

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMSEL DEĞİŞİME KATILIM VE
BAĞLILIK ALGILARI:
KAMU OKULLARINDA BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI**

DOKTORA TEZİ

MUSTAFA TOPRAK

GAZİANTEP
MART 2015

T.C.
UNIVERSITY OF GAZIANTEP
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

**TEACHERS' INVOLVEMENT IN AND COMMITMENT
TO EDUCATIONAL CHANGE PERCEPTIONS: A
MIXED METHOD STUDY AT PUBLIC SCHOOLS**

DOCTOR OF PHILOSOPHY THESIS

MUSTAFA TOPRAK

GAZIANTEP
MARCH 2015

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMSEL DEĞİŞİME KATILIM
VE BAĞLILIK ALGILARI:
KAMU OKULLARINDA BİR KARMA YÖNTEM
ÇALIŞMASI**

DOKTORA TEZİ

MUSTAFA, TOPRAK

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK

GAZIANTEP
MART 2015

T.C.
UNIVERSITY OF GAZIANTEP
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

**TEACHERS' INVOLVEMENT IN AND COMMITMENT
TO EDUCATIONAL CHANGE PERCEPTIONS: A
MIXED METHOD STUDY AT PUBLIC SCHOOLS**

DOCTOR OF PHILOSOPHY THESIS

MUSTAFA, TOPRAK

Supervisor: Assist. Prof. Dr. M. Semih SUMMAK

GAZIANTEP
MARCH 2015

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**Öğretmenlerin Eğitimsel Değişime Katılım ve Bağlılık Algıları:
Kamu Okullarında Bir Karma Yöntem Çalışması**

MUSTAFA TOPRAK

Tez Savunma Tarihi: 05.03.2015


Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı


Doç. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.


Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK (Jüri Başkanı)

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN

Doç. Dr. Mehmet SİNCAR

Yrd. Doç. Dr. Mustafa SAMANCIOĞLU

Doç. Dr. Erhan BİNGÖLBALİ


The jury members' signatures are written in blue ink over horizontal lines. From top to bottom, they correspond to the names listed on the left: Semih Summak, Fatih Torem, Mehmet Sincar, Mustafa Samancioğlu, and Erhan Bingölbali.

ÖZET
ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMSEL DEĞİŞİME KATILIM VE BAĞLILIK
ALGILARI:
KAMU OKULLARINDA BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

TOPRAK, Mustafa

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK
Mart 2015, 158 +viii sayfa

Örgütsel değişim girişimlerine çalışanların katılımlarının yeterince sağlanmaması, onların bu değişimlere karşı negatif tutumlar geliştirmelerine neden olabilmekte, bu da çalışanların değişime olan bağlılıklarını olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Bağlılık, bir değişim girişiminin başarısını etkileyen önemli bir faktör olarak bilindiğinden, çalışanların eğitim örgütlerinde başlatılan değişimlere katılım seviyelerinin incelenmesinin, onların değişime olan bağlılıklarının ortaya konması bakımından önemlidir. “Öğretmenlerin değişime katılımları ile değişime bağlılıkları arasındaki ilişki nedir?” sorusu temelinde başlatılan bu çalışma, öğretmenlerin eğitimsel değişime katılımları ile değişime bağlılıkları arasındaki ilişkiyi, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında başlatılan 4+4+4 eğitimsel değişim girişimi bağlamında ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, karma bir desene sahip nedensel-karşılaştırmalı bir model izlemekte olup, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey, Şehitkamil ve Oğuzeli ilçelerinde çalışan toplam 573 ilkökul ve ortaokul öğretmeninden veri toplanarak yapılmıştır. Çalışmada, veri toplama araçları olarak Değişime Bağlılık Ölçeği ve Değişime Katılım Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin Türkiye’de 2012-2013 akademik yılında başlatılan 4+4+4 değişim girişimine katılım seviyeleri düşük, değişime bağlılıkları ise görece olarak orta seviyededir. Çalışma, ayrıca öğretmenlerin 4+4+4 değişimine katılım seviyelerinin, onların değişime olan bağlılıklarını güçlü ve olumlu bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Eğitimsel değişim, değişime katılım, değişime bağlılık, öğretmenler

ABSTRACT**TEACHERS' INVOLVEMENT IN AND COMMITMENT TO
EDUCATIONAL CHANGE PERCEPTIONS: A MIXED METHOD
STUDY AT PUBLIC SCHOOLS**

TOPRAK, Mustafa

PhD. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. M. Semih SUMMAK

March, 2015, 158 + viii pages

Employees' lack of involvement in change initiatives could cause employees to develop negative attitudes towards these changes which, at the same time, could negatively influence their commitment to these changes. Since commitment is known to be a highly important factor determining success of a change initiative, exploring employees' involvement levels in changes occurring in educational organizations is thought to be significant for employees' commitment to changes. This study, which is primarily centered around the question "What is the relationship between employees' involvement in educational changes and their commitment to these changes?" aims to reveal the relationship between teachers' involvement in educational changes and their commitment to these changes. The study was carried out in a highly centralized educational system where a major educational change was initiated on a national scale in 2012-2013 educational year. It follows a causal-comparative model in a mixed method design and was carried out with 573 teachers working in three provincial towns of Gaziantep (Şahinbey, Şehitkamil and Oğuzeli) during 2013-2014 educational year. Commitment to Change Scale and Participation in Change Scale were used as data collection tools in the study. Findings of the study have shown that teachers' level of involvement in 4+4+4 change initiative was low and their commitment to the change was relatively at moderate level. The study also revealed that teachers' involvement in 4+4+4 change initiative positively predicts their commitment to these educational changes.

Key words: Educational change, involvement in change, commitment to change, teachers

ÖNSÖZ

*“Değişimle baş etmenin en iyi yolu, onu gerçekleştirmeye yardımcı olmaktır”
Anonim.*

Araştırma, günlük hayatta yaşadığımız karmaşalara bir ışık tutma gayretidir. Eğitim hayatıma başladığım ilk yıldan itibaren her sene başında, “acaba bu sene eğitimde ne değişiklik oldu?” diye sorar dururduk. Eğitimsel değişim, adeta bizi çepeçevre saran ve büyük oranda kanıksadığımız sosyal bir gerçeklik haline geldi. Kanıksadık ama yine de içimizde değişimin doğal yapısında bulunan belirsizlik “ana rahmindeki rahatlık”a alışmış olan bizleri korkutan, hatta titreten bir faktör olarak önümüzde durmaktadır. Bu çalışmayı tasarlariken, 4+4+4 sistemi medyada yeni yer bulmaya başlamıştı. Değişimi planlayanlar, “nasıl bir değişim yapalım” saikiyle paydaşlara giden bir yaklaşımdan ziyade, adeta “değişim geliyor, hazır olun” tamamları ile kamuoyunu meşgul ediyorlardı. Değişim evet, olmalıydı, ama nasıl? Neden? Ne zaman? sorularının cevapsız kaldığı bir ortamda, “ne” sorusu ile bir değişim başlatılıyordu. Bu çalışma, tam da böyle bir karmaşa ortamına bir ışık tutmak için yapıldı. Çalışma, eğitimin merkezindeki öğretmenlerin bu süreçle ilgili fikirlerini ilgililere yöneltme çabasının bir parçasıdır.

Benim bu sürece gelmemde her türlü fedakarlığı yapan elleri öpülesi değerli anneme ve babama, çalışma süresince emekleri, fedakarlıkları ve verdiği motivasyondan dolayı eşim Zehra’ya, onunla geçirmem gereken zamanın bir kısmını ondan çaldığım kızım Şeyma’ya, fikirleri ve hayata bakışı ile “hayatımda fark yaratan” değerli hocam Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK’a, tez izleme süreci boyunca çok değerli katkıları olan kurul üyeleri Doç. Dr. Mehmet SİNCAR ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa SAMANCIOĞLU hocalarıma teşekkür ederim.

Mustafa TOPRAK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1.1. GİRİŞ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ	6
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLIKLARI.....	9
1.7. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	10
1.8. TANIMLAR.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
KAYNAK ÖZETLERİ	11
2.1. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM	11
2.2. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM MODELLERİ	16
2.2.1. Oluş Sıklığına Göre Değişim Modelleri	16
2.2.1.1. Sürekli Yavaş Değişim.....	16
2.2.1.2. Aralıklı Denge Modeli	17
2.2.1.3. Sürekli Köklü Değişim Modeli	17
2.2.2. Uygulanış Şekillerine Göre Değişim Modelleri.....	18
2.2.2.1. Karmaşa Teorileri.....	18
2.2.2.2. Kaos Teorisi	20
2.2.2.3. Durumsal Değişim Modeli.....	21
2.2.2.4. Varyans Modeli	22
2.2.2.5. Süreç Modeli	22
2.2.3. Planlı Değişim Modelleri	22
2.2.3.1. Kurt Lewin'in Planlı Değişim Modeli	23
2.2.3.2. Judson'un Tekerlek Modeli.....	25
2.2.3.3. Kotter'in 8 Adımlı Modeli	25
2.2.3.4. Kanter ve arkadaşlarının Modeli	27
2.2.3.5. Galpin'in Değişim Modeli	28
2.2.3.6. Armenakis ve arkadaşlarının Modeli	29
2.2.3.7. Luecke'nin Değişim Modeli	30
2.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE DEĞİŞİM	33
2.3.1. Radikal, Yukarıdan Aşağıya, Belirli, Durumsal Değişimler.....	33
2.3.2. Radikal, Yukarıdan Aşağıya, Belirli, Planlı Değişimler	33
2.3.2.1. Yapılandırmacı Müfredata Geçiş	34
2.3.2.2. FATİH Projesi.....	34
2.4. ÖRGÜTLERE ÇALIŞAN KATILIMI	35
2.5. ÇALIŞAN KATILIMI VE ÖRGÜTSEL ÇIKTILAR	42
2.6. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇALIŞAN KATILIMI	46
2.6.1. Değişim Planlamasına Katılım	47

2.6.2. Değişim Sürecinde Bilgilendirme	49
2.7. DEĞİŞİME BAĞLILIK	53
2.7.1. Değişime Bağlılık Modelleri	54
2.7.2. Değişime Duygusal Bağlılık	55
2.7.3. Değişime Normatif Bağlılık	55
2.7.4. Değişime Devam Bağlılığı	56
2.8. ALAN YAZINDA YAPILAN İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	57
2.8.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	57
2.8.2. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	66
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	69
MATERYAL VE YÖNTEM	69
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	69
3.2. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTU	71
3.2.1. Evren ve Örneklem	71
3.2.2. Veri Toplama Araçları	73
3.2.2.1 Değişime Katılım Ölçeği	74
3.2.2.2 Değişime Bağlılık Ölçeği	78
3.3. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTU	81
3.3.1. Katılımcılar ve Veri Toplama Aracı	82
3.3.1.1. Katılımcılar	82
3.3.1.2. Görüşme formu	83
3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	84
3.3.2.1. İnanırlık	85
3.3.2.2. Transfer Edilebilirlik	86
3.3.2.3. Güvenirlik	87
3.3.2.4. Doğrulanabilirlik	87
3.3.3. Nitel Verilerin Analizi	88
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	90
BULGULAR VE TARTIŞMA	90
4.1. NİCEL BULGULAR	90
4.1.1. Nicel Boyuta Ait Demografik Değişkenler	90
4.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Nicel Bulgular	91
4.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Nicel Bulgular	91
4.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Nicel Bulgular	92
4.1.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Nicel Bulgular	93
4.1.4.2. Medeni Hal Değişkenine Göre Nicel Bulgular	93
4.1.4.3. Kademe Değişkenine Göre Nicel Bulgular	93
4.1.4.4. Yaş Değişkenine Göre Nicel Bulgular	93
4.1.4.5. Kıdem Değişkenine Göre Nicel Bulgular	94
4.1.4.6. Eğitim Değişkenine Göre Nicel Bulgular	95
4.1.5. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Bulgular	96
4.1.5.1. Değişime Katılım ve Değişime Duygusal Bağlılık İlişkisi	96
4.1.5.2. Değişime Katılım ve Değişime Normatif Bağlılık İlişkisi	96
4.1.5.3. Değişime Katılım ve Değişime Devam Bağlılığı İlişkisi	97
4.1.5.4. Değişime Katılım ve Değişime Bağlılık İlişkisi	98
4.2. NİTEL BULGULAR	98
4.2.1. Nitel Boyuta Ait Demografik Değişkenler	99
4.2.2. İçerik Analizi Sonuçları	99
4.2.2.1. Değişimin Getirdiği Mesleki Zorluklar	100
4.2.2.2. Değişimle İlgili Uygulama Zorlukları	106

4.2.2.3. Değişime Destek ile İlgili Zorluklar	115
4.3. TARTIŞMA	122
4.4. SONUÇ VE ÖNERİLER	130
4.4.1. Sonuçlar	130
4.4.2. Öneriler	133
4.4.2.1. Araştırmacılar için Öneriler	133
4.4.2.2. Uygulayıcılar için Öneriler	134
KAYNAKLAR	136
EKLER.....	152
EK 1. GAZİANTEP ME KOMİSYONU ANKET UYGULAMA İZİNİ.....	153
EK 2. GAZİANTEP MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ÇALIŞMA İZİNİ.....	154
EK 3. DEĞİŞİME KATILIM ÖLÇEĞİ.....	155
EK 4. DEĞİŞİME BAĞLILIK ÖLÇEĞİ.....	156
EK 5. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	157
EK 6. ÖZGEÇMİŞ	158

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1. Galpin (1996)'nin tekerlek değişim modeli.....	29
Şekil.2.2. Değişime hazırlık, katılım ve bağlılık kavramları arasındaki ilişki.....	51
Şekil 2.3. Galpin (1996)'nin değişime direnç piramidi.....	52
Şekil 3.1. Araştırmanın kuramsal modeli.....	69
Şekil 3.2. Araştırmanın veri toplama deseni	71
Şekil 3.3. Çeşitli evren büyüklükleri için örneklem sayıları.....	73
Şekil 3.4. Çalışmada takip edilen ölçek geliştirme aşamaları	74

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1. Değişim sürecindeki kritik faktörler	15
Tablo 2.2. Değişime direnci azaltma yolları	27
Tablo 2.3. Örgütsel değişim modelleri.....	32
Tablo 2.4. Değişim modellerinin boyutları	33
Tablo 3.1. Çalışmanın evren ve örnekleme	73
Tablo 3.2. Doğrulayıcı faktör analizi için kabul edilen uyum indeksi değerleri ve çalışmanın uyum indeksi değerleri.....	77
Tablo 3.3. Değişime katılım ölçeği madde ayırıcılık güçleri.....	78
Tablo 3.4. Değişime katılım ölçeğinin güvenilirlik değerleri	78
Tablo 3.5. Veri toplama araçlarına ait bilgiler	81
Tablo 3.6. Lincoln ve Guba (1985)'nin geçerlik ve güvenilirlik modeli	85
Tablo 3.7. Creswell (2009)'in nitel araştırmalar için geçerlik ve güvenilirlik aşamaları	88
Tablo 4.1. Katılımcıların demografik değişkenleri	90
Tablo 4.2. Değişim katılım ve değişime bağlılık ölçeğinin güvenilirlik katsayıları ve betimsel istatistikler	91
Tablo 4.3. Değişime katılım ve değişime bağlılık korelasyon analizi sonuçları	92
Tablo 4.4. Cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	93
Tablo 4.5. Medeni hal değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları	93
Tablo 4.6. Kademe değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	94
Tablo 4.7. Yaş değişkenine göre yapılan Tek Yönlü Anova sonuçları.....	94
Tablo 4.8. Kıdem değişkenine göre için yapılan Tek Yönlü Anova sonuçları.....	94
Tablo 4.9. Eğitim değişkenine göre yapılan Tek Yönlü Anova sonuçları	95
Tablo 4.10. Değişime katılım ve değişime duygusal bağlılık doğrusal regresyon analizi sonuçları	96
Tablo 4.11. Değişime katılım ve değişime normatif bağlılık doğrusal regresyon analizi sonuçları	96
Tablo 4.12. Değişime katılım ve değişime devam bağlılığı doğrusal regresyon analizi sonuçları	97
Tablo 4.13. Değişime katılım ve değişime bağlılık arasında doğrusal regresyon analizi sonuçları	98
Tablo 4.14. Araştırmanın nitel boyutu katılımcıları demografik özellikleri.....	99
Tablo 4.15. Araştırmanın nitel boyutuna ait içerik analizi sonuçları.....	100

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. GİRİŞ

“Gittikçe artan dinamik çevreden dolayı, örgütlerin strateji, yapı, süreç ve kültürlerinde değişiklikler yapma zorunluluğu vardır” (Armenakis vd., 1993:681). “Günümüz dünyasında, gözlemlenen en belirli şey belirsizliktir” ve bu belirsizlik temelindeki değişim, “altyapı, bilim, teknoloji, çevre, sağlık, tıp, eğitim ve iş gibi değişik alanlarda gittikçe artan yoğunlukta hissedilmektedir” (Huffington vd., 1997:2). Geçmişe bakıldığında, değişimin sloganının “kırılmazsa, tamir etme” olduğu, daha az küresel rekabetle beraber, daha yavaş yürüyen bir iş çevresinin olduğu, buna bağlı olarak değişim sürecinde hataların yapılmasının daha fazla tolere edilebilir olduğu, fakat, günümüzün küresel rekabetçi dünyasında durağanlığın artık bir norm olarak kabul edilemeyeceği (Kotter, 2012:16) görülmektedir. Bilginin çok hızlı üretilen ve aynı hızda tüketilen bir meta haline geldiği bilgi çağında, örgütlerin yeni bilgileri alma, üretme ve örgütsel etkililiği arttırmada kullanması gerekmektedir. Bu bağlamda, “değişim sürecinin günümüzdeki temel belirleyicisi olan bilgi, önemini hızla arttırmakta ve toplumsal-siyasal kurumların tümünü etkilemektedir” (Gökçe, 2009:4).

Thames ve Webster (2009:11-12), örgütsel değişimi bir kasırgaya benzetmektedir. Aslında, hepimiz kasırga öncesi belirtilere bakarak kasırganın kısa zamanda geleceğini kestiririz, fakat o kasırganın gücünü, yönünü tam kestiremeyeceğimiz için, her seferinde “bu sefer kimi nasıl vuracak?” çaresizliği içinde beklemeye başlarız. Aynı şekilde, örgütlerin çevrelerindeki değişim o kadar

ani olabilir ki, her detayı hesap etmeyenleri hüsrana uğratar, geride pişmanlıklar bırakır, kimilerini de tamamen ortadan kaldırır.

İster örgütsel gelişimi sağlamak, isterse çevresel değişimlere ayak uydurma amacıyla olsun, havanın değiştiği gibi örgütlerin de değişmesi gerektiği (Cripe, 2009:1) gerçeği, aslında değişimin tüm zorlukları ile beraber hayatın tüm evrelerinde kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. “Değişim, temel olarak bir eylemlilik durumudur” (Gökçe, 2009:4) ve yaşamın devamı bu eylemlilik durumunun devamına bağlıdır. Bu eylemlilik durumu, örgütlerin varoluşlarının devamının garantisi olması bakımından hayati bir öneme sahiptir.

Eğitimsel değişim kavramına, siyaset, ekonomi ve eğitim gibi farklı lenslerle bakılabilir (Riddell, 1999). Hangi bakış açısı kullanılırsa kullanılsın, değişimin, bir ülkenin, siyasi, ekonomik ve/veya insani gelişmişlik düzeyinin belirleyicisi olan eğitim örgütlerinin etkililiğini sağlamada önemli bir araç olduğu görülmektedir.

Politik ve ekonomik açıdan bakıldığında, meritokrasiye dayanan yeni yönetim anlayışı, kendi ekonomilerine katkıda bulunacak bireyleri yetiştirme ve elde tutmak için birçok ülkenin sosyal, ekonomik ve siyasi politikalarını değiştirmeye zorlamakta (Brown ve Hesketh, 2004:126) ve bu politikalar eğitim sistemlerinde de değişimleri gerekli kılmaktadır (Ng ve Feldman, 2011; Brown ve Tannock, 2009). Yani, bir ülkenin politik gücü, bir ülkeyi oluşturan bireylerin, o ülkenin gelişimine katkıda bulunabilme kabiliyetleri ile doğru orantılıdır (Brown ve Tannock, 2009). Bir ülkede eğitim sürecinde yetişen girişimci bireyler, kaynakların etkili kullanımı ve teknolojik yenilik gibi üretici etkinliklerle ekonomik değer yaratırlar, bu nedenle girişimci ve yaratıcı bireyler bir ülkenin ekonomik ve siyasi gücünün en önemli belirleyicileridirler (Zhang vd., 2010). Dolayısıyla, devlet, ekonomik sisteminin gücünü arttırmak için eğitimi bir araç olarak kullanmakta, eğitimin dışsallıkları nedeniyle, istedik ekonomik bilgi, beceri ve davranışları eğitim yoluyla bireylere kazandırarak (Gökçe, 2009) kendi varoluşunu sürdürmektedir. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinin değişimi ve gelişimi, devletlerin bekaları için hayati bir öneme sahiptir.

Eğitimsel değişim, temelde, bir kaliteyi artırma stratejisi olmalıdır. Okulda verilen eğitimin kalitesi bireylerin iş pazarındaki performansları ile doğrudan ilintili olduğundan, bilişsel kabiliyetleri gelişmiş yaratıcı, yenilikçi ve girişimci bireyler, bir ülkenin ekonomik kapasitesini geliştirici bir rol oynarlar (Hanushek ve Wösman, 2007). Diğer bir deyişle, siyasi, askeri, coğrafi, demografik, bilimsel ve teknolojik

faktörlerle beraber, bir ülkenin uluslararası arenadaki gücünü belirleyen faktörler içinde en önemlilerinden ikisinin o ülkenin ekonomik ve psiko-sosyal gücü olduğu söylenebilir (Tezkan, 2005:177-185). Eğitim bu bağlamda, siyasi sisteme ekonomik, ideolojik ve siyasi girdiler sağlayarak, devletin sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Gökçe, 2009:53). Dolayısıyla, yüksek öğrenme seviyeleriyle sonuçlanan kaliteli eğitim, insan kaynaklarının kalitesini arttırmakta ve artan bireysel kazanca ek olarak, ülkelerin ekonomik gelişimlerini ve üretkenliğini arttırmaktadır (UNESCO, 2005).

“Okulların, hızlı değişen çevreye uyum sağlamak için, iç ve dış kabiliyetlerini kurma ve yeniden düzenleyebilmesi” (Teece vd., 1999) veya “bir örgütün, etkililiğe ulaşmak için sistematik olarak rutinlerini yeniden yarattığı, öğrenilmiş ve istikrarlı kolektif bir etkinlik” (Zollo ve Winter, 2002:340) olarak tanımlanan örgütsel gelişimi gerçekleştirebilmeleri için, örgütsel değişimi bir araç olarak kullanmaları bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Dış çevrede meydana gelen bu değişimlere uyum, eğitim örgütlerinde toplam kalite felsefesi, ilerlemeci eğitim ekolü, yapılandırmacı yaklaşım gibi çağdaş yaklaşımlarla gerçekleştirilebilmektedir (Erdoğan, 2012:7). Tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinin de, çevresel değişime ayak uydurmaları gerektiği ve değişimden kaçmak, korkmak yerine, değişimin yönetilebilir bir süreç olduğu öngörüsüne sahip olmak, değişimden etkilenen tüm paydaşlar için çok büyük öneme sahiptir. Eğitimsel değişimin, aslında bir kalite ve okul geliştirme adımı olduğu düşünüldüğünde, ülkemiz okullarının olumlu değişimle ilgili bir aciliyet duygusu geliştirmelerinin önemli olduğu görülmektedir.

Günümüzün eğitim politikaları, kişisel ve kurumsal gelişime yön veren bilgi ve yaratıcılığın ve beşeri sermayeye yapılan yatırımların önemli temel taşlar olarak görüldüğü bilgi toplumu paradigmasına göre yapılmaktadır (Marina ve Iona, 2012:1737). Bilginin, bireysel ve sosyal yaşamın temel bir bileşeni olarak ortaya çıktığı endüstriyel toplum paradigmasından, bilgi-yoğun bir toplum paradigmasına doğru hızlı bir geçişin olduğu (Mioara, 2012:264) ve şimdiye kadar üretilen bilgilerin % 75'in son 20 yılda üretildiği (Genç, 2007:75) günümüzde, eğitim örgütlerini bilginin pasif objeleri olmaktan, aktif özneleri haline getirecek köklü değişim ve dönüşümlerin olması kaçınılmazdır.

Dolayısıyla, hedefi ne olursa olsun, diğer örgütler gibi, eğitim örgütleri de, Agarwal ve Helfat (2009)'un nitelediği “stratejik yenileme” sürecinden uzak

tutulamazlar. Riddel (1999)'in dile getirdiği gibi eskimiş, verimli olmayan ve öğrenci çıktıklarına olumlu katkıda bulunmayan pratikleri terk etme ihtiyacının arkasında, (1) nicelik/erişim, (2) kalite, eşitlik, (3) neyi, nasıl öğrenme gibi sorunlar yatmaktadır. Başka bir deyişle, eğitimde kalite, erişim, eşitlik gibi eğitimsel konular, hem eğitimsel değişim konusunda bir aciliyet duygusu yaratmakta, hem de değişimin yönünü belirleme konusunda önemli ipuçları vermektedir.

Eğitim örgütlerinin yapısında, misyonunda, müfredatında, kullandıkları pedagojide ve tüm kültürel alt öğelerde değişimler yapılmalıdır, aksi takdirde, okullar O'Hara (2007:930)'nın deyişiyle “yabancı topraklarda yabancı” haline gelmekten kurtulamayacaklardır. Doğamızda meydana gelen değişimin normalliği bir süre sonra kanıksanır ve bu değişimlerin gerekliliği bireyler tarafından içselleştirilir. Aynı şekilde, değişen çevre şartlarına içsel entegrasyon ve dışsal uyum için (Schein, 2010:73), eğitim örgütlerinin de, değişimin doğallığı ile ilgili belirli bir öngörü kazanmaları gerekmektedir.

Bu noktada ortaya çıkan soru “bu değişimin nasıl olacağı?” sorusudur. Değişimin “niye” sini ve “neyin değiştirileceği” ile ilgili kararlardan sonra, “nasıl yapılacağı (know-how)” ile ilgili süreç, değişimin başarısında belirleyici rol oynamaktadır. Bu süreçte, değişimi uygulayacak ve değişimden etkilenecek kişilerde bir “aciliyet” duygusu oluşturmak ve paydaşlardan uygulama safhasında değişimle ilgili güçlü duygusal ve bilişsel destek almak, değişimin yönünü belirleyen bir faktör olacaktır. Lewin'in “buzları eritme (unfreezing)”, Armenakis, Harris ve Mossholder (1993)'un “değişime hazırlık” olarak adlandırdıkları bu süreç, değişim sürecinde paydaşların desteğini almak ve buna bağlı olarak değişimin planlanan amaçlarına varması için önemlidir. Başka bir deyişle, örgütsel değişim, örgütün tüm alt sistemlerinde kalitenin yakalanması için bir amaç olarak belirlendiğinde, örgütün bu amaca ulaşma derecesi, madde ve insan kaynaklarını kullanabilme derecesine bağlıdır (Argon ve Eren, 2004:3).

Değişimin başlatılacağı örgütü oluşturan üyeler, değişim sürecinin anahtar kaynakları olarak görev yaparlar (Weick ve Quinn, 1999; Porras ve Robertson, 1992) ve eğitimsel değişimin başarısı için, okul toplumunu oluşturan tüm üyelerin değişime inanması, gönülden bağlanması ve mükemmelliğe ulaşmak için çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Özgan ve Toprak, 2012). Bir çok radikal sosyal reformun başarısızlığının asıl nedeni, değişim girişiminin ulaşmaya çalıştığı hedefe fazla odaklanarak, insanların değişimi nasıl algıladıklarını, nasıl bilgilendirildikleri ve

nasıl deneyimler yaşadıklarını inceleme konusundaki başarısızlık olduğu dile getirilmektedir (Fullan, 2001). Başka bir deyişle, örgütlerin kurulma ve işletilmesinde insanın ve grupların sosyo-psikolojik nitelikleri ve insani değerleri ihmal edilmiştir (Bursalıoğlu, 2012:27).

Okul toplumunun değişim sürecindeki en önemli öğeleri eğitimsel reform çalışmalarının belirleyici olarak ele alınan öğretmenlerdir (Ashton, 1984; Goddard vd., 2000; Wheatley, 2002). Balcı (2007:168)'nın da belirttiği gibi, okuldaki değişim programlarının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü vardır.

Değişim planlarının başarısının, temelde bireylerin tatmin düzeyleri ve çalışanların değişim planları ile ilgili değerlendirmelerinin doğasına bağlı olduğu savunulmaktadır (Feldman vd., 2003). Örgütsel değişimin genellikle direnç, belirsizlik ve korku ile karşılandığı bilinmektedir ve araştırmalar (Visagie ve Stehn, 2011; Bellou, 2007; Coetsee, 1999; Durmaz, 2007) değişim girişimlerinin başarısızlığında, çalışanların olumsuz tutumlarının önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Değişim planlaması sürecinde, bu tutumların değişimi olumlu etkileyecek şekilde dönüştürülmesi, değişimden etkilenecek bireylerin karar alma süreçlerine katılımı ile gerçekleştirilebilir (Lines, 2004). Eğitimsel değişim sürecinde, paydaşların karar alma süreçlerine katılımı, ihtiyaçlarının belirlenmesi (Scholl, 2004), değişimin uygulanması ile ilgili gerekli bilgilerin zamanında sağlanmasının, onların değişime olan duygusal desteklerini arttırmak için önemli bir yol olduğu söylenebilir.

Feldman vd. (2003:2), örgütsel değişim sürecinde, çalışanların değişime çok farklı anlamlar yükleyeceğini, bu anlamlardan en önemli ikisinin; a) çalışanların, planların ne ile ilgili olduğu, yani içeriği ile ilgili algıları, b) çalışanların planların uygulanması ile ilgili değerlendirmelerini ortaya koyan anlamlar olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma bu bağlamda, öğretmenlerin hem değişim planlarının içeriğine bakış açılarını, hem de değişim planlarına bağlılıklarını ortaya koyarak, onların planla ilgili tatmin derecelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin başlatılan değişimin karar alma sürecine katılımları, karar almada güçlendirilmeleri, kendilerini etkileyecek değişimin uygulanması ile ilgili bilgilendirilmelerinin, onların değişime duygusal ve bilişsel destek, değişimin gerekliliğini içselleştirme ve değişime bağlılıklarını etkileme seviyelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bağlılık kavramı, öğretimin kalitesi, öğretmen uyumu, işe katılım, tükenmişlik, okulun örgütsel sağlığı, öğrencilerin davranışları ve öğrenme

çıktıları ile doğrudan ilintilidir (Crowell, 2006; Firestone, 1996; Firestone ve Rosenblum, 1988; Graham, 1996; Kushman, 1992; Louis, 1998; Tsui ve Cheng, 1999).

Tüm bu bilgiler ışığında, ulusal alan yazında, bağlılık kavramının örgütsel bağlılık, lidere bağlılık gibi kavramlar çerçevesinde araştırıldığı, bireylerin herhangi bir değişim girişimine bağlılıklarının araştırılmadığı, katılım kavramının, endüstri örgütleri gibi eğitim dışı örgütlerde, değişim bağlamı dışında, örgütsel karar alma süreçlerine katılım çerçevesinde çalışıldığı görülmektedir. Uluslararası alan yazında ise, değişime bağlılık ve katılım kavramlarının nispeten daha yoğun araştırıldığı görülse de, bu çalışmaların daha çok endüstri örgütlerindeki değişimlere odaklandıkları ve eğitim örgütlerindeki değişim girişimleri sürecine bireylerin katılımı ve bağlılıklarını ortaya koyacak yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışma, değişim sürecinde öğretmenlerin katılım seviyeleri ile bağlılık kavramının bir başka odağı olarak kavramsallaştırılan, değişime bağlılık seviyeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak ulusal alan yazına, eğitim örgütlerinde bu kavramlar arasındaki ilişkileri irdeleyerek de uluslararası alan yazına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Kamudaki ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin eğitimsel değişime katılım seviyelerinin onların değişime olan bağlılıklarına anlamlı bir etkisi var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

Araştırmanın genel amaçlarına bağlı olarak aşağıda ifade edilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Kamudaki ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenler, 4+4+4 eğitimsel değişim girişim sürecinde nasıl tecrübeler yaşamaktadırlar?
2. Kamudaki ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, 4+4+4 eğitimsel değişim girişimine katılımları ve bağlılıkları ne düzeydedir?
3. Kamudaki ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, 4+4+4 eğitimsel değişim girişimine katılımları ve bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Kamudaki ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, 4+4+4 eğitimsel değişim girişimine katılımları ile onların değişime bağlılıkları arasında

cinsiyet, medeni hal, okul türü, kıdem, yaş ve eğitim değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu ardışık karma metot araştırmasının (sequential mixed-method research) amacı, ilkökuller ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin eğitimsel değişime katılım seviyelerinin, onların değişime olan bağlılıklarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın ilk aşamasında, nicel araştırma soruları, öğretmenlerin değişime katılım ve değişime bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu ilk aşamadan elde edilen bilgiler, ikinci aşama olan nitel aşamada daha derin bir şekilde incelenecektir. İkinci aşamada, Gaziantep merkez ilçelerinde görev yapan 12 öğretmenin katılımıyla görüşme metodu kullanılarak, değişime katılım ve değişime bağlılık arasındaki ilişki derinlemesine analiz edilecektir.

Bu genel amaç doğrultusunda ortaya konan alt amaçlar şunlardır:

- 1) Kamudaki ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin 4+4+4 eğitimsel değişimine katılımları ve bağlılık seviyelerini belirlemek.
- 2) Kamudaki ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin 4+4+4 eğitimsel değişimine katılım seviyeleri ile değişime bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek.
- 3) Kamudaki ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin 4+4+4 eğitimsel değişimine katılımları ile onların değişime bağlılıkları arasında cinsiyet, medeni hal, okul türü, kıdem, yaş ve eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye’de cumhuriyetin kurulmasından itibaren Tevhid-i Tedrisat, halk eğitim reformları, çeşitli ilköğretim reformları (8 yıllık zorunlu eğitime geçiş gibi), yükseköğretim reformları (Malche raporu, Dar-ül Fünun reformu, 2003 yılında başlatılan yapılandırmacı yaklaşıma geçiş gibi çok çeşitli eğitimsel değişim hamleleri tecrübe edilmiştir (Toprak ve Savaş, 2013). Bu değişim atılımlarından belki de en kapsamlısı, 2012 Nisan ayından itibaren kitle iletişim araçlarında tartışılan ve 2013 Güz döneminde uygulamaya konan kamuoyundaki adıyla 4+4+4 zorunlu kademeli eğitim sürecine geçiştir. Değişim, Türk Eğitim sistemi içerisinde, zorunlu eğitim süresinde artış, kademeler arasındaki aralıklar, seçmeli dersler, okula başlama yaşı

gibi bir dizi yenilik getirmiştir. Nitekim, bu değişimle beraber ortaöğretim zorunlu hale gelmiş, 1997 yılında birleştirilip “ilköğretim” olarak adlandırılan ilkokul ve ortaokulların birçoğu mekan olarak ayrılmış, öğrencilerin seçebileceği farklı seçmeli dersler getirilmiş, okula başlama yaşı 72 aydan, 66 aya indirilmiştir (MEB, 2012). Bu değişim girişimi, kamuoyunun gündemini uzun süre meşgul etmiştir. Nitekim, MEB hazırlamış olduğu soru-cevap kitapçığına: “Niçin medya ve sivil toplum örgütleri bu konuya bu kadar olumsuz yaklaşıyorlar?” sorusunu koyarak, bu soruya cevap vermeye çalışmıştır. Eleştiriler, değişimin uygulanmadan önce yeterince tartışılmadığı, paydaşların sürece yeterince katılmadığı, değişimin 6 ay gibi kısa bir sürede ve hızlı bir şekilde yasalaştırıldığı, katılımcı ve şeffaf bir tartışma ortamının oluşturulmadığı, veri temelli ve diyalog odaklı bir sürecin takip edilmediği yönündeydi (ERG, 2012). Aynı şekilde, çeşitli sivil toplum örgütleri eleştirilerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Eğitim-Sen (2012):

- a) Oyun çağındaki çocukların okul sürecine dahil edilmeleri zihinsel, fiziksel, sosyal, psikolojik ve pedagojik yönden sakıncalıdır.
- b) Okula başlama yaşının düşürülmesi ile beraber, sisteme giren daha fazla öğrenci, daha kalabalık sınıflar demektir.
- c) Bu sistemi etkili kılacak fiziki yapı ve donanım eksiklikleri vardır.
- d) Seçmeli Kuran-ı Kerim ve Hz Muhammed (sav) 'in Hayatı dersleri fiilen zorunlu olacak, bu dersleri seçmeyen öğrenciler psikolojik baskı altına alınacaktır.
- e) 4+4+4 ile temel amaç “eğitilmiş” ve “ucuz” işgücü yetiştirmektir.

Eğitim-Birsen (2013):

- a) İlk ve ortaokulların tamamen ayrıştırılmadığı görülmüştür.
- b) Özellikle 5. sınıfların ortaokul olarak kabul edilmesiyle, bazı okullarda ciddi öğretmen açığı oluşmuş ve bu açık ücretli öğretmenlerle giderilmiştir.
- c) 66 aylık çocukların okula başlaması birçok pedagojik problemi beraberinde getirmiştir.
- d) Seçmeli ders sistemi öğretmen açığından dolayı etkili olmamıştır.
- e) Anadolu liselerinin düz lise olmasıyla, meslek liselerine yoğun bir talep olmuş ve bu da eğitim-öğretimi olumsuz etkilemiştir.

Türkiye'nin köklü yükseköğretim kurumları olan Boğaziçi Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi de, aynı bağlamda bu eğitimsel değişimle ilgili çekincelerini dile getiren açıklamalar yapmışlardır.

Tüm bu gelişmelere rağmen, değişimin asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin değişimin planlanmasına ne kadar dahil edildikleri, değişimle ilgili ne seviyede bilgilendirildikleri ve değişimden kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarının ne seviyede giderildiği soruları cevap bulamamıştır. Bu bağlamda hem ulusal raporlarda, hem de çeşitli sivil toplum kuruluşlarının ve üniversitelerin hazırladığı raporlarda bu konunun göz ardı edildiği görülmektedir. Bununla beraber, eğitimsel değişimin merkezinde olan öğretmenlerin değişimle ilgili algılarının nasıl olduğu, bu değişimin gerekliliğine olan inançları ve değişime bağlılıklarının ne seviyede olduğunun araştırılmaması da bir başka eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, son yıllarda Türkiye'de gerçekleştirilen değişim girişimlerine öğretmenlerin bağlılık düzeylerine, öğretmenlerin değişime katılımları açısından bakması açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın ayrıca, Türkiye'deki eğitimsel değişim uygulamalarına, değişimin asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin katılım seviyelerinin, onların değişime olan desteklerini ne şekilde etkilediğini ortaya koyarak, alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1) Alan yazında birçok çalışma, değişime bağlılığı tek boyutlu bir yapı olarak ele almış veya değişime bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılığı çalışma konusu yapmıştır. Bu durumun, çalışmanın alt boyutları ile ilgili bulguların diğer araştırmalarla karşılaştırılmasını kısıtlayan bir faktör olduğu söylenebilir.

2) Bu araştırma, sadece merkez ilçelerdeki ilkökul ve ortaokul seviyesinde çalışan öğretmenleri kapsamakta olup, çalışma süresince lise seviyesinde veya kırsal kesimde çalışan öğretmenlerden veri toplanmamıştır.

3) Alan yazında değişime katılım ve değişime bağlılık ile ilgili bir çok araştırmanın örnekleminin okul örgütleri dışındaki örgütler olmasının, çalışmanın bulgularının karşılaştırılmasını kısıtlayan bir faktör olduğu söylenebilir.

4) Türkiye'de bu kavramlarla ilgili çalışmaların olmamasının, bu çalışmanın bulgularının benzer bağlamlarda karşılaştırılmasını kısıtlayan bir faktör olduğu söylenebilir.

5) Çalışma, sadece eğitim kadrosundaki öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlı olup, okul müdürleri, müdür yardımcıları, il teşkilatı yöneticileri, veliler, öğrenciler ve eğitim denetçilerinin görüşlerini yansıtmamaktadır.

1.7. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Katılımcıların ölçme araçlarında yer alan maddelere içtenlikle cevap verdikleri ve ölçme araçlarının katılımcıların görüşlerini tam olarak yansıttığı varsayılmıştır.

1.8. TANIMLAR

Katılım: “Bireyin, doğal ihtiyaçlar, değerler ve ilgiler temelinde bir nesne ile olan ilgisidir” (Zaichkowsky, 1985:342). Ayrıca, “çalışanların kendi işlerinin örgütlenmesi ve yapılışı ile ilgili süreci etkileyebilme derecesi” (Fenton-O’Creevy, 2001:28) olarak da tanımlanmaktadır.

Değişime Katılım: “Bireylerin değişimle ilgili kararları etkileyebilme, bilgilendirilme, eğitim alma ve ödüllendirilme dereceleridir” (Lawler, 1994:70).

Bağlılık: “Bir bireyin çalıştığı örgütle olan ilişkisini karakterize eden çok boyutlu psikolojik durumdur” (Meyer ve Allen, 1997:14).

Değişime Bağlılık: Bağlılığın bir alt boyutudur. “Bir bireyin, bir değişim girişiminin başarıya ulaşması için göstermesi gereken bir davranıştır ve bireyin değişimin yararlı olacağına olan inancı temelinde, değişime destek verme isteği” (Herscovitch ve Meyer, 2002:475) olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde, genel olarak örgütsel değişim kavramı ve örgütsel değişim modelleri üzerinde durulduktan sonra, Türk Eğitim Sistemi, örgütsel değişim bağlamında incelenecektir. Buna ek olarak, bu çalışmanın temel konuları olan örgütsel süreçlere çalışan katılımı, çalışan katılımı modelleri ve değişime bağlılık kavramları ile ilgili geniş bir derlemeden sonra, ulusal ve uluslararası alan yazında bu kavramlarla ilgili yapılan çalışmaların bir özeti sunulacaktır.

2.1. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM

Değişimle ilgili yapılan en kapsamlı tanımlardan birinin Başaran (1992:304)'a ait olduğu söylenebilir: “değişim, bir örgütün öğelerinde, öğelerin birbiriyle olan ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelik açısından gözlenebilir bir ayrılıktır”. Değişim kavramına yakın olarak, dönüşüm, gelişim, metamorfoz, transmutasyon, evrim, yenilenme, inovasyon, ihtilal, reform ve geçiş gibi çok farklı kelimeler kullanılmaktadır (Stickland, 1998). Örgütsel değişim, “iç ve dış müşterilerin sürekli değişen ihtiyaçlarına cevap vermek için bir örgütün yönü, yapısı ve becerilerini sürekli bir şekilde yenileme” (Moran ve Brightman, 2001:111) olarak; eğitimsel değişim ise, “eğitimsel yapı ve davranışlarda yapılan herhangi bir düzenleme” (Bowditch vd. 2008:332) olarak tanımlanmaktadır Eğitimsel değişime daha bütüncül bir bakış açısıyla bakıldığında, onu “sistemin pedagoji, müfredat ve değerlendirme gibi alt sistemlerinde işleri yeni bir yolla yapma şekli” (Pendergast, 2005:19) olarak tanımlayan araştırmalar da vardır.

Başka bir deyişle, eğitimsel değişim girişimlerinin hedefi eğitim sisteminin alt sistemlerindeki aksaklıkları giderip, bu alt sistemleri üst sisteme daha iyi hizmet edecek, yani eğitim çıktılarında iyileşmeler sağlayacak hale getirmektir. Bu bağlamda, eğitimde değişim ihtiyacı bir aksaklığa ve probleme dayanarak başlatılır ve bu problemi çözecek belirli önlemlerin alınması için rasyonel bir arka plan

oluşturur (Coburn, 2006). Ortaya çıkan eğitimsel problemler bir eğitim sisteminde kullanılmakta olan mevcut örgütsel strateji, süreç ve yapılarda değişimi gerekli kılmaktadır (Visagie ve Stehn, 2011:99).

Değişimin ve eylemlilik halinin sürekli olması ihtiyacının arkasında çok çeşitli nedenler vardır. Makro seviyede bakıldığında, ekonomik, siyasi, sosyal ve teknolojik alandaki gelişmeler, örgütleri dört bir yandan baskı altında tutmakta ve değişime zorlamaktadır. “Bilgi toplumunda egemen olan üretim paradigması bilgi tabanını değiştirdiği gibi, eğitilmiş insanın tanımını ve öğrenme-öğretmeye ilişkin yaklaşımları da etkilemektedir” (Genç ve Eryaman, 2008:90). Çetin (2004), öğrenme ve öğretme süreçlerindeki değişimlerin arkasında bilim yapma geleneğindeki paradigmatik değişim ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni değerler olduğunu belirterek, “öğretme” kavramından “öğrenme” kavramına doğru paradigmatik bir değişim yaşandığına vurgu yapmaktadır. Bu değişim, öğrencilerin hayat boyunca öğrenmeyi öğrenmelerini ve bilgiyi sadece kullanan, bilgiyi şablonlar halinde belleğine alan değil, bilgiyi üreten ve yorumlayan bireyler haline gelmelerini gerekli kılmaktadır (Gordon vd., 2008).

Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında hızlı teknoloji dönüşümü, hızlı değişim ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık hâline getirmesi gereken insan modeli yer almaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003). Bu bahsedilen yükselen değerlere ulaşabilmek için, öğrenenlerin yaratıcılık (creativity), eleştirel düşünme (critical thinking), işbirliği (collaboration), iletişim (communication), yenilikçilik (innovation), bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı, öz-yönelimlilik, sosyal ve kültürel farkındalık (Voogt ve Roblin, 2010:21-22) gibi 21. yüzyıl becerilerini edinmeleri gerekmektedir.

Buna ek olarak, Fagerberg vd. (2012), bilgi toplumuna doğru gidildikçe, girişimcilik, inovasyon, fen ve teknoloji alanlarına daha fazla önem verilmeye başlandığını ve ülkelerin bu alanlarda kendilerini yenilemeleri gerektiğini belirtmektedir. Balcı (2011:198-201) ise, hesap verebilirlik, öğrenci-merkezli liderlik, yeni analitik beceriler, artan rekabet ve okul seçimi, sistem çapında okul bütünleşmesi, küreselleşme ve bilgi toplumu kavramlarının, değişen okul bağlamının en önemli tanımlayıcı unsurları olacağına işaret etmektedir.

Bu eğilimler, toplumları, toplumları oluşturan kurumları ve kültürleri değişime zorlamaktadır. Değişime direnç gösteren örgütler ise yok olmalarıyla

sonuçlanabilecek problemlerle karşılaşmaktadırlar. Cooperrider ve Whitney (2001:25)'nin deyiimiyle, bu tür örgütler “problemlerle savaşmak yerine, kendileri problem haline gelmektedirler”. Günümüzün bilgi toplumu paradigması bu tür “problem örgütler”in mevcudiyetlerine hoşgörülü davranmamakta ve yok oluşlarına sebep olabilmektedir. Başka bir deyişle, örgütsel değişim, hem bir “varoluş” meselesidir, hem de örgütsel gelişimde anahtar rol oynamaktadır. Bu bağlamda, sistemik reform çalışmaları etkili ve sürdürülebilir okul gelişimi için gerekli görülmektedir (Lambert vd., 1995:9).

Birçok ülkede ulusal ve yerel politikacıların, eğitimsel politika yapıcılar ve uygulamacıların eğitimsel değişim girişimlerini başlatmalarının arkasındaki temel itici gücün, daha iyi öğrenci çıktılarını elde etmek olduğu belirtilmektedir (Thoonen vd., 2012). Okul geliştirme ve değişim girişimlerinin başarılı olması ve planlanan hedeflere ulaşabilmek için değişimin belli bir sistematığının ve rasyonel alt yapısının olması gerekmektedir.

Durkheim'in “toplumlardaki değişimler, eğitimde değişimleri tetikler” tezi (Fagerlind ve Saha, 1989:35-36), sosyal değişimlerin okullardaki değişimleri zorunlu kıldığını, okullardaki değişimin onları kapsayan bir üst kurum olan toplumun kendisindeki önlenemeyen değişimlerden etkilendiğini doğrulamaktadır. Aslında, teknolojik değişimler, uluslararası ekonomik entegrasyon, yerel pazarın güçlenmesi ve komünizmin çökmesi küreselleşmeyi ortaya çıkaran güçler olarak ele alındığında (Kotter, 2012:20), okulların dış çevresindeki sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimlerin, eğitim kurumlarının bu değişimlere uyumlarını sağlayacak değişimleri de beraberinde getirdikleri söylenebilir. Küreselleşme ve bilgi çağının hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim reformlarının arkasındaki itici güç olması (Nicolai, 2009) ve bu değişimlerin gerisinde kalmanın mümkün olmaması değişimin gerekliliği ile ilgili tartışma götürmez bir durum ortaya koymaktadır. Bentley (2010:31-32) eğitimi etkileyen değişimlere şu şekilde değinmektedir:

“Yeni eğitim çağı, zekanın bilimsel ölçümü, öğretmenlerin profesyonelleşmesi, devletin okullaşmayı evrensel hale getirmesi, bilgisayarların sınıflarda kullanılması ve sinirbilimdeki yeni gelişmelerle şekillenmektedir.”

Hammaddesi makine veya maddi kaynaklar olan örgütlerin dış çevredeki gelişmelere ayak uydurmalarının, en önemli kaynağı insan olan eğitim örgütlerinin değişime ayak uydurmalarından daha kolay olduğu söylenebilir. Diğer örgütler, “içsel bütünleşme ve dışsal uyumu” Schein (2010:73), teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni bir ürünü alıp, çalışanlara bu yeni makinenin veya

teknolojinin nasıl kullanılacağı ile ilgili teknik bir eğitim vererek gerçekleştirebilmektedir. Fakat, eğitimsel yeniliklerin uygulanması, planlanandan daha karmaşık ve çok boyutludur (Marz ve Kelchtermans, 2013; Fink ve Stoll, 2005; Fullan, 2001). Eğitim örgütlerinde birçok değişken bir arada çalışır ve herhangi bir değişkenle ilgili öngörüler, varsayımlar planlandığından farklı dönüşümler geçirebilir. Bu durum, bu sistemde yapılması planlanan herhangi bir değişimin çok iyi planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Örgütsel değişim temel olarak başlangıç, uygulama ve kurumsallaştırma olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir (Fullan, 2001). Bu üç aşamada, değişimden etkilenecek bireylerin ihtiyaçları, beklentileri ve hedeflerinin göz önüne alınması gerekmektedir. Fakat, farklı örgüt bağlamlarında farklı modellerin uygulanabileceği de söylenebilir. Sleegers ve Leithwood (2010), bir eğitimsel değişim girişiminde kullanılacak modelleri, a) okulların öğretmen öğrenmesini geliştirip, değişimi destekleyici bir çevre oluşturmak için kendi iç kapasitelerini kullanarak kendilerini dönüştürdüğü “iç” sistem; b) daha iyi öğrenci çıktılarını elde etmek için okul dışında geliştirilmiş modellerin okulların iç kapasitelerini geliştirmek için uygulandığı “dış” sistem olarak sınıflandırmaktadır.

Örgütsel değişim planları, değişim planlarını başlatanlar ile uygulayanlar için farklı anlam ifade edebilir. Başka bir ifadeyle, planlayıcılar ve uygulayıcıların değişimden beklentileri farklı olabilir (Feldman vd., 2003). Öğretmenler daha çok kendi amaçları ile tutarlık gösteren fikirleri özümsemekte ve uygulamaya koymaktadırlar (Balcı, 2007:170). Değişimin planlayıcıları ile değişimi uygulayanlar arasındaki mesafenin azaltılması, değişimin uygulayıcılarının aynı zamanda değişimin planlayıcıları olma konusunda gayret göstermesi, değişim sürecinde ortaya çıkması muhtemel farklı algılamaları ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir.

Değişim temelde örgüt-seviyesinde işlerin yapılma şeklinde farklılaşmalarını gerektirir, fakat, örgütsel değişimin başarısının büyük ölçüde bireysel değişimin gerçekleştirilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, bireysel ve örgütsel yapılar birbirini tamamlayan ve karşılıklı etkileşim içerisinde olan birbirine bağlı yapılar olduğundan (Feldman vd., 2003), makro düzeyde, değişimin başlangıç adımının bireyde değişimi sağlamak olması gerekmektedir. Düşünce tarzları değişimden önceki bağlama endeksli çalışanlarla yeni düzlemelere geçiş sağlamanın zor olduğu düşünüldüğünde (Feldman vd., 2003), bireysel değişimi

örgütsel değişime uygun hale getirmeden, değişimin etkili olmasını beklememek gerekmektedir.

Bu açıdan, yöneticiler değişimle baş ederken, sadece örgütün performansının değişimden nasıl etkileneceğini değil, çalışanların değişimden nasıl etkileneceğini de göz önüne almak zorundadırlar (Parish vd., 2008:33). Bu bağlamda, değişimin bireyler tarafından nasıl tecrübe edildiğine ilişkin ilginin gittikçe arttığı söylenebilir (Judge vd., 1999).

Eğitimsel değişim girişimleri iyi yönetilmediğinde, değişime uğrayacak olan sistemin her kademesinde çalışan bireylerde korku ve belirsizlik gibi duygular ortaya çıkabilmektedir (Bovey ve Hede, 2001). Değişim, temel olarak sürekliliği ve istikrarı tehdit eder, bu açıdan "değişime hareket halindeyken denge sağlamak" olarak bakılabilir (Yalçın, 2002:4).

Örgütsel değişim sürecinden etkilenecek bireylerin değişim sürecine zihinsel olarak hazır olmaları, değişimin neleri kapsayacağı, ne şekilde uygulanacağı, değişimin, örgütlerin hangi alt sistemlerinde ne sebeple yapılacağı ve çalışanların tüm bu süreçlerle ilgili bilgi sahibi olmalarının, değişimin amacına ulaşmasında anahtar bir rol oynadığı söylenebilir. Feldman vd. (2003), iki faktörün aynı anda işe koşulması gerektiği üzerinde durmaktadır: aksiyonda değişim ve değişimin çalışanlarda uyandırdığı anlamlar. Feldman vd. (2003)'nin dile getirdiği faktörler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2.1. Değişim sürecindeki kritik faktörler (Feldman vd., 2003:3)

Aksiyonda Değişim	Değişimin çalışanlarda uyandırdığı anlamlar
Zihinsel yapı ve kuralların değişimi	Tatmin edici/uygulamada başarı
Zihinsel yapıda değişim ve kurallarda durağanlık	Tatminsizlik/gelişimde durağanlık
Kurallarda değişim ve zihinsel yapıda durağanlık	Tatminsizlik / zorlama değişim
Hem zihinsel yapıda hem zihinsel yapıda durağanlık	Tatminsizlik / değişimsizlik

Değişimle ilgili adımlar atılırken, değişecek şeylere uyma ile ilgili kurallar koymak ve bireylerin bu değişimi algılamaları ile ilgili zihinsel modellerini değiştirmek birbirinden ayrılamaz bir bütündür. Dolayısıyla, değişim bağlamında, yeni bir gerçekliğin yaratılmasında yapı (örgütsel kurallar) ve araçlar (bireysel zihinsel yapılar) bağımsız ve karşılıklı bir ilişki içindedirler ve bu iki faktörden

birinin eksikliği, değişim sürecinde ciddi problemleri beraberinde getirebilmektedir (Feldman vd., 2003).

Lau ve Woodman (1995:539), insanların değişimle ilgili bilişsel şemalarının, onların örgütsel değişimi algılama ve yorumlamalarını etkilediğini dile getirmekte ve bilişsel şemaların “nedensellik, değer (valence) ve çıkarım” olmak üzere üç değişkenden oluştuğunu vurgulamaktadırlar. Buna göre, nedensellik, değişimin neden meydana geldiği ile ilgili bilgi çerçevesi, değer, değişimin önemi ve getireceği değerler ve çıkarım bireylerin gelecekte neler olacağını kestirebilmeleri ile ilgilidir. Buradan hareketle, bireylerin değişime katılımlarının, değişimle ilgili her türlü bilgiyi paydaşlara ileterek ve onların bilişsel şemalarını etkileyerek onların değişimi olumlu karşılamalarını ve değişimin tüm safhalarında değişime destek vermelerini sağlamaktadır.

2.2. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM MODELLERİ

Bu kısımda, alan yazında değişimle ilgili kuramlar ve bunlarla ilgili detaylı bilgiler verilmektedir. Örgütsel değişimle ilgili çok farklı sınıflandırmalar yapılsa da, bu çalışma, değişim modelleri sınıflandırılmasında, By (2005)'in değişimin oluş sıklığı, uygulanma ve büyüklüğüne göre yaptığı sınıflandırmayı temel almaktadır.

2.2.1. Oluş Sıklığına Göre Değişim Modelleri

Bu sınıflandırma, değişimin örgütlerde meydana gelme sıklığına göre yapılan bir sınıflandırmadır.

2.2.1.1. Sürekli yavaş değişim modeli

Bu değişim modelinin (Incremental) savunucuları, genel olarak örgütlerin belli bir zamanda sadece bir problem ve amaç üzerine yoğunlaşmaları ve değişimin en iyi art arda gelen, sınırlı ve belirli aralıklarla yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Burnes, 2004a). Orlikowski (1993:30), bu değişim modelini statükonun farklı bir versiyonu olarak görmekte ve bu değişim modelini ürün, uygulamalar, ilişkiler, yetenekler ve normlarda küçük düzeltmeler olarak tanımlamaktadır. Weick ve Quinn (1999)'e göre, bu değişim modelinde, sistemde sürekli küçük değişiklikler yapılır, bu değişikliklerin örgütsel alt sistemlerde sık sık ve sürekli olması sağlanır ve bu değişikliklerin sıklığı ve sürekliliği örgütsel yapı ve stratejide değişimlere yol açabilmektedir.

Agarwal ve Helfat (2009:283), süresiz ve sürekli değişimler arasında bir ayırım yapmakta, ve kimi zaman teknoloji ve müşteri talebindeki değişimlerin örgütlerin stratejilerinin bir veya birden fazla elementinde köklü değişiklikler yapmalarını gerektirdiğini belirterek, süresiz değişimleri “stratejik yenilenme” olarak tanımlamaktadır. Fakat, bu araştırmacılar, büyük değişimlerin örgütler için zorluklar getirebileceğinden hareketle, örgütlerin kendilerini sürekli ama daha küçük adımlar atarak yenilemelerinin daha yararlı olacağını, bunun örgüt için risk olan daha büyük değişim ihtiyacını azaltacağına dair öngörülerde bulunmaktadır.

2.2.1.2. Aralıklı denge modeli

Bu model (Punctuated Equilibrium), Darwin’in doğal bilimlerdeki evrimsel modeli temelinde gelişmiştir (Gould, 1989). Model, örgütler genel olarak aşamalı değişimler geçirse de, belirli zamanlarda hızlı ve köklü değişimlerin de kaçınılmaz olduğunu (Gersick, 1991) ve gerektiğinde örgütün tümünden dönüşüme uğraması gerektiğini vurgulamaktadır (Grundy, 1993). Başka bir deyişle, bu tarz bir değişim modelinde, örgütlerde sık sık köklü değişimler yapmak yerine, belli periodlarda köklü değişimlerin olması gerekmektedir. Bu modelde savunulan değişimler, örgütlerdeki yüzeysel değişimler değil, McMillan (2004:61)’ın tanımladığı işlerin yapılma şeklinde köklü değişimlerin olduğu ikincil-tür değişimlerdir. Bu değişim modeline göre, temelde değişim süresiz olmalı, değişim, sistemde çok büyük değişimlere neden olacak kapsamlı, tek seferli bir girişim olmalı ve sonrasında da uzlaşa ve sükunet olmalıdır (By, 2005).

Bu değişim modelinin esası, sürekli yavaş değişim modelinden farklı olarak belirli periyotlarla örgütte köklü değişimlerin olması gerektiğidir. Sürekli yavaş değişim modeli de, temel de belirli aralıklarla gerektiği zaman, örgütsel değişimin olması gerektiğini belirtmekle beraber, bu değişimin köklü değişimler olması şartını getirmemektedir.

2.2.1.3. Sürekli köklü dönüşüm modeli

Bu model (Continuous Transformation) temelde, hem aşamalı hem de aralıklı denge değişim modelini reddetmektedir ve modele göre, örgütlerin ayakta kalmaları için, sürekli köklü değişimler yapmaları gerekmektedir (Burnes, 2005:76). Süresiz değişim modeline göre, bu model dış çevredeki hızlı değişimlere ayak uydurmak için sürekli köklü değişimler yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır

(Burnes, 2004a; By, 2005). Bu modelde, örgütlerin uzun sürelerle yayılmış şekilde yavaş bir şekilde dönüştürülmesi gerektiği belirtilirken (denge periyotları), belirli zamanlarda görece olarak kısa süren köklü değişim girişimleri de yaşamaları gerektiği savunulmaktadır (Burnes, 2005; Romanelli and Tushman 1994). Model, örgütsel ürün, uygulamalar, ilişkiler, beceriler ve normlarda sürekli köklü değişiklikler yapılması gerektiğini ve tüm değişimlerin örgütlerde mevcut ilişkiler, roller ve anlayışları dönüştürmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Orlikowski, 1993:30).

Armenakis vd. (1999:632), bu tür değişim çabalarının, örgüt çalışanlarının paradigmalarında köklü değişimler yapmayı gerektiğini belirtmekte ve düşük-risk kültürüne sahip bir örgüt yapısından, yüksek-risk kültürüne sahip, risk almayı bir değer olarak gören inovatif bir örgüt yapısına sahip örgütlerde, bu tür değişimlerin yaşandığını ifade etmektedirler.

2.2.2. Uygulanış Şekillerine Göre Değişim Modelleri

Bu sınıflandırma, değişimle ilgili felsefe temelinde değişimin uygulanış şekline göre yapılmıştır.

2.2.2.1 Karmaşa teorileri

Bu değişim yaklaşımına göre, değişim spontan ve plansız gelişen bir olaydır ve aynı zamanda doğrusal olmayan, kontrol edilemez bir süreçtir. Alan yazına bakıldığında, değişimle ilgili çalışmalarda son yıllarda, örgütlerin hayatta kalmaları ve çevrelerindeki değişimlere ayak uydurması gereken karmaşık sistemler olmasından (Lewis, 1994) hareketle, örgütlerdeki değişimin sadece neden-sonuç ilişkisine indirilemeyeceğini ve örgütlerin bu yüzden dinamik doğrusal olmayan sistemler olduğuna dair bir yönelim olduğu görülmektedir (Burnes, 2004a; Haigh, 2000). Dolayısıyla, “karmaşa teorileri” olarak adlandırılan teorilerin popüler hale geldiği görülmektedir. Burnes (2004a)’a göre, bu kuramların ortak noktası, kaosun (disequilibrium) dinamik sistemlerin gelişimi için gerekli olmasıdır ve sistemlerin basit düzen-geliştirici (order-generating rules) kurallarla ayakta kaldıklarını savunmalarıdır.

Değişim için plan yapmak doğrusal olmayan sistemler için etkili olmayabilir ve örgütler her zaman kaosun kıyısında yaşayarak, değişim için öz-örgütlenme sürecini takip ederler (Stacey, 2003). Burnes (2004a:314) de aynı şekilde, bu teorilerin kaos ve düzenin doğası, “kaosun kıyısında olma” anlayışı ve düzen-

geliştirici kuralların varlığı ile ilgili ortak noktalarına işaret etmektedir. Bu teoriler, sistemlerin sürekli değişim halinde olduğunu ve kendi kendilerine yeni bir şeye dönüştüğünü savunmaktadırlar (Amagoh, 2008; Ferlie, 2007; Byeon, 2005; White, 2000). Örgütleri etkileyen iç ve dış faktörlerde heterojenlik ve farklılaşma vardır (Mason, 2007:10) ve sistemlerdeki karmaşa arttıkça, plan yapmak için bilgilerin kullanılması zorlaşmakta ve tahmin edilemez bir hal almaktadır (Amagoh, 2008:6). Burnes (2005:74)'a göre, örgütler çok durağan olurlarsa hiç bir değişim olmaz ve sistem ölür; çok kaotik olursa da sistem değişime boğulacaktır. Bu açıdan, değişim vazgeçilmez olmakla beraber, sık değişimin de örgütler için dezavantajlar getireceği söylenebilir.

Bu kuramlar, genel olarak kaosun eşliğinde çalışan, dinamik doğrusal olmayan sistemlerin varlığı ve bu sistemlerin neden-sonuç kuralının işe yaramadığı bir ortama doğru sürekli değiştikleri felsefesine dayanmaktadır (Burnes, 2005; Beeson ve Davis, 2000; Haigh, 2002).

Çevrede, kurallarda, zihinsel yapılardaki değişimler, değişimin hızını etkilemekle beraber, değişimin meydana gelmesini sağlayan ana unsur aksiyondur ve değişimle ilgili çalışanlarda farklı anlamlar oluşmasını sağlayan yorumsamacı şemalar aksiyonu etkilerken, aksiyon da değişim planları ile ilgili algıları etkilemektedir (Feldman vd., 2003). Bu açıdan, değişime dinamik ve çok boyutlu bakmak gerekmekte ve değişimle ilgili net bir yol haritası ve değişmeyen bir plan ortaya koymanın yanlış olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, zaman içerisinde örgütteki karmaşa, planlanmayan ve öngörülmeleyen değişimlere de neden olabileceğinden (Chakravarthy, 1997:74), değişimi bir süreç olarak görüp, bu süreçteki seyrine bakmak gerektiği belirtilmektedir.

Tetenbaum (1998:21), teknoloji, globalleşme, artan rekabet ve hızlı değişimden dolayı, örgütler için geleceğin öngörülür olmadığını, örgütsel vizyonla uyumlu uzun süreli planlar yapmanın etkili olamayacağını ve örgütlerin “kaosun içinde düzen”i sağlamaları gerektiğine vurgu yaparak, “X ise, Ydir” şeklinde düzenlenen Newton’cu paradigmanın geçerliğini yitirdiğini dile getirmektedir. Bununla beraber, örgütlerin artık “kaotik” bir anlayışla hareket etmeleri gerektiği ve dünyanın artık “gayet iyi ve istenilen şekilde işleyen bir makine olmadığı (a well-behaved machine)” belirtilmektedir.

Kuram, doğal bilimlerin yaklaşımlarıyla karmaşık sosyal fenomenleri incelemeye çalışması bağlamında ciddi eleştiriler almaktadır (Miller vd., 2009:9).

Bunlardan bazıları, bu teorilerin ampirik bulgular yerine, bilgisayar simülasyonlarından geliştirildiği, insan davranışını anlamak için anlamlı bilgisayar modellerini kurmanın mümkün olmadığı, bahsedilen modellerin doğal bilimlerde bile tartışma konusu olduğu ve doğal bilimlerden sosyal bilimlere uyarlanan modellerin geçerliliği problemidir. Ayrıca, karmaşa teorilerinin en önemli özelliklerinden “kendi kendine örgütlenebilen organizasyon” fikri, günümüz yönetim anlayışında çok büyük değişiklikleri gerektirir ve bu değişiklikler olmadan mevcut yönetim anlayışında bu kuramı uygulamanın zor olduğu da bir gerçektir. Hiyerarşi ve kontrol merkezliliğinin doğası üzerinde yeniden düşünmeden, örgütsel bağlamı değiştirme ve yönetme sanatını öğrenmeden ve öz-örgütlü organizasyonlar sistemini kurmadan karmaşa teorilerinin uygulanması zordur (Burnes, 2005:81-82).

Başka bir deyişle, günümüzün mevcut yönetim yapısı ve anlayışı bu teorilerin temel felsefelerini uygulayacak şekilde organize edilmediklerinden, bu teorilerin uygulanması zordur denebilir. Düzen geliştirici kurallar, değişim meydana geldiğinde, bu süreç otomatik olarak gerçekleşir fakat, sosyal örgütler düşünmeyen moleküllerden ziyade kendi amaçlarını takip eden, kendi kendine kararlar verebilen ve olayları farklı şekillerde yorumlayan insanlardan oluştuğu için bunun doğadaki gibi otomatik gerçekleşmesi zordur (Stacey, 2003). Burada şunu söylemekte fayda vardır, doğada önceden paylaşılmış ve böylece üzerinde uzlaşılan bir güçten bahsedilirken, sosyal sistemlerde gücün dengeli paylaşımının yapılması zordur ve bu paylaşım yapılsa bile bu güç dengeleri zaman içerisinde değişime uğramaktadır. Dolayısıyla, doğal ve sosyal sistemler arasında değişim bağlamında bir paralellik kurmak zordur.

2.2.2.2. Kaos teorisi

Kaos teorisi karmaşa teorilerine temel oluşturmaktadır, doğal çevrede meydana gelen olayların öngörülemezliği felsefesine dayanmakta ve biyolog ve ekolojistler tarafından geliştirilen bir kuram iken, son yıllarda ekonomistler, sosyal ve politik araştırmacılar tarafından insan örgütlerini anlamak için kullanılmaya başlanmıştır (Miller vd., 2009:3). Ralph Stacey, *The Chaos Frontier* adlı kitabında karmaşa teorilerini ilk defa örgütsel değişimle ilişkilendirmiştir (Burnes, 2005:77). Teori, sistem teorisinin bir devamı olarak görülebilir (Levy, 1994). Özellikle, sıvılarda dinamik akışları inceleyen bilim adamı Lorenz (1963) tarafından geliştirilen

kuram, basit bir dizi deterministik ilişkinin belirli bir düzende ama öngörülemeyen çıktılar ortaya çıkaracağı fikrine dayanmaktadır (Levy, 1994:168).

Lorenz (1963:141), hava tahminleri üzerine yaptığı çalışmalara, sistemde göz ardı edilebilecek derecede küçük bir ayrıntının, tamamen farklı sonuçlar ortaya koyabileceğini ve Newtoncu deterministik yaklaşımdan farklı olarak sistemlerin doğrusal olmadığını ve hangi metot kullanılırsa kullansın, mevcut şartları tamamen bilmeden, uzak geleceği tahmin etmenin mümkün olmadığını ortaya koymuştur. Lorenz, 1979 yılında “kelebek etkisi” adını verdiği yaklaşımda, başlangıç şartlarında çok küçük bir değişimin hava şartlarında köklü değişiklikler yapacağını belirtmiştir (Brunes, 2005:77). Dolayısıyla, karmaşa teorilerinin temelini doğa bilimlerinde yapılan çalışmalar olduğu söylenebilir.

Tetenbaum (1998:30), düzensizlik, öngörülmezlik ve istikrarsızlığın gelecekte değişimle ilgili normlar olacağını dile getirmektedir. Kaos doğaldır ve tüm hayat formlarının dönüşümünde kaçınılmayacak bir ögedir (Merry, 1995:10). Lorenz, bir kelebeğin kanadındaki hareketin bile havada köklü öngörülemeyen değişimlere neden olacağını, ama havanın özelliklerinin öngörülmezliğine karşın, aynı küresel şekillerde devam ettiğini belirtmektedir ve Sahra’da kar beklemenin doğru olmayacağı belirterek, belirli bir düzenin var olduğunu da vurgulamaktadır (Burnes, 2005; Stacey, 2003).

Bu teori beklenmeyen ve öngörülmeyen çıktılarla ilgili açıklamaları temel alır ve uzun süreli projeksiyonların imkansızlığına vurgu yapmaktadır (Miller vd.,2009). Deterministik pozitivizme karşı durmaları ve karmaşa ve tecrübe farklılıklarına dayandıklarından kaos teorisini post-modernizmle ilişkilendirmek yanlış olmayacaktır, çünkü her iki kuram da belirli basit eşitlikler yolu ile karmaşık bir fenomeni açıklamanın yararsızlığını vurgulamaktadır. Kaos teorisine getirilen eleştiri, kuramın fiziksel sistemler ile sosyal sistemleri birbirine yakın görmesi ve bu iki alandan, sosyal sistemlerdeki çıktıların çok farklı ilişkilerden etkilenmesi gibi temel farkları göz ardı etmesidir (Levy, 1994:169).

2.2.2.3. Durumsal değişim modeli

Model, “tüm örgütlere uyan tek model yaklaşımı” yerine, “her örgüte göre bir model” yaklaşımını savunmakta, her örgütün birbirinden farklı olmasından hareketle, farklı değişkenlere sahip olduğunu, o yüzden duruma göre, her örgütün kendisi için uygun olan modeli alabileceğini savunmaktadır (By, 2005:377).

2.2.2.4. Varyans modeli

Varyans yaklaşımında, önceden belirlenmiş boyutlarda örgütsel varoluşta zaman içinde gözlemlenen değişiklikler neden-sonuç ilişkisi içinde araştırılırken, süreç yaklaşımında, örgütsel gelişim ve değişimin zaman içinde nasıl bir seyir izlediği ile ilgili olaylar dizisinin hikayeleştirilmesi söz konusudur (Poole vd., 2000). Başka bir ifadeyle, varyans metodunda değişim, bağımlı değişkenlerdeki değişimleri istatistiksel olarak açıklayan farklı bağımsız değişkenler tarafından açıklanan bağımlı bir değişken olarak ele alınmaktadır.

2.2.2.5. Süreç modeli

Süreç modeli, bir kurumsal yapıda meydana gelen olayların zamansal sıralamaları vasıtasıyla değişimin nasıl bir seyir izlediğini ortaya koymaktadır (VanDe Ven ve Poole, 2005). Bu modele göre, değişim doğası gereği karmaşıktır, doğrusal bir düzlemde devam etmeyen dinamik bir süreçtir ve kaosu kenarındaki davranışlar bir paradoks oluşturur, çünkü sistem otonom olarak denge ve dengesizlik arasında gidip gelmektedir (Weick ve Quinn, 1999:368). Değişim için plan yapmak önemlidir, fakat planlar kendi kendilerine işlemez, belirli bir bağlamda örgütsel aktörler tarafından yapılan günlük düzeltmeler ile gerçekleştirilirler (Feldman vd., 2003). Burnes (2000:283)'a göre, değişim sınırları ve sonu olmayan bir süreç olduğundan ve örgütlerdeki insanların kararları ve davranışlarından etkilendiğinden, değişimle ilgili plansız modeller ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, değişim planları süreç için fırsatlar sunar, fakat değişim sürecinin kendisi değişim planlarına anlam katar (Feldman vd., 2003). Dolayısıyla, değişim planları değişim için bir yol haritası ortaya koymasına rağmen, değişim süreci boyunca ortaya çıkan yeni değişkenlere göre bu değişim planlarının sık sık gözden geçirilmesi gerekmektedir.

2.2.3. Planlı Değişim Modelleri

Bu modellere göre, genel olarak değişim, bilinçli ve planlı bir çabanın ürünüdür. Alan yazında en önemli değişim modelleri arasında, Lewin (1947), Judson (1991), Kotter (1995), Kanter vd. (1992), Galpin (1996), Armenakis vd. (1999a) ve Luecke (2003)'nin değişim modelleri gelmektedir.

Armenakis vd. (1999b), alanyazında önemli bir yer kaplayan bu değişim modellerini süreç modelleri olarak tanımlamakta ve temel olarak bu modellerin

hedeflenen değişimin uygulanması için atılması gereken adımlara ve çalışanların bu değişim çabalarına karşı tepkilerine yoğunlaştığını belirtmektedirler. Armenakis ve Bedeian (1999), bu modellerin hepsinin, değişimi gerçekleştirmek için farklı aşamaların ortaya konduğu, Lewin'in planlı değişim modelinin genişletilmiş halleri olduğuna vurgu yapmaktadır.

2.2.3.1. Kurt Lewin'in planlı değişim modeli

Kurt Lewin'in geliştirdiği ve örgüt geliştirme akımı ile planlı değişim modeli tarafından yaygınlaşan Planlı Değişim Modeli 1950'lerden başlayarak, 1980 başlarına kadar örgütsel değişim alanını domine etmiştir (Burnes, 2005; Cummings ve Worley, 2001). Planlı değişim, katılımcı, grup ve takım-temelli programlarla örgütlerin insani tarafını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Burnes, 2004a). Fakat, 1980 sonrası Japon endüstrisinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve Batı'da ekonomik olarak hızlı düşüş, örgütlerin hayatta kalmak için kendilerini daha hızlı bir şekilde dönüştürme ihtiyacını doğurmuştur (Burnes, 2005; Burnes 2004b; Dunphy ve Stace, 1993).

Lewin'in modelinin ilk aşamasında mevcut statükonun çözülmesi gerekmektedir (çözülme/unfreezing). Bu aşamada, çalışanların değişime karşı bireysel ve grup dirençleri çözülmektedir. İkinci aşamada (değişim/change), sistemin yeni bir denge durumuna götürülmesi gerekmektedir, yani değişimin gerçekleşmesi gerekmektedir. Üçüncü aşama ise (yeniden donma/refreeze), değişimden hemen sonra gerçekleşmekte ve bu adım atılmadığında çalışanların eski davranışlarına (denge durumu) geri dönecekleri belirtilmektedir (Burnes, 2004a). Bu süreçte, yeni değerler örgütün mevcut değerlerine ve geleneklerine entegre edilmektedir (Robins, 2003).

Lewin, 3 aşamalı değişim planıyla, ne küçük-boyutta değişimlere ne de örgütsel seviyede dönüşümsel değişimlere vurgu yapmaktadır. Bunun yerine, Lewin, daha çok örgütlerde grup ve takım seviyesinde önemli değişimler yapmayı öngörmektedir. Bunun arkasında yatan neden, Lewin'in başarılı değişimi bir grup aktivitesi olarak görmesidir, çünkü Lewin, grup normları ve rutinler dönüştürülmeden, bireylerin davranışlarında sürekli değişim yapmanın mümkün olmayacağını dile getirmektedir (Burnes, 2004a:986). Lewin'in modelinde, değişim sürecinde tecrübeler değerlere, değerler standartlara dönüşmekte ve standartlar da grup ve bireyler üzerinde baskı oluşturarak, bireylerin bu standartlara uymalarını

sağlamaktadır (Riffany ve Lutjens, 1998:133).

Grup ve birey seviyesinde davranış değişimini gerçekleştirmenin zor bir süreç olduğunu belirtmek gerekir. Schein (1996:28), ister grup isterse birey seviyesinde olsun, insanda davranış değişiminin zorluğunu şöyle ifade etmektedir:

“...değişim, hem ego kimliğini kaybetmeden bireyin *öğrendiğini unutmasını* gerektiren acı verici derin, dinamik, psikolojik bir süreçtir, hem de bilişsel olarak bireyin kendi fikirlerini, algılarını, his ve tutumlarını yeniden yapılandırmasını gerektiren bir *yeniden öğrenme sürecidir...*”.

Lewin’in değişim modeliyle ilgili somut bir uygulama vermek gerekirse, Burnes (2004c), bir şirket üzerinde yaptığı değişim çalışmasında, öncelikle mevcut yapıdaki problemlerle ilgili şirket yöneticileri ve çalışanları ile yüz yüze görüşmeler yaparak bilgi toplamış ve çalışanların değişime hazır bulunuşluklarını anlamaya çalışarak, çalışanları değişime hazırlamıştır. Böylece, işe Lewin’in buzları çözme safhası olarak adlandırdığı süreçle başlayarak, hem örgütsel bağlamı anlamaya çalışmış, hem de çalışanların fikirlerini alarak onları değişime katmaya çalışmıştır. Araştırmacı, ayrıca, karmaşayı temel alan modeller ve planlı değişim modellerinin bir arada kullanılabileceğini, her ikisinin birbirini tamamlar özellikte olduğunu, karmaşa teorilerinin çalışanların ve yöneticilerin davranış ve tutumlarını değiştirmek için, planlı değişimin ise yapıyı değiştirmede kullanılabileceğini vurgulayarak, bir bakıma iki kuram arasında bir uzlaşıya varmaya çalışmıştır.

Bu kurama getirilen en büyük eleştirilerden biri, kuramın küçük çapta ve aşamalı değişimler için geçerli olduğu ve hızlı dönüşümsel değişim uygulamalarında işe yaramadığı görüşüdür (Burnes, 1996). Grup temelli, karşılıklı mutabakata bağlı ve görece olarak yavaş yapısı gereği, planlı değişimin etkililiği ve uygunluğu özellikle kültürel-mükemmellik okulu, postmodernistler ve süreççiler tarafından eleştirilmektedir (Burnes, 2004b). Kanter vd. (1992:10), bu bağlamda, örgütlerin hiçbir zaman donamayacağını, tekrar buzlarının kırılmayacağını belirterek, “örgütlerin çok kişilikli akıcı varlıklar olduğunu, örgütsel süreçlerde mevcut aşamaların birbirine girdiğini ve birbirlerine önemli derecede nüfuz ettiğini” dile getirerek, planlı değişime eleştiriler getirmişlerdir.

McMillan (2004), Lewin’in planlı değişim modelinin canlı sistemler gibi örgütlerin denge eğilimleri olduğu fikrine dayandığını, örgütlerin sürekli istikrara doğru çaba gösterdiklerini vurguladığını ve modelin girdi-çıkı temelli doğrusal bir model olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, modelin insan faktörü ve örgütlerin

karmaşık yapısını göz önüne almasına rağmen, planlama ve kontrol mekanizmalarına yoğunlaştığını söyleyerek modeli eleştirmektedir.

2.2.3.2. Judson (1991)'nın tekerlek modeli

Judson (1991:36), *Changing Behaviour in Organisations, Minimizing Resistance to Change* adlı kitabında, bireylerin değişime karşı doğuştan direnç gösterme eğilimleri olduğunu ve değişim sürecinde bireylerin çıkarları ile örgüt çıkarları arasında bir uyumsuzluk olduğunda bireylerde, gelecekle ilgili korkuların ortaya çıktığını belirtmektedir. Araştırmacı, değişimin uygulanması için izlenmesi gereken adımları şu şekilde sıralamaktadır: a) değişimin planlanması, b) değişimin çalışanlara anlatılması, c) yeni davranışların çalışanlar tarafından kabul görmesi, d) statükodan uzaklaşarak istenen duruma doğru evrilme, d) yeni davranışların kurumsallaşması (165-189). Judson (1991:40) değişim sürecinde etkili iletişime verdiği önemi şu şekilde dile getirmektedir:

“...değişimle ve değişimin muhtemel etkileri ve olası sonuçları ile ilgili yetersiz bilgi değişime katılanların değişimden korkmalarına neden olabilir. Birinin kafası değişim ve onun muhtemel etkileri ile ilgili cevaplanmayan sorularla dolduğunda, o kişinin cevapları kendisinin üretme ihtimali yüksektir. Bunlar o bireyin kafasındaki hayal, umut ve korkuların ürünü olacaktır. Bununlar beraber, birey kendi ürettiği bu cevaplara gerçek nazarıyla bakmaya başlar...”.

Fernandez ve Rainey (2006)'e göre bu modelde, örgüt çalışanlarının değişimi ne derecede benimsediklerini anlamak için, uygulama sürecinin sürekli izlenmesi ve sürekli veri toplanması gerekmektedir. Bu araştırmacılar, Judson (1991)'nın değişime direnci azaltmak için kullanılmasını önerdiği taktikler olan tehdit, eleştiri, ikna, ödül, uzlaş, kişisel kayıplara uğramayacaklarına dair garanti verme, psikolojik destek, çalışan katılımı, tanınma gibi taktiklerden, tehdit, baskı ve eleştiri dışındaki taktiklerin değişime direnci azaltabileceğini belirtmektedirler. Armenakis ve Bedeian (1999), Judson'nun modelini, diğer modellerden farklı kılan yönünün, değişime direnci kırmak için alternatif medya araçlarının, ödül sisteminin, uzlaşma ve ikna etme gibi tekniklerin kullanılmasını önermesi olduğunu ifade etmektedirler.

2.2.3.3. Kotter (1995)'in 8 adımlı değişim modeli

Kotter (2012:17), değişim sürecinde anahtar ögenin örgütlerin neden değişime direndiklerini anlama, yıkıcı direncin üstesinden gelmek için çok aşamalı sürecin ne olduğunu belirlemek olduğunu savunmaktadır. İnsanların değişime direnç

gösterme nedenleri arasında, değerli bir şeyi kaybetme, değişimi ve değişimin getireceği sonuçları yanlış anlama, değişimin örgüt için bir anlam ifade etmediğini düşünme ve değişime karşı düşük tolerans gibi nedenler sayılabilir (Kotter ve Schlesinger, 1979:451). Kotter (2012:25-26), birçok değişim çabasının başarısızlığa uğramasının nedeninin değişimin birçok aşamadan oluşan bir süreç olduğunun, değişim için zamana ihtiyaç duyulduğunun göz ardı edilmesi olarak görmekte, bu adımların atlanmasının sadece bir hız illüzyonu oluşturduğunu, hiçbir zaman gerekli sonucu ortaya çıkarmadığını ve bu adımlardaki kritik hataların değişim üzerinde yıkıcı bir etki yaratarak, değişimin hızını ve değişimle elde edilecek çıktıları azalttığını belirtmektedir.

Kotter (2012:23)'a göre değişim sürecinde izlenecek adımlar şunlardır: 1) bir aciliyet duygusu oluşturmak, 2) rehberlik edici güçlü bir koalisyon oluşturmak, 3) vizyon oluşturmak, 4) vizyonu çalışanlara anlatmak, 5) vizyon konusunda harekete geçmeleri için insanları güçlendirmek, 6) kısa dönemli kazanımlar için planlama yapmak, 7) gelişimleri gözden geçirmek ve daha fazla değişim üretmek, 8) yeni yaklaşımları kurumsallaştırmak.

Kotter (2012:24), bu aşamalardan ilk dördünün amacının, statükoyu “eritme” olduğunu dile getirerek, aslında kendi modelinin Lewin'in modelinin bir devamı ve genişletilmiş hali olduğuna işaret etmektedir. Kotter'ın modelindeki değişimle ilgili “aciliyet duygusu yaratmak” adımının da, Lewin (1947)'nin “buzları çözme” veya Armenakis vd. (1999a)'nin mevcut durum ile ulaşılabilecek hedef arasındaki “uyumsuzluk” kavramlarına yakın olduğu söylenebilir.

Bu modelin en önemli özelliği, değişim için “ısınma veya eritme” aşamalarının olması, bahsedilen her aşamanın belli bir sırayı takip etmesi gerektiği ve 1-4 arası aşamaların göz ardı edilmesinin, değişime devam etmek için gereken güçlü temelin kurulamadığı anlamına geleceğidir (Kotter, 2012:25).

Kimi araştırmacılar (Appelbaum vd., 2012; Burnes, 1996), Kotter'ın modelindeki her adımın bir diğerinin ön koşulu olmasını eleştirmekte ve değişim sürecinin farklı örgütsel kültürlerde farklı bir şekilde yapılabileceğini, dolayısıyla böyle bir “reçete”nin verilmesinin doğru olmadığını dile getirmektedir. Appelbaum vd. (2012:775), buna örnek olarak bazı değişimlerin örgütlerde gizlilik içinde yürütülebileceğini ve böyle bir durumda 1. ve 4. adımların göz ardı edilmesi gerektiğinden hareketle, 8 adımlık bu değişim modelinin her duruma uymayacağını belirtmektedir.

Kotter ve Sclesinger (1979), bireylerde değişimle ilgili olumlu davranışlar sergilemelerini sağlamak için farklı durumlara göre farklı uygulamalar önermektedir:

Tablo 2.2. Değişime direnci azaltma yolları (Kotter ve Schlesinger 1979:457).

Yaklaşım	Kullanıldığı Durum	Avantajlar	Dezavantajlar
Eğitim ve İletişim	Bilgi eksikliği olması veya yanlış bilgilerin varlığı durumlarında	İnsanlar ikna edildiklerinde, değişimin uygulanmasına yardımcı olurlar	Süreçte çok fazla insan olduğunda zaman kaybedici olabilir
Katılım	Değişimi başlatacaklar değişimi dizayn etmek için gerekli tüm bilgiye sahip olmadıklarında ve çalışanların yüksek derecede direnme gücü olduğu durumlarda	Değişime katılanlar değişimi uygulamaya daha bağlı olurlar ve sahip oldukları tüm bilgileri değişim planına entegre ederler.	Katılımcılar doğru olmayan bir değişimi dizayn ettiklerinde zaman kaybedici olabilir.
Kolaylaştırma ve Destek	İnsanların uyum problemlerinden dolayı direndiği durumlarda.	Uyum problemlerinde başka hiç bir metot bu kadar iyi işe yaramaz.	Zaman kaybedici, pahalı ve başarısız olabilir.
Müzakere ve Uzlaşım	Bir birey veya bir grup kayıplar yaşayacağı zaman ve bu grup direnmek için güce sahip olduğu durumlarda.	Bazen büyük dirençlerde kaçınmak göreceli olarak daha kolaydır.	Çalışanların itaat etme konusunda müzakereye dahil olmalarını sağlama durumunda pahalıya mal olabilir.
Manipülasyon ve Kendi Safına Çekme	Diğer taktikler işe yaramadığında veya çok pahalı olduğu durumlarda.	Göreceli olarak direnç problemlerine karşı hızlı ve ucuz bir yol olabilir	İnsanlar manipüle edildiklerini hissettiklerinde çok ciddi problemler ortaya çıkabilir.
Doğrudan veya Dolaylı Zorlama	Hızın çok önemli olduğu ve değişimi başlatanla yüksek seviyede güce sahip olduğu durumlarda	Çok hızlıdır ve her türlü dirençle baş etmek için iyi bir yoldur.	İnsanlar değişimi başlatanlara kızınca büyük riskler ortaya çıkabilir.

2.2.3.4. Kanter vd. (1992)'in değişim modeli

Kanter vd. (1992:382), değişim sürecinde stratejistler, uygulayıcılar ve alıcılar olmak üzere üç grubun olduğunu, farklı hiyerarşik gerçekleri temsil eden bu üç grubun farklı tecrübeleri, görevleri ve önceliklerinin bir değişim çabası ile ilgili farklı algılara neden olduğunu ifade etmektedirler. Stratejistler genelde uygulayıcıları atlayarak, doğrudan alıcılara talimat verirken, uygulayıcılar genelde stratejistlerin onayını almadan değişimin yönünü değiştirmeye çalışır ve değişimin kendileri üzerindeki etkisi, hem stratejistler hem de uygulayıcılar tarafından ihmal edilen

alıcılar çoğu kez atlanıp, kandırılmaktadır. Kanter vd. (1992:385), bu üç farklı grubun, değişimin her aşamasında iletişim halinde olmaları ve paylaşılmış bir vizyona sahip olmaları da değişimi gerçekleştirenlerin farklı ön yargıları taşımamaları ve değişimin farklı aşamalarında olmamaları açısından önem taşımaktadır.

Bu üç anahtar değişim yapıcıları göz önüne alarak, Kanter vd. (1992:383-384), Kotter'ın modeliyle bazı yönleriyle benzerlik gösterdiği görülen on aşamalı bir model geliştirmişlerdir: 1) örgütü ve değişime olan ihtiyacı analiz etme, 2) bir vizyon ve ortak yön oluşturma, 3) geçmişten ayırma, 4) bir aciliyet duygusu oluşturma, 5) güçlü bir liderlik rolü oynama, 6) değişim için politik sponsorluk kurma, 7) bir uygulama planı oluşturma, 8) değişimi mümkün kılacak yapıları geliştirme, 9) iletişim kurma, insanları sürece katma ve dürüst olma, 10) değişimi güçlendirme ve kurumsallaştırma.

2.2.3.5. Galpin (1996)'nin değişim modeli

Galpin (1996:12) ise, bir tekerleğe benzeyen bir değişim modeli ortaya koymuş ve bu tekerleğin şu aşamalardan oluşması gerektiğini belirtmiştir: a) değişim ihtiyacını ortaya koyma, b) planlı bir değişim vizyonu geliştirip, bunun örgüte yayılmasını sağlama, c) mevcut durumu teşhis ve analiz etme, d) öneriler geliştirme, e) önerileri detaylandırma, f) önerileri test etme, g) önerileri örgüte açmaya hazırlama, h) önerileri örgüte açma, i) değişimi ölçme, güçlendirme ve rafine etme.

Galpin (1996:1-2), stratejik değişim ve aşağıdan yukarıya değişim (grassroots change) olmak üzere iki farklı yaklaşımla örgütsel değişimin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Stratejik değişim yaklaşımında, öncelikle, üst yönetim, çalışanlardan bir kaç temsilci ve danışmanlardan oluşan bir üst kurulun bir değişim kararı almaları gerektiğini vurgulamaktadır. İkinci aşamada ise, değişimin vizyonunun etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için daha fazla çalışanın katıldığı bir değişim sürecinin olması gerektiğinin altını çizmektedir. Başka bir deyişle, değişime olan ihtiyaç öncelikle daha dar bir kurulda belirlenir, sonra da diğer çalışanların desteğini almak için değişim ihtiyacı çalışanlara iletilir ve çalışanların desteği alınır. Galpin (1996:4)'e göre, değişim sürecinde bu aşamaların gerçekleşmesi 20 ay kadar sürebilir.

Galpin'in Değişim Yönetimi Süreci Modeli



Şekil 2.1. Galpin (1996:4)'in tekerlek değişim modeli

Galpin (1996:11-12), bu aşamalardan ilk 5'nin öncelikli olarak aşağıdan yukarıya (strategic change) değişim, sonraki aşamaların ise aşağıdan yukarıya değişimin aşamaları olduğunu belirterek, çalışanların değişime aktif katılımı ile üst yönetimin bir vizyon oluşturup, bu vizyonu yayması ve değişimin uygulamaya konmasının beraber işe koşulması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

2.2.3.6. Armenakis vd. (1999a)'nin değişim modeli

Armenakis vd. (1999a:632), bu modeli ortaya koymalarının amaçlarından birisinin, Lewin'in "oldukça basit" olarak nitelendirdikleri modelini geliştirmek olduğunu ortaya koymaktadırlar. Armenakis vd. (1999a:631), kimi değişim modellerinin, bilinci (cognition) değiştirmeden davranışı değiştirmeye çalıştığını dile getirerek, değişimin başarısı ve sürdürülebilirliği için, bireylerde öncelikle bir bilinç değişikliği yapmak gerektiğini, başka bir deyişle, çalışanların bir "paradigma değişimi" sürecine girmeleri gerektiğini belirtmektedir. Onlara göre, değişim ajanlarının paradigmaları, onların değişimle ilgili algılarını, örgütsel problemlerle

ilgili teşhislerini, şekillendirmekte ve onların değişim sürecindeki çabalarının etkililiğine katkıda bulunmaktadır.

Armenakis vd. (1999a:645-653), öncelikle çalışanlara değişimle ilgili güçlü bir mesaj verilmesi gerektiğini dile getirmekte ve bu mesajın şu unsurları barındırması gerektiğinin altını çizmektedirler: a) mevcut durum ile gidilmesi arzu edilen yer arasındaki uyumsuzluğun ortaya konması, b) çalışanlara değişimi başarabileceklerine dair öz-yeterlik duygusunu aşılması, c) değişimin çalışanların kişisel çıkarlarına uygun olduğu ve çalışanların çıkarlarını tehdit etmediğinin vurgulanması, d) örgütteki iç ve dış liderlerin değişimin arkasında olduğu mesajının verilmesi ve örgüt yönetiminin değişim konusunda ciddi olduğunun vurgulanması, e) arzu edilen değişimin, örgüt için doğru bir değişim olduğu konusunda çalışanların ikna edilmesi. Bu model araştırmacıların önerdikleri 1. modeldir. İkinci modelde ise, bu mesaj verildikten sonra, çalışanlar değişime hazır hale gelmiş olacaklar ve araştırmacılar, bu süreçten sonrasında değişimi başlatma ve uygulamak için çalışanları etkileyecek şu 7 stratejiden bahsetmektedirler: a) ikna edici iletişim, b) değişimden etkilenenlerin değişime aktif katılımları, c) insan kaynakları yönetimi uygulamaları, d) sembolik aktiviteler, e) değişimi yayma uygulamaları, f) iç ve dış bilgi kaynaklarının yönetimi, g) değişim girişimlerine desteği göstermek için resmi faaliyetler.

Self (2007)'e göre, Armenakis vd. (1999a)'nin bu modeli, değişim için bir hazırlık girişimi oluşturmakta, önerilen değişim girişiminin çalışanlar tarafından benimsenmesini sağlamakta, örgütün mevcut durumdan, arzu edilen duruma geçmesi için değişimin gerekli olduğu konusunda çalışanları ikna etmekte, çalışanların değişimi başarabilecek yetkinliklere sahip olduğunu hissettirmekte, çalışanlara değişimin kendi çıkarları için iyi olduğunu göstermekte ve değişimin örgütü geliştirecek doğru bir girişim olduğu konusunda çalışanları ikna etmektedir.

2.2.3.7. Luecke (2003)'un değişim modeli

Luecke (2003)'un değişim modeli aşağıdaki adımları izlemektedir: (1) iş problemleri ve çözümlerinin çalışanlarla beraber tanımlanması ve böylece enerji ve bağlılığın harekete geçirilmesi, (2) rekabetin yönetimi ve organize edilmesi için paylaşılmış bir vizyonun geliştirilmesi, (4) yapılacak aktivitelere değil kısa dönemli kazançlara odaklanması, (5) değişimin merkezden baskı ile başlatılması yerine,

çevreden başlatılıp, diğer birimlere yayılmasının sağlanması, (6) resmi politikalar, sistemler ve yapılarla başarının kurumsallaştırılması, (7) değişim sürecinde problemlere çözüm için stratejilerin izlenip, yeniden düzenlenmesi (Cheung, 2010:28).

Alan yazındaki bu modeller incelendiğinde, değişime olan ihtiyacın çalışanlara hissettirilmesi, değişim süreci ile ilgili bir vizyonun yaratılıp, bunun çalışanlara iletilmesi ve çalışanların değişime ikna edilmesinin tüm modellerde üzerinde durulan noktalar olduğu söylenebilir. Örneğin, Judson (1991)'in "değişimi, bireylere iletmek" Galpin (1996)'in "planlanmış değişim vizyonunun yayılması", Kotter (2002)'in "destek sağlamak için iletişim" aşamalarının, temelde aynı mesajı verdikleri söylenebilir: değişime çalışanların katılması.

Cheng (2010:31), bu değişim modellerini incelediği çalışmada, ortak noktayı şu şekilde açıklamaktadır:

"...çalışanlar değişimin nedenlerini bildiğinde, problemlerin farkına daha iyi varırlar ve değişime daha fazla açık olurlar..."

Burris (2008:4)'te aynı şekilde, bu işlemsel modellerin hepsinde, değişimin hangi alanlarda yapılacağıın tanımlandığını, örgütün değişime hazırlandığı bir hazırlık evresinin ve örgütün değişimi kurumsallaştırmadan önce test ettiği bir safhasının olduğunu vurgulamaktadır. Liu (2010:19), bu aşama-temelli modellerdeki ortak noktaları, içeriklerinin benzerliği ve iletişim, vizon oluşturma ve kurumsallaştırmanın en sık vurgulanan temalar olduğunu belirtmektedir. Borrageiro (2012:6), bu modellerin Lewin'in modelindeki bazı eksikleri tamamladıklarını ve Judson'un değişim sürecinde davranış faktörüne, Kotter'ın değişimi başkalarına iletmeye ve değişimin başarısına, Galpin'in ise örgütteki derin kültüre vurgu yaptıklarını belirtmektedir.

Bu modeller içerisinde, Armenakis vd. (1999a)'nin modeli haricinde diğer tüm modeller aşama-temelli modellerdir ve örgütlerin türünden veya kültüründen bağımsız olarak bu sıranın takip edilmesi gerekmektedir (Liu, 2010:19). Appelbaum vd. (2012), bu aşamaların, her örgütte aynı sırayla takip edilemeyeceğini dile getirerek, bu modellerdeki kuramsal bir eksikliğe dikkat çekmektedir.

Tablo 2.3. Örgütsel değişim modelleri (Cheung, 2010:30).

	Lewin(1947)	Judson (1991)	Kanter vd. (1992)	Kotter (1995)	Galpin(1996)	Armenakis vd. (1999)	Luecke (2003)
1	Buzları Eritme	Değişimin planlanması	Örgütü ve örgütün değişime olan ihtiyacını analiz etme,	Bir aciliyet duygusu oluşturmak,	Değişim ihtiyacını ortaya koyma	ikna edici iletişim,	Problemlerin çalışanlarla beraber çözülmesi
2	Değişim	Değişimin çalışanlara anlatılması	Bir vizyon ve ortak yön oluşturma,	Rehberlik edici güçlü bir koalisyon oluşturmak	Vizyon geliştirme ve yayma	Üst yönetimin aktif katılımı	Paylaşılmış bir vizyonun geliştirilmesi
3	Tekrar Donma	Yeni davranışların çalışanlar tarafından kabul görmesi	Geçmişten ayırma	Vizyon oluşturmak	Mevcut durumu teşhis ve analiz,	İK uygulamalarının kullanılması	Kısa dönemli kazançlara odaklanması
4		Statükodan uzaklaşarak istenen duruma doğru evrilme	Bir aciliyet duygusu oluşturma	Vizyonu çalışanlara anlatmak	Öneriler geliştirme,	Sembolik aktiviteler	Değişimin çevreden başlatılıp, diğer birimlere yayılması
5		Yeni davranışların kurumsallaşması	Güçlü bir liderlik rolü oynama	Vizyon konusunda harekete geçmeleri için insanları güçlendirmek	Önerileri detaylandırma	Değişimi yayma uygulamaları	Resmi politikalar, sistemler ve yapılarla başarının kurumsallaştırılması
6			Değişim için politik sponsorluk kurma,	Kısa dönemli kazanımlar için planlama yapmak	Önerileri test etme	Değişim girişmelerine desteği göstermek için resmi faaliyetler	Stratejilerin izlenip, yeniden düzenlenmesi
7			Bir uygulama planı oluşturma,	Gelişimleri gözden geçirmek ve daha fazla değişim üretmek	Önerileri örgüte açmaya hazırlama		
8			Değişimi mümkün kılacak yapıları oluşturma	Yeni yaklaşımları kurumsallaştırmak	Önerileri örgüte açma		
9			İletişim kurma, insanları sürece katma ve dürüst olma		Değişimi ölçme, güçlendirme ve rafine etme		
10			Değişimi güçlendirme ve kurumsallaştırma				

2.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE DEĞİŞİM

Sahlberg (2006), eğitimde değişimin gerekliliği olduğunu vurgulayarak, tüm öğrencilerin okuma, matematik ve bilgi-iletişim teknolojileri konusunda yeterli bilgi ve yeterliğe sahip olmaları, rutin becerilerin edinilmesinden ziyade işbirlikçi öğrenme gibi modern öğretim metotlarını kullanarak öğrencilerin problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek gerektiğini belirtmektedir. Bu değişimin nasıl uygulanacağı ile ilgili alan yazında şu şekilde bir model geliştirilmiştir.

Tablo 2.4. Değişim modellerinin boyutları (Ancona vd., 1991:4)

Kapsam	Radikal	Yerel
Kaynak	Yukarıdan Aşağıya	Aşağıdan Yukarıya
Zaman	Belirli	Sürekli
Süreç	Planlı	Plansız/Durumsal

Bu model temel alınarak Türk Eğitim Sistemi'nde yapılan değişim girişimleri incelendiğinde, bir çok değişim programı şu şekilde kategorize edilebilir:

2.3.1. Radikal, Yukarıdan Aşağıya, Belirli, Plansız Değişimler

Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezi yapısından dolayı, başlatılan değişimler genelde tüm sistemi etkileyecek şekilde ulusal çapta yapılmış, iyi bir planlama veya deneme safhalarından geçmemiş, belirli bir süre zarfında uygulanıp bitirilmiş ve bazı durumlarda Milli Eğitim Şuraları'nda alınan kararları temel alıp başlatılsalar da, genelde merkezi teşkilatın aldığı kararlarla uygulanmaya başlamış değişimlerdir (örneğin: 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, 1913 İlköğretim Geçici Kanunu (İlköğretimin 6 yıla çıkarılması), 1924 tevhid-i tedrisat reformu, 1924 Temel Eğitimin 5 Yıla indirilmesi, 1973 Milli Eğitim Temel Kanunu, 8 yıllık zorunlu eğitim, 12 yıllık zorunlu kesintisiz eğitime geçiş).

2.3.2. Radikal, Yukarıdan Aşağıya, Belirli, Planlı Değişimler

Bu değişimler, bir sistemi radikal bir şekilde değiştirmeye çalışan, belirli bir pilot çalışması yapıldığı için planlı ama paydaş katılımının yeterince veya hiç sağlanmadığı değişimlerdir.

2.3.2.1. Yapılandırmacı müfredat

Bu değişimin, 2004-2005 öğretim yılında 9 il ve 125 okulda pilot çalışması yapılmış ve 2005-2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulmuştur. Reform, çok kısa süre içinde (36 hafta) öğrencilerin çok fazla yeni kavram ve süreci kavramalarının mümkün olmaması, sınıfların kalabalıklığı (Aydın ve Özmen, 2009) ve öğretmenlere bu değişimle ilgili yeterince eğitim verilmemesi (Babadoğan ve Olkun, 2006) gibi nedenlerle eleştirilmektedir. Yeni program anlayışının, uygulanması için okullarda iyi bir alt yapının olmaması da bir başka eleştiri konusudur (Çınar vd., 2006).

2.3.2.2. FATİH projesi

Üç yılda tamamlanması planlanan projede, ilk yıl ortaöğretim kurumları, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademe, üçüncü yıl ise ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi kurumlarında “donanım ve ağ alt yapısı, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimi, öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması, e-içeriğın hazırlanması, öğretim programlarında bilişim teknolojilerinin etkin kullanımı” gibi konulardaki ihtiyaçların karşılanması hedeflenmektedir. Bu süreçten sonraki 2 yıl içerisinde ise, projenin değerlendirme süreci gerçekleştirilerek, Türk eğitim-öğretim sistemindeki yansımaları ve çıktıları izlenecektir (Akıncı vd., 2012). Projenin 2010 yılından beri pilot çalışmalarının yapıldığı belirtilmektedir (www.fatihprojesi.meb.gov.tr).

Görüldüğü gibi, Türkiye’de yapılan eğitimde reform çalışmalarının hepsi ulusal çapta, Milli Eğitim merkezi teşkilatı tarafından alınan kararlar baz alınarak başlatılan reformlar olup, değişimler birbirini doğuracak bir devamlılık arz etmemektedirler (Basım vd., 2009). Planlı yapılan değişimlerin bazılarının, zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması gibi (Güven, 2012), 24 yıl gibi çok uzun süre sürüncemede kaldığı, diğerlerinin de değişimin asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerde gereken farkındalık ve davranış değişikliğini oluşturacak eğitimlerden yoksun olması nedeniyle eleştirildiği ve etkili olamadıkları vurgulanmaktadır.

Schleety (2011:160), sosyal sistemlerde işlemsel, teknolojik ve sistematik (yapısal) olmak üzere üç tür değişim türünün olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, *işlemsel değişim* bir işin yapılış biçimini değiştirmekle, olayların oluş hızı ve sırası ile ilgilidir. Bu tür değişimler, genelde sistemde küçük ayarlamalar yapmakla ilgilidir. Örneğin, müfredatta bir konuyu öne alma, yeni ders ekleyip, ders çıkarma, eğitimin süresini düzenleme gibi değişimler bu değişim türüne örnek verilebilir.

Teknolojik değişim, bir işi yaparken kullanılan aracın veya materyalin değişmesi ile ilgilidir. Daktilodan bilgisayara geçme, hastaların ateşini ölçmek için cıvalı termometreden, elektronik termometreye geçme, yeni bir ders kitabının seçimi gibi aynı işi başka bir araçla yapma teknolojik değişimlerdir. *Yapısal ve kültürel değişimler* ise, işe alma, gücün paylaşımı, değerlendirme sistemleri gibi alt sistemlerde büyük değişimler yapmayı öngören işin yapılış şekli, doğası ve örgütlerin amaçlarında bir eksen kayması oluşturmayı hedefleyen değişimlerdir. Türkiye’de yapılan/yapılmakta olan eğitimsel değişim girişimlerine bu kavramsal lensle bakıldığında, değişimlerin daha çok işlemsel ve teknolojik (özellikle son yıllardaki ivme ile beraber) seviyede kaldığı ve eğitim kurumlarının temel varsayımları ve amaçlarında değişiklik yapacak yapısal ve kültürel değişimlerin gerçektelemediği söylenebilir.

Değişim girişimleri, Cuban (1998)’nin *birinci tür* (mevcut yapıyı güçlendirmek için yapılan değişimler) ve *ikinci tür* (örgütün yapısında, hedeflerinde, örgütsel rollerde değişiklik yapmayı amaçlayan değişimler) taksonomisi içinde incelendiğinde, 1973 Milli Eğitim Temel Kanunu ve Yapılandırmacı Müfredata Geçiş’i eğitimin hedeflerinde değişiklikler öngördüğünden ikinci tür değişimler olarak sınıflandırmak mümkündür.

2.4. ÖRGÜTLERDE ÇALIşAN KATILIMI

Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında, akademi, devlet, yönetim ve iş alanlarında örgütsel performansı arttırmak için çalışanların karar alma süreçlerine daha fazla girdi sağlamaları gerektiğine yönelik ortak bir düşünce geliştirilmektedir (Scwochau vd., 1997). Değişimden etkilenecek bireylerin tutumları, değişimin bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına ne şekilde cevap verdiği ve çalışanların değişimin farklı süreçlerine ne şekilde katıldıkları gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Giangreco ve Peccei, 2005; Kotter ve Schlesinger, 1979; Coch ve French, 1948). Değişimden etkilenecek olan bireylerin değişimle ilgili tutumları, değişim girişiminin başarısında önemli bir rol almaktadır (Visagie ve Stehn, 2011; Bellou, 2007; Coetsee, 1999; Durmaz, 2007). Bu açıdan bakıldığında, çalışanların değişimin planlanması sürecine aktif katılımları ve bilgilendirilmelerinin, değişimden etkilenen bireylerin değişimle ilgili olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan etkenler olduğu söylenebilir.

Katılım, kavram olarak değişim sürecinde çalışanların işlerinin nasıl örgütleneceği ve yapılacağı ile ilgili, liderlerin çalışanlarla doğrudan iletişime geçmesi anlamına gelmektedir (Shariff ve Scandula, 2013). Kavramın, örgütsel karar alma süreçlerinde gücün paylaşımı, bilgilendirme, ödüllendirme ve eğitim gibi alt boyutları vardır ve özellikle çalışanların karar alma veya karara katılım gücü olmadan çalışan katılımın yüzeysel kalacağı dile getirilmektedir (Ledford ve Mohrman, 1993). Lines ve Selart (2013), çalışan katılımı kavramını problem çözme ve karar alma süreçleri bağlamında değerlendirmiş ve bu süreçlere fazla sayıda farklı üyenin dahil edilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır.

Örgütsel süreçlere çalışan katılımı kavramı, “çalışanların kendi işlerinin örgütlenmesi ve yapılışı ile ilgili etkide bulunmaları” olarak tanımlanmaktadır (Fenton-O’Creevy, 2001:28). Cotton (1993:3) ise, çalışan katılımını “örgütsel başarıya bağlılığı arttırmayı teşvik etmek için çalışanların tüm süreçlerini kullanarak oluşturulan katılımcı bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Kavramla ilgili belki de en kapsamlı tanımın Glew vd. (1995:402) tarafından yapıldığı söylenebilir:

“...bir örgütün üst seviyesindeki bireylerin, çalışanların örgütsel performans alanında daha fazla söz sahibi olabilmelerini sağlamak amacıyla, örgütsel seviyenin altındaki bireylere rol dışı veya rol geliştirici fırsatlar sunmak için gösterdikleri bilinçli ve planlı bir çabadır...”.

Örgütsel değişim, temelde yeni bir vizyon oluşturup, örgütü bu yeni vizyona götürecek stratejileri uygulamaya koymak demektir. Bu vizyonun gerçekleşmesi ve stratejinin uygulamadaki başarısı için kilit noktanın, çalışanların bu vizyonu benimsemeleri ve bu stratejinin bir parçası olmaları olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, bir örgütte belli bir vizyon ve strateji olduğunda, çalışanların katılımı sağlandığında ve çalışanlar kendilerini daha iyi bir geleceğin beklediğini bildiklerinde, örgütte kültürel yenilenme herkes tarafından benimsenecektir (Töremen, 2002:195).

Son yıllarda, insan kaynakları yönetimindeki ampirik gelişmelerle beraber, farklı araştırmalar (Wood, 2013; Marchington ve Kynighou, 2012; Schrader vd., 2006; Morgan ve Zaffane, 2003; Schwochau vd., 1997), çalışan katılımının, yüksek bağlılık oluşturan insan kaynakları yönetiminin önde gelen bir kavramı haline geldiğini ortaya koymaktadır.

Delaney ve Huselid (1996), örgütü oluşturan bireylerin örgüt için anlamından bahsederken, onların yüksek örgütsel performans için en önde gelen

örgütsel kaynak olduğunu dile getirmektedir. McMahan vd. (1998)'ne göre, bu kaynak tek başına potansiyel olarak önemlidir, fakat etkili insan kaynakları uygulamaları ile örgütsel amaçlar daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Başka bir deyişle, örgütteki çalışanların örgüt için anlamı, onların enerjileri ve motivasyonları, insan kaynakları uygulamaları ile beraber örgütün performansını arttıracak şekilde örgütlendiğinde daha da artacaktır. Çalışanların, üstlerinden gelecek direktifleri alan ve bu emirleri uygulayan pasif çalışan pozisyonundan, örgütü ve dolayısıyla kendisini ilgilendiren karar alma süreçlerine katılan, sorgulayan, fikir veren aktif çalışan durumuna geçmeleri örgütün varlığı için çok büyük öneme sahiptir.

Judson (1991:95)'a göre, değişime aktif olarak katılma fırsatı verilen bireyler, “bize birşeyler yapıyorlar” düşüncesinden, “bizim vasıtamız ile birşeyler başarıyor” düşüncesine doğru evrilirler. Bu nedenle, çalışanların hem değişimin doğası (içerik), hem de uygulanma şekli (süreç) üzerinde kontrol sahibi olmaları gerektiği belirtilmektedir.

Araştırmaların birçoğu, örgütün alt seviyelerindeki bireylerin karar alma süreçlerine katılımı üzerinde dursa da, Lines ve Selart (2013:291), katılımın kimi zaman örgütün alt seviyesinde başlatılan bir inisiyatife, üst seviye yönetimin katılması anlamında da kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Katılımın, temelde herhangi bir örgütsel hareket için destek almak olduğu düşünüldüğünde, astların bazı durumlarda, üstlerle görüşmek istedikleri konularla ilgili, üst yönetimin desteğini almak için onları bu konularla ilgili bilgilendirmeleri ve görüşlerini almalarının da mümkün olacağını söylemekte fayda vardır.

Pfeffer (1994), insanları yönetme uygulamalarından bahsederken, bilgi paylaşımı, teşvik edici ödemeler, çalışanın sahiplenme duygusu, öz-yönetimli takımların çalışan katılımı için önemine vurgu yapmaktadır. Burada şunu belirtmekte fayda vardır: katılım tek başına iletişim demek değildir ve gerekli bilgileri zamanında çalışanlarla paylaşmak yararlı olmakla birlikte, çalışanların bu bilginin oluşturulma ve uygulama sürecine aktif bir şekilde katılmalarının da sağlanması gerekmektedir.

Lines ve Selart (2013), örgütsel karar alma ve problem çözme süreçleri kapsamında, çalışan bağlılığı ve katılımı kavramlarının, örgütsel psikoloji ve örgütsel davranış alanında çok tartışılan iki kavram olduğunu, fakat hem bağlılık, hem katılımın örgütsel değişim bağlamındaki yapıları ile ilgili çalışmaların kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Kotter (2012:32), birçok örgütün, değişim sürecinde “fazla

yönetilip, az liderlik yapılan” örgütler olduğuna vurgu yaparak, bu süreçteki katılım eksikliğini şöyle ifade etmektedir:

“...çok yönetilip, az liderlik yapılan örgütlerde, insanları değişime itme daha çok, değişime çekme daha azdır. Bu tür örgütlerde, birisi değişim planını hazırlar, insanlara verir ve sonra çalışanları bu planlardan sorumlu tutar. Ya da, birisi kararı verir ve diğerlerinin bu kararı kabul etmelerini ister. Bu yaklaşımdaki problem, örgütlerin daha iyi performans göstermeleri için gereken büyük değişimleri, sadece çalışanları zorlayarak ve güç kullanarak başarmalarının zorluğudur. Dönüşüm, çalışanların bağlılıkları ve yaratıcılıklarını gerektir ve bunların hiçbiri genelde zorlama ile olmaz”.

Çalışan katılımı ile ilgili en önemli kavramlaştırmayı, Lawler (1986:22-33)’ın yaptığı söylenebilir ve katılımın örgütlerde çok farklı yollarla sağlanabileceğini savunmaktadır: *güç, enformasyon, eğitim ve ödül*. Bu modelde, güç, enformasyon, eğitim ve ödülün ve bunlarla ilgili sorumluluk, örgütün en alt birimlerine kadar götürülmelidir. Bir örgütteki tüm çalışanlara örgütün uygulama ve performansı ile ilgili kararları etkileyecek sorumluluk ve bilginin verilmesi güç ve bilgi, örgütün karar alma süreçleri ile ilgili güvenilir, bilgi-temelli uzmanlık kazandırmak için eğitim verilmesi eğitim ve tüm çalışanların ücret programları vasıtasıyla ortaya koydukları çabalarının karşılığını almaları gerektiği ise ödül alt boyutu ile ilgilidir (Kim ve Sung-Choon, 2013).

Bazı araştırmacılar (Morgan ve Zaffane, 2003; Glew vd., 1995; Cotton vd., 1988; Black ve Gregersen, 1997; Wagner, 1994) bu alt boyutlara ek olarak, etki paylaşımı, katılımcı karar alma, güçlendirme, danışma gibi kavramları da çalışan katılımı ile ilişkilendirmektedirler. Değişim girişimi başlatılmadan önce, çalışanların değişim sürecine katılımlarının ne şekilde (doğrudan veya dolaylı, katılımcı veya temsili) sağlanacağı sorusunu cevaplamakta fayda vardır. Black ve Gregersen (1997:861)’a göre, örgütlerdeki tüm süreçlere çalışan katılımı şu yollarla sağlanabilir: a) *yapısal katılım*: çalışanlar örgütlerle ilgili tüm kural ve prosedürlere formal ve informal yollarla katılırlar, b) *şekilsel katılım*: çalışanlar kendilerini etkileyen kararlara doğrudan katılır veya delegasyon temelinde kendilerinin görüşleri alınarak dolaylı katılırlar, c) *örgütsel karar alma sürecine katılım*: çalışanlar iş ve görev düzenlemeleri, çalışma şartları, stratejik konular ve parasal/yatırım ile ilgili konularda karar alma sürecine katılırlar. Örgütlerdeki tüm süreçlerde, çalışanların karara katılım seviyeleri de örgütten örgüte değişmektedir ve kimi örgütlerde örgütle ilgili çalışanlarla hiç bir bilgi paylaşılmazken, bazı örgütlerde ise belirli bilgiler paylaşılır, kararlar çalışanların veto/oluruna bırakılır veya çalışanların tam katılımı sağlanır (Black ve Gregersen, 1997:862–863). Hatta denebilir ki, okul geliştirme girişimlerine öğretmen katılımı, okul içindeki öğretmenler ve okullar arasında da

değişiklik gösterebilmektedir (Midthassel vd., 2002).

Aslında, örgütle ilgili kararlara çalışan katılımı yeni değildir ve kavram Lewin (1947)'in grup dinamikleri teorisine kadar gitmektedir. Lewin, grupların başarısının, grubu oluşturan bireylerin kararlara katılımları ve gruplardaki delegasyon sistemine bağlı olduğunu dile getirmektedir. Bu anlamda, kavram, çalışanların becerilerinin geliştirilerek ve kullanılarak, insan sermayesinin iş çıktıları üzerine etkisini geliştirmeye ilgili bir kavramdır (Yang vd., 2011).

Marchington ve Kynighou (2012:3338)'ya göre, çalışan katılımı kavramı *şekil, derece ve seviye* olmak üzere üç kavram üzerinden incelenebilir. Bu araştırmacılar, şekil açısından, çalışan katılımını üçe ayırmaktadırlar: doğrudan, dolaylı ve resmi olmayan katılım. Doğrudan katılımı, çalışanlar takım brifingleri, aşağıdan yukarıya problem çözme ve öneri tabloları gibi yollarla örgütteki resmi uygulamalara kişisel olarak katılırlar. Dolaylı katılımı, çalışanlar, resmi bir komitede bir iş arkadaşları tarafından temsil edilirler. Son olarak resmi olmayan katılım, çok fazla üzerinde durulmayan ve pek de kullanılmayan bir model olmakla beraber, resmi tabloların yerine geçen bir modeldir ve bu modelde süreçler resmi yapılardan daha önemlidir. Derece açısından, çok az bilgi paylaşımı ve çok fazla miktarda bilgi paylaşımı gibi iki uçta çalışan katılımından söz edilebilir ve katılım iki-yönlü iletişim ve danışma gibi farklı yollarla sağlanabilir. Çalışan katılımına seviye açısından bakıldığında ise, örgüt içi veya örgütün merkezi gibi örgütlerdeki farklı seviyelerde gerçekleşebileceği görülmektedir. Bu durumda, çalışan temsilcileri tüm örgütteki kararlara katılır veya örgütün içindeki birim seviyesindeki kararlara katılır.

Katılımcı yönetimle ilgili başka bir sınıflandırma ise, Ghorpade vd. (2001:192) tarafından yapılmıştır. Onlara göre, örgütlerde çalışan katılımı şu formlarda sağlanabilmektedir: a) resmi veya gayri resmi, b) doğrudan (yüz yüze) veya dolaylı temsil, c) katılımın sosyal kompozisyonu (tüm çalışanları veya bazılarını içermesi), d) boyutların içerik ve karmaşıklığı (iş seviyesindeki araçların seçimi, görevlerin örgütlenmesi gibi konulara odaklanabilir veya girişimin hedefleri ile ilgili çalışanların fikirleri alınabilir ve e) karar alma süreçlerine erişim (çalışanlara kararlar konusunda danışmadan, çalışanlara kararları veto etme hakkı vermeye kadar) şeklinde beş seviyede ele alınmaktadır

Çalışan katılımı kavramı ve örgütlerde çalışan katılım programlarının popülerliğine rağmen, katılım programlarının çalışanların performansı, iş tatminleri

ve diğer örgütsel çıktılar üzerine etkisi ile ilgili yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir (Schwochau vd.,1997; Wagner, 1994). Buna ek olarak, örgütsel değişim sürecinde de, bireylerin değişimle ilgili örgütsel davranışlarının nasıl etkilendiği ile ilgili de kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel süreçlere çalışan katılımı bağlamında kullanılan kavramlardan biri de paydaş katılımı kavramıdır. Paydaş katılımı kavramı, “örgütün, paydaşları örgütsel uygulamalarına olumlu bir şekilde katması için yaptığı aktiviteler” olarak tanımlanmaktadır (Greenwood, 2007:318). İç ve dış paydaşların örgütsel süreçlere doğrudan veya dolaylı katılmalarının sağlanması, örgütsel hesap verebilirliği garanti altına almak için bir araçtır ve bir örgüt, paydaşlarını kendi uygulamalarına ne kadar fazla katarsa, paydaşlarına değer verdiği, onları önemseydiğine dair verdiği mesaj da o kadar güçlü olacaktır (Liu, 2010; Owen vd., 2001). Ayrıca, bir örgütün pazar değerinin, örgütlerdeki sosyal yapı tarafından belirlendiği düşünüldüğünde (Zajac ve Westphal, 2004), örgütle ilintili tüm paydaşların, örgütsel performansı ve örgütün değerini arttıran bir sosyal olgu oluşturdukları söylenebilir.

Paydaş, “birşeye ilgisi, katılımı ve yatırımı olan bir kişi veya grup” olarak nitelendirilmektedir (Griffits vd., 2008:9). Türk Eğitim sistemi içerisinde bu paydaşların, politikacılar, iş adamları, il eğitim yöneticileri, akademisyenler, okul yöneticileri, sendikalar, sivil toplum kuruluşları, öğretmenler, veliler, okulun öğretim dışı görevlileri gibi çok farklı kesimleri kapsadığı söylenebilir.

Paydaş teorisi, Evan ve Freeman (1988) tarafından geliştirilen bir teoridir ve bu teorinin amacı örgütlerin sadece ekonomik maksimizasyon olarak dile getirilen hedefine meydan okuyarak, örgütle paydaşları arasında güvene dayalı bir ilişki kurarak, örgütsel yönetimi tekrardan canlandırmaktır (Wall, 2007:231). Evan ve Freeman (1988)’a göre, örgütler kar maksimizasyonu için değil, paydaşların faaliyetlerini koordine etmek için vardılar. Başka bir deyişle, örgütlerin başarısı, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme sürecini etkileyen müşteriler, çalışanlar, tedarikçiler, toplum, finansörler gibi anahtar gruplar ile olan ilişkilerini yönetme kabiliyetine bağlıdır. Yöneticinin görevi ise, bu grupların hepsinin ihtiyaçlarını dengeleyerek, onların desteğini almak ve paydaşların ihtiyaçlarının maksimize edildiği bir örgüt ortamı oluşturmaktır. Bu açıdan bakıldığında, paydaş katılım teorisinin temellerini etik, strateji, hukuk gibi alanlardan aldığı söylenebilir. (Freemant ve Philipps, 2002:333). McCall (2002:134) bu bağlamda, “örgütün etkide bulunduğu kişilerin hukuksal haklarına saygı duyması gerekir” diyerek, çalışan

katılımının temelde bireysel bir hak olduğunu vurgulamaktadır.

Freeman (1984:45-46), başlatılacak olan değişimden bir şekilde etkilenecek olan bireyleri, “paydaş” olarak tanımlamakta ve bir örgütle bu paydaşlar arasındaki etkinin, çok yönlü hem “etkilenen” hem “etkileyen” bir düzlemde olacağını dile getirmektedir. Eğitim örgütlerinde değişim planlama sürecine paydaşların katılımı ve süreçle ilgili zamanında bilgilendirilmeleri, çalışanların değişimle ilgili tutumlarını etkileyebilmektedir (Schraeder vd., 2006; Lines, 2004; Armenakis vd., 1999a). Başka bir deyişle, örgütsel değişim çabalarında aktif rol üstlenen çalışanların değişime karşı daha olumlu tutumlar geliştirdikleri (Furst ve Cable, 2008) söylenebilir.

Paydaş katılımı kavramı, “örgütün paydaşları örgütsel uygulamalara olumlu bir şekilde katması için yaptığı etkinlikler” olarak da tanımlanmaktadır (Greenwood, 2007:318). Bu bağlamda, eğitim örgütlerindeki paydaşların, eğitimsel değişim sürecinde sadece talimatlara uyan pasif alıcılar yerine, örgütsel değişim sürecinin yönünü, hedeflerini, uygulama süreçlerini etkileyen aktif katılımcılar olmaları gerekmektedir. Çalışanların örgüte aktif katılımları, onların örgütlerinin faaliyetleri ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olmaları, müşteri hizmetlerini geliştirmek için daha fazla fırsata sahip olmaları ve tüm ilgilerini işlerine vermelerini gerektirmektedir (Marchington ve Kynighou, 2012; MacLeod ve Clarke, 2009).

Niegel (2006:22), değişim bağlamında, karar alma süreçlerine toplumu oluşturan tüm bireylerle beraber, öğrencilerin katılımının da gerekliliğini vurgulamaktadır. Örgütsel çevrenin çok büyük ve kapsamlı olduğu durumlarda, doğal olarak tüm paydaşların karar alma süreçlerine katılmaları zor gözükebilir, fakat Marchington ve Kynighou (2012)’nin belirttikleri gibi, ister yüksek seviyede bilgi paylaşımı, ister örgütteki çalışanlara sınırlı seviyede danışmakla olsun çalışanların karara katılımları sağlanmalıdır. Başka bir deyişle, karara katılım, çeşitli değişkenlere bağlı olarak yöneticilerin inisiyatifleri temelinde farklı seviyelerde gerçekleşebilir, fakat, çalışanların bir şekilde karara katılımlarının günümüz etkili yönetim düşüncesinin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Çalışan katılımını hem örgütsel performansı arttıran, hem de değişim sürecinde çalışanların olumlu örgütsel davranış göstermelerini sağlayan önemli bir faktör olarak ortaya koyduktan sonra, bu kavramın örgütlerde uygulanması ile ilgili bazı zorluklara değinmekte yarar vardır. Çalışan sayısının fazla olduğu örgütlerde tüm bireyleri bilfiil sürece dahil etmek zaman ve maliyetler açısından olumsuz

görülebilmektedir. Karar alma süreçlerine çalışan katılımının hem olumlu hem olumsuz etkileri olduğu ile ilgili çeşitli tartışmalar yapılmaktadır (Schwochau vd.,1997). Kandel ve Lazear (1992)'in önemli ajan çerçevesi (principal agent framework) teorisine göre, katılım, özellikle katılacak çalışan sayısı çok olduğu durumlarda örgütün performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumda, karar alma süreçleri uzayabilmekte, buna bağlı olarak maliyetler artabilmekte, bu da karara katılım süreçlerinin etkisiz olmasıyla sonuçlanabilmektedir (Williamson, 1985).

Olson ve Chaney (2009), çalışan katılımının önünde çalışanların, örgütsel kararlara katılımda az yarar görmeleri ve hedef grubun bir parçası olarak hissetmemeleri gibi engelleri saymaktadır. Bununla beraber, zaman darlığı (Jaffee vd.,1999) ve yönetimin itirazı (Brodie ve Dugdill, 1993) gibi nedenler de çalışanların karar alma süreçlerine düşük seviyede katılmalarına neden olmaktadır.

2.5. ÇALIŞAN KATILIMI VE ÖRGÜTSEL ÇIKTILAR

Değişime katılım uygulamaları, yönetim dışı çalışan grubunun bilgi ve tecrübelerini üst örgütsel karar alma mekanizmalarına ulaştırmayı hedeflemektedir (Yang ve Conrad, 2011; Benson vd., 2006; Guthrie, 2001). Yönetim dışı çalışan grubunun görüş ve fikirlerinin, karar alma mekanizmalarında etkili olması da çalışanların performanslarını etkileyecek bir motivasyon sağlamaktadır (Combs vd., 2006). Çalışan katılımı, çalışanların kendi prososyal kimliklerini rahatça ortaya koydukları bir örgütsel çevreye işaret etmektedir (Aquino ve Reed, 2002; Grant vd., 2008), bu “çalışanların örgütsel kimliklerini, örgütle kendilerini özdeşleştirmelerini güçlendirmekte” (Rosen vd.,1986:77) ve onların örgütsel bağlılıklarını arttırmaktadır (Aguilera vd., 2007).

Çalışan katılımının bireyin motivasyonu, örgütsel bağlılığı ve örgütü sahiplenmesi duygusuna olumlu etkide bulunması için, çalışanların somut bir şekilde örgüte katkıda bulunmaya ve örgütsel süreçler üzerinde bir etkide bulunacaklarına inanmaları gerekmektedir (Drago ve Wooden, 1993). Temel olarak çalışanlardan karar alma sürecine katılmalarını beklemek, onların kariyerleri ve örgütsel yaşamları ile ilgili daha fazla risk almaları anlamına gelmektedir, çünkü çalışanlardan inisiyatif almalarını istemek, onların sadece talimatlara uymalarını istemekten daha zordur.

Kim ve Sung-Choon (2013:92), insan kaynaklarının stratejik yönetim sürecine entegrasyonunda ve bunun örgütsel davranışa etkisinin incelenmesinde, iki aşamanın takip edilebileceğini şu şekilde dile getirmektedir:

“...Strateji ortaya koyma ve uygulama. Strateji oluştururken, insan kaynakları yönetimi çalışanların bilgi, kabiliyet ve becerilerini rekabetçi bir avantaj elde etmek için kullanılmalıdır ve uygulama safhasında insan kaynakları yeterliklerini strateji ile uyumlu bir şekilde düzenlemeli ve yönetmelidir. Yüksek katımlı iş uygulamaları böylece, çalışanların kendi işleri ve işverenleri ile ilgili olumlu darvanış geliştirmelerine sebep olarak örgüt performansını arttırmaktadır...”.

Çalışanlar karar almada aktif roller üstlendiklerinde, çok önemli örgütsel çıktılar elde edilmektedir (Hoell, 2004). Çalışanları karar alma mekanizmalarına katarak, işverenler, yöneticiler veya politika yapıcılar sadece çalışanların iş doyumunu arttırmakla kalmamakta (Cotton vd., 1988), aynı zamanda, daha fazla etkinlik, üretim ve kalite geliştirme gibi somut faydalar elde edebilmektedirler (Hyman ve Mason, 1995).

Basit, önemsiz konularla ilgili çalışanların görüşlerinin alınması veya çalışanların düşüncelerinin nihai kararlar üzerinde herhangi bir somut değişiklikte bulunmadığı katılım örneklerinin anlamsız olacağı ve bu tür uygulamaların çalışanlarda daha fazla şüphe oluşturacağını söylemek gerekir. Başka bir deyişle, katılım gerçekçi ve çalışanların örgütsel değerleri uygulamaya koyacağı bir fırsat ortaya koymalıdır. Çalışanların katılım gruplarına dahil edilmesi, işbirliğine dayalı bir etkileşim ortamının oluşturulması ve çalışanlara önemli kararları etkileme gücünün verilmesi, örgütsel değerlerin çalışanlar tarafından benimsenmesini sağlayarak, örgütsel başarıyı getirmektedir (Tjosvold, 1998).

Örgütlerdeki tüm süreçlere çalışanların katılımı ve böylece örgütlerdeki tüm uygulamaların etkili/demokratik bir yolla yerine getirilmesi, birçok kamu ve özel örgüt için sistemdeki uygulamaların önündeki engelleri kaldırmakla kalmayıp, aynı zamanda örgütteki çalışanların fikir birliğine varmaları için önemli bir araç haline gelmektedir. Bir örgütte katılım ve bağlılık ne kadar yüksekse, o ölçüde bireyin stratejik hedeflerini gerçekleştirebileceği söylenebilir. Çalışan katılımı, örgütün başarısını etkilemektedir ve çalışanların karar alma süreçlerine aktif katılımları, onların hem örgütteki varlıklarını güçlendirmekte, hem de onların iş tatminlerini arttırmaktadır (Lin, 2006).

Lazarus ve Davidoff (1997:28)’a göre, bilgilendirme, çalışanlarda örgütsel kararları sahiplenme hissi oluşturmakta, karar alma süreçlerine katılım ise, örgütte paylaşılmış sahiplenme duygusu oluşturarak, bireylerin bağlılıklarını arttırmaktadır. Griffiths vd. (2008:10), paydaşların örgütsel aktivitelere katılımının arkasında yatan ana nedenin, paydaşların veya onları temsil edenlerin örgütsel süreçlere katılımın, örgüte getireceği muhtemel faydalar olduğunu dile getirmekte ve bu katılımın çalışan

üretkenliği ve örgütsel etkililik gibi örgütler için önemli sonuçları olacağını savunmaktadır. Nitekim, alan yazında örgütsel süreçlere paydaş katılımının, finansal durum, istikrar ve gelişimi sağlayarak örgütsel performansı yükselteceği ile ilgili sonuçlar ortaya konmuştur (Wall, 2007; Donaldson ve Preston, 1995; Evan ve Freeman, 1988).

Lines ve Selart (2013:291), çalışanların örgütsel süreçlere katılımının problemlerin çözüm yollarının maksimize edilmesini sağladığını ve uygulama ile ilgili problemlere neden olacak, öngörülemeyen sistemsel etkileri de minimize edecek bir araç olduğunu belirtmektedir.

Erdoğan (2000:58), aynı şekilde çalışanların karara katılımlarının getireceği muhtemel avantajlardan şu şekilde bahsetmektedir:

“...Karar verilirken karardan etkilenen kimselerin de söz sahibi olmaları gerekir....Karara katılımın sağlanması ile herşeyden önce daha sağlıklı karar verilebilir. Katılım, verilen kararların anlaşılmasında, benimsenmesinde ve etkili bir şekilde uygulanmaya konmasında önemli rol oynar. Ayrıca karara katılma, kurum üyelerinin örgütsel ve kurumsal amaç ve programlarla özdeşleşmesine yardım eder. Katılım olduğu zaman işgörenlerin yeniliklere karşı direnmesi de önlenmiş olur...”

Çalışanların örgüte bağlılıkları ve örgütsel süreçlere katılımlarının, bu süreçlerin uygulanışı üzerinde önemli etkileri vardır. Bireylerin örgüte katkıları, onların sahip oldukları tecrübeler ve kabiliyetleri vasıtasıyla olmaktadır. Bell ve Pavitt (1993)’e göre ülkelerin teknik kapasiteleri, çalışanların bilgi, kabiliyet ve tecrübelerinin bir arada kullanılmasına bağlıdır. Leana ve Florkowski (1992) ise, çalışan katılımı programlarının üretimde artış, çalışan tutumlarında değişiklik yapma, daha iyi çalışan-işveren ilişkileri, yüksek çalışan gelişimi ve değişime daha az direnç gibi olumlu sonuçlarının olduğunu belirtmektedir.

Schowau vd. (1997), Miller ve Monge (1986)’un üç faktörlü değişime katılım modelini incelemiştir. Buna göre, çalışan katılım sürecini duygusal, motivasyonel, bilişsel değişime direnç gibi farklı bakış açılarıyla incelenmektedir. Duygusal modelde, katılım, çalışanların yüksek ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayarak, çalışanların moral ve iş doyumunu arttırmakta, değişime daha az dirençli olmalarını sağlamaktadır Motivasyonel modelde, karar alma süreçlerine çalışan katılımı, çalışan bağlılığını arttırmakta, yalnızlık duygusunu azaltmakta, değişime direnci azaltmakta, güven duygusunu arttırmakta ve çalışanlar daha sıkı çalışarak daha üretken hale gelmektedirler. Bilişsel modelde ise, katılım örgütsel karar almada bilgi paylaşımı ve kullanımını arttırarak performansı arttırmaktadır. Tüm bu duygusal, motivasyonel ve bilişsel modeller, çalışanların değişim sürecine katılımını

arttırarak, çalışanlarının değişime bağlılıklarını arttırmakta ve onların değişime olan dirençlerini azaltmaktadır.

Çalışanların örgütsel süreçlere katılımı, çalışanların tüm tecrübe ve bilgilerini uygulamaya koymalarına olanak sağlayarak (Brandon vd., 1994) örgütle ilgili daha isabetli kararların alınmasında anahtar rol oynamaktadır. Etkili okul liderliğinin anahtarının, okul toplumunu oluşturan tüm üyelerin seslerinin duyulabileceği bir ortam yaratıp, tüm üyelerin sürece katkıda bulunmasını mümkün kılmak olduğu (Balcı, 2007) göz önüne alındığında, eğitimsel değişim süreçlerine çalışan katılımının, günümüz yönetim dünyasının önemli ilkelerinden biri haline geldiği söylenebilir. Katılım, bireylerin örgütteki kararların neden alındığını bilmelerine olanak sağlayarak, onları bu değişim girişimlerini uygulamak konusunda motive etmekte ve çalışanların değişim sürecinde kendilerinden neler beklendiği konusunda net bir görüş sahibi olmalarını mümkün kılmaktadır (McHunu, 2010:18).

Çalışan katılımının, diğer alanlara getireceği yararlar incelendiğinde, sağlık alanındaki çalışan katılımının, sürdürülebilir ve üretken bir işgücü yaratacağı, sağlığa ve sağlıklı toplumların gelişimine katkıda bulunacağı, vatandaşlara eşit muamale imkanı vereceği ve adil sivil toplumlar yaratacağı belirtilmektedir (Griffits vd., 2008).

Örgütsel liderler, değişim sürecinde, örgüt üyelerini yeni örgütsel hedeflere doğru yönlendirmek için ikna etmeye çalışmalıdırlar (Garvin ve Roberto, 2005). Değişim girişiminin tüm süreçlerine aktif paydaş katılımı, onların değişim girişimlerini tehdit olarak görmekten ziyade, değişimin başarısı için işbirliği içinde çalışan bireyler haline gelmelerine yardımcı olmaktadır (Scholl, 2004; Blair ve Whitehead, 1988). Paydaşların değişime katılımları temelde yönetimin şeffaflığının bir göstergesidir ve bu durum paydaşların güven ve bağlılık gibi duygularını pekiştirmektedir (Morgan ve Zeffane, 2003). Paydaşların olumlu tutumları, eğitimsel değişimin başarısında anahtar rol oynamakta ve değişime daha az direnç göstermelerine neden olabilmektedir (Bordia vd., 2004; Fugate vd., 2002). Ayrıca, paydaşların sürece aktif katılmamaları sinizme neden olabilmekte (Schraeder vd., 2006) bu da çalışanların bağlılıklarını olumsuz etkileyecek bir durum oluşturabilmektedir (Wanous vd., 2000). Çalışan katılımının, örgütsel performans ile ilgili çıktılara etkisine ek olarak, çalışanların tüm örgütsel süreçlere katılımlarının gerekliliğinin arkasındaki demokratik ve ahlaki nedenleri de eklemek gerekmektedir (Locke ve Schweiger, 1979).

2.6. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇALIŞAN KATILIMI

Birçok öğretmenin eğitimle ilgili politika değişiklikleri (okul programı, kaynak sağlanması ve dağıtımı gibi) üzerinde çok az kontrolü veya etkisi vardır. Çalışanların örgütsel süreçlere katılımının örgütsel üretkenlik ve çalışanların örgütle ilgili tutumlarını etkilediği bilinmektedir. Bu durumun eğitim örgütlerine yansması ise, öğrenci başarısı ve çalışanların değişim süreci ile ilgili olumlu tutumlarıdır (Poole, 1999). Öğretmenlerin diyalog, karar alma ve harekete geçme zincirinin her kademesinde aktif rol oynaması, öğrencilerin değişim sürecindeki tutumlarını etkileyebilmektedir (Seeman ve Seeman, 1976).

Erdoğan (2012:78), öğretmenlerin değişimle ilgili tutumlarının öneminden şöyle bahsetmektedir:

“...değişim, baştan sona heyecan ve enerji gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle özellikle öğretmenlerin değişim hususunda heyecanlanması ve değişimin başarılı olabileceği konusunda güven duyması gerekir. Dolayısıyla, başarılı değişim girişimlerinde özellikle, öğretmenleri heyecan duyacakları şekilde güdülemek gerekiyor...”.

Son yıllarda, okullarda değerlendirme sınavları, değerlendirme araçlarının seçimi, veri analizleri ve program geliştirme gibi alanlarda, öğretmen ve yöneticilerin paylaşımcı karar alma faaliyetlerine giriştiği görülse de (Brandon vd., 1994) Türkiye’de yapılan eğitimsel değişim girişimlerine bakıldığında, değişimi planlayan ve uygulayan gücün bir merkezde toplandığı ve bu merkezin tek başına değişim planlarını doğru bir şekilde planlayıp, uygulayacak kadar etkili bir yapısının olduğuna dair yanlış bir inancın olduğu dile getirilebilir. Oysa ki, değişim sürecinde çalışan katılımının, çalışanların değişim süreçleri üzerindeki kontrollerini arttırarak, onların değişime uyum göstermelerini kolaylaştırmasının (McHunu, 2010:18), eğitimsel değişim sürecinde çalışan katılımını gerekli kılan önemli bir neden olduğu söylenebilir.

Kararlara çalışan katılımı ile ilgili tüm bu değişkenlerde öne çıkan en önemli unsurlar, gücün paylaşımı ve karara katılımdır ve temel olarak güç paylaşımı olmadan, kararlara çalışan katılımının istenen düzeyde sağlanmasının zor olacağı söylenebilir (Ledford vd, 1993; Morgan ve Zaffane, 2003). Eğitimsel değişim sürecinde, öğretmenlerin düşüncelerinin alınması ve onlara değişimle ilgili görüşlerini dile getirme ve gözden geçirme şansının verilmesi, onların değişimle ilgili inanç ve tepkilerini etkilemektedir (Koutselini, 2008). Öğretmenler, katılım sürecinde hem kendi, hem başkalarının düşünceleri ve duyguları üzerine

yoğunlaşmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin işbirliğine dayalı katkıları, kavramsal değişimleri ve aktif katılımları, eğitimsel değişim için hayatidir. Esasında hangi açıdan bakılırsa bakılsın, değişim girişimlerine çalışan katılımının sağlanması, insancıl, demokratik, pragmatik bir gerekliliktir ve örgütsel etkililiği garanti altına almaktadır (Black ve Gregersen, 1997:860–861).

Öğretmenlerin değişim girişimlerindeki rollerini netleştirmek için, Burton ve Wash (1998:414-415)'ın kullandığı analogiyi kullanmakta yarar vardır. Onlara göre, değişim süreci bir yolculuğa benzetilebilir ve bu süreçte çalışanlar, sürücü, arka koltuktaki sürücü, yol bulucular, tamirci ve yolcu olarak görev yapabilirler. Sürücü rolü, aslında politika yapıcıların nihai rotanın ne olduğuna karar verme otoritesine sahip olduğunu göstermektedir ve nihai hedefe ulaşmada karar alma mekanizmasının onlarda olması olarak ele alınabilir. Arka koltuk sürücüsü olarak bir öğretmen, sürücü problemlerle karşılaştığında, devreye girer ve sürücüye tavsiyeler veren bağımsız bir danışman olarak görev yapar. Öğretmen, yolculuk boyunca haritayı okuyan, aracın doğru rotada gidip gitmediğini kontrol eden, aracın mekanik güvenilirliğini kontrol altında tutan ve yoldaki tahmin edilemeyen zorlukları tespit eden bir yol bulucu (navigasyon) olarak da görev yapabilir. Aynı şekilde, öğretmen sadece aracın yolda devam etmesini sağlayan ve aracın gerekli tamiratını yapan bir rol de üstlenebilir. Tüm bu bahsedilen rollere karşın, öğretmenden sadece bir yolcu rolü oynaması da istenebilir. Bu en son roldeki bir öğretmenin, yol boyunca nihai hedefe varmaya katkısı minimumdur ve öğretmen yolculuğun hiç bir sürecine katılmamakta, ve herhangi bir süreçten sorumlu tutulmamaktadır.

Genel olarak, değişim sürecine çalışanların aktif katılımının sağlanmasının, planlamaya katılım ve etkin/zamanında bilgilendirme olmak üzere iki araç kullanılarak başarılabilir.

2.6.1. Değişim Süreci Planlamasına Katılım

Çalışan katılım kavramı, tüm örgütsel süreçlerde ele alınan bir konudur. Burada, bu kavram örgütsel değişim süreci bağlamında ele alınacaktır.

Değişime katılım, yöneticilerin örgütsel değişim sürecinde işin nasıl örgütleneceği ve yapılacağı ile ilgili çalışanlara doğrudan danışması şeklinde sağlanmaktadır (Shariff ve Scandura, 2013:4). Çalışmalar (Rhodes vd., 2010; Furst ve Cable, 2008), örgütsel değişimle ilgili tartışmalara, çalışanların aktif bir şekilde katılımın hayati olduğunu ve örgütsel değişim çabalarında aktif rol üstlenen

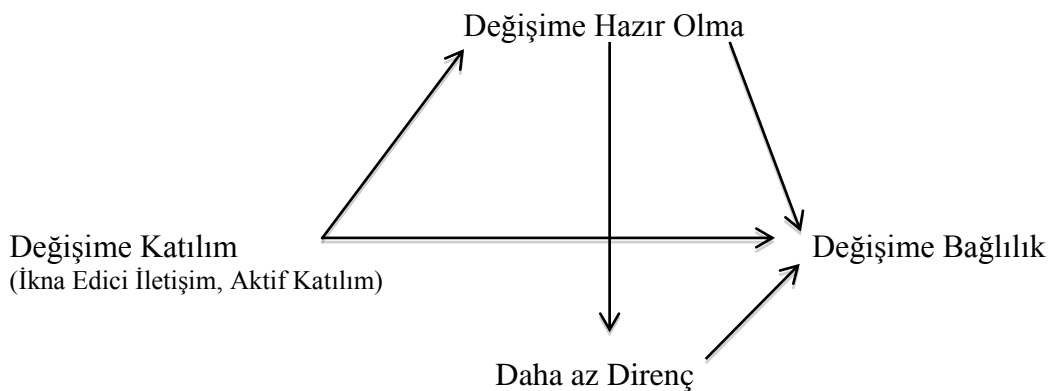
çalışanların değişime karşı daha olumlu tutumlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Armenakis ve Harris (2009), değişim sürecinde çalışanların katılımının, onların düşüncelerini dile getirmelerine ve başarılı olacaklarını düşündükleri seçimleri yapmalarına fırsat vereceğinden, onların değişim sürecine desteklerini arttıracığını belirtmektedirler. Yönetim tarafından, çalışanların değişim çabaları ile ilgili planlama sürecinde katılıma davet edilmeleri, örgütsel değişim sürecinde olumlu çalışan tutumları ortaya koymayı sağlamaktadır (Sharrif ve Scandura, 2013). Ayrıca, değişim sürecinde, karar almada yüksek çalışan katılımı ile sosyal ve teknik sistemlerin birlikte işe koşulduğu sosyo-teknik bir yol izlemenin, değişimin hedeflerine ulaşmada önemli bir rolü olduğu dile getirilmektedir (Rees, 1997).

Örgütsel değişim sürecinde, liderlerin çalışanların değişime tepkilerini göz önüne almaları ve çalışanların enerjilerini yeni örgütsel hedeflere yönlendirerek, örgütsel vizyon konusunda onları ikna etmeleri gerekmektedir. (Sharif ve Scandura, 2013; Van Dam vd., 2008). Değişim sürecine karşı geliştirilmesi muhtemel çalışan direncini kırmak, değişimin başarısı için önemlidir ve değişime çalışan katılımı, çalışanlardaki değişime direnci kırarak bir araç olarak kullanılabilir (Sharif ve Scandura, 2013). Aynı şekilde, özellikle değişim sürecine çalışanların doğrudan katılmasının, çalışanların değişimi kabullenmeleri ve sahiplenmelerini güçlendireceği ortaya konmakta ve bunun iki nedeni olduğu belirtilmektedir: a) katılım süreci ile beraber artan bilgi paylaşımı çalışanların değişime olan ihtiyacı görmelerini sağlayacaktır, b) katılım süreci çalışanların değişim sürecini sahiplenmelerini sağlayacaktır (Schwochau vd.,1997:381).

Değişim sürecine çalışan katılımının olmadığı veya eksik olduğu örgütlerde, çalışanlar terkedildiklerini hisseder, yeni değişim girişiminin örgütün istediği sonuçlara nasıl odaklanacağından emin olamaz ve çalışma ortamının fonksiyonunu kaybettiği iletişimsizlik odaklı bir iklimin oluşmasına neden olmaktadır (Joffe ve Glynn, 2001). Kotter (1996:52)'a göre, bir birey tek başına ne kadar güçlü olursa olsun tek başına doğru bir vizyon oluşturamaz ve rehberlik edici bir koalisyonun doğru bir kompozisyonda, karşılıklı güven ve paylaşılmış bir amaç etrafında bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu komiteler, büyük sayıdaki insanları temsil eden bir grup olmalı ve yönetimin sadece bilgi alıp dağıttığı bir grup olmaktan ziyade, kararların beraber alındığı bir grup olmalıdır.

Planlı bir eğitimsel değişim girişiminin başarısı için paydaşların değişimi destekleyen davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Alan yazında, paydaşların

değişimi destekleyen tutum ve davranışlar sergilemeleri ile ilgili değişime hazır olma (Armenakis vd.,1993), değişime açıklık (Miller vd.,1994) gibi kavramlar geliştirilmiştir. Bu kavramlardan, değişime hazır olma çalışanların değişimin ne kadar gerekli olduğu ile ilgili tutumları ile ilgilidir ve ikna edici iletişim, aktif katılım gibi çok önemli iki araç, çalışanlarda değişimle ilgili bir aciliyet duygusu oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Armenakis vd., 1993). Bu bağlamda, değişim başlatılmadan önce, liderlerin çalışanlarla değişimin gerekliliği ile ilgili ikna edici görüşmeler, bilgilendirmeler yapmaları gerektiği ve çalışanları sürece aktif bir şekilde katmaları gerektiği söylenebilir. Bunu yaparken de, mevcut durum ile varılması gereken hedef arasındaki mesafe çalışanlarla paylaşılır ve çalışanların bu boşluğu kapatacak niteliklere sahip oldukları dile getirilir. Alan yazın incelendiğinde, Armenakis vd. (1993)'nin değişime hazırlık kavramı ile değişime katılım ve değişime bağlılık kavramları arasındaki ilişki şöyle özetlenebilir:



Şekil. 2.2. Değişime hazırlık, katılım ve bağlılık kavramları arasındaki ilişki

Alan yazında değişime katılım, değişime hazır olma kavramının bir alt boyutu ve bireylerin değişime hazır olmalarının bir ön şartı olarak ele alınmaktadır. Yani, değişim girişimine aktif katılım, bireylerin değişime hazır olma seviyelerini etkileyen bir araç olarak ortaya çıkmaktadır.

2.6.2. Değişim Sürecinde Bilgilendirme

Değişim insanların çalışma şekillerinde değişiklikler yapmayı öngördüğünden, değişimle ilgili iletişimsizlik, çalışanlarda yetersizlik gibi duygular ortaya çıkararak, onların kendilerini yetkin çalışanlar olarak görmelerini engelleyebilir (Cunha ve Orlikowski, 2008; Ezzamel vd., 2001). Değişim, bireylerde

bir belirsizlik duygusu, anlam ve değer yitirmesi meydana getirebilmekte ve çalışanların geçmişe bağlanarak, değişime direnmelerine neden olabilmektedir (Tannenbaum ve Hanna, 1985). Bu açıdan, iletişim tehditler ve fırsatlarla ilgili imajlar oluşturarak, bireylerin değişime duyulan ihtiyaçlarla ilgili algılarını değiştiren bir kaldıraç olarak kullanılabilir (Lines, 2000:210).

Birçok örgütün, değişim sürecinde çalışanlara yeterince bilgi vermediğini ve çalışanların değişimle beraber yaşadıkları belirsizliği ortadan kaldırmak için başka kaynaklara yöneldiklerini vurgulayan Difonzo ve Bordia (1998:295), değişim sürecinde etkisiz iletişimin, değişimin getirdiği belirsizlikleri ortadan kaldırmamasından dolayı, değişimin genel başarısını olumsuz etkileyeceğini dile getirmektedir. Zamanında çözülemeyen belirsizlik strese neden olabilmekte (Schweiger ve Denisi, 1991), bu durum değişim sürecindeki heyecan ve moralin yüksek olması gereken çalışanlarda, değişime dirence varacak sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir.

Bordia vd. (2004), yeniden yapılanma sürecine giren bir hastanede yaptıkları araştırmada, değişim sürecinde sistematik bir iletişim programının, çalışanlarda değişimle ilgili belirsizliğin azaltılması için çok kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Böyle bir bilgilendirme programının, değişim girişimiyle oluşturulması planlanan yeni vizyon, strateji ve süreçlerle ilgili detaylı bilgileri çalışanlara zamanında iletecek bir içeriğe sahip olması gerekmektedir (Yazıcı, 2002:540).

Berger (1987), değişim sürecinde bireylerin iki tür ihtiyacından bahsetmektedir; gelecekle ilgili öngörü ile ilgili ihtiyaçlar ve açıklayıcı ihtiyaçlar. Gelecekle ilgili öngörü ihtiyacı, değişim sürecinde neyin ne zaman olacağı ile ilgili iken, açıklayıcı ihtiyaçlar, değişimin neden meydana geldiği ile ilgili ihtiyaçlardır. Başka bir deyişle çalışanlar, ne olacağını ve neden olacağını bilmek isterler ve bu sorularına makul cevaplar bulmak isterler. Değişim sürecinde ortaya çıkan belirsizliği ortadan kaldırma adına iletişimin önemine ek olarak, verilen bilgilerin çalışanların sorularına cevap verebilir nitelikte olması da, değişimin etkililiği ve çalışanların değişime desteklerini etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Allen vd., 2007:207). Burada önemli olan, emir-kontrol temelinde üst yönetim tarafından verilen ve çalışanları tatmin etmeyen bilgilendirme yerine, değişimin neden olması gerektiği ile ilgili nedenleri içeren, zamanında, doğru ve güvenilir iletişimin sağlanmasıdır (Bordia vd., 2004:347).

Değişim ile ilgili kararların alınma sürecinde, yapılacak resmi sunumlar, takım çalışmaları ve düzenli diğer toplantılar, örgütle ilişkili oluşturulacak yeni vizyon ve misyonun uygulanmasında kolaylaştırıcı bir etkisinin olacağı savunulmaktadır (Joffe ve Glynn, 2001). Ghordpade vd. (2001), Avrupa ve ABD olmak üzere iki tür çalışan katılım modelinden bahsetmektedir. Avrupa’da, işverenler (örgüt seviyesinde), dernekler (iş çevreleri seviyesinde) ve kamu politika yapıcılarını (ulusal seviyede) olmak üzere üç seviyede katılım sağlanırken, ABD’de çalışan katılımını iş kanunları vasıtasıyla bir dernek, çalışanları organize eder ve dernek işle ilgili konularda o dernek üyelerinin temsilcisi olur. İkinci yolda ise, dernekleşmemiş örgütlerde çalışan katılımını, tamamen işverenin inisiyatifindedir. Geleneksel Amerikan iş örgütlenmesinin, mekanik emir ve komuta zinciri örgüsünden oluştuğunu ve artık çalışan katılımını ile ilgili modellerin Avrupa modellerine yaklaştığı dile getirilmektedir (Ghorpade vd., 2001).

Çalışan katılımını çeşitli programlarla gerçekleştirilebilir. Cotton (1993), iş-yaşamı-kalite programları, kalite çemberleri, fayda-paylaşım planları, temsili katılım, iş zenginleştirme, öz-yönelimli takımlar ve çalışan sahiplenme programları gibi çeşitli programların, örgütsel süreçlerde çalışan katılımını için araç olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Bunlara ek olarak, alt seviyedeki çalışanların üst karar alma ve stratejik planlama süreçlerine katılımlarını sağlayan stratejik katılım programları (Eaton ve Voos, 1992), iş yönetimi komiteleri, kalite kontrol programları ve problem-merkezli görüş alışveriş toplantıları (Peterson ve Tracy, 1988) gibi farklı programlar da, çalışanların değişim sürecinde bilgilendirilmelerini sağlayıcı programlar arasında sayılabilir. Tüm bu programların çalışanlar arasında, çalışanlar ve yöneticiler arasında iletişim kanallarını çalıştıracak önemli programlar olduğu söylenebilir.

Galpin (1996), değişime direncin arkasında yatan en önemli nedenin iletişimsizlik olduğunu dile getirirken, değişim sürecinde çalışanların ihtiyaçlarını, bilme, yapabilme ve istekli olmaya doğru giden bir piramid içerisinde göstermektedir:



Şekil 2.3. Değişime direnç piramidi (Galpin, 1996:45).

Galpin (1996:43-44)'e göre, bireylerin değişim sürecinde ilk ihtiyaç duydukları şey değişimle ilgili bilgidir. Çalışanların bilgi ihtiyacı karşılandıktan sonra, değişimle beraber, çalışanların -varsa- eğitim ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Bu iki ihtiyacın karşılanması piramidin en üst seviyesinde bulunan çalışanların değişime istekli olma seviyelerini olumlu etkileyecektir.

İletişim sürecinde, formel boyut etkili kullanılmadığında, bu boyutta tıkanıklıklar olduğunda, informal iletişim boyutu daha baskın hale gelir, bu da örgütlerde ikilik, çatışma ve söylentiler ortaya çıkararak, iletişimin sağlıklı olmasına yol açar (Erdoğan, 2000:68).

Diğer taraftan, Greenbaum vd. (1983:62), değişim sürecinde iletişim ile ilgili farklı bir sınıflandırma yapmışlardır: a) düzenleyici (kurum politikaları, kurallar), b) inovatif (problem çözme, strateji geliştirme) c), bütünleştirici (informel sosyal aktiviteler), d) bilgilendirici-direktif verici (eğitim aktiviteleri). Bunlardan, düzenleyici iletişim, işle ilgili görev ve planlarla, inovatif iletişim, örgütün çevresine uyumla, bütünleştirici iletişim, çalışanlarla ilgili duygularla ve bilgilendirici-direktif verici iletişim ise işin gerekliliklerinin iyi bir şekilde yerine getirilmesi için bilgi alış-verişi ile alakalı iletişim çeşitleridir. Burada dikkati çeken, bahsedilen tüm iletişim tiplerinin değişim sürecinde birlikte işe koşulması gerektiğidir.

Lewis ve Seibold (1998:96), iletişimin değişimin vazgeçilmez bir unsuru olduğunu, değişim programlarının ilanı, uygulayıcıların eğitimi ve değişim

programları ile ilgili geri dönütlerinin değişimin başarısında önemli rol oynadığını belirtmektedirler. Aynı şekilde, Covin ve Kilmann (1990), 1000 yönetici üzerinde yaptıkları araştırmada, iletişim ve geniş çalışan katılımının, başarılı değişim çabaları için hayati olduğunu ortaya koymuşlardır.

2.7. DEĞİŞİME BAĞLILIK

Bağlılık, “bir bireyin bir veya birden fazla hedefle ilgili davranış biçimini göstermesini sağlayan güç” (Meyer ve Herscovitch, 2001:302) veya “bir bireyin örgütle olan bağının görece sağlamlığı” (Mowday vd.,1979:226) şeklinde tanımlanmaktadır. Noble ve Mokwa (1999:61) ise örgütsel bağlılığı “bir bireyin kendini işiyle özdeşleştirme ve örgütsel amaç ve değerler için çalışma seviyesi” olarak tanımlamaktadır. Örgütsel bağlılık, bireyin kurumsal amaç ve değerleri kabul etmesi, bu amaçlara ulaşılması yönünde çaba sarf etmesi ve kurum üyeliğini devam ettirme arzusudur (Durna ve Eren, 2005). Örgütsel bağlılığı yüksek bir bireyin, örgütsel değişimle kendini özdeşleştirme ve örgüt içinde yararlı olduğunu düşündüğü değişimi kabullenmesi beklenmektedir (Lau ve Woodman, 1995:540).

Değişime bağlılık ise, “bir bireyin başarılı bir değişim girişimi için gerekli görülen davranış biçimini göstermesini sağlayan güç” olarak tanımlanmaktadır (Herscovitch ve Meyer, 2002:475). Çalışanlar örgütlerde çok farklı örgütsel odaklara bağlı olabilirler (Parish vd., 2008:34). Bu bağlılık, genel olarak kuruma, lidere de, mesleğe, iş arkadaşlarına yönelik olabilir. 1990’ların sonunda, liderler çalışanlarının örgüte bağlı olup olmadıklarını anlamının çok fazla değer ifade etmediğinin farkına vardılar çünkü, örgüte bağlı olan çalışanların değişim girişimlerine yeterince bağlı olmadıkları ortaya çıkmıştır (Herscovitch ve Meyer, 2002). Bu da, örgütsel bağlılık ve değişime bağlılık kavramlarının farklı yapıları içerdiğini ve bireylerin bu iki yapıya olan reaksiyonlarının farklı olabileceği anlamına gelmektedir. Herscovitch ve Meyer (2002)’in üç boyutlu değişime bağlılık modeli, örgütsel bağlılık ile karşılaştırıldığında, değişime bağlılığın, değişime destek bağlamında daha iyi bir davranışsal gösterge olduğunu ortaya koymaktadır (Parish vd.,2008:33). Dolayısıyla, değişimin tüm örgütleri kasıp kavurduğu, çevresel şartların örgütleri ya dönüştürdüğü ya da yok olmaya mahkum ettiği günümüzde, iş dünyasındaki yeni gelişmelerle beraber, değişime bağlılık kavramı örgüte bağlılık, gruba bağlılık kavramlarına göre daha fazla önem kazanmaya başlamıştır (Jaros, 2010:79-80).

Herold vd. (2008:347), bağıllık kavramının örgütsel bağlamdaki önemini şu şekilde dile getirmektedir:

“...değişim bağlamında bağıllık, değişime karşı sadece olumlu tutumların ötesine geçerek, değişimin başarılı bir şekilde uygulanması için çalışma isteği ve değişimi desteklemeyi de içermektedir. O yüzden, değişime bağıllık, sadece değişime açık olmak ve değişimi kabullenme gibi olumlu tutumları yansıtmakla kalmaz, değişime psikolojik bir uyum ve bağlanmayı da yansıtmaktadır...”.

Özellikle değişim sürecine çalışan katılımın yüksek olduğu örgütlerde, çalışanların moral ve iş tatminlerinin artışı ile beraber, değişime dirençlerinin azalacağı ve örgütsel bağıllık ve güven seviyelerinin artacağı belirtilmektedir (Schwochau vd., 1997). Değişime bağıllık bir “aksiyon bağıllığı” olarak görülmelidir çünkü örgüt veya takım bağıllığından farklı olarak bu kavram, yeni iş kurallarına, politikalara, programlara, bütçelere, teknolojiye bir bağıllığı tanımlayan dinamik bir süreçtir (Jaros, 2010; Neubert ve Wu, 2009). Bu bağlamda, çalışan katılımı temelde sadece örgütün vizyonunu oluşturan bir faktör değil, yapılacak değişimin hedefini de etkileyen bir faktör olarak ele alınmalıdır (Lin, 2006.).

2.7.1. Değişime Bağıllık Modelleri

Bu yeni yapıyı ölçmek için Herscovitch ve Meyer (2002), üç-boyutlu değişime bağıllık ölçeği geliştirmişlerdir. Değişime bağıllık da kavram olarak örgütsel bağıllık gibi duygusal, normatif ve devam bağıllığı alt boyutlarından oluşmaktadır. Başka bir deyişle, bu araştırmacılar bir bireyin değişime karşı üç davranış biçimi geliştireceğini belirtmişlerdir: a) değişimin doğasına olan inanç temelli destek verme isteği (değişime duygusal bağıllık), b) değişime destek verme konusunda zorunluluk hissetme (değişime normatif bağıllık), c) değişime destek vermemenin beraberinde getireceği maliyetlere göre gösterilen bağıllık (değişime devam bağıllığı) (Herscovitch ve Meyer, 2002:475).

Değişime bağıllıkla ilgili ilk araştırmanın Conner (1992) tarafından yapıldığı söylenebilir. Conner (1992:155), değişime bağıllığı, temel olarak çalışanların değişim girişimini içselleştirmeleri olarak tanımlamış ve bu sürecin farkındalık, kabul ve değişime ihtiyaç olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir.

Coatsee (1999)’nin modeli ise, Lawler’in değişimle ilgili bilgilendirme, eğitim, güçlendirme ve ödüllendirme olmak üzere dört alt boyuttan oluşan değişime katılım kavramı ile paylaşılmış hedefler ve değerleri bütünleştirmeye çalışmaktadır

(Jaros, 2010:80). Coatsee (1999:211-213), katılım kavramının bağlılığa dönüşmesini şu şekilde formüle etmektedir:

$$\text{Bağlılık} = \text{Eğitim} \times \text{Bilgi} \times \text{Güçlendirme} \times \text{Ödül} \times \text{Tanınma} \times \text{Paylaşılan Vizyon (hedefler ve değerler)}$$

Coatsee (1999), Lawler (1986)'ın *Katılım*=Bilgi x Eğitim x Ödül olarak formüle ettiği katılım kavramının, bağlılığa dönüşebilmesi için, paylaşılan vizyon, hedef ve değerleri eklemiştir.

Jaros (2010:81)'a göre, Coatsee (1999)'nin modeli, çalışanların bireysel becerilerinin değişim sürecinde önemi üzerinde dururken, Armenakis vd. (1999a)'nin modeli, bunun ötesine geçerek örgütsel becerilerin değişimin uygulanmasındaki kritik rolüne vurgu yapmaktadır.

Armenakis vd. (1993)'nin modeli ise tek boyuttan oluşmakta ve çalışanların a) mevcut durum ve ulaşılması gereken durum arasındaki uçurum, b) algılanan değişim uygunluğu, c) değişim yeterliği, d) liderden değişimle ilgili destek ve e) değişimin çalışan tarafından algılanan değeri olmak üzere beş değişkeni kapsamaktadır.

2.7.2. Değişime Bağlılık Alt Boyutları

Bu bölümde, değişime bağlılığın alt boyutları olan değişime duygusal ve normatif bağlılık ile değişime devam bağlılığı ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.7.2.1. Değişime duygusal bağlılık

Değişime duygusal bağlılık, bireysel söz söyleme hakkına sahip olarak, değişime katılarak, eğitim ve geliştirme faaliyetlerine katılarak veya değişiminin nedenine inanarak gelişir (Herscovitch ve Meyer, 2002; Meyer ve Allen, 1997). Değişime inanma ve değişimin başarılı olmasına katkıda bulunmak isteyen çalışanlar duygusal bağlılığa sahiptirler demektir (Meyer vd., 2007). Dolayısıyla, değişime duygusal bağlılığı olan çalışanlar değişimi değerli görmektedirler (Soumjaya vd., 2011:241).

2.7.2.2. Değişime normatif bağlılık

Jaros (2010), normatif bağlılığı Aristo'nun "iyi niyet" kavramı ile ilişkilendirmiş ve normatif bağlılığa sahip bireylerin değişime destek vermelerini, çalışan ile örgüt arasındaki iş sözleşmesinin varlığına bağlamıştır. Bireyler örgütle

aralarında bir minnettarlık bağı olduğunu düşünüp, örgütün başlattığı değişime destek verme zorunluluğu hissettiklerinde, değişime normatif bağlılık davranışı sergilemiş olmaktadır (Soumjaya vd., 2011:241).

2.7.2.3. Değişime devam bağlılığı

Soumjaya vd. (2011:241)'nin de vurguladıkları gibi, değişime uymama durumunun kendilerine maliyetli olacağını, maddi anlamda kayıpları olacağını ve işlerini kaybetme riskleri oluşacağını düşünen bireyler, değişime devam bağlılığına sahiptirler. Jaros (2010:87)'a göre, bireyler değişime direnmenin yüksek maliyetleri olacağı düşüncesi ile değişime destek vermeye “zorlanmakta”, duygusal ve normatif bağlılıktan farklı olarak değişim sürecinde “özgür” iradelerinin ortadan kaybolduğunu dile getirmektedirler. Duygusal ve normatif değişime bağlılıkta ise, bireylerin değişimi destekleyip desteklememek konusunda özgür seçim haklarının olduğunu belirtilmektedir.

Değişime bağlılık kavramı, hem bazı örgütsel kavramları etkileyen bir öncül değişken, hem de çıktı değişkenleri üzerinde etkisi olan bir kavram olarak alan yazında yer bulmaktadır. Jaros (2010:88-89) bu kavramla ilgili yaptığı kritik tarama çalışmasında, alan yazında değişimle ilgili düşünsel çerçeve, kontrol odağı, örgütsel bağlılık, dogmatizm, değişime karşı genel tutumlar (Lau ve Woodman, 1995), dış uyum faktörleri (ödül, iş arkadaşı, yönetici beklentileri) ve duygusal faktörler (Neubert ve Cady, 2001), demografik değişkenler (Cheng ve Wang, 2007), grup seviyesinde değişimin uygunluğu, iş ve iş ünitesinde değişim (Fedor vd., 2006), dönüşümsel liderlik, değişim-odaklı liderlik, iş-seviyesinde değişim etkisi (Herold vd., 2008) ve yine dönüşümsel liderlik, işlemsel liderlik ve insan kaynakları uygulamaları (Conway ve Monks, 2008) gibi farklı öncüllerin değişime bağlılık ile ilişkisinin araştırıldığını ortaya koymuştur. Yazar, aynı şekilde, değişime bağlılığın, güçlendirme ve davranışsal değerlendirme metotları (Hartline ve Ferrel, 1996), üyelik duygusunu arttırıcı toplantılara katılma isteği, yeni satış görüşmeleri yapma isteği (Neubert ve Cady, 2001), değişime desteği gösteren davranışsal süreklilik (Herscovitch ve Meyer, 2002), değişimi yönetme ve işten ayrılma isteği (Cunningham, 2006), uyum, işbirliği ve değişimi savunma davranışı (Meyer vd., 2007) gibi çok farklı çıktı değişkenleri ile ilişkisinin ortaya konduğunu dile getirmektedir. Görüleceği üzere, kavram henüz yeni bir kavram olsa da, kavramın etkilediği ve etkilendiği değişkenler literatürde geniş bir yer bulmaktadır. Fakat,

çalışanların değişime katılımları ile değişime bağlılıklarını ortaya koyan fazla çalışmanın olmadığı, özellikle eğitim örgütlerinde böyle bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

2.8. ALAN YAZINDA YAPILAN İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.8.1. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Covin ve Kilman (1990), içlerinde yöneticiler, danışmanlar ve araştırmacıların olduğu 1005 katılımcının büyük ölçekli değişim programlarına katılım seviyelerini inceledikleri araştırmada, katılımcıların % 94'ünün büyük ölçekli bir değişim programına doğrudan katıldığını, geri kalanının değişimle ilgili sadece bilgilendirildiğini, fakat programın karar alma sürecine katılmadıklarını ortaya koymuşlardır. Katılımcılardan ayrıca, değişim programlarının başarısında en büyük olumlu ve olumsuz etkiyi yapan faktörleri belirtmeleri istenmiştir. Buna göre, katılımcılar olumlu faktörleri açık yönetim desteği, değişime hazırlık, çalışan katılımı, yüksek derecede iletişim, güçlü bir değişim ihtiyacının ortaya konması ve gerekli değişimleri destekleyecek ödül sistemi olarak sıralarken, olumsuz faktörleri ise yönetimin desteğinin olmaması, üst yönetimin çalışanları değişime zorlaması, önemli yöneticilerin tutarsız davranışları, gerçekçi olmayan beklentiler, anlamlı katılımın olmaması, zayıf iletişim ve programın amacının net olmaması gibi faktörleri sıralamışlardır.

Ingram vd. (1991), ilk kısmında 250 endüstriyel satış yöneticisi, ikinci kısmında 335 satış temsilcisiyle yaptıkları çalışmada, Blau ve Boal (1987)'un modelini test etmiş ve işe katılım ile örgütsel bağlılık, çaba, performans, işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmacılar, Blau ve Boal (1987)'un işe katılım ve bağlılık kategorilerini takip etmiş ve buna göre her iki kavramda yüksek puan alanları (yüksek-yüksek) *kurumsal yıldızlar*, işe katılımı düşük, örgütsel bağlılığı yüksek olanları (düşük/yüksek) *yalnız kurt*; yüksek katılım, düşük bağlılık puanları olanları (düşük/yüksek) *kurumsal vatandaş*; ve her iki kavramda düşük puan alanları (düşük/düşük) *kayıtsız* olarak kategorize etmişlerdir. Bu sisteme göre, 105 katılımcı kurumsal yıldız, 17 tanesi yalnız kurt, 55 tanesi örgütsel vatandaş ve 58 tanesi kayıtsız olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, kurumsal yıldızların en yüksek çaba gösteren grup, kayıtsızların diğer gruplara göre en az çabayı gösteren grup, kurumsal yıldızların en az ayrılma isteği olan grup, kayıtsızlar ve yalnız kurtlar gruplarının en fazla ayrılma isteğine sahip grup olduğunu

göstermektedir. Çalışma, kurumsal yıldızların hem işe katılımları, hem de örgütsel bağlılıkları yüksek olan ve en fazla tercih edilen grup olduğu, yöneticilerin işe alımlarda kurumsal yıldızları seçme ve onları eğitmesi gerektiği ve diğer gruplardaki çalışanlara da etkili bir eğitim programı uygulanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Lau ve Woodman (1995), Çin'in Güneybatısı'ndaki bir kamu üniversitesinde yaptıkları nicel (305 katılımcı) ve nitel (26 öğrenci, 15 insan kaynakları personeli) karma model kullandıkları çalışmada, öğrencilerle bir değişim senaryosu üzerinden anket çalışması ve odak görüşmesi yapmışlardır. Çalışma, kontrol odağı ile değişim şemasının nedensellik ve çıkarım boyutları, dogmatizm ile değer ve çıkarım boyutları, örgütsel bağlılık ile değer ve çıkarım boyutları arasındaki ilişkileri test etmişlerdir. Bulgulara göre, bir bireyin değişim şeması tarafından yönlendirilen, değişimi bilişsel olarak anlama seviyesi, o bireyin değişime karşı olan kişisel tutumundan etkilenmektedir. Çalışmanın önemli hipotezlerinden olan kontrol odağı, dogmatizm ve örgütsel bağlılığının bireyin belirli değişimlerle ilgili tutumunun bir yordayıcısı olması hipotezi, çalışmada tamamen desteklenmemiştir, çünkü kontrol odağı ve örgütsel bağlılığın değişim şeması üzerinde aracı bir değişken olarak işlem gördüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca, değişim şemasının dogmatizm ile belirli değişimlere karşı tutum arasında aracılık etkisinin olmadığı ortaya konmuştur.

Joffe ve Glynn (2001), büyük bir ecza firmasında, Kotter'in 8 adımlı değişim modelini kullanarak bir aksiyon araştırması yapmışlardır. Araştırmacılar, firmada bir yeniden yapılandırma süreci çerçevesinde, öncelikle yöneticilerle beraber yeni bir örgütsel vizyon belirlemiş ve bu vizyonun çalışanlar tarafından anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlamak için resmi sunumlar, takım toplantıları ve herkesin katıldığı düzenli toplantılar yapmışlardır. Sürece çalışanların katılımını sağlamak için, internet üzerinden düzenli dağıtılan ve çalışanların her türlü fikirlerini aktarabilecekleri bir anket hazırlamış, böylece iki kanallı iletişimi aktif tutmuşlardır. Ayrıca, firmadaki değişik seviyelerde ve işlerde görev yapan 7 kişilik bir değişim takımı oluşturulmuş ve bu kişiler çalışanlardan o firmayı nasıl daha iyi bir hale getirebilecekleri ile ilgili bilgiler toplamışlardır. Ayrıca, bu takıma dönüşümlü olarak diğer çalışanlar da katılmış, böylece çalışanların katılım seviyeleri arttırılmıştır. Takım kendisine WAVE ismi vermiş, değişim projesi boyunca yaşanan sorunları, görüşleri yönetime aktarmış, yönetimden gelen geri bildirimleri tekrar çalışanlara

iletmiştir. Anketler sonucunda, projenin başlangıcında WAVE 1'e göre, firmayı çalışmak için iyi bir yer olarak görenlerin oranı 3.28 iken, WAVE 3'te bu oran 3.70' çıkmıştır. Ayrıca, çalışanların karar alma süreçlerine aktif katılımlarının sağlandığı örgütlerde, çalışanların kendilerini daha değerli hissettiklerini ve örgütlerini çalışmak için çok iyi bir yer olarak tanımlayarak örgütsel bağlılıklarının arttığını ortaya koymuşlardır.

Morgan ve Zaffane (2003), Morehead vd. (1997)'nin toplam 2000 örgütte 19.000 çalışanın katılımıyla yürüttüğü Avusturya İş Endüstri İlişkileri Araştırması'na katılan katılımcılardan aldığı verilerden, teknolojik, yapısal ve görev dağılımlarındaki büyük değişimler ile çalışan katılımı, müdüre güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma bulgularına göre, çalışanların değişimin neden meydana geldiğini anlamaları, geleceği nasıl etkileyeceğini bilmeleri ve çevrelerini kontrol altına alabilmeleri, onların değişime olan tutumlarında olumlu değişiklikler yapmaktadır. Araştırmacılar, örgütteki herhangi bir değişimin örgütteki güven unsurunu etkilediğini ortaya koymakta ve bunu da çalışanların değişimi kendi bireysel ve örgütsel refahlarına karşı bir tehdit olarak görmelerine bağlamaktadırlar. Ayrıca, çalışanlar yakın yöneticileri ve daha üst yönetimle ne kadar fazla doğrudan ilişki kurarlarsa, çalışanların yönetime olan güvenlerinin artması, çalışanların örgütsel değişimle ilgili olumsuz tecrübelerinin örgütsel sinizmi arttırması ve düşük seviyede karara katılım, değişimle ilgili bilgilendirilmeme, iletişim eksikliği ve düşük geri dönütlerin de sinizmi arttıran faktörler olduğunun ortaya konması da bu çalışmanın diğer önemli bulgularıdır.

Hoell (2004), Kentucky'deki bir elektrik üretim şirketindeki 924 katılımcı ile, çalışan katılımı ile katılımcı davranışlar, örgütsel bağlılık ve dernek katılımı gibi değişkenler arasındaki ilişkileri irdelemiş ve çalışanların katılım programlarına katılma seviyelerinin onların derneklerine olan bağlılıklarını arttırdığını ortaya koymuşlardır. Başka bir ifadeyle, çalışan katılım programlarına katılımının artmasıyla derneğe bağlılık da arttırmaktadır. Örgütsel bağlılık ile dernek bağlılığı arasında ters bir ilişki olduğunun ortaya konması da çalışmanın bir diğer bulgusudur.

Lines (2004), stratejik süreçlere katılım ile değişim sonrası örgütsel bağlılık, değişime direnç ve değişim hedeflerine ulaşma arasındaki ilişkileri bir telekomünikasyon şirketinde incelediği çalışmasında, katılımın başarılı bir stratejik değişimi gerçekleştirmek için iyi bir araç olduğunu ve kavramın diğer çıktı değişkenlerini de olumlu (değişime direnci olumsuz etkilemektedir) etkilediğini

ortaya koymuştur. Araştırmacı, katılım, hedef gerçekleştirme ve direnç arasındaki ilişkinin, katılım ve diğer örgütsel bağlılık alt boyutlarından daha yüksek çıkmasını ise, katılımın davranıştan çok tutumlar üzerinde daha fazla etkisinin olmasına bağlamaktadır. Çalışma, katılımın değişimin örgütsel kültür ve bireysel değişim hedefleri üzerinde aracı etkileri olduğunu da ortaya koymaktadır.

Allen vd. (2007), farklı iletişim kaynaklarının değişim sürecinde çalışanların değişimle ilgili belirsizlik duyguları üzerindeki ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmanın nitel kısmı, çalışanların değişim sürecinde yaşadıkları belirsizlikleri ve her türlü belirsizliğin hangi aşamalarda ortaya çıktığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Böylece, farklı örgütlerden (danışman, fizyoterapist, yönetim memuru, Bilgi-İşlem Proje müdürü gibi) 25 katılımcı ile görüşmeler yapılmış ve onlara kendi örgütlerinde yaşadıkları yeni bütçe sistemleri, yeni bilgi-işlem sistemleri veya yeni iş planları gibi farklı değişimlerle ilgili yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile sorular sorulmuştur. Bu görüşme sonuçlarına göre, çalışanların yaşadıkları belirsizlikler stratejik, uygulama ve işle ilgili olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Buna göre, çalışanların en çok belirsizliği, uygulama ve işle ilgili konularda yaşadığı ve strateji ile ilgili en az belirsizliği yaşadıkları ortaya konmuştur. Araştırmanın nitel kısmına ek olarak nicel bir araştırma yapılmış ve değişim sürecindeki iletişimin kalitesi ile çalışanların yaşadıkları belirsizlik tipleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Ayrıca, çalışanların iletişimle ilgili algılarında güveninin rolünün ve çalışanların değişime açıklık seviyelerinin ne olduğu sorularına da cevap bulunmaya çalışılmıştır. Çalışmanın nicel kısmı, değişim sürecinde olan bir kamu kurumunda 174 çalışan üzerinde yürütülmüş ve değişim sürecinde etkili bir şekilde bilgilendirildiklerini düşünen çalışanların, değişime daha açık oldukları ve değişimle ilgili belirsizliğin de bu ilişkide olumlu aracı bir etkisi olduğu ve yönetime güvenin, kaliteli iletişim ve değişimle ilgili belirsizlik arasında aracı bir ilişkisinin olmadığı bulunmuştur.

Güney Çin'deki bir sınır şehrinde yeni bir performans değerlendirme sisteminin uygulanmaya başlandığı bir gümrük hizmetleri bölümünde görevli 215 personelin katılımıyla, Herscovitch ve Meyer (2002)'in ölçme aracının Çince versiyonunu kullanarak kontrol odağının değişime bağlılığın alt boyutları olan duygusal, normatif ve devam bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada Chen ve Wang (2007), kontrol odağının değişime duygusal bağlılıktaki değişimin % 5'ni, devam bağlılığındaki değişimin % 9'nu ve normatif bağlılıktaki değişimin % 3'nü açıkladığını ortaya koymuşlardır. Çalışma sonuçları ayrıca, kontrol odağının

duygusal ve normatif bağıllıkla ters, devam bağıllığı ile olumlu bir ilişkisinin olduğu ve iç kontrol odağına sahip bireylerin değişime duygusal ve normatif bağıllıklarının yüksek, dış kontrol odağına sahip bireylerin ise değişime devam bağıllıklarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Parish vd. (2008), bir sivil toplum kuruluşunda çalışan 191 çalışan üzerinde yaptıkları çalışmada, örgütsel değişimin stratejik vizyonla uyumu, yöneticiler arasındaki ilişkinin kalitesi, motivasyon ve rol otonomisinin değişime duygusal, normatif ve devam bağıllığı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Değişime duygusal, normatif ve devam bağıllığı değişkenleri ile bireysel öğrenme, değişimi uygulama başarısı ve çalışan performansı arasındaki ilişkilerin de incelendiği modelde, örgütsel değişimin stratejik vizyonla uyumu, yöneticiler arasındaki ilişkinin kalitesi, motivasyon ve rol otonomisinin özellikle değişime duygusal bağıllığı etkilediği, değişime duygusal bağıllığın da bireysel öğrenme, değişimi uygulama başarısı ve çalışan performansı üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu ortaya konmuştur. Yazarlar, çalışanların değişime destek konusunda motive edilmelerinin, onlarda değişime duygusal bir bağıllık oluşturduğu, böylece de çalışanların değişim sürecinde bireysel olarak daha fazla öğrenme faaliyeti gerçekleştirdiklerini, değişimin başarılı bir şekilde uygulanma şansının yükseldiğini ve çalışan performansında da artışlar meydana geldiğini bulmuşlardır. Ayrıca, araştırmacılar örgütsel bir değişim geçiren çalışanların motive edilmelerinin, değişim planlarının bir parçası olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Herold vd. (2008), ABD'nin güneybatı bölgesindeki içlerinde telekomünikasyon, bilgi teknolojileri, mühendislik, danışmanlık, inşaat ürünleri ve bankacılık gibi 30 şirkette çalışan 343 çalışan üzerinde yaptıkları çalışmada, dönüşümcü liderlik ve değişim liderliğinin bireylerin belirli değişimlere bağıllıkları üzerine etkisi, değişim liderliğinin dönüşümcü liderlikle değişime bağıllık arasındaki ilişkide aracı etkisi ve değişim liderliği ile dönüşümcü liderlik arasındaki etkileşimsel etkisi arasındaki ilişkide değişimin bireylerin üzerindeki etkisini incelemeye çalışmışlardır. Verilerin hazırlanan bir web sitesi üzerinden alındığı ve her örgütte bir yöneticinin sorumlu olarak görev yaptığı çalışmaya göre, örgütsel bağıllık ile değişime bağıllık arasında anlamlı bir ilişki var iken, iş-seviyesindeki değişimin etkisinin değişime bağıllıkla olumlu bir ilişki yoktur. Çalışma ayrıca, dönüşümcü liderliğin, hem değişime bağıllık hem de örgütsel bağıllık üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğunu, değişim liderliği ile sadece değişime bağıllık arasında olumlu bir

ilişki olduğunu da göstermektedir. Ayrıca, değişim liderliğinin değişime bağlılık üzerinde anlamlı ana bir etkisinin olmadığı ve değişim liderliğinin dönüşümcü liderlik-değişime bağlılık ilişkisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğuna dair bulguları da önemli bulgulardır. Çalışma, dönüşümcü ve değişim liderliği arasında iş-birimi seviyesinde anlamlı bir ilişkinin olmadığını, fakat dönüşümcü liderliğin bireylerin değişime bağlılıklarını anlamlı olarak yordayan bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak, araştırmacılar değişim liderliğini liderin dönüşümcü liderlik seviyesi ve değişimin bireyin işi üzerindeki etkisinin bir fonksiyonu olduğunu ortaya koymuşlardır.

Conway ve Monks (2008), İrlanda'da sağlık sektöründe faaliyet gösteren merkezi yönetim bölümündeki tüm çalışanlar, bir bölgedeki toplum sağlığı sektöründeki tüm çalışanlar ve bir kadın doğum hastanesinde çalışan tüm çalışanları kapsayan toplam 259 katılımcıdan oluşan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, ölçek aracılığıyla değişime bağlılık, insan kaynakları (İK) uygulamaları, yöneticiye karşı tutum ve işle ilgili farklı konularda görüşler alınmıştır. Çalışanlara, örgütlerinde devam eden bir değişim listesi verilmiş (bu liste yöneticilerle yapılan görüşmelere göre hazırlanmıştır), kendilerini o anda etkileyen ve en çok destekledikleri değişimi belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılara ayrıca, İK uygulamaları ile memnuniyetlerini ölçen 7'li Likert tipinde hazırlanmış bir ölçek, 22 maddelik liderlik tipi algıları ölçeği, 18 maddelik değişime bağlılık ölçeğinin sadece 6 maddelik duygusal bağlılık ölçeği, tek maddelik iş-ev dengesi ölçeği, 3 maddelik psikolojik sözleşme ölçeği ve 10 maddelik örgütsel iklim ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, değişimin bağlamının değişime duygusal bağlılığı etkileyen en önemli faktör olduğu, iletişim ve ödüllendirmenin İK uygulamalarından doyumunu etkileyen en önemli iki faktör olduğu, işlemsel liderliğin değişime duygusal bağlılığı olumsuz etkilerken, dönüşümsel liderliğin değişime bağlılık üzerindeki anlamlı bir etkisinin olmadığı ve İK uygulamalarından işe alımın iş-ev dengesi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, iletişim, işe alım, dönüşümcü liderle ilgili algılar ve ödüllendirmeden elde edilen doyumun, iklim ile ilgili algıları anlamlı etkileyen faktörler olduğu da bu çalışmanın önemli bulguları arasında sayılabilir. Araştırma, iletişimin psikolojik sözleşme üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koyarak, örgütsel iletişimin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Godager ve Toft (2011), iki ana amaç çerçevesinde kapsamlı bir çalışma yapmışlardır. Bu amaçlar; a) değişimle ilgili bilgilendirme, değişimle ilgili katılım,

değişimle baş etme ve istihdam edilebilirlik değişkenleri ile çalışanların değişime bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak; b) değişim bağlamı ve üstlerin değişime bağlılıkları ile çalışanların değişime bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak. Veriler, 19 bölgede yerleşkesi olan Norveç İş ve Refah Yönetimi ofislerinde görev yapan toplam 356 çalışan ve yöneticiden e-posta yoluyla gönderilen ölçek aracılığıyla iki haftalık süre içerisinde toplanmıştır. Verilere göre, yöneticilerin değişime duygusal bağlılıkları (DDB) ile çalışanların DDB'leri arasında anlamlı ters bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle, yöneticilerin DDB'leri arttıkça, çalışanların değişime duygusal bağlılıkları azalmaktadır. Çalışmada, yüksek derecede buhranlı (turbulent) ortamlarda çalışan bireylerin, DDB'lerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya göre, katılım ile DDB arasında olumlu bir ilişki vardır, değişim sürecini etkileme fırsatlarına sahip çalışanlar, değişimin kendi örgütleri için yararlı olduğuna inanmakta ve değişimi daha fazla desteklemektedirler. Bununla beraber, istihdam edilebilirlik ile DDB arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çalışanların, DDB'leri değişim sürecinde bilgilendirme seviyeleri bağlamında incelendiğinde, süreçte yeterince bilgiye erişimi olan çalışanların değişimi daha yararlı gördükleri ve değişime daha fazla destek verdikleri görülmektedir. Değişimle baş etmenin DDB ile olumlu bir ilişkisinin olması, değişim sürecinde değişimle baş etme becerileri daha yüksek olan bireylerin DDB'lerinin de yüksek olacağını göstermektedir. Değişimle baş etme aynı zamanda değişim buhranı ile DDB arasında aracı bir değişken olarak fonksiyon görmektedir. Çalışmaya göre ayrıca, bilgilendirme kontrol altında tutulduğunda, değişim buhranının DDB üzerinde bir etkisi yoktur, bu da tam bir aracı etkiye işaret etmekte ve buhranlı bir değişim bağlamında çalışan bireyler DDB'ye sahip olmak için daha yüksek derecede baş etme becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar.

Değişime normatif bağlılık ile ilgili bulgular incelendiğinde, değişim buhranı ile değişime normatif bağlılık (DNB) arasında ters yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ve buhranlı bir değişim ortamındaki çalışanların DNB'lerinin artacağı görülmektedir. Çalışmada, katılım ile DNB arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir, bu da değişime katılımları yüksek çalışanların değişim girişimini destekleme konusunda bir zorunluluk hissettiklerini göstermektedir. Bilgilendirme ve DNB arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması da, çalışanların zamanında ve yararlı bilgilere eriştiklerinde değişimi destekleme konusunda hissettikleri zorunluluğun arttığına işaret etmesi açısından önemlidir. Ayrıca, bilgilendirmenin değişim buhranı

ve DNB arasındaki değişimde aracılık etkisinin olması da bilgilendirmenin değişim sürecindeki belirsizlikleri ortadan kaldırarak, bireylerin değişimi destekleme konusundaki zorunluluklarını arttırdığı anlamına gelmektedir.

Son olarak, değişkenlerin değişime devam bağlılığı (DDEB) üzerindeki etkileri incelendiğinde, değişim buhranının DDEB ile olumlu bir ilişkisi olduğu ve daha buhranlı bir değişim ortamı yaşayan bireylerin daha az buhranlı bir değişim tecrübesi yaşayan bireylere göre, DDEB'lerinin yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma, katılım ile DDEB arasında ters yönde bir ilişki ortaya koyarken, bilgilendirme ile DDEB arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla beraber, araştırmacılar, katılım ile bilgilendirme arasındaki görece yüksek ilişkinin ($r = .47, p < .001$) varlığının bilgilendirmenin etkisini elimine edeceğini belirtmektedirler. Ayrıca, baş etme ile DDEB arasında ters yönde bir ilişki ($r = -.34, p < .001$), baş etmenin değişim buhranı ile DDB arasındaki ilişkide kısmi aracı etkisi olduğu, bu durumda da buhranlı bir değişim ortamındaki çalışanların değişimle baş etmede daha az becerikli oldukları ve böylece DDEB'lerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Kaufman (2013), Delta Havayolları şirketinin 40 yıl içerisinde geçirmiş olduğu tüm değişimlerde çalışan katılımını nasıl sağladığını kronolojik olarak verdiği çalışmada, şirketin 11 Eylül, iflas, birleşme, piyasaya düşük ücretli rakiplerin girmesi gibi süreçlerde ayakta durması, hatta bu süreçlerden güçlenerek çıkmasının arkasındaki faktörün, çalışanları ile kurduğu kazan-kazan politikası ve gelişmiş "Çalışan Katılım Programları" olduğunu vurgulayarak, Delta Şirketi durum çalışmasından yola çıkarak, çalışan katılımının örgütün etkililiği üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Çalışma, özellikle konsey ve forum gibi araçlarla, dolaylı katılımın sağlanmasının çalışanların değişime uyum göstermelerini ve destek vermelerini sağlamakta, bu durumun da yüksek performans artışlarına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışan katılımının sağlanması için resmi kanallar olarak açık kapı politikası ve yıllık düzenlenen personel denetim toplantıları kullanılmaktadır. Bu süreçte, üst yönetimi temsilen bir yönetici ve insan kaynakları yöneticisi, şirketin farklı üs ve merkezlerine gitmekte, şirketin mevcut durumunu ortaya koyan yarım günlük bir toplantı yapılmakta ve çalışanların soru ve görüşlerini almaktadır. Çalışanların tüm şikayetleri not edilmekte, araştırılmakta ve çalışanlar şirket temsilcisinden yazılı bir cevap almaktadırlar. Araştırmacı, bu yolla tüm çalışanların kendilerini ifade edebilecekleri bir ortamda görüşlerinin alınmakta

olduğunu, soru ve görüşlerine yazılı cevap verilerek onlara değer verilmiş olduğunu ve şirketteki karar alma süreçlerine dolaylı da olsa katılmış olduklarını vurgulamaktadır.

Alasadi ve Ashkari (2014), çalışanların değişime katılımları ile değişimin başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki Abu Dabi Üniversitesi'nde çalışan, az tecrübeli çalışanlar, ön büro müdürleri, orta düzey yöneticiler ve az sayıda da olsa yüksek seviyedeki yöneticilerden oluşan 234 katılımcıya; "hiç bir örgütsel değişimin bir parçası oldunuz mu?; değişim size iyi bir şekilde açıklandı mı?; sizin ihtiyaçlarınız göz önüne alındı mı?; çalışanlar değişimi kabullendi mi?; değişimin belli bir takvimi var mıydı?; çalışanlar değişime yardımcı olacak şekilde güçlendirildiler mi?; değişim başarısız mı oldu?" gibi 10 tane sorudan oluşan bir anket dağıtılmıştır. Yapılan regresyon analizine, 1 bağımlı değişken (değişimin başarısı) ve değişimin çalışanlara açıklanması, çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması, çalışanların değişimi kabullenmeleri, değişim takvimi, çalışanların değişime tanık olmaları, çalışanların güçlendirilmesi ve değişimin uygulanması olmak üzere 6 bağımsız değişken eklenmiştir. Çalışma sonuçları, çalışmadaki örgütlerin % 50'sinin örgütte herhangi bir değişimde bulunmadığı, dolayısıyla çalışanların böyle bir tecrübelerinin olmadığı; örgütsel değişimin bir parçası olan katılımcılara değişimle ilgili iyi bilgi verildiği; katılımcıların % 50'sinin değişimi sürecinde ihtiyaçlarının göz önüne alınmadığı; katılımcıların büyük çoğunluğunun değişimi kabullendiğini; katılımcıların % 78.9'unun değişimin belli bir takvim içinde gerçekleştiğini; katılımcıların % 75'inin değişim sürecinde güçlendirildiklerini ve değişimin örgütte gerçek anlamda uygulandığını ve katılımcıların % 75'lik bir kısmının da örgütlerinde gerçekleştirilen değişimin başarıya ulaştığını düşündüklerini göstermektedir. Araştırma ayrıca, değişim sürecinde çalışanların ihtiyaçlarının göz önüne alınmasının değişimin başarısı için önemli bir gösterge olduğunu ve bu durumunun da değişime direnci azaltıp, değişime bağlılığı arttırdığını da ortaya koymaktadır. Katılım ve iletişimin, örgütsel değişime karşı direnci azaltan iki önemli etmen olduğunu ortaya koyan araştırmacılar, çalışanların değişim sürecine katılımlarını, onların değişimin uygulama aşamasında bireysel sorumluluk bilinci içinde hareket etmelerini sağlayan bir araç olarak ele almaktadırlar. Değişim sürecinde çalışanların güç ve otorite paylaşımı yoluyla güçlendirilmelerinin, değişimin başarısını etkileyen olumlu bir faktör olması da çalışmanın önemli bulgularından biridir.

2.8.2. Yurtiçinde yapılan çalışmalar

Erişti (1998), üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme düzeylerine katılım düzeyleri ve biçimleri ile katılımı etkileyen nedenleri 431 üniversite öğrencisi örnekleminde araştırmacı tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Katılım Durumlarını Belirleme Anketi”yle incelemiştir. Öğretme-öğrenme sürecine katılım davranışları ve katılıma etki eden etmenler olmak üzere, 2 boyut 51 maddeden oluşan ölçme aracıyla elde edilen verilere göre, üniversite öğrencilerinin % 16’sı düşük, % 68.5’i orta ve % 15.5’i yüksek düzeyde katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacıya göre, bu sonuç, üniversite öğrencilerinin % 84.5’inin yeterli derecede katılım gösteremedikleri anlamına gelmektedir. Araştırmacı, fen bilimleri ve teknik bilimlerde öğrenim gören öğrencilerin katılım seviyelerinin sağlık bilimlerindeki öğrencilere göre daha yüksek olmasının, sağlık bilimlerinde araştırma için seçilen dersin öğretim elemanı ve onun öğretme-öğrenme sürecine ilişkin uygulamalarından kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin katılım davranışlarının, akademik düzeyi orta veya düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olması çalışmanın bir başka önemli bulgusudur. Bu da, öğretme-öğrenme süreçlerine katılım arttıkça akademik başarının yükseldiği şeklinde yorumlanmaktadır. Üniversite öğrencilerin bu süreçlere katılım biçimlerinin ise daha çok örtülü katılım şeklinde olduğu ve yüksek başarı aralığındaki öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğretme-öğrenme süreçlerine daha yüksek bir katılım gösterdikleri ortaya konmuştur. Öğrencilerin katılım düzeylerini etkileyen etmenlere bakıldığında ise, çalışma, öğrencilerin düşük katılım göstermelerine neden olan etmenleri önem sırasına göre, öğretim hizmetinin öğeleri, öğrenci özellikleri ve öğretme-öğrenme ortamının öğeleri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bahsedilen süreçlere katılımlarını etkileyen diğer etmenler incelendiğinde ise, daha çok öğretme-öğrenme ortamını etkileyen değişkenler kategorisine giren etmenler öne çıkmaktadır.

Özdemir ve Cemaloğlu (2000), “Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma” başlıklı çalışmalarında, diğer paydaşlarla birlikte özellikle öğretmenlerin değişim sürecine katılımları üzerinde durmuş ve öğretmenlerin potansiyellerini kullanma olanağı yaratacağı için, yenileşme sürecinde öğretmenlerin karara katılımının öğretmenlerin güdülenmesinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca, öğretmenlerin karara katılımlarının sadece bilgi toplama

aşamasında ve “evet” veya “hayır” şeklinde fikirlerinin alınması yoluyla sağlanamayacağını, bireyin karar verme sürecine olabildiğince işlemin başından ve uzun bir süre katılımının sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Yazıcı (2002), bir üretim firmasında, örgütsel yapı, bilgi iletişim teknolojileri gibi unsurların, örgüt içi iletişim üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, şirketin mevcut durumunun fonksiyonel yöneticiler, ürün geliştirme mühendisleri ve farklı birimlerden uzmanların katılımıyla yapılandırmaya çalışıldığını, değişimle ilgili bilgilerin etkili bir şekilde sunulduğu ve bilgilerin çalışanlarla paylaşılmasının çalışanlarda değişimi sahiplenme duygusu yarattığını ortaya koymuştur.

Özkan (2003), işletme örgütlerinde değişime direnç ve değişime direnç için çözüm önerilerini ortaya koymak için yaptığı araştırmada, çalışanların değişime katılımlarının değişime direnci en aza indiren önemli bir araç olduğunu ve değişimden etkilenen kişilerin, değişimin geliştirilmesi, yaratılması, planlanması ve uygulanması aşamalarına katılmasının, değişime sürecinde oluşabilecek muhtemel direnci azaltacağını dile getirmektedir.

Zencirci (2003), 400 sınıf öğretmeni, 347 branş öğretmeni, 90 okul yöneticisi ve yönetici yardımcısı örneğinde, ilköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyini, katılım, özerklik ve özgürlük açısından değerlendirdiği çalışmada, demokratik eğilimler ve katılım, özgürlük ve özerklik olmak üzere üç alt boyuttan oluşan “yönetimin demokratiklik düzeyi” ölçme aracı ile verileri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin öz değerlendirmeleri temelinde, demokratik eğilime sahip yöneticiler, otokratik eğilim gösteren yöneticilere göre katılım boyutunda kendilerini daha yeterli görmektedir. 1-15 yıllık kıdeme sahip yöneticilerin 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilere göre katılım boyutunda daha demokratiktirler, fakat farklı kıdeme sahip yöneticiler arasında katılım açısından demokratiklik düzeyi yeterli derecede yüksek değildir. Öğretmen görüşlerine göre ise, katılımın ödüllendirme alt boyutunda yöneticilerin öğretmenleri nadiren ödüllendirdiği, öğretmenlerin örgütsel süreçlere genel katılımının “çoğu zaman” ve “bazen” aralıklarında gerçekleştiği ve otokratik eğilimli öğretmenlere göre yönetime katılım “çoğu kez” gerçekleşirken, demokratik eğilimli öğretmenlere göre katılım “bazen” gerçekleşmektedir. Ayrıca, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin, konusu demokrasi olan eğitimlere katılımlarının onların yönetimin demokratik düzeyi ile ilgili değerlendirmelerinde bir değişiklik ortaya koymadığı

bulunmuştur. Çalışmada, yöneticilerin, sınıf ve branş öğretmenlerine göre örgütsel uygulamaları daha demokratik bulmalarının bireylerin öz değerlendirmeleri sonucu ortaya çıkan öznellik durumundan kaynaklanabileceği belirtilmektedir.

Bakan ve Büyükbeşe (2008), Kahramanmaraş'ta tekstil sektöründe faaliyet gösteren 20 şirkette çalışan toplam 265 katılımcı ile çalışanların işe katılımı, iş tatmini, motivasyonu arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar, çalışanların işe katılımının yüksek olduğu işletmelerde, çalışanların işletmenin amaçlarını daha iyi anladıklarını, sürekli bilgilendirmenin çalışanların işletmelerine olan güvenlerini, iş memnuiyetini arttırdığını ortaya koyarak çalışanların bu sayede üst yöneticilerle daha iyi ilişkiler kurmaya çaba gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Şirin (2009), Türkiye'de eğitim alanında faaliyet gösteren 14 sivil toplum kuruluşu üzerinde yaptığı "Sivil toplum örgütlerinin eğitime ilişkin karar alma süreçlerine katılımları üzerine bir araştırma" adlı doktora tezinde, eğitim sistemi ile ilgili alınacak kararların ilgililerce yeterince tartışılması, mümkün olan en yüksek görüş birliğiyle alınması ve özellikle de bilimsel verilere dayalı olarak değerlendirilmesi gerektiğinin önemi üzerinde durmuştur. Çalışmada, zincir örneklem (bir konuda en zengin bilgiye sahip bireylere ulaşma) ve aykırı durum örnekleme (araştırılacak sınırlı sayıda ancak bilgi bakımından zengin durumların belirlenmesi) beraber kullanılmış ve bu kuruluşların genel başkanları, genel sekreterleri, genel sekreter yardımcıları ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Eğitimle ilgili sivil toplum örgütleri, eğitimle ilgili kararların alınmasında doğrudan ve dolaylı yollarla etkide bulunmaktadır. Bu kuruluşlar, basın açıklamaları, toplantılar, kültürel organizasyon, sergiler gibi faaliyetler ile kamuoyunu doğrudan etkilemeye çalışırken, çalıştay, sempozyum, rapor, bilimsel ürünler (kitap, süreli yayın) görüş metinleri, lobi faaliyetleri, yöneticiler ile birebir görüşmeler gibi yollar ile de Milli Eğitim Bakanlığı, hükümet ve yasama organı üzerinde eğitim sistemini doğrudan etkilemeye çalışmaktadırlar. Ayrıca, araştırmacı bu kuruluşların STÖ'lerin eğitim sistemine ilişkin karar sürecini etkilemek üzere kullandıkları argümanlar/yolları iki grupta toplamıştır; (a) protestolar, mitingler ve çeşitli eylemler düzenlemek, (b) çeşitli yayın ve araştırmalar yayımlamak, basın açıklamaları yapmak, konferans/sempozyum düzenlemek, politikacılar ve yöneticilerle doğrudan iletişim kurmak.

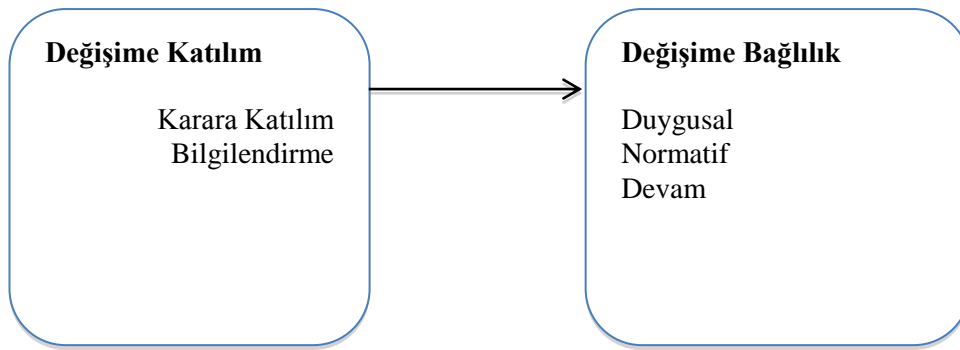
BÖLÜM III

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

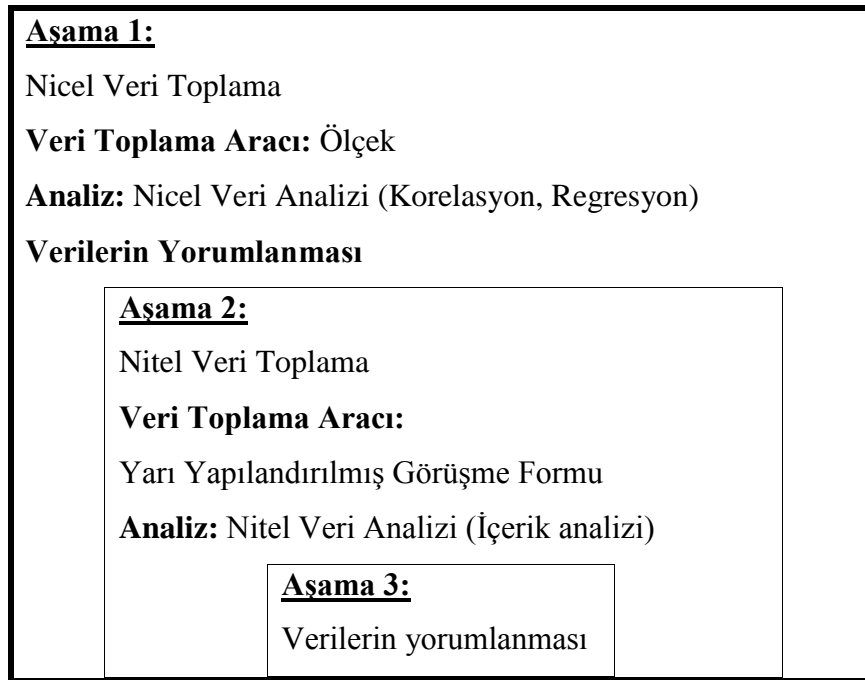
Bu çalışmada, ilk ve ortaokullarda 2012 yılında başlatılan eğitimsel değişim girişimine öğretmenlerin katılımlarının, onların eğitimsel değişime bağlılıklarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla ilişkisel modellerden nedensel-karşılaştırmalı (causal-comparative) araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı model, belirli bir problemin karakteristik özelliklerini tanımlamak (Simon ve Francis, 2001:28) ve gruplar arasında var olduğu düşünülen farklılıkların nedenlerini ortaya koymak için kullanılan (Fraenkel vd., 2011:366) bir araştırma metodudur. Başka bir deyişle, bu metodla bir durumun neden ortaya çıktığı, bu durumun oluşmasında nelerin etkili olduğu bulunmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011:238). Araştırma, *bağımsız değişken* olan değişime katılım kavramının alt boyutları olan karara katılım ve bilgilendirmenin, *bağımlı değişken* olan değişime bağlılık kavramının alt boyutları olan değişime duygusal, normatif ve devam bağlılığını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya çalışmaktadır.



Şekil 3.1. Araştırmanın kuramsal modeli

Araştırma, nicel ve nitel veri toplama araçlarının ardışık kullanıldığı Ardışık Karma Desen (sequential mixed design) ile yürütülmüştür. Bu tür desenlerde, nicel ve nitel araştırma metotları aynı çalışma içinde kullanılır (Ivankova vd., 2006). Ardışık Karma Desen’de, öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Verilerin analizinden sonra elde edilen bulguların doğrulanması ve araştırma soruları ile ilgili daha derin cevaplar bulmak amacıyla, aynı örneklemden seçilen katılımcılardan nitel veri toplama araçlarıyla veriler toplanır (Cresswell, 2009).

Pozitivist paradigma ile post-pozitivist paradigma arasında süregelen savaflara son vermeyi amaçlayan bir “devrim” olarak nitelenen modelde (Tashakkori ve Teddlie 2003:7), nicel bulgularla açıklanan değişkenler arasındaki ilişkiler, nitel bulgularla doğrulanmaya çalışılacaktır. Başka bir ifadeyle, çoklu veri toplama ve analiz metodu, hem araştırma problemleri ile ilgili bulguların doğrulanması, hem de daha iyi anlaşılması için önemli bir araştırma metodu olarak kullanılmaktadır. (Dunning vd., 2008). Ayrıca, model tek bir araştırma paradigması kullanmanın ortaya koyabileceği yeni sorulara daha kapsamlı cevaplar bulmayı mümkün kılmaktadır (Valorie vd., 2011; Cresswell, 2009; Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Yıldırım ve Şimşek (2013:351), karma desen araştırmaların temelinde, olay ve olguların çok boyutlu olması, her olay ve olgunun hem nitel, hem nicel boyutunun olması ve bunları anlamak için çoklu metot kullanma gerekliliğinin yattığını belirtmektedirler. Veri toplama sürecinde karma desen kullanılmasının bir başka sebebi, bu modelin pragmatik bir yaklaşımla, problem-temelli, çoğulculuk esaslı ve gerçek hayattan uygulama temelli bulguları ortaya koyabilmesidir (Creswell, 2009). Ayrıca, modelin araştırmacıların araştırma problemlerine daha iyi ve daha derin cevaplar bulmalarını mümkün kılacak metodolojik bir karışım sunması (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004) ve daha dinamik örneklemlerde nitel tekniklerin kullanılmasının gerekliliği (Armenakis vd.,1993) bu modelin bu araştırmada tercih edilme nedenleri arasındadır. Karma desenin, nicel araştırmadan elde edilen sayısal verilerle, nitel araştırmanın detaylarını birleştirerek (triangulation) araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlaması (Creswell, 2009:121) bu desenin bir başka kullanılma nedenidir. Bu bağlamda, öncelikle nicel veri toplama araçlarıyla veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Nicel veri analizinden elde edilen bulgular temelinde, nitel veri toplama araçlarından olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile örneklemdaki katılımcılardan veriler elde edilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırmanın veri toplama deseni (Creswell ve Plano Clark'dan derleme, 2007:64)

4.2. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTU

Bu bölümde, araştırmanın nicel boyutunun evren ve örnekleme ve veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

4.2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışmaya konu olan eğitimsel değişim girişimi, ulusal çapta 2012 Eylül ayında başlatılmıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin bu değişime katılım ve bağlılıkları inceleneceğinden, evren ve örneklem seçim sürecinde, öğretmenlerin bu tarihten önce Gaziantep ilinde görev yapıyor olmaları şartı göz önüne alınmıştır. Ayrıca, araştırmada Gaziantep ili Şahinbey, Şehitkâmil, Oğuzeli merkez ilçeleri üç ayrı küme olarak ele alınmış ve üç kümeden belirli sayılarda öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Bu açıdan, araştırmada örneklem belirleme sürecinde, “evrenden bir ölçüte göre örneklem oluşturma metodu” olarak tanımlanan (Yıldırım ve Şimşek, 2013:140) ölçüt örneklem ve oranlı tabakalı örneklem yöntemlerinin beraber kullanıldığı söylenebilir.

Ölçüt örneklem belirleme süreci şu şekilde takip edilmiştir: Gaziantep ilinde en az 3 yıldır görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenleri araştırmanın evrenini

oluşturmaktadır. Araştırma evreninin büyüklüğünün tespiti için MEB Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, 2012 Eylül ayı öncesinden beri Gaziantep il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sayılarını gösteren istatistiki bilgiler alınmıştır. Bu bilgilere göre, çalışmanın evrenini, çalışmaya konu olan eğitimsel değişim girişiminin başlatıldığı 2012 Eylül ayından önce atanan ve halen Gaziantep ili Şahinbey, Şehitkâmil, Oğuzeli merkez ilçelerinde görev yapan toplam 5.627 öğretmen oluşturmaktadır.

Bu çalışmada ayrıca, bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılan (Yıldırım ve Şimşek, 2013) tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tabaklı örnekleme, moderatör ve kontrol değişkenleri vasıtasıyla, evrenden örnekleme birim seçmede iç güvenilirliği kontrol altına alan ve araştırmaya alınacak veya araştırma dışında bırakılacak katılımcıları gözden geçirerek, evrenin değişkenliğini azaltan etkili işlemsel bir stratejidir (Tuckman, 1999:260). Ayrıca, alt grupların her birinden eşit ölçüde örneklem seçmede ve örneklemin standart hatasını azaltmada sahip olduğu avantaj (Özen ve Gül, 2007:402) ve bu örneklem metoduyla elde edilecek bulguların evreni temsil etmedeki gücü (Yıldırım ve Şimşek, 2013:133) dolayısıyla, bu çalışmada tabakalı örnekleme metodu kullanılmıştır.

Evrendeki örnekleme alınacak kümeleri temsil eden, Şahinbey, Şehitkâmil ve Oğuzeli İlçeleri aynı oranda elemana sahip olmadıklarından, bu aşamada, oranlı tabakalı örneklem metodu kullanılmış olup, her tabakanın evrendeki oranıyla orantılı olarak katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Her tabakadan örnekleme alınacak katılımcı sayısı belirlendikten sonra, her tabakadan örnekleme alınacak katılımcıları belirlemede seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için, her tabakada bulunan okullarda çalışan öğretmen listesine göre, her tabakadaki örneklem büyüklüğü kriterini karşılayacak sayıda öğretmen seçilmiştir. Tabakalı örneklem ve seçkisiz örneklemin bir arada kullanılmasının nicel araştırmalarda sık kullanılan bir teknik olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:130).

Tabakalı örnekleme metodunda, Özen ve Gül (2007:406)'ün önerdiği şu aşamalar takip edilmiştir:

- a) **Evren hesaplama:** Öncelikle, Gaziantep ili Milli Eğitim Müdürlüğünden evrende görev yapan toplam öğretmen sayısı alınmıştır. Buna göre, evrende 5,627 öğretmen bulunmaktadır.
- b) **Araştırma örnekleme hesaplama:** Şekil 3.3'de görüldüğü gibi, 10000 kütle büyüklüğü olan bir evrenden % 95 güvenirlilik ve 0,05 örneklem hatası için

370 katılımcı yeterli olmaktadır. Bu araştırmada, örnekleme hatasını azaltacağını düşünüldüğünden (Chen, vd., 2004), örneklem büyüklüğünün artırılmasına karar verilmiş ve arzu edilen örneklem büyüklüğünün, evrenin % 10'u olan en az 570 kişiden oluşmasına karar verilmiştir.

Evren	100	500	750	1000	2500	10000	25000	50000	100000
Örneklem	80	217	254	278	333	370	378	381	383

Şekil 3.3. Çeşitli evren büyüklükleri için örneklem sayıları (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004:49-50)

- c) **Tabakalardaki örneklem sayısını hesaplama:** 5627 öğretmenin 2786'sı (% 49.5) Şahinbey, 2664'ü (% 47.4) Şehitkamil ve 177'si (% 3.1) Oğuzeli İlçesinde görev yapmaktadır. Buna göre, her tabakadaki toplam öğretmen sayısının % 10'u (örneğin evrenin en az % 10'nu temsil etmesine karar verildiğinden) alınmıştır. Buna göre, her ilçeden örnekleme alınacak öğretmen sayısı şu şekilde belirlenmiştir:

Şahinbey ilçesinden; $2786 / \% 10 = 280$ öğretmen,

Şehitkamil ilçesinden; $2664 / \% 10 = 270$ öğretmen,

Oğuzeli ilçesinden; $177 / \% 10 = 20$ öğretmen olmak üzere toplam 570 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Ölçme araçları toplam 587 kişiye dağıtılmış ve toplam 573 (% 97.6) ölçek geri alınmıştır.

Tablo 3.1. Çalışmanın evren ve örnekleme

Merkez İlçeler	Evren	Örneklem
Şahinbey	2786	280
Şehitkamil	2664	270
Oğuzeli	177	20
Toplam	5627	573

3.2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla, Değişime Katılım ve Değişime Bağlılık ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeklerde, öğretmenlerin bu iki kavram ile ilgili algılarına ek olarak, öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumları gibi özelliklerini ölçmeye yönelik sorular da bulunmaktadır.

3.2.2.1. Değişime katılım ölçeği

Ölçek, değişimden etkilenmesi muhtemel öğretmenlerin, eğitimsel değişim sürecine aktif katılım seviyelerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, Büyüköztürk (2005) tarafından önerilen aşamalar temel alınmıştır (Şekil 3.4). Bunun için öncelikle, değişim planlamasına katılım ile ilgili problem tanımlanmış ve geliştirilecek ölçeğin hangi özellikleri ölçeceğine karar verilmiştir. İlgili alan yazın tarandıktan sonra, ölçeğin alt boyutlarına karar verilmiş ve bu alt boyutları ölçecek maddelerin yazılmasına başlanmıştır.

Ölçek Oluşturma	1. Aşama Problem Tanımlama (Amaç ve Soru Belirleme)	2. Aşama İlgili Literatür Tarama	3. Aşama Soru Yazma / Uzman Görüşü Aday Ölçek
	Psikometrik Özellikler	4. Aşama Pilot Çalışma	5. Aşama Madde/Faktör Analizi

Şekil 3.4. Çalışmada takip edilen ölçek geliştirme aşamaları (Büyüköztürk, 2005:137)

Buna göre, değişime katılım ölçeğinin geliştirilmesi için, takip edilen aşamalar şunlardır:

i. Madde Havuzunun Hazırlanması, Kapsam Geçerliği ve Aday Ölçek:

Bu aşamada, alan yazında özellikle Vandenberg vd. (1999)'nin geliştirdiği İşe Katılım Ölçeği'ndeki bazı maddeler (Güç alt boyutu soru 6: *Beni etkileyen kararlara katılmaya teşvik edilirim*, İletişim alt boyutu soru 1 ve 6: *şirket politikaları ve prosedürleri çalışanlarla çok iyi bir şekilde paylaşılır; yönetim burada çalışanların görüşlerini almak ve duygularını anlamak için yeterli çaba göstermektedir*), çalışanların eğitimsel değişim planlamalarına katılımlarını ölçecek şekilde uyarlanmıştır. Alan yazın temelinde, ölçeğin ölçmesi gereken üç ana tema (karara katılım, bilgilendirme, eğitim) belirlenmiş ve bu ana temalara göre madde havuzuna eklenecek sorular oluşturulmuştur. Alan yazına ek olarak, ölçeğin ölçmeyi amaçladığı alandaki çalışanların fikirleri temelinde soru hazırlamak için de, 4

ilkokul, 4 ortaokul öğretmeniyle görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler temelinde madde havuzuna sorular eklenmiştir. Ölçeğin, sosyal bilimlerde sık kullanılan derecelendirme olan, 5'li likert tipinde (1-hiç katılmıyorum, 5-tamamen katılıyorum) derecelendirilmesine karar verilmiştir. Uzman görüşü alınarak belirlenen sorulardan oluşan, 23 maddelik (5 soru ters kodlanacak şekilde) bir aday anket belirlendikten sonra, ölçeğin ölçmesi gereken konu ve davranışsal içeriği ölçme derecesi olarak tanımlanan (Ayiro, 2012:37) kapsam geçerliği için bir çalışma yapılmıştır. Bunun için, maddelerin belirlenen yapıyı ölçüp ölçmeyeceği, maddelerin aynı yapıyı ölçmeyecek şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi'nde 1'i doçent, 3'ü yardımcı doçent toplam 4 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim üyelerinden, her madde ile ilgili görüşlerini 1) gerekli, 2) yararlı ancak yetersiz, 3) gereksiz şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların 3'nünün doğru bulduğu maddeler tutulmuş, diğer maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Ayrıca, ölçeğin anlaşılabilirliği ve Türkçe yazım kurallarına uygunluğu da 2 Türkçe dili uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Tüm bu değerlendirmeler temelinde, aday ölçek üzerinde belirli değişiklikler yapılmış ve 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 3 boyut (karara katılım, bilgilendirme ve eğitim) ve 16 maddeden oluşan (3. ve 11. maddeler ters kodlanacak maddeler), pilot çalışmaya hazır bir deneme ölçeği oluşturulmuştur.

ii. **Ölçek geliştirme aşamasında evren ve örneklem:** Ölçeğin deneme formunun geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi ve ölçeğin faktör yapısının ortaya konması için, Gaziantep merkez ilçelerinden tabakalı örneklem metodu ile bir örneklem seçilmiştir. Her ilçede görev yapan toplam öğretmen sayısı oranına göre, Şahinbey ilçesinden 27, Şehitkamil ilçesinden 27 ve Oğuzeli ilçesinden 17, öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Böylece, oluşturulan ölçeğin pilot uygulaması, toplam 71 öğretmenin katıldığı örnekleme yapılmıştır.

iii. **Ölçeğin Yapı Geçerliği:** Ölçeğin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü), doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösteren yapı geçerliği (Büyüköztürk, 2012:168), açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi: Pilot çalışmadan elde edilen sonuçlar üzerinde SPSS paket programında madde/faktör analizi yapılmıştır. Bu süreçte, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi sonuçları, maddelerin ortak

faktör varyans değerleri, özdeğer çizgi grafiği, temel bileşenler analiz sonuçları ve yorumlanabilir faktörler elde etmek için “varimax” döndürme tekniği sonuçları incelenmesinin gerektiği savunulmaktadır (Kurnaz ve Yiğit, 2010).

Veri setinin faktör analizine uygunluğunun araştırılmasında KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testinin (.812), 0.50 den büyük olduğu (örneklem büyüklüğü yeterlidir) ve Bartlett testinin anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmüştür. Ölçeğin faktör analizi için, temel bileşenler (principal component) analizi ve dik döndürme (varimax rotation) metodu kullanılmıştır. Çıktı dosyasında maddelerin ortak varyansa katkısı, açıklanan toplam varyans ve döndürülmüş bileşenler matrisi incelenmiştir. Ölçek geliştirmede, aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında, a) maddelerin yer aldıkları bir faktördeki yük değerlerinin 0.45’in üzerinde olması, b) maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması ve yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması, c) önemli faktörlerin herhangi bir maddede birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının 1.00’e yakın veya 0.66’nın üzerinde olması gibi ölçütler göz önüne alınmaktadır (Büyüköztürk, 2012:124)

Ölçek geliştirme çalışmalarında, .30 ile .45 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği (Büyüköztürk, 2012:125) düşünüldüğünden, faktör analizinde faktör yükü için alt sınır .40 olarak belirlenmiştir ve öz değeri (eigenvalues) 1’in üzerinde olan faktörler anlamlı bulunmuştur (Şencan, 2005). Böylece, taslak ölçekte yer alan 16 maddeye ait faktör yük değerlerinin 0.52 ile 0.77 arasında değiştiği tespit edilerek tüm maddeler analiz süreci kapsamında değerlendirilmiştir. 16 madde için varimax döndürme tekniği sonrası madde yük değerleri incelendiğinde, ölçekteki eğitim boyutundaki bazı maddelerin, bilgilendirme boyutunda da yüksek değerlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır (3 madde). Bazı maddelerin yük değerleri arasındaki fark 0.10’dan daha az bir farkla yer aldıkları için binişik olduklarına karar verilmiştir. Ayrıca, ölçeğin faktör sayısına karar verme sürecinde, çizgi grafiği kullanılmıştır.

Buna göre, öz değeri 1’in altında olan eğitim alt boyutu ve faktör yük değerleri düşük olan maddeler ile binişiklik problemi olan maddeler (toplam 4 madde) ölçeğin son formundan çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali, karara katılım (3 madde) ve bilgilendirme (6 madde) olmak üzere iki boyut ve toplam 9 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi: Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilere ait yapısal hipotezlerin test edilmesi ve doğrulanmasını

amaçlamaktadır (Çokluk vd., 2012:275). Ölçeğin geçerliliğini belirlemek üzere yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen, iki boyutlu yapının doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun için, Ki-Kare Uyum Testi (Chi-square Goodness of Fit Indices), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), görelî uyum indeksi (RFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve ortalama hataların karekökü (RMR) gibi uyum indeksleri incelenmiştir. Uyum indekslerinin kriterleri ve kabulü için kesme noktaları tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Doğrulayıcı faktör analizi için kabul edilen uyum indeksi değerleri ve çalışmanın uyum indeksi değerleri (Çokluk vd., 2012:271-272)

Uyum İndeksi	Kriterler	Kabul için kesme noktaları	Çalışmaya ait Uyum Değerleri
χ^2/sd		≤ 2 =mükemmel uyum ≤ 2.5 = mükemmel uyum (küçük örneklem) ≤ 3 = mükemmel uyum (büyük örneklem) ≤ 5 = orta düzeyde uyum	2.32
GFI/AGFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	≥ 0.90 iyi uyum ≥ 0.95 mükemmel uyum	.93
RMSEA	0 (mükemmel uyum) 1 (uyum yok)	≤ 0.05 mükemmel uyum ≤ 0.06 iyi uyum ≤ 0.07 iyi uyum ≤ 0.10 zayıf uyum	0.06
RMR/SRMR	0 (mükemmel uyum) 1 (uyum yok)	≤ 0.05 mükemmel uyum ≤ 0.08 iyi uyum ≤ 0.10 vasat uyum	0.09
CFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	≥ 0.90 iyi uyum ≥ 0.95 mükemmel uyum	0.92
NFI/NNFI	0 (uyum yok) 1 (mükemmel uyum)	≥ 0.90 iyi uyum ≥ 0.95 mükemmel uyum	0.91

Elde edilen modelin uyum indeksleri Tablo 3.2’de görülen değerlerle karşılaştırılmış ve değişime katılım ölçme aracının iki boyutlu yapısının uygun olduğu görülmüştür.

iv. Ölçeğin Madde Ayırıcılık İndeksi Değerleri

Ölçekten en düşük puan alan alt % 27 ile ölçekten en yüksek puan alan üst % 27 içinde bulunan katılımcıların toplam puan ortalamaları t testi ile her bir madde için karşılaştırılmıştır. Çalışmaya katılanların 155'nin % 27 üst grubu, 155'nin ise % 27 alt grubu oluşturduğu görülmektedir. Ölçekten en yüksek puan alan 155 kişinin puanları ile en düşük puan alan 155 kişinin puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları iki grup puanları arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 3.3.'te bütün maddelerin $p < .00$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmekte, bu durum da ölçeğin, düşük puan alan katılımcılarla yüksek puan alan katılımcıları ayırabildiğini göstermektedir.

Tablo 3.3. Değişime katılım ölçeği madde ayırıcılık güçleri (Alt-üst grup değerleri)

Madde no	t değeri
1	18.21*
2	23.12*
3	15.12*
4	16.37*
5	18.34*
6	25.03*
8	15.49*
9	17.30*

n=71, $p < 0.00$ *

v. Güvenirlilik

Tablo 3.4, değişime katılım ölçeğinin iç tutarlılık ve zaman içinde tutarlılık ile ilgili güvenirlilik katsayıları değerlerini göstermektedir.

Tablo 3.4. Değişime katılım ölçeğinin güvenirlilik değerleri

Boyutlar	Cronbach	Test-Test Tekrar
Karara Katılım	0.93*	0.85*
Bilgilendirme	0.87*	0.78*
Toplam	0.91	81.5

* $p < .00$

3.2.2.2. Değişime bağlılık ölçeği

Değişime bağlılık kavramını ölçmek amacıyla, Armenakis vd. (1993)'nin tek boyutlu değişime bağlılık ölçeği de bulunmasına rağmen, bu çalışmada, Jaros (2010:87)'un yaptığı alan yazın taramasında belirttiği gibi, çok boyutlu modelin yapı geçerliğinin yüksek bulunması nedeniyle, Herscovitch ve Meyer (2002)'in çok

boyutlu modeli takip edilmiştir. Ölçeğin, orijinali üç boyutlu olup, Herscovitch ve Meyer (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekteki boyutlar şunlardır; değişime duygusal bağlılık (affective commitment to change) 6 madde, değişime normatif bağlılık (normative commitment to change) 6 madde, değişime devam bağlılığı (continuance commitment to change) 6 madde. Bu çalışmada ölçeğin orijinal hali olan 7'li Likert hali değiştirilmiş ve 5'li Likert tipi ölçek (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) kullanılmıştır. Bu değişikliğin yapılmasının nedeni, 5'li Likert tipi ölçeğin daha yaygın olarak kullanılması ve cevaplayıcılar açısından cevaplanmasının daha kolay olmasıdır (Akin vd., 2009). Ölçek, 5'li Likert-tipinde olup, 1-hiç katılmıyorum (öğretmenlerin çalışmada bahsedilen değişime olan bağlılıklarının zayıf olduğunu göstermekte), 5-kesinlikle katılıyorum (öğretmenlerin çalışmada bahsedilen değişimin gerekliliğine güçlü destek verdiklerini göstermekte) şeklinde sıralanmaktadır.

Ölçek, Toprak ve Aydın (2013) tarafından Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanmış ve yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, öz değerleri düşük olan normatif bağlılık alt boyutunun 5. maddesi ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, normatif (.337) ve devam bağlılığı (.412) faktörlerinde, faktör yükleri birbirine yakın olan devam bağlılığının 16. maddesi de ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son halinde, duygusal bağlılık 6 madde, normatif bağlılık 5 madde ve devam bağlılığı 5 madde olmak üzere toplam 16 maddeden oluşmaktadır.

Öncelikle, katılımcıların değişimin hangi bileşenleriyle ilgili öğretmenlerin değişime bağlılıklarının belirleneceğine karar verme sürecinde, 2012 yılında Türk Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan eğitimsel değişim girişiminin bileşenleri ile ilgili alan yazın taranmıştır. Buna göre, başlatılan eğitimsel değişim girişiminin içeriğinde, zorunlu 8 yıllık eğitimin kademeli 4 ilkokul, 4 ortaokul ve 4 lise olmak üzere 12 yıla çıkarılması, okula başlama yaşının 72 aydan 60 aya indirilmesi, seçmeli ders sisteminin getirilmesi, ortaöğretime geçiş sisteminin değişmesi ve haftalık ders saatlerinde artış gibi alt değişim öğelerinin olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bilgi kısmında bu değişim bileşenleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Uzman görüşleri temelinde yapılan değişikliklerden sonra, ölçeğin faktör analizini gerçekleştirmek amacıyla, toplam 58 öğretmen, 12 okul müdürü ve 3 il yöneticisinin katılımıyla bir pilot çalışma yapılmıştır.

Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi: Pilot çalışmadan elde edilen sonuçlar üzerinde SPSS paket programında madde/faktör analizi yapılmıştır. Veri setinin

faktör analizine uygunluğunun araştırılmasında KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testinin (.830), 0.50 den büyük olduğu ve Bartlett testinin anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmüştür. Ölçeğin faktör analizi için, temel bileşenler (principal component) analizi ve dik döndürme (varimax rotation) metodu kullanılmıştır. Çıktı dosyasında maddelerin ortak varyansa katkısı, açıklanan toplam varyans ve döndürülmüş bileşenler matrisi incelenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında, .30 ile .45 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği (Büyüköztürk, 2007:124) düşünüldüğünden, faktör analizinde faktör yükü için alt sınır .40 olarak belirlenmiştir ve öz değeri (eigenvalues) 1'in üzerinde olan faktörler anlamlı bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ve ölçeklerin alt boyutlarına ait açıklanan varyanslar ve madde faktör yük değerleri Tablo 3.5'te gösterilmektedir.

Tablo 3.5. Veri toplama araçlarına ait bilgiler

Faktör Adı	Güvenirlilik	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans
Karara Katılım	.93	.879	% 54.812
		.876	
		.779	
Bilgilendirme	.87	.788	% 27.825
		.829	
		.836	
		.806	
		.771	
Değişime Katılım (Toplam)	.91		% 82.637
Duygusal Bağ.	.85	.859	%45.412
		.832	
		.867	
		.881	
		.867	
		.736	
Normatif Bağ.	.77	.769	% 18.114
		.711	
		.796	
		.771	
		.786	
Devam Bağ.	.75	.759	% 13.754
		.790	
		.750	
		.712	
		.799	
Değişime Bağ. (Toplam)	.78		% 77.280

3.3. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTU

İnsanların kararları ve hareketleri ancak belli bir bağlam içinde anlaşılabilir ve bu bağlam o bireyin neyi neden yaptığının anlaşılmasını sağlar. O yüzden nitel araştırmalar, araştırmacıların kararlar alındığı ve davranışların gösterildiği bağlamı görme ve anlamalarını mümkün kılmaktadır (Myers, 2009:5). Bu araştırmada görüşme metodu kullanılmıştır. Rubin ve Rubin (2005), görüşmeyi gece görüş gözlüklerine benzetmektedir ve görüşmenin normalde görünmeyeni veya bakılan ama görülmeyeni görmeyi mümkün kılmakta olduğunu vurgulamaktadırlar. Türnüklü (2000), görüşme tekniğinin, sosyal gerçekliğin öznesi olan insanların duygu, düşünce ve tutumlarını öğrenmek için diğer yöntemlere göre daha etkili bir yöntem olduğunu ve bu yöntemin söz konusunu davranışların nedenleri ve hangi

amaçla gösterildiğine ilişkin bilgi veren bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bu yöntemin, öğretmenlerin değişim bağlamındaki davranışları ve davranışlarının arkasındaki nedenleri görmeye yardımcı olacak zengin ve derin veriler sağlayacak bir yöntem olduğu söylenebilir.

3.3.1. Katılımcılar ve Veri Toplama Aracı

Bu bölümde, araştırmanın nitel boyutundaki katılımcıların seçimi ve oluşturulan çalışma grubundan zengin bir veri seti elde etmek için hazırlanan veri toplama aracı ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.3.1.1. Katılımcılar

Yıldırım ve Şimşek (2013:136-137), nitel araştırma geleneği içinde gelişen örneklem yönteminin amaçlı örneklem yöntemi olduğunu ve bu yöntemler içerisinde “maksimum çeşitlilik yönteminin bir örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmayı hedefleyen bir yöntem olduğunu” belirtmektedir. Bu araştırmacılar, bu yöntemdeki amacın genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak olduğu konusunda uyarıda bulunmaktadır. Bu çalışmada, nicel kısımda elde edilen verilerle ilgili farklı özelliklere sahip katılımcılardan zengin bilgiler elde etmek amacıyla, maksimum çeşitlilik metodu kullanılmıştır.

Araştırmada üç farklı küme olduğu için, her kümede maksimum çeşitlilik elde etmek için, araştırmaya bir bayan bir bay öğretmen dahil edilmiş ve her kümede en az bir öğretmenin ilkokul, bir öğretmenin de ortaokulda çalışıyor olması şartı getirilmiştir. Bu öğretmenler seçilirken, MEM’den alınan listeden, her kümede rastlantısal olarak bir ilkokul, bir ortaokul seçilmiş ve bu okulların her birinden bir bayan, bir bay öğretmen yine rastlantısal olarak seçilmiştir. Böylece, hem verilerin toplanacağı örgüt çeşitliği, hem de katılımcı çeşitliği sağlanmıştır. Seçilen öğretmenlerden biri gönüllü olmadığını söylemiş, bu durumda listeden gönüllü olan başka bir öğretmen seçilmiştir. 2 öğretmen ise, görüşmenin hemen öncesinde görüşmelerin kayıt altına alınacağını öğrendikten sonra, görüşmeden vazgeçmişlerdir. Bu durumda, listedeki diğer 2 öğretmenle iletişime geçilmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Yapılan her görüşme kayıt altına alınmış ve tüm detayları ile

birlikte yazıya dökümü yapılmıştır. Bilgilerin doğruluğunun teyidi için bu dökümlerin birer kopyası katılımcılara verilmiş ve içeriğinin doğruluğu teyid edilmiştir. 1 katılımcı verilen kopyayı okuduktan sonra, bazı cümleleri tam olarak söylememiş olabileceğini belirtmiş, katılımcıya tüm görüşme dinletilmiş ve cümlelerin doğruluğu teyid edilmiştir.

Buna göre, araştırmanın her kümesinden iki bayan, iki erkek ve hem ilkökul hem ortaokulda çalışan katılımcı olacak şekilde toplam dört katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Bu durumda, araştırmadaki üç kümede, toplam altı bayan, altı bay, altı ilkökul çalışanı, altı ortaokul çalışanı olmak üzere 12 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcılar, nicel verilerin toplandığı örneklemden seçilmiş ve katılımcıların gönüllü olması şartı konmuştur. Bu katılımcılarla bir ön görüşme yapılmış, çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğretmenler, zamanlarının kısıtlı olması nedeniyle görüşmeyi okullarında yapmak istediklerinden, görüşmelerin okulda yapılmasına karar verilmiş ve bir görüşme takvimi çerçevesinde görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan görüşmeler, 2014 Nisan ayının 2. ve 3. haftasında gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.2. Görüşme formu

Görüşme formu toplam 12 sorudan oluşmakta olup, soruların hazırlanması sürecinde alan yazında ilgili kavramlardan yararlanılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Oluşturulan 12 soruluk formula 3 öğretmen üzerinde yapılan pilot çalışma neticesinde, bazı sorularda düzeltmeler yapılmış ve ölçekte ölçülmek istenen değişkeni ölçmediğine kanaat getirilen 1 soru da formdan çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 11 soruluk bir form ortaya çıkmıştır. Görüşmeye başlamadan önce, öğretmenlerin değişimle ilgili bilgilerini tazelemek için, kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme araştırmacı tarafından kağıttan okunmuş, böylece araştırmacının konuşma durumunda oluşabilecek muhtemel önyargısı süreç dışında bırakılmaya çalışılmıştır. Bu da, güvenilirliği arttıran bir faktör olarak ele alınabilir.

Araştırma, Türkiye'nin güneydoğu illerinden olan Gaziantep'in Şahinbey, Şehitkamil ve Oğuzeli merkez ilçelerinde yürütülmüştür. Gaziantep, Türkiye'de eğitim çıktılarının görece olarak zayıf olduğu ve merkezi sınavlardaki sıralamada son sıralarda olan bir ildir. İş imkanlarından dolayı, şehir göç alan bir şehir olduğundan,

ikili öğretim, kalabalık sınıflar, öğretmen eksiklikleri ve dezavantajlı öğrencilerin sayısının fazlalığı gibi kronik sorunların yaşandığı illerdir.

Bir araştırmacı ve Türkiye’de başlatılan 4+4+4 değişim girişimine Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir kurumda çalışmayan birisi olarak bakan ve bu değişimle ilgili bilgileri daha çok görsel, yazılı basın ve sosyal medya vasıtasıyla alan birisiyim. Bunlar beraber, eşi bu bakanlığa bağlı aynı evrendeki bir okulda çalışan birisi olarak, değişim süreci ile ilgili zengin bilgileri eşimden aldığımı da ifade etmek isterim. Kendisiyle bu süreçte, uygulamadaki problemleri çok tartıştığımızı ve bu durumun da gerçek okul ortamında değişim sürecinde yaşanan durumları gösterme anlamında bana ışık tuttuğunu belirtmek isterim. Bu açıdan, bu değişimin çok kısa bir süre içerisinde, kamuoyunda ve paydaşlarla yeterince tartışılmadığı, değişimin amaçları ile ilgili vizyonun, değişimden etkileneceklerle yeterince iletmediği, değişimin gerektirdiği okul, sınıf, öğretmen gibi alt yapı ihtiyaçlarının yeterince düşünülmediğine dair bir kanaate sahibim. Bu anlayışım, öğretmenlerin değişimin bir parçası haline getirilmemesi, süreçle ilgili yeterince bilgilendirilmemeleri ve uygulamada gözlemlediğimiz diğer problemlerin varlığı sebebiyle güçlenmektedir.

Verilerin toplandığı okullar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullar olup, Gaziantep’in merkez ilçelerinde bulunmaktadır. Okullara atanan öğretmenler merkezi bir sınav ile atanmakta, her okulda 1 okul yöneticisi en az 1 müdür yardımcısı bulunmaktadır. Okullardan bazıları sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevrelerde bulunmakta, bazı okullarda ikili öğretim yapılmakta ve sınıf mevcutlarının ortalama 38 olduğu görülmektedir.

3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Betimleyici-yorumsamacı nicel araştırmaların aksine, nitel araştırmalar bilgi-araştırma temelli araştırmalardır (Sinkovics vd., 2008:695). Dolayısıyla, nitel araştırma, tümevarımcı bir yaklaşımla, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır (Çokluk vd., 2011).

Creswell (2009:190), nitel araştırmalarda geçerlik kavramının nicel araştırmalardan farklı kullanıldığını ve geçerliğin “belli prosedürler uygulayarak, bulguların doğruluğunu kontrol altına almak” anlamına geldiğini belirtmektedir. Aynı şekilde, Yıldırım ve Şimşek (2013:290), nitel araştırmalarda geçerliğin elde

edilen veriler ve ulaşılan sonuçların çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi yöntemler kullanılarak doğrulanması anlamında kullanıldığını savunmaktadır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ile ilgili, Yıldırım ve Şimşek (2013:293), sosyal gerçekliğin durağan olmayan, sürekli değişen ve karmaşık bir yapısı olduğunu, bu yüzden nitel araştırmalarda dış güvenilirliğin (tekrar edilebilirlik), nitel araştırmaların temel ilkeleriyle çeliştiğini ifade etmektedir. Diğer taraftan bu sorunun aşılması için, araştırmanın tüm aşamaları, araştırma sürecinde araştırmacının konumu ve yaklaşımı konusunda ayrıntılı ve açık bilgi vermek gerektiği de vurgulanmaktadır.

Nitel araştırmaların doğası ve amacı nicel araştırmalardan farklı olduğundan, nicel araştırmalardaki aynı kriterleri nitel araştırmalara uygulamanın yanlış olacağı söylene de (Kreftin, 1991:214), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik sorunlarını çözecek modeller geliştirilmiştir. Bu modeller içerisinde, alan yazında kabul gören ve kavramsal olarak diğer modellere göre daha iyi geliştirilmiş olduğu düşünülen model Lincoln ve Guba'nın (1985:43) dört kriterli modelidir:

Tablo 3.6. Lincoln ve Guba (1985:43)'nın geçerlik ve güvenilirlik modeli

Kriterler	Nitel Araştırma	Nicel Araştırma
Gerçek Değer	İnanırlık	İç Geçerlik
Uygulanabilirlik	Transfer Edilebilirlik	Dış Geçerlik
Tutarlılık	Güvenirlik	Güvenirlik
Tarafsızlık	Doğrulanabilirlik	Objektiflik

3.3.2.1 İnanırlık (Credibility)

Nicel araştırmalardaki iç geçerlikle eş değerlendirilen ve araştırmada kullanılan ölçeğin ölçmeyi planladığı özelliği iyi bir şekilde ölçebilmesi olarak tanımlanan bir kavramdır (Shenton, 2004). Başka bir ifadeyle, katılımcıların yapılandırılmış gerçeklikleri ile araştırmacıların temsil ettiği gerçeklikler arasında bir uyumun olması durumudur (Sinkovics vd.,2008:699). Kavram, araştırma deseni, katılımcılar ve bağlam temelinde, araştırmacının araştırma bulgularının gerçekliğinden emin olması veya araştırma bağlamındaki “çoklu gerçekliği” mümkün olan en doğru şekilde ortaya çıkarabilmesi ile ilgili olduğundan, inanırlık nitel araştırmaların değerlendirilmesi için en önemli kriter olarak görülebilir (Kreftin, 1991:215-216).

Bu çalışmada genel olarak, inanırlığı sağlamak için Shenton (2004)'ın önerdiği şu işlemler yapılmıştır:

- Araştırma metodu ve veri toplama ölçeğinin iyi yapılandırılması

- b) Örgüt çeşitliliği (Site Triangulation)
- c) Katılımcılarda gönüllülük
- d) Soruların pilot çalışmaya göre yeniden yapılandırılması
- e) Üye teyidi

Araştırmanın nicel kısmında elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin değişime katılım ve bağlılıklarının arkasında yatan nedenleri ortaya koyabilmek için nitel bir araştırmaya gerek duyulduğu söylenebilir. Nitel araştırmada veri toplama aracı olarak a) karmaşık ve hassas konularla ilgili bireylerin algı ve fikirlerin alınması, b) örneklem grubunun profesyonel, eğitimsel ve kişisel özgeçmişlerindeki farklılaşmaya göre zengin verileri ortaya koyması (Barribal ve While, 1994) bağlamında kullanışlı bir veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formunun yapılandırılmasında takip edilen adımlar, araştırmada detaylı bir şekilde verilmiştir. Araştırmacının, görüşme yapacağı katılımcılarla aynı kültürde yaşadığı için, görev yaptığı okul sistemleri ile ilgili detaylı bilgi sahibi olduğu söylenebilir.

3.3.2.2. Transfer edilebilirlik

Bu kavram, nicel araştırmalardaki dış geçerlik veya sonuçların genellenebilirliği ilkesi ile eş bir kavramdır (Sinkovics vd.,2008:699). Her ne kadar nitel araştırmaların sonuçlarının, nitel çalışmaların genel olarak “etnografik şimdiki zaman”ı (Florio-Ruane, 1991:234) betimlemesinden dolayı diğer durumlara veya evrenlere genellenebilmesi zor görünse de, araştırılan kavramlarla ilgili çok detaylı bilgilerin verilmesi, böylece okuyucuların kavramları daha iyi anlayarak, araştırmadaki fenomeni diğer durumlarla karşılaştırılmasına imkan yaratılmasının, çalışma sonuçlarının genellenebilirliğine katkı sağlayacağı söylenebilir (Shenton, 2004:69-70). Başka bir ifadeyle, araştırmanın yapıldığı bağlam çok detaylı bir şekilde anlatıldığında, araştırma bulgularının, araştırma dışındaki bağlamlara benzerlik açısından genellebileceği söylenebilir (Kreftin, 1991:216).

Araştırmacı tüm görüşmeleri kelimesi kelimesine detaylı bir şekilde kayıt altına almış ve araştırmayla ilgili diğer detayları da not ederek rapor etmiştir. Ayrıca, araştırmacı, katılımcı görüşlerini araştırmada kullanırken, herhangi bir ekleme yapmadan, katılımcıların ifadelerini doğrudan alıntılanmıştır. Görüşmeler doğal ortamında, okulda kaydedilmiştir ve görüşmenin yapıldığı okulla ilgili tüm detaylar

kayıt altına alınmıştır. Böylece, çalışmanın bulgularının benzer durumlara genellenebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.3.2.3. Güvenirlik (*Dependability*)

Nicel araştırmalardaki güvenirlik kavramı ile eştir ve çalışma aynı bağlamda, farklı metotlarla ve farklı katılımcılarla tekrar edildiğinde benzer sonuçların alınacağını gösteren bir kavramdır (Shenton, 2004:71). Sinkovics vd. (2008:699), kavramı bir araştırmanın sonuçlarının zaman içindeki kararlılığı olarak tanımlamaktadır. Shenton (2004:73) ise, çalışmanın başka araştırmacılar tarafından tekrar edilebilmesi için çalışma ile ilgili detaylı metodolojik açıklamanın yapılması gerektiğini ve bunun da nitel çalışmanın güvenirliliğini arttıracaklarını belirtmektedir.

Çalışmanın metodu ile ilgili detaylı açıklamalar yapılmış, böylece, araştırmayı tekrar etmek isteyen araştırmacılara araştırmanın bağlamı ile ilgili tüm detaylar sunulmuştur.

3.3.2.4. Doğrulanabilirlik (*Confirmability*)

Nicel araştırmalardaki objektiflik kavramı ile benzerdir ve araştırma sonuçlarının araştırmacının ön yargılarından bağımsız olması anlamına gelmektedir. Araştırma sonuçları, ön yargılar, motivasyonlar ve bakış açılarından ziyade katılımcıların ve araştırmanın şartlarının bir yansıması olduğunda, o araştırmanın doğrulanabilir bir araştırma olduğu söylenebilir (Guba, 1981). Bunun sağlanması için, araştırmacının kendi yorumlarını katmadan, sadece katılımcıların görüşlerine göre yorum yapması ve görüşmelerin farklı araştırmacılar tarafından yürütülmesi ile sağlanabileceği belirtilmektedir (Shenton, 2004:72). Ayrıca, araştırmacı ve katılımcıların önceden birbirini tanımaması ve aralarındaki mesafenin fazla olmasının sağlanması da önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Kreftin, 1991:217).

Bu çalışmanın doğrulanabilirliğini arttırmak için, araştırmacı, görüşme sorularını hazırlarken ve görüşmeleri yaparken, katılımcıları yönlendirecek, onlara kendi görüşlerini hissettirecek davranışlardan kaçınmıştır. Araştırmacı, görüşme esnasında dinleyen ve soru soran konumunda kalmış ve hem görüşme öncesi, hem görüşme esnasında herhangi bir yorum yapmaktan kaçınarak, katılımcıların görüşlerini mevcut araştırmaya yansıtmaya çalışmıştır.

Ayrıca, araştırmanın, güvenilirlik ve geçerliğini sağlamak üzere, Creswell (2009:190-193) tarafından önerilen aşağıdaki yollar izlenmiştir:

Tablo 3.7. Creswell (2009)'in nitel araştırmalar için geçerlik ve güvenilirlik aşamaları (190-193)

Güvenirlik	Geçerlik
<ul style="list-style-type: none"> • Görüşme dökümlerinin hatadan arındırılması • Verilerin sürekli kodlarla karşılaştırılması, veriler üzerine hatırlatmalar yazılması ve böylece kodların anlamları ile ilgili yanlışlıkların bertaraf edilmesi • Analiz süresince, araştırmacıların görüşmeler yaparak analizleri paylaşmaları ve böylece sürekli iletişim halinde olmaları 	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı katılımcılardan elde edilen verilerin birleştirilmesi (triangulation) • Bulguların yazımında zengin ve detaylı tanımlamaların yapılması • Verilerin dökümü çıkarıldıktan sonra katılımcılara bilgilerin doğru olduğunu teyit ettirme (member-checking) • Araştırmanın danışmanı olan araştırmacı ile çalışmanın nasıl yapıldığı ve nasıl analiz edildiği ile görüş alış-verişinin yapılması (Peer debriefing) • Araştırmacının araştırma öncesi muhtemel ön yargıları ile ilgili bilgi verilmesi • Temalarda olumsuz veya zıt fikirlerin de belirtilmesi

3.3.3. Nitel Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde, Creswell (2009:185)'in önerdiği yollar takip edilmiştir:

- Ham verilerin dökümünün çıkarılması
- Verilerin analiz için hazırlanması
- Tüm verilerin okunması
- Verilerin elle kodlanarak temalar ve tanımların çıkarılması
- İlişkili temalar ve tanımların belirlenmesi
- Belirlenen temalar ve tanımların yorumlanması

Bunun için, araştırmadaki nitel verilerin öncelikle kelimesi kelimesine dökümü çıkarılmış ve toplam 49 sayfa (Times New Roman, 1,5 sayfa aralığı) içerik elde edilmiştir. Veriler analiz için hazır hale getirildikten sonra, kodlama işlemi başlatılmıştır. Araştırmada aynı-değerlendirici (same rater bias) ön yargısını azaltmak için, araştırmacının kendi içerik analizi sonuçlarına ek olarak, görüşme dökümleri araştırmanın danışman öğretim üyesine okutulmuş ve verilerin analiz edilmesi sağlanmıştır. Her 2 değerlendirici de bu metinlere göre kodlamalar yapmıştır. Araştırmacı, içerik analizi yöntemiyle tüm verileri çözümlemiş, kodlar çıkarmış ve kendi içerik analizi sonuçlarını danışman öğretim üyesi tarafından çıkarılan tema ve kodlarla karşılaştırmıştır. Bu çözümlemelere göre, diğer araştırmacıların çıkardığı kodlarla uyuşmayan kodlar analiz dışı bırakılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. NİCEL BULGULAR

Bu bölüm, araştırmaya katılanların demografik özellikleri, araştırmanın alt problemlerine ilişkin nicel ve nitel bulgular ile, tartışma, sonuç ve önerileri kapsamaktadır.

4.1.1. Nicel Boyuta Ait Demografik Değişkenler

Araştırmaya katılan katılımcıların % 41.2'si kadın, % 58.8'i ise erkektir ve % 31.6'sı bekar iken, % 68.4'ü evlidir. Katılımcıların ortalama yaşları, 24-65 arasında değişmekte olup, çoğunluğu (% 82.4'ü) 20 ile 40 yaşları arasındadır. Katılımcıların % 46.8'i ilkokullarda, % 53.2'si ortaokullarda çalışmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin % 60.7'sinin 0-10 yıl arası, % 34.7'sinin 11-20 yıl arası ve % 4.5'nin ise 21 ve üzeri yıl tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%88) lisans, % 11'nin yüksek lisans ve geriye kalan % 1'nin ise eğitim enstitüsü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1. Katılımcıların demografik değişkenleri

Cinsiyet	f	%	Eğitim	f	%
Kadın	236	41.2	Lisans	504	88
Erkek	337	58.8	YL	63	11
			Diğer	6	1
Yaş	f	%	Med.Hal	f	%
20-30	224	39.1	Bekar	181	31.6
31-40	248	43.3	Evli	392	68.4
41 ve +	101	17.6			
Kıdem	f	%	Kademe	f	%
0-10	348	60.7	İlkokul	268	46.8
11-20	199	34.7	Ortaokul	305	53.2
21- +	26	4.5			

4.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Nicel Bulgular

“Kamudaki ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin 2012 Eylül ayında Türkiye’de başlatılan eğitimsel değişime katılımları ve bağlılıkları ne düzeydedir?” şeklinde formüle edilen araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular Tablo 4.2’de görülebilmektedir.

Tablo 4.2. Değişim katılım ve değişime bağlılık ölçeğinin güvenirlik katsayıları ve betimsel istatistikler

<i>Boyutlar</i>	<i>Maddeler</i>	<i>Alpha</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>n</i>
Karara Katılım	3	.945	1.793	.944	573
Bilgilendirme	6	.943	2.025	.927	573
Değişime Katılım (Toplam)	9	.959	1.948	.894	573
Duygusal Bağlılık	6	.936	2.404	1.107	573
Normatif Bağlılık	5	.793	2.824	.5925	573
Devam Bağlılığı	5	.838	3.014	.8841	573
Değişime Bağlılık (Toplam)	16	.833	2.667	.645	573

Tablo 4.2, öğretmenlerin değişime katılım puanlarının ortalaması $\bar{X} = 1.948$ ve değişime bağlılık ortalamalarının ise $\bar{X} = 2.667$ olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin Türkiye’deki 4+4+4 eğitimsel değişim sürecine katılımlarının genel olarak düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, bilgilendirme ile algıları ($\bar{X} = 2.025$), karara katılım ile ilgili algılarına göre ($\bar{X} = 1.793$) biraz yüksek ortaya çıksa da, bunun da düşük çıktığı görülmektedir. Aynı şekilde, çalışanların değişime duygusal bağlılık puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2.404$, değişime normatif bağlılık puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2.824$ ve değişime devam bağlılığı puan ortalamaları ise $\bar{X} = 3.014$ olduğu görülmektedir.

4.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Nicel Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Kamudaki ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin 2012 Eylül ayında Türkiye’de başlatılan eğitimsel değişime katılımları ve bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde formüle edildiğinden, bu bölümde bu soruyla ilintili bulgulara yer verilmektedir.

Değişime katılım ve değişime bağlılık arasındaki ilişkiyi tespit etmek için uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.3’te görülmektedir.

Tablo 4.3. Değişime katılım ve değişime bağlılık korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1-Karara Katılım	-					
2-Bilgilendirme	.82*	-				
3-Duygusal Bağ.	.60*	.65*	-			
4-Normatif Bağ.	.52*	.57*	.71*	-		
5-Devam Bağ.	-.19	-.25	-.24	-.11	-	
6-Değişime Katılım	.92*	.98*	.66*	.57*	-.25	-
7- Değişime Bağlılık	.53*	.55*	.84*	.81*	.24	.57*

N=573, *p<.01

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algıları temelinde, çalışmada, karara katılım ve duygusal bağlılık arasında pozitif yönde orta seviyede [$r=.60$], karara katılım ve normatif bağlılık arasında [$r=.52$] pozitif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki var iken, karara katılım ve devam bağlılığı arasında [$r=-.19$] anlamlı bir ilişki söz konusu değildir.

Bilgilendirme alt boyutunun, duygusal bağlılık ile pozitif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki [$r=.65$], normatif bağlılık ile pozitif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişkiye [$r=.57$] sahip iken, devam bağlılığı ile anlamlı bir ilişkiye [$r=-.25$] sahip olmadığı görülmektedir. Aynı şekilde, değişime katılım ile değişime bağlılık arasında pozitif yönde orta seviyede bir ilişkinin [$r=.57$] olduğu görülmektedir. Ayrıca, karara katılım ile bilgilendirme arasında, pozitif yönde yüksek bir ilişkinin [$r=.82$] varlığı da görülmektedir. Ayrıca, karara katılım ile bilgilendirme arasındaki yüksek ilişki [$r=.82$] de bu iki kavramın birbirini etkileyen iki kavram olduğu ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

4.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Nicel Bulgular

Bu bölümde, yaş, cinsiyet, eğitim kademesi, kıdem ve eğitim değişkenlerine göre kavramlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

4.1.4.1. Cinsiyet değişkenine göre nicel bulgular

Bu bölüm, öğretmenlerin değişime katılım ve değişime bağlılıklarının onların cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine dair bulgulara yer vermektedir.

Tablo 4.4. Cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	M	SS	df	t	p
Değişime Katılım	Bay	236	17.628	8.610	466	-.330	0.02*
	Bayan	337	17.329	7.651			
Değişime Bağlılık	Bay	236	41.012	11.09	444	2.698	0.005*
	Bayan	337	38.638	9.193			

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, hem değişime katılım ($t(466)=-.330$, $p=0.02$), hem de değişime bağlılık kavramlarında ($t(444)=2.698$, $p=0.005$), bay ve bayan öğretmenlerin eğitimsel değişime katılım puanları arasında istatistiksel olarak baylar lehine anlamlı bir fark vardır. Baylar lehine her iki kavramda oluşan bu farkın, bayların değişimle ilgili süreci sosyal medyadan daha sık takip etmelerinden kaynaklandığı ve bu durumun da özellikle bilgilendirme boyutunda bir farklılaşmaya sebep olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bayların daha farklı kaynaklardan bilgiye ulaşabilmelerinin, onların değişime katılım ve değişime bağlılıkla ilgili algılarını olumlu etkilediğı söylenebilir.

4.1.4.2. Medeni Hal Değişkenine Göre Nicel Bulgular

Bu bölüm, öğretmenlerin değişime katılım ve değişime bağlılıklarının onların medeni hallerine göre değişip değişmediğine dair bulgulara yer vermektedir.

Tablo 4.5. Medeni hal değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Boyut	Medeni	n	M	SS	df	t	p
Değişime Katılım	Evli	392	17.196	8.105	571	1.479	.91
	Bekar	181	18.265	7.915			
Değişime Bağlılık	Evli	392	39.449	9.593	309	-.560	.004*
	Bekar	181	39.985	11.084			

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, evli ve bekar öğretmenlerin eğitimsel değişime katılım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yok iken ($t(571)=1.479$, $p=0.91$), iki grubun değişime bağlılık puanları arasında bekar öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır ($t(309)=-.560$, $p=0.004$).

4.1.4.3. Kademe değişkenine göre nicel bulgular

Bu bölüm, öğretmenlerin değişime katılım ve değişime bağlılıklarının çalışılan okul kademesine göre değişip değişmediğine dair bulgulara yer vermektedir.

Tablo 4.6. Kademe değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Boyut	Kademe	n	M	SS	df	t	p
Değişime Katılım	İlkokul	270	16.335	7.863	571	-3.36	.617
	Ortaokul	303	18.586	8.085			
Değişime Bağlılık	İlkokul	270	39.394	9.641	569	-.501	.225
	Ortaokul	303	39.818	10.470			

Tablo 4.6, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, hem eğitimsel değişime katılım, hem de değişime bağlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t(571)=-3.36$, $p=0.617$; $t(569)=-0.501$, $p=0.225$).

4.1.4.4. Yaş değişkenine göre nicel bulgular

Bu bölüm, öğretmenlerin değişime katılım ve değişime bağlılıklarının öğretmenlerin yaşlarına göre değişip değişmediğine dair bulgulara yer vermektedir.

Tablo 4.7. Yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Yaş	n	M	SS	f	p
Değişime Katılım	20-30	224	18.387	7438	2.244	.107
	31-40	248	16.826	8.227		
	41 ve +	101	17.376	8.807		
Değişime Bağlılık	20-30	224	40.475	10.190	2.272	.104
	31-40	248	38.593	9.843		
	41 ve +	101	40.219	10.293		

Tablo 4.7, öğretmenlerin hem eğitimsel değişime katılım hem de değişime bağlılık puanları arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir $F(2,244)$; $p=0.107$; $F(2,272)$; $p=0.104$).

4.1.4.5. Kıdem değişkenine göre nicel bulgular

Bu bölüm, öğretmenlerin değişime katılım ve değişime bağlılıklarının öğretmenlik kıdemine göre değişip değişmediğine dair bulgulara yer vermektedir.

Tablo 4.8. Kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Kıdem	n	M	SS	f	p
Değişime Katılım	0-10	346	18.086	7.755	2.204	.111
	11-20	199	16.587	8.503		
	21 ve +	28	17.384	8.075		
Değişime Bağlılık	0-10	346	39.657	10.088	.304	.738
	11-20	199	39.748	10.276		
	21 ve +	28	38.123	8.644		

Tablo 4.8, öğretmenlerin hem eğitimsel değişime katılım hem de değişime bağlılık puanları arasında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir $F(2,204)$; $p=0.111$; $F(0,304)$; $p=0.738$).

4.1.4.6. Eğitim değişkenine göre nicel ve nitel bulgular

Bu bölüm, öğretmenlerin değişime katılım ve değişime bağlılıklarının onların eğitim seviyelerine göre değişip değişmediğine dair bulgulara yer vermektedir.

Tablo 4.9. Eğitim değişkenine göre yapılan tek yönlü anova sonuçları

Boyut	Eğitim	n	M	SS	f	p
Değişime Katılım	Lisans	504	17.579	8.214	2.29	.795
	Yüksek L.	63	17.031	6.869		
	Diğer	6	19.000	6.449		
Değişime Bağlılık	0-10	504	39.802	10.127	.924	.398
	11-20	63	37.988	9.954		
	21 ve +	6	40.833	6.823		

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin hem eğitimsel değişime katılım, hem de değişime bağlılık puanları arasında eğitim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır $F(2,29)$; $p=0.795$; $F(0.924)$; $p=0.398$).

4.1.5 Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ana problemi olarak tasarlanan, “Kamudaki ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin eğitimsel değişime katılım seviyelerinin onların değişime olan bağlılıklarına anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusuna cevap verecek bulgulara yer verilmektedir. Bu temelde, değişime katılımın değişime bağlılık üzerindeki yordayıcılığını analiz etmeyi amaçlayan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmektedir.

Veriler analiz edilmeden önce, çok değişkenli analizlerin sayıltılarından olan a) normallik, b) doğrusallık, c) homojenlik sayıltıları (Çokluk vd., 2012) göz önüne alınmıştır. Buna göre, öncelikle veri setindeki kayıp değerler veri dosyasından çıkarılmıştır. Örneklem sayısı 100’den büyük olduğu için, +4 ve -4 Z puanları olan veriler uç değer olarak ele alınmış (Çokluk vd., 2012) ve bu uç değerler de veri dosyasından çıkarılmıştır. Ayrıca, verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği görüldüğünden, verilerin parametrik testlerle analiz edilmesine karar verilmiştir.

4.1.5.1. Değişime katılım ve değişime duygusal bağlılık arasındaki ilişki

Tablo 4.10, değişime katılım ile değişime duygusal bağlılık arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 4.10. Değişime katılım ve değişime duygusal bağlılık regresyon analizi sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Değişime Duygusal Bağlılık (β)	R ²	F	p
	B	Sh				
Sabit	6,738	0.47				
Karara Katılım	1.429	0.78	0.603	0.371	336.499	.000
Bilgilendirme	0.78	0.38	0.654	0.433	434.321	.000
Değişime Katılım (Toplam)	0.55	.062	0.661	0.441	460.269	.000

n=573, p<.01, bağımlı değişken: değişime duygusal bağlılık

Değişime katılımın, değişime bağlılığın alt boyutlarından, değişime duygusal bağlılık üzerindeki yordayıcı etkisi incelendiğinde, değişime katılım ile değişime duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [F=460.269, p<.01]. Ayrıca, karara katılım [F=336.499, p<.01] ve bilgilendirme [F=434.321, p<.01] ile değişime duygusal bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katsayılar incelendiğinde, değişime katılımın, değişime duygusal bağlılığın % 44'ünü, değişim kararına katılımın değişime duygusal bağlılığın % 37'sini ve değişim sürecinde bilgilendirmenin de değişime duygusal bağlılığın % 43'ünü açıkladığı göze çarpmaktadır.

4.1.5.2. Değişime katılım ve değişime normatif bağlılık arasındaki ilişki

Tablo 4.11'de, değişime katılım ile değişime normatif bağlılık arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 4.11. Değişime katılım ve değişime normatif bağlılık regresyon analizi sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Değişime Normatif Bağlılık (β)	R ²	F	p
	B	Sh				
Sabit	8,803	0.346				
Karara Katılım	0.81	0.056	0.523	0.272	210.721	.000
Bilgilendirme	0.45	0.027	0.571	0.325	278.960	.000
Değişime Katılım (Toplam)	0.32	0.19	0.584	0.334	286.931	.000

n=573, p<.01, bağımlı değişken: değişime normatif bağlılık

Değişime katılımın değişime bağlılığın alt boyutlarından, değişime normatif bağlılık üzerindeki yordayıcı etkisi incelendiğinde, değişime katılım ile değişime normatif bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [F=286.931, p<.01]. Ayrıca, karara katılım [F=210.721, p<.01] ve bilgilendirme [F=278.960, p<.01] ile değişime normatif bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katsayılar incelendiğinde, değişime katılımın, değişime normatif bağlılığın % 33'ünü, değişim kararına katılımın değişime normatif bağlılığın % 27'sini ve değişim sürecinde bilgilendirmenin de değişime normatif bağlılığın % 32'sini açıkladığı görülmektedir.

4.1.5.3. Değişime katılım ve değişime devam bağlılığı arasındaki ilişki

Tablo 4.12, değişime katılım ile değişime devam bağlılığı arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 4.12. Değişime katılım ve değişime devam bağlılığı regresyon analizi sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Değişime Devam Bağlılığı (β)	R ²	F	p
	B	Sh				
Sabit	16.71	.389				
Karara Katılım	-.305	.064	-0.190	0.038	221.706	.000
Bilgilendirme	-.205	.032	-0.251	0.067	402.838	.000
Değişime Katılım (Toplam)	-.136	.022	-0.242	0.057	373.161	.000

n=573, p<.01, bağımlı değişken: değişime devam bağlılığı

Değişime katılımın değişime bağlılığın alt boyutlarından, değişime devam bağlılığı üzerindeki yordayıcı etkisi incelendiğinde, değişime katılım ile değişime devam bağlılığı arasında ters ama anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [F=373.161, p<.01]. Ayrıca, karara katılım [F=221.706, p<.01] ve bilgilendirme [F=402.838, p<.01] ile değişime devam bağlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı ters bir ilişki olduğu görülmektedir. Katsayılar incelendiğinde, değişime katılımın, değişime devam bağlılığının % 6'sını, değişim kararına katılımın, değişime devam bağlılığının % 4'ünü ve değişim sürecinde bilgilendirmenin de değişime devam bağlılığının % 7'sini açıkladığı göze çarpmaktadır.

4.1.5.4. Değişime katılım ve değişime bağlılık arasındaki ilişki

Tablo 4.13, değişime katılım ile değişime devam bağlılığı arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 4.13. Değişime katılım ve değişime bağlılık regresyon analizi sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Değişime Bağlılık (β)	R ²	F	p
	B	Sh				
Sabit	27053	0.83				
Karara Katılım	29433	0.76	0.533	,283	223.814	.000
Bilgilendirme	27327	0.06	0.552	,310	256.232	.000
Değişime Katılım (Toplam)	0.71	0.04	0.577	.327	276.317	.000

n=573, p<.01, bağımlı değişken: değişime bağlılık

Tablo 4.13'te, eğitimsel değişime katılımın değişime olan bağlılığı yordayıcılığı ile ilgili regresyon modeli görülmektedir. Modelde, değişime katılımın alt boyutları olan karara katılım ve bilgilendirme *yordayan değişkenler*, değişime bağlılığın alt boyutları olan duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı ise *yordanan değişkenler* olarak analiz yapılmıştır. Görüldüğü gibi, tüm alt boyutlar birlikte ele alındığında, değişime katılımın, değişime bağlılığı anlamlı bir şekilde [F=276.317, p<.01] yordadığı görülmektedir. Ayrıca, değişime katılımın alt boyutlarından, karara katılım [F=223.814, p<.01] ve bilgilendirme [F=256.232, p<.01] ile değişime bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katsayılara göre, değişime katılımın, değişime bağlılığın % 33'ünü, değişim kararına katılımın, değişime bağlılığın % 29'unu ve değişim sürecinde bilgilendirmenin de değişime bağlılığın % 31'ni açıkladığı göze çarpmaktadır.

4.2. NİTEL BULGULAR

Bu bölümde, görüşmelerden elde edilen araştırmanın nicel bulgularını açıklayacak derin/zengin nitel verilere ve bu verilerin yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.2.1. Nitel Boyutta Ait Demografik Değişkenler

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, araştırmanın nicel verilerine ışık tutacak, zengin ve derin veriler elde etmek amacıyla, çalışmadaki her kümeden maksimum çeşitlilikte katılımcıyla görüşülmüştür. Bu kriter göz önüne alınarak, araştırmanın nitel kısmına her bir kümeden iki ilkokul, iki ortaokul öğretmeni ve iki bayan, iki bay dahil edilmiştir. Böylece, her bir kümeden 4 öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 6'sı bayan, 6'sı bay öğretmen olup, 6'sı ilkokul ve 6'sı ise ortaokul seviyesinde görev yapmaktadırlar. Katılımcıların, öğretmenlik kıdemleri incelendiğinde, katılımcıların % 33.3'ünün 0-10 arası, % 50'sinin 11-20 arası ve %16.7'sinin ise 21 ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Görüşmelerde kayıt cihazı kullanılmış ve her bir görüşme ortalama 23 dakika sürmüştür.

Tablo 4.14. Araştırmanın nitel boyutu katılımcıları demografik özellikleri

İlçe	f	%	Kademe	f	%
Şahinbey	4	33.3	İlkokul	6	50
Şehitkamil	4	33.3	Ortaokul	6	50
Oğuzeli	4	33.3			
Cinsiyet	f	%	Kıdem	f	%
Bayan	6	50	0-10	4	33.3
Bay	6	50	11-20	6	50
			21- +	2	16.7

4.2.2. Araştırmanın Nitel Verilerine Ait İçerik Analizi Sonuçları

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara, değişim planlamasına katılım, bilgilendirme, değişime duygusal bağlılık, değişime normatif bağlılık, değişime devam bağlılığı ve değişime katılım ile değişime bağlılık boyutlarıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Elde edilen verilere göre, katılımcıların görüşleri aşağıdaki temalar altında toplanmıştır. Bu temalar ışığında, katılımcıların verdikleri cevaplar, nicel verilerin yorumlanmasında kullanılmıştır.

Bu bölümde, araştırmanın nitel boyutu için veri toplamak amacıyla katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veri setinin analizine yer verilmiştir. Tablo 4.15'te görüldüğü üzere, katılımcılarla yapılan görüşme içerikleri, *mesleki zorluklar, süreçsel zorluklar ve değişime destek ile ilgili zorluklar* olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, araştırmanın nicel boyutundaki bulguları açıklayıcı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 4.15. Araştırmanın nitel boyutuna ait içerik analizi sonuçları

KATEGORİ	KODLAR	TANIMLAR
Mesleki Zorluklar	Okula başlama yaşı	Okula başlama yaşının 60 aya düşürülmesi
	Öğrenci ve öğretmen hareketliliği	Norm fazlalığı ve ilkokulu ortaokul seviyelerinin fiziksel olarak ayrılmasının sonucu olarak öğrenci ve öğretmen hareketliliğinin artması
	Haftalık ders saatlerinde artış	Haftalık ders saatlerinin ilkokul ve ortaokulda artması
	İkili öğretim	Sabah ve öğle olmak üzere iki grup halinde verilen ikili öğretimin daha da yoğunlaşması
	Seçmeli dersler	Getirilen seçmeli ders sisteminde içerik ve öğretmen ihtiyacı sorunları
	Kalabalık sınıflar	Okula başlama yaşının düşmesi ile sisteme giren öğrenci sayısındaki artış
	Eğitim seviyelerinin fiziksel olarak ayrılması	İlkokul ve ortaokulların farklı binalarda eğitim görmeye başlamaları
Süreçsel Zorluklar	Yukarıdan-aşağıya karar alma	Paydaş katılımı olmadan yapılan düzenlemelerin getirdiği zorluklar
	Değişim sürecinde bilgilendirme	Değişimin uygulanması süreci ile ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmesi
	Belirsizlik	Bilgilendirmedeki eksiklerin getirdiği belirsizlik durumu
	Kararların siyasiliği	Kimi öğretmenlerin, değişim kararlarının, eğitimi geliştirmekten ziyade, siyasi amaçlar taşıdığına inanmaları
	İkna süreci	Yapılan değişimin gerekliliği ile ilgili öğretmenlerin yeterince ikna edilmemesi
	Pilot uygulama sorunu	Değişimin ön uygulamasının yapılmamasının öğretmenler üzerindeki etkileri
Bağlılıkla ilgili zorluklar	Uygulamadaki Aksaklıklar	Değişimin uygulanma şekli ile öğretmenlerin değişime destekleri arasındaki ilişki
	Mesleğe verilen önem	Öğretmenlerin, değişime uyumları ile mesleklerine verdikleri önem arasındaki ilişki
	Merkezi sınavla istihdam	Öğretmenlerin, KPSS sınavı ile istihdam edilmelerinin onların örgütlerine olan minnettarlık duyguları üzerindeki etkisi
	Değişimi sahiplenme	Öğretmenlerin değişimi destekleme ve değerli görmelerini etkileyen faktörler
	Değişime dirençle ilgili riskler	Öğretmenlerin, değişimin aleyhinde olmanın getirebileceği risklerin olacağına dair inançları

4.2.2.1. Değişimin getirdiği mesleki zorluklar

Bu kategori, 4+4+4 eğitimsel değişim girişimi sürecinde, öğretmenlerin yaşadıkları mesleki zorlukları ele almaktadır. Öğretmenler genel olarak, değişimin

bazı içeriklerinin iyi bir alt yapı kurulmadan uygulamaya geçildiğini düşündükleri, bunun da beraberinde, öğretmenleri pedagojik ve mesleki olarak zorlayacak durumlar ortaya koyduğunu belirttikleri görülmektedir.

i. Okula başlama yaşı

4+4+4 eğitimsel değişim girişiminin en tartışılan konularından birisi, öncesinde 72 ay olan okula başlama yaşının, 60-66 aya düşürülmesi ve böylece 60 aydan gün almış öğrencilerin formel eğitim sürecine dahil edilmeleri olmuştur. Veriler analiz edildiğinde, öğretmenlerin bu sürecin detaylarının düşünülmeden uygulandığını düşündükleri, bu süreci tam anlamıyla anlayamadıkları ve 60 ile 72 ay arası öğrencilerle ilgili pedagojik bir eğitim almamalarından dolayı, üstesinden gelemedikleri problemlerle karşılaştıkları görülmektedir. Bir katılımcı, bu ani kararı, bu kararın uygulamadaki sonuçlarını ve yaşadıklarını şu şekilde dile getirmektedir:

“Bir geldik sistem değişmiş, öğrencilerimiz elimizden alınmış, ortaokula verildi, bizler 5. sınıfa geçecektik birden kendimizi birinci sınıfta bulduk, sonra bize 59 aylık çocukları verdiler, sınıfta 80 aylık çocuklar da var, 59 aylık çocuklar da var, örneğin benim oğlum 1. sınıfa başladığında 80 aylıktı, benim sınıfımda da vardı, 5 yaşındaki çocukla, 6-7-8 yaşındaki çocuğu aynı sınıfa koyduk. kimisi çok iyi yaparken aktiviteleri kimisi yapamıyor. Hatta ben tuvalet konusunda bile sorun yaşıyordum, öğrenci beni tuvalete çağırıyordu, ben bunu açıkça söyleyeyim popo sildiğimi biliyorum. kendi öz bakımını yapamayan çocukları tuttuk biz sınıflara soktuk. Ana sınıfı çağındaki çocuğu bu şekilde yaptık. Naptık biz? Çocuk öz bakımını yapamayınca, biz daha fazla yorulmaya başladık. Sınıfın dışında da sorunlar çıkmaya başladı, işte bahçede çocuklar sürekli korumaya ihtiyaç duymaya başladı (BYİİ).”

Bu uygulamayla beraber, ilkokul 1. sınıfta 60 ile 72 ay yaş aralığındaki öğrencilerin farklı fiziksel gelişmişlik ve hazırbulunuşluk seviyelerinde formel eğitim sürecine dahil edilmelerinin, pedagojiye yansımaları açısından çok çeşitli sonuçları olduğu görülmektedir.

Bir katılımcı, aynı sınıf seviyesinde eğitim gören öğrenciler arasında oluşan bu farklılıkları ve bunların eğitim üzerindeki olumsuz sonuçlarını şu şekilde özetlemektedir:

“Bence kalite düştü sınıflarda. sınıf içinde seviye grupları oluşmaya başladı, biraz yaşı büyük olanlar naptı, mesela benim sınıfımda, şu anda 4. sınıfta, sistemle beraber başladık biz buna, dördüncü sınıfımda çok fazla seviye grubu oluşmaya başladı, üç tane seviye grubu ile çalışmak zorundayım, kimisi çok ilerde,

kimisi orta, kimisi vasat, bu sistemden kaynaklanan bir durum, çünkü yaş farkı var çocuklarda (BYİ1).”

ii. Öğrenci/öğretmen hareketliliği

Bahse konu değişimle beraber, okullarda ilkokul ve ortaokul seviyelerinin farklı binalarda yapılmasının öngörülmesi sonucunda, okullarda norm fazlalığı olan öğretmenlerin yer değiştirmek zorunda kalmalarının, yüksek seviyede öğrenci ve öğretmen hareketleriyle sonuçlandığı görülmektedir. Araştırmanın ileriki aşamalarında görüleceği üzere, farklı eğitim seviyelerinde okuyan öğrencilerin binalarının ayrılması olumlu bir gelişme olarak görülürken, maruz kalınan bu zorunlu yer değiştirmelerin, öğrenci ve öğretmenler üzerinde farklı etkileri olduğu görülmektedir. Örneğin bir katılımcı bu durumu:

“Bu sistem servisçilere yaramıştır, evin yanındaki okul yerine öğrenciler uzak okullara gönderilmiştir. Bu anlamda da veliye ek bir yük getirmiştir. Diğer bir boyutu da kardeşler ilkokul ortaokul birlikte okula giderlerken, şimdi ayrıştıkları için, özellikle küçük çocuklar güvenlerini de kaybetmişlerdir (BO3)” şeklinde ifade ederken, bir diğer katılımcı, kendisinin çocuğuyla ayrılmasını ve uzak bir yerde görev yapmak zorunda kalmasını şöyle eleştirmektedir:

“...mesela ben evimin yakınında çalışıyor iken, uzağa ve ücret ödeyerek gidip geliyorum, kendi çocuğumla aynı okuldaydım, şimdi çocuğumla ayrılmışım, kime sordular bunu, bakın öğretmenler için mutfağında insanlar, bunu tüm veliler, öğrenciler, öğretmenler için düşünebilirsiniz (BO3).”

iii. Haftalık ders saatlerinde artış

Değişim kapsamında haftalık ders saatlerinin ilkokullarda 30’a, ortaokullarda 36’ya çıkarılması, öğrenci motivasyonu, öğrenmeye ayrılabilen ilgi ve öğretmen motivasyonu açılarından çeşitli eleştiriler almaktadır:

“...müfredatta bazı kısımlarını yetersiz bulduğum noktalar oluyor, tabii ki tekrar gözden geçirilmeli. Onun dışında ders saatleri hocam, ... bazen çok fazla diye düşünüyorum, bizim şimdi bu öğrenciler 7 saat, sabahçılar 6 saat bazen diyorum ki öğrenciler yoruluyor mu acaba? Hani, tabi dinlendirici dersler var, öğrenciler dinleniyor ama bazen sıkılıyorlar, sen de şey yapıyorsun, sonuçta, hani konuyu yayman lazım, anlatman lazım, bazen biraz fazla olduğunu düşünüyorum. Ama onun dışında dersler açısından, seçmeli derslerin falan getirilmesi iyi oldu hani (BYİ2)”.

Bir diğerkatılımcı, normalde ilkokul kademesinde eğitim görmekte olan 5. sınıf öğrencilerinin, böyle bir değişimle ortaokul olarak görülüp, ders saatlerinin arttırılmasının, kendilerini ve öğrencileri psikolojik olarak etkilediğini ve bu doğrultuda alt yapı eksikliğinin de probleme katkı yaptığını savunmaktadır:

“En büyük sıkıntı beşinci sınıfların ilk defa branş öğretmenlerinin derslerine girmeye başlaması oldu. Doğal olarak, çocuklar çok ciddi anlamda etkilendiler. Böyle birden büyük sınıflara biz 6 saat ders verirken, bunlar 7 saat ders almaya başladılar. En büyük sıkıntı bu oldu. Kendimiz psikolojik olarak bir etkiye maruz kalmadık, çocuklar etkilendi daha çok. yaşın küçük olması problem zaten, ikincisi okulun fiziki durumundan bahsedelim, 50 tane dersliğimiz var, bu 50 dersliğin, sabah 1. sınıf çocuklarına 10’nu ayırıyoruz, 10 tane sınıf ayırırken, birden 20 sınıf ayırmak zorunda kaldık, 20 sınıfı ayırdığımız için, bu sefer diyoruz ki, napalım, 5leri mi birleştirelim, 6ları mı birleştirelim, 7leri birleştirelim, sınıf yok mecburen birleştireceğiz. Birden bizim sınıflardaki sayımız 65 ve üzeri haline geldi (BO2)”.

Bir katılımcı, eğitimde kaliteyi artırma ile ders saatleri arasında doğrusal olmayan ilişkiye şöyle işaret etmektedir:

“...şu andaki eğitim sistemi biraz şuna kaydı, yani sanki biz çocuğun ders saatini arttırsak, daha fazla şey öğrenir gibi bir mantık var, öyle değil, ben mesela hep şunu savunmuşumdur. Okulda 5 saat ders olmalı günlük, ama şu an biz 7 saat ders anlatıyoruz, 6. ve 7. saatlerde çocuklar bitik hocam, ders saati olarak hiç bir faydası yok (BO4)”.

Bir diğerkatılımcının aşağıdaki ifadeleri de, ders saati artışının öğrenci motivasyonu üzerindeki olumsuz etkisini şöyle özetlemektedir:

“...küçük olan öğrenciler 444 ile 5. sınıf öğrenciler büyük gruplara atıldı, normalde 6 saat sınıfta tutamadığımız sınıflara 8 saat ders çıkarıldı, 5. sınıflar için. Ben arkadaş çevresinde de duyuyorum birçok çocuklarımız da var, onlardan da duyuyoruz. 7-8 saat çok ağır geliyor onlara. zaten biz 5 saatten sonra ilgiyi toparlayamıyorduk çocuklarda, son saat vasat ve etkisiz, hiç birşey yapamadığımız bir saatti. Bunu 7-8 saate çıkardık, hiç bir şekilde verimli olmadığını düşünüyorum bu saatlerin (BY11)”.

iv. İkili öğretim

4+4+4 eğitimsel değişim girişimi ile beraber, hem artan öğrenci sayısı, hem de haftalık ders saatlerindeki artışın, varolan ikili öğretim sistemi problemi üzerinde olumsuz katkıları olduğu görülmektedir. Bir katılımcının:

“MEB bakanı, zaten öğretmenlere karşı tutumu da kendisinin olumsuz idi, davranışları ve tavırları yanlıştı, dolayısıyla, daha 1. sınıfa alıp kaydettiğini çocuktan başlıyor, 5. sınıfa 8. sınıfa kadar devam ediyor. Siz 5. sınıfa 7 saat ders koyuyorsunuz, sabah 8. sınıf 5.40'ta okula gelmek zorunda kalıyor. Çünkü öbür çocukları akşam saldıgınız zaman geç vakit gidemezler. Onları mecburen 11.30'da alacaksınız derse, saat 5.30'da salacaksınız, 7 ders yapmak zorundasın. Yoksa akşam oluyor. Bu sefer 6.,7.8. sınıflara yazık oldu, çocuklar sabahın 5.30unda hocam sabah ezanıyla kalkıp geliyoruz diyenler var. biz bile geç geliyoruz. Şimdi arkadaşım bu yapılan uygulamaların hiçbiri doğru ve planlı bir şekilde planlanıp yapılmadı (BO2)” şeklindeki ifadeleri ile bir diğer katılımcının:

“Okul çok erken başlıyor, mesela biz birinci dönem 6.30'da derse başlıyorduk ve uyku saati, çocukların uyuması ve 8 saatten önce kalkmaması gerekiyor, yani bedensel gelişimi için 8 saat gerekli diyoruz, ama çocuğun 6.20'de okulda olması gerekiyor, ne zaman okulda olması gerekiyor, en az 5.30 da kalkacak okula yetişecek, bu da bir sıkıntıydı çünkü 7-8 saat nasıl yetişecek (BYİI)” şeklindeki ifadeleri bu konuya açıklık getirmektedir.

v. Secmeli dersler

4+4+4 eğitimsel değişim girişiminin, özünde olumlu görülen yeniliklerinden birisi de öğrencilere belirli dersleri seçme olanağının verilmesidir. Fakat, veriler analiz edildiğinde, bu uygulamanın bazı yöneticilerin, öğrencileri bazı seçmeli dersleri almaya zorlamaları, derslerle ilgili öğretmen ihtiyacı, ders programı ve içeriklerinin yokluğu gibi nedenlerle, bu yeniliğin uygulamada çeşitli problemlerle sonuçlandığı görülmektedir. Bir katılımcı bu problemi şöyle açıklamaktadır:

“...Bir de seçmeli dersler mantığı iyi ama karşılığı yok, yani uygulamada karşılığı yok, öğretmen yok, matematik bilimleri demiş, tiyatro demiş ama hem alt yapı yok, hem öğretmen yok bunları verecek. Yani herşey boşa çıkıyor, bir çok yönüyle alt yapı sıkıntısı var diyebiliriz (BO3)”.

Bir diğerk katılımcı seçmeleri dersler sisteminde karşılaşılan öğretmen problemini şöyle özetlemektedir:

“Getirilen derslerde öğretmen yeterli değil, mesela seçmeli derslerde öğretmenlerin yeterli olmadığını düşünüyorum. Çünkü tutuyor, işte fen bilimleri dersi öğretmeni, fen bilimleri bilişim teknolojileri dersine veriliyor, onlarda da verimli olamıyorlar, arkadaşlarla görüşüyoruz, bir şey yapamıyorum diyor, projeksiyonu açıp izletiyorum birşeyler diyor, ne yapabilirim diyor, şimdi o konuda, yeterince eğitim almamış, pedagojik formasyonu yok (BYİ1)”.

Bir katılımcı ise, zorunlu seçmeli ders kavramına şöyle açıklık getirmektedir:

“Yani mesela seçmeli ders örneğinin, seçmeli derslerde öğrencilere seçme özgürlüğü olacak dediler, öyle değil mi? şimdi benim tanıdığım küçük okullarda çalışan idareci tanıdıklarım var, buralarda çocukların tercih ettiği dersler milli eğitime gönderildiğinde kabul edilmiyor. Yani, burada merkezi yerlerde kabul ediliyor olabilir ama küçük yerlerde kabul edilmiyor. Yani çok basit şöyle diyorlarmış, hocam işte sadece kuran-ı kerim ya da din dersi gibi bir kaç ders veriliyor, bunları seçin diyorlar. Yani, bu benim birebir yaşadığım bir olay, birebir yaşadığım için bu kadar net söylüyorum. Yani, başka açıklamaları var mı bilmiyorum ama bu seçmeli ders mantığına ters bir durum. Eğer durum böyle ise ben insanlara seçme hakkı verdim denilmemeli o zaman. Yani bu Amerikaya gitme özgürlüğümüz var ama bilet alacak paramız yok gibi birşey yani (güliyor) (BYO2)”.

vi. Kalabalık sınıflar

4+4+4 eğitimsel değişim girişimi ile, 60 aydan gün alan öğrencilerin eğitim sistemine girmeleriyle, sisteme ilave bir öğrenci girdisinin olduğu görülmektedir. Sistem üzerindeki bu girdinin, okulların zaten zorlanan kapasiteleri üzerinde ağır bir yük oluşturduğu ve bu durumla ilgili gerekli planlamaların yapılmamasının ciddi problemlere neden olduğu göze çarpmaktadır. Bir katılımcının:

“Ben bu 444 sistemi geldiğinde, kalabalık 50 kişilik sınıflara derse giriyordum, 50 kişilik sınıflarda derse girerken, birden sen 6 yaşındaki çocukları da 1. sınıfa almaya başladın, dolayısıyla, bir bakıyorsunuz ki gelen öğrenci sayısı bir önceki seneye göre birden arttı. Şimdi, 1. sınıfa gelen çocuk sayısı iki katı oldu (BO2).” şeklindeki ifadeleri, değişimin kalabalık sınıflar problemi ile olan ilişkisini orta koymaktadır.

vii. Seviyelerin fiziksel olarak ayrılması

4+4+4 değişimi girişimi ile ilgili katılımcıların olumlu gördüğü uygulamalardan birisi, farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin fiziksel olarak ayrılmaları olduğu görülmektedir. Bir katılımcı, bu uygulamanın getirdiği avantajları şu şekilde sıralamaktadır:

“7.-8. sınıfların, aynı binada, ilkokullarla aynı bina içerisinde olması bir handikaptı, kötü bir durumdu, çocukları örnek alma açısından, eğitimsel açıdan baktığımızda öyle iyi bir tarafı oldu, öğretimsel açıdan çok büyük bir şey olmadı, ciddi problemleri çözmedi ama bu da ciddi bir problemdi, şimdi 1. ve 8. sınıfın aynı binayı paylaşması bir sorundu, yaşayan biri olarak söylüyorum, sen geliyorsun, bir sınıfı kontrol ediyorsun, ama öğleden sonra 3-4 öğretmen geliyor ders programına göre, orada ayrı bir kargaşa var, sen etkinliklerini sergiliyorsun, sabah geliyorsun etkinlik falan kalmamış. Bu tür sorunlar oluyordu, o bakımdan iyi oldu, öğretimsel anlamda bir katkısı olmadı, zaten sınıf öğretmenlerin de 444’te bir dezavantajı, şu 5. sınıfı aldılar, 5. sınıfta da norm ile ilgili sorunlar oldu... 5,5 yaşındaki çocuk ile 8. sınıftaki çocuğun aynı okulda bulunması zaten mantıksızdı, yani fiziksel olarak da iyi değildi, kötü örnek alabiliyordu (B1)”

Bir başka katılımcı, bu uygulamanın okulda şiddet olaylarını, büyük öğrencilerin, küçükler üzerinde baskı kurmalarını kısmen engellediğini belirtmektedir:

“Olumlu durumları, tamam, belki çocukların yaşları dolayısıyla ezilmemeleri gerektiğinden, hani ayrı okullarda eğitim görmeleri bu olabilir, ama diğer taraflardan, bir tek olumlu yanı bu yani. Diğer taraflardan hep olumsuz düşünüyorum (BYO1)”

4.2.2.2. Değişimle ilgili uygulama zorlukları

Bu kategori, değişimle ilgili karar alma ve uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukları ortaya koymaktadır. Genel olarak bakıldığında, değişim sürecinin iyi planlanmamasının, ön uygulama yapılmamasının, yeterli ve zamanında bilgilendirme yapılmamasının değişimin uygulama sürecinde ciddi problemler ortaya çıkardığı ve belirsizliklere neden olduğu görülmektedir.

i. Yukarıdan-aşağı karar alma

Görüşmelerde genel olarak öğretmenler, değişim sürecine katılmadıklarını, öğretmenlerin veya okul yöneticileri gibi diğer eğitimcilerin, karar alma sürecinde

fikirlerinin alınmadığını ve değişimin neden yapıldığını tam olarak anlamadıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcının:

“.....olumsuz olan şeylerden bir tanesi, değişimlerin tepeden inme yapılması, maalesef, Türkiye'nin genelinde bir şey var, tepeden inme, bugün yaptım, oldu, hep şu söylenir biliyorsun hocam, tepeden inme herşey. İşte bizim görüşlerimiz alınsın, öğretmen, idareci, ilçe, il milli eğitim, ne kadar etkili ki, ben il, ilçe MEB'de çalışan şube müdürlerinin, müdür yardımcıları, müdürün de dahil, bir okul müdürü kadar, bir öğretmen kadar bildiğini zannetmiyorum, görüş alınması gerekirdi, ben burada görüş alındığını zannetmiyorum (B11)” ve bir diğer katılımcının ise *“Bence MEB'de bir altyapı sağlanmadan geçiş oldu ve karar alma sürecinde MEB'in üst yönetimi kendi kararlarını aldı, uyguladı, öğretmenler normalde bu sürecin uygulayıcıları, ama öğretmenler hiçbir şekilde bu sürece katılmadı. Bu da olumsuz bir durum (BYO1)”* ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

Nicel boyutta da, katılımcılar değişime katılımın karar alma boyutuna da genel olarak “katılmıyorum” veya “hiç katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Bir diğer katılımcı, öğretmenlerin pasif uygulayıcılar olarak görülmesini şu şekilde ifade etmektedir:

“Yani hiç bir karara öğretmenler ortak edilmiyor zaten, siz de biliyorsunuz, eğitimin içindeyiz hepimiz, hiç bir kararda bizim fikrimiz alınmıyor, işte burada sorunlar ele alınmadan tepeden kararlar alınıyor, bunlar da uygulamaya konuluyor zaten, hiç bir eğitimcinin fikri alınıyor mu? Hayır, siyasi fikirler hepsi de. Sürekli evraklar geliyor, biz o evrakları uygulamak zorunda kalıyoruz(BY11).”

Yine bir öğretmenin, *“Kime sordular? Bunu onlara sormak lazım. Acaba 4+4+4 sisteminin kararını alırken kime sordular? Acaba merak ediyorum, şöyle MEB'de çalışan bir öğretmen mi aldılar, Ankara'da böyle caşcaflı bir okulun 15 tane sınıflarında öğrencisi olan bir okulun öğretmenlerini mi alıp konuştular?... Şimdi arkadaşım, bu yapılan uygulamaların hiçbiri doğru ve planlı bir şekilde planlanıp yapılmadı. Bakın, bu yaklaşık 4-5 ay önce dersaneleri kapatacağız demeleri gibi bir şey. Dersaneleri kapatacağı deyip lafı ortaya atıyorsun, sonra diyorsun ki, arkadaşım, biz bu sefer dersane kapatılırsa çocuklar ne olacak diyoruz, çünkü böyle karar hale gelmişler yani. Burada da ben eğitimle ilgili kişilere danışıldığını düşünmüyorum, nitekim bize danışılmadı (BO2)”* şeklindeki ifadeleri, öğretmenlerin değişimin karar sürecine katılmadığını ve bu durumun onlarda değişime karşı olumsuz bir tutum oluşturduklarını göstermektedir.

Bir başka katılımcı, bu değişimi tüm eksiklerine rağmen desteklediğini dile getirirken, neden desteklediği ile ilgili sadece değişimin iyi sonuçlar getireceğine olan “umud”una vurgu yapmaktadır. *“Bize pek sorulmadı ama evet iyi olacağını düşünüyorum, inşallah da iyi olur, ben destekliyorum (BO5)”*.

Bir katılımcının *“Ben kendi elimdeki şartlarla çalışmaya çalışıyorum şimdi. Elimizdeki malzemeyle yapabileceğimizin en iyisini yapmaya çalışıyoruz. Yani, bana yeni bir müfredat verilmiş, ben buna mecburen uyuyorum, bize ne söyleniyorsa onu yapıyoruz yani. Özgür bir seçimimiz yok. Kalıplar belli, bunların dışına çıkamazsınız zaten (BO4)”* şeklindeki ifadeleri de, öğretmenlerin değişim sürecindeki otonom davranabilme, yaratıcılıklarını kullanma ve görüş belirtme fırsatlarının eksikliği ile ilgili dikkat çekici bir bulgu olarak ele alınabilir.

ii. Değişim süresince bilgilendirme

Değişim sürecinde dikkat edilmesi gereken konulardan birisi, sadece değişimin neden yapıldığı, ne şekilde yapılacağı ile ilgili değişimin başlangıcında yapılan bilgilendirmenin yeterli olmayacağı, değişim devam ederken, katılımcıların sürekli bilgilendirmeleri gerektiğidir. Veriler, değişim devam ederken, öğretmenlerin kafalarındaki sorulara cevap bulamadıkları ve belirsizlik durumlarında danışacakları sağlam bilgi kaynaklarından yoksun olduklarını göstermektedir. Bir katılımcı, bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Valla bence büyük bir belirsizlik, bir kaos vardı, bazı arkadaşlar seminere gitmiş ama kafaları daha çok karışmış. Bence zamana yayılarak, tüm detayları ile ve ikna edilerek bilgi verilmeliydi. Bırakın öğretmeni, bizim müdür bile sorulara cevap veremiyordu. Böyle bir değişim olur mu? (BO2)”.

Bir başka katılımcı, okul yöneticilerinin de bu süreçte öğretmenleri yönlendirecek bilgi alt yapısına sahip olmadıklarını ifade etmektedirler:

“Valla açıkçası daha önce medyadan duyduk bir değişim olacağını falan ama okula gelince büyük bir kaos vardı, seçmeli dersler var dediler, ne olacak nasıl olacak bilmiyorduk, dediler ki siz 5. sınıfa derse gireceksiniz, biz korktuk açıkçası yani, onun eğitimini almamıştık, sorduğumuz yöneticilerimiz de iyi cevap veremediler. Ortalık ana baba günüydü... (BYO1)”.

Veriler, video-konferans veya anlık iletişim gibi kitle iletişim araçlarıyla gerçekleştirilen belirli bir bilgilendirme sürecinin olduğunu da göstermesine rağmen, burada hem bu araçların iletişimi gerçekleştirme kalitesi, hem verilen bilgilerin ihtiyaçlara cevap verme seviyesi, hem de bu iletişimin sağlandığı ortamlarla ilgili

bazı problemlerin yaşandığı görülmektedir. Nitekim, bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Bu değişimle ilgili bilgiyi bazı hocalarımızdan aldık, bakanlıkta işte müfettiş olan bazı abilerimizden aldık, tabii gayri resmi olarak kesin bilgiyi biz TV’lerden duyduk. ... Bir ara, bize bir seminer salonunda video-konferans dedikleri bir şeyle bilgi verildi. Seminerde bakan bey çıkmıştı, kendisi anlatmıştı bir şeyler. Yalnız biz sistemin bilgisizleri değiliz. Biz sistemin mağdurlarıyız. ... Biz bir oturumda bilgi aldık, ama tatmin edici değildi, çünkü sonradan bir çok sorun olduğunda, ha bunlar varmış, bunları bize hiç söylemediler dedik. Soracağımız kimse de bulamadık. Müdür ve müdür yardımcısı da bilmiyordu, bazen gelip bize soruyorlardı. (gülüyor) (BO2)”

Aynı şekilde, bir diğer katılımcı bu bilgilendirmelerle ilgili alt yapı sıkıntısını şöyle ifade etmektedir:

“Hocam, biz net bir bilgi almadık ki. Seminer dönemlerinde, biraz videolarla falan izletilmeye çalışıldı, bizim okulun şartlarından dolayı, o videolar canlı yayınlanıyordu, çok verimli olmadı, internet sıkıntısı oldu, yayınlar kesildi falan. (BO4)”

Bir katılımcı ise verilen seminerlerin daha fazla kafa karışıklığına yol açtığını şöyle dile getirmektedir:

“Valla bence büyük bir belirsizlik, bir kaos vardı, bazı arkadaşlar seminere gitmiş, ama kafaları daha çok karışmış. Bence zamana yayılarak, tüm detayları ile ve ikna edilerek bilgi verilmeliydi, bırakın öğretmeni, bizim müdür bile sorulara cevap veremiyordu. Böyle bir değişim olur mu?(BO2)”

Burada iki noktaya dikkat etmekte fayda vardır, birincisi, video konferans yoluyla Milli Eğitim bakanının bizzat kendisinin değişimin nedenleri, amaçları ve uygulama süreci ile ilgili bilgi vermesi olumlu bir gelişme olarak ele alınabilir. Fakat, seminerin dersten sonra tüm öğretmenlerin yorgun olduğu bir ortamda, kalabalık bir grupta yapıldığı, salonun içerisinde çok sıcak olduğu, seminer esnasında internet problemlerinin olduğu ve bu seminerin çok etkili olmadığı dile getirilmektedir. Ayrıca, bilgilendirmenin bir oturumda yapılıp bitirilmemesi gerektiği, süreç devam ederken, sürecin seyri ve öğretmenlerin nerde nasıl davranmaları konusunda yön gösterecek gerekli bilgiye zamanında ulaşabilecekleri bir yapının kurulması gerektiği görülmektedir.

Bir diğer nokta ise, okuldaki yöneticilerin de değişimle ilgili bilgilere sahip olmadıklarıdır ve öğretmenlerin değişim sürecinde sağlıklı ve zamanında bilgiye

erişemedikleri görünmektedir. Bir katılımcının şu ifadelerinin bu durumu destekler nitelikte olduğu söylenebilir:

“...mesela şu raporlar konusunda çok tereddüte düşüldü, mesela kimi dedi ki bize, özel hastanelerin raporu geçersiz dendi bize, adam bize rapor getiriyor, kardeşim ben doktor raporu getirdim deyip bizimle kavga ediyordu, ilçeye soruyoruz, ilçe diyor ki biz bakanlığa sorduk, bize sadece tam teşekküllü devlet hastanelerinden alınabilir diyor. Ama özeller de tam teşekküllü, Yani o konuda çok sıkıntı yaşadık, yani çok sağlıklı bilgi yoktu ortada, yine yaşıyoruz şimdi, bazı konularda soru soruyorsun, o ona soruyor, diğeri başkasına soruyor, biri haberimiz yok bilmiyoruz diyor, bakanlığa yazdık diyor, henüz bilgi gelmedi deniyor, bence bakanlık yani üst yönetim bu işi hala çözemedi, o da taşradaki yöneticiler için büyük bir sıkıntı (BYİ2)”.

Bununla beraber, bir diğer katılımcı böyle bir seminere katılmadıklarını ve bilgilendirme ile ilgili süreci şu şekilde dile getirmektedir:

“Daha çok önce basından kamuoyundan duyduk. Yani tartışma boyutunu meclisten duyduk, okulların bilgilendirilmesi daha geç oldu tabii. Bunlar resmileştikten sonra, meclisten geçtikten sonra, cumhurbaşkanı onayı geldikten sonra, emr-i vaki bir şekilde geldi bize. Ne dediler yani, 4+4+4 işte bu yasa değişmiştir, uygulanacaktır, 3 yıl ya da 4 yıl kademeli geçilecektir dendi. Ama uygun olan okullar, derhal geçmelidir. İşte bunun listesi de belirlenmiştir. Kısa sürede o şekilde uygulandı. Yani, bize yönetmelik geldi, dediler ki sizin okulunuz ortaokul olmuş, siz ilkökul öğretmenisiniz, siz gelecek yıldan itibaren öbür okula gideceksiniz. Bu şekilde bilgilendirmeydi, yoksa ikna edici değildi, içeriği ile ilgili detaylar da yoktu. Herhangi bir sunum falan da olmadı (BO3)”.

iii. Belirsizlik

Değişim başlatılmadan önce, öğretmenlerin değişimin içeriği ve uygulanışı ile ilgili bilgileri genelde sosyal medyadan, televizyondan, sendika haberlerinden aldıklarını ve bu durumun da onlarda hem ön yargılar oluşturduğu, hem de kafa karışıklığına neden olduğu görülmektedir. Bir katılımcının:

“...biz genellikle medyadan duyuyoruz, yani yapılan eğitimle ilgili her şeyi akşam medyadan duyuyoruz, sabah gelip okulda uygulamaya çalışıyoruz, hangi biri bize duyuruluyor ki? Medyadan duyuyoruz, dün akşam bir şey duydum ben, daha sonra yazılar önümüze geliyor, yani milli eğitimden önce iletişim araçlarından duyuyoruz. Bu da kafa karışıklığına yol açıyor bence (BYİ1)” şeklindeki ifadelerinin,

öğretmenlerin ilk kaynaklardan, değişimle ilgili haberleri alamamalarının neden olabileceği belirsizliği ortaya koyar nitelikte olduğu söylenebilir.

Bir başka katılımcı yaşanan bu durumu şöyle ifade etmektedir: *“Valla bilgileri hasbelkader öğrendik, sağdan soldan, yani planlı değildi, neyi neden yapıyoruz bilemedik uzun süre. Böyle değişim olur mu? Siz kocaman bir sistem üzerinde oynama yapıyorsunuz ama öğretmenlere yeterince bilgi vermiyorsunuz, belli bir süreden sonra insanlar kabuğuna kapanıyor, “ne gelirse artık” diye beklemeye başlıyor (BO3)”*.

Bir katılımcının aşağıdaki ifadeleri, yaşanan belirsizliği ve süreç esnasında uygulamadaki değişiklikleri ortaya koymaktadır:

“...yani ilk başlarda hem ilkokul hem ortaokul bizdeydi, o kaos yani zaten tüm okullarda yaşanan bir kaos söz konusu, panik söz konusu oldu yani bu geçiş dönemi çok sağlıklı olmadı, yani şöyle oldu bizim okul ilkokul mu ortaokul mu belli olmadı, bir belirsizlik vardı. Hangi okulun hangi okul olacağı belli olmadı, torpiller işin içine girdi. Daha sonra, hangi öğretmenler gidecek, hangileri kalacak, öğretmenlerin kendileri mi gidecek? biz tayin mi istesek? bunun bir kaosu oldu. Çoğu iyi öğrenci bizden alındı mesela, veliler de bunun kaosunu yaşadılar, acaba öğretmenler gider mi gitmez mi? İşte buradaki öğretmenler zaten gidecek, işte biz çocuklarımızı alalım dediler, iyi çocukları aldılar, daha böyle normal ve normalin altı çocuklar kaldı, yani işte bir torpil bulalım da okulumuzu ilkokul yapalım diyenler oldu. Yani işte başvuru yapılıyor ve böylece ilkokul yaptırılıyor gibi söylentiler çıktı. Yani ciddi bir kaos yaşandı yani. (BYO2)”

Veriler incelendiğinde, değişim sürecinde belirsizliğin, birincil kaynaklardan bilgi alamamanın, öğretmenlerde, değişimin içeriği, değeri ve gerekliliği ile ilgili önyargılar oluşturduğu ortaya çıkmaktadır:

“Ben önce TV’den duydum ama detaylar yoktu, biraz internette araştırdım, öyle bilgi edindim. Ama kafamdaki soru işaretleri gideceğine daha da arttı, çünkü çok muhtelif haberler vardı (B11)” şeklindeki ifadeler, alınan bilgilerin öğretmenlerin kafasındaki bazı soruları daha da çoğalttığını göstermektedir.

Farklı kaynaklardaki sübjektif ve belirli dünya görüşlerini yansıtan bazı haberlerin de öğretmenlerin değişime karşı önyargılar geliştirmelerine neden olduğu söylenebilir:

“Valla ben haberlerden duydum sonra da sendikaların sitelerine baktım. Oralarda da çok güvenilir bilgiler yoktu, yani insanın kafası allak bullak oluyordu,

çünkü haberler çok objektif değildi, bu da insanda ister istemez önyargı oluşturuyor (BY1)”.

Bir katılımcının şu ifadelerinin de, değişime katılım bağlamında değişimle ilgili önyargılara işaret etmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir:

“Tabii, iyi bir bilgilendirme olsaydı, bize sorulsaydı, ilk başta önyargı ile bakmazdım, gerçeği şimdi bu önyargılarım kalmadı ama o başlangıçta böyle tepeden inme bir sistem geliyor diye düşünmezdim tamamen öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenmiş, çocukların daha iyiye gitmesini sağlayacak bir değişim diye düşünürdüm, çünkü öğretmenleri işin içine katmak gerekir, tüm sorunları birebir gören öğretmen burada. Oradaki bakanlıktaki müsteşar o kadar göremez, bir okul müdürü bile o kadar göremez eğer derse girmiyorsa (BO5)”.

iv. Kararların siyasiliği

Katılımcılardan elde edilen verilere göre, kısmen değişimin içeriği, amacı ve uygulanma safhalarıyla ilgili iyi bir sürecin yönetilmemesi kısme de öğretmenlerin değişimle ilgili görüşlerinin alınmaması ve karar alma süreçlerinin bir parçası haline getirilmemelerinden dolayı, öğretmenler bahse konu değişimin arkasında farklı siyasi kaygıların olduğuna inanmaya başlamışlardır:

Örneğin, bir katılımcının (BO2):

“Bunun hedefinin tamamen siyasi olduğunu düşünüyorum, kanımca İHL'lerin (İmam Hatip Liseleri) önünü açmak için yapılmış bir hamleydi. Lakin, bu şekilde bir tarafı düzeltirken, diğer tarafı yıkmak doğru değildir. Yani, binayı tek kolonla yükseltemezsiniz. Dört bir tarafını aynı anda yükselteceksiniz ki bina olsun. Yani, uygun biçimde düzenleme yapmadılar, bir kere bir adaptasyon süreci tanımadılar, ikincisi, İH ortaokulu açtıkları gibi diğer meslek grubuna ara okul açmadılar. Dolayısıyla, biz sistemde çok büyük problemlerle karşılaştık...(BO2)” şeklindeki ifadeleri, öğretmenlerin, değişimle ve değişimin amaç(lar)ıyla ilgili farklı algılamalara sahip olduklarını göstermektedir.

Bu durum, bir başka katılımcının şu ifadelerinde de vurgulanmaktadır:

“4+4+4'ün bir kere uygulanma şekli sakat. Sanki sadece imam hatipler açıyoruz, amaç buymuş gibi yansıtıldı, yani bilgilendirirken hadi biz ilkokuldan sonra imam hatip açıyoruz, birileri de karşı çıkıyor. Yoksa imam hatip boyutu çok da sorun olan bir boyut değildi. Yani, sadece imam hatip olarak düşünmemek lazım, yani 4. sınıftan sonra öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bir alan açmaktı mesele, bu anlamda problem yoktu ama özellikle hükümet meseleyi buraya boğdu. Yani,

bilgilendirirken 28 şubat tek tipteştirmiştir, biz tek tipi kaldırıyoruz dedi, bu şekilde yansıttı (BO3).”

v. **İkna süreci**

Bazı katılımcılar, bilgilendirme sürecinin sadece pasif bir bilgi aktarma ve ne yapılacağıın iletilmesi olmaması gerektiğini, bu değişimin gerekliliği ile güçlü nedenlerin ortaya konması gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca, kendilerinin bu değişimin başlatılmasının gerekliliği ile ilgili ikna edilmeleri gerektiğini vurgulayarak, değişim sürecinde paydaşların ikna edilmelerinin önemine vurgu yapmışlardır:

Bir katılımcı, verilen bilgilerin ikna edici olması gerektiğine şu şekilde dikkat çekmektedir:

“...merkezi bir sunum yapılıyor, e-konferans yöntemiyle. Orada bize bazı şeylerden bahsediliyor ama dediğim gibi ikna etmeleri lazım bizi. İkna olmadıkça bana her şey havada kalan şeyler gibi geliyor. Benim açımdan öyle. Yani, bir eğitim verilse de ikna edici bir şekilde olmadıkça benim için verimli değil, yani eğitimler sadece, biz şunu yapıyoruz, haberiniz olsun şeklinde değil, nedenleriyle bizi ikna etmeleri lazım. Sonuçta biz, içi bilgiyle doldurulacak kovalar değiliz.(BYO2)”

Bir başka katılımcı ise, katılımın tek başına yeterli olmayacağını, katılım ve bilgilendirme sürecinin etkili olması gerektiğine vurgu yaparak, bu sürecin öğretmenleri değişimin gerekliliğine ikna edici bir süreç olması gerektiğini belirtmektedir:

“Bakın eğer gerçekten inandırmış olsalardı, bakın meslek liseleri getiriyoruz, meslek olarak bunların istihdamı sağlanacak, ve gerçekten biz düz liseyi kaldırıyoruz, bu getirdiğimiz şey, bizi daha ileriye taşıyacak, çocukların geleceği için şöyle şöyle anlamlı olacak denilseydi, tabii ki bunu daha çok sahiplenirdik. Yani, bu değişim neden yapıldı, nereye gidiyoruz, yani bunlar iyi anlatılmadı, şu anda hasbelkader gidiyor işte değişim, öyle çok farklı duygular uyandırmadı bizde. İyi ikna edilseydik, en azından her şey amacına ulaşırdı... (BYO2)”

Bir katılımcı, örneğin, neden haftalık ders saatlerinin arttırıldığı konusunda ikna edilme ihtiyacını şu şekilde dile getirmektedir:

“...Beni etkileyip, daha çok kafama yatsaydı, neyi ne için yapıldığını detaylarıyla bilseydik, şu şöyle olacak bu böyle olacak densesydi. Böyle kafama daha çok yatarı. Yani, beni ikna etselerdi, yani mesela çocuğa 7 saat vermek gereklidir, matematik 4 iken 5 saat olmalı gibi nedenleri ile söylenseydi, ben haklısınız derdim,

ve bir konu ile ilgili ikna olmuşsan, o iş için daha çok çalışırsın, ama bizi ikna etmediler (BO4)”.
 Bir diğer katılımcı ise, ikna süreci ile öğretmenlerin değişimi desteklemeleri arasında bir bağ kurmaktadır:

“Eğer bir şey yapacaksanız ve öğretmenlerin onun arkasında durmasını istiyorsanız, önce onları ikna etmeniz gerekiyor, eğitimcileri ikna etmeniz gerekiyor. Yani bu yaptığımız şey, bizi eskisinden bizi bir adım daha ileriye götürecek diye insanları ikna etmeniz gerekiyor. Bu ikna edici bir süreçle, bilgiyle olur (BYO2)”.

Başka bir katılımcı aynı şekilde, bilgilendirme sürecinin, değişimin neden yapıldığı ile ilgili öğretmenleri ikna edici olması gerektiğini vurgulamaktadır:

“...yani beni ikna etselerdi, yani mesela çocuğa 7 saat vermek gereklidir, matematik 4 iken 5 saat olmalı nedenleri ile söylenseydi, ben haklısınız derdim, ve bir konu ile ilgili ikna olmuşsan, o iş için daha çok çalışırsın, ama bizi ikna etmediler. Şimdi 4+4+4 dışardan bakınca, işte 7 saat çocuklar daha çok şey öğrenecek, ooo süper! der birileri ama öyle değil işte. Hani, sadece bilgi verme değil, ikna etmeleri lazım bizi... (BO4)”.

vi. Pilot uygulama

Bazı katılımcılar, pilot uygulama olmamasına karşı, değişimin amacına ulaştığını belirtmektedir:

“bence hiçbir alt hazırlık yapılmadan birden geçildi gibi geldi bana, belki de yapılmıştır ama. Orada biz iyi bir gözle bakmadık ama sonuç olarak biz iyi yolda olduğumuz kabulleniyoruz (BO5)”.

Bununla beraber, değişimin ön uygulamasının olmamasının, öğretmenlerin değişime bakış açılarını etkilediği ve onlarında değişimin başarısına ilişkin inançlarını etkilediğini düşünen katılımcılar da vardır:

“Yani insanları herşey iyi anlatılmıydu, pilot uygulama yapılmalıydı, yani her yıl sıkıntılar eksikler görüldükçe ertesi yıl, o sıkıntılar üzerinden değişim dönüşüm olur. (BO3)”.

Bir diğer katılımcı değişime uyumun, daha önce yapılmış bir düzenlemeden, yeni bir değişim sürecine geçişin zor olduğunu ve bu değişimin alt yapısının hazırlanmadan başlatıldığını vurgulayarak, bu değişimi desteklemediğini ifade etmektedir:

“Bence gerekli değildi, biz zaten 8’e zor alışmıştık, 5+3 ten gidiyorduk, ona zor alıştık, toplum bunu daha yeni benimsemişti, baktık birden pat diye 4+4+4’e geçtik, çocuklar çok küçüktü, ben mesela 60 aya karşıyım (BY11)”.

Bir katılımcı ise, yaşanan kaos ve belirsizliğin nedenleri arasında ön uygulama eksikliğini şöyle ifade etmektedir:

“Yani tamamen bir kaos yaşandı, uygulamanın denemesi olmadığı için, yönetim de, öğretmen de öğrenci de ne yapacağını bilemedi. O anlamda büyük bir kaos yaşandı, telaş vardı diyebiliriz. Uygulama ile ilgili dersiniz, uygulama ile ilgili program değişiklikleri olduğu için o daha zaman alacak. Özellikle ortaokullarda daha da sorunlu, seçmeli ders problemi var, hala da devam ediyor yani (BO3)”.

Bazı öğretmenlerin pilot uygulamanın yapılıp yapılmadığını dahi bilmemeleri, değişimle ilgili bilgilendirme eksikliğini göstermektedir:

“...pilot uygulama oldu mu bilmiyorum ama bu genele yayılmadı (BO5)”.

4.2.2.3. Değişime destek ile ilgili zorluklar

Bu kategorideki veriler genel olarak incelendiğinde, katılımcıların eğitim sisteminde bir değişimin yapılması gerektiğine inandıkları, fakat yapılacak olan değişimlerin içeriğinin paydaşlarla beraber düzenlenmesini de önemsedikleri görülmektedir. Katılımcılar, değişimlerin aktif özneleri konumunda olmadıklarını hissettiklerinden, yapılan değişimi sahiplenme ve desteklemede zorluklar yaşamaktadırlar. Bununla beraber, katılımcıların değişimin gereklerini yerine getirmelerinin arkasındaki gücün, onların öğrencilere ve mesleklerine attıkları önem olduğu görülmektedir.

i. Uygulamadaki aksaklıklar

Bu tema altındaki veriler genel olarak, “değişim yapılmalı, ama değişim bu yolla yapılmamalı” şeklinde ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler değişimin uygulama safhasındaki aksaklıkların ve değişimin uygulanma metodunun, onların değişimi sahiplenme seviyelerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler.

Bir katılımcı, eğitim sistemimizin istenilen kalitede olmadığını ve amaçlanan çıktılara ulaşamadığını dile getirerek, değişimin kaçınılmazlığını vurgulamakta, bununla beraber uygulamada izlenen sürecin bu konudaki tutumlarını etkilediğini dile getirmektedir:

“Şimdi eğitim sistemimizin değişmesi gerekiyor, bununla ilgili bir sorun yok. Yani, yeni bir eğitim modeline ihtiyaç vardır, bunu bir çok kesim de dile

getiriyor. Özellikle ilkokuldan sonraki aşamada, öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre yönlendirilebilecekleri bir serbestlik getirilmesi gerekiyor. ... Biraz önce de söylediğim gibi, bir defa eğitim alanında çalışan, yönetenler, yani asıl sorun yaşayanlarla yüzleşilmedi. Bu muhataplarla görüşülmedi. Üniversitedeki akademisyenden de fikir alınmadı. Ve en önemlisi pilot uygulama yapılmadı. Siz yeni bir eğitim modeli başlatıyorsunuz ama denemeden tepeden inme, yılın ortasında getiriyorsunuz (BO3)”.

Bir katılımcı, aynı şekilde uygulamadaki problemlerden bahsetmekte ve katılımcı karar alma mekanizmalarının işletilememesinin, kendisinin değişime bakış açısını olumsuz etkilediğini dile getirmektedir:

“Değişim gerekliydi, ama uygulamada sorun var, 60 aylık çocuk, daha bebeklikten yeni geçiyor, 5,5 yaşındaki çocuk ile 8. sınıftaki çocuğun aynı okulda bulunması zaten mantıksızdı, yani fiziksel olarak da iyi değildi, kötü örnek alabiliyordu. Sistem gerekliydi ama bu tepeden inme, ben yaptım oldu mantığı ile olduğu için sıkıntı oldu (B11)”.

Başka bir katılımcı, bu değişimin eğitimde kaliteyi artırma anlamında bir düzenleme olmadığını, zorunlu eğitim süresini arttırmanın sadece diğer ülkelerdeki okullulaşma oranlarına ulaşma amacıyla yapıldığını ve bu bağlamda bu değişimin çok da gerekli olmadığını belirtmektedir:

“Ya, bu yöntem aslında belki de hani bizim MEB sisteminde artık dış kaynaklar çerçevesinde değerlendirme ve onlara uydurma babında düşünülürse,belki ortak değerleri yakalama açısından uygun bir fırsat yaratma girişimi olarak düşünülebilir. Ama, çok da gerekli olmadığını düşünüyorum. Ama şu açıdan ben öğrencilerin gelişimsel açıdan başka bir okulda, kendi gelişimlerine yakın olan kişilerle öğretim görmesi taraftarıyım, gerçekten, böyle itişme-kakışma, 8. sınıfların 4. sınıfları itmesi kakması, veya onlara şiddet uygulaması gibi durumlar oluyordu, bu durum en azından bunun önüne geçmiş sayılabilir. Ama öğretmenler açısından bir fayda sağladı mı? Hayır. Eğitim kalitesi hala aynı şekilde devam ediyor, kalite var mıydı? O da bir soru. Dediğim gibi 2005'teki yapılandırmacılık hala uygulanmıyor. Sınıfta projeksiyon aleti var ama sadece morpa kampüse giriliyor, MEB'e giriliyor, öğretmen hazır şeylere konuyor gibi bir durum söz konusu. Onun üzerine bir şey koyamıyor öğretmen, kendini geliştirmede için, burada büyük görev aslında öğretmene düşüyor, yani öğretmen kendini kısıtlarsa, geliştirmezse hiçbir şekilde eğitim kalitesinden bahsedilemez(BYO1)”.

ii. **Mesleğe verilen önem**

Araştırmaya katılan çoğu katılımcı (n=11), kendilerinin değişimi uygulamaya çalışmalarının nedenlerini, öğrencilere duydukları sevgi, öğrencileri kendilerine emanet edilen kişiler olarak görmeleri, bu anlamda bir vicdani sorumluluk hissetmeleri ve mesleklerine verdikleri değer olarak sıralamaktadırlar. Veriler ayrıca, birçok öğretmenin (n=10) değişime uymalarının arkasında kurumlarına duydukları minnet duygusu yerine, yukarıda sayılan faktörlerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Valla biz çocuklar için çalışmaya gayret ediyoruz, bize verilen emanetleri korumaya çalışıyoruz, onlar için bir şeyler yapmaya çalışıyoruz, ha sisteme sadık kalıyor muyuz, sisteme sadık kalamıyoruz, çünkü bir yerde sadece çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyoruz, her şeyi çocuklar için yapıyoruz, mesleğimiz için yapıyoruz, çocuk sizden farklı bir şey bekliyor, örneğin sistem size bir kitap vermiş, kitabın içeriği, bazı kitapların içeriği çok zayıf, çocukların ihtiyacını karşılamıyor yeri geldiğinde, çünkü çok iyi çocuklar var, onlara çok basit geliyor, kimisi de çok kötü, çünkü seviye sınıfları var. Biz bu durumda gayret etmeye çalışıyoruz, ben projeksiyon kullanmaya çalışıyorum, ek kaynaklar kullanmaya çalışıyoruz, destek vermeye çalışıyoruz, yani açıkçası ben vicdanen kendimi rahat hissetmek için çalışıyorum. Tamam, sonuçta bize söylenmiş, ben benimsemesem de bu uygulamaları uygulamak zorundayım, hem mesleğim bunu gerektiriyor, hem de biz emanet edilen çocuklar. Ben buna karşıyım diye çocukları heba etmeyeceğiz (BYİ1)”.

Bir başka katılımcı aynı şekilde, değişime olan bağlılığından ziyade, mesleğine olan bağlılıktan bahsetmektedir:

“...Yoo. Hayır ben sadece öğretmenlik görevimi yerine getiriyorum, 4+4+4 beni bağlamıyor, ben aynı şekilde öğretmenliğime devam ediyorum. Hiçbir değişiklik olmadı hayatımda (BYO1)”.

Bir başka katılımcı ise, değişimin içeriğine olan destekten ziyade üstlendiği vicdani sorumluluğu değişime uyum sağlamasının bir nedeni olarak gördüğünü şöyle ifade etmektedir:

“Kurumuma ve bakanlığa minnettarlık duymuyorum ve güvenmiyorum, ben bu tutumumun benim değişime karşı tutumumu etkilemediğini düşünüyorum, çünkü bunu yapmak zorundayım, bunu bakanlık için de yapmıyorum, bağlı bulunduğum

kurum için de yapmıyorum, ben şahsen vicdanım ve çocuklar için yapıyorum. Çünkü yapmak zorundayım, yani ya bu deveyi güdeceksin ya da bu diyardan gideceksin, o yüzden bunları yapmak zorundayım. Yoksa minnettarlık duyduğum için yapmıyorum(BYİ1)”.

iii. Merkezi sınavla istihdam

Katılımcılara, değişime olan desteklerinin arkasında kurumlarına olan minnettarlıklarının yatıp yatmadığı sorusuna ilişkin elde edilen veriler, öğretmen istihdamında yapılan merkezi sınavın varlığının, öğretmenlerin değişimi destekleme duyguları ile kuruma duyulan minnettarlık bağı arasındaki ilişkiyi zayıflattığını göstermektedir.

“Ben KPSS sınavıyla geldim, kimse bana bir lütufta bulunmadı, her şeyi zorla başardım. Kimse bana lütufta bulunup gel sen öğretmen ol demedi ki, ben kendim sınavlara girerek, başarılar sağlayarak geldim, yoksa, hakkımla çalışarak geldim, ama MEB önemli bir bakanlık, kurum olarak saygı duyulur, ama ben işim anlamında minnettar değilim (Bİ5)” ve “Kesinlikle bir minnettarlık duygum yok, çünkü yaptığım her şeyi kendi emeğimle yaptığımı düşünüyorum. Eğitim almamdan tutun, KPSS sonucuna kadar, atanmama kadar her şeyi kendim yaptım diye düşünüyorum (gülüyor). Tam tersine, her seferinde sorulmadan çıkan yasalar beni kızdırıyor (BYO2)” gibi katılımcı ifadeleri bu durumu özetler niteliktedir.

iv. Değişimi sahiplenme

Öğretmenlerin değişimi anlama, sahiplenme ve buna bağlı olarak destek verme duygularını etkileyen en önemli faktörlerden birinin, onların değişimle ilgili karar alma mekanizmalarının bir parçası haline gelmeleri ve değişimin içeriği ve uygulanışı ile ilgili sürekli bir biçimde bilgilendirmeleri olduğu görülmektedir. Bu veriler, araştırmanın nicel kısmında elde edilen, değişime katılım ve bilgilendirmenin, öğretmenlerin değişime olan bağlılıklarını olumlu etkilediğine dair bulguyu destekler niteliktedir.

Bir katılımcı, katılım ve destek arasındaki var olan bu ilişkinin diğer tüm süreçlerde de önemli olduğunu belirtmektedir:

“Şimdi bakın, bana kimse bilgi vermediği için, bilgilendirmediğim için tabii ki bir önyargı ile yaklaşıyorum, eğer bu planlama ve bilgilendirme süreci çerçevesinde bize bunun bilgisi verilseydi, biz bunu daha iyi sahiplenirdik. Bu çok açık ve net yani, bariz bir şey, bu her şey de böyledir. Yalnızca bu iş için değil ki,

yani bir işin sahiplenilmesi için, bu TKY'de de vardır, okulun topyekûn kalkındırılması için, topyekûn bilgilendirilmesi ve beraber okulun kalitesini artırılması amaçlanmalıydı (B11)”.

Başka bir katılımcı, değişime katılım ile değişime bağlılık arasındaki ilişkiyi şu şekilde vurgulamaktadır:

“Yani tabii ki, düşünsenize, bir değişim olacak benim de fikrim alınıyor, hani öğretmenlerin fikri alınsa herkes daha fazla sahiplenirdi. En azından sistemi de bilirdik, nerede ne yapacağımızı bilirdik, ben şu anda herhangi bir öneri geliştiremiyorum (BYO3)”.

Bir diğer katılımcı, karar alma sürecine katılım ile öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmesi ve buna paralel olarak değişimi desteklemeleri arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır:

“...hani ben en azından bir şekilde benim fikrimin alınmasını isterdim. Fikrim alınsaydı, ben de derdim hani ben bu sistemin içerisindeyim, bana saygı duyuluyor, benim de burada bir görevim var ve hani, ben bu görevi yerine getirmek amaçlı bir şeyler yapmalıyım, elimden bir şeyler gelmeli, ama yoo, öyle bir şey sorulmadı bize. Ee demek ki biz hiçe sayılıyor. Mesela, bilgilendirilseydim ve gerçekten önemli olduğumu hissetseydim, destek verirdim, bu sisteme olan güvenim belki artardı, bu sisteme karşı en azından olumlu tavır sergilerdim. ...Yani o zaman ben onlarla beraber karar vermiş olurum ama burada sanki zoraki bir durum söz konusu, ben de yukarıdakiler karar aldılar, ben uygulamak zorundayım hissi var (BYO1)”.

Değişimlerin tepeden inme bir metotla yapılması, bilgilendirmenin yetersiz olması ile öğretmenlerin değişimi gerekli ve yararlı görmeleri arasındaki ilişki ise şöyle açıklanmaktadır:

“Şimdi planlama ve bilgilendirme yetersiz olduğu için, düşük derece olduğu için, biz daha sorunlar yaşadığımızdan, bu değişimin gerekliliğine olan inancımızı yitirmeye başladık, ne 4+4+4'müş arkadaş, bu bizi mahvetti demeye başladık..... ben böyle bir uygulamayı bu şekilde doğru bulmuyorum, böyle birden tepeden inme bir şekilde olmaz. ...gerçekten ciddi olarak Suruç'tan Elâzığ'dan, Erzincan'dan Hakkari Yüksekova'dan, Ankara'dan 50 tane öğretmeni toplayacaksın, diyeceksin ki, arkadaş problem bu, bizim bunu çözmemiz lazım, benle bir sene çalışacaksın diyeceksiniz. Fikir alma işi değil sadece bu, bir kurul oluşturmak lazım, kurulla beraber hareket etmek lazımdı. Yani, bu kurul oluşturma derken, insanların aklına hep üst düzey bürokratlar geliyor (güliyor).yılların idarecileri var, bu insanlar

problemi yerinde gören insanlar, biz onların yanında çocuz. 30 senelik 40 senelik, neler neler yutmuş, hemen akabinde neler olabileceğini kestirebilen idareciler var, bunların fikirleri alınmalı (BO2)''.

Başka bir katılımcı aynı şekilde, tüm paydaşların katılımının gerekliliğini ve eğitimin merkezindeki bireylerin güncel eğitimsel problemlere yakınlıklarını şu şekilde vurgulamaktadır:

''...Fikir alabilirlerdi, sorabilirlerdi, ama bilgilendirme, planlama yapılmadı, işin içerisine bir insanı kattığın sürece o iş daha fazla sahiplenilir. En alttaki öğretmeni de, en üstteki genel müdürü de, daire başkanı, müsteşarı da, müsteşar yardımcısı, hepsi birlikte hareket edecek. Ben şeyi, bu ast üst işlerini sevmiyorum, herkes eğitim için çaba verecekse, buyurun beraber verelim, ama sen yukarıdan Ankara'dan benim buradaki zorluklarımı göremiyorsun, bu da genel anlamda eğitimin bir sorunu (B11)''.

Bir katılımcının:

''Valla ben açıkçası önce kanunu yapayım, netleştireyim, sonra bunlara söylerim yaparlar, mantığına karşıyım. Öğretmenler hep pasif uygulayıcılar, halbuki bu işin terini biz aktıyoruz, size bir şey söyleyeyim, öğretmene ulaşmayan uygulama başarılı olamaz. Yani, kervan yolda düzülür misali, duruma göre bir bilgi parçacığı geliyor, sonra o yalanlanıyor, başkasını bekliyoruz falan bu böyle olmaz, yazıktır eğitimciler (B11)'' şeklindeki ifadeleri öğretmenlerin kendilerini değişimin pasif uygulayıcıları olarak gördüklerini göstermektedir.

v. **Değişime dirençle ilgili riskler**

Veriler, öğretmenlerin genel olarak değişimi uygulamak zorunda kaldıklarını, değişime karşı çıkma veya değişimle ilgili farklı fikirler dile getirme gibi bir seçeneklerinin olmadığını, bu seçeneğin kullanılmasının beraberinde çeşitli riskleri getireceğine inandıklarını göstermektedir. Bu durum, bazı katılımcıların, yapılan değişimin gerekliliğine ve uygulamanın doğruluğuna inanmak yerine, değişimle ilgili gösterecekleri olumsuz tavırların getirebileceği riskleri hesap ederek, değişime uyum gösterdikleri anlamına gelebilir. Bu durumun, araştırmanın nicel kısmında, değişime devam bağlılığının yüksek çıkmasını açıklar nitelikte olduğu ve öğretmenlerin değişime devam bağlılıkları ile ilgili daha zengin ipuçları verdiği söylenebilir.

Bir katılımcının şu sözleri bu durumu ortaya koyar niteliktedir:

“...Riskler var tabii, neler olduğunu görüyoruz, kendilerine bağlı olanları işin başına getiriyorlar hep (B1I)”.

Bir diğer katılımcı, değişime destek vermememin, getirebileceği muhtemel riskleri şu şekilde sıralamaktadır:

“Şöyle söyleyeyim ben olumsuz şekilde tepki gösteriyorum halen de. Beni olumsuz şekilde nasıl etkiler? Benim idari anlamda yükselmemi etkiler. Biliyorsunuz diploması vardır, yani biz bunu da önemseyen insanlar değiliz, önemli değil yani, ama bir gerçek bu. Biliyorsunuz temmuz ayında tüm müdür ve müdür yardımcısı görevlendirmeleri iptal edilecek, şimdi bir yandan, öğretmen isimleri isteniyor, yeni görevlendirmeler için, ama tamamen hükümete yakın arkadaşlar kimlerse, onları bulup onları görevlendirmek istiyorlar. Buna döndü durum ve gerçekten de idarecilikten hiç bir şey anlamayan bir çok insan, bundan sonra göreve başlayacak (BO2)”.

Bir başka katılımcıya göre ise bu risklerin varlığı, onların değişimi kabullenmelerine etki eden bir faktördür:

“Yani olumsuz etkiler, biliyorsunuz burada sesini azıcık çıkaranların başına gelenleri biliyoruz zaten. Geleceğini düşünüyorum, gelebilir yani. Böyle riskler var, ben o yüzden bu değişimi kabullendim diyebilirim (BY1I)”.

Bazı katılımcılar, bu eleştirileri kendi aralarında yapabildiklerini fakat bunları üst yönetime götürmenin riskleri olabileceğini belirtmektedirler:

“Ya hocam, şimdi karşı çıksanız, bir şey söyleseniz ne olacağının örnekleri çoktur. Siz gidip bunu bir müfettişe söyleseniz, üst birine söyleseniz sıkıntı yaşarsınız tabii. Bu sana kalmamış diyecektir adam. Kalıp belli, bunun dışına çıkamazsınız. Arkadaşlar arasında eleştiririz ama üste götürmek risktir öğretmenler için bence (BO4)”.

“Şimdi şöyle bir şey, tabii ki riskleri var. aslında rahatsızlık veren şu, ben kendimi bir yalanın içinde hissediyorum, mesela müfettişler geliyor, bu şöyle olmalı diyor, ama hep olmalı diyoruz, hiç olanı konuşmuyoruz, bu bir yalan yani, bunu da denetime gelen müfettişle paylaşamıyorsunuz (BYO3)”.

Bir katılımcı ise, risklerin varlığına ve değişimi makul bulmamasına rağmen mesleğine olan saygının, değişimi desteklemesine neden olduğunu dile getirmektedir:

“Tabii ki etkiler. Şu anda değişimi makul bulma benim için söz konusu değil. Ama mesleğime saygı, sevgi, son derece var bende. ...çok aykırı davranış

sergilersen, neden olmasın. Yaptırımları olabilir, bu da mesleğim için risk teşkil edebilir. Fakat, öğretmenlerin geneli kuzu olduğu için, aldıklarını direkt yerine getirirler. Ve bu durumda aykırı davranış sergilemeleri mümkün değil. Zaten değişim sürecinde tepki ortaya konmamışsa, değişim kabul edildikten sonra ortaya konacak tepkinin hiç bir anlamı yok. (BYO1)”.

Bununla beraber bazı katılımcılar (BO5 ve BO3), böyle bir riskin varolmadığı ve bu bağlamda bir baskı hissetmediklerini belirtmektedirler:

“Yok benim öyle bir çekincem yok özgür ifade edebilirim kendimi. Ben dediğim gibi bu ülke bizim ülkemiz. İyisiyle kötüsüyle bir eğitim sistemimiz var, işimiz var şükür, şimdi napalım herşeye karşı çıkmakla olmaz ki? Dolayısıyla ben ülkem için, kurumum için destekliyorum bu değişimi (BO5)”.

“Yani biz bu değişime karşı da çıksak, eksik de bulsak biz bunu uygularız. Bu anlamda problem yok, yani sonuçta biz bu mesleği seçmişiz, tercih etmişim, ama eksiklerini de ifade ederiz, eleştiririz bir eğitimci, bir insan olarak ülkesini önemseyen biri olarak yaparım. Yani, bence eleştirmek anlamında çok riski yok (BO3)”.

4.3. TARTIŞMA

Bu araştırma, öğretmenlerin eğitimsel değişime katılım seviyelerinin, onların değişime olan duygusal bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Değişime bağlılığı tek boyutlu bir kavram olarak ele alan Herold vd. (2007) gibi araştırmacıların aksine, bu çalışma, değişime bağlılığın, Herscovitch ve Meyer (2002)'in belirttiği gibi birbirinden farklı üç boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazın incelendiğinde, değişime bağlılık kavramı; a) genelde tek boyut olarak ele alındığından, b) bu çalışmanın örneklemeden farklı örneklemlerde çalışmalar yapılmış ve eğitim örgütleri bağlamında çok çalışma yapılmadığından, c) değişime katılım kavramı, diğer bağlılık odakları (lider, örgüt, meslek, sendika, iş arkadaşları gibi) bağlamında çalışıldığından, bu çalışmanın bulgularının karşılaştırılabileceği çalışmaların kısıtlı olduğunu söylemek gerekmektedir.

Diğer taraftan, araştırmanın bulguları, alan yazında farklı örneklemlerde yürütülen birçok çalışmanın (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000; Giangreco ve Peccei, 2005; Allen vd., 2007; Alasadi ve Ashkary, 2007; Lines, 2004; Godager ve Toft, 2011; Schraeder vd., 2006; Lines, 2004) bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmanın ana hipotezi olan, değişim kararına katılım ve değişimle ilgili

zamanında ve ihtiyaçlara cevap verecek nitelikteki bilgilendirmenin, öğretmenlerin değişime olan duygusal ve normatif bağlılıklarını olumlu bir şekilde etkileyip, değişime devam bağlılığını ise ters bir şekilde etkileyebileceği bu araştırmanın bulguları tarafından desteklenmektedir. Bu bulgu, Kalyal ve Saha (2008) ve Godager ve Toft (2011) gibi araştırmacıların bulguları ile genel olarak paralellik göstermektedir.

Değişimle ilgili karar alma süreçlerine katılan bireyler, değişimi daha fazla benimsemekte, kendilerini değerli hissetmekte ve çalışanların değişimi destekleme eğilimleri artmaktadır. Aynı şekilde, Joffe ve Glynn (2001), yaptıkları çalışmada, bir ecza firmasında çalışanların karar alma süreçlerine aktif katılımlarının sağlandığı örgütlerde, çalışanların kendilerini daha değerli hissettiklerini, örgütlerini çalışmak için çok iyi bir yer olarak tanımladıklarını ve bunun da çalışanların örgütsel bağlılıklarını arttırdığını ortaya koymuşlardır. Huang (2011) da aynı şekilde, katılımcı liderlik davranışının, çalışanların kendilerini daha yetkin ve böylece örgüte daha bağlı hissetmelerini sağladığını ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin değişime katılımlarının, değişime bağlılıklarına göre daha düşük olması, öğretmenlerin değişime bağlılıklarının başka değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir. Ortalama puanlar içerisinde göze çarpan bir başka bulgu ise, değişime devam bağlılığının görece olarak yüksek olmasıdır. Bu durumun, öğretmenlerin değişime bağlılıklarının, değişime destek vermememin beraberinde getireceği risklere ilişkin algıların bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, değişime katılım, sırasıyla duygusal bağlılık ve normatif bağlılığı olumlu ve diğerlerine göre görece olarak az da olsa devam bağlılığını olumsuz etkilemektedir. Aynı kavramın, değişime bağlılığın üç türünü de farklı şekillerde etkilemesi, bu alt boyutların, farklı ele alınması gerektiğini belirten Godager ve Toft (2011)'un bulgularını desteklemektedir.

Çalışanların değişimle ilgili bilgilendirilmeleri ve değişime katılımlarının artması ile değişimi destekleme zorunluluğu olarak tanımlanan, değişime normatif bağlılık artmaktadır. Bu durumda, çalışanlara karara katılım fırsatının verilmesi ve değişimle ilgili etkili bilgilendirilmelerinin, onların değişimi desteklemeyi kendi görevleri gibi görmelerini sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada, çalışmanın hipotezinden farklı bulgular da elde edilmiştir. Çalışmanın nitel bulgularına göre, bazı katılımcıların değişime normatif bağlılıklarına ek olarak, mesleklerine olan bağlılıkları, vicdani sorumlulukları ve öğrencilere olan sevgilerinin de onların değişimi destekleme davranışlarını olumlu etkilediği görülmektedir. Godager ve Toft

(2011)'un bu bağlamdaki bulguları da mevcut çalışmanın bulgularına paraleldir.

Eğitimsel değişim girişimlerinde değişimden etkilenecek ve değişimi uygulayacak tüm paydaşların kolektif bir planlama sürecine katılımları, okulların gerçek problemlerinin doğru bir şekilde analiz edilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere, değişime katılımları düşük öğretmenler, değişimin neden yapıldığını bilmemekte ve başlatılan değişimin okulların mevcut problemlerine yönelik olmadığını düşünmektedirler. Bu durum, onların değişimi benimseyip, değişimi destekleyici davranışlar sergilemelerini olumsuz etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, değişim sürecinde, Galpin (1996)'nın değişim ihtiyacı yaratma, bir değişim vizyonu geliştirme, bireylerden alınan önerilerin test edilmesi gibi aşamaların göz ardı edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu değişimin bazı bileşenlerini doğru bulmamaları (ders saatlerinin arttırılması, okula başlama yaşının düşürülmesi gibi) da, Armenakis vd(1999)'nin modelinde dile getirildiği gibi, arzu edilen değişimin, örgüt için doğru olduğu konusunda çalışanların yeterince ikna edilmediklerinin bir göstergesi olarak ele alınabilir. Lines (2004)'in, çalışanların örgütün değişim ihtiyacı ile ilgili algılarının, onların değişime katılım seviyelerinden etkilendiği ve örgütte değişime duyulan ihtiyaç arttıkça, katılım-çıktılar ilişkisinin daha güçlü olacağı ile ilgili bulgusu, bu çalışmanın ortaya koyduğu katılımın, değişimin başarısı için önemli olan değişime bağlılığı etkilediği ile ilgili bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenler yapılan değişimlerin gerekli ve gerçek eğitim problemlerini çözmeye yönelik olduğunu hissettiklerinde, değişime daha fazla destek vermektedirler. Öğretmenler, bunun başarılabilmesinin, kendilerinin değişime katılımlarına bağlı olduğunu dile getirmektedirler. Bu açıdan, değişimin eğitim sistemlerindeki acil problemlere yönelik olması için, öğretmenlerin değişime katılımlarının bir kaldıraç olarak kullanabileceği söylenebilir.

Öğretmenler, doğrudan veya kendilerini temsil eden öğretmen ve yöneticilerden oluşan bir kurul vasıtasıyla, değişimin karar alma sürecine katıldıklarında, değişim girişimlerinin daha doğru olacağını ve eğitim sistemindeki acil problemlere daha uygun çözümler üretileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Brandon vd. (1994), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okullardaki ihtiyaç değerlendirmesi sürecine katılım seviyeleri ile onların bu ihtiyaçları doğru görme seviyeleri arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Burada ortaya çıkan sonuç, karar alıcılar ile uygulayıcılar arasındaki mesafe azaldığı oranda, değişimin eğitim sistemindeki doğru alt sistemlere yoğunlaşacağı ve bireylerin değişimi sahiplenme

seviyelerinin artacak olmasıdır.

Mevcut çalışmada görüldüğü üzere, katılımcılar eğitim sisteminde değişimin yapılması gerektiğini dile getirirken, başlatılan bu değişimin kendilerinin öngördüğü değişime uzaklığına da vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda, çalışanların karara katılımlarının, okulların ihtiyacına yönelik doğru değişimi belirleme konusunda önemli bir araç olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, karara katılım, çalışanların eğitim sisteminde yapılması gerektiğini düşündüğü gerekli ve acil değişimlerin başlatılmasını sağlamakta ve bu da onların değişime olan bağlılıklarını etkilemektedir. 4+4+4 sürecinde ortaya konan bu eksiklikler, Kanter vd. (1992)'nin etkili bir değişim için önemli gördükleri, iletişim kurma, insanları sürece katma, ortak bir yön oluşturma gibi aşamaların göz ardı edildildiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları, örgütsel değişim çabalarının, uygulamanın merkezindeki çalışanları değişime katarak, onların değişime bağlılıklarını arttırabileceğini, başka bir deyişle, çalışanların değişime katılımlarının, değişim girişimlerinin gerçek ve acil problemlere odaklanılmasını mümkün kıldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Nielsen ve Randall (2012)'in, çalışanları değişim süreçlerine katarak, paylaşılan teoriden (espoused theory), kullanılan teoriye (theory-in-use) doğru bir geçişi sağladığına dair bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgu ayrıca, Sverke vd. (2008)'nin, yönetimin çalışan katılımını yüksek tuttuğu değişim sürecinde, çalışanlarda uzun dönemli proaktif paylaşılmış bir örgütsel vizyonun oluştuğu ile ilgili bulgusunu da destekler niteliktedir.

Bu çalışma, karara katılım ve bilgilendirme alt boyutlarından bilgilendirmenin, hem duygusal hem de normatif bağlılığı, karara katılıma göre daha fazla etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, çalışanların karara katılımdan çok, bilgilendirmeye daha fazla önem verdikleri ve karara katılım eksikliğinin bilgilendirme ile kısmen telafi edilebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Bu bulgu, McKay vd. (2013)'nin bulgularını destekler niteliktedir. Bu araştırmacılar, yeterli ve zamanında bilgilendirmenin, örgütsel dönüşüm sürecinde karar alma süreçlerine katılım eksikliğini telafi edici bir faktör olabileceğini ortaya koymuşlardır. Bununla beraber, bu durumun, bilgilendirmenin, karara katılımın önemini azaltıcı bir faktör olarak görülmemesi gerekmektedir. Nitekim, mevcut çalışmadaki katılımcıların değişimle ilgili “kime danışıldı?” ve “tepeden inme kararlar” ifadesini sık sık kullanmaları da, katılımın vazgeçilemeyecek bir kavram olduğunu ve bilgilendirme kavramından ayrı ele alınması gerektiğini göstermesi açısından önemlidir.

Godager ve Toft (2011), değişimle ilgili bilgi ve değişime katılımın, değişime duygusal bağlılık ve normatif bağlılık üzerinde olumlu etkisini ortaya koymasına rağmen, bilgilendirme ile devam bağlılığı arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Godager ve Toft (2011), bu durumu katılım ve bilgilendirme arasındaki yüksek korelasyonel ilişkiye bağlamakta ve katılım seviyeleri yüksek olan çalışanların, değişimle ilgili daha fazla bilgi almış olmalarından kaynaklandığını belirtmektedir. Eğitimsel değişime katılım sağlayan bireylerin aynı zamanda bilgilendirilmiş olacağı düşüncesi, katılım ve bilgilendirme kavramlarını bir bütün olarak gören bir yaklaşım olarak görülebilir. Oysa, bu çalışmada da görüldüğü gibi, katılım temelde değişimin içeriği ile ilgili çalışanların görüşlerinin alınması iken, bilgilendirme, değişimin uygulanma süreci ile ilgili sürekli bilgi akışının olmasını ifade etmektedir. Bu açıdan, karara katılımın, bilgilendirmeyi garanti altına alan bir kavram olduğunu söylemek zordur ve bu iki kavramının birbirini tamamlayan, ayrı ayrı ele alınması gereken kavramlar olduğunu ifade etmek gerekmektedir.

Eğitimsel değişim, büyük karmaşaları beraberinde getirebilecek bir süreçtir. Bu açıdan, değişimden etkilenmesi muhtemel paydaşların, değişimin nedenleri, nasıl uygulanacağı, aşamaları ve değişimle ilgili kendilerinden neler beklendiği konularında sürekli ve zamanında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada da görüldüğü gibi, bilgilendirmenin yetersiz olduğu süreçlerde, çalışanlarda artan derecede belirsizlik duygusu oluşmakta, bu durum da çalışanların değişimi destekleme seviyelerini olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmanın bulguları, değişimle ilgili bilgilendirmenin, çalışanların değişime bağlılıklarını etkilediğini ortaya koyan bir çok çalışmanın (İsa vd., 2011; Cunha ve Orlikowski, 2008; Holt vd., 2007, Wanberg ve Banas, 2000) bulgularını destekler niteliktedir. Alasadi ve Ashkari (2014) de aynı şekilde, değişim sürecinde iletişimin sıklığına ve kalitesinin önemli olduğuna dair bulgular elde etmiş ve hem iletişim sıklığı, hem de iletişimin değişimle ilgili ihtiyaçlara cevap vermesinin değişimin başarısı için önemini vurgulamışlardır. Bu anlamda, Difonso ve Bordia (1998:301-3013)'nın değişim sürecindeki belirsizlikleri azaltmak için önerdiği, “açık/kolektif değişim planlaması ve tüm süreçlerde açık iletişimin” değişim sürecinde çalışanların desteğini sağlamak için vazgeçilmez unsurlar olduğu söylenebilir.

Değişimle ilgili süreksiz ve etkisiz bilgi akışı ile belirsizlik arasındaki bu ilişki Allen vd. (2007)'nin çalışmasında da ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmacılar da aynı şekilde, bilgilendirmenin varlığından ziyade, çalışanların ihtiyaçlarına ne

şekilde cevap verdiğinin önemini vurgulamakta ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğinin de bu belirsizliği ortadan kaldırmada önemli rol oynadığının altını çizmektedirler. Mevcut çalışmanın nitel boyutunda da ortaya çıktığı üzere, çalışanlar bilgilendirmeye çok önem vermekte ve değişimle ilgili kimi zaman bilgilendirilmelerine rağmen, verilen bilgilerin değişimle ilgili kafalarındaki sorulara yeterince cevap vermediğini, seminerler sonrasında oluşan yeni sorulara cevap bulmakta başarısız olduklarını dile getirmektedirler. Bu süreçte, Kotter (2012)'in önerdiği “rehberlik edici bir koalisyon”un var olmaması, değişim sürecinde öğretmenlerin bilgilendirilme ve ikna edilmelerini olumsuz etkileyen bir durum olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, değişimin neden yapıldığını ve nasıl uygulanacağına dair sürekli bilgilendirmeleri durumunda, değişimi daha iyi anlayacaklarını ve daha fazla sahipleneceklerini belirtmeleri, Porthogese vd. (2012)'nin, değişimle ilgili bilgilendirmenin, yüksek beklentilere neden olarak, çalışanların değişime olan duygusal bağlılıklarını etkilediği şeklindeki bulguları ile paralellik arz etmektedir. Değişim sürecindeki sürekli bilgi ve değişimle ilgili spesifik sorulara yönelik bilgilendirme, çalışanların değişimi daha iyi anlamalarına ve değişimi daha fazla sahiplenerek, değişime duygusal olarak daha fazla bağlı olmalarına neden olmaktadır. Bu bulgu, Kotter ve Schlesinger (1979:454)'in, “iletişim, insanların değişimin mantığını ve değişime neden ihtiyaç duyulduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır” şeklindeki ifadesini doğrular niteliktedir.

Bu araştırmada görüldüğü üzere, değişimin planlama aşamasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması ve bilgilendirmenin yetersiz olması durumunda, öğretmenlerin değişimi belirli bir seviyeye kadar destekledikleri görülse de, bu desteğin, onların değişimi değerli görmelerinden değil, değişime direnç göstermeleri durumunda yaşayacakları risklerle ilgili algılarından kaynaklandığı söylenebilir. Değişim sürecine yeterince katılmayan ve süreçle ilgili yeterince bilgilendirilmeyen öğretmenlerin, duygusal ve normatif bağlılıkları düşük, değişime devam bağlılıkları ise görece olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Porthogese vd. (2012)'nin, değişimle ilgili bilgilendirme eksikliğinin, lider-üye etkileşiminin negatif beklentiler üzerindeki olumsuz etkisini arttırarak, yüksek seviyede değişime devam bağlılığına neden olduğu ile ilgili bulgusunun, bu durumu açıklayan bir bulgu olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, değişimle ilgili bilgilendirme, örgütteki ast ve üst seviyedeki çalışanlar arasındaki iletişimi arttırarak, çalışanların değişimi daha iyi anlamalarına ve değişimi daha fazla benimsemelerine neden olmaktadır.

Bu çalışmada, bazı katılımcıların, kendi okullarında çalışan yöneticilerden ve buldukları ildeki taşra teşkilatı görevlilerden yeterince bilgi alamamalarının, onların değişime duygusal bağlılıklarını olumsuz etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Kotter ve Schlesinger (1979), değişimi başlatacakların değişimi düzenleme ve uygulama ile ilgili ihtiyaç duydukları bilgiye sahip olmadıklarında, çalışanların katılımını sağlamaları ve bu bilgileri çalışanlardan almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmacılar ayrıca, bu katılım sürecinin, süreç iyi dizayn edilmediğinde büyük zaman kayıplarına neden olabileceğini belirterek, değişim hemen yapılmak istendiğinde, insanların sürece katılmalarının uzun zaman alacağını belirtmektedirler. Burada dikkat edilmesi gereken, eğitim sisteminin doğası itibariyle temel hammadde ve çıktılarının insan olması nedeniyle “hızlı” değişimlere uyumlu olmadığı ve hızlı değişimlerin öngörülmeleyen birçok problemi beraberinde getireceğidir. Bu açıdan, bu araştırmacıların temel noktaları, bazı örgütlerde kimi zaman hızlı değişime olan gereksinim olsa da (yeni çıkan bir makinenin çalışanlar tarafından kullanılmaya başlanması gibi), özellikle eğitim sisteminde değişimin başarısı için önemli olan bağlılığın sağlanması için katılımın (uzun zaman alacak olsa da) vazgeçilmemesi gereken bir faktör olduğu unutulmamalıdır. Eğitim örgütlerini bu bağlamda diğer örgütlerden ayırmak gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde temel olan insan ve insandaki davranış değişikliğidir. Her ne kadar, bazen teknolojik bir aracın okullarda kullanılması “hızlı” bir değişimi gerektiriyor gibi görülse de, böyle bir aracın girdi ve çıktısı yine insan olacağından, bu konuda bile öğretmenlerin veya diğer okul personelinin görüşlerinin alınması ve yeterince bilgilendirilmelerinin “zaman kaybı” olarak betimlenmemesi gerekmektedir.

Yazıcı (2002), değişim sürecinde tek kaynaktan bilgi akışı yerine, telefon, yüz-yüze görüşme, grup toplantıları gibi iletişim araçlarının kullanılabilmesini, iletişimin tek yönlü olmayan informal ve formel şekilde uygulanabilmesini ve değişimle ilgili bilgi akışının, örgütsel yapı ve süreçlerden sonra en önemli faktör olduğunu dile getirmektedir. Burada şu nokta üzerinde durmakta yarar vardır: okul içi informal bilgilendirme yararlı olmakla beraber, bilgilerin daha fazla kafa karışıklığına yol açmaması ve değişimle ilgili belirsizliği giderici bir etkisinin olması gerekmektedir. Bu çalışmada bazı öğretmenler, okul içinde informal kaynaklardan çok farklı bilgilerin dolaştığını ve kafalarının daha da karıştığını belirtmelerinin, değişim sürecinde informal iletişim kaynaklarının dikkatli kullanılması gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca, Yazıcı (2002)'nin bilgi paylaşımının çalışanlarda değişimi sahiplenme duygularını arttırdığı bulgusu bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmacının, bilgilendirmenin, katılımı arttıran bir faktör olarak görmesi önemli bir bulgu olsa da, mevcut çalışmada katılım kavramı şemsiye bir kavram olarak kullanılıp, karara katılım ve bilgilendirme değişime katılım kavramının iki farklı alt boyutu olarak ele alınmıştır.

Diğer taraftan, bu araştırmanın bulgularının, değişim sürecinde bayanların hem süreci, hem de değişim bağlamını erkeklere göre daha olumlu değerlendirdiği, bayanların değişim sürecinde kendilerine iyi davranıldığını düşündüğü ve değişimle ilgili daha fazla bilgi aldıklarını belirten cinsiyet teorisiyle (Deprez vd., 2011) çatışan bulgular olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmaya göre, bayların hem değişime katılım hem de değişime bağlılık seviyeleri bayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet teorisi, bilgilendirme boyutunda, erkeklerle karşılaştırıldığında bayanların değişimle ilgili daha olumlu, fakat katılım boyutunda daha olumsuz algılara sahip olduğunu göstermektedir. Görüldüğü üzere, bu çalışmanın bulguları karara katılım konusunda bayanların daha olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ve kendilerinin karar alma sürecinin bir parçası haline getirilmediklerini ifade ettiklerini görülmektedir. Bu bulgu, genel olarak bilgilendirme boyutunda cinsiyet teorisini desteklemese de, katılım boyutunda cinsiyet teorisini destekler nitelikte bulgular olduğu söylenebilir. Deprez vd. (2011)'nin, bayanların süreç/bağlam faktörlerinde değişime karşı istekli olmalarına rağmen, bu durumun onların nihai değişime bağlılıklarına yansımadağına dair bulguları da bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu açıdan bakıldığında, değişimle ilgili politika yapıcıların, değişim sürecinde farklı cinsiyetteki öğretmenlerin, değişimi algılama şekillerini göz ardı etmemeleri gerektiği söylenebilir.

Collins (2005), kadınların değişime daha az katıldıklarını belirtmelerinin, onların fikirlerinin genelde daha az alındığına veya alınan görüşlerin daha az ciddiye alınmasına bağlamaktadır. Fakat, mevcut çalışmanın bağlamı ele alındığında, bu çalışmanın bulgularının bayanların erkeklere göre değişimle ilgili fikirlerinin az alındığı anlamına gelmeyeceği söylenebilir. Ayrıca, kadınların eğitimsel değişim sürecindeki belirsizlikten daha fazla etkilenmelerinin ve farklı bilgi kaynaklarına ulaşmalarının erkeklere göre kısıtlılığının, bayanların değişimle ilgili görece olarak olumsuz algılara sahip olmasının nedenleri arasında sayılabilir.

Bir çok örgütsel değişim girişimi, değişimin içeriğine yoğunlaşırken, değişimin bağlamı ve sürecine yeterince önem vermemektedir (Walsham, 1992:2).

Bu çalışma bu bulgudan öteye geçerek, değişimin içeriği, bağlamı ve sürecinin birbirinden ayrılmayan bir bütün olduğunu ve bu aşamalardan birinin göz ardı edilmesinin, diğerlerinin olumsuz etkilenmesine sebep olacağını göstermektedir. Değişimin içeriğinin belirlenmesi için katılım, bağlam ve sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi için de yine katılım ve bağlılık birer kaldıraç olarak kullanılabilir.

4.4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına bağlı olarak elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

4.4.1. Sonuçlar

Bireyler değişim süreci için önemli olduklarını hissettiklerinde, değişim sürecinde daha iyi bir işbirliği içine girer ve değişim sürecinin de neden önemli olduğunu anlamaya başlarlar. Bu açıdan, okullarda çalışan hem öğretmenlerin, hem de öğretmenler dışındaki tüm çalışanların olumlu ve aktif desteği olmadan, okullarda başlatılacak değişimlerin başarılı olamayacağı düşünüldüğünde (Mchunu, 2010), okullarda her kademedeki görev yapan ve değişimden bir şekilde etkilenecek bireylerin, karar alma mekanizmalarında bulunmalarının önemli olduğu görülmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’de 2012 Eylül ayında başlatılan değişime öğretmen katılımının sınırlı olduğunu ve buna bağlı olarak öğretmenlerin bu değişime duygusal bağlılıklarının da düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Duygusal bağlılık, bir değişimin değerli olduğuna gönülden verilen desteği göstermektedir ve bu bağlılığın da düşük olması, o değişimin hedeflenen başarıya ulaşmasını zora sokan bir faktör olarak ele alınabilir. Alan yazında eğitimsel değişim girişimlerinin beraberinde belirsizlikler, çalışanlarda stres artışı, iş kaybı ve iş değişikliği endişesi hatta depresyon gibi çalışanların sağlığını ve iş performanslarının ciddi bir şekilde etkileyecek sonuçları da getirebilmektedir.

Türk Milli Eğitim Sistemi’nde öğretmenlerin iş güvencelerinin olduğu düşünüldüğünde, değişim sürecinde herhangi bir iş kaybının olmayacağı düşünülse de, araştırmanın odağı olan eğitimsel değişim sürecinde bir çok öğretmenin okul değişikliği, kademe değişikliği hatta il değişikliği gibi farklı mesleki değişiklik tecrübeleri yaşadıkları görülmektedir. Tüm bu durumlar, değişimin asıl uygulayıcıları olan ve değişimden en fazla etkilenen öğretmenlerin, değişim sürecinde belirsizlik duyguları içine girmelerine neden olmaktadır. Bu açıdan,

öğretmenlerin değişim süreci ile ilgili doğrudan veya temsili bir kurul vasıtasıyla görüşlerinin alınması, görüşlerinin önemli olduğunun hissettirilmesi, yapılacak değişimin gerekliliği ile ilgili ikna edilmeleri ve süreçle ilgili zamanında gerekli bilgileri alabilmelerinin, onların değişim sürecini daha iyi anlamalarını ve değişimi daha fazla benimseyip sahiplenmelerini sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda, Schein (2010:300)'ın örgütlere bazı hedeflerinin gerçekleşmediğinin ve mevcut şartlar ve süreçler kullanılarak bu hedeflerin gerçekleşmeyeceği ile ilgili çalışanlara verilen bilgi olarak (disconfirmation), Lewin (1947)'nin buzları çözme aşaması (unfreezing) olarak tanımladığı süreçlerin yeterince gerçekleşmediği söylenebilir.

Bu çalışmanın en önemli bulgularından birisi, öğretmenlerin bu değişime olan devam bağlılıklarının duygusal ve normatif bağlılıktan yüksek çıkmasıdır. Başka bir ifadeyle, öğretmenler, 4+4+4 eğitimsel değişimine, bu değişime uymamanın getireceği muhtemel riskleri düşünerek destek vermektedirler. Devam bağlılığı, değişimin doğası ile ilgili olumlu destekten ziyade, çalışanların değişimi destekleme zorunda olmaları ve değişime destek vermemenin beraberinde getireceği maliyetler (Herscovitch ve Meyer, 2002:475) temeline dayandığından, değişime bağlılığın en az tercih edilen türüdür. Bu durum, Türk Eğitim Sistemi içinde öğretmenlerin değişim süreçlerinde pasif uygulayıcılar olarak görev yaptıklarını ve değişimi gönülden desteklememelerine rağmen, değişime direnç göstermenin beraberinde getireceği riskleri hesaba katarak değişim sürecini yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin değişime normatif bağlılıklarının orta derecede olması, kimi öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarının, onların değişimi eksik ve yanlışları ile beraber kabullenmelerine neden olduğunu göstermektedir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na öğretmen olarak atanma kriterlerinin merkezi bir sınavdan (KPSS) alınan sonuçlara bağlanması ve öğretmenlerin, atanmalarını kendi çabalarının bir ürünü olarak görmelerinin, onların değişime normatif bağlılıklarını etkilediği söylenebilir. Bu durum, birçok öğretmenin kuruma değil mesleklerine bağlı olduklarını ve vicdani sorumlulukları gereği değişimin gereklerini yaptıklarını belirtmelerinden de anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin değişime katılım puanları ile değişime bağlılık puanları arasında çok güçlü bir paralellik olmaması, öğretmenlerin değişime bağlılıklarının başka etkenlerden de etkilenebileceğini göstermektedir. Bazı öğretmenlerin “ben yönetimin yaptığı şeylere her zaman destek veririm”, “sorun var ama iyi olacak” şeklindeki ifadeleri öğretmenlerin politik tercihlerinin de onların değişimi benimseme ve destek verme seviyelerini etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin değişime katılımları, öğretmenlerin değişime bağlılıklarına önemli ölçüde etkide bulunarak, değişimin başarısı için anahtar bir rol oynamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmen katılımının bireyin motivasyonu, örgütsel bağlılığı ve örgütsel sahiplenme duygusuna olumlu etkide bulunması için, çalışanların somut bir şekilde örgüte ve örgütsel süreçlere etkide bulunacaklarına inanmaları gerekmektedir (Drago ve Wooden, 1993). Bu açıdan bakıldığında, Türkiye’de eğitim ile ilgili politika yapıcılarının, Gür (2014)’ün dile getirdiği önceden belirlenmiş ve öğretmenleri sadece eğitimsel kararların uygulayıcıları düzeyine indiren eğitim yaklaşımından uzaklaşmaları gerekmektedir.

Bu çalışmada görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitimsel değişime doğrudan veya dolaylı katılımları, görüşlerinin alınması onların değişimin gerekliliğine olan algılarını etkileyerek, onların değişime olan bağlılıklarını arttırmaktadır. Öğretmenlerin değişime olan bağlılıkları ayrıca değişimle ilgili takip edilecek tüm süreçlerle ilgili bilgilendirilme ve etkili iletişimden de olumlu etkilenmektedir. Çalışma, Erdoğan (2012)’in de belirttiği gibi, herhangi bir alanda yapılacak değişimin dar çevrede gündeme gelmesinin ve paydaşları yeterince bilgilendirmeden bir “oldu bitti”ye getirilmesinin, paydaşların ve paydaşlar içinde özellikle öğretmenlerin değişimi anlama, sahiplenme, destek verme ve değişimin başarısı için çaba gösterme seviyelerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Türk eğitim sisteminde, değişimin her zaman olageldiği söylenebilir. Nitekim, eğitim tarihimizdeki Tevhid-i Tedrisat, çeşitli ilköğretim reformlarına (8 yıllık zorunlu eğitime geçiş, Yeniden Yapılandırmacı Müfredat reformu, 4+4+4 reformu gibi), yükseköğretim reformları (Malche raporu, Dar-ül Fünun reformu, 1997’deki Yükseköğretim Reformu gibi) (Toprak ve Savaş, 2013) bakıldığında, “değişim”in Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir norm olarak kabul edildiği görülmektedir. Hargreaves (2005:278), eğitimde değişim arayışının arkasında, değişen şartlarla beraber öğrenciler ve öğretmenler için yeni standartların oluşması, yeni teknolojilerin tanıtılması ve buna bağlı olarak yeni değerlendirme standartlarının ortaya çıkmasının yattığını belirtmektedir. Eğitimsel değişim girişimleri, temelde okul geliştirme çabalarının taşıyıcı gücüdürler ve nihai hedefleri de okulda kaliteyi arttırmak, öğrencilerin, akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerine daha fazla katkıda bulunmak olmalıdır. Bu hedefe ulaşmak için, yüksek örgütsel performans için en önde gelen örgütsel kaynak (Delaney ve Huselid, 1996) olarak tanımlanan okul toplumunun merkezindeki bireyler olan öğretmenlerin desteği ve değişime bağlılıkları çok önemlidir.

Eğitimde reform karmaşık ve yavaş bir süreçtir ve bu süreci hızlandırmak, süreci yıkmak demektir (Sahlberg, 2011:3). Bu açıdan, eğitimle ilgili değişim kararları alınırken, sistem iyi okunmalı, sistemle ilgili tüm bilgi kaynakları göz önüne alınmalı ve tüm paydaşların görüşlerinin bir şekilde uzlaşacağı paylaşılmış bir vizyon oluşturulmalıdır. Bu değişim girişimlerinin, çok kısa bir sürede hazırlanıp, gerekli pilot çalışmalar ve değerlendirmeler yapılmadan uygulamaya konmasının, birçok eğitimsel değişim girişiminde olduğu gibi başarısızlığa uğrayabileceği unutulmamalıdır. Başarısız olmuş bir eğitimsel değişim girişimi de, kaybolan kaynaklara neden olmakta ve eğitimde telafisi mümkün olmayan sonuçlar anlamına gelmektedir.

Değişimin bir “norm” olarak görüldüğü ve en az 150 yıllık değişim tecrübesi olan Türk Eğitim Sistemi’nin halen sürdürebilir, planlı, paydaş katılımını önemseyen, değişim sürecini iyi izleyen ve geri bildirimlerle değişim planlarını yeniden yapılandıran bir “değişim kültürü”nün olması, Türk Eğitim Sistemi’nde değişim çabalarının amacına ulaşması ile ilgili soru işaretleri uyandırmaktadır. Eğitimde değişimin gerekliliği konusundaki yüksek uzlaşıyla birlikte, değişimin eğitim sistemindeki acil problemlere yönelik olması, bir kalite artırma çabası olması, tüm paydaşların katıldığı ikna edici bir iletişim içinde yürütülmesi ve özellikle öğretmenlerin desteğini alması da değişimin kendi doğasındaki hedeflere varabilmesi için önemlidir. Genel anlamda değişim, kavramsal olarak iyiye veya kötüye doğru bir gelişme olarak görülse de, yapılacak hataların telafisinin çok zor olduğu eğitimsel değişim, iyiye doğru bir gelişme, bir yenileşme ve ileri gitme çabası olmalıdır. Bunun başarılabilmesi için de eğitimin asıl işçileri olan ve probleme en yakın kademedeki görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve etkili bir şekilde bilgilendirilmeleri kaçınılmazdır. Bu iki faktörün, öğretmenlerin değişime destekleri için anahtar rol oynadıkları görmezden gelinmemelidir.

4.4.2. Öneriler

Araştırma bulguları ışığında, araştırmacılar ve politika yapıcılara şu öneriler verilebilir:

4.4.2.1. Araştırmacılar için öneriler:

- Eğitimsel değişim, değişimden etkilenen bireylerde korku, belirsizlik, endişe gibi duygular uyandırabileceğinden, okul toplumunu oluşturulan bireylerin değişim sürecine katılımı ve bağlılığı ile ilgili daha fazla çalışma yapılabilir.

- Eğitimsel değişim sürecinde, öğretmen katılımı ve öğretmenlerin bağlılıkları arasındaki ilişki ortaöğretim seviyesinde çalışan öğretmenlerle araştırılabilir.
- Eğitimsel değişim sürecinde, yönetici veya MEB taşra teşkilatı yöneticilerinin katılımı ve onların bağlılıkları arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Eğitim örgütlerinde, değişim sürecinde veli katılımı ve bağlılığı araştırılabilir.
- İş örgütlerindeki çalışan katılımı ve bağlılığı arasındaki ilişkiyi eğitim örgütlerindeki aynı kavramlarla karşılaştıracak çalışmalar yapılabilir.
- Yurtdışındaki eğitim örgütlerinde çalışan katılımı ve bağlılığı arasındaki ilişkiyi, ülkemizdeki aynı kavramlarla karşılaştıracak çalışmalar yapılabilir.
- Değişime katılım ve değişime bağlılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için boylamsal araştırmalar veya aksiyon araştırmaları yapılabilir.

4.2.2.2. Uygulayıcılar için öneriler:

- Eğitim sisteminde herhangi bir değişime başlamadan önce, öğretmenlerin eğitim sisteminde ne tür bir değişim başlatılması gerektiği ile ilgili görüşleri alınmalı ve değişimin uygulama safhasında öğretmenler sürekli olarak bilgilendirmelidirler.
- Şartların el vermediği durumlarda, MEB il teşkilatı yöneticileri okullardaki tüm çalışanların görüşlerini alarak bir üst seviyeye aktarabilir veya okul yöneticileri okul personeliyle yapacağı görüşmeler vasıtasıyla, değişimle ilgili görüşleri MEB il teşkilatına aktarabilir.
- Değişimin hedefleri, hangi alt sistemlerde değişim yapılacağı, neden değişim yapıldığı ile ilgili farklı yollarla çalışanlar zamanında bilgilendirilebilir.
- Değişimler başlatılmadan önce, okulların alt yapısı, öğretmen/öğrenci dengesi, ikili öğretim durumu gibi faktörler göz önüne alınmalı, bu süreçte okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişim kurulmalıdır.
- Öğretmen ihtiyacı, kitaplar, müfredat gibi konular iyice hazırlanmadan seçmeli derslerin amacına ulaşmasının zor olacağı bilinmelidir. Bunun için de, bu değişimle birebir ilgili olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerekmektedir.
- Değişimin gerektirdiği eğitimler, okul yöneticilerine verilerek, onların da kendi okullarındaki öğretmenlere bu eğitimleri vermeleri sağlanabilir.
- Eğitimsel değişimin hedefleri belirlenirken, farklı yollar kullanılarak (e-posta, uzaktan iletişim araçları vs.) eğitim sisteminin her seviyesindeki çalışanların görüşleri alınabilir.

- Gerektiği durumlarda, uzaktan eğitim gibi yollarla değişimin hedefleri, izlenecek yollar ile ilgili eğitimler ve bilgilendirme toplantıları değişimden etkilenecek tüm paydaşlara verilebilir, fakat, uzaktan eğitimin alt yapısının iyi kurulması gerekmektedir. Aksi takdirde, içeriği iyi hazırlanmamış sunumlar ve internet alt yapısından kaynaklanabilecek problemler, çalışanlarda değişimle ilgili sinizm ve belirsizliği arttırabilmektedir. Ayrıca, bu eğitimler küçük gruplarla yapılmalı ve eğitimin verildiği salonun koşulları, öğrenmeyle ilgili motivasyonu arttırıcı olmalıdır.
- Değişimle ilgili bilgilendirme süreci, uzaktan eğitimlerle kısıtlı olmamalı, değişim süresince devam etmeli ve çalışanların sorularına cevap verecek nitelikte olmalıdır.
- Değişimler için belirli bir takvim oluşturulmalı, farklı safhalar oluşturulmalı ve her safhanın amacı, izleyeceği yol, alacağı süre, değerlendirme araçları şeffaf bir şekilde düzenlenip, hem okul toplumu hem tüm kamuoyu ile paylaşılmalıdır.
- Değişimin her safhasında geri bildirimler alınmalı ve geri bildirimlere göre değişim planlarında ne gibi değişiklikler yapıldığı tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır.
- Değişimlerin pilot çalışmaları yapılmalı ve bu pilot çalışmaların tüm süreci paydaşlarla paylaşılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Agarwal, R. ve Helfat, C.E. (2009). Strategic renewal of organizations. *Organization Science*, 20(2):281-293.
- Ayiro, L.P.(2012). *A Functional Approach to Educational Research Methods and Statistics: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*. The Edwin-Mellen Press, Lewiston, pp.37.
- Aguilera, R., Rupp, D.E., Williams, C.A. ve Ganapathi, J. (2007). Putting the s back in corporate social responsibility: A multilevel theory of social change in organizations. *Academy of Management Review*, 32(3): 836–863.
- Akın, M., Çiçek, R., Gürbüz, E. ve İnal, M.E. (2009). Tüketici etnosentrizmi ve davranış niyetleri arasındaki farklılığın belirlenmesinde Cetscale ölçeği. *Ege Akademik Bakış*, 9(2):489-512.
- Akıncı, A., Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak FATİH Projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması. <http://www.yunus.hacettepe.edu.tr>, (12.11.2014).
- Alasadi, R., ve Askary, S. (2014). Employee involvement and the barriers to organizational change. *International Journal of Information, Business and Management*, 6(1):29-51.
- Allen, J., Jimmieson, N.L., Bordia, P. ve Irmer, B.E. (2007) Uncertainty during organizational change: Managing perceptions through communication. *Journal of Change Management*, 7(2):187-210.
- Amagoh, F. (2008). Perspectives on organizational change: Systems and complexity theories. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 13(3): 1-14.
- Ancona, D.G., Kochan, T.A., Scully, M., Van Maanen, J.V., Westney, D.E. (1991). *Managing for the Future: Organizational Behavior and Processes*. Chapter 8, (3rd Ed.). South-Western College Publishing, CA., pp.4-9.
- Appelbaum, S.H., Habashy, S., Malo, J. ve Shafiq, H. (2012). Back to the future: Revisiting Kotter's 1996 change model. *Journal of Management Development*, 31(8):764-782.
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Nobel Yayınları, Ankara: ss.3-11.
- Armenakis, A.A., Harris, S.G. ve Mossholder, K.W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6):681-703.
- Armenakis, A., Harris, S. ve Feild, H. (1999a). Paradigms in organizational change: Change agent and change target perspectives. In: *Handbook of Organizational Behavior*. Golembiewski, R. (Ed.). New York: Marcel Dekker, pp.631-653.
- Armenakis, A.A., Stanley, G. Harris ve Feild, H. S. (1999b). Making change permanent: A model for institutionalizing change interventions. In: *Research in Organizational Change and Development*, Woodman, R., Pasmore, W. ve Shani, A.B. (Eds.). Emerald Group Publishing Limited, pp. 97-128.
- Armenakis, A.A. ve Bedeian, A.G. (1999c). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3):293-315.
- Armenakis, A.A. ve Harris, S.G. (2009). Reflections: Our journey in organizational change research and practice. *Journal of Change Management*, 9(2):127-142.

- Arslan, M.M. ve Eraslan, L. (2008). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*. Sayı 160. <http://dhgm.meb.gov.tr>, (27.11.2013).
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*. 35(5):28-32.
- Aquino, K. ve Reed, A. (2002). The self importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6):1423-1440.
- Aydın, O. ve Özmen, Z.K. (2009). Yeni ilköğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30):47-63.
- Babadoğan, C. ve Olkun, S. (2006). Program development models and reform in Turkish primary school mathematics curriculum. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning Online*.<http://www.cimt.plymouth.ac.uk>, (15.07.2013).
- Bakan, İ. ve Büyükmeşe, T. (2008). Katılımcı karar verme: Kararlara katılım konusunda çalışanların düşüncelerine yönelik bir alan çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1):29-56.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul, Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. 4. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss.168-175.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162):196-208.
- Barriball, K.L. ve While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2):328-335.
- Başaran, İ.E. (1992). *Örgütsel Davranış*. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara. ss.304-306.
- Bell, M. ve Pavitt, K. (1993). Technological accumulation and industrial growth. *Industrial and Corporate Change*, 2(2):157-211.
- Bellou, V. (2007). Psychological contract assessment after a major organizational change: The case of mergers and acquisitions. *Employee Relations*, 29(1):68-88.
- Benson, G.S., Young, S.M. ve Lawler, E.E.III. (2006). High-involvement work practices and analysts' forecasts of corporate earnings. *Human Resource Management*, 45(4):519-537.
- Bentley. T. (2010). Innovation and diffusion as a theory of change. In: *Second International Handbook of Educational Change*, Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, M. ve Hopkins, D. (Eds.). Part 1. Volume 23. Springer Dordrecht Heidelberg London, New York, pp.31-32.
- Berger, C.R. (1987). Communicating under uncertainty. In: *Interpersonal Processes: New Directions in Communication Research*. Roloff, M., Miller, G. (Eds.), London: Sage, pp.39-62.
- Binbaşoğlu, C. (1982). *Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Gazi Kitabevi, Ankara, ss.141-142.
- Black, J.S. ve Gregersen, H.B. (1997). Participative decision-making: An integration of multiple dimensions. *Human Relations*, 50(7):859-78.
- Blair, D.L. ve Whitehead, C.J. (1988). Too many on the seesaw: Stakeholder diagnosis and management for hospitals. *Hospital and Health Administration*, 33(2):153-166.
- Borageiro, B. (2012). *Readiness for Organisational Change, Resistance Toward Organisational Change, Behavioural Support for Organisational Change And Demographic Characteristics: How They Relate to a Corporate Social Networking Site Change Initiative*. MA Thesis. Faculty of Humanities, University of the Witwatersrand, Johannesburg, pp.3-8.

- Bordia, P., Hunt, E., Paulsen, N., Tourish, D. ve DiFonzo, N. (2004). Uncertainty during organizational change: Is it all about control?. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(3):345-365.
- Bovey, W. ve Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of cognitive and affective processes. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(8):372-382.
- Bowditch, J.L., Buono, A.F ve Stewart, M.M. (2008). *A Primer on Organizational Behavior*. (7th Eds.). John Wiley and Sons. New Jersey, pp. 331-370.
- Brandon, P.R., Wang, Z. ve Heck, R.H. (1994). Teacher involvement in school-conducted needs assessments: Issues of decision-making process and validity. *Evaluation Review*, 18(4):458-471.
- Brodie, D. ve Dugdill, L. (1993). Health promotion at work. *Journal of Royal Society Medicine*, 86(12):694-696.
- Brown, P. ve Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24(4):377-392.
- Brown, P. ve Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent*. Oxford University Press, Oxford, pp.126-127.
- Burnes, B. (1996). No such thing as ... a "one best way" to manage organizational change. *Management Decision*, 34(10):11-18.
- Burnes, B. (2004a). Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41(6):977-1002.
- Burnes, B. (2004b). *Managing Change*. (4th edition). FT/Prentice Hall, Harlow, pp.328-364.
- Burnes, B. (2004c). Emergent change and planned change-competitors or allies? The case of XYZ construction. *International Journal of Operations and Production Management*, 24(9):886-902.
- Burnes, B. (2005). Complexity theories and organizational change. *International Journal of Management Reviews*, 7(2):73-90.
- Burris, A.B. (2008). *A Qualitative and Quantitative Assessment of Readiness for Organizational Change Literature*. MS Thesis. Airforce Institute of Technology. Department of the Air Force, Air University, Ohio, pp.3-5.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. 11. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, pp.27-28.
- Burton, T. ve Walsh, D. (1998). The role of personnel in change processes: Introducing the 'charabanc of change' typology. *Strategic Change*, 7(7):407-420.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2):133-148.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 17. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss.125-168.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 10. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss. 238-244.
- By, R.T. (2005). Organizational change management. A critical review. *Journal of Change Management*, 5(4):369-379.
- Byeon, J. (2005). A systems approach to entropy change in political systems. *Systems Research and Behavioral Science*, 22(3):223-231.
- Chakravarthy, B. (1997). A new strategy framework from coping with turbulence. *Sloan Management Review*, 38(2):69-82.
- Chen, J. ve Wang, L. (2007) Locus of control and the three components of commitment to change. *Personality and Individual Differences*, 42(3):503-512.

- Chen, Y.H.J., DeMets, D.L. ve Lan, K.K.G. (2004). Increasing the sample size when the unblinded interim result is promising. *Statistics In Medicine*, 23(7):1023-1038.
- Cheung, M. (2010). *An Integrated Change Model in Project Management*. MA Thesis, Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, pp.30-31.
- Coatsee, L. (1999). From resistance to commitment. *Public Administration Quarterly*, 23(2):204-222.
- Coburn, C.E. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation in schools. *American Educational Research Journal*, 43(3):343-379.
- Coch, L. ve French, J.R.P. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*. 1(1):512-32.
- Coetsee, L. (1999). From resistance to commitment. *Public Administration Quarterly*, 23(2):204-222.
- Collins, G. (2005). The gendered nature of mergers. *Gender, Work and Organization*, 12(3):270-290.
- Combs, J., Liu, Y., Hall, A. ve Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organisational performance. *Personnel Psychology*, 59(3):501-528.
- Conner, D.R. (1992). *Managing at the Speed of Change: How Resilient Managers Succeed and Prosper Where Others Fail*. Villard Books, New York, pp.155-157.
- Conway, E. ve Monks, K. (2008). HR practices and commitment to change: An employee-level analysis, *Human Resource Management Journal*, 18(2):72-89.
- Coopernider, D. ve Whitney, D. (2001). A positive revolution in change: Appreciative inquiry. In: *Appreciative Inquiry: A New Emerging Direction for Organizational Development*. Coopernider, D., Sorensen, P., Yaeger, D., Whitney, D. (Eds.). Stipes Publishing Campaign, Illinois, pp. 9-31.
- Cotton, J.L., Vollrath, D.A., Froggatt, K.L., Lengnick-Hall, M.L. ve Jennings, K.R. (1988). Employee participation: Diverse forms and different outcomes. *Academy of Management Review*, 13(1):8-22.
- Cotton, J.L. (1993). *Employee Involvement: Methods For Improving Performance and Work Attitudes*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp.3-5.
- Creswell, J.W. ve Plano-Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp.64-66.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, Los Angeles, CA, pp.17-21.
- Cripe, E.J. (2009). Gaining employee commitment to organizational change. <http://www.docstoc.com>, (12.02.2014).
- Crooks, V.A., Schuurman, N., Cinnamon, J., Castleden, H. ve Johnston, R. (2011). Refining a location analysis model using a mixed methods approach: Community readiness as a key factor in siting rural palliative care services. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(1):77-95.
- Croswell, L. (2006). *Understanding Teacher Commitment in Times of Change*. PhD Dissertation. Faculty of Education, Queensland University of Technology, pp.6-7.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3):453-477.
- Cummings, T.G. ve Worley, C.G. (2001). *Organization Development and Change*. (7th edition). South-Western College Publishing, Mason, Ohio, pp.23-44.

- Cunha, J.V. ve Orlikowski, W.J. (2008). Performing catharsis: The use of online discussion forums in organizational change. *Information and Organization* 18(2):132-156.
- Cunningham, G. (2006). The relationships among commitment to change, coping with change, and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1):29-45.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. <http://dhgm.meb.gov.tr> (16.08.2013).
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11):47-64.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi, *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1):95-107.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi, ss.279-286.
- Davidoff, S. ve Lazarus, S. (1997). *The Learning School: An Organizational Development Approach*. Juta and Co., Kenwyn, pp.10-28.
- Delaney, J.T. ve M.A. Huselid. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. *Academy of Management Journal*, 39(4):949-969.
- Deprez, A., Broeck, H.V., Cools, E. ve Bouckenooghe, D. (2011). Gender differences in commitment to change: Impacted by gender or by being part of a minority group?. <https://public.vlerick.com> (15.06.2014).
- DiFonzo, N. ve Bordia, P. (1998). A tale of two corporations: Managing uncertainty during organizational change. *Human Resource Management*, 37(3):295-303.
- Donaldson, T. ve Preston, L.E. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 20(1): 65-91.
- Drago, R. ve Wooden, M. (1993). Do union voice and worker participation coincide? A study of Australian managers' perceptions. *Economic and Industrial Democracy*, 14(4):573-588.
- Dunning, H., Williams, A., Abonyi, S. ve Crooks, V. (2008). A mixed method approach to quality of life research: A case study approach. *Social Indicators Research*, 85(1):145-158.
- Dunphy, D. ve Stace, D. (1993). The strategic management of corporate change. *Human Relations*, 46(8):905-918.
- Dunphy, D., Griffiths, A. ve Benn, S. (2003). *Organizational Change for Corporate Sustainability*. Routledge, London, pp.45-46.
- Durmaz, H. (2007). *Officer Attitudes Toward Organizational Change in The Turkish National Police*. PhD Thesis, University of North Texas, Texas, pp.137-141.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2):210-219.
- Eaton, A. E. ve Voos, P. B. (1992). Unions and contemporary innovations in work organization, compensation, and employee participation. <https://irc.queensu.ca> (05.10.2012).
- Eğitim-Birsen (2013). <http://www.egitimbirsen.org.tr> (17.04.2014).
- Eğitim-Sen (2013). 4+4+4 dayatması eğitimde yaşanan sorunları derinleştirmekte, çocuklarımızın ve toplumun geleceğini açıkça tehdit etmektedir. <https://www.egitimsen.org.tr> (17.04.2014).
- Erdem, A. R. (2005). İlköğretiminin gelişimi ve bugün gelinen nokta. *Üniversite ve Toplum Dergisi*,5(2). <http://www.universite-toplum.org> (12.06.2014).
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. 1. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul, ss.55-68.

- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. 3. Baskı, Pegem Kitabevi, Ankara, ss.1-90.
- ERG (2012). Eğitim izleme raporu. <http://erg.sabanciuniv.edu>, (03.05.2014).
- Erişti, B. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Katılım Durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Eskişehir, ss. 87-92.
- Evan, W.M. ve Freeman, R.E. (1988). A stakeholder theory of the modern corporation: Kantian capitalism. In: *Ethical Theory and Business*, Beauchamp, T.L., Bowie, N.E. (Ed.). Prentice Hall, New Jersey, pp. 97-106.
- Ezzamel, M., Willmott, H. ve Frank, W. (2001). Power, control and resistance in 'the factory that time forgot'. *Journal of Management Studies*, 38(8):1053-1079.
- Fagerlind, I. ve Saha, L.J. (1989). *Education and National Development- A Comparative Perspective*. 2nd Ed. BPC Wheatons Ltd, Exeter, pp.35-36.
- Fagerberg, J., Landstorm, H., Martin, B.R. (2008). Exploring the emerging knowledge base of the knowledge society. *Research Policy*, 41(7):1121-1131.
- Fedor, D.B., Caldwell, S. ve Herold, D. (2006). The effects of organizational changes on employee commitment: A multi-level investigation. *Personnel Psychology*, 59(1):1-29.
- Feldman, M.S., Brown, R.N. ve Horner, D. (2003). Change and changing: How change processes give meaning to change plans. <http://pmranet.org>, (13.04.2014).
- Fenton-O'Creedy, M. (2001). Employee involvement and the middle manager: saboteur or scapegoat?. *Human Resource Management Journal*, 11(1):24-40.
- Ferlie, E. (2007). Complex organizations and contemporary public sector organizations. *International Public Management Journal*, 10(2):153-165.
- Fernandez, S. ve Rainey, H.G. (2006). Managing successful organizational change in the public sector. *Public Administration Review*, 66(2):168-176.
- Fink, D. ve Stoll, L. (2005). Educational change: Easier said than done. In: *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change*, Hargreaves, A. (Ed.), Springer, New York, pp. 17-42.
- Firestone, W. A. ve Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4):285-299.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2):209-235.
- Florio-Ruane, S. (1991). Conversation and Narrative in Collaborative Research. In: *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, Witherell, C. ve Noddings, N. (Eds.), Teachers College Press, New York, pp. 234-256.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, Y.H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. 8th ed. McGraw-Hill Publications, New York, pp. 366-386.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman, Boston, MA, pp.45-46.
- Freeman, R.E. ve Phillips, R.A. (2002). Stakeholder theory: A libertarian defense. *Business Ethics Quarterly*, 12(3):331-349.
- Fugate, M., Kinicki, A.J. ve Scheck, C.L. (2002). Coping with an organizational merger over four stages. *Personnel Psychology*, 55(4):905-928.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. 3rd Edition. Teachers College Press, New York, pp.4-5.
- Furst, S.A. ve Cable, D.M. (2008). Reducing employee resistance to organizational change: Managerial influence tactics and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology*, 93(2):453-462.

- Galpin, T. (1996). *The Human Side of Change: A Practical Guide to Organization Redesign*. Jossey-Bass, San Francisco, ss.1-52.
- Garvin, D.A. ve Roberto, M.A. (2005). Change through persuasion. *Harvard Business Review*, 83(2):104-112.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. 3. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, ss.69-76.
- Gersick, C.J.G. (1991). Revolutionary change theories: a multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm. *Academy of Management Review*, 16(1):10-36.
- Ghorpade, H., Lackritz, J. ve Singh, G. (2001). Work values and preferences for employee involvement in the management of organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 13(4):191-2013.
- Giangreco, A. ve Peccei, R. (2005). The nature and antecedents of middle manager resistance to change: Evidence from an Italian context. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(10):1812-1829.
- Genç, S.Z. ve Eryaman, M.Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1):89-102.
- Glew, D.J., O'Leary-Kelly, A.M., Griffin, R.W. ve Van Fleet, D.D. (1995). Participation in organizations: A preview off the issues and proposed framework for future analysis. *Journal of Management*, 21(3):395-422.
- Godager, L. ve Toft, N.T. (2011). *Building Support for Change: A Multilevel Investigation of Factors Influencing Commitment to Change*. Master Thesis, Department of Psychology, University of Oslo, Oslo, pp.31-42
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. ve Woolfolk H.A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on academic achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2):479-507.
- Gordon, E.W., Gordon, E.W., Aber, L. ve Berliner, D. (2008). Changing paradigms for education: From filling buckets to lighting fires to cultivation of intellectual competence. <http://www.gordoncommission.org>, (15.12.2013).
- Gökçe, F. (2009). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. 5. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara, ss:1-25.
- Graham, K.C. (1996). Running ahead: Enhancing teacher commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1):45-47.
- Grant, A., Dutton, J. ve Rosso, B. (2008). Giving commitment: Employee support programs and the prosocial sensemaking process. *Academy of Management Journal*, 51(5):898-918.
- Greenbaum, H.H., Holden, E.J. ve Spataro, L. (1983). Organizational structure and communication processes: a study of change. *Group and Organization Management*, 8(1):61-82.
- Greenwood, M. (2007). Stakeholder engagement: Beyond the myth of corporate responsibility. *Journal of Business Ethics*, 74(4):315-327.
- Griffiths, J., Maggs, H. ve George, E. (2008). Stakeholder involvement: Background paper prepared for the WHO/WEF joint event on preventing noncommunicable diseases in the workplace. <http://www.who.int>, (15.02.2013).
- Guthrie, J.P. (2001). High-involvement work practices, turnover and productivity: Evidence from New Zealand. *Academy of Management Journal*, 44(1):180-190.
- Gür, S.B. (2014). Deskillling of teachers: The case of Turkey. *Educational Sciences:Theory and Practice*,14(3):887-904.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih projesi yasa tasarısı reform mu?. *İlköğretim Online*, 11(3):556-577.

- Güven, H. (2010). Ders çalışma özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1):59-69.
- Haigh, C. (2002). Using chaos theory: The implications for nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 37(5):462-469.
- Hanushek, E. A. ve Wößmann, L. (2007). The role of education quality in economic growth. <https://openknowledge.worldbank.org>, (23.11.2013).
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change: Extending educational change. In: *International Handbook of Educational Change*. Hargreaves, A. (Ed.). Springer, Amsterdam, pp.278-295.
- Hartline, M. ve Ferrell, O. (1996). The management of customer-contact service employees: An empirical investigation, *Journal of Marketing*, 60(4):52–70.
- Herold, D., Fedor, D., Caldwell, S. ve Liu, Y. (2008). The effects of transformational leadership and change leadership on employees' commitment to change: A multi-level study. *Journal of Applied Psychology*, 93(2):346–357.
- Herscovitch, L. ve Meyer, J.P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474-487.
- Hoell, R.C. (2004). How employee involvement affects union commitment. *Journal of Labor Research*, 25(2):267-277.
- Holt, D.T., Armenakis, A.A., Feild, H.S. ve Harris, S.G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2):232-255.
- Huang, X., Shi, K., Zhang, Z. ve Cheun, Y.L. (2006). The impact of participative leadership behavior on psychological empowerment and organizational commitment in Chinese state-owned enterprises: The moderating role of organizational tenure. *Asia Pacific Journal of Management*, 23(3):345-367.
- Huffington, C., Cole, C. ve Brunning, H. (1997). *A Manual of Organizational Development: The Psychology of Change*. Karnac Books, London, pp.2-3.
- Hyman, J. ve Mason, B. (1988). *Managing Employee Involvement and Participation*. Sage Publications, London, pp.8-10.
- Ingram, T.N., Lee, K.S. ve Lucas, G.H. (1991). Commitment and involvement: Assessing a sales-force typology. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 19(3):187-197.
- Isa, C.H., Saleh, Z. ve Jusoh, R. (2011). Commitment to change among government accountants in Malaysia. *Asian Journal of Business and Accounting*, 4(2):71-92.
- Ivankova, N.V., Creswell, J.W. ve Stick, S.L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(3): 3-20.
- Jaffee, L., Lutter, J.M., Rex, J., Hawkes C. ve Bucaccio, P. (1999). Incentives and barriers to physical activity for working women. *Health Promotion*, 13(4):215-218.
- Jaros, S. (2010). Commitment to organizational change: A critical review. *Journal of Change Management*, 10(1):79-108.
- Joffe, M. ve Glynn, S. (2001). Facilitating change and empowering employees. *Journal of Change Management*, 2(4):369-379.
- Johnson, R.B. ve Onwuegbuzie A.J. (2004) Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7):14-26.
- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Pucik, V. ve Welbourne, T.M. (1999). Managerial coping with organizational change: A dispositional perspective. *Journal of Applied Psychology*, 84(1):107-22.
- Judson, A. (1991). *Changing Behavior in Organizations: Minimizing Resistance to*

- Change*. Basil Blackwell, Cambridge, pp.165-189.
- Kalyal, H.J. ve Saha, S.K. (2008). Factors affecting commitment to organizational change in a public sector organization. *Journal of Business and Economics*, 1(1):1-10.
- Kandel, E. ve Lazear, E. (1992). Peer pressure in partnerships. *American Economic Review*, 100(4):801-817.
- Kanter, R.M., Stein, B.A. ve Jick, T.D. (1992). *The Challenge of Organizational Change*. Free Press, New York, pp.381-386.
- Kaufman, B. E. (2013). Keeping the commitment model in the air during turbulent times: Employee involvement at Delta Air Lines. *Industrial Relations*, 52(1):343-377.
- Kim, H. ve Sung-Choon, K. (2013). Strategic HR functions and firm performance: The moderating effects of high-involvement work practices. *Asia Pacific Journal of Management*, 30(1):91-113.
- Kurnaz, M.A. ve Yiğit, N. (2010). Fizik tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *Necati Bey Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1):29:49.
- Kushman, J.W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1):5-42.
- Kotter, J.P. ve Schlesinger, L.A. (1979). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 57(2):106-114.
- Kotter, J.P. (2012). *Leading Change*. Harvard Business Review Press, Boston, Massachusetts, pp. 1-32.
- Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action Research*, 6(1):29-48.
- Covin, T.J. ve Kilmann, R.H. (1990). Participant perceptions of positive and negative influences on large-scale change. *Group and Organization Management*, 15(2):233-248.
- Kreftin, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3):214-222.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M.D., Gardner, M. ve Slack, P.J. (1995). *The Constructivist Leader*. Teachers College Press, New York, pp. 166-167.
- Lawler, E.E. (1986). *High-Involvement Management*. Jossey-Bass, San Francisco, pp. 22-83.
- Lawler, E.E. (1994). Total quality management and employee involvement: Are they compatible?. *Academy of Management Executive*, 8(1):68-76.
- Lau, C. ve Woodman, R. (1995). Understanding organizational change: A schematic Perspective. *Academy of Management Journal*, 38(2):537-554.
- Ledford, G.E. Jr. ve Mohrman, S.A. (1993). Looking backward and forward at action research. *Human Relations*, 46(11):1349-1359.
- Leech, N.L. ve Onwuegbuzie, A.J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4):557-584.
- Levy, D. (1994). Chaos theory and strategy: Theory, applications and managerial implications. *Strategic Management Journal*, 15(2):167-178.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1(1):5-41.
- Lewis, L.K. ve Seibold, D.R. (1998). Reconceptualizing organizational change implementation as a communication problem: A review of literature and research agenda. In: *Communication Yearbook 21*, Roloff, M.E. (Ed.), Sage, Beverly Hills, CA, pp. 93-151.

- Lin, W.B. (2006). The exploration of employee involvement model. *Expert Systems with Applications*, 31(1):69–82.
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.CA:USA, pp.42-44.
- Lines, R. (2004). Influence of participation in strategic change: Resistance, organizational commitment and change goal achievement. *Journal of Change Management*, 4(3):193-115.
- Lines, R. ve Selart, M. (2013). Participation and organizational commitment during change: From utopist to realist perspectives. In: *Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Leadership, Change and Organizational development*. Leonard, H. S., Lewis, R., Freedman, A. M. ve Passmore, J. (Eds.), John Wiley and Sons, Oxford, pp. 289-311.
- Liu, Y. (2010). *When Change Leadership Impacts Commitment to Change and When It Doesn't a Multi-Level Multi-Dimensional Investigation*. PhD. Dissertation, College of Management. Georgia Institute of Technology, pp.83-95.
- Locke, E. ve Schweiger, D. (1979). Participation in decision-making: One more look. *Research in Organizational Behavior*, 1(1):265–339.
- Lorenz, E. (1963). Deterministic nonperiodic flow. *Journal of Atmospheric Science*, 20(2):130-141.
- Louis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1):1-27.
- Marin, S.M. ve Ioana, N. (2012). Orientations, perspectives and evolution of education in the knowledge society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47:1736-1741.
- MacLeod, D., ve Clarke, N. (2009). *Engaging for Success: Enhancing Performance Through Employee Engagement*. Department for Business, Innovation and Skills, London, pp.59-60. <http://dera.ioe.ac.uk>, (12.07.2014).
- McCall, J. J. (2002). Leadership and ethics: Corporate accountability to whom, for what and by what means? *Journal of Business Ethics*, 38(1):133-139.
- McMahan, G.C., Bell, M. ve Virick, M. (1998). Strategic Human resource management: Employee involvement, diversity, international issues. *Human Resource Management Review*, 8(3):193-214.
- Marchington, M. ve Kynighou, A. (2012). The dynamics of employee involvement and participation during turbulent times, *The International Journal of Human Resource Management*, 23(16):3336-3354.
- Marshall, N.M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6):522-525.
- März, V. ve Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform: A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29(1):13-24.
- Mason, R. 2007. The external environment's effect on management and strategy: A complexity theory approach. *Management Decision*, 45(1):10-28.
- McMillan, E. (2004). *Complexity, Organizations and Change*. Routledge, London, pp.61-65.
- McKay, K., Kuntz, JR. C. ve Näswall, K. (2013). The effect of affective commitment, communication and participation on resistance to change: The role of change readiness. *New Zealand Journal of Psychology*, 42(2):29-40.
- Mchunu, H. T. (2010). *Stakeholder Involvement by the School Management Teams in Managing Change: A Case Study in Selected Kwamashu Secondary Schools*. MA Thesis. School of Education, University of South Africa, pp.87-100.
- MEB (2012). 12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar. <http://www.meb.gov.tr>,

- (11.02.2013).
- Merry, U. (1995). *Coping With Uncertainty: Insights from the New Sciences of Chaos, Self-Organization and Complexity*. Praeger, Westport, CT, pp.10-15.
- Meyer, J.P. ve Allen, N.J. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application*. SAGE Publications, Thousand Oaks, pp.14-21.
- Meyer, J.P. ve Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3):299–326.
- Meyer, J.P., Srinivas, E.S., Lal, J.B. ve Topolnytsky, L. (2007). Employee commitment and support for an organizational change: Test of the three-component model in two cultures. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2):185–211.
- Midthassel, U.V., Manger, T. ve Torsheim, T. (2002). Community effects on teacher involvement in school development activity: A study of teachers in cities, smaller towns, and rural areas in Norway. *Research Papers in Education*, 17(3):293-303.
- Miller, V.D., Johnson, J.R. ve Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change. *Journal of Applied Communication Research*, 22(1):59-80.
- Miller, G., Stevenson, N. ve Airey, D. (2009). Complexity theory and tourism policy research. *International Journal of Tourism Policy Research*, 2(3):206-220.
- Miller, K.I. ve Monge, P.R. (1985). Social information and employee anxiety about organizational change. *Human Communication Research*, 11(3):365–386.
- Mioara, M.S. (2012). The impact of technological and communication innovation in the knowledge-based society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51:263-267.
- Morgan, D.E. ve Zeffane, R. (2003). Employee involvement, organisational change and trust in management. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(1):55-75.
- Mowday, R.T., Steers, R.M. ve Porter, L.W. (1979). The measure of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2):224–247.
- Moran, J.W. ve Brightman, B.K. (2001). Leading organizational change. *Career Development International*, 6(2):111-118.
- Myers, M.D. (2009). *Qualitative Research in Business and Management*. Sage publications. London, pp.5-7.
- Neubert, M.J. ve Cady, S.H. (2001) Program commitment: A multi-study longitudinal field investigation of its impact and antecedents. *Personnel Psychology*, 54(2):421–448.
- Neubert, M. ve Wu, C. (2009). Action commitments, In: *Commitment in Organizations: Accumulated Wisdom and New Directions*, Klein, H., Becker, T. and Meyer, J. (Eds.). Routledge, New York, pp.181-210
- Niegel, K. (2006). Building leadership capacity in students. *Principal Leadership*, 7(4):20-24.
- Nielsen, K. ve Randall, R. (2012). The importance of employee participation and perceptions of changes in procedures in a teamworking intervention. *Work and Stress*, 26(2):91-111.
- Ng, P.T. (2011). Singapore's response to the global war for talent: Politics and education. *International Journal of Educational Development*, 31(3):262-268.
- Nicolai, S. (2009). Opportunities for change: Education innovation and reform during and after conflict. International Institute for Educational Planning. Paris. <http://unesdoc.unesco.org>, (29.04.2014).
- Noble, C.H. ve Mokwa, M.P. (1999). Implementing marketing strategies: developing and testing a managerial theory. *Journal of Marketing*, 63(4):57-73.

- O'Hara, M. (2007). Strangers in a strange land: Knowing, learning and education for the global knowledge society. *Knowledge Futures*, 39(8):930–941.
- Olson A. ve Chaney J.D. (2009) Overcoming barriers to employee participation in WHP programs. <http://www.biomedsearch.com>, (31.01.2013).
- Orlikowski, W.J. (1993). CASE tools as organizational change: Investigating incremental and radical changes in systems development. *Management and Information Systems Quarterly*, 17(3):309-340.
- Owen, D.L., Swift, T. ve Hunt, K. (2001). Questioning the role of stakeholder engagement in social and ethical accounting, auditing and reporting. *Accounting Forum*, 25(3):264-282.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve öğretmenlerin karara katılımı. *Milli Eğitim Dergisi*. <http://dhgm.meb.gov.tr> (12.06.2014).
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15:394-422.
- Özgan, H. ve Toprak, M. (2012). Classroom effects on the effectiveness of a school. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(2):102-109.
- Özkan, Y. (2003). İşletmelerde değişime direnme ve çözüm yöntemlerinin incelenmesi. <http://www.isguc.org> (05.07.2005).
- Parish, J. T., Cadwallader, S. ve Busch, P. (2008). Want to, need to, ought to: Employee commitment to organizational change. *Journal of Organizational Change Management*. 21(1):32-52.
- Pendergast, D. (2005). The emergence of middle schooling. In: *Teaching Middle Years. Rethinking Curriculum, Pedagogy, and Assessment*, Pendergast, D. ve Bahr, N. (Eds.). Allen and Unwin, Sydney, Australia, pp.3-20.
- Peterson, R.B. ve Tracy, L. (1988). Lessons from labor-management cooperation. *California Management Review*, 31(1):40-53.
- Pfeffer, J. (1994). *Competitive Advantage Through People*. Harvard Business School Press, Boston, pp.82-101.
- Poole, M.S., Van de Ven, A.H., Dooley, K. ve Holmes, M. (2000). *Organizational Innovation and Change Processes: Theory and Methods for Research*. Oxford University Press, New York, pp.31-40.
- Poole, W.L. (1999). Teachers union involvement in educational policy making: Issues raised by an in-depth case. *Education Policy*, 13(5):698-725.
- Portoghese, I., Galletta, M., Battistelli, A., Saiani, L., Penna, M.P. ve Allegrini, E. (2012). Change-related expectations and commitment to change of nurses: The role of leadership and communication. *Journal of Nursing Management*, 20(5): 582-591.
- Porras J.I ve Robertson, P.J. (1992). Organizational development: Theory, practice, research. In: *Handbook of Organizational Psychology*. Dunnette, M.D. and Hough, L.M., (Eds.). Consulting and Psychologists Press, Palo Alto, CA, pp.719-822.
- Proje hakkında (2014). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> (10.10.2013).
- Rees, C. (1997). Assessing employee responses to teamworking and organisational change. *AI and Society Journal*, 11(1-2):218-230.
- Rhodes, C., Pullen, A. ve Clegg, S.R. (2010). If I should fall from grace...: Stories of change and organizational ethics. *Journal of Business Ethics*, 91(4):535-551.
- Riddell, A. (1999). Evaluations of educational reform programmes in developing countries: Whose life is it anyway?. *International Journal of Educational Development*, 19(6):383-394.
- Romanelli, E. ve Tushman, M.L. (1994). Organizational transformation as

- punctuated equilibrium: An empirical test. *Academy of Management Journal*, 37(5):1141–1166.
- Rosen, C. M., Klein, K.J. ve Young, K.M. (1986). *Employee Ownership in America: The Equity Solution*. Lexington Books, Lexington, MA, pp.77-78.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4):259-287.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can World Learn from Educational Change in Finland?*. Teachers College Press, New York, pp.3-4.
- Seeman, A.Z., Seeman, M. (1976). Staff processes and pupil attitudes: A study of teacher participation in educational change. *Human Relations*, 29(1):25-40.
- Schlechy, P. C. (2011). *Okulu Yeniden Kurmak*. Yüksel Ö. (çev.). Nobel Yayınları, Ankara, s.160-165.
- Schweiger, D.M. ve Ivancevich, J.M. (1985). Human resources: The forgotten factor in mergers and acquisitions. *Personnel Administrator*, 30(11):47-61.
- Schweiger, D.M. ve Denisi, A. (1991). Communication with employees following a merger: A longitudinal experiment. *Academy of Management Journal*, 34(1):110-135.
- Schwochau, S., Delaney, J., Jarley, P. ve Fiorito, J. (1997). Employee participation and assessments of support for organizational policy changes. *Journal of Labor Research*, 18(3):379-401.
- Schein, E.H. (1996). Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. *Systems Practice*, 9(1):27-47.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. 3rd Ed. Jossey and Bass, San Francisco, pp.73-303.
- Scholl, H.J. (2004). Involving salient stakeholders. Beyond the technocratic view on change. *Action Research*, 2(3):277-304.
- Schraeder, M., Swamidass, P.M. ve Morrison, R. (2006). Employee involvement, attitudes and reactions to technology changes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12(3):85-100.
- Self, D.R. (2007). Overcoming resistance to change by managing readiness for change. <http://business.troy.edu>, (22.06.2014).
- Shariff, M.M. ve Scandura T.A. (2013). Do perceptions of ethical conduct matter during organizational change? Ethical leadership and employee involvement. *Journal of Business Ethics*. 124(2):185-196.
- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2):63-75.
- Simon, M.K. ve Francis, B.J. (2001). *The Dissertation and Research Cookbook from Soup to Nuts: A Practical Guide to Help You Start and Complete Your Dissertation or Research Project*. 3rd Ed. Kendall/Hunt, Dubuque, IA, pp.28-30.
- Sinkovics, R.R., Penz, E. ve Ghauri, P.N. (2008). Enhancing the trustworthiness of qualitative research in international business. *Management International Review*, 48(6):689-714.
- Slegers, P. ve Leithwood, K. (2010). School development for teacher learning and change. In: *International Encyclopedia of Education*, Peterson, P., Baker, E. ve McGaw, B., (Eds.). Elsevier, Oxford, UK, pp.557-562.
- Soumyaja, D., Kamalanabhan, T.J., ve Bhattacharyya, S. (2011). Employee commitment to organizational change: Test of the three-component model in indian context, *Journal of Transnational Management*, 16(4):239-251.
- Stacey, R.D. (2003). *Strategic Management and Organisational Dynamics: The Challenge of Complexity*, FT/Prentice-Hall, Harlow, pp.262-283.
- Stickland, F. (1998). *The Dynamics of Change: Insights into Organizational*

- Transition from the Natural World*. Routledge, London, pp.61-73.
- Sverke, M., Hellgren, J. Näswall, K., Göransson, S., Öhrming, J. (2008). Employee participation in organizational change: Investigating the effects of proactive vs. reactive implementation of downsizing in Swedish hospitals. <http://www.hampp-ejournals.de>, (12.09.2013).
- Şirin, H. (2009). Sivil toplum örgütlerinin eğitime ilişkin karar alma süreçlerine katılımları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim* 34(153):169-182.
- Tetenbaum, T.J. (1998). Shifting paradigms: From Newton to Chaos. *Organizational Dynamics*, 26(4):21-32.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioral Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp.4-7.
- Teece, D.J., Pisano, G. ve Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7):509-533.
- Tetenbaum, T. (1998). Shifting paradigms: From Newton to chaos. *Organizational Dynamics*, 26(4):21-32.
- Tezkan, Y. (2005). *Jeopolitikten Milli Güvenliğe*. Ülke Kitapları, İstanbul, ss.177-185.
- Thames, R. ve Webster, D. (2009). *Chasing Change: Building Organizational Capacity in a Turbulent Environment*. Wiley, Hoboken, New Jersey, pp-11-13.
- Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J. ve Peetsma, T.T.D (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4):441-460.
- Tiffany, R.C. ve Lutjen, L.R.J. (1998). *Planned Change Theories. Nursing: Review, Analysis, and Implications*. Sage Publications, CA, pp.133-137.
- Tjosvold, D. (1998). Employee Involvement in support of corporate values in successful organizations: groups, cooperative interaction, and influence. *International Journal of Value Based Management*, 11(1):35-46.
- Toprak, M. ve Savaş, A. C. (2013). Türkiye’de okul geliştirmede uygun model arayışı: Bir okul geliştirme reformu olarak memphis yeniden yapılandırma girişiminin analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 3(1):121-137.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,12(1):185-202.
- Tsui, K.T. ve Cheng, Y.C. (1999). School organisational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3):249-268.
- Tuckman, B.W. (1999). *Conducting Educational Research*. 5th Edition, Harcourt Brace College Publishers, Fort Worth, Texas, 77-84.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkili kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 6(4):543-559.
- UNESCO (2005). Education for all, global monitoring report, the quality imperative. <http://unesdoc.unesco.org>, (03.09.2013).
- Visagie, C.M. ve Steyn, C. (2011). Organisational commitment and responses to planned organisational change: An exploratory study. *Southern African Business Review*, 15(3):98-121.
- Voogt, J. ve Roblin, N.P. (2010). 21st century skills: Discussion paper. <http://encore.oise.utoronto.ca>, (12.01.2014).
- Van Dam, K., Oreg, S. ve Schyns, B. (2008). Daily work contexts and resistance to organisational change: The role of leader-member exchange, development climate, and change process characteristics. *Applied Psychology: An International Review*, 57(2):313-334.

- Vandenberg, R.J., Richardson, H.A. ve Eastman, L.J.(1999). The impact of high involvement work processes on organizational effectiveness: A second-order latent variable approach. *Group and Organization Management*, 24(3):300-339.
- VanDe Ven, A.H. ve Poole, M.S. (2005). Alternative approaches for the study of organizational change. *Organization Studies*, 26(9):1377-1404.
- Visagie, C.M. ve Steyn, C. (2011). Organisational commitment and responses to planned organisational change: An exploratory study. *Southern African Business Review*, 15(3), 98-121.
- Wagner, J.A. (1994). Participation's effects on performance and satisfaction: A reconsideration of research evidence. *Academy of Management Review*, 19(2): 312-30.
- Wall, S. (2007). Organizational ethics, change, and stakeholder involvement: A survey of physicians. *Health Care Ethics Committee Forum*, 19 (3): 227-243.
- Walsham, G. (1993). Management science and organizational change: a framework for analysis. *Journal of Management Science*, 20(1):1-9.
- Wanberg, C.R. ve Banas, J.T. (2000). Predictors and outcomes of openness to change in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1):132-142.
- Wanous, J.P., Reichers, A.E. ve Austin, J.T. (2000). Cynicism about organizational change. *Group and Management*, 25(2):132-153.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M.D., Gardner, M., ve Slack, P.J.(1995). *The Constructivist Leader*. Teachers College Press, New York, pp. 9-10.
- Weick, K.E. ve Quinn, R.E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*. 50(1):361-86.
- Wheatley, K.F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1):5-22.
- White, L. (2000). Changing the "whole system" in the public sector. *Journal of Organizational Change Management*, 13(2):162-177.
- Williamson, O.E. (1985). *The economic institutions of capitalism*. Free Press, New York, pp. 24-28.
- Wood, S. (2013). HRM, organizational performance and employee involvement. In: *Comparative Employment Relations in the Global Economy*, Frege, C. ve Kelly, J. (Eds.), Taylor and Francis, London, pp. 89-107.
- Yalçın, A. (2002). *Değişim Yönetimi*. Nobel Kitabevi, Adana, ss. 1-30.
- Yang, Y. ve Conrad, A.M. (2011). Diversity and organizational innovation: The role of employee involvement. *Journal of Organizational Behavior*, 32(8):1062-1083.
- Yazıcı, H.J. (2002). The role of communication in organizational change: an empirical investigation. *Information and Management*, 39(7):539-552.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık, Ankara, ss.50-57.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı, Seçkin Yayınları, ss.130-144.
- Zaichkowsky, J.L. (1985). Measuring the involvement construct. *Journal of Consumer Research*, 12(3):341-352.
- Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin, Katılım, Özgürlük ve Özerklik Açısından Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, ss.180-188.

- Zhang, W., Cooper, W.W., Deng, H., Parker, B.R., Barnett R. ve Parker, T.W. (2010). Entrepreneurial talent and economic development in China. *Socio-Economic Planning Sciences*, 44(4):178-192.
- Zollo, M. ve Winter, S. G. (2002). Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. *Organization Science*, 13(3):339–351.

EKLER

EK 1. GAZİANTEP MİLLİ EĞİTİM KOMİSYONU ANKET UYGULAMA İZİNİ

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Mustafa TOPRAK
Kurumu / Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Gaziantep ili Şahinbey, Şehitkâmil, Oğuzeli İlçelerinde İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan öğretmenler
Araştırmanın konusu	Değişime Katılım ve Değişime Bağlılık: Eğitimsel değişim sürecinde kamu okullarında bir çalışma
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Ölçek 2 sayfa,
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Bu araştırma, 2012/13 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi” kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu genelgede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve çalışmanın,</p> <p>Gaziantep ili Şahinbey, Şehitkâmil, Oğuzeli İlçelerinde İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere yapılması uygun görülmüştür.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.

KOMİSYON

21/01/2014

Komisyon Başkanı
Şakir ULUDAĞ
Şube Müdürü

Üye
Ercan KARATEKE
Öğretmen

Üye
İbrahim GÜNEŞ
Öğretmen

EK 2. GAZİANTEP MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ÇALIŞMA İZİNİ



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/318740
Konu: Araştırma İzin Talebi

23/01/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 09/01/2014 tarih ve 62927161-399/473 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri öğrencisi Mustafa TOPRAK'ın "Değişime Katılım ve Değişime Bağlılık: Eğitimsel Değişim Sürecinde Kamu Okullarında Bir Çalışma" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şahinbey, Şehitkamil ve Oğuzeli İlçesindeki ilkokul ve Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere, İlimiz Şahinbey, Şehitkamil ve Oğuzeli İlçesindeki ilkokul ve Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Mürsel KÖSE
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
.../01/2014

Cemalettin ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3. DEĞİŞİME KATILIM ÖLÇME ARACI

Değerli Meslektaşım,

Bu anket “*Öğretmenlerin Değişime Katılım ve Değişime Bağlılık Algıları: Kamu Okullarında Bir Karma Yöntem Çalışması*” konulu araştırmanın bir parçasıdır.

Anket soruları iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel (demografik) değişkenleri, II. Bölümde öğretmenlerin “**Değişime Katılım ve Değişime Bağlılık**” seviyelerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

İfadelere vereceğiniz cevapları, üst sütündeki alternatiflere bakarak 1’den 5’e kadar sıralanan seçenek kutucuklarına “**X**” işareti ile belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır ve gizli tutulacaktır. Lütfen **içtenlikle ve boş bırakmadan** cevaplayınız. Katılımınız için şimdiden teşekkürler.

Mustafa TOPRAK

Gaziantep Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan
Medeni Haliniz: () Evli () Bekar
Çalıştığınız Okul Kademesi: () İlkokul () Ortaokul
Yaşınız: (Lütfen Yıl Olarak Yazınız)
Kıdeminiz: (Lütfen Yıl Olarak Yazınız) YIL.
Eğitim Durumunuz: () Lisans () Yüksek Lisans () Diğer

		DEĞİŞİME KATILIM ÖLÇEĞİ					
		Bilgi:	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	
		Ölçekteki “değişim” kavramından kastedilen, 2012 Güz Döneminde MEB’in başlatmış olduğu ve; a) Zorunlu Eğitimin, 8 yıldan 4 ilkokul, 4 ortaokul, 4 Lise olmak üzere 12 yıla çıkarılması, b) Ortaokul ve Liselere seçmeli ders sisteminin getirilmesi, c) 60 ayı dolduran çocukların veli isteğine bağlı olarak zorunlu eğitime başlamaları, d) Ortaöğretime geçiş için <i>öğretmen değerlendirme notu</i> ve öğrencilerin <i>okuldaki sınavlardan aldıkları notların önem kazanması</i> , (Bu uygulama 2013 Eylül ayında ilan edilmiştir), e) İlkokullarda haftalık ders saatinin 30, ortaokullarda ise 36-37’ye çıkarılmasıdır. <i>MEB tarafından 2012 Eylül ayında başlatılan (2013 Eylül ayında uygulanmaya başlananan ortaöğretime geçiş sistemindeki değişimi de kapsayan) “Eğitimsel Değişim” sürecinde;</i>					
Katılım	1	Bakanlık, başlatılacak değişimle ilgili bu okulda çalışanların görüşlerini (anket, e-posta, il teşkilatı vs. aracılığıyla) almak için çaba sarfetmiştir.	1	2	3	4	5
	2	İl Eğitim Müdürlüğü, sistemde nelerin değiştirilmesi gerektiği konusunda bu okulda çalışanların görüşünü almıştır.	1	2	3	4	5
	3	Değişimle ilgili bu okulda çalışanların fikirlerini belirtebileceği bir platform oluşturulmuştur.	1	2	3	4	5
Bilgilendirme	4	Değişim başlatılmadan önce, eğitimle ilgili yeni politikalar bu okulda çalışanlarla detaylı bir şekilde paylaşılmıştır.	1	2	3	4	5
	5	Değişim için izlenecek süreçler, bu okulda çalışanlara detaylı bir şekilde anlatılmıştır.	1	2	3	4	5
	6	Değişimin hedefleri, bu okulda çalışanlarla paylaşılmıştır.	1	2	3	4	5
	7	Değişimin arkasında yatan nedenlerle ilgili bu okulda çalışanlara bilgilendirici açıklamalar zamanında iletilmiştir.	1	2	3	4	5
	8	Değişim başlatılmadan önce, bu okulda çalışanların eğitim ihtiyaçları (60 aylık çocukların pedagojisi, branş öğretmenlerinin 5. Sınıf derslerine girmeleri, seçmeli derslerden vb. kaynaklanan) tespit edilmiştir.	1	2	3	4	5
	9	Değişim sürecinde, bu okulda çalışanların ihtiyaç duyduğu eğitimler (uzaktan eğitim vb. yollarla) verilmiştir.	1	2	3	4	5

EK 4. DEĞİŞİME BAĞLILIK ÖLÇME ARACI

		DEĞİŞİME BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		2012 Güz Döneminde Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı okullarda başlatılan 4 + 4 + 4 Zorunlu Eğitime Geçiş Sistemi ile ilgili,					
Duygusal Bağlılık	1	Bu değişimin değerli olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
	2	Bu değişim, okulumuz için iyi bir stratejidir.	1	2	3	4	5
	3	Bu değişim, önemli bir amaca hizmet ediyor.	1	2	3	4	5
	4	Bence, merkezi yönetim bu değişimi başlatmakla iyi yapıyor.	1	2	3	4	5
	5	Bu değişim gereklidir.	1	2	3	4	5
	6	Bu değişim sayesinde her şey daha iyi oldu.	1	2	3	4	5
Normatif Bağlılık	7	Bu değişim için çalışmayı görev biliyorum.	1	2	3	4	5
	8	Bu değişime karşı çıkmamın, doğru olmayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
	9	Bu değişime karşı çıkarsam kendimi kötü hissedirim.	1	2	3	4	5
	10	Bu değişime karşı çıkarsam, kendimi suçlu hissedirim.	1	2	3	4	5
	11	Bu değişimi destekleme konusunda herhangi bir zorunluluk hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
Devam Bağlılığı	12	Bu değişime uymaktan başka seçeneğim yok.	1	2	3	4	5
	13	Bu değişime karşı çıkmamın çok ciddi sonuçları olur.	1	2	3	4	5
	14	Bu değişime direnmem benim için çok maliyetli olur.	1	2	3	4	5
	15	Değişime direnmek benim için geçerli bir seçenek değildir.	1	2	3	4	5
	16	Bu değişimin aleyhinde konuşmak benim için riskli olurdu.	1	2	3	4	5

EK 5. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

4 + 4 + 4 Eğitimsel Değişim Girişimi Sürecinde “Öğretmen Katılımı ve Bağlılığı” ile İlgili
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nisan, 2014.
Mustafa TOPRAK

Görüşmeci Adı-Soyadı:**Cinsiyet:** () Erkek () Bayan**Görev Yaptığınız Okul Türü:** () İlkokul () Ortaokul**Kıdeminiz:** yıl**Bilgi Notu**

2012 Güz Döneminde MEB’in başlatmış olduğu değişim temelinde;

- a) Zorunlu eğitim, 8 yıldan 4 ilkokul, 4 ortaokul, 4 Lise olmak üzere 12 yıla çıkartılmış,
- b) Ortaokul ve liselere seçmeli ders sistemi getirilmiş,
- c) 60 ayı dolduran çocuklar veli isteğine bağlı olarak zorunlu eğitime başlamış,
- d) Ortaöğretime geçiş için öğretmen değerlendirme notu ve öğrencilerin okuldaki sınavlardan aldıkları notlar önem kazanmış,
- e) İlkokullarda haftalık ders saati 30’a, ortaokullarda ise 36-37’ye çıkartılmıştır.

Bu bilgiler temelinde, 4+4+4 değişimiyle ilgili tecrübelerinizi ve görüşlerinizi almak için sizinle bir görüşme yapmak istiyorum ve bu görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşmenin bu aşamasında, devam etmek istediğinizi ve görüşmenin kaydedilmesinde bir mahsur görmediğinizi onaylıyorsanız, başlayabiliriz.

GÖRÜŞME SORULARI

1. 2012-2013 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 4+4+4 Eğitimsel Değişim girişiminin ilk uygulama safhasında neler yaşadığınızı anlatır mısınız?
2. Bu değişimin, eğitim sistemimizin mevcut problemlerini çözmeye yönelik olduğunu düşünüyor musunuz?
Sonda: Hangi problemleri çözdüğünü / çözmediğini düşünüyorsunuz?
3. 4+4+4 ile ilgili karar alma sürecinde olumlu/olumsuz bulduğunuz noktaları paylaşır mısınız?
4. Sizece, eğitim sistemimizde hangi alanlarda değişim yapılmalıdır?
5. Bu değişimin uygulamaya konulacağını ilk nereden ve nasıl öğrendiniz?
6. Bilgilendirme süreci ile ilgili olumlu/olumsuz bulduğunuz noktaları paylaşır mısınız?
7. Bu değişimin gerekliliği ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
8. Bu değişimin amaçlarına ulaşması için arzulu bir şekilde çalışmak istediğinizi düşünüyor musunuz?
9. Bir öğretmen olarak, kurumunuza minnettarlık duyuyor musunuz?
Sonda 1: Kurumunuza olan minnettarlık duygusu sizin bu değişime olan tutumunuzu etkilemekte midir?
Sonda 2: Kurumunuza karşı minnettarlık duygunuzun olmaması bu değişime olan tutumunuzu etkilemekte midir?
10. Bu değişime karşı takındığınız herhangi bir tavır sizin meslek yaşamınızı nasıl etkiler?
Sonda 1: Takındığımız tavrın mesleğiniz için riskli yönleri var mı?
Sonda 2: Bu risklerin varlığı sizin değişimi desteklemenizi etkilemekte midir? Nasıl?
11. Bu değişimin planlama ve bilgilendirme sürecinin sizin bu değişimin gerekliliği ile ilgili tutumunuzu etkilediğini düşünüyor musunuz?
Sonda: Planlama ve bilgilendirme yeterli olduğunda değişimi sahiplenme isteğiniz ve değişimin amaçları için göstereceğiniz çaba ne şekilde etkilenirdi ve mevcut durumdan farklı bir etkilenme söz konusu olur muydu?

EK 6. ÖZGEÇMİŞ

Mustafa TOPRAK, 1981 yılında Şanlıurfa’da doğdu. 2000 yılında Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi’nden, 2004 yılında Boğaziçi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nden mezun oldu. Yüksek Lisans derecesini 2011 yılında, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Etkili Okul ile İlgili Görüşleri: Adıyaman İli Örneği” konulu tezi ile Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı’ndan aldı. Toprak’ın ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makalelerinin yanı sıra, Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi ve International Conference On New Trends in Education and Their Implications konferanslarında sunduğu çalışmalarını bulunmaktadır. Yazar iyi derecede İngilizce bilmekte, evli ve 1 kız çocuk babasıdır.

VITAE

Mustafa TOPRAK was born in Şanlıurfa in 1981. He graduated from Düziçi Anatolian Teacher Training High School in 2000 and from Boğaziçi University, Foreign Language Education Department in 2004. He got an MA degree from Fırat University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Administration, Supervision, Economics and Planning in 2011 with his thesis titled “Primary School Teachers’ Opinions on Effective School: A Case of Adıyaman Province”. In addition to several articles published in national and international peer-reviewed journals, he has studies presented at National Educational Administration Congress and International Conference On New Trends in Education and Their Implications. He speaks English well, is married and has one daughter.