantıksal nedenlerden dolayı değişime direnç gösterilmektedir. Özellikle mevcut durumun devam ettirilmesi istendiğinde değişime direnç gösterme artmaktadır (Kotter ve Schlesinger, 1979:107'den Akt: Theron ve Philip, 1996). Bu bakış, değişime direncin etki ve tepkisi olarak üstesinden gelmek, tarafsız davranmak veya kaçınmak şeklinde kendisini gösterir (Smith ve Crane, 1994:48'den Akt: Theron ve Philip, 1996). Diğer bir deyişle değişimin başlangıcında değişim sürecinin baskısı direnci artırmaktadır.

Alan ile ilgili araştırmalar eğitimde değişime direncin karmaşık bir olgu olduğunu göstermektedir. Eğer eğitimde değişim var ise direnç de olacaktır. Değişimin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi için eğitim yöneticisinin değişime direnç gösterme ile ilgili temel bilgilere sahip olması zorunludur.

Evrimsel yapıda öğretmen psikolojik direnç olumsuz tutum ve bakış gibi pasif eylemler göstereceği gibi, karşı görüşler, gösteriler, grevler ve boykotlar şeklinde aktif ve saldırgan davranışlar da gösterebilir (Coetsee, 1993). Hem evrimsel hem de devrimsel değişimlere direnç agresif ve köktendir. Agresif dirençte açıkça sabotaj, zarar verme, kaynakları yok etme, hayatını kaybetme ile göz korkutma söz konusudur (Coetsee, 1993:823).

Okulda değişimin açık ve kapalı yönü, değişime ihtiyaç duyulan alanlar, sorumlular, değişimin hızı, planları önceden belirlenmelidir. Okulda değişimi başarı ile yürüten ve faydasını gören birimler daha az direnç gösterirler. Bu durum değişim stratejisinde anahtar bir durum olarak kullanılmalıdır. Şöyle ki okul müdürü ulaşılabilir stratejik unsurları seçer ve sunar. Seçilecek bu anahtar stratejik unsurlar çok titiz düşünülüp belirlenmelidir (Kotter and Schlesinger, 1979:112, Akt. Theron and Philip 1996). Bunlardan bazıları:

- Gösterilecek direncin çeşit ve miktarı,
- Değişime direnç durumunda okul müdürünün durumunu öğretmenlere karşılaştırarak sunmak,
- Değişim için gerekli bilgi ve enerjiyi tanımlamak,
- Değişimin faydaları şeklindedir.

Okul yöneticisi eğer başarılı bir değişim sağlamak ve değişime olan direnci azaltmak istiyorsa şu ilkeleri göz önünde bulundurmalıdır (Theron ve Philip, 1996):

- Okul yöneticisi okulun yapısını, iklimini çok iyi analiz etmeli, problemleri belirlemeli acil çözülmesi gerekenleri dolayısıyla acil değişim gerektiren hususları tespit etmelidir.
- Değişimde rol oynayan faktörleri analiz etmeli, tanımlamalı ve göz önünde bulundurmalı. Bu analizde şu sorulara odaklanılmalıdır: Kim veya kimlerin muhtemelen değişime direnç göstereceği, niçin direnç gösterileceği, olası direncin gücü ve şiddeti veya derecesi, planlı değişim için gerekli olan bilgiye kimler istekli, değişimi tamamlayabilmek için kimlerin işbirliğine ihtiyaç var ve çalışanların gözünde, yöneticinin güveni, yeri, etkileme gücü, saygısı, otoritesi nasıldır?
- Temel analiz prensipleri ve değişimin temposu, planlamanın tutarını hesaplamak, diğer metotların birey veya grupları etkileme derecelerini stratejik olarak karşılaştırmalıdır.
- Değişim sürecini izlemek ve direnci yönetme başarısını değerlendirmek. Değişimle ilgili yöntem ve metotlar çok dikkatli

seçilmiş olmasına rağmen değişim süreci boyunca hala beklenmedik durumlar ve koşullar olabilir.

Dolayısıyla değişim çalışmalarının çok dikkatli izlenebilmesi ve yönetilebilmesi için okul müdürü temel ilke ve prensipleri önceden belirlemeli ve bunları takip edebilmelidir.

Eğitim örgütlerinde, örgütsel düzeyde değişim önündeki engellerin azaltılması, etkili bir yönetim ve liderlik gerektirmektedir. Örgütsel düzeyde değişime direnmeye neden olan etkenler, önceden belirlenmeli ve olumsuz yönleri giderilmelidir. Okullarda değişim faaliyetlerine karşı çıkılabilecek dirençleri ortadan kaldırmak veya azaltabilmek için genel olarak şunlar önerilmektedir (Dinçer, 2008:105; Lunenberg vd., 1996'dan Akt: Çalık, 2003:547; Erken ve Arın, 2006; Tekin vd., 2006:25):

- Örgütsel değişim başlamadan evvel bir ihtiyaç teşhis incelemesi yapılmalıdır. Gerçekten değişikliğe ve/veya bu tür değişikliğe ihtiyaç var mıdır? Varsa kullanılacak metot, araç, malzeme ve uzman gibi kaynaklar yeterli midir? Gibi durumlar ortaya konulmalıdır.
- Yapılacak değişikliklerden beklenen sonuçlarla kişi, grup veya örgütün beklentileri arasında bir tutarlılık sağlanmaya çalışılmalıdır.
- Kişi veya gruplar değişiklik kararlarına katılmalıdır.
- Değişim uygulaması sonucunda çalışanların ekonomik dengelerinin, rol ve statülerinin olumsuz yönde etkileneceği kanaati uyandırılmamalıdır. Eğer gerçekten bu dengeler bozulacaksa bunun tedbirleri önceden alınmalıdır.
- Değişimler önceden haber verilmeli, anlaşılacak şekilde uygulama ve sonuçları hakkında bilgiler verilmelidir.
- Değişikliğe direnenlere samimiyetle davranılmalıdır. Direnme görüldüğü yerde yok edilmeli düşüncesinden uzaklaşarak, aksine bir şeylerin ters gittiğini veya yanlış yapıldığını gösteren işaret olarak değerlendirilmeli ve ileride daha büyük problemler doğuracağı kabul edilmelidir.

- Yönetici yapılan çalışmaların yanında olduğunu ve desteklediğini her zaman hissettirmelidir.
- Değişim süreci işbirliğine dayalı bir çaba olarak algılanmalıdır.
- İnsanların değişime direneceği gerçeği daima göz önünde bulundurulmalıdır.
- Değişimin bir anda olup biten bir olay değil de bir süreç olduğu unutulmamalıdır.
- Değişimi teşvik edici faktörler ve ödüllendirmeler kullanılmalıdır.
- Değişime ilişkin öncelikle değişim vizyon ve misyonu belirlenmelidir.
- Değişim sürecinde karşılaşılabilecek riskler ve güçlükler göz önünde bulundurulmalıdır.
- Yönetici, değişim konusunda yol gösterici, yönlendirici olmalıdır.
- Değişim yönetimi kurum politikası haline gelmelidir.

Theron ve Philip (1996)'e göre, okul yöneticileri bazen değişime direnci azaltmada kullanılacak çeşitli yöntemlerin avantaj ve dezavantajlarının farkında değildirler. Bu nedenle Lunenburg ve Ornstein (1996'dan Akt: Güneş, 1999:33), okulda herhangi bir değişim söz konusu olduğunda, okul yöneticileri değişimi başlatmada ve değişime karşı direnci azaltmada aktif rol almalı ve şu yöntemleri kullanmalıdır:

Karara Katılım: Değişime karşı direnci azaltmanın en iyi yöntemlerinden biri, değişimden etkilenecek kişileri planlama ve uygulamaya dâhil etmektir. Böylece, değişimden etkilenecek kişiler planlama ve uygulamada yer aldığı için yeni fikirler ortaya çıkabilir ve değişim daha etkili olabilir. Karara katılım sahiplenmeyi beraberinde getirir, bu nedenle de değişimin başarıyla hayata geçirilmesi isteği güçlenir. Değişimin nasıl gerçekleşeceği ve sonuçlarının neler olacağı bilgileri paylaşıldığı için belirsizlik endişesi azalabilir.

İletişim: Değişime karşı direnci kırmanın bir diğer yolu ise çalışanlara neden ihtiyaç olduğunun ve değişimin nasıl gerçekleşeceğinin açık bir şekilde anlatılmasıdır. Özellikle gerçekleşecek değişimin, kendilerine nasıl katkı sağlayacağı mutlaka anlatılmalıdır.

Eğitim ve Destek: Değişimin uygulamaya konulması aşamasında, okul yöneticileri çalışma ortamını keyifli ve rahat bir hale getirmek için çaba harcamalı, diğer kişilerin görüşlerini dikkate almalı, anlayışlı, her zaman erişilebilir olmalıdır. Bunların yanı sıra, değişime ayak uydurulabilmesi için, gerekli eğitimleri planlamalı ve hayata geçirmelidir.

Zorlama ve Baskı: Diğer yöntemler işe yaramadığında, son çare olarak bu yöntem kullanılabilir. Ancak bu yöntem, endişe, yabancılaşma ve motivasyon kaybı gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Araştırmanın amaç ve sınırlılığı açısından değişime karşı direnci azaltmada kullanılan ve yukarıda sıralanan yöntemlerden eğitim, karara katılımı sağlama, iletişim, kolaylaştırma ve destek ve ayrıca vizyon (Kotter and Schlesinger, 1979'den Akt. Theron and Philip 1996; Robbins, 1984; Moerdyk ve Fone, 1988; Lunenburg ve Ornstein, 1996) boyutlarına ayrıntılı olarak yer verilecektir.

2.1.10. Eğitim

Değişikliklere başlamadan önce bu girişimin kurum içinde etkileyeceği kişileri önceden hazırlamak gerekir. Bu hazırlama faaliyeti kurum içinde personele değişikliğin yararlarını ve getireceği iş kolaylıklarını açıklayarak onları düşünsel olgunluğa kavuşturmadır. Deming, örgüt içi değişim için şöyle demektedir; “Değişim derin bilgi gerektirir. Değişim için bilgiyi öğrenme ve uygulama gereklidir” (Deming, 1993'den Akt: Aktan, 2005:35). Eğitim için de çalışanların kurum içerisinde eğitimini sağlayacak yöntemler kurumsallaştırılmalıdır.

İnsanlar doğaları gereği, hakkında kendilerini tatmin edici düzeyde bilgi sahibi olmadıkları konulara kuşkuyla bakarlar. Bilinmeyen durumun örgüt içinde gerçekleşen bazı faaliyetler olması durumunda ise bu kuşku üst düzeye çıkar ve hakkında bilgi sahibi olmadıkları bu faaliyetlere karşı olumsuz bir tavır içine girebilirler (Duck, 1999:64). Bu bağlamda örgütte değişimi yönetmek için, örgüt içerisinde iletişim sistemleri; değişimin amacı ve kapsamı, neden gerektiği ve

öngörülen sonuçları hakkında çalışanları bilgilendirmek amacıyla etkili olarak kullanılmalıdır.

Değişimi örgüt kültüründe kurumsallaştırmak açısından özellikle, insanlara yeni yaklaşım, tavır ve davranışların performans artışına nasıl yardımcı olduğunu göstermek şeklindeki bilinçli girişim çok önemlidir (Collins ve Porras, 1995).

Çünkü değişim öğrenmektir. Hem de davranışları değiştirecek kadar derinlemesine öğrenmek. Dolayısıyla, örgütsel değişimi sağlamak için kurumda her seviyede örnek olabilecek kişilerin değişim hedefi etrafında birleşmesi sağlanmalıdır. Değişime inanan ve bu inancı yaşayarak gösteren bir koalisyonun kurulması, değişimin temel özellikleri arasındadır (Argüden, 2004).

Değişim konusunda bilgilendirilme ile değişimin benimsenmesi gerçekleşebilir, direnmeler aza indirilebilir (Erdoğan, 2000:137). Aksine değişimin net anlaşılabilmesi de direnmeye neden olabilir (Connor ve Lake, 1986). Direnmenin önlenmesi için değişim ve sonuçları hakkında bilgilendirme, değişimin etkileyeceği yönetici ve personelin eğitimi, etkilenen personelin katılımının sağlanması, değişim sürecinde uyum sorunları yaşayan bireylere yardım edilmesi ve direnç gösteren taraflarla anlaşmalar yapılması gibi yollara başvurulabilir (London, 1998).

Eğitim sisteminde öğretmenlerin uygun görmediği ve benimsemediği bir değişimi gerçekleştirmek oldukça zordur. Bu nedenle değişime karar verirken özellikle bu sürece öğretmenleri de katmak gerekir (Erdoğan, 2000:14). Öğretmen değişime için yetiştirilir ve ona yönelik destek verilirse, değişimin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmakta ve değişimi uygulamaya geçirebilmektedir (Balcı, 2001:168). Eğitim alanında yapılan yenileşme uygulamalarında, ilgili tüm tarafların katılımının sağlanması, yeniliğin etkililiğini artırmada önemli bir durumdur. Eğitim örgütleri, öğretmenlerin karara katılımını sağladıkları oranda başarılı olabilmektedirler (Özdemir ve Cemaloğlu, 2003).

Değişime öğretmenlerin değer vermesi için de değişim amaçları ile öğretmenlerin amaçlarının uyumlaşmasının sağlanması gerekmektedir (Balcı,

1993:42). Eğer kurumsal değişimin kaçınılmaz olduğu ve bunun kuruma ve çalışanlara sağlayacağı yararlar yeterince anlatılırsa o zaman değişimin onaylanması ve aktif destek sağlanması imkan dâhilinde olur (Aktan, 2005:57).

Değişimin uygulanmasına yardımcı olmak üzere tasarlanmış bir eğitim yaklaşımı, hem iyi bir iletişim kurmak, hem de katılımı sağlamak için bir araç olabilir. Başarılı bir değişim için göz önüne alınacak noktalar şunlardır:

- Değişimden sonra kapsam ve tarz açısından her çalışanın işi ne kadar farklı olacaktır?
- Kişilerin, becerileri, bilgileri ve yetenekleri bu koşullar için uygun mudur?
- İlgili kişiler yeni şartları anladıklarından ve gerekli olan yeteneğe sahip olduklarından ne kadar emin olabilirler?
- Eğitim girişimi, değişim sürecine daha geniş katılımı sağlayacak bir işlerliğe sahip midir ya da en azından endişelerin dile getirilmesine ve giderilmesine yardımcı olabilecek midir?

Değişime direnci azaltmak için kullanılan en yaygın yöntem öğretmenleri değişimin mantığı ve gerekliliği hakkında, mümkün olduğunca kısa sürede eğitim bilgilendirerek değişim içerisine katmaktır. Böyle bir uygulama, örneğin bireysel ve grup tartışması, ezberleme ve konuşmadan oluşabilir. Değişimin nedeni, gerekçeleri ve faydaları karşılıklı olarak tartışılıp, dinlenip, anlamaya çalışılır. Bunun sonucunda da öğretmen ve yöneticiler değişimin niçin gerekli olduğunda ortak görüş geliştirebilirler.

Eğitim uygulaması özellikle yetersiz ve eksik bilgilerin neden olduğu ön yargıların giderilmesinde, öğretmenlerin doğal olarak kendilerini koruma isteklerinde ve değişim aşamasında öğretmenlerin yardıma ihtiyaç duyma zamanlarında özellikle çok uygundur. Ama yine de bu metodun başarısı değişime direnci azaltmada yönetici ve öğretmenler arasındaki güvene bağlıdır. Bu yöntem ayrıca çok fazla bireysel efor ve zaman harcamayı da gerektirir.

2.1.11. Karara Katılımı Sağlama

Değişiklikten etkilenen personelin değişikliğin bizzat geliştirilmesine, yaratılmasına veyahut da bunlar mümkün olmazsa, uygulamaya konma safhasına katılarak bu konuda söz sahibi olmasına imkân verilmelidir (Eren, 2001:227). Ancak bu konuda Lawrence'in (1973) endişesi, katılımın suni olarak meydana getirilemeyeceğidir. Katılma, karara katılan kişinin kendisi bir değer ifade ettiği için ve fikirlerine bu nedenle saygı duyulduğu için girişilen bir faaliyet olarak yapılmalıdır. İnsanlar, kendilerinin saygı duyulan kişiler olduklarına inandıkları zaman yenilikler hakkında samimi duygularını belli edebilirler. Aksi takdirde karara katılma olayı yönetimin kendi düşünce ve fikirlerine çalışanları inandırmak için girişilen psikolojik bir aldatmacadan ileri geçmez. O nedenle çok dikkatli ve samimi olarak yürütülmelidir.

Örgüt üyelerinin değişme faaliyetine katılması, hem kendilerinin değişiklik konularını daha iyi anlamalarına ve hem de değişikliği benimsemelerine yardım eder (Eren, 2001:227). Çalışanların değişime inanarak katılmaları sağlanmalıdır. Bunun için öncelikle değişimin tam ve doğru bir şekilde anlaşılması gerekir. Bu amaçla çalışanlara düzenli eğitim verilerek değişimin nedenleri, nasıl bir değişim olması gerektiği ve değişimin kurumsal yararı gibi konularda çalışanların bilinçlenmesi sağlanmalı (Erken ve Arğın, 2006; Tekin vd., 2006:25). Bu doğrultuda çalışanlar motive edilmelidir (Taymaz, 1986:127).

Karara katılmada çalışanlar kendilerini etkileyen kararlarda etkin rol oynarlar. Katılmanın temelinde yatan düşünce kişilerin kararlara katıldıklarında verilen kararı benimseyecekleri ve destekleyecekleri düşüncesidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:137; Eren, 1993:167). Buradan sağlanmak istenen amaç çalışanların kararlarını etkilemektir. Ancak yönetici çalışanların kararlara gerçekten katılımını sağlayarak daha sağlıklı kararlar almalarına imkan vermelidir (Freidman, 1991:330).

Nitekim kurumun yaşamasında, gelişmesinde, başarılı olmasında ya da başarısızlığında çalışanların davranışlarının önemi büyüktür. Çalışanların anlayış ve bakış açıları değişmedikçe, bir kurumun yapısı değişse bile, bu yeni yapı istenen

örgütsel yapıya fayda sağlamayabilir (Özdemir, 2000:58). Çünkü kurumda çalışanların henüz tanımadığı yeni bir sistemin, çalışanlara tam olarak tanıtılmadan uygulamaya konulması, felakete davetiye çıkarabilir (Thiagarajan ve Zairi, 1997:277). Çalışanlar uygun bilgi ve beceri ile donatıldığı zaman değişimin başarılı olma şansı artar. Çoğu çalışanlar, onları etkileyecek olan değişiklikler hakkında yeterli bilgilere sahip olmazlarsa, yapılan değişikliklerde gizlilik söz konusu olursa, bundan çok tedirgin olacaklardır. Şu halde değişiklik bir kurumun hangi kısmı için yeni teknoloji, süreç ve yöntemleri uygulamaya koyacaksa bunu açık ve kesin bir şekilde bildirmesi değişikliğin niteliğini, personele getireceği yararlı durum ve sonuçları açıklaması gerekecektir (Eren, 2001:227). Okullarda değişim programlarının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü vardır. Bu açıdan öğretmenlerin öncelikle değişim için yetiştirilmesi gerekir (Balcı, 1993:40).

Çalışanlar değişim faaliyetlerine katılarak değişimin amacını, değişimi gerekli kılan koşulları ve de değişim sonrası oluşması istenen koşulların kendileri üzerindeki etkilerinin neler olacağını bilebileceğinden değişime karşı olumsuz bir tavır içine girme eğilimleri azalacaktır (Greenberg ve Baron, 2000).

Kurumda değişim yönetiminde çalışanların karara katılımı Tablo 3’de şöyle açıklanabilir (Judson, 1999’dan. Akt: Aktan, 2005:59).

Tablo 2. 3. Kurumsal Değişimde Çalışanların Karara Katılımı

Pasif Katılım-----Aktif Katılım	Yönetimin Davranışı	Çalışanların Davranışı
	Yetki Verme	— Karar verme ve uygulama
	Grup uzlaşması	—Çalışma gruplarının plan ve önerileri üzerinde uzlaşma
	Çalışanları katılım için teşvik etme	— Grup üyelerinin önerileri, —Resmi olarak oluşturulmuş çalışma gruplarının önerileri, — İnfomal çalışma gruplarının önerileri, —Çalışma gruplarının problem analizi ve problem çözme çalışmaları, — Bireysel öneriler,
	Çalışanlara danışma	—Sorunları yüz yüze görüşme, —Çalışanların yüz yüze görüşmeler yaparak görüşlerini almak
	Çalışanları dahil etme	— Brifing ve toplantılara katılma

Kaynak: (Judson, 1999'den. Akt: Aktan, 2005:59).

Karara katılımı sağlamak, pek çok durumda direnci azaltmaya yardımcı olabilir. Ayrıca karara katılım, önerilen değişimin sahiplenilmesine neden olabilir. Değişimin ve değişime neden ihtiyaç duyulduğunun daha iyi anlaşılmasını sağladığı için, belirsizlikleri ortadan kaldırarak değişimin içinde yer alacak olanların ne gibi yararlar sağlayacaklarını görmelerine neden olur. Katılım yönteminde değişimle uğraşanlar yapılanların doğru olduğuna ikna olabilirler.

Değişim gerektiren durumlar daima çok belirgindir ve yaklaşımda değişiklik gösteren belli başlı koşulların dikkate alınması gerekir. Bu bağlamda şu soruların da göz önüne alınması yerinde olur (Hussey, 1997:9).

1. *Değişimden etkilenenlerin becerileri ve kabiliyetleri nelerdir?* Eğer insanların katkıda bulunmak için becerileri kısıtlı ve hemen yetiştirilmeleri mümkün değilse, karara katılım azaltılabilir.

2. *İnsanlar katılımında bulunmak için yeterince motive edilmiş midir?* Eğer kişiler gönüllü olmazlar ise, değişime gösterilen direnç az olsa bile, değişimden etkilenenler değişimin uygulanmasında aktif rol almak istemeyebilirler.

3. *Önerilen yaklaşım örgütün kültürüne uygun mudur?* Değişimin uygulanmasında hem eski hem de yeni değerlere önem verilmelidir.

4. Değişim ne kadar gizlilik taşımaktadır? Gizliliğin etkili olduğu durumlar da vardır.

5. Bağlılığı yitirmemek ve etkilenen insanları motive etmeyi sürdürmek ne kadar önem taşır?

Yukarıda belirtilen genel önerilerde, çalışanların becerilerini artırmak için sürekli yetiştirilmelidirler. Bazı yönetim kademelerinde köklü bir değişim olduğunda, uygulamanın farklı aşamalarında motivasyon da farklı olabilir. Eğer çalışanlar normal şekilde katılımında bulunuyorsa, baskıcı bir yaklaşım motivasyonu bozabilir. Değişim sürecinde uygun olmayan bir yaklaşımı kullanmak için değişim bir mazeret olarak kullanılmalıdır.

Gerçekleşecek değişim süreci ile ilgili olarak aşağıdaki tablo belirgin durumlara, belirgin çözümler önermektedir. Uygulamada, gerçek durum çoğu zaman Tablo 2,4'te yer alan konumlar arasındadır.

Tablo 2. 4. Sürekli ve Kısmen Değişim Yaklaşımları

DİRENÇ		
	AZ	ÇOK
<i>AZ</i>	<i>Yoğun Katılım</i>	İkna Edici
<i>Aciliyet</i>	<i>Faaliyet Merkezli Katılım</i>	İkna Edici veya Zorlayıcı
<i>ÇOK</i>		

Kaynak: (Hussey, 1997:9).

Yukarıdaki Tablo 2. 4'te sürekli ve kısmen gerçekleşen değişime direnç boyutları şu şekilde açıklanabilir:

Yoğun katılım; değişime gösterilen direnç ve aciliyet az ise, değişimi, değişimden etkilenenlerin de değişimin nasıl uygulanacağı kararına aktif olarak katılmalarına izin vermek en uygun yöntemdir. Bu yaklaşımın avantajı değişimden etkilenenlerin olayı sahiplenmesi ile motivasyonun artması ve değişimin büyük olasılıkla gerçekleşmesidir.

Faaliyet merkezli katılım; değişime direnç az ancak değişimin acilen gerçekleşmesi gerekmektedir. Değişimin uygulama sürecine herkesin katılması için yeterli zaman da yoktur. Bu değişim sürecinde, odaklı yani faaliyet merkezli olarak herkesin katılması gerekir. En önemli iş kilit personeli belirlemek ve onların katılımını sağlayarak, aynı zamanda değişimden etkilenen diğer insanlarla düzenli iletişimin sürdürülmesini başarmaktır.

İkna etme; değişime direnç çok ve aciliyet olmadığında, ikna edici bir yaklaşım önerilir. Bu, değişime duyulan gereksinimden ve çözümlerin uygunluğundan endişe duyanları ikna etmeye çalışmak demektir. Birçok durumda uygulanabilir. Ayrıca değişmeden sonra ortaya çıkacak durumun ne olması gerektiği konusunda görüş birliği de sağlayabilir.

Zorlayıcı yöntemler; ancak yine de etkilenenlerle iletişimin sürdürülmesi esastır. İnsanlara işleri yapmaları için talimatlar verilir, talimatlar yerine getirilmez ise yaptırımlar uygulanır.

Sürekli ve kısmen gerçekleştirilen değişimin, çalışan insanlar üzerinde belli belirsiz bir etkisinin olduğu görülebilir. Bu durumda köklü değişim, daha çok konunun dikkate alınmasını gerektirir. Köklü değişim bazen çalışanların kendilerini güvende hissetmelerine bir darbe de indirebilir. Köklü değişimden sonra örgüt tamamen farklı bir örgüt haline gelebilir. Tablo 5 uygun yaklaşımları vermektedir.

Tablo 2. 5. Köklü Değişim Yaklaşımları

		DİRENÇ	
		AZ	ÇOK
<i>ÇOK</i> <i>Aciliyet</i>	<i>Önsezili/ Karizmatik</i>		<i>Önsezili/ Zorlayıcı</i>
	<i>Önsezili/ İkna Edici</i>		Diktatörce
<i>KRİZ</i>			

Kaynak: (Hussey, 1997:9).

Yukarıdaki Tablo 2,5'te aciliyet ölçümüne, çok'tan kriz'e kadar değişen farklı bir yaklaşım getirmekte ve en iyi yaklaşımın ne olacağına ilişkin öneriler sunmaktadır. Köklü değişim yaklaşım boyutları şu şekilde açıklanmaktadır:

Önsezili/ karizmatik; direniş az ve kurumda bir kriz durumu söz konusu değil ise, değişimin ne zaman ve nasıl gerçekleşeceğine dair önemli kararın alınması, lider yöneticinin karizmatik özelliklerine bağlı olabilir. Böyle bir kişiye güven ya da direnç de fazla olabilir. Karizma tek başına etkin, köklü değişiklikler yaratamaz.

Önsezili/ikna edici; örgütte bir kriz söz konusu ve bu herkesçe biliniyorsa, değişim herkesçe paylaşıyor ve direnç azsa, hız çok önem kazanır.

Önsezili/zorlayıcı; direnç fazla ancak örgütte bir kriz yaşanmıyorsa, bu yaklaşım belki de en uygun olanıdır.

Diktatörce; bu çeşit bir değişim süreci, yönetim kademelerindeki kayıplar yüzünden parçalanabilir, çünkü bu şekilde değişime direnenler etkisiz bırakılmışlardır.

Örgütsel değişim kararlarına katılım ile ilgili olarak yukarıda açıklanmaya çalışılan hususlar bütün olarak değerlendirildiğinde şu noktalar göz önüne alınmalıdır:

- İçinde bulunulan koşullarda katılım sağlanmalı mıdır?
- Katılımı engelleyen koşullar var mıdır? Varsa bunlar ortadan kaldırılabiliyor mu?
- Kim katılmalıdır?
- Katılımın boyutu nedir?
- Katılım ne şekilde olmalıdır?

İnsanlar bir konuda kendi kendilerine karar almaktan hoşlanırlar. Dolayısıyla Öğretmenler değişim sürecindeki karar ve sorumluluğa mümkün olduğunca katılmalıdırlar. Muhtemelen değişim sürecindeki kararlara katılan ve sorumluluk üstlenen öğretmen daha az değişime direnç gösterecektir. Bu yöntem özellikle okul yöneticisinin değişimin üstesinden gelmede tüm bilgilere sahip olması gerekmeyeceği zamanlarda ve çalışanların planı uygulanmasında yeterince güçlenmeleri gerektiği zamanlarda uygulanmalıdır.

Bu yöntem ile öğretmenler daha fazla motive olmakta ve dolayısıyla uygulamada yeni fikirlerin doğmasına, bilginin ve işbirliğinin artmasına fayda sağlanacaktır. Metodun olumsuz yönü ise, problemlere zayıf çözümler üretilebilme ve çözümlerin fazla zaman almasıdır. Ancak objektif değerlendirmeler ile bu olumsuzluk azaltılabilir.

2.1.12. İletişim

Örgütlerde iletişim bir örgütün varlığını sürdürmesinde merkezi bir konuma sahiptir ve tüm örgütsel süreçlerde önemli bir rol oynamaktadır (Gizir ve Şimşek, 2005; Kocabaş, 2005). İletişim olmadan herhangi bir örgütsel eylem ya da yönetim sürecinin başarılması imkânsızdır (Kaya, 1999). İletişimin yeterli olduğu bir örgütte, örgütün amaçlarının doğru olarak anlaşılmiş ve kavranılmış olması, örgüt üyelerinin bu ortak amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda işbirliği içinde eşgüdümlü olarak davranma eğilimi içinde olmaları beklenmektedir (Aydın, 2000).

Değişimi yönetmek, yönetim hedeflerinin örgütün her kademesine etkin bir şekilde iletilmesi ve gelen geri bildirimlerin dikkate alınması ile sağlanabilir. Problemler ve direnişler ya yanlış anlaşma ve iletişim eksikliği olarak ya da bilinmeyen korkulardan kaynaklı olarak kabul edilmektedir (Coolins, 1998). Direnç olgusuyla mücadele etme zorunluluğu karşısında, direncin boyutu göz önünde bulundurularak etkili bir iletişim süreci başlatılmalı ve en uygun iletişim araçlarından yararlanılmalıdır (Hussey, 1997:40).

Çalışanlar, faydalı bir değişikliğin olanaklı olduğuna inanmadıkları sürece, statükodan rahatsız olsalar bile özveride bulunmazlar. Güvenilir düzeyde bir iletişim kurulmadıkça çalışanların katkıları da kazanılmaz (Kotter, 1999:20). O nedenle başarılı değişim sürecinde yöneticiler değişim vizyonunu aktarmak için var olan bütün iletişim kanallarını kullanırlar.

Değişim grup çalışması gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle değişimin gerçekleştirilmesinde grup dinamiğinden yararlanılmalıdır. Bu amaçla değişimin gerçekleşmesi sırasında grup içi iletişimi ve uyumu geliştirici etkinliklere başvurulmalıdır (Erdoğan, 2000:139).Yöneticiler, çalışma grubunun sosyal ilişki ve sistemlerini bilmek zorundadırlar. Bu ilişkileri anlayıp ona göre hareket edilirse direnmeler ve grup içi resmi olmayan çatışma ve bölünmeler önlenebilirler (Eren, 2001:227). Böylece yenilikten etkilenen çalışanlar yenilik yapmak isteyen yönetim kademesi ile açık ve samimi bir haberleşmeye girebilir ve dolayısıyla yönetim yeniliği yürütmek için gizli bir gündem kullanmaktan vazgeçebilirler.

İletişim kanallarının açık olması yönetim ve çalışanlar arasında karşılıklı güven oluşmasına ve aynı zamanda değişim konusuna karşı duyulan endişenin azalmasına yardımcı olacaktır. Tüm değişikliklerde, sebeplerin açıklanması, aciliyet derecesinin anlaşılması ve tüm ilgililerin değişimin ne demek olduğunu öğrenmeleri için iyi bir iletişim sağlanarak, direncin azaltılmasına yardımcı olabilir. İletişim planlanırken göz önüne alınacak noktalar şunlardır:

- İletişim kurulması gereken hedef gruplar kimlerdir?
- Ne iletilmelidir?
- Tek yönlü, çift yönlü iletişimin planlanması ne şekilde olmalıdır?
- İletişim mesaj değişmeden etkilenenlerin endişe duyacağı konulara değinmekte midir?
- Hangi iletişim aracı kullanılmalıdır?

Bu bağlamda iletişim bilinmeyenleri ortadan kaldırarak, korkuların yok olmasına yardımcı olur (Özkalp ve Kırel, 2001: 419). Yönetici, değişim fikir düzeyinde iken, nedenlerini, amaçlarını ve çalışanlar üzerindeki etkilerini önceden ilgili kişilere anlatmalıdır. Değişimin başarısı, yöneticilerle astlar arasında iyi bir diyalog kurulmasına bağlıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996: 176). Değişim dönemlerinde bilgilendirmenin artırılması ile yanlış anlamalar azalır, beklentilerde doğruluk sağlanır ve ön yargılı davranışlar ortadan kalkar.

Okula getirilecek değişimin mantığı, gereksinim ve doğasının, öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarına iletilmesi iletişim araçları ve bu araçların etkili kullanılması ile mümkün olabilir (Güneş, 1999:34). Bu yöntem ile gereksinimleri belirtmek, değişimin bireyler üzerindeki etkilerini açıklamada yöneticilere destek verir. Böylece çalışanların bilinmezlik korkuları çok büyük oranda azaltılabilir.

Bu yöntem, bilinmeyenden korkma direncini azaltmada etkilidir (Lunenburg ve Ornstein 1996). Yönetimsel kararların arkasındaki bakış açısı hakkında bilgilendirilen eğitim çalışanları, yeni uygulamaları daha çok ve daha hızlı kabul eder, destekleyebilirler.

2.1.13. Kolaylaştırma ve Destek

Kolaylaştırma ve destek, çalışanlara değişim sürecinde kaynak, araç, gereç sağlamak, yakından ilgilenmek ve çalışanları ikna etmek gibi uygulamalardan oluşur (Telimen, 1989:285). Kolaylaştırma ve destek verme çalışanların katılımından çok daha fazlasını ifade eder. Çalışanların kendi kararlarını verme ve sonuçlarından sorumlu olma derecesini temsil eder. Desteklemenin amacı örgütteki herkesin yaratıcı ve entelektüel çabalarını ortaya koyması ve kaynakları kullanma sorumluluğunun verilmesidir. Desteklemenin nihai amacı ise çalışanların tam sorumlulukla ve inisiyatiflerle çalışmasıdır (Odden'den Akt: Durna, 2002:201).

Değişime direnci azaltmada katılım ve destek gereklidir. Değişim sürecine yaratıcı bir şekilde katılabilmek için katılım ve bağlılık sürekli cesaretlendirilmelidir. Ayrıca belirsizlikler azaltılmalı, değişim sürecindeki korkular ve benmerkezci düşünceler azaltılmalıdır. Direnci azaltmada görüşme ve tartışmalar güçlü bir etkiye sahiptir. Yönetici direnci; anlayış ile karşılamalı, saygılı olmalı ve güçlü bir iletişim ile değişime direnci yönetebilmelidir. Bilgiler özenle seçilmeli ve ikna edici mesajlar verilerek, çalışanları etkileyecek çeşitli roller verilmelidir (Cook vd., 1997:539).

Değişim sürecine katılanların değişime bakış açıları görev ve sorumluluk verilerek anlaşılmalıdır. Çünkü değişimin insan tarafı çoğu kez ihmal edilmektedir (Hall ve Hord, 1987:8). Başlatıcılar sürece katılanların destek ve katkısını almalıdır (Özdemir, 2000:29). Taraftarları sürecin kısa bir zamanda tamamlanamayacağını farkında olmalı ve değişimi uzun süreli bir çalışma olarak görmelidirler.

Eğer çalışanlar uygulanan yeni tekniklere alışmakta zorluk gösteriyorlarsa, yeni duruma uyumlarını kolaylaştırmak için yönetim tarafından destekleyici faaliyetlere yönelebilir. Bu faaliyetler bu kişilere verilecek ilave bir eğitim, duygusal destek veya geçici bir süre izin verilmesi şeklinde olabilir. Sonuç olarak bireylerin yeni sisteme daha kolay uyum sağlamaları kolaylaştırılmış olur (Özkalp ve Kırel, 2001: 419).

Değişikliklerin yapılmasında bireylerin desteğini sağlamak için çalışanların ekonomik kayıpları önlenmeli ve bu konuda üyelere garanti verilmelidir. Değişiklik yapıldığı zaman her çalışanın kıdemi, ilerleme olanakları ve diğer çıkarları eski düzeyinin altına düşmediği gibi bazen de artırılabilir (Eren, 2001:227).

Yetenekli bir yönetici ve uygulayacağı liderlik gücü, değişiklikler için gereken desteğin ortaya çıkabileceği bir hava yaratabilir. Yapılacak değişikliklerin zamanı iyi seçilmelidir. Böylece değişikliğin bir gereksinim olarak arzulandığı zamanlar kollanmalıdır. Lider yöneticinin değişikliği başarmak için yapması gereken bazı davranış türleri şunlardır (Eren, 2001:227):

a) Yöneticiler, yönetim sahalarına giren işleri başarmak için yapılacak değişiklikler ve yeniliklerin yararlı veya gerekli olup olmadığını analiz etmeye çalışırlar. Dolayısıyla değişiklikleri ani olarak habersizce yapmaktansa, alıştıra alıştıra uygulamalıdır.

b) Yenilikler sonucunda ne gibi olumlu sonuçlar meydana gelecektir. Bunlar üyelerin ortak amaçlarına ve bireysel amaçlarına ne ölçüde yararlı olacağını belirlemeli ve değişiklikten gelecek yararı çalışanlar ile paylaşmaktan çekinmemelidir.

c) Değişikliklerin sosyal ilişkilerde ve kişilerin rol ve ilişkilerinde meydana getireceği değişiklikleri önceden hesaplamalı, sosyal ilişki ve sistemlere önem verecek şekilde uygulamalıdır.

d) Değişiklikleri başardıktan sonra ortaya çıkacak aksaklıklar saptanmalı, bunları anlaşmazlık ve çekişme kaynağı olmadan çözümlenmeye çalışmalıdır.

Başarılı bir yöneticilik, insanlara ne yapacaklarını söylemek değildir. Onlara ilham vererek, gayretlendirerek, normal şartlarda yapacaklarından daha fazlasını yapmalarını sağlamak ve bunun olması için gerekli olan moral gücünü ve uygulama desteğini vermektir. Değişime önderlik edecek kişinin yeterince dürüst davranmaması ya da samimi olmaması tehlike yaratır. Liderin sadece teşvik ediyormuş gibi davranması, üretkenliği düşürür.

Değişim sürecinde insanlara destek olmanın yolları:

- Değişimde yer alan tüm üstlere ve astlara güvenildiğini göstermek,
- Güçlükleri aşmak için çalışanları yetiştirmek,
- Değişim sürecinde üstlerine düşen görevleri yerine getirmeleri için, kilit personelin uygun bir şekilde yetkilendirilmelerini sağlamak,
- Değişim sürecinde yöneticinin empati yapması ve çalışanların sorunlarını paylaşmaya çalışması ama değişimden vazgeçmemesi,
- Motivasyonu artırmak için pekiştiriciler kullanmaktır.

Bir değişim öncüsü olarak okul yöneticisi birçok uygulama teknikleri ile değişime direnci azaltabilir. Örneğin, çalışanları tekrardan eğitime alma, duygusal destek programları, onlara anlayış gösterme, görüşlerine değer verme ve dikkatle dinleme gibi. Bu yöntem özellikle çalışanların düşük düzeyde değişime katıldıkları, işteki verimliliğinin ve çalışma isteğinin düştüğü zamanlarda kullanımı çok uygundur. Olumsuz yönü ise çalışanların tecrübe ve başarılarının artırılmasının fazla zaman alması ve yöneticilerin, çalışanların becerilerini artırmaları için tekrardan eğitim düzenlemek zorunda kalmalarıdır.

Okul yöneticisinin değişime olan direnci azaltmada kullanacağı bir diğer yöntem ise, çalışanlarla bazı şeyleri karşılıklı değiştirmektir. Örneğin yöneticilerin çalışanlarla konuşarak başarılı bir değişim sonucunda daha fazla ücret ve erken emeklilik gibi hususlarda anlaşma sağlayabilir. Bu yöntem özellikle büyük çaptaki ilerleme ve değişme aşamasına çalışanların direnç göstermesi durumunda kullanılabilir. Bu metodun avantajı, yüksek düzeydeki direncin şiddetini azaltabilir. Dezavantajı ise, maliyetleri artırmakta, direnci gizlemekte, görüşme ve anlaşma bazen uzun zaman alabilmektedir.

Değişimin acil olduğu zamanda okul yönetiminin etkileme ve ikna etme yöntemini kullanması verimli sonuçlar doğurur. Bu yöntemde öğretmenlerin çoğunluğunun değişimin yapısını gözlerinde canlandırmaları sağlanır ve direnç gösteren öğretmen sayısı da azalır. Bu metodun faydası, değişime en az direnç

gösterilir, en az baskı yapılır ve hızlı sonuçlar elde edilir. Bu yöntemin dezavantajı ise öğretmen grubu ve grupları arasında onları ikna etmenin çok zaman almasıdır.

Mevcut uygulamada, öğretmen veya öğretmen gruplarını değişime direnç göstermeyi azaltmak için onları işleme ve kullanma söz konusudur. Bilgiyi kesme veya bilgiden haberdar etmeme, yapay davranma ya da kontrolü artırma da bu yöntem içerisinde kullanılabilir. Yönetmel lider öğretmen grubunun değişime olan direncini azaltma adına onlara değişimde rol alacak anahtar roller ve görevler verir. Yönetici en iyi kararın alınması için ille de tavsiyelerde bulunmaz. Fakat üzerindeki gücü, statüsü, otoritesi ile grupların değişimi yerine getirmelerini sağlar. Ancak doğruluk, dürüstlük, içtenlik gibi bazı etik değerlere uygunluğu tartışılır. Diğer yöntemlere nazaran bu yöntem öncelikle en son başvurulacak bir çalışmadır.

Bu yöntemin avantajı, problemlere daha hızlı ve ucuz çözümler üretmesidir. Dezavantajı ise öğretmenleri kullanmanın etik açısından uygun olup olmadığının tartışılmasıdır. Böyle bir durumun farkına varılması yöneticilerin değerini, güvenini öğretmenlerin nazarında düşürebilir.

2.1.14. Vizyon

Günümüzde hızlı değişim sürecinden önemli ölçüde etkilenen örgütlerin varlıklarını etkili bir biçimde sürdürebilmeleri için, örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıma becerisini gösteren vizyoner liderlere ihtiyaç bulunmaktadır (Çelik, 1999:150). Vizyon uzun vadeli düşünme, örgütsel değişmeyi başlatma ve başkaları ile öngörü oluşturma, kurumu öngörülen görüş doğrultusunda geliştirecek fırsatları destekleme olarak tanımlanabilir (Smith ve Piele, 1997). Vizyon, değişimi gerçekleştirmenin ilk şartıdır (Aktan, 2005:59). Çünkü başarısız olmuş değişimlerde bol miktarda plan, yönerge ve program bulunur ama vizyon görülmez (Kotter, 1999:16). O nedenle başarılı bir değişim yönetimi için, örgütte herkes tarafından tam olarak anlaşılmalı, benimsenen ve inanılarak uygulanan bir örgütsel vizyon gereklidir.

Vizyon, “okul yöneticisinin oluşturmaya çalıştığı geleceğin resmi” (Çelik, 1996: 32) olarak tanımlanabilir. Senge’ye göre de (1993) vizyon, “yaratıcı bir

gerilim” yaratmaktır. Mevcut durum ile varılmak istenen durum arasındaki boşluk örgütte bir gerilim ve ilerleme için bir dinamizm oluşturur. Hussey (1997:9) vizyonu, “kurumun geleceğe yönelik hedeflerinin bir köprü şeklinde geleceğe uzanan tutarlı bir bakış” şeklinde tanımlamaktadır. Böylece vizyon, örgütün gelecekte varmak istediği noktanın genel bir görünüşünü kafada canlandırabilmektir. Vizyon, genellikle bir değişime gerek duyulduğunun fark edilmesinden esinlenir.

Değişimin önceliği vizyonun tespit edilmesidir. İlk olarak nelerin değiştirileceğinin, bunların niçin değiştirileceğinin taraftarlara anlatılması gerekmektedir (Özdemir, 2000:29). Çünkü vizyon ile çalışanlara kurallar, standartlar ve hedeflere ulaşmak için neler yapılması gerektiği gösterilir.

Vizyonu çalışanlar için bir şeyler ifade edecek kadar açık bir şekilde ifade edemeyen lider yönetici, çalışanların değişime aynı yönde asılmasını sağlamakta zorluk çekecektir. Çünkü kurumun vizyonu ile o kurumun her bir biriminin vizyonu arasındaki uyum büyük oranlarda söz konusu ise, başarılı bir değişim geçirme şansı da o ölçüde büyük olacaktır. Nitekim yöneticinin bir görevi de çalışanların vizyonu anlamalarını, desteklemelerini ve paylaşmalarını sağlamaktır.

Bir vizyonu açık ve anlaşılır olarak belirtmek için dikkate alınması gereken noktalar;

- *Vizyon inanılır mı?* İnanılır olması için örgütün iç ve dış çevre şartlarına ve kurumun kaynaklarına dayandırılmış olması gerekir.
- *İddialı mı?* İmkan vermeli, esneklik sağlamalı, canlandırıcı olmalıdır.
- *Kendi içinde bütünlüğe sahip midir?* Vizyonun farklı elemanları birbirlerine ters düşmeden uyum sağlayabilmelidir.
- *Açık mıdır?* Açık olmayan bir vizyonun başkalarına aktarılması hem zor olabilir hem de aktarımı başarmak için yanlış stratejiler formüle edilebilir. Vizyon kusursuz olmalı ve değişimin başarılması durumunda örgütün ne durumda olacağına dair kişilerde hiçbir şüpheye meydan vermeyecek şekilde güçlü olmalıdır.
- *Vizyon, geçmişi, bugünü ve geleceği birleştirmekte midir?*

Gerçek bir vizyona sahip örgütlerde yöneticiler gündelik işler yerine geleceğe yönelik konulara zaman ayırır. Örgüt mensuplarının geleceğe hazırlanması vizyonun bir yansımasıdır. (Özdemir, 1998:30).

Günümüz okul yöneticisinden beklenen en önemli özelliklerden biri de okulu için bir vizyona sahip olması ve okul müdürünün okulun eylem gücünü yönlendirecek öğretmenleri harekete geçirebilmesi için etkili vizyoner davranışlar göstermesi gerekir (Çelik, 2001:408). Vizyon en genel anlamıyla örgüt için gerçekçi, güvenilir, etkileyici bir gelecektir (Laswway, 1999:132). Bir başka ifade ile okulun en azından yakın gelecekte ne olacağına ilişkin bir düşünme idealidir (Balcı, 2000:505).

Le Sourd ve Grady (Akt: Erçetin, 1997:126), okul müdürleri ile yaptıkları bir çalışmada vizyon oluşturabilen liderlerin beş temel özelliğini şöyle belirtir:

- Kişisel değere ve inançlara sahip olmak, bu değer ve inançlarla motive olmak ve motive etmek,
- Okul içerisinde önemli olarak belirledikleri amaçların başarısında kesin bir kararlılığa sahip olmak,
- Okulun tüm üyeleri için ortak amaç ve yönelimler geliştirmeye çalışmak,
- Okulda yenilikler yapmaya istekli olmak,
- Çok daha iyi bazı şeyler sunabilecek bir geleceği paylaşmak onaylamak olarak belirlenir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yoğunlukla son yıllarda yapılan araştırmalardan seçilenler kısaca tanıtılmıştır.

2.1.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalarda

İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci yönetme yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini doğrudan konu alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırma konusu ile dolaylı yönden ilgili örgütsel değişim, değişime direnç konularında yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Aşağıda amaçlar ve elde edilen bulgular açısından yapılan araştırmalar özet olarak verilmiştir.

Argon ve Keskin (2009), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Roller ve Örgütsel Değişim Becerilerini” belirlemek amacıyla, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde resmi (7) ve özel (6) ilköğretim okullarında görev yapan 304 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda; ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri ve değişim yönetimi becerileri açısından yöneticilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri, okul yöneticilerinin *örgütsel değişim becerilerine* ilişkin öğretmen algıları okul türü ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmen algılarına göre, yöneticilerin değişim becerileri ile öğretimsel liderlik rollerine ait tüm alt boyutlar arasındaki ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Argon ve Özçelik (2008), ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin değişimi yönetme kapsamında sahip oldukları yeterlikleri, yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemek amacıyla Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan 93 ilköğretim okulunda görev yapan 195 okul yöneticisi ve 356 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda; “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “Okulda değişim ihtiyacını belirleme”, “Okulu değişim sürecine hazırlama”, “Okulda değişimi

uygulama” ve “Değişimi değerlendirme” boyutlarında ilköğretim okul yöneticileri, yönetici görüşlerine göre “çok”, öğretmen görüşlerine göre “orta” düzeyde yeterli bulunmuştur.

Sönmez (2008), “Orta Öğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin, Değişime Olan Direnç Üzerindeki Etkileri” adlı araştırmasıyla orta öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Yöneticilerin değişime sahip çıkmaları, değişim öncesi yeterli ön hazırlık yapmaları, değişime ilişkin uygulamalara öncülük yapma ve çalışanların kendisini duymalarını sağlama, değişim uygulamalarına aktif olarak katılmaları, boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılama ve değerlendirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Yöneticilerin, değişimin gerekliliğini, hedef ve stratejilerini açıklamak üzere toplantılar yapmaları, değişimle ilgili uzman kişileri okula davet ederek gerekli bilgiyi kazanmalarını sağlamaları, değişimin yararlarını açıklamaları, değişim konularında çalışanları sürekli bilgilendirmeleri, ikna etmeleri, değişimlere ilişkin uygulamalara öncülük etmeleri, gibi konularda da yine kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha pozitif bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yöneticilerin, çalışanları; bilmedikleri uygulamalar ve ortamlarla karşılaşmalarının yaratacağı sıkıntı ve endişelerin gereksizliği konusunda ikna ettikleri, çalışanlarda görülebilecek performans düşüklüklerinde, arkadaşlık ilişkileri ile ortadan kaldırmayı bildikleri, değişimin yeni teknolojileri öğrenmek zorunda bırakacağını kesin bir dille belirttikleri, çalışanlara değerli olduklarını hissettirdikleri, değişim sırasında, çalışanların görüşleri de alınarak planlama yaptıkları, değişimlerin okulu geliştireceğine inanmaları için çalışanlarına somut uygulamalar gösterdikleri gibi konularda yöneticiler öğretmenlere göre daha pozitif düşünceye sahip olurken, öğretmenlerin bunun tam aksi yönde görüş belirttikleri görülmektedir.

Aydoğan (2007), “Değişim Süreci ve Okul Personeli” adlı araştırmada, 200 öğretmen ve 90 okul yöneticisini örneklem olarak almıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okul yöneticisi ile öğretmenlerin okullarını benimseyerek, değişime hazır oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın, örgütsel anlamda öğretmenler, yöneticiler

kadar olumlu görüş belirtmemişlerdir. Bu durum, yapılan değişimler konusunda öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmediği şeklinde yorumlanmıştır. Yine araştırmacı tarafından, yöneticilerin hemen tüm maddelere öğretmenlere göre daha fazla katılmaları sonucunda, okullardaki değişimin formal olduğu veya uygulamaya yeterince geçmediği şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada, yapılan değişimlerin öğretmenlerin benimsemesi için hizmet içi eğitimin önemi vurgulanmıştır.

Kaşkaya'nın (2007), "Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretim Liderliği" adlı araştırması Erzincan ili merkez ilköğretim kurumları yöneticilerinin değişim yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Araştırmada yöneticilerin değişim yönetimi becerilerine yönelik olarak kendileri ile ilgili algıları ve yöneticilerin yönetimdeki otoriter, işbirlikli veya demokratik tutumlarından hangisine sahip oldukları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle yöneticilerin değişim yönetimi becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri ancak yönetim politikaları açılarından daha çok "personel yönetimi" anlayışına sahip oldukları ve yönetimde demokratik ve işbirlikli bir tutumu benimsedikleri söylenebilir. Ancak değişim yönetiminde başarılı yöneticilerin daha çok "insan kaynakları yönetimi" anlayışına sahip olmaları ve demokratik ve işbirlikli bir tutumu benimsemeleri beklenmektedir. Bulguların bu şekilde ortaya çıkması yöneticilerin değişim sürecinde daha çok işbirlikli ve demokratik tutumu ve "insan kaynakları yönetimi" anlayışını benimsediklerini ancak bunu uygulamada yeterince ortaya koyamadıkları yorumunun yapılmasına neden olmaktadır.

Dursun (2007), "Örgütsel Değişim ve Değişim Karşısında Bireysel Direnç" adlı araştırmada, araştırma yöntemlerinden içerik çözümleme yöntemi uygulanmıştır. Birinci bölümde "Değişim olgusu", ikinci bölümde "Örgütsel değişimin yönetimi" ve üçüncü bölümde "Örgütsel değişime bireysel direnç" konuları incelenmiştir. Araştırma sonucunda: Değişim kaçınılmaz da olsa, insanlar ona direnç gösterirler. "insanların neden değişime direndiklerini yöneticiler çok iyi anlamak ve ne yapılacağını bilmek zorundadırlar. Direnç doğal bir olaydır. Zira direncin olumlu yönleri de bulunmaktadır. Değişim sürecine giren örgütler, meydana gelebilecek direncin analizini yapmak ve dirence karşı uygulanacak tedbirleri almak

zorundadırlar. Direnç yöneticiler tarafından, bir anlamda muhtemel yanlışlıkları düzeltmede kullanılabilecek bir geri besleme olarak algılanmalıdır, şeklinde yargıya varılmıştır.

Genç (2006), “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direnç” adlı araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe bazı sorularda direncin azaldığı görülmüştür. Öğretmenler yenileşme ve değişimin bir gereklilik olduğu işlerin yolunda gitmesinin bile değişme ve yenileşmeyi engellememesi gerektiği, her zaman iyi ve güzel şeylerin göstergesi olamayacağını söyleyerek değişimin yanında olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler arasında değişime karşı direnç gösterme teknolojik değişim ve yenilikleri kullanma konusunda oldukça yüksek çıkmıştır. Kıdemi fazla olan öğretmenler teknolojiyi kullanmada daha fazla direnç göstermektedir. Değişim planlarını destekleme ve yönetme konusunda yüksek lisans düzeyindeki katılımcıların çok daha fazla destekledikleri, örgüt içi değişime daha sıcak baktıkları görülmüştür. İletişim yapısının değişimin başarılmasında yüksek lisans ve doktora derecesindeki katılımcılar değişimin başarılmasında örgüt içi iletişimin, çok etkili olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Hizmet içi eğitim sayısı arttıkça değişime karşı olan direnç de azalmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, değişime karşı dirençlerinde de artma gözlenmiştir.

Ak (2006), tarafından yapılan araştırmada, resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin değişim yönetiminin; okulda değişim ihtiyacını belirleme; okulu değişim sürecine hazırlama, okulda değişimi uygulama ve değişimi değerlendirme boyutlarında ne derecede yeterli olduklarını okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre saptamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, katılımcıların her bir boyuttaki algılarının görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmak istenmiştir. Araştırmada örnekleme girecek öğretmen sayısı 375; örnekleme girecek yönetici sayısı 85; örnekleme girecek ilköğretim sayısı 85 olarak üç alt örneklem belirlenmiştir. Araştırma bulguları, resmi ilköğretim okul yöneticilerinin algılarına göre yöneticilerin, değişimi yönetme “okulda değişim ihtiyacını belirleme” ve “okulu değişim sürecine hazırlama” boyutlarına ilişkin yeterliklerinin, “çok”

düzeyinde olduğunu; “okulda değişimi uygulama” ve “değişimi değerlendirme” boyutlarına ilişkin yeterliklerinin ise “pek çok” düzeyinde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin algılarına göre ise yöneticilerin, değişim yönetiminin tüm boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri “orta” düzeyindedir. Ayrıca, araştırma bulguları, katılımcıların, okul yöneticilerinin değişim yönetiminin tüm boyutlarındaki yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının; görev değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Uslu (2006), “Örgütlerde değişim ve değişim sürecinin işgörenlerce algılanması üzerine bir alan araştırması” adlı araştırmayla Sağlık Bakanlığı Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi bilgi işlem biriminde çalışan işgörenlerin değişimi algılama düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. 100 kişi üzerinde yapılan anket çalışması sonucunda elde edilen verilere göre değişimle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır. Değişimi zorunlu kılan nedenler arasında ilk sırayı teknolojik yenilikler almaktadır. Yapılacak değişimle ilgili işgörenleri bilgilendirme yöntemleri arasında ilk sırayı toplantılar almakta ve bilgilendirmenin ise genellikle ilk amirlerce gerçekleştirildiği görülmektedir. Ankete katılanların büyük bir çoğunluğu değişimin uygulama aşamasında görev almaktadırlar. Gösterilen direnmenin ise alışkanlıklardan ve gerekli bilgiye sahip olmamadan kaynaklandığı söylenebilir. İşgörenler hastane yönetiminin şu ana kadar yapmış olduğu değişim çalışmalarının başarı oranını normal ve üstü olarak değerlendirmektedir. Son olarak etkili bir değişim için çalışanların göz ardı edilmeden değişimin her aşamasında yer almalarının sağlanması değişimin başarı oranını yükseltecektir.

Güven (2006), “İş Görenlerin Değişim Yönetimi Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi ve Kamuda Bir Uygulama” isimli araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır; Astların değişim ile ilgili kararlara katılımının hem değişime karşı direnmeyi azaltırken hem de yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunması görüşünü bireyler tamamıyla desteklediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca örgüt içi değişime karşı tepkinin var olması durumunda bu tepkinin genellikle üst ve orta düzey yöneticiler ve daha sonra da memurlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Örgüt içi değişim ile çalışanların yaşları, değişim puanı ve öğrenim durumu, değişim ve örgütte çalışan

astların yapılması düşünölen değişim ile ilgili olarak önceden bilgilendirilmesi halinde değişime karşı oluşabilecek direncin büyük ölçüde azalması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Örgütte çalışanların değişime olan bakış açısı ve davranışları bireylerin yaş gruplarına, öğrenim düzeylerine, örgütte çalışma sürelerine ve astların değişimin uygulanmadan önce astlara bildirilip bildirilmesine bağlı olan görüşlerine göre değişiklik göstermektedir.

Gürel (2006), “Örgütte Değişime Direnç ve Politik Davranış İlişkisi” adlı araştırmada değişimle birlikte ortaya çıkabilecek önemli kavramlardan ikisi; değişime gösterilen direnç ve değişim sonucunda oluşabilecek politik davranış arasındaki ilişkiyi analiz etmek için uygulanan ölçeğin sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Çalışanların eğitim düzeyleri ile değişimin amacı ve katılım, değişime duyulan güven faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İkna etme ve pazarlık faktörleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Cinsiyet ile değişimin amacı ve katılım, değişime duyulan güven faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çalışanların toplam iş tecrübeleri (kıdem) ile değişimin amacı ve katılım, değişime duyulan güven faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Demografik faktörlerden olan yaş ile değişimin amacı ve katılım, değişime duyulan güven ve ikna etme, pazarlık, azimlilik faktörleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır. Değişimde güven faktörü ile politik davranış arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Buna göre değişime duyulan güven arttıkça politik davranış da artmaktadır.

Aksoy (2005), ilköğretim okulu yöneticilerinin değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, sahip oldukları örgütsel iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarını değerlendirmek ve çeşitli değişkenler açısından belirlemek amacıyla, yapılan araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Okul yöneticileri “çözölme gelecek beklentisi ve avantaj, vizyon- misyon bildiri ve ekip çalışması” açılarından yeterli olarak değerlendirilmektedir. Okul yöneticileri “motivasyon, iletişim, yeni değerler, katılım, eğitim, zorlama, güven verme” boyutlarında örneklem grubu tarafından orta derecede yeterli görölmüşlerdir. Örneklem grubunun cinsiyete göre yaptıkları değerlendirmelerde, çeşitli değişkenlerin etkisiyle erkek öğretmenlerin okul

yöneticilerini yeterli buldukları, kadın öğretmenlerin ise okul yöneticilerini kısmen de olsa erkek öğretmenler kadar yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görev alanı değişkenine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, sahip oldukları örgütsel iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenini değerlendirmeleri sonucu, eğitim grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Sönmez (2005), okul yöneticilerinin başarılı değişim süreçlerini gerçekleştirebilmek için insan unsurunu etkili kılmada üstlendikleri rolleri ne düzeyde gerçekleştirdiklerini okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer çalışanların görüşleri çerçevesinde saptamak amacıyla, Elazığ İl Merkezindeki Genel ve özel ortaöğretim kurumlarının tümü ve toplam 5 İlköğretim Okulundaki çalışanların görüşleri alınmıştır. Araştırmada örgütsel değişim sürecinin “değişim ortamını hazırlama”, “iletişim” , “güdüleme”, “yetkilendirme”, “güven” ve “işbirliği ve katılım” boyutları dikkate alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır: Cinsiyet değişkenine göre, kadın deneklerin, değişim ortamını hazırlama, iletişim, güdüleme ve yetkilendirme boyutlarına “ara sıra” düzeyinde, güven ve işbirliği ve katılım boyutlarına ise “çoğunlukla” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Erkek denekler ise, örgütsel boyutların tamamına “ara sıra” düzeyinde katılmaktadırlar. Deneklerin mesleki kıdemi arttıkça, eğitim örgütlerinde değişim sürecinde değişim ortamını hazırlama, iletişim, güdüleme, yetkilendirme, güven ve işbirliği ve katılım boyutlarında daha olumlu düşüncelere sahip olma durumlarının arttığı görülmektedir.

Helvacı (2004)'nın, “Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri” konulu araştırmasında, ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre, Türkiye’de görev yapan resmi ilköğretim okulu yöneticileri, değişimi yönetme yeterliliklerine orta düzeyde sahipken; öğretmenlerin görüşlerine göre de üst düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

Tanrıoğen ve Kurşunoğlu (2004), İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma bulgularına göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin

tutumları “orta” düzeydedir. İlköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarında, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Branş öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının ortalaması, sınıf öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarında, mesleğe yönelik doyum düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Mesleğini yapmaktan memnun olan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları, mesleğini yapmaktan memnun olmayan öğretmenlerin tutumlarından daha yüksektir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarında, okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Mirici, Arslan ve Özçelik (2003), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı araştırma, ilköğretim okulu müdürlerinin, okul yönetiminde ne gibi sorunlarla karşı karşıya bulduklarını, bu sorunların nelerden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılmış ve şu bulgulara ulaşılmıştır: Müdürlükteki toplam görev süresinin düşük ya da yüksek olması, müdürlerin sorunlara bakış açılarını değiştirmektedir. Yeterli deneyime sahip olduklarını, fakat yeterli bilgi birikimi, hizmet içi eğitim ve öğretmenlerin sorunlarını çözme konularında ise kendilerini yetersiz olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Yeniçeri (2002), “Örgütsel Değişimin Yönetimi” adlı araştırmasında değişimin günümüze kazandırmış olduğu yeni boyutları ve bu durumun örgütlerde ortaya çıkardığı sorunların yönetimini ortaya koymuştur. Çalışmayla değişmeden yönetsel bir araç olarak nasıl yararlanılacağı irdelenmeye çalışılmıştır. Değişimin örgütlerde ortaya çıkardığı sorunların çözümü için alınması gereken tedbirler ve stratejiler de bu çalışmanın diğer bir amacını oluşturmuştur.

Yılmaz (1999), “Değişim İlke, Yöntem ve Süreçleri Açısından İlköğretimde Örgütsel Değişme” konulu araştırma, Karabük il merkezindeki 19 İlköğretim

Okulunda 30 yönetici ve 351 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, görev ve öğrenim durumları boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yönetici ve öğretmenler, ilköğretim okullarında meydana gelen örgütsel değişimin, değişim ilkelerine uygun olarak tanımlanarak uygulamaya konulmasının ilköğretim okullarındaki değişimin başarıya ulaşmasını sağlayacağı yönünde yüksek bir düzeyde görüş birliği içindedirler. Denek gruplarını ilköğretim okullarında meydana gelen değişimin, literatürde var olan ideal değişim süreçlerine uygunluğuna yüksek düzeyde katılım gözlenirken, uygulamada ise değişim süreçlerine uygun olmayan bir değişimin gerçekleştiği görüşüne, yüksek düzeyde bir katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Öksüz (1997'den Akt: Aksoy 2005), "İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Yeterlilikleri"ne yönelik çalışmada: Müdürlerin kendi iletişim yeterliklerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin, müdürlerin iletişim yeterliklerini değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde anlamlılık bulmuştur. Müdürler kendi iletişim yeterliklerini yüksek düzeyde değerlendirirken, öğretmenler orta düzeyde değerlendirmişlerdir.

Güneş'in (1996), "Okullarda Örgütsel Değişme Sürecinin Analizi" başlıklı çalışmada; okullarda, planlı değişimin temel amacının, örgütsel uyum ve etkililiği geliştirmek olduğu saptanmıştır. Ayrıca okulların amaçlarının dağınık, teknolojik kapasitesinin düşük, gevşek yapılı, güçlü bir merkezi sistemin parçaları ve geleceklerini kontrol altına almış olma gibi niteliklere sahip olmaları nedeniyle, örgütsel değişme açısından diğer örgütlerden ayrıldığı da bu çalışmanın bulguları arasında yer almıştır. Diğer yandan, okulların etkililiğinden ve çevreye uyum göstermesinden sorumlu olan okul yöneticilerinin başarılı olmasının, değişimi planlamasına, direnme kaynaklarını ve çözüm yollarını anlamasına ve bilmesine; ayrıca değişim modeli kullanmasına bağlı olduğunu belirtmektedir.

Çoğurcu (1993), "Yönetimin İyileştirilmesi ve Örgütsel Değişim" konulu araştırmasında, Türkiye'de yapılan yönetim çalışmalarının, örgüt yapısına ve

mevzuatına ağırlık vermesi, insan unsurunun yeterince dikkate alınmamış olduğunu belirtmektedir.

Bayrak (1992), “Eğitim Yüksek Okullarında Örgütsel Değişim” adlı araştırmasında; eğitim yüksek okullarında örgütsel değişim ile ilgili bu kurumlarda görevli yönetici ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre; örgüt öğelerindeki değişimlerin nasıl değerlendirildiği, örgütsel değişimin nasıl olması gerektiği ve değişme programlarının ne olması gerektiğine ilişkin olarak belirtilen boyutlarda yapılan araştırmada, örgütlerdeki değişmelerin kısmen farkında olmakla birlikte bu farkında oluşun beklenen düzeyde olmadığı, planlı değişme modelleri dikkate alınmadan değişme çalışmalarının yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikler (1986’den Akt: Aksoy 2005), tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde İletişim” adlı araştırmada, özetle şu bulgulara ulaşılmıştır: Yöneticileri iletişim sürecini tek yönlü kullanma eğilimindedirler. Eğitim örgütlerinde, kararların uygulama alanlarında görev yapanlara üst makamlardan yeterli bilgi iletilmemektedir. Eğitim örgütlerinde kararlar üst kademelerde alınmakta, astların görüşlerine pek başvurulmamaktadır.

2.2.2 Uluslararası Araştırmalarda

Uluslar arası literatür, internet aracılığı ile, Eric ve Dissertation Abstract International gibi bilgi bankalarından ve Milano, Roma, Brüksel, Barselona, Bari ve Paris’teki çeşitli üniversite kütüphanelerinden elde edilmeye çalışılmıştır.

Pardo del Val, Martínez Fuentes (2008), “Değişime Direnç” isimli araştırmada, örgütsel değişimi gözden geçirmekte, evrimsel ve stratejik değişimi savunmaktadır. Ayrıca değişime direnç ile ilgili öneriler de yer almaktadır. Adı geçen araştırma ile değişime direncin önemli kaynakları analiz edilmekte, değişime direnç tanımlanmaktadır. Ayrıca daha farklı direnç kaynakları gösterilmekte, örgütlerin değişim sürecinde önemli hususlara dikkatleri çekilmektedir.

Khassawneh (2005), “Bürokratik Örgütlerde Değişime Direnç–Gelecek Yönetimin Reform ve Gelişmesi Nedenleri ve Etkileri” adlı araştırma örneğini

Ürdün'ün Başkenti Amman'ın 15 merkezi yönetim bakanlıklarından rasgele seçilen 600 çalışan oluşturmaktadır. Çalışmanın genel ve temel amacı, Ürdün'deki bürokratik örgütlerinde çalışanların değişime direnç göstermelerinin temel nedenlerini araştırmaktır. Ayrıca değişime direncin geçmişte meydana getirdiği etkileri değerlendirilmekte. Araştırmada elde edilen bulgular özet olarak şöyledir: Bürokratik yapıda değişime direnç göstermeye neden olan on bir gerekçe/faktör belirtilmektedir. Bu faktörler; çalışanlara maddi ve maddi olmayan teşviklerdeki yetersizlikler, değişim sürecinde çalışanlara yeterli yetki ve sorumluluk verilmemesi, çalışan ve yöneticiler arasındaki güvensizlik, yöneticilerden yüksek oranda denetim ve kontrol beklentisi ve yine yöneticilerin büyük oranda ek iş ve ihtiyaç beklentisi, mevcut durumu devam ettirme rahatlığı, iş standartlarındaki ve sosyal ilişkilerdeki mevcut yapının bozulması, amaçların açık ve net olmayışı, çalışanların değişimin gereğine ve başarısına gerçekten inanmamaları, işini veya işteki ayrıcalığını kaybetme korkusu ve ani ve beklenmedik değişmelerin yaşanabilmesi korkusu, bunlar çalışanların değişime direnç gösterme gerekçeleridir.

McLaughlin (2000'den Akt:Helvacı, 2005), “değişim uzmanı olarak okul müdürü” konulu araştırmasında, okul personeli açısından okul müdürlerinin değişim sürecine yaklaşımlarını incelemiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular; okul müdürünün, değişim sürecinde tüm katılanlar tarafından önemli bir değişim uzmanı olarak görülmektedir. Böylece değişim sürecinde anahtar rol üstlenen kişinin müdür olduğu bunun yanı sıra okul müdürünün bilinçli bir biçimde değişim içeriğini meydana getirmesi gerektiği şeklindedir.

Berman ve McLaughlin (2000'den Akt:Helvacı, 2005), tarafından “Rand Projesi” doğrultusunda, araştırmada yer alan öğretmenlerin üçte birinin, müdürlerini, değişime karışmayan bir yönetici işlevine sahip olarak değerlendirdiği, başarılı müdürlerin yeniliklere aktif destek verdiğini, müdürün, katılım sağladığı, geri bildirimler vererek ilgilendiği ve personelin yeniliğe karşı bağlılığının bilincine varmasını sağladığı sürece projenin zarar görmediğini, başarıya ulaşıldığını ortaya koymuştur.

Berman ve McLaughlin (2005), yaklaşık 300 okul bölgesini içeren değişim araştırmasında; okul müdürünün aktif desteğini verdiği projelerin daha etkili işlediğini, okul müdürünün davranışlarının bir değişikliğin ciddiye alınıp alınmadığı ya da öğretmenlere destek verilip verilmediği yönünde bir mesaj taşıdığını belirtmektedirler.

Hu, Clark ve Ma (2003), tarafından yapılan araştırmada okullarda öğretmenlerin öğretim teknolojilerine karşı dirençli davrandıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebini de, hizmet öncesi ve içi eğitimlerinin yetersizliğine bağlamaktadırlar

Coch, John ve French (2000'den Akt:Aksoy 2000),. Araştırma bir elbise fabrikasında deneysel olarak "*Katılma Yok*" ve "*Toptan Katılma*" diye adlandırılan bir yöntemle çalışma grupları üzerinde yapılmıştır. İlk önce "*Katılma Yok*" grubu çalışanları bir odaya çağırarak kendilerine bazı danışmanlar tarafından çalışma usullerinde küçük bir yöntem değişikliğine ihtiyaç olduğu söylenmiş. Sonra da danışmanlar çalışanlara değişikliği ayrıntılarıyla izah ederek nedenlerini belirtmişlerdir. Bunun arkasından çalışanlar yeni yönteme göre çalışmak üzere işlerinin başına gönderilmiştir. İkinci grup olan "*Toptan Katılma*" grubu çalışanlarına ise iş değişikliği katılım esasına göre tanıtılmış, bu gruptaki bütün çalışanlar ilgili danışmanlarla tanıştırılmıştır. Danışmanlar maliyet indirimi ihtiyacını canlı bir biçimde göstermişlerdir. Bazı tasarruflar yapılabileceği konusunda genel bir anlaşmaya varılmıştır. Sonra gruplar mevcut çalışma yöntemlerinin nasıl geliştirilebileceğini ve gereksiz işlemlerin nasıl kaldırılabilceğini tartışmışlardır. Yeni çalışma yöntemleri üzerinde anlaşmaya varılınca da bütün çalışanlara yeni yöntemler öğretilmiştir.

Yapılan bu araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: "*Katılma Yok*" yönteminin uygulandığı grupta verimin aşağı yukarı üçte iki oranında düştüğü, değişikliğin yapılmasından hemen sonra direnç görüldüğü, yönetime karşı, yöntem mühendisiyle çatışma, kontrolörlere karşı düşmanlık, üretimin kasten sınırlandırılması ve kontrolörleriyle işbirliği etmeme gibi bariz saldırganlık belirtileri görüldüğü, ilk 40 günde işçilerin %17'si işten ayrıldığı, parça başına ücret hakkında şikayetler yapıldığı anlaşılmıştır. "*Toptan Katılma*" yönteminin uygulandığı gruplarda ise bu

sonuçların aksine, başlangıçta küçük bir düşme görülmesine rağmen, çok hızlı bir şekilde, önceki üretim oranına varılmakla kalınmamış, hatta bu oran aşılmıştır. Bu gruplarda danışman uzmanlara ya da kontrolörlere karşı bir düşmanlık belirtisi görülmemiştir. Deney devresi boyunca işten ayrılan da olmamıştır.

Pielstick (1998), “Dönüşümcü Liderliğin Analizi”ni yaptığı araştırmasında, dönüşümcü liderlikte iletişimin önemini vurgulamaktadır.

Lawler (1998’den Akt:Aksoy 2005), Dönüşümcü liderlik üzerine çalışma yapmıştır. Bu çalışmada; açık bir vizyonu olan ve bu vizyonu çalışanlara açıkça ifade edebilen, izleyenlerin bireysel ilgilerini bilen; bu vizyonu geliştiren liderler etkili olarak görülmektedir sonucuna ulaşmıştır.

Theron ve Philip (1996), “Değişime Direncin Yönetimi ve Eğitim Örgütlerinde Değişim” adlı araştırmasında, örgütlerin birçok farklı temel sebeplerden dolayı değişim ve stratejilerini yönettiklerini göstermektedir. Bu araştırma ile hem literatürdeki hem de uygulamalardaki veriler bir araya getirilmeye amaçlanmıştır. Çalışmada farklı form ve şekillerde değişime direnç gösterildiği belirlenmiş ve direnci yönetmek için bir model önerilmiştir. Değişime direnci yönetme yöntemleri, eğitim, iletişim, katılım, kolaylaştırma, destekleme, görüşme, ikna etme/etkileme, yönetme ve işbirliği ve güç kullanmayı içermektedir. Değişimi etkili yönetmek için özet olarak şunlar önerilmektedir. Örgütlerde değişim hakkında daha fazla bilgi verdiği ve değişimi aydınlattığı için bilgilendirme, daha iyi iletişim, bireysel problemleri tanımlama, ilerleme planlamalarını uygulama, bireysel tutumları ve onların belirtilerini dikkate alma.

Williams (1993), “Bir Okul ve Lokal Okul Bölgesinde Oluşan Değişme” konulu araştırmasında okul yöneticileri ve yönetim kurulu üyelerinin, okul yapısındaki değişmelerde sorumluluk alarak, başarılı olabileceklerini belirtmektedir. Williams ayrıca, yöneticilerin otokratik liderlik davranışı göstermeleri, öğretmenlerin yetkilerinin azlığının değişme çabalarını engellediğini ve yöneticilerin değişmeyi gerçekleştirmesi için yönetim kurulu üyelerinin desteğine gereksinmesi olduğunu ileri sürmektedir.

Elliott (1992), “Liderlik ve Okullarda Değişim” isimli araştırmasını, 1989 yılında Batı Avustralya’daki yüksek okullarda uygulamıştır. Araştırmada okul liderlerinin sahip olması gereken yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin değişim sürecine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin yetki devri ve çalışanları karar süreçlerine katma davranışlarının istenen düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlere daha fazla sorumluluk vererek onların değişim olayının bizzat içinde olmalarının sağlanması gerektiğini, bu sayede direncin azalacağını ve öğretmenlerin kendilerini bir takımın parçası olarak görme duygularının gelişeceğini belirtmiştir. Bu sayede daha başarılı değişim süreçlerinin yaşanabileceğini ifade etmiştir.

Coch ve French (1948), tarafından yapılan “örgütsel değişimde insan unsurunun önemi ve değişikliklerle doğrudan ilgili örgüt üyelerinin değişikliğin yapılmasına katılmalarının etkileri” konulu araştırma, Birleşik Amerika’da Harwood elbise fabrikasında yapılmış ve örgütsel değişikliğin gerçekleştirilmesinde ilgili örgüt üyelerinin değişiklik yapılmasına katılımlarını sağlamanın değişikliğe karşı olumsuz tutumlarını gidererek değişimin benimsenmesine hizmet ettiği sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama metotları ve araçları, veri analizi ve araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerle ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelindedir. Bu tür araştırmalarda, bir evren veya örnekleme herhangi bir zamanda meydana gelen olay veya olgular açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2005:77; Yıldırım, 2005:42; McMillan, 2000:196). Bu model, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Arılı ve Nazlı, 2001:5). Bu yöntemde araştırmacının, araştırmaya konu olan durum veya olguyu etkileme, değiştirme çabası yoktur (Cohen, Lawrence ve Morrison, 2000:169).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu başlık altında araştırmanın evren ve örnekleme yer almaktadır.

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evrene dâhil olan ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Birimi'nden temin edilen 2008–2009 eğitim- öğretim yılına ait yönetici ve öğretmen sayıları (Ek.7)'de verilmiştir.

3.2.2. Örneklem

Araştırmada evrenin tamamına ulaşılamayacağı için, örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde; evrenin özelliği, evrendeki

elemanların dağılımı, temsil yeterliliği, maliyet, zaman, araştırmanın özelliği ve veri analizi şartları dikkate alınmıştır (Kaptan, 1995:118; Karasar, 1994:111).

Örneklem büyüklüğünü belirlemede farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden (Anderson, 1990:202'den Akt: Balcı, 1995:110) faydalanılmıştır. Bu çizelgede, 3637 kişilik yönetici evreni için 340 kişilik örneklemin, 46694 kişilik öğretmen evreni için ise 380 kişilik örneklemin yeterli olduğu belirtilmektedir. Örneklem sayısı %5 hata payı ile evrene genellenebilecek düzeydedir (Balcı, 2004:95). Örnekleme dahil edilen ilköğretim okullarındaki yöneticilerin değişim karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeyini öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirleyebilmek amacıyla, örneklem alınan 340 yöneticinin görev yaptığı ilköğretim okullarının tüm kadrolu öğretmenleri (1650) araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırmada, eleman örnekleme tekniklerinden “basit tesadüfi örnekleme” tekniği seçilmiştir (Karasar, 1994:113; Kaptan, 1995:120). Böylece evrendeki her eleman, ‘eşit’ ve ‘bağımsız’ seçilme şansı elde etmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2000:63; Ural ve Kılıç, 2005:30; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Arıkan, 2004:140). Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Karasar, 1994:113; Arıkan, 2004:141; Kaptan, 1995:120; Çömlekçi, 2001:90; Gökçe, 1988:82).

Araştırmada örneklemin belirlenmesinde şöyle bir yol izlenmiştir: İstanbul ili sınırları içerisindeki resmi ilköğretim okul ve o okulun bağlı bulunduğu ilçe adı aynı kâğıda yazılarak bir torba içine atılmıştır. Torba karıştırılarak okul adı çekilmiştir. Okulların eşit sayıda çekilme olasılığını korumak için (Kaptan, 1995:121) çekilen okul, tekrar torba içine atılarak tekrar karıştırılmış ve aynı şekilde bir okul daha çekilmiş ve bu yöntemle; seçilen her bir okulun yönetici (müdür, müdür yardımcı ve müdür yardımcısı) ve öğretmen sayılarına bakılmış, yönetici sayısı minimum örneklem değeri olan 340 sayısını aşmıyacak kadar okulların tespitine devam edilmiş ve böylece toplam 96 okul örneklemleri oluşturulmuştur. Bu çalışma sonucunda tespit edilen 96 resmi ilköğretim okulunun; Arnavutköy, Ataşehir,

Beykoz, Esenler, Eyüp, Güngören, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sancaktepe, Sultanbeyli, Şile, Tuzla, Ümraniye, Üsküdar ilçelerinde bulunduğu da belirlenmiştir.

Ölçeğin geri dönme olasılığı dikkate alınarak 400 yönetici (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) ve 1650 öğretmene ölçek dağıtılmış, dağıtılan ölçeklerden 355 yönetici (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) ve 1585 öğretmen ölçeği toplanmıştır. Geri dönen ölçekler incelendikten sonra araştırmanın amacına uygun olmayanlar değerlendirme dışında bırakılmıştır ve sonuçta 263 yönetici (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) ve 1534 öğretmen ölçeği olmak üzere toplam 1797 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma çalışma evreninde bulunan ilköğretim okulları ile bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmen dağılımı (Ek. 8)' de verilmiştir.

3.2.2.1 Örneklem İlişkin Veriler

Bu başlık altında ilköğretim okulları ile ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, en son mezun olunan okul, göreve esas öğretmenlik branşı, öğretmenlik dahil mesleki kıdem, değişim yönetimi konulu katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısına ilişkin kişisel bilgiler sunulmuştur.

Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin görev alanlarına göre dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1 Görev Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar		<i>f</i>	%
Yönetici	Müdür	79	4,4
	Md.Baş Yrd.	28	1,6
	Md.Yrd.	156	8,7
	Toplam	263	14,6
Öğretmen		1534	85,4
Toplam		1797	100,0

Tablo 3.1'e göre, örneklem grubunda 263 yönetici, 1534 öğretmen bulunmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 79'u okul

müdürü, 28'i müdür başyardımcısı, 156'sı müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Tablo 3.2 Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Yönetici		Öğretmen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Erkek	217	82,5	603	39,3
Kadın	46	17,5	931	60,7
Toplam	263	100,0	1534	100,0

Tablo 3.2'ye göre, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin, 217'si erkek, 46'sı da kadındır. Öğretmenlerin ise 603'ü erkek, 931'i de kadındır.

Tablo 3.3 Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Yönetici		Öğretmen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
30 Yaş ve altı	23	8,7	528	34,4
31-40 yaş	128	48,7	644	42,0
41-50 Yaş	58	22,1	258	16,8
51 yaş ve üstü	54	20,5	104	6,8
Toplam	263	100,0	1534	100,0

Tablo 3.3'e göre, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 23'ü 30 yaş ve altı yaş grubunda, 128'i 31–40 yaş grubunda, 58'i 41–50 yaş grubunda, 54'ü de 51 yaş ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ise; 528'i 30 yaş ve altı yaş grubunda, 644'ü 31–40 yaş grubunda, 258'i 41–50 yaş grubunda, 104'ü de 51 yaş ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 3.4. Mezun Olunan Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Yönetici		Öğretmen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Eğitim Enstitüsü	31	11,8	111	7,2
Eğitim Fakültesi	120	45,6	905	59,0
Açık Öğretim Fakültesi	24	9,1	74	4,8
Fen Ed.Fakültesi	37	14,1	201	13,1
Eğt. Yük.Ok.	14	5,3	90	5,9
Diğer	37	14,1	153	10,0
Toplam	263	100,0	1534	100,0

Tablo 3.4'e göre, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 31'i eğitim enstitüsü mezunu, 120'si eğitim fakültesi mezunu, 24'ü açık öğretim fakültesi mezunu, 37'si fen-edebiyat fakültesi mezunu, 14'ü eğitim yüksek okulu mezunu, 37'si de diğer fakülte mezunlardır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ise; 111'i eğitim enstitüsü mezunu, 905'i eğitim fakültesi mezunu, 74'ü açık öğretim fakültesi mezunu, 201'i fen-edebiyat fakültesi mezunu, 90'ı eğitim yüksek okulu mezunu, 153'ü de diğer fakülte mezunlardır.

Tablo 3.5. Göreve Esas Olan Öğretmenlik Branşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri (Gruplandırılmış)

Gruplar	Yönetici		Öğretmen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ana Sınıfı	-	-	39	2,5
Sınıf Öğrt.	161	61,2	781	50,9
Matematik	12	4,6	92	6,0
Fen Bilimleri	16	6,1	86	5,6
Sosyal Bilimler	24	9,1	77	5,0
Türkçe	16	6,1	107	7,0
Yabancı Dil	-	-	108	7,0
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	16	6,1	46	3,0
Güzel Sanatlar	-	-	50	3,3
Beden Eğitimi	-	-	29	1,9
Diğer	18	6,8	119	7,8
Toplam	263	100,0	1534	100,0

Tablo 3.5'e göre, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 161'i sınıf öğretmenliği, 12'si matematik, 16'sı fen bilimleri, 24'ü sosyal bilimler, 16'sı Türkçe, 16'sı din kültürü ve ahlak bilgisi, 18'i de diğer olarak belirtildiği anlaşılmaktadır. Bu değişkende bazı kategorilerin (ana sınıfı, müzik, yabancı dil, görsel sanatlar, beden eğitimi) frekansı düşük olduğundan gruplar arasında anlamlı birleştirmeler yapılmış ve sözü edilen kategoriler "diğer" kategorisi ile birleştirilmiştir. Araştırmanın hipotezleri bağlamında yapılan karşılaştırma analizleri de oluşan yeni gruplar arasında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.5'e göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ise; 39'u göreve esas olan branşlarını anasınıfı, 781'i sınıf öğretmenliği, 92'si matematik, 86'sı fen bilimleri, 77'si sosyal bilimler, 107'si Türkçe, 108'i yabancı dil, 46'sı din kültürü ve ahlak bilgisi, 50'si güzel sanatlar, 29'u beden eğitimi, 119'u da diğer olarak belirtmişlerdir. Bu değişkende müzik grubunda bulunanların frekans değerleri düşük olduğundan gruplar arasında anlamlı birleştirmeler yapılmış, müzik grubu ile görsel sanatlar grubu "güzel sanatlar" adı ile birleştirilmiştir. Araştırmanın hipotezleri bağlamında yapılan karşılaştırma analizleri de oluşan yeni gruplar arasında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.6. Meslekteki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Yönetici		Öğretmen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
5 yıl ve altı	12	4,6	411	26,8
6-10 Yıl	64	24,3	461	30,1
11-15 Yıl	72	27,4	338	22,0
16-20 Yıl	29	11,0	96	6,3
21-25 Yıl	26	9,9	85	5,5
26 Yıl ve üstü	60	22,8	143	9,3
Toplam	263	100,0	1534	100,0

Tablo 3.6'ya göre, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 12'si mesleki kıdemini 5 yıl ve altı, 64'ü 6–10 yıl, 72'si 11–15 yıl, 29'u 16–20 yıl, 26'sı 21–25 yıl, 60'ı da 26 yıl ve üstü olarak ifade etmişlerdir. Örneklem grubunu oluşturan

öğretmenlerin ise; 411'i mesleki kıdemini 5 yıl ve altı, 461'i 6–10 yıl, 338'i 11–15 yıl, 96'sı 16–20 yıl, 85'i 21–25 yıl, 143'ü de 26 yıl ve üstü olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 3.7. Değişim Yönetimi Konulu Hizmet-İçi Eğitime Katılıp-Katılmama Değişkeni Değerleri

Gruplar	Yönetici		Öğretmen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Katılmayan	165	62,7	1313	85,6
Katılan	98	37,3	221	14,4
Toplam	263	100,0	1534	100,0

Tablo 3.7'ye göre, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 165'i değişim konulu herhangi bir hizmet-içi eğitim programına katılmadığını, 98'i de değişim konulu en az bir hizmet-içi eğitim programına katıldığını ifade etmişlerdir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ise; 1313'ü değişim konulu herhangi bir hizmet-içi eğitim programına katılmadığını, 221'i de değişim konulu en az bir hizmet-içi eğitim programına katıldığını ifade etmişlerdir.

Tablo 3.8 Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı Değişkeni Değerleri

Gruplar	Yönetici		Öğretmen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1 Kez	28	28,6	38	17,2
2 Kez	27	27,6	58	26,2
3 Kez	16	16,3	46	20,8
4 Kez	12	12,2	24	10,9
5 Kez	15	15,3	55	24,9
Toplam	98	100,0	221	100,0

Tablo 3.8'den anlaşılacağı üzere, örneklem grubu içinde değişim konulu hizmet-içi eğitim programına katıldığını ifade eden yöneticilerin 28'i bu programlara bir kez, 27'si iki kez, 16'sı 3 kez, 12'si dört kez, 15'i de beş kez katıldıklarını ifade etmişlerdir. Örneklem grubu içinde değişim konulu hizmet-içi eğitim programına katıldığını ifade eden öğretmenlerin ise; 38'i bu programlara bir kez, 58'i iki kez, 46'sı 3 kez, 24'ü dört kez, 55'i de beş kez katıldıklarını ifade etmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Çalışmada geliştirilmesi amaçlanan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının genel olarak geliştirilme aşamaları; Şencan’ın (2005: 821) belirttiği güvenilirlik ve geçerlilik kontrol kriterleri ile bilimsel çalışmalarda ortaya konulan aşamalar kullanılmıştır. Söz konusu aşamalar; ölçek maddelerinin oluşturulması, taslak ölçeği uygulama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması şeklindedir (Karasar, 1995:139–143; Balcı, 1995:142–143; Tracy ve Gibson 2005; Umay, 2007; Tezbaşaran, 1997; Tavşancıl, 2005; Tekin, 2000; Morgül vd., 2004:62). Bu aşamalar aşağıda verilmiştir.

I. Aşama

Veri toplama aracının geliştirilmesinin ilk aşamasında; örgütsel değişim, değişim yönetimi, değişime direnç ve direncin azaltılması hakkında geniş çaplı bir literatür (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma vb.) taraması yapılmış, bu alanda yapılmış çalışmalar incelenmiştir (Ak, 2006; Akbaba, 2003; Aksoy, 2005; Argon, ve Özçelik, 2008; Aydoğan, 2007; Bayrak, 1992; Çobanoğlu, 2003; Çoğurcu, 1993; Genç, 2006; Güneş, 1996; Güven, 2006; Kaşkaya, 2007; Sönmez, 2008; Sönmez, 2005; Tanrıöğen, Kurşunoğlu, 2004; Uslu, 2006; Yeniçeri, 2002; Erdoğan, 2002; Yılmaz, 1999). Bu konuda yapılmış kuramsal bilgiler ve hazırlanan ölçeklere ulaşılmıştır. Elde edilen bilgiler yardımıyla, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı için maddeler oluşturulmuş, böylece ilk aşamada 78 ifadeye ulaşılmıştır.

Çalışmanın ilk adımı olarak bir ön bilgi formu uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada İstanbul Sultanbeyli İlçesi’nde yer alan Türk Hava Kurumu Gazi İlköğretim Okulu ile Yunus Emre İlköğretim Okulu’nda görevli 10 yönetici ve 30 öğretmene açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Eğitimcilerden herhangi bir demografik bilgi istenmeden yapılan bu aşamada formun başına; ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişime direnci azaltma yöntemlerinin neler olduğuna ilişkin sorular sorularak, cevaplamaları istenmiştir. Bu aşamada, toplanan önbilgi uygulama formunda belirtilen ve Ek.1’de gösterilen 5 ifade daha elde edilmiştir. Böylece

literatür taramasından elde edilen 78 madde ile birlikte toplam 83 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan maddeler dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirliği, konu alanı açılarından değerlendirilmesi için 6 İlköğretim Müfettişi ve Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Elde edilen görüşler doğrultusunda birbirini tekrarlayan, örtüşen, benzer özellikler taşıyan ifadeler bir araya getirilmiştir. Sonuçta toplam 67 maddeye indirgenmiştir.

2. Aşama

Bu aşamada ölçek deneme formu için yazılmış ifadelerin kapsam geçerliliğini belirlemek için uzman görüşleri istenmiştir. Maddelerin anlatım eksiklikleri, yanlış anlamalara sebep olabilecek ifadelerin varlığı ve “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeylerini ölçüp ölçmediğine bakılmış, gerekli yerlerde düzeltmeler yapılarak, 67 maddelik ölçek 52 maddeye indirilmiş ve 52 maddelik ölçek deneme formu uygulamasına hazır hale getirilmiştir.

Likert tipinde hazırlanan taslak ölçek maddeleri beşli derecelendirme ölçeği ile hazırlanmış “Hiçbir Zaman” seçeneği için 1, “ Nadiren” seçeneği için 2, “Ara sıra” seçeneği için 3, “Sıklıkla” seçeneği için 4 “Her Zaman” seçeneği için 5 puan verilmiştir. Deneme formunda beşli dereceleme ölçeğindeki aralık katsayısı için $(5-1=4)$ olarak hesaplanmıştır. Aralık katsayısı, seçenek sayısına bölünerek $(4÷5=0.80)$ seçeneklere ait alt ve üst sınırlar tespit edilerek analiz edilmiştir.

3. Aşama

Bu aşamada uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ve son şekli verilen ölçeğinin ön deneme uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın amacı; geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış nihai bir ölçek oluşturmaktır. 52 maddeden oluşan deneme ölçeği gerekli yasal izinler alındıktan sonra, araştırma kapsamına alınmayan Sultanbeyli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Hasanpaşa, Yunus Emre, M. Fevzi Çakmak, Battal Gazi, Anafartalar, Fatih, Yaşar Paşalı, Mevlana, Cumhuriyet,

Mehmet Akif Ersoy, Ahmet Yesevi, Turgut Reis, Atatürk, THK Gazi İlköğretim okullarında 58 yönetici, 235 öğretmen olmak üzere toplam 293 kişilik örneklem grubuna uygulanmıştır.

Comrey ve Lee'ye (1992) göre, üzerinde faktör analizi yapılacak bir örneklemin yeterliliğinin ölçütleri kabaca; “çok kötü: 50”, “kötü: 100”, “orta: 200”, “iyi: 300”, “çok iyi: 500”, “mükemmel: 1000 ve daha fazlası” şeklinde belirlenmiştir. Buna göre, bu araştırmada kullanılan örneklem (N=293), üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için “iyi” düzeyinde bir derecelendirmeye sahiptir.

4. Aşama

Ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla faktör analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bilgiler ile ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olup olmadığına bakılmıştır. Yapı geçerliği, ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Bileşen çözümlenmeleri, temelde birbiri ile bağlantılı değişkenlerin belli kümelerde bir araya getirilmesi yöntemidir. Faktör adı verilen bu kümeler, benzer özellikleri temsil eden maddelerden oluşur (Karasar, 1995; Tezbaşaran, 1997; Erefe, 2002). Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı analizi ve Barlett Sphericity Testi ile incelenebilir. KMO'nun 0,60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması durumu verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003).

Taslak ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için yapılacak faktör analizi öncesinde, örneklem yeterliliğini saptamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) analizi ve örneklem sınama büyüklüğünü saptamak için Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Bu çalışmada KMO katsayısı analizi sonucu 0,960, Barlett's Test of Sphericity analizi sonucu 10617,52 olarak saptanmış P=0,00 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bulunan sonuç örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli ve uygun olduğunu göstermektedir (Riviera ve Ganaden, 2001:9).

Literatürde birden fazla faktörde yer alan ve faktör yükü değerleri arasındaki fark 0,10'dan az olan maddeler ile faktör yükü 0,30'un altında kalan maddelerin değerlendirme dışı bırakılması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2003; Tavşancıl, 2002). Ölçek deneme formunun faktör yapısının incelenmesinde en yaygın kullanılan faktör analizi istatistik tekniklerinden Principal Component Analizi ve Varimax Rotasyon yöntemi kullanılmıştır.

Ölçek deneme formunun faktör yapısının belirlenmesinde, 3.9'daki Toplam Varyans Tablosu'ndaki verilerden ölçek deneme formunun dört faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Ayrıca varyans değerleri incelendiğinde, ölçeğin 4 faktörden oluştuğu, birinci faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın yüzde 24,601'sini açıkladığı, ikinci faktörün toplam varyansın yüzde 15,843'ünü açıkladığı, üçüncü faktörün toplam varyansın yüzde 14,201'ini açıkladığı, dördüncü faktörün ise toplam varyansın yüzde 12,997'sini açıklamaktadır. Dört faktörün toplam açıkladıkları varyans oranının, % 67 olduğu görülmektedir. Bu durum kabul edilebilir miktar olan % 41'in (Kline, 1994, Aktaran; Ekici, 2002:64) üstünde bir değer olmakta ve ölçeğin ölçme gücünün arttığını göstermektedir.

Tablo 3.9. Toplam Varyans

Bileşen	İlk Değerler		Yüklemeler Toplamı			
	Toplam	% Varyans	Toplam	% Varyans	Toplam	% Varyans
1	21,618	56,890	56,890	9,348	24,601	24,601
2	1,894	4,984	61,874	6,020	15,843	40,444
3	1,171	3,081	64,956	5,396	14,201	54,645
4	1,021	2,686	67,642	4,939	12,997	67,642

Temel bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de ölçek deneme formunun 4 faktörden oluştuğu anlaşılmıştır. Her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkân vermek amacıyla elde edilen 4 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax döndürme metodu kullanılmıştır.

Varimax yöntemi kullanılarak yapılan yönlendirme sonucunda elde edilen faktör yapısı Ek.4'de sunulmuştur. Buna göre birden fazla faktör üzerinde yüksek

yükleme değerine sahip olan maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonrasında deneme ölçeğın faktör sayısında bir değişiklik olmamıştır.

Böylece Varimax yöntemi kullanılarak yapılan yönlendirme sonucunda elde edilen faktör yapısı Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Yönlendirilmiş Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen			
	1	2	3	4
M21	,656			
M23	,647			
M24	,737			
M25	,699			
M26	,640			
M27	,671			
M28	,629			
M29	,637			
M30	,629			
M31	,629			
M32	,589			
M33	,708			
M34	,642			
M35	,621			
M36	,604			
M37	,567			
M38	,520			
M39	,521			
M45				,520
M47				,617
M48				,629
M51				,797
M52				,595
M53				,513
M54		,582		
M58		,728		
M59		,723		
M60		,697		
M61		,682		
M62		,536		
M64			,521	
M66			,558	
M67			,588	
M68			,680	
M69			,670	
M70			,684	
M71			,631	
M72			,616	

Tablo 3.10'a göre, on sekiz madde "birinci faktör"; altı madde "ikinci faktör"; altı madde "üçüncü faktör"; ve sekiz madde "dördüncü faktör" altında toplanmıştır.

Belirlenen ölçütler doğrultusunda 22, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 50, 55, 56, 57, 63, 65'inci maddeler ölçek deneme formundan çıkartıldıktan sonra (Ek.4) kalan maddelerin faktörlere göre dağılımı aşağıda Tablo 3. 11'de yer almaktadır.

Tablo 3. 11. Ölçek Maddelerinin Faktörlere Dağılım

1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
M21(1. madde)	M45(19. madde)	M54(25. madde)	M64(31. madde)
M23(2. madde)	M47(20. madde)	M58(26. madde)	M66(32. madde)
M24(3. madde)	M48(21. madde)	M59(27. madde)	M67(33. madde)
M25(4. madde)	M51(22. madde)	M60(28. madde)	M68(34. madde)
M26(5. madde)	M52(23. madde)	M61(29. madde)	M69(35. madde)
M27(6. madde)	M53(24. madde)	M62(30. madde)	M70(36. madde)
M28(7. madde)			M71(37. madde)
M29(8. madde)			M72(38. madde)
M30(9. madde)			
M31(10. madde)			
M32(11. madde)			
M33(12. madde)			
M34(13. madde)			
M35(14. madde)			
M36(15. madde)			
M37(16. madde)			
M38(17. madde)			
M39(18. madde)			

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi ölçek dört faktörden oluşmaktadır. 1. faktördeki maddelerin taşıdıkları; öğretmenleri değişim konularında bilgilendirme, seminerler düzenleme, ödüllendirme tekniklerini kullanma, uygun görev dağılımı yapma şeklindeki genel anlamlar dikkate alınarak bu faktör "*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*" olarak isimlendirilmiştir. 2. faktördeki maddelerin taşıdıkları; öğretmenleri değişimin her aşamasında etkili bir iletişim sisteminin kurulması, verilerin doğru ve zamanında iletme, sürekli geri bildirimler verme, aktif şekilde dinleme şeklindeki genel anlamlar dikkate alınarak bu faktör "*İletişim*" olarak isimlendirilmiştir. 3. faktördeki maddelerin taşıdıkları; öğretmenlerin değişime hazır olup oladıklarını sürekli değerlendirme, cesaretlendirme, anlayış göstereme şeklindeki genel anlamlar

dikkate alınarak bu faktör “*Kolaylaştırma ve Destek*” olarak isimlendirilmiştir. 4. faktördeki maddelerin taşıdıkları; değişim vizyonunu okulun bütün birimlerine iletme, değişim vizyonuna sahip olma, değişimin amacını açık bir şekilde ortaya koyma şeklindeki genel anlamlar dikkate alınarak da bu faktöre “*Vizyon*” isimi verilmiştir.

5. Aşama

Bu aşamada verilerin güvenilirlik saptanmasında birçok araştırmacı tarafından kullanılan “Cronbach Alpha Katsayısı” kullanılmıştır (Aiken, 1991:98; Özgüven, 1994:86; Bademci, 2005:48).

Güvenilirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenilirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2006:69). Güvenilirlik, geçerlilik için önkoşul niteliğindedir (Balcı, 2005:100). Güvenilirlik analizi için birçok yöntem geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları: Cronbach Alpa, Split-half, Guttman, Paralel, Strict Parallel’dir (Ural ve Kılıç, 2006:286). Görüldüğü gibi bir ölçeğin güvenilirlik düzeyini kestirmek için birden çok teknik bulunmaktadır. Tezbaşaran (1996), bunlardan hangisinin izleneceğine, madde puanlarının doğasına, ölçek hakkındaki sayıtlara, araştırma koşullarına ve amaçlarına bağlı olarak karar verileceğini belirtmektedir.

Cronbach-Alfa Katsayısı, ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlığının, homojenliğinin bir ölçüsüdür (Tezbaşaran, 1996). Tavşancıl’a (2002) göre Cronbach-Alfa katsayısının düşük olması ölçeğin birkaç özelliği bir arada ölçtüğünü gösterebilir. Taslak ölçme aracının Cronbach Alpa (güvenilirlik) katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Bir ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006, s.17; Özdamar, 1999). Bu ölçüte göre taslak ölçeğin güvenilirlik düzeyinin 0,97 olma oranının güvenilirlik için yeterli olduğu görülmektedir.

Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Ölçeği için güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının güvenilirliğinin hesaplanması için elde edilen puanların normal dağılım eğrisine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov normal dağılıma uygunluk testi yapılmış ve elde edilen bulgularda dağılımın normal olduğu belirlenmiştir (KSZ=1.101, $p>0.05$).

Ölçme aracının normal dağılıma uygunluğu test edildikten sonra, ölçeğin dört alt boyutuna yüklenen madde sayıları ve her bir faktöre yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Ölçek Faktörlerinin Güvenilirlik Sonuçları

Faktörler	Madde sayısı	Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Faktör 1- “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama”	18	0,961
Faktör 2- “İletişim”	6	0,928
Faktör 3- “Kolaylaştırma ve Destek”	6	0,915
Faktör 4- “Vizyon”	8	0,915
Toplam	38	0,978

Tablo 3.12’deki değerler hazırlanan ölçme aracının güvenilir olduğunu gösterir niteliktedir.

3.4 Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri “SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0” programından yararlanılarak yapılmıştır.

Araştırma alt problemleri ile ilgili olarak:

Birinci alt problem için yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için grupların görüşleri, bağımsız grup t testi tekniğiyle analiz edilmiştir.

İkinci ve üçüncü alt problemlerde ise cinsiyet değişkeni için t-testi yapılmış, fark için ortalamalar karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Yaş, öğretmenlik dahil mesleki kıdem, en son mezun olunan okul, değişim yönetimi konulu katıldıkları hizmet içi

eğitim değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği, varyansların homojen olması durumunda ise, yaygınlıkla kullanılan Scheffe ve LSD çoklu karşılaştırma teknikleri (ANOVA sonucu varyans homojenliği derecesine bağlı olarak) tercih edilmiştir.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Deęiőtme Karőtı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği'nde; beőtli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanların yorumlanması ve derecelendirilmesi; ham puanlar ilgili boyutta yer alan madde sayısına bölünmek suretiyle 1 ile 5 arasında puanlar alınması sağlanmış ve bu durum aőtadıda Tablo 3.13'deki gibi sınıflandırılmıőtir.

Tablo 3. 13. Ortalamalara Göre Değerlendirme Puan Aralıkları

Ağırlık puanı	Seçenek	Puan Aralığı	Puan Aralıklarına Karőtılık Gelen Yorum
1	Hiçbir Zaman	1.00 – 1.79	Çok Az (Düzeyde Uygulanıyor)
2	Nadiren	1.80 – 2.59	Az (Düzeyde Uygulanıyor)
3	Arasıra	2.60 – 3.39	Orta (Düzeyde Uygulanıyor)
4	Sıklıkla	3.40 – 4.19	Yüksek (Düzeyde Uygulanıyor)
5	Her Zaman	4.20 – 5.00	Çok Yüksek (Düzeyde Uygulanıyor)

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular;

İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici görüşleri ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine cevap vermek için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir. ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır. Ayrıca bu alt probleme ilişkin yönetici ve öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar (Ek.9)’da yer almaktadır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4.1. Ölçek Boyutlarının Görev Değişkeni Açısından Karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama	Yönetici	263	3,57	.88	6,40	1795	,000*
	Öğretmen	1534	3,19	.89			
İletişim	Yönetici	263	3,84	.98	7,16	1795	,000*
	Öğretmen	1534	3,37	.96			
Kolaylaştırma ve Destek	Yönetici	263	3,65	1.01	7,04	1795	,000*
	Öğretmen	1534	3,17	1.02			
Vizyon	Yönetici	263	3,75	.91	6,41	1795	,000*
	Öğretmen	1534	3,35	.92			
Toplam	Yönetici	263	3,66	.87	7,01	1795	,000*
	Öğretmen	1534	3,24	.88			

* $p < 0,001$

Tablo 4.1'e göre, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği "*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*" alt boyutu puanlarının yönetici ve öğretmen görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,57$ ve $\bar{x}=3,19$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($t=6,40$; $*p<0,001$). Söz konusu farklılık yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Aritmetik ortalamalar yöneticilerde "yüksek", öğretmenlerde ise "orta" düzeye denk gelmektedir. Elde edilen bulgu doğrultusunda yöneticiler öğretmenlere göre, kendilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden "*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*" yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Yöneticilerin standart sapma değerleri ($ss=,88$) iken öğretmenlerde standart sapma değeri ise ($ss=,89$)'dur.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği "*İletişim*" alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,84$ ve $\bar{x}=3,37$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=7,16$; $*p<0,001$). Bu boyutta söz konusu farklılık, yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Aritmetik ortalamalar yöneticilerde "yüksek", öğretmenlerde ise "orta" düzeye denk gelmektedir. Elde edilen bulgu doğrultusunda yöneticiler öğretmenlere göre, kendilerinin "*İletişim*" yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Yöneticilerin standart sapma değerleri ($ss=,98$) iken öğretmenlerde standart sapma değeri ise ($ss=,96$)'dır.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği "*Kolaylaştırma ve Destek*" alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,65$ ve $\bar{x}=3,17$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=7,04$; $*p<0,001$). Söz konusu farklılık yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Aritmetik ortalamalar yöneticilerde "yüksek", öğretmenlerde ise

“orta” düzeye denk gelmektedir. Elde edilen bulgu doğrultusunda yöneticiler öğretmenlere göre, kendilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Yöneticilerin standart sapma değerleri ($ss=,1.01$) iken öğretmenlerde standart sapma değeri ise ($ss=,1.02$)’dir

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “*Vizyon*” alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,75$ ve $\bar{x}=3,35$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=6,41$; $*p<0,001$). Söz konusu farklılık yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Aritmetik ortalamalar yöneticilerde “yüksek”, öğretmenlerde ise “orta” düzeye denk gelmektedir. Elde edilen bulgu doğrultusunda yöneticiler öğretmenlere göre, kendilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Vizyon*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Yöneticilerin standart sapma değerleri ($ss=,91$) iken öğretmenlerde standart sapma değeri ise ($ss=,92$)’dir.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği toplam puanlarının yönetici ve öğretmen görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,66$ ve $\bar{x}=3,24$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=7,01$; $*p<0,001$). Söz konusu farklılık yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Aritmetik ortalamalar yöneticilerde “yüksek”, öğretmenlerde ise “orta” düzeye denk gelmektedir. Elde edilen bulgu doğrultusunda yöneticiler öğretmenlere göre, kendilerinin genel olarak değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Yöneticilerin standart sapma değerleri ($ss=,87$) iken öğretmenlerde standart sapma değeri ise ($ss=,88$)’dir.

Görüldüğü gibi tüm boyutlarda yönetici ve öğretmen algıları birbirinden farklıdır. Yöneticilerin tüm boyutlar itibarıyla algıları “çok” düzeyinde iken, öğretmenlerin algıları “orta” düzeydedir.

Yönetici görüşlerinde en yüksek ($\bar{x}=3,84$) ortalama ile “İletişim” boyutu sahip olup bunu, ($\bar{x}=3,75$) ortalama ile “Vizyon”, ($\bar{x}=3,65$) ortalaması ile “Kolaylaştırma ve Destek” ve en düşük ($\bar{x}=3,57$) ortalaması ile de “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” boyutları takip etmektedir.

Öğretmen görüşlerinde ise, en yüksek ($\bar{x}=3,37$) ortalama ile “İletişim” yöntemi sahip olup bunu, ($\bar{x}=3,35$) ortalaması ile “Vizyon”, ($\bar{x}=3,19$) ortalaması ile “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” ve en düşük ($\bar{x}=3,17$) ortalaması ile de “Kolaylaştırma ve Destek” yöntemleri takip etmektedir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin, ölçeğin tüm boyutları ile ilgili ifadelerine verdikleri cevapların ve toplam puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,66$) dikkate alındığında, yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine yönelik algıları “yüksek” düzeydedir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ölçeğin tüm boyutları ile ilgili ifadelerine verdikleri cevapların toplam aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,24$) dikkate alındığında, ilköğretim okulu öğretmenleri, yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine yönelik algıları “orta” düzeydedir.

2. İkinci Alt Problem İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu yönetici görüşlerinde; cinsiyet, yaş, en son mezun olunan okul, göreve esas öğretmenlik branşı, öğretmenlik dâhil mesleki kıdem, değişim yönetimi konulu katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Yönetici görüşlerine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

2.a) Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular;

Cinsiyet değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4.2. Ölçek Boyutlarına İlişkin Yönetici Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t	Sd	p
<i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i>	Erkek	217	3,57	.89	1,51	261	,133
	Kadın	46	3,19	.80			
<i>İletişim</i>	Erkek	217	3,84	.98	1,69	261	,093
	Kadın	46	3,37	.96			
<i>Kolaylaştırma ve Destek</i>	Erkek	217	3,65	1.00	1,77	261	,078
	Kadın	46	3,17	1.01			
<i>Vizyon</i>	Erkek	217	3,75	.92	,96	261	,339
	Kadın	46	3,35	.82			
Toplam	Erkek	217	3,66	.88	1,55	261	,122
	Kadın	46	3,24	.81			

$p > 0,05$

Tablo 4.2'ye göre, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği "*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*" alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,51$; $p > 0,05$). Standart sapma değerlerinin ($ss=.89$ ve $ss=.80$)' de bir birine yakın oluşundan anlaşılacağı gibi yöneticilerin görüşleri cinsiyet açısından farklılık arz etmemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği "*İletişim*" alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,69$; $p > 0,05$). Aritmetik ortalamalar erkek yöneticilerde "yüksek", kadın yöneticilerde ise

“orta” düzeye denk gelmektedir. Standart sapma değerlerinin ($ss=,98$ ve $ss=,96$) de bir birine yakın oluşundan anlaşılacağı gibi yönetici görüşleri cinsiyet açısından farklılık arz etmemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “*Kolaylaştırma ve Destek*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,77$; $p>0,05$). Standart sapma değerlerinin ($ss=1.00$ ve $ss=1.01$)’ de birbirine yakın oluşundan anlaşılacağı gibi yöneticilerin görüşleri cinsiyet açısından farklılık arz etmemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “*Vizyon*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,96$; $p>0,05$ Standart sapma değerlerinin ($ss=,92$ ve $ss=,82$) de bir birine yakın oluşundan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin görüşleri cinsiyet açısından farklılık arz etmemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,66$ ve $\bar{x}=3,24$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,55$; $p>0,05$). Aritmetik ortalamalar erkek yöneticilerde “yüksek”, kadın yöneticilerde ise “orta” düzeye denk gelmektedir. Standart sapma değerlerinin ($ss=,88$ ve $ss=,81$) de bir birine yakın oluşundan anlaşılacağı gibi yöneticilerin görüşleri cinsiyet açısından farklılık arz etmemektedir.

2.b) Yöneticilerin Yaş Değişkenlerine İlişkin Bulgular;

Yaş değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4.3. Yöneticilerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i>	30 Yaş ve altı	23	3,39	0,85	G.Arası	1701,049	3	567,016	2,26	,082
	31-40 yaş	128	3,46	0,92	G.İçi	64888,877	259	250,536		
	41-50 Yaş	58	3,66	0,84	Toplam	66589,926	262			
	51 yaş ve üstü	54	3,79	0,80						
	Toplam	263	3,57	0,88						

$p > 0,05$

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,26$; $p > 0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,39$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,79$) arasında değişmektedir.

Tablo 4.4. Yöneticilerin “İletişim” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>İletişim</i>	30 Yaş ve altı	23	3,70	0,88	G.Arası	307,973	3	102,658	2,99	,032 *
	31-40 yaş	128	3,68	1,06	G.İçi	8898,012	259	34,355		
	41-50 Yaş	58	3,95	0,91	Toplam	9205,985	262			
	51 yaş ve üstü	54	4,11	0,86						
	Toplam	263	3,83	0,98						

* $p < 0,05$

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini

Uygulama Düzeyleri Ölçeği “İletişim” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,99; p<0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,68$) ile en yüksek ($\bar{x}=4,11$) arasında değişmektedir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=3,20; p<0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5. Yöneticilerin “İletişim” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tamhane’s T2 Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
30 Yaş ve altı	31-40 yaş	0,12	1,24	1,000
	41-50 Yaş	-1,51	1,32	0,835
	51 yaş ve üstü	-2,50	1,31	0,325
31-40 yaş	30 Yaş ve altı	-0,12	1,24	1,000
	41-50 Yaş	-1,62	0,91	0,385
	51 yaş ve üstü	-2,62	0,90	0,026*
41-50 Yaş	30 Yaş ve altı	1,51	1,32	0,835
	31-40 yaş	1,62	0,91	0,385
	51 yaş ve üstü	-1,00	1,01	0,905
51 yaş ve üstü	30 Yaş ve altı	2,50	1,31	0,325
	31-40 yaş	2,62	0,90	0,026*
	41-50 Yaş	1,00	1,01	0,905

* $p<0,05$

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “İletişim” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane’s T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 31-40 yaş grubu ($\bar{x}=3,68$) ile 51 ve üstü yaş grubu ($\bar{x}=4,11$) arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine (* $p<0,05$) gerçekleştiği belirlenmiştir.

. Elde edilen bulgu doğrultusunda, 51 ve üstü yaş grubunda ($\bar{x}=4,11$) bulunan yöneticiler 31-41 yaş grubunda ($\bar{x}=3,68$) bulunanlara göre yöneticilerin “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler.

Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.6. Yöneticilerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Kolaylaştırma ve Destek	30 Yaş ve altı	23	3,42	1,04	G.Arası	224,294	3	74,765	2,05	,107
	31-40 yaş	128	3,53	0,68	G.İçi	9436,049	259	36,433		
	41-50 Yaş	58	3,77	0,99	Toplam	9660,342	262			
	51 yaş ve üstü	54	3,85	0,96						
	Toplam	263	3,64	1,01						

$p>0,05$

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,05$; $p>0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,42$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,85$) arasında değişmektedir.

Tablo 4.7. Yöneticilerin “Vizyon” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Vizyon	30 Yaş ve altı	23	3,54	0,91	G.Arası	330,706	3	110,235	2,10	,100
	31-40 yaş	128	3,64	0,93	G.İçi	13571,294	259	52,399		
	41-50 Yaş	58	3,87	0,85	Toplam	13902,000	262			
	51 yaş ve üstü	54	3,94	0,89						
	Toplam	263	3,75	0,91						

$p>0,05$

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Vizyon” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,10$; $p>0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,54$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,94$) arasında değişmektedir.

2. c) Yöneticilerin En Son Mezun Olunan Okul Değişkenlerine İlişkin Bulgular;

En son mezun olunan okul değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4. 8. Yöneticilerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i>	Eğitim Ens.	31	3,77	0,86	G.Arası	1299,637	5	259,927	1,02	,404
	Eğitim Fak.	120	3,51	0,91	G.İçi	65290,289	257	254,048		
	A. Ö. Fak.	24	3,43	0,82	Toplam	66589,926	262			
	Fen Ed.Fak.	37	3,57	0,78						
	Eğt. Yük.Ok.	14	3,92	0,97						
	Diğer	37	3,51	0,91						
	Toplam	263	3,57	0,88						

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,02$; $p>0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,43$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,92$) arasında değişmektedir.

Tablo 4.9. Yöneticilerin “İletişim” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>İletişim</i>	Eğitim Ens.	31	4,05	1,01	G.Arası	102,306	5	20,461	,58	,717
	Eğitim Fak.	120	3,78	0,67	G.İçi	9103,679	257	35,423		
	A. Ö. Fak.	24	3,94	0,89	Toplam	9205,985	262			
	Fen Ed.Fak.	37	3,87	1,02						
	Eğt. Yük.Ok.	14	3,64	0,99						
	Diğer	37	3,78	0,99						
	Toplam	263	3,83	0,98						

$p>0,05$

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Ölçeği “İletişim” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,58$; $p>0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,64$) ile en yüksek ($\bar{x}=4,05$) arasında değişmektedir.

Tablo 4.10. Yöneticilerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Kolaylaştırma ve Destek</i>	Eğitim Ens.	31	3,95	1,11	G.Arası	171,366	5	34,273	,93	,463
	Eğitim Fak.	120	3,60	0,99	G.İçi	9488,976	257	36,922		
	A. Ö. Fak.	24	3,59	0,88	Toplam	9660,342	262			
	Fen Ed.Fak.	37	3,66	0,96						
	Eğt. Yük.Ok.	14	3,82	1,20						
	Diğer	37	3,47	1,04						
	Toplam	263	3,64	1,01						

$p>0,05$

Tablo 4.10’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,93$; $p>0,05$). Yöneticilerin

aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,47$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,95$) arasında değişmektedir.

Tablo 4.11. Yöneticilerin “Vizyon” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Vizyon	Eğitim Ens.	31	4,08	0,91	G.Arası	375,287	5	75,057	1,43	,215
	Eğitim Fak.	120	3,67	0,96						
	A. Ö. Fak.	24	3,80	0,87	Toplam	13902,000	262			
	Fen Ed.Fak.	37	3,73	0,80						
	Eğt. Yük.Ok.	14	4,00	0,84						
	Diğer	37	3,60	0,84						
	Toplam	263	3,75	0,91						

$p>0,05$

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Vizyon” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,43$; $p>0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,60$) ile en yüksek ($\bar{x}=4,00$) arasında değişmektedir.

2. d) Yöneticilerin Göreve Esas Öğretmenlik Branşı Değişkenine İlişkin Bulgular;

Yöneticilikte göreve esas öğretmenlik branş değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4.12. Yöneticilerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama	Sınıf Öğrt.	161	3,53	0,85	G.Arası	1307,806	6	217,968	,86	,529
	Matematik	12	3,81	0,83	G.İçi	65282,120	256	255,008		
	Fen Bilimleri	16	3,90	0,87	Toplam	66589,926	262			
	Sos.Bilimler	24	3,40	1,03						
	Türkçe	16	3,42	0,85						
	Din Kült. ve Ahl. Bil.	16	3,73	0,91						
	Diğer	18	3,58	0,97						
	Toplam	263	3,57	0,88						

$p > 0,05$

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,86$; $p > 0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,40$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,90$) arasında değişmektedir.

Tablo 4.13. Yöneticilerin “İletişim” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İletişim	Sınıf Öğrt.	161	3,76	0,98	G.Arası	134,006	6	22,334	,63	,706
	Matematik	12	4,07	0,97	G.İçi	9071,978	256	35,437		
	Fen Bilimleri	16	4,14	0,95	Toplam	9205,985	262			
	Sos.Bilimler	24	3,75	1,13						
	Türkçe	16	3,88	1,00						
	Din Kült. ve Ahl. Bil.	16	4,02	0,98						
	Diğer	18	3,88	0,86						
	Toplam	263	3,83	0,98						

$p > 0,05$

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “İletişim” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,63$; $p>0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,76$) ile en yüksek ($\bar{x}=4,14$) arasında değişmektedir.

Tablo 4.14. Yöneticilerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Kolaylaştırma ve Destek</i>	Sınıf Öğrt.	161	3,60	0,97	G.Arası	113,130	6	18,855	,51	,804
	Matematik	12	3,95	1,11	G.İçi	9547,212	256	37,294		
	Fen Bilimleri	16	3,85	1,19	Toplam	9660,342	262			
	Sos.Bilimler	24	3,68	1,14						
	Türkçe	16	3,50	0,92						
	Din Kült. ve Ahl. Bil. ve Ah.Bil.	16	3,81	1,01						
	Diğer	18	3,56	1,10						
	Toplam	263	3,64	1,01						

$p>0,05$

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,51$; $p>0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,50$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,95$) arasında değişmektedir.

Tablo 4.15. Yöneticilerin “Vizyon” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Vizyon	Sınıf Öğrt.	161	3,72	0,89	G.Arası	146,486	6	24,414	,45	,842
	Matematik	12	4,02	0,95	G.İçi	13755,514	256	53,732		
	Fen Bilimleri	16	3,96	1,08	Toplam	13902,000	262			
	Sos.Bilimler	24	3,72	0,87						
	Türkçe	16	3,68	0,79						
	Din Kült. ve Ahl. Bil. ve Ahlak Bilgisi	16	3,85	0,94						
	Diğer	18	3,61	1,03						
	Toplam	263	3,75	0,91						

$p > 0,05$

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Vizyon” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,45$; $p > 0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,61$) ile en yüksek ($\bar{x}=4,02$) arasında değişmektedir.

2. e) Yöneticilerin Öğretmenlik Dahil Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular;

Yöneticilerin öğretmenlik dahil mesleki kıdem değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4.16. Yöneticilerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama	5 yıl ve altı	12	3,67	0,94	G.Arası	2835,619	5	567,124	2,29	,047*
	6-10 Yıl	64	3,26	1,02	G.İçi	63754,307	257	248,071		
	11-15 Yıl	72	3,62	0,77	Toplam	66589,926	262			
	16-20 Yıl	29	3,61	0,90						
	21-25 Yıl	26	3,64	0,76						
	26 Yıl ve üstü	60	3,75	0,83						
	Toplam	263	3,57	0,88						

* $p < 0,05$

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,29$; $*p<0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,26 ile en yüksek 3,67 arasında değişmektedir.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına, ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=1,83$; $p>0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.17. Yöneticilerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi

Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 yıl ve altı	6-10 Yıl	7,36	4,95	0,138
	11-15 Yıl	0,90	4,91	0,855
	16-20 Yıl	1,01	5,41	0,851
	21-25 Yıl	0,39	5,50	0,943
	26 Yıl ve üstü	-1,58	4,98	0,751
6-10 Yıl	5 yıl ve altı	-7,36	4,95	0,138
	11-15 Yıl	-6,47	2,71	0,018*
	16-20 Yıl	-6,35	3,53	0,073
	21-25 Yıl	-6,97	3,66	0,058
	26 Yıl ve üstü	-8,95	2,83	0,002*
11-15 Yıl	5 yıl ve altı	-0,90	4,91	0,855
	6-10 Yıl	6,47	2,71	0,018*
	16-20 Yıl	0,12	3,46	0,973
	21-25 Yıl	-0,50	3,60	0,889
	26 Yıl ve üstü	-2,48	2,75	0,369
16-20 Yıl	5 yıl ve altı	-1,01	5,41	0,851
	6-10 Yıl	6,35	3,53	0,073
	11-15 Yıl	-0,12	3,46	0,973
	21-25 Yıl	-0,62	4,25	0,884
	26 Yıl ve üstü	-2,60	3,56	0,467
21-25 Yıl	5 yıl ve altı	-0,39	5,50	0,943
	6-10 Yıl	6,97	3,66	0,058
	11-15 Yıl	0,50	3,60	0,889
	16-20 Yıl	0,62	4,25	0,884
	26 Yıl ve üstü	-1,97	3,70	0,594
26 Yıl ve üstü	5 yıl ve altı	1,58	4,98	0,751
	6-10 Yıl	8,95	2,83	0,002*
	11-15 Yıl	2,48	2,75	0,369
	16-20 Yıl	2,60	3,56	0,467
	21-25 Yıl	1,97	3,70	0,594

* $p < 0,05$

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 6–10 yıl kıdemi olanlarla ($\bar{x}=3,26$) 11–15 yıl

kıdemi olanlar ($\bar{x}=3,62$) arasında, 11–15 yıl kıdemi olanlar lehine ($*p<0,05$); 6–10 yıl kıdemi olanlarla ($\bar{x}=3,26$) 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar ($\bar{x}=3,75$) arasında 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar lehine ($*p<0,01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda, 11–15 yıl ($\bar{x}=3,62$) ve 26 yıl ($\bar{x}=3,75$) ve üstü kıdemi olanlar 6–10 yıl kıdemi olanlara ($\bar{x}=3,26$) göre yöneticilerin eğitim ve karara katılım sağlama yöntemini daha fazla kullandığını algılamaktadırlar. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.18. Yöneticilerin “İletişim” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İletişim	5 yıl ve altı	12	3,95	0,78	G.Arası	442,895	5	88,579	2,60	,026*
	6-10 Yıl	64	3,47	1,13	G.İçi	8763,090	257	34,098		
	11-15 Yıl	72	3,91	0,92	Toplam	9205,985	262			
	16-20 Yıl	29	3,95	0,92						
	21-25 Yıl	26	3,89	0,88						
	26 Yıl ve üstü	60	4,06	0,93						
	Toplam	263	3,83	0,98						

* $p<0,05$

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “İletişim” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,60$; $*p<0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,47$) ile en yüksek ($\bar{x}=4,06$) arasında değişmektedir.

Buna göre “İletişim” yöntemini uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşleri mesleki kıdem değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına, ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=1,35$; $p>0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih

edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.19. Yöneticilerin “İletişim” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi

Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 yıl ve altı	6-10 Yıl	2,91	1,84	0,776
	11-15 Yıl	0,26	1,82	1,000
	16-20 Yıl	0,68	2,00	1,000
	21-25 Yıl	0,37	2,04	1,000
	26 Yıl ve üstü	-0,65	1,85	1,000
6-10 Yıl	5 yıl ve altı	-2,91	1,84	0,776
	11-15 Yıl	-2,64	1,00	0,229
	16-20 Yıl	-2,23	1,31	0,716
	21-25 Yıl	-2,54	1,36	0,624
	26 Yıl ve üstü	-3,56	1,05	0,046*
11-15 Yıl	5 yıl ve altı	-0,26	1,82	1,000
	6-10 Yıl	2,64	1,00	0,229
	16-20 Yıl	0,42	1,28	1,000
	21-25 Yıl	0,10	1,34	1,000
	26 Yıl ve üstü	-0,91	1,02	0,977
16-20 Yıl	5 yıl ve altı	-0,68	2,00	1,000
	6-10 Yıl	2,23	1,31	0,716
	11-15 Yıl	-0,42	1,28	1,000
	21-25 Yıl	-0,32	1,58	1,000
	26 Yıl ve üstü	-1,33	1,32	0,961
21-25 Yıl	5 yıl ve altı	-0,37	2,04	1,000
	6-10 Yıl	2,54	1,36	0,624
	11-15 Yıl	-0,10	1,34	1,000
	16-20 Yıl	0,32	1,58	1,000
	26 Yıl ve üstü	-1,02	1,37	0,990
26 Yıl ve üstü	5 yıl ve altı	0,65	1,85	1,000
	6-10 Yıl	3,56	1,05	0,046*
	11-15 Yıl	0,91	1,02	0,977
	16-20 Yıl	1,33	1,32	0,961
	21-25 Yıl	1,02	1,37	0,990

* $p < 0,05$

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “İletişim” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar

arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 6-10 yıl kıdemi olanlarla ($\bar{x}=3,47$) 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar ($\bar{x}=4,06$) arasında 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar lehine ($*p<0,05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda, 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar ($\bar{x}=4,06$) 6–10 yıl kıdemi olanlara ($\bar{x}=3,47$) göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.20. Yöneticilerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Kolaylaştırma ve Destek</i>	5 yıl ve altı	12	3,54	1,21	G.Arası	370,686	5	74,137	2,05	,072
	6-10 Yıl	64	3,34	1,15	G.İçi	9289,656	257	36,147		
	11-15 Yıl	72	3,66	0,83	Toplam	9660,342	262			
	16-20 Yıl	29	3,81	1,06						
	21-25 Yıl	26	3,63	0,89						
	26 Yıl ve üstü	60	3,88	0,97						
	Toplam	263	3,64	1,01						

$p>0,05$

Tablo 4. 20’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,05$; $p>0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,34$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,88$) arasında değişmektedir.

Tablo 4. 21. Yöneticilerin “Vizyon” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Vizyon	5 yıl ve altı	12	3,70	1,04	G.Arası	575,129	5	115,026	2,22	,053
	6-10 Yıl	64	3,45	1,02	G.İçi	13326,871	257	51,856		
	11-15 Yıl	72	3,76	0,76	Toplam	13902,000	262			
	16-20 Yıl	29	3,89	0,90						
	21-25 Yıl	26	3,77	0,87						
	26 Yıl ve üstü	60	3,97	0,88						
	Toplam	263	3,75	0,91						

$p > 0,05$

Tablo 4. 21’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Vizyon” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,22$; $p > 0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,45$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,97$) arasında değişmektedir.

2.f.1) Yöneticilerin Hizmet-İçi Eğitime Katılıp/Katılmama Değişkenine İlişkin Bulgular;

Yöneticilerin hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4.22. Yöneticilerin Hizmet-İçi Eğitime Katılıp/Katılmama Değişkeni Açısından Puanlarının Karşılaştırılması

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	ss			
					t	Sd	p
<i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i>	Katılmayan	165	3,57	,87	,229	261	,819
	Katılan	98	3,55	,90			
<i>İletişim</i>	Katılmayan	165	3,84	,98	,21	261	,834
	Katılan	98	3,81	1,00			
<i>Kolaylaştırma ve Destek</i>	Katılmayan	165	3,63	1,01	-,15	261	,883
	Katılan	98	3,65	1,01			
<i>Vizyon</i>	Katılmayan	165	3,74	,88	-,14	261	,889
	Katılan	98	3,76	,95			
	Katılan	98	3,65	,88			
Toplam	Katılmayan	165	3,66	,87	,09	261	,929
	Katılan	98	3,65	,88			

$p>0,05$

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” alt boyutu puanlarının değişim konulu hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,57$ ve $\bar{x}=3,55$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,14$; $p>0,05$). Standart sapma değerlerinin ($ss=,87$ ve $ss=,90$) de bir birine yakın oluşundan anlaşılacağı gibi yönetici görüşleri hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkeni açısından farklılık arz etmemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “*İletişim*” alt boyutu puanlarının değişim konulu hizmet-içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,84$ ve $\bar{x}=3,81$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,21$; $p>0,05$). Standart sapma değerlerinin ($ss=,98$ ve $ss=1,00$)’de bir birine yakın oluşundan anlaşılacağı gibi yönetici görüşleri hizmet-içi eğitime katılıp katılmama değişkeni açısından farklılık arz etmemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği "*Kolaylaştırma ve Destek*" alt boyutu puanlarının değişim konulu hizmet-içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,63$ ve $\bar{x}=3,65$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,15$; $p>0,05$). Standart sapma değerlerinin ($ss=1,01$) de eşit oluşundan anlaşılacağı gibi yönetici görüşleri hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkeni açısından farklılık arz etmemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği "*Vizyon*" alt boyutu puanlarının değişim konulu hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,74$ ve $\bar{x}=3,76$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,14$; $p>0,05$).

Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği toplam puanlarının değişim konulu hizmet-içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,66$ ve $\bar{x}=3,85$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,09$; $p>0,05$). Standart sapma değerlerinin ($ss=,87$ ve $ss=,88$)'de bir birine yakın oluşundan anlaşılacağı gibi yönetici görüşleri hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkeni açısından farklılık arz etmemektedir.

2.f.2) Yöneticilerin Hizmet-İçi Eğitim Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular;

Yöneticilerin hizmet-içi eğitim sayısı alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4.23. Yöneticilerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i>	1 Kez	28	3,28	0,93	G.Arası	1052,490	4	263,122	,99	,419
	2 Kez	27	3,58	0,78	G.İçi	24793,635	93	266,598		
	3 Kez	16	3,68	1,08	Toplam	25846,125	97			
	4 Kez	12	3,75	1,04						
	5 Kez	15	3,71	0,71						
	Toplam	98	3,55	0,90						

$p>0,05$

Tablo 4. 23’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,99$; $p>0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,28$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,75$) arasında değişmektedir.

Tablo 4.24. Yöneticilerin “İletişim” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>İletişim</i>	1 Kez	28	3,65	0,95	G.Arası	86,953	4	21,738	,59	,669
	2 Kez	27	3,89	0,96	G.İçi	3411,220	93	36,680		
	3 Kez	16	3,64	1,19	Toplam	3498,173	97			
	4 Kez	12	3,98	1,14						
	5 Kez	15	4,03	0,87						
	Toplam	98	3,81	1,00						

$p>0,05$

Tablo 4.24’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “İletişim” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,59$; $p>0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,64$) ile en yüksek ($\bar{x}=4,03$) arasında değişmektedir.

Tablo 4. 25. Yöneticilerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Kolaylaştırma ve Destek</i>	1 Kez	28	3,47	0,91	G.Arası	85,221	4	21,305	,57	,687
	2 Kez	27	3,57	1,03	G.İçi	3496,412	93	37,596		
	3 Kez	16	3,79	1,09	Toplam	3581,633	97			
	4 Kez	12	3,82	1,38						
	5 Kez	15	3,86	0,75						
	Toplam	98	3,65	1,01						

$p>0,05$

Tablo 4. 25’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,57$; $p>0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,47$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,86$) arasında değişmektedir.

Tablo 4. 26. Yöneticilerin “Vizyon” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Vizyon	1 Kez	28	3,51	1,01	G.Arası	154,750	4	38,687	,66	,623
	2 Kez	27	3,88	0,67	G.İçi	5472,597	93	58,845		
	3 Kez	16	3,84	0,98	Toplam	5627,347	97			
	4 Kez	12	3,83	1,29						
	5 Kez	15	3,85	0,97						
	Toplam	98	3,76	0,95						

$p > 0,05$

Tablo 4. 26’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Vizyon” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,57$; $p > 0,05$). Yöneticilerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,51$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,88$) arasında değişmektedir.

3. Üçüncü Alt Problem İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmen görüşlerinde; cinsiyet, yaş, en son mezun olunan okul, göreve esas öğretmenlik branşı, öğretmenlik dâhil mesleki kıdem, değişim yönetimi konulu katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

3. a) Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular;

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4. 27. Öğretmen Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t	Sd	p
<i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i>	Erkek	603	3,17	,92	-,36	1532	,721
	Kadın	931	3,19	,87			
<i>İletişim</i>	Erkek	603	3,40	,97	,98	1532	,328
	Kadın	931	3,35	,95			
<i>Kolaylaştırma ve Destek</i>	Erkek	603	3,13	1,04	-,96	1532	,336
	Kadın	931	3,18	1,01			
<i>Vizyon</i>	Erkek	603	3,35	,94	-,21	1532	,832
	Kadın	931	3,36	,90			
<i>Toplam</i>	Erkek	603	3,24	,91	-,23	1532	,821
	Kadın	931	3,25	,86			

$p > 0,05$

Tablo 4. 27'ye göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği "*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*" alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,17$ ve $\bar{x}=3,19$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,36$; $p > 0,05$). Standart sapma değerlerinin ($ss=,92$ ve $ss=,87$)'de bir birine yakın oluşu öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği "*İletişim*" alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,40$ ve $\bar{x}=3,35$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,98$; $p > 0,05$). Standart sapma değerlerinin ($ss=,97$ ve $ss=,95$)'de bir birine yakın

oluşundan anlaşılacağı gibi öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “*Kolaylaştırma ve Destek*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,13$ ve $\bar{x}=3,18$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,96$; $p>0,05$).).

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “*Vizyon*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,35$ ve $\bar{x}=3,36$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,21$; $p>0,05$).

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,24$ ve $\bar{x}=3,25$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,23$; $p>0,05$). Standart sapma değerlerinin ($ss=,91$ ve $ss=,86$)’de bir birine yakın oluşundan anlaşılacağı gibi öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

3. b) Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular;

Öğretmenlerin yaş değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i>	30 Yaş ve altı	528	3,24	0,85	G.Arası	5586,632	3	1862,211	7,26	,000*
	31-40 yaş	644	3,06	0,88	G.İçi	392613,806	1530	256,610		
	41-50 Yaş	258	3,29	0,94	Toplam	398200,438	1533			
	51 yaş ve üstü	104	3,36	0,91						
	Toplam	1534	3,18	0,89						

* $p < 0,001$

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,26$; $*p < 0,001$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,06 ile en yüksek 3,36 arasında değişmektedir.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=2,49$; $p > 0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
30 Yaş ve altı	31-40 yaş	3,214	,940	,009*
	41-50 Yaş	-,869	1,217	,917
	51 yaş ve üstü	-2,109	1,719	,681
31-40 yaş	30 Yaş ve altı	-3,214	,940	,009*
	41-50 Yaş	-4,083	1,180	,008*
	51 yaş ve üstü	-5,323	1,693	,020*
41-50 Yaş	30 Yaş ve altı	,869	1,217	,917
	31-40 yaş	4,083	1,180	,008*
	51 yaş ve üstü	-1,240	1,861	,931
51 yaş ve üstü	30 Yaş ve altı	2,109	1,719	,681
	31-40 yaş	5,323	1,693	,020*
	41-50 Yaş	1,240	1,861	,931

*p<0,05

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; söz konusu farklılığın 30 yaş ve altı yaş grubu ($\bar{x}=3,24$) ile 31-40 yaş grubu ($\bar{x}=3,06$) arasında 30 yaş ve altı grup lehine ($p<0,01$); 31-40 yaş grubu ($\bar{x}=3,06$) ile 41-50 yaş grubu ($\bar{x}=3,29$) arasında 41-50 yaş grubu lehine ($p<0,01$); 31-40 yaş grubu ($\bar{x}=3,06$) ile 51 yaş ve üstü yaş grubu ($\bar{x}=3,36$) arasında 51 yaş ve üstü grup lehine ($*p<0,05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda, 30 yaş ve altı grubunda ($\bar{x}=3,24$) bulunan öğretmenler 31-40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,06$) bulunan öğretmenlere göre, 41-50 yaş grubunda ($\bar{x}=3,29$) bulunan öğretmenler 31-40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,06$) bulunan öğretmenlere göre ve 51 ve üstü yaş grubunda ($\bar{x}=3,36$) bulunan öğretmenler 31-40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,29$) bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yöntemini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Elde edilen bulgular “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin yaş değişkeninden etkilendiğini

göstermektedir. Şöyle ki: 30 yaş ve altı grubunda bulunan öğretmenler, 41–50 yaş grubunda bulunan öğretmenler ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin tamamı 31–40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Dolayısıyla diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre 31–40 yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yöntemini fazla uygulamadıkları görüşündedirler.

Tablo 4. 30. Öğretmenlerin “İletişim” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İletişim	30 Yaş ve altı	528	3,44	0,91	G.Arası	533,781	3	177,927	5,38	,001*
	31-40 yaş	644	3,25	0,96	G.İçi	50566,895	1530	33,050		
	41-50 Yaş	258	3,46	1,03	Toplam	51100,675	1533			
	51 yaş ve üstü	104	3,50	0,97						
	Toplam	1534	3,37	0,96						

* $p < 0,01$

Tablo 4.30’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “İletişim” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,38$; $*p < 0,01$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,25 ile en yüksek 3,50 arasında değişmektedir.

Buna göre değişime karşı direnci azaltma yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=4,01$; $*p < 0,01$). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.31. Öğretmenlerde İletişim Puan Farklılığının Hangi Gruplardan kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tamhane's T2 Testi

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
30 Yaş ve altı	31-40 yaş	1,09	0,33	0,006*
	41-50 Yaş	-0,15	0,45	1,000
	51 yaş ve üstü	-0,38	0,62	0,990
31-40 yaş	30 Yaş ve altı	-1,09	0,33	0,006*
	41-50 Yaş	-1,24	0,45	0,035*
	51 yaş ve üstü	-1,47	0,61	0,101
41-50 Yaş	30 Yaş ve altı	0,15	0,45	1,000
	31-40 yaş	1,24	0,45	0,035*
	51 yaş ve üstü	-0,23	0,69	1,000
51 yaş ve üstü	30 Yaş ve altı	0,38	0,62	0,990
	31-40 yaş	1,47	0,61	0,101
	41-50 Yaş	0,23	0,69	1,000

*p<0,01

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “İletişim” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane’s T2 testi sonucunda; söz konusu farklılığın 30 yaş ve altı yaş grubu ($\bar{x}=3,44$) ile 31–40 yaş grubu ($\bar{x}=3,25$) arasında 30 yaş ve altı grubu lehine (*p<0,01); 31–40 yaş grubu ($\bar{x}=3,25$) ile 41–50 yaş grubu arasında 41–50 yaş grubu lehine p<0,01 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda, 30 yaş ve altı grupta ($\bar{x}=3,44$) bulunan öğretmenler 31–40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,25$) bulunanlara göre; 41–50 yaş grubunda ($\bar{x}=3,46$) bulunan öğretmenler 31–40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,25$) bulunanlara göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Elde edilen bulgular, “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Ancak bu durum yaş grupları arasında farklılık göstermektedir. Şöyle ki: 30 yaş ve altı grubunda bulunan öğretmenler, 41–50 yaş grubunda bulunan öğretmenler, 31–40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler.

Dolayısıyla diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre 31–40 yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerin “İletişim” yöntemini fazla uygulamadıkları görüşündedirler.

Tablo 4. 32 Öğretmenlerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kolaylaştırma ve Destek	30 Yaş ve altı	528	3,25	0,95	G.Arası	706,759	3	235,586	6,34	,000*
	31-40 yaş	644	3,03	1,01	G.İçi	56882,131	1530	37,178		
	41-50 Yaş	258	3,27	1,10	Toplam	57588,890	1533			
	51 yaş ve üstü	104	3,27	1,14						
	Toplam	1534	3,16	1,02						

* $p < 0,01$

Tablo 4. 32’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,34$; $*p < 0,01$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,03 ile en yüksek 3,27 arasında değişmektedir.

Buna göre değişime karşı direnci azaltma yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=5,01$; $*p < 0,01$). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 33. Öğretmenlerde “Kolaylaştırma ve Destek” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tamhane’s T2 Testi

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
30 Yaş ve altı	31-40 yaş	1,32	0,34	0,001*
	41-50 Yaş	-0,12	0,48	1,000
	51 yaş ve üstü	-0,16	0,72	1,000
31-40 yaş	30 Yaş ve altı	-1,32	0,34	0,001*
	41-50 Yaş	-1,44	0,48	0,016*
	51 yaş ve üstü	-1,48	0,71	0,219
41-50 Yaş	30 Yaş ve altı	0,12	0,48	1,000
	31-40 yaş	1,44	0,48	0,016*
	51 yaş ve üstü	-0,04	0,79	1,000
51 yaş ve üstü	30 Yaş ve altı	0,16	0,72	1,000
	31-40 yaş	1,48	0,71	0,219
	41-50 Yaş	0,04	0,79	1,000

*p<0,01

Tablo 4. 33’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane’s T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 30 yaş ve altı yaş grubu ($\bar{x}=3,25$) ile 31–40 yaş grubu ($\bar{x}=3,03$) arasında 30 yaş ve altı yaş grubu lehine (*p<0,01); 31–40 yaş grubu ($\bar{x}=3,03$) ile 41–50 yaş grubu ($\bar{x}=3,27$) arasında 41–50 yaş grubu lehine p<0,05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 30 ve altı grupta ($\bar{x}=3,25$) bulunan öğretmenler, 31–40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,03$) bulunanlara göre; 41–50 yaş grubunda ($\bar{x}=3,27$) bulunan öğretmenler, 31–40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,03$) bulunanlara göre yöneticilerin “Kolaylaştırma ve Destek” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Elde edilen bulgular “Kolaylaştırma ve Destek” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Şöyle ki: 30 yaş ve altı grubunda bulunan öğretmenler, 41–50 yaş grubunda bulunan öğretmenler, 31–40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “Kolaylaştırma ve Destek” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Dolayısıyla diğer yaş

grubundaki öğretmenlere göre, 31–40 yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerin “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini fazla uygulamadıkları görüşündedirler.

Tablo 4. 34. Öğretmenlerin “*Vizyon*” Puanlarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Vizyon</i>	30 Yaş ve altı	528	3,41	0,87	G.Arası	1064,523	3	354,841	6,60	,000*
	31-40 yaş	644	3,24	0,92	G.İçi	82204,767	1530	53,729		
	41-50 Yaş	258	3,43	0,95	Toplam	83269,291	1533			
	51 yaş ve üstü	104	3,56	0,92						
	Toplam	1534	3,35	0,92						

* $p < 0,01$

Tablo 4. 34’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “*Vizyon*” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,60$; $*p < 0,01$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,24 ile en yüksek 3,56 arasında değişmektedir.

Buna göre, değişime karşı direnci azaltma yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=1,28$; $p > 0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 35. Öğretmenlerde “Vizyon” Puanı için Farklılık Hangi Gruplardan kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
30 Yaş ve altı	31-40 yaş	1,43	0,43	0,012*
	41-50 Yaş	-0,13	0,56	0,996
	51 yaş ve üstü	-1,13	0,79	0,562
31-40 yaş	30 Yaş ve altı	-1,43	0,43	0,012*
	41-50 Yaş	-1,56	0,54	0,040*
	51 yaş ve üstü	-2,55	0,77	0,013*
41-50 Yaş	30 Yaş ve altı	0,13	0,56	0,996
	31-40 yaş	1,56	0,54	0,040*
	51 yaş ve üstü	-0,99	0,85	0,715
51 yaş ve üstü	30 Yaş ve altı	1,13	0,79	0,562
	31-40 yaş	2,55	0,77	0,013*
	41-50 Yaş	0,99	0,85	0,715

* $p < 0,05$

Tablo 4. 35’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Vizyon” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 30 yaş ve altı yaş grubu ($\bar{x}=3,41$) ile 31–40 yaş grubu ($\bar{x}=3,24$) arasında 30 yaş ve altı grup lehine (* $p < 0,05$); 31–40 yaş grubu ($\bar{x}=3,24$) ile 41–50 yaş grubu ($\bar{x}=3,43$) arasında 41–50 yaş grubu lehine (* $p < 0,05$); 31-40 yaş grubu ($\bar{x}=3,24$) ile 51 yaş ve üstü yaş grubu ($\bar{x}=3,56$) arasında 51 yaş ve üstü grup lehine * $p < 0,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 30 yaş ve altı grubunda ($\bar{x}=3,41$) bulunan öğretmenler, 31–40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,24$) bulunan öğretmenlere göre, 41–50 yaş grubunda ($\bar{x}=3,43$) bulunan öğretmenler, 31–40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,24$) bulunan öğretmenlere göre, 51 yaş ve üstü grupta ($\bar{x}=3,56$) bulunan öğretmenler, 31–40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,24$) bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “Vizyon” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Elde edilen bulgular, “Vizyon” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Şöyle ki: 30

yaş ve altı grubunda bulunan öğretmenler, 41–50 yaş grubunda bulunan öğretmenler ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin tamamı, 31–40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Vizyon*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Böylece yaşı ilerleyen öğretmenler daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Diğer bir ifadeyle diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre 31–40 yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerin “*Vizyon*” yöntemini fazla uygulamadıkları görüşündedirler.

3. c) En Son Mezun Olunan Okul Değişkenlerine İlişkin Bulgular;

Öğretmenlerin en son mezun olunan okul değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i>	Eğitim Ens.	111	3,33	0,84	G.Arası	2046,197	5	409,239	1,58	,163
	Eğitim Fak.	905	3,14	0,88	G.İçi	396154,241	1528	259,263		
	A. Ö. Fak.	74	3,27	0,86	Toplam	398200,438	1533			
	Fen Ed.Fak.	201	3,24	0,89						
	Eğt. Yük.Ok.	90	3,27	1,01						
	Diğer	153	3,19	0,91						
	Toplam	1534	3,18	0,89						

$p>0,05$

Tablo 4.36’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,58$; $p>0,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük ($\bar{x}=3,14$) ile en yüksek ($\bar{x}=3,33$) arasında değişmektedir.

Bu bulgu “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini mezuniyet değişkeninin etkilemediğini veya öğretmenlerin benzer yönde görüş belirttiklerini göstermektedir.

Tablo 4.37. Öğretmenlerin “İletişim” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>İletişim</i>	Eğitim Ens.	111	3,45	0,96	G.Arası	84,366	5	16,873	,51	,772
	Eğitim Fak.	905	3,34	0,94	G.İçi	51016,310	1528	33,388		
	A. Ö. Fak.	74	3,37	0,97	Toplam	51100,675	1533			
	Fen Ed.Fak.	201	3,42	0,98						
	Eğt. Yük.Ok.	90	3,41	1,05						
	Diğer	153	3,41	1,01						
	Toplam	1534	3,37	0,96						

$p>0,05$

Tablo 4.37’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “İletişim” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,51$; $p>0,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,34 ile en yüksek 3,45 arasında değişmektedir.

Tablo 4.38. Öğretmenlerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Kolaylaştırma ve Destek</i>	Eğitim Ens.	111	3,28	1,08	G.Arası	162,925	5	32,585	,87	,502
	Eğitim Fak.	905	3,12	0,99	G.İçi	57425,965	1528	37,582		
	A. Ö. Fak.	74	3,15	0,99	Toplam	57588,890	1533			
	Fen Ed.Fak.	201	3,25	1,02						
	Eğt. Yük.Ok.	90	3,14	1,13						
	Diğer	153	3,20	1,07						
	Toplam	1534	3,16	1,02						

$p>0,05$

Tablo 4.38’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,87$; $p>0,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,12 ile en yüksek 3,28 arasında değişmektedir.

Tablo 4.39. Öğretmenlerin “Vizyon” Puanlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Vizyon	Eğitim Ens.	111	3,45	0,97	G.Arası	283,762	5	56,752	1,05	,389
	Eğitim Fak.	905	3,32	0,89	G.İçi	82985,528	1528	54,310		
	A. Ö. Fak.	74	3,39	0,94	Toplam	83269,291	1533			
	Fen Ed.Fak.	201	3,46	0,94						
	Eğt. Yük.Ok.	90	3,33	0,99						
	Diğer	153	3,31	0,95						
	Toplam	1534	3,35	0,92						

$p>0,05$

Tablo 4.39’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Vizyon” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,05$; $p>0,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,31 ile en yüksek 3,46 arasında değişmektedir.

3. d) Öğretmenlerin Göreve Esas Öğretmenlik Branşı Değişkenine İlişkin Bulgular;

Öğretmenlerin göreve esas öğretmenlik branşı değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4, 40. Öğretmenlerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Puan	Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i>	Ana Sınıfı	39	3,65	0,75	G.Arası	4566,640	10	456,664	1,77	,062
	Sınıf Öğrt.	781	3,16	0,90	G.İçi	393633,798	1523	258,459		
	Matematik	92	3,10	0,90	Toplam	398200,438	1533			
	Fen Bil.	86	3,17	0,91						
	Sos.Bilimler	77	3,15	0,90						
	Türkçe	107	3,17	0,89						
	Yabancı Dil	108	3,13	0,92						
	Din Kült. ve Ahl. Bil.	46	3,11	0,85						
	Güzel San.	50	3,37	0,85						
	Bed.Eğitimi	29	3,47	0,87						
	Diğer	119	3,18	0,85						
	Toplam	1534	3,18	0,89						

$p > 0,05$

Tablo 4. 40’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,77$; $p > 0,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,10 ile en yüksek 3,65 arasında değişmektedir.

Tablo 4. 41. Öğretmenlerin “İletişim” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İletişim	Ana Sınıfı	39	3,77	0,81	G.Arası	607,358	10	60,736	1,83	,051
	Sınıf Öğrt.	781	3,33	0,98	G.İçi	50493,317	1523	33,154		
	Matematik	92	3,31	0,96	Toplam	51100,675	1533			
	Fen Bil.	86	3,27	0,94						
	Sos.Bilimler	77	3,47	0,95						
	Türkçe	107	3,40	0,93						
	Yabancı Dil	108	3,24	0,93						
	Din Kült. ve Ahl. Bil.	46	3,33	0,92						
	Güzel San.	50	3,55	1,00						
	Bed.Eğitimi	29	3,68	0,91						
	Diğer	119	3,47	0,89						
	Toplam	1534	3,37	0,96						

$p>0,05$

Tablo 4. 41’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “İletişim” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,83$; $p>0,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,24 ile en yüksek 3,77 arasında değişmektedir.

Tablo 4. 42. Öğretmenlerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Kolaylaştırma ve Destek	Ana Sınıfı	39	3,72	0,91	G.Arası	737,643	10	73,764	1,98	,032*
	Sınıf Öğrt.	781	3,12	1,05	G.İçi	56851,247	1523	37,328		
	Matematik	92	3,85	0,99	Toplam	57588,890	1533			
	Fen Bil.	86	3,18	0,99						
	Sos.Bilimler	77	3,21	1,00						
	Türkçe	107	3,18	1,00						
	Yabancı Dil	108	3,10	0,99						
	Din Klt. Ve Ahl. Bil.	46	3,03	0,89						
	Güzel San.	50	3,41	0,95						
	Bed.Eğitimi	29	3,34	0,99						
	Diğer	119	3,24	0,95						
	Toplam	1534	3,16	1,02						

* $p<0,05$

Tablo 4.42’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=1,98$; $*p<0,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,03 ile en yüksek 3,85 arasında değişmektedir.

Buna göre değişime karşı direnci azaltma yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri branş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=0,79$; $p>0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 43. Öğretmenlerde Kolaylaştırma ve Destek Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi

Branş (i)	Branş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Ana Sınıfı	Sınıf	3,64	1,00	0,001*
	Matematik	3,85	1,17	0,001*
	Fen Bilimleri	3,28	1,18	0,006*
	Sosyal Bilimler	3,09	1,20	0,010*
	Türkçe	3,27	1,14	0,004*
	Yabancı Dil	3,73	1,14	0,001*
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4,14	1,33	0,002*
	Güzel Sanatlar	1,88	1,31	0,150
	Beden Eğitimi	2,29	1,50	0,127
	Diğer	2,92	1,13	0,010*
Sınıf	Ana Sınıfı	-3,64	1,00	0,001*
	Matematik	0,21	0,67	0,754
	Fen Bilimleri	-0,36	0,69	0,605
	Sosyal Bilimler	-0,55	0,73	0,451
	Türkçe	-0,36	0,63	0,566
	Yabancı Dil	0,09	0,63	0,883
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0,50	0,93	0,586
	Güzel Sanatlar	-1,76	0,89	0,049
	Beden Eğitimi	-1,35	1,16	0,244
	Diğer	-0,71	0,60	0,235
Matematik	Ana Sınıfı	-3,85	1,17	0,001*
	Sınıf	-0,21	0,67	0,754
	Fen Bilimleri	-0,57	0,92	0,534
	Sosyal Bilimler	-0,76	0,94	0,420
	Türkçe	-0,57	0,87	0,509
	Yabancı Dil	-0,12	0,87	0,891
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0,29	1,10	0,790
	Güzel Sanatlar	-1,97	1,07	0,067
	Beden Eğitimi	-1,56	1,30	0,231
	Diğer	-0,93	0,85	0,275
Fen Bilimleri	Ana Sınıfı	-3,28	1,18	0,006*
	Sınıf	0,36	0,69	0,605
	Matematik	0,57	0,92	0,534
	Sosyal Bilimler	-0,19	0,96	0,842
	Türkçe	0,00	0,88	0,998
	Yabancı Dil	0,45	0,88	0,609
	Din Kültürü ve	0,86	1,12	0,439

	Ahlak Bilgisi				
	Güzel Sanatlar	-1,40	1,09	0,198	
	Beden Eğitimi	-0,99	1,31	0,452	
	Diğer	-0,36	0,86	0,681	
Sosyal Bilimler	Ana Sınıfı	-3,09	1,20	0,010*	
	Sınıf	0,55	0,73	0,451	
	Matematik	0,76	0,94	0,420	
	Fen Bilimleri	0,19	0,96	0,842	
	Türkçe	0,19	0,91	0,836	
	Yabancı Dil	0,64	0,91	0,480	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1,06	1,14	0,354	
	Güzel Sanatlar	-1,21	1,11	0,277	
	Beden Eğitimi	-0,80	1,33	0,550	
	Diğer	-0,16	0,89	0,854	
	Türkçe	Ana Sınıfı	-3,27	1,14	0,004*
		Sınıf	0,36	0,63	0,566
		Matematik	0,57	0,87	0,509
Fen Bilimleri		0,00	0,88	0,998	
Sosyal Bilimler		-0,19	0,91	0,836	
Yabancı Dil		0,45	0,83	0,586	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi		0,87	1,08	0,421	
Güzel Sanatlar		-1,40	1,05	0,183	
Beden Eğitimi		-0,98	1,28	0,441	
Diğer		-0,35	0,81	0,665	
Yabancı Dil		Ana Sınıfı	-3,73	1,14	0,001*
	Sınıf Öğret.	-0,09	0,63	0,883	
	Matematik	0,12	0,87	0,891	
	Fen Bilimleri	-0,45	0,88	0,609	
	Sosyal Bilimler	-0,64	0,91	0,480	
	Türkçe	-0,45	0,83	0,586	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	0,41	1,08	0,702	
	Güzel Sanatlar	-1,85	1,05	0,077	
	Beden Eğitimi	-1,44	1,28	0,260	
	Diğer	-0,81	0,81	0,320	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ana Sınıfı	-4,14	1,33	0,002*
Sınıf Öğret.		-0,50	0,93	0,586	
Matematik		-0,29	1,10	0,790	
Fen Bilimleri		-0,86	1,12	0,439	
Sosyal Bilimler		-1,06	1,14	0,354	

	Türkçe	-0,87	1,08	0,421
	Yabancı Dil	-0,41	1,08	0,702
	Güzel Sanatlar	-2,26	1,25	0,070
	Beden Eğitimi	-1,85	1,45	0,201
	Diğer	-1,22	1,06	0,250
Güzel Sanatlar	Ana Sınıfı	-1,88	1,31	0,150
	Sınıf Öğret.	1,76	0,89	0,049*
	Matematik	1,97	1,07	0,067
	Fen Bilimleri	1,40	1,09	0,198
	Sosyal Bilimler	1,21	1,11	0,277
	Türkçe	1,40	1,05	0,183
	Yabancı Dil	1,85	1,05	0,077
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2,26	1,25	0,070
	Beden Eğitimi	0,41	1,43	0,773
	Diğer	1,04	1,03	0,311
	Beden Eğitimi	Ana Sınıfı	-2,29	1,50
Sınıf		1,35	1,16	0,244
Matematik		1,56	1,30	0,231
Fen Bilimleri		0,99	1,31	0,452
Sosyal Bilimler		0,80	1,33	0,550
Türkçe		0,98	1,28	0,441
Yabancı Dil		1,44	1,28	0,260
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi		1,85	1,45	0,201
Güzel Sanatlar		-0,41	1,43	0,773
Diğer		0,63	1,27	0,618
Diğer		Ana Sınıfı	-2,92	1,13
	Sınıf	0,71	0,60	0,235
	Matematik	0,93	0,85	0,275
	Fen Bilimleri	0,36	0,86	0,681
	Sosyal Bilimler	0,16	0,89	0,854
	Türkçe	0,35	0,81	0,665
	Yabancı Dil	0,81	0,81	0,320
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1,22	1,06	0,250
	Güzel Sanatlar	-1,04	1,03	0,311
	Beden Eğitimi	-0,63	1,27	0,618

*p<0,01

Tablo 4. 43’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği

“*Kolaylaştırma ve Destek*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; söz konusu farklılığın ana sınıfı öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında, ana sınıfı öğretmenleri lehine (* $p < 0,01$); ana sınıfı öğretmenleri ile matematik öğretmenleri arasında, ana sınıfı öğretmenleri lehine (* $p < 0,01$); ana sınıfı öğretmenleri ile fen bilimleri öğretmenleri arasında, ana sınıfı öğretmenleri lehine (* $p < 0,01$); ana sınıfı öğretmenleri ile sosyal bilimler öğretmenleri arasında, ana sınıfı öğretmenleri lehine (* $p < 0,05$); ana sınıfı öğretmenleri ile Türkçe öğretmenleri arasında, ana sınıfı öğretmenleri lehine (* $p < 0,01$); ana sınıfı öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında, ana sınıfı öğretmenleri lehine (* $p < 0,001$); ana sınıfı öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri arasında, ana sınıfı öğretmenleri lehine (* $p < 0,01$); ana sınıfı öğretmenleri ile diğer branş grubu öğretmenleri arasında, ana sınıfı öğretmenleri lehine (* $p < 0,01$); sınıf öğretmenleri ile güzel sanatlar öğretmenleri arasında, güzel sanatlar öğretmenleri lehine (* $p < 0,01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; ana sınıfı branşında olan öğretmenler, sınıf öğretmenleri, matematik öğretmenleri, fen bilimleri öğretmenleri, sosyal bilimler öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ve diğer branş grubu öğretmenlerine göre; güzel sanatlar öğretmenleri de sınıf öğretmenlerine göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4. 44. Öğretmenlerin “Vizyon” Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Vizyon	Ana Sınıfı	39	3,83	0,76	G.Arası	877,523	10	87,752	1,62	,095
	Sınıf Öğrt.	781	3,33	0,95	G.İçi	82391,768	1523	54,098		
	Matematik	92	3,27	0,95	Toplam	83269,291	1533			
	Fen Bil.	86	3,30	0,93						
	Sos.Bilimler	77	3,41	0,92						
	Türkçe	107	3,40	0,92						
	Yabancı Dil	108	3,31	0,83						
	Din Kült. ve Ahl. Bil.	46	3,17	0,82						
	Güzel San.	50	3,45	0,88						
	Bed.Eğitimi	29	3,54	0,84						
	Diğer	119	3,39	0,84						
	Toplam	1534	3,35	0,92						

$p > 0,05$

Tablo 4. 44’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Vizyon” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,62$; $p > 0,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,17 ile en yüksek 3,83 arasında değişmektedir.

3. e) Öğretmenlerin Öğretmenlik Dahil Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular;

Öğretmenlik dahil mesleki kıdem değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4.45. Öğretmenlerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puanlarının Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama	5 yıl ve altı	411	3,31	0,84	G.Arası	6648,321	5	1329,664	5,19	,000*
	6-10 Yıl	461	3,05	0,89	G.İçi	391552,117	1528	256,251		
	11-15 Yıl	338	3,14	0,88	Toplam	398200,438	1533			
	16-20 Yıl	96	3,18	1,00						
	21-25 Yıl	85	3,20	0,94						
	26 Yıl ve üstü	143	3,36	0,90						
	Toplam	1534	3,18							

* $p < 0,01$

Tablo 4. 45’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,19$; $*p < 0,01$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,05 ile en yüksek 3,36 arasında değişmektedir.

Buna göre, değişime karşı direnci azaltma yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=1,47$; $p > 0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.46. Öğretmenlerde “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi

Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 yıl ve altı	6-10 Yıl	4,76	1,09	0,002*
	11-15 Yıl	3,12	1,18	0,219
	16-20 Yıl	2,29	1,81	0,902
	21-25 Yıl	1,97	1,91	0,957
	26 Yıl ve üstü	-0,89	1,55	0,997
6-10 Yıl	5 yıl ve altı	-4,76	1,09	0,002*
	11-15 Yıl	-1,64	1,15	0,843
	16-20 Yıl	-2,47	1,80	0,864
	21-25 Yıl	-2,79	1,89	0,824
	26 Yıl ve üstü	-5,65	1,53	0,019*
11-15 Yıl	5 yıl ve altı	-3,12	1,18	0,219
	6-10 Yıl	1,64	1,15	0,843
	16-20 Yıl	-0,83	1,85	0,999
	21-25 Yıl	-1,15	1,94	0,997
	26 Yıl ve üstü	-4,01	1,60	0,278
16-20 Yıl	5 yıl ve altı	-2,29	1,81	0,902
	6-10 Yıl	2,47	1,80	0,864
	11-15 Yıl	0,83	1,85	0,999
	21-25 Yıl	-0,32	2,38	1,000
	26 Yıl ve üstü	-3,18	2,11	0,811
21-25 Yıl	5 yıl ve altı	-1,97	1,91	0,957
	6-10 Yıl	2,79	1,89	0,824
	11-15 Yıl	1,15	1,94	0,997
	16-20 Yıl	0,32	2,38	1,000
	26 Yıl ve üstü	-2,86	2,19	0,889
26 Yıl ve üstü	5 yıl ve altı	0,89	1,55	0,997
	6-10 Yıl	5,65	1,53	0,019*
	11-15 Yıl	4,01	1,60	0,278
	16-20 Yıl	3,18	2,11	0,811
	21-25 Yıl	2,86	2,19	0,889

* $p < 0,01$

Tablo 4.46’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar

arasında 5 yıl ve altı kıdemi olanlar lehine ($*p<0,01$); 6-10 yıl kıdemi olanlarla 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar arasında 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar lehine ($*p<0,01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 5 yıl ve altı kıdemi olanlar 6-10 yıl kıdemi olanlara göre, 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar 6-10 yıl kıdemi olanlara göre yöneticilerin eğitim ve karara katılım sağlama yöntemini daha fazla kullandığını algılamaktadırlar. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Bu bulgu “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini mesleki kıdem değişkeninin etkilediğini göstermektedir. Ancak 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler ile 26 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler, yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4. 47. Öğretmenlerin “İletişim” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İletişim	5 yıl ve altı	411	3,51	0,9	G.Arası	549,065	5	109,813	3,32	,005*
	6-10 Yıl	461	3,25	0,96	G.İçi	50551,610	1528	33,084		
	11-15 Yıl	338	3,35	0,95	Toplam	51100,675	1533			
	16-20 Yıl	96	3,34	1,04						
	21-25 Yıl	85	3,36	1,00						
	26 Yıl ve üstü	143	3,43	1,00						
	Toplam	1534	3,37	0,96						

* $p<0,01$

Tablo 4. 47’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “İletişim” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,32$; $*p<0,01$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,25 ile en yüksek 3,51 arasında değişmektedir.

Buna göre değişime karşı direnci azaltma yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkeninden etkilendiğini göstermektedir.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=1,58; p>0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 48. Öğretmenlerde “İletişim” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi

Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 yıl ve altı	6-10 Yıl	1,55	0,39	0,008*
	11-15 Yıl	0,93	0,42	0,441
	16-20 Yıl	0,98	0,65	0,815
	21-25 Yıl	0,86	0,69	0,905
	26 Yıl ve üstü	0,44	0,56	0,987
6-10 Yıl	5 yıl ve altı	-1,55	0,39	0,008*
	11-15 Yıl	-0,63	0,41	0,805
	16-20 Yıl	-0,58	0,65	0,977
	21-25 Yıl	-0,69	0,68	0,959
	26 Yıl ve üstü	-1,11	0,55	0,543
11-15 Yıl	5 yıl ve altı	-0,93	0,42	0,441
	6-10 Yıl	0,63	0,41	0,805
	16-20 Yıl	0,05	0,67	1,000
	21-25 Yıl	-0,07	0,70	1,000
	26 Yıl ve üstü	-0,48	0,57	0,983
16-20 Yıl	5 yıl ve altı	-0,98	0,65	0,815
	6-10 Yıl	0,58	0,65	0,977
	11-15 Yıl	-0,05	0,67	1,000
	21-25 Yıl	-0,12	0,86	1,000
	26 Yıl ve üstü	-0,53	0,76	0,992
21-25 Yıl	5 yıl ve altı	-0,86	0,69	0,905
	6-10 Yıl	0,69	0,68	0,959
	11-15 Yıl	0,07	0,70	1,000
	16-20 Yıl	0,12	0,86	1,000
	26 Yıl ve üstü	-0,42	0,79	0,998
26 Yıl ve üstü	5 yıl ve altı	-0,44	0,56	0,987
	6-10 Yıl	1,11	0,55	0,543
	11-15 Yıl	0,48	0,57	0,983
	16-20 Yıl	0,53	0,76	0,992
	21-25 Yıl	0,42	0,79	0,998

*p<0,01

Tablo 4.48’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “İletişim” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 5 yıl

ve altı kıdemi olanlar lehine ($*p<0,01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 5 yıl ve altı kıdemi olanlar 6-10 yıl kıdemi olanlara göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.49. Öğretmenlerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Kolaylaştırma ve Destek</i>	5 yıl ve altı	411	3,29	0,95	G.Arası	449,610	5	89,922	2,41	,035*
	6-10 Yıl	461	3,06	1,00	G.İçi	57139,280	1528	37,395		
	11-15 Yıl	338	3,14	1,01	Toplam	57588,890	1533			
	16-20 Yıl	96	3,09	1,09						
	21-25 Yıl	85	3,14	1,10						
	26 Yıl ve üstü	143	3,24	1,14						
	Toplam	1534	3,16	1,02						

* $p<0,05$

Tablo 4.49’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,41$; $*p<0,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,06 ile en yüksek 3,29 arasında değişmektedir.

Buna göre, değişime karşı direnci azaltma yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=2,02$; $p>0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.50. Öğretmenlerde “Kolaylaştırma ve Destek” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi

Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 yıl ve altı	6-10 Yıl	1,35	0,41	0,049*
	11-15 Yıl	0,88	0,45	0,567
	16-20 Yıl	1,15	0,69	0,741
	21-25 Yıl	0,90	0,73	0,908
	26 Yıl ve üstü	0,29	0,59	0,999
6-10 Yıl	5 yıl ve altı	-1,35	0,41	0,049*
	11-15 Yıl	-0,46	0,44	0,953
	16-20 Yıl	-0,20	0,69	1,000
	21-25 Yıl	-0,44	0,72	0,996
	26 Yıl ve üstü	-1,06	0,59	0,655
11-15 Yıl	5 yıl ve altı	-0,88	0,45	0,567
	6-10 Yıl	0,46	0,44	0,953
	16-20 Yıl	0,26	0,71	1,000
	21-25 Yıl	0,02	0,74	1,000
	26 Yıl ve üstü	-0,60	0,61	0,965
16-20 Yıl	5 yıl ve altı	-1,15	0,69	0,741
	6-10 Yıl	0,20	0,69	1,000
	11-15 Yıl	-0,26	0,71	1,000
	21-25 Yıl	-0,24	0,91	1,000
	26 Yıl ve üstü	-0,86	0,81	0,951
21-25 Yıl	5 yıl ve altı	-0,90	0,73	0,908
	6-10 Yıl	0,44	0,72	0,996
	11-15 Yıl	-0,02	0,74	1,000
	16-20 Yıl	0,24	0,91	1,000
	26 Yıl ve üstü	-0,62	0,84	0,990
26 Yıl ve üstü	5 yıl ve altı	-0,29	0,59	0,999
	6-10 Yıl	1,06	0,59	0,655
	11-15 Yıl	0,60	0,61	0,965
	16-20 Yıl	0,86	0,81	0,951
	21-25 Yıl	0,62	0,84	0,990

*p<0,05

Tablo 4. 50’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdemi olanlarla 6–10 yıl kıdemi

olanlar arasında 5 yıl ve altı kıdemi olanlar lehine ($*p<0,05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler 6–10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.51. Öğretmenlerin “Vizyon” Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Vizyon	5 yıl ve altı	411	3,46	0,84	G.Arası	876,723	5	175,345	3,25	,006*
	6-10 Yıl	461	3,26	0,94	G.İçi	82392,567	1528	53,922		
	11-15 Yıl	338	3,31	0,92	Toplam	83269,291	1533			
	16-20 Yıl	96	3,34	0,99						
	21-25 Yıl	85	3,29	0,96						
	26 Yıl ve üstü	143	3,50	0,95						
	Toplam	1534	3,35	0,92						

* $p<0,01$

Tablo 4. 51’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Vizyon” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,25$; $*p<0,01$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,26 ile en yüksek 3,50 arasında değişmektedir.

Buna göre, “Vizyon” yöntemini uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=1,69$; $p>0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 52. Öğretmenlerde “Vizyon” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi

Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
05 yıl ve altı	6-10 Yıl	1,65	0,50	0,048*
	11-15 Yıl	1,25	0,54	0,370
	16-20 Yıl	0,97	0,83	0,927
	21-25 Yıl	1,42	0,87	0,758
	26 Yıl ve üstü	-0,34	0,71	0,999
6-10 Yıl	5 yıl ve altı	-1,65	0,50	0,048*
	11-15 Yıl	-0,40	0,53	0,989
	16-20 Yıl	-0,68	0,82	0,984
	21-25 Yıl	-0,24	0,87	1,000
	26 Yıl ve üstü	-1,99	0,70	0,157
11-15 Yıl	5 yıl ve altı	-1,25	0,54	0,370
	6-10 Yıl	0,40	0,53	0,989
	16-20 Yıl	-0,28	0,85	1,000
	21-25 Yıl	0,16	0,89	1,000
	26 Yıl ve üstü	-1,59	0,73	0,454
16-20 Yıl	5 yıl ve altı	-0,97	0,83	0,927
	6-10 Yıl	0,68	0,82	0,984
	11-15 Yıl	0,28	0,85	1,000
	21-25 Yıl	0,44	1,09	0,999
	26 Yıl ve üstü	-1,31	0,97	0,872
21-25 Yıl	5 yıl ve altı	-1,42	0,87	0,758
	6-10 Yıl	0,24	0,87	1,000
	11-15 Yıl	-0,16	0,89	1,000
	16-20 Yıl	-0,44	1,09	0,999
	26 Yıl ve üstü	-1,75	1,01	0,694
26 Yıl ve üstü	5 yıl ve altı	0,34	0,71	0,999
	6-10 Yıl	1,99	0,70	0,157
	11-15 Yıl	1,59	0,73	0,454
	16-20 Yıl	1,31	0,97	0,872
	21-25 Yıl	1,75	1,01	0,694

*p<0,05

Tablo 4.52’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Vizyon” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 5 yıl

ve altı kıdemi olanlar lehine (* $p < 0,05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 5 yıl ve altı kıdemi olanlar 6-10 yıl kıdemi olanlara göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Vizyon*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

3.f.1) Öğretmenlerin Hizmet-İçi Eğitime Katılıp/Katılmama Değişkenine İlişkin Bulgular;

Öğretmenlerin Hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4. 53. Öğretmenlerin Değişim Konulu Hizmet-İçi Eğitime Katılıp/Katılmama Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss			
					t	Sd	p
<i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i>	Katılmayan	1313	3,18	,89	,14	1532	,889
	Katılan	221	3,17	,92			
<i>İletişim</i>	Katılmayan	1313	3,36	,95	-,41	1532	,685
	Katılan	221	3,39	1,03			
<i>Kolaylaştırma ve Destek</i>	Katılmayan	1313	3,16	1,02	,04	1532	,970
	Katılan	221	3,16	1,08			
<i>Vizyon</i>	Katılmayan	1313	3,35	,91	-,06	1532	,951
	Katılan	221	3,36	,96			
Toplam	Katılmayan	1313	3,24	,87	-,01	1532	,992
	Katılan	221	3,24	,92			

$p > 0,05$

Tablo 4. 53'e göre; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” alt boyutu puanlarının değişim konulu hizmet-içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,18$ ve $\bar{x}=3,17$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,14$; $p > 0,05$). Standart sapma değerlerinin ($ss=,89$ ve $ss=,92$) de bir birine yakın oluşundan anlaşılacağı gibi öğretmen görüşleri hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkeni açısından farklılık arz etmemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “İletişim” alt boyutu puanlarının değişim konulu hizmet-içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,36$ ve $\bar{x}=3,39$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,41$; $p>0,05$). Standart sapma değerlerinden ($ss=,95$ ve $ss=1,03$) anlaşılacağı gibi öğretmen görüşleri hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkeni açısından farklılık arz etmemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının değişim konulu hizmet-içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları her iki boyutta da ($\bar{x}=3,16$) olduğundan farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,04$; $p>0,05$).

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Vizyon” alt boyutu puanlarının değişim konulu hizmet-içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,35$ ve $\bar{x}=3,36$) arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,06$; $p>0,05$). Bu durum “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkeninin etkilemediğini göstermektedir.

Böylece Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği toplam puanlarının değişim konulu hizmet-içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,01$; $p>0,05$).

3. f.2) Hizmet-İçi Eğitim Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular;

Öğretmenlerin hizmet-İçi eğitim sayısı değişkeni alt problemine ilişkin bulgular, Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği alt boyutlarına göre yer almaktadır.

Tablo 4. 54. Öğretmenlerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama Puanlarının Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama</i>	1 Kez	38	3,06	0,94	G.Arası	3604,608	4	901,152	3,39	,010*
	2 Kez	58	2,93	0,89	G.İçi	57438,704	216	265,920		
	3 Kez	46	3,09	0,82	Toplam	61043,312	220			
	4 Kez	24	3,37	0,86						
	5 Kez	55	3,50	0,96						
	Toplam	221	3,18	0,92						

* $p < 0,05$

Tablo 4. 54’e görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-İçi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,39$; $*p < 0,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 2,93 ile en yüksek 3,50 arasında değişmektedir.

Buna göre, “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yöntemini uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri mesleki katıldıkları hizmet-İçi eğitim sayısı değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=0,44$; $p > 0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 55. Öğretmenlerin “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi

Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı (i)	Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
1 Kez	2 Kez	2,36	3,40	0,975
	3 Kez	-0,49	3,57	1,000
	4 Kez	-5,57	4,25	0,788
	5 Kez	-7,94	3,44	0,259
2 Kez	1 Kez	-2,36	3,40	0,975
	3 Kez	-2,85	3,22	0,941
	4 Kez	-7,92	3,96	0,408
	5 Kez	-10,30	3,07	0,026*
3 Kez	1 Kez	0,49	3,57	1,000
	2 Kez	2,85	3,22	0,941
	4 Kez	-5,08	4,11	0,821
	5 Kez	-7,45	3,26	0,268
4 Kez	1 Kez	5,57	4,25	0,788
	2 Kez	7,92	3,96	0,408
	3 Kez	5,08	4,11	0,821
	5 Kez	-2,38	3,99	0,986
5 Kez	1 Kez	7,94	3,44	0,259
	2 Kez	10,30	3,07	0,026*
	3 Kez	7,45	3,26	0,268
	4 Kez	2,38	3,99	0,986

*p<0,05

Tablo 4.55’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; söz konusu farklılığın değişim konulu hizmet-içi eğitime iki kez katıldıkları gruba ($\bar{x}=2,93$), beş kez katıldıkları grup ($\bar{x}=3,50$) arasında beş kez katıldıkları grup lehine *p<0,05 düzeylerinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; değişim konulu hizmet-içi eğitime beş kez katıldıkları grup ($\bar{x}=3,50$), iki kez katıldıkları gruba ($\bar{x}=2,93$) göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Bu bulgu, “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini hizmet-içi eğitim sayısı değişkeninin etkilediğini göstermektedir. Böylece değişim konulu hizmet-içi eğitime 5 kez katılan öğretmen grubu, hizmet-içi eğitime 2 kez katılan öğretmen grubuna göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4. 56. Öğretmenlerin “İletişim” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İletişim	1 Kez	38	3,15	1,00	G.Arası	463,112	4	115,778	3,14	,015*
	2 Kez	58	3,16	1,03	G.İçi	7957,195	216	36,839		
	3 Kez	46	3,38	0,90	Toplam	8420,308	220			
	4 Kez	24	3,54	0,99						
	5 Kez	55	3,75	1,85						
	Toplam	221	3,39	1,03						

* $p<0,05$

Tablo 4. 56’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “İletişim” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,14$; $*p<0,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,15 ile en yüksek 3,75 arasında değişmektedir.

Buna göre, “İletişim” yöntemini uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri mesleki katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=0,58$; $p>0,05$). Bunun

üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 57. Öğretmenlerin “İletişim” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi

Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı (i)	Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 Kez	2 Kez	-0,12	1,32	0,929
	3 Kez	-2,41	1,39	0,084
	4 Kez	-2,47	1,65	0,137
	5 Kez	-4,10	1,34	0,002*
2 Kez	1 Kez	0,12	1,32	0,929
	3 Kez	-2,29	1,25	0,068
	4 Kez	-2,35	1,54	0,128
	5 Kez	-3,98	1,19	0,001*
3 Kez	1 Kez	2,41	1,39	0,084
	2 Kez	2,29	1,25	0,068
	4 Kez	-0,06	1,59	0,970
	5 Kez	-1,69	1,27	0,183
4 Kez	1 Kez	2,47	1,65	0,137
	2 Kez	2,35	1,54	0,128
	3 Kez	0,06	1,59	0,970
	5 Kez	-1,63	1,55	0,294
5 Kez	1 Kez	4,10	1,34	0,002*
	2 Kez	3,98	1,19	0,001*
	3 Kez	1,69	1,27	0,183
	4 Kez	1,63	1,55	0,294

*p<0,01

Tablo 4. 57’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “İletişim” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; söz konusu farklılığın değişim konulu hizmet-içi eğitime bir kez katıldıkları grupla ($\bar{x}=3,15$), beş kez katıldıkları grup ($\bar{x}=3,75$) arasında beş kez katıldıkları grup lehine ($p<0,01$); iki kez katıldıkları grupla ($\bar{x}=3,16$), beş kez katıldıkları grup ($\bar{x}=3,75$) arasında beş kez katıldıkları grup lehine *p<0,01

düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; değişim konulu hizmet-içi eğitime beş kez katıldıkları grup ($\bar{x}=3,75$), bir ($\bar{x}=3,15$) ve iki kez ($\bar{x}=3,16$) katıldıkları gruplara göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Bu bulgu, “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini hizmet-içi eğitim sayısı değişkeninin etkilediğini göstermektedir. Böylece değişim konulu hizmet-içi eğitime 5 kez katılan öğretmen grubu, hizmet-içi eğitime 2 kez katılan öğretmen grubuna göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4. 58. Öğretmenlerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Kolaylaştırma ve Destek	1 Kez	38	2,86	1,03	G.Arası	604,882	4	151,221	3,77	,005*
	2 Kez	58	2,88	1,05						
	3 Kez	46	3,26	0,96	Toplam	9266,887	220			
	4 Kez	24	3,27	1,09						
	5 Kez	55	3,54	1,12						
	Toplam	221	3,16	1,08						

* $p<0,01$

Tablo 4. 58’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,77$; $*p<0,01$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 2,86 ile en yüksek 3,54 arasında değişmektedir.

Buna göre, “Kolaylaştırma ve Destek” yöntemini uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri mesleki katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkeninden

etkilendiğini göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=0,42$; $p>0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 59. Öğretmenlerin “Kolaylaştırma ve Destek” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Scheffe Testi

Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı (i)	Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 Kez	2 Kez	-0,12	1,32	1,000
	3 Kez	-2,41	1,39	0,558
	4 Kez	-2,47	1,65	0,693
	5 Kez	-4,10	1,34	0,055
2 Kez	1 Kez	0,12	1,32	1,000
	3 Kez	-2,29	1,25	0,502
	4 Kez	-2,35	1,54	0,675
	5 Kez	-3,98	1,19	0,028*
3 Kez	1 Kez	2,41	1,39	0,558
	2 Kez	2,29	1,25	0,502
	4 Kez	-0,06	1,59	1,000
	5 Kez	-1,69	1,27	0,775
4 Kez	1 Kez	2,47	1,65	0,693
	2 Kez	2,35	1,54	0,675
	3 Kez	0,06	1,59	1,000
	5 Kez	-1,63	1,55	0,893
5 Kez	1 Kez	4,10	1,34	0,055
	2 Kez	3,98	1,19	0,028*
	3 Kez	1,69	1,27	0,775
	4 Kez	1,63	1,55	0,893

* $p<0,05$

Tablo 4. 59’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Kolaylaştırma ve Destek” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; söz konusu farklılığın değişim konulu hizmet-içi

eğitime iki kez katıldıkları grupta ($\bar{x}=2,88$), beş kez katıldıkları grup ($\bar{x}=3,54$) arasında beş kez katıldıkları grup lehine ($*p<0,05$) gerekleştđđi belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; değişim konulu hizmet-içi eğitime beş kez katıldıkları grup ($\bar{x}=3,54$), iki kez katıldıkları gruba ($\bar{x}=2,88$) göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve destek*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Bu bulgu, “*Kolaylaştırma ve Destek* yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili ğretmen görüşlerini hizmet-içi eğitim sayısı değişkeninin etkilediğini göstermektedir. Böylece değişim konulu hizmet-içi eğitime 5 kez katılma ğretmen grubu, hizmet-içi eğitime 2 kez katılan ğretmen grubuna göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4. 60. Öğretmenlerin “*Vizyon*” Puanlarının Katıldıkları Hizmet-İçi Eğitim Sayısı Açısından Karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<i>Vizyon</i>	1 Kez	38	3,10	0,91	G.Arası	734,484	4	183,621	3,20	,014*
	2 Kez	58	3,11	0,92	G.İçi	12384,457	216	57,335		
	3 Kez	46	3,44	0,87	Toplam	13118,941	220			
	4 Kez	24	3,55	0,98						
	5 Kez	55	3,64	1,02						
	Toplam	221	3,36	0,96						

* $p<0,01$

Tablo 4. 60’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan ğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri leği, “*Vizyon*” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,20$; $*p<0,01$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en düşük 3,10 ile en yüksek 3,64 arasında değişmektedir.

Buna göre, “*Vizyon*” yöntemini uygulanma düzeyi ile ilgili ğretmen görüşleri katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkeninden etkilendiğini

göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına/ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=0,28$; $p>0,05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 61. Öğretmenlerde “Vizyon” Puan Farklılığının Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi

Katıldıkları Hizmet-içi Eğitim Sayısı (i)	Katıldıkları Hizmet-içi Eğitim Sayısı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
1 Kez	2 Kez	-0,05	1,58	0,977
	3 Kez	-2,65	1,66	0,111
	4 Kez	-3,59	1,97	0,070
	5 Kez	-4,26	1,60	0,008*
2 Kez	1 Kez	0,05	1,58	0,977
	3 Kez	-2,61	1,49	0,082
	4 Kez	-3,54	1,84	0,055
	5 Kez	-4,21	1,43	0,003*
3 Kez	1 Kez	2,65	1,66	0,111
	2 Kez	2,61	1,49	0,082
	4 Kez	-0,94	1,91	0,624
	5 Kez	-1,61	1,51	0,290
4 Kez	1 Kez	3,59	1,97	0,070
	2 Kez	3,54	1,84	0,055
	3 Kez	0,94	1,91	0,624
	5 Kez	-0,67	1,85	0,718
5 Kez	1 Kez	4,26	1,60	0,008*
	2 Kez	4,21	1,43	0,003*
	3 Kez	1,61	1,51	0,290
	4 Kez	0,67	1,85	0,718

*p<0,05

Tablo 4. 61’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği, “Vizyon” alt boyutu puanlarının katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi

sonucunda söz konusu farklılığın değişim konulu hizmet-içi eğitime bir kez katıldıkları grupla ($\bar{x}=3,10$), beş kez katıldıkları grup ($\bar{x}=3,64$) arasında beş kez katıldıkları grup lehine ($p<0,05$); iki kez katıldıkları ($\bar{x}=3,11$) grupla beş kez katıldıkları grup ($\bar{x}=3,64$) arasında beş kez katıldıkları grup lehine $*p<0,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; değişim konulu hizmet-içi eğitime beş kez katıldıkları grup ($\bar{x}=3,64$), bir ($\bar{x}=3,10$) ve iki kez katıldıkları ($\bar{x}=3,11$) gruplara göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Vizyon*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Böylece değişim konulu hizmet-içi eğitime 5 kez katılan öğretmen grubu, hizmet-içi eğitime 2 kez katılan öğretmen grubuna göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Vizyon*” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma bulgularına ilişkin sonuçlar ve sonuçlarla ilgili tartışma yer almaktadır.

Araştırma kapsamına İstanbul ilinde 96 ilköğretim okulundan 263 yönetici (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) ve 1534 öğretmen alınmıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin tespiti amacıyla geliştirilen “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri Ölçeği”ne dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5. 1. İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yöneticilerin tüm boyutlar itibarıyla algıları “çok” düzeyinde iken, öğretmenlerin algıları “orta” düzeydedir. Buna göre yöneticiler, öğretmenlere göre kendilerinin genel olarak değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini daha fazla kullandıkları görüşündedirler.

Yönetici görüşlerinin en yüksek ortalama ile “İletişim” yöntemi bunu, “Vizyon”, “Kolaylaştırma ve Destek” ve en düşük ortalaması ile de “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yöntemleri takip etmektedir. Bu durumda yöneticilerin “İletişim” ve “Vizyon” yöntemlerini uygulamada kendilerini yüksek düzeyde algılarken bu yöntemlere kıyasla özellikle “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” yöntemini daha düşük düzeyde uyguladıkları algılanmaktadır.

Öğretmen görüşlerinde de buna paralel bir sonuç görülmekte ve “İletişim” ile “Vizyon”, yöntemlerinin yöneticiler tarafından yüksek düzeyde uygulandığı belirtilmektedir. Bu yöntemleri sırayla “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” ve “Kolaylaştırma ve Destek” yöntemleri takip etmektedir.

Bu durum, hem yönetici hem de öğretmenlerde "*İletişim*" ve "*Vizyon*" yöntemlerinin yüksek düzeyde kullanıldığını ancak yöneticilerin *Kolaylaştırma ve Destek*" ve "*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*" yöntemlerini yeterince uygulamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu durumda yöneticilerin değişim sürecinde, değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama boyutundaki rollerini yeniden gözden geçirmeleri ve daha duyarlı olmaları gerektiği söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin değişime direnci azaltma yöntemlerini yöneticilerin yeterince uygulamadıklarını düşündükleri veya bu konuda öğretmenlerin okul yöneticilerinden fazla beklenti içinde olduklarını ve bu beklentilerin yöneticilerin görüşlerinin aksine çok karşılanmadığı şeklinde yorumlanabileceği gibi, yöneticilerin üst yönetim ve mevzuata uygun hareket etme zorunda oluşlarının da etkili olmuş olabileceği şeklinde de yorumlanabilir.

Bu aşamadan sonra ikinci ve üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar verilirken, alt problemlere göre değil de ölçeğin boyutlarına göre açıklama ve tartışma yapılacaktır.

5. 2. a) "*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*" Yöntemine İlişkin;

İlköğretim okulu yöneticileri, "*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*" yönteminin uygulanmasına yönelik algılarının "yüksek" düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler ile ilgili elde edilen bu sonuç, kurumları için olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Yöneticiler, öğretmenlere göre kendilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden "*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*" yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Ak (2006) araştırmasında da bununla örtüşen bir sonuca ulaşmıştır. Araştırma resmi ilköğretim okul yöneticilerinin algılarına göre yöneticilerin, değişimi yönetme "okulda değişim ihtiyacını belirleme" ve "okulu değişim sürecine hazırlama" boyutlarına ilişkin yeterliklerinin, "çok" düzeyinde olduğunu; "okulda değişimi uygulama" ve "değişimi değerlendirme" boyutlarına ilişkin yeterliklerinin ise "pek çok" düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu yargıyı destekler nitelikte Argon ve Özçelik'in (2008), yaptığı araştırma sonucunda "Okulda değişim ihtiyacını belirleme", "Okulu

değişim sürecine hazırlama”, “Okulda değişimi uygulama” ve “Değişimi değerlendirme” boyutlarında ilköğretim okul yöneticileri, yönetici görüşlerine göre “çok”, öğretmen görüşlerine göre “orta” düzeyde yeterli bulunan bulguları ile de tutarlılık göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenleri, “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini yöneticilerin uygulamasına yönelik algılarının “orta” düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgunun; Elliott’un (1992) değişim sürecinde yöneticilerin yetki devri ve çalışanları karar süreçlerine katma davranışlarının istenen düzeyde olmadığı bulguları ile de tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Güven’in (2006) kurumda çalışan astların yapılması düşünülen değişim ile ilgili olarak önceden bilgilendirilmesi halinde değişime karşı oluşabilecek direncin büyük ölçüde azalacağı bulguları ile de tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bu bulgu; Coch ve French de (1948), örgütsel değişikliğin gerçekleştirilmesinde ilgili örgüt üyelerinin değişiklik yapılmasına katılımlarını sağlamanın değişikliğe karşı olumsuz tutumlarını gidererek değişimin benimsenmesine hizmet edeceği bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Çelikten’in (2000) Örgütün başarısını arttırmada okul müdürlerinin tek başına yeterli etmen olmadığını, başarılı ve etkili bir okula kavuşmak için çalışanları kararlara katmak gerektiği şeklindeki bulguları ile de tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu bulgunun; Argon ve Keskin (2009), tarafından yapılan; ilköğretim okulu öğretmenleri değişim yönetimi becerileri açısından yöneticileri büyük ölçüde yeterli gördükleri şeklindeki bulgular ile de tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin; cinsiyetlerine, yaşlarına, mezuniyetlerine ve göreve esas öğretmenlik branşlarına göre “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerini cinsiyetlerinin, yaşlarının, mezuniyetlerinin ve göreve esas öğretmenlik branşlarının etkilemediğini ve yöneticilerin bu değişkenler açılarından farklı düşünmedikleri ileri sürülebilir. Böylece yönetici görüşlerinde cinsiyet, yaş, mezuniyet ve göreve esas öğretmenlik branşı değişkenlerinin önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin; cinsiyetlerine, branşlarına ve mezuniyetlerine göre “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini cinsiyetlerinin, branşlarının ve mezuniyetlerinin etkilemediğini göstermektedir. Böylece öğretmen görüşlerinde cinsiyet, mezuniyet ve göreve esas öğretmenlik branşı değişkenlerinin önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

Bu bulgular, Tanrıoğen ve Kurşunoğlu (2004) ile Gürel’in (2006) yapmış oldukları araştırmalar sonucunda tespit edilen; cinsiyet ile değişimin amacı ve karara katılım, değişime duyulan güven faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamaması bulguları ile de örtüşmektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, yaşlarına göre “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 30 yaş ve altı yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında, 30 yaş ve altı grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 51 yaş ve üstü yaş grubu arasında 51 yaş ve üstü grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. . Elde edilen bulgu doğrultusunda; 30 yaş ve 30 altı yaş grubunda bulunan öğretmenler, 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre, 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler, 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler, 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler.

Elde edilen bulgular, “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Bu durum yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. Şöyle ki: 30 yaş ve altı grubunda bulunan öğretmenler, 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler; 31-40 yaş grubunda bulunan

öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Dolayısıyla diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerin “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini fazla uygulamadıkları görüşündedirler.

Elde edilen sonucun sebebini değerlendirmek güç olmakla beraber, bu durumu farklı okullardaki yöneticilerin uygulama farklılığından kaynaklanmış olabileceği gibi, genç öğretmenler ile 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin daha pozitif düşüncelere sahip olmuş olabilecekleri şeklinde de yorumlanabilir

. İlköğretim okulu yöneticilerinin, mesleki kıdemlerine göre “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 6-10 yıl kıdemi olanlarla 11-15 yıl kıdemi olanlar arasında, 11-15 yıl kıdemi olanlar lehine; 6-10 yıl kıdemi olanlarla 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar arasında 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 11-15 yıl ve 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar 6-10 yıl kıdemi olanlara göre yöneticilerin eğitim ve karara katılım sağlama yöntemini daha fazla kullandığını algılamaktadırlar.

Elde edilen sonuçlar “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerinin mesleki kıdem değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Bu durumda yöneticilerin mesleki kıdemleri arttıkça değişime karşı direnci azaltmak için “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini daha fazla uyguladıkları görüşünde oldukları söylenebilir. Kıdem artışının yönetici görüşlerinin olumlu yönde etkilemesi, yöneticilerin değişime karşı direnci azaltmada “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulamada daha olumlu alışkanlıklar ve deneyimler kazanmış olabilmeleri ile de açıklanabilir. Böylece tecrübeli yöneticilerin yönetimde çalışanların söz sahibi olmalarını sağlamaya yönelik davranışlar gösterebildikleri söylenebilir. Bu sonuç; Sönmez’in (2005) 41-50 ve 51-60 yaş arası deneklerin bütün örgütsel boyutlarda 30 yaş ve altı ve 31-40 yaş arası deneklere göre daha olumlu izlenimlere sahip oldukları bulguları ile de tutarlılık gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, mesleki kıdemlerine göre “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri

arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 5 yıl ve altı kıdemi olanlar lehine; 6-10 yıl kıdemi olanlarla 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar arasında 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 5 yıl ve altı kıdemi olanlar 6-10 yıl kıdemi olanlara göre, 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar 6-10 yıl kıdemi olanlara göre yöneticilerin “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini daha fazla uyguladığını algılamaktadırlar.

Bu sonuç, “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini mesleki kıdem değişkeninin etkilediğini ve 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler ile 26 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler, yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri görüşünde olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, meslekte yeni olan öğretmenler ile kıdem süresi 26 ve üstü olan öğretmenlerinin değişim uygulamaları ile ilgili daha olumlu düşünebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirmeleri tecrübenin vermiş olduğu rahatlık ve bilgi birikiminin karara katılımı artırmış olabileceği şeklinde de yorumlanabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, hizmet-içi eğitime katılıp/katılmamalarına göre “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerini hizmet-içi eğitime katılıp katılmama değişkeninin etkilemediğini göstermektedir. Hizmet-içi eğitime katılıp katılmama değişkeninin yönetici görüşlerinde önemli bir etken olmaması her durumda yöneticinin konuya aynı derecede önem verdiği şeklinde yorumlanabilir. .

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, hizmet-içi eğitime katılıp katılmamalarına “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini hizmet-içi eğitime katılıp katılmama değişkeninin etkilemediğini göstermektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısına göre “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bulgu “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerini katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkeninin etkilemediğini göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısına göre “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılığın değişim konulu hizmet-içi eğitime bir kez katıldıkları grupla, beş kez katıldıkları grup arasında beş kez katıldıkları grup lehine; iki kez katıldıkları grupla , beş kez katıldıkları grup arasında beş kez katıldıkları grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; değişim konulu hizmet-içi eğitime beş kez katıldıkları grup, bir ve iki kez katıldıkları gruplara göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler.

Öğretmenlerin “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yönündeki görüşlerinin aldıkları hizmet-içi eğitimle yükselmesi sonucunun; hizmet-içi eğitime katılma sayısındaki artışın öğretmen görüşlerini olumlu yönde etkilemesi değişim karşı direnci azaltmak için “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yönteminin uygulamalarına karşı daha olumlu bakış açısı kazanabilmiş olmaları ile açıklanabilir. Elde edilen sonuç; Genç’in (2006) araştırma sonuçlarında da hizmet-içi eğitim sayısı arttıkça değişime karşı olan direncin de azalacağı yönündeki bulguları ile de tutarlıdır. Ayrıca Uslu’nun (2006) gösterilen direnmenin ise alışkanlıklardan ve gerekli bilgiye sahip olmamadan kaynaklandığı ve etkili bir değişim için çalışanların göz ardı edilmeden bilgilendirilmelidirler bulgularıyla da tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

5. b) “İletişim” Yöntemine İlişkin;

Ortalamaya göre ilköğretim okulu yöneticilerinin bu yöntemin uygulanma düzeylerine yönelik algıları “yüksek” düzeydedir. Yöneticiler ile ilgili elde edilen bu

sonuç, kurumları için olumlu bir durum olarak da değerlendirilebilir. Bu bulgunun; Kaşkaya (2007) araştırmasında tespit edilen yöneticilerin değişim yönetimi becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri bulgusuyla da tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Mevcut bulgu; Pielstick'in (1998), liderlikte iletişimin önemli bir unsur olduğu bulgusu ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin “İletişim” yöntemi toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,37$ standart sapması $ss=.96$ olarak hesaplanmıştır. Ortalamaya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin bu yöntemin uygulanma düzeylerine yönelik algıları “orta” düzeydedir. Bu bulgu Helvacı'nın (2004) Türkiye’de görev yapan resmi ilköğretim okulu yöneticileri, değişimi azaltma yeterliliklerine orta düzeyde sahip oldukları bulgusu ve Çelikler’in (1986’den Akt: Aksoy 2005), yöneticilerin iletişim sürecini tek yönlü kullanma eğiliminde oldukları, eğitim örgütlerinde, kararların uygulama alanlarında görev yapanlara üst makamlardan yeterli bilgi iletilmediği ve eğitim örgütlerinde kararlar üst kademelerde alınmakta, astların görüşlerine pek başvurulmadığı bulguları ile de tutarlı olduğu söylenebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Yöneticiler, öğretmenlere göre kendilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Bu yargıyı destekler nitelikte Öksüz’ ün (1997) yaptığı çalışmalarda benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre yöneticiler kendilerinin yüksek düzeyde iletişim yeterliliğine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Kaşkaya'nın (2007) araştırmasında bununla örtüşen bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmada yöneticilerin değişim yönetimi becerilerine yönelik olarak kendileri ile ilgili algıları ve yöneticilerin yönetimdeki otoriter, işbirlikli veya demokratik tutumlarından hangisine sahip oldukları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle yöneticilerin değişim yönetimi becerilerinde kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ak'ın (2006) çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre ise yöneticilerin, değişim yönetiminin tüm boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri “orta” düzeyindedir. Tanrıoğen ve Kurşunoğlu'nun (2004); ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma bulgularında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin

örgütsel değişmeye ilişkin tutumları “orta” düzeydedir. Öksüz’ün (1997’den Akt: Aksoy 2005), müdürler kendi iletişim yeterliklerini yüksek düzeyde değerlendirirken, öğretmenlerin “orta” düzeyde değerlendirmeleri bulgularıyla da tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin; cinsiyetlerine, mezuniyetlerine ve göreve esas öğretmenlik branşlarına göre “İletişim” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerini cinsiyetlerinin, mezuniyetlerinin ve göreve esas öğretmenlik branşlarının etkilemediğini göstermektedir. Böylece yönetici görüşlerinde cinsiyet, mezuniyet ve göreve esas öğretmenlik branşı değişkenlerinin önemli bir etken olmadığı da söylenebilir. Buna göre belirtilen kişisel değişkenlerin yönetici görüşlerinde önemli bir etken olmaması her durumda yöneticinin konuya aynı derecede önem verdiği şeklinde de yorumlanabilir.

Bu bulgunun; Aksoy (2005)’un öğretmenlerin görev alanı değişkenine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, sahip oldukları örgütsel iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmadığı bulgularıyla da tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin; cinsiyetlerine mezuniyetlerine ve göreve esas öğretmenlik branşlarına göre “İletişim” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini cinsiyetlerinin, mezuniyetlerinin ve göreve esas öğretmenlik branşlarının etkilemediğini göstermektedir. Böylece öğretmen görüşlerinde cinsiyet ve göreve esas öğretmenlik branşı değişkenlerinin önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, yaşlarına göre “İletişim” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 31–40 yaş grubu ile 51 ve üstü yaş grubu

arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine $p < 0,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 51 ve üstü yaş grubunda bulunan yöneticiler 31–41 yaş grubunda bulunanlara göre yöneticilerin “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Elde edilen bulgular “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerinin yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Bu durumda yöneticilerin yaşları ilerledikçe yönetsel deneyimlerinin de arttığı değişime karşı direnci azaltmada iletişim yöntemini daha rahat ve bilinçli bir şekilde uygulayabildikleri söylenebilir. Bu sonuç, Sönmez’in (2005) 41–50 ve 51–60 yaş arası deneklerin bütün örgütsel boyutlarda 30 yaş ve altı ve 31–40 yaş arası deneklere göre daha olumlu izlenimlere sahip oldukları bulguları ile de tutarlılık gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca, Mirici’nin (vd., 2003) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı araştırmada ortaya koydukları; “müdürlükteki toplam görev süresinin düşük ya da yüksek olmasının, müdürlerin sorunlara bakış açılarını değiştirmektedir” bulgusuyla da tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, yaşlarına göre “İletişim” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. söz konusu farklılığın 30 yaş ve altı yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 30 yaş ve altı grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 30 yaş ve altı grupta bulunan öğretmenler 31-40 yaş grubunda bulunanlara göre; 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler.

Elde edilen bulgular “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Şöyle ki 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler, 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Dolayısıyla diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerin “İletişim” yöntemini az uyguladıkları

görüştükdendirler. Bu durum genç öğretmenler ile 50 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin daha pozitif düşüncelere sahip oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, mesleki kıdemlerine göre “İletişim” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 6-10 yıl kıdemi olanlarla 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar arasında 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar 6-10 yıl kıdemi olanlara göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Elde edilen bulgular “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerinin mesleki kıdem değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Bu durumda yöneticilerin mesleki kıdemleri arttıkça değişime direnci azaltmada “İletişim” yöntemini daha fazla uyguladıkları söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine göre “İletişim” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 5 yıl ve altı kıdemi olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Bu bulgu “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini mesleki kıdem değişkeninin etkilediğini göstermektedir. Böylece 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler, yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durumun genç öğretmenlerin iletişime açık olmalarından kaynaklanmış olabileceği şeklinde de değerlendirilebilir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, hizmet-içi eğitime katılıp katılmamalarına göre “İletişim” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerini hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkeninin etkilemediğini göstermektedir. Hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama

değişkeninin yönetici görüşlerinde önemli bir etken olmaması her durumda yöneticinin konuya aynı derecede önem verdiği şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, hizmet-içi eğitime katılıp katılmamalarına göre “İletişim” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini hizmet-içi eğitime katılıp/katılmama değişkeninin etkilemediğini göstermektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin, katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısına göre “İletişim” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bulgu, “İletişim” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerini katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı değişkeninin etkilemediğini göstermektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısına göre, “İletişim” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılığın değişim konulu hizmet-içi eğitime bir kez katıldıkları grupla, beş kez katıldıkları grup arasında beş kez katıldıkları grup lehine; iki kez katıldıkları grupla, beş kez katıldıkları grup arasında beş kez katıldıkları grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; değişim konulu hizmet-içi eğitime beş kez katıldıkları grup, bir ve iki kez katıldıkları gruplara göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler.

Böylece değişim konulu hizmet-içi eğitime 5 kez katılan öğretmen grubu, hizmet-içi eğitime 2 kez katılan öğretmen grubuna göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “İletişim” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Hizmet-içi eğitim sayısındaki artışının öğretmen görüşlerini olumlu yönde etkilemesi değişime karşı direnci azaltmak için “İletişim” yönteminin uygulamalarına karşı daha olumlu bakış açısı kazanabilmiş olmaları ve iletişim boyutuna daha fazla önem verdikleri şeklinde açıklanabilir. Elde edilen sonuç, Genç’in (2006) araştırma sonuçlarında da hizmet-içi eğitim sayısı arttıkça değişime karşı olan direncin de azalacağı yönündeki bulguları ile de tutarlıdır.

5. c) “*Kolaylaştırma ve Destek*” Yöntemine İlişkin;

İlköğretim okulu yöneticileri, “*Kolaylaştırma ve Destek*” yönteminin uygulanmasına yönelik algılarının “yüksek” düzeyde olduğunu, ilköğretim okulu öğretmenlerinin ise “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini yöneticilerin uygulamasına yönelik algılarının “orta” düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler öğretmenlere göre, kendilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Yöneticiler ile ilgili elde edilen bu sonuç, kurumları için olumlu bir durum olarak da değerlendirilebilir. Aydoğan’ın (2008), bulguları da mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. “Değişim Süreci ve Okul Personeli” adlı araştırma sonucunda ilköğretim okul yöneticisi ile öğretmenlerin okullarını benimseyerek, değişime hazır oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın, örgütsel anlamda öğretmenler, yöneticiler kadar olumlu görüş belirtmemişlerdir. Ak (2006), araştırma bulguları, katılımcıların, değişim yönetiminin tüm boyutlarındaki yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının; görev değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Yöneticilerin algılarına göre kendilerinin, değişim yönetiminin tüm boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri “yüksek” düzeyindedir. Öğretmenlerin algılarına göre ise, yöneticilerin değişim yönetiminin tüm boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri “orta” düzeyindedir. Güneş’in (1996) okul yöneticilerinin başarılı olmasının, değişimi planlamasına, direnme kaynaklarını ve çözüm yollarını anlamasına ve bilmesine; ayrıca değişim modeli kullanmasına bağlı olduğu araştırma bulgularını da desteklemektedir. Ayrıca mevcut bulgu Helvacı’nın (2004) Türkiye’de görev yapan resmi ilköğretim okulu yöneticileri, değişimi azaltma yeterliliklerine orta düzeyde sahip oldukları ile tutarlıdır

İlköğretim okulu yöneticilerinin; cinsiyetlerine, yaşlarına, mezuniyetlerine, branşlarına, mesleki kıdemlerine, hizmet-içi eğitime katılıp/katılmalarına ve hizmet-içi eğitim sayılarına göre “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. “*Kolaylaştırma ve Destek*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerini cinsiyetlerinin, yaşlarının, mezuniyetlerinin branşlarının, mesleki

kıdemlerini, hizmet-içi eğitime katılıp katılmamalarının ve hizmet-içi eğitim sayılarının etkilemediğini göstermektedir. Böylece yönetici görüşlerinde cinsiyet, yaş, mezuniyet, mesleki kıdem, hizmet-içi eğitime katılma durumu değişkenlerinin önemli bir etken olmadığı da söylenebilir. Belirtilen kişisel özelliklerle ilgili değişkenlerin yönetici görüşlerinde önemli bir etken olmaması her duruma yöneticinin aynı derecede önem verdiği şeklinde de yorumlanabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin; cinsiyetlerine, mezuniyetlerine, hizmet-içi eğitime katılıp katılmamalarına göre “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum “*Kolaylaştırma ve Destek*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini cinsiyetlerinin, mezuniyetlerinin ve hizmet-içi eğitime katılıp katılmamalarının etkilemediğini veya öğretmenlerin benzer yönde görüş belirttiklerini göstermektedir. Böylece öğretmen görüşlerinde cinsiyet, mezuniyet ve hizmet-içi eğitim durumu değişkenlerinin önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, yaşlarına göre “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bulgular, “*Kolaylaştırma ve Destek*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Buna göre değişime karşı direnci azaltma yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşleri yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Söz konusu farklılığın 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler, 31-40 yaş grubunda bulunanlara göre; 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler, 31-40 yaş grubunda bulunanlara göre yöneticilerin “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Ancak bu durum yaş grupları arasında farklılık göstermektedir. Şöyle ki: 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler, 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler, 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Dolayısıyla diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerin “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini fazla

uygulamadıklarını düşünmektedirler. Bu durum, genç öğretmenlerin daha pozitif düşüncelere sahip oldukları şeklinde de yorumlanabilir

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, branşlarına göre “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın ana sınıfı öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında, ana sınıfı öğretmenleri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; ana sınıfı branşında olan öğretmenler, diğer branşlardaki öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Böylece anasınıfı öğretmenleri, diğer tüm branş öğretmenlerine göre, yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anasınıfı öğretmenleri ile diğer öğretmenler arasındaki görüş farklılığının sebebini kestirebilmek oldukça güçtür. Anasınıfı öğretmenlerinin çalışma ortamları ve küçük yaş guruplarıyla yaptıkları çalışmalar açısından diğer sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha serbest ve bağımsız olarak hareket etmektedirler. Bu durum onların olumlu görüş bildirmelerinde etki etmiş olabileceği söylenebilir. Ayrıca anasınıfı işleyiş ve yapısının kendine özgü bazı unsurlar içermesinden dolayı anasınıfı öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla beklenti düzeyine sahip olmamalarından kaynaklanmış olabileceği de ileri sürülebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, mesleki kıdemlerine göre “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 5 yıl ve altı kıdemi olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Bu bulgu genç öğretmenlerin daha pozitif düşünmüş olabilecekleri ve okulların yönetici farklılıklarından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgu “*Kolaylaştırma ve Destek*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini mesleki kıdem değişkeninin etkilediğini göstermektedir. Böylece 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler, yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısına göre “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın değişim konulu hizmet-içi eğitime iki kez katıldıkları gruba, beş kez katıldıkları grup arasında, beş kez katıldıkları grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; değişim konulu hizmet-içi eğitime beş kez katıldıkları grup, iki kez katıldıkları gruba göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Böylece değişim konulu hizmet-içi eğitime 5 kez katılma öğretmen grubu, hizmet-içi eğitime 2 kez katılan öğretmen grubuna göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Kolaylaştırma ve Destek*” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen sonuç, Genç’in (2006) araştırma sonuçlarında da hizmet-içi eğitim sayısı arttıkça değişime karşı olan direncin de azalacağı yönündeki bulguları ile de tutarlıdır.

5. d) “Vizyon” Yöntemine İlişkin;

İlköğretim okulu yöneticilerinin bu yöntemin uygulama düzeylerine yönelik algıları “yüksek” düzeydedir. Yöneticiler ile ilgili elde edilen bu sonuç, kurumları için olumlu bir durum olarak da değerlendirilebilir. Bu bulgu; Lawler’in (1998’den Akt:Aksoy 2005), aşırmasında, açık bir vizyonu olan ve bu vizyonu çalışanlara açıkça ifade edebilen, izleyenlerin bireysel ilgilerini bilen; bu vizyonu geliştiren liderlerin etkili olarak görüldüğü bulguları ile de tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin ise yöneticilerin bu yöntemin uygulama düzeylerine yönelik algıları “orta” düzeydedir. Bu bulgu Helvacı’nın (2004) Türkiye’de görev yapan resmi ilköğretim okulu yöneticileri, değişimi azaltma

yeterliliklerine orta düzeyde sahip oldukları bulguları ile de tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Yöneticiler, öğretmenlere göre kendilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Vizyon*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Aksoy (2005) tarafından yapılan araştırma bu bulguları destekler niteliktedir. Araştırmada, okul yöneticileri kendilerini “çözülme gelecek beklentisi ve avantaj, vizyon- misyon bildirim ve ekip çalışması” açılarından yeterli olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın bulgularını; Argon ve Özçelik (2008) ve Aydoğan’ın (2008) araştırma bulguları destekler niteliktedir. Argon ve Özçelik (2008), araştırma sonucunda “Okulda değişim ihtiyacını belirleme”, “Okulu değişim sürecine hazırlama”, “Okulda değişimi uygulama” ve “Değişimi değerlendirme” boyutlarında ilköğretim okul yöneticileri, yönetici görüşlerine göre “çok”, öğretmen görüşlerine göre “orta” düzeyde yeterli bulunmuştur. Aydoğan (2008), “Değişim Süreci ve Okul Personeli” adlı araştırmada, örgütsel anlamda öğretmenler, yöneticiler kadar olumlu görüş belirtmemişlerdir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin; cinsiyetlerine, yaşlarına, en son mezun olunan okullarına, branşlarına, öğretmenlik dahil mesleki kıdemlerine, hizmet-içi eğitime katılıp katılmamalarına ve katıldıkları hizmet-içi eğitim sayılarına göre “*Vizyon*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum “*Vizyon*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerini belirtilen kişisel özellik değişkenlerinin etkilemediğini veya yöneticilerin benzer yönde görüş belirttiklerini göstermektedir. Böylece yönetici görüşlerinde cinsiyet, yaş, mezuniyet, mesleki kıdem, hizmet-içi eğitim durumu değişkenlerinin önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Yöneticilerin kişisel özellikler değişkenlerin yönetici görüşlerinde önemli bir etken olmaması her durumda yöneticinin konuya aynı derecede önem verdiği şeklinde de yorumlanabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin; cinsiyetlerine, en son mezun olunan okullarına, branşlarına ve hizmet-içi eğitime katılıp katılmamalarına göre “*Vizyon*”

yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum “*Vizyon*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini belirtilen kişisel özellik değişkenlerinin etkilemediğini göstermektedir. Böylece öğretmen görüşlerinde cinsiyet, mezuniyet, göreve esas öğretmenlik branşı ve hizmet-içi eğitime katılma durumu değişkenlerinin önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin; yaşlarına göre “*Vizyon*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bulgular, “*Vizyon*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin yaş değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Ancak bu durum yaş grupları arasında farklılık göstermektedir. Şöyle ki: 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler, 41-50 yaş grubunda bulunan öğretmenler ve 51 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin tamamı 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Vizyon*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Dolayısıyla diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerin “*Vizyon*” yöntemini fazla uygulamadıkları görüşündedirler. Bu durum okullardaki uygulama farklılığından kaynaklanmış da olabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin; mesleki kıdemlerine göre “*Vizyon*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 5 yıl ve altı kıdemi olanlarla 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında, 5 yıl ve altı kıdemi olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgu doğrultusunda; 5 yıl ve altı kıdemi olanlar, 6-10 yıl kıdemi olanlara göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Vizyon*” yöntemini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Bu bulgu, “*Vizyon*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini mesleki kıdem değişkeninin etkilediğini göstermektedir. Böylece 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenler, yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Vizyon*” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bakış açılarının farklılığından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, katıldıkları hizmet-içi eğitim sayısı “*Vizyon*” yöntemini uygulama düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın değişim konulu hizmet-içi eğitime bir kez katıldıkları grupla, beş kez katıldıkları grup arasında beş kez katıldıkları grup lehine; iki kez katıldıkları grupla beş kez katıldıkları grup arasında, beş kez katıldıkları grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Bu bulgu “*Vizyon*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerini hizmet-içi eğitim sayısı değişkeninin etkilediğini göstermektedir. Böylece değişim konulu hizmet-içi eğitime 5 kez katılma öğretmen grubu, hizmet-içi eğitime 2 kez katılan öğretmen grubuna göre yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerinden “*Vizyon*” yöntemini daha fazla uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Hizmet-içi eğitim sayısındaki artışının öğretmen görüşlerini olumlu yönde etkilemesi değişime karşı direnci azaltmak için “*Vizyon*” yönteminin uygulamalarına karşı daha olumlu bakış açısı kazanabilmiş olmaları ile açıklanabilir. Elde edilen sonuç; Genç’in (2006) araştırma sonuçlarında da hizmet-içi eğitim sayısı arttıkça değişime karşı olan direncin de azalacağı yönündeki bulguları ile de tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanılarak varılan sonuçlar üzerinden öneriler sunulmuştur.

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler;

1. İlköğretim kurumları yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama konusunda kendilerinin algıları “yüksek” öğretmenlerin algıları ise “orta” düzeyde olduğunu belirtmeleri; yöneticilerin değişime direnci azaltma yöntemlerini önemli buldukları, ancak verdikleri önem kadar pratikte uygulamadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Dolayısıyla yöneticiler bu konuda uygulamaya daha fazla özen göstermeleri gerektiği söylenebilir. Ayrıca yöneticilerin değişim sürecinde, değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama boyutundaki rollerini yeniden gözden geçirmeleri ve daha duyarlı olmaları gerektiği de söylenebilir.

2. İlköğretim kurumları yöneticilerinin değişime direnci azaltma sürecinde “*Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama*” yöntemini uygulamada öğretmenlerin algıları “orta” düzeydedir. Bu durumda etkili bir değişim için çalışanlar göz ardı edilmeden, onların değişimin her aşamasında yer almaları ve karara katılımlarının sağlanması gerektiği söylenebilir.

3. Elde edilen bulgular “*İletişim*” yönteminin uygulanma düzeyi ile ilgili yönetici görüşlerinin yaş ve mesleki kıdem değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Bu durumda yöneticilerin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça değişime direnci azaltmada “*İletişim*” yöntemini daha fazla uyguladıkları söylenebilir. Dolayısıyla yönetici atamalarında bu hususun da dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

4. İlköğretim kurumları yöneticilerinin değişime direnci azaltma sürecinde “İletişim” yöntemini uygulamada öğretmenlerin algıları “orta” düzeydedir. Bu durumda, yöneticilerin etkili bir değişim için çalışanlar ile daha sağlıklı bir “İletişim” sistemi kurmaları gerektiği söylenebilir.

5. İlköğretim kurumları yöneticileri değişime direnci azaltma sürecinde “Kolaylaştırma ve Destek” yöntemini uygulamada öğretmenlerin algıları “orta” düzeydedir. Bu durumda yöneticilerin, etkili bir değişim için çalışanlar ile sürekli işbirliği yapılmaları gerektiği söylenebilir.

6. İlköğretim kurumları yöneticileri değişime karşı direnci azaltma sürecinde “Vizyon” yöntemini uygulamada öğretmenlerin algıları “orta” düzeydedir. Bu durumda yöneticilerin, oluşturulacak kurumsal vizyon doğrultusunda faaliyetlerini yürütmeleri gerektiği söylenebilir.

7. Araştırmada, hizmet-içi eğitim sayısı arttıkça değişime karşı olan direncin de azalması ve hizmet-içi eğitime katılma durumunun öğretmen görüşlerini olumlu yönde etkilemesi yönündeki bulgular dikkate alınarak, yönetici ve öğretmenlere yönelik kurs ve seminer sayıları artırılabilir.

6.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler;

1. Yöneticilerin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeyleri farklı illerdeki, farklı eğitim kademelerinde karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

2. Özel sektör kuruluşlarının yöneticileri ile kamu kurum ve kuruluşlarının yöneticilerinin, değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeyleri karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem Yayınları, 1995.
- _____. **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları, 1996.
- Açıkgöz, K. **Democratization of Education and Teacher**. Turkish Case Teacher Trainig For The Twenty First Century. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi. 1996.
- Adalbjarnardottir, S. **Understanding Children and Ourselves**. Teachers' Reflections on Social Development in the Classroom. Teaching and Teacher Education, 1994, 10, 409–421.
- _____. **Tracing the Developmental Processes of Teachers and Students**. Asociomoralapproach in School. Scandinavian Journal of Educational Research, 1999, 43, 57–79.
- Agocs, C. **Institutionalized Resistance to Organizational Change**. USA: Denial, Inaction and Repression. Journal of Business Ethics, 16: 917-931, 1997.
- Aiken, L.R. **Psychological Testing And Assesment**. (7th Ed.), USA: Allyn and Bacon, Inc. 1991.
- Ak, M. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri (Uşak İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 2006.
- Akbaba, S. **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri** Akbaba-Altun, S. İlköğretim- Online 2 (1), 2003 sh. 10–17 <http://www.ilkogretim.online.org.tr> indirme tarihi: 13.04.2009.

- Akgül, A. **Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS Uygulamaları, II.** Baskı, Ankara: Emek Ofset Ltd.Şti., 2003.
- Aksoy, H.H. Değişme ve Yenileşme. **Ankara Üniversitesi Yönetici Adaylarının Eğitim Semineri Ders Notları.** 2000. ss 124-137
- Aksoy, İ. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesinde, Örgütsel İletişimin Rolüne İlişkin Algıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,** 2005.
- Aksu, A. A. **Değişim Mühendisliği Uygulamalarında Karşılaşılan Dirençler ve Yapılan Hatalar,** D.E.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi, C. XV, S. 2, s. 37-48. 2000.
- Aktan, C. C. **Değişim ve Global Yönetim,** Ankara: MEB Yayınları, No 136, 1997.
- _____. **Değişim Çağında Yönetim,** Ankara: Sistem Yayıncılık, 2. Baskı, 2005.
- Alıç, M. Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı, **Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları,** No 382. 1990.
- Alıç, M. Eğitim Örgütleri Nasıl Değişmelidir?, Ankara: **Eğitim ve Bilim Dergisi,** 16, ss 12-17, 1992.
- Altıntaş, L. **Bilgi Yönetimi ve Değişim,** <http://www.baltas-baltas.com> (2008).
- Argon, T. ve Keskin, C. **İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerine İle Örgütsel Değişim Becerileri,** İstanbul: IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildirisi, 35, İstanbul, Marmara Üniversitesi, 2009.
- Argon, T. ve Özçelik, N. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri (Ankara Örneği). **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 2008.
- Argüden, Y. **Değişim Yönetimi,** Arge Danışmanlık Yayınları, No:6,2004.

- Arıkan, R. **Araştırma Teknikleri Ve Rapor Hazırlama**. Ankara: Asil Yayın, 2004.
- Arlı, M., Nazik, M. H. **Bilimsel Araştırmaya Giriş**. Ankara: Gazi Kitapevi, 2001.
- Arseven, A., D. **Alan Araştırma Yöntemi, İlkeler Teknikler Örnekler**. Ankara: Gül Yayınevi, 1994.
- Aşkun, İ. Cem ve Bülent, T. **İşletmelerde Yönetim ve Örgüt**. İstanbul: Eğitsel Yay., 2003 s.354.
- Aydın, M. (2000). **Eğitim Yönetimi** (6. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydoğan, İ. Değişimin Süreci ve Okul Personeli **Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**, KKTC J. Soc. & Appl. Sci., 3(5), 13-24, 2007.
- Aykaç, B. Yönetimin İyileştirilmesi ve Örgütsel Değişim, Ankara: **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt : 24 Haziran Sayı : 2, 1991.
- Aytaç, T. **Okul Vizyonu Nedir, Nasıl Geliştirilir. Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar** (2. Baskı), C. Elma., K. Demir (Ed). Ankara: Anı Yayıncılık 1-15. 2003.
- Bademci, V. Hakemlerin Değerlendirmelerindeki Hatalar Üzerine: Fisher'in Z Dönüşümü ve Güvenilirlik Çalışmaları İçin Örneklem Büyüklüğü, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2005. Sayı: 17, SS. 46-75. http://www.esef.gazi.edu.tr/html/yayinlar/17_pdf/17_d.pdf adresinden son olarak 01 Aralık 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Bakioğlu, A. Değişme ve Yenilikte Okul Yöneticisinin Rolü; İngiltere ve ABD'deki Uygulamalar, **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı:32, ss 25-30, 1994.
- Balcı, A. **Sosyal Bilgilerde Araştırma**, Ankara: TDFO, Bilgisayar Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti. 1995.

- _____.İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi, **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Yıl, 6, sayı:24, ss.295-508, 2000.
- _____.**Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Kuram, Uygulama ve Araştırma** (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları, 2001.
- _____.**Örgütsel Gelişme**. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayın No: 18. 1993.
- _____.**Örgütsel Gelişme, Kuram ve Uygulama**. Ankara: PeGem Yayıncılık, 2002.
- _____.**Örgütsel Gelişme**. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayın No:18,1995.
- _____.**Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)**. Ankara: Pegem Yayıncılık. 2005.
- _____.**Sosyal Bilimlerde Araştırma**, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2001.
- _____.**Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2002.
- _____.**Örgütsel Sosyalleşme, Kuram, Strateji ve Taktikler**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.
- Baransel, A. **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi, Klasik ve Neo-Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri**, İ.Ü.İşletme İktisadı Enstitüsü 100. Yıl Yayınları, 1979.
- Barutçu, E. **Örgütsel Değişim Yönetimi ve Denizli Tekstil İşletmelerinde Bir Uygulama**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** , 2000.
- Baykul, Y. **İstatistik Metotlar Ve Uygulamalar**. Ankara: Anı Yayıncılık,1999.
- Bayrak, C. **Eğitim Yüksek Okullarında Örgütsel Değişme**. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayını, 1992.
- Bear, M. **Organizasyon Change and Development**, Illinoisi Scott, Foresman and Company. 1990.

- Beer, M. ve Nohria, N., **Değişimin Şifresini Çözmek**, HBR- Durumu Tersine Çevirmek, (Çev.: Ahmet Kardam), İstanbul: MESS Yayınları, s. 11-31, 2002.
- Belkıs, Ö. **Evrimsel ve Devrimsel Örgütsel Değişim**. Afyon Kocatepe Ü. Yay., 1999, s.1.
- Bıkmaz, H. F. Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. Ankara: **Milli Eğitim**. 2004. Kış, Sayı 161.(13.07.2007’de internet erişim).
- Bircan, İ., Serbest F. “Hukuki ve Yönetimsel Mevzuatın Türk Milli Eğitim Yönetimine Etkileri 2000 Yılında Türk Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyum Bildirileri” Ankara: **Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Vakfı Yayını**, ss. 407-411, 2001.
- Boiney, L. G. “Reaping The Benefits Of Information Technology In Organizations” **The Journal of Applied Behavioral Science**, XXXIV, 3:327-346. 1998.
- Bordia, P., Hunt, E., Paulsen, N., Tourish, D., Di Fonzo, D. Uncertainty During Organizational Change: Is it All About Control. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, 2004, 13: 345-365.
- Bottery, M. “Globalisation and UK Competition State: No Room for Transformational Leadership in Education”, **School Leadership & Management** 21 (2), 2001.
- Budak, G. **İşletme Yönetimi**. İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitapevi,2005.
- Bursalıoğlu, Z. “**Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar**” Ankara: Şafak Matbaası, 1994.
- _____. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları, 1987, No.108.

- Büyüköztürk, Ş. **Sosyal Bilimler İçin; Veri Analizi El Kitabı**. (9.baskı), Ankara: Pegem A Yayınları, 2003.
- _____. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2006.
- Can, N. “Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi”. **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı 155-156,2002.
- Cansüğü, K. Ö. Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara:2003.
- Ceyhan. E. ve Semih S. “Haşlanmış Kurbağa ve Değişim Yönetimi” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Ankara: Güz, Sayı 20, 1999,ss. 530-535.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. **Teachers’ Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories of Schools**. *Educational Researcher*, 1996, 25(3), 24–30.
- Coch, L., French, J.R.P. (1948). “ **Overcoming Resistance to Change**”. Aktaran: Gravenhorst, K.M.B. A Different View on Resistance to Change. Paper for “Power Dynamics and Organizational Change IV” Symposium at 11th EAWOP Conference in Lisbon: 2003, 1-18.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. **Research Methods in Education**, Routhledge-Falmer, London: 2000.
- Collins, C.J., Porras, I J.. “Şirketinizin Vizyonunu Oluşturmak”.**Harvard Business Review**. (Mart-Nisan 1995).
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. **A First Course in Factor Analysis**. (2th Edition), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale. 1992.

- Connor, P.L., Managing, L. **Organizational Change**, London: Praeger, 1996.
- _____. **Managing Organizational Educational Change**, Ontario: OISE Pres, 1982.
- Cook, C., Hunsaker, P.L., Coffey, R.E., **Management and Organizational Behavior**. New York: McGraw Hill. 1997.
- Coolins, D. **Organizational Change: Sociological Perspectives**, London: 1998.
- Cummings, T.G., Worley, C.G., **Organization Developing and Change**. St Paul: West Publishing Company. 1993.
- Çalık, T. “Eğitimde Değişim Yönetimi, Kuramsal Bir Çözümleme” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, yıl, 9, sayı 36, güz. Ankara: 2003.
- Çalışkan, A. “Organizasyonel Değişim Yönetimi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2007.
- Çelebioğlu, F. **Örgütsel Değişim**. İstanbul:1990.
- Çelik, V. “Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu”. **Eğitim Yönetimi**, Ankara:Yıl 1, Sayı 1, Kış 1995:47-52.
- _____. **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem Yayınları, 1999.
- _____. “Geleceğin Okul Liderleri 2000 Yılında Türk Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyum Bildirileri” Ankara: **Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Vakfı Yayını**, ss. 34-44, 2001.
- Çelikten, M. “**Etkili Okulda Karar Süreci**” Kayseri: E.Ü.Fen Edebiyat Fakültesi, 2000.
- Çetin, Ş. “Değişen Değerler ve Eğitim”, Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**. No:161. 2004.

- Çetinkanat, C. **Örgütlerde Güdülenme ve İş Doymu**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Çınar, İ.. “Okulda Değişim ve Toplam Kalite: Bir Değişim Öyküsü” **Öğretmen Dünyası**. Sayı: 248, Ağustos 2000, ss. 19-23.
- Çobanoğlu, F. **İlköğretim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları, (Denizli İli Örneği)**. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli. 2003.
- Çoğurcu, C. “Yönetimin İyileştirilmesi ve Örgütsel Değişme”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya, 1993.
- Çömlekçi, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sınamaları**. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi, 2001.
- Daresh, J. C., & Playko, M. A. **The Professional Development of School Administrators: Preservice, Induction, and Inservice Applications**. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1992.
- Davis, K. **Human Behavior at Work: Organizational Behavior**. New York: Grolier Incorporated, 1987.
- _____. Davis, K. **İşletmede İnsan Davranışı**. (Çev. Kemal Tosun). 3. Baskı. New York: McGraw Hill. 1998.
- _____. Newstrom, K. **Human Behavior at Work: Organizational Behavior**. New York: McGraw Hill.1985.
- Day, C. **The Passion of Successful Leadership**. *School Leadership and Management*, 2004, 24, 425–437.

- _____. Fernandez, A., Hauge, T. E., & Møller, J. (Ed.). **The Life And Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times.** London: Falmer, 2000.
- Deming, M E. **The New Economics For Industry,** Government, Education, Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology, 1993.
- Dereli, T. ve Diğ. **Küreselleşme ve Değişim Yönetimi.** Tokat: 5. Orta Anadolu İşletmecilik Kongresi, 2006.
- Dicle, A., “Örgütsel Değişim”, **Verimlilik Dergisi.** Ankara: MPM Yayınları, Cilt 2, Sayı 3 ss 671, 1994.
- Dicle, Ü. ve Atilla D. **Yönetim.** Seçme Yazılar. (Derleyen: Şan Özalp) Eskişehir: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını, Yayın No:177. 1994.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. **İşletme Yönetimi.** İstanbul: Beta Basım Yayım, 1996.
- Dinçer, Ö. **Örgüt Geliştirme Teori, Uygulama ve Teknikler.** İstanbul: İz Yayıncılık, 1992.
- _____. **Örgüt Geliştirme Teori, Uygulama ve Teknikler.** İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2008.
- Donaldson, G. A. **Cultivating Leadership in Schools:** Connecting People, Purpose and Practice. New York: Teachers College Pres, 2001.
- _____. **Learning to Lead:** The Dynamics of The High School Principalship. New York: Greenwood Pres,1991.
- Dönmez, B. **Değişme ve Yenileşme.** Malatya: Yönetici Adayları Eğitimi Programı, 1999.
- Drucker, P. F. **Gelecek İçin Yönetim 1990’lar ve Sonrası.** (Çev: Fikret Üçcan). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, No.327,1998.

- Duatepe, A. ve Çilesiz Ş. Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,1999_ 16-17: 45-52.
- Duck, D. J. “Değişim Yönetimi: Dengeleme Sanatı ” **Harward Business Review**. (Çev: Meral Tüzer), İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayınları,1999.
- Dunham, R.B.; Pierce, J.L. **Management**, Glenview : Scott, Foresman and Company. 1989.
- Duran, U. ”Örgütsel Değişim Yönetimi Tekstil Sektöründe Örgütsel Değişim Uygulamaları ve Başarılı Bir Örgütsel Değişimin Nitelikleri Konulu Araştırma”. **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1995.
- _____. **Yenilik Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti, 2002.
- Dursun, D. **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları**. Ankara: Eğitim-Bir Sen Bildiriler Kitabı,2006.
- Dursun, Emin. “Örgütsel Değişim ve Değişim Karşısında Bireysel Direnç” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya **Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2007.
- Ege, E, Eryılmaz G. **Genel Hijyen Davranışları Envanterinin Geliştirilmesi**, Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2005;8(3):67-75.
- Ekici, G. Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (BÖLDYTÖ). **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2002, 22, 62-66.
- Elif, İ. **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**. Bursa: Alfa Yayın., 1995.

- Elliott, C., **Leadership, Change and Schooll**. No:2, Issues In Educational Research, N.J., 1992.
- Erçetin, Ş. Ş. “İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Vizyon Geliştirmeye İlişkin Tutumları”, **21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu” 5-6 Haziran Bildiriler Kitabı**. İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi, 1997.
- Erdoğan, İ. “**Eğitimde Değişim Yönetimi**”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Ankara : Pegem A Yayıncılık ,Yıl 3, Sayı:2. 2000.
- _____. **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.
- _____. **Karşılaştırmalı Eğitim: Çağdaş Eğitim Sistemleri**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2002.
- _____. **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2000.
- Erefe İ. **Veri Toplama Araçlarının Niteliği. Hemşirelikte Araştırma İlke Süreç Ve Yöntemleri**. İstanbul: İnci Erefe Ed. Hemar-Ge Yayınları, No:1, Odak Ofset, 2002,169-188.
- Eren, E. **Örgütsel Davranış**. İstanbul: Beta Basım Yayım, 7. Basım, 2001.
- Erken, N. Argın, A. **Bankacılıkta Değişim Mühendisliği/Değişim Yönetimi**,www.activefinas.com/degisimmuhandisligi.html.
- Erturgut, R. “Örgütsel Değişimde Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama”, **Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2000.
- Eryılmaz H.Y. **Doğum Sonu Hemşirelik Bakımının Değerlendirilmesinde Ölçek Geliştirme Çalışması**. Erzurum: VII. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı. 1999; 143-149.

- Freidman, A. İ. "School Principal Burnout: The Concept and It's Components"
Journal of Organizational Behavior, Vol. 16, No.2, 1995, pp. 191-198.
- _____. "High And Low Burnout Schools: Schools Culture Aspects of Teacher
 Burnout", **Journal of Educational Research**. Vol. 84, No.6, 1991, pp. 325-
 333.
- Fullan, M. **Leading in a Culture of Change**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- _____. **The Change**. Educational Leadership, 2002, 59(8), 16–20.
- _____. **The Maning of Educational Change**. Ontario: OİSE Pres. 1982.
- _____. **Changeforces: Probing the depths of Educational Reforms**. (Vol. 10). New
 York: Falmer Press. 1993.
- Gazi. U. "**Değişim Yönetimi**", Strateji Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları,
 İstanbul: Beta Yay., 2002, s.118-119.
- Geçikli, F. 2002. "Örgütsel Değişimde İletişimin Rolü," **İstanbul Üniversitesi
 İletişim Fakültesi Dergisi**, Sayı, 13, 2002.ss.429-443.
- Genç, M. "Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direnç"
 Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Yeditepe Üniversitesi,
 Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.
- Genç, N. **Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar**. Ankara:
 2004.
- Gizir, S. ve Şimşek, H. **Communication in a Academic Context**. *Higher Education*,
 50, 197-221.2005.
- Good, T. L., ve Brophy, J. E. **Looking in Classrooms** (7th ed.). New York:
 Longman, 1997.

- Goodson, I. **Professional Knowledge and The Teacher's Life And Work**. In C. Day, A. Fernandez, T, 2000.
- Gowing, M. K., Kraft J.D. ve Quick J.C... **The New Organizational Reality**, Washington, DC: American Psychological Association. 1998.
- Gökçe, B. **Toplumsal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Savaş Yayınları, 1988.
- Gökçe, F. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Değişme Yöneticiliği Yeterlikleri ve Değişme Sürecinde Gösterdikleri Davranışlar, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı.321, 2005. s.24-29.
- Gözüm, S., Aksayan S. **Kültürlerarası Ölçek Uyarlaması İçin Rehber, Psikometrik Özellikler Ve Kültürlerarası Karşılaştırma**, Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 2003, 5(1):3-14.
- Gravenhorst, K.M.B. **A Different View on Resistance to Change. Paper for "Power Dynamics and Organizational Change IV"** Symposium at 11th EAWOP Conference in Lisbon: 2003,1-18.
- Greenberg, J., Baron, A.R., **Behavior in Organization**. USA: Prentice Hall Inc. 2000.
- Gümüseli, A. İ. "Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Yıl, 7, sayı: 78, Güz. Ss. 537-548. Ankara: 2001.
- Gündüz, R. G. "Değişimde Liderlik", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.
- Güneş, H. "Okullarda Örgütsel Değişim Sürecinin Analizi" Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, **İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Malatya, 1996.

- _____. “Okullarda Örgütsel Değişme Sürecinin Yönetimi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Eylül 1999, 257 (s.32-36).
- Gürel, H. “Örgütte Değişime Direnç ve Politik Davranış İlişkisi” Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, **İstanbul Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı**, 2006.
- Güven, C. “İş Görenlerin Değişim Yönetimi Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi Ve Kamuda Bir Uygulama” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.
- Hackman, M. Z., & Johnson, C. E. Leadership: **A communication Perspective** (4th ed.). Long Grove, IL: Waveland Press, 2004.
- Hage, J., **Theories of Organizations**, Form, Process and Transformation, J. Wiley and Sons. 1980.
- Hall, G.E., Shirley, M.H., **Change in Schools**, Facilitating the Process, State University of New York Press Albany, 1987.
- Handal, G., & Lauvas, P. **Promoting reflective teaching: Supervision in Action**. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1987.
- Hargreaves, A. **Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work And Culture in The Postmodern Age**. London: Cassell, 1994.
- Hellriegel, D., Slocum W. J., Woodman, W., R.. **Organizational Behavior**. 7. Edition. USA: West Publishing Company. 1995.
- Helvacı, M.A. **Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi**, Ankara: Nobel Yayınları, 2005.

- _____. Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. **Ankara Ün. Eğitim Bilimleri Ens.** 2004.
- Hoy, K.W. and Miskel G.L. **Educational Administration. Rheory**, Research and Practice Third Edition, p.294. Random House 1987.
- Hu, P.J., Clark, THK ve Ma, W.W. “**Examining Technology Acceptance by School Teachers: a Logtudial Study**”, Information & Manegement, Vol. 41, No:2: 227-241. 2003.
- Hussey, D.E. **Kurumsal Değişimi Başarmak**, (Çev: Savaşer), İstanbul: T. Rota Rayınları, 1997.
- _____. **How to Manage Organizational Change**. London: Kogan Page Limited. 1995.
- _____. **Daha İyi Nasıl Değişim Yönetimi**. (Çev. Ali Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları, 1998.
- İslamoğlu, H. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. İstanbul: Beta Basım, 2003.
- Judson, A. S. **Changing Behaviour In Organizations; Minimizing Resistance to Change**, Cambridge: Mass, Blackwell, 1991.
- Kaptan, F. ve Korkmaz H. İşbirliğine Dayalı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik (self efficacy) Düzeylerine Etkisi_ Ankara: IV. **Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi**, 6-8 Eylül, 2000.
- Karadal, H., & Özçınar, F. “Örgüt içi Bilgi Paylaşımı Bir Örnek Olay Çalışması”, <http://www.nigde.edu.tr/> .2004.
- Karasar, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler**.Ankara: Nobel Yayıncılık, 2005.

- _____. **Bilimsel Araştırma Yöntemi:** Kavramlar, İlkeler, Teknikler. 3. Baskı. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti. 1986.
- Kaşkaya, A.. “Örgütsel Değişim Sürecinde Öğretim Liderliği” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2007.
- Kaya, Y. K. **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama** (7. Baskı). Ankara: Bilim Yayıncılık, 1999.
- Kaynar, E., “**Değişim Yönetimi**” http://www.mcozden.com/ikf14_dy.htm. 2004.
- Keçecioglu, T.. **Bir Değişimin Anatomisi**. İstanbul: 2001.
- Khan, M. M. “Resistanve to Change” Perspectives in Administrative Theory, New Delhi, Associated Publishing House, 1979, s.119. (Çev: Tacettin Karaer) “Örgütlerde Değişime Karşı Direnç”, **Verimlilik Dergisi**, Milli Produktivite Merkezi Yayınları, Ankara:1990/4.s.140.
- Khassawneh, Anis. “**Change Resistance in Bureaucratic Organizations in Jordan: Causes and Implications for Future of Administrative Reform and Development**” *Professor, Public Administration Department, Mutah University, Karak, Jordan J. King Saud Univ.*, Vol. 18, *Admin. Sci.* (1), pp. 15-39, Riyadh (1426H./2005).
- Kocabaş, F. (2005). Değişime Uyum Sürecinde İç ve Dış Örgütsel İletişim Çabalarının Entegrasyonu Gerekliliği. **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 13, 247-252.
- Kocabaş, İ.. “**Değişim Yönetimi**” Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı, Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü, Aralık, 2006.

- Koçel, T.. **İşletme Yöneticiliği - Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern Çağdaş Yaklaşımlar**. İstanbul: Beta Yayınları, 7. Baskı, 2005.476-489.
- Kotter, P. J. “Değişimi Yönetmek, Dönüşüm Çabaları Neden Başarısız Kalıyor?” **Harvard Business Review**. (Çev: Meral Tüzer), İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayınları,1999.
- Kotter, J., “Değişimi Yönetmek”, **Değişim**, No:291, İstanbul: BZD Yayıncılık, 1999.
- Kotter, J., **Leading Change**, Harvard Business School Press, Boston: 1996.
- Kotter, J., **A Force for Change: How Leadership Differs from Management**, New York: Free Press, 1990.
- Kotter, J., “Leading Change: Why Transformation Efforts Fail”, *Harvard Business Review*, January, 2007.
- Kozak, M. A. ve Güçlü, H. “Turizm İşletmelerinde Değişim Yönetimi Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, **Kocaeli: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 1, 2003.
- Kuran, K. “Bir Değişme ve Gelişme Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Aktif Öğrenme İlişkisi”, Ankara: **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Şubat, Sayı:317. 2005.
- Kurt, S. “Örgütsel Değişme Gereği ve Örgütsel Gelişme” **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 1987.
- Kutlu, Ö. **Gelişmiş Ülkeler ve Türkiye’de Kamu Reformu ve Yönetimin Yeniden Düzenlenmesi**, Ankara: Nobel Yayınları, 2004.
- Labuschagne, A. Qualitative Research- Air Fairy or Fundamental. The Qualitative Report, 8(1). (On-Line) [http:// www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/.html](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/.html).

- Lashway, L. Visionary Leadership. **School Leadership Handbook For Excellence** (3rd Ed), S. C: Smith and P.K: Piele (Eds). University of Oregon, 131-156. 1997.
- Lawrence, P.B., “Değişikliğe Karşı Direnç Nasıl Giderilebilir”, Ankara: **Amme İdaresi Enstitüsü Dergisi**, Cilt 6, sayı 1, Mart 1973.
- Lester, C and R.P.Frech, Jr., “Overcoming Resistance to Change”, **Human Relations**, Vol, 1, No.4, 1948,ss,512-532.
- Limerick, D., Passfield, R., & Cunnington, B Transformational Change: Towards an Action Learning Organization. **The Learning Organization**. 1, (2), 29-40. 1994.
- London, M. **Change Agents, New Roles and Innovation Strategies for Human Resource Professionals**. London: Jossey-Bass Publisher, 1988.
- London, M. **Change Agnets New Roles and Innovation Strategies For Human Resource Professionals**. Londn: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- Lunenberg, F.C. and Allan C. Ornstein. “**Educational Administration. Concepts and Practices**” California: Madsmarth Publishig Company, 1996.
- Malnowski, B. **İnsan ve Kültür**, (Çev. Fatih Gümüş), Ankara : V Yayınları, 1990, s : 41.
- Marşap, A. **Yönetim Kontrol Sistemleri**, Ankara: KHO Basımı, 1995,
- Maurer, R. “Using Resistance to Build Support For Change”, **The Journal for Quality and Participation**, 1994.
- Maxwell, J. C. **Liderlik Nitelikleri**. (Çev: İbrahim Şener), İstanbul: Beyaz Yayınları.1999.

- McGough, D. J. **Leaders as Learners: An Inquiry Into The Formation And Transformation of Principals' Professional Perspectives.** Educational Evaluation and Policy Analysis, 2003. 25, 449–471.
- McLaughlin L. M. The School Principal As Change Agent: An Explanatory Case Study. Unprinted Doctorate Thesis. www.umi.com. Digital Dissertations. Oklohama State University. 2000.
- McMillan, J. H.. **Educational Research, Fundamentals for the Consumer,** Longman. 2000.
- Morgan, G., **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor,** (Çev.: Gündüz Bulut), İstanbul: Mess Yayınları,1998.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A.S., **Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,** Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi (6).1: 62-72, 2004.
- Mujherji, A. and Mukherji, J., **Structuring Organizations for the Future, Analyzing and Managing Change;** Managment Decision Volume: 36, Number: 4, ss.265-273, 1998.
- Mulford,B.,&Silins,H. **Developing Leadership For Organisational Learning.** In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing Leadership: Creating the Schools of Tomorrow* (pp. 139–157) Berkshire, 2005.
- Mullins, L.J. **“Managment and Organisational Behaviour”** London: Pitmary Publishing, 1996.
- Murphy, J. **“What’s Ahd for Tomorrow’s Principals”**NAESP Magazine September. 1998.

- Newstrom, J.W., Davis, K. **Organizational Behavior**. Human Behavior At Work, Boston: Mc Graw Hill. 1997.
- Niğdelioğlu, N. “Örgütsel Değişim Yönetimi ve Seramik Sektöründe Uygulaması” **Dumlupınar Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Mirici, İ.H., Arslan, M., Özçelik, N. “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar” **Çağdaş Eğitim**, Mayıs 2003,s.298 (s.29-40).
- Oğuzkan,T.“Örgütlerdeİletişim”**spgk.saglik**,1996.<http://www.spgk.saglik.gov.tr/ss/sayilar/9612/s8.html>.
- Ongun, H. S. “İşletmelerde İş Etiği Açısından Örgütsel Değişim” **Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 2006.
- Öner N. **Kültürlerarası Ölçek Uyarlamasında Bir Yönetim Bilim Modeli**, Psikoloji Dergisi, 1987;6:80-83.
- Özçelik, D. A. Araştırma Teknikleri Düzenleme ve Analiz. Ankara: ÖSYM Yayınları, 1981.
- Özçelik, S. “Organizasyonel Değişim, Değişim Yönetimi, Organizasyonel Değişimin Aktörleri ve Sigorta Sektöründe Bir Uygulama”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) **Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 2002.
- Özdamar, K. **Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Eskişehir: Kaan Kitapevi, 2003.
- _____. **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi**. (2. baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi, 1999.

Özdemir, S. “Eğitimde Örgütsel Değişme Ders Geçme ve Kredi Sistemi Üzerine Bir Araştırma” Ankara: **MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı**, 1995.

_____. “Eğitimde Örgütsel Yenileşme” Ankara: Pegem Yayınları, 2000.

Özdemir, S. Ve Cemaloğlu, N. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma**. [http://www. Siterky. Com](http://www.Siterky.Com). 2003.

Özden, Y. **Dönüşüm Kapasitesi Yaratmak**, Ankara: Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Aralık, 2006.

_____, Y. **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.

Özgüven İ.E. **Psikolojik Testler**. Ankara: PDREM Yayınları, III.Baskı, 1999.

_____. **Psikolojik Testler** Ankara: Yeni Doğu Matbaası, 1994.

Özkalp E. ve Çiğdem K. **Örgütsel Davranış**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi 1996.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. **Örgütsel Davranış**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 2001.

Özkalp, E. **Davranış Bilimlerine Giriş**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını Yayın No: 1355, 2008.

Özkan, Y. “İşletmelerde Değişime Direnme ve Çözüm Yöntemlerinin İncelenmesi” **Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**, Kocaeli: Cilt: 6, Sayı: 1, 2004.

Özkara, B. “Evrimsel ve Devrimsel Örgütsel Değişim”, Afyon: İleri Ofset, 1999.

Pardo D.V., Manuela & Martínez F.C. “**Resistance To Change: A Literature Review And Empirical Study**” Universitat de València, Spain Facultad de Economía 2008 Avda. Los Naranjos, s/n 46022 Valencia – Spain- E-mail: Manoli.Pardo@uv.es; Clara.Martinez@uv.es.

- Peker, Ö. **Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği**, Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No:258, 1995.
- Pielstick, D. “**The Transforming Leader: A Meta- Ethnographic Analysis**”
Community College Review, 26 (3) Winter, 1998.
- Püsküllüoğlu, A. **Türkçe Sözlük**, Ankara: Arkadaş Yayınevi,7.Bas., Mayıs 2004, s.350.
- Reber, R. W. ve Gloria, E. T. **Behavior Insight For Supervision Prentice Hall Inc.**, NJ. 1975.
- Rinehart, S.J. et.al .“Teacher Empowerment and Principal Leadership:Understanding the Influence Process “**Educational Administration Quarterly**”. VOI:34 p.630. 1998.
- Rivera T. C. ve Ganaden M. F. The Development and Validation of a Classroom Environment Scale for Filipinos. **The Interactional Online Journal of Science and Mathematics Education**. Volume 1. March., 2001.
- Robbins, P. S. **Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Application**, 7. Edition. USA. Prentice Hall International Editions. 1996.
- _____. **Managing Today**, Prentice Hall, New Jersey: 2000.
- Roethlisberger, F.J.“ **Management and Moral**”. Aktaran: Davis, K. Human Behavior at Work: Organizational Behavior. New York: Grolier Incorporated, 1987.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. **Örgütsel Psikoloji**. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları,1996.
- _____. **Örgütsel Psikoloji**. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları, 1995.
- Sağlam, M. **Örgütsel Değişme**. Ankara: TODAİE Yay. No:185, 1979.

- Schlethy, P. C. **Okulu Yeniden Kurmak** (Çev. Yüksel Özden) Ankara: Nobel Yayınları. 2. Baskı. 2006.
- Sencer, M. **Toplum Bilimlerinde Yöntem**. İstanbul: Beta Basım, 1989.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. **Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education.**New York: Doubleday/Currency, 2000.
- _____. **Beşinci Disiplin** (Çev: Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan). Ankara: Yapı ve Kredi Yayınları, 1993.
- _____. **Beşinci Disiplin. Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması.** 7.Baskı.(Çev; Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1992.
- Shulman, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms. **Harvard Educational Review**, 1987, 57(1), 1–22.
- Smith, S. C. And Philip K. P. **School Leadership**, Handbook for Excellence, Third Edition, ERİC. 1997.
- Sönmez, N. “Orta Öğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin, Değişime Olan Direnç Üzerindeki Etkileri” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2008.
- Sönmez, Y. “Eğitim Örgütlerinde Değişim Sürecinde İnsan Unsuru ve Okul Yöneticilerinin Rollerini” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Elazığ Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.
- Stanislao, B. C. “**Dealing With Resistance to Change**”, Business Horizons, July-August 1983, s.74-78.

- Stoll, L., & Bolam, R. **Developing Leadership For Learning Communities**. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing Leadership: Creating the schools of tomorrow* (pp. 50–64). Berkshire, England: Open University Pres, 2005.
- Strebel, P. “Çalışanlar Değişime Niçin Direnç Gösterir?” **Harward Business Review**. (Çev: Meral Tüzer). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayınları,1999.
- Şimşek, M. Ş. ve Akın, H.B. **Teknoloji Yönetimi ve Örgütsel Değişim**, Konya: Çizgi Kitapevi, 2003.
- Şimşek, M., Akgemici, Ş., Çelik, A. **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütsel Davranış**, Ankara: Nobel Yayınları, ss. 295, 2001.
- Şimşek, M.Ş. **Yönetim ve Organizasyon**. Konya: Çizgi Kitapevi , 2002.
- Şişman, Mehmet ve Turan.S. “Eğitim ve Okul Yönetimi,” Edit.: Yüksel Özden) **Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı.2005.
- Şişman, M. **Öğretim Liderliği**, Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2004.
- Tanrıöğen, A. “Değişime Karşı Direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Roller” **Çağdaş Eğitim**, 211, ss.812. 1995.
- Tanrıöğen, A. Kurşunoğlu, A. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları” IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sözlü Bildirimi. 2004.
- Tavşancıl, E. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti., 2002.

- _____, **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2005.
- Taymaz, H. “Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme”, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 19, Sayı1-2, 1986.
- _____, H. **Uygulamalı Okul Yönetimi**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No:180, 1997.
- Tekin, H. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınları.,1993.
- _____,**Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Yargı Yayınları, 2000.
- Tekin, M., Gülçen H. K. ve Öğüt, A. **Değişim Çağında Teknoloji Yönetimi**, Ankara: Nobel Yayınları, 2006.
- Telimen, O. “**İşletme Organizasyonlarında Yapılan Değişikliklerin Yönetimi**” İstanbul: İSO Der., Yay.24 S.285, 1989.
- Tezbaşaran A. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**_ Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1996.
- _____, **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.
- Theron, A.M.C. Westhuiszen, Philip C.Van Der “**The Management of Resistance to Change And Polarity in Educational Organisations**” Of The American Educational Research Association, New York, April 8-12, 1996.
- Thiagarajan, T. And Zairi, M. **Review of Total Quality Management in Practice;** Understanding the Fundamentals Through Examples of Best Practice Applications, Part I The TQM Magazine, V.9, n.4, pp 270-286. 1997.
- Toffler, A. **Gelecek Korkusu Şok** (Çev: Selami Turgut) İstanbul: 1998.

- Tokat, B. “**Örgütsel Değişim ve Değişim Yönetimi**”. Dumlupınar Üniversitesi Yayınları. 2003.
- Tracy, L. & Gibson, B. A. (2005). **Development Of An Instrument To Assesstudent Attitudes Toward Educational Process In An Undergraduate Core Curriculum**. Doctorate Thesis, Univercity of Arkansas.
- Tüz, V. Melek; **Değişim ve Kaos Ortamında İşletme Davranışı**, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 2004.
- _____, “**Organizasyonlarda Değişim, Değişime Tepki ve Tepkilerin Önlenmesi**”, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Cilt14, Sayı 1-2 , Mart – Kasım, 1993.
- Uçan, A. **Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum**. 3. Basım. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, 2005.
- Ulrich, D. “Credibility & Capability” **The Leader of the Future**, in (Eds.) Frances Hesselbein, Marshall Goldsmith and Richard Beckhard p. 215. The Drucker Foundatiom. 1996.
- Umay, A, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi, **Qafqaz Üniversitesi Dergisi**, Sayı 8, <http://www.qafqaz.edu.az/journal/>, (Erişim tarihi: 22.04.2007), 2001.
- Ural, A., Kılıç, İ. **Sosyal Araştırma Süreci ve Veri Analizi**. Ankara: Detay Yayıncılık, 2006.
- Uslu, D.. ““Örgütlerde Değişim ve Değişim Sürecinin İşgörenlerce Algılanması Üzerine Bir Alan Araştırması” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2006.

- Ülgen, H. **İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulamaları**. İstanbul: 2.Baskı.1993.
- Ünsal, S.. **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi Dergisi**, Ankara: Sayı 19, ss 345, 1999,
- Val, M.P.D., Fuentes, C.M. Resistance to Change: **A Literature Review and Empirical Study**. Management Decision, 41: 148-155, 2003.
- Valdez, G. **“Technology Leadership: Enhancing Positive Educational Change”**, http://www.ncrel.org/cdrs/areas/educatrs/Leadership/le_500.html. 2004.
- Walton, M. **“Deming Managementat Work”** New York: B P Putma’s Son’s, 1990.
- Werner, I. **“Liderlik Yönetimi”** (Çev. V. Üner). İstanbul: Rota Yayıncılık.1993.
- Yalçın, A. **Değişim Yönetimi**, Ankara: Nobel Kitapevi, 2002, s.3.
- Yaman, S. ve Diğerleri. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterli İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2004, 2(3), 355-364.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. **Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Detay Yayıncılık, 2004.
- Yeniçeri, Ö. **Örgütsel Değişimin Yönetimi: Sorunlar, Yöntemler, Teknikler, Stratejiler ve Çözüm Yolları**, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım. 2002.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 7. Baskı, Ankara: Seçkin, 2008.
- _____, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005.

- Yılmaz, M. ve Diğerleri. **Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe ye Uyarlanması**. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 9-11 Eylül 2004.
- Yılmaz, M. “Değişim İlke, Yöntem ve Süreçleri Açısından İlköğretimde Örgütsel Değişme” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.
- Young, P. V. **Bilimsel Sosyal İncelemeler Ve Araştırma** (Çev. G. Bingöl ve N. İşçil). Ankara: Ege Matbaası, 1968.

İnternet Kaynakları:

<http://www.work911.com/managingchange/resistancetochange2.htm>

<http://www.tibbimumessil.com/index.php?mod=show&id=2004>.

www.activefinas.com/değişimmuhandisligi.html.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm>

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm>.

[http:// www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/.html](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/.html)

<http://www.baltas-baltas.com>.

Manoli.Pardo@uv.es; Clara.Martinez@uv.es.

[http://www. Siterky. Com2003](http://www.Siterky.Com2003).

www.activefinas.com/değişimmuhandisligi.html.

[http:// www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/.html](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/.html).

[www.umi. Com](http://www.umi.Com).

http://www.americanpressinstitute.org/pages/resources/2007/01/overcoming_resistance_to_chang_1.

<http://www.thefreelibrary.com/Overcoming+internal+resistance+to+change:+in+many+ways,+the+hallmark...-a0105556098>.

<http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/TheThreeEStrategyforOvercoming/163448>.

http://www.valuebasedmanagement.net/methods_kotter_change_approaches.html

<http://www.qafqaz.edu.az/journal/>, (erişim tarihi: 22.04.2007), 2001.

<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~>

http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA_OrneklemGenislikleri.pdf

,http://www.canaktan.org/canaktan_personal/canaktanarastirmalari/degisim/aktan-yeni-dinamikler.pdf,

<http://www.steala.org/index.php/topic,40411.0.html>,

<http://www.telusplanet.net/public/pdcoutts/leadership/Kotter.htm>.

EKLER**EK- 1: İLK UYGULAMA ÖRNEK CÜMLELER****EK-2: ÖN UYGULAMA ÖLÇEK FORMU****EK- 3: FAKTÖR ANALİZİ ÇALIŞMALARI****EK- 4: ÖLÇEK****EK- 5: ÖLÇEK UYGULAMA İZİN ONAYI****EK- 6: EVRENİ OLUŞTURAN OKULLARIN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN SAYILARI****EK- 7: ÖRNEKLEM ALINAN İLKÖĞRETİM OKULLARI VE YÖNETİCİ ÖĞRETMEN SAYILARI****EK- 8: YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖLÇEK MADDELERİNE VERDİKLERİ CEVAPLAR****EK- 9: ÖZGEÇMİŞ**

EK- 1: İLK UYGULAMA ÖRNEK CÜMLELER

Ön Uygulama Sonucu Elde Edilen Örnek Cümleler

Örnek Cümleler
1- Aktif bir görev yürüten (yürütmeli, yürütmek isteyen)
2- Değişimin takipçisi, uyum sağlamaya ve başarılı bir şekilde uygulamaya çalışan
3- Gerekli ortamı hazırlayan
4-Planlayan, uygulayan, değerlendiren
5- Rehber, yönlendiren
6- Araştıran, çevresindeki bilinçlendiren, kendisini yetiştirmeye çalışan
7- Zorla Değişimi uygulayan, değişime direnen
8- Tam anlaşılmayan
9- Katkı ve yardım sağlayıcı,
10- Zorluklara rağmen en iyisini yapmaya çalışan
11- İyi bilgilendirildiği, desteklendiği takdire aktif olabilen

EK-2: ÖN UYGULAMA ÖLÇEK FORMU

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİME KARŞI DİRENCİ AZALTMA YÖNETİMLERİNİ KULLANABİLME DÜZEYLERİ ÖLÇEĞİ

Sayın Meslektaşım,

Eğitim sisteminin uygulama alanı olan okullar, sürekli olarak değişimin gerekliliği ile yüz yüzedir. Genelde örgütlerde değişime karşı doğal bir direnç vardır. Yöneticinin değişime karşı direncin nedenlerini anlaması kendisine ve ekibine dirençle başa çıkmada yardımcı olabilir. Değişmeye karşı direncin en aza indirmek için kullanılacak temel yöntemler arasında; eğitim ve destek, karara katılma, “iletişim” ve vizyon gelmektedir.

Bu ölçek, ilköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini ne derece uyguladıklarını belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için (doktora tez çalışmasında) kullanılacaktır. Ölçeğe vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir.

Araştırmaya sağlayacağınız çok önemli katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Süleyman GÖKSOY

AİB Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi

e-mail: goksoys@hotmail.com

BÖLÜM 1

Kişisel ve Mesleki Bilgiler:

1- Cinsiyetiniz	Erkek	Kadın		
2- Yaşınız	20-30 yaş	31-40 yaş	41-50 yaş	
	51-60 yaş	61-üstü		
3- Göreviniz	Müdür	Md. Baş Yrd	Md. Yrd.	Öğretmen
4- En son mezun Olduğunuz okul	Eğitim Enstitüsü Fen Ed. Fakültesi	Eğitim Fakültesi Eğitim Yüksek Okulu	Açık Öğretim Fak. Diğer:	
5- Göreve esas olan Öğretmenlik branşınız	Ana Sınıfı Sosyal Bilimler Din Kültürü	Sınıf Müzik Görsel Sanatlar	Matematik Türkçe Beden Eğitimi	Fen Bilimleri Yabancı Dil Diğer:
6- Meslekteki kıdeminiz (öğretmenlik dahil)	1-5 yıl 16-20 yıl	6-10 yıl 21-25 yıl	11-15 yıl 26-üstü	
7- Değişim Yönetim konulu katıldığınız hizmetiçi eğitim sayısı				

BÖLÜM II

Okul Müdürünün Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri:

Açıklama: Aşağıda verilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı ifadelerin karşısındaki kutucuklara (X) ile belirtiniz. Lütfen tercihlerinizi yaparken bu konuda okulunuzdaki uygulamaları göz önünde bulundurunuz.	HER ZAMAN	SIKLIKLA	ARASIRA	NADIREN	HİÇBİR ZAMAN
1- Öğretmenlerin değişim konularında yetiştirilmesi için seminerler düzenlenir.					
2- Değişim, öğretmenlere yük azaltıcı bir unsur olarak gösterilir.					
3- Değişim sürecinde olası dedikodular sürekli bilgilendirilerek giderilir.					
4- Öğretmenler, değişim gereksinimi, önemi ve sonuçlarına ilişkin bilgilendirilir.					
5- Değişimden önce bir ihtiyaç analizi yapılır.					
6- Değişimde kullanılacak metot, araç, malzeme yeterliliği göz önünde bulundurulur.					
7- Değişimde kullanılacak insan kaynaklarının yeterliliği göz önünde bulundurulur.					
8- Değişim sürecinde çeşitli ödüllendirme teknikleri kullanılır.					
9- Değişim sürecinde öğretmenleri ilgilendiren bilgiler, kurumun birimlerine zamanında ulaştırılır.					
10- Değişim sürecinde yer alacak personele uygun görev dağılımı yapılır.					
11- Değişimin yanlış anlaşılma olasılığına karşı önleyici tedbirler alınır.					
12- Değişim uygulamalarında yaşanan tecrübelerden faydalanılır.					
13- Değişimin ne ölçüde başarılı veya başarısız olduğu konusunda değerlendirmeler yapılır.					
14- Öğretmenlerin değişimin gerekliliği konusuna duyarlı hale gelmeleri sağlanır.					
15- Öğretmenlerin, değişim ile ilgili kararlara katılmalarına olanak sağlanır.					
16- Değişimin gereği yeterince tartışılır.					
17- Değişimin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda ortak bir anlayış oluşturulur.					
18- Öğretmenlerin, yaratıcı ve yenilikçi yeteneklerinden yararlanılır.					
19- Öğretmenlerin değişim sürecinin aktif destekçileri olmaları sağlanır.					
20- Olabilecek olumsuzluklara rağmen değişimin verimli bir şekilde gerçekleşmesi için çaba gösterilir.					
21- Öğretmenlere kurullarda kendi kararlarını almaları için izin verilir.					
22- Değişimin gerçekleştirilmesi için ekipler oluşturulur					
23- İtirazlar ciddiye alınarak tartışılır.					
24- Öğretmenlere değişimin uygulanması için gerekli yetki ve sorumluluk verilir.					
25- Öğretmenleri doğrudan ilgilendiren konular zamanında iletilir.					
26- Değişim sürecinde yaşanabilecek gerilim, kaygılar giderilir.					

Açıklama: Aşağıda verilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı ifadelerin karşısındaki kutucuklara (X) ile belirtiniz. Lütfen tercihlerinizi yaparken bu konuda okulunuzdaki uygulamaları göz önünde bulundurunuz.	HER ZAMAN	SIKLIKLA	ARASIRA	NADIREN	HIÇBİR ZAMAN
27- Değişime direnenlere samimiyetle davranılır, anlayışla karşılanır.					
28- Sürece katılan tüm taraflara eşit biçimde davranılır.					
29- Değişim konuları ile ilgili yapılan eleştirilerde cezalandırma ön planda tutulmaz.					
30- Değişimin her aşamasında iletişim kanallarından etkili bir şekilde yararlanılır.					
31- Öğretmenler arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde tarafsız davranılır.					
32- Her aşamada kesintisiz iletişimi sağlayacak etkili bir iletişim sistemi kurulur.					
33- Değişim sürecinde öğretmenlere sürekli geribildirim verilir.					
34- Değişim konularında çalışanlar aktif şekilde dinlenerek soruları yanıtlanır.					
35- Değişimle ilgili öğretmenlerden elde edilen geri bildirimler değerlendirilir.					
36- Değişime sürecinde iletişim kurulacak kişiler belirlenir.					
37- Değişimin nasıl gerçekleşeceği öğretmenlere etkili bir biçimde iletilir.					
38- Öğretmenlerin değişime hazır olup olmadığı değerlendirilir.					
39- Değişim için geniş paylaşımcı bir vizyon oluşturulur.					
40- Değişimin vizyonu hakkında fikir birliğinin oluşması sağlanır.					
41- Öğretmenlerin düzenli şekilde vizyon doğrultusunda ilerlemeleri sağlanır.					
42- Kurumsal vizyon gerçekleştirmede öğretmenler cesaretlendirilir.					
43- Değişimin gerekli olduğuna ilişkin bir inanç vardır.					
44- Sürekli bir değişim kültürü anlayışı yerleştirilir.					
45- Değişim sürecinde kullanılacak stratejiler belirlenir.					
46- Değişim sürecinde kazanım ve kayıplar ortaya konur.					
47- Değişimin sürecinde beklenmeyen gelişmelere karşı önlemler alınır.					
48- Değişimin kısa sürede gerçekleşmeyeceğine inanılır.					
49- Değişimin amacı açık bir şekilde ortaya konur.					
50- Değişim vizyonu okulun bütün birimlerine iletilir.					
51- Değişim sürecinde okulun esnek bir vizyon sahip olması sağlanır.					
52- Değişim sonucu meydana gelen yeni oluşumun okul yapısına yerleşmesi sağlanır.					

EK- 3: FAKTÖR ANALİZİ ÇALIŞMALARI

(ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI)

Tablo 3.3.3.2. Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	N
,970	52

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 3.3.3.2’de sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 46, 49 ve 63’üncü maddelerin ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği ve ölçekten çıkartılmaları halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 3.3.3.3. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
B21	180,7712	1422,155	,615	,969
B22	180,7712	1422,155	,615	,969
B23	180,7970	1426,422	,595	,969
B24	180,8708	1417,980	,740	,969
B25	180,8930	1416,029	,730	,969
B26	181,0148	1416,466	,679	,969
B27	180,9852	1422,815	,657	,969
B28	181,0074	1422,600	,632	,969
B29	180,9188	1423,512	,651	,969
B30	180,6974	1424,930	,709	,969
B31	180,9262	1418,839	,749	,969
B32	180,7565	1424,066	,707	,969
B33	180,8192	1422,334	,724	,969
B34	180,9188	1421,230	,723	,969
B35	180,8524	1411,867	,760	,969

B36	181,0701	1410,169	,788	,969
B37	180,9705	1411,332	,810	,969
B38	180,8155	1410,536	,788	,969
B39	181,0221	1416,525	,771	,969
B40	181,0738	1455,491	,294	,970
B41	180,9520	1426,779	,587	,969
B42	180,7823	1422,475	,735	,969
B43	180,9742	1408,270	,803	,969
B44	180,9742	1408,270	,803	,969
B45	180,7122	1432,591	,560	,969
B46	182,1771	1492,413	-,157	,972
B47	181,1734	1431,270	,577	,969
B48	181,0185	1433,700	,531	,970
B49	182,2509	1484,818	-,080	,971
B50	180,8893	1422,106	,696	,969
B51	180,8192	1428,460	,671	,969
B52	180,8561	1421,064	,743	,969
B53	180,9151	1412,500	,817	,969
B54	180,9151	1410,159	,825	,969
B55	180,9151	1410,159	,825	,969
B56	180,7196	1426,921	,723	,969
B57	180,8487	1414,640	,786	,969
B58	180,9520	1416,653	,730	,969
B59	180,9114	1419,362	,767	,969
B60	180,9299	1413,102	,815	,969
B61	180,8745	1417,592	,812	,969
B62	180,8118	1419,383	,756	,969
B63	180,9520	1419,705	,350	,970
B64	181,0480	1423,927	,673	,969
B65	180,6458	1394,407	,303	,975
B66	180,7749	1424,523	,763	,969
B67	180,7269	1429,488	,745	,969
B68	180,7638	1437,070	,550	,970
B69	180,6716	1432,399	,638	,969
B70	180,6900	1425,074	,753	,969
B71	180,7454	1428,050	,717	,969
B72	180,7454	1424,272	,749	,969

Tekrarlanan analiz sonrasında ölçeğin güvenilirliğinin $\alpha = 0,970$ 'den, $\alpha = 0,973$ 'e yükseldiği gözlenmiştir.

Tablo 3. 3.3.4. Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	N
,973	50

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 3.3.3.5'de sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 40, 63 ve 65'inci maddelerin ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği ve ölçekten çıkartılmaları halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 3.3.3.5. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
b21	176,1213	1441,937	,615	,973
b22	176,1213	1441,937	,615	,973
b23	176,1434	1446,005	,599	,973
b24	176,2206	1437,471	,742	,972
b25	176,2463	1435,057	,733	,972
b26	176,3640	1435,472	,687	,973
b27	176,3346	1441,936	,664	,973
b28	176,3566	1442,075	,636	,973
b29	176,2610	1443,655	,648	,973
b30	176,0478	1444,238	,713	,973
b31	176,2684	1438,832	,748	,972
b32	176,1066	1443,402	,711	,973
b33	176,1691	1441,676	,728	,972
b34	176,2684	1440,514	,729	,972
b35	176,2022	1431,402	,761	,972

b36	176,4118	1430,147	,786	,972
b37	176,3199	1430,602	,814	,972
b38	176,1654	1429,777	,792	,972
b39	176,3713	1436,190	,771	,972
b40	176,4154	1476,340	,284	,974
b41	176,2941	1446,887	,585	,973
b42	176,1250	1442,545	,733	,972
b43	176,3235	1427,792	,804	,972
b44	176,3235	1427,792	,804	,972
b45	176,0551	1452,038	,567	,973
b47	176,5147	1451,210	,577	,973
b48	176,3603	1453,515	,532	,973
b50	176,2316	1442,319	,692	,973
b51	176,1691	1447,492	,680	,973
b52	176,2059	1440,659	,743	,972
b53	176,2647	1431,885	,820	,972
b54	176,2647	1429,539	,828	,972
b55	176,2647	1429,539	,828	,972
b56	176,0699	1446,515	,723	,973
b57	176,1912	1434,354	,788	,972
b58	176,2941	1437,072	,723	,972
b59	176,2537	1439,762	,760	,972
b60	176,2721	1433,114	,813	,972
b61	176,2169	1437,551	,810	,972
b62	176,1544	1439,563	,752	,972
b63	176,3015	1439,769	,349	,975
b64	176,3971	1443,620	,674	,973
b65	175,9926	1414,701	,301	,978
b66	176,1213	1444,535	,761	,972
b67	176,0735	1449,367	,745	,973
b68	176,1140	1456,345	,557	,973
b69	176,0184	1451,878	,644	,973
b70	176,0331	1444,932	,754	,972
b71	176,0882	1448,155	,715	,973
b72	176,0882	1444,516	,745	,972

Tekrarlanan analiz sonrasında ölçeğin güvenilirliğinin $\alpha = 0,973$ 'den, $\alpha = 0,981$ 'e yükseldiği gözlenmiştir.

Tablo 3.3.3.6. Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	N
,981	47

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 3.3.3.7'de sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin silinmesinin ölçeğin güvenilirliğini arttırmayacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede 47 maddelik Ölçek yapısı korunmuş ve son uygulama bu yapı kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 3.3.3.7. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
b21	165,3824	1281,078	,618	,981
b22	165,3824	1281,078	,618	,981
b23	165,4044	1285,039	,600	,981
b24	165,4816	1276,575	,750	,980
b25	165,5074	1274,332	,740	,980
b26	165,6250	1274,501	,696	,981
b27	165,5956	1280,884	,670	,981
b28	165,6176	1281,322	,638	,981
b29	165,5221	1282,774	,651	,981
b30	165,3088	1283,299	,716	,981
b31	165,5294	1278,095	,752	,980
b32	165,3676	1282,381	,716	,981
b33	165,4301	1280,918	,731	,981
b34	165,5294	1279,807	,731	,981
b35	165,4632	1270,803	,769	,980
b36	165,6728	1269,808	,791	,980
b37	165,5809	1270,082	,822	,980

b38	165,4265	1269,434	,798	,980
b39	165,6324	1275,813	,773	,980
b41	165,5551	1286,536	,578	,981
b42	165,3860	1281,921	,733	,981
b43	165,5846	1267,698	,808	,980
b44	165,5846	1267,698	,808	,980
b45	165,3162	1290,704	,569	,981
b47	165,7757	1290,167	,576	,981
b48	165,6213	1291,970	,536	,981
b50	165,4926	1281,565	,694	,981
b51	165,4301	1286,128	,687	,981
b52	165,4669	1279,748	,749	,980
b53	165,5257	1271,490	,826	,980
b54	165,5257	1268,974	,837	,980
b55	165,5257	1268,974	,837	,980
b56	165,3309	1285,462	,727	,981
b57	165,4522	1273,798	,794	,980
b58	165,5551	1276,078	,732	,981
b59	165,5147	1279,122	,763	,980
b60	165,5331	1272,744	,817	,980
b61	165,4779	1276,833	,816	,980
b62	165,4154	1278,923	,755	,980
b64	165,6581	1283,731	,663	,981
b66	165,3824	1283,905	,760	,980
b67	165,3346	1288,489	,743	,981
b68	165,3750	1295,091	,555	,981
b69	165,2794	1290,947	,641	,981
b70	165,2941	1284,149	,755	,980
b71	165,3493	1287,416	,712	,981
b72	165,3493	1283,999	,742	,981

Ölçeğin iç tutarlılığının son uygulamadan elde edilen veriler ışığında incelenmesi sonrasında $\alpha = 0,982$ gibi yüksek bir güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 3.3.3.8 Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	N
---------------	---

,982	47
------	----

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 3.3.3.9'da sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 22'inci maddenin ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği ve ölçekten çıkartılmaları halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 3.3.3.9. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
b21	155,688	1325,122	,507	,982
b22	155,384	1328,221	,389	,983
b23	155,152	1306,833	,692	,982
b24	155,118	1301,511	,763	,982
b25	155,329	1304,213	,731	,982
b26	155,278	1307,159	,675	,982
b27	155,274	1305,124	,716	,982
b28	155,641	1313,104	,645	,982
b29	155,051	1307,379	,678	,982
b30	154,966	1302,702	,759	,982
b31	155,152	1305,265	,775	,982
b32	154,958	1304,812	,761	,982
b33	155,084	1301,628	,756	,982
b34	154,970	1307,630	,787	,982
b35	155,169	1299,276	,830	,982
b36	155,376	1301,998	,757	,982
b37	155,346	1295,397	,801	,982
b38	155,118	1295,935	,790	,982
b39	155,034	1304,880	,728	,982
b41	155,110	1307,734	,674	,982
b42	154,869	1311,309	,674	,982
b43	155,135	1297,533	,759	,982
b44	155,084	1304,637	,740	,982
b45	154,878	1303,210	,742	,982

b47	155,291	1300,648	,755	,982
b48	155,025	1298,728	,780	,982
b50	154,987	1306,758	,774	,982
b51	154,882	1307,283	,664	,982
b52	155,059	1305,386	,782	,982
b53	155,232	1305,060	,785	,982
b54	155,097	1303,774	,794	,982
b55	155,068	1302,750	,789	,982
b56	154,920	1307,532	,772	,982
b57	154,983	1300,898	,818	,982
b58	155,325	1301,703	,777	,982
b59	155,198	1297,939	,811	,982
b60	155,165	1296,392	,789	,982
b61	155,068	1305,156	,769	,982
b62	155,046	1300,731	,752	,982
b64	155,072	1312,516	,624	,982
b66	155,089	1303,013	,783	,982
b67	155,165	1302,884	,787	,982
b68	154,857	1331,606	,398	,983
b69	154,797	1306,061	,774	,982
b70	154,890	1304,725	,762	,982
b71	155,013	1309,877	,707	,982
b72	154,928	1305,202	,773	,982

Tekrarlanan analiz sonrasında ölçeğin güvenilirliğinin $\alpha = 0,982$ 'den, $\alpha = 0,983$ 'e yükseldiği gözlenmiştir.

Tablo 3.3.3.10. Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	N
,983	46

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 3.3.3.11'de sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin silinmesinin ölçeğin güvenilirliğini

arttırmayacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede 46 maddelik Ölçek yapısı korunmuş ve faktör analizi bu yapı kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 3.3.3.11. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
b21	152,793	1286,165	,502	,983
b23	152,245	1268,144	,679	,982
b24	152,207	1262,732	,755	,982
b25	152,427	1265,104	,731	,982
b26	152,382	1267,970	,675	,982
b27	152,378	1265,711	,719	,982
b28	152,747	1273,207	,646	,982
b29	152,158	1267,975	,680	,982
b30	152,062	1263,575	,759	,982
b31	152,257	1266,892	,769	,982
b32	152,066	1266,421	,756	,982
b33	152,191	1263,105	,751	,982
b34	152,066	1268,371	,786	,982
b35	152,266	1260,363	,829	,982
b36	152,477	1262,992	,760	,982
b37	152,444	1256,831	,799	,982
b38	152,216	1256,620	,794	,982
b39	152,133	1266,291	,726	,982
b41	152,212	1268,209	,678	,982
b42	151,971	1272,703	,667	,982
b43	152,245	1258,611	,756	,982
b44	152,195	1265,083	,739	,982
b45	151,979	1264,145	,744	,982
b47	152,398	1261,124	,756	,982
b48	152,120	1259,523	,782	,982
b50	152,079	1268,023	,766	,982
b51	151,992	1267,500	,667	,982
b52	152,162	1266,053	,786	,982
b53	152,336	1265,949	,789	,982
b54	152,203	1264,371	,796	,982

b55	152,170	1263,092	,792	,982
b56	152,017	1268,058	,775	,982
b57	152,079	1262,056	,817	,982
b58	152,432	1262,430	,777	,982
b59	152,307	1258,539	,810	,982
b60	152,274	1257,441	,787	,982
b61	152,170	1266,517	,766	,982
b62	152,149	1261,503	,754	,982
b64	152,178	1273,239	,627	,982
b66	152,195	1264,691	,778	,982
b67	152,278	1264,810	,779	,982
b68	151,979	1292,487	,387	,983
b69	151,917	1267,451	,759	,982
b70	151,992	1266,775	,748	,982
b71	152,124	1270,459	,705	,982
b72	152,033	1266,916	,766	,982

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde Faktör Analizi yönteminden yararlanılmıştır. Toplam Varyans tablosundaki verilerden bu ölçeğin 4 faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Ayrıca varyans değerleri incelendiğinde ölçeği oluşturan 4 faktörün toplam varyansın % 66'sını açıkladığı görülmektedir.

Tablo 3.3.3.12. Toplam Varyans

Bileşen	İlk Değerler			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam	% Varyans	Toplam	% Varyans
1	26,094	56,726	56,726	10,378	22,562	22,562
2	1,992	4,330	61,056	6,803	14,789	37,350
3	1,247	2,712	63,768	6,633	14,420	51,771
4	1,054	2,292	66,060	6,573	14,289	66,060
5	,957	2,081	68,141			
6	,904	1,966	70,106			
7	,801	1,740	71,846			
8	,787	1,711	73,558			
9	,705	1,533	75,090			
10	,641	1,393	76,483			
11	,613	1,332	77,815			
12	,586	1,275	79,090			

13	,585	1,272	80,362			
14	,562	1,221	81,583			
15	,483	1,049	82,632			
16	,474	1,029	83,661			
17	,461	1,003	84,664			
18	,434	,944	85,608			
19	,424	,923	86,531			
20	,397	,863	87,394			
21	,385	,837	88,231			
22	,368	,800	89,031			
23	,357	,775	89,806			
24	,338	,735	90,541			
25	,325	,706	91,247			
26	,295	,640	91,887			
27	,284	,617	92,504			
28	,264	,575	93,079			
29	,263	,571	93,650			
30	,244	,530	94,180			
31	,230	,501	94,681			
32	,219	,476	95,157			
33	,214	,466	95,623			
34	,204	,444	96,067			
35	,197	,428	96,495			
36	,191	,416	96,911			
37	,183	,397	97,308			
38	,171	,371	97,680			
39	,165	,359	98,039			
40	,164	,357	98,396			
41	,148	,322	98,718			
42	,147	,319	99,037			
43	,133	,289	99,326			
44	,116	,253	99,579			
45	,099	,216	99,795			
46	,094	,205	100,000			

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de ölçeğin 4 faktörden oluştuğu anlaşılmakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde

edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 4 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax Yönlendirme metodu kullanılmıştır.

Tablo 3.3.3.13. Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen			
	1	2	3	4
b21	,516	,313	,329	,180
b23	,693	,290	-,092	,144
b24	,765	,327	,031	,085
b25	,742	,299	,192	-,023
b26	,688	,283	,169	-,152
b27	,730	,310	,053	-,140
b28	,658	,290	-,025	,095
b29	,694	,304	-,235	,165
b30	,772	,248	-,121	,005
b31	,782	,244	-,083	-,037
b32	,769	,168	,015	,029
b33	,763	,329	,045	-,013
b34	,797	,210	-,022	,136
b35	,840	,138	,027	,042
b36	,774	,198	,065	-,137
b37	,811	,112	,044	-,043
b38	,806	,024	,081	,055
b39	,739	,075	,163	,027
b41	,691	-,092	-,020	,079
b42	,683	-,059	,250	-,057
b43	,769	,022	-,116	-,052
b44	,752	-,010	-,079	,076
b45	,757	,039	-,175	,215
b47	,769	-,149	-,305	,047
b48	,793	-,073	-,300	,060
b50	,778	-,043	-,067	,120
b51	,684	-,228	-,486	,098
b52	,799	-,154	-,226	,063
b53	,801	-,022	-,195	-,023

b54	,809	-,247	-,049	-,168
b55	,804	-,179	-,085	-,071
b56	,788	-,221	-,082	-,069
b57	,828	-,060	-,028	-,008
b58	,791	-,108	-,039	-,378
b59	,822	-,094	,043	-,350
b60	,799	-,069	,081	-,342
b61	,780	-,143	,098	-,298
b62	,769	-,202	-,069	-,119
b64	,643	-,264	,167	,040
b66	,790	-,155	,206	,011
b67	,791	-,226	,165	,054
b68	,401	-,317	,251	,343
b69	,771	-,259	,160	,173
b70	,762	-,220	,183	,264
b71	,720	-,319	,142	,129
b72	,780	-,266	,183	,075

Varimax yöntemi kullanılarak yapılan yönlendirme sonucunda elde edilen faktör yapısı Tablo 11’de sunulmuştur. Buna göre 41, 42, 43, 44, 50, 55, 56, 57’inci maddeler birden fazla faktör üzerinde yüksek yükleme değerine sahiptir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 3.3.3.14. Yönlendirilmiş Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen			
	1	2	3	4
b21	,628	-,061	,057	,322
b23	,638	,372	,121	,183
b24	,723	,284	,211	,230
b25	,701	,124	,319	,262
b26	,636	,095	,403	,172
b27	,663	,208	,391	,122
b28	,623	,290	,154	,177
b29	,627	,493	,083	,114
b30	,629	,415	,282	,159
b31	,632	,380	,327	,164

b32	,592	,321	,297	,281
b33	,713	,252	,295	,187
b34	,648	,378	,206	,305
b35	,614	,353	,329	,342
b36	,604	,243	,438	,211
b37	,568	,314	,395	,310
b38	,516	,318	,336	,423
b39	,526	,202	,327	,392
b41	,344	,377	,278	,393
b42	,394	,114	,415	,442
b43	,445	,445	,384	,254
b44	,433	,438	,282	,346
b45	,476	,537	,143	,341
b47	,292	,658	,319	,299
b48	,368	,652	,301	,278
b50	,430	,456	,266	,403
b51	,157	,794	,232	,236
b52	,323	,610	,331	,363
b53	,420	,541	,376	,266
b54	,256	,441	,575	,394
b55	,313	,473	,470	,385
b56	,271	,473	,472	,403
b57	,437	,424	,407	,391
b58	,327	,354	,710	,213
b59	,375	,303	,708	,275
b60	,388	,257	,689	,274
b61	,328	,257	,664	,336
b62	,270	,439	,501	,365
b64	,208	,227	,354	,540
b66	,384	,235	,427	,553
b67	,327	,293	,403	,592
b68	,078	,113	,011	,650
b69	,304	,318	,301	,657
b70	,345	,304	,214	,689
b71	,219	,312	,327	,636
b72	,295	,285	,392	,629

Tekrarlanan analiz sonrasında ölçeğin faktör sayısında bir değişiklik olmamıştır. Bununla birlikte ölçeğin açıkladığı varyans oranı % 66'dan, % 67'e yükselmiştir.

Tablo 3.3.3.15. Toplam Varyans

Bileşen	İlk Değerler			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam	% Varyans	Toplam	% Varyans
1	21,618	56,890	56,890	9,348	24,601	24,601
2	1,894	4,984	61,874	6,020	15,843	40,444
3	1,171	3,081	64,956	5,396	14,201	54,645
4	1,021	2,686	67,642	4,939	12,997	67,642
5	,918	2,417	70,058			
6	,771	2,029	72,087			
7	,745	1,960	74,047			
8	,668	1,757	75,804			
9	,648	1,704	77,508			
10	,578	1,522	79,030			
11	,563	1,481	80,511			
12	,494	1,301	81,812			
13	,461	1,214	83,026			
14	,453	1,192	84,218			
15	,420	1,105	85,324			
16	,400	1,054	86,377			
17	,393	1,033	87,411			
18	,380	1,000	88,410			
19	,357	,940	89,350			
20	,348	,916	90,266			
21	,320	,843	91,109			
22	,300	,788	91,897			
23	,283	,744	92,641			
24	,260	,684	93,325			
25	,253	,665	93,991			
26	,226	,594	94,585			
27	,223	,586	95,171			
28	,213	,561	95,732			
29	,203	,533	96,265			
30	,199	,525	96,790			

31	,194	,510	97,300			
32	,186	,490	97,789			
33	,178	,469	98,258			
34	,158	,416	98,674			
35	,147	,386	99,060			
36	,135	,354	99,414			
37	,114	,301	99,715			
38	,108	,285	100,000			

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de ölçeğin 4 faktörden oluştuğu anlaşılmakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 4 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax Yönlendirme metodu kullanılmıştır.

Tablo 3.3.3.16. Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen			
	1	2	3	4
b21	,524	-,305	,416	,173
b23	,701	-,279	-,080	,152
b24	,772	-,316	,049	,102
b25	,754	-,269	,186	-,033
b26	,701	-,266	,151	-,155
b27	,742	-,293	,059	-,135
b28	,661	-,278	,012	,079
b29	,707	-,288	-,212	,193
b30	,782	-,228	-,143	,023
b31	,791	-,219	-,103	-,019
b32	,780	-,140	-,008	,035
b33	,778	-,298	,024	,002
b34	,808	-,181	-,046	,125
b35	,840	-,125	,027	,028
b36	,782	-,175	,045	-,137
b37	,820	-,080	,042	-,052

b38	,807	-,004	,080	,028
b39	,741	-,046	,139	,016
b45	,751	-,035	-,172	,230
b47	,766	,150	-,290	,064
b48	,791	,086	-,299	,079
b51	,684	,236	-,507	,124
b52	,797	,163	-,246	,062
b53	,804	,031	-,190	,007
b54	,800	,252	-,043	-,151
b58	,792	,119	-,048	-,376
b59	,824	,109	,027	-,348
b60	,797	,079	,067	-,341
b61	,777	,160	,050	-,309
b62	,765	,207	-,086	-,134
b64	,649	,294	,119	,012
b66	,794	,191	,187	,008
b67	,790	,257	,153	,031
b68	,406	,343	,275	,347
b69	,768	,279	,180	,168
b70	,759	,249	,160	,261
b71	,723	,350	,115	,106
b72	,769	,301	,153	,055

EK- 4: ÖLÇEK**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİME KARŞI DİRENCİ AZALTMA YÖNETİMLERİNİ UYGULAYABİLME DÜZEYLERİ ÖLÇEĞİ****Sayın Meslektaşım,**

Eğitim sisteminin uygulama alanı olan okullar, sürekli olarak değişimin gerekliliği ile yüz yüzedir. Genelde örgütlerde değişime karşı doğal bir direnç vardır. Yöneticinin değişime karşı direncin nedenlerini anlaması kendisine ve ekibine dirençle başa çıkmasında yardımcı olabilir. Değişmeye karşı direnci en aza indirmek için kullanılacak temel yöntemler arasında; eğitim ve destek, karara katılma, iletişim ve vizyon gelmektedir.

Bu ölçek, ilköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini ne derece uyguladıklarını belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için (doktora tez çalışmasında) kullanılacaktır. Ölçeğe vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir.

Araştırmaya sağlayacağınız çok önemli katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Süleyman GÖKSOY

AİB Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi

e-mail: goksoys@hotmail.com

BÖLÜM 1**Kişisel ve Mesleki Bilgiler:**

1- Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> Kadın		
2- Yaşınız	<input type="checkbox"/> 20-30 yaş	<input type="checkbox"/> 31-40 yaş	<input type="checkbox"/> 41-50 yaş	
	<input type="checkbox"/> 51-60 yaş	<input type="checkbox"/> 61-üstü		
3- Göreviniz	<input type="checkbox"/> Müdür	<input type="checkbox"/> Md. Baş Yrd	<input type="checkbox"/> Md. Yrd.	<input type="checkbox"/> Öğretmen
4- En son mezun	<input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü	<input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi	<input type="checkbox"/> Açık Öğretim Fak.	
Olduğunuz okul	<input type="checkbox"/> Fen Ed. Fakültesi	<input type="checkbox"/> Eğitim Yüksek Okulu	<input type="checkbox"/> Diğer:	
5- Göreve esas olan öğretmenlik branşınız	<input type="checkbox"/> Ana Sınıfı	<input type="checkbox"/> Sınıf	<input type="checkbox"/> Matematik	<input type="checkbox"/> Fen Bilimleri
	<input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler	<input type="checkbox"/> Müzik	<input type="checkbox"/> Türkçe	<input type="checkbox"/> Yabancı Dil
	<input type="checkbox"/> Din Klt. Ve Ahlk. Bil.	<input type="checkbox"/> Görsel Sanatlar	<input type="checkbox"/> Bed.Eğitimi	
	<input type="checkbox"/> Diğer:			
6- Meslekteki kıdeminiz (öğretmenlik dahil)	<input type="checkbox"/> 1-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl	
	<input type="checkbox"/> 16-20 yıl	<input type="checkbox"/> 21-25 yıl	<input type="checkbox"/> 26-üstü	
7- Değişim Yönetim konulu katıldığınız hizmetçi eğitim sayısı				

BÖLÜM II

Okul Müdürünün Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeyleri:

Açıklama: Aşağıda verilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı ifadelerin karşısındaki kutucuklara (X) ile belirtiniz. Lütfen tercihlerinizi yaparken bu konuda okulunuzdaki uygulamaları göz önünde bulundurunuz.	HER ZAMAN	SIKLIKLA	ARASIRA	NADİREN	HIÇBİR ZAMAN
1- Öğretmenlerin değişim konularında yetiştirilmesi için seminerler düzenlenir.					
2- Değişim sürecinde olası dedikodular sürekli bilgilendirilerek giderilir.					
3- Öğretmenler, değişim gereksinimi, önemi ve sonuçlarına ilişkin bilgilendirilir.					
4- Değişimden önce bir ihtiyaç analizi yapılır.					
5- Değişimde kullanılacak metot, araç, malzeme yeterliliği göz önünde bulundurulur.					
6- Değişimde kullanılacak insan kaynaklarının yeterliliği göz önünde bulundurulur.					
7- Değişim sürecinde çeşitli ödüllendirme teknikleri kullanılır.					
8- Değişim sürecinde öğretmenleri ilgilendiren bilgiler, kurumun birimlerine zamanında ulaştırılır.					
9- Değişim sürecinde yer alacak personele uygun görev dağılımı yapılır.					
10- Değişimin yanlış anlaşılma olasılığına karşı önleyici tedbirler alınır.					
11- Değişim uygulamalarında yaşanan tecrübelerden faydalanılır.					
12- Değişimin ne ölçüde başarılı veya başarısız olduğu konusunda değerlendirmeler yapılır.					
13- Öğretmenlerin değişimin gerekliliği konusuna duyarlı hale gelmeleri sağlanır.					
14- Öğretmenlerin, değişim ile ilgili kararlara katılmalarına olanak sağlanır.					
15- Değişimin gereği yeterince tartışılır.					
16- Değişimin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda ortak bir anlayış oluşturulur.					
17- Öğretmenlerin, yaratıcı ve yenilikçi yeteneklerinden yararlanılır.					
18- Öğretmenlerin değişim sürecinin aktif destekçileri olmaları sağlanır.					
19- Öğretmenleri doğrudan ilgilendiren konular zamanında iletilir.					
20- Değişime direnenlere samimiyetle davranılır, anlayışla karşılanır.					
21- Sürece katılan tüm taraflara eşit biçimde davranılır.					
22- Öğretmenler arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde tarafsız davranılır.					
23- Her aşamada kesintisiz iletişimi sağlayacak etkili bir iletişim sistemi kurulur.					
24- Değişim sürecinde öğretmenlere sürekli geribildirim verilir.					
25- Değişim konularında çalışanlar aktif şekilde dinlenerek soruları yanıtlanır.					

Açıklama: Aşağıda verilen ifadeler ne ölçüde katıldığımızı ifadelerin karşısındaki kutucuklara (X) ile belirtiniz. Lütfen tercihlerinizi yaparken bu konuda okulunuzdaki uygulamaları göz önünde bulundurunuz.	HER ZAMAN	SIKLIKLA	ARASIRA	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
26-Öğretmenlerin değişime hazır olup olmadığı değerlendirilir.					
27- Değişim için geniş paylaşımcı bir vizyon oluşturulur.					
28- Değişimin vizyonu hakkında fikir birliğinin oluşması sağlanır.					
29-Öğretmenlerin düzenli şekilde vizyon doğrultusunda ilerlemeleri sağlanır.					
30- Kurumsal vizyon gerçekleştirmede öğretmenler cesaretlendirilir.					
31- Sürekli bir değişim kültürü anlayışı yerleştirilir.					
32- Değişim sürecinde kazanım ve kayıplar ortaya konur.					
33- Değişimin sürecinde beklenmeyen gelişmelere karşı önlemler alınır.					
34- Değişimin kısa sürede gerçekleşmeyeceğine inanılır.					
35- Değişimin amacı açık bir şekilde ortaya konur.					
36- Değişim vizyonu okulun bütün birimlerine iletilir.					
37- Değişim sürecinde okulun esnek bir vizyon sahip olması sağlanır.					
38- Değişim sonucu meydana gelen yeni oluşumun okul yapısına yerleşmesi sağlanır.					

EK- 5: ÖLÇEK UYGULAMA İZİN ONAYI**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı :B.08.4.MEM.4.34.00.13.410./ 257
Konu:Araştırma İzni.

18 03 2009

VALİLİK MAKAMINA

Müdürlüğümüz İlköğretim Müfettişlerinden Süleyman GÖKSOY'un "**Değişim Yönetimi Vc Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemleri**" konulu doktora tez çalışması kapsamında veri toplamak üzere, İstanbul İl genelindeki İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere; **İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin 43/e maddesi** gereği, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi olarak, ekteki ölçeği uygulama isteği, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

M.ATIL ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

"OLUR"
18./03/2009

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK- 6: EVRENİ OLUŞTURAN OKULLARIN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN SAYILARI

ÇALIŞMA EVRENİNİ OLUŞTURAN İLÇE İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ YÖNETİCİ SAYILARI

İlçe Adı	Md.	Md. Bş Yr	Md. Yd	Top	İlçe Adı	Md.	Md. Bş.Yr d.	Md. Yrd	Top
Adalar	2		2	4	G.osmanpaşa	18	18	65	101
Arnavutköy	18	3	29	50	Güngören	16	12	46	74
Ataşehir	20	12	73	105	Kadıköy	39	5	94	138
Avcılar	16	13	46	75	Kağıthane	31	8	73	112
Bağcılar	37	37	131	205	Kartal	27	19	94	140
Bahçelievler	28	24	100	152	Küçükçekmece	36	22	121	179
Bakırköy	21	2	49	72	Maltepe	32	10	82	124
Başakşehir	6	6	36	48	Pendik	41	25	142	208
Bayrampaşa	17	9	66	92	Sancaktepe	15	11	34	60
Beşiktaş	19	1	41	61	Sarıyer	24	4	40	68
Beykoz	24	4	62	90	Silivri	14	2	32	48
Beylikdüzü	10	7	46	63	Sultanbeyli	16	13	47	76
Beyoğlu	19	8	39	66	Sultangazi	16	13	54	83
Büyükçekmece	16	5	36	57	Şile	3		6	9
Çatalca	12		14	26	Şişli	23	8	57	88
Çekmeköy	12	4	33	49	Tuzla	19	4	48	71
Esenler	22	16	60	98	Ümraniye	26	18	120	164
Esenyurt	17	12	49	78	Üsküdar	52	14	121	187
Eyüp	31	7	66	104	Zeytinburnu	16	11	53	80
Fatih	34	9	89	132					
Müdür : 845	Müdür Baş Yrd: 396			Müdür Yrd.	2396	Genel Top 3637			

**ÇALIŞMA EVRENİNİ OLUŞTURAN İLÇE İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
GÖREVLİ ÖĞRETMEN SAYILARI**

İlçe Adı	Öğretmen Sayıları	İlçe Adı	Öğretmen Sayıları
Adalar	49	Gaziosmanpaşa	1278
Arnavutköy	588	Güngören	934
Ataşehir	1464	Kadıköy	1961
Avcılar	1152	Kağıthane	1403
Bağcılar	2347	Kartal	1782
Bahçelievler	2119	Küçükçekmece	2449
Bakırköy	947	Maltepe	1600
Başakşehir	872	Pendik	2444
Bayrampaşa	1054	Sancaktepe	888
Beşiktaş	728	Sarıyer	877
Beykoz	942	Silivri	639
Beylikdüzü	844	Sultanbeyli	984
Beyoğlu	735	Sultangazi	1240
Büyükçekmece	778	Şile	116
Çatalca	306	Şişli	1178
Çekmeköy	624	Tuzla	846
Esenler	1267	Ümraniye	2078
Esenyurt	1123	Üsküdar	2282
Eyüp	1273	Zeytinburnu	927
Fatih	1576		
Genel Toplam		46694	

EK- 7: ÖRNEKLEM ALINAN İLKÖĞRETİM OKULLARI VE YÖNETİCİ ÖĞRETMEN SAYILARI

ÖRNEKLEMİ OLUŞTURAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKULLARA GÖRE DAĞILIMI

İlçe Adı	İlköğretim Okulu	Yönetici			Öğretmen	Toplam
		Müdür	Müdür Başyrd.	Müdür Yrd.		
Arnavutköy	Ayazma	1		1	23	25
	Hasan Tahsin	1		2	12	15
	Malazgirt			2	13	15
	Mimar Sinan	1	1	1	17	20
	Suatlar			1	7	8
	Ahmet Yesevi	1		1	7	9
	Cemal Reşit Rey	1		1	7	9
	Toplam	5	2	9	85	101
Ataşehir	Sait Cordan	1		1	6	8
	Halilatamavcı	1		1	17	19
	Ş.Ö.Mehmet Fidan	1		1	12	15
	Toplam	3		3	36	42
Beykoz	Halide Edip Adıvar			2	14	16
	Fatın Hoca	1		2	11	14
	Çubuklu	1		2	9	12
	Paşabahçe	1	1	1	27	30
	Toplam	3	1	7	73	72
Esenler	Kazım Karabekir	1	1	1	24	27
	Cumhuriyet	1		2	23	26
	Atatürk	1		2	9	12
	Ayvanlıdere			2	8	10
	Hasip Dinçsoy	1		2	12	15
	Engin-Can Güre	1	1	1	18	21
	Toplam	5	2	10	93	111
Eyüp	Merkez	1		2	12	15
	Halit Derviş İsmail			2	13	15
	Ebussuıt	1		2	17	20
	Esentepe	1		2	17	20
	Zekaidede	1	1	1	17	20
	75. Yıl	1		2	16	19
	İslambey	1		2	11	14
	Mehmet Akif	1		2	11	14
	Toplam	7	1	15	113	137
Güngören	Mehmet Akif Ersoy	1	1	1	33	36
	75.yıl			2	10	12
	Güneşlitepe	1	1	1	19	22
	Genç Osman	1		2	23	26
	Yahya Çavuş	1		2	11	14
	Toplam	5	2	8	96	110
Kadıköy	Murat Paşa	1		2	14	17
	Göztepe Halil Türkan	1		1	11	13
	Şöhret Kurşunoğlu	1		1	10	12

	Kazım Karabekir			1	11	12
	Bahariye	1		1	8	10
	Gazi M.Kemal	1		1	11	13
	Dost Eller	1	1	1	15	18
	50.Yıl	1	1	1	20	23
	Toplam	7	2	9	101	118
Kartal	Ülkü Bora	1	1	1	6	10
	M.Tayfur Sökmen	1	1	1	15	18
	Ö.Salih Tüzün	1	1	1	23	26
	Ege Sanai	1	1	1	20	23
	Gürbüz Bora	1		1	7	9
	Soğanlık	1	1	1	18	21
	Çakabey	1	1	1	21	24
	Şeşşamil	1		1	11	13
	Selma Akay	1		1	14	16
	Toplam	9	6	9	136	160
Maltepe	Hasan Şadoğlu	1	1	1	23	26
	Küçükyalı Merkez			2	18	20
	Dumlupınar	1		2	22	25
	Abdullaherbuz	1		2	17	20
	Orhangazi	1		1	8	10
	Toplam	4	1	8	87	101
Pendik	Yavuz Selim	1	1	2	17	20
	Erol Türker	1		1	13	15
	E.Turgut Reis	1	1	1	27	30
	75. Yıl	1	1	2	16	19
	S.Burhan Toprak	1	1	2	17	20
	Zübeyde Hanım	1		2	12	15
	Ercan Görür			1	11	12
	Şeyhli	1		2	11	14
	Toplam	7	4	13	123	145
Sancaktepe	60. Yıl	1	1	1	43	45
	Peyami Safa	1	1	1	16	18
	Osmangazi		1	1	11	12
	Fatih	1	1	1	10	12
	Samandıra	1		1	9	11
	Toplam	4	4	5	89	98
Sultanbeyli	Orhan Gazi	1		1	11	13
	Zübeyde Hanım	1		1	10	12
	Ç.Y.T.Tutumluer	1		2	14	17
	Akşemsettin			2	17	30
	Nene Hatun	1		2	36	39
	Hasan Ali Yüce	1		2	8	11
	Merkez	1		2	6	9
	Toplam	6		12	111	131
Şile	75.Yıl	1		2	12	15
	Bali Bey	1		2	14	17
	Ahmet Yahşi Bey	1		2	17	20
	Ü.Yıldız Aytamar	1		2	13	16
	Ç.F.Seher Hanım	1		2	14	17
	Toplam	5		10	70	85
Tuzla	Çağrı Bey	1		2	13	16
	Farabi	1		2	4	7
	Cahit Arif	1		2	18	21

	İbni Sina	1		2	20	23
	Atatürk	1		2	11	14
	Piri Reis	1		2	19	22
	Evliya Çelebi			2	7	9
	Toplam	6		14	92	112
Ümraniye	N.S.Banarlı	1		2	22	26
	Hasan Tahsin	1		2	23	26
	Ahmet Kılıçaslan	1		2	36	39
	İstiklal	1		2	23	26
	Genç Osman			1	19	20
	Toplam	4		9	123	137
Üsküdar	3. Selim		1	2	10	13
	H.Rüştü		1	2	12	15
	Avni Başman		1	2	10	13
	H.Ahmet Çelebi			2	23	25
	Toplam		3	8	55	66
Genel Toplam	96			1797		

EK- 8: YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖLÇEK MADDELERİNE VERDİKLERİ CEVAPLAR

Yönetici Görüşleri

Tablo 1. “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Yöntemini Uygulama Düzeylerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Maddeler	Yönetici Görüşleri							\bar{X}	SS
	Değerler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Her zaman	Toplam		
1- Öğretmenlerin değişim konularında yetiştirilmesi için seminerler düzenlenir	f	12	56	107	60	28	263	3,14	1,017
	%	4,6	21,3	40,7	22,8	10,6	100,0		
2- Değişim sürecinde olası dedikodular sürekli bilgilendirilerek giderilir	f	10	36	70	85	62	263	3,58	1,105
	%	3,8	13,7	26,6	32,3	23,6	100,0		
3- Öğretmenler, değişim gereksinimi, önemi ve sonuçlarına ilişkin bilgilendirilir.	F	14	30	76	98	45	263	3,49	1,070
	%	5,3	11,4	28,9	37,3	17,1	100,0		
4- Değişimden önce bir ihtiyaç analizi yapılır.	F	15	53	76	72	47	263	3,32	1,151
	%	5,7	20,2	28,9	27,4	17,9	100,0		
5- Değişimde kullanılacak metot, araç, malzeme yeterliliği göz önünde bulundurulur.	F	12	37	69	86	59	263	3,54	1,121
	%	4,6	14,1	26,2	32,7	22,4	100,0		
6- Değişimde kullanılacak insan kaynaklarının yeterliliği göz önünde bulundurulur.	F	10	41	59	94	59	263	3,57	1,113
	%	3,8	15,6	22,4	35,7	22,4	100,0		
7- Değişim sürecinde çeşitli ödüllendirme teknikleri kullanılır.	F	17	44	88	75	39	263	3,29	1,108
	%	6,5	16,7	33,5	28,5	14,8	100,0		
8- Değişim sürecinde öğretmenleri ilgilendiren bilgiler, kurumun birimlerine zamanında ulaştırılır.	F	7	32	40	91	93	263	3,88	1,105
	%	2,7	12,2	15,2	34,6	35,4	100,0		
9- Değişim sürecinde yer alacak personele uygun görev dağılımı yapılır.	F	4	32	48	95	84	263	3,85	1,052
	%	1,5	12,2	18,3	36,1	31,9	100,0		
10- Değişimin yanlış anlaşılma olasılığına karşı önleyici tedbirler alınır.	F	11	31	59	100	62	263	3,65	1,091
	%	4,2	11,8	22,4	38,0	23,6	100,0		
11- Değişim uygulamalarında yaşanan tecrübelerden faydalanılır.	F	7	31	61	85	79	263	3,75	1,089
	%	2,7	11,8	23,2	32,3	30,0	100,0		
12- Değişimin ne ölçüde başarılı veya başarısız olduğu konusunda değerlendirmeler yapılır.	F	9	38	68	93	55	263	3,56	1,079
	%	3,4	14,4	25,9	35,4	20,9	100,0		
13- Öğretmenlerin değişimin gerekliliği konusunda duyarlı hale gelmeleri sağlanır.	F	9	39	48	106	61	263	3,65	1,094
	%	3,4	14,8	18,3	40,3	23,2	100,0		
14- Öğretmenlerin, değişim ile ilgili kararlara katılmalarına olanak sağlanır.	F	15	28	50	100	70	263	3,69	1,143
	%	5,7	10,6	19,0	38,0	26,6	100,0		
15- Değişimin gereği yeterince tartışılır.	F	19	30	73	99	42	263	3,44	1,110
	%	7,2	11,4	27,8	37,6	16,0	100,0		
16- Değişimin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda ortak bir anlayış oluşturulur.	F	17	40	64	99	43	263	3,42	1,126
	%	6,5	15,2	24,3	37,6	16,3	100,0		
17- Öğretmenlerin, yaratıcı ve yenilikçi yeteneklerinden yararlanır.	F	14	30	56	87	76	263	3,69	1,160
	%	5,3	11,4	21,3	33,1	28,9	100,0		
18- Öğretmenlerin değişim sürecinin aktif destekçileri olmaları sağlanır.	F	10	29	53	97	74	263	3,75	1,098
	%	3,8	11,0	20,2	36,9	28,1	100,0		

Tablo 2. “İletişim” Yöntemini Uygulama Düzeylerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Maddeler	Yönetici Görüşleri								
	Değerler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Her zaman	Toplam	\bar{X}	SS
19- Öğretmenleri doğrudan ilgilendiren konular zamanında iletilir.	f	3	23	36	81	120	263	4,11	1,019
	%	1,1	8,7	13,7	30,8	45,6	100,0		
20- Değişime direnenlere samimiyetle davranılır, anlayışla karşılanır.	f	17	33	53	80	80	263	3,66	1,216
	%	6,5	12,5	20,2	30,4	30,4	100,0		
21- Sürece katılan tüm taraflara eşit biçimde davranılır.	f	13	25	43	73	109	263	3,91	1,184
	%	4,9	9,5	16,3	27,8	41,4	100,0		
22- Öğretmenler arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde tarafsız davranılır.	f	12	25	42	67	117	263	3,96	1,183
	%	4,6	9,5	16,0	25,5	44,5	100,0		
23- Her aşamada kesintisiz iletişimi sağlayacak etkili bir iletişim sistemi kurulur.	f	8	27	58	94	76	263	3,77	1,071
	%	3,0	10,3	22,1	35,7	28,9	100,0		
24- Değişim sürecinde öğretmenlere sürekli geribildirim verilir.	f	11	36	66	85	65	263	3,60	1,124
	%	4,2	13,7	25,1	32,3	24,7	100,0		

Tablo 3. “Kolaylaştırma ve Destek” Yöntemini Uygulama Düzeylerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Maddeler	Yönetici Görüşleri								
	Değerler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Her zaman	Toplam	\bar{X}	SS
25- Değişim konularında çalışanlar aktif şekilde dinlenerek soruları yanıtlanır.	F	10	32	50	95	76	263	3,74	1,116
	%	3,8	12,2	19,0	36,1	28,9	100,0		
26- Öğretmenlerin değişime hazır olup olmadığı değerlendirilir.	F	16	43	61	85	58	263	3,48	1,178
	%	6,1	16,3	23,2	32,3	22,1	100,0		
27- Değişim için geniş paylaşımcı bir vizyon oluşturulur.	F	11	39	54	86	73	263	3,65	1,156
	%	4,2	14,8	20,5	32,7	27,8	100,0		
28- Değişimin vizyonu hakkında fikir birliğinin oluşması sağlanır.	F	12	37	60	90	64	263	3,60	1,135
	%	4,6	14,1	22,8	34,2	24,3	100,0		
29- Öğretmenlerin düzenli şekilde vizyon doğrultusunda ilerlemeleri sağlanır.	F	10	38	56	97	62	263	3,62	1,109
	%	3,8	14,4	21,3	36,9	23,6	100,0		
30- Kurumsal vizyon gerçekleştirmede öğretmenler cesaretlendirilir.	F	10	28	51	95	79	263	3,78	1,104
	%	3,8	10,6	19,4	36,1	30,0	100,0		

Tablo 4. “Vizyon” Yöntemini Uygulama Düzeylerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Maddeler	Yönetici Görüşleri								
	Değerler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Her zaman	Toplam	\bar{X}	SS
31- Sürekli bir değişim kültürü anlayışı yerleştirilir.	f	14	32	60	88	69	263	3,63	1,151
	%	5,3	12,2	22,8	33,5	26,2	100,0		
32- Değişim sürecinde kazanım ve kayıplar ortaya konur.	f	13	33	64	95	58	263	3,58	1,112
	%	4,9	12,5	24,3	36,1	22,1	100,0		
33- Değişimin sürecinde beklenmeyen gelişmelere karşı önlemler alınır.	f	8	34	62	94	65	263	3,66	1,079
	%	3,0	12,9	23,6	35,7	24,7	100,0		
34- Değişimin kısa sürede gerçekleşmeyeceğine inanılır.	f	9	34	50	87	83	263	3,76	1,131
	%	3,4	12,9	19,0	33,1	31,6	100,0		
35- Değişimin amacı açık bir şekilde ortaya konur.	f	5	29	46	106	77	263	3,84	1,029
	%	1,9	11,0	17,5	40,3	29,3	100,0		
36- Değişim vizyonu okulun bütün birimlerine iletilir.	f	9	16	49	101	88	263	3,92	1,035
	%	3,4	6,1	18,6	38,4	33,5	100,0		
37- Değişim sürecinde okulun esnek bir vizyon sahip olması sağlanır.	f	9	25	52	102	75	263	3,79	1,065
	%	3,4	9,5	19,8	38,8	28,5	100,0		
38- Değişim sonucu meydana gelen yeni oluşumun okul yapısına yerleşmesi sağlanır.	f	9	23	49	111	71	263	3,81	1,040
	%	3,4	8,7	18,6	42,2	27,0	100,0		

Öğretmen Görüşleri;

Tablo 5. “Eğitim ve Karara Katılımı Sağlama” Yönetimini Uygulama Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Öğretmen Görüşleri								
	Değerler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Her zaman	Toplam	\bar{X}	SS
1- Öğretmenlerin değişim konularında yetiştirilmesi için seminerler düzenlenir	F	123	332	661	279	139	1534	2,99	1,040
	%	8,0	21,6	43,1	18,2	9,1	100,0		
2- Değişim sürecinde olası dedikodular sürekli bilgilendirilerek giderilir	f	136	320	499	399	180	1534	3,11	1,132
	%	8,9	20,9	32,5	26,0	11,7	100,0		
3- Öğretmenler, değişim gereksinimi, önemi ve sonuçlarına ilişkin bilgilendirilir.	F	87	265	524	451	207	1534	3,28	1,076
	%	5,7	17,3	34,2	29,4	13,5	100,0		
4- Değişimden önce bir ihtiyaç analizi yapılır.	F	214	376	464	336	144	1534	2,88	1,177
	%	14,0	24,5	30,2	21,9	9,4	100,0		
5- Değişimde kullanılacak metot, araç, malzeme yeterliliği göz önünde bulundurulur.	F	158	335	452	401	188	1534	3,08	1,173
	%	10,3	21,8	29,5	26,1	12,3	100,0		
6- Değişimde kullanılacak insan kaynaklarının yeterliliği göz önünde bulundurulur.	F	152	304	449	431	198	1534	3,14	1,171
	%	9,9	19,8	29,3	28,1	12,9	100,0		
7- Değişim sürecinde çeşitli ödüllendirme teknikleri kullanılır.	F	227	412	454	303	138	1534	2,81	1,176
	%	14,8	26,9	29,6	19,8	9,0	100,0		
8- Değişim sürecinde öğretmenleri ilgilendiren bilgiler, kurumun birimlerine zamanında ulaştırılır.	F	91	220	419	515	289	1534	3,45	1,126
	%	5,9	14,3	27,3	33,6	18,8	100,0		
9- Değişim sürecinde yer alacak personele uygun görev dağılımı yapılır.	F	104	227	421	508	274	1534	3,40	1,141
	%	6,8	14,8	27,4	33,1	17,9	100,0		
10- Değişimin yanlış anlaşılma olasılığına karşı önleyici tedbirler alınır.	F	112	277	470	472	203	1534	3,25	1,118
	%	7,3	18,1	30,6	30,8	13,2	100,0		
11- Değişim uygulamalarında yaşanan tecrübelerden faydalanılır.	F	102	220	476	497	239	1534	3,36	1,108
	%	6,6	14,3	31,0	32,4	15,6	100,0		
12- Değişimin ne ölçüde başarılı veya başarısız olduğu konusunda değerlendirmeler yapılır.	F	119	252	500	431	232	1534	3,26	1,137
	%	7,8	16,4	32,6	28,1	15,1	100,0		
13- Öğretmenlerin değişimin gerekliliği konusunda duyarlı hale gelmeleri sağlanır.	F	103	246	490	474	221	1534	3,30	1,106
	%	6,7	16,0	31,9	30,9	14,4	100,0		
14- Öğretmenlerin, değişim ile ilgili kararlara katılmalarına olanak sağlanır.	F	125	249	475	460	225	1534	3,27	1,142
	%	8,1	16,2	31,0	30,0	14,7	100,0		
15- Değişimin gereği yeterince tartışılır.	F	144	303	527	406	154	1534	3,08	1,111
	%	9,4	19,8	34,4	26,5	10,0	100,0		
16- Değişimin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda ortak bir anlayış oluşturulur.	F	134	319	516	410	155	1534	3,09	1,105
	%	8,7	20,8	33,6	26,7	10,1	100,0		
17- Öğretmenlerin, yaratıcı ve yenilikçi yeteneklerinden	F	103	269	477	463	222	1534	3,28	
	%	6,7	17,5	31,1	30,2	14,5	100,0		

yararlanılır.									1,116
18- Öğretmenlerin değişim sürecinin aktif destekçileri olmaları sağlanır.	F	84	254	464	502	230	1534	3,35	1,090
	%	5,5	16,6	30,2	32,7	15,0	100,0		

Tablo 6. “İletişim” Yönetimini Uygulama Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Öğretmen Görüşleri								\bar{X}	SS
	Değerler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Her zaman	Toplam			
19- Öğretmenleri doğrudan ilgilendiren konular zamanında iletilir.	F	67	185	351	560	371	1534	3,64	1,104	
	%	4,4	12,1	22,9	36,5	24,2	100,0			
20- Değişime direnenlere samimiyetle davranılır, anlayışla karşılanır.	F	144	267	458	455	210	1534	3,21	1,162	
	%	9,4	17,4	29,9	29,7	13,7	100,0			
21- Sürece katılan tüm taraflara eşit biçimde davranılır.	F	113	253	409	468	291	1534	3,37	1,177	
	%	7,4	16,5	26,7	30,5	19,0	100,0			
22- Öğretmenler arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde tarafsız davranılır.	F	92	240	371	507	324	1534	3,48	1,160	
	%	6,0	15,6	24,2	33,1	21,1	100,0			
23- Her aşamada kesintisiz iletişimi sağlayacak etkili bir iletişim sistemi kurulur.	F	89	259	492	457	237	1534	3,32	1,102	
	%	5,8	16,9	32,1	29,8	15,4	100,0			
24- Değişim sürecinde öğretmenlere sürekli geribildirim verilir.	F	99	287	525	426	197	1534	3,22	1,091	
	%	6,5	18,7	34,2	27,8	12,8	100,0			

Tablo 7. “Kolaylaştırma ve Destek” Yöntemini Uygulama Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Öğretmen Görüşleri								\bar{X}	SS
	Değerler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Her zaman	Toplam			
25- Değişim konularında çalışanlar aktif şekilde dinlenerek soruları yanıtlanır.	f	101	285	506	423	219	1534	3,24	1,112	
	%	6,6	18,6	33,0	27,6	14,3	100,0			
26- Öğretmenlerin değişime hazır olup olmadığı değerlendirilir.	f	165	313	509	376	171	1534	3,05	1,151	
	%	10,8	20,4	33,2	24,5	11,1	100,0			
27- Değişim için geniş paylaşımcı bir vizyon oluşturulur.	f	126	338	494	396	180	1534	3,11	1,125	
	%	8,2	22,0	32,2	25,8	11,7	100,0			
28- Değişimin vizyonu hakkında fikir birliğinin oluşması sağlanır.	f	135	316	458	424	201	1534	3,16	1,155	
	%	8,8	20,6	29,9	27,6	13,1	100,0			
29- Öğretmenlerin düzenli şekilde vizyonu doğrultusunda ilerlemeleri sağlanır.	f	120	281	496	457	180	1534	3,19	1,108	
	%	7,8	18,3	32,3	29,8	11,7	100,0			
30- Kurumsal vizyon gerçekleştirilmede öğretmenler cesaretlendirilir.	f	110	281	482	451	210	1534	3,24	1,120	
	%	7,2	18,3	31,4	29,4	13,7	100,0			

Tablo 8. “Vizyon” Yöntemini Uygulama Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Öğretmen Görüşleri								
	Dğerler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla	Her zaman	Toplam	\bar{X}	SS
31- Sürekli bir değişim kültürü anlayışı yerleştirilir.	f	107	307	476	458	186	1534	3,20	1,106
	%	7,0	20,0	31,0	29,9	12,1	100,0		
32- Değişim sürecinde kazanım ve kayıplar ortaya konur.	f	91	281	525	434	203	1534	3,25	1,083
	%	5,9	18,3	34,2	28,3	13,2	100,0		
33- Değişimin sürecinde beklenmeyen gelişmelere karşı önlemler alınır.	f	104	316	501	429	184	1534	3,18	1,098
	%	6,8	20,6	32,7	28,0	12,0	100,0		
34- Değişimin kısa sürede gerçekleşmeyeceğine inanılır.	f	85	227	428	535	259	1534	3,43	1,101
	%	5,5	14,8	27,9	34,9	16,9	100,0		
35- Değişimin amacı açık bir şekilde ortaya konur.	f	64	215	436	573	246	1534	3,47	1,049
	%	4,2	14,0	28,4	37,4	16,0	100,0		
36- Değişim vizyonu okulun bütün birimlerine iletilir.	f	60	216	415	550	293	1534	3,52	1,072
	%	3,9	14,1	27,1	35,9	19,1	100,0		
37- Değişim sürecinde okulun esnek bir vizyon sahip olması sağlanır.	f	72	238	505	489	230	1534	3,37	1,061
	%	4,7	15,5	32,9	31,9	15,0	100,0		
38- Değişim sonucu meydana gelen yeni oluşumun okul yapısına yerleşmesi sağlanır.	F	75	215	453	544	247	1534	3,44	1,069
	%	4,9	14,0	29,5	35,5	16,1	100,0		

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı : Süleyman GÖKSOY
- Sürekli Adresi : İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü
- Doğum Yeri ve Yılı : Adilcevaz 1966
- Yabancı Dili : İngilizce
- İlköğretim : Adilcevaz Merkez İlköğretim Okulu, 1979
- Ortaöğretim : Adilcevaz Lisesi 1985
- Ön Lisans : 100. Yıl Üniversitesi- Sınıf Öğretmenliği, 1989
- Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi 1997
- Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
- Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
- Bilim Dalı : Eğitimde Program Geliştirme 1999,
- Yayımları : 1) “Eğitimde Amaç Belirleme”, Çağdaş Eğitim, Güz, Şubat 1997.
- 2) Eğitim Reformu Girişimi, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı Diyarbakır Çalıştayı “Beyin Fırtınası ve Eğitimde Kullanımı” 5 Eylül 2006.
- 3) Bölgelere İlişkin Denetim Hizmetlerinin Yürütülmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Stratejik Yönetim Yaklaşımına Göre Görüşleri” (D. Akan, M. SAĞIR) Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Aralık, 2009 8 (2):xx-xx.
- 4) Eğitim Yöneticiliği ve Yetiştirme ve Sınavlara Hazırlık Soru Bankası, Selim Kitapevi, Ankara, 2001,2002.
- 5) “İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin İşbaşında Yetişmelerinde Müfettişlerin Denetim Rolüne İlişkin Öğretmen Algıları” (M.SAĞIR), 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi, 1-3 Eylül 2008- Sakarya.
- 6) “Digital Competence and e-Inclusion” Genrralitat de Catalunya Departament d’Education, Barcelona, 20-24 April 2009.
- Çalışma Hayatı : 1990 yılında Şanlıurfa/Harran İlçesinde sınıf öğretmeni olarak çalışma hayatına başladı.

1999 yılından beri İlköğretim Müfettişi olarak görev yapmakta ve halen bu görevi İstanbul ilinde sürdürmektedir.