



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİMİ YÖNETME
YETERLİLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERDE GÖRÜLEN
DEĞİŞİM SİNİZMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Gökben BAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Eylül, 2018

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİMİ YÖNETME YETERLİLİKLERİ İLE
ÖĞRETMENLERDE GÖRÜLEN DEĞİŞİM SİNİZMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Gökben BAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül, 2018

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİMİ YÖNETME YETERLİLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERDE GÖRÜLEN DEĞİŞİM SINIZMI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gökben BAŞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eylül, 2018
Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Bu araştırmanın temel amacı; okullarda okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri ile öğretmenlerde görülen değişim sinizmi düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Ayrıca öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre değişim sinizmi düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını incelemektir. Amaç doğrultusunda kişisel bilgi formu, okullarda değişim sinizmi ölçeği, okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerini değerlendirme anketinden oluşan veri toplama aracı, Afyonkarahisar il merkezinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 534 öğretmene uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 17.0 istatistik paket programı aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin düşük düzeyde örgütsel değişim sinizmi algılarına sahip oldukları, orta düzeyde yöneticilerin değişimi yönetme yeterliğine sahip oldukları saptanmıştır. Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin değişim sinizm algıları arasında istatistiksel açıdan negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Buna göre; okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri arttıkça öğretmenlerin değişim sinizmi algıları azalmaktadır. Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinden, aynı okulda çalışma sürelerine değişim sinizm algılarının duyuşsal boyutta farklılık gösterdiği, diğer tanımlayıcı özellikler olan; yaş, cinsiyet, kıdem, branş, çalışılan okul türüne göre örgütsel değişim sinizm algılarında farklılık olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değişim, Değişim Yönetimi, Değişim Sinizmi, Örgütsel Sinizm, Örgütsel Değişim Sinizmi

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL ADMINISTRATORS'
EFFICIENCIES FOR CHANGE MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL
CHANGE CYNICISM OF TEACHERS****Gökben BAŞ****Department of Educational Sciences Social Sciences Institute****Uşak University September,2018****Advisor: Assoc. Prof. Mehmet Akif HELVACI**

The aim of this research is to put forward whether there is a relationship between the school administrators' efficiencies for change management and organizational change cynicism of teachers; besides it is also aimed to analyze the teachers' change cynicism levels according to their specifications. In accordance with this purpose ; personal information form, change cynicism scale and the evaluation questionnaire of school administratives' change management efficiencies were used as data collection tool . The study was carried out with 534 primary,secondary and high school teachers in Afyonkarahisar centre. SPSS 17.0 statistical programming was used at data evaluation.

At the end of the study it is found out that the teachers have low level of organisational change cynicism and school administratives have medium level of change management efficiency. And it is also found out that there is *statistically significant negative* result between the change management efficiencies of school administratives and teachers' perception level change cynicism . Accordingly; the perception level of change cynicism of teachers gets decreased as the change management efficiencies of school administratives increases. Teachers' working duration at the same school factor has an effect upon the perception level of change cynicism of teachers at cognitive dimension whereas the other factors which are age, gender, seniority, branch, type of the school they work don't carry the impact upon the perception level of organizational change cynicism of teachers at cognitive dimension .

Key Words: Change, Change Management, Change Cynicism Organizational Cynicism, Organisational Change Cynicism

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gökben BAŞ'ın "Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri İle Öğretmenlerde Görülen Değişim Sinizmi Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 25/09/2018 tarihinde, aşağıdaki jüri üyeleri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ**İmza**

Danışman : Doç. Dr. Mehmet Akif Helvacı

Üye : Dr.Öğretim Üyesi Ali Faruk YAYLACI

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Gökhan Demirhan

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanmasında başından sonuna kadar bilgisinden ve tecrübesinden faydalandığım ve bu süre zarfında bana zamanını ayırıp beni destekleyen saygıdeğer hocam Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI'ya teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tezim için gerekli yardımları tarafıma sağlayan tüm öğretmen arkadaşlarıma da ayrı ayrı teşekkür ederim

Ayrıca tez çalışmam süresince bana her türlü desteği sunan aileme teşekkürlerimi sunarım.

Gökben BAŞ
Uşak 2018

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gökben BAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi : Afyonkarahisar 22.07.1983

Lisans Öğretimi : Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Öğretmenliği

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :

- Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü- Hisarcık Çok Programlı Lisesi
- Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Yabancı diller Yüksekokulu
- Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Ahi Evran Ticaret Meslek Lisesi
- Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Şuhut Anadolu Lisesi
- Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE
- Milli Eğitim Bakanlığı YEĞİTEK

Projeler:

Erasmus + ka2 strategic partnership 2014-1-TR01-KA200-013354 “Beat Cyberbullying; Embrace Safer Cyberspace” Proje Yürütçüsü,2016

Erasmus + ka1 personel hareketliliği okul eğitimi 2015-1-TR01-KA101-017038, Proje Yürütçüsü,2016

e-posta adresi: gokben__22@hotmail.com

İÇİNDEKİLER

Sayfa

1.1.PROBLEM DURUMU.....	11
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	13
1.3.ALT PROBLEMLER.....	13
1.4.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	14
1.5.VARSAYIMLAR.....	15
1.6.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	15
2.BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	17
2.1. DEĞİŞİM VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DEĞİŞİM YÖNETİMİ.....	17
2.1.1.Değişimin Tanımlanması.....	17
2.1.2.Değişimin Türleri.....	18
2.1.2.1.Gerçekleşme Amacına Göre Değişim.....	19
2.1.2.2.Gerçekleşme Şekline Göre Değişim.....	20
2.1.2.3.Hedef Alanına Göre Değişim Türleri.....	21
2.1.3. Örgütsel Değişimin Amaçları.....	22
2.1.4.Değişim Yönetiminin Tanımlanması.....	24
2.1.4.1.Değişim Yönetimi Amaçları.....	25
2.1.4.2.Değişim Yönetiminin Aşamaları.....	26
2.1.4.3.Değişim Yönetimi Stratejileri.....	29
2.1.5.Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi.....	30
2.1.5.1.Değişim Sürecinde Okul Yöneticisi.....	31
2.1.5.2.Değişim Sürecinde Öğretmen.....	33
2.1.5.3.Eğitimde Değişim Yönetimi için Kullanılan Teknikler.....	35
2.1.5.4.Türk Eğitim Sistemi ve Değişim.....	36
2.2.DEĞİŞİM SİNİZMİ.....	37
2.2.1.Sinizm ve Örgütsel Sinizm Kavramı.....	37
2.2.2.Örgütsel Sinizmin Boyutları.....	39
2.2.2.1.Bilişsel Boyut.....	39
.....	39
2.2.2.2.Duygusal Boyut.....	40
2.2.2.3.Davranışsal Boyut.....	41
2.2.3.Örgütsel Sinizmin Nedenleri.....	41

2.2.4.Örgütsel Sinizmin Sonuçları.....	43
2.2.5.Örgütsel Değişim Sinizminin Tanımlanması.....	44
2.2.6.Örgütsel Değişim Sinizminin Önemi.....	45
2.2.7.Örgütsel Değişim Sinizminin Kuramsal Temelleri.....	46
2.2.7.1.Sosyal Mübadele Kuramı.....	46
2.2.7.2.Atfetme Kuramı.....	47
2.2.7.3.Beklenti Kuramı.....	48
2.2.7.4.Tutum Kuramı.....	48
2.3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	49
2.3.1.Değişim Yönetimi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	49
2.3.2.Örgütsel Değişim Sinizmi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	54
3.BÖLÜM: YÖNTEM.....	62
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	62
3.2.EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	62
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	63
3.4.VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ.....	64
4.BÖLÜM: BULGULAR.....	66
4.1.OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKULLARDAKİ DEĞİŞİM SİNİZM DÜZEYLERİ.....	66
4.1.1.Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin “Bilişsel” Boyuta İlişkin Okullardaki Değişim Sinizm Düzeyleri.....	66
4.1.2.Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Duyuşsal Boyuta İlişkin Okullardaki Değişim Sinizm Düzeyleri.....	67
4.1.3.Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Davranışsal Boyuta İlişkin Okullardaki Değişim Sinizm Düzeyleri.....	68
4.1.4.Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okullardaki Değişim Sinizm Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri.....	70
4.2.ÖĞRETMENLERİN OKULDA DEĞİŞİM SİNİZMİNE İLİŞKİN ALGILARI CİNSİYET BAKIMINDAN ANLAMLI FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?.....	70
4.3.ÖĞRETMENLERİN OKULDA DEĞİŞİM SİNİZM ALGILARI BRANŞ BAKIMINDAN ANLAMLI FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?.....	71

4.4.ÖĞRETMENLERİNİN OKULDA DEĞİŞİM SİNİZME İLİŞKİN ALGILARI GÖREV YAPILAN OKUL TÜRÜ BAKIMINDAN ANLAMLI FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?.....	72
4.4.ÖĞRETMENLERİNİN OKULDA DEĞİŞİM SİNİZME İLİŞKİN ALGILARI MESLEKİ KIDEM BAKIMINDAN ANLAMLI FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?.....	74
4.5.ÖĞRETMENLERİNİN OKULDA DEĞİŞİM SİNİZM ALGILARI ÖĞRENİM DURUMU BAKIMINDAN ANLAMLI FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?.....	76
4.6.ÖĞRETMENLERİN OKULDA DEĞİŞİM SİNİZME İLİŞKİN ALGILARI GÖREV YAPTIĞI OKULDA ÇALIŞMA SÜRESİ BAKIMINDAN ANLAMLI FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?.....	77
4.7.ÖĞRETMENLERİN OKULDA DEĞİŞİM SİNİZME İLİŞKİN ALGILARI İLE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİMİ YÖNETME YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI İLİŞKİ VAR MIDIR?.....	79
5.BÖLÜM: TARTIŞMA.....	82
6.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
6.1.SONUÇ.....	88
6.2.ÖNERİLER.....	89
6.2.1.Problemlere İlişkin Öneriler.....	89
6.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	90

Sayfa

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları (n = 534.....)	63
Tablo 2. Öğretmenlerinin Okulda Değişim Sinizm Ölçeğinin “Bilişsel” Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=534).....	66
Tablo 3. Öğretmenlerinin Okulda Değişim Sinizm Ölçeğinin “Duyuşsal” Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=534).....	68
Tablo 4. Öğretmenlerinin Okulda Değişim Sinizm Ölçeğinin “Davranışsal” Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=534).....	69
Tablo 5. Öğretmenlerinin Okulda Değişim Sinizm Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	70

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Cinsiyet Bakımından Bağımsız Örneklemeler T-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 7. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Branş Bakımından Bağımsız Örneklemeler T-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 8. Öğretmenleri Okulda Değişim Sinizm Algılarının Okul Türüne Göre Dağılımı (n=534).....	73
Tablo 9. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Okul Türü Bakımından ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 10. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Mesleki Kıdem Bakımından Dağılımı.....	74
Tablo 11. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Mesleki Kıdem Bakımından ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 12. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Öğrenim Durumu Bakımından Bağımsız Örneklemeler t-testi Sonuçları.....	76
Tablo 13. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresine Göre Dağılımı (n=534).....	77
Tablo 14. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Görev Yapılan Okulda Çalışma Süresi Bakımından ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 15. Okuldaki Görev Süresi Bakımından Tukey HSD Testi Sonuçları.....	79
Tablo 16. Ölçümlere İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	80
Tablo 17. Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	80
<u>Sayfa</u>	

Şekil 1. Lewin'in Değişim Modeli.....	26
Şekil 2. Lewin'in Değişim Modelinin Uygulanması.....	27

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemler araştırmanın önemi, araştırma ile ilgili varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

İçinde yaşadığımız çağa damgasını vuran en önemli olgulardan biri de değişimdir. Günümüzde toplumlar değişik alanlarda derin bir değişime maruz kalmaktadır. Bu değişimi karakterize eden, giderek yaygınlaşan bir süreç olarak

küreselleşme olgusunun eğitime yansıyan yönleri bulunmaktadır (Tezcan, 1998, s.53). “İletişim teknolojilerindeki gelişmeler, sınır ötesi sermaye hareketleri gibi etkenlerden beslenen küreselleşme süreci ekonomide olduğu gibi sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda da önemli değişimlere yol açmıştır” (Eser, 2014, s.214). Kurumların sürekli değişimlerin yaşandığı bir ortamda geleneksel yöntemlerle varlıklarını devam ettirmeleri mümkün görülmemektedir. Eğitim kurumu olan okullarda değişimden zorunlu olarak etkilenmekte ve etkinliğini koruyabilmek için bazı konularda değişime gitmek zorundadır.

Okulların sürekli değişimin yaşandığı günümüz dünyasında ayakta kalabilmesi ve etkinliğini sürdürebilmesi için değişen değerlere uygun bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Söz konusu durum ise okullardaki yöneticilerin değişim süreci ile ilgili yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Bahadır, 2014).

Eğitim kurumları diğer kurumlardan farklı olarak hem değişim sürecinin başlatıcısı hem de uygulayıcısı konumundadır. Okul sisteminde meydana gelen bir değişim öğrencilerin davranışlarına yansiyacaktır, ancak bu değişim içinde yaşanan toplumun normlarına da uygun olmalıdır (Aksoy, 2005, s. 3). Eğitim alanında meydana gelen değişimin artması okul yönetiminde söz sahibi olan günümüz yöneticilerine daha fazla sorumluluk yüklemiştir (Helvacı, 2015). Bu nedenle eğitim sisteminde gerçekleşecek olan değişmeyi yönetebilecek ve yönettiği bu gelişmenin kurumsallaşmasını sağlayabilecek yeterlikte yöneticilere gereksinimi arttırmıştır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin değişim sürecinin her basamağında aktif olması ve sürecin her basamağıyla ilgili beceri sahibi olması gerekmektedir.

Okullardaki değişimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için; “okuldaki personelin, örgütsel amaçlar etrafında birleşmesi, okula kendini adanmaları ve bağlılıkları sağlanmalıdır. Aksi takdirde çalışanlar bazı nedenlerle örgütle ilgili olumsuz tutumlar sergileyebilirler. Bu tutum kökeni Antik Yunan’a dayanan ‘sinizm’ kavramıyla açıklanmaktadır” (Tayfun ve Çatır, 2014).

Örgütsel değişim, örgütsel sinizmin temel sebeplerinden biri olarak görülmektedir. Bu yüzden yöneticiler için örgütsel değişimin çalışanlar üzerindeki etkisini dikkate almaları zorunlu hale gelmiştir (Rainey, 2003). Rubin ve diğerleri

(2009) örgütsel sinizmi değişimi gerçekleştirmedeki isteksizlikle, örgütsel güvenin, iş doyumunun ve örgütsel vatandaşlığın azalması ile ilişkilendirmişlerdir. Örgütsel sinizm ayrıca yanlış yönetilen değişim çabalarından kaynaklanmaktadır. Değişim çabalarının başarısızlıkla sonuçlanmasının temel sebebi, gittikçe artan endişe, negatif duygular ve çalışanlar arasında hissedilen belirsizliktir (Bordia, Hobman, Jones, Gallois, & Callan, 2004; Kiefer, 2005).

Bu bilgiler çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi: “*Öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin algıları ile örgütsel değişim sinizmi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler var mıdır?*” olarak belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı okullarda okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri ile öğretmenlerde görölen değişim sinizmi düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını Afyonkarahisar ili örneğinde ortaya koymaktır. Ayrıca değişim sürecindeki örgütsel değişim sinizm düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, aynı okulda çalışma süresi ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Örgütsel sinizm kavramı, örgütsel davranış literatüründe çok yeni bir kavramdır ve sebepleri ve sonuçlarına dair henüz yeterli veri bulunmamaktadır. Bu doğrultuda konunun araştırılmasının literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Örgütsel değişim sinizmine yol açan faktörlerin bilinmesi yöneticilerin ve öğretmenlerin bu konuda duyarlı olup olumsuz sonuçlar doğurabilecek adım atmalarına engel olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın Türk Milli Eğitimine katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

1.3. ALT PROBLEMLER

Bu alışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okullarda değişim sinizm düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerin okullarda değişim sinizm düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, okul türü, branş, kıdem, görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi) göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okullarda değişim sinizm düzeyleri okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim yöneticilerin, kurumlarındaki değişim politikasını çok iyi belirlemesi, kurum içi ve kurum dışı karşılaşılabilecekleri kültürel, sosyal, ekonomik vb. engelleri önceden kestirebilmesi ve gerekli önlemleri alabilmesi büyük önem taşımaktadır. “Bugün eğitim alanında değişim ve çeşitliliğin geçmişe göre daha fazla artmış olması, bununla birlikte ortaya çıkan reform, okul geliştirme ya da yeniden yapılanma girişimleri, okullar üzerinde karar veren yöneticilere daha çok sorumluluk yüklemektedir” (Helvacı, 2015). Okul yöneticilerinin yöneticilik rollerinin giderek değiştiği günümüzde, “yöneticilerin tam anlamıyla okullarda değişim yönetimi lideri olması beklenmektedir. Çünkü okullarda istenen değişimlerin yapılabilmesinde bu durum son derece önemlidir. Eğitimsel değişiklik, teknik bakımdan basit olmakla birlikte sosyal olarak oldukça karmaşıktır” (Fullan, 1992).

Afyonkarahisar Ege Bölgesi'nin iç kesiminde yer alan ve her geçen gün nüfus anlamında büyüyen ve gelişen bir il olarak dikkat çekmektedir. 2016 yılında yapılan İllerin Yaşam Boyu Eğitim Endeksi'nde Afyonkarahisar'ın başarı sıralaması 48'den 71'e yükselmesi dikkat çekicidir (<https://www.haberler.com>). Eğitim başarısındaki düşüşün farklı nedenlerinin olduğu aşikardır. Örgütsel anlamda başarı düşüşüne neden olabilecek örgütsel tüm değişkenlere ilişkin araştırmalar yapılmalıdır. Bu örgütsel değişkenlerden birisi örgütsel değişim sinizmi olabilir.

Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel değişim sinizminin sebep ve sonuçlarını bilmeleri, örgütte başarıyı sağlar ve sinizmin olumsuz sonuçlarını uygun bir şekilde yönetme imkanı verir. Siniklerin değişimi desteklememesi başarısızlığa ya da çok sınırlı bir başarıya sebep olur. Başarısızlıklar da tekrar çaba gösterme isteğini engelleyerek sinik inançları güçlendirir. Çalışanlar değişimin gerekliliğine inanmaksızın, üstlerin dayatması ile sınırlı sayıda bir değişim gerçekleştirebilirler.

Birçok yeniliğin başarısı, kişilerin bağlılığına ve benzer davranışları sergilemesine bağlıdır. Sinikleşen kişiler çalışma motivasyonunu ya da işe bağlılığını kaybedebilirler. İşe gelmemeler ve öfkeler artabilir. Eğitim örgütlerinde örgütsel değişim sinizmi düzeyinin araştırılarak öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi düzeyleri belirlenip seviyenin yükselmemesi için gerekli önlemler alınmalıdır. Gelecekte topluma sağlıklı bireylerin kazandırılması için öğretmenlerin ve yöneticilerin sağlıklı bir örgütte görev yapmaları gerekmektedir. Bu amaçla da eğitim örgütlerinde örgütsel değişim sinizmi düzeyinin bilinmesi ve yönetilmesi gereklidir. Ayrıca yerli ve yabancı literatür incelendiğinde eğitim örgütlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi konusu hakkındaki görüşleri üzerine yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır ve bu doğrultuda bu çalışma literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir

1.5. VARSAYIMLAR

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan örneklemin ana kütleyi yeterli derecede temsil ettiği kabul edilmiştir.
2. Ankete katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sorulara doğru ve samimi cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilçede yer alan kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, kısıtlı bir sürede, sadece Afyonkarahisar il merkezindeki okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularının temel olarak Türkiye’de Afyonkarahisar il merkezindeki okullarla sınırlandırılmış olması çalışmanın sonuçlarının sadece Afyonkarahisar il merkezindeki okullara ait olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak tüm Türkiye, ya da

daha geniş bir coğrafya için yapılacak genellemelerin doğruluk derecesi sınırlı olacaktır.



2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmaya teorik temel oluşturacak olan değişim ve eğitim örgütlerinde değişim yönetimi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. DEĞİŞİM VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DEĞİŞİM YÖNETİMİ

2.1.1. Değişimin Tanımlanması

Genel anlamda değişim “herhangi bir şeyi bir düzeyden başka bir düzeye getirmeyi ifade etmektedir. Bu kişilerin, nesnelerin yerlerini değiştirmekten kişisel bilgi, yeteneklerin mevcut durumdan farklı bir duruma getirilmesine kadar olan süreci kapsamaktadır” (Koçel, 2007, s.524). Bu nedenle değişim günlük haftalık aylık ve yıllık bir süreç değil sürekliliği olan bir süreçtir (Aytürk, 2010, s.185).

Değişim kavramı, günümüzde çok sık kullanılan bir kavramdır. Neredeyse her alanda kullanılmaya başlayan bu kavram, “bireyler, toplumlar ve örgütler için kaçınılmaz bir olgu haline gelmiştir. Değişim geçmiş yıllarda bir olgu iken özellikle 1980’li yıllardan itibaren daha çok gündeme oturmuş ve slogan haline gelmiştir” (Helvacı, 2015).

Değişim genel anlamıyla belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır. Başka bir ifadeyle değişim farklı bir şeyin kabul edilmesidir (Erdoğan, 2004, s.8). Diğer bir tanımla değişim, “planlı ya da plansız bir biçimde bir sistemin, bir süreç veya ortamın belli bir durumdan başka bir duruma geçirilmesi” (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s.258) olarak tanımlanabilir.

Başaran (1992, s.33) değişimi, “bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelik açısından gözlenebilir bir ayrılığın oluşması, bu anlamda da değişim, bir varlık ya da durumun zaman içerisinde öncekine oranla farklı bir görüntüye veya başka bir içeriğe dönüşmesi” olarak tanımlamaktadır.

Değişim kavramı, aynı zamanda değişme olarak da bilinmektedir. Bursalıoğlu (2000) değişimi “herhangi bir sistemin bir süreç veya ortamın belli bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi olarak tanımlamaktadır”.

Değişim kavramı kendi başına olumlu veya olumsuz değildir çünkü kavram, iyi ve kötü gibi değer yargılarını özü itibarıyla taşımaz. Fakat bazı durumlarda bu kavrama olumsuzluk yüklenmektedir. Bunun sebebi, değişim kavramının bir şeyin aslından bozulması, özünü yitirmesi anlamlarında kullanılmasıdır. Bunun tersi de doğrudur; gelişim yönündeki farklılaşma durumları da değişim kavramı ile ifade edilebileceği için bu kavramın pozitif olarak değer yüklü bir anlamda kullanılabilmesi söz konusu olmaktadır. Oysa değişim, kendi başına bir değer yargısı taşımamakta sosyal hayattaki değişimin yönü ve bu değişimin değerlendiricisi değişimin değer yükünü belirlemekte yani değişime olumlu ya da olumsuz bir değer atfetmektedir (Altundal, 2013, s.102). Değişim farklı açılardan incelenirken, değişimi teşvik eden, destekleyen, kolaylaştıran, zorlayan veya değişim üzerinde baskı oluşturan birtakım unsurlar da göz önünde bulundurulmalı ve değişim süreci başından sonuna kadar bir bütün halinde değerlendirilmelidir. Değişim hem kişisel hem de örgütsel bazda ele alınabilir.

2.1.2. Değişimin Türleri

Değişme, durağanlığın, devamlılığın karşıtıdır. Yani “zamana rağmen aynı kalan bir özellik manasına gelen devamlılık kavramı bir bakıma değişimin olumsuz anlatımıdır” (Yeniçeri, 2002, s.16). İlerleme kavramı ise “doğrusal bir yönde değişmeyi” ifade etmektedir. Değişimi daha iyi anlayabilmek için değişim kavramının ve bu kavramla ilgili diğer kavramların bilinmesi gerektiği gibi değişimin türlerinin de bilinmesi şarttır. Kurumların gerçekleştirdikleri değişimler, ihtiyaçlar doğrultusunda farklılık gösterebilmektedir. Değişim; gerçekleşme amacına, gerçekleşme şekline ve hedef alanına göre üç genel başlık altında toplanabilir. Her grup kendi içinde alt başlıklara ayrılmaktadır (Helvacı, 2015, s.22; İlğan, 2008, s. 81).

2.1.2.1. Gerçekleşme Amacına Göre Değişim

Gerçekleşme amacına göre değişim dört başlık altında incelenmektedir. Bu değişim türünün birincisi sürekli (kısmi) değişim diğer ismiyle birinci dereceden değişim, İkincisi ise köklü (devrimsel) değişim diğer adıyla ikinci dereceden (dönüşümsel) değişimdir (Helvacı, 2015). Koçel (2007)'de gerçekleşme amacına göre değişimi ise aktif ve pasif, makro(geniş)-mikro(dar) değişim olarak sınıflandırmıştır.

Sürekli Değişim: Örgütlerin çevresel koşullarının değişmesi doğrultusunda örgütlerin ihtiyaç duydukları gereksinimler de değişmektedir. Örgütlerin değişen çevre şartlarına uyum sağlamasına sürekli değişim denilmektedir. Çevre koşullarının değişmesiyle örgütlerin ihtiyaçları da değişmektedir (Özözer, 2012, s.36). Sürekli değişimde temel örgütsel özellikler korunarak örgütün amaçlarını daha etkili bir şekilde gerçekleştirmesini sağlamak esastır (Helvacı, 2015).

Sürekli değişim, örgüt yaşadıkça hiç bitmeyecek olan bir değişimdir. Çünkü içerisinde çalışma sürecini barındırmaktadır Değişim türleri içerisinde gerçekleşmesi en kolay olan sürekli değişim genelde örgütün verimliliğini arttırmak için yapılmaktadır. Örgütlerde gerçekleştirilen tüm iyileştirme çalışmaları söz konusu değişimin içerisinde incelenmektedir (Sadler, 1999, s.243). Uygulanması en kolay değişimler sürekli değişimlerdir. Fakat sürekli değişimde de dirençle karşılaşma ihtimali bulunmaktadır (Helvacı, 2015, s.23). Okul sistemi açısından sürekli değişime örnek olarak yeni derslerin müfredata eklenmesi ya da yeni ders kitaplarının seçimi gösterilebilir (Erdoğan, 2012, s. 14).

Makro Değişim – Mikro Değişim: Makro değişim işletmelerin ve işletme çalışanlarının performanslarını yükseltmek amacıyla yapılan ve birden fazla strateji ve tekniğin kullanıldığı değişim türüdür (Özkalp ve Kirel, 2013) Mikro değişim ise, işletmenin içerisindeki verimliliği arttırmak için işletme işleyişini düzeltmek veya yeniden yapılandırmak olarak tanımlanır.

Köklü Değişim: Örgüt yapısında gerçekleştirilen temel değişimler köklü değişimler olarak adlandırılır. Köklü değişim aynı zamanda dönüşümsel değişim

veya ikinci dereceden değişim olarak da bilinmektedir. Köklü değişimde örgütün amaçlarında değişmeler olabileceği gibi temel yapısında da değişmeler olabilmektedir (Erdoğan, 2012, s.15; Sadler, 1999, s.243). Köklü değişim sürecinde değişmeler nedeniyle ihtiyaçlara yanıt vermeyen örgüt hedefleri yenileri ile değiştirilir. Ayrıca gerektiğinde sadece hedefler değil örgütün yapısı da değiştirilir.

Köklü değişim süreci riskli bir süreç olduğundan bu süreçte örgütlerin değişimi etkili bir şekilde yönetecek liderlere ihtiyaçları bulunmaktadır. Köklü değişimle gerçekleşen değişimler örgüt içinde olduğu kadar örgüt dışında da fark edilmektedir (Chaleff, 2001, s.3; Luecke, 2003, s.3). Okul sistemi açısından köklü değişime örnek olarak öğretmenin ve öğrencilerin rollerinin değişmesi örnek olarak verilebilir (Helvacı, 2015).

Aktif – Pasif Değişim: Örgütlerin kendi yapısını değiştirerek çevresini etkilemesi ve çevresini değişime uğratması aktif değişim olarak ifade edilir. Pasif değişim ise örgütün çevresinde oluşan değişikliklere reaksiyon göstererek, kendi yapısını değiştirmesidir (Koçel, 2007).

2.1.2.2. Gerçekleşme Şekline Göre Değişim

Gerçekleşme şekline göre değişim planlı ve plansız değişim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Koçel, 2007, s. 691; Ünal, 2012, s.17).

Planlı Değişim: “Değişimin planlı ya da plansız olması, değişim sürecinin her aşamasında önceden kararlaştırılıp uygulanması ile ilgilidir. Eğer böyleyse değişim planlı bir değişimdir. Yönetim literatüründe değişim denildiğinde çoğu kez planlı değişim anlaşılmaktadır” (Koçel, 2007, s.527).

Yöneticinin yapacağı planlı örgütsel değişimin amaçları; örgütsel bütünlüğün korunması, örgütün sürekliliğinin sağlanması ve örgütün büyüme ve gelişmesidir. Yönetim planlamayı yaparken çevre etkeni ve değişikliğe karşı iç ve dıştan gelebilecek tepki ve engellemeleri karşılayıp, bunları giderici önlemler almalıdır. (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, s.435-436).

Plansız Değişim: “Plansız değişim, değişimin amacının yönünün ve süreçteki safhalarının önceden düşünülmediği, örgütün üzerine gelen dolayısıyla uymaktan başka yolunun olmadığı değişimi ifade etmektedir” (Koçel, 2007, s.527). Plansız değişim doğal şartlar neticesinde kısa sürede ortaya çıkar (Hanson, 1996; Akt: Helvacı, 2015). Belirli bir plan yoktur tamamen süreçte meydana gelen durumlara uyum sağlayabilmek için gerçekleştirilir.

Plansız değişimlerin olumsuz sonuç doğurduğundan, kurumlar, bireyler ve toplumlar tarafından yıkıcı bir değişim olarak tanımlanırlar (Gökçe, 2004). Plansız değişim aniden, birdenbire, planlanmayan değişimlerin kendiliğinden oluşmasıdır. Başlangıcı süresi, amacı ve aşamaları belli değildir ve değişim öngörülmemiştir (Koçel, 2007).

2.1.2.3. Hedef Alanına Göre Değişim Türleri

Hedef alanına göre değişim bireysel değişim, grup değişimi, örgütsel değişim olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Helvacı, 2015). Bireysel değişim yeni bir bilgi, eğitim ya da örgüt yapısının yeniden düzenlenmesi yüzünden bir kişinin davranışlarında ortaya çıkan değişiklikleri ifade etmektedir. Grup değişimi, yeni liderlik tarzı, artan ya da azalan bağlılık veya yeni bir gruba geçişi de içeren birtakım farklı biçimlerde ortaya çıkabilir. Örgütsel değişim ise örgütün etkililiğini artırmak için mevcut durumundan daha iyi bir duruma geçmeye yönelik çabaları ifade etmektedir (Can, Aşan ve Aydın, 2006, s.447).

Literatüre bakıldığında örgütsel değişimle ilgili farklı değişim türlerinin olduğu görülmektedir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, s. 420; Koçel, 2007, s.527);

- “Makro değişim-mikro değişim
- Zamana yayılmış değişim- ani değişim
- Proaktif değişim-reaktif değişim
- Geniş kapsamlı değişim-dar kapsamlı değişim
- Aktif değişim-pasif değişim”

Değişimin farklı türlerinin bilinmesi, değişim süreçlerinin başarılı bir süreç haline gelmesinin sağlanması açısından büyük önem arz etmektedir. Kurumlarda gerçekleşen değişimlerin başarılı olması için, kurum yöneticilerinin değişim türlerini iyi bilmesi gerekmektedir (Luecke, 2009, s.48). Değişimin farklı türlerinin okuldaki yöneticiler tarafından bilinmesi ve gerçekleşecek olan değişime göre yöneticilerin yeterlik sahibi olması değişim sürecinin başarılı olması için bir ön şart niteliğindedir.

2.1.3. Örgütsel Değişimin Amaçları

Değişimin en önemli sebebi değişimin kendisidir. Değişimin nedenleri arasında içsel ve dışsal birçok faktör vardır. Düren (2000, s. 227)'e göre işlerin tanımlarındaki gelişmeler, profesyonelleşme, yönetim anlayışındaki gelişmeler, organik yapılu örgütlerin ortaya çıkışı gibi koşullar içsel nedenleri açıklarken; küreselleşme, kalite anlayışı, rekabet, müşteri odaklılık ve teknolojik gelişmeler dışsal nedenleri ortaya koymaktadır.

Örgütler, değişim yönetimine yönelirken belirli amaçları gerçekleştirmek isterler. Örgütün varlığını devam ettirmesi örgütlerde değişimin en önemli amacı olarak görülür. Örgütün gelişmesi, büyümesi ve amaçlarını gerçekleştirmesi örgütsel değişim sayesinde olur (Aykaç, 1991, s. 118-119). Örgütsel değişim ihtiyacı, örgütün kendi iç bünyesinden gelen bir dürtü olarak ortaya çıkabileceği gibi, dış çevredeki değişimlere ayak uydurmak veya dış çevrenin kurallarına adapte olabilmek amacıyla da kaynaklanabilir. Çevrede meydana gelen değişim ve yenilikler örgütler için fırsatlar ürettiği kadar, tehlikeler de içermektedirler. Dolayısıyla örgütler, çevresinde meydana gelen değişimlere hazırlıklı olmalıdır.

Küresel rekabet koşulları çerçevesinde faaliyet gösteren tüm örgütler amaçlarını gerçekleştirerek misyonlarına ulaşabilmek için günün şartlarına uyum sağlamak ve değişmek zorundadırlar. Değişimi örgütün çevresi ile bağlılık ilişkisinin dengelenmesi olarak gördüğümüzde (iç veya dış) çevrenin değişimi, değişimi gerekli kılar çünkü çevrenin değişimi yeni bir dengenin kurulmasını -yani değişim yönetimini gerektirir. Örgütleri değişmeye zorlayan sebepler ve değişim yönetiminin gerçekleştirmek istediği amaçlar aşağıdaki şekilde incelenebilir (Altundal, 2013, s. 105). Değişimin amaçları dört başlık altında incelenebilir Örgütsel değişimin

amaçları çok çeşitli olabilir: Yüksek rekabet ortamında işlevlerini sürdürebilmek, çevreye adapte olmak, müşteri/vatandaş memnuniyetini artırmak, etkinliği artırmak, verimliliği yükseltmek ve motivasyonu sağlamak bu amaçlardan en sık rastlananlarıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s. 260):

Etkinliği Artırmak: Etkinliği artırmak, değişim yönetiminin en sık vurguladığı amaçtır. Örgütün gereksinimleri ile örgütün nitelikleri arasındaki fark ne kadar azalırse etkinsizlik de o kadar azalır. Gereksinimlerin değişmesi ile birlikte örgüt kendi niteliğini gereksinimlere uydurmak için değişim yönetimi uygular.

Verimliliği Artırmak: Örgüt faaliyetlerinin işleyişi ile ilgilidir. Girdilerden en çok çıktıyı elde etmektir. Yapılan işlerin, kullanılan teknolojinin, insan kaynakları ile örgüt içi ve örgütler arası ilişkilerin değişimi ile verimlilik sağlanacağı öngörülmektedir.

Motivasyonu Artırmak: Motivasyonu artırmak, insan kaynaklarının örgüt amaçlarına uyum sağlamaları şeklinde gerçekleşir. Eğer çalışan personelin kişisel çıkarları ve beklentileri örgüt amaçları ile uyuşmuyorsa ortada bir sorun var demektir. Değişim yönetimi ile sağlamak istenen, personelin motivasyonu ile örgüt amaçlarını buluşturarak iş tatmini sağlamaktır (Eroğlu, 1998, s. 247).

Amaçlar, örgütlerin varlık nedenleridir. Bu nedenle örgütsel amaçlarla, personelin amaçları birbirleriyle bütünleştirilmelidir. Okulun değişim amaçları üzerinde öğretmenlerin herhangi bir endişesi olmamalıdır. Değişim hakkındaki bilgi, yöneticiler tarafından açık bir iletişim yolu ile anlatılmalıdır (Aksoy, 2005). Örgütsel değişimin amacı, “genel olarak değişen iç ve dış çevre koşullarına karşın örgütün etkinlik ve verimliliği artırmak, üyelerinin en yüksek doyumunu sağlamalarına ve gelişmelerine olanak veren bir örgütsel yapıyı kurmaktır” (Ülgen, 1993, s.177). Bu amaçlardan bazısı ana amacı oluştururken; bu ana amaca ulaşmasını sağlayacak ikincil amaç durumundadır. Örgütsel değişimin amaçları, her şeyden önce örgütün ayakta kalmasını, yaşamını sürdürmesini ve gelişmesini sağlamaya yöneltmek, örgün etkinlik ve verimliliği arttırmaktır. Bu ana amaçlara ulaşmayı sağlayacak ikincil amaçları; örgütün insan unsuru, yapısal unsurları ve teknolojik unsurları olarak belirtebiliriz.

2.1.4. Değişim Yönetiminin Tanımlanması

Örgütsel değişim yönetimi, örgütün değişen dünya koşulları karşısında, toplumun beklenti ve gereksinimlerini etkili bir biçimde karşılamak ve amaçlarına etkili bir biçimde ulaşmak için planlı ve sistematik değişiklikler gerçekleştirme sürecidir (Robbins ve Judge, 2013).

Örgütler çevreyle sürekli ilişkide bulunan açık sistemlerdir. Bu nedenle kendilerini sürekli olarak değişen koşullara uydurmak zorundadırlar. Bunu yapmamak varlığı tehlikeye sokmak anlamına gelir. Ancak değişikliğe giderken bunun gerçekten gerekli olup olmadığı iyice araştırılmalı, sadece değişmek için değişime gitmek kötü sonuçlar doğurabilir. (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, s. 435-436).

Değişim yönetimi hızla değişen bir ortamda çalışılan sektörle ilgili dinamikleri analiz edip anlayarak, kurumun ve kurum çalışanlarının hem yeterliklerini hem de bakış açılarının geliştirip, ortaya çıkan fırsatları en iyi şekilde değerlendirip, ortaya çıkan risklerden ise en az düzeyde etkilenmektir (Düren, 1999, s.221; s.29; Özözer, 2012, s.12). Hızla meydana gelen değişimlerle birlikte değişim yönetimi kurumların varlıklarını sürdürmelerinin neredeyse tek şartı haline gelmiştir.

Literatüre baktığımızda değişim yönetiminin değişimi oluşturan sürecin yönetilmesi olduğu tanımı da karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan, 2012, s.19). Tanımlar incelendiğinde değişim sürecinin temel amacının değişen dinamikler karşısında kurumun ihtiyaç duyacağı yeterliklerin kazanılmasını sağlayan, değişimlerle ortaya çıkan kriz ortamlarından kurumun zarar görmesini engelleyen söz konusu durumu fırsata çeviren uygulamalar bütünü olduğunu söyleyebiliriz.

Günümüzde değişimi yönetmeyi değişimi ertelemek olarak gören toplumların, ülkelerin ve kurumların kısa bir zaman sürecinde önce durgunluğa, sonrasında krize gireceklerini ve varlıklarının geçmişte alışa geldikleri şekilde sürdüremeyecekleri oldukça açıktır (Dereli, 2010, s.3). Çağımızın başarılı kurumları değişimleri erteleyenler değil, değişimi kaçınılmaz bir süreç olarak görüp, değişimin sürekliliğini

sağlayabilmek için kurumsal yapılanmaya giden kurumlar olacaktır (Ünal, 2012, s.35).

Değişim yönetiminde başarının yakalanması için, değişimi başlatanların bu süreci iyi bilmesi, değişimin belli bir planlamaya dayanması ve değişim sürecine tüm personelin katılmasına bağlıdır. Görünen odur ki değişim yönetiminde başarıyı yakalayabilmek için yöneticilerin vizyon sahibi olmaları gerekmektedir.

Kurumlarda değişimin yönetilmesinde yöneticilerin, açık fikirli olma, etik çalışma becerisine sahip olma, işbirlikçi çalışma yeterliğine sahip olma, vizyon sahibi olma, iletişim becerisine sahip olma, yönetim becerisine sahip olma, değişim süreci bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Bord, Digan ve Zaslow, 2003, s.101). Kurumsal olarak değişimin yönetilmesinde yapılması gereken en önemli şey yönetici yeterliklerinin belirlenmesidir. Çünkü meydana gelen değişimlerle birlikte yöneticilerin sahip olmaları gereken becerilerde değişmiştir.

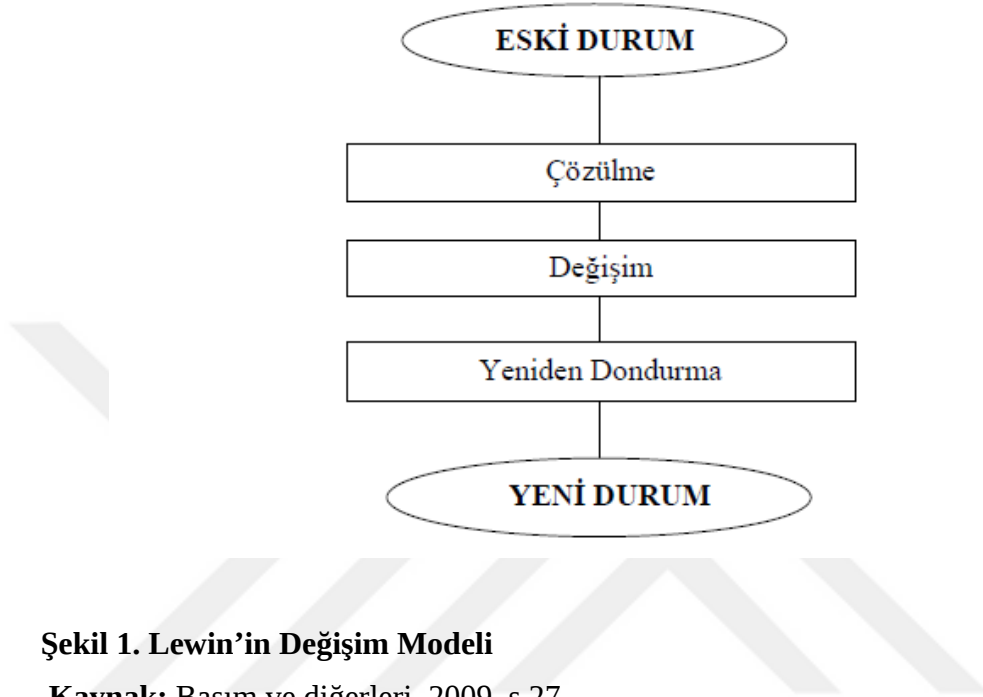
Değişim yönetiminde başarılı olmak isteyen bir yönetici; değişim sürecine uygun değişmeyi tasarlama, gerçekleşecek olan değişime uygun amaç belirleme, değişim sürecinde yapılacak olanların sırasını belirleme, kurum çalışanlarıyla empati kurabilme, onları cesaretlendirme ve bilgilendirme gibi alanlarda üst düzey yeterliğe sahip olmalıdır (Hunt ve Baruch, 2003, s.735). Değişim yönetiminin başarısında en büyük etken yöneticinin başarılı bir şekilde süreci yönetmesidir.

2.1.4.1. Değişim Yönetimi Amaçları

Değişim yönetiminde temel amaç kurumun performansını artırıp, kurumun sürekli gelişmesini sağlayarak verimliliği arttırmaktır (Aktan, 1997: 30; Gökçe, 2004: 214). Söz konusu değişimler gerçekleştirilirken kurum çalışanı göz ardı edilmez ve sürece katılımı sağlanırsa değişim yönetimi sürecinin daha başarılı olacağı kesindir. Değişim yönetiminin amaçları değişimin amaçları ile paralellik gösterdiği ve bu amaçlar değişimin amaçları bölümünde detaylı olarak anlatıldığı için bu bölümde değinilmemiştir.

2.1.4.2. Değişim Yönetiminin Aşamaları

Örgütsel değişim konusunda kullanılan en yaygın model 1951 yılında Lewin'in geliştirdiği üç aşamalı metottur.



Şekil 1. Lewin'in Değişim Modeli

Kaynak: Basım ve diğerleri, 2009, s.27

Şekil 1'de görülen aşamalar aşağıdaki süreçleri içermektedir (Özkalp-Kırel 2013, s.453-454).

Aşama 1: Çözülme: Bu aşamada değişim için hazırlık aşamasıdır. Çözülme, eski fikirlerin ve uygulamaların bir kenara konularak, yenilerinin öğrenilmesi demektir. Eski uygulamalardan kurtulmak, çoğu zaman, yenilerinin öğrenilmesi kadar zordur. Değişim gereğinin farkına varmak aslında örgütsel sorunların tanımlanmasına neden olur. Bu aşama çoğu zaman değişimin kendisine odaklanması yüzünden kolaylıkla gözden kaçırılan bir aşamadır.

Aşama 2: Değişim: Bu aşamada değişim önerileri hayata geçirilir. Çalışanların yeni, farklı yollarla düşündükleri bu aşama çoğu zaman bir değişim ajanı tarafından yönetilir. Değişim ajanları dışardan gelen uzmanlar olabileceği gibi örgütün kendi bünyesindeki değişim uzmanı da olabilir. Sorguladıkları ve uygulamada buldukları

aşamadır. Bu aşama aslında birçok zorluk yaşadıkları ve değişimden dolayı zorlandıkları ve kaygı duydukları bir aşamadır.

Aşama 3 Yeniden Dondurma: Değişim aşamasında gerçekleştirilen yeniliklerin kurumsallaşması aşamasıdır. Değişimler örgütün günlük yaşamının parçası olmuştur. Önceki aşamalarda öğrenilenler burada hayatta geçirilir.

Lewin tarafından geliştirilen modelin aşamaları ve değişim sürecinde her aşamada nasıl davranışlar geliştirilmesi gerektiği ile bilgiler Şekil 2’de ana hatlarıyla açıklanmaktadır (Helvacı, 2015).

Çözülme (Buzların Erimesi) Aşaması	<p><u>Yöneticinin Görevi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Değişim için değişim gereksinimi hissi yaratmak. <p><u>Bunun için yapılması gerekli olanlar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - İnsanlarla iyi ilişkiler kurmak.
	<ul style="list-style-type: none"> - Mevcut davranışların etkili olmadığının anlaşılmasını sağlamak. - Değişime karşı oluşan direnci minimize etmek
Değişim Aşaması	<p><u>Yöneticinin Görevi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Değişimi uygulamak <p><u>Bunun için yapılması gerekli olanlar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Yeni ve daha etkili davranış yollarını tanımlamak
	<ul style="list-style-type: none"> - Görevlerde, insanlarda, kültürde, teknolojiye, yapıdaki en uygun değişimlerin seçimi
Değişimi Sağlamlaştırma Aşaması	<p><u>Yöneticinin Görevi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kalıcı ve kabul edilebilir yeni davranışlar yaratmak
	<ul style="list-style-type: none"> - Gerekli kaynak desteğinin sağlanması - Performansı desteklemek için ödüller ve pozitif güçlendirmeler kullanılması

Şekil 2. Lewin’in Değişim Modelinin Uygulanması

Kaynak: Helvacı, 2015.

Örgütsel değişimin aşamalarını açıklayan diğer bir model Lipitt – Watson ve Wesley’in Değişim Modeli’dir.

Bu değişim modelinde, değişimin örgüt üyeleri ile birlikte planlanıp gerçekleştirilmesi önerisi söz konusudur. Bütün bilgilerin örgüt ve değişim ajanları arasında serbest ve açık bir şekilde paylaşılması ve bilginin doğrudan eyleme dönüştürülmesi gerekmektedir. Planlı değişim, yedi temel aşamaya dayanmaktadır; bu aşamalar, keşfetme, giriş, teşhis, planlama, eyleme geçme, değerlendirme ve sonuçlandırmadır (Tüz, 2004, s.45-47).

1. Keşfetme: Keşfetme aşaması, örgütsel etkinliğin geliştirilmesinde sorumlulukları olan, süreçler, sistemler ve kaynakları yeniden biçimlendiren yöneticilerden oluşan değişim ajanlarının, yeni olanakları araştırması ve değerlendirmesi üzerine odaklanmaktadır.

2. Giriş: Bireylerin rollerinin, karşılıklı beklentilere dayalı sözleşmelerin geliştirildiği aşamadır. Bu aşamada, değişimin birincil uygulayıcısı olan çalışanlar belirlenmelidir.

3. Teşhis: Spesifik değişim amaçlarının daha açık bir şekilde tanımlanmaya başladığı aşamayı temsil etmektedir.

4. Planlama: Değişim amaçlarının oluşturulduğu, eylemlerin ve değişime karşı olası dirençlerin belirlendiği aşamadır. Teşhis aşamasında elde edilen veriler bir araya getirilmekte ve çeşitli değişim olasılıklarına ilişkin değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu aşamada değişimin amaç ve beklentileri oluşturulmaktadır.

5. Faaliyete Geçme: Planlama aşamasındaki eylem ve stratejilerin geliştirildiği aşamadır. Faaliyet aşaması uygulama aşamasıdır. Bu aşamanın başarısı ilk dört aşamanın başarısına bağlı olmaktadır.

6. Dengeleme ve Değerlendirme: Değişimin dengelenmeye başladığı aşamadır. Bu aşamada hem değişimin başarısı değerlendirilmekte hem de daha ileri bir eylem ya da değişim projesinin ihtiyacı belirlenmektedir.

7. Sonuçlandırma: İçsel ve dışsal değişim ajanları için sonuçlandırma, sistemi terk etme, bir projeyi durdurma ya da diğer bir projeyi başlatma anlamına gelmektedir.

2.1.4.3. Değişim Yönetimi Stratejileri

Miller (1990) fikirlerin ve programların başarılı bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanmasının, iyi bir biçimde oluşturulan değişim stratejisi olmaması halinde eksik kalacağını belirtmektedir. İyi bir biçimde geliştirilmiş stratejinin kriteri ne, niçin, kim, nasıl ve ne zaman soruları çerçevesinde gruplandırılabilir (Helvacı, 2015). Değişimin yönetilmesinde Chin (1967), üç strateji önerir (Akt: Helvacı, 2015).

Deneysel- Mantıksal Stratejiler: Bu yaklaşım yeni bir bilgiyi bilimsel bir ürün olarak görür ve eğitimde değişimin planlanmasında anahtar olarak günlük faaliyetlerde kullanılmasını vurgular. Deneysel- mantıksal yaklaşıma göre insanlar tarafsız bilgi ile ikna edilebilen varlıklardır. Bu nedenle, değişimi uygulamak isteyen kişiler öncelikle değişimden faydalanacak kişileri böyle bir değişimin avantajları konusunda ikna etmelidir (Helvacı, 2015). Deneysel mantıksal stratejiler, projelerin gösterimi, hizmet içi eğitim programı, pilot projeler, teftiş ziyaretleri, araştırma veri analizi, amaçlara göre yönetim, beyin fırtınası ve kalite çemberleri gibi faaliyetlerle gerçekleştirilebilir (Hanson, 1996; Akt: Helvacı, 2015).

2. Güç Kullanma- Zorlama Stratejileri: Bu stratejiler, değişimi meydana getirme araçları olarak politik veya ekonomik yaptırımları ve kuralları zorla uygulamayı vurgular. Çünkü bu değişim güç veya zorlama yoluyla olmaktadır. Hem zorlama hem de politik stratejiler planlı değişimde sınırlı sonuçlara yol açar. Yeni davranış yalnızca ödül ve cezalar var olduğu sürece devam eder (Helvacı, 2015).

3. Kuralcı ve Yeniden Eğitici Stratejiler: Bu stratejinin temelinde değişimlerin davranışlarda, normlarda, ilişkilerde ve becerilerde yer alıp almadığıdır. Bu stratejiyi savunanlar istenilen değişim için sistem içindeki güçleri harekete geçirmenin gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Helvacı, 2015).

2.1.5. Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi

Yaşadığımız çağda da toplumsal, ekonomik ve politik alandaki değişimler, eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde amaçlarında, yapısında ve içeriğinde değişimler yaşanmaktadır. Eğitim örgütleri durağan olamayan bir yapıya sahiptir. Bu örgütler çevre faktörü ile sürekli iletişim içinde bulunarak, yaşanan değişimlerden etkilenmektedir. Eğitim, hızla ilerleyen bir süreçtir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin olası gelişmelere ayak uyduracak değişikliklerle düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim; yerinde sayan, aynı kavramsal çerçeveler içinde dolanan bir nitelik taşımaya devam ederse; hatalı ürün veren ve sürekli gerileyen bir sisteme dönüşme ihtimali olabilecektir. Bu nedenle; eğitimin, zaman içinde karşılaşılabileceği değişimleri kolaylıkla benimseyebilmesi, çağa ayak uydurabilmesi için değişime karşı yaşanabilecek direnç faktörlerinin nedenlerinin bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Değişime karşı öğretmen direncini olumlu sonuçlara taşıyabilmek; geleceğe daha nitelikli bireyler yetiştirmeyi mümkün kılacaktır (Gürses, 2011).

Değişim yönetimi, yoğun gelişmeler karşısında eğitim alanında 1980'li yıllardan itibaren sürekli bir ilgi konusu haline gelmeye başlamıştır. Özellikle eğitim sistemlerinde eğitimi yönetmek ve bunları bir arada gerçekleştirebilmek gereklilik olarak algılanmaya başlanmıştır (Morrison, 1998). Çünkü okullarda yaygın olarak okul geliştirme, reform ve yeniden yapılanma isteği önceki yıllara göre çok hızlı artış göstermektedir. Eğitim alan yazını içerik açısından çeşitli modeller ve değişim uygulamaları konusunda örneklerle doludur. Kuramların amacı okullarda etkili bir değişime yol açmaktır. Bazı kuramlar toplum gelişimi üzerine odaklanırken diğerleri esas önemli hususların etkili bir reformda yatmakta olduğunu önermektedirler. Bunun yanı sıra bazıları da beyin gücüne dayanan öğrenme gibi daha belirli konularda yoğunlaşmaktadır (McLaughlin, 2000).

Örgütlerin sürekliliği için değişim şarttır. Yeniçeri (2002)'nin araştırmasında, hizmet sektöründe çalışan ve işgörenler, değişimin örgütlerin sürekliliğini sürdürebilmesinin en önemli şartı olduğunu ve örgütlerin yaşamlarını etkin ve başarılı bir biçimde sürdürebilemeleri ile değişim yetenekleri arasında zorunlu bir ilişkinin var olduğuna dair ağırlıklı görüş olarak bildirmişlerdir. Bu sonucunda işaret

ettiği gibi örgütün parçalarındaki değişim, bütünü etkilemekte ve örgütün sürekliliğini sağlamaktadır. Günümüzde yalnızca reforme edilmiş kurumların gerekliliğinin anlaşılması yeterli değildir; önemli olan onların neden değişmesi gerektiğinin ve değişimin nerede başladığının ve nerede değişime uğradığının anlaşılmasıdır (Kwiek, 2002).

Örgütün herhangi bir parçasındaki değişimden tüm örgüt etkilenir (Davis, 1984, s. 208). Değişim, örgüt amaçlarına ulaşmayı sağlarsa olumlu, engellerse olumsuz olarak nitelendirilir (Taymaz, 2003, s.66).

2.1.5.1. Değişim Sürecinde Okul Yöneticisi

Çağımıza damgasını vuran değişme, daha etkili olmaları, yeni gelişmelere kendilerini uygulamaları ve yaratıcı olmaları yönünde örgütler üzerine büyük baskı yaratmaktadır. Örgütler, yaşayabilmek için, çevrelerindeki değişmelere ayak uydurmak ve devamlı olarak değişmek zorundadır (Güneş, 1999, s.32). Değişmeye uyum göstermeyen ve benimsemeyen örgütler varlıklarını sürdüremeyebilir. Bu yüzden örgütlerin değişimi ve yönetimi önemli sorunlar arasında yer almaktadır.

Toplumsal yapıda meydana gelen hızlı değişmeler, eğitim sistemlerini ve bu sistemleri yöneten kişilerin davranış ve rollerini etkilemiştir. Okul yöneticilerinin küreselleşen dünya sisteminde uluslararası bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Bilgi teknolojilerinin yoğun olarak kullanılması, geleceğin dünyasında entelektüel sermayenin önemini arttıracaktır (Çelik, 2003, s.169). Toplumlarda veya işletmelerde birilerinin; öncelikleri belirleme, faaliyetleri koordine etme, işler ve insanlar arasındaki uyumu sağlama ve ortaya çıkan sonuçları kontrol etmeleri gerekir. Bundan dolayı insanların bulunduğu ve birlikte çalıştığı her yerde, yönetim kavramı, kaçınılmaz olarak ortaya çıkar. Çünkü herkesin önceliği, iş yapma şekli, zamanlaması, ihtiyaçları ve beklentileri farklıdır. Birilerinin, yapılması gerekli işlerin planlamasını, bu planların hayata geçirilmesini ve ortaya çıkan sonuçların denetlemesini yapması gerekir (MEB, 2012, s.7). Okul yöneticisinin “okulu daha iyi nasıl yönetebilirim?” sorusunu sürekli kendisine sorarak, aldığı uygun cevaplara göre okulunda yeni davranışlar geliştirmesi ve okulu yönetmesi beklenir. Öğretmenlerin etkili ders planlamada, daha etkili öğretim yöntem ve teknikleri geliştirme konusunda

sürekli arayış içinde olması beklenir. Tüm bilgi ve becerileri kavratmaktansa öğrenmeyi öğretme öğretmenlerin görevleri arasındadır.

Eğitimde yenilik girişimine ilişkin sorunlardan biri yeniliklerin benimsenme ve uygulanma dereceleridir. Gerekli önlemler alınmadan yapılan değişikliklerde, örgüt üyeleri yönetime karşı hoşnutsuzluk ve kızgınlık gösterecekler, en yakın gözetmenler ile tartışma ve sürtüşmeye girecekler, işlerini bilerek aksatacaklar, işbirliği yapmayacak ve değişime karşı direnç göstereceklerdir. Okul yöneticisi, değişikliğin tehlikeleri karşısında uyanık olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002, s.145). Değişim ve yenileşme süreci doğal olarak örgütlerin yapısını, örgütsel davranışları ve çalışanlarla ilgili yönetim işlerini de etkilemiştir. Yöneticiler bir kaptan gibi değişim sürecinin rotasını çizmelidir. Değişim ihtiyacı, basit ve herkesin anlayabileceği biçimde ifade edilir. İnsanları geçmişten kopmalarını ve yeni bir gelecek vizyonuyla çalışmaya ikna etmek gerekir (Keçecioğlu, 2001, s.137).

Okul yönetiminde tahmin edilemeyecek değişmelerin yaşandığı ve değişmelerin okulu tüm boyutlarda etkileyerek okul müdürlerinin yeterliliklerinin değişmesine neden olduğu söylenebilir.

Nathan (1991, s.36), değişme açısından şu yönetsel niteliklerin önemini belirtmektedir:

a. Üreticilik

1. İnisiyatifini kullanmaya hazırlıklı olmalıdır.
2. Değişmeyi etkilemeyi ve başarılı olmayı istemelidir.

b. Esneklik

1. Herhangi bir durumun istemlerine uyum sağlamalıdır.

c. Yaratıcılık

1. Bir vizyona sahip olmalıdır.

2. Durumları ve durumlar arasındaki bağlantıları görebilmelidir

3. Kendi düşünceleri ile diğerlerinin düşünceleri arasında uzlaşma sağlama yeteneğine sahip olmalıdır.

Günümüzdeki eğitim liderlerinden daha çok entelektüel tecrübe ve yetenekleri geliştirebilme davranışı beklenmektedir. Çağdaş eğitim liderliği, öğrenme ve kendini geliştirme üzerine odaklanmıştır. Bilgi toplumunun okul yöneticileri, öğrencileri bilginin gücünden etkin bir şekilde yararlanabilen bir toplum biçimine hazırlamak zorundadır (Çelik, 2003, s.169).

2.1.5.2. Değişim Sürecinde Öğretmen

Eğitsel alanda meydana gelen yenilikler öncelikle eğitim programlarının değişmesine neden olmaktadır. Değişen eğitim programlarının başarıya ulaşmasındaki kilit isim ise öğretmendir (Helvacı, 2015). Her ne kadar sınıfın fiziksel organizasyonu, sınıf içinde kullanılan materyaller, teknolojik donanım gibi koşullar öğretimi etkilese de, öğretmenler her zaman öğretim ve eğitimi süreçlerinin belirleyicileridir (Aslan ve Beycioğlu, 2010, s.161-162). Temelde değişimin başarıya ulaşmasını sağlamada öğretmenlerin olmasının sebebi öğretmenlerin uygulayıcı rolünde olmasından kaynaklanmaktadır.

Günümüzde sürekli değişimle karşı karşıya kalan meslek gruplarından birisi de öğretmenliktir. Bu durum ise öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirme eylemi içinde olmalarını gerekli kılmaktadır. Gerçekleşen her yenilikle birlikte genellikle öğretmenin sergilemesi gereken roller de değişmektedir. Öğretmenlerin gerçekleşen değişimleri özümseyip yeni kuşaklara aktarabilmeleri için kendilerini işbirlikçi çalışma konusunda geliştirmeleri gerekmektedir (Güven, 2001, s.282). Meydana gelen değişimler öğretmenlerin bireysel çalışmasından ziyade meslektaşlarıyla iletişim içinde olması gerekli kılmıştır.

OECD ve UNESCO'nun 2001 yılında değerlendirme raporunda, toplumun ve siyasetçilerin öğretmenlerden yalnızca mesleki olarak değil; model olarak ve

toplumsal lider olarak ta beklentilerinin bir hayli yüksek olduğu belirtilmiştir (Aslan ve Beycioğlu, 2010, s. 165).

Eğitimsel gelişim, öğretmenin sınıf ve okul ortamında ne yaptığına, ne düşündüğüne bağlıdır. Çünkü gelişimin gerektirdiği değişiklikleri sınıfa ve okula taşıyacak olan öğretmenin ta kendisidir. Değişimin getirdiği yeniliklere ihtiyaç duymayan, gerçekleşen yeniliklerin başarılı olacağına inanmayan öğretmenler varken merkezi ya da yerel otoritelerin eğitimle ilgili bütün kararları başarısızlıkla sonuçlanmaya adaydır (Aslan ve Beycioğlu, 2010: 166). Dolayısıyla eğitim sistemlerinde her öğretmenin birer değişim ajanı olacak şekilde değişiklikler yapılması sürecin başarısı için kaçınılmazdır.

Okulda değişimi sağlama ya da okulu etkili kılmaya ilgili yapılan araştırmalarda, gelişimi sağlamak ve okulu etkili kılmak için öğretmenlerin sahip olduğu ya da olması gereken bazı ortak özellikler tespit edilmiştir (Balcı, 2011, s.145- 146; Erdoğan, 2012, s.78; Şişman, 2011, s.154- 162). Bu özellikler aşağıda açıklanmıştır:

- Eğitim öğretimle ilgili konularda işbirliği içinde çalışma,
- Birlikte planlama, değerlendirme ve karara katılma, • Mesleki yönden sürekli gelişim içinde olma,
- Yeni yöntem ve teknikler bulma –takip etme ve uygulama gayreti içinde olma,
- Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olma,
- İyi bir rol model olma,
- Okulun ve programın amaçlarını öğrencilere açıklama,
- Öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olma,
- Öğrencilerinden yüksek beklentilere sahip olma,
- Öğrencilerin öğrenmesini sürekli izleme,
- Öğrenmeye liderlik etmek ve yol göstermek
- Öğrencilerin çalışma ve ödevlerine destek olma,

Değişim sürecinde göz ardı edilmemesi gereken en önemli nokta öğretmenlerin süreç içindeki etki alanıdır (Goodson, 2001, s.57). Dolayısıyla öğretmenlerin değişimi sahiplenmeleri ve süreçte aktif olarak rol almaları sağlanmalıdır.

2.1.5.3. Eğitimde Değişim Yönetimi için Kullanılan Teknikler

Değişimi kurumsallaştırmış ve bir kültür olarak benimsemiş olan örgütler deneyimlerinin değerini en iyi kavrayan örgütlerdir. Bu anlamda değişim yönetiminde kullanılacak tekniklerden bazıları şöyle sıralanmaktadır:

Kıyaslama (Benchmarking): Kıyaslama, son yıllarda şirketlerin, iş dünyasındaki hızlı değişme ve artan rekabete ayak uydurabilmelerini sağlayan başarılı bir yöntemdir. Bu çerçevede yönetici ve örgüt geliştirmede en başarılı ve en etkin yöntem ve uygulamaların alınması ve uygulanmasından söz edilebilir. Kıyaslama, kısaca başka kurumların performansının araştırılması ve kıyaslanması doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmaları ifade eden bir terimdir.

Toplam Kalite Yönetimi (TKY): Toplam kalite yönetimi özellikle son yıllarda eğitim ve öğretimde de uygulanmaya çalışılan bir anlayıştır. TKY'yi bir değişim girişimi olarak görebiliriz. Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı'nca okullar için uyarlanmaya çalışılan bu anlayışın da bir değişim projesi olarak nasıl ele alındığını irdeleyebilmek için bu yaklaşımın ne olduğunu açıklayacağız (Erdoğan, 2002, s. 104).

Toplam kalite yönetimi, ağırlıklı olarak özel işletmelerin nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda yol gösterici ilkelere sahip olan bir anlayıştır. Nitekim özellikle son yıllarda işletmelerde kalitenin, etkililiğin, verimliliğin ve daha iyiye ulaşmanın güvencesi olarak bu anlayışa başvurulmaktadır. Kısacası toplam kalite yönetimi anlayışı, son yıllarda işletmelerin başarıyı yakalayabilmeleri ve sürdürebilmeleri için başvurdukları bir paradigma olmuştur (Erdoğan, 2004, s.105).

Toplam kalite yönetimi anlayışını okullar için de uyarlamak mümkündür. Çünkü işletmelerin yaşadıkları gelişmelerle okullar da yüz yüze gelmektedir.

İşletmeler gibi eğitim kurumları da hızlı değişen sosyoekonomik yapıda ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap vermek için zorlanan kurumlardır (Erdoğan, 2004, s. 105-106).

2.1.5.4. Türk Eğitim Sistemi ve Değişim

Türk eğitim sisteminde değişim genellikle tepeden başlatılan bir süreç olagelmıştır. “Eğitim tarihini incelediğimizde Osmanlı’dan bu yana merkezden başlatılan ve yürütülen sayısız değişim girişimlerinin olduğunu görmek mümkündür. Ancak, değişim girişimlerine hala bir merkezden bir karar verilmesi ve başlatılması ilginçtir. Çünkü günümüz koşullarında zaman içinde hızla oluşan gelişmelere ayak uydurabilmek için sistemin değişmesi konusundaki insiyatifin sadece merkeze bırakılması pek işlevsel görülüyor. Dolayısıyla eğitimde değişim ihtiyacı, merkezi birimlerin dışında tabanda da hissedilebilmeli ve başlatılabilmelidir. Bu nedenle eğitim sisteminin işleyişini, merkezi kontrol ve yönlendirmeden kurtararak taban açıp, halkı ve kurumları, gerektiği zaman değişimi kendilerinin gerçekleştirebileceği konusunda bir güvence ve rahatlığa kavuşturmak gerekir” (Erdoğan, 2004, s.90-91).

Türk eğitim sisteminde değişimi zorlaştıran etkenlerden bir diğeri de ülkedeki kamu yönetimi ve memur anlayışıdır. Değişim belirli bir çabayı ve emeği gerektiren bir süreçtir. Yani değişimin gerçekleştiği kurumlarda çalışan personelin daha fazla enerji harcaması gerekir. Oysa özellikle kamu sektöründe çalışan personel, başarısına bakılmaksızın aynı haklara ve şartlara sahiptir (Erdoğan, 2004, s.92).

Örneğin; Türkiye’de, genellikle kamu çalışanlarında kurum yaşamazsa bizde yaşamayız diye bir düşünce yoktur. Türkiye’deki özelleştirme uygulamalarında bile, devlet-işletme zarar görebilir ama o kurumun başarısız olmasının sebeplerinden biri olan personelin korunması gerektiğine inanılır. Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Başarılı ya da başarısız diye bir öğretmen yoktur. Herkes aynı maaşı alır, sosyal hakları aynıdır. Böyle bir anlayışla başarılı eğitim yenileşmeleri yapmak zor görünmektedir (Özdemir, 2000, s.28).

Başarılı değişimler uygulamaları için, yeniliği gerçekleştirecek personelin bu değişimi anlamış olması gerekir. Eğitimde yapılacak değişmelerde de öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi gerekmektedir.

Genellikle eğitimde yapılan ya da yapılacak olan değişikliklerde işin program araç gereç boyutu üzerinde durulmakta ama insan boyutu ihmal edilmektedir. Örneğin; Dünya Bankası'nın kredileri ile gerçekleşen bazı projelerde alınan araç gereçlerin ya hiç kullanılmaması ya da optimal kullanılmaması ile ilgili iddialar bu görüşü doğrulamaktadır (Özdemir, 2000, s. 28-29).

Milli Eğitim Şuraları'nın hepsi de eğitim sisteminin okullarının yapısını yenileştirmeye yönelik öneriler gerçekleştirilmiştir. Bu çevrede birçok kez eğitim ve öğretimi ilgilendiren yasalar çıkarılmış ve düzenlemeler yapılmıştır. “Değişim girişimlerini bu denli çok olmasına rağmen değişimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda bir arayışın olmadığını görüyoruz. Bazen başarısız, bazen eksik, bazen de heyecansız olan ve sonuca ulaşmayan değişim çabalarını, değişimin etkili bir şekilde yönetilmesi için gerekli olan modellerin geliştirilmemesine bağlayabiliriz” (Erdoğan, 2004, s.91).

2.2. DEĞİŞİM SINIZMI

2.2.1. Sinizm ve Örgütsel Sinizm Kavramı

Sinizm, “insan davranışlarıyla ilgili olarak genellikle olumsuz algıları yansıtan, doğuştan gelen ve kararlı bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır” (Abraham, 2000, s.270) Diğer bir tanımda ise sinizm; başkalarının güdülerine yönelik güvenilir olmayan ve küçük düşürücü tutumlar ve insan doğasındaki bencilliğe ait inançlardır (Özgener ve diğerleri, 2008, s. 54).

Oxford İngilizce sözlüğünde (1989) sinizm, “insanın güdüm ve eylemlerinin iyiliğine, samimiyetine inanmama eğilimi” olarak tanımlanmakta ve bunun “aşğılama ve kusur bulma” ile ifade edildiği belirtilmektedir (Torun, 2016, s. 6). Türk Dil Kurumu sözlüğünde göre sinizm “insanın erdem ve mutluluğa, hiçbir değere bağlı olmadan bütün gereksinmelerden sıyrılarak kendi kendine erişebileceğini savunan Antisthenes'in öğretisidir” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2017).

Sinizm hakkında bulunan temel inanç; adalet, dürüstlük ve samimiyet ilkelerinin bireysel menfaatler uğruna kurban edilmekte olduğu yönündedir. Sinizm, ‘güvensizlik’, ‘şüphencilik’, ‘kötümserlik’, ‘inançsızlık’, ‘kuşkuculuk’, ‘olumsuzluk’ gibi sözcükler ile yakın anlamlara sahip olmasına rağmen, modern yorumunda, kişinin ‘kusur bulan, zor beğenen, eleştiren’ anlamı daha baskın olarak kullanılmaktadır (Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoğlu, 2007). Sinizm kavramı her ne kadar günümüzde ortaya çıkmış gibi gözükse de tarihçesi çok eskiye dayanmaktadır.

Örgütsel sinizm kavramını ifade edecek olursak; akademik olarak ve örgütlerde gündeme gelmeye başlayan sinizm ve çeşitlerini içermektedir. (Demir, 2017, s.24). Örgütsel sinizm, çalışanın örgüte yönelik olarak geliştirdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları içeren negatif bir tutumdur. Bu sebeple genel sinizm ile örgütsel sinizm yapı olarak farklılık gösterirler. Yani genel sinizm, bireyin kişiliği yüzünden meydana gelirken, örgütsel sinizm bireyde sinik tutumun sebep olan örgütsel unsurları göz önünde tutar (Dean ve diğerleri,1998).Örgütsel sinizm, bir organizasyonun bütünlüğünden yoksun olduğu, güçlü bir olumsuz duygusal tepki ile birleştiğinde, aşağılayıcı ve eleştirel davranışlara neden olduğu inancıdır (Abraham, 2000, s.269). Örgütsel sinizm sadece negatif insanların örgüte getirdiği duygular değil aynı zamanda bu tutumların çalışma bağlamındaki deneyimlerle şekillenmesidir (Johnson ve O’Leary-Kelly, 2003, s.640-641).

Felsefe, din, politika, sosyoloji ve psikoloji gibi sosyal bilimlerin pek çok alanında araştırma konusu olan sinizm, 1980’lerin sonlarında 1990’ların başında örgütlerde giderek yaygınlaşan ve araştırmacılar tarafından anlaşılmaya çalışılan rahatsız edici bir durum olarak kendisini göstermeye başlamıştır (Torun, 2016, s.14)

Örgütsel sinizm hakkında 1967 yılında Niederhoffer’ un yapmış olduğu çalışma emniyet örgütlerindeki polisler üstünde olmuştur (Eaton, 2000, s. 9-10). Örgütsel sinizmi bir kavram doğrultusunda açıklamak isteyen Kanter ve Mirvis Amerikalı iş görenler hakkında bir kitap hazırlayarak kendi fikirlerini sunmuşlardır. Kitabın hazırlanma nedenlerinden biri, sinizmin örgütte ne için yaygınlaştığını ortaya çıkarmaktadır (James, 2005, s. 24). Kanter ve Mirvis 1989 yılında Amerika’da yapmış oldukları çalışma neticesinde Amerikan halkının sinizmi yaşama durumlarının % 43 olduğunu belirlemişlerdir. Daha sonra 1992 yılında ‘‘Yeni

Amerikan Meselesi: Sinizm” adlı bir çalışma gerçekleştirmiş ve bu çalışma sonucunda da sinizmin insanlar arasında giderek arttığını tespit etmişlerdir (Sur, 2010, s.24).

2.2.2. Örgütsel Sinizmin Boyutları

Örgütsel sinizm çalışanların örgütlerine karşı geliştirdikleri olumsuz tutum ve davranışları kapsayan bir kavramdır. Bu kavram çalışanların iş verimlerini, moral ve motivasyonlarını ve örgüte olan aidiyetlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Sinizm insan davranışlarını yönlendiren bir tutumdur. Tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç unsurdan oluşur. Tutum meydana gelirken bu üç unsur arasında organizasyonel açıdan uyum ve koordinasyon olmalıdır (Kalağan, 2009, s. 44).

2.2.2.1. Bilişsel Boyut

Örgütsel sinizmde açıklayacağımız ilk boyut olan bilişsel boyut aynı zamanda inanç boyutu olarak da adlandırılabilir. Bilişsel boyut örgütteki uygulamalarda adalet, dürüstlük ve içtenlik konusunda eksiklik olduğu düşüncesini taşır. Bu boyutun getirmiş olduğu düşüncüyü bireyler dışa vururken genellikle öfke, hor görme ve kınama gibi davranışlar sergilerler. Bu yüzden sinizm bireyi harekete geçiren güdü ve eylemler sonucunda içinde bulundurmuş olduğu iyiliği ve samimiyetini kaybetmesi sonucunda oluşmuştur. Sinikler çoğunlukla davranışların arkasında gizlenmiş güdülerin olduğuna inanmaktadırlar. “Bu nedenle sinikler; adalet, dürüstlük ve samimiyet gibi prensiplerin eksikliği nedeniyle, örgütlerinin uygulamalarıyla kendilerine “ihamet” ettiklerine inanmaktadırlar” (Dean ve diğerleri, 1998, s.345-346).

Örgütsel sinizm bilişsel boyutta ele alındığı zaman, sinik davranışlara sahip olan kişilerin aşağıda belirtilen inançları taşıdıkları görülmüştür (Kalağan, 2009). Örgütlerde gerçekleştirilen uygulamalar örgütsel ilkelerden mahrumdur. Örgütler tarafından hazırlanmış olan resmi bildirimler çalışanlarca ciddiye alınmaz. Örgütlerde çalışan insanların davranışları tutarsızdır ve güvenilmez özellikte veya bu durumdadır. Sonuç itibari ile başka insanlara güvenilmeyeceğini, onların menfaatçi

olduklarını ve kişilerin kendileri için bir şey arzu ettiklerinde bu isteklerinin gizli kalmasının gerekli olduğunu kapsamaktadır (Özcan, 2014).

Bilişsel boyut ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki incelendiğinde, örgütlerinde sinik tutuma sahip bireylerin aşağıdaki inançlara sahip oldukları görülmektedir (Kalağan, 2009, s. 46):

- “Örgütlerde uygulamalar örgütsel ilkelerden yoksundur.
- Örgütlerin hazırladığı resmi beyanatlar (tebliğ) işgörenler tarafından ciddiye alınmaz.
- Örgütlerdeki insan davranışları tutarsız ve güvenilmez nitelikte ya da durumdadır.
- Örgütlerdeki bireyler yalan, dolan ve hile gibi davranışlar sergileyebilirler.
- Örgüt içindeki ilişkiler kişisel çıkarlara bağlıdır. Böylece iş görenler çıkarları uğruna samimiyet, içtenlik, dürüstlük ve doğruluk gibi değer yargılarını feda edebilecek; vicdansız ve ahlaksız davranışlarda bulunabileceklerdir”.

2.2.2.2. Duygusal Boyut

Duygusal boyutu oluşturan ana etken bir nesneye karşı gösterilmiş olan tepkilerdir. Örgütsel sinizmin bu boyutunda karşımıza bireylerin kişilere karşı öfkeli olması, onlara saygısızlıkta bulunulması ve utanma hissi gibi güçlü duygusal tepkileri içermektedir (Polatcan, 2012).

Bu bağlamda bazı araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalardan örnek verecek olursak; Izard'ın (1977) ilgi-heyecan, keyif, sürpriz-irkilme, tehlike-acı, öfke, iğrenme- tikslenme, hor görme, korku, utanç-aşağılama olarak belirlediği 9 temel unsuru içermektedir. Dean, Brandes ve Dharwadkar'a (1998) göre sinizm düşünüldüğü gibi hissedilir. Yani zihinde algılandığı gibi duygularla tecrübe de edilir. Sinizm örgüt hakkında tarafsız bir yargılama değildir, güçlü duygusal tepkiler içerebilir.

Yüksek miktarda örgütsel sinizme sahip olan bireylerin örgütleri aklına geldiği takdirde sıkıntı, tiksinti ve utanç gibi duygular içerisine gireceklerdir. Bu nedenlerden dolayı sinizm bireylerin yaşamış olduğu her türlü olumsuz hisle alakalıdır. Aynı zaman örgütsel sinizmin bu boyutunda saygısızlık, kızgınlık, küçümseme, sıkıntı duyma, öfke duyma, nefret etme, utanç duyma, ahlaki yönden bozulma, kendini beğenme, güvensizlik hissetme ve hayal kırıklığına uğrama gibi hislerin yer aldığı belirtilmektedir (Fındık ve Eryeşil, 2012).

2.2.2.3. Davranışsal Boyut

Bireylerin olumsuz yöndeki inanç ve duyguları nedeniyle yöneldikleri davranış biçimine davranışsal boyut denir. Genel olarak davranışsal boyut insanlar da aşağılayıcı ve küçümseyici davranışları ortaya çıkmaktadır. Dean, Brandes ve Dharwadkar' ın (1998) da ifade ettiği gibi sinik tutumlarla alakalı tutumların başında örgüte yönelik eleştiriler gelmektedir. Bu eleştiri kendini farklı şekillerde gösterebilir. Örnek verecek olursak örgüte karşı içinde güven duygusu ve yakınlık hissedemediğini açıkça ifade etmek şeklinde olabileceği gibi bireyler aynı zamanda mizah yoluyla da bu durumu eleştirirler (Torun, 2016, s.50).

Örgütsel siniklerin farklı bir davranış modeli ise örgütün bütünlükten yoksun olduğu düşünüp bunları dile getiren yorumlarıdır. Örneğin bireylerin şirketin çevresel sorunlarıyla ilgili olmasının ana sebebi çalışanın halkla iyi ilişkiler kurduğunu söyleyebilirler. Örgütsel sinikler örgütün geleceğe yönelik eylemleriyle ilgili kötümser tahminlerde bulunabilirler. Mesela, çalışanlar yapılacak işlerin pahalı olduğunu düşündükleri takdirde bu işten vazgeçilme fikrine öne süreceklerdir. (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998, s. 346).

2.2.3. Örgütsel Sinizmin Nedenleri

Örgütsel sinizm nedenleri açıklayabilmek oldukça zor bir durumdur. Çünkü örgütsel sinizmle alakalı çalışmaların büyük çoğunluğu günümüzde yapılmıştır. Bu nedenle aranılan cevaplara ulaşılması zorlaşıyor. (Volpe, 2011, s.44). Örgütlerin içinde bulunan bireylerin samimiyetsiz veya adaletsiz davranışlar gözlemlediği andan itibaren örgüte karşı algıları değişir. Bu algılar, sahtekarlık gibi nedenler

doğrultusunda gelişen inançlar örgütsel sinizmin başlıca habercilerini oluşturmaktadır (Naus, 2007, s.26).

İşyerlerindeki uzun mesai saatleri, eşit şekilde dağılmayan ücretler, üzerlerinde baskı hissetmeleri, gücün dengesiz dağılımı, yükselme ve terfiye ilişkin kariyer sorunları ve buna benzer birçok neden örgütsel sinizme kaynaklık etmektedir (Eaton 2000, s.8; Andersson ve Bateman, 1997, s.451-452).

Bazı araştırmacılar örgütsel sinizmin ortaya çıkmasına neden olan faktörün örgütsel söylemler ile yapılanlar arasındaki uyumsuzluktan doğan boşluklar olduğunu ileri sürmektedir. Herriot (2001) yönetsel eylemler ve gerçeklikler arasındaki boşluk düşünüldüğünde çalışan sinizminin artmasının sürpriz olmadığını dile getirmektedir. Ona göre bu boşlukların oluşturduğu 3 alan vardır: İlki; bireylerin daha fazla otonomi bekleyebileceğini vurgulayan bir güçlendirme söylemi olmasına rağmen gerçekte onların daha uysal ve kurallara daha sıkı bağlı olmalarının beklenmesi ve daha yakından izlenerek kontrol edilmeleridir. İkincisi; örgütlerin eşit muamele, herkes için tek ve olumlu istihdam ilişkisini vurgulayan eşitlik ve adalet söylemlerine rağmen gerçekte çalışanların farklılıklarını ve part-time ve sözleşmeli çalışanlara diğerlerinden daha az iyi davranıldığını kabul etmelerinin beklenmesidir. Üçüncüsü ise; yönetimin, değişimin çalışanlar için bir öğrenme fırsatı olacağını, onların çalışabilirliğini arttıracağını, değişimin bir gereklilik olduğunu, evrimsel ve rasyonel olduğunu vurgulayan söylemlerine rağmen gerçekte böyle girişimler sadece bir oyundur ve sonuç genelde aynı ödül için daha fazla çalışmaktır (Cartwright ve Holmes, 2006, s.201).

İş güvencesi, yüksek performansın yüksek ücretle ödüllendirilmesi, örgütlerdeki gelir dağılımının eşit olması, azınlıkların eşit haklara sahip olması (Polat ve Meydan, 2010) gibi beklentilerin karşılanamaması ve bunlara ilaveten başarısız örgütsel değişim çabaları, kişisel çıkarlara dayalı yönetsel davranışlar, yönetici ve diğer çalışanlar arasındaki yüksek maaş farkı, zayıf örgütsel performans ve toplu işten çıkarmalar, aşırı stres, rol yüklemesi, yetersiz sosyal destek, amaç çatışması, kısıntılar (Naus, Iterson ve Roe, 2007) çalışanlarda sinizme neden olabilecek önemli faktörlerdir. Bu beklentilerinin karşılanmadığını gören çalışanlarda örgütle ilgili hayal kırıklıklarının yaşanması şaşırtıcı olmayacaktır.

Çalışanlar da bir örgüt içinde oldukları takdirde, içinde yaşadıkları durum ve koşullar, sahip olduğu tecrübeler, gözlemediği bazı olaylar sonucunda olumlu tutumlar gösterebileceği gibi örgütsel sinizm gibi olumsuz tutumlar da gösterebilmektedirler. İlk andan itibaren olumsuz birtakım değerlendirmeler yapabilmelerinin dışında zaman içerisinde yaşanan tecrübelerle ilgili olarak olumludan olumsuzla doğru bir değişim de söz konusu olabilmektedir (Torun, 2016, s.65).

2.2.4. Örgütsel Sinizmin Sonuçları

Sinizm örgütlerde önemli sorunlara sebep olabilmektedir. Bu sorunlar genellikle olumsuz sonuçlar doğurur. Bu olumsuz sonuçtan dolayı çalışanların dikkatleri ve problem çözme gibi davranışları sergileme konusunda bir hayli zorlanırlar ve bu yüzden üretkenlikleri azalarak iş yerine birçok zarar verirler. (Richardson, Burke ve Martinussen, 2006, s.557).

Abraham (2000) her bir örgütsel sinizm türünün sonuçlarını ayrı ayrı belirtmektedir. Ona göre örgütsel değişim sinizmi, iş tatminsizliği ve yabancılaşmayı arttırmakta; çalışan sinizmi örgütsel bağlılığı etkilemekte ve kişilik sinizmi ile beraber iş sinizminin örgütsel vatandaşlık davranışı ile yabancılaşma üzerinden etkileşim içindedir (Abraham, 2000).

Özetleyecek olursak; doğası gereği beklentisel olan ve deneyimlerin bir sonucu olarak gelişen öğrenilmiş inançları temsil eden örgütsel sinizmin (Johnson ve O'Leary-Kelly, 2003) öncülleri arasında güç dağılımındaki adaletsizlik, olumsuz örgüt iklimi, psikolojik sözleşme ihlalleri, rekabete dayalı olmayan ücret sistemleri, rol belirsizliği, rol çatışması, aşırı iş yükü, uzayan çalışma süreleri, iş güvencesizliği, küçülme, yönetim kademelerinin azaltılması vb. değişkenler yer almaktadır (Abraham, 2000; Andersson, 1996; Cartwright ve Holmes, 2006). İçtenliğe, dürüstlüğe ve adalete ilişkin temel beklentilerin ihlal edildiği algısının bir sonucu olarak çalışanların örgütsel bütünlükte eksiklik hissetmeleri nedeniyle oluşan örgütsel sinizm (Dean ve diğerleri, 1998), işyerinde güveni ve bağlılığı olumsuz etkilemekte; morali, motivasyonu, tatmini ve performansı azaltmakta; stresi,

tükenmişliği, yabancılaşmayı, çatışmaları, devamsızlığı ve işten ayrılmaları artırmaktadır (Andersson, 1996; Johnson ve O’Leary-Kelly, 2003; Akar, 2010, s.45).

Kanter ve Mirvis (1989), örgütlerde çalışanların beklentilerinin karşılanmaması sonucunda örgütsel sinizmin meydana geldiğini ve bu durumun çeşitli psikolojik sonuçlar yarattığını ileri sürmüşlerdir. Yapılan çalışmalar, bu durumun sinirsel ve duygusal bozukluklara yol açtığını; depresyon, uykusuzluk, duygusal çöküntü ve hayal kırıklığı gibi rahatsızlıklara neden olduğunu göstermiştir. Ayrıca bireyler de psikolojik ve sosyolojik yönden derin bir şekilde etkilenmektedir. Brandes (1997) sinizm sonucunda, bireylerin öfke, dargınlık, zulüm duyguları ve savunmacı davranışlara daha yatkın hale geldiğini belirtmiştir.

Örgütsel sinizm işyerlerine karşı olumsuz bir tutum olduğu için sebebiyet verdiği sonuçlar da hem kişi hem de işyeri açısından zarar verici olabilmektedir. Bu olumsuz tutum düzeltilmediği takdirde çalışma ortamının kötüleşerek örgüt içinde istenmeyen olayları meydana getirebilecektir. Aynı zamanda işletmenin değişimine ayak uydurmasına engel teşkil etmektedir. Bu nedenle örgüt içerisinde sinizmin bir an önce engellenmesi ve gerekli kontrollerin yapılması gerekmektedir (Çiftçi, 2013, s.36).

2.2.5. Örgütsel Değişim Sinizminin Tanımlanması

Örgütsel değişim sinizmi örgütsel sinizmin bir formudur ve organizasyonlarda algılanan başarısız değişime bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Yalnızca basit değişimler içermezler aynı zamanda örgütün daha önce yapmış olduğu başarısız değişimi de içerirler (Delken, 2004, s.15).

Abraham (2000)’a göre örgütsel değişim sinizmi, değişim çabalarının başarısız olması durumunda ortaya çıkan bir tepkidir. Bireylerin geleceğe dair değişim için oluşan kötümser bakış açısından ve değişim temsilcilerinin tembel ve başarısız olacağı inancından oluşmaktadır (Abraham, 2000, s.272).

Wanous ve diğerlerine (1994, s.269) göre örgütsel değişim sinizmi, iş yerlerinin istedikleri başarıya ulaşmak için yaptıkları değişimin sonucunda

çalışmalarının sonuçları ve gösterdikleri emeklere ilişkin iyimser olmayan bir bakış açısı olarak tanımlamaktadırlar.

Liegman (2015) örgütsel değişim sinizminin örgütsel değişime cevap olarak geliştirilmiş negatif bir tutum olduğunu belirtmiş ve üç boyuttan oluştuğunu söylemiştir. Yönetimin değişim için belirttiklerine ya da ima ettiklerine inanmama durumu içeren bilişsel boyut; değişim çabalarına ilişkin karamsarlık, öfke ve değişim liderlerini yeteneksiz olarak nitelendirme durumu içeren duyuşsal boyut; bu inanç ve duygularla tutarlı eleştirel ve aşağılayıcı davranışlarda bulunma durumunu içeren davranışsal boyutlardan oluştuğunu belirtmiştir.

2.2.6. Örgütsel Değişim Sinizminin Önemi

Örgütsel değişim sinizmi örgütler için çok önemlidir. Eğer örgütlerinde sinik tutuma sahip bireyler, değişimi desteklemeyi reddederlerse; örgütsel değişim sinizmi kendi kendine gerçekleşen bir kehanet (pygmalion etkisi) olabilir. Sinik bireylerin değişime destek vermemeleri başarının gerçekleşmesini imkânsızlaştırmaktadır. Reichers ve diğerleri (1997) göre; başarısızlık, olumsuz inançları güçlendirmekte ve örgütsel değişimi tekrar deneme isteğini engellemektedir. Başarısızlık da, sinik inançları pekiştirmektedir. Bu ise siniklerin değişim konusunda daha da umutsuzlaşmasına neden olmaktadır. Başka bir anlatımla, örgütsel değişim sinizmi, değişim için önemli bir engeldir.

Örgütsel değişim sinizmi, eğer sinik bir kişi değişimi desteklemeyi reddederse kendini gerçekleştiren kehanet haline gelir. Siniklerin değişimi desteklememesi başarısızlığa ya da çok sınırlı bir başarıya sebep olur. Başarısızlıklar da tekrar çaba gösterme isteğini engelleyerek sinik inançları güçlendirir. Çalışanlar değişimin gerekliliğine inanmaksızın, üslerin dayatması ile sınırlı sayıda bir değişim gerçekleştirebilirler. Birçok yeniliğin başarısı, kişilerin bağlılığına ve benzer davranışları sergilemesine bağlıdır. Durum böyle olunca sinizm değişime önemli bir engeldir (Reichers ve diğerleri, 1997).

Değişim sinizmi, çalışma hayatının diğer yönlerini de bozabilir. Sinikleşen kişiler çalışma motivasyonunu ya da işe bağlılığını kaybedebilirler. İşe gelmemeler

ve öfkeler artabilir. Bütün bunlar değişim süreci planlanırken ve süreç yönetilirken dikkate alınmalıdır. Örneğin; çalışanların %25-40'ının planlanan değişim duyurularına karşı tepkili yaklaşması, yöneticilerin oluşan sinizmi en aza indirmek için uygun iletişim stratejilerini bulmasını gerekli kılmıştır (Reichers ve diğerleri, 1997, s.48).

Örgütsel değişim sinizmi örgütlerde yöneticinin değişim çabalarının çalışan için bir avantaj olacağını söylemesi fakat buna karşın söylediklerinin gerçekleştirmemesi durumunda ortaya çıkar (Delken, 2004, s.15). “Değişim için yapılan çalışmalar başarısız olduğunda, çalışanlar duygusal anlamda kendilerini aldatılmış ve hayal kırıklığına uğramış hissederek” (Abraham, 2000, s.272). Böyle bir durumda çalışanlar işbirliği yapmaktan kaçındığı için değişimin başarısız olma durumunu ortaya çıkarır (Delken, 2004, s.15).

2.2.7. Örgütsel Değişim Sinizminin Kuramsal Temelleri

Örgütsel sinizm dünya genelindeki araştırmacılar sahip olduğu kanılar doğrultusunda bir tutum olarak adlandırılmıştır. Tartışılan durumlar göz önünde tutulduğunda örgütsel sinizm kavramı bir türlü tanıma sahip olamamıştır (Torun, 2016, s.27). Örgütsel sinizm kavramının kuramsal temelleri Sosyal Mübadele Kuramı, , Atfetme Kuramı, Beklenti Kuramı ve Tutum Kuramı olmak üzere 4 ana başlık altında incelenebilmektedir.

2.2.7.1. Sosyal Mübadele Kuramı

Örgütsel sinizm kavramının kuramsal temeli sosyal değişim kuramı ile açıklanabilir (Johnson ve O'Leary-Kelly, 2003, s.627). Bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmek için insan ilişkilerinin önemini olduğu ve aynı zamanda ihtiyaçlarını karşılamak ve kendini ödüllendirme temeline dayanan sosyal değişim kuramı 1964 yılında Blau tarafından geliştirilmiştir. Sosyal mübadele kuramına bazı araştırmacılar katkı sağlamıştır. Bunlar Emerson (1962) ve Homans (1958) gibi sosyologlar ile Thibaut ve Kelley (1959) gibi sosyal psikologlardır. Bu kuram ilke olarak insan ilişkilerini ele alır. Bireylerin ihtiyaçlarını gidermek için karşılıklı olarak iletişim

içinde bulunmaları gerekmektedir (Mimaroğlu, 2008, s.33; Bolat ve diğerleri, 2009, s.219).

Johnson ve OLeary-Kelly 2003 yılında yapmış oldukları araştırma neticesinde örgütsel sinizmi sosyal değişim ihlallerine bir tepki olarak incelemiş ve örgütsel sinizmi, iş görenin, çalıştığı kurumdaki istihdamına ilişkin sosyal değişim ihlaline verdiği bir tepki olarak açıklamıştır (Johnson ve O“Leary-Kelly, 2003, s.627; James, 2005, s.14).

2.2.7.2. Atfetme Kuramı

Birey kendi fikirleri doğrultusunda yaşamını düzenli bir hale sokma düşüncesi içindedir. Bireyler gündelik hayatında yaşamış oldukları bazı durumları anlamlandırmak için içsel ve dışsal olmak üzere iki süreçten yararlanır. Bireyler hem kendi davranışları hem de karşısındaki kişinin yapmış olduğu davranışlar hakkında çıkarımlar bulur. Bu yapmış olduğu çıkarımlar bütününe “atfetme kuramı” denir. (Tutkun ve Koç, 2008, s.259).

Sosyal davranışları anlama konusunda atfetme kuramı başvururuz. Bu davranış içinde olan bireye ya da davranışın oluşturmuş olduğu olaylara ait nedenler yüklediğimiz kuramdır (Güney, 2004, s.17). Kuram, ilk olarak kişilerin sebeplerini ortaya çıkarmak üzere güdülendiğini, sonrasında oluşacak davranışlarının çıkarmış olduğu nedenler üstüne dayandıracağını ve son olarak da kuramın tüm bu süreçleri yöneten genel kurallar oluşturduğu fikrini öne çıkarmaktadır (Duman, 2004, s.6).

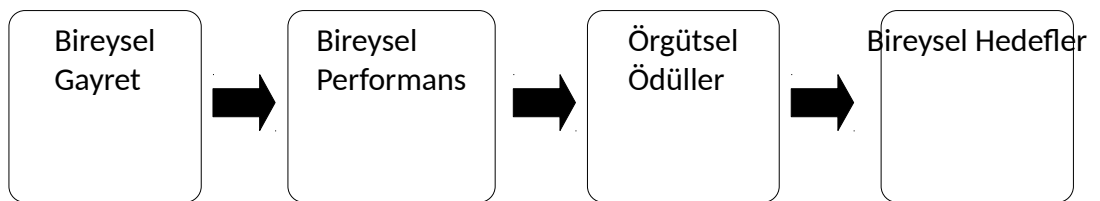
Son olarak atfetme sürecini basamaklar halinde ayıracak olursak; davranışın gözlemlenmesi, gözlenen bu kasıtlı olan davranışların tanımlanması, davranış içsel veya dışsal nedenlere yüklenmesi atfedilmesi şeklinde ifade edebiliriz. Diğer insanların yapmış olduğu hareketlerini izlemenin yanı sıra birey, yapmış olduğu davranışlarını da gözlemler (Duman, 2004, s.2).

2.2.7.3. Beklenti Kuramı

1930 ve 1940'lı yıllardaki Kurt Lewin ve Edward Tolman'ın yapmış oldukları kavramsal konseptlerin doğrultusunda beklenti kuramını çok rahat bir şekilde açıklayabiliriz. Fakat bu kuramın ilk sistematik formülasyonunu Victor Vroom motivasyonunu açıklamada eksik bulduğu kapsam teorilerine bir alternatif olarak ortaya sürmüştür. Vroom'un ileri sürdüğü bu beklenti teorisi örgütsel davranışla ilgili akademik ortamlarda kabul gören bir teori olmuştur (Şimşek, 2010, s. 185)

Beklenti kuramına göre “bir kişinin belirli bir biçimde hareket etme eğiliminin kuvvetini, bu harekette bulunulduğunda elde edilecek sonuçlara yönelik beklentinin şiddeti ve bu sonuçların bireyi etkilemesinin şiddetine bağlıdır” (Robbins ve Judge, 2013, s.225).

Beklenti kuramı içinde olan bireyler belirli bir davranışı gösterme eğilimi içinde olurlar fakat bu eylemin gerçekleştirebilmeleri için birey bazı beklentiler içinde olur. Bunlar davranışın sonuçlarının çekiciliği ve sonuçlara ilişkin beklentilerinin gücüdür. Yani özetleyecek olursak, kişilerin pozitif bir performans sergiledikleri takdirde bir ödül ile karşılaşmak isteyeceklerdir. Bu gaye doğrultusunda birey hem kendi gayretini hem de performansını artırmaya çalışacaktır. Bu kuramı 4 ana unsur altında inceleyebiliriz; “Bireysel gaye, bireysel performans, örgütsel ödüller ve bireysel hedefler” (Robbins ve Judge, 2012, s.226):



2.2.7.4. Tutum Kuramı

Öncelikle tutum kelimesini inceleyecek olursak; bir obje, fikir davranış ya da bireylere yönelik farklılık gösteren tercihlerinin ne olduğunu belirtmek amacı doğrultusunda kullandıkları bir kelimedir (Forgas, Cooper ve Crano, 2010, s.19).

Olson ve Zanna'nın yapmış olduğu çalışmalar doğrultusunda, tutum kuramının yanı sıra örgütsel sinizmin özelliklerini tutum ve davranışlar ile ifade edilmek istenmiştir ve bunların dışında birçok kuramcının yapmış olduğu değerlendirme sonucunda bazı sonuçlara varılmıştır. Bu sonuçlar tutumların özelliklerini özellikle de baskın merkezi bir yönünü teşkil etmekte, tutumlar bellekte temsil edilmekte ve duygusal, bilişsel ve davranışsal tutumların sonuçları olarak ayırt edilmekte olduğunu bize söyler. Tutumlar örgütsel sinizmde ön plana çıkan duygusal, bilişsel ve davranışsal ilişkiler konusunda oldukça etkili olmuştur. Bu sebeple tutum kuramı örgütsel sinizmi anlamak için teorik bir çerçeve kurmaya yardımcı olan önemli bir çalışma olarak görülmektedir (James, 2005, s.12-13; Kalağan, 2009, s.51).

Tutum kuramı geçmişteki kadar ilgi görmemektedir. Önceden sosyal psikoloji alanında kendisinden baya bahsedilen kavramlardan biri olan tutum, yapılan ilk tanımlarında bugüne nazaran daha geniş ve kapsamlı bir şekilde ele alınmaktaydı. Bilişsel, duygusal, algısal ve davranışsal unsurlarla birlikte açıklanan tutum kavramı bugüne gelinceye dek bu kapsamlılığını yitirerek daha çok değerlendirici bir yapı olarak görülmektedir (Schwarz ve Bohner, 2001, s. 2).

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Değişim Yönetimi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Van Der Westhuizen ve Theron (1996), "Eğitim örgütlerinde değişime direnç" başlıklı araştırmasında; Güney Afrika'daki müdürlerin, okullarında herhangi içsel veya dışsal değişime direnç etmenleri algılayıp algılamadıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bürokrasi tarafından yukarıdan dayatılan değişimin genellikle direnç yaratacağını göstermiştir. Araştırmada yöntem olarak anket uygulaması yapılmıştır. Güney Afrika Özgür Eyalet Bölgesi'ndeki tüm ortaokul müdürleriyle ilgili araştırmada (n=81) %79 yanıt oranı ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar, müdürlerin değişime direnç oluşturan ne içsel (psikolojik) etmenler ne de dışsal (materyal ve organizasyonel koşullardaki değişimleri kapsayan) etmenler algılamadıklarını belirtmektedir. Ancak, değişimi yürürlüğe koymada psikolojik etmenler dışsal etmenlere kıyasla daha önemli bir rol oynamaktadır. En üstte yer alan etmen, değişimin iş güvenliğini zedeleyeceği korkusudur. Sonuçlar, müdürlerin

değişime direnç algılamadıklarını ortaya koymaktadır; zira, direnç öncelikle içsel düzeyde meydana gelmekte dolayısıyla, müdürler değişimi yönetmek zorunda kalmamaktadır. Okulda yeniliğin uygulanmasını engelleyen etkenlere ilişkin olay incelemesinin sonuçları şöyledir: Üyelerin uygulanacak yenilik konusunda yeter derecede aydınlanmamış olması, üyelerin planlanan yeniliği uygulayacak güçte olmayışıdır, yeniliğin uygulanmasını sağlayacak araç ve gereçlerin yokluğu, sistemdeki koşulların uygulanması düşünülen yeniliğe ters düşmesi ve böyle sürmesi ve yönetici kadronun etkisidir. Üst ve ast ilişkilerinin oluşturduğu rol dizisi içinde; güç eşitlemesi ve güdüleme gibi önlemler, yönetimin uygulayıcılar üzerinde olumlu etkiler yapmasını sağlamaktadır.

Glantz (1998) “Okulu Yeniden Yapılandırma Uygulamaları ve Değişmeye İlişkin Öğretmen Tutumları” başlıklı araştırmasında, Pensilvanya’daki öğretmenlerin esneklik düzeyi ve değişme tarzlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 8 ortaokuldan seçilen 272 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre: “kadın öğretmenler, erkeklerden daha esnektir, yabancı dil, İngilizce, beden eğitimi ve mesleki öğretmenler; matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinden daha az esnektir, deneyimli öğretmenler, matematik ve fen bilgisi öğretmenleri diğer alanlardaki öğretmenlerden daha çok esnektir, yeniden yapılandırılmış eğitim uygulamalarının kullanımı ile ilgili; öğretmen esnekliği, tercih edilen değişme tarzı ve yeniden yapılandırılmış eğitim uygulamalarının kullanımı arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır”.

Oreg, (2006) “Personality, Context, and Resistance to Organizational Change. European” başlıklı araştırmasında., örgütsel değişime karşı bir model geliştirmiş ve modeli test etmeyi amaçlamıştır. Direnişle ilgili birçok eserin aksine direniş, çok yönlü bir yapı olarak kavramsallaştırılmıştır. “Direnç bileşenleri ile çalışanların kişilikleri arasındaki ilişkiler, örgütsel bağlam ve çeşitli işle ilgili sonuçlar incelenmiştir. 177 çalışan üzerinde yapılan araştırmada, kişilik ve bağlamın, çalışanların büyük ölçekli örgütsel değişime yönelik tutumlarıyla önemli derecede ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu tutumlar, çalışanların iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütten ayrılma niyeti ile anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur”.

Davis (2004) “Information Technology Change in the Architecture, Engineering, and Constructing Industry: An Investigation of Individuals’ Resistance” başlıklı doktora çalışmasında, mimarlık, mühendislik ve inşaat (AEC) endüstrisinde yeni bilgi teknolojisi uygulamalarının getirdiği değişikliklere bireylerin direncini araştırmaktadır. Bilgi teknolojilerinin kullanımını engelleme / teşvik etme ile ilişkili bir sosyal mimari faktör modeli, değişim direncine ve tutum-davranış bağlantılarına ilişkin değişim yönetimi teorisinin bir literatür taramasına dayanarak oluşturulmuştur. Araştırmanın 1. evresinde, orijinal modele dahil olan bireylerin kişilik özellikleri ve davranış özellikleri, bilgi teknolojisi değişimine direnç gösteren daha az sayıda değişkene indirgenmiştir. Bu azalmadan sonra gözden geçirilmiş bir sosyal mimari faktör modeli oluşturulmuştur. Değişken azaltma ve gözden geçirilmiş model, AEC nüfusunun 50 kişilik bir örneğinden toplanan verilere dayanmaktadır. Birinci aşamanın sonunda, revize edilmiş sosyal mimari faktör modeli içinde tutulan kişilik özellikleri ve davranış karakteristiklerini kullanarak bir kişinin göstereceği direnç yoğunluğunun tahminlerini mümkün kılan bir Değişime Direnç İndeksi oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında, mimarlık, mühendislik ve inşaat sektöründeki 156 kişilik bir örneğini kullanarak Değişime Direnç İndeksi ile kişinin demografik özellikleri arasındaki ilişkiler araştırıldı. Araştırmanın bu aşaması, mimarlık, mühendislik ve inşaat sektöründeki farklı demografik grupların Değişime Direnç İndeksinde farklılıklar sergilediğini tespit etmiştir. Veri analizi, mesleki, toplumsal cinsiyet, bilgisayar anlayışı ve deneyimi ve şirketlerinde meydana gelen geçmiş veya gelecekteki değişimler konusunda farkındalık da dahil olmak üzere direnç olasılığı bakımından farklı birkaç demografik grup saptamıştır. Yaş ve eğitim düzeyinin endüstri kalıp yargılara dayalı olarak Değişime Direnç İndeksi ile ilişkisi olması bekleniyordu. Veri analizi bu kalıp yargıların hiçbir bilimsel dayanağı olmadığını buldu. Bununla birlikte, veri analizi ile iki diğer kalıp yargı, cinsiyet ve bilgisayar anlayışı ve deneyimi desteklenmiştir.

Kuzubaşoğlu (2008) “Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Değişim Yönetimi Faktörlerine İlişkin Algılarının Okul Etkililiği Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarını okul etkililiği açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul İli Kadıköy ilçesinde, 19 resmî genel lisede görev yapan toplam 278 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda “ortaöğretim okullarında değişimin yönetimi faktörlerinin okul etkililiğinin sağlanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız değişken olan değişim yönetimi faktörleri ile bağımlı değişken olan etkili okul faktörleri arasında kuvvetli bir doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit edilmiştir”.

Helvacı ve Kıcıroğlu'nun (2010) “İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği)”, adlı araştırması Uşak ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeylerini, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okulların alt yapısının ve velilerin değişime hazır bulunuşluğu boyutlarında ne derece hazır olduklarını, öğretmenlerin görüşlerine göre saptamayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dört boyutta anlamlı bir farklılığın olup olmadığı saptanmak istenmiştir. Araştırmanın evrenini, Uşak ili merkez ve beş ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan 1669 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları “öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk kapsamında, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okulların fiziki ve teknolojik alt yapısının ve velilerin değişime hazır bulunuşluğunun "orta" düzeyinde olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dört boyutta da anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dört boyutta anlamlı bir farklılığın olup olmadığı saptanmak istenmiştir”.

Canlı, Demirtaş, Özer (2015) “Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri” başlıklı araştırma doğrultusunda okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini belirlemektir. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 116, ortaöğretimde ise 96 olmak üzere toplam 212 okul yöneticisine yönelik olmuştur. Bu çalışmanın sonucunda “okul yöneticilerinin çoğunlukla değişimde girişimci oldukları, değişimin yararına inandıkları, statükoyu koruma eğiliminde oldukları ve orta düzeyde değişime direnç gösterdikleri belirlenmiştir”.

Balkar, Karadağ (2015) “Öğretmenlerin okul temelli değişim politikalarının sürdürülebilirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” başlıklı araştırma doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin okul temelli eğitsel ve yönetsel değişim politikalarının okullarda sürdürülebilirliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan 210 ortaokul öğretmenine yönelik yapılan bu çalışmada, okul temelli değişim politikalarının özellikle eğitsel konulara yönelik olduğu belirlendiği görüşü elde edilmiştir. Fakat değişim politikalarının öğretmenler tarafından kabul görmesi ve böylece uygulanabilir olabilmesi için, okul kültürüne uygun olması ve sistemli olması kanısına varılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak “değişimin gerekliliklerine etkili bir şekilde cevap verilebilmesi için, öğretmenlere ve okul yöneticilerine sunulan mesleki gelişim olanaklarının çeşitlendirilmesi ve içerik açısından zenginleştirilme fikri saptanmıştır”.

Aydın, Şahin (2016) “İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel değişime dirençleri” başlıklı çalışmada ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime gösterdikleri bireysel dirence ilişkin algılarını belirlemek, bu algıların bireysel/mesleki ve okulların bazı özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit ederek bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, “2013-2014 eğitim öğretim yılında Manisa İli Salihli İlçesi sınırları içinde yer alan 40 ilkököl ve ortaokulda görev yapmakta olan 368 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, okullarında örgütsel değişime gösterilen dirence ilişkin algılarının tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde “katılmıyorum” aralığında olduğunu bilgisine ulaşılmıştır”.

Ayık, Diş, Çelik (2016) “Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini ile Okulların Değişime Açıklığı Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre, okulların değişime açıklığı ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 251 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, “dönüşümcü liderlik boyutlarından idealleştirilmiş etki boyutu en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, değişime açıklığa ilişkin dağılımlara bakıldığında ise, müdürün değişime

açıklığı boyutu en yüksek düzeyde algılanan boyut olduğu kanısına varılmıştır. Araştırmanın sonuçları, okulların değişime açıklığının ve okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarının geliştirilmesi bağlamında olmuştur”.

Bahadır (2014) “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri: İstanbul İli Beylikdüzü İlçesi Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmen algılarına göre yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma İstanbul ili, Beylikdüzü ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 434 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin bütün alt boyutlarını “orta” düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Urhanoglu (2017) “Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri” başlıklı araştırmasında; resmi eğitim kurumu (İlkokul, Ortaokul ve Lise) yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri bakımından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma 2016-2017 yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapan 304 yönetici ve 419 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, “okul yöneticilerinin kendi görüşlerine göre değişim ihtiyacı belirleme, okulu değişime hazırlama, değişimi uygulama ve değişimi değerlendirme yeterlilikleri açısından çok düzeyde, öğretmen görüşlerine göre ise orta düzeyde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin değişim ihtiyacı belirleme, okulu değişime hazırlama, değişimi uygulama ve değişimi değerlendirme yeterliliklerine ilişkin kendi ve öğretmen görüşleri cinsiyet, kıdem, görev, okul türü, eğitim durumu ve hizmet içi seminer değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir”.

2.3.2. Örgütsel Değişim Sinizmi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Andersson ve Bateman, (1997), “Cynicism in the Workplace: Some Causes and Effects” başlıklı araştırmasında, işyerinde sinizmin çeşitli sebep ve sonuçlarına ilişkin hipotezleri test etmek için senaryo temelli bir deney yapmışlardır. Araştırma sonuçları, üst düzey yöneticilerin, kötü örgütsel performansın ve acil işten çıkarmaların beyaz yakalı işçilerde sinizm yarattığını ortaya koymuştur. Ayrıca regresyon analizleri, ahlaka aykırı davranışlarda bulunmak için yapılan isteklere

uymak için örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve niyetlerini gerçekleştirmek için sinizmin olumsuz niyetlerle ilişkilendirdiğini göstermiştir.

Abraham (2000), “Organizational Cynicism: Bases and Consequences” başlıklı araştırmasında işyerinde beş tür sinizmin gelişme sürecini açıklığa kavuşturmaya ve bunları ampirik olarak duygusal çıktılarla ilişkilendirmeye çalışmaya çalışmaktadır. Toplumsal, çalışan ve örgütsel değişim sinizmleri psikolojik sözleşme ihlallerine bağlanabilir; iş sinizmi tükenmişlik ile ilişkili olabilir ve kişilik rolü çatışması ve kişilik sinizmi doğuştan gelen düşmanlıkla alakalı olabilir. Ampirik olarak, kişilik sinizmi, tüm kriterleri olumsuz olarak etkileyen, örgütsel sinizminin en güçlü belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır. Sinizmin diğer biçimleri daha seçici etkilere sahip olduğu, . Örgütsel değişim sinizminin, iş tatminsizliği ve yabancılaşmaya yol açtığı ve çalışanların sinizm düzeylerinin örgütsel bağlılıklarını etkilediği saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, toplumsal sinizm, hem iş tatmini hem de bağlılığı arttırdığı, hem kişilik hem de iş sinizmlerinin, örgütsel vatandaşlığa dolaylı, yabancılaşma yoluyla ilişkili, olduğunu göstermiştir.

Albrecht,(2002), “Perceptions of Integrity, Competence and Trust in Senior Management as Determinants of Cynicism toward Change” başlıklı araştırmasında sinizmin üç önemli güvenle ilişkili öncülünü değiştirmek yönünde tanımlayan bir model önerilmektedir: bütünlüğün algıları, yetkinliği ve üst yönetimdeki güven. İki kamu sektörü organizasyonundan elde edilen veriler, sinik düşüncenin değişime ve bu modelin test edilmesine yönelik düzeylerini ve ilişkilerini tanımlamak için toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modellemesi sonuçları, üst yönetimin bütünlüğünün ve güveninin algılanışının sinizmi değişime yönlendirdiğini ortaya koymaktadır. Dürüstlük, güvenilirlik unsuru olarak, üst yönetimle olan güvene doğrudan doğruya ve değişime karşı sinizm üzerine etki ettiği bulunmuştur. Beklentilerin aksine, üst yönetimin yetkinliğine ilişkin çalışanların algılamaları, güven üzerine doğrudan etki yapmamıştır ya da değişime karşı sinizm üzerine değildir. Toplumsal olarak öncül değişkenler, sinizmdeki değişime yönelik varyansın yaklaşık yüzde 40'ını oluşturmuştur.

Brown ve Cregan, (2008) “Organizational Change Cynicism: The Role of Employee Involvement” başlıklı araştırmalarında örgütsel değişim sinizmini, çalışan

raporlarını azaltmanın yolları olarak bilgi paylaşımının rolünü ve karar vermeye katılımı incelemiştir. Araştırma 1214 kamu çalışanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, katılıma yönelik aktif bir yönelimin örgütsel değişim sinizminin çalışan raporlarını azaltmada bir moderatör rolü oynadığını göstermektedir.

Çiftçi, (2013) “ Genel Sinizmin ve Örgütsel Sinizmin İşe Bağlılık Düzeyine Etkisi: Konya İlindeki Otel Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, genel sinizmin ve örgütsel sinizmin çalışanların işe bağlılıklarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Konya ilinde faaliyet gösteren dört ve beş yıldızlı toplam 350 otel çalışanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, örgütsel sinizm boyutlarının ve örgütsel sinizmin işe bağlılığı açıklamada yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca genel sinizm ile işe bağlılık değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Örgütsel sinizm ve genel sinizm arasındaki ilişki incelendiğinde ise pozitif ve zayıf bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

[Bergström](#), [Styhre](#) ve [Thilander](#) (2014) “Paradoxifying Organizational Change: Cynicism and Resistance in the Swedish Armed Forces” başlıklı araştırmalarında, örgütsel sinizmi büyük bir örgütsel değişim süreci bağlamında araştırmışlardır. Sinizm, başarısız bir organizasyonel değişimin uygulanmasıyla ya da yönetimle doğrudan doğruya olumsuz bir tutum olarak ortaya çıkan direniş biçimi olarak görülmüştür. Araştırmada sinizm yöneticileri ile yapılan röportaj verileri kullanarak, birim yöneticilerin birimlerinin daha uzun bir süre boyunca sürdüğü organizasyonel değişiklikleri nasıl anlattıklarını analiz edilmiştir. Deneysel veriler, başarısız bir örgütsel değişikliğin, yönetimsel beceriksizliğin veya yönetimdeki genel bir güvensizliğin ifade edilmesinden ziyade, algılanan değişmelere karşı örgüt üyelerinin örgüt yapısına ve gündelik faaliyetlerine yönelik sinizm tepkisi olarak ortaya çıkmıştır.

Akın (2015) “Okullarda Örgütsel Sinizm ve Güven İlişkisinin İncelenmesi: Öğretmenlerin Üzerinde Bir Araştırma” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği ve Örgütsel Ortamda Güven Kültürü Ölçeği ile toplandığı görülmektedir. Araştırma

doğrultusunda ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerle yürütülen araştırmada 369 katılımcının yer aldığı bir anket çalışması yapılmıştır. Bu anket doğrultusunda edinilmiş olan bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin sinizm düzeylerinin az olduğunu ve öğretmenlerin okul ortamında büyük ölçüde güven duyduklarını göstermiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin sinizm ve güven düzeylerinin cinsiyetlerine ve buldukları okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin örgütsel sinizm ve güven düzeylerinin tüm boyutlarda anlamlı ilişki gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Çavdar (2016) “Eğitim Örgütlerinde Değişim Sinizmi” başlıklı yüksek lisans tezinde, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değişim sürecindeki sinizm düzeylerini belirlemeyi ve okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi düzeylerinin cinsiyet, görev, branş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Uşak merkezde 65 kamu ilk ve ortaokulunda, görev yapan 434’ü öğretmen, 119’u okul yöneticisi olmak üzere toplam 553 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi düzeyinin genel ortalama bakımından ‘orta düzeyde’; okul yöneticilerinin ise ‘az düzeyde’ olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel değişim sinizminin alt boyutlarından duyuşsal boyutta öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi düzeyinin ‘çok düzeyde’ ; bilişsel boyutta öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi düzeyinin ‘orta düzeyde’ ; davranışsal boyutta öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi düzeyinin ‘az düzeyde’ olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinde ise duyuşsal boyutta örgütsel değişim sinizmi düzeyinin ‘orta düzeyde’ ; bilişsel boyutta ‘az düzeyde’ ; davranışsal boyutta ‘az düzeyde’ olduğu görülmektedir. Katılımcıların değişim sinizmine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği; görev ve branş değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anaş (2016) “Vakıf Üniversitesi Çalışanlarında Örgütsel Sinizm Tutumunun İşe Yabancılaşma Üzerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, vakıf üniversitesi çalışanlarında örgütsel sinizm tutumunun işe yabancılaşma üzerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma İstanbul’da eğitim-öğretim veren 3 adet vakıf üniversitesinde görev yapan 177 personel (akademik-idari personel)üzerinde

gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, örgütsel sinizm ve alt boyutlarının, yabancılaşma üzerinde anlamlı etkileri olduğu saptanmıştır. Sinizm düzeyleri yüksek olan çalışanlarının, işlerine karşı yabancılaşma düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Korkut ve Aslan (2016) “Organizational Cynicism Levels of Teachers in Secondary Schools in Turkey” başlıklı araştırmada resmi ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin genel örgütsel sinizm düzeyi ‘Az Katılıyorum’ düzeyindedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında, öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları boyut Bilişsel sinizm alt boyutudur. Araştırma sonuçları temelinde birtakım önerilerde bulunulabilir. Bunlardan biri öğretmen ve müdür işbirliğinde sinizmin azaltılabileceğidir.

Demirtaş, Özdemir ve Küçük (2016) “Okulların Bürokratik Yapısı, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmalarında, öğretmenlerin bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm hakkında algılarının ne düzeyde olduğunu; bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Daha sonra öğretmenlerin bürokratik yapı ve örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının örgütsel sinizm algılarını boyutlar açısından yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Araştırma Elazığ il merkezinde 15 ortaokulda görev yapan 370 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, “katılımcıların okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bürokratik yapı ile örgütsel sessizlik, bürokratik yapı ile örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, bürokratik yapı ve örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının örgütsel sinizm algılarını bütün boyutlarda anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür”.

Argon ve Ekinci (2016) “İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmalarında, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel

sinizme yönelik görüşlerini belirlemek ve örgütsel özdeşleşmeye yönelik görüşlerinin örgütsel sinizme yönelik görüşlerinin yordayıcısı olup olmadığını saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ilçede görevli 636 ilk ve ortaokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.. Araştırma sonuçlarına göre; “öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri katılıyorum, örgütsel sinizm düzeyleri katılmıyorum düzeyindedir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve sinizme yönelik görüşleri puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri örgütsel sinizm düzeylerini %10,4 düzeyinde anlamlı olarak yordamaktadır”.

Demir (2017) “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde, resmi ilköğretim ve ortaokullardaki yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ve öğretmenlerin sinizm düzeylerini belirlemeyi ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Merkezi Bahçelievler ilçesinde faaliyet gösteren resmi ilköğretim ve ortaokullarda görevli 436 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler “Kurumdan Uzaklaşma” alt boyutu, “Performansı Düşüren Etkenler” alt boyutu, “Uygulamalara Katılım” alt boyutu ve genel “Sinizm” toplam tutumlarında “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler yönetsel güç kaynaklarının alt boyutlarının tamamında - “Uzmanlık Gücü” alt boyutu, “Karizmatik Güç” alt boyutu, “Ödüllendirme Gücü” alt boyutu, “Yasal Güç” alt boyutu ve “Zorlayıcı Güç” alt boyutu - öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yaş, fakülte ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin sinizm tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. “Okula Karşı Olumsuz Tutum” alt boyutu için cinsiyete dayalı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ayrıca, medeni durum değişkenine göre alt boyutların tamamı için anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mezun oldukları fakülte ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmen algılarına göre yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının sinizm tutum düzeyleri ile orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür.

Uzun ve Ayık (2016) “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı araştırmalarında, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2014–2015 eğitim öğretim yılında, Giresun il merkezinde MEB’e bağlı okullarda çalışan 1206 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, “öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerin iletişim becerileri, “iyi” düzeyde, olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin genel sinizm düzeyleri “kararsızım” aralığında orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin duyuşsal, davranışsal boyut ve alt boyutlar toplamında örgütsel sinizm düzeyleri katılmıyorum aralığında düşük düzeyde, bilişsel boyutta ise kısmen katılıyorum aralığında orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin genel sinizm tutumları ile örgütsel sinizm tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm tutumları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır”.

Yorulmaz ve Çelik (2016) “İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmalarında ilkökul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını algılamak ve aralarındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma İstanbul ili Bağcılar ilçesinde görev yapan 309 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, “ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm algıları orta düzeyde, örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algı düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı algıları arasında pozitif ilişki, örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif ilişki bulunmuştur”.

Terzi ve Derin (2016) “Relation between Democratic Leadership and Organizational Cynicism” başlıklı araştırmalarında okul müdürlerinin liderlik stilleri

ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2015 eğitim öğretim yılında Balıkesir'de liselerde görev yapan 268 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; demokratik liderliğin örgütsel sinizmin önemli bir öngörücüsü olduğu ve örgütsel sinizmle negatif olarak bağlantılı belirlenmiştir. Okul müdürleri tarafından sergilenen demokratik liderlik tarzının örgütsel sinizmi etkilediği saptanmıştır.



3. BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin istatistiksel çözümlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma Afyonkarahisar il merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin okullarda değişim sinizm düzeyleri ile okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişkileri inceleyen ilişkisel bir çalışmadır. Bu nedenle, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır (Karasar, 2009, s. 77). İlişkisel tarama modelleri ile değişkenler arasında değişim incelenmektedir (Neuman, 2012).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini; Afyonkarahisar ili resmi eğitim kurumlarında (ilkokul, ortaokul ve lise) , 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan 8.787 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini de merkez ve ilçelerde bulunan bütün ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünü belirlemede farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 1000 kişilik evrende % 95’lik güven düzeyi için % 5’lik sapma miktarı esas alındığında gerekli örneklem büyüklüğü 262 kişi, 10000 kişilik evrende % 95’lik güven düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü ise 369 olarak belirtilmiştir (Anderson, 1990:202; Akt:Balcı, 2004: 95).

Bu bağlamda, evrende bulunan 8.787 öğretmenden 700 öğretmene ölçme aracı dağıtılmış; 534 öğretmenden geri dönüş sağlamıştır. Böylece çok aşamalı tabakalı bir örnekleme yaklaşımı uygulanmıştır.

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları (n = 534)

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	221	41.4
	Erkek	313	58.6
Görev Yapılan Okul türü	İlkokul	90	16.9
	Ortaokul	245	45.9
	Lise	199	37.3
Branş	Sınıf Öğretmeni	84	15.7
	Branş Öğretmeni	450	84.5
Kıdem	1-5 yıl	109	20.4
	6-10 yıl	135	25.3
	11-15 yıl	121	22.7
	16-20 yıl	94	17.6
	21 yıl ve üzeri	75	14.0
Eğitim Durumu	Ön lisans	15	2.8
	Lisans	429	80.3
	Lisans Üstü	88	16.5
Okulda Çalışma Süresi	1-5 yıl	386	72.3
	6-10 yıl	99	18.5
	11-15 yıl	38	7.1
	16-20 yıl	8	1.5
	21 yıl ve üzeri	3	.6

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğretmenlerin %41.4’ü kadın %58.6’ı erkektir. Öğretmenlerin %15.7’i sınıf öğretmeni, %84.5’i branş öğretmeni olup %16.9’u ilkokulda %45.9’u ortaokulda, %37.3 lisede görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin kıdem bakımından dağılımı %20.4’ü 1-5 yıl, %25.3’ü 6-10 yıl, %22.7’i 11-15 yıl, %17.6’sı 16-20 yıl ve %14’ü 21 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi bakımından %2.8’i ön lisans, %80.3’ü lisans, %16.3’ü lisans üstü eğitime sahiptirler. Ayrıca öğretmenlerin buldukları okulda çalışma süreleri bakımından dağılımı %72.3’ü 1-5 yıl, %18.5’ü 6-10 yıl, %7.1’i 11-15 yıl, %2.1’i 15 yıl ve üzeridir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Söz konusu anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, görev, mesleki kıdem, öğrenim durumu vb. içeren kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik çoktan seçmeli 6 soru yer almaktadır.

İkinci bölümde, “okullarda değişim sürecinde öğretmenlerde görülen örgütsel değişim sinizm düzeylerini belirlemeye yönelik 17 maddeden oluşan likert tipinde hazırlanmış ölçek bulunmaktadır. Söz konusu ölçek Helvacı ve Çavdar (2016) tarafından ilgili literatürden faydalanılarak geliştirilmiştir.

Üçüncü bölümde ise “okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerini değerlendirme ölçeği” yer almaktadır. Helvacı (2004) tarafından geliştirilen ve 67 maddeden oluşan ölçek bulunmaktadır.

Bu araştırma kapsamında Okullarda Değişim Sinizm Ölçeği'nin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla ölçeğin tümü için 0.98, bilişsel alt boyutu için 0.92, duyuşsal alt boyutu için 0.90, davranışsal alt boyutu için 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri Ölçeği için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler (>.70) ölçümlerin güvenilirliği için yeterli olduğunu (Büyüköztürk, 2003) göstermektedir.

3.4. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

Bu araştırmada kullanılan anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, görev, branş, kıdem, öğrenim durumu, okulda çalışma süresi) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur. Anketin ikinci bölümünde yer alan öğretmenlerin okullarda değişim sinizm ölçeğindeki maddeler 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Anketin üçüncü bölümünde yer alan okul yöneticilerinin değişim yönetme yeterlikleri ölçeğindeki maddeler 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Öğretmenlere uygulanan 5'li likert ölçeklerde yer alan maddelere katılma düzeyine gösteren puan aralıkları şöyledir:

Ölçek Puan Ortalaması	Katılma Düzeyi
1.00-1.79	Hiç
1.80-2.59	Az
2.60-3.39	Orta
3.40-4.19	Büyük ölçüde
4.20-5.00	Çok

Bu araştırma kapsamında Okullardaki Değişim Sinizm ölçeği ve okullarda değişimi yönetme yeterliği ölçeğinden elde edilen puanların analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Değişim sinizmi ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. sinizm ölçeğinden elde edilen puanlarının cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi değişkenleri bakımından karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-testi, okul türü, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi değişkenleri bakımından karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Ayrıca değişim sinizm ölçeği ile değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemede Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler manidarlık 0,05 düzeyinde sınanmıştır.



4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen öğretmenlerin okulda değişim sinizmi algı düzeyleri ve bu sinizm düzeylerini etkileyen faktörler ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKULLARDAKİ DEĞİŞİM SINIZM DÜZEYLERİ

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin okullarda değişim sinizm ölçeğinin “bilişsel, duyuşsal ve davranışsal” alt boyutuna ilişkin betimsel istatistik değerleri daha sonra değişim sinizm ölçeğinin tümüne ilişkin betimsel istatistik değerleri sunulacaktır.

4.1.1. Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin “Bilişsel” Boyuta İlişkin Okullardaki Değişim Sinizm Düzeyleri

Bu araştırma kapsamında okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarda değişim sinizm ölçeğinin “bilişsel” boyutuna ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerinin Okulda Değişim Sinizm Ölçeğinin “Bilişsel” Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=534)

Okulda Değişim Sinizm Ölçeğinin Bilişsel Boyutu		rt.	S	Sinizm Düzeyi
1.	Bizlere okullarda değişim sürecine kasıtlı olarak katılma olanağı tanınmamaktadır.	2,15	1,28	Az
2.	Türk Eğitim Sisteminde değişimi gerçekleştirmekle sorumlu olanlar değişim çabalarını bilinçli olarak koordine etmekten kaçınılmaktadırlar.	2,38	1,32	Az
3.	Okulları değişime zorlayan iç ve dış baskılar bilinçli olarak okul paydaşlarına anlatılmamaktadır.	2,28	1,32	Az
4.	Okulda değişim süreci üst yönetim tarafından samimi olarak desteklenmemektedir.	2,24	1,34	Az
5.	Okulda değişimin planlanması sürecine etkin katılım üst yönetim tarafından bilinçli olarak sağlanmamaktadır.	2,12	1,28	Az
6.	Okullarda değişimler, okula zarar vermek için bilinçli olarak tepeden inme biçimde gerçekleştirilmektedir.	2,09	1,30	Az
Değişim Sinizm Ölçeğinin Bilişsel Boyutu		2.21	1.10	Az

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerinin okulda değişim sinizm ölçeğinin bilişsel boyutuna ilişkin algılarının ortalaması 2.21 ve standart sapma değeri 1.10 olup bu durum öğretmenlerin bilişsel boyuta ilişkin sinizm algılarının “Az düzeyde” olduğunu göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin okulda değişim sinizmin “bilişsel” boyutu bağlamında “M2. *Türk Eğitim Sisteminde değişimi gerçekleştirmekle sorumlu olanlar değişim çabalarını bilinçli olarak koordine etmekten kaçınmaktadırlar.* (Ort.=2.38, SS=1.32), “M3. *Okulları değişime zorlayan iç ve dış baskılar bilinçli olarak okul paydaşlarına anlatılmamaktadır.*” (Ort.=2.28, SS=1.32) ve “M4. *Okulda değişim süreci üst yönetim tarafından samimi olarak desteklenmemektedir.*” (Ort.=2.24, SS=1.34) görüşlerine daha çok katılmaktadırlar. Buna karşın öğretmenler okulda değişim sinizmin “bilişsel” boyutu bağlamında “M6. *Okullarda değişimler, okula zarar vermek için bilinçli olarak tepeden inme biçimde gerçekleştirilmektedir.*” (Ort.=2.09, SS=1.30)” ve “M5. *Okulda değişimin planlanması sürecine etkin katılım üst yönetim tarafından bilinçli olarak sağlanmamaktadır.*” (Ort.=2.12, SS=1.28) görüşlerine daha az katılmaktadırlar.

4.1.2. Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Duyuşsal Boyuta İlişkin Okullardaki Değişim Sinizm Düzeyleri

Bu araştırma kapsamında okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarda değişim sinizm ölçeğinin “duyuşsal” boyutuna ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmenlerinin okulda değişim sinizm ölçeğinin “duyuşsal” boyutuna ilişkin algılarının ortalaması 2.71 ve standart sapma değeri 1.22 olup bu durum öğretmenlerin duyuşsal boyuta ilişkin sinizm algılarının “Orta düzeyde” olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerinin Okulda Değişim Sinizm Ölçeğinin “Duyuşsal” Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=534)

Okulda Değişim Sinizm Ölçeğinin Duyuşsal Boyutu		rt.	S	Sinizm Düzeyi
7.	Okulda değişimi gerçekleştirmekle sorumlu olanların çaba gösterir gibi davranmaları sinir bozucudur.	2,43	1,39	Az
8.	Okulda değişim sürecinin her bir aşamasında karşılaşılabilecek güçlükler hakkında kasıtlı olarak bilgilendirilmemek endişe vermektedir.	2,51	1,42	Az
9.	Okullarda yapılan değişimin sonuçlarının bilinçli olarak araştırılmaması beni öfkelenmektedir.	2,62	1,47	Orta
10.	Türk Eğitim Sisteminde değişimlerin ihtiyaçlar doğrultusunda yapılmaması beni huzursuz etmektedir.	3,09	1,52	Orta
11.	Okullarda sistem temelli değişim yerine, çıkara dayalı değişimlerin yapılması beni endişelendirmektedir.	2,90	1,52	Orta
Değişim Sinizm Ölçeğinin Duyuşsal Boyutu		2.71	1.22	Orta

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin okulda değişim sinizmin “duyuşsal” boyutu bağlamında “M10. Türk Eğitim Sisteminde değişimlerin ihtiyaçlar doğrultusunda yapılmaması beni huzursuz etmektedir. (Ort.=3.09, SS=1.32), “M11. Okullarda sistem temelli değişim yerine, çıkara dayalı değişimlerin yapılması beni endişelendirmektedir.” (Ort.=2.90, SS=1.52) ve “M9. Okullarda yapılan değişimin sonuçlarının bilinçli olarak araştırılmaması beni öfkelenmektedir.” (Ort.=2.62, SS=1.47) görüşlerine “orta” düzeyde katılmaktadırlar.

Buna karşın öğretmenler okulda değişim sinizmin “duyuşsal” boyutu bağlamında “M8. Okulda değişim sürecinin her bir aşamasında karşılaşılabilecek güçlükler hakkında kasıtlı olarak bilgilendirilmemek endişe vermektedir.” (Ort.=2.51, SS=1.42)” ve “M7. Okulda değişimi gerçekleştirmekle sorumlu olanların çaba gösterir gibi davranmaları sinir bozucudur.” (Ort.=2.43, SS=1.39) görüşlerine daha az katılmaktadırlar.

4.1.3. Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Davranışsal Boyuta İlişkin Okullardaki Değişim Sinizm Düzeyleri

Bu araştırma kapsamında okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarda değişim sinizm ölçeğinin “davranışsal” boyutuna ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerinin Okulda Değişim Sinizm Ölçeğinin “Davranışsal” Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=534)

Okulda Değişim Sinizm Ölçeğinin Davranışsal Boyutu		rt.	S	S inizm Düzeyi
12.	Okulda hazırlanan değişim programlarını ciddiye almam.	1,93	1,26	Az
13.	Okul yönetimi ile ilgili herhangi bir konu gündeme geldiğinde anlamlı bakışmalar yaşanmaktadır.	2,22	1,31	Az
14.	Okulda değişim sürecinde verilecek herhangi bir yeni görev, rol ve sorumluluk almak istemem.	1,89	1,20	Az
15.	Değişim sürecinde kendimi okulda yapılan yeni uygulamalarla dalga geçerken bulurum.	1,84	1,21	Az
16.	Okulda herhangi bir değişim isteği olduğunda alaycı tavırlar sergilenmektedir.	2,03	1,24	Az
17.	Okulda değişim sürecinde gösterilen her türlü çabayı küçümserim.	1,60	1,10	Az
Değişim Sinizm Ölçeğinin Davranışsal Boyutu		1.92	.98	Az

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerinin okulda değişim sinizm ölçeğinin “davranışsal” boyutuna ilişkin algılarının ortalaması 1.92 ve standart sapma değeri .98 olup bu durum öğretmenlerin davranışsal boyuta ilişkin sinizm algılarının “Az düzeyde” olduğunu göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okulda değişim sinizmin “davranışsal” boyutu bağlamında “M13. Okul yönetimi ile ilgili herhangi bir konu gündeme geldiğinde anlamlı bakışmalar yaşanmaktadır. (Ort.=2.22, SS=1.31), “M16. Okulda herhangi bir değişim isteği olduğunda alaycı tavırlar sergilenmektedir.” (Ort=2.03, SS=1.24) ve “M12. Okulda hazırlanan değişim programlarını ciddiye almam.” (Ort.=2.90, SS=1.52) görüşlerine daha çok katıldıkları, buna karşın öğretmenler okulda değişim sinizmin “davranışsal” boyutu bağlamında “M17. Okulda değişim sürecinde gösterilen her türlü çabayı küçümserim.” (Ort.=1.60, SS=1.10)” ve “M15. Değişim sürecinde kendimi okulda yapılan yeni uygulamalarla dalga geçerken bulurum.” (Ort=1.84, SS=1.21) görüşlerine daha az katılmaktadırlar.

4.1.4. Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okullardaki Değişim Sinizm Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Bu araştırma kapsamında okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarda değişim sinizm ölçeğinin tümü ve alt boyutlarına “bilişsel, duyuşsal ve davranışsal” boyutuna ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerinin Okulda Değişim Sinizm Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Ölçüm	<i>n</i>	Ort.	SS.	Sinizm Düzeyi
Bilişsel Boyut	534	2.21	1.10	Az
Duyuşsal Boyut	534	2.71	1.22	Orta
Davranışsal Boyut	534	1.92	.98	Az
Sinizm Ölçeğinin Tümü	534	2.25	.92	Az

Tablo 5 görüldüğü gibi öğretmenlerinin okulda değişim sinizm ölçeğinin tümüne ilişkin algı puanlarının ortalaması 2.25 ve standart sapma değeri 0.92 olarak olup bu durum öğretmenlerin okulda değişim sinizm algılarının “Az düzeyde” olduğunu göstermektedir.

Tablo 5 öğretmenlerin okulda değişim sinizm ölçeğinin alt boyutları bakımından incelendiğinde öğretmenlerin en fazla sinizmi “duyuşsal” boyutta “orta” düzeyde (Ort=2.71, SS=1.22) gerçekleşmekte iken, en az değişim sinizmi “davranışsal” boyutta (Ort=1.92, SS=.98) görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bilişsel boyutta okulda değişim sinizminin ise (Ort=2.21, SS=1.10) “az” düzeyde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin okulda değişim sinizmi bağlamında daha çok duyuşsal sinizm içinde olduklarını buna takiben bilişsel ve davranışsal sinizm içinde bulduklarını göstermektedir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN OKULDA DEĞİŞİM SINİZMİNE İLİŞKİN ALGILARI CİNSİYET BAKIMINDAN ANLAMLI FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Öğretmenlerinin okulda değişim sinizm ölçeğine ilişkin algıları cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Cinsiyet Bakımından Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Ort.	SS	sd	t	P
Bilişsel Boyut	Kadın	221	2,28	1,14	532	1.234	.218
	Erkek	313	2,16	1,09			
Duyuşsal Boyut	Kadın	221	2,73	1,23	532	.378	.706
	Erkek	313	2,69	1,22			
Davranışsal Boyut	Kadın	221	1,97	,99	532	.965	.335
	Erkek	313	1,88	,98			
Değişim Sinizm Ölçeğinin Tümü	Kadın	221	2,30	,96	532	1.028	.304
	Erkek	313	2,22	,90			

Tablo 6’da görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin bilişsel (Ort=2.28), duyuşsal (Ort=2.73) ve davranışsal (Ort=1.97) boyutlara ilişkin okulda değişim sinizmi algılarının erkek öğretmenlere nazaran daha fazla olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin okulda değişim sinizm ölçeğinin “bilişsel” [$t(532) = 1.234, p > .05$], “duyuşsal” [$t(532) = .378, p > .05$] ve “davranışsal” [$t(532) = .965, p > .05$] alt boyutları ilişkin sinizm algılarının cinsiyet bakımından anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda kadın (Ort=2.30, SS=.96) ve erkek (Ort=2.22, SS=.90) öğretmenlerinin okulda değişim sinizm ölçeğinin tümüne ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır [$t(532) = 1.028, p > .05$]. Buna göre öğretmenlerin okulda değişim sinizm yönelik algılarının cinsiyet bakımından farklılaşmadığı söylenebilir.

4.3. ÖĞRETMENLERİN OKULDA DEĞİŞİM SINİZM ALGILARI BRANŞ BAKIMINDAN ANLAMLILIK FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Bu araştırma kapsamındaki öğretmenlerinin okulda değişim sinizm algılarının branş (sınıf ve branş öğretmeni) değişkenleri bakımından anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Branş Bakımından Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Branş	n	Ort.	SS	sd	T	p
Bilişsel Boyut	Sınıf Öğretmeni	84	2,01	1,13	532	-1.784	.075
	Branş Öğretmeni	450	2,25	1,10			
Duyuşsal Boyut	Sınıf Öğretmeni	84	2,51	1,28	532	-1.659	.098
	Branş Öğretmeni	450	2,75	1,21			
Davranışsal Boyut	Sınıf Öğretmeni	84	1,84	,96	532	-.797	.426
	Branş Öğretmeni	450	1,93	,99			
Değişim Sinizm Ölçeğinin Tümü	Sınıf Öğretmeni	84	2,10	,96	532	-1.695	.091
	Branş Öğretmeni	450	2,28	,92			

Tablo 7’de görüldüğü gibi okullarda görev yapan branş öğretmenlerin bilişsel (Ort=2.25), duyuşsal (Ort=2.75) ve davranışsal (Ort=1.93) boyutlara ilişkin okulda değişim sinizmi algılarının sınıf öğretmenlerine nazaran daha fazla olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerin okulda değişim sinizm ölçeğinin “bilişsel” [$t(532) = -1.784, p > .05$], “duyuşsal” [$t(532) = -1.659, p > .05$] ve “davranışsal” [$t(532) = -.797, p > .05$] alt boyutları ilişkin sinizm algılarının branş bakımından anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda sınıf (Ort=2.10, SS=.96) ve branş (Ort=2.28, SS=.92) öğretmenlerinin okulda değişim sinizm ölçeğinin tümüne ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır [$t(532) = -1.695, p > .05$]. Buna göre öğretmenlerin okulda değişim sinizm yönelik algılarının branş bakımından farklılaşmadığı söylenebilir.

4.4. ÖĞRETMENLERİNİN OKULDA DEĞİŞİM SINİZME İLİŞKİN ALGILARI GÖREV YAPILAN OKUL TÜRÜ BAKIMINDAN ANLAMLILIK FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Okullarda görev yapan öğretmenlerin okulda değişim sinizmine ilişkin algıları görev yapılan okul türü bakımından dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo 8 incelendiğinde lisede görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre bilişsel (Ort=2.28) ve davranışsal (Ort=1.98) alt boyutlarına ilişkin sinizm algılarının ve değişim sinizm ölçeğinin tümüne ilişkin algılarının (Ort=2.29) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (Ort=2.82) diğer öğretmenlere göre duyuşsal sinizm alt boyutu göre algılarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin okulda değişim sinizm ölçeği bağlamındaki bu algılarının görev yapılan okul türü bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenleri Okulda Değişim Sinizm Algılarının Okul Türüne Göre Dağılımı (n=534)

Değişken	Okul Türü	n	Ort.	SS
Bilişsel Boyut	İlkokul	90	2,01	1,14
	Ortaokul	245	2,23	1,05
	Lise	199	2,28	1,15
Duyuşsal Boyut	İlkokul	90	2,50	1,26
	Ortaokul	245	2,82	1,18
	Lise	199	2,67	1,25
Davranışsal Boyut	İlkokul	90	1,86	,96
	Ortaokul	245	1,89	,94
	Lise	199	1,98	1,04
Değişim Sinizm Ölçeğinin Tümü	İlkokul	90	2,10	,96
	Ortaokul	245	2,28	,86
	Lise	199	2,29	,99

Tablo 9. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Okul Türü Bakımından ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilişsel Boyut	Gruplar arası	4,711	2	2,355	1,926	,147
	Gruplar içi	649,396	531	1,223		
	Toplam	654,107	533			
Duyuşsal Boyut	Gruplar arası	6,797	2	3,399	2,283	,103
	Gruplar içi	790,648	531	1,489		
	Toplam	797,445	533			
Davranışsal Boyut	Gruplar arası	1,132	2	,566	,583	,558
	Gruplar içi	515,408	531	,971		
	Toplam	516,541	533			
Değişim Sinizm Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	2,521	2	1,260	1,467	,231
	Gruplar içi	456,106	531	,859		
	Toplam	458,627	533			

Tablo 9'daki ANOVA sonuçları öğretmenlerin okulda değişim sinizm ölçeği bağlamında “bilişsel” [$F(2-531) = 1.926, p > .05$], “duyuşsal” [$F(2-531) = 2.283, p > .05$], “davranışsal” [$F(2-531) = .583, p > .05$] alt boyutu ile değişim sinizm ölçeğinin tümü [$F(2-531) = 1.467, p > .05$] bağlamındaki algılarının görev yapılan okul türü bakımından anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin okulda değişim sinizme ilişkin algılarının görev yapılan okul türü bakımından farklılaşmamaktadır.

4.4. ÖĞRETMENLERİNİN OKULDA DEĞİŞİM SINİZME İLİŞKİN ALGILARI MESLEKİ KIDEM BAKIMINDAN ANLAMLILIK FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Okullarda görev yapan öğretmenlerin okulda değişim sinizm algılarının mesleki kıdem bakımından dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Mesleki Kıdem Bakımından Dağılımı

Değişken	Kıdem	n	Ort.	SS
Bilişsel Boyut	1-5 yıl	109	2,26	1,03
	6-10 yıl	135	2,26	1,10
	11-15 yıl	121	2,12	1,11
	16-20 yıl	94	2,17	1,20
	21 yıl ve üzeri	75	2,23	1,14

Duyuşsal Boyut	1-5 yıl	109	2,87	1,21
	6-10 yıl	135	2,80	1,19
	11-15 yıl	121	2,58	1,19
	16-20 yıl	94	2,57	1,27
	21 yıl ve üzeri	75	2,70	1,30
Davranışsal Boyut	1-5 yıl	109	1,79	,83
	6-10 yıl	135	1,99	1,05
	11-15 yıl	121	2,04	1,07
	16-20 yıl	94	1,82	,90
	21 yıl ve üzeri	75	1,91	1,03
Değişim Sinizm Ölçeğinin Tümü	1-5 yıl	109	2,27	,83
	6-10 yıl	135	2,32	,92
	11-15 yıl	121	2,23	,93
	16-20 yıl	94	2,16	1,00
	21 yıl ve üzeri	75	2,26	,99

Tablo 10 incelendiğinde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre bilişsel (Ort=2.26) ve duyuşsal (Ort=2.87) alt boyutlarına ilişkin sinizm algılarının diğer öğretmenlere göre; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin davranışsal (Ort=2.04) alt boyutlarına ilişkin sinizm algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin değişim sinizm ölçeğinin tümüne ilişkin algılarının (Ort=2.32) diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin okulda değişim sinizm ölçeği bağlamındaki bu algılarının mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Mesleki Kıdem Bakımından ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilişsel Boyut	Gruplar arası	1,684	4	,421	,341	,850
	Gruplar içi	652,423	529	1,233		
	Toplam	654,107	533			
Duyuşsal Boyut	Gruplar arası	7,782	4	1,945	1,303	,268
	Gruplar içi	789,664	529	1,493		
	Toplam	797,445	533			
Davranışsal Boyut	Gruplar arası	5,251	4	1,313	1,358	,247
	Gruplar içi	511,290	529	,967		
	Toplam	516,541	533			
Değişim Sinizm Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	1,503	4	,376	,435	,783
	Gruplar içi	457,124	529	,864		
	Toplam	458,627	533			

Tablo 11'deki ANOVA sonuçları öğretmenlerin okulda değişim sinizm ölçeği bağlamında “bilişsel” [$F(4-529) = .341, p > .05$], “duyuşsal” [$F(4-529) = 1.303, p > .05$], “davranışsal” [$F(4-529) = 1.358, p > .05$] alt boyutu ile değişim sinizm ölçeğinin tümü [$F(4-529) = 1.467, p > .05$] bağlamındaki algılarının mesleki kıdem bakımından anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin okulda değişim sinizme ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından farklılaşmamaktadır.

4.5. ÖĞRETMENLERİNİN OKULDA DEĞİŞİM SİNİZM ALGILARI ÖĞRENİM DURUMU BAKIMINDAN ANLAMLILIK FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Bu araştırma kapsamındaki öğretmenlerinin okulda değişim sinizm ölçeğine ilişkin algılarının öğrenim durumu (ön lisans ve lisans ile lisansüstü) değişkenleri bakımından anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Öğrenim Durumu Bakımından Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Değişken	Öğrenim Durumu	n	Ort.	SS	sd	t	p
Bilişsel Boyut	Önlisans ve Lisans	444	2,19	1,11	532	-.850	.395
	Lisans Üstü	90	2,30	1,10			
Duyuşsal Boyut	Önlisans ve Lisans	444	2,71	1,23	532	-.122	.903
	Lisans Üstü	90	2,72	1,17			
Davranışsal Boyut	Önlisans ve Lisans	444	1,90	,96	532	-1.063	.288
	Lisans Üstü	90	2,02	1,08			

Değişim Sinizm Ölçeğinin Tümü	Önlisans ve Lisans	444	2,24	,93	532	-.804	.422
	Lisans Üstü	90	2,33	,92			

Tablo 12’de görüldüğü gibi lisans üstü eğitime sahip öğretmenlerin değişim sinizm ölçeğinin bilişsel (Ort=2.30), duyuşsal (Ort=2.72) ve davranışsal (Ort=2.02) boyutlara ilişkin sinizmi algılarının önlisans ve lisans eğitime sahip öğretmenlere nazaran daha fazla olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bağımsız örneklemeler *t*-testi sonucunda lisansüstü eğitime sahip öğretmenler ile önlisans ve lisans eğitime sahip öğretmenlerin okulda değişim sinizm ölçeğinin “bilişsel” [*t* (532) = -.850, *p* > .05], “duyuşsal” [*t* (532) = -.122, *p* > .05] ve “davranışsal” [*t* (532) = -1.063, *p* > .05] alt boyutları ilişkin sinizm algılarının öğrenim durumu bakımından anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Tablo 12’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler *t*-testi sonucunda lisansüstü eğitime sahip (Ort=2.33, SS=.92) ile önlisans ve lisans eğitime sahip (Ort=2.24, SS=.93) öğretmenlerinin okulda değişim sinizm ölçeğinin tümüne ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır [*t* (532) = -.804, *p* > .05]. Buna göre öğretmenlerin okulda değişim sinizm yönelik algılarının öğrenim durumu bakımından farklılaşmadığı söylenebilir.

4.6. ÖĞRETMENLERİN OKULDA DEĞİŞİM SINİZME İLİŞKİN ALGILARI GÖREV YAPTIĞI OKULDA ÇALIŞMA SÜRESİ BAKIMINDAN ANLAMLILIK FARK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Okullarda görev yapan öğretmenlerin okulda değişim sinizmine ilişkin algıları okulda çalışma süresi bakımından dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Algılarının Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresine Göre Dağılımı (n=534)

Değişken	Okulda Çalışma Süresi	<i>n</i>	Ort.	SS
Bilişsel Boyut	1-5 yıl	386	2,25	1,13
	6-10 yıl	99	2,15	1,04
	10 yıl üzeri	49	2,01	1,09
Duyuşsal Boyut	1-5 yıl	386	2,80	1,21
	6-10 yıl	99	2,49	1,15
	10 yıl üzeri	49	2,42	1,36

Davranışsal Boyut	1-5 yıl	386	1,94	,99
	6-10 yıl	99	1,95	,99
	10 yıl üzeri	49	1,71	,91
Değişim Sinizm Ölçeğinin Tümü	1-5 yıl	386	2,30	,94
	6-10 yıl	99	2,18	,84
	10 yıl üzeri	49	2,03	,97

Tablo 13 incelendiğinde görev yaptığı okulda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre bilişsel (Ort=2.25) ve duyuşsal (Ort=2.80) alt boyutlarına ilişkin sinizm algılarının ve değişim sinizm ölçeğinin tümüne ilişkin algılarının (Ort=2.30) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın görev yaptığı okulda 6-20 yıl arasındaki çalışan öğretmenlerin (Ort=2.29) diğer öğretmenlere göre davranışsal sinizm alt boyutu göre algılarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin okulda değişim sinizm ölçeği bağlamındaki bu algılarının okulda çalışma süresi bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Okulda Değişim Sinizm Ölçeğine İlişkin Algılarının Görev Yapılan Okulda Çalışma Süresi Bakımından ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilişsel Boyut	Gruplar arası	3,000	2	1,500	1,223	,295
	Gruplar içi	651,107	531	1,226		
	Toplam	654,107	533			
Duyuşsal Boyut	Gruplar arası	12,307	2	6,153	4,162	,016*
	Gruplar içi	785,138	531	1,479		
	Toplam	797,445	533			
Davranışsal Boyut	Gruplar arası	2,395	2	1,198	1,237	,291
	Gruplar içi	514,146	531	,968		
	Toplam	516,541	533			
Değişim Sinizm Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	4,088	2	2,044	2,388	,093
	Gruplar içi	454,538	531	,856		
	Toplam	458,627	533			

*p<.05

Tablo 14’deki ANOVA sonuçları öğretmenlerin okulda değişim sinizm ölçeği bağlamında “bilişsel” [$F(2-531) = 1.223, p > .05$], “davranışsal” [$F(2-531) = 1.237, p > .05$] alt boyutu ile değişim sinizm ölçeğinin tümü [$F(2-531) = 2.388, p > .05$]

bağlamındaki algılarının görev yapılan okuldaki çalışma süresi bakımından anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Buna karşın öğretmenlerin okulda değişim sinizm ölçeğinin “duyuşsal” boyutuna ilişkin sinizm algılarının görev yapılan okuldaki çalışma süresi bakımından anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. [$F(2-531) = 4.162, p < .05$]. Anlamlı bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur

Tablo 15. Okuldaki Görev Süresi Bakımından Tukey HSD Testi Sonuçları

Değişken	Okuldaki görev süresi (I)	Okuldaki görev süresi(J)	Ortalama Fark	Std.Hata	p
Duyuşsal Boyuta İlişkin Sinizm	1-5 yıl	6-10 yıl	,31676*	,13699	,021
		10 yıl ve üzeri	,37914*	,18441	,040
	6-10 yıl	10 yıl ve üzeri	,06238	,21239	,769

* $p < .05$

Tablo 15’te görüldüğü gibi yapılan Tukey HSD testi sonucunda öğretmenlerin “duyuşsal” boyutuna ilişkin sinizm algılarının okulda çalışma süresi bakımından anlamlı farkın 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Buna göre görev yapılan okulda 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin 6-10 yıl ve 10 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha çok duyuşsal sinizm algısına sahiptirler.

4.7. ÖĞRETMENLERİN OKULDA DEĞİŞİM SINİZME İLİŞKİN ALGILARI İLE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİMİ YÖNETME YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLIL İLİŞKİ VAR MIDIR?

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin okulda değişim sinizm algıları ile okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Person korelasyon testi yapılmıştır. Bu kapsamda değişim sinizm ölçeği puanları ile değişimi yönetme yeterlik ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 16’da Pearson korelasyon testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 16. Ölçümlere İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Ölçüm	N	Ort.	SS.
Değişimi Yönetme Yeterlik Ölçeği	534	3,32	,74
Bilissel.Sinizm Alt Boyutu	534	2,21	1,11
Duyussal.Sinizm Alt Boyutu	534	2,71	1,22
Davranısal.Sinizm Alt Boyutu	534	1,92	,98
Okulda Değişim Sinizm Algı Ölçeği	534	2,25	,93

Tablo 17. Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Ölçüm	Değişimi Yönetme Yeterliği	Bilişsel Sinizm	Duyuşsal Sinizm	Davranısal Sinizm	Okulda Değişim Sinizmi
Değişimi Yönetme Yeterlik Ölçeği	1	-,353**	-,296**	-,266**	-,363**
Bilissel Sinizm Boyutu		1	,722**	,491**	,885**
Duyussal Sinizm Boyutu			1	,484**	,873**
Davranısal Sinizm Boyutu				1	,769**
Okulda Değişim Sinizm Ölçeği					1

*p<.05, **p<.01

Tablo 17’de görüldüğü gibi yapılan Pearson korelasyon testi sonucunda okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri (Ort=3.32, SS=.74) ile öğretmenlerin okulda bilişsel sinizm düzeyleri (Ort=2.21, SS=1.11) arasında [$r = -.353$, $p<.01$], duyuşsal sinizm düzeyleri (Ort=2.71, SS=.122) arasında [$r = -.296$, $p<.01$] ve davranısal sinizm düzeyleri (Ort=1.91, SS=.98) arasında [$r = -.266$, $p<.01$] negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri artıkça öğretmenlerin okulda bilişsel, duyuşsal ve davranısal sinizm algılarının azalma göstermektedir.

Tablo 17 incelendiğinde okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri (Ort=3.32, SS=.74) ile öğretmenlerin okulda değişim sinizm algıları (Ort=2.25, SS=.93) arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır [$r = -.363$, $p<.01$]. Buna göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri artıkça öğretmenlerin okulda değişim sinizm algıları azalma göstermektedir. Diğer taraftan değişim determinasyon katsayı dikkate alındığında (r^2) %12,5 öğretmenlerin okulda bilişsel sinizm algılarının %12,5’inin, duyuşsal sinizm

algularının %8,8'inin ve davranışsal sinizm algularının %7.1'inin ve okulda değişim sinizm algularının tümünün %13,2'inin okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.



5. BÖLÜM: TARTIŞMA

Öğretmenlerin okullarda değişim sinizm düzeyleri ile okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılarak sunulmuştur.

Araştırma Afyonkarahisar il merkezinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 534 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin değişim sinizm düzeyleri sorgulanmıştır. Değişim sinizmi; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 boyutta incelenmiş ve 5 üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin değişim sinizmi ölçeğinin tümünden ortalama 2,25 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin değişim sinizm algıları az düzeydedir. Bilişsel boyuta ilişkin sinizm algılarının ortalama 2,21, duyuşsal boyuta ilişkin sinizm algıları ortalama 2,71 ve davranışsal boyuta ilişkin sinizm algıları ortalama 1,92 düzeyindedir. Başka bir ifade ile öğretmenler değişim sinizmi; bilişsel ve davranışsal boyuta ilişkin algıları az, duyuşsal boyuta ilişkin sinizm algıları orta düzeydedir.

Literatürde öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; araştırma sonuçlarımızla örtüşen şekilde öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının düşük seviyede görülürken, (Helvacı ve Çetin, 2012; Özcan ve Polat, 2014; Akın, 2015; Kahveci ve Demirtaş, 2015), araştırma sonucumuzla örtüşmeyen şekilde öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşan araştırma bulgularına rastlanılmaktadır (Kalağan ve Güzeller, 2010; Balay, Kaya ve Cülha 2013; Demirtaş, Özdemir ve Küçük 2016; Yorulmaz ve Çelik 2016; Gündüz ve Ömür 2016; Çavdar, 2016). Araştırmalardan ulaşılan bulgular bütünsel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarına ilişkin genelleme yapmak mümkün görülmemekte, araştırmalar arasındaki sonuç farklılıklarına bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarını belirleyen başka faktörler olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre değişim sinizm algıları incelenmiştir. Bu doğrultuda ele alınan ilk değişken olan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişim sinizm algılarında farklılaşma bulunmamıştır. Literatürde yapılan araştırmalarda da araştırma sonucumuzla örtüşen şekilde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel sinizm algılarında farklılık olmadığı görülmektedir (Kalağan ve Güzeller, 2010; Turan, 2011; Çarıkcı, Bektaş ve Turak, 2012; Helvacı ve Çetin, 2012; Sezgin Nartgün ve Kartal, 2013; Akyüz ve Kesen, 2015; Çavdar, 2016). Buradan öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgütsel sinizm algılarından bağımsız olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin değişim sinizm algılarının branşlarına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında ise; araştırma sonucumuzla örtüşmeyen şekilde öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel sinizm algılarında farklılıkların olduğu saptanmıştır (Korkmaz, 2011; Öztop, 2014; Güzeller ve Kalağan; 2010; Çavdar, 2016). Araştırma sonuçlarının farklılaşma nedeninin öğretmenlerin görev yaptıkları illerdeki okul yönetimlerindeki anlayış farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Okuldaki ilgili branşın ders saatlerinin az ya da fazla oluşuyla ve dolaylı olarak çalışılan okulun türüne ve niteliğine göre farklılaşma olduğu düşünülmektedir. Bazı branşların daha çok sorgulama ve analiz gerektirdiği de düşünülürse branş anlamında anlamlı farklılığın görülmesi olasıdır. Araştırmanın yapıldığı Afyonkarahisar il merkezindeki okullarda daha demokratik bir yapının kurulduğu ve öğretmenlerin branşlarına göre algılarının da bu nedenle farklılaşmadığı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre değişim sinizm algılarında farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Diğer bir ifade ile ilkokul ,ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin değişim sinizm algıları benzer düzeydedir. Aydın (2017) ilkokul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, ortaokul öğretmenleri ile ilkokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit etmiş, Ortaokul öğretmenlerinin, ilkokul öğretmenlerine göre daha sinik tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının farklılaşma nedeninin Aydın'ın (2017) araştırmasının Ankara'da, bizim araştırmamızın Afyonkarahisar'da gerçekleşmiş olması, iller arasındaki okullardaki yönetim anlayışındaki farklılıklardan

kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yer değiştirmelerinin branş öğretmenlerine göre daha zaman alıcı olduğunu düşündüğümüz de ilkökul öğretmenlerinin çalıştıkları okulu daha iyi tanımaları ,daha sık yer değiştirmeye müsait olan ortaokul branş öğretmenlerine göre daha az örgütsel sinizm tutumuna sahip olduklarını düşünebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değişim sinizmi algılarında istatistiksel olarak farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatürde araştırma bulgumuzla örtüşen şekilde kıdeme göre örgütsel sinizm algısının farklılaşmadığı yönünde bulgulara ulaşıldığı görülürken, (Bommer, Rich ve Rubin, 2005; İnce ve Turan, 2011; Özcan ve Polat, 2014; Helvacı ve Çetin, 2012; Çavdar, 2016) araştırma bulgumuzla örtüşmeyen şekilde kıdeme göre örgütsel sinizm algısında farklılıkların olduğu araştırma bulgularına da rastlanılmaktadır (Tınaztepe, 2012; Kalağan ve Güzeller, 2010; Korkmaz, 2011; Derin, 2016). Bu noktada mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin çalıştığı kurumda yenilik yapma ve idealist olma tutumları daha yüksektir düşüncesinden yola çıktığımız da mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin kıdemi fazla olanlara göre çalıştığı kuruma karşı daha sinik bir tutum içine girebileceği düşünülebilir; zira mesleki kıdemi fazla olan öğretmen örgüt sitemini dolayısıyla örgüt kültürünü kabullenmiş öğretmendir diyebiliriz. Bu da örgütsel sinizm tutumlarının daha az seviyede olması sonucunu doğuracaktır. Ancak genel olarak literatürde mesleki kıdeme göre değişim sinizm algısının farklılık gösterdiği ve aynı zamanda göstermediği çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin değişim sinizm algılarının öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında, araştırma bulgumuzla örtüşen şekilde öğrenim durumuna göre örgütsel sinizm algısında farklılık olmadığı yönünde araştırma bulgularına ulaşılrken (Andersson ve Bateman, 1997; Bommer, Rich ve Rubin, 2005; James, 2005; İnce ve Turan, 2011; Erkiş ve Taşpınar, 2013; Çavdar, 2016) araştırma bulgumuzla örtüşmeyen şekilde öğrenim durumuna göre öğretmenlerin örgütsel sinizm algısında farklılıkların olduğu bulgulara da ulaşılmaktadır (Kalağan ve Güzeller, 2010; Alan ve Fidanboy, 2012; Fındık ve Eryeşil, 2012). Bu noktada öğrenim durumuna göre farklılık gösteren çalışma sonuçları için yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla sinizm tutumun sahip

olmasını eğitim seviyesi arttıkça sorgulamanın ve eleştirme davranışlarının artacağına bunun da örgütsel sinizm düzeyinin artmasına sebep olabileceği düşünülebilir. Genel olarak ulaşılan sonuçlardan öğrenim durumu açısından öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarına yönelik bir genellemeye gidilememektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulda çalışma sürelerinde değişim sinizm algılarının duyuşsal boyutta farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre; 1-5 yıl aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin duyuşsal sinizm algıları, daha fazla yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Derin (2016) ise öğretmenlerin okul kıdemleri ile örgütsel sinizmin davranışsal sinizm boyutu arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Okul kıdemi 4-6 yıl arası olan öğretmenlerin, okul kıdemi 7 yıl üzeri olan öğretmenlere göre davranışsal sinizm boyutunda daha fazla sinik tutuma sahip olduklarını saptamıştır. Göreve yeni başlamış öğretmenin sistemi dolayısıyla kurum kültürünü değiştirme inancının ve idealistliğinin daha fazla sinik tutuma sahip olma boyutunu arttırabileceği düşünülebilir.

Balay, Kaya ve Cülha (2013) Araştırmanın bulguları öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu fark mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasında ;mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları lehinedir; yani mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları daha az düzeydedir. Buradan yola çıkarak yine kıdem süresi arttıkça zaman içinde sistemi kabullenen öğretmenin artık daha az sorgulayıcı, kabulleniş haline geçtiğini ve bu da değişim sinizm düzeylerinin az seviyede kalmasını sağladığını düşünebiliriz.

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri de sorgulanmıştır. Öğretmenlere göre yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri 5 üzerinden yapılan değerlendirmeye göre 3,32 matematiksel değer almıştır. Diğer bir ifade ile okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri orta düzeydedir. Argon ve Özçelik (2007) ilkokul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerini araştırdıkları çalışmalarında okul yöneticilerinin orta

düzeyde değişimi yönetme yeterliğine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bahadır (2014) İstanbul İli Beylikdüzü İlçesinde gerçekleştirdiği araştırmasında da araştırma sonucumuzla örtüşen şekilde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin yöneticilerin değişimi yönetme yeterliklerini orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Urhanoğlu (2017) Afyonkarahisar ili sınırları içerisinde görev yapan okul yöneticilerinin okulda değişimi yönetme yeterliliklerini incelediği araştırmasında, öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde değişimi yönetme yeterliliğine sahip olduğunu belirlemiştir. Araştırmalardan ulaşılan sonuçlara göre, genel olarak okul yöneticilerinin orta düzeyde değişimi yönetme yeterliliklerine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin değişim sinizmi algıları arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin değişim sinizm algıları arasında istatistiksel açıdan negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Buna göre; okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri arttıkça öğretmenlerin değişim sinizmi algıları azalmaktadır.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ile örgütsel değişim sinizmi arasındaki ilişkileri araştıran bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak konu ile bağlantılı olarak yöneticilerin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Davis ve Gardner, 2004; Wu, Neubert, Yi, 2007; Bommer, Rich ve Rubin, 2005; Güçlü, Kalkan ve Dağlı, 2013). Söz konusu araştırmalarda da yöneticilerin liderlik özellikleri arttıkça çalışanların örgütsel sinizm algılarında azalma olduğu saptanmıştır; Liderlik özelliklerinin artması başarılı bir değişimi yönetme yeterliliği kazandıracığı için bu durum öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin azalmasına sebep olacaktır. Balay, Kaya ve Cülha (2013) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının yöneticilerin yönetim stillerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Demokratik yönetim stilini benimseyen yöneticilerin okullarında, ilgisiz yönetim stilini benimseyen yöneticilerin okullarına göre öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Buradan yöneticilerin olumlu özelliklere ve ilgili yeterliklere sahip olmasının çalışanların örgütsel sinizm düzeylerinde azalmaya neden olabileceği söylenebilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Öğretmenlerin okullarda değişim sinizm düzeyleri ile okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmada öğretmenlerin genel örgütsel sinizm düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bilişsel ve davranışsal boyuta ilişkin değişim sinizm algılarının düşük, duyuşsal boyuta ilişkin sinizm algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.
- Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel değişim sinizmi algılarında farklılık olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi algılarının birbirine benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin değişim sinizm algılarının branşlarına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer bir ifade ile farklı branşlardaki öğretmenlerin değişim sinizm algıları benzer düzeydedir.
- Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre değişim sinizm algılarında farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Diğer bir ifade ile ilkokul ,ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin değişim sinizm algıları benzer düzeydedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değişim sinizmi algılarında farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Araştırmada öğretmenlerin değişim sinizm algılarının öğrenim durumlarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerine değişim sinizm algılarının duyuşsal boyutta farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre; 1-5 yıl aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin duyuşsal sinizm algıları, daha fazla yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

- Araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.
- Araştırmada öğretmen algılarına göre; okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin değişim sinizm algıları arasında istatistiksel açıdan negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Buna göre; okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri arttıkça öğretmenlerin değişim sinizmi algıları azalmaktadır.

6.2. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlarla ilgili olarak “probleme ilişkin öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da “araştırmaya ilişkin” öneriler biçiminde iki boyut ele alınmıştır.

6.2.1. Problemlere İlişkin Öneriler

- Araştırmada öğretmenlerin bilişsel ve davranışsal boyuta ilişkin değişim sinizm algılarının düşük, duyuşsal boyuta ilişkin sinizm algılarının orta düzeyde olduğu sonucundan yola çıkarak, öğretmenlerin duyuşsal sinizm algılarının neden diğer boyutlardan yüksek olduğunun nedenleri araştırılarak, duyuşsal sinizm algılarının düşürülmesine yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Bu noktada okulda yapılacak değişikliklerle ilgili kararlar alınmadan önce okul öğretmenlerinin ve yönetimin daha sık bir araya gelmesini sağlayacak toplantı, organizasyonlar sağlanmalı; her iki tarafı da etkileyecek değişimler meydana gelmeden açık ve net bir tutumla görüşülmeli; bu şekilde öğretmenlerin biliş düzeyindeki değişim sinizm tutularının duyuşsal boyuta çıkmasının önüne geçilebilir.
- Araştırmada 1-5 yıl aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin duyuşsal sinizm algılarının, daha fazla yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olması sonucundan yola çıkarak, göreve yeni başlayan öğretmenlere duyuşsal sinizm düzeylerini düşürülmesine yönelik okul yönetimlerince görev başlangıcında hizmetiçi eğitim ve seminerler düzenlenebilir.

- Öğretmenlerin çalıştıkları okulu daha fazla benimsemelerini sağlayacak okula aidiyet duygularını arttıracak yeni metot ve yöntemler üretilebilir.
- Eğitim fakültelerinin son sınıfında değişim sinizmiyle ilgili bir başlık verilebilir. Bu şekilde öğretmen adayı nispeten bilinçli bir göreve başlangıç sağlayabilir.
- Okul yöneticilerinin orta düzeyde değişimi yönetme yeterliğine sahip olduğu sonucundan yola çıkarak, okul yöneticilerinin değişim yönetimine yönelik Afyon Karahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce hizmetiçi eğitime tabi tutulmaları önerilmektedir.
- Okul yöneticilerinin kıdemli öğretmenlerden seçilmelerinin yanısıra eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış öğretmenlerin oluşması, değişimi yönetme yeterliliklerini artıracaktır. Değişimi yönetme yeterliliği artan okullarda öğretmenlerin değişim sinizmi algıları da düşecek ve bu durum okul etkililiğine katkı sağlayacaktır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Afyonkarahisar il merkezindeki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Daha genel verilere ulaşmak için diğer illerde de araştırmalar yapıp Türkiye geneli hakkında bilgi sahibi olunabilir.
- Araştırma, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlerideki araştırmalarda okullarda görev yapan tüm personel araştırmalara dahil edilebilir.
- Okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı vb. değişkenlerle de ilişkileri araştıran araştırmalar yapılabilir.
- Benzer şekilde öğretmenlerin değişim sinizmi üzerinde etkili olan faktörlere yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma konusu nitel araştırma yöntemleriyle incelenebilir, böylelikle konu ile ilgili daha ayrıntılı verilere ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: bases and consequences. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, (3), 269-292.
- Afyon'un eğitimde başarısı düştü (2 Şubat 2016). <https://www.haberler.com/afyon-un-egitimde-basarisi-dustu-8121921-haberi/> kaynağından 12.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- Akar, N.Y. (2010). *Psikolojik sözleşme ihlalleri bağlamında örgütsel sinizm üzerine kuramsal bir araştırma*. 1. Turizmde İnsan Kaynakları Gelişimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya, 09-11 Nisan, s.43-60.
- Akın, U. (2015). Okullarda örgütsel sinizm ve güven ilişkisinin incelenmesi: öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40,(181), 175-189.
- Aksoy, İ. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algıları (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, B. ve Kesen, M. (2015). Örgütsel sinizm ve örgütsel güvenin geleceğin çalışanlarının akademik özyeterlik algılarına etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. 23. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri*, 889-896.
- Alan, H. ve Fidanboy, C. Ö. (2012). Sinizm, tükenmişlik ve kişilik ilişkisi: bilişim sektörü çalışanları kapsamında bir inceleme. 11. *Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi*, Isparta.
- Albrecht, L. Simon. (2002). Perceptions of integrity, competence and trust in senior management as determinants of cynicism toward change. *Public Administration and Management: an Interactive Journal*, 7, (4), 320-343.

- Anaş, K. (2016). *Vakıf üniversitesi çalışanlarında örgütsel sinizm tutumunun işe yabancılaşma üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: some causes and effects, *The Journal of Organizational Behavior*, 18,(5), 449-469.
- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: some causes and effects. *The Journal of Organizational Behavior*, 18, (5), 449-469.
- Andersson, L.M. (1996). Employee cynicism: an examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49, (11), 1395-1418.
- Argon, T. ve Ekinçi, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (1), 1-19.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2007) İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8,(16) 70-89.
- Artan, İ. (1997). “Örgütsel değişim ve gelişme”, *Endüstri ve örgüt psikolojisi*. Şelale Mat.
- Aslan, M. ve Beycioğlu, K. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Dergisi*, VII, (I), 153-173.
- Aydın, Ö. ve Şahin, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel değişime dirençleri. *Journal of Human Sciences*, 13, (3), 5053-5068.

- Aydın, Y. T. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Ankara Altındağ ilçesi örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayık, A. ve Diş, O. (2016). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, (2), 547-564.
- Aykaç, B. (1991). Yönetimin iyileştirilmesi ve örgütsel değişim. *AİD*, 24, (2), Haziran.
- Aytürk, N. (2010). *Örgütsel ve yönetsel davranış, Örgütlerde insan ilişkileri ve yönetsel davranış yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bahadır, E. G. (2014) *Öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri (İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tez, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R., Kaya, A. ve Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14, (2), 123-144.
- Balcı, Ali. (2011). *Etkili okul*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balkar, B. ve Karadağ, N. (2015). Öğretmenlerin okul temelli değişim politikalarının sürdürülebilirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12, (2), 703-728.
- Basım, H. N., Şeşen, H. ve Çetin, F. (2009). Değişim ve Örgütler. *Örgütlerde değişim ve öğrenme* (Ed. A. Kadir Varoğlu, H. Nejat Basım), Ankara: Siyasal Yayınları, 13-43.

- Başaran, İ.E. (1992).Yönetimde insan ilişkileri, *Yönetmel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bergström, O., Styhre, A., & Thilander, P. (2014). Paradoxifying organizational change: cynicism and resistance in the swedish armed forces. *Journal of Change Management*, 14, (3), 384-404.
- Bolat, O. İ., Bolat, T. ve O. Seymen, A. (2009). Güçlendirici lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, (21), 215-239.
- Bommer, W.H., Rich, G.A. & Rubin, R.S. (2005). Changing attitudes about change: longitudinal effects of transformational leader behaviour on employee cynicism about organizational change. *The Journal of Organizational Behaviour*, 26, (7), 733-753.
- Bord, D., Dunn, K. & Zaslow, S. (2003). Identifying competencies needed in fcs extension staff. *Journal of Family and Consumer Sciences*. Nov. 95,4.
- Bordia. P., Hobman, E., Jones, E., Gallois, C. & Callan, V.J. (2004). Uncertainty during organizational change: types, consequences and management strategies. *Journal of Business and Psychology*, 18, (4), 507-532.
- Brandes, P. (1997). *Organizational cynicism: its nature, antecedents, and consequences*. Unpublished Doctoral Dissertation, Division of Research and Advanced Studies of the University of Cincinnati, USA.
- Brown, M., & Cregan, C. (2008). Organizational change cynicism: the role of employee involvement. *Human Resource Management*, 47, (4), 667-686.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PEGEM A Yayınları.

- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, S.(2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PEGEM A Yayınları.
- Can, H., Aşan, . ve Aydın, E. M. (2006). *rgtsel davranış*. İstanbul: Arıkan Basın Yayın.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve zer, N. (2015). Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri. *İlköğretim Online*, 14, (2), 634-646.
- Cartwright, S. ve Holmes, N. (2006). The meaning of work: the challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. *Human Resource Management Review*, 16, (2), 199- 208.
- Celep, C. (2004). *Eğitim rgtlerinde dönüşümsel nderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chaleff, I.(2001). Değişmesine değişelim, ama nasıl?. *Executive Excellence*, Temmuz, (52).
- Çarıkcı, İ. H., Bektaş, M. ve Turak, B. (2012). Örgüt alışanları ve sinizm: mehmet akif ersoy niversitesi, büro çalışanlarına yönelik bir alan araştırması. *11. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi*, Isparta.
- avdar, E. (2016). *Eğitim rgtlerinde değişim sinizmi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- elik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çiftçi, E. (2013). *Genel sinizmin ve örgütsel sinizmin işe bağlılık düzeyine etkisi: Konya ilindeki otel çalışanları üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Davis, K. (1984). The dynamics of organizational behavior, *İşletmede insan davranışı, örgütsel davranış*. (çev: K. Tosun ve Ekibi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Davis, K. A. (2004). *Information technology change in the architecture, engineering, and construction industry: an investigation of individuals' resistance*. April 23, Blacksburg, Virginia.
- Davis, W. D. & Gardner, W. L. (2004). Perceptions of politics and organizational cynicism: an attributional and leader-member exchange perspective. *The Leadership Quarterly*, 15, (4), 439-465.
- Dean, J.W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Delken, M. (2004). *Organizational cynicism: a study among call centers*. Hollanda: University of Maastricht.
- Demir, K. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 193-216.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y., ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22, (2), 193-216.
- Derin, R. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili merkez ilçeleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.

- Duman, B. (2004). Attribution theory (katkı=anlam yükleme teorisinin) öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliği üzerindeki etkisi. 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*, 129-131.
- Düren, A.Z. (2000). *2000’li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa Yayınları, Türkiye, 120-240.
- Düren, Z. (1999). *2000’li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eaton, J. A. (2000). *A social motivation approach to organizational cynicism*. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate Program in Psychology, York University, Toronto.
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2012). *Pozitivist metodoloji ve ötesi*. Ankara: Erk Yayınları.
- Erdost, H. E., Karacaoğlu, K. ve Reyhanoğlu, M. (2007). Örgütsel sinizm kavramı ve ilgili ölçeklerin Türkiye’deki bir firmada test edilmesi. 15. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 514-524.
- Erkiş, U. ve Taşpınar, Y. (2013). Relationship between cynicism and commitment in organizations: a field study. *The Clute Institute International Academic Conference Paris, France*. 470-485.
- Eroğlu, F. (1998). *Küreselleşme sürecinde yönetim krizi ve çözüm yolları*. Ankara: Berikan Yayınları.
- Eser, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 211-222

- Fındık, M. ve Eryeşil, K. (2012).Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Iron & Steel Symposium*. Karabük, 1250-1255.
- Fındık, M. ve Eryeşil, K. (2012).Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Iron & Steel Symposium*. Karabük, 1250-1255.
- Forgas, J. P., Cooper, J. & Crano, W. D. (Eds.). (2011). *The psychology of attitudes and attitude change*. Psychology Press.
- Fullan, M. (1992). *Succesful school improvement*. Open University Pres Celtic Court 22 Balmoor Buckingham and 1900 Frost Road, Suite 101 Bristol, USA.
- Glantz, J. E. (1998). *School restructuring practices and teacher attitudes toward change*. Unpublished Dissertation, The Pennsylvania State University Graduate School College of Education, Pennsylvania.
- Goodson, I. F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2, (1), 45-63.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 221-226.
- Güçlü, N., Kalkan, F. ve Dağlı, E. (2013). Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *8.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, İstanbul.
- Gündüz, H. B. ve Ömür, Y. E. (2016). Supervision anxiety as a predictor for organizational cynicism in teachers. *Journal of Human Sciences*, 13, (1), 1381-1394.
- Güney, S. (2004). *Açıklamalı yönetim- organizasyon ve örgütsel davranış terimleri sözlüğü*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Güven, İ. (2001). Değişen çağda öğretmenlerin değişen rolleri. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, H. Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara.

Güzeller, C. ve Kalağan, G. (2008). Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi. *16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*, 87-94.

Helvacı, M. A. (2004). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Helvacı, M. A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. 3. Baskı, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Helvacı, M. A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi. *International Periodical For Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7, (3), 1475-1497.

Helvacı, M.A. ve Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri”, (Uşak ili örneği), *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Akademik Bakış*, (21), 1-30.

Hunt, J. W. & Baruch, Y. (2003). Developing top managers; the impact of interpersonal skills training. *Journal of Management Development*, 22, (8).

Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.

İlğan, A. (2008). Örgütsel değişim/değişim. *Millî Eğitim Dergisi*, (177), 80-102.

İnce, M. ve Turan, Ş. (2011). Organizational cynicism as a factor that affects the organizational change in the process of globalization and an application in

karaman's public institutions. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, (37),104-121.

James, M. S. L. (2005), *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: an examination of the potential positive and negative effects on school systems*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, USA.

Johnson, J. L. & O'Leary-Kelly, A. M.(2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, 24, (5), 627-647.

Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2015). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, (52).

Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlerinin örgütsel algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.

Kanter, D. L. & Mirvis, P. H. (1989). *The cynical americans: living and working in an age of discontent and disillusion*. San Francisco: Jossey-Bass.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. 13. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keçecioğlu, T. (2001). *Bir değişim anatomisi ya da değişimin bir parçası olmak*. İstanbul: Alfa Yayınları, Türkiye.

Kiefer, T. (2005). Feeling bad: antecedents and consequences of negative emotions in ongoing change. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, (8), 875-897.

Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. 11. Baskı, İstanbul: Beta Basım.

Korkmaz, C. İ. (2011). *Kişilik sinizmi ve algılanan üst yönetim desteğinin örgütsel sinizm üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkut, A. ve Aslan, M. (2016). Organizational cynicism levels of teachers in secondary schools in Turkey. *E-International Journal of Educational Research*, 7,(2), 91-112.

Kuzubaşoğlu, D. (2008). *Genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kwiek, M. (2002). Yüksek öğretimi yeniden düşünürken yeni bir paradigma olarak küreselleşme: gelecek için göstergeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 133-154.

Liegman, A.A. (2015). *An interconnected perspective of organizational change cynicism (OCC)*. Tu University.

Luecke, R. (2003). *Managing creativity and innovation*. Boston: Harvard Business Essentials.

Luecke, R. (2009). *Değişimi ve geçiş dönemini yönetmek*. (çev: Ü. Şensoy). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

McLaughlin, L.M. (2000). *The school principal as change agent: an explanatory case study*. Unprinted Doctorate Thesis, www.umi.com Digital Dissertations, Oklohama State University.

- Mimaroğlu, H. (2008). *Psikolojik sözleşmenin personelin tutum ve davranışlarına etkileri: tıbbi satış temsilcileri üzerinde bir araştırma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Naus, A.J.A.M. (2007). *Organizational cynicism on the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organization*. Dissertation of Doctor of Dissertation, Maastricht University, Maastricht.
- Naus, F., Iterson, V.A. & Roe, R. A. (2007). Value incongruence, job autonomy, and organization-based self-esteem: a self-based perspective on organizational cynicism. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16, (2), 195-219.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar (Cilt I-II)*. (Çev: S. Özge), İstanbul: Yayın Odası.
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 15,(1), 73-101.
- Özcan, E. ve Polat, S. (2014). Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının düzeyleri. *International Ejer Congress*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. (2000). *Etkili okullar ve öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özgener, Ş., Öğüt, A. ve Kaplan, M. (2008). İşgören- işveren ilişkilerinde yeni bir paradigma: örgütsel sinizm, *Örgütsel davranışta seçme konular*. (Ed: M. Özdevecioğlu ve H. Karadal), Ankara: İlke Yayınevi, 53-72.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2013). *Örgütsel davranış*. Genişletilmiş ve Güncellenmiş 6. Baskı, Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Özözer, Y. (2012). *Değişimi yönetmek ve liderlik etmek*. MRK Baskı.

Öztop, S. (2014). Kurumsal aidiyet bilincinin çalışanların örgütsel değişim algısı üzerinde etkisi. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 19, (1), 299-316.

Polatcan, M. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Rainey, H. (2003). *Understanding and managing public organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Reichers, A. E., Wanous, J.P. & Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change, *Academy of Management Executive*, 11, (1), 48-59.

Richardson, A. M., Burke, R.J. & Martinussen, M. (2006). Work and health outcomes among police officers: the mediating role of police cynicism and engagement. *International Journal of Stress Management*, (13),4, 555- 574.

Robbins, P. S. & Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış organizational behavior*. (Çev: Ed. İ. Erdem), İstanbul: Nobel Kitap.

Robbins, S. & Judge, T. (2013). *Organizational behaviour*. 16 Baskı, London: Prentice Hall.

Rubin R. S., Dierdorff E. C., Bommer W. H. ve Baldwin T. T. (2009). Do leaders reap what they sow? leader and employee outcomes of leader organizational cynicism about change. *The Leadership Quarterly*, 20,(5), 680-688.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.

Sadler, P. (1999). *Management consultancy*. (Ed: P. Sadler). London: Kogan Page.

- Schwarz, N. & Bohner, G. (2001). *The construction of attitudes*. (Ed: A. Tesser ve N. Schwarz), Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social Psychology) içinde, Oxford, UK: Blackwell, 436-457.
- Sezgin Nartgün, Ş. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (2), 47-67.
- Sur, Ö. (2010). *Örgütsel sinizm: Eskişehir ili büro çalışanları üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. 7. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, Ö. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tayfun, A. ve Çatır, O. (2014). Hemşirelerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6,(1), 347-365.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. 5. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık, Türkiye.
- Terzi, A. R. ve Derin, R. (2016). Relation between democratic leadership and organizational cynicism. *Journal of Education and Learning*, 5,(3), 193.
- Tezcan, M. (1998). Küreselleşmenin eğitim boyutu. *Eğitim ve Bilim*, 22, (108), 53-55.
- Tınaztepe, C. (2012). Örgüt içi etkin iletişimin örgütsel sinizme etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4, (1), 53-63.

- Torun, Y. (2016). *Personel güçlendirme ve işten ayrılma niyeti ilişkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolü: örgütsel sinizm ölçeği geliştirmeye yönelik bir araştırma*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme sürecinde örgütsel değişimi etkileyen bir unsur olarak örgütsel sinizm ve karaman ili kamu kurumlarında bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Tutkun, Ö.F. ve Koç, M. (2008). Stereotypes towards occupations in Turkey. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, (41), 1, 255- 273.
- Türk Dil Kurum (2007) <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=comgts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a0dac92f1dba9.59907530> kaynağından 12.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- Tüz, M. (2004). *Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı*. Bursa: Alfa Akademi Yayınları.
- Urhanoglu, İ. (2017). *Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, T. ve Ayık, A. (2016). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, (2), 672-688.
- Ülgen, H. (1993). *Organizasyon ilkeleri ve uygulamaları*. İstanbul: İstanbul Ün. İşletme Fakültesi Yayın 258.
- Ünal, M. (2012). *21.yy'da değişim, yönetim ve liderlik*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Van Der Westhuizen, P.C & Theron A.M.C. (1996). *Resistance to change in education*. (Ed: P.C Van der Westhuizen), Schools as organizations. Pretoria.
- Van Schaik Volpe, R. L. (2011). *Moral distress, cynicism and internalization of values in nurses. the degree of doctor of philosophy*. The Graduate Faculty of Saint Louis University, 171-196.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Austin, J. T. (1994). Organizational cynicism: an initial study, *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 269-273.
- Wu, C., Neubert, M. J. & Yi, X. (2007). Transformational leadership, cohesion perceptions, and employee cynicism about organizational change the mediating role of justice perceptions. *The Journal of Applied Behavioral Sciences*, 43, (3), 327-357.
- Yeniçeri, O. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yorulmaz, A. ve Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, (1), 161-193.

EKLER

Ek 1: Veri Toplama Araçları

ÖĞRETMENLERİN OKULLARDA DEĞİŞİM SİNİZMİ DÜZEYLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli Okul Yöneticileri ve Öğretmenler;

Bu ölçek okullarda değişim sürecinde okul yöneticilerinde ve öğretmenlerde görülen sinizm düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Katkılarınız ile gerçekleştirilecek bu araştırmanın Türk Milli Eğitiminin geliştirilmesi çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Ölçekte toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. *Kesinlikle isim yazmanıza gerek yoktur.* Vereceğiniz cevaplar tek tek değil, tüm grup içinde değerlendirilecektir. Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ölçekte yer alan soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “kişisel bilgiler”, ikinci bölümde ise okullarda değişim sürecinde okul yöneticilerinde ve öğretmenlerde görülen örgütsel değişim sinizm düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Üçüncü bölümde, okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Yapacağınız yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Örgütsel Değişim Sinizmi: Örgütlerin başarıya ulaşmak için, yaptıkları değişim sonucunda verdikleri emekler ve gösterdikleri çabalara ilişkin karamsar bir bakış açısı ve değişim temsilcilerinin başarısız olacağı inancıdır.

Doç. Dr. M. Akif HELVACI

Gökben BAŞ

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Teftişi Ana Bilim Dalı
e-mail: mahelvaci@yahoo.com

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Teftişi Ana Bilim Dalı
e-mail: gokben__22@hotmail.com

BÖLÜM I

Aşağıda kişisel durumunuzla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

KİŞİSEL BİLGİLER**1) Cinsiyetiniz:**

() Kadın () Erkek

2) Göreviniz:

() Öğretmen () Müdür Yardımcısı () Okul Müdürü

3) Alanınız:

() Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni

4) Kıdeminiz:

.....

5) Öğrenim durumunuz:

() Ön lisans () Eğitim Enstitüsü () Lisans ()Yüksek Lisans () Doktora

6) Bulduğunuz okulda çalışma süreniz:

.....

BÖLÜM II

OKULLARDA DEĞİŞİM SİNİZMİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde okullarda değişim sürecinde öğretmenlerde ve okul yöneticilerinde görülmesi beklenen örgütsel sinizme ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu maddelere ilişkin katılma düzeyinizi en uygun kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her maddeyi işaretlemeye özen gösteriniz. Teşekkürler.

KATILMA ÖLÇEĞİ

Okullarda Örgütsel Değişim Sinizmi ile İlgili Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1) Bizlere okullarda değişim sürecine kasıtlı olarak katılma olanağı tanınmamaktadır.					
2) Türk Eğitim Sisteminde değişimi gerçekleştirmekle sorumlu olanlar değişim çabalarını bilinçli olarak koordine etmekten kaçınmaktadırlar.					
3) Okulları değişime zorlayan iç ve dış baskılar bilinçli olarak okul paydaşlarına anlatılmamaktadır.					
4) Okulda değişim süreci üst yönetim tarafından samimi olarak desteklenmemektedir.					
5) Okulda değişimin planlanması sürecine etkin katılım üst yönetim tarafından bilinçli olarak sağlanmamaktadır.					
6) Okullarda değişimler, okula zarar vermek için bilinçli olarak tepeden inme biçimde gerçekleştirilmektedir.					
7) Okulda değişimi gerçekleştirmekle sorumlu olanların çaba gösterir gibi davranmaları sinir bozucudur.					
8) Okulda değişim sürecinin her bir aşamasında karşılaşılabilecek güçlükler hakkında kasıtlı olarak bilgilendirilmemek endişe vermektedir.					
9) Okullarda yapılan değişimin sonuçlarının bilinçli olarak araştırılmaması beni öfkeli yapmaktadır.					
10) Türk Eğitim Sisteminde değişimlerin ihtiyaçlar doğrultusunda yapılmaması beni huzursuz etmektedir.					
11) Okullarda sistem temelli değişim yerine, çıkara dayalı değişimlerin yapılması beni endişelendirir.					
12) Okulda hazırlanan değişim programlarını ciddiye almam.					
13) Okul yönetimi ile ilgili herhangi bir konu gündeme geldiğinde anlamlı bakışmalar yaşanmaktadır.					
14) Okulda değişim sürecinde verilecek herhangi bir yeni görev, rol ve sorumluluk almak istemem.					
15) Değişim sürecinde kendimi okulda yapılan yeni uygulamalarla dalga geçerken bulurum.					
16) Okulda herhangi bir değişim isteği olduğunda alaycı tavırlar sergilenmektedir.					
17) Okulda değişim sürecinde gösterilen her türlü çabayı küçümserim.					

BÖLÜM III.

Açıklama: Aşağıda, okul yöneticilerinin “Değişimi Yönetme” yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçek yer almaktadır. Sizden, okul yöneticilerinin, değişimi yönetme yeterliklerine ne derecede sahip olduğuna ilişkin görüşlerinizi, yeterliklerin karşısındaki parantezlerin içerisine çarpı (X) işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir. Lütfen yeterliklerin tümünü işaretleyiniz.

No	OKULDA DEĞİŞİM İHTİYACINI BELİRLEME YETERLİLİKLERİ	Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok
1	Okul yöneticimiz dünyada meydana gelen gelişmeler karşısında okulun görev ve işlevlerini yeniden tanımlar.					
2	Okul yöneticimiz toplumun okuldan beklentilerini sürekli değerlendirir.					
3	Okul yöneticimiz sürekli toplantılar yaparak toplumun, öğrenci ve velilerin beklenti ve isteklerini belirler.					
4	Okul yöneticimiz dünyada meydana gelen teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmelerin eğitim öğretime ne yönde etki edeceğini belirler.					
5	Okul yöneticimiz okulun işleyişini sürekli kontrol eder, varsa problemleri ortaya çıkarmaya çalışır.					
6	Okul yöneticimiz okul üyeleriyle (öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel) sürekli toplantılar yaparak “eğitim ve öğretimi etkin kılma” konusunda görüş ve fikirlerini alır.					
7	Okul yöneticimiz değişimin okullar için önemini ve gereğini tüm okul üyelerine (öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel) açık-net bir biçimde anlatır.					
8	Okul yöneticimiz okul üyelerinin değişim baskılarına karşı duyarlı hale gelmesini sağlar.					
9	Okul Yöneticimiz toplumun okuldan beklentilerini sürekli değerlendirir.					
10	Okul yöneticimiz değişimin gerekliliğini, okul ortamındaki tüm üyelerle birlikte gerekçeleri ile ortaya koyar.					
11	Okul yöneticimiz bütün okul üyelerinde değişime gereksinim duygusu oluşturur.					
12	Okul yöneticimiz değişimdeki amaç ve hedefleri okul üyeleriyle birlikte belirler.					
13	Okul yöneticimiz değişim ile ulaşılmak istenen noktayı açık ve net bir şekilde tanımlar.					
14	Okul yöneticimiz değişim çabalarını yönlendirebilecek bir değişim vizyonu geliştirir.					
15	Okul yöneticimiz okul üyeleri ile birlikte, uygulanabilir bir değişim modeli (projesi) geliştirir.					
16	Okul yöneticimiz değişime geçişin ne zaman ve nasıl başlatılacağını belirler.					
17	Okul yöneticimiz okulda değişimin hangi alanlarda meydana geleceğini (teknolojik, fiziksel, program, öğretim süreci vb) belirler.					

No	OKULU DEĞİŞİM SÜRECİNE HAZIRLAMA YETERLİLİKLERİ	Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok
18	Okul yöneticimiz okulda ne düzeyde bir değişimin (köklü bir değişiklik mi yoksa kısmi bir değişiklik mi?) gerekli olduğuna okul üyeleri ile birlikte karar verir.					
19	Okul yöneticimiz eğişimin sağlayacağı yararların herkes tarafından anlaşılmasını sağlar.					
20	Okul yöneticimiz okul yöneticimiz değişim için yetki ve sorumlulukları üstlenecek kişileri belirler.					
21	Okul yöneticimiz okulda değişim sürecinde yer alan tüm üyelere güven ve destek verir.					
22	Okul yöneticimiz değişimin nasıl gerçekleşeceğini okul üyelerine etkili bir biçimde iletir.					
23	Okul yöneticimiz değişim için okul üyelerinin desteğini almaya çalışır.					
24	Okul yöneticimiz ortak bir değişim gereksinimi duygusu geliştirmek için okulun bütün üyeleriyle etkili bir iletişim kurar.					
25	Okul yöneticimiz okul üyelerini değişim için duygusal bakımdan hazırlamaya çalışır.					
26	Okul yöneticimiz değişimin okul üyeleri üzerinde ne gibi etkiler yaratacağını önceden kestirmeye çalışır.					
27	Okul yöneticimiz değişim olayının temelinde her zaman insan olduğunu göz önünde bulundurur.					
28	Okul yöneticimiz gerçekleştirmek istediği değişikliklere yalnız kendi açısından değil başkalarının açılarından da bakar.					
29	Okul yöneticimiz değişimin, toplumun beklenti ve gereksinimlerini karşılayıp karşılamayacağını değerlendirir.					
30	Okul yöneticimiz okul üyelerinde değişim için gerekli bilgi, tutum ve beceriyi kazandırmaya çalışır.					
31	Okul yöneticimiz okul üyelerine, değişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için eğitim imkanları sağlar. (Hizmetiçi eğitim kursları gibi)					
32	Okul yöneticimiz okul üyelerinin değişime karşı hazır olup olmadığını değerlendirir.					
33	Okul yöneticimiz okul üyelerinin değişim süreci sonunda sahip olmaları gereken yeni bilgi, beceri ve tutumları belirler.					
34	Okul yöneticimiz değişim için gerekli bütçeyi hazırlar.					
35	Okul yöneticimiz değişime destek olacak kaynakları (araç - gereç, para gibi) hazırlar.					
36	Okul yöneticimiz merkezi, yerel yönetim ve diğer sosyal kurumlardan okuldaki değişim süreci için destek sağlamaya çalışır.					
37	Okul yöneticimiz değişime engel oluşturan olası etkenleri belirler.					
38	Okul yöneticimiz değişimi kolaylaştıran olası etkenleri belirler.					
39	Okul yöneticimiz değişime karşı oluşabilecek direnişin nedenlerini belirler.					
40	Okul yöneticimiz direnişleri giderme stratejilerini belirler.					
41	Okul yöneticimiz değişim sürecinde personeli yönlendirebilecek bilgi ve beceriye sahip olur.					

No	OKULDA DEĞİŞİMİ UYGULAMA YETERLİLİKLERİ	Hiç	Az	Orta	Çok	Pek çok
42	Okul yöneticimiz değişimi yönlendirecek değişim vizyonunu okulun bütün birimlerine iletir.					
43	Okul yöneticimiz değişimi uygularken güçlükleri aşmaları için okul üyeleriyle sürekli iletişim kurar.					
44	Okul yöneticimiz okul üyelerinin değişimin uygulanması sürecine etkin bir biçimde katılımlarını sağlar					
45	Okul yöneticimiz değişimi uygularken, okul üyelerinin inanç ve değerlerine gerekli önemi gösterir.					
46	Okul yöneticimiz değişimi uygularken, okul üyelerinin motivasyonlarını sürekli artırmaya çalışır.					
47	Okul yöneticimiz değişime karşı isteksiz olan okul üyeleri için teşvik edici ödüller kullanır.					
48	Okul yöneticimiz okul üyelerini etkilemek için örnek davranışlar sergilemeye özen gösterir.					
49	Okul yöneticimiz değişimi uygularken okul üyeleri arasında karşılıklı destek ve güven duygusu oluşturmaya çalışır.					
50	Okul yöneticimiz değişim sürecinin kişiler üzerinde duygusal etkiler yaratacağını sürekli göz önünde bulundurur.					
51	Okul yöneticimiz değişimi uygulama sürecinde takım yaklaşımı ortaya koyar.					
52	Okul yöneticimiz okuldaki bütün üyelerin işbirliği içinde hareket etmesini sağlar.					
53	Okul yöneticimiz değişim sürecini kontrol amaçlı düzenli ve etkili toplantılar yapar.					
54	Okul yöneticimiz değişim sürecinde yer alan personelin performanslarını düzenli ve etkili bir biçimde değerlendirir.					
55	Okul yöneticimiz değişimi planlanan zamanda gerçekleştirmek için plan zaman çizelgesine mümkün olduğunca bağlı kalmaya çalışır.					
56	Okul yöneticimiz değişimin gereğinden hızlı bir biçimde gerçekleşmesi için zorlamalarda bulunmaz.					
57	Okul yöneticimiz değişime karşı oluşan direnişleri uygun stratejilerle giderir.					
58	Okul yöneticimiz değişimin beklenmedik sonuçlar doğurabileceğini göz önünde bulundurur ve hazırlıklı olur.					
59	Okul yöneticimiz değişimi uygularken risk almaktan çekinmez.					
60	Okul yöneticimiz değişimi uygularken engeller ve başarısızlıklar karşısında cesareti kırılmaz.					
61	Okul yöneticimiz değişim sonucu oluşan yeni yapıyı çeşitli etkinliklerle canlı tutmaya gayret eder.					
62	Okul yöneticimiz değişim sonucu meydana gelen yeni oluşumun, okul yapısına iyice yerleşmesini sağlar					
63	Okul yöneticimiz değişimin, okulun çevresi üzerinde yaptığı etkileri değerlendirir.					
64	Okul yöneticimiz değişimin eğitim sistemi üzerinde yaptığı etkileri değerlendirir.					
65	Okul yöneticimiz değişimin okul üyeleri (öğretmen, öğrenci, veli) üzerinde yaptığı etkileri değerlendirir.					
66	Okul yöneticimiz değişim sürecinin her aşamasında öğretmenlerin ve değişim sürecine katılan diğer okul üyelerinin görüşlerini değerlendirir.					
67	Okul yöneticimiz değişimin devam etmesi ya da etmemesi konusunda değerlendirmeler yapar.					



EK. 2 Çalışma Takvimi

	Mar t	Nisan	Mayı s	Hazira n	Temmuz	Ağustos	Eylül
Literatür taraması							
Araştırmada teorik çerçevenin oluşturulması							
Veri toplama araçlarının geliştirilmesi (ölçek geliştirme, görüşme, gözlem formları)							
Ölçme araçlarının uygulanabilmesi için gerekli kurumlardan izinlerin alınması							
Verilerin toplanması (Deney, anket, gözlem vb.)							
Verilerin çözümlenmesi							
Verilerin raporlanması							
Tez savunması							

ANKET UYGULANAN OKULLAR

FATİH SULTAN MEHMET İLKOKULU
 GAZİ ORTAOKULU
 GÜNEY İLKOKULU
 HACI ALİ-MERYEM BİRDANE ORTAOKULU
 İBRAHİM KARASEKRETER İLKOKULU
 İBRAHİM KARASEKRETER ORTAOKULU
 KARAYOKUŞ İLKOKULU
 KARAYOKUŞ ORTAOKULU
 KEMALETTİN SAMİ PAŞA İLKOKULU
 KEMALETTİN SAMİ PAŞA ORTAOKULU
 KEMERKAYA İLKOKULU
 KEMERKAYA ORTAOKULU
 DADAK İLKOKULU
 DADAK ORTAOKULU
 EFE İLKOKULU
 EFE ORTAOKULU
 FATİH İLKOKULU
 FATİH ORTAOKULU
 GAZİPAŞA ORTAOKULU
 GÜNEYTEPE İLKOKULU
 HALLAÇ İLKOKULU
 İCİKLİ İLKOKULU
 ÇAYIRYAZI İLKOKULU
 DERESİNEK İLKOKULU
 DEVEDERESİ İLKOKULU
 EBER İLKOKULU
 GAZİ MUSTAFA KEMAL ORTAOKULU
 İNLİ İLKOKULU
 İNLİ ORTAOKULU
 KARACAÖREN YUNUS EMRE ORTAOKULU
 ATATÜRK ORTAOKULU
 AZİZİYE İLKOKULU
 BADEMLİ İLKOKULU
 BADEMLİ ORTAOKULU
 BAĞLICA İLKOKULU
 OLUKPINAR ORTAOKULU
 OLUKPINAR ÖLDÜMLER İLKOKULU
 SELÇUKLU İLKOKULU
 SEYDİLER İLKOKULU
 SEYDİLER ORTAOKULU
 ŞEHİT AHMET KAPLAN İLKOKULU
 AHMET MESUT YILMAZ ORTAOKULU
 AHMETPAŞA ATATÜRK İLKOKULU
 AHMETPAŞA ORTAOKULU

AKÖREN İLKOKULU
 AKÖREN ORTAOKULU
 ATATÜRK İLKOKULU
 DÖĞER ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
 DÖĞER ÇOK PROGRAMLI ANADOLU LİSESİ
 DÖĞER FATİH İLKOKULU
 DÖĞER FATİH ORTAOKULU
 DÖĞER İLKOKULU
 DÖĞER İMAM HATİP ORTAOKULU
 FATİH İLKOKULU
 GÖYNÜK İLKOKULU
 GÖYNÜK ORTAOKULU
 KALE İLKOKULU
 KALE ORTAOKULU
 ÇOBANLAR İMAM HATİP ORTAOKULU
 ÇOBANLAR ORTAOKULU
 ÇOBANLAR YAVUZ SELİM ORTAOKULU
 ÇOBANLAR 15 TEMMUZ ŞEHİTLERİ İLKOKULU
 ORUÇOĞLU İLKOKULU
 ABDURRAHİM MİSRİ ORTAOKULU
 ŞEMSETTİN KARAHİSARİ İLKOKULU
 ÖĞRETMEN SANİYE SAYIOĞLU İLKOKULU
 HÜSEYİN SÜMER ORTAOKULU
 HÜSEYİN TÜRKMEN İLKOKULU
 IŞIKLAR BALI SULTAN İLKOKULU
 IŞIKLAR DUMLUPINAR İLKOKULU
 IŞIKLAR KOCATEPE ORTAOKULU
 İBRAHİM EVREN MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
 KADAİFÇİOĞLU İLKOKULU
 KADINANA İMAM HATİP ORTAOKULU
 KAMİL MİRAS ANADOLU LİSESİ
 KARAASLAN ORTAOKULU
 KARŞIYAKA İLKOKULU
 KASIMPAŞA İLKOKULU
 KAZIM ÖZER İLKOKULU
 KIZILDAĞ ORTAOKULU
 KOCATEPE ANADOLU LİSESİ
 KOCATEPE İLKOKULU
 KOCATEPE ORTAOKULU
 MAREŞAL FEVZİ ÇAKMAK ORTAOKULU
 MEHMET AKİF ERSOY ORTAOKULU
 MERKEZ TOKİ YATILI BÖLGE ORTAOKULU
 AFYONKARAHİSAR TİCARET BORSASI ŞEHİT ÖMER HALİSDEMİR
 İLKOKULU
 AFYONKARAHİSAR TOBB KIZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
 AFYONKARAHİSAR UYDUKENT MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ

AKÇİN YÖRÜKOĞLU ATILLA MİLLİK ORTAOKULU
 ALİ ÇAĞLAR ANADOLU LİSESİ
 ALİ ÇETİNKAYA İLKOKULU
 ALİ ÇETİNKAYA ORTAOKULU
 ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
 ANITKAYA İLKOKULU
 ANITKAYA ORTAOKULU
 ATAKÖY İLKOKULU
 YENİYOL İLKOKULU
 YEŞİLHÜYÜK İLKOKULU
 YIPRAK İLKOKULU
 BEYYAZI İLKOKULU
 BEYYAZI İMAM HATİP ORTAOKULU
 BEYYAZI ORTAOKULU
 BOZDOĞAN HALIMORU İLKOKULU
 BÜYÜKKALECİK BAĞÇEDERESİ İLKOKULU
 BÜYÜKKALECİK ORTAOKULU
 ÇAYIRBAĞ İLKOKULU
 ÇIKRIK İLKOKULU
 DEĞİRMENAYVALI AHMET BAYRAM ORTAOKULU
 HOCA AHMET YESEVİ İLKOKULU
 HOCA AHMET YESEVİ ORTAOKULU
 HURİYE AŞKAR ORTAOKULU
 HÜSEYİN SÜMER ORTAOKULU
 HÜSEYİN TÜRKMEN İLKOKULU
 IŞIKLAR BALI SULTAN İLKOKULU
 IŞIKLAR DUMLUPINAR İLKOKULU
 IŞIKLAR KOCATEPE ORTAOKULU
 İBRAHİM EVREN MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
 KADAİFÇİOĞLU İLKOKULU
 KADINANA İMAM HATİP ORTAOKULU
 KAMİL MİRAS ANADOLU LİSESİ
 KARAASLAN ORTAOKULU
 KOCATEPE İLKOKULU
 KÜÇÜK ÇOBANLI İLKOKULU
 KÜÇÜKÇOBANLI ORTAOKULU
 MAREŞAL FEVZİ ÇAKMAK İLKOKULU
 MEHMET AKİF ERSOY ORTAOKULU
 NAMIK KEMAL İLKOKULU
 NURETTİN KARAMAN İLKOKULU
 NURİBEY İLKOKULU
 NURTEN TELEK İLKOKULU
 SALAR ATATÜRK İLKOKULU
 SALAR ÇOK PROGRAMLI ANADOLU LİSESİ
 SALAR İLKOKULU
 SALAR İMAM HATİP ORTAOKULU

SALİM PANCAR İLKOKULU
SELÇUKLU İLKOKULU
SUSUZ ATATÜRK İLKOKULU
SUSUZ ORTAOKULU
SÜLÜMENLİ İLKOKULU
SÜLÜMENLİ İMAM HATİP ORTAOKULU
SÜLÜMENLİ İSMET ATILLA ORTAOKULU
SÜLÜMENLİ YAVUZ SELİM İLKOKULU
SÜLÜN BALI-MUBAHAT AÇIKGÖZOĞLU İLKOKULU
NAMIK KEMAL İLKOKULU
NERİMAN-İBRAHİM KÜÇÜKKURT ORTAOKULU
HÜRRİYET İLKOKULU

