T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RESMİ OKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM YORGUNLUĞU DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

DUYGU İLKDOĞAN SERBES
197B10004

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ERKAN TABANCALI

2024

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RESMİ OKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM YORGUNLUĞU DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

DUYGU İLKDOĞAN SERBES
197B10004
ORCID NO: 0000-0002-3838-6629

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ERKAN TABANCALI

OCAK 2024

Duygu İLKDOĞAN SERBES tarafından hazırlanan "Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinin incelenmesi" başlıklı çalışma, **18.01.2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Doç. Dr. Erkan TABANCALI	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ	……
Doç. Dr. Emre ER	……

ÖZET

RESMİ OKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM YORGUNLUĞU DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Okullar, dış çevredeki gelişmelere ayak uydurmak ve değişen toplumsal, kültürel, ekonomik, politik ve teknolojik koşullara uyum sağlayabilmek için giderek artan bir değişim baskısı altındadır. Türk eğitim sistemi, bu iç ve dış zorunluluklara dayalı olarak çok sayıda büyük ve küçük ölçekli düzenlemeden geçmiştir. Özellikle COVİD-19 pandemisi döneminde bu değişikliklerin hızı ve sıklığı artmıştır. Tüm bunların ışığında, bu araştırma resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin belirlenmesini ve birtakım demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel istatistikler boyutunda aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Veri dağılımında parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma evrenini, İstanbul ilinde resmi ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örnekleme, oranlı tabakalı örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiş 419 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri "Değişim Yorgunluğu Ölçeği" ve demografik bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 26 ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre çalışamaya katılan öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu toplam puan ortalaması "katılıyorum" düzeyinde ($\overline{x}$=3.45) bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, değişim yorgunluğu düzeylerinin; yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, istihdam türü, mesleki kıdem ve okul türü gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı, ancak; dijital teknoloji (DT) araçlarının eğitimde kullanılması, DT kullanarak ders içeriği hazırlanması ve DT kullanarak çevrimiçi ders anlatılması değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, DT araçları kullanma, bu araçları kullanarak ders içeriği hazırlama ve DT kullanarak çevrimiçi ders anlatma konusunda kendini yeterli hisseden öğretmenlerin, kendini yeterli hissetmeyen öğretmenlere göre daha düşük seviyede değişim yorgunluğu deneyimledikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, öğretmen yetiştirme programlarındaki öğrencilerin ve aday öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve DT araçlarının kullanımı konusunda yeterliklerini artıracak hizmet içi eğitim programlarının sayıca ve nitelik bakımından iyileştirilmesine, DT araçlarının kullanımını sekteye uğratabilecek bazı altyapı sorunlarının ortadan kaldırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Değişim, değişim yorgunluğu, dijital teknoloji

ABSTRACT

Examination of Change Fatigue Levels of Teachers Working in Public Schools

Schools face an increasing pressure to adapt to external developments and cope with changing socio-cultural, economic, political, and technological conditions. The Turkish education system has undergone significant and minor reforms regarding these internal and external demands. Particularly, the speed and frequency of these changes have intensified during the COVID-19 pandemic. In light of these circumstances, this research aims to determine the change fatigue levels of teachers working in public schools and investigate whether these levels vary according to certain demographic variables. The study adopts a quantitative research approach, employing a descriptive survey model. A total of 419 teachers serving in public primary, secondary, and high schools in Istanbul were included, determined through a stratified sampling method. Data were collected using the "Change Fatigue Scale" and a demographic information form, and analyzed using SPSS. According to the findings, the mean total score of change fatigue for participating teachers was at the "agree" level (M = 3.45). It was found that the levels of change fatigue among participating teachers did not statistically differ according to age, gender, marital status, field of expertise, employment type, professional seniority and school type. However, the levels of change fatigue were found to statistically differ according to variables related to the use of digital technology (DT) tools in education, preparation of course content using DT, and online teaching using DT. Results indicated that teachers who felt competent in using DT tools, preparing course content using DT, and teaching online using DT experienced lower levels of change fatigue. Based on the findings, recommendations were made to improve in-service training programs to enhance digital literacy and the use of DT tools for students in teacher-training programs, as well as suggestions to address infrastructure issues that may hinder the use of DT tools.

Keywords: Change, change fatigue, digital technology

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması sürecinde, birçok kişinin katkısı ve destekleriyle verimli ve keyifli bir araştırma, öğrenme deneyimi yaşadım. Bu yolculuk boyunca, engin bilgi ve deneyimiyle bana rehberlik eden ve önerileriyle bu çalışmanın gelişimine katkıda bulunan saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Erkan TABANCALI'ya içtenlikle teşekkür ederim.

Değerli hocalarım Prof. Dr. Aydın BALYER'e, Doç. Dr. Emre ER'e ve Doç. Dr. Mithat KORUMAZ'a ders döneminde zengin bir akademik öğrenme ortamı sundukları ve sonrasında desteklerini hep hissettirdikleri için şükranlarımı sunarım.

Tez savunma jürisinde yer alan Prof. Dr. Elife KILIÇ DOĞAN'a ve Doç. Dr. Emre ER'e, detaylı dönütleriyle tezin gelişmesine önemli katkılar sundukları için çok teşekkür ederim.

Bu süreçte benimle dayanışma içinde olan kıymetli arkadaşlarım ve meslektaşlarım Doç. Dr. Uğur AKPUR'a, Kürşat GÜLTEKİN'E, Pınar AYTEKİN ÖZKAN'a, Serap KARTAL YAYLI'ya, Nilcan LİMON'a ve Yeliz YILMAZ'a yürekten teşekkür ederim. Sizlerin destekleri ve samimiyeti, bu tez çalışmasının tamamlanabilmesi için büyük bir itici güç oldu.

Ayrıca, şahane bir yol arkadaşı olan Eda ABBASİOĞLU AKKAYA'ya, bu süreçteki ve tüm zamanlardaki desteği için içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın başından beri en büyük destekçilerim, biricik eşim Murat'a, canım annem, babam ve kardeşim Esma, Yüksel, Ebru İlkdoğan'a sonsuz teşekkür ediyorum. Bu süreçteki destekleri ve beni her daim sevgiyle sarıp sarmaladıkları için, minnettarım. İyi ki varsınız. Ve ilham kaynağım, canım oğlum Altan Efe, senin cesaretin ve heyecanın bana her daim güç verdi. Seni çok ama çok seviyorum minik kahramanım.

Saygılarımla,
Duygu İLKDOĞAN SERBES
Ocak, 2024; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
TEŞEKKÜR v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ xi
KISALTMALAR LİSTESİ xii
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaçlar ve Alt Amaçlar 5
1.3. Önem 5
1.4. Sayıltılar 7
1.5. Sınırlılıklar 7
1.6. Tanımlar 8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN 9
2.1. Değişim 9
2.2. Örgütsel Değişim 10
2.3. Değişim Yönetimi 11
2.4. Değişim Yönetimine Öncülük Eden Çalışmalar 12
2.4.1. Bilimsel Yönetim (Scientific Management) 12
2.4.2. Hawthorne Çalışmaları 13
2.4.3. Örgütsel (Endüstriyel) Psikoloji 13
2.4.4. Anket ve Geribildirim Metodu 13
2.4.5. Duyarlılık Eğitimi 14
2.4.6. Sosyo-teknik sistem kuramı 14
2.4.7. Örgüt Geliştirme 15
2.4.8. Blake ve Mouton Yönetimsel Izgara Modeli 16
2.4.9. Saul Alinsky'nin örgüt inşa modeli 17
2.4.10. Yönetim Danışmanlığı 18
2.5. Örgütsel Değişim Sınıflandırmaları 18
2.5.1. Planlamaya Göre Planlı ve Plansız Değişim 18
2.5.2. Büyüklüğüne Göre Makro-Mikro Değişim 19

2.5.3. Hareket Alanına Göre Aktif ve Pasif Değişim 19
2.5.4. Evrimsel (Adım Adım) Değişim-Devrimsel (Radikal)Değişim 20
2.6. Örgütsel Değişim Modelleri 20
2.6.1. Kurt Lewin Üç Aşamalı Değişim Modeli (Araştırmaya dayalı örgütsel değişim modeli, 1951) 20
2.6.2. Lippitt, Watson ve Westley Değişim Modeli (1958) 23
2.6.3. Kotter'in Sekiz Aşamalı Modeli (Araştırmaya dayalı örgütsel değişim modeli) 24
2.6.4. Hiatt'ın ADKAR Modeli (Temel Uygulamaya Dayalı Organizasyonel Değişim Modeli) 24
2.6.5. Falkenberg Aşırı Değişim Modeli 25
2.7. Değişimin Kökleri 27
2.7.1. Dünya Genelinde Eğitim Örgütlerinde Değişimin Geçmişi 27
2.7.2. Türk Eğitim Sistemindeki Değişimin Geçmişi 31
2.8. Örgütlerde Yorgunluk Kavramı 40
2.9. Değişim Yorgunluğu Kavramı 41
2.10. Değişim Yorgunluğuyla İlişkili Kavramlar 43
2.10.1. Değişime Direnç 43
2.10.2. Sinizm 44
2.11. Alan Yazında İlgili Araştırmalar 44
2.11.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 44
2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 46
3. YÖNTEM 50
3.1. Araştırma Modeli 50
3.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklem 50
3.3. Veri toplama Aracı 57
3.3.1. Değişim Yorgunluğu Ölçeği 58
3.3.1.1. Değişim Yorgunluğu Ölçeğine Dair Geçerlilik ve Güvenirlilik Bilgileri 58
3.3.2. Sosyodemografik Bilgi Formu 59
3.4. Verilerin toplanması 59
3.5. Verilerin Analizi 59
4. BULGULAR 63
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 63
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 64
4.2.1. "Öğretmenlerin Değişim Yorgunluk düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular. 64
Araştırma sonucuna göre, p>0.05 (p=.364) olduğundan yaş grupaları arasında değişim yorgunlukları açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. 66
4.2.2. "Öğretmenlerin Değişim Yorgunluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular. 66

4.2.3. “Değişim yorgunluğu düzeyi medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular. 67
4.2.4. “Öğretmenlerin Değişim Yorgunluk düzeyleri ile branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular. 67
4.2.5. “Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri, farklı istihdam türü gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular. 69
4.2.6. “Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular 70
4.2.7. “Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular. 72
4.2.8. “Öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri, dijital teknoloji araçları kullanma yeterliklerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular . 74
4.2.9. “Öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama konusundaki yeterliklerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular 74
4.2.10 “Öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri, dijital teknoloji araçları kullanarak çevrimiçi ortamda ders anlatma yeterliklerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular 75
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 77
5.1. Değişim Yorgunluğu Ölçeğine İlişkin Tartışma ve Sonuç 77
5.2. Demografik Değişkenlere İlişkin Tartışma ve Sonuç 82
5.3. Öneriler 89
5.3.1. Politika Belirleyiciler için Öneriler 89
5.3.2. Araştırmacılar için Öneriler 89
KAYNAKÇA 90
EKLER 105

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 2013-2023 Yılları Arasında Değişen Milli Eğitim Bakanları……..…3
Tablo 2.2 Türkiye'de Zorunlu Eğitimin Gelişim Süreci……36
Tablo 2.3 Alanyazında Değişim Yorgunluğu Tanımları……..……..…42
Tablo 3.4 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı ……..…54
Tablo 3.5 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı……54
Tablo 3.6 Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı……54
Tablo 3.7 Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı……...…55
Tablo 3.8 İstihdam Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı…..…55
Tablo 3.9 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı……55
Tablo 3.10. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı……56
Tablo 3.11 DT Araçları Kullanma Yetkinlikleri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı……56
Tablo 3.12 DT Araçları Kullanarak Ders İçeriği Hazırlama Yetkinlikleri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı…… ……..…57
Tablo 3.13 DT Araçları Kullanarak Çevrimiçi Ders Anlatma Yetkinlikleri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı……..…57
Tablo 3.14 Değişim Yorgunluğu Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri…….....…61
Tablo 4.15 Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu Verileri……..……...…63
Tablo 4.16 Değişim Yorgunluğu Ölçeği Puan Aralıklarını Değerlendirme İfadeleri ……..…64
Tablo 4.17 Yaş Değişkeni için Betimsel İstatistik Tablosu……..65
Tablo 4.18 Değişim Yorgunluğu Ölçeği ile Yaş Değişkeni için Varyans Homojenlik Testi…..65
Tablo 4.19 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA testi Sonuçları……..……..…66
Tablo 4.20 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları ……....67
Tablo 4.21 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Medeni Durum Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları……...…….……67
Tablo 4.22 Değişim Yorgunluğu Düzeyi Ölçeği ile Branş Değişkeni için Betimsel İstatistik Tablosu……...……...…68
Tablo 4.23 Değişim Yorgunluğu Ölçeği ile Branş Değişkeni için Varyans Homojenlik Testi...68
Tablo 4.24 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları……..……..…69
Tablo 4.25 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Öğretmenlerin İstihdam Türü Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t- Testi Sonuçları……..……..…69
Tablo 4.26 Değişim Yorgunluğu Ölçeği ile Kıdem Değişkeni İçin Betimsel İstatistik Tablosu……..…70
Tablo 4.27 Değişim Yorgunluğu Ölçeği ile Mesleki Kıdem Değişkeni için Varyans Homojenlik Testi……...…71
Tablo 4.28 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları……...……71

Tablo 4.29 Değişim Yorgunluğu Düzeyi Ölçeği ile Çalışılan Okul Türü Değişkeni için Betimsel İstatistik Tablosu……..…72
Tablo 4.30 Değişim Yorgunluğu Ölçeği ile Okul Türü Değişkeni için Varyans Homojenlik Testi……..….73
Tablo 4.31 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları…….....…..……73
Tablo 4.32 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Dijital Teknoloji Araçları Kullanma Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları…….……74
Tablo 4.33 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Dijital Teknoloji Araçları Kullanarak Ders İçeriği Hazırlama Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları……..……75
Tablo 4.34 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Dijital Teknoloji araçları kullanarak Çevrimiçi Ortamda Ders Anlatma Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları……..…76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyo Teknik Yaklaşımı……...…15
Şekil 2. Blake ve Mouton Yönetsel Model Tablosu……...…17
Şekil 3. Lewin'in Güç Alan Analizi Modeli (Force Field Analysis) ……..21
Şekil 4. Kurt Lewin 3 Aşamalı Değişim Modeli……22
Şekil 5. ADKAR Değişimi Etkileyen Unsurlar …….25
Şekil 6. Aşırı Değişim Modeli ……...26
Şekil 7. Örgütlerde Aşırı Değişimin Algılanması ……..……..…26
Şekil 8. Oranlı Tabakalı Örneklem ……...…52
Şekil 9. İstanbul İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı ……...53

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri
ANOVA: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
DT: Dijital Teknoloji
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK: Türk Dil Kurumu
SPSS: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma kapsamında kullanılan kavramların tanımlayıcı bilgilerine yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Değişim, eski çağlardan beri düşünürlerin, araştırmacıların ilgisini çeken, araştırılmaya, hakkında fikir üretilmeye değer görülen önemli konulardan bir tanesi olmuştur. MÖ. 500'lere gidildiğinde Herakleitos'un (MÖ 540-480) "Değişmeyen tek şey, değişimin kendisidir. ", "Aynı nehirde iki defa yıkanılmaz" sözleri ya da Mevlana'nın (1207-1273), "Dünle beraber gitti cancağızım, /Ne kadar söz varsa düne ait…/ Şimdi yeni şeyler söylemek lazım… " dizeleri ve 1900'lere gelindiğinde Toffler'ın (1970) "Değişim yalnızca yaşam için gerekli bir unsur değil, yaşamın ta kendisidir" ifadeleri değişimin ne kadar gerekli ve kaçınılmaz olduğuna vurgu yapmıştır. Ancak 1990'lardan itibaren değişimin gerekliliği kadar, ne yönde ve nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği, değişimin yıkıcı etkileri de tartışılmaya başlanmıştır. Yönetim bilimi alanında önemli çalışmalara imza atan Drucker'ın (2001) "Değişim, ölüm ve (ABD'de uygulanan) vergiler kadar gerçektir" söylemi, hem toplumsal yaşamda hem de örgüt hayatında değişimin önlenemez olduğunu, ancak mümkün olduğunca ertelenmeye çalışılan bir eylem olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, örgütler için sık sık hatırlatılan "değiş ya da yok ol" klişesine Abrahamson (2003) farklı bir pencereden bakarak, bu sözü "değiş ve yok ol" şeklinde yeniden yorumlamış, değişimin zaman zaman örgütler için yıkıcı sonuçları olabildiğini ve örgütlerin sonunu getirebileceğini anlatmıştır. Değişim yorgunluğu kavramı da, değişime eleştirel bir bakış açısının ürünü olarak ortaya çıkmıştır ve değişimin baş döndürücü hızını ve sıklığını anlatmak için kullanılmıştır.

2000'li yılların ilk çeyreğinin rekabetçi dünyasında diğer tüm örgütler gibi eğitim örgütleri için de ayakta kalmak için değişim kavramı önem taşımaktadır. Hızla ilerleyen ekonomik ve yapısal değişim süreçleri, küreselleşmeyi ve rekabeti beraberinde getirmiştir. Dünya çapında yaşanan bu değişimlere ayak uydurmanın da eğitimle mümkün olduğu görülmektedir (Tabancalı & Korumaz, 2014). Eğitim, değişimin en hızlı yaşandığı alanlardan

biridir. Küreselleşme, eğitim sistemleri arasındaki etkileşimleri artırarak eğitim yaklaşımlarını dönüştürmektedir. İnsanların, bireysel ve toplumsal düzeyde değişimin hızıyla etkili bir şekilde başa çıkmaları beklenmektedir (Fullan, 2003; Güçlü, 2003). Değişime dinamik ve kolay bir şekilde uyum sağlayabilen insan kaynağının uluslararası iş piyasasına, ülkenin ekonomik gelişimine ve uluslararası rekabetçiliğine katkıda bulunabileceği düşünüldüğünden (Harris, 2002), eğitim kurumlarında meydana gelebilecek her türlü değişimin de, yetiştirdikleri bireyleri etkileyeceği bilinmektedir (Beycioğlu & Aslan, 2010).

Eğitim ve değişim arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmakta, eğitim, değişimden etkilenirken aynı zamanda toplumsal yaşamdaki değişimlere de yön vermektedir. Eğitim sistemi, yetiştirdiği bireyler aracılığıyla toplumun yeniden şekillenmesine liderlik etmektedir (Şahin & Avan, 2020). Başka bir deyişle, eğitim sistemleri, değişen toplum ihtiyaçlarına ve koşullarına uyum sağlamak için sürekli olarak yenilenmektedir. Bu yenilikler, eğitim programlarında, öğretim yöntemlerinde, değerlendirme sistemlerinde ve okul yönetimlerinde kendini göstermektedir. Eğitim örgütleri, herkes için yüksek kaliteli bir eğitim sağlamak, dezavantajlı gruplara eşit fırsatlar sunmak, hareketli dış çevredeki gelişmelere ayak uydurmak ve toplumsal, kültürel, politik, ekonomik ve teknolojik koşullardaki değişimlere uyum sağlamak için bir nevi baskı altındadır.

Eğitim sistemi aynı zamanda bir ülkenin geleceği için belirleyici bir faktördür ve bu nedenle sürekli gelişmeye ve adapte olmaya ihtiyaç duyar. Eğitimdeki değişim, yeni pedagojik yaklaşımların ve öğrenci ihtiyaçlarının gerektirdiği bir zorunluluktur. Ancak, son yıllarda eğitimdeki sık ve hızlı değişimlerin öğretmenler üzerinde olumsuz etkilere yol açtığı giderek daha fazla tartışılmaktadır.

Eğitim, toplumsal hayatın yeniden düzenlenmesi ve şekillendirilmesinde en önemli araçlarından biri olarak görüldüğünden, eğitime dair her türlü değişiklik, hem hükümetlerin temel meselesi haline gelmiş hem de toplumun gündeminde öncelikli olmuştur. Ancak eğitim ile ilgili hızlı değişimler, değişimin nasıl uygulanacağına dair planlamaları geri planda bırakmıştır (Fullan, 2014).

Eğitim alanında yapılan değişiklikler, çoğunlukla önceden yürürlüğe konulan uygulamaları ortadan kaldıran ve sık sık planlanan hedeflerden sapmaya meyilli girişimlerle karakterize edilir (Gaziel, 2010). Er (2021) Türk eğitim sisteminin son yirmi yılda zorunlu eğitimi yeniden tasarlamadan okulların öğretim kapasitesini artırmaya ve öğretmen profesyonel öğrenimini sürdürmeye kadar uzanan bir dizi eğitim reform girişimine tanıklık ettiğini ve bu değişikliklerin zaman zaman çelişkili uygulamalara neden olduğunu belirtmiştir.

Bu değişiklikler, her ne kadar Türkiye'deki eğitim kalitesini iyileştirme potansiyeline sahip olsa da, birtakım sorunları da beraberinde getirmekte ve öğretmenler arasında değişim yorgunluğu olarak adlandırılan bir tür tükenmişlik hissine yol açabilmektedir. Tabancalı ve Abbasioğlu da (2017), Türkiye'de nitelikli eğitim adına yapılan sık değişikliklerin yeni sorunlara yol açtığını ifade etmişlerdir.

Değişim çabalarının genellikle başarılı sonuçlar vermemesi, araştırmacıların bu konuya odaklanmalarına neden olmuştur ve bu durum Türk eğitim sistemindeki sık ve hızlı yaşanan örgütsel değişimlerin yol açtığı sorunlara ve ileride oluşabilecek muhtemel problemlere odaklanmayı gerekli kılmıştır. Ülkemizde, 2013-2023 yılları arasındaki 10 yıllık süreçte beş kez Milli Eğitim Bakanı değişikliği yapılmıştır. Tablo 1.1'de dönemin Milli Eğitim Bakanları ve görev yaptıkları tarihler gösterilmektedir.

Tablo 1.1 2013-2023 Yılları Arasında Değişen Milli Eğitim Bakanları

No	Milli Eğitim Bakanları	Göreve Başlama	Görevden Ayrılma
1.	Nabi AVCI	25.01.2013	23.05.2016
2.	İsmet YILMAZ	04.05.2016	10.07.2018
3.	Ziya SELÇUK	10.07.2018	05.08.2021
4.	Mahmut ÖZER	06.08.2021	04.06.2023
5.	Yusuf TEKİN	04.06.2023	-

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, (2022)

2013-2023 yılları arasında görev alan Milli Eğitim Bakanlarının göreve ilk geldiklerindeki söylemlerini şu şekilde özetleyebiliriz.

Nabi AVCI: *"Eğitimde radikal değişiklikler olacak" (Nabi Avcı, 2015).*

İsmet YILMAZ:*"(Ortaöğretim sınavlarıyla ilgili) Her yaptığımız değişiklik bizi daha iyiye götürdü" (Milli Eğitim Bakanı, 2017).*

"Eğitim sisteminde tek değişiklik 4+4+4 değişikliğidir" (Öztürk, 2012).

Ziya SELÇUK: *"Ortaöğretimden sonra ilk ve ortaokulda da sistem değişecek" (Bakan Selçuk, 2019).*

Mahmut ÖZER: *"Eğitim sisteminde önemli değişiklikler olmayacak. Reform değil iyileştirme yapacağız" (Milli Eğitim Bakanı, 2023).*

"Mesleki eğitimde yeni modele gideceğiz" (Milli Eğitim Bakanı, 2023).

Yusuf TEKİN:*"Yeni eğitim yılında birçok değişiklik: Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin tek tek açıkladı!" (Yeni eğitim öğretim, 2023).*

1920’den 2023 yılına değin toplam 67 farklı Millî Eğitim Bakanı göreve gelmiştir. Bakanlık görevine getirilen isimler birçok farklı uygulamaya, değişikliğe, mevzuat çalışmasına imza atmışlardır. Ancak görev süreleri, yaptıkları düzenlemelerin sonuçlarını göremeyecek kadar kısa olduğundan, yapılan değişikliklerin eksikliklerinin giderilmesi ya da iptali için yeterli zaman bulamamışlardır (Cankar & Taş, 2017). Sık yapılan bu değişiklikler, kalıcı ve nitelikli bir eğitim sisteminin kurulmasının ve devam ettirilmesinin önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir (Argon & Özçelik, 2008).

Olağan dönemlerdeki bu değişimlere ek olarak, Covid-19 pandemisi gibi olağanüstü olaylar, tüm dünyada olduğu gibi, Türk eğitim sistemini de hızla değişime zorlamıştır. Öğretmenler, bir yandan kendi sağlıklarını korumaya çalışırken bir yandan da içinde bulundukları değişim rüzgarında yeni öğretim teknolojilerine, acil uzaktan eğitime ve farklı öğretim yöntemlerine hızla adapte olmak zorunda kalmışlardır (Bozkurt, 2020; Sezgin, 2021). Acil uzaktan eğitim uzaktan eğitimden farklı olarak, kriz zamanında zorunlu olarak uygulamaya konmakta ve sorunlara geçici çözümler sunmaktadır. Bu durumun ne kadar süreceği ve sürecin nasıl ilerleyeceği ise belirsizliklerle doludur (Çeliköz & Türkan, 2022).

Tüm bu faktörlerin de etkisiyle, eğitim sisteminde yaşanan hızlı ve sık değişimler, öğretmenler için büyük zorluklar doğurmuştur. Sürekli değişen şartlara hızlıca adapte olma çabalarının, öğretmenlerin moralini ve motivasyonunu olumsuz etkilediği ve dahası öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini artırdığı gözlemlenmiştir.

Değişim yorgunluğu, örgüt çalışanlarının kendilerini kısa zamanda yoğun bir değişim sürecinin ortasında bulmalarının sonucunda meydana çıkan bir kavramdır (Bernerth vd., 2011). Bu durum, stres, tükenmişlik gibi sonuçlara neden olabilir (Cheng & Walker, 2008). Eğitim alanında değişim yorgunluğu hissedilmesi diğer örgütlerle karşılaştırıldığında daha tehlikeli sonuçlar doğurabilir çünkü eğitim örgütlerinin lokomotifi olan öğretmenlerin, etkili ve verimli öğretme yeteneklerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Bu çalışmanın amacı, resmi okullarda çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinin farklı demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Çalışmanın sonuçları, öğretmenler arasındaki değişim yorgunluğuna katkıda bulunan faktörleri daha iyi anlamak ve bu faktörlerin etkilerini azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmek için kullanılacaktır.

1.2. Amaçlar ve Alt Amaçlar

Bu çalışmanın amacı, 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde, resmi devlet okullarında çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinin belirlenmesi ve çeşitli demografik değişkenler bağlamında farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konmasıdır.

Bu doğrultuda çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İstanbul ilinde resmi devlet okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi nedir?

2. İstanbul ilinde resmi devlet okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri

a. yaş

b. cinsiyet

c. medeni durum

d. branş

e. istihdam türü

f. mesleki kıdem

g. okul türü

h.dijital teknoloji araçlarının eğitimde kullanılması konusunda yeterlikleri

ı. dijital teknoloji araçlarının kullanarak ders içeriği hazırlama konusunda yeterlikleri

j. dijital teknoloji araçları kullanarak çevrimiçi ortamda ders anlatma konusunda yeterlikleri

gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Değişim, dinamik doğası sayesinde örgütlerin sürdürülebilirliğini ve dönüşümünü sağlayarak örgütlerin statülerini korumalarına ve dış çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olur. Örgütler, sürekli olarak iç ve dış çevrelerini etkilerken aynı zamanda bu çevrelerin etkisi ve baskısı altındadır. Damanpour (1991), örgütsel değişimi tetikleyen iç güçlerden bazılarının uzmanlaşma, yönetimin değişime karşı tutumu ve kaynakların yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Burke (2023) ise, örgütleri değişime zorlayan dış güçleri, pazardaki değişimler, sürekli teknolojik gelişmeler ve yasal düzenlemeler olarak sıralamaktadır.

Sosyal ve demografik değişimler, yeni istihdam modelleri, teknolojik ilerlemeler ve küreselleşme gibi faktörler, örgütlerin değişim ihtiyacını tetikleyen unsurlardan bazılarıdır (Beycioğlu & Kondakçı, 2021). Bu değişimlere paralel olarak, 21. yy bireylerinin, çağın zorluklarıyla başa çıkabilmek, zamanın ruhunu yakalayabilmek ve çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde ilerleyebilmek için gerekli becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Akpur, 2020). Eğitim, sürekli değişen dünyaya adapte olmanın en güçlü yoludur ve okullar, eğitim sürecinin temel yapı taşları olarak büyük öneme sahiptir. Bu nedenle, değişen dünyaya ayak uydurabilen etkili bir eğitim için okulların da yenilenmesi gereklidir (Balyer & Çetindere, 2019). Eğitim kurumlarının sağlıklı bir biçimde değişip gelişmesi ayakta kalabilmeleri ve toplumu ileriye taşıyacak sosyal değişimi desteklemeleri açısından önemlidir (Rosenblatt, 2004). Bununla birlikte, eğitim alanında sıkça gerçekleştirilen değişim müdahalelerinin amaçlarına ulaşamadığı ve bu durumun kaynak kaybına yol açtığı gözlemlenmiştir (Clegg & Walsh, 2004). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen değişim girişimlerinin yüksek başarısızlık oranının ardında çeşitli sebepler bulunmaktadır. İnsan kaynaklı faktörler ve bu faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan değişim yorgunluğu da tıpkı değişime direnç, sinizm gibi değişim müdahalelerinin en yaygın başarısızlık nedenleri olarak kabul edilmektedir. Türk Eğitim Sisteminde yaşanan hızlı ve sık değişimlere ayak uydurabilmek için öğretmenlerin mücadele ettikleri yoğun tempoda en yüksek düzeyde yaşadıkları hislerden bir tanesinin değişim yorgunluğu olduğu tespit edilmiştir (Limon, 2020a; Turan, 2021).

Diğer tüm örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de örgütün başarısı ve verimliliği, içinde çalışan insanlara dayanmaktadır (Harris, 2006). Eğitim örgütlerinde de okulların yapı taşları öğretmenlerdir. Değişim yorgunluğu bireyleri, bu bağlamda öğretmenleri doğrudan etkileyen bir olgu olması sebebiyle öğretmenlerin yaşadığı yorgunluk düzeyinin tespit edilmesi ve bu sorunların olabildiğince kısa sürede çözülmesi, örgütün etkinliğini sürdürmek için son derece kritik bir adımdır. Okulların belirledikleri hedeflere ulaşmalarının temel unsuru, öğretmenlerin desteklenmesi ve güçlendirilmesidir. Öğretmenlerin güçlendirilmesi ise en başta onların içinde bulundukları duygu durumunun anlaşılmasına bağlıdır. Ancak bu sayede öğretmenlerin motivasyon seviyelerini, örgütsel bağlılıklarını ve örgüte karşı besledikleri aidiyet duygularını yükseltmek ve verimliliği artırmak mümkün olur (Kral, 2023).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinin tespitinin ve çeşitli değişkenler açısından ele alınmasının, hem öğretmenlerin içinde bulundukları durum konusunda farkındalık kazanmaları açısından faydalı olacağı, hem de politika geliştiricilere yorgunluğun etkilerini değerlendirip öğretmenlerin değişim yorgunluğu

ile başa çıkmalarına yardımcı olacak stratejiler geliştirmeleri için bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin tespit edilmesi, değişiklik süreçlerinin planlanmasında ne tür stratejilerin kullanılacağını belirlemeye yardımcı olabilmektedir.

Değişim yönetimi penceresinden bakıldığında ise değişim çabaları çoğunlukla başarı kriterine göre değerlendirildiğinden, değişim yorgunluğu gibi daha pasif doğalı etkiler üzerine yeterince odaklanılmadığı görülmektedir (Winter, 2013). Bu bağlamda, bu çalışmanın örgütsel değişime kazandırdığı farklı bakış açısı sayesinde alanyazın için önemli bir katkı sağlaması öngörülmektedir.

Diğer yandan gerek uluslararası gerekse ulusal alanyazın incelendiğinde, değişim yorgunluğuyla alakalı oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görülmüştür. Mevcut çalışmalar ağırlıklı olarak sağlık ya da işletme alanlarında yapılmıştır. Bu sebeple bu çalışmanın, eğitim alanında yapılan sınırlı sayıda çalışmaya katkıda bulunması beklenmektedir.

Ayrıca mevcut konu ile ilgili İstanbul ilinde yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. İstanbul, Türkiye'nin en büyük ve en kalabalık nüfusa sahip ilidir ve büyük bir öğretmen nüfusuna ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye'nin birçok farklı bölgesinden gelen öğretmenlerin İstanbul'da bulunmasının, örneklem açısından hem sayısal olarak hem de çeşitlilik adına zenginlik katacağı ve böylece mevcut çalışmanın daha kapsamlı bir anlayışın geliştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.4. Sayıltılar

1. Belirtilen kriterler ve sınırlamalar kapsamında ulaşılan katılımcı öğretmenler, evreni etkili bir şekilde temsil etmektedirler.

2. Çalışmaya katılan öğretmenler, dış etkilere maruz kalmadan, içtenlikle ve samimiyetle ölçme araçlarına yanıt vermiş ve gerçek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, resmi okullarda çalışan öğretmenleri içermektedir. Özel okullar kapsam dışında bırakılmıştır.

2. Araştırma, resmi ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: İstanbul'da, resmi ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler.

Değişim Yorgunluğu: Bu çalışmadaki değişim yorgunluğu tanımı Bernerth (2011) ve Limon'un (2019) çalışmaları temel alınarak yapılmıştır. Değişim yorgunluğu, öğretmenlerin, Türk eğitim sistemindeki hızlı ve sık değişiklikler karşısında mesleki bağlılıklarının, motivasyonlarının, sisteme olan güvenlerinin olumsuz yönde etkilenmesidir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölüm, değişim yorgunluğu üzerine, on ana bölümedn oluşan kapsamlı bir alanyazın incelemesi sunmaktadır. Birinci bölümde değişim kavramı farklı açılardan detaylı bir şekilde ele alınmış, ikinci bölümde örgütsel değişimin sınıflandırılması yapılmış, üçüncü kısımda değişim yönetimine yer verilmiştir. Dördüncü başlıkta değişim yönetimine öncülük eden çalışmalara, beşinci bölümde örgütsel değişimin sınıflandırmalarına, altıncı bölümde örgütsel değişim modellerine, yedinci bölümde değişimin köklerine yer verilirken sekizinci bölümde örgütlerde yorgunluk kavramı tasvir edilmiştir. Dokuzuncu bölümde değişim yorgunluğu kavramı ve onuncu bölümde değişim yorgunluğuyla ilişkili kavramlar sunulmuştur. On birinci bölümde ise Türkiye'de ve yırtdışında alanyazınla ilgili araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Değişim

Aristoteles'e göre değişim (kinesis), varlığın kendi doğasına aykırı olan bir duruma girmesi olarak tanımlanmaktadır (Kostman, 1987). Blake ve Jarvenpaa'a (1991) göre ise değişim, bir sistemdeki durumun, önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda veya planlama yapmadan, kendiliğinden, başka bir duruma dönüşmesidir. Erdoğan (2015) değişimi, mevcut durumumuzun yetersiz kaldığının farkına vararak, yeni ve daha iyi bir duruma ulaşmak için kendimizi dönüştürme süreci olarak tanımlarken, Robbins & Judge (2018) ise değişimi, mevcut durumu yenilemek ve geliştirmek için mevcut durumdan farklı, yeni ve yaratıcı şeyler yapmak olarak ifade etmişlerdir. Bir başka tanıma göre ise değişim, bir şeyin mevcut durumunun değişmesi ve yeni bir duruma gelmesidir (Abbas vd., 2021).

Değişim, toplumsal değişim, teknolojik değişim ve ekonomik değişim olarak üç ana başlık altında toplanmaktadır (Güçlü & Şehitoğlu, 2006). Toplumsal değişim, bir toplumun sosyal, ekonomik, kültürel veya siyasi yapılarında meydana gelen değişikliklerdir. Bu değişiklikler, insanların birbirleriyle olan ilişkilerini, davranışlarını ve yaşam tarzlarını etkileyebilir (Wagoner & Power, 2021). Teknolojik değişim, iş yapma şeklimizi değiştiren araç ve gereçlerin, tekniklerin ve süreçlerin gelişmesidir. Bu değişim, yeni bilgilerin keşfedilmesi, yeni teknolojilerin geliştirilmesi ve mevcut teknolojilerin iyileştirilmesi ile gerçekleşir (Erdoğan, 2015; Mansell, 2021). Ekonomik değişim ise, arz talep dengesindeki, pazar koşullarındaki dalgalanmaları ve ekonomik eğilimleri içeren değişikliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Ekonomik değişiklikler, örgütlerin faaliyetlerini ve rekabet gücünü doğrudan etkileme gücüne sahiptir. Ekonomik yapıdaki gelişmeler, üretimin ve tüketimin artmasına, yeni

iş alanlarının oluşmasına, toplumun refah seviyesinin ve rekabetin artmasına neden olabilir ve bu durum, örgütlerin büyümesine, gelişmesine ve yeni fırsatlar yakalamasına yol açabilir. Diğer yandan ekonomik yapıdaki gerilemeler ise örgütlerin gerilemesine sebep olabilmektedirler (Gökçe, 2000).

March (1981) değişimi, bir şeyin orijinalinden çok farklı bir forma kavuşması olarak nitelendirmekte ve bu nedenle organizasyonların büyümesi veya gerilemesi gibi organizasyonel olguların merkezinde olduğunu ileri sürmektedir.

2.2. Örgütsel Değişim

Örgüt en temel haliyle, önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşabilmek amacıyla bir araya gelen insanların oluşturduğu, belirli bir yapıya ve işleyişe sahip olan bir sosyal birimdir (Etzioni, 1964). Bu tanım biçimsel örgütleri temsil ederken (okul, sendika, ordu vb.), toplumsal örgütleri kapsamamaktadır (Alıç, 1995). Örgütü açık sistem olarak tanımlayan Schein'e (2010) göre ise örgüt, kendisinden daha küçük ya da daha büyük birçok farklı alt sistemden oluşan, çevresiyle çoklu bağ kuran, içinde birçok amacı ve işlevi barındıran açık bir sistemdir.

North (1990) ise örgütü, günlük hayatı yapılandırarak belirsizliği azaltan, bir toplumdaki oyunun kurallarını, insan etkileşimini şekillendiren, insan eliyle tasarlanmış kısıtlamalar olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımda örgütler, yasalara ve gayrı resmi kurallara dayanmaktadır.

Aoki (2001) örgütleri, bir toplumun üyelerinin çeşitli durumlardaki beklenen davranışlarına ilişkin istikrarlı ve paylaşılan inanç sistemleri olarak tanımlarken, Greif (2006) ise daha geniş bir örgüt tanımı benimsemiştir. O'na göre örgüt, birlikte bir (sosyal) davranış düzeni yaratan kurallar, inançlar, normlar ve organizasyonlar sisteminin bütünüdür.

Örgütsel değişim, bir örgütün yapısında, işleyiş şeklinde ve kültüründe meydana gelen değişikliklerdir. Bu değişiklikler, örgütün amaçlarını, hedeflerini, stratejilerini, süreçlerini, insan kaynaklarını ve teknolojisini etkileyebilir (Peker, 1995). Örgütsel değişim, örgütün farklı alt sistemleri ve bu sistemler arasındaki ilişkilerde ortaya çıkabilecek her türlü değişikliği ifade eder (Dinçer & Fidan, 1996). Bir başka tanıma göre ise örgütsel değişim, bir örgütün çevresinin değişen koşullarına uyum sağlayabilmesi için yaptığı değişikliklerdir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2005). Balcı (2011), örgütsel değişmenin temel olarak yapının, süreçlerin ve davranışların değişmesini ifade ettiğine dikkat çekmektedir. Bu tür büyük ölçekli değişiklikler, örgütün dengeyi korumasına yardımcı olurken, aynı zamanda sürekli öğrenme süreçlerini gerektirir ve

hedeflenen vizyona ulaşabilmek için örgütsel uyumu önemli kılar. Örgütsel değişim, yaratıcılık, yenilik üretme, büyüme ve gelişme gibi birçok olay ve olguyu içerebilecek kadar geniş bir kapsama sahiptir. Örgütsel değişim, örgütlerin yeni ürünler üretmek için kasıtlı olarak yaptıkları yenilikleri içerir (Lewis, 2019).

Hızla artan küresel rekabet, ekonomik krizler, bilgi ekonomisinin yükselmesi, pazar koşulları, değişen ve gelişen teknoloji, işletmeleri adeta yeniden yapılanmaya zorlamaktadır. Bilginin hızla evrim geçirdiği ve yayıldığı bu ortamda, örgütlerin sürdürülebilirliği büyük ölçüde hizmet alanlarına dair güncel bilgileri edinme ve kullanma becerilerine bağlıdır (Doğan Kılıç vd., 2011). Bu durum, işgücünün bileşimini değiştirerek ve nitelikli işgücü oranını artırarak çalışma hayatında önemli değişikliklere neden olmuştur. Bunun sonucunda da işgücü piyasalarının bu değişikliklere uyum sağlaması gerekli hale gelmiştir. Endüstri toplumundaki geleneksel istihdam biçimlerinin yerini, bilgi toplumunda daha esnek istihdam biçimlerinin almasıyla beraber örgütler değişime ayak uydurmanın ve hatta onu yönlendirmenin ne kadar önemli olduğunu fark etmişlerdir. Bir başka deyişle, dinamik pazar koşulları, örgütleri de dinamik olma konusunda motive etmekte ve örgütsel değişimi kaçınılmaz kılmaktadır. Örgütsel değişimin birincil amacı, örgütün iç ve dış çevresinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlaması ve böylece rekabet yoğun ortamda başarılı bir şekilde varlığını sürdürmesidir (Yeşil, 2018).

2.3. Değişim Yönetimi

Değişim yönetimi, bir örgütün mevcut durumundan gelecekte arzu edilen duruma geçişini yönetme sürecidir (Abrahamson, 2003). Değişim ihtiyacının belirlenmesini, değişimi uygulamak ve yönetmek için bir plan geliştirilmesini ve değişimin başarılı bir şekilde uygulanmasını ve değerlendirilmesini içerir. Değişim yönetimi, örgütsel gelişim, eğitim, iletişim ve paydaş katılımı gibi çok farklı faaliyetleri barındırır (Buntigao vd., 2023). Kurumun kültürü, değerleri ve hedeflerinin yanı sıra değişim sürecine dahil olan birey ve grupların anlaşılmasını gerektirir. Değişim yönetimi aynı zamanda potansiyel risklerin tanımlanmasını ve değerlendirilmesini ve bunları hafifletmek için stratejiler geliştirilmesini de içerir (Cameron & Green, 2019). Ayrıca, değişim sürecinin başarısının izlenmesini ve değerlendirilmesini ve gerekirse düzeltici önlemlerin alınmasını da kapsar (Moyo, 2023). Son yıllarda, örgütler küresel pazarda rekabetçi kalabilmek için değişimi yönetme ihtiyacının giderek arttığının farkına varmışlardır. Sonuç olarak, örgütler değişimin nasıl daha etkili ve verimli bir şekilde

yönetilebileceğini anlamaya çalıştıkça, değişim yorgunluğu ve değişim yönetimine ilişkin araştırmalar daha da önemli hale gelmiştir.

Örgütsel değişim yönetimi alanı, 1950'lerden bugüne kadar etkili değişim yönetimi konusundaki başta Lewin'in köşe taşı niteliğindeki teorisi ve birçok farklı model ve teori tarafından desteklenmiş dinamik bir alandır (Grenville-Cleave & Boniwell, 2012).

2.4. Değişim Yönetimine Öncülük Eden Çalışmalar

Bu bölümde, değişim yönetiminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlaması amacıyla değişim yönetimine liderlik eden çalışmaların temel kavramları, prensipleri ve yöntemleri detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

2.4.1. Bilimsel Yönetim (Scientific Management)

Frederick Taylor örgütlerdeki üretim sorunlarının çözümüne yönelik ilk gerçek sistematik ve bilimsel yaklaşımı geliştirmiş ve uygulamıştır. Taylor'ın, "Bilimsel Yönetim" kitabını 1800'lerin sonunda kaleme almış ve kitap ilk kez 1911 yılında yayınlanmıştır. Taylor'ın çalışmaları, Sanayi Devriminin hızla devam ettiği, rekabetin arttığı, üretimin ve dolayısıyla verimliliğin çok önemli olduğu ve yöneticilerin verimliliği artırmak için yollar aradığı bir döneme denk gelmektedir (Mills vd., 2008).

Taylor'dan önce, örgütsel değişimle ilgili sistematik bir yaklaşım bulunmuyordu. Örgütler, genellikle değişimi tesadüfi ve plansız bir şekilde uyguluyorlardı. Taylor'un bilimsel yönetim anlayışı, örgütsel değişime sistematik bir yaklaşım için zemin hazırlamıştır.

Taylor'ın (1911) "Bilimsel Yönetim" ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Bilimsel Veri Toplama: Taylor verimliliği artırmak için alınan kararları, yöneticinin kişisel yargısından çıkarıp bilimsel zemine oturtmayı hedeflemiştir. Böylece, en ufak işler bile bilimsel olarak hesaplanabilecek, zaman ve insan gücü enerjisinden tasarruf sağlanabilecekti.

Çalışan Seçimi, Gelişimi ve Uyumu: Çalışanların birbiriyle ve yönetimle uyumlu olması gerektiğine inanıyordu. Aynı zamanda çalışanların işe alındıktan sonra da eğitimlere tabi tutulup, işi en iyi şekilde yapacak hale gelmeleri gerektiğine inanıyordu.

Eğitimli Çalışanın Bilimle Entegrasyonu: Taylor, çalışanların bilimsel verilere göre yönlendirilmesi ve eğitilmesi gerektiğine, bu entegrasyonun da gerçekleşebilmesi için çalışanların fikirlerini rahatça ifade edecekleri ortam sağlanması gerektiğine inanmaktadır. Ancak bu şekilde çalışanlar potansiyellerini gerçekleştirebilirler.

İş Bölümü ve Ekip Ruhu: Yöneticilerin esas görevinin, birer bilim insanı gibi hareket ederek işleri organize etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlayışa göre, yöneticiler, fiili iş yapmaktan değil, iş bölümünü düzenlemekten sorumludurlar.

2.4.2. Hawthorne Çalışmaları

Taylor'ın çalışmaları ekonomi ve mühendislik disiplinleriyle iç içeyken, Hawthorne'un çalışmaları ise örgütsel değişimin daha çok insani boyutuna vurgu yaparak psikoloji ve sosyoloji alanında önemli katkıda bulunmuştur (Blake & Moseley, 2011).

1924-33 yılları arasında çalışma koşullarının, verimlilik ve ahlak üzerine etkilerini anlamak için bir dizi deney (Işıklandırma Deneyi, Montaj Odası Deneyi, Mülakat Deneyi vb.) gerçekleştirmiştir. Çalışmalarıyla Neo Klasik teoriye katkıda bulunan Hawthorne, insan ve çalışma gruplarına vurgu yaparak, insanın bir makinadan farklı olduğunu, tek motivasyon aracının para olmadığı, insanlarının farklı duygulara, beklentilere ve motivasyon kaynaklarına da sahip olabileceği sonucuna ulaşmıştı (Hsueh, 2002).

2.4.3. Örgütsel (Endüstriyel) Psikoloji

İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında etki alanı ağırlıklı olarak sanayi ve askeriye ile sınırlı olan psikoloji, sonrasında daha geniş iş kollarını da etkilemiş, günümüzde endüstriyel ve örgütsel psikoloji olarak daha geniş bir kavrama dönüşmüştür. Temel ilgi alanı verimlilik ve ahlak olsa da, örgütsel psikoloji test, anket geliştirme ve uygulama; yönetim alanı ile ilgili eğitimler verme konusunda da önemli yer edinmiştir. Bu eğitimlerin bir kısmı denetimli (supervisory), bazıları ise denetimsiz olabilir (Katzel, 1957). Edwin A. Fleishman tarafından yürütülen çalışmada örgütsel psikolojinin temellerini oluşturan psikolojik testlerin geliştirilmesinin yanı sıra, liderlik çalışmalarının da bilimsel alt yapısı oluşturulmaya başlandı (Blake & Moseley, 2011).

2.4.4. Anket ve Geribildirim Metodu

İkinci Dünya Savaşından sonra örgütsel psikoloji alanında örgütsel sorunların teşhis ve tedavisinde anketler sıkça kullanılmaya başlanmıştı. Bunun yanında örgütsel liderlik için de kullanılan anketler yaygınlaşmıştı. Rensis Likert, ilk Anket Araştırma Merkezini kurmuştur. Daha sonra, değişim teorilerinin önemli isimlerinden Kurt Lewin, Grup Dinamikleri Araştırma Merkezini kurdu. Bu iki merkez bir araya gelerek, örgütlerde anket aracılığıyla dönüt verme metodunun yapı taşlarını oluşturdu. Anket ve geribildirim metodunda, önceden geliştirilen anketlerle/ölçeklerle örgüt çalışanlarından örgüt içindeki birçok farklı değişkenle ilgili veri

toplanmakta, çalışanların örgütsel davranışlarına yönelik ölçümler gerçekleştirilmekte ve en sonunda yönetimin en tepesinden başlanarak elde edilen sonuçlara göre sistematik olarak dönüt verilmekte. Tüm bunlar örgütsel değişimlere yönelik adımların zeminini hazırlamıştır. Doğru uygulandığında günümüzde bile en güvenilir sonuç veren metotlardan biridir (Uzun, 2015).

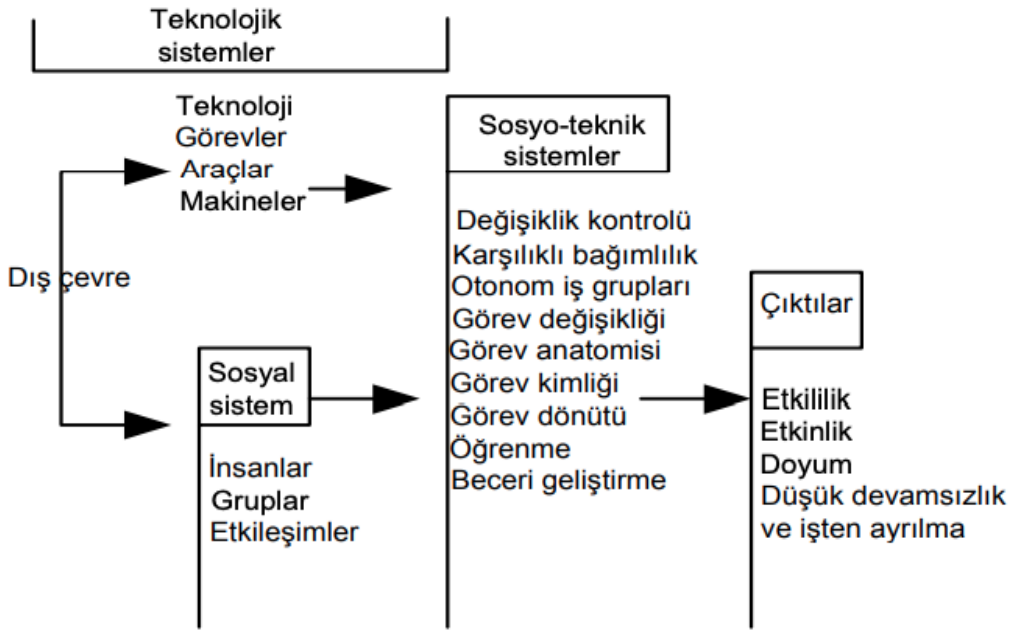
2.4.5. Duyarlılık Eğitimi

Kurt Lewin, kurduğu enstitüde örgütsel davranışlara yönelik eğitimler düzenlenmesine önderlik etti. Duyarlılık eğitimi, katılımcıların küçük bir grup halinde uzun bir süre birlikte çalışarak, kendi deneyimlerini analiz ederek öğrendikleri, deneyime dayalı öğrenmenin bir türüdür. Çalışanların ve işverenlerin, kendi tutum ve davranışlarının, kendileri ve başkaları üzerindeki etkilerini anlamalarına yardımcı olan bir grup eğitimidir. Duyarlılık eğitimi, yoğun grup tartışmaları ve etkileşimlerini kullanarak, bireylerin kendi önyargılarını fark etmelerine ve başkalarına karşı daha duyarlı olmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu eğitimin amacı, çalışanların kendi önyargılarının daha fazla farkına varmalarını ve çalışma ortamında başkalarına karşı daha duyarlı olmalarını sağlamaktır (Seashore, 1968).

2.4.6. Sosyo-teknik sistem kuramı

Sosyo-teknik sistem kuramı, örgütün sosyal ve teknolojik yönlerini birleştirerek, örgütsel değişimleri yönetebilen, örgütsel etkinliği arttırabilen ve çalışanların memnuniyetini sağlayabilen esnek yapılar oluşturmayı amaçlayan bir örgütsel düzenlemeyi ifade eder (Balcı, 2002). Şekil 1'de sosyo-teknik yaklaşım modeli (Balcı, 2002) görülmektedir.

Şekil 1. Sosyo Teknik Yaklaşımı



Kaynak: Balcı, A., 2002, s. 27

Şekil 1'de de ifade edildiği gibi, örgütteki sosyal alt sistemler ve teknolojik alt sistemler birbirleriyle iç içedir ve aralarında çok yönlü bir etkileşim vardır. Bir sistemde yapılan bir değişiklik, doğrudan diğerini etkileyecektir ve bu etki, değişim sürecinde başka bir kaldıraç olarak ele alınacaktır. Örneğin, bir organizasyonun bilgi sistemlerindeki bir yazılım parçasını değiştirmek (teknik sistem), gelecekte yazılımı kullanan çalışanların birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunacaklarını doğrudan etkileyecektir (sosyal sistem). Dolayısıyla, sosyo-teknik sistemlerde hem sosyal (bireysel çalışanlar, grup halinde çalışanlar) hem de teknik sistemler (aletler, makineler vb.) bir bütün halinde ele alınmalıdır (Abbas vd., 2021). Yeniliklere açık olmak, inisiyatif almak, değişiklik yapmaktan korkmamak bu sistemin özünü oluşturmaktadır (Argyris, 1996).

2.4.7. Örgüt Geliştirme

Örgüt geliştirme, verimliliği arttırmak, örgüt içindeki sosyal iletişimi geliştirmek için kullanılmıştır. Örgüt geliştirme, davranış bilimleri bilgisinin sistem genelinde uygulanması ve bu bilgilerin sisteme aktarılması ile örgüt içindeki değişimle baş edebilmek için geliştirilen stratejilerin bütününü kapsamaktadır (McLean, 2005).

Örgüt geliştirme, bir başka deyişle planlı olarak değişme çabasıdır. Örgüt geliştirme dört ana aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların en başında örgütsel teşhis gelmektedir. İkinci

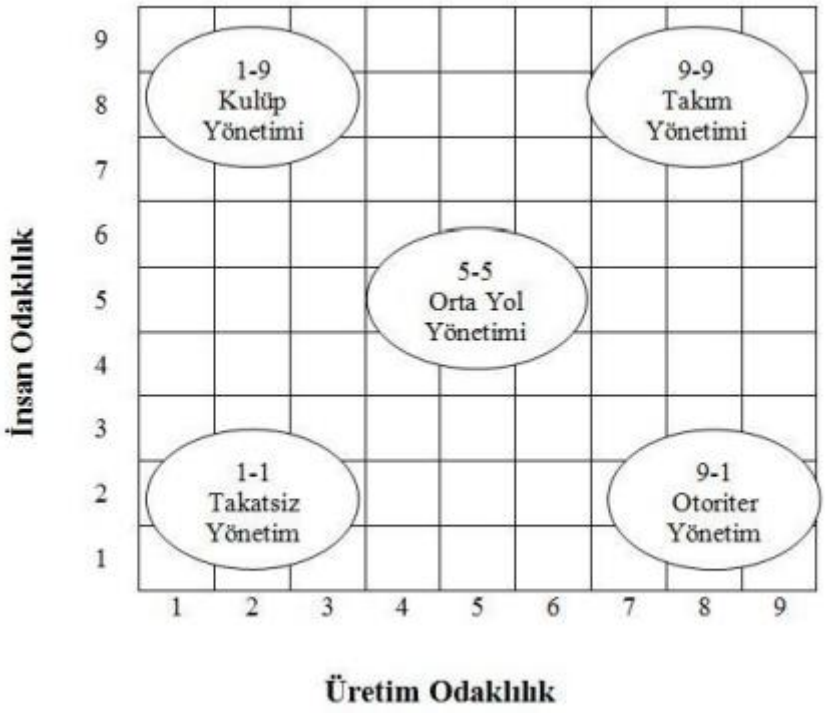
aşama ise uygun müdahale yönteminin bulunmasıdır. Bir diğeri, değişimin yönetilmesi ve sonuncusu ise değişim aşamalarının ve sonuçlarının değerlendirilip, değişimin resmiyet kazanması, kurumsallaştırılmasıdır. Örgüt geliştirme, tüm sisteme vurgu yaparak, örgütsel değişim konusunda açık, net, sistematik ve insani bir yaklaşım sunmuştur (Erdoğmuş & Sayın, 2020).

2.4.8. Blake ve Mouton Yönetimsel Izgara Modeli

Fleishman ve meslektaşlarının 1950'lerde Ohio State Üniversitesi'ndeki çalışmalarından yola çıkarak, Blake ve Mouton (1964), liderlerin davranışlarını inceleyerek liderliğin iki boyutunu -yapı kurma (initiation of structure) ve anlayış gösterme (consideration)- ele almışlardır. Çalışma sonunda bu kavramları sırasıyla üretim ve insanlar olarak yeniden adlandırmışlardır. Yapı kurma boyutu, liderin iş rollerini düzenleme yeteneği ile ilgilidir ve bu boyut, çalışanları örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirme, planlamalar yapma, etkili iletişim ve iş birliği mekanizmalarını oluşturma, görev ve sorumluluk bilincini geliştirme ve rutin iş aktivitelerini yönlendirme içerir. Bu nedenle, "yapıyı kurma" boyutunu benimseyen bir lider, genellikle iş odaklıdır ve önceliği, işlerin zamanında tamamlanması ve örgütün hedeflerine ulaşmasıdır. Diğer yandan, "anlayış gösterme" boyutunu sergileyen liderler, çalışanların kendilerine saygı duymalarını ve değer verdiklerini hissettirmeye odaklanırlar. Aynı zamanda, çalışanların birbirleriyle olumlu ilişkiler kurma gereksinimlerini anlarlar. Bu liderler, kişisel ilişkileri güçlü tutmayı ve çalışanlarla duygusal bir bağ oluşturmayı amaçlarlar. Bu nedenle, ilişki odaklı bir liderlik tarzı sergilerler. "Anlayış gösterme" boyutunu yansıtan liderler, çalışanlar arasında olumlu ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunurlar ve bu, lider-çalışan ilişkisini olumlu bir şekilde etkiler (Blake & Mouton, 1964; Yukl, 2001).

Blake ve Mouton, bu iki liderlik modelini tarif eden iki boyutlu bir modeli ortaya çıkardılar. Şekil 2'deki grafikte boyutlarda yöneticinin yönetim tarzını belirleyen şey, yöneticinin insana ve üretime verdiği değer karşılaştırıldı. Bu grafiğe göre, liderin üretim kaygısı ne kadar büyükse, yönetim tarzı da o kadar otokratik olma eğiliminde; çalışanlarına odaklanan liderlerin ise yönetim tarzları hoşgörülü olma eğilimindedir (Küçüközkan, 2015).

Şekil 2. Blake ve Mouton Yönetsel Model Şeması



Kaynak: Blake, R. R. & Mouton, J.S., 1964, s. 11

Şekil 2'de görüldüğü üzere, Blake ve Mouton'ın yönetsel ızgara modelinde (Managerial Grid) tanımlanan 5 yönetsel model bulunmaktadır. Yatay eksen, üretim odaklılığı temsil ederken, dikey eksen insan odaklı modeli temsil etmektedir. Liderin yönetim biçimi, şekildeki odak noktalarına atfettiği önem derecesinin bileşkesine göre belirlenmektedir.

2.4.9. Saul Alinsky'nin örgüt inşa modeli

Saul Alinsky, örgütlenme ve örgütsel değişim alanında öncü araştırmacılardan bir tanesidir. "Reveille for Radicals" (Radikaller için Kurallar) örgütler ve örgütlerdeki otoriteye nasıl meydan okunacağına dair önemli ipuçları sunmuştur (Alinsky, 1946). Hedef kitlesi, zorlama (coercion) ve yüzleşme (confrontation) yoluyla örgütsel değişim gerçekleştirmek isteyen örgütlerdir. Alinsk değişim modeli, temel değer sistemleri ve taktikler açısından farklı olsa da, değişimin ana aşamalarını kavramsallaştırılması açısından Lippitt, Watson, and Westley'in değişim modelinin genel çerçevesi ile esasen aynıdır. Alinsky'nin modelinin aşamaları: Giriş, veri toplama, hedef belirleme ve örgütleme şeklindedir (Tattersall, 2015).

2.4.10. Yönetim Danışmanlığı

Frederick Taylor ve McKinsey'in, modern zamanların ilk yönetim danışmanlarından olduğu söylenebilir. 1923 yılında, Chicago'da ilk profesyonel yönetim danışmanlığı şirketi kuran ise yine McKinsey'dir. Taylor, bilimsel yaklaşımı önemserken, McKinsey profesyonelliğe vurgu yapmıştır. McKinsey'in yaklaşımına göre ilk kural, söz konusu örgütte yaşanan sorunlarla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamaktır. Sonraki adım ise elde edilen bilgilerin detaylı bir şekilde analiz edilmesidir ve son aşamada da danışana, sınırları belirli bir çerçeveye oturtulmuş, gerçekçi, makul sayıda ve çözüm garantili öneriler sunmaktır.

McKinsey yönetim danışmanlığı modelinin kökleri, Taylor'ın bilimsel yöntemine dayanmaktadır ve veri toplama, analiz, hipotez oluşturma, hipotezi test etme ve eyleme geçme gibi aşamalar bilimsel yöntemle benzerlik göstermektedir (Raisel, 1999).

2.5. Örgütsel Değişim Sınıflandırmaları

Tüm örgütler, onları çevreleyen dinamiklerin taleplerini karşılayabilmek ve çağın gerekliliklerine ayak uydurabilmek için değişime uğrarlar. Günümüzde teknolojik gelişmelerle beraber sosyal ve politik gelişmeler de daha karmaşık hale gelmiş, bu da örgütsel değişim alanında karar vericilerin farklı arayışlara yönelmesine ve farklı yaklaşımları tartışmasına ortam hazırlamıştır (Burke, 2023).

Alanyazın incelendiğinde değişim yaklaşımlarının birçok farklı şekilde sınıflandırıldığını söylemek mümkündür (Rosenbaum vd., 2018). Birçok araştırmacıyı ortak paydada birleştiren sınıflandırmalardan bir tanesi, planlı ve plansız örgütsel değişimdir (Bullock & Batten, 1985; Beer & Nohria, 2000; Burke, 2023; Kanter vd., 1992; Lewis, 2019; Mills vd., 2008; Theeb, 2020).

2.5.1. Planlamaya Göre Planlı ve Plansız Değişim

Planlı değişiklikler, örgütün işleyişinden sorumlu olan kurumsal paydaşların amaçlı çabaları sonucunda gerçekleştirilen değişikliklerdir. Planlı değişim yaklaşımında değişim, bir aşamadan diğerine, sabit bir durumdan başka bir sabit duruma geçişin sistematik bir süreci olarak ele alır. Bu geçiş Lewin'in üç aşamalı değişim modeline dayanmaktadır. Planlı değişimde, değişimin başlangıcı, süreci ve sonucu önceden tasarlanır; örgütsel değişimin kontrol altında tutulması ve örgütün önceden belirlenmiş hedeflere ulaşması amaçlanır. Planlı

değişimin bir diğer özelliği de, birey, grup, örgüt ve toplum düzeyinde uygulanabilir olmasıdır (Lewis, 2019).

Planlanmamış değişiklikler ise, çevresel veya kontrol edilemeyen güçler nedeniyle örgüte getirilen beklenmedik değişikliklerdir. Bu tür değişimler, önceden tasarlanmamıştır ve mevcut şartların baskısı nedeniyle doğal olarak meydana gelmiştir (İraz & Şimşek, 2004; Theeb, 2020).

İki yaklaşım arasındaki tercih, örgütün ihtiyaçlarına, hedeflerine ve dışsal koşullarına bağlı olarak değişebilir. Planlı değişim daha fazla kontrol ve netlik sağlarken, plansız değişim örgütlerin esnekliğini ve adaptasyon yeteneğini ortaya çıkarır.

Her iki yaklaşımın da avantajları ve dezavantajları vardır. Örgütler zaman zaman bu yaklaşımları bir arada kullanabilirler veya örgütün içinde bulunduğu duruma göre adapte edebilirler.

2.5.2. Büyüklüğüne Göre Makro-Mikro Değişim

Makro ve mikro değişim kavramları, örgütlerdeki değişimin kapsamına bağlı olarak ortaya çıkar. Makro değişim, bir örgütün tamamının değişim sürecine tabi tutulmasını ifade eder. Bu tür değişim, genellikle örgüt geliştirme amacı güder ve örgütün tüm performansını iyileştirmeyi hedefler. Mikro değişim ise, örgütün iç yapısında veya işleyişinde herhangi bir düzeyde, genellikle belirli bir konu veya alanla sınırlı olarak gerçekleşen değişimi temsil eder. Mikro değişimin odak alanı, makro değişime kıyasla daha dardır (Koçel, 2007).

2.5.3. Hareket Alanına Göre Aktif ve Pasif Değişim

Aktif ve pasif değişim, örgütün dış çevresiyle etkileşimine dayalı olarak yapılan bir sınıflama biçimidir. Pasif değişim, örgütün dış çevreden gelen baskılara tepki olarak gerçekleştirdiği değişiklikleri ifade eder. Bu tür değişimler, örgütün çevresinde meydana gelen değişikliklere ayak uydurmak maksadıyla yapılır. Kısaca, pasif değişim örgütün mevcut yapısını ve işleyişini dış çevrenin taleplerine daha iyi uyacak şekilde uyarlamak olarak ifade edilebilir (Özler, 2012).

Aktif değişim ise, örgütün dış çevresini etkileme ve dönüştürme amacı taşır. Bu sefer, örgüt dış çevresindeki koşulları etkileyerek, yeni fırsatlar yaratma, dış çevreyi etkileme/dönüştürme veya çevresel tehditleri azaltma amacı güder. Bu tür değişim, örgütün proaktif bir yaklaşım benimsemesini gerektirir ve dış çevreyi şekillendirmeyi hedefler (Koçel, 2007).

2.5.4. Evrimsel (Adım Adım) Değişim-Devrimsel (Radikal)Değişim

Evrimsel değişim, örgütlerin dış çevresindeki değişikliklere ağır tempoda ve sürekli olarak reaksiyon göstererek, örgütün kendiliğinden dönüşmesi ve değişmesidir. Bu tür değişim, örgütün içinden veya dışından gelen baskıların etkisiyle, örgüt yönetiminin müdahalesi olmadan meydana gelen, küçük çaplı uyum süreçlerinin yansıması olarak gerçekleşir. Bu tür değişiklikler, genellikle önceden planlanmaz ve örgüt yönetimi tarafından aktif, etkili bir şekilde kontrol edilemez, bu nedenle pasif karakterli değişimler olarak tanımlanırlar (Sundarasaradula vd., 2005; Şimşek & Akın, 2003;).

Devrimsel değişim ise, örgüt içinde hızlı, ani ve köklü değişiklikleri temsil eder. Statükodan diğer alternatiflere geçişi sembolize eder, herkes için bağlayıcı niteliktedir ve genellikle sonuçları tahmin edilemez (Mills vd., 2008; Theeb, 2020).

2.6. Örgütsel Değişim Modelleri

Örgütsel değişimle ilgili değişim sürecini adım adım ele alan birçok model geliştirilmiş ve bu alanda kapsamlı bir alanyazın oluşturulmuştur. Bu bölümde örgütsel değişim alanında Kurt Lewin üç aşamalı değişim modeli, Lippitt Watson ve Westley değişim modeli, Kotter'in sekiz aşamalı modeli ve Hiatt'ın ADKAR modeli sırasıyla ele alınacaktır.

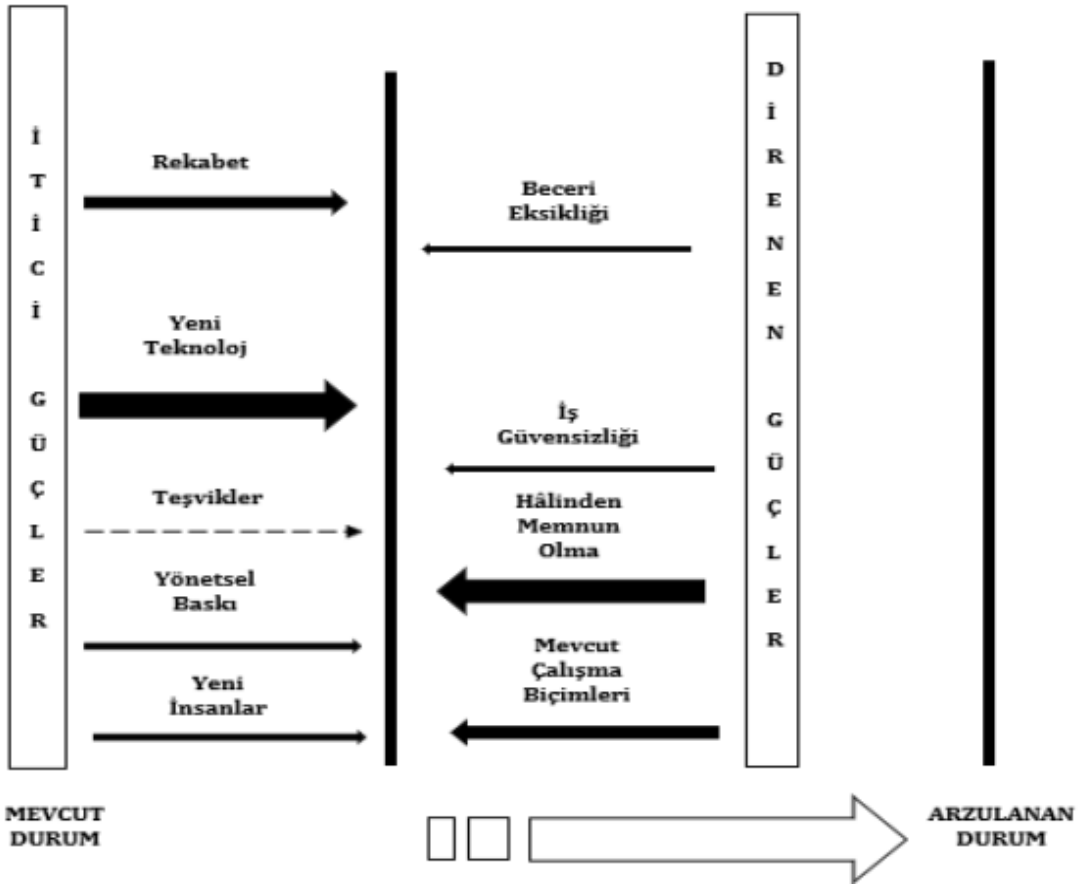
2.6.1. Kurt Lewin Üç Aşamalı Değişim Modeli (Araştırmaya dayalı örgütsel değişim modeli, 1951)

Lewin'in örgütsel değişim hakkındaki araştırmalarının, değişimin kavramsallaştırılmasında öncü bir yol olduğu varsayılmaktadır (Sonenshein, 2010). Lewin, hem örgütsel hem de toplumsal düzeyde davranışsal değişim yoluyla sosyal çatışmayı çözüme kavuşturmaya çalışmış, bu yönde araştırmalar yapmış ve teoriler geliştirmiştir. Sosyal grupların yapısını, işleyişini ve davranışlarını açıklamak amacıyla "Güç Alan Analizi" modelini geliştirmiştir (Burnes, 2004). Lewin'in modeli, (i) Alan Teorisi, (ii) grup dinamikleri, (iii) eylem araştırması, olmak üzere üç aşamalı modele dayanmaktadır. Alan teorisi, bireylerin davranışlarını, bireyler arasındaki ve çevreyle olan etkileşim açısından değerlendirir. Bireysel davranışı diğer bireyler açısından ve bireylerin faaliyet gösterdiği çevre perspektifinden anlamaya odaklanır. Grup Dinamikleri, grup üyelerinin arasındaki etkileşimin doğasını bilmeden grubun davranışının değiştirilemeyeceğini ifade eder. Eylem araştırması, "bir sorunu çözmek için öncelikle o durumu değerlendirmek önemli ve gereklidir, durum düzgün bir şekilde

değerlendirildikten sonra, en iyi çözümü bulmak için alternatif çözümler analiz edilmelidir" görüşünü temsil eder.

Şekil 3'te görülen bu modele göre, değişime direnen ve değişime iten güçler daima karşı karşıyadır. Değişimin gerçekleşmesi için, değişime iten motivasyonların arttırılması, değişime direncin ise kırılması gerekmektedir (Iles & Sutherland, 2001).

Şekil 3. Lewin'in Güç Alan Analizi Modeli (Force Field Analysis)

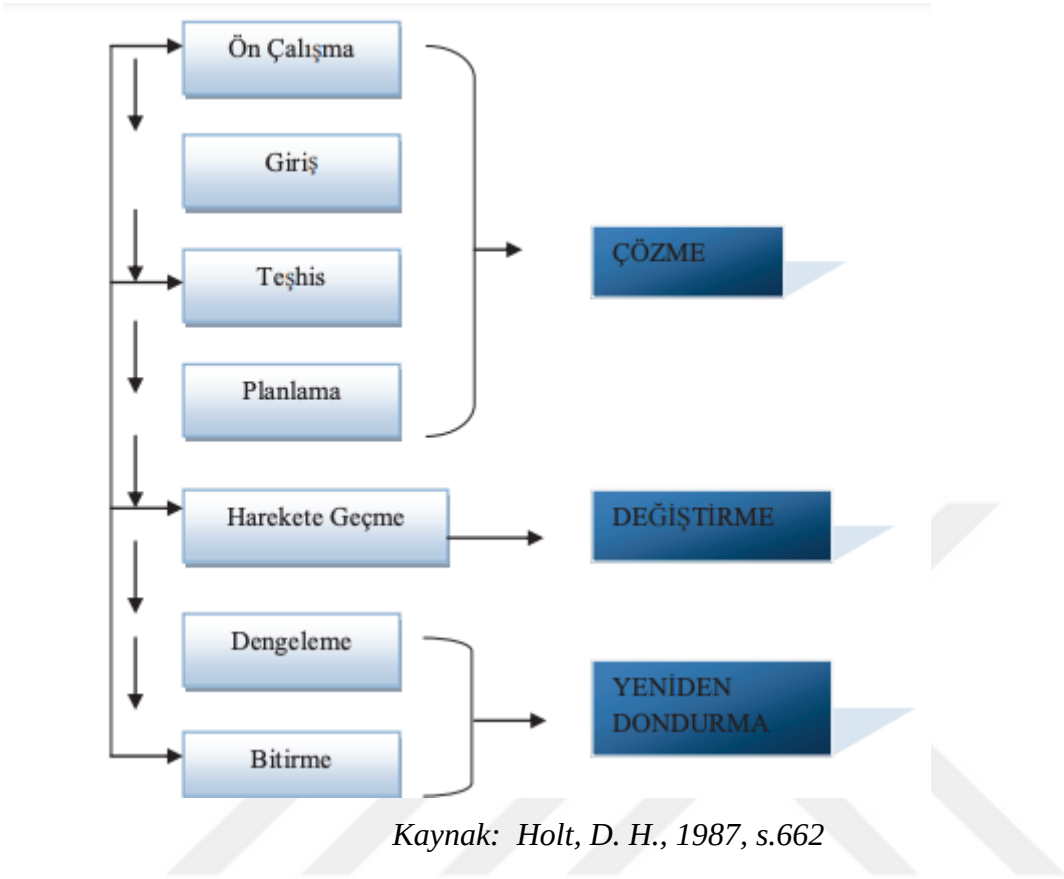


Kaynak: Iles, V., & Sutherland, K., 2001, s. 44

"Güç Alan Analizi" modeline paralel olarak ortaya çıkan üç aşamalı değişim modeli, her ne kadar dinamik ortamlarda etkisiz ve tek boyutlu olduğu ve örgütsel politikaları dikkate almadığı için eleştirilse de Lewin'in her iki değişim modeli de en temel değişim modeli olarak kabul görmüştür (Güçlü & Şehitoğlu, 2006).

Şekil 4'te Lewin'in üç aşamalı değişim modeli verilmiştir.

Şekil 4. Kurt Lewin 3 Aşamalı Değişim Modeli



Kaynak: Holt, D. H., 1987, s.662

Bu model Lewin'in başarılı değişim için gerekli gördüğü üç adımı ifade etmektedir. Bunlar sırasıyla, çözülme, değişim, yeniden donma (Lewin, 1947) aşamalarıdır.

1. **Aşama (Çözme):** Hazırlık ya da başlatma aşaması olarak da adlandırılır. Örgütü konfor alanında tutmaya yönelik etkenlerin zayıflatılmasını sağlama ve statükocu güçlerin etkisiz hale getirilmesi aşamasıdır. Örgüt paydaşları, değişimin önemi ve sürekliliği konusunda ikna edilmeye çalışılır. Bu aşamada örgüt çalışanları yeniliklerden haberdar olmaya başlamış, örgütteki durağan dönem sona ermeye başlamıştır (Yıldız, 2009).
2. **Aşama (Değiştirme):** Bu aşama harekete geçme aşamasıdır. Yeniden tasarlama, yeniden düzenleme, yeni tutumlar geliştirme ve deneme yanılma yoluyla yeni oluşumlar meydana getirme, kısaca değişme aşamasıdır.
3. **Aşama (Yeniden Dondurma):** Değişimin sabitlendiği aşamadır. Bu aşamada örgüt, yeni bir dengeye kavuşur. Önceki aşamalarda gerçekleşen değişimler, istenilen davranışlar kökleşir ve örgütün kuralı, ilkesi haline gelerek kalıcı olur. Tüm bu

değişimleri sabitleyebilmek için değişimler yeniden dondurulur (Bernardino & Tan, 2022).

Lewin'in modelinde en çok eleştirilen aşama, son aşama olan yeniden dondurma aşamasıdır. Değişim, yaşayan organizma olarak düşünüldüğünde, değişimin süreklilik arz etmesi gerektiğine inanılmaktadır (Yıldız, 2009).

Lewin'in Üç Aşamalı Değişim Modeli, uzunca bir süredir değişim yönetimi alanına rehberlik eden temel model olmasına rağmen, uygulayıcılar ve araştırmacılar değişim hızını yakalayabilmek ve değişim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için alternatif modeller üretmişlerdir (Winter, 2013).

2.6.2. Lippitt, Watson ve Westley Değişim Modeli (1958)

Bu model, Lewin'in üç aşamalı modelinin geliştirilmiş bir uzantısı olarak kabul edilmektedir. Odak noktası, değişimin kendisinden çok değişim ajanlarının rol ve sorumluluklarıdır. Planlı değişimi beraberinde getiren bu model, değişim süreci boyunca sürekli bilgi alışverişi yapılmasını ve bilginin örgüt paydaşları arasında özgürce ve açık bir şekilde paylaşılması gerektiğini savunur. Adımlar şu şekilde sıralanmaktadır (Higgins & Bourne, 2018; Kritsonis, 2005; Lippitt vd., 1958;):

1) Probleme teşhis koyma
2) Değişime yönelik motivasyon kapasitesini değerlendirme
3) Değişim temsilcilerinin değişime olan bağlılık, güç, dayanıklılık ve motivasyonlarını değerlendirme
4) Değişim aşamalarını belirleyip strateji oluşturma
5) Değişim temsilcilerinin rollerini seçme ve tüm paydaşlardan beklentileri açık bir dille ifade etme
6) İletişim, geri bildirim ve grup koordinasyonun değişim için önemini anlama ve değişimi sağlama
7) Değişim liderinin adım adım geri çekilmesi ve değişimin örgüt kültürünün parçası haline gelmesi

2.6.3. Kotter'in Sekiz Aşamalı Modeli (Araştırmaya dayalı örgütsel değişim modeli)

İlk defa Harvard Business Review'daki (Kotter, 1995) makalede yayınlanan Kotter değişim modeli, önde gelen modellerden bir tanesidir. Kotter'e göre, örgütsel değişimin sekiz aşaması şu şekilde sıralanmaktadır (Appelbaum vd., 2012; Rosenbaum vd., 2018).

1) Değişimin gerekliliği konusunda bir farkındalık oluşturulmalı, örgüt çalışanları değişimin aciliyetine inandırılmalı; aksi halde insanlar değişim istemeyeceklerdir.
2) Örgüt içinde etkisi ve enerjisi yüksek insanlar bir araya getirilerek bir koalisyon grubu oluşturulmalı ve bu grup örgütsel değişime rehberlik, liderlik etmeleri konusunda cesaretlendirilmeli.
3) Değişime dair vizyon ve strateji geliştirilmeli. Değişimin ne hakkında olduğu konusunda insanlar bilinçlendirilmeli.
4) Değişim vizyonu ve stratejisi örgüt çalışanlarıyla paylaşılmalı, değişimle ilgili neden, nasıl soruları konusunda çalışanlar aydınlatılmalı.
5) Engelleri ortadan kaldırıp, örgüt paydaşlarını harekete geçmeye teşvik etmeli. Değişiklik yapılmalı mı, neden değişiyoruz soruları yerine değişimin nasıl başarılacağı konusuna odaklanılmalı.
6) Kısa vadeli hedefler koyup, değişimin nasıl başarılı sonuçlar doğurduğunu, ne kadar gerekli ve faydalı olduğu örgüt çalışanlarına göstermeli.
7) Değişim pekiştirilerek ve değişimin sürekliliği sağlanarak bu konuda ivme yaratılmalı. Önceki değişim başarılarının üstüne inşa ederek yeni değişim ajanları oluşturulmalı.
8) Yeni yaklaşımları kurum kültürüne entegre ederek bu yaklaşımların kurumsallaştırılması sağlanmalı.

2.6.4. Hiatt'ın ADKAR Modeli (Temel Uygulamaya Dayalı Organizasyonel Değişim Modeli)

Hiatt'ın tasarladığı ADKAR modelini meydana getiren unsurlar şunlardır (Bkz. Şekil 5): Farkındalık (Awareness), değişimin gerekliliğini konusunda farkındalık kazanma, değişimin doğasını ve muhtemel risklerini anlama. Arzu (Desire), söz konusu değişiklikleri isteme, destekleme. Bilgi (Knowledge), değişimin gerçekleşmesi için gerekli süreçleri, davranışları, becerileri bilme ve değişimi nasıl yöneteceğine dair bilgi edinme. Yetenek (Ability), değişimi gerçekleştirmeye dair yetenek kazanma. Güçlendirme (Reinforcement)

değişimi pekiştirmek ve sürdürmek için gerekli içerden ve dışardan gelen unsurlar (Hiatt, 2006; Karabal, 2018).

Şekil 5. ADKAR Değişimi Etkileyen Unsurlar



Kaynak: Hiatt, 2006, s.10

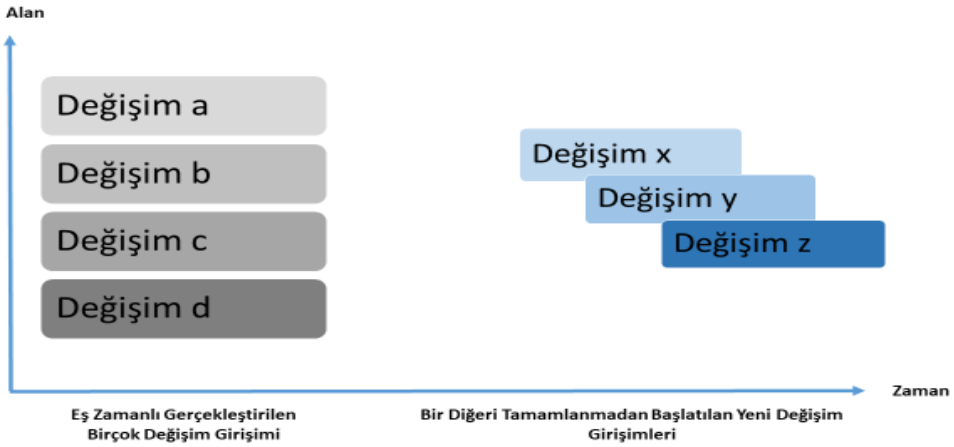
Sonuç odaklı bu değişim modeli, bir dizi değişim aracını haritalandırarak hedefe giden doğru adımları belirler ve eğer bir değişim girişimi başarısız olursa bu başarısızlığın nedenlerini açıklar. Her adım sıralıdır ve birbirini takip etmektedir, aşamalar arasında sıra değişimi ya da sıra atlama söz konusu değildir. Her bir aşama bir diğerinin tetikleyicisi niteliğindedir (Hiatt, 2006).

2.6.5. Falkenberg Aşırı Değişim Modeli

Falkenberg ve arkadaşları (2005) değişim yorgunluğunu tanımlarken, ya da değişim yorgunluğunun diğer benzer kavramlardan farklarını sayarken en çok tekrar eden ifadenin aşırı değişim (excessive change) olduğunu ileri sürmüşlerdir. Aşırı değişim, örgütlerin önceki değişiklik(ler) tamamlanmadan veya önceki değişikliğin faydaları elde edilmeden, birden fazla, birbiriyle alakasız ve bazen birbiriyle çelişen yeni değişikliklerin getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Stensaker vd., 2002). Bir başka deyişle, mevcut durumdan gelecekteki bir duruma doğru normal, uygun veya makul olanın ötesinde bir hareket olarak ifade edilebilir (Falkenberg vd., 2005).

Şekil 6 Falkenberg ve arkadaşlarınıun ileri sürdüğü aşırı değişim modelini göstermektedir.

Şekil 6. Aşırı Değişim Modeli



Kaynak: Falkenberg vd. (2005), s. 38

Falkenberg vd. (2005) Aşırı Değişim modelini açıklarken, modelin bir bölümünde (a, b, c, d) "aynı anda havaya atılan birçok balon" tasvirini kullanmışlardır. Diğer bölümünde (x, y, z) ise daha bir önceki tamamlanmadan yenisi başlatılan değişim sürecini işaret etmektedirler. Aşırı değişimin, yapılan değişiklikler daha örgüt kültürünün bir parçası olamadan yeniden değişikliğe gidilmesine sebep olduğundan, örgüt verimliliğini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca yapılan değişim örgütün her kademesinde aynı hisleri uyandırmamakta, dolayısıyla aynı tepkiye yol açmamakta ve farklı deneyimlere sebep olmaktadır. Şekil 7'de görüldüğü üzere örgütlerde aşırı değişimin algılanış şekli üst yönetim ve orta kademe yöneticiler ve çalışanlar için farklılaşmaktadır.

Şekil 7. Örgütlerde Aşırı Değişimin Algılanma Şekli



Kaynak: Falkenberg vd, 2005, s. 40

Şekil 7'de, örgüt içinde farklı seviyelerde görev yapan insanların değişimi nasıl farklı algıladığı şema haline getirilmiştir. En tepedeki yönetim, değişikliği formüle ettiği için, stratejik değişiklikler hakkında hem daha fazla bilgiye hem de daha bütüncül bir bakış açısına sahiptir. Odak noktaları, bu hedefe ulaşmak için yapılması gereken eylemlerdir. Bu nedenle, bir değişiklik projesi içindeki farklı unsurları birbirine bağlayan bağlantıları veya farklı değişiklik projelerini birbirine bağlayan bağlantıları daha iyi görebilirler. Değişikliklere daha erken maruz kalırlar, dolayısıyla örgütün geri kalanına göre değişikliklere uyum sağlamak için nispeten daha uzun bir süreleri vardır. Üst yöneticiler değişime adaptasyon sürecini daha uzun yaşayarak değişim fikrini sindirirken, alt kademelerde çalışanlar için bu zaman dilimi kısıtlıdır (Falkenberg vd., 2005; Pettigrew, 1998).

2.7. Değişimin Kökleri

Bu bölümde, öncelikle eğitimsel değişim ile ilgili teori ve araştırma alanlarının temelleri ortaya konarak alandaki belli başlı düşünce yazarlarının fikirleri bir araya getirilecektir. Ardından da "Türk Eğitim sisteminin bugün geldiği noktayı anlamanın en iyi yolu bugüne kadar yapılan değişimlerin köklerine inmektir" (Nohl, 2008, s. 15) görüşünden yola çıkılarak Türk eğitim sisteminin dönüşümü, Türkiye'nin siyasi, ekonomik ve sosyal bağlamında incelenecektir.

2.7.1. Dünya Genelinde Eğitim Örgütlerinde Değişimin Geçmişi

Eğitimin tüm toplumun yapısına derinlemesine nüfuz ettiği, eğitim dinamiklerinin hemen hemen her toplumun kendine özgü kalıplarını şekillendirdiği ve benzer şekilde eğitimin de toplumsal olayların etkisinde kalarak şekillendiği inancı birçok düşünürün ortak görüşü olmuştur. Weber'in şu görüşü de bu ifadeyi destekler niteliktedir. Weber'e göre farklı dünya toplumları dinlerinden dolayı kendilerine özgü yollar izlerler ve aynı şekilde toplumların kendilerine özgü toplumsal tabakalaşma biçimleri de eğitim biçimleri tarafından şekillenir (Collins, 2000).

1970'lere kadar eğitim alanında etkili olan İşlevselci yaklaşımın öncülerinden Durkheim, toplumsal norm ve değerlerin fertlere aktarımında, kişilerin toplumun ihtiyaçlarına paralel doğrultuda yetiştirilmesinde üstlendiği rolü vurgulamıştır. Eğitimin işlevi bununla da sınırlı değildir. Eğitim aynı zamanda kolektif kültürün oluşmasında, denetiminde ve devamlılığının sağlanmasında da rol sahibidir (Yanıklar, 2010). Durkheim'e göre eğitim toplumun içindeki nitelikli insanları ön plana çıkararak onları toplum içinde bir üst noktaya

taşır ve böylece kişinin hayata başladığı yer değil, yetenekleri sayesinde geldiği yer önem kazanır. Bir diğer deyişle eğitim vasıtasıyla toplumsal fırsat eşitliği sağlanır (Tan, 1990).

Bourdieu, Passeron & Nice (1977) ise, eğitimin sosyal sınıf arasındaki eşitsizliği yansıtmakta ve yeniden üretmekte olduğunu ileri sürerler. Tarihsel süreç içinde farklı düşünürlerin eğitimi farklı yorumlamaları, bu fikrin kısmen doğru olduğunu göstermekte; ancak eğitimin toplumun pasif bir aynası olmadığı, bunun yerine kendi dinamiğine sahip olduğu da vurgulanmaktadır. Eğitim yalnızca toplumsal yapılar tarafından şekillendirilmekle kalmamış, aynı zamanda bu yapıların şekillendirilmesinde de hayati bir rol oynamıştır (Stahl & Mu, 2022). Hindistan'daki Brahman kastı, Konfüçyüsçü alim bürokratlar, Romalı hukukçular, Yahudi hahamlar ya da Müslüman ulemalar kendi eğitim kurumlarının ürünü olan çeşitli kültürlerden tarihsel örnekler aktarmaktadırlar (Collins, 2000).

Çatışmacı yaklaşımın savunucularından Bowles, Gintis ve Althussser, eğitimin tek misyonunun ihtiyaç duyulan iş gücünü yetiştirmek olmadığını, aynı zamanda toplumsal hiyerarşi ve düzenin devamı için bir araç olduğunu öne sürerler. Sınıfsal hiyerarşinin sürekliliği için eğitim ve toplumsal normlar arasındaki kuvvetli bağın, önemli bir unsur olduğunu iddia ederler. Bunlara ek olarak Althussser, eğitimi "devletin ideolojik aygıtlarından biri", okulu ise "torna tesviye atölyesi" olarak tanımlamıştır (Backer, 2022).

Bu bağlamda, eğitim her yönüyle sosyal, politik ve ekonomik sistemler de dahil olmak üzere toplumla sıkı bir şekilde bağlantılıdır. Toplumsal olayları etkilediği gibi aynı şekilde toplumsal olayların da etkisi altında kalmaktadır.

Eğitimde değişim kavramı büyük sosyal ve siyasi çalkantıların yaşandığı II. Dünya Savaşı sonrası döneme kadar uzanmaktadır (Hargreaves vd., 2009). Geleneksel eğitim sisteminin, öğrencileri modern dünyanın zorluklarına hazırlamadığına dair perçinlenen inancın sonucu olarak, tüm dünyada eğitim reformuna olan ilgi artmış ve eğitimde değişim için bir dizi yeni teori ve model geliştirilmiştir (Cuban, 1990).

II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan ekonomik genişleme, Soğuk Savaş, Sivil Haklar Hareketi eğitim araştırmalarını, teorilerini ve uygulamalarını etkilemiştir (Hargreaves vd., 2009). Tarihsel perspektiften baktığımızda, insanlık tarihindeki önemli dönüm noktalarından biri olan II. Dünya Savaşı sürecinde, eğitimin devlet yapısını nasıl etkilediği ve savaşın gidişatını ve sonucunu nasıl değiştirdiği çarpıcı bir şekilde görülmektedir. Bu dönemde Amerika Birleşik Devletleri'nin, askerlerini hızla yetiştirmesi gerektiği gerçeği, eğitimde de çeşitli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. ABD, Savaş sürecinde asker eğitimini

hızlandırmak için sistemli bir öğretim tasarımı geliştirmiş ve video gibi öğretim teknolojilerinden yararlanarak asker yetiştirme sürecini hızlandırmıştır (Şimşek, 2011).

Eğitim, 1960'ların başlarından beri önemli ölçüde değişikliğe maruz kalmış, neyin nasıl öğretilmesi gerektiği konuları daha sık ele alınmaya başlanmıştır. 1957'de Sputnik uydusunun Sovyet Rusyası tarafından Ay'a fırlatılması önemli dönüm noktalarından biridir (Eğilmez, 2015). Bu önemli gelişme ardından yaşanan ekonomik, politik ve sosyal gelişmeler eğitim reformlarını kaçınılmaz kılmıştır. Rus eğitim sisteminin, mühendis ve bilim insanı yetiştirmeye daha uygun olduğuna yönelik kanaat ABD'nin bilim ve teknoloji alanındaki rekabetçiliğini artırmak amacıyla eğitim reformlarına gitmesine ve bu reformlar aracılığıyla sadece bilim ve teknolojiye değil, ekonomiye, istihdama ve sanata yönelik çeşitli ihtiyaçları ve sorunları yeniden ele almasına sebep olmuştur. Eğitim sistemindeki değişiklikler de bu reformların uzantısı şeklindedir. Eğitim sisteminde paradigma değişikliğine gidilmiş, davranışçı yaklaşımdan buluş yoluyla öğrenme ekolüne doğru bir geçiş yapılmıştır (Phillips, 2015).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, her yeni seçilen başkanla birlikte yeni bir eğitim reformu getirilmiş, Eisenhower'dan, Obama'ya kadar uzanan süreçte (1958-2015) toplam 9 köklü eğitim reformu yapılmıştır (Güneş vd., 2021). 1958 yılında Amerikan okullarını iyileştirmek ve yükseköğretime devamı sağlamak için öğrencilere maliyeti düşük kredi verebilmek amacıyla önemli fonlar sağlayan Ulusal Savunma Eğitimi Yasası (National Defence Educational Act) eğitim finansmanını meşru kılan en önemli yasalardan biridir. Özellikle fen, matematik ve yabancı dil eğitimine ağırlık verilmiş ve sonuçları açısından değerlendirildiğinde, oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir. 1960'larda üniversiteye kayıtlı 3,6 milyon öğrenci varken bu sayı 1970'te 7,5 milyona ulaşmıştır (Jolly, 2009). 2015 yılında ABD Başkanı Barack Obama tarafından imzalanan, standart testlerin yerine eyalet ve bölgelere göre öğrencilerin ihtiyaç ve yeteneklerini dikkate alınarak hazırlanan eğitim programlarını destekleyen ve çocukları 21. yy ekonomisine katkıda bulunmaya hazırlayan Her Öğrenci Başarır Yasası (Every Student Succeeds Act), eğitim politikalarındaki değişim sürecini devam ettiren önemli reformlardan biridir (Ayscue vd., 2022).

II. Dünya Savaşı sonrası Japonya, Temel Eğitim Yasasını (Fundemental Law of Education) getirerek, Japon eğitim sisteminin amaç ve hedeflerini belirlemeyi ve eğitimde fırsat eşitliği, zorunlu eğitim, karma eğitim, sosyal eğitim, siyasi eğitim, dini eğitim, eğitim yönetimi vb. konuları düzenlemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda bu yasa akademik özgürlüğü, karma eğitimi ve zorunlu eğitim süresinin uzatılmasını (altı yıldan dokuz yıla çıkarılması) kapsamaktadır (Davies vd., 2010).

Savaş sonrası eğitim alanında reformlar İngiltere'de de önem kazanmıştır. Eğitim Bakanı R.A. Butler tarafından Parlamento'dan geçirilen 1944 Eğitim Kanunu (Education Act 1944-Butler Act) ise ülkenin eğitime yönelik ihtiyaçlarını ele almış, eğitim eşitsizliğini ortadan kaldırmak amacıyla tüm öğrenciler için ücretsiz ortaöğretim imkânı sağlamıştır (McCulloch, 2011).

Almanya'da ise 1. Dünya Savaşındaki yenilginin sebebi olarak görülen Nazi ideolojisinin bertaraf edilmesi için eğitim sisteminin yeniden inşası ve halkın yeniden eğitimi gündeme gelmiştir. Almanya'daki Müttefik İşgal birlikleri (ABD, Birleşik Krallık, Fransa, Sovyetler Birliği), eğitim sisteminin merkezileştirilmesi, karma eğitimin getirilmesi ve Nazi partisi tarafından yürütülen eğitim sisteminin ortadan kaldırılması gibi bir dizi eğitim reformu da gerçekleştirmiştir. Denazifikasyon çalışmaları politika, ekonomi, hukuk ve sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da önem kazandı. Almanya'nın Nazi ideolojisinden arındırılması için temel siyasi ve ekonomik reformlar kadar eğitim reformları da önem kazanmış ve bu amaçla mevcut eğitim programları değiştirilmiş, Alman halkının demokratik, eşit, özgürlükçü ilkeler öncülüğünde eğitilmesi hedeflenmiştir (Albisetti, 2005).

Fransa'da sosyal sınıflar arasındaki mevcut eşitsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla eğitim reformlarına olan talep artmıştır. Toplumun önemli bir kısmının lise (lycee) gibi prestijli okullara fiilen erişiminin engellendiği mevcut sistemin ortadan kaldırılması ve kırsal kesimdeki çocukların da bu tür okullara kazandırılması için adımlar atılmıştır. Fransa'daki özel okulların finansmanı ve denetimi ile ilgili önemli bir reform olan Loi Debré (1959) ile Fransa'daki devlet okulları ile özel okullar arasında öğretmenlerin niteliği, programların yapısı ve içeriği açısından denge sağlanması amaçlanmıştır (Male, 1963).

1960'lar ve 1970'ler boyunca dünyanın birçok farklı ülkesindeki öğretmenler müfredat yenilikleri ile mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Öğretmenlerin neyi nasıl öğretmeleri gerektiği konusunun daha yoğun bir şekilde üstünde durulmuştur. Teknoloji ve mühendislik alanındaki yenilikleri yakalamak için matematik ve fen bilimleri programlarında köklü değişiklikler yapılma yoluna gidilmiştir. Yapılan değişikliklerin bazıları beklenen etkiyi yaratmadığından, yeni değişiklikler yapma yoluna gidilmiştir (Güneş vd., 2021).

Eğitim alanındaki değişim ve eğitim reformları, kamu politikalarında ve pek çok farklı alanda ön plana çıkmış, bu konu dünyada politikacıların konuşmalarında büyük yer tutmuştur. Bu konu günümüzde de evrensel ve ulusal politika gündeminin en başında yer almaktadır. Dünya çapındaki örneklere bakılacak olursa, Amerika Birleşik Devletleri 42. başkanı Bill Clinton "eğitim başkanı" olarak ön plana çıkmıştır. İngiltere'de, ilk İşçi Partisi Hükümetinin

seçildiği politika platformunun mihenk taşı ise yine "Eğitim, eğitim, eğitim" idi. Görüldüğü üzere, eğitimde değişim her yerde yalnızca bir politika önceliği değil, aynı zamanda kamu gündeminin önemli bir parçasıdır. Ancak, tüm bu değişim yaratmaya yönelik eylemler, genellikle bu değişikliklerin etkili bir şekilde nasıl yapabiceği meselesinin önüne geçmektedir (Hargreaves vd., 2009).

2.7.2. Türk Eğitim Sistemindeki Değişimin Geçmişi

Eğitim, hem insanları sosyal değişime uyarlamak hem de toplumda dönüşümler sağlamak için daima önemli bir araç olmuştur. Aynı zamanda siyasi söylemlerde de güçlü bir araca dönüşmüştür (Nohl, 2008, s. 15). Tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de eğitim birçok alanda önemli bir role sahiptir.

Türk eğitim tarihinde Cumhuriyetin kuruluşu genellikle bir milat, bir dönüm noktası olarak kabul edilmiştir (Okçabol, 2015). Mustafa Kemal liderliğindeki ulusal kurtuluş hareketi ve ardından Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte ilk kez ulusal bir eğitim sistemi tesis edilmiş, eğitim sistemi tamamen yeni bir karakter kazanmıştır. Millî Mücadele döneminden sonra Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitimle ilgili ele alınan tüm meseleler ulus inşası temel alınarak çözülmeye çalışılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında hükümet, eğitimi yeni bir ulusal kimlik ve ideoloji aşılamanın bir yolu olarak kabul etmiştir. Türk eğitim sisteminin temeli 1924 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilen ve Türkiye'deki tüm eğitim kurumlarının tek bir çatı altında toplanmasını ve laik bir eğitim sisteminin kurulmasını sağlayan Tevhid-i Tedrisat Kanununa dayanmaktadır (Akkor, 2022; Başdemir, 2014). Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu ve 1924 Anayasası ile birlikte ilköğretimin parasız ve zorunlu hale getirilmesi, eğitimin merkezileştirilmesi, müfredatın standartlaştırılması ve eğitime yaygın erişimin sağlanması hedeflenmiştir ve tüm bunlar bilinçli bir çabayı yansıtmaktadır. Karma eğitime geçiş aynı zamanda eğitimde cinsiyet eşitliğine yönelik, o dönemin daha geniş toplumsal değişimleriyle uyumlu, ilerici bir yaklaşıma da işaret etmektedir (Bilgiç, 2021; Kaplan, 2005).

1924'te Maarif Vekaleti tarafından Türkiye'ye davet edilen John Dewey, Türkiye'deki eğitim sistemini incelemiş ve ardından hazırladığı raporda, "Hedefi hareket, fikirlerde merkeziyet, amelî icraat ile teferruatta ademi merkeziyet olmalıdır." (Dewey, 1939) fikrini ortaya koymuştur. John Dewey'in değerlendirme raporunda ortaya koyduğu perspektif, eğitimde merkeziyet ve ademi merkeziyetin dengeli bir yaklaşımının önemini vurgulamakta ve eğitimde merkeziyetçilik ve yerel özerkliğin bir arada olmasını savunmaktadır. Dewey'e (1939)

göre, eğitim sisteminin temel hedefleri ve ilkeleri merkezi olarak belirlenmelidir. Ancak, bu hedefler ve ilkeler doğrultusunda eğitim uygulamalarının yerel ihtiyaçlara göre düzenlenmesi gerekmektedir. Dewey, fikirlerin merkeziyetine odaklanırken, pratik uygulama ve detaylarda ademi merkeziyetin sağlanmasının, farklı bağlamlara uyumlu bir eğitim çerçevesinin oluşturulmasına yardımcı olacağı inancı taşımaktadır. Dewey'in görüşleri Türkiye Cumhuriyeti'ne uyarlanarak, yenilikçi kavramlar eğitim sistemi yapısına entegre edilerek, ülkenin eğitim sistemini geliştirmek amaçlanmıştır. Dewey yalnızca Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminde değil, dünyanın birçok ülkesinde de etkili olmuştur. Dewey'in fikirleri, dünyanın birçok ülkesinde eğitim reformlarına yol açmıştır, tüm bunlar Dewey'in eğitim alanındaki en önemli düşünürlerden biri olarak kabul görmesini sağlamıştır (Ata, 2000; Bal, 2010).

1928 yılında Latin harflerinin kabulü, Türk eğitim sisteminin dönüşüm sürecinin önemli bir parçasını oluşturmuştur. Bu değişiklikle beraber eğitimin dilinin ve öğretiminin Türkçe' ye daha uygun hale getirilmesi amaçlanmıştır. 1929 yılında İlkmektepler Talimatnamesi ile Millet mekteplerinin açılması, Latin alfabesinin tez zamanda öğrenilmesini sağlama, eğitim fırsatlarını genişletme ve okuryazarlık oranını arttırma hedeflerinin birer yansıması olarak düşünülmektedir. Anayasa değişikliğiyle din ve devlet işleri birbirinden ayrılarak laikliğin vurgulanması, Türk eğitim sisteminin dünya görüşünü yansıtan önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. İlk mektepler Talimatnamesi ise ilkokullarda milli değerlere ve milli birlik bilincine vurgu yaparak eğitimi şekillendirmeye yardımcı olmuştur. Bu dönemdeki eğitim politikaları, Türk Devriminin ideolojik temalarını ve ulusal kimliğin inşasını vurgulamaktadır (Avcı, 2013; Bilgiç, 2021).

Mustafa Kemal Atatürk, Tevhid-i Tedrisat, Harf İnkılabı, Millet Mektepleri gibi köklü değişikliklerle toplumsal değişim ve dönüşümü başlatsa da memleketin en uzak köşesine dahi erişecek bir uyanış girişimine ihtiyaç duyulmaktaydı. Bu amaçla, 1935'te temelleri atılan, 1937'de denenmeye başlanan ve 1940'ta yasal olarak da hayata geçen Köy Enstitüleri devreye sokulmuştur (İssi, 2015; Kapluhan, 2012). Bu yeni oluşum, "Yeniden Yapılandırmacılık" felsefesine dayalı olarak ortaya çıkmış tam anlamıyla bir devrim niteliğindeydi ve toplumsal dönüşümün kapısını aralamaktaydı. Bu anlamda Köy Enstitüleri sadece öğretmen yetiştiren kurumlar olmanın ötesine geçip, aynı zamanda toplumu aydınlatma ve dönüştürme amacına yönelik önemli bir rol üstlenmiştir. Cumhuriyet ruhunun doğal uzantısı şeklinde ortaya çıkan Köy Enstitüleri, çok partili hayat geçiş döneminde çöküş sürecine geçmiştir. Önce öğretmen

okullarıyla birleştirilmiş, ulusal ve uluslararası siyasetteki dinamikler bu önemli kuruluşların sonunu hızlandırmış ve 1954 yılında tamamen kapatılmıştır (Bozkaya, 2021).

1945 sonrası dönem, Türkiye'nin eğitim alanındaki uluslararası etkileşiminin ve yönelimlerinin değiştiği bir evreyi yansıtır. Avrupa'dan ziyade ABD'nin pragmatik ve liberal eğitim yaklaşımına yönelme, eğitimdeki felsefi değişimin bir yansıması olarak düşünülmektedir. Amerikalı eğitimcilerin davet edilmesi, uluslararası iş birliğinin bir göstergesi olarak dikkat çekerken, II. Dünya Savaşı'nın ve küresel ilişkilerin yabancı dil gereksinimini artırdığı ve bu doğrultuda eğitim alanında yeni modellerin uygulanmaya başladığı görülmektedir. Kolejler ve yabancı dilde eğitim veren liselerin açılması, uluslararası iletişimi ve eğitimdeki dönüşümü yansıtan birer adım olarak değerlendirilmektedir (Kipping vd., 2004).

1950'lerde toplumdaki refah düzeyinin yükselmesi, şehre göç oranının yükselmesi, eğitim olanaklarının artması gibi dinamikler eğitim sisteminde de gelişim ve dönüşümü zorunlu kılmıştır. Bu dönüşümün ürünü olan kitlesel eğitim de kaçınılmaz olarak birtakım problemleri beraberinde getirmiştir (Güven, 2015).

1961 Anayasası ile zorunlu ve parasız ilköğretim uygulaması muhafaza edilmiş ve ek olarak zorunlu eğitimin 5 sene olması kararı alınmıştır (Akyüz, 2021). Bu gelişmelerle beraber, mevcut dönemdeki siyasi ortamın istikrarsız oluşu eğitim sistemi üzerinde olumsuz yansımalara neden olmuştur. Çok partili hayata geçiş, askeri darbeler, siyasi iktidarlar arasındaki çatışmalar eğitim reformların uygulanmasını ve sürdürülmesini zorlaştırmıştır. 1965'teki Özel Öğrenim Kanunu ise, özel okulların açılmasını kolaylaştırmış ve eğitimde rekabeti artırmıştır (Bilgiç, 2021).

1960'lı yıllardan itibaren Türkiye'de eğitim sistemi, siyasal istikrarsızlıklar ve eğitimde eşitlik konusundaki yetersizlikler nedeniyle eğitimde fırsat eşitliğinin önüne geçen sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Ne yazık ki eğitim politikaları fırsat eşitliği ilkesi yörüngesinde düzenlenmeye çalışılsa da pratikte bu ilkeler geri planda kalmıştır (Eren, 2020).

1970'lerde de devam eden siyasi ve toplumsal çalkantılar eğitimi olumsuz yönde etkilemiştir. Günümüzde hala geçerliliğini koruyan Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretimin ana amaçları ve ilkeleri belirlenmiş, ilköğretim sekiz yıla çıkarılmıştır. Ancak 80'lerde hızla artan göç hareketleri, öğrenci sayısı karşısında öğretmen sayısının yetersiz olması, eğitimde niteliğin zayıflaması sorununu beraberinde getirmiştir (Eraslan, 2016).

70’li ve 80’li yıllarda eğitime dair sorunlara çözüm önerisi olarak zorunlu eğitim gündeme gelmiştir. 80’lerin sonuna gelindiğinde Türkiye, eğitim alanında hem ulusal hem de uluslararası aktörlerden gelen değişim taleplerine maruz kalmıştır. 1997-98 yıllarında ise 4316 sayılı Kanunla beraber sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulaması yürürlüğe girmiştir. Sekiz yıllık zorunlu eğitimin başladığı 2000 yılından bu yana ise okula devamın arttırılması, eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin iyileştirilmesi amacıyla çok sayıda girişim başlatılmıştır. 2003 yılından itibaren her akademik yılın başında, tüm eğitim seviyelerinde ders kitapları ücretsiz olarak temin edilmeye başlanmıştır (Özer, 2023). Başlangıçta dağıtılan kitapların beş yıl süresince kullanılması planlanmış, ancak sonradan kitapların her yıl yeniden basımı yoluna gidilmiştir.

2012 yılında üniversite yerleştirmede kullanılan katsayı uygulaması sona erdirilmiştir. Özer’e (2023) göre, fırsat eşitliğinin bir uzantısı olarak düşünülen bu uygulama, bazı olumsuz sonuçları sebebiyle eleştirilere maruz kalmıştır. Katsayı uygulamasının temel hedefi üniversite adayı olan öğrencileri, lisede öğrenim gördükleri kendi alanları doğrultusunda yükseköğretim programlarına yerleştirmekti. Katsayı uygulamasının iptali, genel ve imam hatip liselerinden mezun adayların yararına sonuçlar verirken, meslek liselerinden ve öğretmen liselerinden mezun öğrencilerin aleyhine sonuçlar vermiştir. Bunun temel nedeni de söz konusu adayların kendi alanlarında çalışacakları yükseköğretim programı kontenjanlarının, bu alanlardan mezun olacak adayların sayısına göre yetersiz kalmasıdır (Doğan & Yuret, 2015). Eğitim harcamaları açısından bakıldığında ise, mesleki ortaöğretim için yapılan harcamaların genel ortaöğretime kıyasla öğrenci başına %80 daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak buna rağmen meslek lisesi mezunları üniversite tercihlerinde mesleklerine yönelik tercihler yerine genel programlardan tercih yapmaktadır. Dolayısıyla piyasadaki ara eleman ihtiyacının karşılamaması, meslek liselerine yapılan yatırımların boşa harcandığını, kaynakların yeterince verimli kullanılmadığını göstermiştir (Yılmaz, 2007).

Dershanelein kapatılması konusundaki eleştirilerin bir kısmı da İmam Hatip Liseleri yörüngesinde dile getirilmiştir. 28 Şubat sonrası getirilen farklı katsayı uygulamasıyla İmam Hatip Liselerine olan rağbetin azaltılmasının amaçlandığı görüşü ifade edilmektedir. Farklı katsayı uygulamasının kaldırılmasıyla İmam Hatip Liselerinden mezun öğrencilerin yükseköğretim programlarına yerleştirme oranlarının yükselmesi ve bu liselere olan ilginin yeniden artması gündeme gelmiştir. Kimi araştırmacılar katsayı uygulamasını farklı okul türleri arasındaki başarı oranları arasında uçurumlar açtığını, uygulamanın ortadan kalkmasının ise fırsat eşitliğini tesis ettiğini düşünürken (Kurt & Gür, 2012), kimi araştırmacılar da, meslek

liselerinden ve İmam Hatip Liselerinden mezun olan adayların kendi alanlarında bir yükseköğretim programı seçmeleri durumunda ek puan almalarının ve aynı zamanda kısıtlama olmaksızın tüm genel programlardan tercih yapmalarının yeni bir fırsat eşitsizliği doğurduğu fikrini savunmaktadırlar (Doğan & Yuret, 2015). 2012 yılında yaşanan bir diğer gelişme ise ortaokullarda seçmeli din dersi uygulamasının başlatılmasıdır. Yine aynı sene çok önemli bir değişime daha imza atılmıştır. 222 sayılı yasa ile, 2012-2013 eğitim öğretim döneminde uygulanması hedeflenen 4+4+4 eğitim reformu uygulanmaya başlanmıştır. 5+3 kesintisiz sekiz senelik eğitim yerine 4 sene ilkokul, 4 sene ortaokul ve 4 sene lise şeklinde yeniden planlanmış, zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. 1997'de yürürlüğe giren 4306 sayılı kanunla birlikte, 8 senelik kesintisiz eğitim tamamlandıktan sonra öğrenciler ilköğretim diploması almayı hak kazanmıştır (Gürkan ve Gökçe, 1999). 2013 yılındaki uygulamaya göre ise, 12 senelik zorunlu eğitimin neticesinde diploma verilmesi kararlaştırılmıştır. Aynı zamanda, veli izni olması halinde ilkokula başlama yaşı 61 aya çekilmiştir. 66 ayını dolduran çocukların ise ilkokula başlamaları zorunlu kılınmıştır (MEB, 2012). 2014 yılında ise dershanelerin kapatılması gündeme gelmiştir. 1981 yılında da gündeme gelen bu konu, 2014 yılında kapatılan dershanelerden öngörülen şartları sağlayanlar, özel okul/temel lise olarak hizmet vermeye devam etmişlerdir (Doğan vd., 2014). Kalabalık sınıflarda nitelikli eğitime erişimin zor olduğuna inanan veli ve öğrencilerin dershaneleri yükseköğretim programlarına girişin anahtarı olarak görmesi sebebiyle, 1965'te 625 sayılı kanunla başlayan özel dershanelerin sayısı kısa sürede artmıştır (Akyüz, 2012).

Dershanelerin kapatılmasının, eğitim sistemindeki temel aksaklıklar giderilmeden tek başına eğitimin niteliğini artırmak için yeterli bir adım olmadığı, veli ve öğrencilerin okul haricinde dışardan kaynak bulma ihtiyacını sonlandırmayacağı tartışılmıştır (Büyükcan, 2015). Tartışmalar zaman zaman eğitim ekseninden çıkarılmış, mevcut iktidar ile cemaat arasındaki ihtilafın sembolü olarak nitelendirilmiştir (Akbulutgiller & Erkan, 2014). Tablo 2.2 Türkiye'de zorunlu eğitimin gelişim sürecini göstermektedir.

Tablo 2.2 Türkiye'de Zorunlu Eğitimin Gelişim Süreci

1824	Ergenlik çağına kadar sıbyan okullarına devam mecburiyeti getirildi.
1847	Dört yıl sıbyan mektebi + iki yıl Rüştiye zorunluluğu getirildi.
1869	Sıbyan mektebi süresi dört yıl, iki yıl Rüştiye de zorunludur.
1913	Zorunlu eğitimin tekrar altı yıla çıkarılması kararına varıldı.
1921	Zorunlu eğitim dört yıla indirildi. İsteyen bir yıl daha okuyabilir.
1923	Zorunlu eğitimin süresi beş yıla çıkarıldı.
1973	Sekiz yıllık eğitime geçme kararı alındı. Deneme uygulamalarına başlandı.
1997	Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçildi (5+3).
2012-2013	Zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarıldı (4+4+4).

Tablo 2.2.'de zorunlu eğitim süresi ile ilgili 1824-2013 arası sürekli bir değişim gözlenmektedir ve eğitim alanındaki değişimlerden en fazla etkilenen sistemlerden bir tanesi de ortaöğretime geçiş sistemidir. 2002-2022 yılları arasında yapılan değişiklikleri şöyle sıralayabiliriz. 1998'e değin 5. sınıfın sonunda gerçekleştirilen LGS (Liselere Giriş Sınavı), sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçişle beraber 1999 yılından itibaren 8. sınıfın sonunda yapılmaya başlandı. Bu sınavlar yerine 2004'te OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) getirildi. 2008'de 6. ve 7. sınıflarda uygulanmaya başlanan SBS (Seviye Belirleme Sınavı) 2009'dan sonra ise 6,7. ve 8. sınıflar için uygulanmaya devam edildi. 2011'de ise 6. sınıflar kapsam dışı bırakılmış, SBS yalnızca 7. ve 8. sınıflara uygulanmıştır. 2012'de ise sadece 8. sınıf öğrencileri bu sınava girmiştir. 2013-2014 öğretim yılında ise yepyeni bir sistem olan, 8. sınıf öğrencilerinin girdiği TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) devreye sokulmuştur. Bu merkezi ortak sınav da 2017-18 eğitim öğretim döneminde, yerini günümüzde hala uygulanan LGS'ye (Liselere Geçiş Sınavı) bıraktı (Büyükcan, 2015).

2002-2022 yılları arasında, sadece ortaöğretime geçiş sistemindeki değişiklikler, dönüşümler bile öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin üzerindeki baskı ve kaygıyı artırmakla kalmamış, velilere duygusal yüklerin yanı sıra yeni mali yükler de getirmiştir.

2013-2023 yılları arasında görev alan Milli Eğitim Bakanlarının görevde bulundukları sürede eğitim alanında yapılan değişikliklerden bazılarını şu şekilde özetleyebiliriz:

Prof. Dr. Nabi Avcı Dönemi (2013-2015)

- İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde müfredatta yeniliklere yönelik düzenleme yapılmıştır.
- SBS'nin (Seviye Belirleme Sınavı) yerini TEOG'a (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) bırakacağı açıklanmıştır. TEOG için hazırlıklar başlamıştır.

- Bir önceki Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in sunduğu tek tip üniformayı kaldırarak kıyafet serbestisini getiren madde eklenmiştir
- DYK (destekleme ve yetiştirme kursları) açılarak örgün ve yaygın eğitimin desteklenmesi amaçlandı.
- Reşit Galip tarafından 1933'te yazılan "Andımız"ın ilkokullarda okunmasına son verildi.
- Dershanelerin temel liselere-özel okullara dönüşeceğinin işareti verildi.
- 12 Eylül darbesinden sonra yürürlüğe giren kanunla birlikte kamuda çalışan/okuyan kadınların başörtüsü takması engellenmişti. 2013 Demokratikleşme paketi ile bu yasak ortadan kalktı.
- Okul yöneticilerinin nasıl atanacağına dair yönetmelikte değişiklikler yapıldı.
- Öğretmenlerin zorunlu olarak yaptıkları rotasyon uygulaması kaldırıldı.

İsmet Yılmaz Dönemi (2015-2017)

- Öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine ve çalışacakları kuruma hazır hale getirmek amacıyla Aday Öğretmen Yetiştirme programı düzenlenmiştir.
- Sözleşmeli öğretmenlik süreci başlatılmıştır.
- Proje okulları hayata geçirildi.
- Çocukların bilişsel ve psikososyal gelişimleri için en kıymetli dönem olan okul öncesi dönemde verilecek eğitim zorunlu hale getirilmiştir (Kiz & Sincar, 2020).
- İlköğretimi, ortaokulu ve liseyi kapsayacak şekilde müfredatta birtakım değişiklikler yapılmıştır.
- Özel öğretim kurumlarına yönelik yönetmelikte değişiklikler yapılmıştır.
- Aday öğretmenlerin tabi olduğu sistem değiştirildi.
- Okullara yönetici atama şeklinde değişikliğe gidildi.
- İstanbul ilinde öğretmen akademisi kuruldu.
- Öğretmenlerin performansını değerlendirmeye dayalı sistemin ilk uygulamalarına başlandı.

- Üniversite sınav sisteminde yapılan halihazırdaki değişikliğin üstüne ikinci bir değişikliğe gidildi.
- Eğitimi denetleme sisteminde yeniden değişikliğe gidildi.

Ziya Selçuk Dönemi (2018-2021)

- 21. yy. hedeflerini yakalayabilmek amacıyla 2023 Eğitim Vizyon Belgesi yayımlanmıştır (MEB, 2018).
- Türkiye genelinde ölçme değerlendirme merkezleri faaliyete geçirilmiştir. Ortak sınav uygulaması başlatılmıştır.
- Ortaöğretime geçiş sınavı TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavı), yerini LGS'ye (Liselere Geçiş Sınavına) bıraktı.
- Yükseköğretime geçiş sınavları YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) yerini YKS'ye (Yükseköğretim Kurumları Sınavına) bıraktı.
- Okul Öncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliklerinde değişikliğe gidildi.
- Ara tatil uygulamasında değişiklik yapıldı.
- 2011-2012 eğitim öğretim yılında Fatih Projesiyle birlikte hayata geçirilen EBA (Eğitim Bilişim Ağı) öğrenciye özel olarak hazırlandı.

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını ilk olarak 11 Mart 2020'de Türkiye'de görüldü ve bunun üzerine ilk, orta ve lise düzeyindeki eğitimler EBA aracılığıyla verilmeye başlandı (Türker & Dündar,2020)

Mahmut Özer Dönemi (2021-2023)

- Pandemiyle birlikte sık sık kesintiye uğrayan, uzaktan devam eden eğitim tüm kademelerde yeniden tam zamanlı yüz yüze olarak başlatıldı.
- Öğretmenlerin atanma, mesleki gelişim ve kariyer ilerlemelerinin düzenlenmesini amaçlayan Öğretmenlik Meslek Kanunu yürürlüğe girdi (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022).
- Müfredatta değişiklikler yapıldı, öğrencileri iklim değişikliği konusunda bilinçlendirmek üzere yeni dersler eklendi.
- Okul öncesi okullaşma oranının yükselmesine yönelik çalışmalar yapıldı (MEB, 2022)

- Tüm Türkiye'yi sarsan 6 Şubat depremi sonrasında, yükseköğretimde yeniden uzaktan eğitime geçildi (Yamamoto & Altun, 2023).
- 2021-2022 eğitim öğretim yılı sonunda, depremden etkilenen 10 ildeki öğrencilerin sınıf geçme notunda, iki dönem boyunca aldıkları en yüksek puan dikkate alınmıştır (MEB, 2023).
- Deprem bölgesinde yer alan öğrencilere yönelik olarak, 1 Ağustos ile 1 Eylül tarihleri arasında özel bir telafi programı düzenlenmiştir (MEB, 2023).
- LGS ve YKS merkezi sınavlarında, ikinci dönem müfredatı sınava dahil edilemeyerek kapsam dışı bırakılmıştır (MEB, 2023).

Yusuf Tekin Dönemi (2023-)

4 Haziran 2023'te göreve gelen Yusuf Tekin'in gerçekleştirmeyi hedeflediği icraatları şu şekilde sıralanabilir:

- Okullarda sınıf tekrarının yeniden uygulanmaya başlayacağı ve devamsızlık affının sona ereceği duyuruldu (Usul, 2023).
- Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bir yansıması olan önlük giyme uygulamasının, zaruri kılınmayacağı, ancak bu konuda teşvik edilmelerinin planlandığı belirtildi (Bakan Tekin'den önlük, 2023).
- Kız çocuklarının okullaşma oranında artma sağlanması için, yalnızca kız öğrencilerin eğitim görebileceği okulların açılabileceği ifade edildi (Kaşka Kara, 2023).

Eğitim alanında yapılacak değişiklikler, neredeyse tüm dünyada tüm politikacıların ilgisini çeken konuların en başında gelmektedir ve bu konuda genelde büyük vaatler verilmektedir. Doğru değişim stratejisini bulmak, ulusal hatta uluslararası arenadaki beyin yarışında zaferin işareti olarak kabul edilmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki değişimin kendisinin değişime ihtiyacı vardır. Değişimin bir vaat aracı olmaktan çıkıp bir tasarıma dönüşmesi ve adımlarının iyi atılması gerekmektedir (Sergiovanni, 2000).

Türk Eğitim Sistemi (TES) tarih boyunca büyük ve küçük çaplı çeşitli değişikliklere uğramıştır. Ancak, bu değişim adımlarının rasyonel bir değerlendirmenin ürünü mü, yoksa farklı hükümetlerin ideolojik yönelimlerinin bir yansıması mı olduğu konusu, Türk eğitimindeki değişimi inceleyen akademisyenler arasında hala tartışmalı bir konudur (Güven, 2012; Zayim & Kondakçı, 2015). Güven (2012), eğitim politikalarının uzmanlar yerine

siyasetçiler tarafından belirlenmesinin, TES'deki sorunların süregelen ve kalıcı bir hal almasına neden olduğunu öne sürmüştür.

2.8. Örgütlerde Yorgunluk Kavramı

Örgütlerde yorgunluk kavramı ilk kez 1. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında, İngiltere'de Endüstriyel Yorgunluk Araştırma Kurulu (daha sonra Endüstriyel Sağlık Araştırma Kurulu olarak adlandırıldı) tarafından kapsamlı bir araştırmaya konu olmuştur. Ürettiği raporlar hala pek çok çalışmaya referans olan bu kurulun çalışma odağı ağırlıklı olarak örgütlerde verimlilik ve yorgunluk ilişkisi üzerineydi. Yapılan çalışmalar, örgütteki verimliliğin (bu çalışmada ürün çıktısının) çalışanlarının yorgunluk düzeyine bağlı olarak düştüğünü gösterdi. Söz konusu çalışmalarda endüstriyel verimliliği artırmak için yorgunluğun azaltılmasının önemine vurgu yapılmıştır (Cameron, 1973).

Örgütlerde yorgunluğun etkilerine yönelik ikinci büyük araştırma dalgası, 1940'ların ve 1950'lerin ortalarında başladı. Bu dönemdeki çalışmaların merkezinde havacılık, özellikle de askeri havacılık bulunmaktaydı. Yorgunluğun performans üzerine etkileri daha geniş ve daha insan odaklı bir perspektiften değerlendirildi (Bartlett, 1943; Davis,1946). Daha sonraki yıllarda da yorgunluğun otomotiv sektöründeki yansımaları üzerine araştırmalar yürütülmüştür.

Çok yönlü bir olgu olması sebebiyle yorgunluğu tek bir şekilde tanımlamak mümkün değildir. TDK (2023), yorgunluğu "çalışma vb. sebeplerle bireyin ruh ve beden etkinlikleri açısından verimlilik düzeyinin azalması" olarak tanımlamıştır. Levenson (2017) ise yorgunluğun yeni bir kavram/ şikâyet olmadığını, ezelden beri hem fiziksel hem de ruhsal olarak gözlemlendiğini, yalnızca yorgunluğa neden olan şeylerin değiştiğini ve Sanayi Devrimiyle birlikte örgüt çalışanları üstünde etkilerinin katlandığını ifade etmiştir. Thorndike (1900), yorgunluğu çok şey yapmaktan ziyade kişinin ihtiyaçlarını ve hedeflerini karşılamayan bir eylemi sürdürme zorluğundan da kaynaklanabileceğini öne sürmektedir.

Örgütlerde yorgunluk çalışmalarının öncülerinden Cameron (1973) yorgunluğu, bir kişinin fiziksel ve/veya zihinsel aktivitesini sürdürme yeteneğini azaltan; aktivitelere karşı isteksizlik yaratan bir durum olarak tanımlar. Bunun yanında, yorgunluğun performans kalitesini düşüren, verimliliği azaltan his olduğunu da eklemiştir. Bartley & Chute (1947) ise yorgunluğun, eyleme geçme-geçmeme arasındaki bir çatışma konusu olduğunu belirtmiş ve yorgunluğun şu üç farklı yönüne vurgu yapmışlardır: Öznel duygular, fiziksel yetersizlik ve performans düşüklüğü. Bu üç yorgunluğun birbiriyle iç içe olduğunu, ancak hepsinin her zaman

aynı anda tecrübe edilmeyeceğini de ifade etmişlerdir. Hockey (2011), yorgunluğun enerji yönetimi değil, kontrol yönetimi sorunu olduğunu ileri sürmüştür.

Bu çalışmalar sonucunda, yorgunluğun bireysel ve toplumsal düzeyde önemli etkileri olabileceği anlaşılmıştır ve bu çalışmaların devamında örgütlerde yorgunluğun sebepleri, sonuçları, nasıl önlenebileceği konusunda başka araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu konu, eğitim örgütlerini de yakından ilgilendirdiği için, yorgunluk/tükenmişlik konusu, eğitim yönetimi alanının da uzun zamandır en çok üstünde durduğu konulardan bir tanesi olmuştur. Örgütlerde yaşanan yorgunluğun en önemli sebeplerinden bir tanesi olarak da hızlı bir şekilde art arda ve sıkça yapılan değişiklikler olduğu tespit edilmiştir.

2.9. Değişim Yorgunluğu Kavramı

Günümüz dünyasında neredeyse tüm örgütsel değer ifadeleri, yenilikçi fikirler, sürekli gelişim ve dönüşüme odaklanmaktadır. Bu hedeflere ulaşmada önemli bir role sahip olan değişim kavramı, örgütler için anahtar kelime haline gelmiştir (Gürbüz, 2020).

Bu tür hedeflere ulaşmak için yapılan girişimler, örgütlerde değişimin hızla artmaya devam etmesine neden olmuştur. Bu baş döndürücü değişim faaliyetleri, değişim yorgunluğu kavramının da beraberinde getirmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar (Berneth, Walker & Harris, 2011; Dilkes vd., 2014; Doll & Tahsin, 2022; Drucker, 2001; Garside, 2004; Hockey, 2011; Leuschke, 2017; Levenson, 2017; Limon, 2019; Limon, 2020a; Limon, 2020b; Limon, Dilekçi vd., 2021; Şahin, 2021; Turan, 2021) göstermiştir ki değişim yorgunluğu yalnızca bireylerin refahını ve performansını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda örgütlerin başarılarını da derinden etkiler. Dolayısıyla son yıllarda, değişim yorgunluğu kavramı örgütsel bağlamlarda giderek daha önemli hale gelmiştir.

Yenilikçi, son moda ve en iyi fikirleri anlamaya ve uygulamaya çalışırken, birçok örgüt için değişim sürekli hale gelmiştir. Değişim projeleri genellikle örgütler için iyi niyetlerle başlatılır. Amaç, rekabetçi pazarlarda hayatta kalmak, performansı artırmak veya örgütü ileriye taşımak olabilir. Ancak değişim her daim olumlu bir şekilde sonuçlanmaz. Değişimin bir maliyeti vardır ve değişim sıklığı ve hızı arttıkça, olumsuz etkileri daha belirgin hale gelmiştir. Bu olumsuz etkilerden bir tanesi de değişim yorgunluğudur (Jex & Britt, 2014).

Değişim, örgüt çalışanlarının yeni koşullara uyum sağlamasını gerektiren bir çabadır. Diğer yandan istikrarın korunması, çalışanların kimlik ve anlayış duygusunu sürdürmelerini

sağlar. Örgütler her ne kadar daha iyiye ulaşabilmek için değişim çabalarına girişse de, bu yönüyle değişim yine de bir tür paradoks oluşturur (Huy, 1999).

Değişim yorgunluğu, farklı dönemlerde farklı isimlerle ifade edilmiştir. Toffler (1970), sık yapılan değişimler için "değişim hastalığı (disease of change)" kavramını kullanmıştır. Bunun yanında, alanyazın incelendiğinde "girişim yorgunluğu" (Reeves, 2009), "tekrar eden değişim sendromu" (Abrahamson, 2003), "inovasyon yorgunluğu" (Lindsay vd., 2009) gibi farklı şekillerde ifadeler de mevcuttur.

Değişim yorgunluğuna dair birçok farklı tanım vardır. Tanımların bazıları Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3 Alanyazında Değişim Yorgunluğu Tanımları

Tanım	Yazar(lar)
- Bireyleri çok kısa bir sürede çok fazla değişime maruz bırakarak yıkıcı stres ve yön kaybı yaşatmak	Toffler, 1970
- Birçok değişiklik girişiminde bulunulduğunda ve bu değişikliklerin başarısız olduğu algılandığındaortaya çıkan durum	McElroy,1996
- Genel olarak değişime direnç göstermek.	Stensaker vd., 2002
- Alaycılık ve tükenmişlik	Abrahamson, 2003
- Bireyin, çok fazla değişimden dolayı zihinsel olarak veya işlevsel olarak dengesizleşme veya işlevsiz hale gelmesi durumu Örgüt çalışanlarının, yöneticilerinin yeni girişimlerden ve bunların nasıl uygulandığından bıkmaları	Garside, 2004
- Herhangi bir değişiklik girişiminin başarısız olmaya mahkûm olduğu duygusu, rahatsızlık, hayal kırıklığı, güvensizlik ve şüphecilik hissi.	Ace & Parker, 2010
- Çok fazla değişiklik yaşandığı algısı	Bernerth vd., 2011
- Çok fazla değişim sonucunda bireyin karışık veya işlevsiz hale gelmesi	Elving vd, 2011
- Örgüt paydaşlarının bitmek bilmeyen örgütsel değişimlerin örgüt için herhangi bir belirgin fark veya gelişme yaratmadığına dair hissiyatı	Winter, 2013
- Değişim karşısında teslimiyetçi ve pasif tutum	McMilla& Perron, 2013
- Değişiklikten yorgun olma, uyum başarısızlığı, yenilik yorgunluğu	Dilkes vd., 2014
- Değişimle ilgili eylemlerden kopma	Oreg vd., 2018
- Çalışanların örgütsel değişikliklerden dolayı yaşadıkları tükenme olarak da tanımlanmaktadır.	Cox vd., 2022

Buna göre McElroy (1996) değişim yorgunluğunun değişim girişiminin muhtemelen başarısız olacağına dair inançlar ile, geçirilen çok sayıda değişikliğin birleşiminden kaynaklandığını iddia etmektedir. Değişim yorgunluğu en temel haliyle, örgüt çalışanlarında çok fazla değişim yaşandığına dair bir algıdır (Bernerth vd.,2011). McMillan and Perron'a (2013) göre değişim yorgunluğu, işyerindeki hızlı ve sürekli değişimle birlikte bireyin stres,

tükenme ve tükenmişlikle ilişkili ezici duygular hissetmesidir. Oreg vd. (2018), ise değişim yorgunluğunun değişimle ilgili faaliyetlerden kopma olarak tanımlamışlardır. Değişim yorgunluğu, aşırı değişimin, çalışanların kendilerini tükenmiş hissetmelerine yol açtığı durumu ifade eder. Değişim yorgunluğu, gelecekteki başarılı değişikliklerin gerçekleşme olasılığını düşüren, örgüt çalışanlarının örgütsel değişikliklerden dolayı yaşadıkları tükenme olarak da tanımlanmaktadır (Cox vd., 2022).

Değişim yorgunluğu kavramı, ağırlıklı olarak örgüt çalışanlarını referans alarak tanımlanırken, Scott-Morgan vd. (2001) değişim yorgunluğunu, değişim uygulayıcısı açısından ele almışlardır. Kitap, dört yönetim danışmanı tarafından yazılmıştır ve değişim yorgunluğuna dair somut ya da pratik öneriler sunmamakla birlikte, değişim yorgunluğunu değişim uygulayıcıları açısından ele alan ilk kaynak olmuştur. Değişim yorgunluğunun, örgüte dair devamlı olarak yapılan değişikliklerin örgüt çalışanlarında değişime uyum konusunda zorluk yaşatacağını ve örgütün diğer örgütlerle rekabetinde geride kalacağını öne sürmüşlerdir.

2.10. Değişim Yorgunluğuyla İlişkili Kavramlar

Bu başlık altında değişime direnç ve sinizm kavramları detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.10.1. Değişime Direnç

1990'ların ortalarına kadar değişim yorgunluğu kavramı ve değişime direnç kavramı yaygın olarak birbirlerinin yerine kullanılmıştır (Reichers vd., 1997). Değişime direnç kavramı, ilk defa Lewin (1947) tarafından ele alınmıştır. Lewin (1947), bugünkü anlamında kullanmasa da bu konuyu kavramsallaştırması açısından önemli bir adım atmıştır (Warrick, 2023). Lewin (1947), üç aşamalı değişim modelinin ilk basamağı olan çözülme aşamasında, örgüt çalışanlarının değişime direnç gösterebileceklerini ileri sürmüştür. Değişime direnç, değişimin uygulanmasını yavaşlatan veya engelleyen duygusal, davranışsal, bilişsel niyet ve eylemlerin bir kümesi olarak tanımlanmıştır (Oreg, 2006).

Her ne kadar bu iki durumun ortaya çıkma sebepleri benzese de bu iki duruma verilen tepki itibariyle bu kavramlar birbirlerinden farklıdır (Kapping, 2021; McMillan & Perron, 2013). Değişime karşı direnç, etkili değişim yönetimi teknikleri kullanılmadığında, değişim tehdit olarak algılandığında veya değişimin gereksiz olduğu hissinin oluşması sonucunda ortaya çıkar. Değişim direnci genellikle olumsuz veya yıkıcı davranışlarla fark edilirken, değişim yorgunluğu pasif doğası nedeniyle örgüt lideri tarafından fark edilmez (Kapping, 2021).

2.10.2. Sinizm

Değişim yorgunluğuna benzer bir başka kavram ise değişim sinizmidir. Bu kavram da değişime direnç ve psikolojik belirsizlik gibi birkaç değişim temelli kavramdan farklı, ancak onlarla bağlantılıdır (Bernerth vd., 2011, Elving vd., 2011; McMillan & Perron, 2013). Bu iki kavramın karıştırılmasının ana nedeni, değişim yorgunluğunun sonucunda değişim sinizminin ortaya çıkabilmesidir (Ellis, 2019). Sinizm ve değişim yorgunluğu, değişime karşı olumsuz bir tutum olarak görülebilecek iki kavramdır. Sinizm, değişimin gereksiz, anlamsız veya tehlikeli olarak algılanması şeklinde kendini gösterirken, değişim yorgunluğu, sürekli değişimden dolayı tükenmiş ve motivasyonunu kaybetmiş olmak şeklinde kendini gösterir. Değişim sinizmi ve değişim yorgunluğu, kötü bir değişim deneyiminin veya değişim sürecine olan güvensizliğin sonucunda değişime olumsuz bir tepkide bulunma temeline dayanır. Birbirleriyle ilişkili ancak farklı kavramlardır. Değişim yorgunluğu çok fazla değişimin doğal sonucudur, oysa değişim sinizmi ise sadece tek bir olumsuz değişim deneyimiyle bile tetiklenebilir. Değişim sinizmi, genellikle insanları olumsuz bir bakış açısına sürüklerken, değişim yorgunluğu ise geri çekilme gibi pasif eylemlere neden olur (Elving vd., 2011). Değişim sinizmi genellikle başarma olasılığına odaklanır ve değişim başarısızlıkla sonuçlanırsa sorumluluk, değişimi yöneten bireylere yüklenir. Değişim yorgunluğu ise değişimi yöneten liderlerden ziyade değişim miktarına, sıklığına, hızına ve buna bağlı olarak ortaya çıkan strese odaklanır (Bernerth vd., 2011). Ayrıca, sinizmi deneyimleyen çalışanlar arasında olumsuz duygusal durum gözlemlenirken, değişim yorgunluğunda genellikle fiziksel yorgunluğa dayalı bir bıkkınlık hissi yaşandığı gözlenmektedir.

2.11. Alan Yazında İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, değişim yorgunluğu ile ilgili daha önce yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara değinilecektir.

2.11.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Eğitim örgütlerindeki değişim yorgunluğu ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Limon (2019) doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin iş performansı, değişim yorgunluğu ve eğitim politikaları bağlamında moral yitimi düzeylerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Sakarya'da görev yapan 1935 öğretmen katılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin algılarındaki farklılıkların çeşitli demografik faktörlere göre nasıl

değiştiği de araştırılmıştır. Bu amaçla, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış ve veri analizi için aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Limon (2020b), çalışmasında "Değişim Yorgunluğu Ölçeği"ni Türk kültürel bağlamına uyarlayarak gelecekteki deneysel çalışmalarda potansiyel kullanımlar için uygulamayı ve ayrıca ölçeği eğitim kuruluşları için geçerlilik açısından doğrulamayı hedeflemiştir. Bu amaçla ölçekte kullanılan öğeler güncellenmiştir. Çalışmada toplamda üç farklı çalışma grubu bulunmaktadır. İlk çalışma grubu, 33 İngilizce öğretmeninden oluşurken, ikinci ve üçüncü çalışma gruplarında toplamda 150 öğretmen yer almıştır. İlk olarak, kapsamlı bir dil adaptasyon süreci uygulanmıştır. Ölçeğin dil eşdeğerliliğine ulaşması (r=.70) ardından yapı geçerliliğini değerlendirmek için keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik için Cronbach Alfa katsayısı (0.86) ve madde istatistikleri (>0.30) hesaplanmıştır. Sonuçlar, Değişim Yorgunluğu Ölçeği'nin Türkçe'ye çevrildiğinde yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğunu ve dolayısıyla, bu ölçeğin tüm kademelerde çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyini ölçmek için kullanılabileceğini göstermiştir.

Limon (2020a) bir diğer araştırmada, tek bir tarama modeline dayalı nicel araştırma yöntemi kullanarak öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini belirlemeyi ve bunu bir dizi demografik değişkenle karşılaştırmayı amaçlamıştır.

Limon vd. (2021) bir başka çalışmada cinsiyet ve deneyim değişkenlerini temel alarak, öğretmenlerin iş doyumu ve değişim yorgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Türkiye sınırları içinde görev yapan 379 öğretmenin katıldığı bu çalışmada bulgular, öğretmenlerin iş doyumu ve değişim yorgunluğu arasında negatif ilişki olduğunu; cinsiyetin, değişim yorgunluğu ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi düzenlerken, deneyimin farklılık yaratmadığına işaret etmektedir.

Şahin (2021) Akçakoca ilçesinde görev yapan 510 öğretmenle birlikte yürüttüğü nicel çalışmada, Türk eğitim sisteminde sıkça yapılan değişimin öğretmenlerin algılanan değişim yorgunluğu üzerindeki etkisini birtakım demografik değişkenler açısından incelemiştir.

Turan (2021) tarafından ilişkisel desende kurgulanan araştırma, 360 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin, değişim yorgunluğu ve değişime direnç düzeyleri belirlenerek; çeşitli demografik değişkenlere göre karşılaştırılması hedeflenmiştir. İlişkisel desende kurgulanan bu nicel çalışmada veriler, Bernerth ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen ve Limon (2020b) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 6 maddelik değişim yorgunluğu ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Sarıgül (2022), Erzincan'da bir üniversite hastanesinde çalışan 403 hemşireden veri toplayarak yürüttüğü çalışmada değişim yorgunluğunun tükenmişlik, algılanan örgüt kültürü, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti gibi farklı değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Bulgular, değişim yorgunluğu ile hemşirelerin çalışma birimleri arasında önemli bir fark olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca, hemşirelerin değişim yorgunluğu düzeyleri yükseldikçe, tükenmişlik ve işten ayrılma niyetlerinde artış olduğu ve örgütsel bağlılık düzeylerinin düştüğü gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak, hemşirelerin tükenmişlik düzeyi arttıkça, örgütsel bağlılık düzeylerinin düştüğü ve mesleği terk etme eğilimlerinin arttığı bulunmuştur.

2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Cameron (1973), yorgunluk teorisini somut çerçeveye taşıyan ilk araştırmacılar arasında yer almaktadır. Cameron (1973) yorgunluk üzerine yapılan araştırmaların tarihsel arka planının anlaşılmasının, önceki çalışmalarda yapılan varsayımları ve son elli yıl içerisinde ortaya çıkan vurgu değişikliklerini anlamayı kolaylaştıracağını vurgulamıştır. Bu bağlamda yorgunluk teorisinin tarihi temellerini incelemiş ve böylece değişim yorgunluğu çalışmaları için güçlü bir zemin oluşturmuştur. Araştırmada, yorgunluk teorisi geliştirmeye yönelik girişimler üç ana döneme bölünerek ele alınmaktadır. Cameron (1973), yorgunluğun genel geçer tanımını, daha önceki tanım denemelerinin temelinde görünen varsayımlar açısından ele almış, yorgunluk çalışmalarında kullanılan ölçüm yöntemlerini eleştirel bir şekilde incelemiş ve ölçümleri yorumlama sorunlarına da değinmiştir.

Bernerth vd. (2011) değişim yorgunluğu kavramı için ölçek geliştirmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Veriler, Amerika Birleşik Devletleri'nde birden fazla değişim girişimi yaşamış işletmelerden toplanmıştır. Başlangıçta 10 maddelik bir havuz oluşturulmuş ve geri bildirimlere dayanarak iki madde elenmiştir. Kalan sekiz madde üzerinde geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve sonuçta altı madde tek bir faktörde birleştirilmiştir. Ölçek, 7'li Likert formatı kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmacılar ayrıca değişim yorgunluğunun tükenmişlik ve örgütsel bağlılık ile pozitif, işten ayrılma niyeti ile negatif bir ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda bu çalışmada, bu bulgular eşliğinde çoklu değişikliklerle karşı karşıya kalan kuruluşlar ve çalışanlar için çıkarımlar tartışılmaktadır.

Elving vd. (2011), çalışanların değişim yorgunluğu düzeylerini değerlendirmek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı geliştirmek ve değişim yorgunluğu kavramını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Söz konusu çalışma, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda, Hollanda'da çok sayıda değişimin

yaşandığı bir şirkette, 415 kişinin katılımıyla ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Değişim yorgunluğuna ilişkin ifadeler faktör analizine tabi tutulmuş ve değişim yorgunluğuna ilişkin altı farklı faktör tespit edilmiştir. Yaş, kıdem, maruz kalınan değişiklik sayısı, örgütsel hiyerarşideki pozisyon ve değişim başarı/başarısızlık algısı gibi kişisel değişkenlerin, çalışanların değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yarattığı tespit edilmiştir. Ancak cinsiyet değişkeni, değişim yorgunluğu düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırmanın ikinci adımında değişim yorgunluğu düzeyi ile belirsizlik, değişimin gerekliliği, yönü ve amacı, değişim hakkında bilgilendirme, değişim hakkında iletişim, farklılıklara tolerans, değişime destek ve değişime katkı ile ilişkilendirilmiştir. Analiz, tüm bu değişkenlerin değişim yorgunluğu düzeyini etkilediğini işaret etmektedir. Buna ek olarak cinsiyet, değişim yorgunluğu derecelerinde önemli bir farklılık yaratmazken, yaş, kıdem ve değişimin olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmesi gibi kişisel faktörlerin değişim yorgunluğu düzeylerini önemli ölçüde farklılaştırdığı ortaya çıkmıştır.

Lyle ve arkadaşları (2014) yeni Avustralya müfredatı ve öğretmenlerdeki değişim yorgunluğunu ve öğretmenlerin değişime karşı tepkilerini ölçmek amacıyla durum çalışması yürütmüşlerdir. 23 öğretmen ile mülakat yapmışlar ve sıkça yapılan değişimden muzdarip oldukları sonucuna varmışlardır.

Orlando (2014) her biri 20 yıldan fazla süredir öğretmenlik yapan 40 kişilik deneyimli bir öğretmen grubunun teknoloji uygulamalarını beş yıllık bir süre boyunca inceleyerek değişim yorgunluğu ve öğretmenlerin teknoloji kullanımını eğitim bağlamında inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasında özellikle öğretmenlerin teknoloji kullanarak ders işleyiş uygulamalarını değiştirirken karşılaştıkları zorlukları ele almıştır. Bu süreçte, kültürel ve siyasi değişikliklerin deneyimli öğretmenlerin teknolojiyi kullanmama eğiliminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmasında veri toplama aracı olarak, sınıf gözlemleri, öğretmen görüşmeleri, belge analizleri, öğrenci odaklı gruplar ve diğer öğretmen ve okul personeli gözlemlerini kullanmıştır.

Perel (2015) örgüt kültürü ve değişim yorgunluğu arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmasında Bernerth ve arkadaşlarının (2011) geliştirdiği ölçeği kullanılmıştır. Çalışma toplam 404 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, değişim yorgunluğu örgütsel değişim ile negatif ilişkili; işten ayrılma niyeti ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Jeffrey (2016) Teknoloji Kabul Modeli 3'ü (Technology Acceptance Model 3) değişim yorgunluğu bağlamında incelediği doktora tez çalışmasına farklı üniversitelerde çalışan 200 rastgele seçilmiş öğretim üyesi katılmıştır. Çalışmada 40 maddelik Teknoloji Kabul Modeli 3 değişkenleri ve Değişim Yorgunluğu Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların değişim yorgunluğunun "orta" düzeyde olduğunu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucuna göre, değişim yorgunluğu ile davranışsal niyet ve teknoloji kullanımı arasında negatif ilişki olduğu varsayılmıştır.

Leuschke (2017) okul kültürü ve değişim yorgunluğu ilişkisini incelediği bir yüksek lisans tez çalışması yürütmüştür. Tennessee'deki 700'den fazla devlet okulu eğitimcisinden oluşan bir örneklem alınarak yapılan bu araştırma, eğitimcilerin değişim yorgunluğu ile dört okul kültürü tipi arasındaki ilişkinin yanı sıra, değişim yorgunluğunun eğitimcilerdeki duygusal tükenme, işten ayrılma niyeti ve örgütsel bağlılık ile ilişkisini araştırmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların değişim yorgunluğu düzeylerinin "yüksek" olduğu belirlenmiştir.

Deschenes'in (2019) Tennessee devlet okulu eğitimcilerinin katılımıyla gerçektirdiği çalışma, değişim yorgunluğunun meydana gelme olasılığını artırabilecek veya azaltabilecek bazı faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Sonuçlar bireysel özellikler, kültür türleri ve liderlik etkileri ile değişim yorgunluğu arasında önemli ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. İkinci olarak, kültür türleri, liderlik ve değişim yorgunluğunun etkilerini anlamak için ılımlılık analizi ile çalışmanın bir adım ileriye taşınması amaçlanmıştır. İlişkilerde düzenleyici (moderatör) etki bulunmamıştır. Çalışma, gelecekteki araştırmalar için rehberlik sunmayı ve değişim yorgunluğu hakkında bilgi birikimine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Ouedraogo & Ouakouak (2021) çalışmalarında, değişim uygunluğu mantığı ve sonuç odaklı değişim mantığının, değişim yorgunluğu ve değişim sinizmi üzerindeki etkisini ve değişim yorgunluğu ve değişim sinizminin değişim başarısı üzerindeki etkisini araştırmaktadırlar. Araştırma modelinde tasvir edilen hipotezleri test etmek için yapısal eşitlik modellemesi (structural equation modelling) tekniklerini kullandılar. Farklı örgütlerde çalışan 320 kişi ile gerçekleştirilen araştırmada, sonuç odaklı değişim mantığının hem değişim yorgunluğunu hem de değişim sinizmini azalttığını, değişim uygunluğu mantığının ise değişim yorgunluğunu arttırdığını bulmuşlardır. Araştırmacılar ayrıca değişim yorgunluğunun değişim başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını, ancak değişim sinizmi yoluyla değişim başarısı üzerinde dolaylı bir olumsuz etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Doll & Tahsin (2022) değişim yorgunluğunun yeniden değerlendirilmesi olarak ifade ettikleri kitaplarında, değişim yorgunluğunu azaltmak ve liderlerin örgütlerdeki değişimi olumlu yönde etkileme yeteneğini geliştirmek için yeni bir değişim yaklaşımı (C6 Değişim Liderliği Çerçevesi) önermekteler.

Vries & Vries, (2023) 340 banka 2.0 çalışanının katılımıyla Bernerth ve arkadaşlarının (2011) geliştirdiği değişim yorgunluğu ölçeğini kullanarak internet üzerinden anket yollayarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, yedili Likert ölçeği ile ölçülen değişim yorgunluğunu gösteren maddelerde ortalama puan 4.98'dir. Standart sapma 1.16'dır ve bu sonuç ortalama olarak ciddi derecede değişim yorgunluğuna işaret etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışmanın evreni ve örneklemi, veri toplama aracı, verilerin toplanma şekli ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan teknikler ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyini belirlemeyi ve bu düzeyin birtakım demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Tarama araştırmalarında veriler önceden belirlenmiş cevap seçenekleri kullanılarak büyük bir kitleden toplanır. Creswell (2012), bu yöntemin amacının araştırmanın konusu hakkında ayrıntılı bir açıklama ve tanımlama yapmak olduğunu ifade etmiştir. Genel tarama araştırmalarında amaç evrenle ilgili genel bir kanıya ulaşmaktır ve araştırmacının odak noktası neden ve nasıl sorularından ziyade örneklemi oluşturan bireyler arasında nasıl dağıldığıdır (Fraenkel&Wallen, 2006). Çalışma, evreni temsil eden bir grup üstünde yapılır ve olayları var olduğu haliyle tanımlamak amaçlanır (Karasar, 2005). Betimsel tarama modeli de yine büyük popülasyonlar üzerinde gerçekleşir ve kişilerin olgu ve olaylara ilişkin tutumlarını toplayarak betimlemeye çalışır (Karakaya, 2012).

3.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, İstanbul ilinde yer alan resmi ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan 116.794 öğretmen oluşturmaktadır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne dilekçe ile başvurularak talep edilen verilere göre, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde, ilkokulda 33.685, ortaokulda 39.435, lisede 43.674 olmak üzere toplam 116.794 öğretmen görev yapmaktadır (Bkz. Ek.6).

Evrenin tamamından veri toplamak, araştırma sürecinde maliyet ve zaman açısından çeşitli zorluklar içerdiği için örneklem belirlenmiştir.

Çalışma evreninin 100.000'in üzerinde olması durumunda, 384 kişilik bir örneklem grubu, çalışma evrenini temsil etmek için yeterli görülmektedir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Çalışmanın evren büyüklüğü 116.794'tür. Örneklemin belirlenmesi amacıyla aşağıdaki formül

kullanılarak yaklaşık örnek sayısına ulaşılmıştır (Krejcie, R. V., & Morgan, D. W., 1970; Gökşen, 2014).

$$\mathbf{n=}\ \frac{N\ t^2\ (p\ q)}{d^2(N-1)+t^2(\ p\ q)}\ =\ \frac{116794.(1{,}96)^2\ (0{,}5\ .\ 0{,}5)}{(0{,}05)^2(116794-1)+(1{,}96)^2\ (0{,}5\ .\ 0{,}5)}\ \approx 385$$

Formülde;

n= Örnekleme alınacak birey sayısı (en az)

N= Evrendeki birey sayısı

p= İncelenecek olayın görülüş sıklığı (olasılığı) (0,5)

q= İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığı (1-p)

t= Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer (1,96).

d= Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen + sapma olarak simgelenmiştir (0.05).

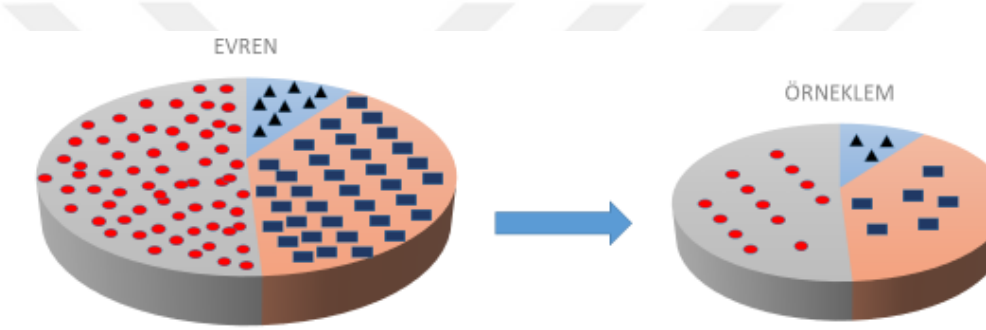
Bu çalışmada elde edilmesi gereken örneklem sayısı ≈ 385 olarak hesaplanmış, toplam 650 öğretmene ölçek ve demografik bilgi formu dağıtılmış, dağıtılan 650 ölçek ve demografik bilgi formunun 431'i yanıtlanmıştır. Ölçeğin ve formun uygulandığı dönem Covid-19 pandemisinin son dönemlerine rastladığından çok sayıda raporlu ve izinli öğretmen bulunmaktaydı. Ayrıca araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayandığından, araştırmaya katılmak istemeyen öğretmenler de mevcuttu. Tüm bu sebeplerden, dağıtılan 650 ölçek ve demografik bilgi formunun tamamı yanıtlanamamıştır. Veriler incelenirken 9 formda bazı soruların boş bırakıldığı; 3 formda ise tüm sorulara (5) "kesinlikle katılıyorum" yanıtının işaretlendiği saptanarak bu formlar çalışma dışı bırakılmıştır. Geri kalan 419 katılımcı örnekleme dahil edilmiştir.

Bu çalışmada, resmi ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyini ölçmek için oranlı tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Örneklem seçiminde yaygın olarak kullanılan tabakalı örneklemede, evren öncelikle homojen alt gruplara (tabakalara) ayrılır ve ardından her tabakadan evrendeki oranı dikkate alınarak rastgele örneklem alınır (Lohr, 2022). Örneğin, cinsiyet, yaş, kıdem, meslek gibi özelliklere sahip olan bir evrende, bu özellikler doğrultusunda alt gruplar oluşturulabilir ve her bir tabakadan rastgele örneklem seçilerek örneklem oluşturulabilir (Levy & Lemeshow, 2013; Ural & Kılıç, 2011). Oranlı yöntem, alt gruplar/tabakalar arasında büyük farklılık olsa dahi örnekleme hatalarını

azaltması açısından avantajlıdır (Farmer and Farmer, 2020). Bu yöntem ile araştırmanın evrenindeki alt tabakaların ağırlıklarına oranla örnekleme yansıması, bu alt tabakaların yüzdelerine göre evrende temsil edilmesi amaçlanır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Bu yöntem, araştırmacıların örneklemin temsil ettiği popülasyonun belirli özelliklerine göre örneklem almasına izin verir (Başar, 2017; Hedrih & Hedrih, 2022). Bu sayede araştırmanın örneklem dağılımının evren dağılımını daha iyi temsil etmesine ve daha hassas sonuçlar elde etmesine destek vermiş olur (Sezal, 2005). Şekil 8'de tabaklı örneklemin nasıl yapıldığı verilmiştir.

Şekil 8. Oranlı Tabakalı Örneklem



Kaynak: Büyüköztürk, Ş., 2012, s.8

Bu çalışmada Şekil 8'de görüldüğü gibi örneklem seçiminde önce okul türü göz önüne alınarak tabakalar belirlenmiş, sonra bu tabakaların evrendeki oranlarına göre her tabakadan örneklem seçilmiştir.

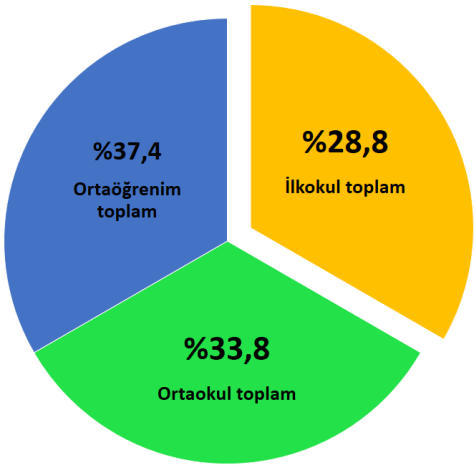
Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyini ölçmeye ilişkin yapılan bu araştırmada, okul düzeylerinin doğru temsil edilmesini sağlamak için oranlı tabakalı örnekleme yöntemine başvurulurken şu basamaklar takip edilmiştir.

1- İlk olarak evrendeki öğretmen sayısı belirlenmiştir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistikleri verilerine göre (Bkz. Ek.6), 2021-22 eğitim ve öğretim yılında İstanbul'da görev yapan toplam öğretmen sayısı 116.974'tür. Bu çalışmada elde edilmesi gereken örneklem sayısı ≈ 385 olarak hesaplanmış, bu bağlamda 419 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir.

2- Araştırma kapsamındaki öğretmenler, okul kademeleri dikkate alınarak üç gruba ayrılmıştır (ilkokul, ortaokul, lise). 116.974 öğretmenin %28,8'i ilkokul düzeyinde görev yapan 33.685 öğretmenden; %33.8'i ortaokul düzeyinde görev yapan 39.435 öğretmen ve %37.4'ü lise

düzeyinde görev yapan 43.674 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmen sayılarının evrende temsil ettiği oranlar aşağıda (bkz. Şekil 9) mevcuttur.

Şekil 9. İstanbul İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı.



Kaynak: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden dilekçe yoluyla temin edilen istatistiklerden derlenmiştir Bkz.Ek.6).

3- Çalışmaya toplam 419 öğretmen dahil edilmiş bulunmaktadır. Evrendeki temsil oranları dikkate alındığında, örneklemin ≈ %29'u (122 öğretmen) ilkokul, ≈ %34'ü (142 öğretmen) ortaokul ve ≈ %37'si (155 öğretmen) lise öğretmeninden oluşmaktadır. Bu şekilde, çalışma için her bir okul düzeyini temsil etme gücüne sahip bir örneklem elde edilmesi amaçlanmıştır.

Tabakalı örnekleme, evrendeki her alt grubun örneklemde en uygun şekilde temsil edilmesini sağlar ve araştırmacıların örneklemi hızlı bir şekilde elde etmelerine olanak tanır. Ayrıca sonuçların geçerliliğini ve güvenirliğini artırmaya yardımcı olur (Gupta & Kabe, 2011; Levy & Lemeshow, 2013). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda farklı alt grupların bulunduğu bu mevcut çalışma için uygun bir örneklem yöntemi olduğu düşünülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan gönüllü öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, istihdam türü, mesleki kıdem, okul türü, dijital teknoloji araçlarının eğitimde kullanılması konusunda yeterlikleri, dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama konusunda yeterlikleri ve dijital teknoloji araçları kullanarak çevrimiçi ortamda ders anlatma konusundaki yeterlikleri ile ilgili demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde dağılımlarını içeren tablolar aşağıda sunulmuştur.

Yaş dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 3.4'te gösterilmektedir.

Tablo 3.4 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Gruplar	f	%
Yaş	21-30 Yaş Arası	69	16,4
	31-40 Yaş Arası	221	52,6
	41-50 Yaş Arası	96	22,9
	51 Yaş ve Üzeri	33	8,51
	Toplam	**419**	**100**

Katılımcılara ait yaş değişkenlerini gösteren istatistiksel analiz sonuçlarına göre katılımcıların %16.4'ü (f= 69) 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden, %52.6'sı (f= 221) 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden, %22.9'u (f= 96) 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerden, %8.1'i (f= 33) 51 yaş ve üzeri öğretmenlerden oluşmaktadır.

Cinsiyet dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 3.5'te gösterilmektedir.

Tablo 3.5 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	134	35
	Kadın	285	65
	Toplam	**419**	**100**

Tablo 3.5'de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkeni bağlamında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların %35'i (f= 134) erkek, %65'i (f= 285) kadınlardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin medeni durumlarına ilişkin veriler Tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6 Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans Yüzde Dağılımı

	Gruplar	f	%
Medeni Durum	Evli	270	64
	Bekâr	149	36
	Toplam	**419**	**100**

Gönüllü öğretmenlerden oluşan katılımcılara ait medeni durum değişkeni bağlamında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların %64'ü (f= 270) evli, %36'sının (f= 149) bekar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin branşlarına ilişkin veriler Tablo 3.7'de gösterilmektedir.

Tablo 3.7 Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Gruplar	f	%
Branş	Türkçe ve Sosyal Bilgiler	121	31
	Matematik ve Fen	120	30
	Yabancı Dil	72	17
	Diğer	106	22
	Toplam	**419**	**100**

Katılımcı öğretmenlere ait branş değişkeni dikkate alınarak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların % 31'inin (f= 121) Türkçe ve Sosyal Bilgiler, % 30'uunn (f= 120) Matematik ve Fen, % 17'sinin (f= 72) Yabancı Dil, % 22'sinin (f= 106) diğer branşlarda (Sınıf öğretmenliği, Resim, Beden Eğitimi, Teknik ders) öğretmenlik yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.8 öğretmenlerin istihdam türüne göre frekans ve dağlım yüzdelerini göstermektedir.

Tablo 3.8 İstihdam Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Gruplar	f	%
İstihdam Türü	Kadrolu	335	80
	Ücretli	84	20
	Toplam	**419**	**100**

Öğretmenlerin istihdam türü değişkeni dikkate alınarak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların % 80'inin (f= 335) Kadrolu, % 20'sinin Ücretli (f= 84) olarak çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki kıdeme ilişkin veriler Tablo 3.9'da gösterilmektedir.

Tablo 3.9 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Gruplar	f	%
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	71	17
	6-10 Yıl	105	25
	11-15 Yıl	108	26
	16-20 Yıl	59	14
	21 Yıl ve Üzeri	76	18
	Toplam	**419**	**100**

Katılımcılara ait kıdem değişkeni dikkate alınarak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların % 17'sinin (f= 71) 0-5, % 25'inin (f= 105) 6-10, % 26'sının (f= 108) 11-15, % 14'ünün (f= 59) 16-20, % 18'inin (f= 76) 21 yıl ve üstü öğretmenlik kıdemine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.10 okul türü değişkenine göre verileri yansıtmaktadır.

Tablo 3.10 Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Gruplar	f	%
Okul Türü	İlkokul	104	26
	Ortaokul	139	33
	Lise	176	41
	Toplam	**419**	**100**

Öğretmenlerin çalıştığı okul türü bağlamında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların % 26'sının (f= 104) ilkokulda , % 33'ünün (f= 139) ortaokulda, % 41'inin (f= 176) lisede görev yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dijital teknoloji (DT) araçları kullanımı ile ilgili verilere Tablo 3.11'de yer verilmiştir.

Tablo 3.11 DT Araçları Kullanma Yetkinlikleri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Gruplar	f	%
DT Yeterlik	Yeterli	233	56
	Yeterli Değil	186	44
	Toplam	**419**	**100**

Katılımcıların, dijital teknoloji (DT) araçlarını kullanma konusunda yeterlikleri değişkeni göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların % 56'sının (f= 233) kendisini yeterli hissettiği, % 44'ünün (f= 186) ise yeterli hissetmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.12 dijital teknoloji araçlarının kullanımı ile ders içeriğinin oluşturulmasına yönelik yetkinliklerin frekans ve yüzdelik dağılımını yansıtmaktadır.

Tablo 3.12 DT Araçları Kullanarak Ders İçeriği Hazırlama Yetkinlikleri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Gruplar	f	%
DT İçerik Hazırlama	Yeterli	190	45
	Yeterli Değil	229	55
	Toplam	**419**	**100**

Öğretmenlerin, dijital teknoloji araçları (DT) kullanarak ders içeriği hazırlama konusunda yeterlikleri değişkeni göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların % 45'inin (f= 190) kendisini yeterli hissettiği, % 55'inin (f= 229) ise yeterli hissetmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.13 dijital teknoloji araçlarının kullanımı ile ders anlatma yetkinlilerinin frekans ve yüzdelik dağılımını yansıtmaktadır.

Tablo 3.13 DT Araçları Kullanarak Çevrimiçi Ders Anlatma Yetkinlikleri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Gruplar	f	%
DT Ders Anlatma	Yeterli	261	62
	Yeterli Değil	158	38
	Toplam	**419**	**100**

Öğretmenlerin, dijital teknoloji (DT) araçları kullanarak ders anlatma konusunda yeterlikleri değişkeni göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların % 62'sinin (f= 261) kendisini yeterli hissettiği, % 38'inin (f= 158) ise yeterli hissetmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

3.3. Veri toplama Aracı

Bu araştırmada, öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini değerlendirmek için, Bernerth vd. (2011) tarafından geliştirilen ve Limon (2020b) tarafından Türkçeye uyarlanan *"Değişim Yorgunluğu"* ölçeği (Bkz. Ek 2) kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılımcı olarak dahil olan öğretmenlere ait sosyo-demografik verilere ulaşabilmek için "Sosyodemografik Bilgi Formu" (Bkz. Ek 1) kullanılmıştır.

3.3.1. Değişim Yorgunluğu Ölçeği

Değişim Yorgunluğu, "çok fazla değişim çalışanlar tarafından nasıl algılanır" sorusuna cevaben bulunan bir terimdir. Değişim Yorgunluğu Ölçeği ise bu durumu değerlendirmek üzere tasarlanmış bir ölçektir. "Değişim Yorgunluğu Ölçeği" ilk olarak Bernerth ve arkadaşları (2011) tarafından bir imalat şirketinde birden fazla organizasyonel değişimin etkisini araştırmak amacıyla, 6 madde olarak 7'li puanlama formatında hazırlanmış bir ölçektir.

Limon (2020b) ise, mevcut ölçeği eğitim örgütleri kapsamında yürütülecek çalışmalarda kullanılmak üzere, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaparak Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçeğin eğitim kurumları için kullanılması amaçlandığından, "çalışan" ve "şirket" ifadeleri "öğretmenler" ve "eğitim sistemi" ile değiştirilmiştir. 7'li puanlama formatında cevaplar birbirine çok yakın olduğundan, cevaplama esnasında doğabilecek karmaşayı önlemek ve 5'li puanlama formatı eğitim alanında yapılan çalışmalarda daha yaygın olduğundan (Turan vd., 2015) 5'li puanlama formatı tercih edilmiştir.

Daha sonra, Limon (2020b) ölçeği yeniden uyarlayarak, eğitim organizasyonlarında kullanılmak üzere 16 maddeden oluşan bir ölçek oluşturmuştur. Bu ölçek, 1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılarak hazırlanmıştır. Örnekleme Yeterlilik Katsayısı (KMO) .940 olarak hesaplanmıştır ve küresellik için Bartlett testi ise istatistiksel olarak anlamlı ($p < .000$) bulunmuştur. Bu da veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu işaret etmektedir (Pallant, 2007). Mevcut çalışmada 16 maddelik 5'li Likert formatında hazırlanan bu ölçek Limon'dan izin alınarak (Bkz. Ek 5) kullanılmıştır.

3.3.1.1. Değişim Yorgunluğu Ölçeğine Dair Geçerlilik ve Güvenirlilik Bilgileri

Bu bölümde Bernerth ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen ve Limon (2020b) tarafından Türkçeye çevrilen ve eğitim örgütleriyle ilgili araştırmalarda kullanılmak üzere uyarlanan ölçeğe ait güvenirlik ve geçerlilik sonuçları bulunmaktadır. "Değişim Yorgunluğu Ölçeğinin" güvenirliği $\alpha = .940$ bulunmuştur. Bu kapsamda, güvenirlik ölçütünün sağlandığı söylenebilir (Singh, 2007).

İlk olarak 17 maddeden oluşan ölçekte, 2. maddenin ölçekte var olan diğer değişkenlerin çoğunluğu ile ilişkisi ($r < .30$) (Field, 2009) ve faktör yük değeri < .45 (Büyüköztürk, 2011) olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple 2. madde çıkarılarak analiz tekrar edilmiş ve %53.584 varyans oranına ulaşılmıştır. Bu nedenle de ölçeğin nihai hali 16 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır (Limon, 2020b).

3.3.2. Sosyodemografik Bilgi Formu

Demografik niteliklerin belirlenmesi amacıyla 11 maddeden oluşan bir demografik bilgi formu kullanılmıştır. Form, yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, istihdam türü, mesleki kıdem, okul türü bilgilerini içermektedir. Buna ek olarak, değişim yorgunluğu ve Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS) kullanımına hâkim olmama arasında paralel yönde bir ilişki olduğundan (Jeffrey, 2016) demografik bilgi formunun sorularında öğretmenlerin dijital teknoloji kullanımı (DT) konusundaki yeterliklerini belirlemeye yönelik sorular da mevcuttur. Dijital teknoloji araçlarıkonusundaki sorular hazırlanırken, MEB (2021) tarafından hazırlanan "Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu'ndan" yararlanılmıştır. MEB tarafından belirlenen "Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Çerçevesi" dikkate alınarak okullarda öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu ve maruz kaldığı DT araçları kullanma becerisi, DT araçlarıkullanarak ders içeriği hazırlama ve DT araçları kullanarak ders anlatma alt becerileri konularını kapsayan sorular demografik forma dahil edilmiştir.

3.4. Verilerin toplanması

Veriler, İstanbul genelindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (Bkz. Ek 3) ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden demografik bilgi formunun ve ölçeğin kullanılabileceğine dair izin alınmıştır (Bkz. Ek 4).

Veriler çevrimiçi ve yüz yüze olmak üzere iki şekilde toplanmıştır. Çevrimiçi veri toplamak üzere, Google üzerinden demografik bilgileri içeren anket oluşturulmuş ve ilgili kişilere link yollayarak cevapları toplanmıştır. Yüz yüze olan veriler ise araştırmacının okullara giderek, öğretmenlere ölçek ve anket formlarını dağıtması yoluyla toplanmıştır. Çevrimiçi ve yüz yüze veri toplama aşamasında gerekli açıklamalar yapılmış, öğretmenlerin sorulara samimi bir şekilde cevap verebilmeleri amacıyla kimlik bilgileri sorulmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Değişim Yorgunluğu ölçeği vasıtasıyla elde edilen veriler, SPSS 26 ile analiz edilmiştir. Çözümleme işlemi araştırmanın alt amaçları ve toplanan verilerin özellikleri de göz önünde bulundurularak verilerin SPSS programına girilmesi ve düzenlenmesi ile yapılmıştır.

Betimleyici bulgular değerlendirilirken frekans, yüzde, minimum ve maksimum değerler ile ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen verilerin güvenirliğini ortaya koymak için Crombach's Alpha testi kullanılmıştır. Crombach's Alpha, bir testin veya ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsünü sağlamak için 1951'de Lee Crombach tarafından geliştirilmiştir; 0 ile 1 arasında bir sayı olarak ifade edilir ve değer 1'e ne kadar yakınsa güvenirlik o kadar yüksektir (Taber, 2018). Bu araştırmada Değişim Yorgunluğu ölçeğinin Crombach Alfa güvenirlik katsayısı 92 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla değişim yorgunluğu ölçeğinin güvenirlik kriterini karşıladığı görülmüştür.

Toplanan verilerin analizine başlamadan önce verilerin normal dağılıma sahip olduğunun doğrulanması önemlidir. Normallik testlerinin sonuçları, verilere parametrik veya parametrik olmayan testlerin uygulanması gerekip gerekmediğine karar vermek için kullanılabilir. Normallik varsayımı sağlandığında, verileri analiz etmek için parametrik testler kullanılabilir (Hunter & May, 1993). Çalışmada verilerin normallik ölçütlerini karşıladığı tespit edilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır.

Veriler değerlendirilirken tek yönlü ANOVA testi ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA (varyans analizi), iki veya daha fazla grubun bir bağımlı değişken için ortalamalarını karşılaştırmak ve grupların ortalama skorlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için kullanılır. Tek yönlü ANOVA gerçekleştirirken, minimum örneklem büyüklüğünün en az 30 kişiden oluşması istenir, ancak grup başına eşit sayıda kişi gerekli değildir (Park, 2009; Ross & Willson, 2018).

T-testi ise, iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ve bu ortalamaların nasıl ilişkili olduğunu belirlemek için kullanılan bir istatistik testidir. T-testleri, veri kümeleri normal dağılımı izlediğinde kullanılır (Kim, 2015; Dobie & Wilson, 1996).

Bu bağlamda araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlere ait iki faktörlü bağımsız değişkenler bağımsız örneklem *t*-testi ile katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri bağlamında üç veya üçten fazla bağımsız değişkenin var olduğu, varyans homojenliği olan değişkenler ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığı ile analiz edilmiştir.

Varyansların eşitliğini test etmek için de "Levene's Test for Equality of Variances" (Varyans Homojenlik Testine) bakılmıştır. Levene testi, iki veya daha fazla grup için hesaplanan bir değişkene ilişkin varyansların eşitliğini değerlendirmek için kullanılan

çıkarımsal bir istatistiktir (Mendeş, 2003).Varyans Homojenlik tablosundaki p değeri 0.05'den daha büyük ise varyanslar eşit demektir (Cevahir, 2020).

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini görmek için çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilmiş ve bu sonuçlar Tablo 3.14'te gösterilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında değiştiğini bulmuşlardır. George ve Mallery'e (2010) göre ise basıklık ve çarpıklık değeri +2 ile -2 aralığında olan verilerin normal dağılım gösterdiği belirtilmektedir. Kline (2011) normal dağılımın sağlanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin < 3 olması gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 3.14 üzerinde basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.14 Değişim Yorgunluğu Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	*ss*	**Çarpıklık**		**Basıklık**	
				Değer	$Sh_{\bar{x}}$	**Değer**	$Sh_{\bar{x}}$
Değişim Yorgunluğu Ölç.	419	3.45	.037	-.208	.119	-.435	.238

Tablo 3.14 üzerinde görüldüğü üzere değişim yorgunluğu ölçeğinden alınan puanların normal dağılımını belirlemek için kullanılan normallik testi sonucuna göre basıklık ve çarpıklık değerleri ±1,5 aralığındadır.

Değişim Yorgunluğu verileri için çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla -.208 ve -.435'dir. Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmada nicel verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

1. Öğretmenlerin, değişim yorgunluğu ölçeğinden aldıkları puanların $\bar{x}$, *ss* ve $Sh_{\underline{x}}$ tespit edilmiştir.

2. Öğretmenlerin, değişim yorgunluğu ölçeğinden aldıkları puanların; cinsiyete, medeni duruma, istihdam türü ve dijital teknoloji (DT) araçlarının eğitimde kullanma, DT araçalrı kullanarak ders içeriğinin hazırlama, DT araçları kullanarak ders anlatma konularındaki yeterliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem *t*-Testi kullanılmıştır. Yaş, branş, mesleki kıdem ve

okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, Resmi okullarda çalışan öğretmenlerden, değişim yorgunluğu ölçeği ve demografik bilgi formu aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu ne düzeydedir?" sorusuna yönelik elde edilen veriler Tablo 4.15'de sunulmuştur.

Tablo 4.15 Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu Verileri

NO	Değişim Yorgunluğu	*n*	$\overline{x}$	*Ss*
1	Eğitim sistemimizde daha az değişikliğe gidilse, mesleki açıdan daha mutlu olurum.	419	3.82	1.12
2	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerden usandım.	419	3.85	1.07
3	Eğitim sistemimizde yaşanan her değişiklikte 'Yine mi!' hissine kapılırım.	419	3.83	1.05
4	Eğitim sistemimizde önceki değişikliklerin sonuçları yeterince değerlendirilse, daha sorunsuz bir değişim süreci yaşanacağını düşünürüm.	419	4.34	0.88
5	Eğitim sistemimiz sürekli bir değişim içindeymiş gibi hissederim.	419	3.90	1.01
6	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin beraberinde getirdiği iş yükünün altından kalkamam.	419	2.73	1.10
7	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin uzun soluklu olmayacağını düşündüğüm için söz konusu değişiklikler bende heyecan uyandırmaz.	419	3.73	1.04
8	Eğitim sistemimizde yaşanan her değişikliğe nasıl olsa bu da değişir gözüyle bakarım.	419	3.73	1.03
9	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleki motivasyonumu olumsuz etkiler.	419	3.36	1.14
10	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleğime olan bağlılığımı olumsuz etkiler.	419	2.91	1.19
11	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler beni yorar.	419	3.33	1.10
12	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki hedeflerimden uzaklaşırım.	419	2.71	1.15
13	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler sisteme olan güvenimi zedeler.	419	3.58	1.13
14	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki açıdan kafam karışır.	419	3.08	1.16

Tablo 4.15- devam				
15	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin amaçsız olduğunu düşünürüm.	419	3.28	1.17
16	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin sıklığı nedeniyle değişim sürecini yönetmekte zorlanırım.	419	2.98	1.17
TOPLAM		419	3.45	0.037

Veriler, 5'li Likert tipinde hazırlanan "Değişim Yorgunluğu Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilere dair puan aralıkları Balcı'nın (2004), önerdiği şekilde yorumlanmıştır (Bkz. Tablo 4.16).

Tablo 4.16 Değişim Yorgunluğu Ölçeği Puan Aralıklarını Değerlendirme İfadeleri

Ortalama	Değerlendirme
1.00-1.79	Kesinlikle Katılmıyorum
1.80-2.59	Katılmıyorum
2.60-3.39	Kararsızım
3.40-4.19	Katılıyorum
4.20-5.00	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu toplam puan ortalaması ($\overline{x}$.= 3.45; Ss= 0.037) "katılıyorum" düzeyinde bulunmuştur.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Öğretmenlerin Değişim Yorgunluk düzeyleri; yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, istihdam türü, mesleki kıdem, okul türü, dijital teknoloji araçlarının eğitimde kullanılması konusunda kendilerini nasıl algıladıkları, dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama konusunda kendilerini nasıl algıladıkları, dijital teknoloji araçları kullanarak ders anlatma konusunda kendilerini nasıl algıladıkları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" problemlerine dair bulgular yer almaktadır.

4.2.1. "Öğretmenlerin Değişim Yorgunluk düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular.

Betimsel Analiz Tablosunda (Tablo 4.17) görüleceği üzere, öğretmenlerin yaş grupları göz önünde bulundurulduğunda toplam dört grup bulunmaktadır. İkiden fazla grup olması sebebiyle katılımcıların yaş gruplarına göre değişim yorgunluğu düzeylerinin arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmış ve öncesinde varsayımların

geçerliliğine bakılmıştır (Bkz. Tablo 4.18). Tablo 3.14'te görüldüğü üzere yapılan normallik testi sonucunda normal dağılım olduğu gözlemlenmiştir.

Yaş değişkenine ilişkin elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17 Değişim Yorgunluğu Ölçeği ile Yaş Değişkeni için Betimsel İstatistik Tablosu

Gruplar	*n*	$\overline{x}$	*Ss*	*Sh*	*min.*	*maks.*
21-30 Yaş Arası	69	3.44	.717	.086	2.06	4.88
31-40 Yaş Arası	220	3.42	.788	.052	1.00	4.94
41-50 Yaş Arası	96	3.53	.748	.077	1.50	4.88
51 Yaş ve Üzeri	34	3.60	.802	.137	1.75	4.94
Toplam	419	3.45	.769	.037	1.00	4.94

Tablo 4.17'de görüleceği üzere 21-30 yaş grubuna dahil olan katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.44 (Ss=.717), 31-40 yaş grubundaki katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.42 (Ss=.788), 41-50 yaş grubundaki katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.53 (Ss=.748), 51 yaş üstü katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.60 (Ss=.802) olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca, varyansların homojenlik gösterip göstermediğini test etmek üzere varyans Homojenlik Testi'ne bakılmıştır (Bkz. Tablo 4.18)

Tablo 4.18 Değişim Yorgunluğu Ölçeği ile Yaş Değişkeni için Varyans Homojenlik Testi

	Levene	**ss1.**	**ss2**	**p**
Değişim Yorgunluğu Toplam	.585	3	415	.625

Tablo 4.18'de, Levene Testi göstermiştir ki grupların varyansları homojenlik göstermektedir (p= .625). Ek olarak, kıyaslanan yaş grupları birbirinden bağımsızdır.

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan *ANOVA* testi sonucunda elden edilen sonuçlar Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre *ANOVA* testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Ss.	Kareler Ortalaması	f	*p
Değişim Yorgunluğu	**Gruplar Arası**	1.89	3	.631	1.065	.364
	Gruplar İçi	245.66	415	.592		
	Toplam	247.55	418			

**p>0.05*

Araştırma sonucuna göre, p>0.05 (p=.364) olduğundan yaş grupaları arasında değişim yorgunlukları açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

4.2.2. "Öğretmenlerin Değişim Yorgunluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi uygulanmıştır. Öncelikle varsayımlara bakılmış ve yapılan normallik testi sonucunda (bkz. Tablo 3.14) normal dağılım olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Levene testi sonucuna göre iki grup eşit varyans göstermektedir.

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda [t(417)= .674; p=0.500, p>.05] gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Tablo 20'de de görüldüğü üzere, cinsiyetler arasında değişim yorgunluğu düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

"Öğretmenlerin Değişim Yorgunluk düzeyleri ile cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin Değişim Cinsiyet Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	t	sd.	*p
Değişim Yorgunluğu	Kadın	271	3.43	11.61	.674	417	.500
	Erkek	148	3.48	13.70			

**p>0.05*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 271'i kadın, 148'i erkektir. Araştırma sonucuna göre, p>0.05 (p=.500) olduğundan yaş grupları arasında değişim yorgunluk düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

4.2.3. "Değişim yorgunluğu düzeyi medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular.

Örneklem grubunun paydaşlarını oluşturan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-Testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.21). Öncelikle test varsayımlarına bakılmıştır ve yapılan normallik testi sonucunda (bkz. Tablo 3.14) normal dağılım olduğu gözlemlenmiştir. . Ayrıca, Levene testi sonucuna göre iki grup eşit varyans göstermektedir (p= .585).

Tablo 4.21 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Medeni Durum Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	t	sd.	*p
Değişim Yorgunluğu	Evli	269	3.45	12.39	-.081	417	.935
	Bekar	150	3.46	12.19			

**p>0.05*

Tablo 4.21'de de görüldüğü üzere, bağımsız örneklem t-Testi sonucunda [t(417)= -.081] gruplar arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (p= .935, p>.05).

4.2.4. "Öğretmenlerin Değişim Yorgunluk düzeyleri ile branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular.

Bu bölümde katılımcıların değişim yorgunluğu düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmış ve

öncesinde varsayımların geçerliliğine bakılmıştır. Tablo 3.14'te görüldüğü üzere yapılan normallik testi sonucunda normal dağılım olduğu gözlemlenmiştir.

Branş değişkenine ilişkin elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.22'te sunulmuştur.

Tablo 4.22 Değişim Yorgunluğu Düzeyi Ölçeği ile Branş Değişkeni için Betimsel İstatistik Tablosu

Gruplar	n	$\bar{x}$	*Ss*	*Sh*	*min.*	*maks.*
Türkçe&Sos. Bil.	121	3.49	.759	.065	1.50	4.88
Say. Bil.	120	3.42	.773	.067	1.38	4.88
Yab. Dil	72	3.52	.753	.088	1.63	4.94
Diğer	106	3.35	.796	.087	1.00	4.94
Toplam	419	3.45	.769	.037	1.00	4.94

Tablo 4.22'te görüleceği üzere Türkçe ve Sosyal Bilimler grubuna dahil olan katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.49 (Ss=.759), Sayısal Bilimler grubundaki katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.42 (Ss=.773), yabancı dil grubundaki katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.52 (Ss=.753), ve diğer branşlardaki katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.35 (Ss=.796) olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca, grupların varyanyanlarının homojen olup olmadığını anlamak için Varyans Homejenlik Testi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23 Değişim Yorgunluğu Ölçeği ile Branş Değişkeni için Varyans Homojenlik Testi

	Levene ist.	**sd1.**	**sd2**	**p**
Değişim Yorgunluğu Toplam	.184	3	415	.907

Tablo 4.23'te belirtildiği üzere Levene Testi göstermiştir ki grupların varyansları homojenlik göstermektedir (p= .907) ve kıyaslanan branş grupları birbirinden bağımsızdır.

Öğretmenlerin Değişim Yorgunluk düzeyleri açısından branş grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA istatistikleri kullanılmıştır ve sonuçlarını Tablo 4.24'te görmek mümkündür.

Tablo 4.24 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	f	*p
Değişim Yorgunluğu	Gruplar Arası	1.443	3	.481	.811	.488
	Gruplar İçi	246.110	415	.593		
	Toplam	247.553	418			

**p>0.05*

ANOVA testi sonucunda elden edilen verilere göre [$F_{(3-415)}$ = .811; p= .488]. p>0.05 olduğundan branş grupları arasında değişim yorgunluğu açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir

4.2.5. "Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri, farklı istihdam türü gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular.

Araştırmanın altıncı problemi olan "Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri açısından farklı istihdam türü grupları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevaben kadrolu öğretmenler ve sözleşmeli öğretmenler arasında fark olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Öncelikle test varsayımlarına bakılmıştır ve yapılan normallik testi sonucunda (bkz. Tablo 3.14) normal dağılım olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, Levene testi sonucuna göre iki grup eşit varyans göstermektedir (p= .099, p>.05). T-Testi sonuçlarını Tablo 4.25'te görmek mümkündür.

Tablo 4.25 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Öğretmenlerin İstihdam Türü Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	t	sd.	*p
Değişim Yorgunluğu	Kadrolu	335	3.48	12.51	1.67	417	.94
	Ücretli	84	3.32	11.29			

**p>0.05*

Bulgulara göre, [t(417)= 1.67; p= .94] p değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05 ile karşılaştırma yapıldığında, p değeri yüksek olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.6. "Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre değişim yorgunluğu düzeylerinin arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmış (Tablo 4.28) ve öncesinde varsayımların geçerliliğine bakılmıştır (Bkz. Tablo 4.27). Tablo 3.14'te görüldüğü üzere yapılan normallik testi sonucunda normal dağılım olduğu gözlemlenmiştir. Kıdem değişkenine ilişkin elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.26'da sunulmuştur.

Tablo 4.26 Değişim Yorgunluğu Ölçeği ile Kıdem Değişkeni İçin Betimsel İstatistik Tablosu

Gruplar (yıl)	n	$\bar{x}$	*Ss*	*Sh*	*min.*	*maks.*
0-5	71	3.29	.762	.090	1.38	4.88
6-10	105	3.36	.786	.076	1.00	4.94
11-15	108	3.55	.759	.073	1.50	4.81
16-20	59	3.59	.770	.100	2.06	4.94
21 ve üzeri	76	3.48	.744	.085	1.75	4.94
Toplam	419	3.45	.769	.037	1.00	4.94

Tablo 4.26 betimsel analiz tablosunda görüleceği üzere 0-5 yıl grubuna dahil olan katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.29 (Ss=.762), 6-10 yıl grubundaki katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.36 (Ss=.786), 11-15 yıl grubundaki katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.55 (Ss=.759), 16-20 yıl grubundaki katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.59 (Ss=.770), 21 yıl ve üzeri grubundaki katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.48 (Ss=.744) olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca, grupların varyanyanlarının homojen olup olmadığını anlamak için Varyans Homejenlik testi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.27 Değişim Yorgunluğu Ölçeği ile Mesleki Kıdem Değişkeni için Varyans Homojenlik Testi

	Levene	sd1.	sd2	p
Değişim Yorgunluğu Toplam	.139	4	414	.968

Levene Testi göstermiştir ki grupların varyansları homojenlik göstermektedir (p= .968) (bkz. Tablo 4.27). Ek olarak, kıyaslanan kıdem grupları birbirinden bağımsızdır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan "resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin elde edilen ANOVA istatistikleri Tablo 4.28'de sunulmuştur.

Tablo 4.28 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	f	*p
Değişim Yorgunluğu	**Gruplar Arası**	1276.61	4	319.15	2.12	.077
	Gruplar İçi	61096.99	414	149.99		
	Toplam	63373.60	416			

**p>0.05*

Tablo 4.28'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi puan ortalamalarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde [$F_{(4-414)} = 2.12$; p= .077; p>.05] gruplar arası anlamlı fark bulunamamıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulguya göre öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin, mesleki kıdemlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılabilir.

4.2.7. "Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular.

Bu bölümde katılımcıların değişim yorgunluğu düzeylerinin çalışılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmış (bkz. Tablo 4.31) ve Tablo 4.30'da görüleceği üzere öncesinde varsayımların geçerliliğine bakılmıştır. Ayrıca normallik testi sonucunda normal dağılım olduğu gözlemlenmiştir (bkz. Tablo 3.14).

Görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4.29 Değişim Yorgunluğu Düzeyi Ölçeği ile Çalışılan Okul Türü Değişkeni için Betimsel İstatistik Tablosu

Gruplar	n	$\overline{x}$	Ss	Sh	min.	maks.
İlkokul	121	3.48	.789	.077	1.00	4.94
Ortaokul	141	3.55	.789	.066	1.81	4.94
Lise	157	3.36	.735	.055	1.38	4.94
Toplam	419	3.45	.769	.037	1.00	4.94

Tablo 4.29 betimsel analiz tablosunda da görüleceği üzere ilkokul kademesinde ders veren katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.48 (Ss=,789), ortaokul kademesinde ders veren katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.55 (Ss=,789), lise kademesinde ders veren katılımcıların değişim yorgunluğu düzeyi ortalaması 3.36 (Ss=.735) olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca, grupların varyans homojenliğini test etmek için Levene testine bakılmıştır (Bkz. Tablo 4.30).

Tablo 4.30 Değişim Yorgunluğu Ölçeği ile Okul Türü Değişkeni için Varyans Homojenlik Testi

	Levene	sd1.	sd2	p
Değişim Yorgunluğu Toplam	.589	2	416	.555

Levene Testi göstermiştir ki grupların varyansları homojenlik göstermektedir (p= .555; p>0.05) (Bkz. Tablo 4.30). Son olarak, kıyaslanan kademe grupları birbirinden bağımsızdır.

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.31'de sunulmuştur.

Tablo 4.31 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	f	*p
Değişim Yorgunluğu	Gruplar Arası	2.867	2	1.433	2.437	.089
	Gruplar İçi	244.686	416	.588		
	Toplam	247.553	418			

**p>0.05*

Tablo 4.31'de belirtildiği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerinin değişim yorgunluğu düzeyi puan ortalamalarının çalışılan okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda [F(2-416) = 2.437; p= .89; p>.05] gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin çalışılan okul kademesine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.8. "Öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri, dijital teknoloji araçları kullanma yeterliklerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi olan "öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri, dijital teknoloji araçları kullanma yetkinliklerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusunu cevaplamak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öncesinde varsayımlara bakılmıştır ve Levene Test sonucuna göre iki grup eşit varyans göstermektedir. (p= 0.45, p>.05). Elde edilen t-testi sonuçları sonuçlar Tablo 4.32'de sunulmuştur.

Tablo 4.32 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Dijital Teknoloji Araçları Kullanma Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	*n*	$\bar{x}$	*ss*	t	sd.	*p	Cohen's d
Değişim Yorgunluğu	Yeterli	233	3.35	12.42	-2.78	417	.004*	0.27
	Yet. Değil	186	3.56	11.94				

**p<0.05*

Tablo 4.32'de, dijital teknoloji araçları kullanma konusunda yeterli olan öğretmenler ile dijital teknoloji yetkinliği yeterli düzeyde olmayan öğretmenler arasında değişim yorgunluğu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu (p<0.05) görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi incelendiğinde dijital teknoloji konusunda yeterli olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi puan ortalaması ($\bar{x}$=3.35), dijital teknoloji konusunda yeterli olmayan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi puan ortalaması ($\bar{x}$ =3.56) bulunmuştur. Bu fark, istatistiksel olarak anlamlıdır [t(417)= -2.78; p= .004; p<0.5] ve etki büyüklüğü orta düzeydedir (d= 0.27). Gerçekleştirilen t testi sonucunda; dijital teknoloji yetkinliği yeterli düzeyde olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre Sonuçlar, dijital teknoloji araçlarını yeterli düzeyde kullanan öğretmenlerin değişime daha az yorgunluk yaşadıklarını göstermektedir.

4.2.9. "Öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama konusundaki yeterliklerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan "öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama konusundaki yeterliklerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.33'de sunulmuştur.

Öncesinde varsayımlara bakılmıştır ve Levene Test sonucuna göre iki grup eşit varyans göstermektedir. (p= 0.63; p>.05)

Tablo 4.33 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Dijital Teknoloji Araçları Kullanarak Ders İçeriği Hazırlama Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	*n*	$\bar{x}$	*ss*	t	sd.	*p	Cohen's d
Değişim Yorgunluğu	Yeterli	190	3.34	12.46	-2.57	417	.01*	0.25
	Yet. Değil	229	3.53	12.03				

**p<0.05*

Tablo 4.33'te görüldüğü üzere, dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama konusunda yeterli olan ve olmayan öğretmenler arasında değişim yorgunluğu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu [t(417)= -2.57; p= .01 p<0.5] ve etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu (d= 0.25) tespit edilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi incelendiğinde dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama konusunda yeterli olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi puan ortalaması ($\bar{x}$ =3.34), yeterli olmayan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi puan ortalaması ($\bar{x}$ =3.53) bulunmuştur. Bu fark (-2.57), istatistiksel olarak anlamlıdır (p < 0.05). Gerçekleştirilen t testi sonucunda; dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama konusunda yeterli olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama yetkinliği yeterli olan öğretmenlerin değişim yorgunluğunun daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.2.10 "Öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri, dijital teknoloji araçları kullanarak çevrimiçi ortamda ders anlatma yeterliklerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden "öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyleri, dijital teknoloji araçları kullanarak çevrimiçi ortamda ders anlatma yeterliklerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4.34'de sunulmuştur. Öncesinde varsayımlara bakılmıştır ve Levene Test sonucuna göre iki grup eşit varyans göstermektedir. (p= 0.91; p>.05).

Tablo 4.34 Değişim Yorgunluğu Düzeyinin Dijital Teknoloji araçları kullanarak Çevrimiçi Ortamda Ders Anlatma Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	T	sd.	*p	Cohen's d
Değişim Yorgunluğu	Yeterli	261	3.36	11.91	-2.92	403	.004*	0.03
	Yet. Değil	158	3.60	12.67				

**p<0.05*

Tablo 4.34'te görüldüğü üzere, dijital teknoloji araçları kullanarak çevrimiçi ortamda ders anlatma konusunda yeterli olan ve olmayan öğretmenler arasında değişim yorgunluğu düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0.01$) tespit edilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi incelendiğinde dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama konusunda yeterli olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi puan ortalaması ($\bar{x}$=3.36), yeterli olmayan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi puan ortalaması ($\bar{x}$=3.60) bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [t(403)= -2.92; p= .004; p<0.5]. Etki büyüklüğü ise küçüktür (d= 0.03). Gerçekleştirilen t testi sonucunda; dijital teknoloji araçları kullanarak çevrimiçi ortamda ders anlatma konusunda yeterli olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular çevrimiçi ortamda ders anlatma konusunda yeterli olan öğretmenlerin değişim yorgunluğunun daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler neticesinde elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalar, genel bulgulara yönelik tartışma ve demografik değişkenlere ilişkin tartışma olarak ayrı başlıklar altında verilmiştir. Mevcut bulgular alanyazındaki benzer araştırmalarla karşılaştırılarak, bulguların tutarlılığı ve farklılıkları incelenmiştir. Ayrıca çalışma sonucuna göre verilen öneriler politika geliştiricilere ve araştırmacılara sunulan öneriler olmak üzere ay ayrı ele alınmıştır.

5.1. Değişim Yorgunluğu Ölçeğine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Mevcut çalışma kapsamında elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin "Katılıyorum" ($\overline{x}$=3.45) seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Mevcut sonuç, Limon'un (2019) doktora tez çalışmasında ve Şahin'in (2021) yüksek lisans tez çalışmasında elde edilen sonuçlarla (sırasıyla, $\overline{x}$=3.42 ve $\overline{x}$=3.41) örtüşmektedir. Turan'ın (2021) 360 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği, Bernerth ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen ve Limon (2020b) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, altı maddelik "Değişim Yorgunluğu Ölçeği" kullanarak yürüttüğü çalışmasında da benzer bir sonuçla karşılaşılmıştır. Katılımcıların verdiği cevapların genel ortalaması "Katılıyorum" ($\bar{x}$=3.89) düzeyindedir.

Araştırma sonuçları Falkenberg ve arkadaşlarının (2005) Aşırı Değişim modeline (Bkz. Şekil 7) göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin yüksek çıkması anlamlı görünmektedir. Çünkü değişimin her kademede farklı hisler uyandırdığı, farklı deneyim ve tepkilere sebep olduğu belirlenmiş; aşırı değişimin üst yönetim ve orta kademede yer alan yöneticiler ve değişim uygulayıcıları (bu bağlamda öğretmenler) için farklılaştığı saptanmıştır.

Türk Eğitim Sisteminin örgüt yapısı, Başaran'ın (2006) ifadesine göre, "üst sistem, aracı üst sistem ve temel sistem" olarak üç ana bileşenden oluşmaktadır. Üst sistem genel politika ve yönergeleri belirlerken, aracı üst sistem bu politikaları yerel düzeyde hayata geçirir ve temel sistem, eğitim hizmetlerini sunarak bu politikaları uygular. Üst sistemde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez örgütü yer almaktadır. MEB, eğitim sisteminin genel yönlendirilmesi ve politika oluşturulması görevini üstlenir. Aracı üst sistem olan ikinci katman, İl Milli Eğitim Müdürlükleri, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve yurtdışı eğitim örgütünü içerir. Bu kurumlar, eğitim politikalarını yerel düzeyde uygulama, denetleme ve koordine etme işlevlerini yerine getirirler. Temel sistem olarak adlandırılan en alt kademe ise eğitim hizmetlerini üreten ana

bileşeni ifade eder. Bu katmanda yer alan kurumlar arasında okul öncesi, birinci (ilkokul), ikinci (ortaokul) ve üçüncü (lise) kademeleri ve bunlara ek olarak yaygın eğitim merkezleri ve hizmet içi eğitim merkezleri bulunur. Temel sistem, eğitim hizmetlerini doğrudan öğrencilere ve topluma sunar. Öğretmenler bu katmanda yer almaktadır.

Falkenberg ve arkadaşlarının (2005) modeli ve Başaran'ın (2006) görüşlerine paralel olarak bu çalışmada ele alınan örneklemde de değişim, esasen uygulamanın gerçekleştiği orta kademe yöneticilerde ve alt kademede çalışanlarda aşırı olarak hissedilmektedir. Çünkü örgüt çalışanları, günlük işlerine ek olarak, değişikliği uygulama işiyle de ilgilenmek zorundadırlar. En üst düzeyde, değişim aşırı olarak hissedilmemektedir ve bu düzeyde çalışanlar, değişimleri başlatmak ve desteklemek için daha fazla eğilimlidir. Değişimlere karşı bütüncül bir bakış açısı vardır. Değişime yönelik politikalar bizzat bu grup tarafından belirlendiği için, değişimi kabul etme süreci daha hızlı gelişmektedir. Üst yönetim olarak Milli Eğitin Bakanlığı değişime yönelik politikaları ortaya koyduktan sonra, bakanlığın değişimle ilgili çalışmaları sonlanmıştır. Artık görev orta kademe yönetime ve değişimin uygulayıcısı öğretmenlere devredilmiştir.

İkinci katmanda (aracı üst sistemde) yer alan İl Milli Eğitim Müdürlükleri, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve yurtdışı eğitim örgütü gibi yerel düzeydeki eğitim yöneticileri (Başaran, 2006), eğitim politikalarını uygulamaktan sorumlu olan kişilerdir. Bu ekip, değişimin hem olumlu hem de olumsuz yönlerini göz önünde bulundurmak zorundadır. Değişimin, aracı üst sistemde üst kademe yöneticilerde olduğu kadar heyecanla karşılanmadığı söylenebilir.

Falkenberg ve arkadaşlarının (2005) teorisi bağlamında düşüldüğünde, bu çalışmada da en alt kademede temel sistemin bir parçası olarak öğretmenler bulunmaktadır ve bu kademede değişim aşırı olarak hissedilmektedir. Öğretmenler, değişimden en son haberdar olan ve değişimi bizzat uygulamakla yükümlü olan kişilerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin değişimi kabul edip adapte olma süreleri daha kısadır. Onlar için değişim kaos ve belirsizlik yaratmaktadır ve değişimden kaçınmak daha olasıdır.

Değişimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, üst düzey yöneticilerin, değişiklikleri tüm seviyelere açıkça iletmeleri ve çalışanların değişiklikleri anlamaları ve uyum sağlamaları için yeterli zaman ve destek vermeleri gerekmektedir. Ayrıca, farklı düzeylerde çalışanları değişiklik süreçlerine dahil etmek ve onların geri bildirimlerini almak önemlidir. Örgütler, bu adımları atarak değişikliği tüm seviyelerde daha başarılı bir şekilde uygulayabilir ve değişim yorgunluğunu önleyebilirler (Pettigrew, 1998).

Öğretmenler, değişim yorgunluğu maddeleri arasında en çok "Eğitim sistemimizde önceki değişikliklerin sonuçları yeterince değerlendirilse, daha sorunsuz bir değişim süreci yaşanacağını düşünürüm" maddesine (M4) "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde ($\overline{x}$=4.34) katılım göstermektedir. Birinci sırada gelen söz konusu madde, Limon'un (2019) çalışmasında da en yüksek puanı alarak ($\overline{x}$=4.20) ilk sırada gelmektedir. Şahin & Aydın Demirel'in (2019) 154 öğretmenin katılımıyla yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin önemli bir bölümü "Daha sonuçlar görülmeden ve iyi düşünülmeden yeni değişiklikler yapılmamalıdır. Plansız ve günübirlik yapılan değişimler sancılı olmaktadır", ifadelerini kullanmışlardır. Doğutaş'ın (2016) 24 öğretmenle yürüttüğü nitel araştırma çalışması, Ainscow'un (2005) değişimin kaldıraçlarını ele aldığı çalışması, Bernerth ve arkadaşlarının (2011) sağlık çalışanları ile yürüttüğü çalışmanın sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcılar, "Değişikliklerin potansiyel etkileri ve sonuçları dikkatlice değerlendirilmeden yeni değişiklikler yapılmamalı" görüşünde birleşmişlerdir.

İkinci sırada "Eğitim sistemimiz sürekli bir değişim içindeymiş gibi hissederim" ifadesi gelmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye (M5) "katılıyorum" düzeyinde ($\overline{x}$=3.90) cevaplar verdiği görülmektedir. Benzer şekilde, Limon'un (2019) araştırmasında da söz konusu madde yine "katılıyorum" düzeyinde ($\overline{x}$=4.00) ve ikinci sırada yer almaktadır. Eğitim sisteminde değişikliklerin çok sık yapıldığına ilişkin, benzer sonuçlara ulaşan birçok çalışmaya alanyazında rastlanmıştır (Açıkalın, 2002; Dağlı, 2007; Kasapoğlu, 2016; Kayıp & Kartal, 2021; Tabancalı & Abbasioğlu, 2017; Yılmaz & Altınkurt, 2011).

Üçüncü sırada ise, "Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerden usandım" ifadesi (M2) yer almaktadır. Öğretmenler bu ifadeye "katılıyorum" düzeyinde ($\overline{x}$=3.85) yanıtlar vermişlerdir. Mevcut yanıtlar Limon'un (2019) çalışmasıyla örtüşmektedir. Bunun önemli sebeplerinden bir tanesinin Covid-19 pandemi sürecinde yaşanan ani ve sık değişimler olduğu söylenebilir. Covid-19 pandemisinin beklenmedik bir şekilde ve hızda ortaya çıkması, hemen ardından okulların kapatılması ve acilen uzaktan eğitime geçişin yapılması, ülkemizde ve dünya genelinde eğitimcilerin yeniliklere uyum sağlama konusunda her zaman olduğundan daha büyük çaba göstermelerine yol açmış; koşullar gereği gün be gün değişimler yapılmaya başlanmıştır (Sun, Tang & Zuo, 2020). COVID-19 pandemisinin eğitim üzerindeki etkisi, eğitim tarihinde benzerine az rastlanır niteliktedir. Bu pandemi dünyanın neredeyse her yerindeki her öğrenciyi ve öğretmeni etkisi altına almıştır (UNICEF 2020; United Nations 2020). Her öğretmen, ortak bir yaklaşım bulunana kadar kendi çabalarıyla uzaktan eğitim sürecine uyum sağlama yolunda çaba göstermiş; özellikle öğretmenlerin ders anlatırken masa,

buzdolabı gibi eşyaların yüzeylerini kullanmaya çalışma çabaları bu çabanın sembolü haline gelmiştir (Ebru Öğretmen, 6 Nisan 2020). Bu değişimler öğretmenlerin hali hazırda deneyimledikleri sürekli bir "değişimin içinde olma hissini" perçinlemiş ve onları bu değişikliklerden usandırmış görünmektedir.

En az katılımın ise "Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki hedeflerimden uzaklaşırım" maddesinin (M12) "kararsızım" düzeyinde ($\overline{x}$=2.71) olduğu görülmektedir. Limon'un (2019) ve Şahin'in (2021) çalışmalarında da bu hususta aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Her iki çalışmada da söz konusu madde en düşük puanı (sırasıyla, $\overline{x}$ =2.72 ve $\overline{x}$=2.56) alarak son sıraya yerleşmiştir. Öğretmenlerin en alt düzeyde katıldığı diğer ifadeler ise "Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin beraberinde getirdiği iş yükünün altından kalkamam" ($\overline{x}$=2.73) ve "Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleğime olan bağlılığımı olumsuz etkiler" ($\overline{x}$=2.91) maddelerinde (M5 ve M10) yer almaktadır.

Yorgunluk düzeylerinin yüksek olmasına rağmen katılımcı öğretmenlerin bu maddelere en az katılım göstermeleri, örgütsel bağlılıklarını kaybetmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Örgütsel bağlılık, genellikle çalışanların kendilerini görev yaptıkları kurumlarıyla özdeşleştirmesi ve kurumla kendisini bir bütün olarak kabul etmesi temeline dayanmaktadır (Meyer & Allen, 2001; Randall, 1990). Çalışanların işlerini ve bağlı oldukları kurumu takdir etmeleri, kuruma karşı olumlu duygular beslemeleri, kurumun hedeflerini benimsemeleri, bu hedeflere ulaşmak için gereken çabayı göstermeleri ve gelecekte kariyerlerini bu kurumda sürdürmeyi istemeleri, örgütsel bağlılığın düzeyini belirlemektedir (Klein & Park, 2015).

Meyer ve arkadaşları (1998), örgütsel bağlılığın kaynaklarını üç başlıkta toplamıştır: "Duygusal (affective), devamlılık (continuance) ve normatif bağlılık". Duygusal bağlılık, örgüt çalışanlarının örgütün amaçlarını ve değerlerini benimsemesini ve örgütün başarısı için çok fazla çaba göstermesini ifade eder. Devamlılık bağlılığı ise, örgütten ayrılma durumunda bunun maliyetinin yüksek olacağı yönünde bir inanç geliştirilmesi sebebiyle örgütte kalmayı sürdürme durumunu ifade eder. Normatif bağlılıkta, kişisel çıkarlardan ziyade erdemlilik ve ahlaki değerler gibi unsurlar ön plandadır (Balay, 2014; Meyer vd., 1993). Değişim yorgunluğu düzeyinin öğretmenlerde yüksek olmasına rağmen kendilerinin mesleğe bağlılığının olumsuz etkilenmediğini vurgulamaları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının simgesi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlılığın temelinde öğretmenlerin kendi istekleri, gereksinimleri ve/veya yükümlülükleri vardır. Çalışmalar (Balay, 2014; Firestone & Pennel, 1993; Kushman, 1992; Park, 2005) örgütsel bağlılığın öğrenci başarısını ve motivasyonunu artırdığı kadar, örgüt başarısını da arttırdığını işaret etmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda

öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin, okul ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Bu kapsamda alınacak önlemler akademik başarıyı arttıracaktır. Öğrenci başarısının yüksek olması aynı zamanda toplumsal açıdan da önemlidir. Akademik başarıya sahip gençlerin özsaygıları ve özgüvenleri de daha yüksektir. Akademik başarıya sahip eğitimli bireylerin, istihdam edilme olasılıkları da artmaktadır. Dolayısıyla bu kişilerin, sosyal yardıma daha az bağımlı, suç faaliyetlerine daha mesafeli, vatandaşlık görevlerini yerine getirme konusunda daha duyarlı, daha sağlıklı ve mutlu olma olasılıkları daha yüksektir. Akademik başarı aynı zamanda, geleceğin teknolojik olarak talepkâr meslekleriyle başa çıkabilmek için de gereklidir (Cantwell, 2018). Özetle, akademik başarı, toplumsal ve ekonomik gelişimin önemli bir güç kaynağıdır. Eğitime yapılan yatırımlar sadece bireyler için değil, aynı zamanda toplulukların ve ulusların refahı ve zenginliği üzerinde geniş kapsamlı olumlu etkilere sahiptir ve bir toplumdaki eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik yapıyı önemli ölçüde etkilemektedir. Nitelikli eğitim erişimi, bireylere sosyo-ekonomik engelleri aşma araçları sağlayarak daha adil bir toplumun teşvik edilmesine katkıda bulunur. Yüksek akademik başarı, bilim, teknoloji ve çeşitli alanlarda ilerlemeleri destekleyerek ekonomik büyümeyi ve toplumsal ilerlemeyi harekete geçirir. Akademik başarı, bir ülkenin bilgi tabanlı ekonomiye katılma ve hızlı teknolojik değişikliklere uyum sağlama yeteneğini artırır. İyi eğitim almış bireyler genellikle daha bilgili olup demokratik bir toplumun genel işlevselliğine aktif katılımda bulunurlar. Eğitim, sosyo-ekonomik eşitsizlikleri azaltma potansiyeline sahiptir ve akademik başarı için eşit fırsatları sağlamak, daha kapsayıcı ve adil bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, değişim yorgunluğu düzeyini düşürmek için bu yönde alınacak önlemler hem daha sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine hem de toplumun ilerlemesine katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak, daha önceden yapılmış olan bir mevcut değişikliğe ilişkin sonuçlar yeterince iyi değerlendirilip iyileştirme yoluna gidilmeden, değişimlerin sindirilmesine fırsat verilmeden yeni değişikliklerin sunulması, öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinin artması ile sonuçlanmaktadır. Buna paralel olarak sürekli değişime maruz kalıyor olmak öğretmenlerde bıkkınlık hissi yaratmakta ve öğretmenlerin eğitim sistemine ilişkin motivasyonlarını düşürmektedir. Diğer yandan, sıkça tecrübe edilen değişikliklerin öğretmenlik mesleğine ve mesleki hedeflere bağlılığa negatif etkileri hususunda öğretmenlerin kararsız bir tavır sergilemekte oldukları görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine ve mesleki hedeflere bağlılığa dair bu sonuç, her ne kadar diğer maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip olsa

da, öğretmenlerin bu konuda kararsızlık göstermeleri, değişim yorgunluğunun ne kadar ciddi sonuçlara yol açabileceğine dair bir öngörü sunmaktadır.

5.2. Demografik Değişkenlere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, resmi ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayanılarak toplanan veriler aracılığıyla yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, istihdam türü, mesleki kıdem, okul türü, dijital teknoloji araçlarının eğitimde kullanılması konusunda yeterlikleri, dijital teknoloji araçları teknolojileri kullanarak ders içeriği hazırlama konusunda yeterlikleri ve dijital teknoloji araçları kullanarak çevrimiçi ortamda ders anlatma konusundaki yeterlikleri gibi değişkenlere göre değişim yorgunluğu düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler tartışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılıp yorumlanmıştır.

- **Yaş:** Alanyazın tarandığında, yaş değişkeninin Sarıgül'ün (2022) ve Turan'ın (2021) çalışmaları ile mevcut çalışmadaki sonuçların benzer olduğu görülmüş, yaş değişkeninin öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır. Elving ve arkadaşlarının (2011) çalışmaları da genç çalışanlarda değişim yorgunluğu düzeyinin daha düşük olduğunu işaret etmektedir. Bu bağlamda, alanyazında araştırma bulgularının çeşitlilik gösterdiği ifade edilebilir. Alanyazının sunduğu bulgular, değişim yorgunluğunun yaşa bağlı olarak tutarlı bir şekilde değişmediğini ortaya koymaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde, değişim yorgunluğu düzeyi belirlemede yaşın tek başına gösterge olmadığı, değişime karşı bireysel tutumların ön plana çıktığı görülmektedir.
- **Cinsiyet:** Bu çalışmada öğretmenlerin demografik durumlarına göre elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazın, cinsiyet bağlamında farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Elving ve arkadaşları (2011), Limon (2019), Limon (2020a) ve Turan (2021) tarafından yürütülen çalışma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öte yandan Paton ve Dempster (2002), Stensaker ve arkadaşları (2002) ile Şahin (2021) araştırmalarında, cinsiyete göre değişim yorgunluğu düzeyinde kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Şahin (2021) ve Stensaker ve diğerlerinin (2002)

çalışmalarında kadın öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyinin daha yüksek olduğuna işaret edilirken, Paton ve Dempster'in (2002) çalışmasında erkek öğretmenlerin değişim yorgunluk düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Paton ve Dempster (2002) bu durumu, erkeklerin çoklu görevlere adaptasyon sağlamada zorluk yaşamalarıyla açıklarken; Şahin (2021), kadınların değişim yorgunluğu düzeyinin yüksek olmasının, sosyal rollerde kadına düşen görevlerin fazla olmasından kaynaklı olabileceğini savunmuştur. Görüldüğü üzere, alan yazında değişim yorgunluğu düzeyi cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde farklı sonuçlar mevcuttur.

Kadın ve erkeklerin toplumdaki rolleri, Aksoy'un (2011) belirttiği gibi kültür tarafından belirlenmekte ve zaman içinde değişmektedir. Kültür, toplumsal cinsiyet kalıplarını ve tutumlarını etkileyen önemli bir faktördür. Toplumların, cinsiyetlere yüklediği roller, özellikler, davranışlar ve tepkiler, ülkelerin coğrafi konumlarından, kültür ve geleneklerinden, çevresel koşullardan, sosyal ve ekonomik durumlarından etkilenebilir. Farklı coğrafyalarda yaşayan toplumlar arasında kadın ve erkeklerden beklentiler değişebilir (Bingöl, 2014). Kadınların iş hayatında daha fazla yer alması ve eğitim düzeyinin yükselmesi gibi faktörler, kadın ve erkek rollerini önemli ölçüde etkileyerek değiştirmiştir. Bu süreçlerle birlikte, geleneksel toplumda kadın ve erkek rolleri arasındaki fark giderek azalmış ve benzerlikler ortaya çıkmıştır (Dökmen, 2014). Mevcut çalışma bulgularına göre değişim yorgunluğu düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin, kadın-erkek rolleri arasındaki mesafenin kısalmasıyla bağlantılı olduğu düşünülebilir.

- **Medeni durum:** Mevcut çalışma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini işaret etmektedir. Evli ve bekar öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu ve "katılıyorum" düzeyinde değişim yorgunluğu deneyimledikleri gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, Brown (2016), Limon (2020a), Limon (2020a) ve Şahin'in (2021) yaptığı çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırmanın bulgularının, öğretmenlerin özel hayatlarından bağımsız olarak değişimle mücadele etme konusundaki benzerliklerine işaret ettiği söylenebilir.
- **Branş**: Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Alanyazın tarandığında, değişim yorgunluğunu branş

bazında inceleyen tek çalışma Turan'ın (2021) yaptığı çalışmadır. Turan'ın (2021) elde ettiği bulgular da mevcut araştırma bulguları ile paraleldir.

- **İstihdam türü:** Öğretmenlerin istihdam türü göre öğretmenlerin değişim yorgunluğu algılama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, değişim yorgunluğunu öğretmenlerin istihdam türü bağlamında inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bulgulara göre anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde, kadrolu öğretmenlerin $\overline{x}$=3.48; ücretli öğretmenlerin ise $\overline{x}$=3.32 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ve kadrolu öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin göreceli olarak daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durumun kadrolu öğretmenlerin, işlerinin güvence altında olmasından dolayı, ücretli öğretmenlere göre rutin iş alışkanlıklarına bağlılıklarının daha kuvvetli olması; eğitim politikalarındaki değişiklikler, müfredat reformları, yeni öğretim yöntemleri ve teknolojik gelişmeler gibi değişimlere ayak uydurma konusunda kendilerini geliştirmeye daha az istekli olmalarıyla bağlantılı olduğu söylenebilir. Geçici pozisyonda çalışan ücretli öğretmenler ise, mevcut pozisyonlarını koruyabilmek için değişime ve gelişime daha açık hissedebilirler. Buna ek olarak, ücretli öğretmenler farklı okullarda ve eğitim kurumlarında da görev alabildikleri için, çeşitli deneyimlere sahip olma şansına sahiptirler, bu da onların değişime daha olumlu bakmalarına ya da değişime adapte olma konusunda deneyim kazanmalarına etki edebilir. Diğer yandan, kadrolu öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinin daha yüksek olmasında, çalıştıkları yere karşı daha fazla sorumluluk hissedip daha fazla görev üstlenmelerinin de payı olabileceği ifade edilmektedir. Ücretli öğretmenlerin ders dışında yapılan eğitsel kol çalışmaları, nöbet, sosyal etkinlikler, sınıf rehberliği gibi görevlerin çoğundan muaf olmaları da bu görevlerin yarattığı yorgunluğun kendilerini etkilememesine neden olmaktadır.
- **Mesleki kıdem:** Mevcut araştırmadaki bulgulara göre kıdem değişkeni ile değişim yorgunluğu ölçeğinden elde edilen puanların istatiksel anlamda bir fark yaratmadığı görülmektedir. Öte yandan, 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan aralıkları "kararsızım" düzeyindeyken ($\bar{x}$=3.29), 6-10, 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzerinde kıdem sahibi olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri "katılıyorum" düzeyindedir. Orlando (2014), bu durumun kıdemli öğretmenlerin, mesleklerinde uzun bir süreyi birçok eğitim reformu ve yönetim değişikliği gibi faktörlere adapte olmaya çalışarak geçirmelerine, dolayısıyla değişim söz konusu olduğunda bıkkınlık, yorgunluk

hissetmelerine bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Elving ve arkadaşları (2011) ise bu durumu, kıdemli örgüt çalışanlarının maruz kaldıkları ve uyum sağlamaya çalıştıkları değişim hızı ve sıklığının daha az kıdemli olanlara göre fazla olmasıyla ve ayrıca kıdemli çalışanların alışkanlıkları terk etme konusunda daha tutucu bir tavır izlemeleriyle açıklamaktadır. Diğer yandan, Limon'un 2019 yılında yaptığı araştırmanın bulguları farklılık göstermektedir. İlgili çalışma değişim yorgunluğu düzeyinin kıdemli öğretmenlerde daha düşük düzeyde olduğunu, kıdem arttıkça değişim yorgunluğu düzeyinin de azaldığını işaret etmiştir. Şahin (2021) ve Turan'ın (2021) çalışmaları da değişim yorgunluğu düzeyinin kıdem değişkenine göre değerlendirildiğinde, anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır ve sonuçlar bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Görüldüğü üzere alanyazın, bu bağlamda farklı sonuçlar sunmaktadır.

- **Okul türü**: Orlando (2014), Limon (2019), Şahin (2021), Turan (2021) yürüttüğü çalışmalarda, öğretmenlerin okul türlerine göre değişim yorgunluğu düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Mevcut çalışmada da benzer şeklide anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinin kademelere göre değişmeme sebebinin, 12 yıllık kesintisiz eğitim sonucunda, her kademedeki değişimin bir sonraki kademeyi ilgilendirmesi ve bu döngünün parçası olan öğretmenlerin kademe farkı gözetmeksizin değişimlerden benzer şekilde etkilenmeleri ile ilgili olduğu öngörülmektedir. Ayrıca değişimler tüm okul türlerinde deneyimlenmekte ve bu değişimlere uyum sağlamak tüm öğretmenler için gerekli ve yorucu olabilmekte ve bu da okul türü fark etmeksizin tüm öğretmenlerin değişim yorgunluğu yaşamasına sebep olabilmektedir.

Yukarıda sözü geçen değişkenlere göre öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmaması, öğretmenlerin demografik değişkenlerden daha genel bir paydada birleştiğini işaret etmektedir. Çalışmanın yapıldığı dönem Covid-19 pandemisi dönemini ve sonrasını kapsadığından, bu ortak paydanın, büyük bir küresel sağlık krizini temsil eden Covid-19 pandemisi olduğunu düşündürmektedir. Pandemi süreci büyük ölçekli davranış değişikliği gerektirdiğinden bireyler üzerinde önemli psikolojik yükler oluşturmuştur. İnsanlar bir yandan yaşam mücadelesi verirken, diğer yandan salgına bağlı olarak alınan önlemler ve kısıtlamalar tüm dünyada sosyal hakları büyük bir baskı altına sokmuştur. Avrupa Sosyal Haklar Komitesi 2021 yılında, COVID-19 ve sosyal haklar hakkında yayınladıkları raporda, öğretmenlerin yüksek risk altında çalışanlar kategorisinde olduğunu

ifade etmiştir (European Committee, 2021). Öğretmenler, kendi sağlık güvenlikleri ile öğrencilerin eğitim alma hakları arasında sıkışıp kaldıkları bir sürece girmişlerdir. Yaşamla iş arasında bir seçim yapma zorunluluğu, Hobbes'un ortaya attığı "sosyal sözleşme (social contract)" fikrinin de tehlikeye girmesine sebep olmuştur (Vigoda vd., 2023).

Hobbes'un "sosyal sözleşmesi" perspektifinden öğretmenlerin Covid-19 pandemisi dönemindeki rollerine baktığımızda, bir yandan bir üst sisteme, Hobbes (1651) deyimiyle otoriteye bağlı iken, diğer yandan da düzen sağlama, öğrenme sürecinin istikrarına katkıda bulunma gibi sorumluluklarını omuzlarında taşımışlardır. Daha üst düzeyde verilen kararlar, öğretmenlerin adaptasyonunu gerektiren değişikliklerle birlikte gelmiş, öğretmenler hem bu kararlara uyum sağlamaya çalışmışlar hem de öğrencilerin, velilerin uyum sürecine destek vermişlerdir. Tüm bunlara ek olarak, pandeminin beraberinde getirdiği belirsizlikler ve değişimlerin bir uzantısı olarak ani bir biçimde uzaktan eğitime geçilmesi, öğretmenlerin geleneksel rollerini sorgulamalarına ve ek roller üstlenmelerine yol açmıştır.

Tüm bunlar öğretmenlerde, stres, motivasyon kaybı ve değişimlerin aşırı ve gereksiz olduğuna dair inancı perçinlemiştir. Bütün öğretmenlerin yukarıda sözü geçen, yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, istihdam türü, mesleki kıdem, okul türü gibi değişkenler fark etmeksizin eş zamanlı olarak bu hisleri deneyimlemiş olmaları, onların yüksek düzeyde değişim yorgunluğu deneyimlediklerini göstermektedir.

Bunların ışığında mevcut çalışmanın bulgularını değerlendirecek olursak, Değişim yorgunluğu kavramının, tüm öğretmenleri etkisi altına alan ve bahsi geçen değişkenlere ilişkin bireysel farklılıklardan bağımsız olarak gözlemlenebilen evrensel bir deneyim olduğunu, dolayısıyla öğretmenlerin hayatına bir anda eklenen yeni zorluklar ve sorumlulukların, bütün öğretmenleri benzer şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyi de buna paralel olarak benzeşmektedir ve bu değişkenlere göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Bu çalışmanın son üç değişkeni ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu'nda (MEB, 2021) yer alan temel alt beceriler dikkate alınarak seçilmiştir. Bu becerilerin dijital teknoloji (bilgisayar, tablet, akıllı tahta, mobil cihaz, internet) kullanımı, bunları kullanarak içerik hazırlama ve içeriği anlatmadan oluştuğu ifade edilmektedir.

- **Dijital teknoloji araçları kullanmadaki yetkinlik**: Öğretmenlerin dijital teknoloji araçları kullanma konusundaki yeterlikleri değişkenine göre değişim yorgunlukları

düzeylerine bakıldığında, kendilerini yeterli algılayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, dijital teknoloji araçları konusunda yeterli olan öğretmenlerin daha düşük düzeyde değişim yorgunluğu yaşadıkları görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, değişim yorgunluğu düzeyini bu değişken bağlamında ele alan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

- **Dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama:** Bu değişkene ilişkin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma bulguları dijital teknoloji araçları kullanarak ders içeriği hazırlama konusunda kendilerini yeterli gören öğretmenlerin, değişim yorgunluğunun daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Alanyazın tarandığında, değişim yorgunluğu düzeyini bu değişken açısından değerlendiren başka bir araştırma bulunamamıştır.
- **Dijital teknoloji araçları kullanarak çevrimiçi ders anlatma:** Bu hususta kendilerini yeterli hisseden öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Alanyazına bakıldığında, değişim yorgunluğu düzeyini söz konusu değişken bağlamında araştıran başka bir çalışma yoktur.

Bu araştırmanın sonuçları, bu becerilere sahip olmanın öğretmenlerde değişim yorgunluğu düzeyini düşürdüğünü göstermektedir. Bu sonuçlara göre dijital teknoloji araçlarını etkili bir şekilde kullanabilen öğretmenler değişimlere daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Aynı zamanda mevcut sonuçlar, öğretmenlerin dijital teknoloji araçlarını etkin bir şekilde kullanmalarının, değişim süreçlerindeki yorgunluğu azaltabileceğini ve daha verimli bir çalışma ortamı sağlayabileceğini işaret etmektedir.

Buna ek olarak, Alvin Toffler'ın (1970) "Üçüncü Dalga (Third Wave)" teorisine göre tarım, sanayi ve bilgi-iletişim teknolojisi olmak üzere üç ayrı evrim dalgası bulunmaktadır ve bu teoride ikinci dalga olan endüstriyel dönemden üçüncü dalga olan bilgi çağına geçiş vurgulanmaktadır. Başka bir deyişle Toffler, insanlığın, seri üretim ve sanayileşme ile karakterize edilen İkinci Dalga' dan, bilgi teknolojisi ile tanımlanan Üçüncü Dalga' ya doğru bir paradigma kayması yaşadığını savunmuştur (Zakaria & Alyati, 2012). Teori, yeni teknolojilerin ve paradigmaların sürekli olarak tanıtılmasının, bireylerin ve organizasyonların evrilen manzara ile başa çıkmak için çaba harcarken, tükenmişlik yaratma potansiyeli yaratmaya işaret edebileceğini öne sürer. Toffler'ın bilgi akışının hızına ve sürekli uyum ihtiyacına vurgu yapması, devamlı değişimin ortaya çıkardığı zorluklar ve yorgunluk ile uyumlu bir perspektife işaret eder ve dijital okuryazarlık, dijital teknolojilerle etkili bir şekilde

gezinme ve bunları kullanma yeteneği, Toffler'ın Üçüncü Dalga'sının önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkar.

Bu teori çerçevesinde, değişim yorgunluğu ve dijital okuryazarlık kavramlarını ele aldığımızda, hızlı ve sürekli yaşanan değişim girişimlerinin bir sonucu olarak doğan değişim yorgunluğu, içinde bulunduğumuz Üçüncü Dalga döneminde karşılaştığımız yaygın bir problemdir. Bu çalışmada değişim yorgunluğuna ilişkin dijital okuryazarlık değişkenlerini Alvin Toffler'ın bakış açısıyla analiz etmek, teknolojik gelişmelerin getirdiği derin toplumsal değişimleri ve bununla nasıl başa çıkıldığını anlamak için önemli bir perspektif sunmaktadır. Teknolojik gelişmelerin temposu, toplumsal dönüşümlerle birleştiğinde, örgüt çalışanlarında ilgisizliğe ve motivasyon kaybına, bunun sonucunda da değişim yorgunluğuna neden olabilmektedir.

Araştırmanın gerçekleştiği dönem tam da Toffler'ın (1970) tasvir ettiği gibi toplumun ani ve hızlı değişimlerden geçtiği Covid-19 pandemisi dönemiyle kesişmektedir. Bu dönüşümden en çok etkilenen meslek gruplarından bir tanesi de öğretmenler olmuştur. Bir yandan, neredeyse günübirlik alınmakta olan kararların baş döndürücü sıklığı ve hızı; diğer yandan aniden uzaktan eğitime geçiş kararının alınmasıyla öğretmenlerin dijital araçları kullanma zorunluluğunun ortaya çıkması ve öğretmenlerin yoğun ve ani bir biçimde dijital araçlara maruz kalmaları ile mesleklerini icra etmelerinin yegane yolunun bu araçları etkili bir biçimde kullanmalarından geçiyor olması, öğretmenlerde değişim yorgunluğuna sebep olmuştur.

Bu bağlamda, dijital teknoloji araçlarını kullanarak bilgiye hızlı ve kolay bir şekilde erişim sağlama, bu bilgiyi yorumlama ve yeni içerikler oluşturma becerisine sahip olma, "Üçüncü Dalga"yı yönetebilmek ve değişim yorgunluğunu hafifletmek için kritik öneme sahiptir. Sürekli bilgi akışı, yeni teknolojilere ve dijital platformlara uyum sağlama baskısı ile birleştiğinde, aşırı yük ve değişim yorgunluğuna sebep olabilmekte; dijital okuryazarlık ise bu yorgunluğu hafifletmek için güçlü bir araç olarak ön plana çıkmaktadır.

Özetle, Toffler'ın Üçüncü Dalga Teorisi, değişim yorgunluğu ve dijital okuryazarlığa ilişkin değişkenleri analiz etmek için çarpıcı bir çerçeve sunmakta; toplumsal evrim, teknolojik ilerleme ve bilgi çağında başarılı olmak için gerekli adaptif kapasiteler arasındaki karmaşık ilişkiyi vurgulamaktadır. Benzer bir bakış açısı yansıtan bu çalışmadaki sonuçlara göre sürekli ve ani değişime maruz kalan öğretmenlerde var olan değişim yorgunluğu düzeyi, dijital okuryazarlık eksikliği olması durumunda daha da artmaktadır.

5.3. Öneriler

Değişim yorgunluğu düzeyinin azaltılmasında ve bu durumun önlenmesinde örgüt yöneticileri önemli derecede sorumluluğa sahiptir (Vestel, 2013). Bu nedenle, bu bölümde, öncelikle politika belirleyiciler için, ardında da diğer araştırmacılar için araştırmanın bulguları doğrultusunda oluşturulan öneriler sunulmaktadır.

5.3.1. Politika Belirleyiciler için Öneriler

- **Eğitim politikalarında istikrar:** Araştırma bulgularına göre, değişim yorgunluğunun temel sebebinin değişim kararlarının sıklığı ve hızı ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu nedenle öncelikle eğitim sisteminde gerçekleşecek değişikliklerin hızı ve sıklığı azaltılmalıdır. Yeni değişim girişiminde bulunmadan önce, mevcut değişimlerin sonuçları ve gelecek için öngörülen değişikliklerin uzun vadeli olası sonuçları titizlikle değerlendirilmelidir. Değişim girişiminde bulunmadan önce, hâlihazırdaki uygulamalar gözden geçirilmeli ve yeniden düzenlemelidir.
- **DT araçlarının eğitimde kullanılmı konusunda örgütsel destek:** Araştırma bulguları, eğitimde dijital araç kullanma konusunda yeterli beceriye sahip öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermiştir**.** Öğretmenlerin dijital araçları kullanma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmak için onlara bu hususta gerekli destek sağlanmalı ve dijital alt yapı erişimi güçlendirilmelidir.

5.3.2. Araştırmacılar için Öneriler

- Bu çalışmada değişim yorgunluğu öğretmenler açısından ele alınmıştır. Benzer bir çalışma öğrenciler ve okul yöneticileri açısından ele alınabilir.
- Bu çalışmada demografik değişkenlerin yanı sıra dijital okuryazarlık ele alınmıştır. Benzer bir çalışma ilgili değişkenlerle ilişkilendirilerek ele alınabilir.
- Bu çalışmaya yalnızca resmi okullar dahil edilmiştir. Özel okulların evrene dahil edildiği karşılaştırmalı başka bir çalışma daha gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmaya yalnızca resmi ilk ve orta öğretim kurumları dahil edilmiştir. Yüksek öğretim kurumlarının evrene dahil edildiği karşılaştırmalı başka bir çalışma daha gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abbas, R., Pitt, J., & Michael, K. (2021). Socio-technical design for public interest technology. *I EEE Transactions on Technology and Society*, *2*(2), 55-61. https://doi.org/10.1109/TTS.2021.3086260

Abrahamson, E. (2003). *Change without pain: How managers can overcome initiative overload, organizational chaos, and employee burnout*. Harvard Business Review Press.

Ace, W., & Parker, S. (2010). Overcoming change fatigue through focused employee engagement. *OD Practitioner*, *42*(1), 21-25.

Açıkalın, A. (2002). Dahabir-Eğitim yöneticilerinin yetişmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 30*(30), 149-151.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, *6*(2), 109-124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Akbulutgiller, B., & Erkan, G. (2014). Dershane tartışması: AK Parti iktidarı ve Gülen hareketi arasındaki uyuşmazlığa dair haber söylemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(2), 87-113.

Akkor, N. (2022). İkinci Dünya Savaşı döneminde Avrupa'da eğitim alan Türk öğrenciler (1939-1940). *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi, 7*, 1244-1291.

Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683

Aksoy, N. (2011). *Toplumsal cinsiyete duyarlı bütçeleme ve kadının statüsü genel müdürlüğünün rolü* [Kadın statüsü uzmanlığı tezi]. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi.* Pegem Akademi.

Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi. M.Ö 1000-M.S 2021*. Pegem.

Albisetti, J. C. (2005). German education after 1945. *History of Education Quarterly*, *45*(4), 593–596.

Alıç, D. D. M. (1995). Örgütler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(1), 1-40.

Alinsky, S. (1946). *Reveille for radicals.* University of Chicago Press.

Aoki, M. (2001). *Towards a comparative institutional analysis*. MIT Press.

Appelbaum, S. H., Habashy, S., Malo, J., & Shafiq, H. (2012). Back to the future: revisiting Kotter's 1996 change model. *Journal of Management Development, 31*(8), 764–782. https://doi.org/10.1108/02621711211253231

Argon, T., & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(16), 70-89.

Argyris, C. (1996). *Organizational learning.* Blackwell Publishers.

Ata, B. (2000). The influence of an American educator John Dewey on the Turkish Educational System. *The Turkish Yearbook of International Relations*, *31*, 119-130. https://doi.org/10.1501/Intrel_0000000032

Avcı, C. (2013). Harf inkılabı ve Millet Mektepleri. *Akdeniz Üniversitesi Akdeniz İnsanı Bilimler Dergisi*, *3*(1), 43-60. https://doi.org/10.13114-MJH-20131650

Ayscue, J. B., Fusarelli, L. D., & Uzzell, E. M. (2022). Equity and early implementation of the Every Student Succeeds Act in state-designed plans during COVID. *Educational Policy, 37*(7). https://doi.org/10.1177/08959048221130994

Backer, D. I. (2022). *Althusser and education, reassessing critical education.* Bloomsbury Academy.

Bakan Selçuk ortaöğretimdem sonra ilk ve ortaokulda da sistem değişecek. (2019, Mayıs 20). T24. https://t24.com.tr/haber/bakan-selcuk-ortaogretimden-sonra-ilk-ve-ortaokulda-da-sistem-degisecek,822134

Bakan Tekin'den önlük açıklaması, zorunluluk yok teşvik ediyoruz. (2023, Ağustos 28). *Cumhuriyet,* https://www.cumhuriyet.com.tr/egitim/bakan-tekinden-onluk-aciklamasi-zorunluluk-yok-tesvik-ediyoruz-2113560.

Bal, H. (2010). *John Dewey'in eğitim felsefesi ve 1924 raporunun Türk eğitimine etkileri.* Fakülte Kitabevi.

Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık.* Pegem Akademi.

Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme, kuram ve uygulama*. Pegem.

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Pegem.

Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 1-29.

Balyer, A., & Çetindere, E. D. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YILDIZ Journal of Educational Research, 3*(2), 99- 116.

Bartlett, F. C. (1943). Fatigue following highly skilled work. *Proceedings of the Royal Society Publishing, 131*(864), 247-257. https://doi.org/10.1098/rspb.1943.0006

Bartley, S. R., & Chute, E. F. (1947). *Fatigue and impairment in man.* MC Graw Hill.

Başar, H. (2017). *Araştırma yöntemleri: Teknikleri ve etik ilkeler.* Anı

Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayınları.

Başdemir, H. Y. (2014). Türkiye'de eğitim reformu için ara öneriler. *Liberal Düşünce, 19*(76), 101-118.

Beer, M., & Nohria, N. (2000). *Breaking the code of change.* Harvard Business Press.

Bernardino, M. J. D., & Tan, E. B. (2022). Utilization of the unfreeze, change, and freeze model to enhance the organizational culture in public schools. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies, 2*(11), 10-20.

Bernerth, J. B., Walker, H. J., & Harris, S. G. (2011). Change fatigue development and initial validation of a new measure. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations, 25*(4), 321-337. https://doi.org/10.1080/02678373.2011.634280

Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(7), 153- 173.

Beycioğlu, K., & Kondakçı, Y. (2021). Organizational Change in Schools. *ECNU Review of Education, 4*(4), 788-807. https://doi.org/10.1177/2096531120932177

Bilgiç, E. (2021). *Küresel eğitim reformunun bir parçası olarak Türkiye'de eğitimde yerelleşme* (Yayın no. 678337). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 1*, 108-114.

Blake, A. M., & Moseley, J. L. (2011). Frederick Winslow Taylor: One hundred years of managerial insight. *International Journal of Management*, *28*(4), 346.

Blake, I., & Jarvenpaa, J. (1991). Applications of global information technology: Key issues for management. *MIS Quarterly, 15*(1), 33-34. https://doi.org/10.2307/249433

Blake, R. R., & Mouton, J.S. (1964). *The managerial grid.* Gulf Publising.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction: In education, society, and culture.* Sage.

Bozkaya, H. (2021). 1953 tarihli Köy Enstitüleri ve öğretmen okulları programında sosyal bilgiler. *EKEV Akademi Dergisi*, *0*(88), 179-198.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd, 6*(3), 112-142.

Brown, R. (2016). *Determining the relationship among change fatiuge, resilience and job satisfaction of hospital staff nurses.* [Doctoral dissertation, South Dakota State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Bullock, R. J., & Batten, D. (1985). It's just a phase we're going through: A review and synthesis of OD phase analysis. *Group & Organization Studies*, *10*(4), 383-412.

Buntigao, J. L. G., Polinar, M. A. N., Delantar, A. F. A., & Cabatingan, A. Y. (2023). Resilience, change management, and business sustainability in the new normal of the selected PCAB-Accredited companies. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, *4*(4), 1195-1207. https://doi.org/10.111594/ijmaber.04.04.17

Burke, W. W. (2023). *Organization change: Theory and practice.* Sage Publications.

Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies, 41*(6), 977-1002. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00463.x

Büyükcan, T. (2015). Dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi sürecinde Türkiye'de sınav ekonomisi. *Eleştirel Pedagoji*, *7*(42), 67-73.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2012, Mayıs 14). *Örnekleme yöntemleri*. [Ders notu]. *http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wpcontent/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf*

Cameron, C. (1973). A Theory of fatigue. *Ergonomics*, *16*(5), 633-648. https://doi.org/10.1080/00140137308924554

Cameron, E., & Green, M. (2019). *Making sense of change management: A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change*. Kogan Page Publishers.

Cankar, B., & Taş, A. (2017). Milli eğitim bakanlarının eğitim faaliyetleri (1999-2016). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 189-210.

Cantwell, B. (2018). Student success as a social problem. *International Journal of Chinese Education, 7*(1), 6-21.

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi.* Kibele Yayınları.

Cheng Y. C., & Walker A. (2008). When reform hits reality: The bottleneck effect in Hong Kong primary schools. *School Leadership and Management*, *28*(5), 505–521. https://doi.org/10.1080/13632430802499994

Clegg, C., & Walsh, S. (2004). Change management: Time for change! *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *13*(2), 217–239. https://doi.org/10.1080/13594320444000074

Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education. In M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (ss. 213-239). Springer.

Cox, C. B., Gallegos, E., Pool, G. J., Gilley, K. M., & Haight, N. (2022). Mapping the nomological network of change fatigue: Identifying predictors, mediators and consequences. *Journal of Organizational Change Management*, *35*(4-5), 718-733. https://doi.org/10.1108/HRMID-04-2023-0078

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.).* Pearson.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher, 19*(1), 3-13. https://doi.org/10.2307/1176529

Çeliköz, N., & Türkan, A. (2022). COVID-19 Pandemi sürecinin eğitim ve eğitim programlarına yansımaları. İçinde N. Çeliköz, & A. Türkan (Eds.), *Temel kavramlar.* (ss. 3-26). İKSAD.

Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-13.*

Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal, 34*, 555-590. http://doi.org/10.2307/256406

Davies, I., Mizuyama, M., & Thompson, G. H.. (2010). Citizenship education in Japan citizenship. *Social and Economics Education.* *9*(3), 170-178. https://doi.org/10.2304/csee.2010.9.3.170

Davis, D. R. (1946). The disorganisation of behaviour in fatigue. *Journal of Neurology and Psychiatry, 9*(1), 23-29. https://doi.org/10.1136/jnnp.9.1.23

Deschenes, S. (2019). *Change fatigue and leadership influences.* [Master's Thesis, Middle Tennessee State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Dewey, J. (1939). *Türkiye maarifi hakkında rapor.* Devlet Basimevi.

Dilkes, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The New Australian curriculum and teachers' change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(11), 45-64. https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n11.4

Dinçer, Ö., & Fidan, Y. (1996). *İşletme yönetimi*. Beta Basım Yayım.

Dobie, R. A., & Wilson, M. J. (1996). A comparison of t test, F test, and coherence methods of detecting steady-state auditory-evoked potentials, distortion-product otoacoustic emissions, or other sinusoids. *The Journal of the Acoustical Society of America, 100*(4), 2236-2246. https://doi.org/10.1121/1.417933

Doğan Kılıç, E., Üstün, A., & Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 6*(1), 5-22.

Doğan, M., & Yuret, T. (2015). Üniversitelere yerleşmede farklı katsayı uygulamasının etkileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 70(*1), 195-220. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002348

Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *13*(1), 115-138.

Doğutaş, A. (2016). Eğitim sistemindeki son değişikliklerle ilgili öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(9), 30-41.

Doll, A. & Tahsin, İ. A. (2022). *Change fatigue revisited: A new framework for leading change.* Business Expert Press.

Dökmen, Z. (2014). *Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi.

Drucker, P. F. (2001). *Management challenges for the 21st century.* Harper Business.

Ebru Öğretmen Buzdolabı Üzerinde Öğrencilerine Ders Anlattı. (2020, Nisan 6). AA., https://www.memurlar.net/haber/897529/ebru-ogretmen-buzdolabi-uzerinde-ogrencilerine-ders-anlatti.html

Eğilmez, M. (2015, Temmuz 31). Her şey Sputnik ile başladı. Kendime Yazılar. https://www.mahfiegilmez.com/2015/07/gecen-hafta-icinde-nasa-kepler-uzay.html

Ellis, B. R. (2019). *The trauma in organizational change: correlation study of change fatigue and ptsd in the workplace.* [Doctoral dissertation, Regent University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Elving, W., Hansma, L.D., & de Boer, M.G. (2011). Bohica; bend over here it comes again. The construction and application of a measurement of Change Fatigue. *Teorija in Praska, 6,* 1628 – 1647.

Er, E. (2021) The relationship between principal leadership and teacher practice: Exploring the mediating effect of teachers' beliefs and professional learning. *Educational Studies.* https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1936458

Eraslan, C. (2016). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi.* İstanbul Üniversitesi.

Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi.* Pegem.

Erdoğmuş, N., & Sayın, Z. (2020). *Kurumsal yönetim el kitabı: STK'lar için 360° yönetim ilkeleri.* İlke Yayınları.

Eren, E. (2020). 1960 sonrası Türk eğitim politikalarında eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi. *Mülkiye Dergisi, 44* (4), 679-709.

Etzioni, A. (1964). *Modern organizations.* Prentice-Hall.

European Committee of Social Rights, (2021). Statement on COVID 19 and social rights. https://rm.coe.int/statement-of-the-ecsr-on-covid-19-and-social-rights/1680a230ca#:~:text=States%20Parties%20must%20ensure%20that,Article%20E%20of%20the%20Charter).

Falkenberg, J., Stensaker, I., Meyer, C. B., & Haueng, A. C. (2005). When change becomes excessive. *Research in Organizational Change and Development, 15,* 31-62. https://doi.org/10.1016/S0897-3016(04)15002-7

Farmer, A. Y., & Farmer, G. L. (2020). *Research methods for social work: A problem-based approach.* Sage.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.

Firestone, W. A., & Pennel, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. R*eview of Educational Research Winter. 63*(4), 489-525. https://doi.org/10.3102/00346543063004489

Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* McGaw-Hill International Edition.

Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance.* Routledge Falmer.

Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change.* Routledge.

Garside, P. (2004). Are we suffering from change fatigue?. *Quality & Safety In Health Care, (13)*2, 89-90. https://doi.org/10.1136/qshc.2003.0091159

Gaziel, H. H. (2010). Why educational reforms fail: The emergence and failure of an educational reform: A case study from Israel. İçinde J. Zajda (Ed.), *Globalisation, ideology and education policy reforms* (pp. 49-62). Springer.

George, D., & Mallery, P. (2010), *"SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update", 10th Edition.* Pearson.

Gökçe, F. (2000). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim.* Eylül Kitap ve Yayınevi.

Gökşen, İ. (2014). *Örnekleme tekniği ve örneklem büyüklüğü belirleme*. Pegem.

Greif, A. (2006). *Institutions and the path to the modern economy*. Cambridge University Press.

Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education, 26*(3), 3-5. https://doi.org/10.1177/0892020611429252

Gupta, A. K., & Kabe, D. G. (2011). *Theory of sample surveys.* World Scientific.

Güçlü N (2003). Küreselleşme ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğt. Fak. Derg.), 4*(2), 1 - 12.

Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,* 240-254.

H., Durdu, L., & Göktaş, Y. (2021). Sputnik sonrası Amerikan eğitim reformlarının değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 48-68.

Gürbüz, S. (2020). *Örgüt kültürü ve örgütsel değişim algısı arasındaki ilişkide gelişime açıklığın düzenleyici rolü: Üniversitelerde bir araştırma* (Yayın no. 613328). [Doktora tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gürkan, T., & Gökçe, E. (1999). *Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim.* Siyasal Yayıncılık.

Güven, İ. (2012). The 4+4+4 school reform bill and the Fatih Project: Is it a reform? *Elementary Education Online, 11*(3), 556-577.

Güven, İ. (2015). *Türk eğitim tarihi.* Pegem Akademi.

Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., & Hopkins D. (2009). *Second international handbook of educational change*. Springer.

Harris A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change, 7*, 9–18. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0009-0

Harris, H. K. (2002). Determinants of individual trust in global institutions: The role of socail capital and transnational identity. In P. L. Berger, & S. P. Huntington (Eds.), *Many globalizations: Cultural diversity in the contemporary world.* (pp. 272-281). Oxford University Press.

Hedrih, V., & Hedrih, A. (2022). *Interpreting statistics for beginners: A guide for behavioural and social scientists.* Routledge.

Hiatt, J. M. (2006). *ADKAR: A Model for change in business, government and our community.* Prosci Learning Center Publications.

Higgins, D., & Bourne, P. A. (2018). Implementing change in an organization: A general overview. *Scholarly Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 1*(1), 7-17.

Hobbes, T. (1651). *Leviathan*. Penguin Books.

Hockey, G. R. J. (2011). A motivational control theory of cognitive fatigue. In P.L. Ackerman (Ed.), *Cognitive fatigue: multidisciplinary perspectives on current research and future applications* (pp. 167–187). American Psychological Association.

Holt, D. H. (1987). *Management; principles and practices*. Prentice-Hall Inc.

Hsueh, Y. (2002). The Hawthorne experiments and the introduction of Jean Piaget in American industrial psychology, 1929-1932. *History of Psychology, 5*(2), 163–189. https://doi.org/10.1037/1093-4510.5.2.163

Hunter, M.A., & May, R. B. (1993). Some myths concerning parametric and nonparametric tests. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 34*(4), 384-389. https://doi.org/10.1037/h0078860

Huy, Q.N. (1999). Emotional capability, emotional intelligence, and radical change. *Academy of Management Review, 24*(2), 325-345. https://doi.org/10.2307/259085

Iles, V., & Sutherland, K. (2001). *Organisational change: A review for health care managers, professionals and researchers.* NCCSDO.

İraz, R., & Şimşek, G. (2004). Örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde liderliğin rolü: Transformasyonel liderlik incelemesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 4*(7), 99-117.

İssi, D. Ö. (2015). *Çok partili hayata geçiş sürecinde Aydın'da eğitim (1946-1950)* (Yayın no. 413977). [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Jeffrey, D. A. (2016). *Testing the technology acceptance model 3 (tam 3) with the inclusion of change fatigue and overload, in the context of faculty from seventh-day adventist universities: A revised model* [Doctoral dissertation, Andrews University School of Education]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Jex, S. M., & Britt, T. W. (2014). *Organizational psychology: a scientist-practitioner approach*. John Wiley & Sons.

Jolly, J. L. (2009). The National Defense Education Act, Current STEM initiative, and the gifted. *Historical Perspectives, 32*(2), 50-53. https://doi.org/10.4219/gct-2009-873

Kanter, R. M., Stein, B. A., & Jick, T. D. (1992). *The challenge of organizational change: How people experience it and manage it.* The Free Press.

Kaplan, İ. (2005). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi.* İletişim Yayınları.

Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi.* 26, 172-194.

Kapping, M. (2021). *Change fatigue, job satisfaction, and organizational commitment among nurses* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Karabal, C. (2018). Değişime direnç, örgütsel hafıza ve vazgeçme arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 6-24.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 57-87). Anı.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Pegem.

Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(1), 52-80.

Kaşka Kara, M. (2023, Temmuz 14). Karma eğitim kız çocuklarının okullaşmasının önünde engel mi?. BBC News Türkçe. https://www.bbc.com/turkce/articles/c2jr87ljke1o

Katzell, R. A. (1957). Industrial psychology. *Annual Review of Psychology*, *8*(1), 237-268. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.08.020157.001321

Kayıp, S., & Kartal, Ş. (2021). 4+4+4 Eğitim sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayı), 4774-4823.

Kim, T. K. (2015). T test as a parametric statistic. *Korean Journal of Anesthesiology*, *68*(6), 540-546. https://doi.org/10.4097/kjae.2015.68.6.540.

Kipping, M., Üsdiken, B., & Puig, N. (2004). Imitation, tension, and hybridization. *Journal of Management Inquiry, 13*(2), 98–108. https://doi.org/10.1177/1056492604265348

Kiz, S., & Sincar, M. (2020). Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(1),* 10-31.

Klein, H. J., & Park, H. (2015). Organizational commitment. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences: Second edition* (pp. 334-340). Elsevier.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling.* Guilford publications.

Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon-organizasyonlarda davranış-klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar.* Beta Basım.

Kostman, J. (1987). Aristotle's definition of change. *History of Philosophy Quarterly 4*(1), 3-16.

Kotter, J.P. (1995, May-June). Leading change: why transformation efforts fail. Harvard Business Review. https://hbr.org/1995/05/leading-change-why-transformation-efforts-fail-2

Kral, B. (2023). Öğretmen güçlendirme. İçinde N. Cemaloğlu & M. Özdemir, (Eds.*), Eğitim yönetimi* (ss. 627-664). Pegem Akademi.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*(3), 607-610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Kritsonis, A. (2005). Comparison of change theories. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, *8*(1), 1-7.

Kurt, T., & Gür, B. S. (2012). *Eğitimde eşitsizliğin algoritması: AOBP.* Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly, 28*(1), 5-42. https://doi.org/10.1177/0013161X92028001002

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 85-116.

Leuschke, E. E. (2017). *School culture and change fatigue in Tennessee* (UMI no: 0170N_10854). [Master's thesis, Middle Tennessee State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Levenson, A. (2017). Workplace fatigue is a systems problem. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 69*(2), 130–142. https://doi.org/10.1037/cpb0000091

Levy, P. S., & Lemeshow, S. (2013). S*ampling of populations: methods and applications.* John Wiley & Sons.

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations, 1*(1), 5–41. https://doi.org/10.1177/001872674700100103

Lewis, L. (2019). *Organizational change: Creating change through strategic communication.* Wiley Blackwell.

Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasındaki ilişki* (Yayın no. 363455). [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Limon, İ. (2020a). Investigation of teachers' change fatigue level: Comparison by demographics. *Educational Administration: Theory and Practice, 26(2*), 401-448.

Limon, İ. (2020b). Turkish adaptation of change fatigue scale: A study of reliability and validity. *Sakarya University Journal of Education*, *10*(2), 292-311. https://doi.org/10.19126/suje.646463

Limon, İ., Dilekçi, Ü., & Sipahioğlu, M. (2021). The relationship between change fatigue and job satisfaction of teachers: Gender and experience as moderators. *Inquiry in Education, 13*(2), 1-25.

Lindsay, J. D., Perkins, C. A., & Karanjikar, M. R. (2009). *Conquering innovation fatigue: overcoming barriers to personal and corporate success.* John Wiley & Sons.

Lippitt, R., Watson, J., & Westley, B. (1958). *The dynamics of planned change.* Brace and World, Inc.

Lohr, S.L. (2022). *Sampling: design and analysis* (3rd ed.*).* Chapman and Hall/CRC Press.

Lyle, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The new Australian curriculum and teachers' change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education, 3*9(11), 45-64. https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n11.4

Male, G. A. (1963). *Education in France.* U.S Government Printing Office.

Mansell, R. (2021) Adjusting to the digital: Societal outcomes and consequences. *Research Policy, Research Policy, 50*(9), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104296

March, J. G. (1981). Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly, 26*(4), 563–577. https://doi.org/10.2307/2392340

McCulloch, G. (2011). *Educational reconstruction: The 1944 Education Act and the twenty-first century*. Routledge.

McElroy, W. (1996). Implementing strategic change through projects. *International Journal of Project Management, (14)*6, 325-329.

McLean, G. (2005). *Organization development: Principles, processes, performance*. Berrett-Koehler Publishers.

McMillan, K., & Perron, A. (2013). Nurses amidst change: the concept of change fatigue offers an alternative perspective on organizational change. *Policy, Politics and Nursing Practice, 14*(1), 26-32. https://doi.org/10.1177/1527154413481811

MEB. (2012, 5 Eylül). *12 yıl zorunlu eğitim sorular cevaplar. Ahttps://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf.*

MEB. (2018, 10 Temmuz). *2023 Eğitim Vizyonu. https://2023vizyonu.MEB.gov.tr/*

MEB. (2021, 7 Ağustos). *Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu. https://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1*

MEB. (2022, 10 Haziran). *Bakan Özer eğitimin dönüştürülmesi ön zirvesine katılmak üzere Pariste. https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-egitimin-donusturulmesi-on-zirvesine-katilmak-uzere-pariste/haber/26843/tr/*

MEB. (2023, 17 Ağustos). *Eski bakanlar. https://www.meb.gov.tr/meb/*

MEB. (2023). *Depremzede öğrencilerin sınıf geçme notunda iki dönemde aldıkları en yüksek not esas alınacak. https://www.meb.gov.tr/depremzede-ogrencilerin-sinif-gecme-notunda-iki-donemde-aldiklari-en-yuksek-puani-esas-alinacak/haber/29699/tr*

Mendeş, M. (2003). Levene, Bartlett, Neyman-Pearson ve Bartlett 2 testlerinin 1. tip hata olasılıkları bakımından karşılaştırılması. *Tarım Bilimleri Dergisi, 9*(2), 143-146. https://doi.org/10.1501/tarimbil_0000000782

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2001). Organizational commitment. In I. Robertson & C. Cooper (Eds.) *Personnel psychology and human resource management: A reader for students and practitioners, (pp.* 289-342). John Wiley & Sons.

Meyer J. P., Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993). Commitment to organization's and occupations: Extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology, 8*(4), 538-551.

Meyer, J. P., Irwing, P. G., & Allen, N. J. (1998). Examination of combined effects of work values and early work experiences on organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 19*, 29-52. https://doi.org/10.1037/0021/9010.78.4.538

Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'dan TEOG açıklaması. (2017, Eylül 20). NTV. ,https://www.ntv.com.tr/egitim/milli-egitim-bakani-ismet-yilmazdan-teog-aciklamasi,zESz3kNnG0ShlM6jeCkBnQ

Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer: Yeni model getiriyoruz. (2021, Ekim 23). *Sabah*. https://www.sabah.com.tr/egitim/milli-egitim-bakani-mahmut-ozer-yeni-model-getiriyoruz-5714268

Mills, J., Dye, K., & Mills, A. J. (2008). *Understanding organizational change.* Routledge.

Moyo, S. (2023). Learning and organizational change: A case study of using learning intervention in a strategic management course. *Open Journal of Business and Management, 11*(5), 2175-2197. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7297-9.ch036

Nabi Avcı: Asıl radikal değişiklikleri önümüzdeki dönemlerde yapacağız. (2015, Aralık 28). *Milliyet*. https://www.milliyet.com.tr/gundem/nabi-avci-asil-radikal-degisiklikleri-onumuzdeki-donemlerde-yapacagiz-2171011

Nohl, M. A. (2008). The Turkish education system and its history-an introduction. In M. A. Nohl & A. Akkoyunlu-Wigley, & S. Wigley (Eds.) *Education in Turkey*. (pp. 15-48). Waxman.

North, D. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance.* Cambridge University Press.

Okçabol, R. (2015). *Türk eğitim sistemi.* Ütopya.

Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(1), 73-101. https://doi.org/10.1080/13594320500451247

Oreg, S., Bartunek, J.M., Lee, G., & Do, B. (2018). An affect-based model of recipients' responses to organizational change events. *Academy of Management Review, 43*(1), 65-86. https://doi.org/10.5465/amr.2014.0335

Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(4), 427-439. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881644

Ouedraogo, N., & Ouakouak, M.L. (2021). Antecedents and outcome of employee change fatigue and change cynicism. *Journal of Organizational Change Management, 34*(1), 158-179. https://doi.org/10.1108/JOCM-05-2019-0141

Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022). T.C. Resmi Gazete. (31750 & 7354, 20 Şubat 2022). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.html.

Özer, M. (2023). Türkiye'de eğitim sisteminde son 20 yılda gerçekleştirilen dönüşümün son OECD raporuna dayalı bir değerlendirmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi 13*(2), 148-163. https://doi.org/10.5961/higheredusci.1315684

Özler, N. E. (2012). Çağdaş yönetim konuları. İçinde A. Baraz & A. Şakar (Eds.) *İşletme Yönetimi* (ss. 168-189). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, M. (2012, Aralık 18). Milli Eğitim Bakanı Yılmaz: Eğitim sisteminde tek değişiklik 4+4+4 değişikliğidir. *Anadolu Ajansı*. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-yilmaz-egitim-sisteminde-tek-degisiklik-4-4-4-degisikligidir

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using spss for windows.* McGraw Hill.

Park, H. M. (2009). *Comparing group means: t-tests and one-way ANOVA using Stata, SAS, R, and SPSS.* Trustees of Indiana University.

Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation 11*(5), 461-48. https://doi.org/10.1080/13803610500146269

Paton, R., & Dempster, L. (2002). Managing change from a gender perspective. *European Management Journal, 20*(5), 539-548. https://doi.org/10.1016/S0263-2373(02)00097-X

Peker, Ö. (1995). *Yönetimi geliştirmenin sürekliliği.* Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

Perel, C. (2015). *Examining the relationship between organizational culture and change fatigue* (UMI no: 1588259). [Master's thesis, Middle Tennessee State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Pettigrew, A. M. (1998). Success and failure in corporate transformation initiatives. In R. D. Galliers & W. R. J. Bates (Eds), *Information technology and organizational transformation* (pp. 271-289). Wiley.

Phillips, C. J. (2015). *The new math: A political history.* University of Chicago Press.

Raisel, E. M. (1999). *The McKinsey way.* McGraw Hill.

Randall, D. M. (1990). The consequences of organizational commitment: Methodological investigation. *Journal of Organizational Behavior, 11*(5), 361-378. https://doi.org/10.1002/job.4030110504

Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school: How to conquer myths, build commitment, and get results.* ASCD.

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

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2018). *Organizational Behavior.* Pearson Education.

Rosenbaum, D., More, E., & Steane, P. (2018). Planned organisational change management: Forward to the past? An exploratory literature review. *Journal of Organizational Change Management, 31*(2), 286-303. https://doi.org/10.1108/jocm-06-2015-0089

Rosenblatt, Z. (2004). Skill flexibility and social change. *A multi-national* study. *Journal of Educational Change, 5*(1), 1–30. https://doi.org/10.1023/B:JEDU.0000022841.54071.36

Ross, A., & Willson, V. L. (2018). *Basic and advanced statistical tests*. Brill.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2005). *Örgütsel psikoloji.* Alfa Yayınları.

Sarıgül, S. S. (2022). *Değişim yorgunluğu ile algılanan örgüt kültürü, tükenmişlik, işten ayrılma niyeti ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Sağlık sektöründe bir uygulama* (Yayın no. 767692). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership.* Wiley.

Scott-Morgan, P., Hoving, E., Smit, H., & Van der Slot, A. (2001). *The end of change: How your company can sustain growth and innovation while avoiding change fatigue.* McGraw-Hill.

Seashore, C. (1968). What is sensitivity training? *NTL Institute for Behavioral Science, 2*(2), 1-3.

Sergiovanni, T.J. (2000). Changing change: Toward a design science and art. *Journal of Educational Change 1,* 57–75. https://doi.org/10.1023/A:1010048200151

Sezal, İ. (2005). *Örnekleme yöntemleri.* Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Sezgin, S. (2021), Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 273-296. https://doi.org/10.18037/ausbd.902616

Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods.* Sage.

Sonenshein, S. (2010). We're changing–or are we? Untangling the role of progressive, regressive, and stability narratives during strategic change implementation. *Academy of Management Journal 53*(3), 477–512. https://doi.org/10.5465/AMJ.2010.51467638

Stahl, G., & Mu, G.M. (2022). Pierre Bourdieu: Revisiting reproduction, cultural capital, and symbolic violence in education. In B.A. Geier (Ed.), *The Palgrave handbook of educational thinkers* (pp. 1-16). Macmillan.

Stensaker, I., Meyer, C. B., Falkenberg, J., & Haueng, A. C. (2002). Excessive change: Coping mechanisms and consequences. *Organizational Dynamics, 31*, 296-312. https://doi.org/10.1016/S0090-2616(02)00115-8

Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials, 19*(6), 687– 687.

Sundarasaradula, D., Hasan, H., Walker, D. S., & Tobias, A. M. (2005). Self-organization, evolutionary and revolutionary change in organizations. *Strategic Change, 14*(7), 367-380. https://doi.org/10.1002/jsc.739

Şahin, Ç. (2021). *Öğretmen algılarına göre değişim yorgunluğunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Akçakoca örneği)* (Yayın no. 694742). [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şahin, S., & Avan, Y. (2020). Değişim yönetimi bağlamında Türk Eğitim denetim sistemindeki değişimlere ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 110-123.

Şahin, S., & Aydın Demirel, Ö. (2019). Türkiye'de eğitimde değişim ihtiyaçlarına, engellerine ve değişime yön vermeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (48)*, 88-106.

Şimsek, A. (2011). Öğretim tasarımı ve modelleri. İçinde. K. Çağıltay & Y. Göktaş, (Eds.), *Ögretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, arastirmalar, egilimler* (ss. 99-117) PEGEM.

Şimşek, M. Ş., & Akın, H. B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim.* Çizgi Kitabevi Yayınları.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Pearson.

Tabancalı, E., & Abbasioğlu, E. (2017). Japonya ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması. *7th International Conference of Strategic Research on Social Science and Education(ICoSReSSE)* (ss.361-378). ICoSReSSE.

Tabancalı, E., & Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *International Journal of Social Science, 25*(1), 139-156. https://doi.org/10.9761/JASSS2336

Taber, K. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education, 48*(1), 1-24. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevci paradigme ve çatışmacı paradigma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 23*(2), 557-571. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000777

Tattersall, A. (2015). The global spread of community organizing. *Oxford U.P Community Development Journal, 50*(3), 380-396. https://doi.org/10.1093/cdj/bsv018

Taylor, W. F. (1911). *The principles of scientific management.* Harper & Brothers Publishers.

TDK. (2023). *Türkçe sözlük.*

Theeb, M. (2020). Overview of change patterns and its implementation. *Account and Financial Management Journal, 5*(12), 2277-2283. https://doi.org/10.47191/afmj/v5i1201

Thorndike, E. (1900). Mental fatigue. *Psychological Review, 7*(5), 466–482. https://doi.org/10.1037/h0069440

Toffler, A. (1970). *Future shock.* Bantam.

Turan, A. (2021). *Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişki* (Yayın no. 699966). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 186-203.

Türker, A., & Dündar, E. (2020). COVID-19 Pandemi sürecinde eğitim bilişimi ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 323-342. https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702

UNICEF. (2020, August 24). 'What will a return to school during the COVID-19 pandemic look like?'. *https://www.unicef.org/coronavirus/what-will-return-school-during-covid-19-pandemic-look*

United Nations. (2020, Ağustos). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. *https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf*

Ural, A., & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi.* Detay Yayıncılık.

Usul, S. A. (2023, Ağustos). Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin, liselerde sınıf tekrarını hayata geçireceklerini bildirdi. AA. *https://www.aa.com.tr/tr/gundem/milli-egitim-bakani-yusuf-tekin-liselerde-sinif-tekrarini-hayata-gecireceklerini-bildirdi/2968647*

Uzun, E. (2005). *Performans değerleme bir yöntem: 360 derece geribildirim yöntemi ve yöntemi uygulayan bir işletmede yapılan inceleme* (Yayın no. 163146). [Doktora tezi, Anadolu Universitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Vestel, K. (2013). Change Fatigue: A Constant Leadership Challenge. *Nurse Leader, 11,* 10-11.

Vigoda-Gadot, E., Mizrahi, S., Cohen, N., & Mishor, E. (2023). Citizens' reactions to global crises: A longitudinal study during the COVID-19 pandemic in Israel. *PubMed 3*(2):24. https://doi.org/10.1007/s43545-023-00610-0

Vries, M., & Vries, M. (2023). Repetitive reorganizations, uncertainty and change fatigue. *Public Money & Management*, *43*(2), 126-135. https://doi.org/10.1080/09540962.2021.1905258

Wagoner, B., & Power, S.A. (2021). *Social change. In: The Palgrave Encyclopedia of the Possible. Palgrave Macmillan,* Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_143-1

Warrick, D. D. (2023). Revisiting resistance to change and how to manage it: What has been learned and what organizations need to do. *Business Horizons, 66*(4), 433-441. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2022.09.001

Winter, A. J. (2013). *The human cost of change: tales from the campus about personal change fatigue, resistance, and resilience* [Doctoral dissertation, Queensland University of Technology]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Yamamoto Telli, G., & Altun, D. (2023). Türkiye'de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 125-136. https://doi.org/10.32329/uad.1268747

Yanıklar, C. (2010). Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nun yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış. *Sosyoloji Dergisi, 22*, 122-135.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri.* Detay Yayıncılık.

Yeni eğitim öğretim yılında birçok değişiklik: Milli Eğitim Bakanı Tekin tek tek açıkladı. (2023, Ağustos 23). *Kamudan Haber,* https://www.kamudanhaber.net/yeni-egitim-yilinda-bir-cok-degisiklik-milli-egitim-bakani-yusuf-tekin-tek-tek-acikladi adresinden alındı

Yeşil, A. (2018). Örgütlerde değişimin önemi ve değişim yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 4*(5), 307-323.

Yıldız, A. K. (2009). *Kütüphaneler için değişim yönetimi modeli* (Yayın no. 249536). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, H. (2007). *Beceriler, yeterlilikler ve meslek eğitimi: Finansman yapısı ve politika önerileri.* Türkonfed.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Trk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 942-973.

Yukl, G. A. (2001). *Leadership in organizations.* Prentice-Hall.

Zakariya, W., & Alyati, W. F. (2012). Alvin Toffler: Knowledge technology and change in future society. *International Journal of Islamic thought, 1,* 54-61.

Zayim, M., & Kondakçı, Y. (2015). An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(4), 610-625. https://doi.org/10.1177/1741143214523009

EKLER

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Demografik Bilgi Formu

Sayın katılımcı;

Bu araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütülmektedir.
Çalışma kapsamında, bir demografik bilgi formu ve bir ölçek doldurmanız istenecek ve tüm veriler sadece bu çalışma kapsamında akademik amaçlı kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Çalışmadan istediğiniz zaman çekilmeyi talep edebilirsiniz. Çalışmanın ortalama 10 dakika sürmesi öngörülmektedir. Çalışmanın bilimsel özelliği açısından soruları içtenlikle ve eksiksiz yanıtlamanız son derece önemlidir.
Değerli katkılarınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Duygu İLKDOĞAN SERBES

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum	**Evet ( )**	**Hayır ( )**

1.Yaş Grubu ( ) 21-30 ( ) 31- 40 ( ) 41- 50 ( ) 51 ve üzeri

2. Cinsiyet ( ) Erkek ( ) Kadın

3. Medeni Durum ( ) Evli ( ) Bekar

4. Branşınız
( )Türkçe ve Sosyal Bilimler ( )Matematik ve Fen Bilimleri ( )Yabancı Dil Diğer: _____

5. İstihdam Türünüz: ( ) Kadrolu ( )Ek Ders Ücreti Karşılığında Çalışan Öğretmenler

6. Mesleki Kıdem
( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

7. Çalıştığınız Okul Türü ( )İlkokul ( )Ortaokul ( )Lise

8. Dijital teknoloji araçlarının (akıllı telefon/akıllı tahta, projeksiyon cihazı, bilgisayar, tablet uygulamaları) eğitimde kullanılması konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
( ) yeterli ( ) yetersiz

9. Dijital teknoloji araçlarının kullanarak ders içeriği hazırlama konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
( ) yeterli ( ) yetersiz

10. Dijital teknoloji araçları kullanarak çevrimiçi (online) ortamda ders anlatma konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? ( ) yeterli ( ) yetersiz

Ek 2. Araştırmada Kullanılan Ölçek

Değerli Meslektaşım,
Formda kendiniz için en uygun olduğunu düşündüğünüz maddelerin yanına (X) şeklinde işaretleme yapmanız beklenmektedir. Zaman ayırarak çalışmama destek olduğunuz için teşekkür eder, saygılar sunarım.

DEĞİŞİM YORGUNLUĞU ÖLÇEĞİ

Hız ve sıklıklarını göz önünde bulundurduğumda;					
1. Eğitim sistemimizde daha az değişikliğe gidilse, mesleki açıdan daha mutlu olurum	1	2	3	4	5
2. Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerden usandım.	1	2	3	4	5
3. Eğitim sistemimizde yaşanan her değişiklikte 'Yine mi!' hissine kapılırım.	1	2	3	4	5
4. Eğitim sistemimizde önceki değişikliklerin sonuçları yeterince değerlendirilse, daha sorunsuz bir değişim süreci yaşanacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
5. Eğitim sistemimiz sürekli bir değişim içindeymiş gibi hissederim.	1	2	3	4	5
6. Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin beraberinde getirdiği iş yükünün altından kalkamam.	1	2	3	4	5
7. Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin uzun soluklu olmayacağını düşündüğüm için söz konusu değişiklikler bende heyecan uyandırmaz.	1	2	3	4	5
8. Eğitim sistemimizde yaşanan her değişikliğe nasıl olsa bu da değişir gözüyle bakarım.	1	2	3	4	5
9. Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleki motivasyonumu olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
10. Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleğime olan bağlılığımı olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
11. Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler beni yorar.	1	2	3	4	5
12. Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki hedeflerimden uzaklaşırım.	1	2	3	4	5
13. Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler sisteme olan güvenimi zedeler.	1	2	3	4	5
14. Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki açıdan kafam karışır.	1	2	3	4	5
15. Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin amaçsız olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
16. Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin sıklığı nedeniyle değişim sürecini yönetmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5

1.KESİNLİKLE KATILMIYORUM 2. KATILMIYORUM 3. KARARSIZIM
4. KATILIYORUM 5. KESİNLİKLE KATILIYORUM *ifadelerini temsil etmektedir.*

Değişim Yorgunluğu: *Öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin çok hızlı ve sık değiştiğine yönelik algıları ve söz konusu algının öğretmenlerin mesleki bağlılık, motivasyon, sisteme olan güvenlerini, değişim yönetimi becerilerini olumsuz yönde etkilemesidir.*

Ek 3. YTÜ Etik Kurul İzin Belgesi

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 25.01.2022 Toplantı No: 2022.01

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU öğretim üyelerinden Doç. Dr. Erkan Tabancalı danışmanlığında lisansüstü öğrencisi Duygu İLKDOĞAN SERBES tarafından yapılacak olan "Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ — **Üye**

Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK — **Üye**

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN — **Üye**

Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR — **Üye**

Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU — **Üye**

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ — **Üye**

Ek. 4 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket ve Araştırma İzin Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-46522317 25/03/2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Duygu İLKDOĞAN SERBES)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Yıldız Teknik Üniversitesinin 14.03.2022 tarihli ve 2203140380 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 24.03.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu Düzeyinin İncelenmesi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler	: Öğretmenler
Araştırmanın Süresi	: 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

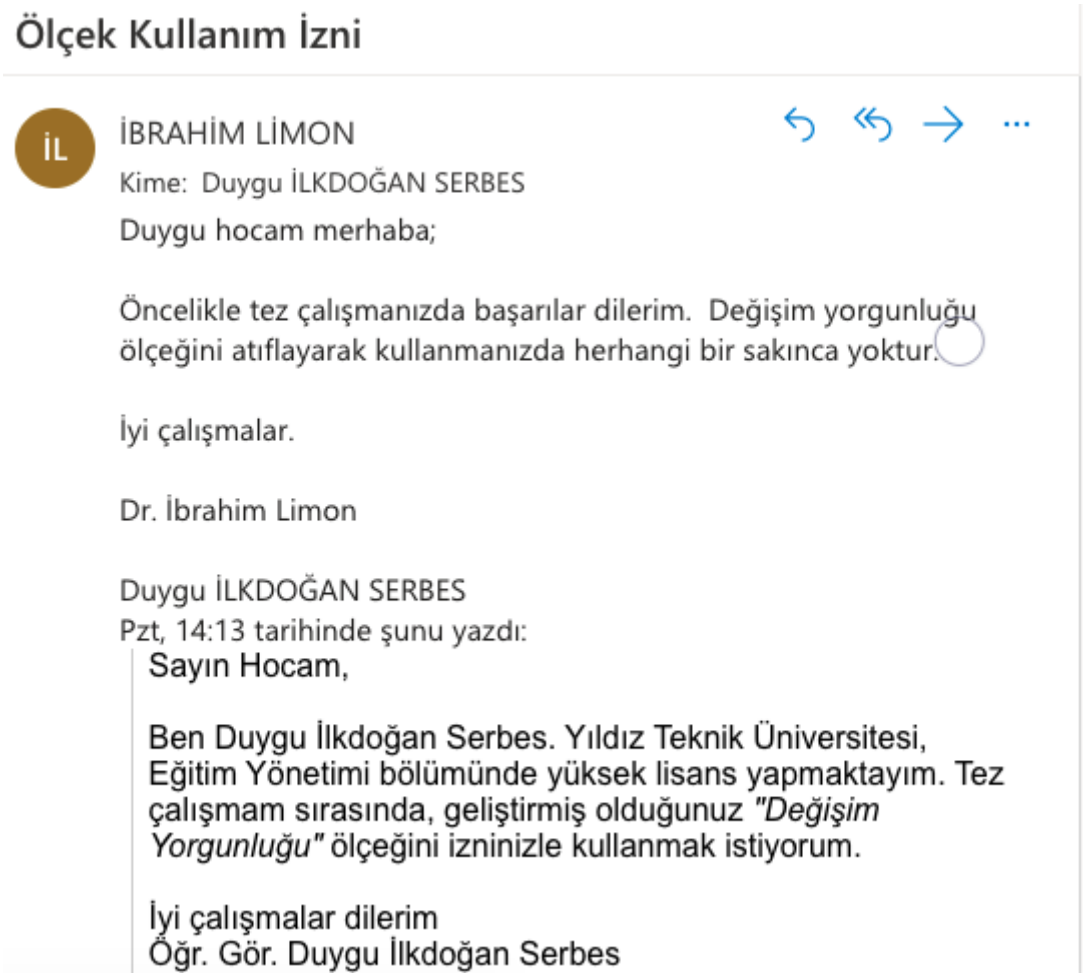
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
25/03/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Ek 5. Ölçek Kullanım İzni



Ölçek Kullanım İzni

İL

İBRAHİM LİMON

Kime: Duygu İLKDOĞAN SERBES

Duygu hocam merhaba;

Öncelikle tez çalışmanızda başarılar dilerim. Değişim yorgunluğu ölçeğini atıflayarak kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.

İyi çalışmalar.

Dr. İbrahim Limon

Duygu İLKDOĞAN SERBES
Pzt, 14:13 tarihinde şunu yazdı:

> Sayın Hocam,
>
> Ben Duygu İlkdoğan Serbes. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmam sırasında, geliştirmiş olduğunuz *"Değişim Yorgunluğu"* ölçeğini izninizle kullanmak istiyorum.
>
> İyi çalışmalar dilerim
> Öğr. Gör. Duygu İlkdoğan Serbes

Ek 6. İstanbul İlinde Görev yapan Öğretmen Saylarına Dair İstatistik Verileri



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-604.02-48359225 22.04.2022
Konu : YTÜ Veri Talebi ve Dilekçe Cevabı
(Duygu İLKDOĞAN SERBES)

Sayın Duygu İLKDOĞAN SERBES

/İstanbul

İlgi : a) Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığının 14.03.2022 tarihli ve 2203140380 sayılı yazısı.
b) Duygu İLKDOĞAN SERBES'in 30.03.2022 tarihli ve 46755389 sayılı dilekçesi.

İlgi (a) yazı ve ilgi (b) dilekçenize istinaden "Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu Düzeyi" başlıklı tez çalışmanızda kullanılmak üzere istemiş olduğunuz veriler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Murat ALTINÖZ
İl Milli Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek : İstatistiki Veriler (excel)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Bizbirdirek Mah. İnsan Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : strateji@gelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Ferhan GÖK
Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov.tr

Bu evrak, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakdogrulama.meb.gov.tr adresinden 5951-1bbe-3d71-bfdc-9934 kodu ile teyit edilebilir.

İlçe Adı (Resmi)	İLKOKUL			ORTAOKUL			İMAM HATİP ORTAOKULU			GENEL ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM		
	Öğretmen Sayısı			Öğretmen Sayısı			Öğretmen Sayısı			Öğretmen Sayısı			Öğretmen Sayısı		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
ADALAR	9	21	30	9	22	31	0	0	0	8	10	18	13	29	42
ARNAVUTKÖY	319	488	807	279	403	682	38	66	104	101	78	179	294	302	596
ATAŞEHİR	171	764	935	226	781	1.007	19	53	72	179	412	591	294	614	908
AVCILAR	395	667	962	328	599	927	29	92	121	150	203	353	315	426	741
BAĞCILAR	530	1.161	1.691	633	1.031	1.664	37	70	107	306	404	710	481	596	1.077
BAHÇELİEVLER	340	866	1.206	369	744	1.113	80	211	291	257	370	627	546	637	1.183
BAKIRKÖY	151	286	437	155	318	473	7	21	28	203	280	483	93	218	311
BAŞAKŞEHİR	384	946	1.330	371	767	1.138	106	330	436	173	288	461	408	629	1.037
BAYRAMPAŞA	181	390	571	224	370	594	25	63	88	116	126	242	350	341	691
BEŞİKTAŞ	65	215	280	85	244	329	15	54	69	168	246	414	121	255	376
BEYKOZ	167	412	579	212	426	638	26	62	88	116	164	280	225	257	482
BEYLİKDÜZÜ	336	587	823	244	567	811	36	96	132	179	313	492	205	323	528
BEYOĞLU	144	283	427	154	218	372	38	60	98	92	129	221	143	192	335
BÜYÜKÇEKMECE	153	466	618	215	382	597	26	57	83	222	327	549	217	309	526
ÇATALCA	83	138	220	96	147	243	4	11	15	29	34	63	102	107	209
ÇEKMEKÖY	170	471	641	187	436	623	14	34	48	86	147	233	187	430	617
ESENLER	276	586	862	298	480	778	44	68	112	145	201	346	220	345	565
ESENYURT	563	1.380	1.942	694	1.301	1.995	63	105	168	237	310	537	400	508	908
EYÜPSULTAN	274	616	890	262	559	821	45	104	149	142	193	335	268	354	622
FATİH	231	506	737	239	421	660	49	85	134	260	260	520	351	463	814
GAZİOSMANPAŞA	288	584	872	291	559	850	82	135	217	164	222	386	297	378	675
GÜNGÖREN	133	383	516	114	236	350	76	131	207	93	104	197	231	276	507
KADIKÖY	154	516	670	200	544	744	28	80	108	250	542	792	182	421	603
KAĞITHANE	249	677	926	290	544	834	73	154	227	92	171	263	231	311	542
KARTAL	266	774	1.040	261	677	938	89	216	305	252	347	599	462	779	1.241
KÜÇÜKÇEKMECE	500	1.263	1.763	592	1.168	1.760	70	198	268	297	515	812	512	841	1.353
MALTEPE	193	785	978	197	745	942	82	213	295	154	374	528	265	475	740
PENDİK	590	1.344	1.934	604	1.245	1.849	222	484	706	335	468	803	729	909	1.638
SANCAKTEPE	340	784	1.124	330	667	997	115	214	329	159	249	408	267	367	634
SARIYER	156	544	700	168	480	648	31	77	108	161	270	431	133	252	385
SİLİVRİ	188	344	532	220	365	585	19	32	51	150	150	300	203	207	410
SULTANBEYLİ	360	640	1.000	286	448	734	154	238	392	125	173	298	327	357	684
SULTANGAZİ	381	756	1.137	383	657	1.040	95	183	278	230	323	553	287	385	672
ŞİLE	30	66	96	45	69	114	0	0	0	46	44	90	39	56	95
ŞİŞLİ	131	325	456	148	375	523	13	39	52	108	136	244	341	380	721
TUZLA	183	599	782	239	526	765	63	148	211	73	137	210	335	476	811
ÜMRANİYE	365	1.245	1.610	427	1.069	1.506	100	279	379	214	322	536	425	658	1.113
ÜSKÜDAR	351	792	1.043	321	815	1.136	42	95	137	267	480	747	508	915	1.423
ZEYTİNBURNU	155	463	618	343	586	929	22	60	82	170	242	412	263	334	596
Toplam	**9.661**	**24.024**	**33.685**	**10.749**	**21.991**	**32.740**	**2.077**	**4.618**	**6.695**	**6.499**	**9.764**	**16.263**	**11.299**	**16.112**	**27.411**