

T.C.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM ALGILARI İLE
DEĞİŞİME DİRENME TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

MURAT OKAR

BOLU-2018

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM ALGILARI İLE
DEĞİŞİME DİRENME TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Murat OKAR

Danışman

Doç. Dr. Bahri AYDIN

BOLU, MART-2018

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Murat OKAR tarafından hazırlanan Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algıları ile Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişki başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 09/03/2018

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Bahri AYDIN



Üye : Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU



Üye : Doç. Dr. Engin ASLANARGUN



Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı



Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algıları ile Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 09/03/2018

Murat OKAR



TEŞEKKÜR

Araştırma süresince öneri ve katkılarıyla bilimsel yardımlarını aldığım, yönlendirmeleriyle çalışmama ışık tutan, her zaman desteğini hissettiğim değerli danışmanım kıymetli hocam Doç. Dr. Bahri AYDIN’a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim süresince katkıları büyük olan, derslerini keyifle dinlediğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. Türkan ARGON’a, Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU’na, Doç. Dr. Şenay NARTGÜN’e, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN’e teşekkür ederim.

İlkokul çağlarımdan bugüne gelinceye kadar üzerimde emekleri olan tüm öğretmenlerime sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her anında ve özellikle okumam için her türlü fedakârlığı gösteren, varlıklarıyla bana güç veren, oğulları olmakla gurur duyduğum canım annem ve canım babama sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her daim desteğini hissettiğim, her türlü özveriyi gösteren, çocuklarıma zaman ayıramadığım dönemlerde yokluğumu hissettirmeyip maddi ve manevi destek sunan yol arkadaşım biricik eşim Zuhâl OKAR’a, daha minicikken babasının yoğun çalışma temposuna ayak uydurmak zorunda kalan ve beraber vakit geçirebilmek için “baba bizde seninle ders çalışmak istiyoruz” diyerek küçük molalar vermemi sağlayan canım evlatlarım Enes’ime ve Erva’ma sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar.....	5
II. BÖLÜM	7
2. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1. Örgüt İklimi	7
2.1.1.Örgütsel iklim ve örgütsel kültür	12
2.1.2. Örgüt ikliminin boyutları	15
2.2. Okul İklimi.....	16
2.2.1. Okul ikliminin unsurları.....	19
2.2.2. Okul iklimi tipleri	21
2.2.2.1. Açık iklim	22
2.2.2.2. Bağımlı iklim	22
2.2.2.3. Serbest iklim	23
2.2.2.4. Kapalı iklim	23
2.2.3. Okul iklimin boyutları	24
2.3. Değişim.....	25
2.3.1. Örgütsel değişim	27

2.3.2. Örgütsel değişime direnç	29
2.3.2.1. Değişime direnme nedenleri	32
2.3.2.1.1. Bireysel nedenler	33
2.3.2.1.2. Örgütsel nedenler	37
2.3.2.2. Değişime direncin ortaya çıkış şekilleri.....	40
2.3.2.3. Değişime direncin ortadan kaldırılmasında kullanılan yöntemler	43
2.3.2.3.1. Empati ve destek	44
2.3.2.3.2. Katılım	44
2.3.2.3.3. İletişim	45
2.3.2.3.4. Eğitim.....	46
2.3.2.3.5. Çalışanların gereksinim ve hedeflerini aynı amaçlar altında birleştirme	47
2.3.2.3.6. Grubun gücünü kullanma.....	47
2.3.2.3.7. Müzakere ve anlaşma.....	48
2.3.2.3.8. Taviz verme	48
2.3.2.3.9. Göz boyama (manipülasyon) ve satın alma (kooptasyon).....	49
2.3.2.3.10. Açık ve kapalı zorlama	49
2.3.2.4. Eğitim örgütlerinde örgütsel değişim ve değişime direnme	50
2.4. Örgüt İklimi ve Değişime Direnme Arasındaki İlişki	54
2.5. İlgili Araştırmalar	56
2.5.1. Örgüt iklimi ile ilgili yapılan çalışmalar.....	56
2.5.2. Değişime direnme ile ilgili yapılan çalışmalar	60
III. BÖLÜM	64
3.Yöntem.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli.....	64
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem.....	64
3.3. Veri Toplama Aracı	67
3.3.1. Kişisel bilgi formu	67
3.3.2. Örgütsel iklim ölçeği	67
3.3.3. Değişime direnme ölçeği	69
3.4 Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	70
3.5. Verilerin Analizi	70
IV. BÖLÜM.....	72
4. Bulgular ve Yorumlar	72

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	72
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	76
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	96
V. BÖLÜM	99
5. Sonuç ve Öneriler	99
5.1. Sonuçlar	99
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	99
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar	101
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar	104
5.2. Öneriler	105
5.2.1. Uygulamacılara yönelik öneriler	105
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	106
KAYNAKÇA.....	108
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	122
EK-2. Örgütsel İklim Ölçeği.....	123
EK-3. Değişime Direnme Ölçeği.....	125
EK-4. Araştırma İzni.....	126
EK-5. Etik Kurulu Raporu	127
EK-6. Örgütsel İklim Ölçek İzni.....	128
EK-7. Değişime Direnme Ölçek İzni.....	129
ÖZGEÇMİŞ	130

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Örgüt kültürü ve örgüt iklimi araştırmalarının karşılaştırılması (Denison, 1996; akt. Şişman, 2002a).....	14
Tablo 2.2. Kümelenendirilmiş örgüt iklimi boyutları (Ertekin, 1978)	16
Tablo 2.3. Okulların örgüt iklimi tipleri ve okul iklimi boyutları (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).....	21
Tablo 3.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı ve geçerli veri toplama aracı sayısı.....	65
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik dağılım	66
Tablo 3.3. Örgütsel iklimin boyutları.....	68
Tablo 3.4. Değişime direnmenin boyutları	69
Tablo 3.5. Örgütsel iklim ölçeği ve değişime direnme ölçeği normal dağılım testi (Kolmogorov-Smirnov) sonuçları.....	71
Tablo 4.1. Öğretmenlerin örgütsel iklim ölçeğine verdiği cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	72
Tablo 4.2. Öğretmenlerin değişime direnme ölçeğine verdiği cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	74
Tablo 4.3. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları	77
Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları.....	78
Tablo 4.5. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları	80
Tablo 4.6. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	81
Tablo 4.7. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları.....	83
Tablo 4.8. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları.	84
Tablo 4.9. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları	86

Tablo 4.10. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	88
Tablo 4.11. Öğretmenlerin mevcut okulunda çalışma süresi değişkenine göre örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları	89
Tablo 4.12. Öğretmenlerin mevcut okulunda çalışma süresi değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları.	91
Tablo 4.13. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	93
Tablo 4.14. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları.	95
Tablo 4.15. Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişki	97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Okul ikliminin unsurları	20
Şekil 2.2. Okul iklimi sınıflandırması (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991)	24
Şekil 2.3. Örgütsel değişime direnç belirtileri (Giangreco, 2002).....	42



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM ALGILARI İLE DEĞİŞİME DİRENME TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Okar, Murat
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bahri AYDIN
Mart-2018, xii + 130 Sayfa

Bu araştırma; öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olan araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 791 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, tesadüfi örneklem alma yöntemi ile belirlenmiş ve 424 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, örgütsel iklim ölçeği ve değişime direnme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney-U, Kruskal Wallis ve Spearman Rho korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, müdürlerin en çok destekleyici müdür davranışı, daha sonra sırası ile kısıtlayıcı müdür davranışı ve emredici müdür davranışı sergilediği; öğretmenlerin ise en çok meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı daha sonra sırası ile samimi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı sergilediği bulunmuştur. Değişime direnme tutumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Değişime direnme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde en yüksek puanın duygusal tepki boyutunda, en düşük puanın ise rutini arama boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte örgütsel iklimin emredici müdür davranışları alt boyutu ile değişime direnmenin duygusal tepki, kısa vadeli düşünme, bilişsel katılık alt boyutu ve genel olarak değişime direnme arasında; kısıtlayıcı müdür davranışları alt boyutu ile değişime direnmenin tüm alt boyutları ve genel olarak değişime direnme arasında; umursamaz öğretmen davranışları alt boyutu ile değişime direnmenin rutini arama, kısa vadeli düşünme alt boyutu ve genel olarak değişime direnme arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt İklimi, Okul İklimi, Değişime Direnme

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ORGANIZATIONAL
CLIMATE PERCEPTIONS AND ATTITUDES OF CHANGE RESISTANCE**

Okar, Murat
Master Thesis
Department of Educational Sciences
Educational Administration
Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bahri AYDIN
March-2018, xii + 130 Pages

The purpose of this study is to determine the relationship between teachers' organizational climate perceptions and attitudes toward change resistance. The study consisted of 791 teachers working in official secondary schools in the province center of Bolu in the academic year of 2016-2017, in the study conducted by the relational screening model. For sampling, random sampling method was utilized and accordingly, the research was carried out with 424 teachers. Personal information form, Organizational Climate Description Scale, Resist to Change Scale were used to collect research data. The data was analyzed with SPSS 20 software and mean, standard deviation, Mann Whitney U, Kruskal Wallis and Spearman Rho correlation tests were executed to be able to analyze the data.

According to the findings obtained from the study; teachers participated in the study showed respectively the highest level of participation among the sub-dimensions of organizational climate related to school principals Supportive Principal Behavior, Restrictive Principal Behavior and Directive Principal Behavior. The teachers showed respectively the highest level of participation among the sub-dimensions of organizational climate related to teachers' behavior Collegial Teacher Behavior, Intimate Teacher Behavior and Disengaged Teacher Behavior. Teachers' perceptions on the attitudes of resistance to organizational change is at low level. When the scores related to the subscales of the change resistance scale were examined, it was determined that the highest score was the emotional response dimension and the lowest score was the routine search dimension. There were a positive direction low level relationship between the Directive Principal Behavior subscale of organizational climate and the Emotional Response of Change Resistance, Short Term Thinking, Cognitive Rigidity subscale and overall change resistance; between the subdivision of Restrictive Principal Behavior and all subdimensions of change resistance and generally resistance to change; between the Disengaged Teacher Behaviors subscale and the change resisting Routine Search, Short Term Thinking subscale and the overall change resistance in general.

Key Words: Organizational Climate, School Climate, Resistance to Change

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Değişimin baş döndüren bir hızla arttığı günümüzde, örgütler varlıklarını sürdürebilmek ve belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için örgütsel değişime ihtiyaç duymaktadırlar. Örgütsel değişim, örgütlerin verimliliğini ve etkinliğini sürdürebilmesi için zorunlu ve kaçınılmazdır. Yöneticilerin gerek örgüt politikasında gerek teknolojik unsurlarda gerekse örgüt yapısı ve çalışanlarda gerçekleştirmeyi planladıkları bu değişimlerin karşısındaki en büyük engel, değişimden etkilenecek çalışanların değişime olan tutum ve davranışlarıdır. Örgüt içinde değişime karşı gösterilen bu tutum ve davranışları önlemek için örgütler çalışanlarını değişime hazırlayarak başarıya ulaşabilmektedirler (Kuyumcu, 2011). Değişim, değişme yanlısı olmayanlar için kestirilemeyen bir macera olarak görülse de değişime uyum sağlamanın yolu değişim kapasite ve kabiliyetine sahip olmaktan geçer (Töremen, 2002).

İçinde yaşadığımız çağda yaşanan hızlı değişmelerle birlikte bireylerin ihtiyaçları farklılaşmakta, eğitime olan talep gittikçe artmaktadır. Bu durum eğitim örgütleri üzerinde bir baskı oluşturarak onları değişmeye ve üstlendiği rollere tekrar göz atmaya sevk etmektedir. Eğitim örgütleri çağın gerisinde kalmamak ve daha da önemlisi toplumu peşinden sürükleyebilmek için toplumda gerçekleşen değişimlere duyarsız kalmamalı, değişimlerle aynı hızda değişerek çağa ayak uydurabilmelidir (Kulu, 2007).

Hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri, örgütlerin yapısına bağlıdır. Katı, bürokratik ve hiyerarşik örgüt yapıları, değişimin önündeki engellerdir. O halde örgüt yapısının değişime engel olmaması gerekmektedir. Varlığını ve etkinliğini devam ettirmek isteyen örgüt, hızlı, hedefe odaklanmış ve esnek olmalıdır. Tüm bunlar ise ancak güçlü bir örgüt ikliminin oluşturulmasıyla mümkündür (Gündüz, 2008).

Çevreye dönük okul ve topluma dönük eğitim sistemi, çevre ve toplumdaki değişme ve gelişmelere uyum gösterebilmek için eğitimde yenilikleri benimsemek zorundadır (Bursalıoğlu, 2012). Eğitim örgütleri, toplumsal görev ve sorumlulukları nedeniyle değişimin hem nedeni hem de sonucu durumundadırlar. Bir taraftan gerçekleşen değişimlerden etkilenirken diğer taraftan toplumsal sorumlulukları nedeniyle değişimi başlatma ve yönlendirme zorunlulukları vardır. Hayati derecede öneme sahip olan bu görevin üstesinden gelmek ancak toplumsal değişimleri yakından takip ederek ve bu değişikliklere uygun şekilde karşılık vererek mümkündür (Çalık, 2003).

Bursalıoğlu (2012), örgütsel değişimde insan unsurunun öneminin göz ardı edilmemesi gerektiğini, özellikle değişikliklerle doğrudan ilgili olan örgüt üyelerinin değişikliğin yapılmasına dâhil edilmelerinin değişikliğe karşı olumsuz tutumları azaltarak değişimin benimsenmesini sağlayacağını belirtmektedir. Değişime direnme sorunuyla karşılaşmamak için yöneticilerin yapması gereken, öğretmenleri ilgilendiren ve etkileyen konularda karar alınırken öğretmenlerin söz sahibi olmalarına fırsat verilen, öğretmenlerin katılımının sağlandığı açık bir örgüt iklimine sahip okul ortamını oluşturmaktır. Okulda yöneticinin emredici ve sınırlayıcı davranışlardan çok destekleyici davranışlarda bulunarak öğretmenlere destek sunması, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici arasındaki işbirliğinin yüksek düzeyde olması ve açık bir iletişim ortamının oluşturulması değişime olan direnci büyük ölçüde azaltacaktır.

Eğitim örgütlerinde yapılacak değişimlerde öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişime karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin değişimi kabullenip benimseyebilmeleri için, değişimin hem kendilerine hem de örgüte yarar sağlayacağına inanmaları gerekir (Töremen, 2002). Çünkü öğretmenler alışkanlık, güvensizlik veya belirsizlik korkusu yaşamaları nedeniyle değişime direnç gösterebilmektedirler. Öğretmenlere değişimin neden yapılacağı, değişimin okula

getireceği yararlar, değişimde kendisinden beklenen davranışların neler olduğu paylaşılmaz ve belirsizlik durumu ortadan kaldırılmazsa öğretmenler doğal olarak değişime direnç göstereceklerdir (Köktürk, 2016).

Yöneticilerin, değişim sürecini etkileyen birbirinden farklı dinamikleri bilmeden değişimi gerçekleştirebilmeleri ve etkili örgüt kurmaları güçtür. Örgütlerin etkinliğini artırmak için etkili yöneticilerin değişimin doğasını, dinamiğini ve sürecini çok iyi kavramaları gerekmektedir (Ilğan, 2008). Şüphesiz bu dinamiklerden biri de örgüt iklimidir.

Örgütler de tıpkı insanlar gibi kendilerini saran çevreden etkilenerek özgün bir kişilik geliştirirler. Örgüt içinde çalışan insanları da etkileyen bu kişilik, örgüt amaçlarını, yapısını ve örgüt içi ilişkileri de biçimlendirerek yine örgüte özgü bir iklim oluşturur. İşte örgütün kimliğini meydana getiren bu iklim örgütün hem her ürün ve hizmetine hem de çalışanlarının her türlü davranışına yansır. Örgütsel değişim uzmanlarına göre de eğer örgüt içindeki davranışlarda bir değişiklik yapılmak isteniyorsa öncelikle davranışları yöneten yapıda, yani örgüt üyelerinin davranışlarına referans olan örgüt ikliminde bir değişiklik yapılması gerekmektedir (Schneider, 1975; akt: Varlı, 2015). Bu bağlamda örgütlerin planladığı değişimleri, direnç gösterilmeden, başarılı bir şekilde hayata geçirmelerinin yolu yöneticilerinin olumlu bir örgüt iklimini tesis etmesinden geçer. Çünkü olumlu bir örgüt iklimi değişimi hızlandırabileceği gibi olumsuz bir örgüt iklimi de değişime engel olabilir (Şişman, 2002a). Tüm bu hususlar dikkate alındığında öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ve değişime direnme tutumları ilişkilendirilebilmekte, bu durum da bu konuda bir araştırmayı gerekli kılmaktadır.

Bu çalışma, öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişki durumunu ortaya koymaktır. Bu amaçla,

1. Öğretmenlerin;

- a) Örgüt iklimi algıları,
- b) Değişime direnme tutumları nelerdir?

2. Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ve değişime direnme tutumları arasında;

- a) Cinsiyet,
- b) Yaş,
- c) Öğrenim durumu,
- d) Okul türü,
- e) Mevcut okulunda çalışma süresi,
- f) Mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

3. Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ve değişime direnme tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bütün örgütlerin olduğu gibi eğitim kurumlarının da değişen dünyaya ayak uydurabilmesi, varlığını ve etkililiğini devam ettirebilmesi açısından son derece önemlidir. Charles Darwin'in (Şenel, 2001; akt: Çakır, 2009) "hayatta kalanlar türlerinin ne en güçlüsü ne de en zekisidir; hayatta kalanlar kendini değişime en çok uydurabilenlerdir" deyişi değişimin ve bu değişime ayak uydurmanın ne denli önemli olduğunu çarpıcı bir şekilde özetlemektedir. Ancak bireysel ve örgütsel nedenlerden dolayı değişimlere çoğu zaman direnç gösterilebilmektedir. Gösterilen direnci ortadan kaldırmanın bir yolunun da okullarda olumlu bir iklimin oluşturulmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir. Literatürde örgüt iklimi ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Örgütsel iklim ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak açısından bu araştırmanın

yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışma; okullardaki iklimin hangi düzeyde olduğu, değişime direnme nedenleri, yöneticilerin direnmelerle baş etmek için kullanacağı yöntemler ve öğretmenler tarafından algılanan örgütsel iklimin değişime direnme tutumları üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ve değişime direnme tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları, gerek yönetim literatürüne sağlayacağı katkılar gerekse de okul yöneticilerinin, okullarındaki örgüt iklimi ve öğretmenlerin değişime direnme tutumlarını bilmeleri ve değerlendirmeleri açısından önemlidir. Ayrıca örgüt iklimi ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi örgütlerin varlığını ve etkililiğini sürdürebilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırma, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçeklerdeki sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılarak yürütülmüştür.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Örgüt İklimi: Örgütün kişiliğini oluşturan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütü betimleyen, örgüte egemen olan, örgütün iç çevresinin oldukça değişmez, kararlı ve sürekli niteliğine sahip olan ve örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, somut olarak gözle görülüp elle tutulamayan ancak örgüt üyelerince

hissedilip algılanabilen ve bütün bu özellikleri içine alan psikolojik bir kavramdır (Karcıoğlu, 2001).

Değişime Direnme: Okulun gerçekleştirmeye çalıştığı değişime karşı direnç göstermek.

Ortaöğretim: Bolu il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi liseler.

Öğretmen: 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler.

Yönetici: 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürler.



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde örgüt iklimi ve değişime direnme kavramlarına ayrıntılı olarak yer verilmiş ve bu konularla ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Örgüt İklimi

İnsanları diğer insanlardan ayıran ve her bir insanın farklı olmasını sağlayan en önemli etken insanın kişiliğidir. İnsan anlaşılması zor olan bir varlıktır. Bundan dolayı insandan insana daha geniş anlamda toplumdaki topluma duygu, düşünce, yaşantı ve davranış farklılıklarının olması gayet normaldir. Bu noktadan hareketle insanın bireysel bir varlık olduğunu söylemek mümkündür. İnsana bu bireyselliği kazandıran özellikler kişilikleridir. Kişilik insanın çevresiyle etkileşime girerek yaşantısıyla özgün bir şekilde oluşturduğu ve insanı diğer insanlardan ayıran yapısıdır. Başka bir anlatımla kişilik, insanın belirgin, tutarlı ve değişmeyen özelliklerinin tümüdür (Aytaç, 2001). Örgütler içinde bulundukları sosyo-ekonomik ortamlardan ayrı düşünülemezler ve nihayetinde gün geçtikçe kendilerine has bir kişilik oluştururlar ve oluşturdukları bu kişilikle çevrelerini de etkilerler. Kişilikler, örgütün yapısı, amaçları ve işin yapılış biçimi zamanla birbirlerinden etkilenerek örgüte has bir iklim oluşturur ve bu iklim hem işgören hem de örgüt için son derece önemlidir. Diğer bir ifadeyle, oluşturulan bu iklim işgörenin davranışlarını etkiler aynı zamanda örgüte kendine has bir kimlik kazandırır. (Ertekin, 1978; Bursalıoğlu, 2012). Örgüt ikliminin, örgütlerdeki işgörenlerin tutumlarını etkilemesi ve örgütsel davranışın analiz edilmesi açısından önemi büyüktür (Turan, 1998).

Örgütteki işgörenlerin içsel durumlarıyla, davranışları arasında önemli bir neden sonuç ilişkisi vardır. İşgörenlerin yıllar içerisindeki yaşantılarıyla öğrendikleri bilgi ve becerileri, onların örgütsel olaylara nasıl tepki göstereceğini de belirlemektedir (Owens ve Valesky, 2014). Örgütteki çalışma ortamını ve bu çalışma ortamının davranışlar üzerindeki etkisini ifade etmek için teorik olarak kullanılabilecek bir kavrama gerek duyulmaktadır. Örgüt kuramcılarının bu manada ortak noktada bulunduğu kavram örgüt iklimi kavramıdır. Örgüt iklimi, örgütteki işgörenleri ve onların davranışlarını anlamak için kullanılan ve bu görevi de oldukça iyi yerine getiren bir metafordur (Tagiuri, 1968; akt: Sönmez, 2016).

Etimolojik köken olarak iklim (climate) Yunanca bir kelimedir ve eğilim (temayül) anlamına gelmektedir. Sözcük, ısı ve basınç gibi fiziksel olayları anlatmakla beraber örgüt üyelerinin örgütü nasıl betimlediklerini de ifade etmek için kullanılır. Yani sözcük psikolojik bir anlam da taşır (Ertekin, 1978). İnsanların tutum ve davranışlarını anlamaya yardımcı olan özellikler olduğu gibi, örgütlerin de insanlar gibi sert, dost, sıcak, yenilikçi ya da tutucu gibi kavramlarla açıklanan özellikleri vardır ve bunların tamamı örgütün psikolojik yanını oluşturur (Karcıoğlu, 2001). İşgörenlerin örgütlerindeki çalışma ortamına dair şu anlatımları dikkate değerdir. “O zamanki hava öyle davranmamı gerektirdi.”, “Mesai saati bitmiş olmasına rağmen verdiği işi yaptım. Havayı bozmak istemedim.”, “Bizim örgütü bilmiyorsunuz, durum düşündüğünüz gibi değil” gibi anlatımlar, örgütteki çalışma ortamının işgöreni ne derece etkilediğini göstermesi bakımından son derece önemlidir ve bu anlatımların tamamı örgüt iklimini betimleyen anlatımlardır (Ertekin, 1978).

Sosyal bilimlerde örgüt iklimi ile ilgili çalışmalar 1950’li yılların sonunda görülmeye başlanmıştır. İklim kavramı ilk başlarda örgütsel yaşamın kalitesinin sürdürülebilir olmasını ifade etmek amacıyla kullanılmıştır (Buluç, 2013). 1960’lardan itibaren örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından ilgi gören örgütsel iklim kavramı, örgütlerin kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olmaktadır. Örgüt iklimi kavramının araştırılmasının getireceği bir diğer yarar ise örgütlerdeki insan davranışlarının çok yönlü boyutlarının genel bir başlık altında düşünülmesine olanak sağlamasıdır (Ertekin, 1978). Araştırmacıların eğitim örgütleriyle ilgilenmesi (Halpin ve Croft, 1963; Pace ve Stern, 1958) okulun genel duygularını ve atmosferini belirlemek

için ilk çabalar, örgüt ikliminin tanımlanması ve boyutlarının ölçülmesi olmuştur (Hoy, Tarter ve Kotkamp, 1991; Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2011).

Türkiye’de örgütsel iklim konusunda ilk çalışmalardan birini yapmış olan ve özellikle iklimin detaylı bir çözümlemesini yapan Ertekin (1978) örgütsel iklimi; örgüte kimliğini kazandıran, örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen, örgüt üyeleri tarafından algılanan, örgüte hâkim olan tüm özellikler seti şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak örgütsel iklimin örgüt içi kişilerarası ilişkilerin, örgütün fiziksel yapısı, hiyerarşik düzen, çevre ile ilişkiler, liderlik davranışları gibi örgütün iç ve dış tüm özelliklerini içine aldığı söylenebilir (Çalık ve Kurt, 2010).

Karcıoğlu’na (2001) göre örgüt iklimi, örgütün kişiliğini oluşturan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütü betimleyen, örgüte egemen olan, örgütün iç çevresinin oldukça değişmez, kararlı ve sürekli niteliğine sahip olan ve örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, somut olarak gözle görülüp elle tutulamayan ancak örgüt üyelerince hissedilip algılanabilen ve bütün bu özellikleri içine alan psikolojik bir kavramdır.

Örgüt iklimi bireyler ve gruplar arası ilişkilerin ürünüdür. Örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi ile örgüt üyelerinin gereksinimlerinin karşılanma derecesinin ve örgütün içinde bulunduğu ortamın iklim üzerindeki etkisi büyüktür. İşgörenler örgüte girdiklerinde bazı ihtiyaçlarını karşılama ile örgütün işgörenden beklediği davranışları sergileme arasında bir denge kurmak zorundadır. Eğer bu denge sağlanamazsa işgören mutsuz olur ve verimi de düşer (Bursalıoğlu, 2012).

Örgüt iklimini; Şişman (2002a), bir yandan bireylerin bir takım durumlar karşısında gösterdikleri tepki diğer taraftan bireylerin davranışı üzerinde etkili olan koşullar dizisi; Erdem (1996), bireylerin herhangi bir durum karşısında gösterdikleri tepki ve bireylerin davranışı üzerinde etkili olan öğeler bütünü; Karşlı (2004), bir örgütü diğer örgütlerden farklı kılan kendine özgü kişilik yapısı ve örgüte giren insanların bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duygular; Başar (1985) kişiler ve gruplararası ilişkilerin doğal bir sonucu; Akbaba-Altun (2001) örgütün işgörenlere hissettirdikleri duygular ve algılar; Varol (1989) örgüt kültürünün örgütte meydana getirdiği hava; Bilgen (1990), örgüte kişilik veren, örgüt üyelerini etkileyen ve örgüt üyelerinin her

birinin farklı algıları, Terzi (2016) ise örgütü çevreleyen yaygın atmosfer, moral düzeyi, örgüt üyeleri arasında niyet ve ilişkiler, ait olma duygusunun gücü olarak tanımlamışlardır. Bursalıoğlu (2012) örgüt iklimini, örgütün “amaç, yapı, süreç ve hava (iklim)” şeklinde örgütü açıklamak için kullanılan dört boyuttan biri olduğunu belirtmiştir.

Psikolojik iklim kavramını sanayi psikolojisine kazandıran, örgüt kişiliği ve iklimine ilk değinen yazar olan Gellerman’a (1973) göre örgüt kişilikleri, insanlardaki gibi kesin çizgilerle belirlenen bir dizi özelliklerle ifade edilemezler, örgütlerin her birinin her yönden kendine özgü bir yanı vardır. Bu her örgütün kendine özgü olma durumu örgütlerin benzer gibi görünen özelliklerine karşın her örgütü diğer örgütlerden ayıran kendine özgü çalışma ortamını oluşturur. Bu çalışma ortamını örgüt kişiliği olarak ifade eden Gellerman (1973), bu kişiliğin örgütteki işgörenlerin önemli durumlar karşısında gösterdikleri toplu tepkiler olduğunu ifade etmektedir. Örgüt kişiliğinin oluşmasında örgütün ekonomik durumunun, örgütün tarihsel etmenlerinin ve örgüte egemen olan işgörenlerin etkili olduğu söylenebilir (Akt: Ertekin, 1978).

Taymaz (2003), örgütteki işgörenlerin örgütün hedeflerini benimsemeleri, değerlerini kabullenmeleri, örgüt içi ilişkilerde o örgütün değer ve normlarını göz önünde bulundurarak bu değer ve normlara uygun davranış sergilemeleri şeklinde tanımladığı örgütsel iklimi; birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon ve kültür olmak üzere 5 temel bileşenden oluştuğunu söylemiştir. Örgüt iklimini eğitimde ilk çalışan araştırmacılardan biri olan Güçlüol (1979) ise örgüt iklimini oluşturan unsurların güven, doyum, planlılık ve demokratiklik olduğunu belirtmiştir (Akt: Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2011).

Balcı (2008) literatürdeki iklim tanımlarını iki gruba ayırmıştır. Bu tanımlardan birincisine göre iklim, bireylerin bir durum karşısında sergiledikleri ortak tepki ya da algılardır. Buna göre iklim örgütteki her şeyi kapsamaktadır ve iş doyumunu iklimi, direnme iklimi, katılma iklimi gibi türlerden bahsetmek mümkündür. İkinci tanıma göre ise örgüt iklimi, bireylerin sergiledikleri davranışlar üzerinde etkiye sahip olan belirli durumlardır. Örgüt içerisindeki alt birimler arasındaki eşgüdüm, statü farklılıklarından kaynaklanan sosyal mesafe ve işgörenlerin kararlara katılımı gibi durumların örgütte oluşturduğu iklimlerden bahsetmek mümkündür.

Gilmer (1961), örgütlerin sadece bilindiği gibi fiziksel özellikleri bakımından değil ayrıca işgörenlerin tutum ve davranışları bakımından da farklılaştığını ileri sürmektedir (Akt: Sönmez 2016). Gilmer, örgüt iklimi kavramıyla örgütü diğer örgütlerden farklı kılan ve örgütteki işgörenlerin davranışlarını etkileyen özelliklerinin anlaşılması gerektiğini; iklimin sadece işgörenlerin davranışlarını değil, örgütlerin diğer örgütlerle nasıl etkileştiklerini de gösterdiğini ifade ederek örgüt ikliminin aslında tepki gösterilen şey olduğunu vurgulamaktadır (Akt: Ertekin, 1978).

Algılar gerçeği değil, onun birey tarafından anlaşılıp yorumlanmasını ifade eder. Bundan dolayı örgüt ikliminin örgüt üyeleri tarafından farklı algılanmaları doğal bir sonuçtur. Algılamanın gerçek durumdan farklı olması algıların yönetilmesinin gerekli olduğu sonucunu doğurur. Aynı örgütsel ortamda çalışan işgörenlerin örgütsel iklim algılamaları farklı olabilir. Aynı ırmakta yıkanma, aynı sularda yıkanma anlamı taşımadığı gibi, aynı örgütsel iklimin de aynı şekilde algılanması mümkün olmayabilir (Tutar, 2014).

Forehand (1968) örgüt ikliminin aşağıda yer alan 3 özelliğinin mutlaka bulunması gerektiğini ileri sürmüştür. Bunlar;

- 1- Çevresel Değişkenler: Örgütün genişliği, yapısı gibi bireyin dışında kalan değişkenlerdir.
- 2- Bireysel Değişkenler: Bireyin içinde bulunduğu örgüte kendisiyle beraber kazandırdığı motivasyon, davranış tarzı ve bireysel yetileridir.
- 3- Sonuç Değişkenleri: Bireysel ve sonuç değişkenlerine bağlı olarak ortaya çıkan değişkenlerdir.

Bu değişkenler birlikte düşünüldüğünde örgütsel iklim bireysel ve çevresel özellikler arasındaki etkileşim olarak tanımlanabilir (Ertekin, 1978).

Örgütteki iklimin önemine vurgu yapan McGregor (1960) uygun ortam veya iklim olmadığı sürece en iyi hazırlanmış insan kaynakları yönetimi politika ve kuralları, liderlik ve denetim sürecindeki en modern yöntemlerin dahi işgörenlerce sömürü ve hile olarak yorumlanma olasılığının olduğunu belirtmiştir. Benzer politika ve kuralların benzer düzeydeki örgütlerce uygulanmasına rağmen aynı sonuçlar elde edilememesinin

altında yatan neden, örgütlerin sosyo-kültürel ortamlarının farklı olmasıdır. Örgütlerdeki yöneticilerin liderlik tarzlarının; işgörenlerin davranışlarını ve nihayetinde örgütsel iklimi önemli ölçüde etkilediği araştırma sonuçlarıyla sabittir (Sönmez, 2016).

Sosyal bir sistem olan örgütler dış çevreyle sürekli bir alışveriş içindedirler. Bu alışveriş teknik ve ekonomik kaynaklı olabileceği gibi insan kaynaklı da olabilir. Örgütleri oluşturan en önemli bileşen insandır. Örgütleri dinamik hale getiren insanlar, getirdikleri bilgi, beceri, görgü, tecrübe, düşünce ve inançlarıyla ya da kısaca kültürleriyle örgütte kabul görür ve çalışırlar. Örgütler de farklı kültürlere sahip bireylerden oluşmuştur. Bu bireyler grup olmanın doğal bir sonucu olarak, diğer örgütlerden farklı ama kendi içlerinde nispeten ortak, inanç ve değerler sistemi oluşturmuşlardır. Oluşan bu sistem örgütün kendine özgü iklimini ifade etmektedir (Acet, 2006).

2.1.1.Örgütsel iklim ve örgütsel kültür

Örgütsel kültür ve örgütsel iklim kavramları aralarındaki yakın ilişki nedeniyle çoğunlukla birbirleriyle karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bu iki kavram her ne kadar birbirlerinin yerine kullanılsa da aslında birbirlerinden farklıdır. Bu iki kavramın örgüt kuramlarındaki kullanımları farklı ekollerin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Örgüt ikliminin örgüt kültürünün diğer adı olduğunu savunan yazarlar ile bu iki kavramın birbirinin tamamlayıcısı olduğunu düşünen yazarlar farklı içerik ve yaklaşım tarzlarının da doğmasına katkı sağlamışlardır (Bozkurt, 1996)

Okul kültürü ve iklimi aynı anlamda kullanılacak iki kavram değildir. Bir okulun kültürü bir anda değil uzun zaman içerisinde oluşur. Okul iklimi okuldaki hâlihazırdaki mevcut durum ile ilgili bilgi verir. Diğer bir ifadeyle, yabancı bir kimsenin okula gelip okul koridorlarında dolaştığında ve okuldaki çalışanlarla konuştuğunda hissettiği duygulardır. Bu duygular kısa zaman dilimi içerisinde değişebilir. Örneğin, yöneticinin değişmesi, yönetici, öğretmen veya öğrencilerden birinin yaşamını yitirmesi veya okul olarak üst düzey bir başarı elde edilmesi gibi birçok olay okul iklimini etkileyebilir.

Okul kültürü ve iklimi aynı şey olmamakla beraber benzer özelliklere sahiptir. Ancak, okul iklimi daha çok örgüt üyelerinin birbirleriyle olan ilişkileriyle ve okuldaki tutum ve davranışlarıyla alakalıdır. Bu kişilerarası ilişkiler okul iklimini temsil ettiği gibi kültüründe önemli bir parçasıdır (Buluç, 2013). Örgüt kültürü ve iklimi kavramlarının ikisi de örgütün önemli özelliklerini vurgulamak için kullanılırlar. Ancak iki kavramında tanımları çok net bir şekilde yapılamamaktadır. Bu iki kavramın en önemli farkı; “kültürün paylaşılan sayıltılar ve ideolojilerden oluşması, iklimin ise paylaşılan algılar” olarak ifade edilmesidir (Akbaba-Altun, 2001). Kültür ve iklim anlam ve kapsam açısından farklı olduğu için ölçümleri de farklılık göstermektedir. Örgütsel kültür, herhangi bir sosyal grup veya örgütün ortak düşünüş, inanış ve davranış tarzlarını ön plana çıkarırken örgütsel iklim ise örgüt üyelerinin örgütsel yapının özelliklerine ilişkin bireysel algılarını ve doyum düzeylerini vurgulamaktadır (Şişman, 1994).

Ashkanasy, Wilderom ve Peterson (2010) örgüt üyelerinin örgütleriyle ilgili algılarının örgüt iklimiyle; örgütte gözlemlenen uygulama ve işin yerine getiriliş biçimi gibi özelliklerinden ziyade örgüte hâkim olan değer ve yargıların ise örgüt kültürüyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle, örgütün daha çok gözle görülen, gözlemlenebilen somut tarafı örgüt iklimiyle; örgüte yön veren ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan norm ve değerler ise örgüt kültürüyle ifade edilebilir. Balcı (2008), örgüt ikliminin örgüt kültürünün somut yanını temsil ettiğini; Schein (2002), iklimin, kültürün yalnızca bir yüzey belirtisi olduğunu; Hoy (1990) ise, iklimin daha ziyade davranışla ilgili olduğunu, kültürün ise örgütün değer ve normlarıyla ilişkili olduğunu vurgulamıştır (Kılınç, 2014).

Örgüt iklimi alanında yapılan araştırmalar, genelde anket, ölçek vb. araçlar ile toplanan verilerin çözümlenmesine dayalı olan nicel araştırma yöntemleriyle yapılmaktadır. İklim araştırmalarında konu genelde pozitivist bir bakış açısı ve evrensel boyutta ele alınmaktadır. İklim, kültüre göre örgütte belirli bir andaki durumu ifade etmektedir. Tablo 2.1’de örgüt kültürü ve örgüt iklimi araştırmalarının bazı yönlerden karşılaştırılması gösterilmiştir (Şişman, 2002a).

Tablo 2.1. Örgüt kültürü ve örgüt iklimi araştırmalarının karşılaştırılması (Denison, 1996; akt. Şişman, 2002a)

Farkın Kaynağı	Örgüt Kültürü	Örgüt İklimi
Bilgi Teorisi	Durumsallık ve öznellik	Karşılaştırma ve genellik
Bakış Açısı	Emik (Yerel)	Etik (Evrensel)
Yöntem	Nitel	Nicel
Çözümleme Birimi	Temel Değer ve İnançlar	Yüzeysel Görünümler
Zaman Algısı	Tarihsel Evrim	Anlık Durum
Teorik Temel	Sosyal Yapı/Eleştirel Teori	Levin'in Alan Teorisi
Disiplin	Sosyoloji, Antropoloji	Psikoloji

Örgüt kültürü alanında yapılan çalışmaların kaynağı genelde sosyoloji ve antropolojiye dayanırken örgüt iklimi çalışmalarının kaynağını genelde psikoloji ve sosyal psikoloji oluşturmaktadır. İki kavram birbiriyle ilişkili olmakla beraber kültür iklime nazaran daha derin, iklim ise daha yüzeysel bir kavramdır. Öte yandan iklim kültüre göre daha somut bir kavramdır ve araştırmalarda iklimin ölçülmesinin kültüre nazaran görece daha kolay olduğu söylenebilir. İklm, örgütteki davranışsal beklenti ve ödüllendirme sistemlerinin yanında politika, prosedür ve rutinler gibi daha çok gözle görünen uygulamalarla ilgilidir (Şişman, 2002a).

Kültür ve iklim kavramlarının birbirleriyle olan ilişkilerini şu şekilde özetlemek mümkündür. İklm kültürle oldukça yakından ilgili bir kavramdır ve kısaca iklim “örgüt kültürünün örgütte oluşturduğu hava” olarak tanımlanmıştır (Varol, 1989). Bu noktada güçlü kültürlerin işgörenlerin iş tutumunu, iş doyumunu ve en önemlisi örgüt iklimini olumlu yönde etkilediğini; zayıf kültürlerin ise sayılan bu özellikleri ve iklimi olumsuz yönde etkilediğini ifade etmek mümkündür. Her iki kavram da örgütün insani boyutuna dikkat çeken kavramlardır. Bir örgütte insan kaynağının en önemli kaynak olduğunun farkında olan yöneticinin yapacağı ilk ve en önemli iş, örgüt üyelerinin kendilerini huzurlu ve mutlu hissedecekleri bir örgüt ortamını oluşturmaktır. Bunu sağlamanın yolu kültür ve iklimden geçmektedir. Kültür ve iklim karşılaştırmasında iklimin daha çok bağımlı değişken olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle örgüt kültürünün oluşum biçimine ve türüne bağlı olarak örgüt ikliminin de farklı biçimlerde oluşması ve

gelişmesi mümkündür (Turan, 1998). İşgörenlerin, hâkim olan kültür değerlerini onaylayıp benimsedikleri örgütlerde olumlu ve güçlü bir örgütsel iklim görülürken, işgörenlerin kültürel değerleri benimsemedikleri örgütlerde ise olumsuz ve zayıf bir örgütsel iklim görülür. Kültür uzun dönemli, değişimi zor bir özellik gösterirken iklim geçici bir özelliğe sahiptir (Terzi, 2016). Örgüt iklimi konusunun incelendiği bir araştırmada “bu örgütte insanlara nasıl davranılır?”; örgüt kültürünün incelendiği bir araştırmada ise “bu örgüt, ne tür insanlar çıkarır?” soruları yöneltilerek araştırma düzenlenir (Tınaz, 2013).

Kültür ve iklim arasındaki ilişkiyi şu şekilde özetlemek mümkündür. Kültür örgütün bağımsızlık sistemi, iklim ise bu bağımsızlık sisteminin iyi veya kötü çalışması durumuna göre canlının sağlıklı veya sağlıklı görünüşüdür. Bağımsızlık sisteminin iyi çalışması zinde, neşeli, sağlıklı ve varoluşunu etkili biçimde ortaya koyan bir bünye ortaya çıkarırken kötü çalışması hastalıklı bir görüntü ortaya çıkarır (Terzi, 2016).

2.1.2. Örgüt ikliminin boyutları

Örgüt kuramcıları örgüt ikliminin boyutlarıyla ilgili çeşitli etmenlere değinmektedir. Boyutlar, araştırmacının önemli gördüğü ve örgüt iklimini etkilediğini düşündüğü unsurlar olarak ele alınmaktadır. Örgüt iklimi konusunda önemli bir eser olan Litwin ve Stringer’in (1968) çalışmasında örgüt ikliminin boyutları şu şekilde yer almaktadır (Ertekin, 1978).

- Kişisel sorumluluk almada istekli olma,
- Dayanışma ve arkadaşlık,
- Ödüller ve cezalar,
- Örgüt içi çatışmaların çözüm şekli,
- İş yapmanın standartları
- Örgütü benimseme,
- Tehlike ve tehlikeyi göze alma,
- Örgüt yapısı.

Ertekin (1978), birçok yazarın üzerinde durduğu boyutları bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler olmak üzere 3 grupta toplamıştır. Bu boyutlar Tablo 2.2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.2. Kümelenendirilmiş örgüt iklimi boyutları (Ertekin, 1978)

Bireysel Özellikler	Örgütsel Özellikler	Çevresel Özellikler
Doyum	Örgüt yapısı	Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre
Yükselme ve ilerleme olanakları	Örgüt politikası	Çalışma koşulları (sıkıcı, hoşnut edici)
Kişiyeye verilen önem ve saygınlık	Örgütün amacı	Yönetimsel destek
Engellenme	Örgütün büyüklüğü	Baskı
Güven duygusu	Ödül düzeni ve ücret	Uyum
Öteki örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık	Örgütsel çatışma	Yönetimi eleştirme
Tehlikeyi göze alabilme	Örgütle bağdaşmazlık	
Arkadaşlık ilişkileri	Çok sıkı gözetim ve denetim	
	Bildirişme	
	Önderlik	
	Karar verme	
	Örgütün gelişme olanakları	
	Örgütsel açıklık	
	Sorumluluk	

2.2. Okul İklimi

Örgüt iklimi örgütsel davranışı etkilediğinden araştırmacıların ilgi duyduğu bir alan olmuştur. Hoy ve Miskel’e (2005) göre okuldaki havanın örgütsel davranış üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bundan dolayı yöneticilerin, okulun kişilik gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği için, okul iklimlerini tanımlamak ve analiz etmek önemlidir (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2011). Bursalıoğlu (2012) da örgüt iklimini etkileyen iki önemli etkeni öğretmen ve yönetici olarak ifade etmektedir.

Okul iklimi, okulların psikolojik ve insani boyutunu vurgulamak için kullanılan kapsayıcı bir terimdir. Örgüt iklimi üzerine yapılan araştırmalar örgüt psikolojisinin temel kuram ve teorilerinden yola çıkarak okulun kişiliğini ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Bu araştırma sonuçları her okulun özgün bir kişiliği olduğunu ve okuldaki insani ilişkilerin kalitesinin bu kişilikten etkilendiğini ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, okul iklimi okuldaki tüm bireylerin okullarına ait duygularını anlatmak için kullandıkları şemsiye bir kavramdır (Turan 1998; Şişman 2002b).

Okul iklimi, okuldaki üyelerin okullarındaki çalışma ortamına ilişkin algılarını yansıtan ve eğitim öğretim etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi için son derece önemli bir kavramdır. Okulun örgütsel iklimi öğretmenlerin performanslarını etkileyen ve diğer okullardan farklılık gösteren iç özellikler bütünüdür. Okuldaki iklimi anlamının yolu okuldaki üyelerin davranışlarını anlamaktan geçer. Örgüt üyelerinin çalıştıkları okul ile ilgili tutum ve davranışlarının anlaşılması ise, örgüt üyelerinin, örgütün hedeflerine ulaşma becerisi ve örgüt yapısı üzerindeki etkisinin anlaşılmasına olanak sağlayacaktır (Demir, 2008).

Okul iklimi, öğretmenlerin okul çevresine dair tüm algılamalarını içine alan genel bir ifadedir; formal ve informal ilişkilerden, okuldaki bireylerin kişiliklerinden ve örgütteki liderlik tarzlarından etkilenir. Diğer bir ifadeyle okulun örgütsel iklimi okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen ve okulu diğer okullardan farklı kılan iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi basit bir anlatımla okulun kişiliği olarak tanımlanabilir. Yani okul iklimi, okulun bireysel kişiliğidir (Hoy ve Miskel, 2005). Halpin de okullardaki örgütsel iklimi bir doğru parçası ile açıklamaktadır. Doğru parçasının açık ve kapalı uçlar arasında değişen tüm durumlarını örgüt iklimi olarak ifade etmektedir. Her okulun kendine has bir kişiliği vardır. Örgütsel iklim de işte bu kişiliktir. Kişilik insan için ne anlam ifade ediyorsa, iklim de örgüt için aynı anlamı ifade etmektedir (Bursalıoğlu, 2012).

Okul yöneticisi, liderden önce amirdir. Amir kimliğinden lider kimliğine geçebilmesi oldukça zordur ancak imkânsız da değildir. Belirli yöntemleri kullanarak amir kimliğinin yanında lider kimliğini de oluşturabilir. Bu yöntemlerden biri, okulda uyumlu ilişkiler kurarak ve bu uyumu kalıcı hale getirerek olumlu bir okul ikliminin

oluşturulmasıdır (Bursalıoğlu, 2012). Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin yapması gereken çalışmalar arasında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sunacak okul ikliminin oluşturulması gelmektedir (Tanrıöğen, 1988).

Okul iklimi, okuldaki öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların kolektif algılarına dayalı olarak gelişen, örgütteki tüm bireyleri etkileyen, bireylerin davranışlarından etkilenen ve görece süreklilik gösteren özelliklerinin tümüdür (Hoy, 2003). Okul iklimi kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları içine alan ve okuldaki ilişkilerin kalitesi olarak tanımlanan çok boyutlu bir kavramdır (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009).

Hoy (2003) iklimin okuldan okula farklılık gösteren özelliğinin yanında okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen diğer faktörlerin de olduğunu vurgulamaktadır. Bu faktörler şöyle sıralanmıştır (Hoy, 2003):

- Okulun fiziksel özellikleri,
- Okuldaki bireylerin demografik ve kültürel özgeçmişi,
- Okuldaki insan ilişkilerinin niteliği,
- Okuldaki bireylerin paylaştıkları normlar, değerler ve inançlar.

Bu faktörlere dikkat edildiğinde okul ikliminin, örgüt içi özelliklerinin yanında örgütün dış çevresinden de etkilendiği ve dahası iklimin oluşturulduğu söylenebilir (Çalık ve Kurt, 2010).

Eğitim örgütlerinden beklentileri olan birey ve gruplar hem çok, hem değişik sayıdadır. Bunların başında toplum gelmekte ve eğitim örgütlerinden her şeyin üstünde öncelikle kendisini yaşatmasını beklemektedir. Toplumun bu beklentisinin gerçekleşmesi, örgüt üyelerinin beklentilerinin gerçekleşmesi ile olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2012). Böyle olunca, eğitim yöneticisi bireysel beklentiler ile toplumsal beklentileri dengeleyebilmeli, başka bir deyişle, bireysel beklentileri de önemsemelidir. Ancak bu denge ile olumlu bir okul iklimi doğrultusunda yol alınabilir (Atakan, 2012). Olumlu okul iklimini oluşturmak için okul yönetimi aşağıdaki çalışmaları yapmalıdır (Taymaz, 2003):

- Okulun amaçlarını belirlemek ve bu amaçlara ulaşabilmek için politikalar geliştirmek,
- Yapılacak çalışmaları planlamak, planları uygulamak için kaynak sağlamak,

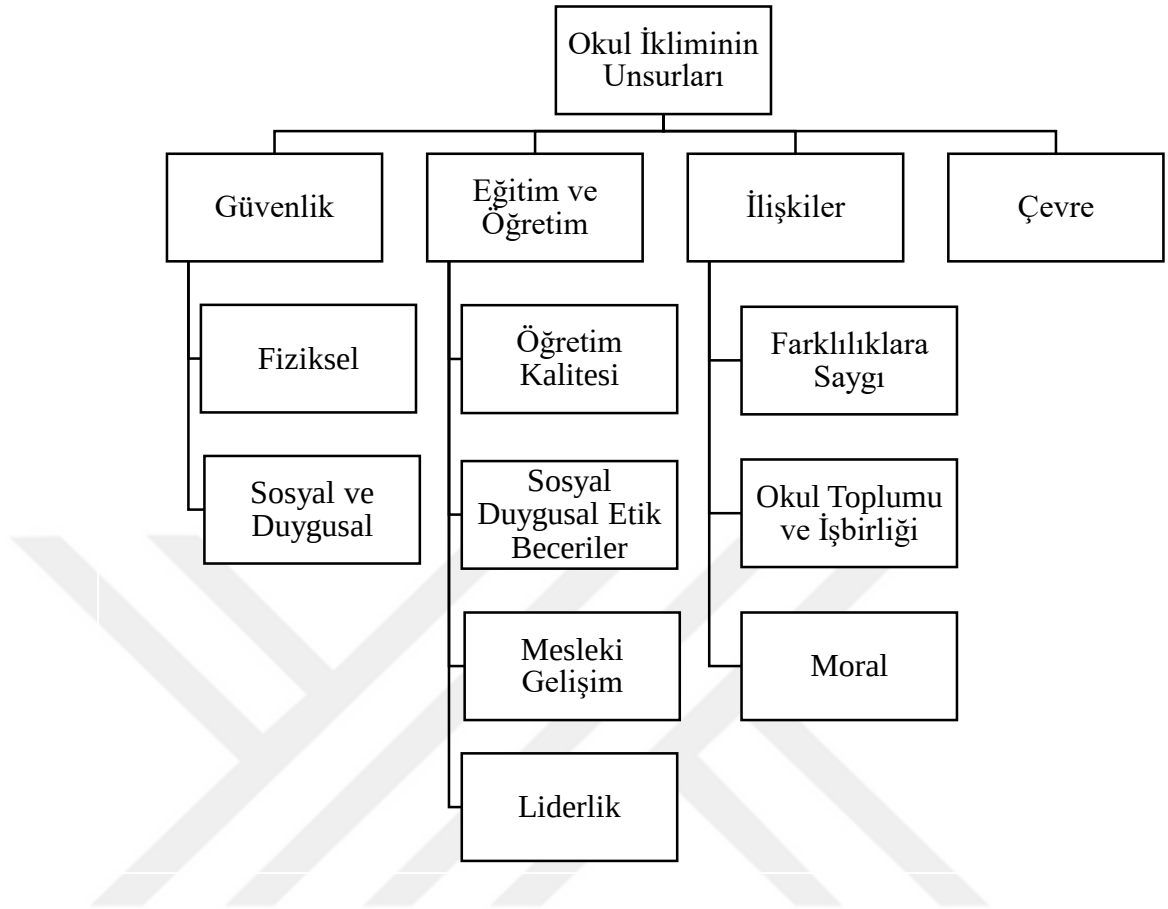
- Personelin görev, yetki ve sorumluluklarını belirlemek, onlara liderlik yapmak,
- Öğretmen ve öğrencilerle işbirliği yapmak,
- İletişim ağı kurmak, insanları etkilemek ve çatışmaları yönlendirmek,
- Rehberlik yapmak ve mesleki yardımda bulunmak,
- İnsanların iyi niyet ve güçlerine inanmak ve hoşgörülü olmak,
- İlgilileri karar sürecine katmak, moral vermek ve güdülemek,
- Liderlik etmek, etik kurallara uymak,
- Yapılan çalışmaları izlemek, eksiklikleri zamanında gidermek.

Okulların yapılarında ve iklimlerinde, bireyler arası ilişkilerin rolü oldukça fazla olduğundan kabul alanı da o denli önemlidir. Okullar daha çok informal bir hava içinde işleyen örgütlerdir. Bu nedenle grubun birey üzerindeki etkisi, diğer bir anlatımla bireyin kabul alanı üzerindeki etkisi formal bir havadakinden daha güçlüdür. Bundan dolayı bireyler arası ilişkilerin yani informal örgütün havasının bozuk olması, bireyin kabul alanının daralmasına neden olur. Bunun sonucunda birey tarafından daha önceden koşulsuz kabul edilen emirler, şimdi kuşkuyla karşılanır veya kabul edilmeme eğilimi gösterir (Bursalıoğlu, 2012).

2.2.1. Okul ikliminin unsurları

Okul iklimini oluşturan öğelerin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak 4 unsur üzerinde durulmaktadır. Bu unsurlar; i) güvenlik, ii) eğitim ve öğretim, iii) ilişkiler ve iv) çevredir (Cohen, 2007; akt: Buluç, 2013). Bu unsurlar ve içerikleri Şekil 2.1’de gösterilmiştir.

1.Güvenlik: Fiziksel ve sosyal ve duygusal olmak üzere iki boyutta incelenebilir. Fiziksel boyut; okula ait bir kriz planı oluşturma, kuralların açık ve net olması, kural ihlallerinde tutarlı yaptırımların uygulanması, okuldaki tüm görevlilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve şiddete karşı belirlenen tutumlar fiziksel boyutu oluşturur.



Şekil 2.1. Okul ikliminin unsurları

Sosyal ve duygusal boyut; sözlü taciz ve saldırganlıkla ilgili kural ve normlar, bu kuralların ihlal edilmesi durumunda tutarlı yaptırımların uygulanması, çatışma çözme yöntemlerinin öğretilmesi ve okuldaki kurallara ilişkin inançları içerir.

2-Eğitim ve Öğretim: Öğretimin kalitesi, sosyal, duygusal ve etik beceriler, mesleki gelişim ve liderlik olmak üzere 4 boyuttan oluşur.

Öğretimin kalitesi; öğrencilerin başarıya ulaşması için tüm öğrenme yöntem, teknik ve materyallerinin kullanılması, ödüllendirme, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anda yardım sağlanması ve gerçek hayatla yakından ilgili öğretim programını kapsar.

Sosyal, duygusal ve etik beceriler; akademik becerilerin yanı sıra öğrencilerin sosyal, duygusal ve etik becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olunmasını kapsar.

Mesleki gelişim; öğrenmeyi destekleme ve sürekli gelişme için kullanılan standartlardır.

Liderlik; açık bir şekilde oluşturulmuş vizyon, yönetsel ulaşılabilirlik ve destek gibi özellikleri kapsar.

3-İlişkiler: Okul içerisindeki ilişkiler 3 boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; Farklılıklara saygı; okul içindeki bireyler arasından olumlu ilişkiler görülür. Ortak planlama yapma ve karar alma ve farklı değerlere saygı gösterme önemlidir. Okul toplumu ve işbirliği; öğrenci ve öğretmenlerin okulda birlikte yaşadıklarını hissetmeleri ve buna uygun davranış göstermeleri, okulla ilgili kararlara velilerin katılımı, okul ve toplum arasındaki işbirliğini içerir. Moral; öğrenci ve öğretmenlerin morallerinin yüksek olması ve okulla ilgili olumlu duygulara sahip olmalarını kapsar.

4-Çevre: Okulun tertip ve düzeni, ferah bir ortam, eğitim öğretim materyallerinin zenginliği ve zaman gibi olumlu okul iklimi oluşmasında katkı sunan hususları kapsar.

2.2.2. Okul iklimi tipleri

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), okullardaki örgütsel iklimi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalar sonucunda okullarda dört iklim tipinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu iklim tiplerini; açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklim şeklinde ifade etmişlerdir. Okul iklimi boyutlarının iklim tipleriyle olan ilişkileri Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Okulların örgüt iklimi tipleri ve okul iklimi boyutları (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991)

Okul İklimi Boyutları	İKLİM TİPLERİ			
	Açık İklim	Bağımlı İklim	Serbest İklim	Kapalı İklim
Destekleyici Müdür Davranışları	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
Emredici Müdür Davranışları	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
Kısıtlayıcı Müdür Davranışları	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
Mesleki Öğretmen Davranışları	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
Samimi Öğretmen Davranışları	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
Umursamaz Öğretmen Davranışları	Düşük	Düşük	Yüksek	Yüksek

2.2.2.1. Açık iklim

Açık iklimin en önemli özelliği okul yöneticisiyle öğretmen ve diğer personel arasında işbirliği, saygı ve açık bir iletişimin olmasıdır. Okul yöneticisi öğretmenleri dinler, fikirlerine ve yeterliliklerine saygı duyar. Öğretmenler çalışmalarında özgürdürler, yönetici herhangi bir engellemede bulunmaz aksine öğretmenlere sıkıştıkları noktalarda yol gösterir. Öğretmenler ise birbirlerini iyi tanıyan yakın arkadaşlırlar. Birbirlerini destekleyerek işbirliği yaparlar ve kendilerini öğrencilerine ve mesleklerine adanmışlardır. Kısaca yönetici ve öğretmenlerin davranışları açık ve içtendir. Örgüt içinde yardımsever ve ilgili yönetici davranışları ile oluşturulan samimi bir hava vardır. Öğretmenlerin öğrencilere samimi ve olumlu yaklaşımları ile destekleyici tutum ve davranışları da hemen göze çarpar (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990).

2.2.2.2. Bağımlı iklim

Bağımlı iklimin görüldüğü okullarda hem başarısız bir yönetim şekli göze çarpar hem de yüksek performans sergileyen öğretmenler dikkat çeker. Yönetici otoriter bir yönetim anlayışına sahiptir ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel ihtiyaçlarına saygı göstermez. Bunun yanında öğretmenlere kırtasiye işleri vererek onları gereksiz yere uğraştırır. Buna rağmen öğretmenler profesyonelce işlerini yapmaya devam ederek yöneticinin bu davranışlarını görmezden gelirler. Öğretmenler meslektaşlarına saygı duyarlar, birbirlerini desteklerler, okullarıyla gurur duyarlar ve işlerini severek yaparlar. Öğretmenler meslektaşlarının yeterliliklerine saygı duymanın yanında iyi bir arkadaşlırlar. Eğitim öğretim faaliyetleri takım ruhuna uygun bir şekilde devam eder (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

2.2.2.3. Serbest iklim

Bağımlı iklimin özelliklerinin tersine serbest iklimde yöneticinin destekleyici liderlik davranışları göze çarpar. Yönetici öğretmenleri dinler, farklı görüşlere açıktır, öğretmenlere özgür bir çalışma ortamı sunar, onları gereksiz işlerle uğraştırmaz. Yöneticinin tüm bu olumlu davranışlarına rağmen öğretmenlerden olumlu bir tepki gelmemektedir. Aksine öğretmenler isteksizdir, sorumluluk almak istemezler, yöneticinin bu olumlu davranışlarını umursamazlar. Bundan daha kötüsü yöneticinin bu davranışlarını sabote ederek boşa çıkarmaya çalışırlar. Öğretmenler yalnız yöneticiyi değil meslektaşlarını da sevmeyizler, saygı göstermezler, mesleklerine bağlılıkları zayıftır. Yöneticinin destekleyici davranışlarına karşın öğretmenler hoşgörüsüzdür, işlerine saygı göstermezler (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

2.2.2.4. Kapalı iklim

Kapalı iklimde açık iklimin zıttı olan davranışlar göze çarpar. Yönetici gereksiz evrak işleriyle uğraşır, öğretmenler ise çok az çalışırlar, işlerine bağlılıkları yoktur, göstermelik iş yapma eğilimindedirler. Kontrol ve denetim odaklı bir yönetim dikkat çeker, yönetici güler yüzlü değildir. Yanlış olan bu yönetim yaklaşımı ilgisizlik ve hayal kırıklığına neden olmakla beraber öğretmenlerin yönetime ve meslektaşlarına da saygısız ve kaba davranmalarına neden olur. Kısaca kapalı iklimde öğretmenlere hiçbir desteğin sağlanmadığı otoriter bir yönetim anlayışı ağırlıktadır, bunun yanında samimiyeysiz, sorun çıkaran, hoşgörüsüz öğretmen davranışları görülür (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Yukarıda açıklanan iklim tipleri Şekil 2.2’de gösterilmiştir.

		Müdür Davranışı	
		Açık	Kapalı
Öğretmen Davranışı	Açık	Açık İklim	Bağımlı İklim
	Kapalı	Serbest İklim	Kapalı İklim

Şekil 2.2. Okul iklimi sınıflandırması (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991)

2.2.3. Okul iklimin boyutları

Okul iklimini belirlemeye yönelik ilk veri toplama araçlarından biri Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen Örgüt İklimi Tanımlama Ölçeği (Organizational Climate Description Questionnaire [OCDQ])’dir. Halpin ve Croft (1963), örgütsel iklimin boyutlarını; dördü okul yöneticisinin davranışlarını kapsayan yüksekte bakma, yakından kontrol, harekete geçirme ve anlayış gösterme ve dördü de öğretmen davranışlarını kapsayan çözülme, engellenme, moral ve samimiyet olmak üzere sekiz boyutta ele almışlardır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Bu ölçek daha sonra Hoy ve Tarter (1997) tarafından güncellenmiş ve 6 boyuttan oluşan Örgüt İklimi Tanımlama Ölçeği’ni (OCDQ-RE) ortaya çıkarmışlardır. Bu boyutlar, üçü müdür davranışlarını kapsayan destekleyici, emredici ve kısıtlayıcı; üçü de öğretmen davranışlarını kapsayan meslektaşlığa dayalı, samimi ve umursamaz olmak üzere 6 boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar kısaca şu şekilde tanımlanmıştır (Hoy ve Miskel, 2010):

Destekleyici Müdür Davranışı: Müdür öğretmenlerine karşı son derece ilgilidir, öğretmenleri dinler, onların görüş ve önerilerine her zaman açıktır. Müdür yeri geldiğinde öğretmenleri gerçekçi bir şekilde över; öğretmenlere karşı yapıcı eleştirilerde bulunur.

Emredici Müdür Davranışı: Müdürün otoriter bir yönetim tarzı vardır. Müdür, eğitim öğretim faaliyetlerini ve öğretmenlerin yaptıkları tüm işleri en ince ayrıntısına kadar sıkı bir şekilde kontrol eder, denetler.

Kısıtlayıcı Müdür Davranışı: Öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak yerine her zaman zorluk çıkaran müdür davranışları görülür. Müdür öğretmenleri kırtasiye işleri, komisyon üyeliği gibi eğitim öğretim faaliyetlerini aksatan gereksiz işlerle sürekli meşgul eder.

Meslektaşlığa Dayalı Öğretmen Davranışı: Öğretmenler işlerini profesyonel bir şekilde yerine getirirler, birbirleriyle olan iletişimleri açıktır, bir yandan azimli bir şekilde çalışırken diğer yandan birbirlerinin yeterliliğine karşı son derece saygılıdır.

Samimi Öğretmen Davranışı: Okul içindeki sosyalleşme üst seviyededir. Tüm öğretmenlerin yakın arkadaş olduğu, birbirlerini iyi tanıdığı ve okul dışında da sık sık bir araya geldikleri sosyal yönden zengin bir okul ortamı bulunur.

Umursamaz Öğretmen Davranışı: Öğretmenler okul etkinliklerine önem vermezler, eğitim öğretim faaliyetlerine yoğunlaşmaya çaba göstermezler ve davranışları genelde olumsuzdur. Öğretmenler okulda sadece vakit geçirir ve diğer öğretmenleri eleştirir.

2.3. Değişim

Yönetimin görevi örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2012). Günümüzde yaşanan ekonomik ve teknolojik gelişmeler beraberinde toplumsal değişmeyi de getirmektedir. Örgütler bu hızlı gelişme ve değişmelere uyum sağladıkları ölçüde varlıklarını sürdürebilmekte ve başarılı olabilmektedirler. Örgütlerin yaşanan bu gelişmeleri takip edebilme ve sürece katkıda bulunabilme gereksinimi yöneticilerin sorumluluklarını da artırmaktadır (Bora ve Aslanargun, 2017). Çevreleriyle sürekli bir iletişim ve etkileşim içerisinde olan, çevresinden aldığı girdiyi yine çevresine çıktı olarak veren örgütlerin, dinamik bir açık sistem olmalarından dolayı değişimden uzak

durumları varlıklarını tehlikeye sokacaktır (Töremen, 2013). Geleceğin tüm kestirilemezliğine rağmen, açıkça görünen tek şey; her geçen gün artan değişimlere mutlak surette uyum sağlanmak zorunda olunmasıdır (Töremen, 2002). Örgütlerin varlığını ve etkililiğini sürdürebilmelerinin tek yolu, hızla artan değişimlere ayak uydurmaları, hatta bu değişimleri fırsata çevirecek şekilde kendilerini önceden hazırlamalarıdır (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006).

Türk Dil Kurumu'nun (2018) tanımına göre değişim bir zaman dilimi içindeki değişikliklerinin bütünü ve değişme anlamındadır. Değişim kavram olarak zamana rağmen aynı kalan özellik manasına gelen devamlılığın zıttıdır. Herhangi bir yön bildirmeksizin bir sistemin mevcut durumundan farklı olan başka bir duruma geçmek suretiyle sürekli olarak şekil değiştirmesidir. Değişme, tek başına herhangi bir yön ve yargı içermeyen, önceden herhangi bir plan yapılmadan, bir örgütün, sistemin ya da sürecin alışlagelen yöntemlerle yönetilemeyecek şekilde mevcut durumundan başka bir duruma geçmesidir (Yeniçeri, 2002). İleri ve Güven (2003) değişimi, geride kalanların önde olanlara yetişmesi, toz yutmaktan kurtulması, gelişmiş ülkelerdeki insanların faydalandığı nimetlere erişmesi olarak ifade etmektedir.

Helvacı (2015), mevcut durumdan farklı bir duruma geçiş olarak ifade ettiği değişimin; yönü, doğrultusu ve yargısının bulunmadığını, kendiliğinden plansız olarak ortaya çıkabileceği gibi bireyler tarafından da planlı bir şekilde başlatılabileceği, bilinçli olarak planlı şekilde gerçekleşmesinin olumlu, diğer türlü plansız olarak ortaya çıkmasının olumsuz algılandığını belirtmektedir.

Şimşek, Akgemci ve Çelik (2001) tarafından herhangi bir şeyi bir düzeyden başka bir düzeye getirme olarak ifade edilen değişimin; eşyaların yerlerini değiştirmeden kişisel bilgi, becerinin var olan durumundan daha ileri veya geri bir duruma gelmesine kadar farklı kullanım alanları vardır.

Değişmeyen tek şey değişimdir sözü yaşadığımız çağın önemli bir gerçeğini yansıtmaktadır. Bugün yaşadığımız çağ her gün yeni bir buluşun yapıldığı, bilginin baş döndüren bir hızla değiştiği muazzam bir değişim ve dönüşüm çağıdır. Geçmişte değişimler daha yavaş gerçekleştiğinden, eğilimlere bakarak geleceği kestirme olasılığı bulunmaktaydı. Ancak günümüzde değişimler daha karmaşık ve belirsiz olduğundan

geleceği kestirmekte oldukça güç duruma gelmiştir (Özdemir, 2013). Dünyada 10 milyonuncu telefon abonesine 40 yılda ulaşılmışken, internetteki 10 milyonuncu aboneye 2 yılda ulaşılması; 1950’li yıllarda bir insanın ömür boyu ulaşabileceği bilgi birikimine bugün bir gazete ile ulaşılabilir olması hızlı bir değişim çağında yaşadığımızı göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Baş döndüren bu değişimlere ayak uydurmak için tek çare değişmektir. İnsanlar gibi örgütlerinde varlıklarını devam ettirebilmesi için değişen koşullara göre kendi iç dengelerini kurlmaları ve çağa ayak uydurmaları elzemdir (Töremen, 2002). Çağlar (2015), değişim yetenekleri ve esneklik katsayıları yüksek olan örgütlerin çağın en güçlü örgütleri olduğunu belirtmektedir. Değişimden kaçan, değişime ayak uyduramayan örgütlerin hayatta kalma şansları yoktur. Sabuncuoğlu ve Tüz (2001), konu değişmek ya da değişmemek değildir, değişimin ne zaman ve nasıl yapılacağıdır derken, sadece gelişmek ve büyümek isteyen örgütlerin değil hayatta kalmak isteyen tüm örgütlerin değişmeye ya da örgütlerinin yeterli hızda değişip değişmediğine dikkat etmeleri gerektiğinin altını çizmektedir.

2.3.1. Örgütsel değişim

Örgütlerde şartlar değiştiğinde ve sorunlar artık alışıldık yöntemlerle çözülemeyecek duruma geldiğinde, sorunları ortadan kaldırıp kötü gidişatı durdurmaya veya mevcut durumdan daha iyi bir duruma ulaşmak için değişmeye karar verilmektedir (Özkara, 1999). Varlığını ve rekabet gücünü sürdürmek isteyen örgütler, kabuğuna çekilip kendini çevreden soyutlamamalı, hem iç hem de dış çevrelerindeki değişim ve yeniliklere tepki vermelidirler. Örgütsel değişim, çevrede gerçekleşen değişimlere göre örgütün kendini tamamen veya kısmen değişime götürmesi ve değişime uyum sağlamasıdır (Genç, 2005). Owens (1987) örgütsel açıdan değişmeyi örgütün mevcut amaçlarına veya yeni amaçlar belirleyerek bu amaçlara daha etkili bir şekilde ulaşması için örgüte katkı sunan, planlı ve özgün çaba olarak ifade etmektedir (Akt:Töremen, 2013). Örgütsel değişim, örgütlerin eskimişliğin yol açtığı sorunları ortadan kaldırarak çağın gereksinimleriyle örgüt arasında uyum sağlamak amacıyla yapılan süreç yenileme çalışmalarıdır. Örgütsel değişim, örgütlerin değişime uyum yeteneğini geliştirmek,

etkinlik ve verimliliği artırmak için örgütsel ve yönetsel her türlü çalışmayı kapsar (Tutar, 2014).

Durgunluk klasik örgütlerin yakalandığı ve yöneticilerinin bütün gayretlerine rağmen, bir türlü kurtulamadığı bir hastalıktır. Örgütün temposunu bireysel gayretleriyle hızlandırmaya çalışan yöneticiler, bekledikleri sonucu alamayınca daha fazla gayret göstermeye çalışırlar. Halbuki örgütün temposunu hızlandırmak ancak örgütün tüm üyelerinin temposunu hızlandırmakla mümkündür. Başarılı yönetici kendi çalışkan olan ve üyelerini de çalıştırabilmeyi başaran yöneticidir (Bursalıoğlu, 2012).

Örgütler her geçen gün yeni ve farklı değişimlerle karşı karşıya kalmaktadır. Örgüt çevresinde gerçekleşen değişimler durağan olmadığından geçmişte karşılaşılan sorunlara bulunan çözümler günümüz sorunlarını çözmede başarısız olurken, bugünün sorunlarına bulunan çözümler ise gelecekte ortaya çıkacak sorunları çözmede başarısız olacaktır (Çağlar, 2015). Örgüt varlığını sürdürmek istiyorsa değişimler ortaya çıkmadan önce onları öngörmeli, ona göre önlemlerini önceden almalı ve değişimi örgüt için tehlike olmaktan çıkarmalıdır. Bu şekilde değişimi yönetebilen örgütler için örgüt çevresinde meydana gelen değişimler örgütler için büyüme ve gelişme için bulunmaz bir fırsattır. Örgütlerin değişimle karşı karşıya kaldıklarında iki seçenekleri vardır. Bunlardan örgütün lehine olanı, değişimi sağlıklı bir şekilde yönetmek; aleyhte olanı ise değişimin örgütü yönetilemez duruma düşürmesidir (Yeniçeri, 2002). Değişimi zamanında fark edip doğru adımlarla değişime ayak uydurabilen örgütler değişimi bir fırsata çevirebilmekte; diğer taraftan değişimi umursamayıp uygun zamanda doğru tepkiler vermeyen örgütler ise değişim karşısında çaresiz kalmaktadır (Dinçer ve Yılmaz, 2003). Bu noktada günümüz çağdaş örgütlerinden beklenen, değişim yönetimini örgütün merkezine yerleştirmesi, değişim için örgütlenen ve yeniyi aramaya adanan bir örgüt kurmasıdır (Drucker 1995; akt: Doğan ve Özdemir, 2016).

Değişimin örgütsel hayata sağladığı katkılarını bilmek yöneticilere değişimi yönetme noktasında fayda sağlayabilir. Değişimin örgütsel hayat bakımından amaçları şu şekilde sıralanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001; Çağlar, 2015):

1. Etkinliği Artırmak: Değişimin en önemli ve temel amacı etkinliği artırmaktır. İşin gerekleri ile işi yapan personelin niteliklerini bütünleştirmek yapılan

işin daha etkin yapılmasını sağlayacaktır. Bu durumun aksine işin gerekleri ile personelin nitelikleri arasındaki bütünleşmenin kaybolmaya başlaması etkinliğin azalmasına, dolayısıyla değişim ihtiyacının doğmasına neden olacaktır.

2. Verimliliği Arttırmak: Değişimin diğer bir amacı da verimliliği arttırmaktır. Verimlilik artışı örgütün içyapısı ve faaliyetleri ile ilgilidir. Yapılan işler, işin yapılış biçimi, kullanılan araç-gereç, örgütsel ilişkiler ve işgören düzeyinde değişiklikler verimlilik artışı sağlayabilir.

3. Motivasyon ve Tatmin Düzeyini Arttırmak: Değişimin amaçlarından birisi de motivasyon ve tatmin düzeyini arttırmaktır. İşgörenler her gün aynı şekilde iş yapmaktan sıkılırlar. Hatta işler planlandığı gibi yürümeye devam etse bile, bu monotonluğa düşme durumu işgörenleri sıkabilir ve işgörenler değişiklik ihtiyacı duyabilirler. Bu duruma yol açmamak için işgörenlerin moral, motivasyon ve doyumlarını artırıcı değişiklikler yapmak gerekecektir.

4. Diğer Amaçlar: Yukarıda sayılan amaçların yanında değişimin, örgütü geleceğe hazırlama, işgörenler arasındaki güven ve bağı geliştirme, karşılaşılan sorunlara tartışarak çözüm üretme, pozisyona göre değil liyakate göre otoriteyi sağlama ve sinerji etkisi meydana getirme gibi amaçları da vardır.

Örgütte değişimi hayata geçirebilmenin çeşitli koşulları vardır. Her şeyden önce değişimin bir gereksemeden doğması gerekir. Ancak bu şekilde yapılacak değişim çalışanların değerlerine aykırı düşmeyecektir. Aksi takdirde değişim direnmeyle karşılaşılacaktır (Bursalıoğlu, 2012).

2.3.2. Örgütsel değişime direnç

Yeni bir düzen kurma girişimi, zor, tehlikeli ve başarısı kuşkulu bir eylemdir. Çünkü eski düzenden yararlananlar, yenilikçinin düşmanı olurlar. Yeni düzenden yararlanacak olanlarda, bu yararlanma kesinleşmediğinden, değişimi içtenlikle savunmazlar (Bursalıoğlu, 2012). Değişim hangi sebeple gerekli ve kaçınılmaz olursa

olsun, alışılmış olandan vazgeçmeyi gerektirdiğinden belirsizlik ve korkuyu beraberinde getirir. Mevcut duruma bağlılık, alışılanı bırakmak istememe ve değişimin sonuçlarını kestirememeye örgütlerde öncelikle birey bazında sonra grup olarak dirençle karşılanan sancılı bir süreçtir (Çetin, 2008). Değişim sözcüğünün kendisi bile başlı başına olumsuz tepkiler uyandırmakta, tehdit içermektedir. Mevcut durumun istenen düzeyin altında ve yetersiz kaldığını bildirmektedir (Aydın, 2010). Alışkanlıklarını değiştirmek istemeyen insanoğlu işiyle ilgili hususlarda kararlı olunmasından yanadır. İş yaparken uyguladıkları yol en iyi yol olmayabilir fakat işgören için bilinen, alışılan ve rahat olan yoldur. Bu nedenle insanlar her zamanki iş yapma biçimlerinin değiştirilmek istenmesini hiç istemezler hatta tehdit olarak algılayıp direnişe geçerler (Aydın, 2010). Koçel (2015) değişime direnci fizikteki sürtünme olayına benzetmektedir. Nasıl ki bir cismi harekete geçirmek için sürtünmeden daha fazla kuvvet uygulamak gerekiyorsa insanlarla ilgili değişim için de zihinsel, maddi, manevi vb. kuvvet uygulamak gerekir. Her zamanki iş yapma alışkanlıklarından vazgeçip yeni iş yapma biçimlerinin muhtemel risklerini denemek rahatsız edici bir durumdur. Kazanç gözle görülür şekilde kayıplardan fazla olmadığı sürece insanlar haliyle değişim karşısında direnç göstereceklerdir.

Örgütte yapılmak istenen değişimi desteklemekte isteksiz davranma olarak ifade edilen değişime direnç, örgütsel değişimin başarıya ulaşmasının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir (Mullins, 2005; akt:Turan, 2014).

Yeşiltay (2006), bireylerin değişim karşısında verdikleri tepkileri sırasıyla şu şekilde açıklamaktadır:

1. İnkâr aşaması: Bireylerin bildiği, alıştığı yöntemlerle olayları çözemediğini fark etmesiyle inkâr aşaması başlar. Uygulanan değişim faaliyeti bireyin istemediği doğrultuda gerçekleşirse bu dönem daha da uzar. Bireyin istediği doğrultuda gerçekleşmesi halinde ise birey inkârdan ziyade doğru olduğuna inanamama tepkisi verir.

2. Direnç aşaması: Birey inkârı aştıktan sonra çevresinde gerçekten bir değişim olduğunu kabullenip direnme davranışı sergilemeye başlar. Birey bu aşamada değişimle

birlikte gelen yenilikler ile eski davranışları arasında çatışma yaşar. Değişim konusunda kararlı olduğunu görünce yenilikleri eski işine bütünleştirmeye çalışır.

3. Keşif aşaması: Birey yeni ile eskiyi karşılaştırarak yeninin farklı yönlerini görmeye başlar ve değişikliklerin kendisine kazandıracığı fırsatları keşfeder.

4. Kabul aşaması: Son aşamada değişim birey tarafından kabul edilir ve uygulanır.

İnsanların büyük bir bölümü açık ya da gizli bir şekilde değişikliklere engel olma eğilimindedirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Özellikle çalışanların gizli direnç göstermesi ve bu direncin değişim uzmanları tarafından fark edilememesi değişim faaliyetlerini sekteye uğratabilir (Tevruz, 1996). Bu nedenle değişime direnme kaynaklarının farkına varılıp uygun yöntemlerle değişime devam edilmesi, örgütsel değişim açısından önem arz etmektedir (Hellrigel ve Woodman, 1983; akt: Aydoğan, 2007).

Örgüt üyelerinin değişimin gerekliliğine olan inançlarının düşük olması değişim çalışmalarının olumlu yönde sonuçlanmasını güçleştirir. Bundan dolayı değişim planlarını uygulamaya koymadan önce çalışanların değişime dair tutumlarının bilinmesinde fayda vardır. Böylelikle olası direnişler önlenabilir ve çalışanların tutumları doğrultusunda değişim planları oluşturulabilir (Kurşunoğlu ve Tanrıöğen, 2005). Değişimi planlayanlar, değişimi hayata geçirmeden önce çalışanların değişime direnebileceklerini öngörmeli ve buna göre bir yol haritası hazırlamalıdır. Değişimi her yönüyle planlayıp her türlü tedbiri önceden almak değişimde başarıya ulaşmanın anahtarıdır (Helvacı, 2015).

Değişime direnç her zaman olumsuz olmayabilir. Bazen gerçekten mantıklı ve sağlam gerekçelerle değişime direnç gösterilebilir. Yönetici “değişim her zaman iyidir, sorgulanmamalı ve kabul edilmelidir, değişime direnenler ise kötü çocuklardır” önyargısına kapılıp hataya düşmemelidir (Aydın, 2010). Değişime direnç gösterilmesi, bir başka açıdan olumlu olarak da değerlendirilebilir. Değişimden etkilenen birey ya da grubun verdiği geribildirim sayesinde, yöneticinin olası yanlışları düzeltme fırsatı bulması, değişime direncin olumlu tarafı olarak görülmelidir. Değişime direnç, yönetimi

değişiklik planlarını gözden geçirmeye, önerilerin uygunluğunu irdelemeye sevk eder, böylece yönetim kararları daha özenli ve dikkatli almaya özen gösterir. Değişikliğin sıkıntı yaratabileceği sorunlu alanların belirlenmesine yardımcı olur ve ciddi sorunlar çıkmadan önce yöneticiye önlem alma olanağı sağlar. Çalışanlarla daha etkili bir iletişim ağının kurulmasına olanak verir. Ayrıca yöneticiyi, değişim öncesi değişime uygun ortamı oluşturmaya sevk eder (Sucu, 2000; Koçel, 2015).

2.3.2.1. Değişime direnme nedenleri

Örgütler varlıklarını sürdürebilmeleri, faaliyet yürüttüğü alanda etkili ve verimli olabilmeleri için değişen şartlara ayak uydurmak zorundadır. Değişen şartlara uyum sağlamak ise görüldüğü kadar kolay değildir, çoğu zaman değişime direnç gösteren bir durumla karşılaşmaktadır. İnsanoğlunun yapısında değişime sıcak bakıp değişimi hemen kabullenip uyum sağlamak yoktur. İnsanlar kendi değerlerinden farklı olan norm ve değerlere karşı çıkar. Değişime direnç, değişimin yol haritasını hazırlama aşamasında değişimden etkilenen bireylerin karar alma sürecinin dışında tutulmalarıyla yakından ilgilidir. Değişim, bilinenden bilinmeyene doğru bir geçişi içeren, bireyleri rahatsız eden, tedirgin olmalarına ve kaygı duymalarına neden olan süreçtir (Helvacı, 2015). Değişimler kaçınılmaz bir şekilde sancılı gerçekleşmektedir (Çetin, 2008).

Değişime direnmenin nedenleri literatürde değişik şekillerde gruplandırılmıştır. Çalık (2003) bu nedenleri bireysel ve örgütsel nedenler; Yeniçeri (2002) özel sebepler, örgütsel sebepler ve diğer sebepler; Sabuncuoğlu ve Tüz (2001) rasyonel, psikolojik, ekonomik ve sosyolojik nedenler olarak gruplandırmıştır. Literatürdeki bu farklı gruplamalar incelenerek bu çalışmada değişime direncin nedenleri; i) bireysel nedenler ve ii) örgütsel nedenler olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir.

2.3.2.1.1. Bireysel nedenler

Kaçınılmaz bir olgu olan değişim doğal bir süreç olsa da insanlar ona direnç gösterebilmektedir. Bireyler genellikle değişimin niteliğine bakmaksızın değişimin etkilerinden kendilerini korumaya çalışırlar. Bu noktada yöneticilerin görevi insanların neden değişime direndiklerini anlamak ve direnç esnasında ne yapılacağını bilmektir (Köktürk, 2016). Direncin de değişim kadar doğal bir olay olduğunun unutulmaması gerekir (Dolaşır, 2005).

İnsanlar istikrardan yanadırlar, belirsizlikten hoşlanmazlar. Mevcut çalışma düzeninde bir hayli zaman ve emek harcamışlardır. İşlerini yaparken kendilerine has alışkanlıklar kazanmışlardır. İnsanlar mevcut çalışma düzeninde görevlerinin ne olduğunu, üstlerinin ve denetmenlerin kendilerinden ne beklediklerini, performans ölçütlerinin neler olduğunu ve iş arkadaşlarıyla nasıl iletişim kuracaklarını öğrenirler. Kısaca mevcut sistem işgörene oldukça kararlı görünmekte ve belirsizlik içermemektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu nedenlerden dolayı yeni koşullara uyum sağlama konusunda endişe duyan birey, değişim karşısında tedirginlik yaşar ve gelecekteki belirsizlik yerine mevcut düzende çalışma eğilimi göstermek suretiyle değişime direnç gösterir.

İnsanlar işlerini her zaman yaptıkları gibi yapmak isterler. Her gün aynı işi yapan bireylere alışlageldikleri yöntemlerle işlerini devam ettirmek daha kolay gelir. Ancak değişimle birlikte yeni bilgi ve beceriler öğrenilmesi gerekeceğinden bireylere yeni şeyler öğrenmek zor gelir ve değişime karşı çıkarlar. Çünkü alıştıkları türden çalışma bireylere güvenli ve rahat gelmektedir. Ancak getirilen değişim bu rahatlık ve güvenliği tehdit etmektedir (Turan, 2014).

İnsanlardan kendilerini rahat hissettikleri konforlu alanın dışına çıkmaları, yeni roller öğrenmeleri istendiğinde fazladan bir çaba ve zaman harcayacakları için yapılmak istenen değişime karşı çıkarlar. Yapılan araştırmalarda çalışanların alışkanlıklarını bırakmak istemediklerinden, değişimi bir israf olarak gördükleri ve değişime ayak uydurmadıkları görülmektedir (Mcshane ve Glinow, 2016).

İnsanlar daha fazla sorumluluk alma ve bunun içinde yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda kaldıkları zamanlarda kendilerini yetersiz görüp değişime karşı direnebilirler. Esasında burada değişime direnmenin altında yatan sebep yeni bilgi ve beceriler öğrenmekten ziyade bireyin özgüven eksikliğidir (Güneş, 2016).

Bazı insanlar yüksek düzeyde güvenlik ihtiyacı hissettiklerinden yapılan değişimlere direnirler. Birçok insan için güvenli bir çalışma ortamı hiçbir şeye değişilmez. Değişim güveni tehdit ediyorsa birey değişime direnç gösterir (Özkalp ve Kirel, 1996; Yeniçeri, 2002). Yeni ve bilinmeyen yöntem ve düşünceler bireyleri rahatsız edebilir. Bundan dolayı bireyler bildikleri eski usullerin daha güvenli olduğunu düşünerek değişime direnç gösterirler (Turan, 2014). Örgüt üyelerine değişimin niçin yapıldığı, kazanımlarının neler olduğu konusunda açık ve ayrıntılı olarak rahatlatıcı ve güven telkin edici açıklamalar yapılmalıdır. Aksi takdirde değişime direnç gösterilmesi kaçınılmazdır (Yeniçeri, 2002).

Diğer bir güvensizlik sorunu ise değişim konusunda hem işveren ve çalışanların karşılıklı olarak birbirlerine güven duymaması hem de işgörenin kendine olan güven eksikliğidir. İşgören oluşacak yeni durumda başarılı olamayacağı hissine kapılıp telaşlanabilir ve kendine olan güveni zedelenabilir (Yeniçeri, 2002). Okul müdürüne güvenmeyen öğretmenlerin okuldaki değişimi desteklemeyecekleri ve değişime direnç gösterecekleri beklenir (Tanrıöğen, 1995).

İnsanlar algısal yetersizliği, odaklanma sorunu, seçici dikkat gibi psikolojik nedenlerle değişimle beraber getirilen yeni kuralları farkına varmadan atlayarak eski davranışlarını devam ettirebilirler. İnsanlar genel olarak kendi görüşleriyle örtüşen konularda dikkatlidirler. Kendileri için önemli olmayan bilgiyi önemsemezler ve değişimin farkında olmadan eski davranışlarını sürdürmeye devam ederek değişime direnç gösterebilirler (Yeniçeri, 2002).

İnsanlar örgütlerinde yeni bilgileri kendi bakış açılarına göre zihinlerinde yorumlayarak kendi düşüncelerini tehdit eden değişimleri göz ardı edip anlamak istedikleri doğrultuda anlam çıkarabilirler. Kısaca bireyler gerçekte var olanı kendi doğruları doğrultusunda yorumlayıp kendilerine göre bir anlam çıkarıp değişime tepki gösterebilirler (Turan, 2014).

Bireylerin değişimle beraber kurulan yeni düzende başarılı olamayacağını düşünerek telaşa kapılması bireyi değişime karşı çıkmaya sevk edebilir. Uzun yıllar aynı işte çalışmanın sağladığı uzmanlığı yeni düzende kullanamayacağını, farklı yöntemlerle işine devam edeceğini düşünen birey başarısız olacağını düşünerek yeni duruma direnç gösterebilir (Hatipoğlu, 1986). Çalışanların yeni teknolojilere ön yargılı bakarak, mevcut çalıştıkları düzende devam etmek istemeleri bu korkunun dışavurumudur (Köktürk, 2016).

Değişimle beraber getirilen yeni düzende performans kaygısının dolayısıyla başarılı olamama korkusunun altında yatan temel sebep bireyin kendisiyle ilgili algı ve tutumlarıdır. Bireyler, değişimin başarılı olamayacağından endişe duyarlar ya da değişimin getireceği yeni düzenin gerekliliklerine sahip değiller ise değişime direnç gösterebilirler (Kulu, 2007). Bireylerin daha önceden başarısızlıkla sonuçlanmış bir değişim tecrübelerinin olması da değişime karşı isteksiz davranmalarına ve tepki göstermelerine neden olabilir (Erdoğan, 2002).

Çelebioğlu (1990), bütün insanların çocukluklarında edindikleri davranışlara bağımlı olduklarını belirtmektedir. İnsanoğlu dünyaya gözlerini ebeveynlerine bağımlı olarak açar. Aileler bebeklikten itibaren çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için türlü zahmetler çekerler. Bu şekilde insanlarda bağımlılık farkına varılmadan öğrenilir. Ancak bağımlılık olması gerekenden fazla ise değişmeye karşı dirence neden olabilir. Başkalarına aşırı derecede bağılı olma durumu, benlik saygısı düşük olan bireylerde görülen bir durumdur. Bu kişiler başkalarının davranışlarıyla kendi davranışlarını birleştirdiklerinden, bağılı oldukları kişiler değişimi kabullenmedikçe değişimi desteklemezler, direnç gösterirler. Performansına yönelik sürekli dönüt alarak çalışmaya alışmış birinin, performansını nasıl değiştireceği bildirilmedikçe, yeni bir teknik ya da teknolojiyi kabullenmesi oldukça güçtür (Özdemir, 2000).

Yapılacak değişimin ücretlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyeceğini düşünen çalışanlar değişime direnç gösterebilirler. Önceki statülerini koruyamayacaklarını, dolayısıyla ücretlerinde bir azalma meydana gelebileceğini düşünebilirler (Özdemir, 2000). Çalışanlar özellikle teknolojik değişikliklerden endişe duyarlar. İşlerini tehdit eden yeni teknoloji makine ve teçhizatlara, ücretlerini düşüreceği veya işsiz kalacakları gerekçesiyle tepki gösterirler. Ayrıca getirilen bu yeni

teknolojiler yeni bilgi ve beceriler gerektireceğinden, çalışanlar yetersizlik duygusuna kapılıp “her an işten çıkarılabilirim” endişesi taşırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Çalışanlar değişimin mevcut ödül sistemlerini değiştireceğini, terfi ve yükselme imkânlarının ortadan kalkacağını düşünüp değişime direnç gösterebilirler (Şimşek ve Akın, 2003). Aynı zamanda performansa bağlı ücret alan çalışanlar, eski düzenden farklı olan yeni düzende, eski performanslarını sergileyemeyecekleri endişesine kapılabilir, ekonomik kaygılarla değişimden korkup değişime karşı çıkabilirler (Turan, 2014). Kısaca çalışanlar çalışma düzenlerini ve çıkarlarını tehdit eden her türlü girişime karşı çıkarlar (Yüksel, 2001). Yeniçeri (2002) değişimden maddi olarak etkilenen, ekonomik çıkarları kaybolan çalışanların sayısı ve gücü arttıkça, değişimin başarıya ulaşma ihtimalinin azalacağını vurgulamaktadır.

Değişim planları çalışanların yetki ve etkilerini sınırladığı takdirde çalışanlar değişime direnç göstereceklerdir. Diğer çalışanlar tarafından sıklıkla bilgi ve tecrübesine başvurulanan bireyler veya gruplar, örgütte oluşturduğu güçlü konumlarını korumak isteyeceklerdir. Diğer çalışanların gereksinim duyduğu bilgi ve tecrübeye sahip olan bu gruplar, ellerindeki gücü kaybedeceklerini veya gücün etkisinin azalacağını hissederlerse yapılacak değişime karşı çıkacaklardır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Örgütsel değişim, çalışanların işlerinde ve çalışma gruplarında değişikliğe neden olabilmektedir. Çalışanlar, çalışma koşullarının değişmesi ve hâlihazırdaki iş arkadaşlıklarının bozulacağı endişesi ile değişime karşı direnebilirler. Bu direncin gösterilmesindeki temel sebep ise yeni bir iş çevresine alışamama korkusudur (Yücel, 2011). İş kükleri ve çalışma olanakları ellerinden alınan çalışanların değişikliğe tepki göstermesi kaçınılmazdır. Bundan dolayı değişiklik planlanırken kişisel amaçlar ve grup değerleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Eren, 2015).

Değişim yapılmasının amacı, örgüte ve çalışanlara sağlayacağı faydalar ve çalışanlardan beklenen davranış kalıpları gibi değişimle ilgili konularda çalışanların yeterli bir şekilde bilgilendirilmemesi de kişisel direnç nedeni olarak görülmektedir. Değişimle ilgili çalışanlar yeteri kadar bilgi sahibi değiller ya da yanlış bilgiye sahiplerse, değişim için isteksiz davranabilirler (Hatipoğlu, 1986). Değişim süreci ve

sonuçları çalışanlar tarafından iyi anlaşılırsa direnç de azalmaktadır (Piderit, 2000). Değişikliğin politikası çalışanların anlayabileceği ve kabul edebileceği nitelikte olmazsa, değişim direnme ile karşılaşılacaktır (Bursalıoğlu, 2012). Çalışanlar yaptıkları çalışmaların sonuçlarını mümkün olduğu kadar kısa zamanda görmek isterler. Değişim ise uzun zaman alan bir süreçtir. Bu uzun süreyi beklemeyi sabredemeyen çalışanlar değişime direnç gösterebilirler (Tutar, 2014).

2.3.2.1.2. Örgütsel nedenler

Örgütlerde yaşanan değişime karşı çalışanlar tarafından gelişen direncin nedenleri sadece bireysel değildir; değişime direncin örgütsel nedenleri de olmaktadır. Çoğu zaman sadece örgütün kendi yapısı ve kültürü değişime direnç sebebi olabilmektedir (Gibson 1997; akt: Yücel, 2011).

Örgütlerde değişimle beraber daha önce olmayan yeni kurallar, ilkeler ve emirler getirilmektedir. Örneğin yönetimlerin bazı personel için imza sirküsü koyması bile aktif veya pasif direniş gösterilmesine neden olabilmektedir. Özellikle eski köye yeni adet getirme şeklinde algılanan değişikliklere karşı bir direniş söz konusu olabilmektedir (Yeniçeri, 2002). Emir-komuta zincirindeki değişiklikler de çoğu zaman kırgınlık üretebilmektedir. Normal zamanlarda her çalışan kendi üstünden emir alırken değişim zamanlarında üst yönetimin emir ve denetimlerini artırması çalışanlarda kızgınlıklara sebebiyet vermekte ve çeşitli biçimlerde bir direnme ortaya çıkabilmektedir (Yeniçeri, 2002).

Örgüt üyeleri değişim hakkında yeterli bilgiye sahip değilse değişime karşı tepki gösterebilirler. Değişim yapılmasının amacı, örgüte ve çalışanlara sağlayacağı faydalar ve çalışanlardan beklenen davranış kalıpları gibi değişimle ilgili konularda çalışanlar yeterli bir şekilde bilgilendirilmemişlerse endişe duyabilirler. İletişim hataları da direnmenin önemli sebeplerini meydana getirebilir. Çalışanlarla iletişim kurulurken söz, hareket, jest ya da mimikleri dikkatli kullanmak gerekmektedir. Aksi takdirde uygun olmayan bir iletişim tarzı çalışanlarda dirence sebep olabilir (Yeniçeri, 2002).

Çalışanlara yeterli bilgi sunulmaması, çalışanlar arasındaki dedikoduların artmasına ve çalışanlarda değişime yönelik kaygıların artmasına neden olur (Helvacı, 2015).

Değişim örgütlerde belli bir grubun karar, kaynak veya bilgi paylaşımı açısından ellerinde bulundurdıkları gücün veya etkinin üzerinde bir tehdit oluşturabilir. Özellikle yönetim kademesindekiler diğer çalışanların da söz hakkına sahip olabileceği değişim uygulamalarıyla karşılaştıklarında, konumları gereği ellerinde bulundurdıkları güç ve etkinin tehlike altında olduğunu düşünerek değişime direnç gösterebilirler (Turan, 2014).

Değişim bazı bölümlerin ya tamamen ortadan kalkmasına ya da önemini yitirmesine neden olmaktadır. Bu durum örgütte yeni ilişkilerin doğmasına yol açarken eski ilişkilerin geride bırakılmasına neden olmaktadır. Elinde bulundurduğu gücü, prestiji, yetkiyi ve birçok avantajı yitiren bireyler haliyle değişime tepki göstermektedirler (Eren, 2015).

Örgüt içindeki çalışanların elinde bulundurduğu kaynaklar parasal ödüllerden, insan kaynaklarına, hatta teknik aletlere kadar farklılık taşır (Yeniçeri, 2002). Mevcut kaynak tahsisinden memnun olan örgüt üyeleri değişimin gelecekte kaynakların tahsis edilmesinde sıkıntıya yol açacağı endişesiyle değişim girişimlerine karşı çıkabilmektedir (Turan, 2014). Mevcut kaynakların tahsisinden oldukça fazla kazançlı ve memnun olanlar, kaynakların kesintiye uğraması veya düşmesi nedeniyle, bir bakıma değişimden zararlı çıkacakları için, değişime en çok tepki gösteren kesim olacaktır (Çalık, 2003).

Etkilediği ve etkilendiği grubun bireyin davranışları üzerinde büyük etkisi vardır. (Yeniçeri, 2002). Örgüt içindeki bireyler, iş davranışlarını değiştirmek isteseler bile, örgüt içinde kendiliğinden oluşmuş veya görev münasebetiyle bir araya gelmiş gruplar ve grup üyeleri, bireyin üzerinde baskı oluşturarak davranış değişimini engelleyebilirler. Bu nedenle bazı grup normları değişime direnç unsuru olarak ortaya çıkabilmektedir (Gürel, 2006). Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre bireyin yargılarını etkisi altına alır. Sosyal çevre değişim için nasıl bir tepki veriyorsa birey de buna uygun tepki verir (Oreg, 2006).

Örgüt içinde yapılan değişimler çoğu zaman bir bölüm, departman ya da bir ünite ile sınırlı tutulmaktadır. Halbuki örgütler birbirine bağlı bir çok alt sistemden oluşmaktadır. Alt sistemlerin birinde yapılan değişiklik ona bağlı diğer alt sistemleri de etkileyecektir. Alt sistemin birinde yapılacak bir değişimin diğer alt sistemleri etkilemeden gerçekleştirilmesi olanaksızdır. Bu nedenle alt sistemlerde gerçekleştirilen sınırlı bir değişim örgütün bütünü açısından geçersiz kılınabilmektedir (Yeniçeri, 2002).

Değişiklik fikrinin hiyerarşik olarak üst kademedan gelmesi değişikliğin kabulü, onayı ve gerçekleştirilmesini büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır. Araştırmalar alt birimlerden gelen değişiklik fikirlerinin üst birimler tarafından değerlendirmeye alınmadan reddedildiğini göstermektedir. Bu durum değişiklik fikrini sunan alt birimdeki bireyin kendini değersiz hissetmesine ve yaratıcı fikirler üretmekten vazgeçmesine neden olmaktadır (Eren, 2015).

Bir diğer direnç sebebi ise değişim isteğinin örgüt dışından gelmesidir. Bu durumda üst yöneticiler ile orta düzey yöneticiler farklı tepkilerde bulunabilirler. Örgütlerin üst yöneticileri değişim kaynağının örgüt dışından gelmesine aldırış etmeden değişim fikirlerini önemseyip değerlendirebilirlerken; orta düzey yöneticiler dışarıdan yönlendirilmekten hoşlanmadıkları için bu fikirlere karşı direnebilirler (Koçel, 2015). Örgüt içinden gelen değişim isteği örgüt dışından gelen değişmeye göre daha az tehdit edici olarak algılanır ve daha az tepki görür (Huse 1980; akt: Balcı, 2002).

Değişiklik yapılan bölüm ile değişim fikrinin kaynağının farklı kademelerden olması halinde de değişimden etkilenen bireyler kendi bölümleri dışından gelen ve kendi amirlerinin içinde olmadığı yeni fikirlere direnç göstermektedir (Eren, 2015).

Örgütte yapılan bir değişim uzun yıllar aynı işi yapmış ve alanında uzmanlaşmış birey ya da grupların uzmanlıklarını tehdit edebilir. Yeniden yapılanmayla beraber bireyin uzun yıllar boyunca üstlendiği sorumluluğu başka birine devretmesine yol açabilir. Uzmanlığın tehdit edilmesi veya yeni bir uzmanlık alanının doğması durumunda değişime karşı bir direnç ortaya çıkar (Yeniçeri, 2002).

Yapısal eylemsizliğe sahip örgütler değişimle beraber gelen yeni görev ve sorumluluklara, işle ilgili belirlenen kural ve yöntemlere karşı iç dengeyi sağlamak için

direnç gösterebilir. Örgütlerin ne kadar çok mekanik ve bürokratik yapıya sahip olurlarsa, değişime karşı o kadar az duyarlı oldukları belirtilmektedir (Turan, 2014). Diğer bir anlatımla örgütün kendi içyapısı bazen değişime engel olabilmektedir. Çünkü örgütler dengelerini korumak için belirli kalıplaşmış davranışlarını, rutinleri değiştirmek istemezler.

Her örgütün içinde durağanlığa neden olan bir takım sistemler vardır. Bu sistemler genelde kurumun yapısını oluşturan kural ve yapılardır. Kurumların iç yapısının kararlı ve istikrarlı olabilmesi için belirli kural ve prosedür tedbirleriyle desteklenir. Eğer bu kural ve prosedürler oluşturulurken gerekli esnek yapı oluşturulmamışsa, değişimin önündeki en önemli engeller haline gelebilirler (Alp, 2010).

2.3.2.2. Değişime direncin ortaya çıkış şekilleri

Değişime direnme çok boyutlu ve karmaşık bir olgudur. Değişime direncin pek çok sebebi ve ortaya çıkış şekilleri bulunmaktadır. Aslında değişime direnç, bireyin kendine göre tehlikeli olana karşı kendini koruma çabasıdır (Ölçer, 1995). Örgüt içinde çalışanların değişime karşı gösterdiği direnç tek bir yolla olmamaktadır. Değişime direncin ortaya çıkış şekilleri çeşitli şekillerde görülebilmektedir. Kimi zaman sessiz kalmak, kimi zaman diğer çalışanları örgütlemek, kimi zaman da işini yapmamak şeklinde görülebilmektedir. Bazen direnci fark etmek bile çok zor olmaktadır (Hill, 2010; akt: Aydın ve Şahin, 2016).

Bir örgütte çalışan bireylerin her biri birbirinden farklı hayat görüşlerine ve bunların şekillendirdiği davranış kalıplarına sahiptir. Bu da doğal olarak bireylerin değişim sürecinde göstermeleri muhtemel olan direncin biçimini etkileyecektir. Kimi birey değişime ve değişimi destekleyenlere tepkisini açık bir şekilde ifade edebilirken, kimi birey bu tepkiyi daha üstü kapalı olarak gerçekleştirebilecektir (Özençel, 2007).

Direnmenin açık yapılması bir bakıma örgütlerin lehinedir. Çünkü direnmenin açık bir şekilde yapılması, direnmenin altında yatan nedenlerin araştırılıp çözüm

yollarının bulunmasına olanak sağlayabilir. Ancak gizli direnme, çalışanların gösterdikleri direncin fark edilmemesi ya da geç fark edilmesi takdirde açık direnmeye göre daha tehlikeli sonuçlar doğurabilir (Başaran, 1991).

İnsan bir bakıma alışkanlıklarının kölesidir. Fakat dikkat edilirse aynı insan bu defa aynı işte uzun süre çalıştığında da sıkılır ve bıkkınlık duyar. Değişikliğe hem karşı çıkmak hem de değişiklik arzusunda olmak insanoğlunun çelişkisini ortaya koymaktadır. Değişiklikler karşısında verilen tepki, değişikliğin niteliğine ve değişiklikten etkilenen bireylerin yapısına göre değişiklik gösterir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Değişimi gerçekleştirebilmek için örgütü değişime hazır hale getirmenin yanında değişime karşı gösterilen tepkilerin de bilinmesinde fayda vardır. Değişime karşı olası tepkiler; değişimi kabul, kayıtsız kalma, direnme (aktif-pasif) olmak üzere üç şekilde olabilir (Giangreco, 2002). Bu tepkilerin türleri ve bu türlerin içinde yer alan tutum ve davranışlar Şekil 2.3'te gösterilmiştir.

Şekil 2.3'te satırlar direncin türünü, sütunlar ise bireysel ve kolektif olarak direncin türüne yönelik davranışları göstermektedir. Şekilde görülmesi muhtemel direnç türleri ve direncin türüne göre gösterilmesi muhtemel tutum ve davranışlar görülmektedir. Değişime karşı kayıtsız olanların işe karşı kayıtsız ve ilgisiz davranışlar sergiledikleri görülür. Pasif direnç gösterenler tepkilerini doğrudan göstermez dolaylı yollardan tepki gösterirler. Gizli ya da pasif tepki gösterme; işe geç kalmayı veya gelmemeyi alışkanlık haline getirme, yeni şeyler öğrenmede isteksizlik, sinirlilik, düşük moral, iş kazaları ve hatalarda belirgin biçimde artış olması şeklinde ortaya çıkabilir. Üst yönetimin destek verdiği değişim uygulamalarına çalışanların tepkisi çoğu zaman kapalı olur (Balcı, 2002). Aktif direnç gösterenler ise performanslarını bilinçli olarak azaltmakta, üst yönetimi eleştirmekte, ek iş yükünü açıkça reddetmektedir. Açık ya da belirgin direnme; iş bırakma, üretimi azaltma, kötü mal üretme ve hatta sabotaj biçiminde olabilir. (Özdemir, 2000).

		Katılım Seviyesi	
		Bireysel	Kolektif
Tür	Kayıtsız	• Kayıtsızlık • İlgisizlik • İşe ilgi azalması • Bekleme	• Bir şey yaparken eski yollara bağlı kalma
	Pasif	• Sadece emredilen işi yapma • Öğrenmeme • Reddetmeyi makul kılma • Açık kabul, eski yollara geç dönme • Kahkaha, hiciv, sistem başarısızlıkları hakkında memnuniyet • Kişisel geri çekilme (izin zamanını ve işten uzaklaşmayı artırma) • Yavaşlama	• Kurala göre çalışma yayılma oranını azaltma
	Aktif	• Performans düzeyinin azaltılması • Üst yönetimi eleştirme • Şikâyetler • Ek iş yükünü reddetme	• Yüksek iş hacmi • İşe gelmeme ve artan hastalıklar • Üretim miktarında azalma (düşük üretim) • Üretim kalitesinde düşme

Şekil 2.3. Örgütsel değişime direnç belirtileri (Giangreco, 2002)

Hussey (1998) ise çalışanların değişim karşısında gösterdikleri tutum ve davranışların 4 türlü olabileceğini ifade etmektedir (Helvacı, 2015).

Rol yapanlar (Yapar gibi görünenler): Değişimi yüzeysel olarak benimseyen fakat değişimin başarıya ulaşması için herhangi bir çaba göstermeyen çalışanları ifade

etmektedir. Çaba göstermemelerinin nedenleri olarak, değişim için zamanın yetersiz olması veya değişimin sonunda herhangi bir ödülün bulunmaması sayılabilir.

Muhallif (Direnen): Değişimin gerçekleşmemesi için ellerinden geleni yapan ve aktif bir şekilde çaba gösterenleri ifade eder. Bunların içinde sabote edenler en tehlikeli; hiçbir çaba göstermeyenler ise en az tehlikeli kesimdir. Direnmeleri gizlidir, fırsat verilse bile açık bir şekilde dile getirip ifade etmekten kaçınırlar.

Lider: Değişime yürekten inanan ve değişimin başarıya ulaşması için elinden geleni yapan kişidir.

İzleyen: Bu tür insanların değişime destek vermelerini sağlamak liderlerin sayısını artırmakla mümkündür. Çünkü liderlerine sonsuz bir güven duyarlar ve onlara aşırı bir bağlılıkları vardır. Liderlerinin doğruluğuna inandığı her şey izleyen için yeterlidir.

2.3.2.3. Değişime direncin ortadan kaldırılmasında kullanılan yöntemler

Örgüt yapısında, teknolojiye ve hiyerarşik yapıda yapılan değişimlerin çalışanlar üzerindeki etkisi büyüktür. Ancak birçok örgüt, değişim girişimlerinin başarısızlığa uğramasını değişimin bireyler üzerinde olan etkisiyle ilişkilendirememektedir. Örgütlerde çalışanların değişime karşı psikolojik algıları önemsenmediğinden değişim girişimleri başarıya ulaşamamaktadır. Aslında başarıya ulaşamamasının temel nedeni değişime direncin gerçek doğasının anlaşılamamış olmasıdır (Turan, 2014).

Değişime direnişi kaldırmak için çeşitli yöntem ve teknikler mevcuttur. Değişime direnmeyi ortadan kaldırmak için kullanılan yöntemler değişimi gerçekleştirenlere, değişimden etkilenenlere, değişim alanına, değişiklik yapılan sisteme ve çevresel özelliklere göre değişebilmektedir. Değişime direncin üstesinden gelebilmek için önce değişime direnme nedenleri analiz edilmeli ardından direnç sebebine uygun yöntem belirlenmelidir (Sucu, 2000). Okulunda değişiklik yapmak isteyen yönetici hangi tür direnmelerle karşılaşabileceğini kestirebilmeli ve gerekli önlemleri alabilmelidir. Bunun yanında değişimin gerektireceği lider rolünü de iyi

oynayabilmelidir (Bursalıoğlu, 2012). Bu bölümde dirençle baş etmede kullanılan bazı yöntemler üzerinde durulmaktadır.

2.3.2.3.1. Empati ve destek

Değişime direnmeyi ortadan kaldırmak için yapılacak çalışmalar öncelikle çalışanların değişime ilişkin düşüncelerinin neler olduğunun bilinmesiyle başlar. Böylece değişimin çalışanlar üzerinde oluşturduğu baskı, direnmelerinin doğası ve dirençleri ortadan kaldırmak için kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi mümkün hale gelecektir. Değişimi gerçekleştirenlerin çalışanlarla empati kurmanın ve değişim sürecinde onlara destek olmanın ne kadar önemli olduğunu bilmesi gerekir. Böyle bir yol çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve böylece dirençlerinin azalmasının yolunu açar. Ayrıca çalışanların üzerinde baskı oluşturan, onları korkutan unsurların açık bir şekilde paylaşılmasını sağlar (Helvacı, 2015).

Örgütte çalışanlar, tek başlarına değişimin üstesinden gelemeyeceklerini düşünerek korkuya kapılabilirler. Bu da doğal olarak direnç göstermeye neden olabilir. Bundan dolayı bu tür direnmeleri ortadan kaldırmak için bireylerin mutlak surette desteklenmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2002).

Değişime uyum sağlama sorunu yaşayan çalışanlara biraz izin vererek dinlenmelerini ve işlerine daha dingin bir şekilde geri dönmelerini sağlamak veya onları daha başarılı olabilecekleri bir pozisyonda değerlendirmek, çalışanlara destek olmak için yapılabilecek çalışmalara örnek olarak sayılabilir (Tüz, 2004).

2.3.2.3.2. Katılım

Değişime direnci azaltmanın en iyi yöntemlerinden biri değişimden etkilenecek örgüt üyelerini değişimi planlama, tasarlama ve uygulama sürecine dâhil etmektir. Değişimden etkilenecek kişilerin değişim sürecine dâhil edilmesiyle yeni düşünce ve

bilgi üretme imkânı ortaya çıkacaktır. Öte yandan değişim sürecine katılım, değişimden etkilenecek örgüt üyelerinin değişmeyi sahiplenmelerine ve böylece kendilerini değişmeye adanmalarına yardımcı olur. Değişimin doğası ve sonucu hakkında değişmeden etkilenecek örgüt üyelerini sürece katmak bilinmeyenden duyulan korkuyu azalttığı gibi dedikoduları da bastırmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

İnsanoğlu kendisinin almış olduğu kararlara ya da karar alma aşamasında katkısının olduğu değişim uygulamalarına bırakın direnç göstermeyi, kararları uygulamak için gönüllü olarak katılım sağlayacaktır. Çalışanları karar alma mekanizmasına katmada yönetimin dikkat etmesi gereken önemli hususlar vardır. Karara katılan çalışana gereken değer verilmeli, görüşlerine saygı duyulmalıdır. Ancak bu şekilde çalışanlar kendilerine değer verildiklerini hisseder ve gerçek duygularını yansıtabilirler. Bunu göz önünde bulundurmadan yapılan karara katma, yönetimin kendi fikirlerini çalışanlara aktarmak için kullanılan psikolojik bir baskıdan öteye geçemez. Bundan dolayı da değişimi gerçekleştirmek isteyenlerin umduğu değişim gerçekleşmeyecektir (Eren, 2015). Katılımda önemli olan katılanların görüşlerinin kabul görmesinden ziyade, çalışanların kendilerini etkileyecek olan sürecin içinde olmaları; yani bireylerin dışlanmadıklarını hissetmeleridir (Şimşek, Akgemci ve Çelik 2001).

2.3.2.3.3. İletişim

İletişim, gerçekleştirilmek istenen değişimden etkilenecek olan çalışanların değişim gereksinimi ve sonucu hakkında bilgilendirilmesidir (Helvacı, 2011). Değişim beraberinde belirsizliği de getirdiğinden çalışanlar doğal olarak değişime direnç gösterirler. Çalışanlara yeterli bilgi sunulmaması, çalışanlar arasındaki dedikoduların artmasına ve çalışanlarda değişime yönelik kaygıların artmasına neden olur. Çalışanlarla açık bir şekilde iletişim kurulması, değişim ve sonrasında neler olacağıyla ilgili kaygıların azalmasını sağlar. Aynı zamanda açık bir iletişim çalışanların değişime doğru bir şekilde hazırlanmalarına olanak verir (Helvacı, 2015).

Çalışanlara değişimle birlikte ücretlerinde herhangi bir azalma olmayacağına dair garanti verilmelidir. Değişimin başarıya ulaşması ancak yönetici ve alt birimler arasında açık bir iletişim kurulmasıyla mümkündür. Değişim hangi oranda gizli yürütülmeye çalışılırsa dirençte aynı oranda artacaktır. Değişim zamanlarında iletişim mümkün olduğu kadar artırılmalıdır. Böylece yönetici-çalışan arasındaki ilişkiler gelişir, dedikodular biter ve ön yargılı tepkiler söner (Tüz, 2004).

Değişim uygulamalarına karşı direnmeleri ortadan kaldırmak için etkili bir iletişimin gerekliliği tartışmasız önemlidir. Ancak burada bahsedilen iletişimin çift yönlü olduğunu belirtmekte fayda vardır. Çünkü tek yönlü bir iletişim değişime direnmeleri azaltmak veya kaldırmak için fayda sağlamayacaktır. Değişim konusunda yapılması gereken iletişimin çift yönlü ve kesintisiz bir şekilde sürdürülmesidir. İletişim ancak çift yönlü olduğunda çalışanların değişim hakkında ne düşündüklerine yönelik dönüt alınabilir. Ancak yöneticiler çoğu zaman bunu gözden kaçırabilmektedirler. Değişimin gerekli olduğuna öylesine inanmışlardır ki çalışanlarla iletişim kurmaya bile gerek duymazlar. Onlara göre direnç gösterilmesinin temel nedeni cahillik ve inattır (Aydın, 2010).

2.3.2.3.4. Eğitim

Değişim uygulanmadan önce, değişimden etkilenmesi beklenen yönetici ve çalışanlar hazır hale getirilmelidir. Hazırlık aşaması, değişimin faydaları ve sağlayacağı kolaylıkları içerecek şekilde planlanarak çalışanlar zihinsel olarak değişime hazır hale getirilmelidir. Çalışanları yeni oluşacak şartlara göre eğitmek değişime direnmeyi önlemede atılacak en önemli adımdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Değişime direnmenin nedeni çoğu zaman yanlış ve eksik bilgi ve iletişimin olmayışıdır. Bu noktada bu problemlerin düzeltilmesi yoluna gidilmelidir. Kişileri aydınlatma amacıyla eğitimler, tartışma ortamları, sunumlar hazırlanabilir. Bazı durumlarda teorik bilgi vermek yeterli olmayabilir. Özellikle teknolojik değişimlerde ustalık, işbaşında eğitim ve özel eğitim vermek gerekebilir. Bireyler açık bir iletişim ve eğitimle birlikte ikna olduklarında değişime olan dirençleri ortadan kalkmaya başlar.

Eğitim ve iletişim, örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarını değiştirerek önceden kestirmesi zor olan çevre şartlarına hazır duruma gelmelerine olanak verir (Sucu, 2000; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

2.3.2.3.5. Çalışanların gereksinim ve hedeflerini aynı amaçlar altında birleştirme

Direnci ortadan kaldırmada en iyi yöntem değişimin gerçekten bir gereklilikten yapıldığına emin olmak ve çalışanlara bunu doğru aktarmaktır. Zaten direncin önemli bir nedeni de değişimin gerekli olmadığı ve örgütü ileri götürmediği yönündeki algılardır. Değişim, sırf örgütte değişiklik yapmak için yapılmamalıdır. Değişimi uygulayanlar ve bu değişimden etkilenenler değişimin bir gereksinimi karşılamadığı konusunda görüş birliğine varmışlarsa, örgütün değişimi gerçekleştirme çabaları karşılık bulmayacaktır (Helvacı, 2015).

Yapılacak değişikliklere etkilediği bireyler ilgi duymalıdır. Bu da ancak değişimin, etkileyeceği bireylerin ihtiyaç ve inançlarıyla uyumlu kılınmasıyla mümkün olabilir. Değişim aynı zamanda gerçekçi ve inandırıcı olmalıdır. Aksi takdirde uygulanabilirliği azalır, direnç gösterenlerin değişimi saptırmasına yol açabilir (Erdoğan, 2002).

2.3.2.3.6. Grubun gücünü kullanma

Çalışanların aidiyet duygusuyla bağlı oldukları grup ve normları, onların davranışları üzerinde oldukça fazla etkiye sahiptir. Çalışanların değişime olan tepkilerini azaltmanın ve ortadan kaldırmanın en önemli yollarından biri de gruplar üzerine yoğunlaşarak grupların tutum ve normlarını değiştirmek için çaba harcamaktır. Gruplar değişmeyi benimsediği ölçüde, grubun birer üyesi olan bireyin düşünce ve değerlerini bu doğrultuda değiştirmesi çok daha kolay ve doğaldır (Özkalp ve Sabuncuoğlu, 1986). Grubun değişime etkisi, üyelerini etkileme gücüne bağlıdır.

Gruptaki statüsü yüksek olan bireylerin, değişimi desteklemeleri sağlanırsa, grubunda desteğini almak kolaylaşacaktır (Helvacı, 2015).

Okul yöneticisinin okulundaki gruplardan korkması veya bunlardan bir kısmını yanına, diğerlerini karşısına alması doğru değildir. Okul yöneticisinin yapması gereken insanın yaratılışında bulunan gruplaşma eğilimini önleme yerine, bu grupları okul amaçlarının gerçekleşmesine yarayacak biçimde eyleme geçirmektir (Bursalıoğlu, 2012).

2.3.2.3.7. Müzakere ve anlaşma

Değişime karşı çıkan çalışanlarla, değişimin amacı, kapsamı, metodu ve süresi konusunda işbirliği, müzakere ve anlaşmalar yapılması değişime direnci azaltabilir (Turan, 2014; Şimşek ve diğerleri, 2001). Anlaşmada hem yönetimin hem de çalışanların mantıklı hareket ederek orta yolda buluşmaları önemlidir. Her iki tarafında diğer tarafın sunduğu teklifi peşinen kabul etmesi söz konusu değildir. Değişim uygulamalarına gösterilen tepkilerin kaldırılması karşılığında çalışanlara ödüller verilebilir. Örneğin değişimle birlikte ortaya çıkacak olan kazançtan çalışanlara prim verilmesi değişime olan direnci ortadan kaldırabilir (Helvacı, 2015).

2.3.2.3.8. Taviz verme

Bu yöntemde yöneticiler, değişikliğe karşı çıkan çalışanlara tavizler vererek onların değişim sürecine katılmalarını ve değişim sürecinin bir parçası olmalarını sağlayabilir (Tüz, 2004). Yapılacak tavizler, değişim planının içinde yer alabileceği gibi yapılacak değişiklikten ayrı olarak da ele alınabilir. Yapılacak değişim çalışanlara terfi şansı veriyorsa, bu taviz değişim sürecinin bir parçasıdır; ama çalışanlara değişimi destekledikleri takdirde ücret artışı gibi bir ödül verileceği söylenirse bu taviz, yapılacak değişiklikten tamamen ayrı olarak düşünülür. Ancak tavizler değişim planının içinde yer

alıyorsa çalışanlar üzerinde daha olumlu etkiler yaratmakta, çalışanlar değişim sürecini desteklemede daha istekli hale gelmektedir (Telimen 1989; akt: Köktürk, 2016).

2.3.2.3.9. Göz boyama (manipülasyon) ve satın alma (kooptasyon)

Manipülasyon, herhangi bir konuyu, değiştirerek bireylere sunmayı; olayı mevcut halinden farklı göstererek bireyler tarafından farklı algılanmasını sağlamaya çalışmaktır. Olay olduğundan farklı gösterildiğinden, değişime direnç gösterenlerce farklı algılanarak direnme önlenebilir. Bu yöntem, ilk etapta işe yarayabilir ancak çalışanlar manipüle edildiklerini anlarırsa daha da büyük sıkıntılar ortaya çıkabilir (Şimşek ve diğerleri, 2001).

Kooptasyon ise önemli direnişçileri para ödülleri veya kilit roller vererek sürece dâhil edip, onları sorunlara çözüm yolları bulmaya sevk etme eylemidir (Terzi, 2000). Çalışanlar bu yöntemle sorunlara çözüm bulmaya çalışarak bir anlamda söz sahibi olmaktadır (Helvacı, 2015). Çalışanlar sadece eleştirmek ve dışarıdan izlemek yerine sorunun içine çekilerek soruna çözüm yolları aramaya yönlendirilir (Şimşek ve diğerleri, 2001).

Manipülasyon ve kooptasyon diğer yöntemler işe yaramadığında uygulanabilecek pahalı olmayan bir yöntemdir. Ancak çalışanlar manipüle edildiklerini anladıkları zaman bu yöntemler geri tepebilmekte ve değişimi uygulayanların itibarını zedeleyebilmektedir (Turan, 2014).

2.3.2.3.10. Açık ve kapalı zorlama

Bu yöntem değişime direnci etkisiz hale getirmekten ziyade çalışanların direnç göstermesini zor kullanarak, gözdağı vererek ve şantaj yaparak önlemeyi kapsar (Şimşek ve diğerleri, 2001). Yöneticilerin, diğer yöntemler işe yaramadığında en son çare olarak başvurmak zorunda kaldıkları bir yöntemdir. Çalışanları değişime

direnmeye devam etmeleri halinde terfilerin askıya alınacağı, başka bir bölüme sürüleceği veya işten çıkartılacakları şeklinde korkutarak; bir başka ifadeyle çalışanları sindirerek direnmenin önüne geçilmeye çalışılır. Bu yöntem olumsuz sonuçların doğmasına, çalışanların yöneticiye kızıp değişimi sabote etmelerine yol açabilir. Ancak bir kriz durumunda yani değişikliğin acil olarak yapılması gerektiği durumlarda kullanılabilir (Helvacı, 2015). Bu yöntem değişime direnci ortadan kaldırmaktan ziyade çalışanların direnç tepkilerini açıkça ortaya koymalarını engellediğinden (Sucu, 2000); hayal kırıklığı, intikam, tükenmişlik ve işten ayrılma gibi istenmeyen sonuçlar doğurduğundan örgüt sağlığı açısından tercih edilmemesinde fayda vardır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Değişim çalışanların ne düşündükleri ya da değişimi benimseyip benimsemedikleri dikkate alınmadan empoze edilmeye çalışıldığında doğal olarak dirençle karşılaşmaktadır. Değişim, çalışanların işin içine dâhil edilip ödüllerle desteklenerek yapıldığında tehlikeden ziyade çalışanlar için bir fırsata dönüşmektedir (Helvacı, 2015).

2.3.2.4. Eğitim örgütlerinde örgütsel değişim ve değişime direnme

Gelişmelerin hızı ve biçimi karşısında hiçbir örgütün durağan kalmadığı gibi eğitim örgütlerinin de durağan kalması, eski yapısını sürdürmeye devam etmesi mümkün görünmemektedir. Gelişmeler eğitim sistemlerini ve okulları da değiştirmeye zorlamaktadır. Çünkü eğitim; ekonomik, siyasi ve sosyo-kültürel alanda yaşanan değişimlere hassas bir şekilde duyarlı olan sistemlerden biridir (Erdoğan, 2002). Eğitim örgütlerinin varlıklarını sürdürebilmeleri için günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmaları ve değişimlere ayak uydurmaları gerekmektedir (Bora ve Aslanargun, 2017). Bundan dolayı ülkeler, kendi eğitim sistemlerini gözden geçirerek değişen koşullara uyumlu hale getirmeye çalışmaktadırlar (Gizir, 2008). Eğitim örgütlerinin değişime açık olma kapasiteleri oldukça düşük, değişime direnç gösterme

eğilimleri yüksektir. Değişimi başlatanlar çoğu zaman aşırı köktenci zihniyetle uğraşmak zorundadırlar (Helvacı, 2015).

İçinde yaşadığımız çağda yaşanan baş döndürücü değişmelerle birlikte bireylerin ihtiyaçları farklılaşmakta, eğitime olan talep gittikçe artmaktadır. Bu durum eğitim örgütleri üzerinde bir baskı oluşturarak onları değişmeye ve üstlendiği rollere tekrar göz atmaya sevk etmektedir. Eğitim örgütlerinin çağın gerisinde kalmaması için toplumda gerçekleşen değişmelerle aynı hızda değişerek çağa ayak uydurabilmelidir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin en temel görevi, yaşanan değişimleri göz önünde bulundurarak gerekli olan eğitim ve öğretimin yapılmasını sağlamaktır (Kulu, 2007). Yöneticilerin, değişim sürecini etkileyen birbirinden farklı dinamikleri bilmeden değişimi gerçekleştirebilmeleri ve etkili örgüt kurmaları güçtür. Örgütlerin etkinliğini artırmak için etkili yöneticilerin değişimin doğasını, dinamiğini ve sürecini çok iyi kavramaları gerekmektedir (Ilğan, 2008). Yöneticiler bir değişim uzmanı gibi hareket edip, örgüt üyelerinin tamamının güçlerini eşgüdümleyerek, değişime direnen bireylerin davranışlarını ortadan kaldıracak çözüm yollarını arayıp bulmalıdır (Tanrıöğen, 1995).

Eğitim örgütleri girdileri ve çıktılarının insan olması nedeniyle çevreyle olan ilişkilerini sürekli canlı tutarak, örgütsel değişim kabiliyet ve kapasitelerini artırmak durumundadır. Bunu yapamadığında işlevlerini tam anlamıyla yerine getiremediği söylenebilir (Bursalıoğlu, 2012). Eğitim örgütlerindeki değişimler, etkilediği kesimin büyük olması bakımından diğer örgütlerdeki değişimlere kıyasla daha hassas ve dikkatli yapılmalıdır. Çünkü eğitim örgütlerinde yapılan her türlü değişim yetiştirdiği bireyleri de etkilemekte ve dolayısıyla bütün toplum değişim sonuçlarından etkilenmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Eğitim ve değişim arasında karşılıklı bir etkileşim mevcuttur. Eğitim örgütleri toplumsal, politik ve ekonomik değişim ve gelişimlerden etkilenir ve bu değişimlere uygun olarak kendini tekrar düzenler. Diğer taraftan çıktıları yoluyla bu değişim ve gelişimlere yön verme ve öncülük etme görevleri de vardır. Bu bağlamda eğitim örgütleri eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra bu değişim ve gelişimlerin de merkezidir (Özdemir, 2000).

Eğitim örgütlerinin en temel görevinin iyi bir vatandaş, ülke ekonomisine üreterek katma değer sağlayan bireyler yetiştirmek olduğu düşünülürse başka örgütlere göre değişim girişimlerini öncelikli olarak gerçekleştirme zorunluluğu vardır. Eğitim

örgütlerinde yapılmak istenen değişimlerin başarıya ulaşması yöneticilerin liderlik özellikleriyle yakından ilgilidir. Ancak yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin mesailerinin büyük bir bölümünü değişim ve gelişim faaliyetlerinden ziyade günlük rutin işlere ayırdıkları görülmektedir (Taymaz, 1997). Bu nedenle eğitim örgütlerinin işlevlerini tam anlamıyla yerine getirebilmeleri ve değişimi gerçekleştirebilmeleri için okul yöneticilerine destek olunmalı, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için onlara özerklik sağlanmalıdır (Galton ve Blyth, 1989; akt: Şişman, 2002).

Eğitim örgütlerinde gerçekleştirilmek istenen değişim girişimlerinin başarıya ulaşmasında yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticileri, yönettiği okulun verimliliğini ve etkinliğini artırabilmek için nitelikli bir okulun ve kaliteli bir eğitimin nasıl olması gerektiğini net bir şekilde bilmelidir. Gerçekleştirmek istediği değişimin doğasını, amacını, sonuçlarını iyi analiz edebilmelidir. Değişim sürecine öğretmenlerin isteyerek katılmalarını, katkı sunmalarını, işbirliği yapmalarını ve motive olmalarını sağlayacak becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Bakioğlu, 1994).

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin değişimi benimsemesi için öncelikle değişimin kendileri ve en önemlisi öğrencileri için pratik sonuçlar doğuracağından emin olmaları gerekmektedir. Okul çalışanlarının değişime güven duymaları ve sahip çıkmaları büyük ölçüde değişimin gerekliliği ve yararı konusunda ikna olmalarına bağlıdır. Bu konuda en önemli görev de, hiç kuşkusuz, liderlik becerilerini kazanmış olan okul yöneticilerine düşmektedir (Çolakoğlu, 2005).

Eğitim örgütlerindeki değişim uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğretmenin oynadığı rol oldukça önemlidir. Öğretmenler günümüzde değişimlerle oldukça fazla karşılaşan meslek grubudur. Öğretmen atama ve yer değiştirme koşullarının, teknoloji kullanımının artmasıyla beraber öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin, müfredat ve eğitim programlarının sık sık değişmesi öğretmenlerin karşılaştığı değişimlere örnek verilebilir (Güven, 2001).

Bundan dolayı öğretmenler mutlak surette değişim için yetiştirilmelidir. Öğretmenler tarafından kabul görmeyen, benimsenmeyen ve onaylanmayan değişimlerin uygulanması güçtür. Bundan dolayı değişim kararı alırken mutlaka

öğretmenler sürece dâhil edilmelidir. Bunun yanında değişime öğretmenlerin gereken değeri verebilmeleri için değişimin amaçlarıyla öğretmenlerin amaçlarının örtüşmesi sağlanmalıdır. Aksi halde değişim öğretmenlerin gözünde sembolik bir hal alır ve dirençle karşılaşması kaçınılmaz olur (Balcı, 1993).

Eğitim örgütlerinde, değişim planı hazırlama aşamasında, değişimin gerçekleştirilmesi teorik olarak kolay gözükebilir ancak uygulamaya geçildiğinde daha karışık ve zahmetli bir süreç olduğu görülecektir. Toplumdaki değişik kesimlerin ve baskı unsurlarının eğitim örgütlerinden beklenti ve talepleri birbirinden farklı ve bir hayli fazladır. Bunun yanında okul, başlı başına değişim girişimlerini doğrudan etkileyebilecek çeşitli unsurları bünyesinde zaten bulundurmaktadır. Bundan dolayı, öğretmenlerin değişim karşısındaki tutumları, değişimin başarıya ulaşması adına önemli ve değerlidir (Fullan, 2007; akt: Çalık ve diğerleri, 2013). Okulunda değişiklik yapmak isteyen yöneticinin şu hususlara dikkat etmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2012):

- Değişim zaman, emek ve yönetim açısından masraflı olabilir.
- Örgütün formal liderleri değişimi desteklemelidir.
- Değişim sonucu oluşacak prestij tüm örgüte mal edilmelidir.
- Değişimi başarıya ulaştıracak en etkili araç kuşkusuz iletişimdir.
- Değişimin ömrü değişimden etkilenen çalışanların doyumuna bağlıdır.
- Değişim yeni yönetim becerileri gerektirir.
- Değişim süreci değerlendirme eylemleri ile korunur.

Değişim için, heyecan ve enerji olmazsa olmazlardandır. Yönetici ve öğretmenlerin değişim için heyecanlanmaları, değişimin başarıya ulaşacağına güven duymaları ve yürekten inanmaları sağlanmalıdır. Bunun için eğitim örgütlerindeki değişim uygulamalarında yönetici ve öğretmenleri heyecanlandıracak, motivasyonlarını artıracak şekilde güdüleme yapılmalıdır (Erdoğan, 2002).

Örgütleri etkili kılarak, toplumun çağdaşlaşmasına katkıda bulunmak zorunda olan eğitim kurumlarının başarılı olması, yönetici ve çalışanların birer değişme ajanı olarak, okulları değiştirmeye iten iç ve dış dinamiklerin karşısında değil, yanında olacak yöntemleri kullanabilecek bilgi ve yeteneğe sahip olmalarına bağlıdır (Kaya, 1993). Bu bakımdan lider rolünü oynaması gereken okul yöneticisinin bu konuda yeterli bilgi ve

beceriye sahip olması, bilimsel çalışmaları takip etmesi, değişimin gerekçelerini, ne zaman-nasıl yapılacağını, olası direnme yollarının neler olduğunu ve bunları engelleme stratejilerini bilmesi gerekmektedir. En önemlisi ise değişimin tek başına gerçekleştirilebilecek bir süreç olmadığı, ancak tarafların katılımıyla kalıcı başarıya ulaşabileceğinin farkında olmasıdır (Argon ve Özçelik, 2007).

Yöneticiler genellikle, astlarının önünde küçük düşmemek için değişim istemezler. Aynı şekilde kıdemsiz ve yetersiz yöneticiler de değişime direnç gösterirler. Yöneticinin mevzuata aşırı bağlı olması aslında, kendisini kişisel ve mesleki açıdan yetersiz görmesinin bir göstergesidir. Kendine güveni olan yönetici değişimi sevinçle karşılar. Çünkü değişim yeni yarışma durumları ile hem kendisini hem başarısını göstermesine olanak verir (Bursalıoğlu, 2012).

Değişim, gereksinimlerden doğan kaçınılmaz bir gerçektir. Hızla değişen bilgi ve teknolojilerin, diğer sistemlerdeki değişikliklerin eğitim örgütlerinde de değişimi tetiklemesi doğal bir sonuçtur. Değişimlere direnç gösterilmemesi veya gösterilen dirençlerin uygun şekilde ortadan kaldırılabilmesi için yöneticilerin değişimi yönetebilecek bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca okullardaki değişimlerin merkezinde yer alan öğretmenlerin değişimin gerekli olduğuna inanmalarının ve değişimin amaçlarını açıkça kavramış olmalarının yaşanabilecek direnme davranışlarının oluşmamasında etkisinin olduğu ifade edilebilir (Köktürk, 2016).

2.4. Örgüt İklimi ve Değişime Direnme Arasındaki İlişki

Örgütler de tıpkı insanlar gibi kendilerini saran çevreden etkilenerek özgün bir kişilik geliştirirler. Örgüt üyelerini de etkileyen bu kişilik, örgüt amaçlarını, yapısını ve örgüt içi ilişkileri de biçimlendirerek yine örgüte özgü bir iklim oluşturur. İşte örgütün kimliğini meydana getiren bu iklim örgütün hem her ürün ve hizmetine hem de üyelerinin her türlü davranışına yansır. Örgütsel değişim uzmanlarına göre de eğer örgüt içindeki davranışlarda bir değişiklik yapılmak isteniyorsa öncelikle davranışları yöneten

yapıda, yani örgüt üyelerinin davranışlarına referans olan örgüt ikliminde bir değişiklik yapılması gerekmektedir (Schneider, 1975; akt: Varlı, 2015).

Örgüt iklimi, örgütün işgören davranışı üzerindeki etkisini yansıtan atmosferi veya genel havasıdır. Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin süreklilik gösteren davranışları, çeşitli durumlar karşısında tepki verme biçimleri ve çeşitli faaliyetleri yönetmede kullandıkları eylem tarzlarıdır. Örgütlerde demokratik veya otoriter, destekleyici veya engelleyici, güven veren veya güvenilmez, işe dönük veya çalışana dönük gibi farklı yönetsel anlayışlar, farklı örgütsel iklim algılamalarına neden olur (Tutar, 2014). Algılanan bu örgütsel iklim, çalışanların gerçekleştirilmek istenen değişim uygulamalarına olan tepkilerini de etkileme kabiliyetine sahiptir. Açık iklime sahip örgütlerde değişim herhangi bir engelle karşılaşmadan başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilirken, kapalı iklime sahip örgütlerde ise değişim dirençle karşılaşarak istenen yönde gerçekleşmeyebilir (Şişman, 2002a). Kısaca varlığını ve etkinliğini sürdürmek isteyen örgütlerin, örgütsel değişim uygulamalarını başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için örgüt yöneticilerinin örgüt iklimini hesaba katmaları ve olumlu bir örgüt iklimi oluşturmaya gayret göstermeleri önem arz etmektedir. Örgüt ancak çalışanlarının katkısıyla değişime ayak uydurabilir bu yüzden örgütün yenilikçi çalışanlara ihtiyacı vardır. Çalışanın değişime ayak uydurabilmesi içinse örgüt içinde olumlu bir iklimin bulunması gerekmektedir (Yıldırım, 2007).

Hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri, örgütlerin yapısına bağlıdır. Katı, bürokratik ve hiyerarşik örgüt yapıları, değişimin önündeki engellerdir. O halde örgüt yapısının değişime engel olmaması gerekmektedir. Varlığını korumak isteyen örgüt hızlı, hedefe odaklanmış ve esnek olmalıdır. Tüm bunlar ise ancak güçlü bir örgüt iklimi ile sağlanabilir (Gündüz, 2008). Tunçer (2013) de aynı şekilde değişim için uygun bir örgüt ikliminin oluşturulması gerektiğini belirtmektedir.

Güçlü örgütsel iklimlerin güçlü yönlerinden biri de belirsizliklerle ve öngörülemezliklerle başa çıkma yetenekleridir. Bir örgütsel yapı ve iklim ne kadar güçlü ise belirsizlikle başa çıkma yeteneği o ölçüde güçlü; iklim ne kadar zayıf ise belirsizlikle başa çıkma yeteneği de o ölçüde zayıftır (Tutar, 2014). Özdemir (2000) değişime direnmenin nedenleri arasında belirsizlik korkusuna değinmiştir. Bundan dolayı zayıf bir örgüt iklimine sahip, dolayısıyla belirsizlikle başa çıkma yeteneği de

zayıf olan örgütlerde, değişim belirsizliği de beraberinde getireceğinden çalışanlar değişime direnç gösterebilirler. Sonuç olarak kapalı, zayıf örgüt iklimine sahip örgütlerde çalışan bireylerin değişime direnç gösterebileceği ifade edilebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Örgüt iklimi ile ilgili yapılan çalışmalar

Yurtiçinde yapılan çalışmalar

Dilbaz-Sayın'ın (2017) “Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmen performans değerlendirme sürecinde kullanılması gereken kriterler öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenci görüşleri ile belirlenerek, okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarının, okul kademesi bakımından anlamlı farklılık oluşturduğu; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklılık oluşmadığı; okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Okul iklim algılarını olumlu yönde geliştiren öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performanslarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çolak'ın (2016) “Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)” adlı araştırmasında okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri en çok destekleyici, en az emredici davranışlar; öğretmenler ise en çok işbirlikçi, en az umursamaz davranışlar sergilediği görülmüştür. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, cinsiyet, okul türü, haftalık ders yükü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan okulların ikliminin müdür davranışları açısından açıklık düzeyinin çok düşük, öğretmen davranışları açısından açıklık düzeyinin ise çok yüksek

olduğu ve destekleyici ve emredici müdür davranışı boyutlarının, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Diş'in (2015) "Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında ortaokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yapıldığı okullarda örgütsel iklim ölçeğinde en yüksek ortalamanın işbirlikçi öğretmen davranışları boyutunda, en düşük ortalamanın ise umursamaz öğretmen davranışları boyutunda olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin emredici müdür davranışları ve kısıtlayıcı müdür davranışları boyutuna ilişkin algı düzeylerinin kadın öğretmenlerden; kadın öğretmenlerin samimi öğretmen davranışları boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ise erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu; kıdem ve branş değişkenlerinin ise örgüt iklimi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Buna göre, ödül gücü boyutu destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve işbirlikçi öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde; yasal güç boyutu, emredici müdür davranışları, kısıtlayıcı müdür davranışları, umursamaz öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde, destekleyici müdür davranışları ve işbirlikçi öğretmen davranışlarını ise negatif yönde; zorlayıcı güç boyutu, emredici müdür davranışları ve umursamaz öğretmen davranışları boyutlarını pozitif; kişilik gücü boyutu, destekleyici müdür davranışları, emredici müdür davranışları, işbirlikçi öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde, kısıtlayıcı müdür davranışları ve umursamaz öğretmen davranışları boyutlarını ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Çağlayan'ın (2014) "Okul Binaları ve Örgüt İklimi" adlı araştırmasında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Boyutlar açısından ele alındığında, işbirliği alt boyutunun liderlik ve katılım ile eğitim ve öğretim ortamı alt boyutlarına kıyasla daha olumlu algılandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki okul iklimine ilişkin algıları, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, okuldaki hizmet sürelerine, okulun yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği, eğitim düzeylerine, çalıştıkları okulun büyüklüğüne ve statüsüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul

binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının kısmen yeterli düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarında, cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, okuldaki hizmet sürelerine, okulun büyüklüğüne, yaşına ve statüsüne göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin okul binalarının fiziksel özelliklerine ilişkin algılarının, okul iklimine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göcen ve Kaya'nın (2014) "İmam Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler (İstanbul Örneği)" adlı çalışmasında İstanbul'daki imam hatip liselerinin okul iklimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere; evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere; yöneticilerin öğretmenlere ve tecrübeli öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu okul iklimi algılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında imam hatip liselerinde "Anlayış Gösterme" ve "Yakından Kontrol" boyutlarının okul iklimi üzerinde en etkili iki faktör olduğu belirlenmiştir.

Şentürk ve Sağnak'ın (2012) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. İlköğretim okul yöneticilerinin okul ikliminin moral ve anlayış gösterme boyutları yüksek, çözülme ve uzak durma boyutları düşük düzeydedir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla okul ikliminin ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma boyutları arasında negatif; samimiyet, moral, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme boyutları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgen'in (1990) "Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt İklimi" adlı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunun örgüt iklimini belirlemeye yönelik çalışmasında örgüt ikliminin "ılık" ile "sıcak" iklim arasında olduğu, kadın müfettişlerin erkek müfettişlere, müfettişlerin başmüfettişlere, kıdemsizlerin kıdemlilere, İzmir Merkez örgütündekilerin de diğerlerine göre örgüt iklimini daha sıcak buldukları görülmüştür.

Yurtdışında yapılan çalışmalar

Pomroy'un (2005) "İlköğretim Okullarında İletişim ve Okul İklimi Üzerine Bir Araştırma" adlı araştırmasında yönetici-öğretmen iletişiminin bağlantılarını açıklamak ve okul iklimini öğretmen ve yöneticilerin bakış açısından ele almaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yöneticilerin iletişim davranışları ve öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili görüşleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katıldıklarında olumlu okul iklimi algılarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin okul iklimine bakış açısını şekillendirdiğini desteklemektedir. Buna göre okul yöneticilerinin vizyonlarını öğretmenlerle paylaşarak ve onlarla birlikte geliştirerek ve katılımcı bir karar verme mekanizması kullanarak daha olumlu bir okul iklimi oluşturabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Angelo'nun (2005) "Öğrenci Başarısında Etkili Olan Yönetici Davranışları: Bir Vaka Analizi" adlı araştırmasında öğrenci başarısında etkili olan ve öğretmenler tarafından uygun bulunan yönetici davranışlarının neler olduğu araştırılmıştır. Virginia okullarındaki öğrencilere "The Standards of Learning" (SOL) testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre pozitif bir okul iklimine sahip okullarda okul yöneticisinin öğretmenlere yüksek düzeyde saygı duyduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okulun karar verme mekanizmasına katılan öğretmenlerin kendilerini yetkilendirilmiş hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre öğrencilerin başarısında düzenli çalışma ve inanma büyük öneme sahiptir.

Moeller'in (2004) "Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algılarının Sınıf Seviyelerine Göre İncelenmesi" adlı araştırmasında öğrencilerin 4 yıllık lise yaşamları boyunca sınıf seviyesine göre okul iklimi algılarını araştırmıştır. Okul personeli tarafından geliştirilen bir öğrenme iklimi ölçeği South Dakota'da bir lisede 4 yıl boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 9. ve 10. sınıflar ders hazırlığında ve soru sormada diğer sınıflara göre kendilerini daha sorumlu hissetmektedirler. 10. Sınıflar personel ve olanaklar ile ilgili en olumsuz görüşe sahip sınıf grubudur. 12. Sınıf öğrencileri okul iklimi ile ilgili en olumlu algıya sahip gruptur ve öğretmenlerinden daha çok saygı gördüklerini belirtmişlerdir.

Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın (1991) okul iklimi ölçümü yaptıkları çalışmalarında yönetici ve öğretmenlerin üç çeşit davranışını belirlemişlerdir. Araştırma sonunda yönetici davranışları; destekleyici, emredici ve kısıtlayıcı, öğretmen davranışları ise meslektaşlar arası işbirlikçi, samimi ve umursamaz olarak gruplandırılmıştır. Bu sonuçlara göre okullarda açık, otoriter, çözülmüş ve kapalı olmak üzere 4 çeşit iklim tipinin olduğu ifade edilmiştir.

2.5.2. Değişime direnme ile ilgili yapılan çalışmalar

Yurtdışında yapılan çalışmalar

Özdemir'in (2016) "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Değişime Karşı Dirençleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: Bakırköy İlçesi Örneği" adlı çalışmasında lisans mezunlarının bilgi eksikliğinden kaynaklanan direnç ortalamalarının eğitim enstitüsü mezunlarından daha yüksek olduğu, okul yöneticilerinin değişimi yönetememesinden kaynaklanan direnç nedenleri boyutunda öğretmenlerin müdür yardımcılara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları, evli olan öğretmenlerin okulun kapasite eksikliğinden kaynaklanan direniş nedenleri boyutu ortalamalarının bekâr olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Canlı, Demirtaş ve Özer'in (2015) "Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri" adlı araştırmalarında okul yöneticilerinin değişim karşısında orta düzeyde direnç gösterdikleri, hem değişimin yararına inandıkları hem de statükoyu korumaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmış olması araştırmacılar tarafından da ilginç bulunmuştur. Yöneticilik kıdeminin, branşın ve okul türünün yöneticilerin değişime yönelik eğilimleri bakımından farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir. Ancak lisansüstü öğrenim gören yöneticilerin değişimin yararına daha çok inandıkları, erkek yöneticilerin kendilerini daha çok girişimci olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın'ın (2014) "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Gösterdikleri Bireysel Direncin İncelenmesi" isimli çalışmasında öğretmenlerin değişim sürecinde gönüllü olarak yer aldıkları, direnç göstermedikleri ve değişiklikleri

onayladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel direnç davranışlarının yaş, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin değişime karşı ilgili oldukları ancak kendilerine verilen bilgiler dışında bilgi edinmek için çok istekli olmadıkları ve sadece söylenenleri yapma eğiliminde oldukları, keyfi olarak işe gitmeme veya bilerek yanlış yapma gibi davranışları sergilemedikleri ancak değişikliklerle ilgili hoşlarına gitmeyen durumlarda yönetime zaman zaman şikâyetlerde bulundukları ve bazen de iş aksatarak tepkilerini ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Helvacı'nın (2011) "Değişime Karşı Direniş Nedenlerini Belirleme Ölçeği" adlı araştırmasında öğretmenlerin okullarda değişime karşı direniş nedenlerini belirlemek amacıyla kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmaya toplam yedi yüz elli bir öğretmen katılmış ve sonuç olarak otuz sekiz maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek (Değişime Karşı Direnişleri Belirleme Ölçeği (DDBÖ)) oluşturulmuştur.

Genç'in (2006) "Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direnç" adlı çalışmasında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan 4 ilköğretim ve 5 ortaöğretim olmak üzere 9 okulda çalışmakta olan öğretmenlerin öğrenim düzeyi, yaş, kıdem ve hizmetiçi eğitim sayısı değişkenlerine göre değişime karşı gösterdikleri direnci araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, değişim sürecini başlatabilmenin ilk şartının, değişim çalışmalarına ilham kaynağı olabilecek küresel bir vizyonun oluşturulmasıyla mümkün olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında eğitim düzeyi yükseldikçe değişime olan direncin azaldığı, yaş arttıkça direncin arttığı, direncin en çok teknolojik değişime karşı olduğu, hizmetiçi eğitim sayısının artmasının değişime direnci azalttığı ve öğretmenlerin kıdemleri arttıkça değişime daha fazla direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Töremen'in (2002) "Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri" adlı araştırmasında değişimin engel ve nedenlerine ilişkin kriterler maddeler halinde tespit edilip, katılımcılardan söz konusu maddeleri sıraya koymaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okullarda örgütsel değişimin en önemli nedeninin teknolojik değişiklikler olduğunu; değişime karşı direnç gösterilmesinin ve değişimi

gerçekleştirecek yeterlilikte kişilerin olmamasının değişim için en büyük engel teşkil ettiğini ortaya koymuştur.

Yurtdışında yapılan çalışmalar

Parsley'in (2011) "Okul Değişimine Önderlik Etmeyi Paylaşım Yaklaşımını Sağlayacak ve Destekleyecek Örgütsel Koşulları Yaratma" adlı araştırmasında paylaşılan liderlik ve davranışsal, sosyal, kültürel örgütsel durumlar tartışılmıştır. Görüşmeler 15 kişi ve ortaokullarda çalışan 34 liderlik takımı üyelerinden oluşan bir grup ile yapılmıştır. Araştırmada paylaşılan liderlik ile ilgili yaşanan deneyimler liderlik algısını ve ona bağlılığı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların deneyimleri birbirlerini etkilemekten çok yaşanmakta olan değişime bağlılığı desteklemekte işbirlikçi sorumluluğu almaya odaklanmıştır. Araştırmacı elde edilen bilgiler ışığında, değişimi destekleyecek koşulları yaratırken birlikte hareket etmeyi ve ortak amaca ulaşma sorumluluğunu almayı önermektedir. Sonuç olarak araştırmada paylaşılmış liderlik değişim isteği, bağlılığı, devamı ve destekleyici koşulları yaratma süreci olarak değerlendirilmektedir.

Salinas'ın (2010) "Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Değişim ve Müdür Etkisi Algıları" adlı araştırmasında öğretmenlerin müdür etkisi algıları, öğretmen ve müdürün değişime açıklık, değişim tedirginliği ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda örgütlerde müdürün etkin biri olduğuna inanan öğretmenler var olduğunda, değişim girişimlerine daha çok açık olunduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca değişime karşı tedirginliği ve toplum baskısını azaltma konularında etkin müdürlerin başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Oreg'in (2006) "Kişisel, Bağlam ve Örgütsel Değişime Direnç" adlı çalışmasında, direncin bileşenleri; çalışanların kişiselliği ve örgütsel bağlam açısından incelenmiştir. Kişisel nedenlerden kaynaklanan direnç, bilgi, yönetime güven, toplumsal etki, iş güvencesi, iş tatmini, işten ayrılma niyeti gibi bileşenlerin değişime dirence olan etkilerinin incelendiği çalışmada örgütsel bağlam, kişisel ve değişime direncin birbirleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Kresowaty'n (1997) “Okul Değişiminin Boyutlarının İncelenmesi” adlı Alberto’da bir ortaokulda sürdürdüğü çalışmasında ortaokulda yaşanan değişim çabalarını incelemiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda hiyerarşik bir yapının bulunduğu ve veli, öğretmen, yönetici ilişkilerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin değişim sürecine katılımları sağlanamadığından değişime direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.



III. BÖLÜM

3.Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama araçlarının uygulanması, toplanan verilerin analizine ilişkin kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma genel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan, genel tarama yöntemi içine giren bir araştırma modelidir (Karasar, 2012).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 791 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okulların öğretmen sayıları resmi yazıyla Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden istenmiş ve 24.01.2017 tarihinde Bolu İl Milli Eğitim

Müdürlüğü öğretmen sayılarını bildirmiştir. Araştırmanın örnekleme, tesadüfi örneklem alma yöntemi ile belirlenmiş ve 424 öğretmenden veri toplanmıştır.

Tablo 3.1’de ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen sayıları ile geçerli veri toplama aracı sayısı verilmiştir.

Tablo 3.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı ve geçerli veri toplama aracı sayısı

Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Aracı Sayısı
1. Bolu Fen Lisesi	30	19
2. Bolu Güzel Sanatlar Lisesi	38	10
3. Bolu Sosyal Bilimler Lisesi	30	15
4. Spor Lisesi	6	6
5. İzzet Baysal Anadolu Lisesi	51	19
6. Bolu Anadolu Lisesi	51	19
7. Bolu Atatürk Anadolu Lisesi	45	28
8. Mustafa Çizmecioğlu Anadolu Lisesi	45	27
9. Canip Baysal Anadolu Lisesi	37	16
10. Emine Mehmet Baysal Anadolu Lisesi	27	26
11. Bolu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	63	40
12. İzzet Baysal Gölyüzü Mes. ve Tek. A.L.	27	25
13. İzzet Baysal Abant Mes. ve Tek. A.L.	30	22
14. İzzet Baysal Mes. ve Tek. A.L.	96	43
15. Mimar İzzet Baysal Mes. ve Tek. A.L.	61	49
16. Bolu TOBB Zübeyde Hanım Mes. ve Tek. A.L.	68	26
17. Bolu Anadolu İmam Hatip Lisesi	44	16
18. Ankara Altındağ Belediyesi Kız Anadolu İHL	42	18
Toplam	791	424

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalıştığı okul türü, mevcut okuldaki çalıştığı süre ve mesleki kıdeme ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik dağılım

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	227	53,5
	Erkek	197	46,5
Yaş	21-30	67	15,8
	31-40	192	45,3
	41 yaş ve üzeri	165	38,9
Öğrenim Durumu	Lisans	334	78,8
	Lisansüstü	90	21,2
Okul Türü	Mesleki ve Teknik And. Lis.	205	48,3
	Anadolu Lisesi	135	31,9
	Fen/Sosyal/GüzelSan./Spor Lis.	50	11,8
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	34	8,0
Mevcut Okulunda Çalışma Süresi	0-2 yıl	132	31,1
	3-4 yıl	82	19,3
	5-8 yıl	94	22,2
	8 yıl ve üstü	116	27,4
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	74	17,5
	6-10 yıl	61	14,4
	11-15 yıl	85	20,0
	16 yıl ve üstü	204	48,1
Toplam		424	100

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan 424 öğretmenin 227'si (%53,5) kadın, 197'si (%46,5) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 67'sinin (% 15,8) 21-30 yaş arası, 192'sinin (% 45,3) 31-40 yaş arası ve 165'inin (% 38,9) 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 334'ü (% 78,8) lisans ve 90'ı (% 21,2) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin 205'i (% 48,3) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde, 135'i (% 31,9) Anadolu Lisesi'nde, 50'si (% 11,8) Fen Lisesi / Sosyal Bilimler Lisesi / Güzel Sanatlar Lisesi / Spor Lisesi'nde, 34'ü (% 8,0) Anadolu İmam

Hatip Lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mevcut okulundaki çalışma sürelerine bakıldığında 132'si (% 31,1) 0-2 yıl arası, 82'si (% 19,3) 3-4 yıl arası, 94'ü (% 22,2) 5-8 yıl arası, 116'sı (% 27,4) 8 yıldan fazla şeklindedir. Öğretmenlerin 74'ünün (% 17,5) 0-5 yıl, 61'inin (% 14,4) 6-10 yıl, 85'inin (% 20,0) 11-15 yıl ve 204'ünün ise (% 48,1) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumlarının incelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel İklim Ölçeği ve Değişime Direnme Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumları, görev yaptıkları okul türü, mevcut okulunda çalışma süresi ve mesleki kıdemleri gibi örgüt iklimi algıları ile değişime direnme tutumlarını etkileyeceği düşünülen demografik bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır.

3.3.2. Örgütsel iklim ölçeği

Örgütsel İklim Ölçeği Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeği kullanmak için gerekli izin alınmış ve Ek-6'da sunulmuştur. Ölçek toplam 39 maddeden oluşup dörtlü Likert tipindedir.

Altı alt boyutu olan ölçeğin birinci alt boyutu “Destekleyici Müdür Davranışı” dokuz maddeden oluşmaktadır, ikinci alt boyutu “Emredici Müdür Davranışı” yedi

maddeden, üçüncü alt boyutu “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” beş maddeden, dördüncü alt boyutu “Samimi Öğretmen Davranışı” yedi maddeden, beşinci alt boyutu “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” yedi maddeden ve altıncı alt boyutu “Umursamaz Öğretmen Davranışı” dört maddeden oluşmaktadır.

Tablo 3.3. Örgütsel iklimin boyutları

Örgütsel İklım Boyutları	Ölçek Madde Numaraları
Destekleyici Müdür Davranışı	1-9
Emredici Müdür Davranışı	10-16
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	17-21
Samimi Öğretmen Davranışı	22-28
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	29-35
Umursamaz Öğretmen Davranışı	36-39

Yılmaz ve Altınkurt (2013) ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarını Destekleyici Müdür Davranışı alt boyutunda .89, Emredici Müdür Davranışı alt boyutunda .78, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı alt boyutunda .73, Samimi Öğretmen Davranışı alt boyutunda .82, Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı alt boyutunda 0.80 ve Umursamaz Öğretmen Davranışı alt boyutunda .70 olarak belirtmiştir. Ölçeğe ait Cronbach Alpha değerini ise 0.82 olarak hesaplamıştır. Ölçek altı faktörlü yapıdadır ve toplam varyansın % 51’ini açıklamıştır. Bu faktörlerden üçü okul müdürünün davranışlarını, üçü de öğretmen davranışlarını ölçmektedir.

Bu araştırmada yapılan güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri Destekleyici Müdür Davranışı alt boyutunda .94, Emredici Müdür Davranışı alt boyutunda .83, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı alt boyutunda .81, Samimi Öğretmen Davranışı alt boyutunda .91, Meslektaşlar Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı alt boyutunda .75 ve Umursamaz Öğretmen Davranışı alt boyutunda .67 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha değeri ise .86 olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu ölçekteki maddelerin altı faktör altında toplandığı belirlenmiştir.

Örgüt iklimi ölçeğinde dörtlü Likert Tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan seçeneklerin yorumlanmasında Nadiren olur (1.00-1.74), Bazen olur (1.75-2.49), Genellikle olur (2.50-3.24) ve Çok sık olur (3.25-4.00) değerlendirmeleri dikkate alınmıştır.

Örgütsel İklim Ölçeğindeki her bir faktörden alınan puanın yükselmesi, örgüt iklimine etki eden o faktördeki davranışların artmasını ifade etmektedir. Örneğin “Destekleyici Müdür Davranışı” faktöründen alınan yüksek puan, okul müdürünün destekleyici davranışlarının daha fazla olduğu ya da “Emredici Müdür Davranışı” faktöründen alınan yüksek puan, okul müdürünün emredici davranışlarının daha fazla olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin tamamından toplam puan alınmamaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

3.3.3. Değişime direnme ölçeği

Öğretmenlerin değişime direnme tutumlarını ölçmek amacıyla Oreg (2006) tarafından geliştirilen ve Kurt (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan bir ölçektir. Ölçeği kullanmak için gerekli izin alınmış ve Ek-7’de sunulmuştur. Ölçek toplam 17 maddeden oluşup beşli Likert tipindedir.

Tablo 3.4. Değişime direnmenin boyutları

Değişime Direnme Boyutları	Ölçek Madde Numaraları
Rutini Arama	1-5
Duygusal Tepki	6-9
Kısa Vadeli Düşünme	10-13
Bilişsel Katılık	14-17

Dört alt boyutu olan ölçeğin birinci alt boyutu “rutini arama” beş maddeden, ikinci alt boyut “duygusal tepkiler” dört maddeden, üçüncü alt boyut “kısa vadeli düşünme” dört maddeden, dördüncü alt boyut “bilişsel katılık” dört maddeden oluşmaktadır.

Kurt (2010) ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarını rutini arama alt boyutunda .73, duygusal tepki alt boyutunda .73, kısa vadeli düşünme alt boyutunda .83, bilişsel katılık alt boyutunda .63 olarak belirtmiştir. Ölçeğe ait Cronbach Alpha değerini ise 0.89 olarak hesaplamıştır.

Bu araştırmada yapılan güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri rutini arama alt boyutunda .60, duygusal tepki alt boyutunda .64, kısa vadeli düşünme alt boyutunda .68, bilişsel katılık alt boyutunda ise .55 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa değeri ise .80 olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu ölçekteki maddelerin dört faktör altında toplandığı belirlenmiştir.

Değişime direnme ölçeğinde beşli Likert Tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan seçeneklerin yorumlanmasında Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.79), Katılmıyorum (1.80-2.59), Kısmen katılıyorum (2.60-3.39), Katılıyorum (3.40-4.19) ve Tamamen katılıyorum (4.20-5.00) değerlendirmeleri dikkate alınmıştır.

3.4 Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bolu Merkez ilçedeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Görüşmelerden önce gerekli izinler alınmıştır. Araştırma izin formu (Ek-4) ve etik kurulu raporu (Ek-5)'de sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Alt problemlere ilişkin elde edilen verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 3.5'de görülmektedir.

Tablo 3.5. Örgütsel iklim ölçeği ve değişime direnme ölçeği normal dağılım testi (Kolmogorov-Smirnov) sonuçları

Ölçek	N	$\bar{X}$	İstatistik	sd	p
Örgütsel İklım Ölçeği	424	2.54	.048	424	.018*
Değişime Direnme Ölçeği	424	2.61	.060	424	.001*

*p<.05

Tablo 3.5 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, elde edilen verilerin normal dağılım göstermediğı (p<.05) görölmüşür. Bu nedenle yapılacak çözümlemelerde araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak, aritmetik ortalama, standart sapma, nonparametrik testlerden Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H testi ve Spearman rho korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma probleminin çözümüne ilişkin, ölçme araçları yoluyla toplanan verilerin analizlerine ait bulgular ve yorumlamalar alt problemler doğrultusunda yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmenlerin örgüt iklimi algılarına ilişkin görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin örgütsel iklim ölçeğine verdiği cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	Alt Boyut	n	$\bar{X}$	Ss
Örgütsel İklim	Destekleyici Müdür Davranışı	424	2,94	,73
	Emredici Müdür Davranışı	424	2,16	,68
	Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	424	2,49	,77
	Samimi Öğretmen Davranışı	424	2,53	,72
	Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	424	2,77	,49
	Umursamaz Öğretmen Davranışı	424	2,00	,66

Tablo 4.1’de yer alan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenler; okul müdürlerinin en çok sırası ile destekleyici müdür davranışı ($\bar{X}$ =2.94, Genellikle olur), kısıtlayıcı müdür davranışı ($\bar{X}$ =2.49, Bazen olur) ve emredici müdür davranışı ($\bar{X}$ =2.16, Bazen olur) sergilediğini düşünmektedir. Destekleyici müdür davranışı

boyutu, yöneticinin öğretmenlere değer vermesi, eşit davranması, yardım etmesi, yapıcı eleştiriler yapması ve öğretmenlerin önerilerini dikkate alması gibi davranışlarını kapsamaktadır. Yöneticiler, öğretmenleri motive eder ve onlara değer verdiğini her fırsatta hissettirir. Emredici müdür davranışı boyutu okulu demir yumrukla yöneten otokratik yönetici davranışlarını kapsamaktadır. Yöneticiler ders planları, okul ve sınıf içi etkinlikler, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmemesi gibi her şeyi en ince ayrıntısına kadar inceler ve takip ederler. Kısıtlayıcı müdür davranışı boyutu ise öğretmenlerin iş yoğunluğundan bunaldığı, yöneticinin öğretmenlere kırtasiye işleri, komisyon üyeliği gibi eğitim öğretim faaliyetlerini aksatan çok fazla ders dışı görevler yüklediği davranış boyutudur. Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanlarının emredici müdür davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutlarına ait puanlardan daha yüksek olması okul ikliminin müdür davranışlarıyla ilgili yönünün olumlu olmasıyla ilgili olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin sırası ile meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ($\bar{X}=2.77$, Genellikle olur), samimi öğretmen davranışı ($\bar{X}=2.53$, Genellikle olur) ve umursamaz öğretmen davranışı ($\bar{X}=2.00$, Bazen olur) sergilediğini düşünmektedir. Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutu, öğretmenlerin görevlerini zevkle yapmaları ve okullarıyla gurur duymaları, diğer öğretmenlere destek olmaları, onların yeterliliğine saygı duymaları ve hatalarına karşı hoşgörülü olmalarını ifade eder. Samimi öğretmen davranışı boyutu, öğretmenlerin birbiriyle samimi olması, birbirlerini ve ailelerini iyi tanınması, onları evlerine davet etmesi, yakın arkadaş olması ve birlikte vakit geçirmek için sık sık bir araya gelmeleriyle ilgilidir. Umursamaz öğretmen davranışı boyutu ise öğretmenlerin toplantıları yararsız olarak görmeleri, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırmaları, her konuda muhalif davranışlar sergilemeleri, umursamaz, ilgisiz davranışlar içinde olmalarını kapsar. Öğretmenlerin meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ve samimi öğretmen davranışı alt boyutlarına ait aritmetik ortalama puanların yüksek, umursamaz öğretmen davranışı alt boyutuna ait puanların düşük olması okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili yönünün olumlu olmasıyla ilgili olabilir.

Bu bulgulardan yola çıkarak okullarda açık iklim tipi özelliklerinin görüldüğü söylenebilir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin okullarındaki kısıtlayıcı müdür

davranışları boyutuna ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=2,49$, $s=.77$) orta düzeye yakın çıkması üzerinde durulması gereken bir bulgudur. Çünkü açık iklim tipinin hâkim olduğu okullarda kısıtlayıcı müdür davranışlarının oldukça düşük olması beklenmektedir. Bu bilgiler ışığında okullarda, yöneticinin öğretmenlere destek olması, öğretmenlerden gelen önerileri önemsemesi, öğretmenlerin görevlerini zevkle yapması, okullarıyla gurur duyması, birbirlerine destek olması, diğer öğretmenlerin yeterliliğine saygı duyması ve hatalarına karşı hoşgörülü olması gibi açık iklim tipi davranışların hâkim olduğunu; buna karşın, öğretmenlerin iş yoğunluğundan bunalması, öğretmenlere kırtasiye işleri, komisyon üyeliği gibi eğitim öğretim faaliyetlerini aksatan çok fazla ders dışı görevler yüklenmesi ise müdürlerin kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini de göstermektedir.

Öğretmenlerin değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin değişime direnme ölçeğine verdiği cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	Alt Boyut	n	$\bar{X}$	Ss
Değişime	Rutini Arama	424	2,25	,64
	Duygusal Tepki	424	2,93	,69
Direnme	Kısa Vadeli Düşünme	424	2,47	,70
	Bilişsel Katılık	424	2,86	,63
Toplam		424	2,61	,49

Tablo 4.2’deki analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime direnme tutumlarına yönelik görüşlerinin toplamda $\bar{X}=2.61$ ortalama puanı ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının düşük düzeyde olduğu, değişikliğe ve yeniliğe açık olduğu, öte yandan değişim karşısında kısmen olumsuz tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile değişim söz konusu olduğunda öğretmenler düşük düzeyde de olsa tedirgin olmakta ve alışkanlıklarını değiştirmek istememektedir. Bu bulgu öğretmenlerin değişime olan ihtiyacı hissetmesi ve değişimin gerekli olduğuna

inanması durumunda yapılacak olan değişimlere direnç göstermeyecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Köktürk (2016) ve Kurt (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Köktürk (2016) öğretmenlerin değişime gösterdikleri direncin düşük seviyede olduğunu, aynı zamanda yapılan değişimlere karşı öğretmenlerin zaman zaman olumsuz tutumlara sahip olduklarını, Kurt (2010) ise öğretmenlerin değişime direnme düzeylerinin tüm alt boyutlar birlikte düşünüldüğünde düşük veya orta düzeyde olduğunu, öğretmenlerin genel olarak yeniliğe açık olduklarını ve değişime direnme seviyelerinin düşük düzeylerde kaldığını belirtmiştir. Ergen (2015) ise genel olarak öğretmenlerin okullarının değişime açık olduğunu düşündüklerini ve değişime sıcak baktıklarını ifade etmiştir. Çakır (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime karşı direnç gösterme eğilimlerinin az olduğu yani öğretmenlerin genel olarak değişime açık olduğu, Demirtaş'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmenler okullarını “çoğunlukla” düzeyinde değişime açık olarak değerlendirmişlerdir. Diğer taraftan Gürses ve Helvacı (2011), Korkut (2009) ve Kurşunoğlu'nun (2006) araştırmalarında ise, öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının “orta” düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 4.2’de yer alan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime direnme ölçeğinin “rutini arama” boyutundaki maddelere $\bar{X}=2.25$, “kısa vadeli düşünme” boyutundaki maddelere $\bar{X}=2.47$ ortalama değeriyle “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin değişimi olumsuz olarak algılamadıklarını, rutin bir gün yerine sıradan olmayan bir günü tercih ettiklerini, hayatlarının durağanlaştığı dönemlerde değişiklik için yollar aradıklarını göstermektedir. Ayrıca kısa vadeli davranışlardan çok uzun vadeli, gelişim potansiyeline açık davranışların tercih edildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değişime direnme ölçeğinin “duygusal tepki” boyutundaki maddelere $\bar{X}= 2.93$, ‘bilişsel katılık’ boyutundaki maddelere $\bar{X}=2.86$ ortalama puan ile “kısmen katıldıkları” görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin değişim durumlarında kendilerini kısmen de olsa rahatsız ve stresli hissettiklerini bundan dolayı duygusal tepki verme durumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Değişim durumu ortaya çıktığında öğretmenlerin kendilerini duygusal olarak stresli hissetmeleri üzerinde

durulması gereken önemli bir husustur. Ayrıca öğretmenlerin bir karar verdiklerinde kısmen de olsa kararlarını değiştirmedikleri orta düzeyde bilişsel katılık gösterdikleri söylenebilir.

Bu bulgular Köktürk (2016) ve Kurt (2010)'un çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmaların alt boyutlarına ilişkin sonuçlar bu araştırmadaki sonuçlara oldukça yakındır. Aynı şekilde Kulu (2007) da öğretmenlerin genel olarak değişime açık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ve değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, okul türü, mevcut okulunda çalışma süresi, mesleki kıdem) göre incelenmesinden elde edilen bulgulara sırayla yer verilmiştir.

Tablo 4.3'teki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı ($U=21689,00$, $p=.59$), emredici müdür davranışı ($U=20395,50$, $p=.11$) ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ($U=20740,00$, $p=.19$) boyutlarındaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışı ($U=19801,00$, $p=.04$), samimi öğretmen davranışı ($U=17786,50$, $p=.00$) ve umursamaz öğretmen davranışı ($U=19664,00$, $p=.03$) boyutlarındaki görüşleri ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşünmektedir. Erkek öğretmenlerin müdürlerini kadın öğretmenlere göre daha fazla kısıtlayıcı bulmalarının nedeni müdürlerin komisyon üyeliği, kırtasiye işleri gibi iş yoğunluğunu artıran görevleri daha çok erkek öğretmenlere yaptırması olabilir.

Samimi öğretmen davranışı boyutunda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul iklimini daha samimi buldukları söylenebilir. Bunun nedeni

kadın öğretmenlerin birbirleriyle daha yakın olmaları, okul dışında veya birbirlerinin evlerinde bir araya gelerek beraber vakit geçirmeleri olabilir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel iklimle ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Destekleyici Müdür Davranışı	Kadın	227	209,55	47567,50	21689,00	,59
	Erkek	197	215,90	42532,50		
Emredici Müdür Davranışı	Kadın	227	221,15	50201,50	20395,50	,11
	Erkek	197	202,53	39898,50		
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Kadın	227	201,23	45679,00	19801,00	,04*
	Erkek	197	225,49	44421,00		
Samimi Öğretmen Davranışı	Kadın	227	232,65	52810,50	17786,50	,00*
	Erkek	197	189,29	37289,50		
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Kadın	227	219,63	49857,00	20740,00	,19
	Erkek	197	204,28	40243,00		
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Kadın	227	200,63	45542,00	19664,00	,03*
	Erkek	197	226,18	44558,00		

*p<.05

Umursamaz öğretmen davranışı boyutunda ise erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre öğretmenlerin daha fazla umursamaz davranışlar sergilediğini düşünmektedir. Diğer bir ifadeyle erkek öğretmenler, azda olsa muhalif davranışlar sergileyen, toplantıları yararsız olarak gören öğretmenlerin olduğunu düşünmektedir.

Araştırma sonuçları Gültekin (2012), Karacaoğlu (2008), Varlı (2015) ve Özçiçek (2016)'ın araştırmalarıyla paralellik göstermektedir. Gültekin (2012) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okullarında daha fazla engelleme (kısıtlama) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karacaoğlu (2008), Varlı (2015) ve Özçiçek (2016) ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre samimiyet boyutunda daha olumlu görüşlere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak

Baykal (2007), Memduhoğlu ve Şeker (2010) ise kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt iklimi algılamalarında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.4'deki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin değişime direnme tutumları ($U=21605,00$, $p=.54$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle cinsiyetin öğretmenlerin değişime direnme tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin değişimle ilgili düşüncelerinin birbirine benzer olduğu, değişime direnme tutumlarının birbirine yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Rutini	Kadın	227	201,84	45818,00	19940,00	,05
Arama	Erkek	197	224,78	44282,00		
Duygusal	Kadın	227	226,12	51329,50	19267,50	,01*
Tepki	Erkek	197	196,80	38770,50		
Kısa Vadeli	Kadın	227	204,45	46410,00	20532,00	,14
Düşünme	Erkek	197	221,78	43690,00		
Bilişsel	Kadın	227	212,41	48216,50	22338,50	,98
Katılık	Erkek	197	212,61	41883,50		
Toplam	Kadın	227	209,18	47483,00	21605,00	,54
	Erkek	197	216,33	42617,00		

* $p<.05$

Değişime direnme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde ise rutini arama ($U= 19940,00$, $p= .05$), kısa vadeli düşünme ($U= 20532,00$, $p= .14$) ve bilişsel katılık ($U= 22338,50$, $p= .98$) alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak değişime direnme ölçeğinin duygusal tepki alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark görülmektedir [$U=19267,50$, $p=.01$]. Başka bir ifadeyle duygusal tepki boyutunda cinsiyet, öğretmenlerin görüşlerini farklılaştıran bir değişkendir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin

görüşlerine ilişkin ortalama puanın, erkek öğretmenlere ait ortalama puandan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değişim karşısında duygusal tepki verme davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Konu ile ilgili daha önceden yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında cinsiyetin değişime direnme tutumunda önemli bir değişken olmadığına dair araştırma sonuçlarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Aydın ve Şahin'in (2016) araştırmasında cinsiyetin öğretmenlerin değişime gösterdikleri bireysel direnç üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada Köktürk (2016) cinsiyetin değişime direnme tutumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ancak rutini arama alt boyutunda anlamlı bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada bu çalışmanın bulgularının aksine duygusal tepki verme alt boyutunda cinsiyetin öğretmenlerin duygusal tepki verme davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurt (2010), öğretmenlerin cinsiyetlerinin değişime direnme ölçeğinin rutini arama ve duygusal tepki verme boyutları üzerinde etkisi olduğunu diğer boyutları kısa vadeli düşünme ve bilişsel katılık üzerinde ise etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tekin (2012) ise cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin değişmeye ilişkin görüşlerini değiştirmedikçe ileri sürmektedir.

Ergen (2015) ve Korkut'un (2009) araştırmalarında ise cinsiyetin öğretmenlerin değişime ilişkin görüşlerinde anlamlı bir etkisinin olduğu vurgulanmaktadır. Ergen (2015) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, öğretmenlerin daha fazla değişime açık olduğu sonucuna ulaşırken, Korkut (2009) erkek öğretmenlerin örgütsel değişim ile ilgili düşüncelerinin bayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.5'teki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı [$X^2= 1,31$, $p= .51$, $p>.05$], emredici müdür davranışı [$X^2= 4,23$, $p= .12$, $p>.05$], kısıtlayıcı müdür davranışı [$X^2=1,96$, $p= .37$, $p>.05$], samimi öğretmen davranışı [$X^2= 3,05$, $p= .21$, $p>.05$], meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$X^2= 3,53$, $p= .17$, $p>.05$] ve umursamaz öğretmen davranışı [$X^2= 4,80$, $p= .09$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin yaşının örgütsel iklim üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Destekleyici Müdür Davranışı	21-30	67	225,71	2	1,31	,51	---
	31-40	192	206,31				
	41 yaş ve üzeri	165	214,34				
Emredici Müdür Davranışı	21-30	67	240,64	2	4,23	,12	---
	31-40	192	206,40				
	41 yaş ve üzeri	165	208,18				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	21-30	67	214,74	2	1,96	,37	---
	31-40	192	220,44				
	41 yaş ve üzeri	165	202,35				
Samimi Öğretmen Davranışı	21-30	67	232,06	2	3,05	,21	---
	31-40	192	214,90				
	41 yaş ve üzeri	165	201,77				
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	21-30	67	207,22	2	3,53	,17	---
	31-40	192	202,49				
	41 yaş ve üzeri	165	226,29				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	21-30	67	192,42	2	4,80	,09	---
	31-40	192	225,98				
	41 yaş ve üzeri	165	204,97				

*p<.05

Acet (2006), Gültekin (2012) ve Atakan (2012) da öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Diğer taraftan alanyazında öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar (Erdoğan, 2012; Yıldırım, 2009; Yurter, 2016; Varlı, 2015) da bulunmaktadır. Erdoğan (2012), 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin okul iklimini negatif algıladıklarını; Yıldırım (2009), 51 yaş üstü öğretmenlerin yöneticilerini anlayış gösterme boyutu bakımından gençlere göre daha

olumlu değerlendirdiklerini; Yurter (2016), meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ve samimi öğretmen davranışı alt boyutlarında 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla daha olumlu görüşlere sahip olduğunu; Varlı (2015) ise genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre okul iklimini daha sınırlayıcı bulduklarını belirtmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Rutini Arama	21-30	67	176,60	2	7,06	,02*	1-2 1-3
	31-40	192	216,78				
	41 yaş ve üzeri	165	222,09				
Duygusal Tepki	21-30	67	226,93	2	2,51	,28	---
	31-40	192	216,84				
	41 yaş ve üzeri	165	201,59				
Kısa Vadeli Düşünme	21-30	67	181,14	2	6,18	,04*	1-3
	31-40	192	212,74				
	41 yaş ve üzeri	165	224,96				
Bilişsel Katılık	21-30	67	205,04	2	,52	,76	---
	31-40	192	216,73				
	41 yaş ve üzeri	165	210,60				
Toplam	21-30	67	195,36	2	1,56	,45	---
	31-40	192	215,38				
	41 yaş ve üzeri	165	216,12				

*p<.05

Tablo 4.6'daki analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin değişime direnme tutumları [$X^2 = 1,56$, $p = .45$, $p > .05$] yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle yaş değişkeninin öğretmenlerin değişime direnme tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bulgu öğretmenlerin yaşlarının onların değişime direnme tutumlarını değiştirmediklerini göstermektedir. Bu

bulgular yaşın değişime direnme tutumunda önemli bir farklılığa sebep olmadığını ortaya koymakla birlikte araştırmada mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın bulunmamasını da destekler niteliktedir.

Değişime Direnme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, duygusal tepki [$X^2= 2,51$, $p= .28$, $p>.05$] ve bilişsel katılık [$X^2= ,52$, $p= .76$, $p>.05$] alt boyutlarında da yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Rutini arama [$X^2= 7,06$, $p= .02$, $p<.05$] alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı fark gözlendiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre 31-40 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin rutini arama alt boyutu puanları 21-30 yaş arası öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Rutini arama davranışının genç öğretmenlerde daha nadir görüldüğü görülmektedir. Bu bulgu 30 yaşın üzerindeki öğretmenlerin değişim söz konusu olduğunda alışılmış davranışlarını sürdürme yani rutini arama davranışlarının 30 yaşın altındaki öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir

Kısa vadeli düşünme [$X^2= 6,18$, $p= .04$, $p<.05$] alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı fark gözlendiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin kısa vadeli düşünme alt boyutu puanları 21-30 yaş arası öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgudan 40 yaşın üzerindeki öğretmenlerin kısa vadeli düşünme davranışlarının 30 yaşın altındaki öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Çakır (2009) ilköğretimde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel değişimi algılamaları üzerine yaptığı araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin yaşlarının onların örgütsel değişim algılamaları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kulu (2007) araştırmasında 26-30 yaş arası öğretmenlerin 31-40 yaş arası öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde değişime direnç gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Alp'in (2010) özel sektör çalışanları üzerinde yapmış olduğu çalışmasında ise bu çalışmanın aksine 18-29 yaş gurubu kısa vadeli düşünmeye ve duygusal tepkiler vermeye en meyilli grup olarak görünmekte buna karşın 30-39 yaş gurubu kısa vadeli düşünme ve duygusal tepkiler konusunda en az meyilli yaş gurubu olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Genç'in (2006) araştırmasında ise yaşlı

öğretmenlerin statükocu yani mevcut durumu devam ettirici bir zihniyet taşıdığı, işlerini ve alışkanlıklarını değiştirmenin yaş ilerledikçe zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.7'deki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı ($U=14962,50$, $p=.94$), emredici müdür davranışı ($U=14822,00$, $p=.84$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($U=14032,00$, $p=.33$), samimi öğretmen davranışı ($U=13891,00$, $p=.26$), meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ($U=14609,50$, $p=.68$) ve umursamaz öğretmen davranışı ($U=14289,00$, $p=.47$) boyutlarındaki görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Destekleyici Müdür Davranışı	Lisans	334	212,30	70907,50	14962,50	,94
	Lisansüstü	90	213,25	19192,50		
Emredici Müdür Davranışı	Lisans	334	213,12	71183,00	14822,00	,84
	Lisansüstü	90	210,19	18917,00		
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Lisans	334	209,51	69977,00	14032,00	,33
	Lisansüstü	90	223,59	20123,00		
Samimi Öğretmen Davranışı	Lisans	334	209,09	69836,00	13891,00	,26
	Lisansüstü	90	225,16	20264,00		
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Lisans	334	211,24	70554,50	14609,50	,68
	Lisansüstü	90	217,17	19545,50		
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Lisans	334	210,28	70234,00	14289,00	,47
	Lisansüstü	90	220,73	19866,00		

* $p<.05$

Bu bulguya göre öğrenim durumunun örgütsel iklim üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni öğretmenlerin en az lisans mezunu olması ve eğitim durumlarının birbirine yakın olması olabilir. Atakan (2012) ve Yurter (2016)'ın çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer taraftan alanyazında öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak

anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar (Baş, 2012; Varlı, 2015) da bulunmaktadır. Baş (2012), öğretmenlerin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre samimi alt boyutunda farklılaştığını tespit etmiştir. Varlı (2015) ise yüksekokul ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin okul ikliminin destekleyicilik boyutuna ilişkin görüşlerinin, lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Rutini	Lisans	334	214,82	71749,00	14256,00	,45
Arama	Lisansüstü	90	203,90	18351,00		
Duygusal	Lisans	334	214,50	71644,00	14361,00	,51
Tepki	Lisansüstü	90	205,07	18456,00		
Kısa Vadeli	Lisans	334	218,43	72954,00	13051,00	,05
Düşünme	Lisansüstü	90	190,51	17146,00		
Bilişsel	Lisans	334	210,76	70392,50	14447,50	,56
Katılık	Lisansüstü	90	218,97	19707,50		
Toplam	Lisans	334	216,35	72261,00	13744,00	,21
	Lisansüstü	90	198,21	17839,00		

*p<.05

Tablo 4.8’deki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin değişime direnme tutumları (U=13744,00, p=.21) öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum lisans veya lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin değişimle ilgili düşüncelerinin birbirine benzer olduğu, değişime direnme tutumlarının birbirine yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Değişime direnme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde rutini arama (U= 14256,00, p= .45), duygusal tepki (U= 14361,00, p= .51), kısa vadeli düşünme (U= 13051,00, p= .05) ve bilişsel katılık (U= 14447,50, p= .56) alt boyutlarında da öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir.

Çakır'ın (2009) araştırmasında okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenim durumlarının onların örgütsel değişim algılamaları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kulu (2007) da değişik eğitim düzeyindeki öğretmenlerin değişimden benzer şekilde etkilendiğini, okullarda yaşanan değişimlerin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Aydın (2014) ise öğretmenlerin öğrenim durumlarının değişime dirençe ilişkin görüşlerini etkilemediğini ve benzer algılara sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak, Özsoy (2017) lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha fazla değişime direnme gösterdiklerini tespit etmiştir.

Tablo 4.9'daki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışı [$X^2=7,03$, $p=.07$, $p>.05$] ve umursamaz öğretmen davranışı [$X^2=4,62$, $p=.20$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı [$X^2=12,44$, $p=.00$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre Fen/Sosyal/GS/Spor liselerinde görev yapan öğretmenler mesleki ve teknik anadolu lisesi ve anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha destekleyici davranışlar sergilediğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin emredici müdür davranışı [$X^2=9,99$, $p=.01$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha emredici davranışlar sergilediğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı [$X^2=25,75$, $p=.00$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler anadolu lisesi, fen/sosyal/gs/spor lisesi ve imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlerin daha düşük düzeyde samimi davranışlar sergilediğini düşünmektedir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Destekleyici Müdür Davranışı	Mesleki ve Teknik AL	205	209,29	3	12,44	,00*	1-3
	Anadolu Lisesi	135	193,26				2-3
	Fen/Sosyal/GS/Spor	50	259,22				
	İmam Hatip Lisesi	34	239,59				
Emredici Müdür Davranışı	Mesleki ve Teknik AL	205	227,41	3	9,99	,01*	1-2
	Anadolu Lisesi	135	186,10				
	Fen/Sosyal/GS/Spor	50	225,95				
	İmam Hatip Lisesi	34	207,66				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	Mesleki ve Teknik AL	205	220,91	3	7,03	,07	---
	Anadolu Lisesi	135	219,30				
	Fen/Sosyal/GS/Spor	50	177,91				
	İmam Hatip Lisesi	34	185,65				
Samimi Öğretmen Davranışı	Mesleki ve Teknik AL	205	182,39	3	25,75	,00	1-2
	Anadolu Lisesi	135	237,05				1-3
	Fen/Sosyal/GS/Spor	50	233,62				1-4
	İmam Hatip Lisesi	34	265,54				
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	Mesleki ve Teknik AL	205	185,85	3	19,94	,00	1-2
	Anadolu Lisesi	135	233,37				1-3
	Fen/Sosyal/GS/Spor	50	252,28				1-4
	İmam Hatip Lisesi	34	231,82				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	Mesleki ve Teknik AL	205	223,41	3	4,62	,20	---
	Anadolu Lisesi	135	208,40				
	Fen/Sosyal/GS/Spor	50	184,37				
	İmam Hatip Lisesi	34	204,37				

Not: Tablo 4.9’da okul türü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanlar “1”, Anadolu Lisesi olanlar “2”, Fen L./SBL/GSL/Spor Lisesi olanlar “3” ve Anadolu İmam Hatip Lisesi olanlar “4” değeriyle gösterilmiştir.

Öğretmenlerin meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$X^2=19,94$, $p=.00$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler anadolu lisesi, fen/sosyal/gs/spor lisesi ve imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlerin daha düşük düzeyde meslektaşlar arası işbirlikçi davranışlar sergilediğini düşünmektedir. Mesleki ve teknik anadolu liselerinde teknik öğretmenler tüm dersleri kendi alanlarındaki (metal teknolojileri, elektrik-elektronik teknolojileri, yiyecek içecek hizmetleri vb.) atölye ve laboratuvarlarda, kültür öğretmenleri ise dersliklerde işlemektedir. Atölye ve laboratuvarlar ile derslikler fiziki olarak ayrı binalarda veya ayrı birimlerdedir. Teknik öğretmenler teneffüs veya boş derslerinde çoğu zaman atölyelerinde zaman geçirmektedir. Bundan dolayı mesleki ve teknik anadolu liselerinde tüm vakitlerini beraber geçiren öğretmenler olduğu gibi birbiriyle hiç karşılaşmayan öğretmenlerin de olduğu söylenebilir. Bundan dolayı aynı alanda olan öğretmenler arasında üst düzey samimiyet ve işbirliği olduğu, okulun genelinde ise öğretmenler arasındaki samimiyetin ve işbirliğinin gelişmediği söylenebilir.

Tablo 4.10'daki analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin değişime direnme tutumları [$X^2= 3,68$, $p=.29$, $p>.05$] okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle okul türü değişkeninin öğretmenlerin değişime direnme tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Değişime Direnme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, rutini arama [$X^2= 4,30$, $p=.23$, $p>.05$], duygusal tepki [$X^2= ,98$ $p=.80$, $p>.05$] ve bilişsel katılık [$X^2= ,24$, $p=.97$, $p>.05$] alt boyutlarında da okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Kısa vadeli düşünme [$X^2= 8,29$, $p=.04$, $p<.05$] alt boyutunda ise okul türü değişkenine göre anlamlı fark görülmüştür. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin kısa vadeli düşünme alt boyutu puanları anadolu liselerinde, fen/sosyal/spor/güzel sanatlar liselerinde ve mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu anadolu

imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin kısa vadeli düşünme davranışlarının diğer okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Rutini Arama	Mesleki ve Teknik AL	205	207,15	3	4,30	,23	---
	Anadolu Lisesi	135	206,11				
	Fen/Sosyal/GS/Spor	50	228,29				
	İmam Hatip Lisesi	34	246,88				
Duygusal Tepki	Mesleki ve Teknik AL	205	218,53	3	,98	,80	---
	Anadolu Lisesi	135	206,90				
	Fen/Sosyal/GS/Spor	50	208,11				
	İmam Hatip Lisesi	34	204,85				
Kısa Vadeli Düşünme	Mesleki ve Teknik AL	205	212,61	3	8,29	,04*	1-4
	Anadolu Lisesi	135	205,46				2-4
	Fen/Sosyal/GS/Spor	50	194,26				3-4
	İmam Hatip Lisesi	34	266,60				
Bilişsel Katılık	Mesleki ve Teknik AL	205	213,03	3	,24	,97	---
	Anadolu Lisesi	135	208,88				
	Fen/Sosyal/GS/Spor	50	217,76				
	İmam Hatip Lisesi	34	215,97				
Toplam	Mesleki ve Teknik AL	205	212,56	3	3,68	,29	---
	Anadolu Lisesi	135	203,26				
	Fen/Sosyal/GS/Spor	50	212,83				
	İmam Hatip Lisesi	34	248,35				

Not: Tablo 4.10’da okul türü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olanlar “1”, Anadolu Lisesi olanlar “2”, Fen L./SBL/GSL/Spor Lisesi olanlar “3” ve Anadolu İmam Hatip Lisesi olanlar “4” değeriyle gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin mevcut okulunda çalışma süresi değişkenine göre örgütsel iklimle ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mevcut Okulunda Çalışma Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Destekleyici Müdür Davranışı	0-2 yıl	132	228,05	3	3,99	,26	---
	3-4 yıl	82	196,84				
	5-8 yıl	94	203,48				
	8 yıl ve üstü	116	213,19				
Emredici Müdür Davranışı	0-2 yıl	132	228,61	3	6,21	,10	---
	3-4 yıl	82	193,35				
	5-8 yıl	94	197,21				
	8 yıl ve üstü	116	220,09				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	0-2 yıl	132	205,22	3	11,21	,01*	1-3
	3-4 yıl	82	199,00				2-3
	5-8 yıl	94	249,47				3-4
	8 yıl ve üstü	116	200,37				
Samimi Öğretmen Davranışı	0-2 yıl	132	217,19	3	,85	,83	---
	3-4 yıl	82	214,02				
	5-8 yıl	94	215,37				
	8 yıl ve üstü	116	203,76				
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	0-2 yıl	132	214,61	3	8,06	,04*	1-3
	3-4 yıl	82	227,32				2-3
	5-8 yıl	94	182,32				3-4
	8 yıl ve üstü	116	224,08				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	0-2 yıl	132	194,61	3	11,69	,01*	1-3
	3-4 yıl	82	212,29				2-3
	5-8 yıl	94	248,56				3-4
	8 yıl ve üstü	116	203,78				

*p<.05

Tablo 4.11'deki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı [$X^2= 3,99$, $p= .26$, $p>.05$], emredici müdür davranışı [$X^2= 6,21$, $p= .10$, $p>.05$] ve samimi öğretmen davranışı [$X^2= ,85$, $p= .83$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışı [$X^2=11,21$, $p= .01$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mann-Whitney U Testi sonucuna göre farkın mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenler ile 0-2 yıl, 3-4 yıl ve 8 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenler 0-2 yıl, 3-4 yıl ve 8 yıldan fazla olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$X^2=8,06$, $p= .04$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mann-Whitney U Testi sonucuna göre farkın mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenler ile 0-2 yıl, 3-4 yıl ve 8 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenler, 0-2 yıl, 3-4 yıl ve 8 yıldan fazla olan öğretmenlere göre öğretmenlerin daha düşük düzeyde meslektaşlar arası işbirlikçi davranış sergilediğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin, umursamaz öğretmen davranışı [$X^2=11,69$, $p= .01$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mann-Whitney U Testi sonucuna göre farkın mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenler ile 0-2 yıl, 3-4 yıl ve 8 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenler, 0-2 yıl, 3-4 yıl ve 8 yıldan fazla olan öğretmenlere göre öğretmenlerin daha umursamaz davranışlar sergilediğini düşünmektedir.

Alanyazında ise farklı araştırma sonuçları yer almaktadır. Saygılı (2010) ve Atakan (2012) mevcut okulundaki çalışma süresinin öğretmenlerin okul iklimi algılamalarını farklılaştırmadığını tespit etmiştir. Acet (2006) ise mevcut okulundaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, 6-10 yıl çalışma süresi olan öğretmenlere kıyasla okul iklimini daha yeterli bulduklarını tespit etmiştir.

Tablo 4.12'deki analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin değişime direnme tutumları [$X^2= 1,14$, $p= .76$, $p>.05$] mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerinin değişime direnme tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin mevcut okulunda çalışma süresi değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Mevcut Okulunda Çalışma Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Farkın Kaynağı
Rutini Arama	0-2 yıl	132	209,67	3	1,08	,78	---
	3-4 yıl	82	212,94				
	5-8 yıl	94	223,32				
	8 yıl ve üstü	116	206,64				
Duygusal Tepki	0-2 yıl	132	228,40	3	4,71	,19	---
	3-4 yıl	82	211,54				
	5-8 yıl	94	212,87				
	8 yıl ve üstü	116	194,78				
Kısa Vadeli Düşünme	0-2 yıl	132	208,31	3	,82	,84	---
	3-4 yıl	82	210,15				
	5-8 yıl	94	222,34				
	8 yıl ve üstü	116	210,95				
Bilişsel Katılık	0-2 yıl	132	205,07	3	3,35	,34	---
	3-4 yıl	82	205,02				
	5-8 yıl	94	232,34				
	8 yıl ve üstü	116	210,16				
Toplam	0-2 yıl	132	215,31	3	1,14	,76	---
	3-4 yıl	82	211,88				
	5-8 yıl	94	220,55				
	8 yıl ve üstü	116	203,22				

* $p<.05$

Değişime Direnme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, rutini arama [$X^2= 1,08$, $p= .78$, $p>.05$], duygusal tepki [$X^2= 4,71$, $p= .19$, $p>.05$], kısa vadeli düşünme [$X^2= ,82$, $p= .84$, $p>.05$] ve bilişsel katılık [$X^2= 3,35$, $p= .34$, $p>.05$] alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bulgu öğretmenlerin okullarındaki çalışma sürelerinin onların değişime direnme tutumlarını değiştirmedigini göstermektedir.

Köktürk (2016) araştırmasında öğretmenlerin değişime direnme davranışlarına yönelik görüşlerinin öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Söz konusu çalışmada mevcut okullarındaki çalışma süresi 0-2 yıl arası olan öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının 2 yıldan fazla çalışma süresi olan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.13'teki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı [$X^2= 5,46$, $p= .14$, $p>.05$], emredici müdür davranışı [$X^2= 4,51$, $p= .21$, $p>.05$], samimi öğretmen davranışı [$X^2= 4,22$, $p= .23$, $p>.05$] ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı [$X^2= 3,39$, $p= .33$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin, kısıtlayıcı müdür davranışı [$X^2=12,83$, $p= .00$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre söz konusu farkın mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler, 11-15 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler ve 16 yıldan fazla olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler kıdemi 0-5 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıldan fazla olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşünmektedir. Bunun nedeni müdürlerin komisyon üyeliği, kırtasiye işleri gibi iş yoğunluğunu artıran görevleri daha çok genç ve nispeten tecrübeli olan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere yaptırıyor olabilir. Bundan dolayı da 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler diğer öğretmenlere nazaran müdürlerini daha fazla kısıtlayıcı bulabilirler.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Farkın Kaynağı
Destekleyici Müdür Davranışı	0-5 yıl	74	236,10	3	5,46	,14	---
	6-10 yıl	61	191,30				
	11-15 yıl	85	200,75				
	16 yıl ve üstü	204	215,17				
Emredici Müdür Davranışı	0-5 yıl	74	234,47	3	4,51	,21	---
	6-10 yıl	61	220,78				
	11-15 yıl	85	215,05				
	16 yıl ve üstü	204	200,99				
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	0-5 yıl	74	204,95	3	12,83	,00*	1-2
	6-10 yıl	61	263,03				2-3
	11-15 yıl	85	212,69				2-4
	16 yıl ve üstü	204	200,05				
Samimi Öğretmen Davranışı	0-5 yıl	74	225,35	3	4,22	,23	---
	6-10 yıl	61	234,25				
	11-15 yıl	85	210,45				
	16 yıl ve üstü	204	202,19				
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	0-5 yıl	74	222,81	3	3,39	,33	---
	6-10 yıl	61	187,08				
	11-15 yıl	85	212,42				
	16 yıl ve üstü	204	216,39				
Umursamaz Öğretmen Davranışı	0-5 yıl	74	181,75	3	13,19	,00*	1-2
	6-10 yıl	61	255,52				1-3
	11-15 yıl	85	221,44				2-4
	16 yıl ve üstü	204	207,07				

*p<.05

Benzer şekilde Baş (2012) da, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere

kıyasla müdürlerin daha fazla engelleyici (kısıtlayıcı) davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Gültekin (2012) de, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin daha fazla yakından kontrol davranışı sergilediğini belirtmiştir. Karataş (2008) ise bu araştırma sonuçlarından farklı olarak 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla yakından kontrol boyutunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları, diğer boyutlardaki görüşlerin ise kıdeme bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin, umursamaz öğretmen davranışı [$X^2=13,19$, $p= .00$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mann-Whitney U Testi sonucuna göre söz konusu farkın mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler, 0-5 yıl olan öğretmenler ile 11-15 yıl olan öğretmenler ve 6-10 yıl olan öğretmenler ile 16 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre; mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ise 16 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlere göre öğretmenlerin daha umursamaz davranışlar sergilediğini düşünmektedir.

Baykal (2013) da aynı şekilde mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin okul ikliminin çözülme boyutunda en olumsuz görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Atakan (2012) ise mesleki kıdemin okul iklimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.14'teki analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin değişime direnme tutumları [$X^2= 3,71$, $p= .29$, $p>.05$] mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin değişime direnme tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin onların değişime direnme tutumlarını değiştirmedini göstermektedir. Bu bulgular mesleki kıdemin değişime direnç tutumunda önemli bir farklılığa sebep olmadığını ortaya koymakla birlikte araştırmada yaşa göre anlamlı bir farklılığın bulunmamasını da destekler niteliktedir.

Değişime Direnme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, rutini arama [$X^2= 2,07$, $p= .55$, $p>.05$], duygusal tepki [$X^2= 6,62$, $p=$

.08, $p > .05$] ve kısa vadeli düşünme [$X^2 = 5,74$ $p = .12$, $p > .05$] alt boyutlarında da mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre değişime direnme tutumlarına ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Rutini Arama	0-5 yıl	74	195,11	3	2,07	,55	---
	6-10 yıl	61	212,92				
	11-15 yıl	85	221,87				
	16 yıl ve üstü	204	214,78				
Duygusal Tepki	0-5 yıl	74	230,93	3	6,62	,08	---
	6-10 yıl	61	235,66				
	11-15 yıl	85	213,52				
	16 yıl ve üstü	204	198,46				
Kısa Vadeli Düşünme	0-5 yıl	74	186,22	3	5,74	,12	---
	6-10 yıl	61	221,78				
	11-15 yıl	85	230,83				
	16 yıl ve üstü	204	211,62				
Bilişsel Katılık	0-5 yıl	74	196,83	3	7,88	,04	1-2
	6-10 yıl	61	251,29				2-4
	11-15 yıl	85	211,71				
	16 yıl ve üstü	204	206,91				
Toplam	0-5 yıl	74	203,81	3	3,71	,29	---
	6-10 yıl	61	233,78				
	11-15 yıl	85	223,44				
	16 yıl ve üstü	204	204,73				

* $p < .05$

Değişime direnmenin bilişsel katılık [$X^2 = 6,88$, $p = .05$, $p < .05$] alt boyutunda ise mesleki kıdem değişkeninin bilişsel katılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde farkın 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle

0-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanarak 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha fazla bilişsel katılık davranışları gösterdiği söylenebilir.

Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde Aydın (2014) da öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiş, Ergen (2015) öğretmenlerin değişime açıklığa ilişkin görüşlerin tüm mesleki kıdem gruplarında birbirine yakın olduğu ve gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu çalışmanın aksine Köktürk (2016) öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça değişime gösterdikleri direncin de arttığını, Kurt (2010) öğretmenlerin değişime direnme algılarının rutini arama boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin rutini arama boyutunda değişime direnme algısı en yüksek olan öğretmenler olduğunu tespit etmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için yapılan Spearman Rho korelasyon analizi sonucu elde edilen veriler Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15’te öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış olan Spearman Rho korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Bu analiz sonuçlarına göre örgütsel iklimin emredici müdür davranışları alt boyutu ile değişime direnmenin duygusal tepki ($r=.14$, $p<.01$); kısa vadeli düşünme ($r=.16$, $p<.01$); bilişsel katılık ($r=.16$, $p<.01$) alt boyutu ve genel olarak değişime direnme ($r=.17$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin emredici

davranışları arttıkça öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının da düşük düzeyde arttığı söylenebilir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişki

	Rutini Arama		Duygusal Tepki		Kısa Vadeli Düşünme		Bilişsel Katılık		Değişime Direnme	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Destekleyici Müdür Davranışı	-,04	,40	-,06	,16	-,02	,58	,01	,68	-,03	,48
Emredici Müdür Davranışı	,03	,48	,14**	,00	,16**	,00	,16**	,00	,17**	,00
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	,10*	,02	,13**	,00	,13**	,00	,13**	,00	,16**	,00
Samimi Öğretmen Davranışı	,07	,13	,00	,92	,09	,05	,07	,12	,07	,13
Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğrt. Dav.	-,02	,57	-,08	,08	,02	,61	,00	,91	-,02	,63
Umursamaz Öğretmen Davranışı	,14**	,00	,09	,06	,10*	,03	,06	,15	,14**	,00

*p<.05 **p<.01

Örgütsel iklimin kısıtlayıcı müdür davranışları alt boyutu ile değişime direnmenin rutini arama ($r=.10$, $p<.05$); duygusal tepki ($r=.13$, $p<.01$); kısa vadeli düşünme ($r=.13$, $p<.01$); bilişsel katılık ($r=.13$, $p<.01$) alt boyutu ve genel olarak değişime direnme ($r=.16$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin kısıtlayıcı davranışları arttıkça öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının da düşük düzeyde arttığı söylenebilir.

Örgütsel iklimin umursamaz öğretmen davranışları alt boyutu ile değişime direnmenin rutini arama ($r=.14$, $p<.01$); kısa vadeli düşünme ($r=.10$, $p<.05$) alt boyutu ve genel olarak değişime direnme ($r=.14$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin umursamaz davranışları arttıkça öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının da düşük düzeyde arttığı söylenebilir.

Bu analiz sonuçlarına ek olarak örgütsel iklimin destekleyici müdür davranışları alt boyutu ile değişime direnmenin rutini arama, duygusal tepki, kısa vadeli düşünme ve genel olarak değişime direnme arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak okul müdürlerinin destekleyici davranışları arttıkça öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının çok düşük düzeyde azalacağı söylenebilir. Buna göre eğitim yöneticilerinin destekleyici davranışlarını artırdığında öğretmenlerin değişime direnme tutumlarında çok düşük düzeyde azalma olacağı söylenebilir.



V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada sırasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin genellikle destekleyici olduğu; bunun yanında kısmen sırasıyla kısıtlayıcı ve emredici davranışlar da sergilediği tespit edilmiştir. Buna göre destekleyici müdür davranışı puanlarının, emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışı puanlardan daha yüksek olması okul ikliminin müdür davranışlarıyla ilgili yönünün olumlu olduğunu göstermektedir.

Öte yandan öğretmenler arasında genellikle meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ve samimi öğretmen davranışı, kısmen ise umursamaz öğretmen davranışı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ve samimi öğretmen davranışı puanlarının yüksek, umursamaz öğretmen

davranışı puanlarının düşük olması okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili yönünün de olumlu olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular okullarda açık iklim tipi özelliklerinin görüldüğünü göstermektedir. Ancak öğretmenlerin okullarındaki kısıtlayıcı müdür davranışlarına ilişkin görüşlerinin orta düzeye yakın çıkması önemli bir sonuç olarak nitelendirilebilir. Çünkü açık iklim tipinin hâkim olduğu okullarda kısıtlayıcı müdür davranışlarının düşük olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin değişime direnme tutumlarına yönelik görüşleri toplam ölçek puanları düşük düzeydedir. Bu durum öğretmenlerin yeniliğe açık olduklarını, değişime karşı düşük düzeyde direnç gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler değişime direnme ölçeğinin “rutini arama” boyutundaki ifadelere düşük düzeyde katılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin değişimi olumsuz olarak algılamadıklarını, her gün aynı şeyleri yapmak yerine rutin hayatlarının dışına çıkarak değişiklik için yollar aradıklarını göstermektedir.

Öğretmenler değişime direnme ölçeğinin “duygusal tepki” boyutundaki ifadelere kısmen katılmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin değişim zamanlarında kendilerini duygusal olarak rahatsız ve stresli hissettiklerini göstermektedir. Değişim durumu ortaya çıktığında öğretmenlerin kendilerini duygusal olarak rahatsız hissetmeleri üzerinde durulması gereken önemli bir husustur.

Öğretmenler değişime direnme ölçeğinin “kısa vadeli düşünme” boyutundaki ifadelere düşük düzeyde katılmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin kısa vadeli düşünme gerektirecek davranışlarının düşük düzeyde olduğunu, yalnızca bugünü düşünmediklerini, ileriye dönük kendilerine katkı sağlayacak değişikliklere açık olduklarını göstermektedir.

Öğretmenler değişime direnme ölçeğinin “bilişsel katılık” boyutundaki ifadelere kısmen katılmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin fikirlerini kolayca değiştirmediklerini, bir karar verdiklerinde kısmen de olsa o karardan vazgeçmediklerini, orta düzeyde katı olduklarını göstermektedir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre;

Erkek öğretmenlerin kısıtlayıcı müdür davranışı boyutuna ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; erkek öğretmenlerin müdürlerini daha kısıtlayıcı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kadın öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı boyutuna ilişkin algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; kadın öğretmenlerin okul iklimini daha samimi buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Erkek öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı boyutuna ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; erkek öğretmenlerin meslektaşlarını daha umursamaz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşlerinin yaş ve öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre;

Destekleyici müdür davranışı boyutunda Fen/Sosyal/GS/Spor liselerinde görev yapan öğretmenler, mesleki ve teknik anadolu lisesi ve anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre müdürlerini daha destekleyici bulmaktadır.

Emredici müdür davranışı boyutunda mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler, anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre müdürlerini daha emredici bulmaktadır.

Mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin samimi öğretmen davranışı boyutuna ilişkin algılarının, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu, diğer bir anlatımla mesleki ve teknik anadolu

liselerinde öğretmenler arasındaki samimiyetin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutuna ilişkin algılarının, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu, diğer bir anlatımla mesleki ve teknik anadolu liselerinde öğretmenler arasındaki işbirliğinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri kısıtlayıcı müdür davranışı, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre;

Kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda söz konusu fark mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenler ile 0-2 yıl, 3-4 yıl ve 8 yıldan fazla olan öğretmenler arasındadır. Mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre müdürlerini daha kısıtlayıcı bulmaktadır.

Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutunda fark mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasındadır. Mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenlerin meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutuna ilişkin algılarının, diğer öğretmenlere göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Umursamaz öğretmen davranışı boyutunda fark mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasındadır. Mevcut okulundaki çalışma süresi 5-8 yıl olan öğretmenler, diğer öğretmenlere göre öğretmenlerin daha umursamaz davranışlar sergilediğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre;

Kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda söz konusu fark mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasındadır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre müdürlerini daha kısıtlayıcı bulmaktadır.

Umursamaz öğretmen davranışı boyutunda söz konusu fark mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler ve 11-15 yıl olan öğretmenler; 6-10 yıl olan öğretmenler ile 16 yıldan fazla olan öğretmenler arasındadır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre; mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ise 16 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlere göre meslektaşlarını daha umursamaz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin genel olarak değişime direnme tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ayrıca rutini arama, kısa vadeli düşünme ve bilişsel katılık alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak duygusal tepki alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin değişime direnme tutumları farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değişim karşısında duygusal tepki verme davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin genel olarak değişime direnme tutumlarının yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal tepki ve bilişsel katılık alt boyutlarında da öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak rutini arama ve kısa vadeli düşünme alt boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Söz konusu fark rutini arama alt boyutunda 31-40 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri öğretmenler ile 21-30 yaş arası öğretmenler arasındadır. Bu sonuca göre genç öğretmenler daha az rutini arama davranışı sergilemektedir. Kısa vadeli düşünme alt boyutunda ise anlamlı fark 41 yaş ve üzeri öğretmenler ile 21-30 yaş arası öğretmenler arasındadır. Buna göre orta yaş üstü öğretmenlerin kısa vadeli düşünme davranışlarının genç öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin genel olarak değişime direnme tutumları öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da öğrenim durumu öğretmenlerin görüşlerini farklılaştırmamaktadır.

Öğretmenlerin genel olarak değişime direnme tutumları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca rutini arama, duygusal tepki ve bilişsel katılık alt boyutlarında da okul türü öğretmenlerin görüşlerini farklılaştırmamaktadır. Ancak kısa vadeli düşünme alt boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı fark görülmüştür. Söz

konusu fark anadolu imam hatip liseleri ile diğer okullar arasındadır. Anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin kısa vadeli düşünme davranışlarının diğer okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin genel olarak değişime direnme tutumları mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerinin ölçeğin alt boyutlarında da anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerinin değişime direnme tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin genel olarak değişime direnme tutumlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca rutini arama, duygusal tepki ve kısa vadeli düşünme alt boyutlarında da mesleki kıdem öğretmenlerin görüşlerini farklılaştırmamaktadır. Ancak bilişsel katılık alt boyutunda mesleki kıdem öğretmenlerin görüşlerini farklılaştırmaktadır. Söz konusu fark 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha fazla bilişsel katılık davranışları gösterdiği tespit edilmiştir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre örgütsel iklimin emredici müdür davranışları alt boyutu ile değişime direnmenin duygusal tepki, kısa vadeli düşünme, bilişsel katılık alt boyutu ve genel olarak değişime direnme arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre müdürlerin emredici davranışları arttıkça öğretmenlerin değişime direnme tutumları düşük düzeyde artmaktadır.

Örgütsel iklimin kısıtlayıcı müdür davranışları alt boyutu ile değişime direnmenin rutini arama, duygusal tepki, kısa vadeli düşünme, bilişsel katılık alt boyutu

ve genel olarak değişime direnme arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre müdürlerin kısıtlayıcı davranışları arttıkça öğretmenlerin değişime direnme tutumları düşük düzeyde artmaktadır.

Örgütsel iklimin umursamaz öğretmen davranışları alt boyutu ile değişime direnmenin rutini arama, kısa vadeli düşünme alt boyutu ve genel olarak değişime direnme arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin umursamaz davranışları arttıkça öğretmenlerin değişime direnme tutumları da düşük düzeyde artmaktadır.

Ayrıca örgütsel iklimin destekleyici müdür davranışları alt boyutu ile değişime direnmenin rutini arama, duygusal tepki, kısa vadeli düşünme ve genel olarak değişime direnme arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak müdürlerin destekleyici davranışları arttıkça öğretmenlerin değişime direnme tutumları çok düşük düzeyde azalmaktadır. Buna göre eğitim yöneticilerinin destekleyici davranışlarını artırdığında öğretmenlerin değişime direnme tutumlarında çok düşük düzeyde azalma olacağı söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamacılara yönelik öneriler

Müdürlerin kısmen kısıtlayıcı davranışlar sergilediğine yönelik elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak kırtasiye işi, komisyon üyeliği gibi eğitim öğretim faaliyetlerini aksatan ve fazladan iş yoğunluğu oluşturan işler hep aynı öğretmenlere verilmemeli, görev dağılımı dengeli bir şekilde yapılmalıdır.

Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin müdürlerini kısıtlayıcı, öğretmenleri ise umursamaz bulmalarına yönelik elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak bu öğretmenlerin olumsuz okul iklimi algıları giderilmelidir. Bunun için bu öğretmenlerle daha açık bir iletişim kurulmalı, onlara ilgi duyduğu ve kendilerini daha iyi gösterebilecekleri alanlarda görevler vererek okulla olan bağları geliştirilmelidir.

Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler arasındaki samimiyetin ve işbirliğinin düşük düzeyde olduğuna yönelik sonuçlar göz önüne alınarak bu okullarda çalışan öğretmenlerin sık sık bir araya gelmelerini ve kaynaşmalarını sağlayacak sosyal, sportif ve sanatsal etkinlikler düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin değişime direnme tutumları genel olarak düşük düzeydedir. Ancak duygusal tepki boyutu biraz daha yüksektir. Değişimlere karşı öğretmenlerin duygusal tepki verebilecekleri unutulmamalıdır. Değişimin her aşamasına öğretmenlerin katılması ve katkı sunması sağlanarak değişimi sahiplenmeleri sağlanabilir.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değişimlere daha fazla duygusal tepki gösterdiğine yönelik elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak kadın öğretmenlerin değişime yönelik kaygılarının giderilmesi için iletişim geliştirilmeli ve destek sağlanmalıdır.

Değişim gibi değişime direnmenin de doğal bir olgu olduğu bilinmelidir. Direnmenin altında yatan sebepler iyi analiz edilmeli ve uygun yöntemler kullanılarak direnmeler ortadan kaldırılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel iklim algılamaları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin de örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumlarının incelendiği benzer bir araştırma yapılabilir.

Bu araştırmada örgüt iklimi ve değişime direnme tutumları öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Okul yöneticilerinin örgüt iklimi ve değişime direnme tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan benzer araştırmalar yapılabilir.

Değişime direnme konusuna ilişkin nitel araştırmalar yapılarak, öğretmenlerin direnme davranışlarının sebepleri ayrıntılı olarak incelenebilir.

Özel okullardaki örgüt iklimini ve değişime direnme tutumlarını belirlemek için benzer bir çalışma özel okullarda yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aka, F. N. (2014). *Okul İklimi ile Öğretmen Öz Yeterliği İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akbaba-Altun S. ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Değerlendirmenin Okul İklimine Etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Akbaba-Altun, S. (2001). *Örgüt Sağlığı*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Alp, F. (2010). *Politik Davranışın Değişime Direnci Üzerine Bir Araştırma*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Angelo, J. F. (2005). An analysis of principal leadership affecting student achievement in a high-performing, high-poverty middle school: A case study. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: George Washington University. 20.02.2018 tarihinde <https://elibrary.ru/item.asp?id=9043163> sitesinden alınmıştır.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (16), 70-89.
- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. P. M. ve Peterson, M. F.(2010). *Handbook of organizational culture and climate*, Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Atakan, H. S. (2012). *Devlete bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara Altındağ ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Aydın, M. (2010a). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Aydın, M. (2010b). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, Ö. (2014). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Gösterdikleri Bireysel Direncin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, Ö. ve Şahin, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel değişime dirençleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5053-5068. doi:10.14687/jhs.v13i3.3938.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişimin Süreci ve Okul Personeli. *GAU J. Soc. Ve Appl. Sci.*,3(5), 13-24.
- Aytaç, S. (2001). Örgütsel Davranış Açısından Kişiliğin Önemi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 3(1), 1.
- Balcı, A. (1993). *Örgütsel Gelişme: Kuram ve Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2008). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. (1994). Değişim ve yenilikte okul yöneticisinin rolü: İngiltere ve Amerika'daki uygulamalar. *Yaşadıkça Eğitim*, 32, 25-30
- Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başar, H. (1985). *Eğitim müfettişlerinin yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara : Gül Yayınları.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarında örgütsel iklimin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Baykal, Ö. K. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin Roller. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VII/haziran_2010/2010_kadir%20beycioğlu.pdf
- Bilgen, N. (1990). *Örgüt iklimi: Milli eğitim bakanlığı teftiş kurulu*. Ankara: TODAİE.
- Bora, Z. ve Aslanargun, E. (2017). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Etik Dışı Davranışları*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, T. (1996). İşletme Kültürü: Kavram Tanımı ve Metodolojik Sorunlar. Suna Tevrüz (Ed.). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* (83-103), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Buluç, B. (2013). Örgüt Kültürü ve İklimi. Özdemir, S. (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (101-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çağlar, İ. (2015). *Bireysel Örgütsel ve Toplumsal Düzeyde Değişim ve Değişim Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul Binaları ve Örgüt İklimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakır, B. S. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değişme ve Örgütsel Değişime Direnme Olgularını Algılamaları Üzerine Bir*

- Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.*
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi, Güz 36*, 536-557.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. ve Er, E. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Direnme Davranışları ile Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-176.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Türker, K. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.
- Çelebioğlu, F. (1990). *Davranış Açısından Örgütsel Değişim*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayın No: 238.
- Çetin, C. (2008). *Yöneticilerin Liderlik Stilleri Değişim Yönetimi ve Ekip Çalışması Arasındaki İlişkilerin Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayın No: 2008-15.
- Çolak, İ. (2016). *Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 1, 63-77.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ve Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18-34.

- Dinçer, Ö. ve Yılmaz, C. (2003). *Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma:1 Değişim Yönetimi İçin Yönetimde Değişim*. Ankara: T.C. Başbakanlık.
- Diş, O. (2015). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, S. ve Özdemir, A. (2016). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Değişime Karşı Dirençleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: Bakırköy İlçesi Örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 929-952, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9272>
- Dolaşır, S. (2005). Değişim Yönetimi ve Spor Örgütleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 11-15.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre psikolojik şiddet (mobbing) ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.
- Ergen, İ. (2015). *Stratejik Planlama İle Örgütsel Değişim Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİE.
- Genç, M. (2006). *Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar* (Gözden Geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Giangreco, A. (2002). *Conceptualization and operationalization of resistance to Change*. Luic Papers n. 103. Serie Economia Aziendale 11. Suppl. A Marzo. <http://www.biblio.liuc.it/liucpap/pdf/103.pdf>
- Gizir, S. (2008). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam-Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102.
- Güçlü, N. (2014). *Okul Kültürü*. Ankara : Pegem Akademi Yayınları.
- Güçlü, N. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 240-254.
- Güçlüol, K. (1979). *Milli Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlıkları Merkez Örgütlerinde Örgütsel İklim*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güneş, H. (2016). *Eğitim Yönetimi (1.Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürel, H. (2006). *Effects of Resistance to Change on Political Behavior in Organizations*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürses, G. ve Helvacı, M. A. (2011). Öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1).
- Güven, İ. (2001). *Değişen Çağda Öğretmenlerin Değişen Roller*. Ankara: H. Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Vakfı.

- Halis, M. ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. “*İş, Güç*” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10 (2), 101-123.
- Halpin, A. W. ve Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hatipoğlu, Z. (1986). *İşletmelerde Yönetim, Organizasyon ve Personel Davranışı*. İstanbul: Met-er Matb
- Helvacı, M. A. (2011). Değişime Karşı Direniş Nedenlerini Belirleme Ölçeği. *e-Journal of New World Sciences Academy* 6(3), Makale numarası: 1C0425.
- Helvacı, M.A. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi (3. Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (s. 2121-2124), New York: Thompson Gale
- Hoy, W. K. ve Miskel, G.C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. (7th ed.). New York: Random House (Çeviri Editörü: Selahattin Turan. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayınevi).
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/ Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. 19.02.2017 tarihinde http://www.waynekhoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf sitesinden alınmıştır.
- Hoy, W.K., Tarter, C. J. ve Bliss, J.R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hussey, D. (1998). *Daha İyi Nasıl Değişim Yönetimi* (1. Baskı). s.40, Çeviren: Ali Çimen, İstanbul: Timaş Yayınları.

- Ilğan, A. (2008). Örgütsel Değişim-Değişme. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(177), 80-103.
- İleri, H. ve Güven, Y. (2003). Değişim yönetimi ve değişime direnç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 6(1), 87-106.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, A. C. (2015). *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlülük Yeterlikleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Mardin-Van-Bitlis Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi (İstanbul fatih ve Eminönü ilçeleri örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karcioğlu, F.(2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetmel etkililik*. Ankara : Pegem Akademi Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Örgüt Kültürü ile İlişkili Kavramlar. Nezahat Güçlü (Ed.), *Okul Kültürü*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği (16.Basım)*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Korkut, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişmeye İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Köktürk, A. (2006). *Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği ile Değişime Direnme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kresowaty, G. M. (1997). *An Investigation of Dimension of School Change*. Basılmamış Doktora Tezi, Calgary: The University of Calgary.
- Kulu, S. (2007). *İstanbul İli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Değişime Dirençleri ve Direnç Nedenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurşunoğlu, A. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları: Denizli İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kurşunoğlu, A. ve Tanrıöğen, A. (2005). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları*. IV. Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Kurt, C. B. (2010). *Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuyumcu, N. M. (2011). *Örgüt İkliminin Örgütsel Değişim Üzerine Etkisi ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. Çev.: Gökhan Arastaman, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Mcshane, S. L. ve Glinow, M. A.V. (2016). *Örgütsel Davranış*. Çev.: Ayşe Günsel, Serdar Bozkurt, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-26.
- Moeller, M. R. (2004). Changes in students' perceptions of school climate and responsibility during their high school years. Unpublished Doctoral Dissertation.

- USA: University of South Dakota. 20.02.2018 tarihinde <https://elibrary.ru/item.asp?id=8885364> sitesinden alınmıştır.
- Oreg, S. (2006). Personality, Context, and Resistance to Organizational Change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15 (1), 73-101.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational Behavior in Education*. New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- Ölçer, F. (1995). *İşletmelerde Örgütsel Değişime Direnme ve Bu Sorunun Çözümlemesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özçiçek, V. T. (2016). *Örgüt İklimini Etkileyen İç Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri (Ortak), İstanbul.
- Özdemir, S. (2000) *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özençel, E. (2007). *Örgütsel Değişimin ve Değişime Direnme Olgusunun Algılanması Üzerine Bir Araştırma (Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (1996). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Özkalp, E. ve Sabuncuoğlu, Z. (1986). *Örgütlerde Davranış*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No:424.
- Özkara, B. (1999). *Evrimsel ve Devrimsel Örgütsel Değişim*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Özsoy, A. G. (2017). *Devlet Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları İle Değişime Direnme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Parsley, D. (2011). *Creating The Organizational Conditions That Enable and Support a Shared Approach to Leading School Change*. Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology.

Piderit, S. K. (2000). Rethinking Resistance and Recognizing Ambivalence: A Multidimensional View of Attitudes Toward an Organizational Change. *The Academy of Management Review*, 25(4), 783-794.

Pomroy, A. E. (2005). A study of principal communication behaviors and school climate in three Maine elementary schools. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: The University of Maine. 20.02.2018 tarihinde <https://elibrary.ru/item.asp?id=9064872> sitesinden alınmıştır.

Rowan, G. (1977). *Geleceği Yeniden Düşünmek*. Çev. Sinem Gül, İstanbul: Sabah Kitapları.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

Sağlam, M. (1979). *Örgütsel Değişme*. Ankara: Doğan Basımevi.

Salinas, M. An (2010). *High School Teacher Perceptions of Principal Influence and Organizational Change*. University of Texas, San Antonio. 20.02.2018 tarihinde <http://search.proquest.com/docview/835028668/139C50A86865A20CFB8/1?accountid=15331> sitesinden alınmıştır.

Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Schein, E. H. (2002). Örgütsel Kültür. Çev.: Atilla Akbaba, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (3).

Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personal Psychology* 28, 447-479.

- Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sucu, Y. (2000). *Yönetim Kavramlar Kuramlar ve Süreçler*. Bolu: AİBÜ Basımevi
- Şenel, A. (2001). *Siyasal Düşünceler Tarihi* (9. Basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Türkiye Bilim Araştırmaları Vakfı Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şimşek M. Ş. ve Akın H. B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Şişman, M. (2002a). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2002b). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tanrıöğen, A. (1988). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tanrıöğen, A. (1995). Değişikliğe Karşı Direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Roller, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 211, 8-12.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tekin, N. G. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişime İlişkin Görüşleri (Siirt İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2016). *Örgüt Kültürünü Değiştirmek* (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tevruz, S. (1996). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını.
- Tınaz, P. (2013). *Çalışma yaşamından örnek olaylar: motivasyon, iş tutumları, iş stresi, iletişim, mülakat, performans değerlendirme, eğitim, örgüt iklimi, örgüt kültürü, iş etiği, mobbing*. İstanbul : Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185–202.
- Töremen, F. (2013). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. Can, N. (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (266-282), Ankara: Pegem Akademi.
- Tunçer, P. (2013). Değişim Yönetimi Sürecinde Değişime Direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Turan, S. (1998). Measuring Organizational Climate and Organizational Commitment in the Turkish Educational Context. Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration (UCEA), St. Louis, MO. Eric No: ED429359.
- Turan, S. (2014). *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tutar, H. (2014). *Örgütsel Psikoloji*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tüz, M. (2004). *Değişim ve Kaos Ortamında İşletme Davranışı* (1.baskı). Bursa: Alfa Akademi.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi İlişkisi (Sakarya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44(1), 195-222.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeşiltay, P. (2005). *Değişim Yönetimi*. 29.01.2018 tarihinde <http://ishukuku.blogcu.com/degisim-yonetimi/138344> sitesinden alınmıştır.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi Çağında Yaratıcılığın ve Yaratıcılığı Yönetmenin Önemi. *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 12(9), 109-120.
- Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve Ortaokullarda Okul İklimi İle Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yücel, F. Ç. (2011). *Örgütsel Değişim ve Örgütte Değişime Karşı Gelişen Direnci Kırma Politikaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yüksel, Ö. (2001). Örgüt Geliştirme, Güney, S. (Ed.), *Yönetim ve Organizasyon*, 129-157, Ankara: Nobel Yayınları.

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmada, yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algıları ile Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Ölçekten elde edilen veriler yalnızca akademik amaçlarla kullanılacaktır. Ölçek formuna ad-soyad yazmanıza gerek yoktur. Zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Murat OKAR
(muratokar@gmail.com)
AİBÜ Eğitim Yönetimi Denetimi ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** ☐ Kadın ☐ Erkek
2. **Yaşınız:** ☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41 ve üzeri
3. **Öğrenim Durumunuz:** ☐ Lisans ☐ Lisansüstü
4. **Çalıştığınız Okul Türü:** ☐ Fen Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi
☐ Anadolu Lisesi ☐ İmam Hatip Lisesi ☐ Mesleki ve Teknik A.L
☐ Spor Lisesi ☐ Güzel Sanatlar Lisesi
5. **Okulunuzda Çalıştığınız Süre:**
☐ 0-2 yıl ☐ 3-4 yıl ☐ 5-8 yıl ☐ 8 yıl ve üstü
6. **Meslekte Çalıştığınız Süre:**
☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 yıl ve üstü

EK-2. Örgütsel İklim Ölçeği

Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.		1- Nadiren olur 2- Bazen olur 3-Genellikle olur 4- Çok sık olur			
Bu okulda		1	2	3	4
1	Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister.				
2	Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar.				
3	Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar.				
4	Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser.				
5	Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir.				
6	Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır.				
7	Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler.				
8	Okul müdürünü anlamak kolaydır.				
9	Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir.				
10	Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir.				
11	Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza sirküsü vb).				
12	Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde kontrol eder.				
13	Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler.				
14	Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder.				
15	Okul müdürü, otokratiktir.				
16	Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder.				
17	Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır.				
18	Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır.				
19	Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yüküdür.				
20	Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır.				
21	Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar.				
22	Öğretmenler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlıklar yaparlar.				
23	Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler.				
24	Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar.				
25	Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler.				
26	Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler.				
27	Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşırılar).				
28	Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar.				
29	Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler.				
30	Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler.				
31	Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür.				
32	Öğretmenler birbirlerine destek olurlar.				
33	Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar.				
34	Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarınca kolay kabul görürler.				
35	Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar.				

36	Yapılan toplantılar yararsızdır.				
37	Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur.				
38	Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar.				
39	Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar.				



EK-3. Değişime Direnme Ölçeği

Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.		1- Kesinlikle Katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3-Kısmen Katılıyorum 4-Katılıyorum 5-Tamamen Katılıyorum				
		1	2	3	4	5
1	Genellikle değişimin olumsuz bir şey olduğunu düşünürüm.					
2	Rutin bir günü beklenmedik olaylarla dolu bir güne tercih ederim.					
3	Yeni ve farklı şeyler denemektense aynı eski şeyleri yapmayı tercih ederim.					
4	Hayatım durağan bir rutine geçtiği zaman onu değiştirmek için yollar ararım.					
5	Sürpriz yaşamaktansa sıkılmayı tercih ederim.					
6	İşteki olayların gidişatına ilişkin belirgin bir değişiklik olacağına dair bilgilendirilsem, muhtemelen stres yaşarım.					
7	Bir değişim planına ilişkin olarak bilgilendirildiğim zaman, biraz gerilirim.					
8	İşler planlara uygun gitmediği zaman, kendimi stresli hissederim.					
9	Eğer (müdür veya eğitimin üst kademeleri tarafından) öğretmenleri değerlendirme kriterleri değiştirilirse, bu durum beni muhtemelen rahatsız eder, ama elimden gelenin en iyisini yaptığımı düşündüğüm için daha fazla çaba harcama zorunluluğu hissetmem.					
10	Planları değiştirmek benim için gerçekten rahatsız edici bir durumdur.					
11	Sık sık, hayatımı geliştirme potansiyeline sahip değişiklikler hakkında bile kendimi birazcık rahatsız hissederim.					
12	Birisi beni bir şeyi değiştirmeye zorlarsa, o değişimin eninde sonunda benim hayatıma bir yararı olacağını düşünsem bile direnmeye çalışırım.					
13	Kendimi bazen benim için iyi olacağını bildiğim değişiklikleri önlerken bulurum.					
14	Sık sık fikrimi değiştiririm.					
15	Bir sonuca vardığımda fikrimi değiştirmeye yanaşmam.					
16	Fikrimi kolayca değiştirmem.					
17	Görüşlerim zaman geçse bile çok tutarlıdır.					

EK-4. Araştırma İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12050492-605-E.13533452
Konu : Araştırma İzni (Murat OKAR)

30.11.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 25/11/2016 tarih ve 14236 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Murat OKAR'ın ilgi dilekçesinde; "Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişki" konulu araştırmasına veri toplamak amacıyla İlimiz merkezde bulunan Liselerde görev yapan öğretmenlere uygulama yapılması istenmektedir.

Söz konusu talep edilen araştırma, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi gereğince yapılması hususunu olurlarınıza arz ederim.

Metin KANDIŞ
Şube Müdürü

OLUR
30.11.2016

Yusuf CENGİZ
Millî Eğitim Müdürü

Verilecek cevaplarda yazımızın tarih ve sayısının bildirilmesi
Millî Eğitim Müdürlüğü Tabaklar Mahallesi 14100 BOLU
e-posta: meslekteknikegitim14@meb.gov.tr

İrtibat: Memur: Günay YILDIZ
Tel: 254 50 81 Faks : 254 51 30

EK-5. Etik Kurulu Raporu



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

HO

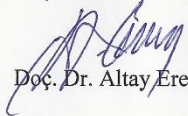
Murat **OKAR**
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitimde Yönetimi ve Denetimi A. B. D

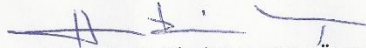
Sayın Murat **OKAR,**

“Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişki”
 konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan
 Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/158)
 Kurulumuzun 14.11.2016 tarihli ve 2016/06 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun
 bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Doç. Dr. Altay Eren (Üye)


 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

iznli
 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


 Av. Zuhal Demirci (Üye)

EK-6. Örgütsel İklim Ölçek İzni

Örgütsel İklim Ölçeği izni - muratokar@gmail.com - Gmail - Google Chrome

Güvenli | <https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&view=btop&ver=1qarjayb7dfsd&q=izin&search=query&th=15849993a68254a0&icvid=2>

Gelen Kutusuna taşı Diğer

Örgütsel İklim Ölçeği izni

Gelen Kutusu x

Murat Okar <muratokar@gmail.com> 9.11.2016

Alıcı: Yahya

Sayın Yahya ALTINKURT,

Ben Murat OKAR, Bolu Mimar İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde müdür yardımcısı olarak görev yapıyorum ve aynı zamanda Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer izniniz olursa tezimde "Örgütsel İklim Ölçeğinizi" kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

Yahya Altinkurt <yaltinkurt@gmail.com> 10.11.2016

Alıcı: bana

Sayın Okar
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ekte yer almaktadır.
Başarılar dilerim

9 Kasım 2016 16:58 tarihinde Murat Okar <muratokar@gmail.com> yazdı:

EK-7. Değişime Direnme Ölçek İzni

Değişime Direnme Ölçeği izni



Gelen Kutusu x



Murat Okar <muratokar@gmail.com>

11.11.2016 ☆



Alıcı: cmlbacanli ▾

Sayın Cemile Bacanlı KURT,

Ben Murat OKAR, Bolu Mimar İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde müdür yardımcısı olarak görev yapıyorum ve aynı zamanda Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim.

Eğer izniniz olursa tezimde "Değişime Direnme Ölçeğinizi" kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim. İyi çalışmalar.



cmlbacanli@gmail.com

13.11.2016 ★



Alıcı: bana ▾

Sayın Murat Okar,

Tarafımdan Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan "Değişime Direnç Ölçeği"ni kaynak göstermek koşuluyla tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

iPhone'umdan gönderildi

Murat Okar <muratokar@gmail.com> şunları yazdı (11 Kas 2016 12:06):

ÖZGEÇMİŞ

1983 yılında Kıbrıscık'ta doğdu. İlkokulu Çökeler Köyü İlkokulu'nda, ortaokulu Gazipaşa İlköğretim Okulu'nda ve liseyi Mimar İzzet Baysal Anadolu Teknik Lisesi'nde tamamladı. 2007 yılında Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Elektronik Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2008 yılında Batman Yavuz Selim İlköğretim Okuluna sözleşmeli bilgisayar öğretmeni olarak atandı. Aynı yıl Mimar İzzet Baysal Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'ne elektronik öğretmeni olarak atandı. 2012 yılından itibaren aynı okulda müdür yardımcısı olarak görevini sürdürmektedir. Evli ve 2 çocuk babasıdır.

İletişim Adresi:

e-mail: muratokar@gmail.com