



Orijinal Makale / Original Article

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişki

The relationship between teachers' perceptions of change facilitation and resistance to change

Abuzer TURAN¹, Recep Cengiz AKÇAY²

¹Moskova Uluslararası İlişkiler Enstitüsü, Moskova, Rusya

²Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye

¹Moscow Institute of International Relations, Moscow, Russia

²Department of Guidance and Psychological Counseling, Istanbul Aydın University, Faculty of Education, Istanbul, Türkiye

MAKALE BİLGİSİ

Makale Hakkında

Geliş tarihi: 16 Ocak 2022

Revizyon tarihi: 05 Mayıs 2023

Kabul tarihi: 11 Haziran 2023

Anahtar kelimeler:

Değişime direnç, değişim yorgunluğu, değişim yönetimi, örgütsel değişim.

ARTICLE INFO

Article history

Received: 16 January 2022

Revised: 05 May 2023

Accepted: 11 June 2023

Key words:

Resistance to change, change fatigue, change management, organizational change.

ÖZ

Bu çalışmada öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Adıyaman İli Kahta İlçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlere ulaştırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla hazırlanan ölçek çevrim içi olarak 360 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, okul türü, eğitim durumu, kıdem, okuldaki çalışma süreleri, görev yaptıkları okulun bulunduğu yer ve mesleki yaşantıları boyunca değişim yönetimi alanında kurs ya da seminer alma değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. "Değişim Yorgunluğu" ve "Değişime Direnç Ölçekleri" kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel istatistiklere yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin dağılımının normalliğine bakılarak t-testi, ANOVA ve korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, yüksek düzeyde değişim yorgunluğu yaşadıkları ve değişime orta düzeyde direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile değişime direnç düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim sitemimizde yaşanan hızlı ve sık değişimler yorgunluğa sebep olmaktadır. Bu yorgunlukta beraberinde duygusal tepkilere ve kısa vadeli düşünmeye sebep olduğu söylenebilir. Bu durumun da öğretmenlerin değişimlerle ilgili sağlıklı kararlar vermesini ve değişime uyum sağlamasını engellediği ve sonuç olarak değişime direnmeye yol açtığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak değişimlerin daha sıklıkta yapılması önerilebilir.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the relationship between teachers' perceptions of change fatigue and resistance to change. In the research, it was aimed to reach the teachers working in the Kahta District of Adıyaman Province in the 2020-2021 academic year. The scale prepared

*Sorumlu yazar / Corresponding author

*E-mail address: abuzer.turan@hotmail.com



for this purpose was applied to 360 teachers online. It has been examined whether there is a differentiation according to the variables of teachers' age, gender, school type, education level, seniority, working time at school, the location of the school where they work, and taking courses or seminars in the field of change management throughout their professional life. "Change Fatigue" and "Change Resistance Scales" were used. Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. Arithmetic mean and standard deviation values for descriptive statistics were calculated. By looking at the normality of the distribution of the data, t-test, ANOVA and correlation analysis were performed. According to the findings obtained in the research, it was concluded that teachers experienced high level of change fatigue and showed moderate resistance to change. A positive and significant relationship was found between teachers' change fatigue and change resistance levels. The rapid and frequent changes in our education system cause fatigue. It can be said that this fatigue causes emotional reactions and short-term thinking. It can be said that this situation prevents teachers from making healthy decisions about changes and adapting to change, and as a result, it leads to resistance to change. Based on the findings of the study, it can be suggested that changes should be made more frequently.

Cite this article as: Turan, A., & Akçay, R.C. (2023). The relationship between teachers' perceptions of change facilitation and resistance to change. *Yıldız Journal of Educational Research*, 8(1), 28–42.

GİRİŞ

Dünyanın her yerinde ve her alanında yenileşmenin ve değişimlerin olması kaçınılmazdır. Yenileşme, hali hazırdaki durumun kasıtlı olarak çağın ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesidir. Değişme ise bazı durumlarda belli bir zaman diliminde ortaya çıkan farklılaşmadır. Yenileşmelerden ve değişimlerden en çok etkilenen alan şüphesiz ki eğitim sistemleridir. Eğitim sisteminde değişimlerin yaşanmasının sebeplerini; eğitimin toplumsal gelişmenin merkezinde yer alması, teknolojinin ve bilimin hızla ilerlemesi, araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin ilgi görmesi ve artması şeklinde sıralayabiliriz. Bilhassa öğretim alanındaki teknolojinin yenilenmesi eğitim sistemlerinde değişim ve dönüşüm çabalarını beraberinde getirmekte olup; bu durum eğitimin yönetsel ve örgütsel açıdan yeniden dizaynedilmesini zorunlu kılmaktadır. Durum böyle iken yirmi birinci yüzyılda Türk Eğitim Sisteminde de bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına köklü değişimlere gidilmiştir. Bilgiyi toplamak, işlemek, aktarmak, kullanmak ve yeni bilgiler üretmek için her alanda bilgi ve iletişim teknolojilerinde değişikliklerin yaşandığı bir dönem girildiği ve toplumsal yaşantıdaki değişimlere koşul olarak eğitim anlayışı açısından da birtakım değişimlerin olmasını zorunluluk haline getirmiştir. Sabuncuoğlu ve Tüz (2008) ise, değişimin amaçlarını dört başlıkla belirtmişlerdir. Bunlar; etkinliği arttırmak, verimliliği arttırmak, motivasyon ve iş doyumunu düzeylerini arttırmak ve diğer amaçlar şekilde gibi sıralayabiliriz. Etkinliği Arttırmak: Yapılacak işi etkin hale getirmek. Bir başka deyişle ile işin gereği ile çalışanlarının özelliklerini bütünleştirmektir. Verimliliği Arttırmak: Örgütlerin az maliyetle ile çok fazla üretim yapılması yani çıktı alması verimliliğin artmasıdır. İşgücü ile zamanın minimum kullanarak daha kullanışlı ürün çıkarmaya çalışmak değişimin genel amaçları arasında yer alır.

Motivasyon ve iş doyumunu düzeylerini arttırmak: Kişilerin ya da örgütlerde çalışanlarının sıradanlıktan ve monotonluktan sıyrılmasıdır. Diğer Amaçlar: Üstteki amaçların dışında kalan örgütlerin geleceğe hazır hale getirilmesi, örgütlerin güvenli ortamlar olması ve örgütlerde sağlıklı bir iletişimin kurulması gibi amaçları da bulunmaktadır.

Geleneksel eğitim anlayışının toplumsal değişimlere ayak uydurmada yetersiz kalması eğitim politikalarının amaçlarında, eğitim kurumlarındaki yapı ve işleyişlerde, eğitim programlarında ve bu programların içeriklerinde köklü değişimlerin, dönüşümleri veya yeniliklerin yapılmasının vazgeçilmez bir durum haline getirmiştir. Ancak halihazırdaki duruma göre eğitim sisteminizde yapılan değişim ve yenileşme hareketlerinin istenilen doğrultuda olmadığı görülmektedir. Eğitim sisteminde son dönemlerde çok fazla değişim hareketlerinin yaşanmakta olduğu görülmektedir. Ancak yapılan değişimlerin hangi amaçla yapıldığı ve değişimlerle hangi sonuca varılacağı konusu üzerinde yeterince durulmamaktadır. Ayrıca yapılan değişimlerde görülen istikrarsızlık değişimin yararlarının ortaya çıkmasına fırsat verilemeden başka bir değişime gidilmesi değişim yorgunluğuna ve değişim direncine sebep olur. Özellikle Milli Eğitim Bakanlarının çok sık değişmesi ve her yeni gelen bakanında kendi sistemini kurmaya çalışması değişim girişimleri çok sık yaşanmasına ve bir değişim tamamlanmadan başka bir değişime gidilmesine sebep olmuştur. Bu durum ülkenin eğitim politikasının istikrarlı bir şekilde ilerlemesine engel olmuştur. Bu da eğitim sistemimizde kalitenin yakalanılmamasına ve eğitim sistemimizin kısır bir döngünün içerisine girmesine neden olmaktadır.

Eğitim politikalarındaki istikrar sağlanamadığı gibi yapılan değişim girişimlerinin sonuçları iyi analiz edilememektedir. Ayrıca eğitim politikaları belirlenirken paydaşların görüş ve önerileri özellikle öğretmenlerin katılımı

göz ardı edildiği için değişimlerin uygulamasında ve devam ettirilmesi konusunda problemler yaşandığı görülmektedir. Eğitimde kaliteyi yakalamak ve sürdürmek, iyi performans gösteren emektar öğretmenlerle mümkündür. Ancak eğitim sisteminde sürekli değişim yaşanması ve bu değişimde öğretmen faktörünün göz ardı edilmesi öğretmenlerde yorgunluğa ve dirence sebep olmaktadır. Söz konusu durum eğitim sistemi açısından büyük sorunlara sebep olmaktadır.

Eğitim sisteminde değişimlerin çok yapılması, öğretmenlerde değişim yorgunluğuna ve öğretmenlerin değişime karşı direnmelerine zemin hazırlar. Değişim yorgunluğu öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının bozulmasına, duygusal tükenmişliğe ve meslekten soğumalarına sebep olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin iş ve yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca sık ve hızlı değişimler öğretmenlerin iş yükünü ve sorumluluklarını arttırması öğretmenlerde değişim yorgunluğuna neden olmaktadır. Bu yorgunluk aynı zamanda örgütlerde zaman kaybına yol açmakta ve verimli çalışmayı olumsuz yönde etkilemektedir. Değişime direnme ise bazen ihtiyaç duyulan değişimlerin de yapılmasını engelleyebilmektedir. Bu durum çağın ihtiyaçlarına cevap veren bir eğitim anlayışının oluşmasına engel olabilmektedir. Öte yandan değişim yorgunluğu ve değişime direnç gelişme ve ilerlemenin önünde büyük engel olarak durmaktadır. Bunun yanında eğitim sistemindeki değişimlerin bu kadar sık ve hızlı olması öğretmenleri olumsuz etkilediği gibi eğitimin diğer paydaşlarını da olumsuz etkilemektedir. Yani eğitimin tüm paydaşları değişim yorgunluğu yaşamalarına ve bunların değişimlere karşı direnç göstermelerine yol açabilir.

Eğitimde kaliteyi yakalamak ve sürdürmek iyi performans gösteren öğretmenlerle mümkündür. Ancak eğitim sisteminde gereğinden fazla değişim yaşanması ve bu değişimlerde öğretmen faktörünün göz ardı edilmesi öğretmenlerde yorgunluğa ve dirence sebep olmaktadır. Bu durum Türk eğitim sisteminde sıkıntılarının oluşmasına sebep olmaktadır.

Değişim Yönetimi Süreci

Değişim; içinde bulunduğumuz durumdan, çevresel şartlardan, ihtiyaçlardan ve gelişmeler karşısında; ihtiyaçları giderecek, çevre şartlarına ve gelişmelere uyum sağlayacak şekilde yeni fikirler üretme ve uygulama sürecidir. Püsküllüoğlu (1995) da değişimi belli bir süreçte yer alan değişikliklerin bütünü şeklinde ifade etmiştir. Değişim sözcüğü Türkçe'ye Fransızca transformation ve variation sözcüklerinin karşılığında kullanılmaktadır. Sözlükteki anlamına göre değişim sözcüğü, bir şeyi ya da durumu başka bir şeye ya da duruma tercih etme şeklinde tanımlanmaktadır (Hançerlioğlu, 2002). Değişim, Türk Kurumu sözlüğünde, belli bir zamanda meydana gelen değişikliklerin tümü olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2017). Değişim bir süreçtir ve değişimin yönetilmesi de aynı şekilde düşünülebilir. Buna göre değişimi oluşturan sürecin yönetilmesi, değişim süreci olarak da adlandırılabilir (Erdoğan, 2015). Değişim iyi yönetilirse olumsuzluklar az yaşanır ancak kötü

yönetilirse de çok kötü sonuçlar doğurabilir. İyi bir yöneticinin görevi, değişimin personeli etkileyecek olumsuz yönlerini en aza indirmektir (Hussey, 1998).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçerken, bilim ve teknolojiye meydana gelen küresel çaplı değişimler, birçok alanda olduğu gibi eğitim sistemini de derinden etkilemiştir (Akınar ve Aydın, 2007). Toplumsal yapı, bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişim ve gelişmelere bağlı olarak kendini yenilemektedir. Bu yenileşme sürecinde, değişimden etkilenen bireylerin hem gelişime katkıda bulunabilenleri hem de gelişim sürecine uyum sağlamaları, “davranış değiştirme mühendisi” olarak tanımlanan öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemektedir (Aydın vd., 2008).

Fullan (1991) ve Hargreaves, (1994), değişimlerin gerçekleşme ve destek görmesi sürecinde; araştırmalar ve teorik veriler önemli bir yere sahiptirler. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri göz önünde bulundurulmadığı sürece tepeden yapılan birçok değişimin çok az etkili olduğu söylenebilir (Göksoy, 2010). Bu nedenle değişim süreçlerinin her aşamasına yönetici ve öğretmenler de dâhil edilmelidir. Yönetici ve öğretmenlerin bu sürece katılımının sağlanması başarılı değişim girişimleri için temel bir unsurdur. Değişimin tasarlanması ve uygulanması aşamalarında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Değişim Yorgunluğu Yönetimi

Değişim yorgunluğu, değişim girişimlerinin “aşırı” veya “gereğinden fazla” olduğu algısıdır (Bernerd vd., 2011; Falkenberg vd., 2005); çok fazla uyarıcıdan ve çalışanların çalışma tarzından olumsuz etkilenen karışıklığı ifade eder (Stansaker vd., 2002).

Brounstein (1992), öğretmenlerin sık ve sürekli değişime tepkileri davranışsal ve tutumsal olarak iki boyutta ele alınabilir. Davranışsal tepkiler, değişimin uygulanması gibi davranışlarla açıklanabilir. Bu tepkiler “hiç bir şey değişmez” diye düşünerek uzak durma şeklinde kendini gösterir. Tutumsal tepkileri ise “zaman eksikliği”, “öğretmenler en iyisini bilir”, “esneklik” ve “ne ekersen onu biçersen” şeklinde görülür.

Kennedy (2010), eğitim sistemleri her yıl daha fazla yenilik uygulama eğilimindedir. Bunun ana nedeni olarak da kabul edilebilir yorgunluğu değiştirmek olarak gösterilir. Yerel veya ulusal düzeyde görev yapan yöneticiler, bir şeyi değiştirmekle yükümlüdür. Her değişiklik girişimi de öğretmenleri rutin ve öğretim uygulamalarını güncellemeye zorlar. Bu bağlamda, sistemdeki herhangi bir değişiklik, öğretmenlerin planlarına göre daha fazla toplantıya ve mesleki gelişime katılma yeni formlar doldurmak, daha fazla sınav yapmak gibi eğitim üzerine yeni fikirlerin kapsamı genişliyor ve zaman alıcı hale geliyor ve öğretmenlerin buna uyumu bekleniyor (Limon ve Nartgün, 2020).

Değişikliklerin çok sık olması öğretmenlerin mesleki olarak dayanma, reformları gerçekleştirme durumu ve reformların devam ettirilmesine ilişkin güvenlerini zede-

lediği belirtilmektedir (Tribuzzi, 2017). Öte yandan alan yazında eğitim sistemlerinin yapı, müfredat ve kültürel bağlamda sık değişikliğe gitmesinin öğretim uygulamalarında meydana getirdiği iyileştirmenin asgari düzeyde kaldığına yönelik bulgular mevcuttur (Beycioğlu ve Kondakçı, 2014).

Değişim yorgunluğunun duygusal tükenmişliğe yol açacağı değerlendirilmektedir. Araştırmalar değişim yorgunluğunun örgütsel bağlılığı etkilediğini ortaya koymaktadır (Cole ve Bruch, 2006; Hobfoll, 1989). Araştırmalarda çok fazla değişiklik veya değişikliğin başarısızlığını çalışanlar üzerinde olumsuz bir etkisi olması muhtemeldir. Bunun da çalışanların tükenmişlikleri üzerinde etkisine işaret etmektedir (Huy, 2001; Zorn, Christensen & Cheney, 1999; Rafferty ve Griffin, 2006). Aynı zamanda değişim yorgunluğu ve işten ayrılmalar arasında bir ilişki söz konusudur (Rafferty ve Griffin, 2006). Ayrıca bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çok sık ve sürekli değişim girişimleri öğretmenlerin sorumluluklarını artırmaya ve ekstra iş yüküne sebebiyet vermektedir. Bu sorumluluk ve iş yükü öğretmenlerin değişim yorgunluğu yaşamasına neden olmaktadır. Bunun yanında gereğinden fazla değişimler örgütlerde zaman kaybına sebep olmaktadır. Bu durum verimli çalışmayı olumsuz yönde etkilemektedir.

Değişime Direnç Yönetimi

Bireyler normal yaşantılarını etkileyecek değişim girişimlerine karşı her zaman bir kuşku veya önyargı ile yaklaşır. Bu durum insanları, alışkanlıklarının ve kurulu düzenlerinin bozulacağı korkusuna sevk eder. Bunun için bireylerde değişim girişimlerine karşı bir direnme meydana gelir. Teknolojik, sosyolojik ve ekonomik gelişmelerle birlikte örgütlerde ortaya çıkan değişim girişimleri, eskiden beri alışlagelmiş uygulamaların değiştirilmesi ve bunun yerine yeni bir takım yöntem, düşünce ve eylem kalıplarının getirilmesi gerekmektedir. Değişim girişimlerinin çoğu, geleneklerine ve eski yöntemlere bağlı kalmak isteyen çalışanlarda direnmeye sebep olur (Şimşek ve Akın 2003). Örgütler varlıklarını sürdürebilmek için değişen çevrelerinin şartlarına ayak uydurmaya mecburdurlar. Bundan dolayı kısa süreli ya da uzun süreli bazı değişikliklere gitmeye çalışan örgütler bir takım direnişlerle karşı karşıya kalabilirler (Helvacı, 2010). Genellikle kısa süreli plan yapan örgütler uzun süreli plan yaptıklarında daha çok direnme ile karşılaşabilir (Erdoğan, 2015).

Değişim sancılı geçen zor bir süreçtir. Sebebi ne olursa olsun, alışıldandan vazgeçmeyi gerektirdiğinden dolayı bilinmezliğe ve paniğe sebebiyet verir. Alışkanlıkları devam ettirmek ve değişimin neticesini öngörememek örgüt içerisinde örgütte ilk başta kişisel daha sonrada grupça direnmeye sebep olur (Çetin, 2008).

Değişime karşı çıkmanın iki çeşidi vardır. Bunlardan biri rasyonel karşı çıkış diğeri ise değişime dirençtir (Davis, 1984). Bazı durumlarda değişime rasyonel karşı çıkışla değişime direnişi birbirinden ayırmak zor olabilir. Bu ayırmayı yapacak kişi yöneticidir. Örgütte meydana gelecek değişimleri engellemek, şüphe, gecikme, güvensizlik vb. davranışları

değişime direnç olarak tanımlanabilir. Değişime direnç, değişimin önündeki en büyük engeldir (Kuzubaşoğlu, 2008).

Çalışanların değişime karşı tutumları ve hareketleri, değişimin yönetimini olumsuz etkileyebileceği gibi olumlu sonuçların ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir. Değişime direnç; örgütün üst kademesinde bulunan yöneticilerin öngörülü, tedbirli ve düzenli olması sağlar (Yeniçeri, 2002). Bireylerin değişime direnç gösterme nedenlerini; rasyonel, psikolojik, ekonomik ve sosyal nedenler şeklinde dört grupta incelenebilir. Ancak bu nedenleri katı çizgilerle birbirinden ayıramaz. Sosyal bir neden aynı zamanda ekonomik ya da psikolojik ya da rasyonel nedenlerden biri ile ilişkili olabildiği gibi, direnç sebepleri olan nedenlerin tümüyle ilişkili olabilir (Tunçer, 2013).

Oreg (2003), değişime karşı direnci dört boyutla tanımlayarak değişime karşı direnci ölçmeye çalışmıştır. Bu boyutlar; rutin arama, duygusal tepki, kısa vadeli düşünme ve bilişsel katılık olarak tanımladığı bu boyutlar değişime direncin sırasıyla davranışsal, duygusal ve bilişsel yönlerini göstermektedir. Değişime direncin birinci boyutu olan rutin arama, eski alışılmışları bırakmak istememe durumunu değişime karşı direncin ortak bir özelliği olduğunu belirtmiştir (Tichy, 1983). Rutin arama alışkanlıklardan vazgeçememe durumudur. Kişiler alışkanlıklarından vazgeçmemek için değişime direnç göstermektedirler. Değişime direncin ikinci boyutu olan duygusal tepki, bireylerin söz konusu değişimin hayatları üzerindeki kontrolünü azaltacağını düşünmeleri halinde, strese girip örgütteki değişimlere karşı direnç gösterebilirler. Bütün bunların sonucunda örgütte dayatma yoluyla bir değişim olduğunda çalışanlar rahatsız olabilir ve değişime direnç gösterebilmektedir. Değişime direncin üçüncü boyutu olan kısa vadeli düşünme, bireyin kısa vadeye odaklanması, değişimin uzun vadede getireceği faydalara ilişkin mantıklı bir değerlendirme yapmasını engellemektedir. Değişime direncin dördüncü boyutu olan bilişsel katılık boyutudur. Diğer bir ifade ile sabit fikirlilik de denilen bilişsel katılık kişinin fikirlerini ne kadar sık ve kolaylıkla değiştirdiğine ilişkin bir göstergedir. Bilişsel katılık boyutu, direnme ve değişik fikir ve bakış açılarını değerlendirme isteksizliğini göstermektedir (Oreg vd., 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve demografik değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Bu amaca ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, değişim yorgunluğu ve değişime direnç konusundaki algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, değişim yorgunluğu ve değişime direnç düzeyleri konusundaki algılarına yönelik; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü, kıdem, okulda çalışma süresi, okulun bulunduğu yer ve mesleki yaşantıları boyunca değişim yönetimi ile ilgili herhangi bir kurs veya seminer alma değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar; nesnelere, olayların, olguların, örgütlerin, kurumların, grupların ve değişik alanların ne olduğunu açıklamaya, betimlemeye yönelik yapılan araştırmalardır. Söz konusu durum sayesinde onları tam olarak anlayabilme, kendi içinde gruplara ayırma imkânı elde edilir ve aralarındaki ilişkiler tespit edilebilir (Kaptan, 1998). Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmalarla, bilimin gözlem, verileri kaydetme, meydana gelen olaylar arasındaki ilişkileri saptama ve daha önce belirlenen değişmeyen kurallar üzerinde genelleme yapma gibi özellikleri bulunmaktadır. Yani bilimin tasvir edilmesi işlevi önceliklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, öğretmenlerin, değişim yorgunluğu ve değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin, değişim yorgunluğu ile değişime direnme tutumlarına ilişkin durumlarını, anket çalışması ile elde edilen veriler ışığında tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Nicel araştırmalar, üzerinde yaşanan dünya ile ilgili bilgilere ulaşmak için

sayısal verilerin planlı, tarafsız ve sistematik bir süreçte ele alınmasıdır (Aslan ve Güzel, 2018). Araştırma için oluşturulan model aracılığıyla öğretmenlerin, değişim yorgunluğu ve değişime direnç arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Adıyaman İli Kahta İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan okullarda çalışan 1929 öğretmenden oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, “derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir” (Büyüköztürk, 2012). Kolay örnekleme ise, “zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir” (Büyüköztürk, 2012). Salgın süreci içinde sosyal mesafenin korunması, örnekleme kolay ulaşma imkânı sağlaması, ek bir açıklamaya gerek duyulmaması, ulaşılan kişilerin anlamalarında sıkıntı çekmemesi gibi durumlar bu yöntemin seçilmesinde etkili olmuştur. Araştırmanın örneklemini, Adıyaman İli Kahta İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan 360 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan örnekleme grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubu (n=360)

Değişkenler	Gruplar	F	%	Değişkenler	Gruplar	F	%								
Cinsiyet	Kadın	148	41.1	Bilimleri, Fizik, Kimya, Biyoloji)	Beceri (Teknoloji-Tasarım, Bilişim, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik)	40	11.1								
	Erkek	212	58.9												
	Toplam	360	100.0												
Yaş	25 ve Altı	11	3.1					Kıdem	0-5 yıl	68	18.9				
	26-35 Arası	174	48.63												
	36-45 Arası	134	37.2												
	46-55 Arası	39	10.8												
	56 ve üzeri	2	0.6												
	Toplam	360	100												
Eğitim Durumu	Ön Lisans	0	0					Okuldaki Çalışma Süresi	6-10 yıl	117	32.5				
	Lisans	308	85.6												
	Yüksek Lisans	52	14.4												
	Doktora	0	0												
	Toplam	360	100.0												
Okul Türü	İlkokul	152	42.2	Okulun Bulunduğu Yer	Şehir Merkezi	265	73.6								
	Ortaokul	146	40.6												
	Lise	62	17.2												
	Toplam	360	100.0												
Branş	Okul Öncesi	43	11.9	Değişim	Evet	129	35.8								
	Sınıf Öğretmenliği	117	32.5												
	Sözel Branşlar (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Felsefe)	116	32.2												
	Sayısal Branşlar (Matematik, Fen	44	12.2												
	Okulun Bulunduğu Yer	Kırsal Kesim	95					26.4	Yönetimi Kursu/Seminer Alma	Hayır	231	64.2			
													Şehir Merkezi	265	73.6
Değişim	Evet	129	35.8	Yönetimi Kursu/Seminer Alma	Hayır	231	64.2								
								Yönetimi Kursu/Seminer Alma	Hayır	231	64.2				
Yönetimi Kursu/Seminer Alma	Hayır	231	64.2	Toplam	360	100.0									

Tablo 1'deki bulgulara göre; araştırmaya katılanların %40'si (148 kişi) kadın, %58.9'i (212 kişi) erkek öğretmendir. Katılımcıların %3.1'i (11 kişi) 25 yaş ve altı, %48.3'sü (174) 26-35 yaş, %37.2'sü (134 kişi) 36-45 yaş, % 10.8'i (39 kişi) 46-55 yaş ve %0.6'i (2 kişi) 56 yaş ve üzeridir. Katılımcıların %85.6'sı (308 kişi) lisans, %14.4'i (52 kişi) yüksek lisan mezunudur. Katılımcıların %11.9'ü (43 kişi) okul öncesi öğretmenliği, %32.5'ü (117 kişi) sınıf öğretmenliği, %32.2'i (116 kişi) sözel branşlar (Türkçe, sosyal bilgiler, edebiyat, tarih, coğrafya, felsefe), %12.2'u (44 kişi) sayısal branşlar (matematik, fen ve teknoloji, fizik, kimya, biyoloji), %11.1'u (40 kişi) beceri (beden eğitim, teknoloji-tasarım, bilişim, görsel sanatlar, müzik), branşlarındaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların %18.9'u (68 kişi) 0-5 yıl, %32.5'i (117 kişi) 6-10 yıl, %25.8'si (93 kişi) 11-15 yıl, %11.9'i (43 kişi) 16-20 yıl, %6.4'i (23 kişi) 21-25 yıl, %4.4'u (16 kişi) 26 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların %42.2'i (152 kişi) ilköğretim, %40.6'u (146 kişi) ortaokulda ve %17.2'i (62 kişi) lisede türü okullarda çalışmaktadır. Katılımcıların %73.6'sı (265 kişi) 0-5 yıl, %20.8'i (75 kişi) 6-10 yıl, %4.7'si (17 kişi) 11-15 yıl ve %0.8'i (3 kişi) 16-20 yıl arası görev yaptığı okuldaki süreyi ifade etmektedir. Katılımcıların %26.4'ü (95 kişi) kırsal kesimde, %73.6'sı (265 kişi) ise şehir merkezinde çalışmaktadır. Katılımcıların %35.8'si (129 kişi) değişim yönetimi ile ilgili kurs ya da seminer almış olup %64.2 (231 kişi) ise değişim yönetimi ile ilgili kurs ya da seminer almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için ölçek uygulanmıştır. Ölçek bilgisayar ortamında düzenlenerek katılımcılara link gönderilerek ulaştırılmıştır. Veri toplamak için öğretmenlerin, değişim yorgunluğu ile değişime direnç düzeyleri konusundaki algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için alinyazın taranarak araştırma için uygun görülen; sosyo-demografik bilgi formu, Limon (2020) tarafından uyarlanan Değişim Yorgunluğu Ölçeği ve Oreg (2006) tarafından geliştirilen Kurt (2010) tarafından dilimize çevrilen Değişime Direnç Ölçeği kullanılmıştır. Değişim Yorgunluğu ölçeği altı maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Değişim Yorgunluğu Ölçeğinin güvenilirliğinin hesaplanması için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach Alfa Katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Değişim Yorgunluğu Ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin bu değer veri toplama aracının ölçüm güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmektedir. Değişime Direnme Ölçeği 16 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir veri toplama aracıdır. Ölçek dört alt boyut bulunmaktadır. Birinci alt boyutu "rutin arama", ikinci alt boyutu "duygusal tepki", üçüncü alt boyutu "kısa vadeli düşünme" ve dördüncü alt boyutu ise "bilişsel katılım"dır. Ölçeğe ait Cronbach Alpha Katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Değişime Direnme Ölçeğinin Güvenirliğine ilişkin bu değerler veri toplama aracının ölçüm güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Tüm maddelerin ortak

varyans değerinin 0.5'ten büyük olduğu, döndürülmüş faktör matrisinde yer alan faktör yüklerinin 0,3'ün üzerinde olduğu ve ölçeğin orijinal ölçek yapısına benzer şekilde 4 boyutlu bir yapı olduğu görülmüştür. Ayrıca bu 4 boyutlu toplam faktör varyansı %56,896'sını açıklamaktadır. Ölçekler 5'li likert (1=Kesinlikle Katılmıyorum; 5=Kesinlikle Katılıyorum) tipindedir.

Sosyo demografik bilgi formu, araştırmada kullanılan ve araştırmanın amacına yönelik belirlenen, katılımcılara ait cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, mesleki kıdem, görev yaptığı okulda çalışma süresine, okul türü, okulun bulunduğu yer ve değişim yönetimi ile ilgili alınan seminer ve kurs bilgilerine ilişkin verileri toplamak amacıyla tarafından hazırlanan bilgi formudur.

Verilerin Toplanması

Veriler, tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını nedeniyle katılımcılara çevrimiçi ulaştırılarak toplanmıştır. Ölçekler, katılımcılara ulaştırılarak gönüllülük esasına dayalı olarak ankete katılmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan anket iki bölümden meydana gelmiş olup. İlk kısım katılımcılara ilişkin demografik bilgileri içerirken ikinci kısımda araştırma değişkenlerin ölçümüne yönelik Değişim Yorgunluğu Ölçeği ve Değişime Direnç Ölçeği, olmak üzere iki farklı ölçek bulunmaktadır. Adıyaman ili Kahta ilçesinde bulunan ilköğretim, ortaokul ve lise türündeki okullarda görev yapan öğretmenlere uzaktan erişim yoluyla ölçekler ulaştırılmıştır. Anket 413 öğretmene ulaştırılarak ve 360 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlere uygulanan ölçekten elde edilen verileri SPSS 23 istatistik analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz esnasında yüzde, standart sapma ve ortalama istatistiklerine yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık (Skewness), basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olduğu saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık düzeyi +1 ile -1 aralığında ise dağılımın normal olduğunu söylebileceğini belirtmiştir. Ölçeklerden elde edilen veriler normal dağılıyorsa verilere parametrik testler uygulanır. Araştırmada yer alan ve iki gruptan oluşan değişkenlere t- testi, üç ve daha fazla gruptan oluşan değişkenlere ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Demir vd. 2016)

Araştırmaya öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve değişime direnç ölçek ifadelerine verilen cevapların puanlar dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu ölçeklerin puan aralıkları tespit edilirken [(En yüksek puan – En düşük puan)/ En yüksek puan] formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre; değişim yorgunluğu düzeyleri belirlenirken kullanılacak puan aralığı [(5 – 1)/5] 0.80 olarak belirlenmiştir. Değişime direnç düzeyleri belirlenirken kullanılacak puan aralığı

[(5 -1)/5] 0.80 olarak belirlenmiştir. Puan ortalamalarının yüksekliği yüksek değişim yorgunluğu veya değişime direnç ifade ederken, puan ortalamalarının düşüklüğü düşük değişim yorgunluğu veya değişime direnç ifade etmektedir. Değişim yorgunluğu düzeyleri çok düşük ile çok yüksek, değişime direnç düzeyleri düşük ile çok yüksek arasında yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın katılımcıları öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve değişime direnç düzeylerine ilişkin analiz bulguları ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bu bölümde ele alınmıştır.

Değişim Yorgunluğunun genel puan ortalaması ($\bar{X}=3.88$) olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak değişim yorgunluğu düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin eğitim sisteminde gerçekleştirilen değişimlerden dolayı yorgunluk yaşadıkları söylenebilir. Alanyazın tarandığında yapılan çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Eğitim örgütlerinde mevcut araştırmaya benzer çalışmalarda öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının değişim yorgunluğu yaşadıkları belirtilmektedir (Grigg, 2016; Leushke, 2017; Limon, 2019; Orlando, 2014).

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği t-testi sonuçları incelendiğinde; cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, görev yaptığı okulun yeri ve değişim yönetimi alanında kurs alma durumu değişkenlerine göre değişim yorgunluğu düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin; cinsiyet ($p=0.93$), eğitim durumuna göre değişim yorgunluğu ($p=0.16$), görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre değişim yorgunluğu ($p=0.11$), görev yaptıkları okulun bulunduğu yere göre değişim yorgunluğu ($p=0.48$) ve değişim yönetimi alanında kurs ya da seminer alma durumlarına göre değişim yorgunluğu ($p=0.35$), düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, görev yaptığı okulun yeri ve değişim yönetimi alanında kurs alma durumu değişkenleri düzeyinde benzer şekilde değişim yorgunluğu yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği ANOVA sonuçları incelendiğinde; yaş, branş, mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre değişim yorgunluğu düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin; yaşa göre değişim yorgunluğu ($p=0.74$), branşa göre değişim yorgunluğu ($p=0.18$), mesleki kıdeme göre değişim yorgunluğu ($p=0.59$) ve görev yaptığı okul türüne göre değişim yorgunluğu ($p=0.74$) düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaş, branş, mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul türü değişkenleri düzeyinde benzer şekilde değişim yorgunluğu yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğ-

retmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü, branş, kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, görev yaptığı okulun bulunduğu yer ve değişim yönetimi ile ilgili kurs ya da seminer alma durumlarına göre değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Limon (2019), öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, görev yaptığı okulun bulunduğu yer, eğitim durumuna değişkenlerine göre mevcut araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşmış olup değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Limon (2019), öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. 0-5 ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin 16-20 ile 21 ve üzeri kıdemdeki öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Değişime direnç rutin arama boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3.10$), duygusal tepkiler boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3.24$), kısa vadeli düşünme boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=2.57$) ve bilişsel katılık boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=3.73$) olarak bulunmuştur. Değişime direnç ölçeğinin ana boyutu puan ortalaması ise ($\bar{X}=3.15$) olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğretmenlerin direncinin en yüksek olduğu boyut bilişsel katılıktır. Bunu duygusal tepkiler, rutin arama ve kısa vadeli düşünme boyutunun takip ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin değişime dirençlerinin ölçeğinin ana boyutunda orta düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde; Kurt (2010) değişime direnç ana boyutu ve alt boyutlarda öğretmenlerin değişime direnme düzeyleri orta ve düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Okar (2018) değişime direnç ana boyutu ve alt boyutlarda öğretmenlerin değişime direnme düzeyleri orta ve düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara göre değişime direnç düzeylerinin mevcut araştırmaya benzer olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin değişime direnç ölçeği ve alt boyutlarının t-testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre değişime direnç ana boyutu ve tüm alt boyutları düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre değişime direnç ana boyutu ($p=0.76$), rutin arama alt boyutu ($p=0.44$), duygusal tepki alt boyutu ($p=0.85$), kısa vadeli düşünme alt boyutu ($p=0.76$) ve bilişsel katılık alt boyutu ($p=0.81$) düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre değişime benzer düzeyde direnç gösterikleri söylenebilir. Okar (2018) genel olarak öğretmenlerin değişime direnç düzeyinde, mevcut araştırmaya benzer olarak, eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Ölçeğin ana boyutu ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim durumu düzeyinde anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Çelik (2019) araştırmada öğretmenlerin değişime direnç düzeyinde, mevcut araştırmaya benzer olarak, eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin değişime direnç ölçeği ve alt boyutlarının t-testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre değişime direnç ana boyutu ve tüm alt boyutları düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre değişime direnç ana boyutu ($p=0.05$), rutin arama alt boyutu ($p=0.05$), duygusal tepki alt boyutu ($p=0.18$), kısa vadeli düşünme alt boyutu ($p=0.20$) ve bilişsel katılık alt boyutu ($p=0.42$) düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre değişime benzer düzeyde direnç gösterikleri söylenebilir. Okar (2018) mevcut araştırma bulgularına benzer olarak öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki çalışma süresi göre değişime direnç düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

Tablo 2'deki bulgulara göre; cinsiyete göre değişime direnç ölçeğinin ana boyutu, duygusal tepki ve bilişsel katılık düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Değişime direnç ölçeği ana boyutu ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3.31$), erkek öğretmenlerin ise ($\bar{X}=3.04$) bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda kadın öğretmenlerin değişime direnç düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Duygusal tepki düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3.53$), erkek öğretmenlerin ise ($\bar{X}=3.04$) bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda kadın öğretmenlerin duygusal tepki düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bilişsel katılık düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3.91$), erkek öğretmenlerin ise ($\bar{X}=3.60$) ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda kadın öğretmenlerin bilişsel katılık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre rutin arama ve kısa vadeli düşünme düzeylerinde ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyete göre değişime direncin ana boyutu düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda kadın öğretmenlerin değişime direnç düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Duygusal tepki düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda kadın öğretmenlerin duygusal tepki düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bilişsel katılık düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda kadın öğretmenlerin bilişsel katılık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre rutin arama ve kısa vadeli düşünme düzeylerinde ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kurt (2010) öğretmenlerin cinsiyete göre değişime direnç ölçeği rutin arama düzeylerinde mevcut araştırmanın aksine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın rutin arama düzeyi sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin rutin arama düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçların mevcut araştırmayla örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal tepki düzeylerinde, araştırma bulgularına benzer olarak, anlamlı farklılık bulunmuştur. Yine araştırma bulgularına benzer olarak öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kısa vadeli düşünme düzeylerinde ise anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Bilişsel katılık boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Bu durum bilişsel katılık düzeyinde bulunan sonuçların mevcut araştırma ile uyuşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2019) değişime direnç boyutları cinsiyet açısından önemli bir değişken olduğunu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre direnç düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Okar (2018) rutin arama düzeyinde mevcut araştırmaya benzer olarak anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir. Duygusal tepki düzeylerinde, araştırma bulgularına benzer olarak, anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kısa vadeli düşünme düzeylerinde araştırma bulgularına benzer olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Bilişsel katılık düzeylerinde ise mevcut araştırma bulgularının aksine cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir.

Tablo 2. Değişime Direnç Ölçeğinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Değişken	Grup	n	\bar{X}	SS	t	SD	p
Değişime Direnç	Cinsiyet	Kadın	148	3.31	.64	3.84	358	.00
		Erkek	212	3.04	.67			
Rutin Arama		Kadın	148	3.22	.93	1.97	358	.05
		Erkek	212	3.02	.97			
Duygusal Tepkiler		Kadın	148	3.53	.88	4.64	358	.00
		Erkek	212	3.04	1.03			
Kısa Vadeli Düşünme		Kadın	148	2.67	.84	1.70	358	.09
		Erkek	212	2.51	.91			
Bilişsel Katılık		Kadın	148	3.91	.98	2.82	358	.00
		Erkek	212	3.60	1.06			

Tablo 3'teki bulgulara göre; görev okulun bulunduğu yere göre değişime direnç ölçeğinin duygusal tepki düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Ortalamalar incelendiğinde şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.16$), kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 3.46$) bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin duygusal tepki düzeylerinin şehir merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yer değişkenine göre rutin arama, duygusal tepkiler ve bilişsel katılık boyutu düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yere göre kısa vadeli düşünme alt boyutu düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin kısa vadeli düşünme düzeylerinin kırsal kesimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yer değişkenine göre rutin arama, duygusal tepkiler ve bilişsel katılık boyutu düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4'teki bulgulara göre; Öğretmenlerin değişim yönetimi kursu ya da semineri alma durumlarına göre kısa vadeli düşünme düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Ortalamalar incelendiğinde evet cevabını veren öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.72$), hayır cevabını veren öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 2.50$) bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda evet cevabını veren öğretmenlerin kısa vadeli düşünme düzeylerinin hayır cevabını veren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yer değişkenine göre rutin arama, duygusal tepkiler ve bilişsel katılık boyutu düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin değişim yönetimi kursu ya da semineri alma durumlarına göre kısa vadeli düşünme düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda evet cevabını veren öğretmenlerin kısa vadeli düşünme düzeylerinin hayır cevabını veren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda değişim yönetimi alanında kurs ya da seminer alan ve kısa vadeli düşünen öğretmenlerin kurs ya da seminer almayanlara göre daha fazla değişime

Tablo 3. Değişime Direnç Ölçeğinin Görev Yaptığı Okulun Bulunduğu Yer Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Okulun Bulunduğu Yer	n	\bar{X}	SS	t	SD	p
Değişime Direnç	Kırsal Kesim	95	3.16	.60	.079	358	.94
	Şehir Merkezi	265	3.15	.70			
Rutin Arama	Kırsal Kesim	95	3.02	.88	-.912	358	.36
	Şehir Merkezi	265	3.13	.98			
Duygusal Tepkiler	Kırsal Kesim	95	3.46	.90	2.491	358	.01
	Şehir Merkezi	265	3.16	1.02			
Kısa Vadeli Düşünme	Kırsal Kesim	95	2.57	.84	-.026	358	.98
	Şehir Merkezi	265	2.58	.91			
Bilişsel Katılık	Kırsal Kesim	95	3.68	.99	-.514	358	.61
	Şehir Merkezi	265	3.75	1.05			

Tablo 4. Değişime Direnç Ölçeğinin Görev Yaptığı Okulun Bulunduğu Yer Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Kurs/Seminer Alma Durumu	n	\bar{X}	SS	t	SD	p
Değişime Direnç	Evet	129	3.22	.66	1.540	358	.12
	Hayır	231	3.11	.68			
Rutin Arama	Evet	129	3.20	.94	1.519	358	.13
	Hayır	231	3.04	.96			
Duygusal Tepkiler	Evet	129	3.17	.97	-1.044	358	.30
	Hayır	231	3.28	1.02			
Kısa Vadeli Düşünme	Evet	129	2.72	.84	2.304	358	.02
	Hayır	231	2.50	.90			
Bilişsel Katılık	Evet	129	3.80	1.10	1.039	358	.30
	Hayır	231	3.69	1.00			

karşı direndikleri söylenebilir. Ancak öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yer değişkenine göre rutin arama, duygusal tepki ve bilişsel katılık boyutu düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin değişime direnç ölçeği ANOVA sonuçları incelendiğinde; yaş, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değişime direnç ana boyutu ve tüm alt boyutları düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin değişime direnmeleri yaş değişkenine göre; değişim direnme ana boyutu ($p=0.52$), rutin arama ($p=0.93$), duygusal tepki ($p=0.70$), kısa vadeli düşünme ($p=0.93$), bilişsel katılık ($p=0.14$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaş değişkenine göre değişime benzer düzeyde direnç gösterdikleri söylenebilir. Okar (2018), öğretmenlerin genel olarak değişime direnç ana boyutunda yaşa göre benzer olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığını belirtmiştir. Duygusal tepki ve bilişsel katılık boyutlarında da yaşa göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Ancak rutini arama ve kısa vadeli düşünme boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin değişime direnmeleri branş değişkenine göre; değişime direnme ana boyutunda ($p=0.44$) ve rutin arama ($p=0.45$), duygusal tepki ($p=0.08$), kısa vadeli düşünme ($p=0.71$), bilişsel katılık ($p=0.40$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin branş değişkenine göre değişime benzer düzeyde direnç gösterdikleri söylenebilir. Kurt (2010)

araştırmada öğretmenlerin değişime direnç düzeyinde, mevcut araştırmaya benzer olarak, branşa göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Çelik (2019) araştırmada öğretmenlerin değişime direnç düzeyinde, mevcut araştırma bulgularına benzer olarak, eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin değişime direnmeleri mesleki kıdem değişkenine göre; değişim direnme ana boyutu ($p=0.38$), rutin arama ($p=0.67$), duygusal tepki ($p=0.61$), kısa vadeli düşünme ($p=0.09$), bilişsel katılık ($p=0.64$) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre değişime benzer düzeyde direnç gösterdikleri söylenebilir. Çelik (2019) mevcut araştırma bulgularına benzer olarak öğretmenlerin değişime direnç düzeyinde eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Ancak Kurt (2010) mevcut araştırma bulgularının aksine rutin arama boyutu düzeyinde anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Okar (2018) mevcut araştırma bulgularına benzer olarak öğretmenlerin kıdeme göre değişime direnç düzeylerinin genel olarak anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Ancak mevcut araştırma bulgularının aksine bilişsel katılık boyutunda değişime direnç düzeyinde anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5'teki bulgulara göre; öğretmenlerin okul türlerine göre duygusal tepki, kısa vadeli düşünme ve bilişsel katılık boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülürken ($p>0.05$) rutin arama alt boyutunda farklılık olduğu görülmüştür

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Değişime Direnç Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Değişime Direnç	İlkokul	152	3.20	.66	G. Arası	2.679	2	1.339	2.997	.05
	Ortaokul	146	3.05	.64	G. İçi	159.564	357	.447		
	Lise	62	3.27	.75	Toplam	162.243	359			
	Toplam	360	3.15	.67						
Rutin Arama	İlkokul	152	3.18	.96	G. Arası	6.342	2	3.171	3.519	.03
	Ortaokul	146	2.94	.93	G. İçi	321.736	357	.901		
	Lise	62	3.26	.99	Toplam	328.078	359			
	Toplam	360	3.10	.96						
Duygusal Tepki	İlkokul	152	3.39	.95	G. Arası	5.708	2	2.854	2.876	.06
	Ortaokul	146	3.12	.99	G. İçi	354.267	357	.992		
	Lise	62	3.16	1.11	Toplam	359.975	359			
	Toplam	360	3.24	1.00						
Kısa Vadeli Düşünme	İlkokul	152	2.59	.88	G. Arası	4.693	2	2.347	3.015	.05
	Ortaokul	146	2.47	.81	G. İçi	277.807	357	.778		
	Lise	62	2.80	1.03	Toplam	282.500	359			
	Toplam	360	2.58	.89						
Bilişsel Katılık	İlkokul	152	3.69	1.05	G. Arası	.963	2	.482	.449	.64
	Ortaokul	146	3.71	1.02	G. İçi	383.182	357	1.073		
	Lise	62	3.84	1.06	Toplam	384.146	359			
	Toplam	360	3.73	1.03						

($p < 0.05$). Farklılığın anlamlı olup olmadığını ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla farklılık bulunan ve varyansları homojen olan rutin arama boyutunda Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Post Hoc testlerinin sonuçlarına göre; rutin arama boyutunda ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ortaokullarda çalışan öğretmenler arasındaki fark anlamlıdır ($p < 0.05$). Ortalamalar incelendiğinde ilkokullarda ($\bar{X}=3.18$), ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.94$) olduğu görülmüştür. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin rutin arama düzeylerinin ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Post Hoc testlerinin sonuçlarına göre; rutin arama boyutundaki liselerde çalışan öğretmenlerle ortaokullarda çalışan öğretmenler arasındaki fark anlamlıdır ($p < 0.05$). Ortalamalar incelendiğinde liselerde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.26$), ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.94$) olduğu görülmüştür. Liselerde çalışan öğretmenlerin rutin arama düzeylerinin ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda bulgulara göre rutin arama boyutunda, ilkokullarda çalışan öğretmenlerle ortaokullarda

çalışan öğretmenler arasındaki fark anlamlıdır. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin rutin arama düzeylerinin ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Ayrıca rutin arama boyutunda liselerde çalışan öğretmenlerle ortaokullarda çalışan öğretmenler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Liselerde çalışan öğretmenlerin rutin arama düzeylerinin ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu bulunmuştur. Okar (2018) mevcut araştırma bulgularının aksine öğretmenlerin genel olarak değişime direnme tutumları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve değişime dirençleri arasındaki ilişkiler görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri ile değişime direnç duygusal tepki boyutu arasında pozitif yönlü olarak orta düzeyde ($r=0.310$), değişim yorgunluğu düzeyleri ile değişime direnç kısa vadeli düşünme boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=0.140$), değişim yorgunluğu düzeyleri ile değişime direnç ana boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde

Tablo 6. Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu ve Değişime Direnç Düzeyleri Arasındaki Korelasyon

Boyutlar	Değişim Yorgunluğu	Rutin Arama	Duygusal Tepki	Kısa vadeli Düşünme	Bilişsel Katılık	Değişime Direnç
Değişim Yorgunluğu						
r	1	-.020	.310**	.140**	-.040	.109*
p		.705	.000	.008	.455	.039
n	360	360	360	360	360	360
Rutin Arama						
r	-.020	1	.245**	.270**	.474**	.784**
p	.705		.000	.000	.000	.000
n	360	360	360	360	360	360
Duygusal Tepki						
r	.310**	.245**	1	.453**	.178**	.606**
p	.000	.000		.000	.001	.000
n	360	360	360	360	360	360
Kısa vadeli Düşünme						
r	.140**	.270**	.453**	1	.174**	.643**
p	.008	.000	.000		.001	.000
n	360	360	360	360	360	360
Bilişsel Katılık						
r	-.040	.474**	.178**	.174**	1	.702**
p	.455	.000	.001	.001		.000
n	360	360	360	360	360	360
Değişime Direnç						
r	.109**	.784**	.606**	.643**	.702**	1
p	.039	.000	.000	.000	.000	
n	360	360	360	360	360	360

** $p < 0,01$ düzeyinde çift yönlü ilişki.

* $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü ilişki.

($r=0.109$) anlamlı bir ilişki ($p<0.01$); $p<0.05$) bulunmuştur.

Değişime direnç boyutlarının kendi arasında da anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Rutin arama boyutuyla duygusal tepki boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=0.245$), rutin arama boyutuyla kısa vadeli düşünme boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=0.270$), rutin arama boyutuyla bilişsel katılık boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde ($r=0.474$), anlamlı bir ilişki ($p<0.01$); $p<0.05$) bulunmuştur.

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve değişime dirençleri arasındaki ilişkiye baktığımız zaman öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri ve değişime direncin duygusal tepki boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde, değişim yorgunluğu düzeyleri ile değişime direncin kısa vadeli düşünme boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, değişim yorgunluğu düzeyleri ve değişime direnç ana boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Değişime direnç boyutlarının kendi arasında da anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Rutin arama boyutuyla duygusal tepki boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde rutin arama boyutuyla kısa vadeli düşünme boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, rutin arama boyutuyla bilişsel katılık boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi yüksek ve değişime direnç düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeylerinin yüksek olması; yönetici atama yönetmeliğindeki değişiklikler, öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğindeki değişiklikler, müfredat değişiklikleri, öğrencilerin okula başlama yaşlarını değişimi, öğrenci yerleştirme sınavlarındaki değişiklikler, ders kitabı içeriklerinin ve kitap türlerinin değişmesi gibi çok hızlı ve sık değişim tecrübelerini yaşamalarına bağlayabiliriz. Öğretmenlerin değişime direnç düzeylerinin orta düzeyde olmasını ise değişimlere ön yargılı yaklaşılması, değişimlerin düzenlerini bozacağını düşünmeleri, değişimlerin ek iş yükü ve maliyet getireceği düşüncesi ve daha önceki başarısızlıkla sonuçlanan değişimlere bağlayabiliriz. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, okul türü ve değişim yönetimi alanında kurs veya seminer alma durumlarına göre değişim yorgunluğu düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmazken; değişime direnç düzeyinde farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin değişime direnç düzeylerinin rutin arama boyutunda erkek öğretmenlere göre daha çok rutini arama yöneliminde oldukları söylenebilir. Bunun nedeni kadın öğretmenlerin alışlagelmiş düzenlerini bozmak istememeleri olabilir. Kadın öğretmenlerin değişime direnç düzeylerinin duygusal tepki boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş ve kadın öğretmenlerin duygusal tepki düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bilişsel katılık düzeyle-

rinde anlamlı farklılık bulunmuş ve kadın öğretmenlerin bilişsel katılık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kısa vadeli düşünme düzeylerinde ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Değişime direnç düzeyinin okul türlerine göre duygusal tepki, kısa vadeli düşünme ve bilişsel katılık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamazken; rutin arama alt boyutunda farklılık bulunmuştur. İlkokullarda ve liselerde çalışan öğretmenlerin rutin arama düzeylerinin ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeni ilkököl ve lise düzeyinde ortaokullara göre daha çok değişiklik yapılması olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yer değişkenine göre değişime direnç düzeyinin rutin arama, duygusal tepkiler ve bilişsel katılık boyutu düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamazken; kısa vadeli düşünme boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin kırsal kesimde çalışan öğretmenlere göre daha çok kısa vadeli düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin değişim yönetimi alanında kurs ya da seminer alma durumlarına göre değişime direnç düzeyinin rutin arama, duygusal tepkiler ve bilişsel katılık boyutu düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamazken; kısa vadeli düşünme boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Kurs ya da seminer alan öğretmenlerin almayanlara göre daha çok kısa vadeli düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni kurs ya da seminer gören öğretmenlerin bu durumun yorucu olması ve yarar sağlamadığı düşüncesi gibi kısa vadeli düşündükleri için değişime direnç gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve değişime dirençleri arasındaki ilişkiler baktığımız zaman öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve değişime direnç düzeyleri arasında ilişki olduğu söylenebilir. Değişim yorgunluğunu etkileşimde olduğu duygusal tepki ve kısa vadeli düşünme boyutlarında olduğu ve değişim yorgunluğu arttıkça duygusal tepki ve kısa vadeli düşünmenin de arttığı görülmektedir. Değişim yorgunluğu ile rutin arama ve bilişsel katılık arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Eğitim sitemimizde yaşanan hızlı ve sık değişimler yorgunluğa sebep olmakta. Bu yorgunlukta beraberinde duygusal tepkilere ve kısa vadeli düşünmeye sebep olduğu söylenebilir. Bu durumun da öğretmenlerin değişimlerle ilgili sağlıklı kararlar vermesini ve değişime uyum sağlamasını engellediği ve sonuç olarak değişime direnmeye yol açtığı söylenebilir.

Bu çalışmayla ulaşılan sonuçlara göre aşağıdaki öneriler de sunulabilir:

1. Araştırmanın verilerine göre öğretmenlerin eğitimde değişimlerin yorgunluğa ve dirence sebep olduğu görülmektedir. Bunun için eğitimde çok hızlı ve sık sık değişim yapılmamalıdır.
2. Yapılan değişiklikler için yeterince zaman tanınarak bir olumlu veya olumsuz bir sonuca varmadan ve gerekli değerlendirme yapılmadan başka bir değişime gidilmemelidir.

Etik: Bu makalenin yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir etik sorun bulunmamaktadır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması ile ilgili olarak herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics: There are no ethical issues with the publication of this manuscript.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B. & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(144), 71–80.
- Aydın, R., Şahin, H. & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretim sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 119–142.
- Beycioğlu, K. & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153–173.
- Bernerth, J. B., Walker, H. J. & Harris, S. G. (2011). Change fatigue: development and initial validation of a new measure. *Work & Stress*, 25(4), 321–337. [CrossRef]
- Kondakçı, Y., & Beycioğlu, K. (2014). Principal leadership and organizational change in schools: a cross-cultural perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3). [CrossRef]
- Brounstein, C. J. (1992). *Teacher adjustments to multiple and continuous change (Unpublished doctoral dissertation)*. (Publication No. 1334) [Doctoral Dissertation, Portland State University] Dissertations and Theses.
- Büyüköztürk, Ş. (2012, 14 May). *Örnekleme Yöntemleri* [PowerPoint slides]. Balıkesir Üniversitesi.
- Cole, M. S., & Bruch, H. (2006). Organizational identity strength, identification, and commitment and their relationships to turnover intention: Does organizational hierarchy matter? *Journal of Organisational Behavior*, 27(5), 585–605. [CrossRef]
- Çelik, S. N. (2019). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile değişime dirençleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Unpublished doctoral dissertation]. Kastamonu Üniversitesi.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74–84 .
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. (4th ed.) Pegem Yayınevi.
- Davis, K. (1984). İşletmede insan davranışı. In Tosun, K. ve ark (Çev.eds.). *Örgütsel davranış*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Demir, E. Saatçioğlu, Ö. & İmrol, F. (2016). Examination of educational researches published in international journals in terms of normality assumptions current research in education. *Current Research in Education*, 2(3), 130–148.
- Falkenberg, J., Stensaker, I. G., Meyer, C. B., & Haueng, C. (2005). When change become excessive. *Research in Organizational Change and Development*, 15, 31–62. [CrossRef]
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers’ College Press.
- Göksoy, S. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnç azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Unpublished doctoral dissertation]. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Grigg, R. (2016). ‘Leave me alone and let me teach.’ Teachers’ views of Welsh Government education policies and education in Wales. *Cylchgrawn Addysg Cymru/Wales Journal of Education*, 18(1), 64–86. [CrossRef]
- Hançerlioğlu, O. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Nobel Yayınları.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers’ work and culture in the postmodern age (school development series)*. Cassell.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. [CrossRef]
- Hussey, D. (1998). *Daha İyi Nasıl... Değişim Yönetimi*. In A. Çimen (Çev. Ed.). Timaş Yayınları.
- Huy, Q.N. (2001). Time, temporal capability, and planned change. *Academy of Management*, 26, 601–623. [CrossRef]
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* (11th ed.). Kişisel Yayınlar.
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591–598.
- Kurt, C. (2010). *Examination of relationships between teachers’ epistemological beliefs and attitude of resist to organizational change* (Publication No. 277976) [Master’s Thesis, Gazi University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuzubaşoğlu, D. (2008). *Evaluation of the Perceptions of Teachers working in General High Schools on Change Management Factors in terms of School Effectiveness* (Publication No. 28593893) [Master’s thesis, Marmara University]. Proquest Dissertations Publishing.
- Limon, İ. (2019). *The relationship among change fatigue, demoralization in educational policy context and job performance in educational organizations* (Publication No.

- 552329) [Doctoral dissertation, Bolu Abant İzzet Baysal University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. [\[CrossRef\]](#)
- Limon, İ. (2020). Turkish adaptation of change fatigue scale: A study of reliability and validity. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 292–311.
- Limon, İ., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2020). Investigation of teachers' change fatigue level: Comparison by demographics. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(2), 401–448.
- Leuschke, E.E. (2017). School culture and teacher change fatigue in Tennessee. [Master's thesis, Middle Tennessee State University]. JEWLScholar.
- Okar, M. (2018). Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişki. (Publication No. 502250)[Master's thesis, Abant İzzet Baysal University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693. [\[CrossRef\]](#)
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73–101. [\[CrossRef\]](#)

Extended Summary

The relationship between teachers' perceptions of change facilitation and resistance to change

PURPOSE

The aim of this study is to determine the relationship between teachers' perceptions of change fatigue and resistance to change and to compare them according to demographic variables.

METHOD

This study is a thesis using descriptive survey model. Descriptive research is the research conducted to explain and describe what objects, events, facts, organizations, institutions, groups and different fields are. Survey has features such as observation, recording data, detecting relationships between events, and generalizing on previously determined unchanging rules, through research using descriptive survey model. In the study, the relationship between teachers' perceptions of change fatigue and resistance to change was discussed. For this purpose, it has been tried to determine the situation of teachers regarding change fatigue and resistance to change in the light of the data obtained through the survey study.

CONCLUSION AND DISCUSSION

It can be said that teachers behave a high level of change fatigue and a moderate level of resistance to change. Teachers' high levels of change fatigue can attribute very rapid and frequent change experiences such as changes in the regulation on appointment of administrators, changes in the regulation on appointment and relocation of teachers, changes in the curriculum, changes in the school starting age of students, changes in student placement exams, changes in coursebook contents and book types. The moderate level of resistance to change of teachers can be attributed to the prejudiced approach to changes, their thinking that changes will disrupt their order, the thought that changes will bring additional workload and cost, and the previous unsuccessful changes. It can be said that teachers have a high level of change fatigue and a moderate level of resistance to change. Teachers' high levels of change fatigue can attribute very rapid and frequent change experiences such as changes in the regulation on appointment of administrators, changes in the regulation on appointment and relocation of teachers, changes in the curriculum changes in the school starting age of students, changes in student placement exams, changes in coursebook contents and

book types. The moderate level of resistance to change of teachers can be attributed to the prejudiced approach to changes, their thinking that changes will disrupt their order, the thought that changes will bring additional workload and cost, and the previous unsuccessful changes. No significant difference was found in the teachers' short-term thinking levels according to the gender variable. While no significant difference was found in the emotional reaction, short-term thinking and cognitive rigidity sub-dimensions of resistance to change according to school types; A difference was found in the routine search sub-dimension. It can be said that the routine search levels of teachers working in primary and high schools are higher than those working in secondary schools. According to the variable of the location of the school where the teachers work, there was no significant difference in the levels of routine seeking, emotional reactions and cognitive rigidity dimension of resistance to change. A significant difference was found in the dimension of short-term thinking. It can be said that the teachers working in the city center think more time in the short term than the teachers working in the rural areas. While there was no significant difference in the levels of routine seeking, emotional reactions and cognitive rigidity of resistance to change, according to teachers' taking courses or seminars in the field of change management; A significant difference was found in the dimension of short-term thinking. It can be said that teachers who take courses or seminars think more time in the short term than those who do not. It can be said that the reason for this is that teachers who attend courses or seminars are resistant to change because they think short-term, such as the fact that this situation is tiring and is not beneficial. When we look at the relationships between teachers' change fatigue and resistance to change, it can be said that there is a relationship between teachers' change fatigue and resistance to change. It is seen that change fatigue is in the dimensions of emotional response and short-term thinking in interaction, and as change fatigue increases, emotional reaction and short-term thinking also increase. It can be said that there is no relationship between change fatigue and routine searching and cognitive rigidity. The rapid and frequent changes in our education system cause fatigue. It can be said that this fatigue causes emotional reactions and short-term thinking. It can be said that this situation prevents teachers from making healthy decisions about changes and adapting to change, and as a result, it leads to resistance to change.