

Investigating School Administrators' Readiness to Change in Relation to Teaching Level of the School, Experiences of the Administrators, and the Size of the School

Yaşar KONDAKÇI
Merve ZAYİM

Middle East Technical University, Faculty of Education

Ömer ÇALIŞKAN

Middle East Technical University, Faculty of Education

and

Bozok University, Faculty of Arts and Sciences

Abstract

The purpose of this study is to investigate school administrators' readiness to change in relation to teaching level of the school, experiences of school administrators, and the size of the school. The intentional, emotional, and cognitive readiness conceptual framework was utilized in the study. Using cluster sampling approach, the data of the study were collected from 167 school administrators working in 31 different schools. A self-developed readiness to change scale was utilized in collecting the data. Data analysis revealed that school administrators with the highest level of experience exhibited the difference in intentional readiness to change. Considering these results, it is concluded that conducting participative organizational change practices and giving the opportunity both to teachers and school administrators to actively participate in change processes will result higher readiness to change.

Key words: *Organizational change, readiness to change, school administrator*

SUMMARY

The recent change and development efforts have created a change climate in Turkish Education System. Transition into constructivist curriculum, computerization of some of the administrative processes and change in instructional materials are some of these change and development efforts. Change programs designed and implemented both by the Ministry of National Education (MONE) and by individual schools have immediate impact on different stakeholders including teachers and school administrators. Hence, in order to accomplish change initiatives successfully it is essential to study different attitudes of different stakeholders towards the change and development practices in Turkish Education System.

PURPOSE

The purpose of this study is to investigate school administrators' readiness to change in relation to teaching level of the school, experiences of school administrators, and the size of the school in terms of student number. In order to realize this purpose the framework of intentional, emotional, and cognitive readiness to change, which was developed by Bouckennooghe, Devos and Van den Broeck (2009), was utilized.

METHOD

The study was designed as a causal-comparative study. Cluster sampling approach was used to select the sample of the study. The data were collected from 167 school administrators from 31 different schools at primary and secondary levels, which are located in different neighborhoods of Ankara. The data collection instrument was developed by the authors. In the instrument development process, the "readiness" section of Bouckennooghe, Devos ve Van den Broeck's (2009) Organizational Change Questionnaire-Climate of Change, Processes, and Readiness (OCQ-C,P,R) instrument was utilized as an initial guide. The final version of the instrument utilized in this study was a 12-item Likert-type scale focusing on intentional, emotional and cognitive domains of readiness to change. The internal consistency (Cronbach's Alpha) of the sub-scales for intentional, emotional, and cognitive domains was calculated respectively as .87, .67 and .87.

RESULTS

In order to analyze the group differences in intentional, emotional, and cognitive readiness to change in relation to teaching level, experience, and school size Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was conducted. The multivariate tests results revealed that there is a difference between the groups in relation to experience level (Wilks' $\Lambda = .89$, $F(6,322) = 3.37$, $p < 0.01$) (with multivariate partial $\eta^2 = .059$ and observed power = .88). However, the analysis did not reveal any difference between the groups in relation to teaching level and size of the school. In order to find out the source of difference across different experience level groups the significance level was set as .017 (.05/3) and one-way ANOVA was conducted. The results suggest that there is a difference between the groups on intentional readiness to change, $F(2, 163) = 4.29$, $p = 0.015$, partial $\eta^2 = 0.050$. Subsequently, using pair-wise comparisons based on Bonferroni method suggested that the 26 years and over group (mean: 16.24; SD: 3.16) significantly differ from the other two groups.

DISCUSSION & CONCLUSIONS

The results of this study suggest that high level of experience contribute to intentional readiness to change. It is argued that high level of experience leads to higher level of change experience. High level of change experience can be related to high level of self-efficacy. As suggested by Armenakis, Harris and Mossholder (1993) self-efficacy is one of the key factors contributing to readiness to change. Hence, it can be suggested that giving opportunity to participate in change process will contribute to the administrators readiness to change in change initiatives in the future.

Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi, Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi

Yaşar KONDAKÇI
Merve ZAYİM

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Ömer ÇALIŞKAN

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ve

Bozok Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin değişime hazır olma durumlarını okulun hizmet verdiği öğretim düzeyine, yöneticilerin deneyim süresine ve okulun öğrenci sayısı cinsinden büyüklüğüne göre incelemektir. Çalışmada kararlılık, duygusal ve bilişsel hazır olma boyutlarını içeren bir kavramsal çerçeve kullanılmıştır. Çalışmanın verisi kümeleme yöntemiyle toplam 31 okulda görev yapan 167 okul yöneticisinden toplanmıştır. Çalışmanın verisinin toplanmasında yazarlar tarafından geliştirilen değişime hazır olma ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi sonuçları en fazla deneyime sahip grubun değişime hazır olmanın kararlılık boyutunda anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir. Bu sonuçlara göre okullarda katılımcı değişim uygulamalarının yapılması ve gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin değişim süreçlerine daha aktif katılımlarının sağlanması değişime hazır olmalarına katkıda bulunacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel değişim, değişime hazır olma, okul yöneticisi

Günümüzde örgütler dinamik bir iç ve dış çevre içinde varlıklarını sürdürebilmek için sürekli bir değişim çabasıdadırlar. Yönetim değişikliği, dönüşümcü liderlik, yeni vizyon ve misyon, örgütün insan kaynağı ve finansal bakımdan ürettiği artı değer değişime kaynaklık eden bazı iç çevre dinamikleri kabul edilirken; örgütün faaliyet gösterdiği pazarda/ sektörde meydana gelen değişiklikler, üretim girdilerindeki değişiklikler, nüfusun yapısında meydana gelen değişiklikler, yasal düzenlemeler, örgütün faaliyet alanına giren konularda meydana gelen teknolojik değişiklikler dış çevrede meydana gelen ve örgütü değişime zorlayan temel dinamikler olarak kabul edilmektedir (Burke, 2002). Değişim faaliyetleri başarıyla sonuçlansın ya da sonuçlanmasın, her değişimin amacı örgütü bulunduğu durumdan daha iyi bir duruma getirmek ve buna bağlı olarak örgütün yaşam şansını garantilemektir.

Örgütleri değişime zorlayan dinamikler konusunda alanyazında oldukça geniş ve yol gösterici bir bilgi birikimi mevcutken, değişim uygulamalarının başarıyla uygulanması ve sonuçlandırılması konusunda alanyazında aynı derecede yol gösterici bir bilgi birikimi bulunmamaktadır (Kondakçı, 2005). Bu durum, örgütlerin sık sık giriştikleri değişim uygulamalarının istenilen ölçüde başarıya ulaşamamasına neden olmaktadır (Beer ve Nohria, 2000; Burke, 2002). Değişim girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanması sadece örgütlerin parasal kaynaklarına değil, insan kaynaklarına da olumsuz yansımaktadır (Kotter, 1996). Whelan-Berry, Gordon ve Hinings (2003) girişilen değişim uygulamalarının başarısızlıkla sonuçlanmasının sermaye kaybına, müşteri memnuniyetsizliğine, çalışanlarda düşük morale, çalışanların işten ayrılmalarına neden olduğunu beyan etmişlerdir. Benzer şekilde, başarısız değişim girişimleri çalışanlarda örgütsel bağlılık, mesleki tatmin, moral ve motivasyon gibi bilişsel ve duygusal tutumların düşük olmasına yol açmakta ve buna bağlı olarak işten ayrılmalara neden olabilmektedir (Lewis, 2000; Mohrman, Tenkasi ve Mohrman, 2003).

Değişim uygulamalarındaki başarısızlığın kaynağına yönelik olarak değişik yazarlar değişik açıklamalarda bulunmuştur. Bir görüşe göre değişim uygulamalarındaki başarısızlık, örgütlerin değişimin teknik boyutuna her türlü yatırımı yapmaktan kaçınmazken, değişimin insan boyutuna aynı ölçüde önem vermemelerinden kaynaklanmaktadır (Clegg ve Walsh, 2004). Diğer yandan Burke (2002) örgütlerde gerçekleştirilen köklü değişikliklerin başarısız olma nedenlerini örgütsel kültürü değiştirmenin zor olması, çalışanların örgütsel değişimi planlama ve uygulama konusunda yetersiz bilgiye sahip olması ve örgütün zaten iyi işlediği düşüncesiyle örgütte bir değişim ortamı yaratmanın güçlüğü ile ilişkilendirmiştir. Self ve Schraeder (2009) ise örgüt liderlerinin değişim sürecinde çalışanlara rehberlik sağlayacak yeterli bilgiye sahip olmamalarını çoğu değişim faaliyetlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasının ardındaki neden olarak göstermişlerdir. Bir diğer görüş ise değişim girişimlerinin başarısızlığında çalışanların tutumlarının etkili olduğunu vurgulamış ve çalışanların değişime karşı gösterdikleri direnci değişim çalışmalarının başarısızlıkla sonuçlanmasının temel nedeni olarak göstermiştir (Geisler, 2001). Töremen (2002) benzer bulgulara ulaşmış ve okullardaki değişim uygulamalarının başarısız olma nedenini dönüt ve değerlendirme sisteminin iyi çalışmaması olarak ortaya koymuştur. Ayrıca, okul örgütlerinde değişimin en önemli iki engelinin değişim için yeterli eleman olmaması ve değişime gösterilen direnç olduğunu eklemiştir. Benzer bir yaklaşımla, Bouckenoghe (2009) değişim çalışmalarının genellikle başarısızlıkla sonuçlanmasının nedenlerini çalışanların yönünden açıklamış ve çalışanların değişime hazır olmamalarını değişim çalışmalarının başarıya ulaşamamasının muhtemel nedenleri olarak saymıştır.

Yukarıda sunulan yorum ve bulgular, günümüzde değişim uygulamalarının başarılı olabilmesi için değişimden etkilenen çalışanların değişime yönelik tutumlarının anlaşılmasında son derece önemli olduğunu göstermektedir. Bu konudaki alanyazın, çalışanların değişime karşı tutumlarının değişken olduğunu ve çalışanlarının tutumlarının büyük ölçüde örgüt kültürüne, liderlerin yönetim stiline ve örgütün doğasına bağlı olduğunu ortaya koymuştur (Rashid, Sambasivan ve Rahman, 2004). Bu durum, örgütlerde değişime karşı gösterilen tutumların her örgütün özelliklerine göre değişkenlik gösterebileceğini önermektedir. Diğer bir deyişle, çalışanların değişime

karşı tutumları üzerinde örgütlerdeki grup dinamikleri, sosyal etkileşimin doğası, sosyal etkileşim sonucunda oluşturulan normlar ve örgütteki hakim değerler etkilidir. Örgütsel değişim grup düzeyinde incelendiğinde, örgüt kültürünün ve ikliminin çalışanların değişime karşı tutumlarının en belirleyici unsurların başında olduğu ve değişim faaliyetlerinin başarılı olmasında son derece önemli olduğu belirtilmiştir (Harris, 2002). Değişime karşı tutumlarda grup dinamiklerini ön plana çıkaran bu görüşün yanında, bireyi daha merkeze koyan başka bir görüş de ortaya atılmıştır. Bu görüşe göre, değişim faaliyetleri bireyde başlar ve değişimin başarısı bireyin değişime yönelik tutum ve davranışlarını değiştirmesi ile ilgilidir (Whelan-Berry vd., 2003). Dolayısıyla, değişim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında veya tam tersine bireyler tarafından dirençle karşılanıp başarısızlıkla sonuçlanmasında bireylerin değişime karşı tutumları, inanç ve algılarının etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Grup dinamikleri ve grup içinde bireyin davranışının değişim uygulamalarında bu derece önemli olması, bireyin değişime karşı tutumlarının da ayrıntılı bir şekilde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar, çalışanların değişime yönelik tutumlarını, genel olarak tutum (Lau ve Woodman, 1995; Jimmieson, White ve Peach , 2004; Yousef, 2000), değişime açık olma (Wanberg ve Banas, 2000; Aslan, Beycioğlu ve Konan, 2008), değişime karşı direnç (Oreg, 2003; Piderit, 2000), değişime karşı kötümserlik (cynicism) (Reichers, Wanous ve Austin, 1997) gibi konular bağlamında incelemiştir.

Bu konuların yanında, çalışanların değişime yönelik tutumları bağlamında ele alınan konulardan biri de değişim hazır olma olarak ortaya çıkmıştır. Değişime hazır olma, örgütsel değişim girişimlerinin çalışanlar tarafından dirençle karşılanmadan kabul edilmesi ve benimsenmesi için yöneticiler tarafından çalışanlarda yaratılması gereken önemli bir tutumdur (Self, 2007). Değişime hazır olma tutumunun değişim uygulamalarının ilk basamağında olduğu ve başarıyla gerçekleştirildiği durumlarda, örgütsel değişim girişimleri çalışanlar tarafından benimsenerek desteklenecektir. Diğer taraftan, değişime hazır olma tutumunun ihmal edildiği değişim uygulamaları ise, bazı çalışanlar tarafından aktif ya da pasif olarak dirençle karşılaşacaktır (Self ve Schraeder, 2009). Dolayısıyla, örgütsel değişim girişimlerinin başarıya ulaşmasında çalışanlarda değişime hazır olma tutumunun yaratılması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi'nde Değişim

Değişim ihtiyacının sadece kâr amaçlı örgütlere has bir konu olmadığı, kâr amacı gütmeyen, kamu kurumları ve özellikle eğitim örgütlerini de ilgilendiren bir konu olduğu kabul edilebilir. Özellikle kamu kurumları için 1970'lerde geçerli olan güvenli ve durağan dış çevrenin artık geçerli olmadığı yaygın bir şekilde kabul edilen bir gerçektir. Bu noktadan hareketle, değişim ihtiyacının Türk Eğitim Sistemi için de geçerli olduğu söylenebilir. Türkiye'nin Avrupa Birliği uyum süreci, eğitime olan talepteki nitel ve nicel artış, dış paydaşların örgütlerin işleyişine doğrudan müdahale edebilmeleri ve gelişen ve yaygınlaşan teknoloji Türk Eğitim Sistemi'nde değişim ihtiyacını ortaya çıkaran bazı dinamikler olarak ortaya çıkmıştır.

Türk Eğitim Sistemi'nin iç ve dış çevrelerinden kaynaklanan değişim ihtiyacına oldukça duyarlı olduğu ve bu ihtiyaca cevap verebilmek için sık sık değişim uygulamalarına yöneldiği gözlenmektedir. Son yıllarda, Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sisteminin temelden etkileyen bir çok değişim uygulamasına girişmiştir. İlk ve ortaöğretim programlarının geliştirilmesi, okullarda fiziki kapasitenin iyileştirilmesi ve kalitenin yükseltilmesi, okullaşma oranında Avrupa Birliği ortalamasının yakalanması, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve bilgisayar teknolojilerinin eğitimde kullanılması, öğretmen kariyer sistemi ve yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğrenci rehberlik ve mesleki danışmanlık sisteminin etkinleştirilmesi, yapılandırmacı ve bilişsel bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi, yeni öğretim materyalleri geliştirilmesi, AB perspektifiyle ve ortaöğretim diploma denkliğini düzenlemek amacıyla ortaöğretim süresinin 3 yıldan 4 yıla çıkarılması, bilgisayarlı eğitime geçilmesi, okullardaki bazı idari süreçlerin elektronik ortama aktarılması ve bilgisayar okur yazarlığının çeşitli projelerle desteklenmesi Milli Eğitim Bakanlığı'nın değişim uygulamalarının sadece bazılarıdır.

Gerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desenlenen ve uygulanan büyük ölçekli değişimler, gerekse okulların kendileri tarafından desenlenip uygulanan küçük ölçekli değişimler, başta öğretmen ve yöneticiler olmak üzere, eğitim sisteminin bütün paydaşlarının günlük uygulamalarına ve mesleki yaşamlarına etki etmektedir. Bu sebeple, örgütsel değişim kuramlarını kullanarak değişim uygulamalarının başarılı bir şekilde sonuçlandırılması amacıyla uygulayıcıların ihtiyaç duyabilecekleri gerekli bilginin üretilmesi için konunun değişik boyutlarıyla ortaya konması gerekmektedir.

Alanyazın İncelemesi

Değişim, Gilgeous (1997) tarafından önemli bir tehdide ya da örgütün çevresinde ortaya çıkan bir fırsata cevap olarak tanımlanırken, Dopson ve Neuman (1998) tarafından, belirsiz bir çevrede ayakta kalabilmek için gerekli bir faaliyet olarak tanımlanmıştır. Örgütsel değişim, Burke (2002) tarafından örgütü başka bir yöne çevirmek, halihazırda kullanılan yolların kökten değiştirilmesi, örgütün karar verme ve sorumluluk süreçleri için yeniden desenlenmesi ve çalışanlar için geleceğe yönelik yeni bir vizyon geliştirilmesi olarak tanımlanmıştır.

Değişimin tanımında, değişimin sözlük tanımının yapılmasının yanında değişimin değişik boyutlarının ortaya konması gerekmektedir. Değişim, müdahale yöntemi bakımından planlı ve plansız; değişimin etkilediği düzeyler bakımından bireysel, takımsal, örgütsel ve sektörel; ve değişimin doğasına göre evrimsel ve devrimsel değişim olarak farklı boyutlarda tanımlanmıştır (Kondakçı, 2005). Örgütsel değişim genel olarak araştırılması zor konulardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu zorluğun temelinde, değişim çalışmalarında hem bir süreci hem de süreci etkileyen ortam, içerik, süreç, ve çıktı değişkenlerinin aynı ölçüde ele alma gereğinden kaynaklanmaktadır (Armenakis ve Bedeian, 1999).

Değişimle ilgili bu genel çerçevede değişime yönelik tutum genel olarak değişimi etkileyen faktörler boyutunda ele alınmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi değişime karşı

tutum geniş bir yelpazeyi oluşturan değişime hazır olma, değişime karşı direnç, değişime karşı kötümserlik, değişime açıklık, değişimle başa çıkma, değişime uyum, değişimin benimsenmesi ve değişime bağlılık gibi değişkenler bağlamında ele alınmıştır (Armenakis, Harris ve Mosholder, 1999; Bouckennooghe, Devos, ve Van den Broeck, 2009; Herscovitch ve Meyer, 2002; Lau ve Woodman, 1995; Oreg, 2003; Piderit, 2000; Reichers vd., 1997; Terry ve Jimmieson, 2003; Wanberg ve Banas, 2000; Yousef, 2000).

Değişime karşı çalışanların tutumlarının yeterince anlaşılması ve değişim sırasında genellikle olumsuz olan bu tutumların olumlu tutumlara dönüştürmenin ihmal edilmesi, değişim süreçlerinde birbirini besleyen ardışık olumsuzluklara yol açmaktadır. İlk aşamada değişim uygulamaları çalışanlarda bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta bazı olumsuz tepkilere yol açmaktadır. Kaygı ve gerginlik (Bernerth, 2004), güvensizlik ve eski alışkanlıklara tehdit algısı ve buna bağlı olarak kararsızlık, düşmanlık ve hatta değişim faaliyetlerini baltalama girişimi (Zimmerman, 2006) ve değişime karşı direnç (Töremen, 2002) gibi tepkiler değişime karşı ortaya çıkan bu olumsuz tepkilerden bazılarıdır. Çalışanların desteğinden yoksun olan değişim girişimleri de başarısızlıkla sonuçlanacağından, bundan sonraki aşamalarda çalışanlar üst yönetime karşı güvensizlik ve değişimin gerekliliğine dair inançsızlık gibi tutumlar geliştirebilmektedirler. Bu sebeplerden dolayı değişim uygulamalarında temel aşama örgütlü değişime hazır hale getirmek olarak ortaya çıkmaktadır.

Değişim girişimlerinin başarısının önemli ölçüde çalışanların değişime karşı tutumlarına ve özellikle değişime hazır olma durumlarına bağlı olduğuna yönelik inanç (Armenakis vd., 1993; Bernerth, 2004) değişime hazır olma konusunu değişim araştırmacılarının ilgilendikleri en önemli yapılardan biri yapmıştır. Armenakis ve diğerleri (1993) değişime hazır olmayı çalışanların değişime karşı geliştireceği tutumu (destekleme veya direnç gösterme) belirleyen ön koşul olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda, değişime hazır olma, bir çalışanın değişimi gerekli görmesi ve örgütünün bu değişimi başarıyla gerçekleştirebileceğine olan inanç, tutum ve niyetinin ölçüsü olarak tanımlanmıştır (Armenakis vd., 1993). Bu özellikleri ile değişime hazır olma, değişimin içeriğinden, değişim sürecinin nasıl gerçekleştirildiğinden, değişimin gerçekleştirileceği koşullardan ve değişimin sürecindeki bireylerden aynı anda etkilenen geniş kapsamlı ve karmaşık bir yapı olarak tanımlanabilir (Holt vd., 2007). Piderit'in (2000) değişime karşı tutumu incelemek için önerdiği ve bilişsel, duygusal ve kararlılık olmak üzere üç boyutu içeren çerçevesi, değişime karşı hazır olma çalışmalarında da kullanılmıştır. Değişime hazır olmanın kararlılık boyutu çalışanların değişim süreci için harcamak istedikleri enerji ve çabayı; bilişsel boyutu, çalışanların değişimin sonuçlarına yönelik inançları ve düşüncelerini; duygusal boyutu ise örgütte uygulanmaya başlanacak değişim projesine yönelik çalışanların duygularını içerir (Bouckennooghe vd. 2009). Bouckennooghe ve diğerleri çok boyutlu yaklaşımda konunun karmaşık yönlerinin ele alınmasında daha etkili olduğunu önermiştir. Aynı şekilde çok boyutlu yaklaşım, önerilen değişime karşı çalışanların verdikleri tepkilerdeki farklılıkları daha net bir şekilde ortaya çıkarmak mümkün olmaktadır (Piderit, 2000).

Değişime hazır olmaya ilişkin alanyazın; değişime hazır olma tutumunu yaratmaya ilişkin olan alanyazın, değişime hazır olmaya etki eden faktörleri inceleyen alanyazın ve değişime hazır olma(ma)nın sonuçlarını inceleyen alanyazın olmak üzere üç boyutta incelenebilir.

Değişime Hazır Olma Tutumunu Yaratmaya İlişkin Alanyazın

Çalışanları değişime hazırlama veya değişime hazır olma tutumunu yaratmaya ilişkin olan alanyazın genel olarak değişime hazır olmanın değişim sürecinin hangi aşamasında yapılacağına ve değişime hazır hale getirmenin aşamalarına odaklanmıştır. Değişime hazır olmanın değişim sürecinin hangi aşamasında yaratılacağına dair tartışmalar, Lewin'in (1947) değişim süreci için önerdiği çöz-değiştir-dondur sürecini göz önüne almışlardır. Buradan hareketle değişime hazır olma, çöz ve değiştir aşamalarının her ikisiyle de ilişkilendirilmiştir (Bernert, 2004). Lewin tarafından önerilen sürece paralel olarak, Bridges (1991) sonlandırma-geçiş-yeni başlangıç olmak üzere üç aşamalı bir süreç önermiştir. Bu tanımlamalardan anlaşılacağı üzere değişime hazırlık çalışmaları, değişim öncesi ve değişim sürecinin ilk aşamaları ile ilişkilendirilir. Benzer şekilde, Armenakis ve diğerleri (1993) ise değişim sürecini hazırlık, benimseme ve kurumsallaştırma olarak birbiri içine geçen üç aşamadan oluştuğunu savunmuş ve değişime hazırlığın değişim sürecinin sonuna kadar sürdürülen bir çaba olduğunu vurgulamışlardır.

Değişime hazırlık tutumunun geliştirilmesi için yapılan faaliyetler ise daha karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Armenakis ve Harris'e (2002) göre çalışanlarda değişime hazır olma tutumunun yaratılmasında çalışanlarla paylaşılan değişim mesajının içeriği ve nasıl paylaşıldığı önemlidir çünkü değişim mesajı, hem çalışanlarda değişime hazır oluşu yaratmaya katkı sağlamakta hem de değişimin benimsenmesi ve kurumsallaştırılmasında güdüleyici bir etki yapmaktadır (Armenakis ve Harris, 2002). Bu ifadeler paralel olarak, araştırmacılar çalışanların değişime hazır oluşuna katkı sağlayacak etkili bir değişim mesajının yeterlilik, uyumsuzluk, uygunluk, yönetici desteği ve kişisel değerlik olmak üzere beş temel özelliği sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir (Armenakis vd., 1993). Bandura'nın (1986) öz yeterlilik kavramıyla ilişkili olan yeterlilik ölçütü, çalışanların önerilen değişimi başarabileceklerine, bunu başarmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olduklarına dair inancı; uyumsuzluk ölçütü, çalışanların değişim ihtiyacına duydukları inancı; uygunluk ölçütü, çalışanlarının önerilen değişimin gerekli olduğuna ikna olmalarının yanında, önerilen bu değişimlerin ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte olduğuna ikna olmalarını; değişim mesajında yönetici desteğinin açıklanması değişim sürecine iş arkadaşlarının ve liderlerinin davranışlarına bakarak kendi tepkilerine karar vermelerini; kişisel değerlik, çalışanların değişimin örgütteki durumları üzerinde olumlu sonuçları olacağına ilişkin duydukları inancı ifade eder. Bu durum hem çalışanları değişim sürecinin bir parçası olma yönünde özendirir (Bernert, 2004) hem de örgütte değişim için gerekli olan enerjiyi yaratmaya katkıda bulunacaktır. Armenakis ve diğerlerine (1993) göre bu beş ölçütün yerine getirilmesi, hem değişime hazır olma tutumunun yaratılmasına ve çalışanların

değişimi benimsemeye daha gönüllü olmalarına hem de değişime karşı ortaya çıkabilecek direnci azaltmaya veya tamamen ortadan kaldırmaya yönelik olumlu bir etki yapabilecektir.

Değişim mesajının içeriğine yönelik beş ölçütün yanı sıra, değişim mesajının nasıl bir iletişim süreciyle verildiği de değişime hazır olmayı etkilemektedir. Armenakis ve diğerleri (1993) değişim mesajının paylaşılmasında ikna edici iletişim, aktif katılım ve iç ve dış bilgilerin yönetilmesi olmak üzere üç farklı iletişim yolu önermişlerdir. İkna edici iletişim, birden fazla değişim kanalıyla, çalışanlara değişim konusunda açık ve net bilgiler vermeyi; aktif katılım, değişim mesajının dolaylı bir yolla verilmesini içerse de, çalışanlara sürece etki etme ve kendi görüşlerini ekleme imkanı vermeyi; ve iç ve dış bilgilerin yönetilmesi ise, çalışanlara örgütün içinden ve dışından değişim süreci ile ilgili bilgiler sağlamasını ifade eder. Todnem (2007), Armenakis ve diğerleri (1993) tarafından önerilen bu iletişim yaklaşımlarına dördüncü bir yol olarak sözsüz iletişimin de eklemiştir.

Değişime Hazır Olmaya Etki Eden Faktörleri İnceleyen Alanyazın

Alanyazında araştırmacıların ilgilendikleri bir diğer konu ise değişime hazır olmayı etkileyen içerik ve ortamsal faktörlerin ortaya çıkarılması olmuştur. Buna yönelik olarak yapılan bazı çalışmalarda Armenakis ve diğerlerinin (1993) önerdiği ve değişim mesajının beş ölçütünü içeren çerçevenin değişime karşı direnci azaltabileceği ortaya konmuştur (Self ve Schraeder, 2009). Eby ve diğerleri (2000) ise takım çalışması yapma tercihi, iş arkadaşlarına güven ve esnek politika ve süreçlerin değişime hazır olma ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Değişime hazır olma tutumunun çok boyutlu bir yapı olduğunu destekleyen bir diğer çalışma ise bu tutumun örgüt çalışanlarının değişim için yeterlilikleri, önerilen değişim uygulamasının örgüte uygunluğu, liderlerin değişime kendini adanmış olması ve önerilen değişimin çalışanlar ve örgütün kendisi için fayda ve değerine yönelik inançlarından etkilendiğini öne sürmüşlerdir (Holt vd., 2007).

Diğer bazı çalışmalar ise örgüt kültürünün ve örgüt ikliminin değişime hazır olma tutumuna etkisini incelemiştir. Gizir (2008) eğitim örgütlerindeki değişim uygulamalarında örgüt kültürünün göz ardı edilmesinin veya ihmal edilmesinin değişim girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasının temel nedenlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Schneider, Brief ve Guzzo (1996) değişim çalışmalarının başarıyla sonuçlanması ve kalıcı olması için yeni bir örgütsel kültürün ve iklimin yaratılmasının gerekliliğini öne sürmüşlerdir. Ancak yazarlar örgütsel değişimi başarıya götüren özel ve tek bir örgüt kültürü ya da iklimi olmadığını vurgulamış, buna neden olarak da her örgütün endüstrisinin, piyasasının ve işgücünün doğasının birbirinden farklı olmasını göstermişlerdir. Sayılı ve Tüfekçi (2008) örgüt kültürünün değişim uygulamalarının başarıyla sonuçlanması için önemini vurgulamış ve değişebilen bir örgüt yapısı ve örgütte yenilikçi bir kültürünün oluşturulmasının değişimi gerçekleştirme başarısıyla doğrudan ilgili olduğunu ortaya koymuşlardır. Örgüt kültürünün değişime yönelik tutumlar üzerindeki etkisini inceleyen bir diğer çalışma ise örgüt kültürü ve değişime yönelik tutumların bilişsel, duygusal ve kararlılık boyutları arasında anlamlı bir ilişki

bulmuştur (Rashid vd., 2004). Aynı çalışmanın sonuçları, bazı örgütsel kültür tiplerinin örgütsel değişimin kabul edilebilirliğini kolaylaştırırken bazı örgütsel kültür tiplerinin tam tersi etki yaptığını göstermiştir. Alas (2007) da çalışmasında benzer bulgulara ulaşmış ve değişime hazır olma durumunun örgütsel öğrenme, örgüt kültürü ve çalışanların tutumlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bouckennooghe ve Devos (2007) ise bazı psikolojik örgütsel iklim faktörlerinin değişime hazır olma durumu üzerindeki etkisini incelemiş ve bireylerin geçmiş değişim deneyimleri, karar verme süreçlerine katılımı ve değişime ilişkin iletişiminin değişime hazır olma durumuyla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda da örgüt kültürünün, iletişimin ve üst yönetime duyulan güvenin değişim girişimlerinin başarıyla sonuçlandırılmasında rol oynadıkları gösterilmiştir. Alkaya ve Hepaktan (2003) hata yapmaya izin vermeyen örgüt kültürlerinin değişim girişimlerinin önünde bir engel oluşturduğunu açıklarken, destekleyici örgüt kültürlerinin çalışanların değişimi destekleyici ve benimseyici davranışlar sergilemelerini sağladığı sonucuna varmıştır. Aynı çalışmada yazarlar, üst yönetime duyulan güvenin de değişimin barındırdığı belirsizlik, risk ve korkuları azaltarak sürecin kolaylaşmasına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Diğer bazı çalışmalar da bu sonuçları desteklemiş ve değişim ajanına ve üst yönetime duyulan güvenin etkili iletişimi artırarak değişimin getirdiği belirsizlikleri ortadan kaldırdığı vurgulanmıştır (Özmen ve Sönmez, 2007; Töremen, 2002). Böylece, çalışanların değişimin sonuçlarının olumlu yönde olacağına dair inançlarının güçlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, örgütsel güven çalışanların değişime hazır olma tutumunu güçlendiren en temel örgütsel içerik değişkenlerinden biri olarak sayılmaktadır (Bouckennooghe, 2009). Olumlu bir örgüt kültürü ve güvene dayalı bir atmosfer yaratılmasında ise örgütteki iletişimin etkisi yadsınamaz çünkü yöneticiler ve çalışanlar arasındaki etkili iletişim çalışanların değişim konusunda bilgilenmelerini sağlayarak belirsizlikleri ortadan kaldırır (Özmen ve Sönmez, 2007). Böylelikle, değişim sürecinde çalışanlarda değişime hazır olma tutumunun yaratılmasında etkili iletişimin önemli bir faktör olduğu sonucuna varılabilir.

Diğer bazı çalışmalar ise, bireysel düzeydeki bazı değişkenlerin değişime hazır olmaya etkisini incelemiştir. Örneğin, Cunningham ve diğerleri (2002) daha aktif ve zorlu işlerde çalışan ve iş uygulamaları üzerinde kontrolü olan çalışanların değişime hazır olma durumlarının diğer çalışanlardan yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı çalışmada öz yeterlilik sahibi olan ve problem çözmeye ilişkin aktif bir tutum sergileyen çalışanların da değişime daha hazır olduğu sonucuna varılmış, buna karşın işe ilişkin etkileşimin değişime hazır olma durumuna katkısının çok kısıtlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, Armenakis ve diğerlerinin (1993), değişime hazır olma durumunun çalışanların kişilerarası ilişkilerinden ve sosyal dinamiklerden etkilendiği yönündeki yargısını desteklememiştir. Bunun yanında Vakola ve Nikolaou (2005) stres düzeyi yüksek olan çalışanların değişime yönelik negatif tutumlar geliştirdiğini ortaya koymuş ve kötü iş ilişkilerinin genel olarak değişime karşı tutumları olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Değişime hazır olma tutumunun yaratılmasına ilişkin yapılan bu kapsamlı çalışmalar, çalışanlarda değişime hazır olma tutumunun yaratılmasının, değişimin hedefindeki bireylerin inançlarının, tutumlarının, niyetlerinin ve davranışlarının etkilenmesi veya değiştirilmesi ile mümkün olabileceğini önermektedirler. Buradan hareketle, hem değişim uygulamalarında hem de değişime hazır olma oluşa yönelik incelemelerde bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutların aynı ölçüde ele alınması gerekmektedir (Bouckennooghe vd., 2009).

Değişime Hazır Olma(ma)nın Sonuçlarını İnceleyen Alanyazın

Değişime hazır olma veya olmama, çalışanların değişim uygulamasına yönelik tutumunu ve buna bağlı olarak değişim girişiminin başarısını önemli ölçüde belirleyen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Armenakis ve diğerleri (1999) değişime hazır olmayı çalışanların değişime karşı tutumlarını belirleyen bir ön koşul olarak sunmuştur. Buradan hareketle, çalışanların değişime karşı direnç göstermeleri büyük ölçüde değişime hazır olmamaları ile ilişkilendirilebilir. Değişime hazır olma tutumunun yaratılmasında Armenakis ve diğerleri (1993) tarafından önerilen çerçeveye eleştirel bir değerlendirme yapan Todnem (2007) ise, değişime hazır olma ve başarılı değişim uygulamaları arasındaki ilişkiyi destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Ancak, değişim uygulamalarının başarıya ulaşmasında değişime hazır olma tutumuna ek olarak etkili iletişim, deneyim, kaynak ve desteğin var olması gerektiği sonuçlarını da ortaya koymuştur.

Değişime yönelik tutumlar alanyazında oldukça fazla incelenmiş değişkenler olmasına karşın örgütsel yapı ve demografik değişkenlerle ilişkisi üzerine yapılan fazla çalışma yoktur. Bu ilişkiyi okul örgütlerinde inceleyen ender çalışmalardan birinde ise, öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarında cinsiyete, kıdeme, bransa ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur ancak öğretmenlerin mesleki doyum düzeyine göre değişime yönelik tutumlarının değiştiği sonucuna varılmıştır (Kurşunoğlu ve Tanrıoğlu, 1999).

Alanyazında değişime hazır olma tutumunun demografik değişkenlerle ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bazı demografik değişkenlerin yine motivasyon, iletişim ve kültür gibi yapılarla ilişkisini ortaya koyan çalışmalar demografik değişkenlerin değişime hazır olmadaki rolü hakkında fikir verici niteliktedir. Örgüt kültürü ve okul büyüklüğü arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar göstermiştir ki örgüt kültürü ve okul büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişki vardır (Salfi ve Saeed, 2007; Şahin, 2010). Şöyle ki küçük okullarda öğretmen ve öğrenci sayısının az olması, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin arasındaki iletişimi güçlendirirken, güvene ve işbirliğine dayalı daha samimi bir ortam yaratır (Pittman ve Haughwout, 1987; Salfi ve Saeed, 2007). Bu bulgular küçük okullarda görev yapan yöneticilerin değişime daha hazır olacakları fikrini uyandırmaktadır. Benzer şekilde, okulun hizmet verdiği öğretim düzeyi ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılmış ve ilköğretim okullarının ortaöğretim kurumlarına göre daha güçlü bir örgütsel kültüre sahip olduğu ortaya konmuştur (Çelik, 2004; Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005). Bu durum, ilköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin sayısının (ortaöğretim

kurumlarının aksine) branş öğretmenlerinin sayısından fazla olmasıyla açıklanmıştır. Böylece sınıf öğretmenlerinin okulda daha fazla zaman geçirmekte, bunun sonucunda iletişim güçlenmekte ve geniş ve açık iletişim okul kültürüne olumlu etki yapmaktadır (Çelik, 2004). Dolayısıyla, etkili iletişimin daha yaygın olduğu ve örgüt kültürünün daha güçlü olduğu okullarda görev yapan yöneticilerin değişime daha hazır olması beklenebilir.

Buradan hareketle, değişime karşı tutum ile diğer bazı örgütsel ve bireysel düzeydeki değişkenler arasındaki ilişkilerin incelemesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma alanyazında bu konuda var olan açığı doldurmaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin değişime hazır olma durumlarını okulun hizmet verdiği öğretim düzeyine, yöneticilerin deneyim süresine ve okulun öğrenci sayısı cinsinden büyüklüğüne göre incelemektir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan nedensel-karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma temel olarak farklı öğretim düzeylerindeki okullarda çalışan, farklı deneyim düzeylerine sahip ve farklı büyüklüklerdeki okullarda çalışan okul yöneticilerinin değişime hazır olma durumlarında bir fark olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Diğer bir deyişle, çalışma daha önce var olan, deneysel çalışmalarda olduğu gibi çalışmanın amacına yönelik olarak değiştirilmesi mümkün olmayan, durumların veya bağımsız değişkenlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bağımsız değişkenler kapsamında farklılık gösteren iki veya daha fazla grubun bir bağımlı değişkenle karşılaştırılmasını içeren çalışmalarda nedensel-karşılaştırma yönteminin en uygun araştırma deseni olduğu önerilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Çalışmanın evreni, Ankara ilindeki ilk ve ortaöğretim düzeyinde eğitim veren devlet okullarının yöneticilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise kümeleme yöntemiyle seçilmiş olup Çankaya, Yenimahalle, Polatlı, Mamak, Sincan, Keçiören, Altındağ ve Etimesgut ilçelerinde bulunan toplam 31 okulda görev yapan 167 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışmanın verisi seçilmiş okul yöneticilerine değişime hazır olma ölçeğinin dağıtılması ile toplanmış, analizler eksiksiz doldurulan ölçeklerin değerlendirilmesi sonucu yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, yazarlar tarafından geliştirilen Değişime Hazır Olma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, genel olarak değişime hazırlık alanyazını ve değişime hazır olmaya ilişkin yurtdışında geliştirilmiş ölçekler (örn., Bouckennooghe, Devos ve Van den Broeck, 2009) temel alınarak hazırlanmıştır. Değişime hazır olma alanyazını incelendikten sonra, değişime hazırlığın her bir alt boyutu olan kararlılık, bilişsel ve duygusal boyutlarına ilişkin 6'şar madde yazılmış, beşli Likert tipi olarak derecelendirilmiştir ve maddeler üzerine uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşüne paralel olarak maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve bir pilot uygulama

yapılmıştır. Pilot uygulama 102 öğretmen ve yönetici üzerine yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda bazı maddeler değiştirilmiş ve diğer bazı maddeler de eklenmiştir. En son uygulamada ise ölçek 517 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması için gerçekleştirilen faktör analizi sonuçları, ölçeğin değişime hazır olma kuramına paralel olarak değişime hazır olma tutumunu kararlılık, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç boyutta ölçtüğünü ortaya koymuştur. Ölçeğin kararlılık boyutu 5 maddeden oluşurken, duygusal boyutu 3, bilişsel boyutu ise 4 maddeden oluşmuştur. Bu boyutların iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) cinsinden hesaplanan güvenilirlik değerleri ise kararlılık, duygusal ve bilişsel boyutlarına yönelik olarak sırasıyla, .87, .67 ve .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenen her bir bağımsız değişkenin içindeki gruplar arasında değişime hazır olmanın kararlılık, duygusal ve bilişsel boyutlarına ilişkin bir fark olup olmadığının anlaşılması için MANOVA istatistiksel analiz tekniği kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin içindeki grupları için değişime hazır olma durumunun boyutları arasındaki farkın kaynağının ve büyüklüğünün anlaşılabilmesi amacıyla tek yönlü ANOVA testleri yapılmış ve anlamlı bir fark yaratan değişkenler için Post-Hoc testleri uygulanmıştır. Bu testlerin analizinde varyansların eşitliği koşulunun sağlandığından Bonferroni testi sonuçları kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Değişime hazır olmanın 3 boyutu için okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için MANOVA kullanılmıştır. Söz konusu gruplara ilişkin betimsel istatistik analizleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Çoklu değişkenlik testinde hangi değerlerin kullanılacağına karar vermek için Box testi sonuçları incelenmiş ve Box M 16.750; $F=1.355$; $p=0.180$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak çoklu değişkenlik testinde bütün bağımsız değişkenler için Wilks' Λ sonuçları açıklanmıştır. Tablo 2'de de görüldüğü gibi, değişime hazır olma durumunun boyutlarında yöneticilerin deneyim süresi için farklı gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur (Wilks' $\Lambda = .89$, $F(6,322) = 3.37$, $p < .017$). Wilks' Λ 'ya bağlı çoklu değişkenli kısmi η^2 .059 ve analiz sağlamlığı .88 olarak bulunmuştur.

Tablo 1
Bağımlı değişkenlere göre bağımsız değişkenlerdeki gruplar, ortalama ve standart sapma değerleri

	Yönetici deneyimi				Öğrenci sayısı cinsinden okul büyüklüğü				Öğretim düzeyi			
	gruplar	\bar{X}	ss	f	gruplar	\bar{X}	ss	f	gruplar	\bar{X}	ss	f
Kararlılık	0-15	14.81	4.66	36	0-1000	15.66	3.43	44	ilköğretim	15.48	3.46	107
	16-25	14.35	3.63	71	1001-2000	15.18	3.89	93	lise	14.45	4.26	60
	26<	16.24	3.16	59	2001<	14.07	3.89	30				
Duygusal	0-15	11.08	3.50	36	0-1000	11.93	2.91	44	ilköğretim	12.04	3.09	107
	16-25	12.30	3.08	71	1001-2000	12.37	3.02	93	lise	12.12	3.12	60
	26<	12.46	2.71	59	2001<	11.33	3.50	30				
Bilişsel	0-15	15.69	5.21	36	0-1000	17.23	3.69	44	ilköğretim	16.52	3.87	107
	16-25	16.14	4.12	71	1001-2000	16.04	4.45	93	lise	15.70	4.84	60
	26<	16.83	3.53	59	2001<	15.33	4.21	30				

Diğer taraftan, okulun öğretim düzeyi ve okul büyüklüğü değişkenleri için gruplar arasında değişime hazır olma durumunun boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 2
Değişime Hazır Olma Durumunun Bağımsız Değişkenlere Göre Analizi

Bağımsız Değişkenler	Wilks' A	F	p	η^2
Okulun Öğretim Düzeyi	.97	1.54	.206	.028
Deneyim	.89	3.37	.003*	.059
Okul Büyüklüğü	.94	1.70	.120	.031

* $p < .017$

Bu sonuçlardan yola çıkarak, okul yöneticilerinin değişime hazır olma durumları ve deneyim süresi grupları arasındaki farkın büyüklüğü ve kaynağının anlaşılması amacıyla her bir bağımlı değişken için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Bu testlerde, üç bağımlı değişken olduğu için anlamlılık düzeyi .017 (.05/3) olarak belirlenmiştir. Tablo 3'te de görüldüğü gibi, değişime hazır olmanın kararlılık boyutunda deneyim grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2, 163) = 4.29, p = 0.015$, kısmi $\eta^2 = 0.050$). Diğer taraftan, bilişsel ve duygusal boyutlarda deneyim grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.
Değişime Hazır Olma Durumunun Yöneticilerin Deneyim Süresine göre Analizi

Boyut	Deneyim Süresi	N	\bar{X}	ss	F	p	η^2
Kararlılık	0 - 15	36	14.81	4.66	4.29	.015*	.050
	16 - 25	71	14.35	3.63			
	26 - <	59	16.24	3.16			
Duygusal	0 - 15	36	11.08	3.50	2.55	.082	.030
	16 - 25	71	12.30	3.08			
	26 - >	59	12.46	2.71			
Bilişsel	0 - 15	36	15.69	5.21	.90	.408	.011
	16 - 25	71	16.14	4.12			
	26 - <	59	16.83	3.53			

* $p < .017$

Değişime hazır olma durumunun kararlılık boyutunda deneyim grupları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın hangi deneyim grupları arasında olduğunu anlaşılması için yapılan post-hoc testinde 16-25 (\bar{X} :14.35; ss: 3.63) deneyim grubu ile 26 ve üstü deneyim grubu (\bar{X} : 16.24; ss: 3.16) arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 4). Değişime hazır olma durumunun kararlılık boyutunda yöneticilerin deneyim süresine göre ortalamalarına bakıldığında, en üst düzeyde deneyime sahip yöneticilerin kararlılık boyutunda değişime diğer iki gruptan daha hazır olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir değişle duygusal ve bilişsel boyutta ise anlamlı bir fark olmamasına rağmen, okul yöneticilerin değişime hazır olmanın kararlılık boyutuna ilişkin ortalamaları incelendiğinde, 26 yıl ve üzeri deneyime sahip yöneticilerin diğer iki deneyim grubuna göre değişime daha hazır olduğunu sonucuna varılabilir.

Tablo 4.
Deneyim Süresi Değişkenine göre Post-Hoc Analizi

Boyut		Deneyim Süresi		p
		0 - 15	16 - 25	
Kararlılık	Bonferroni		16 - 25	1.000
			26 - <	.213
		16 - 25	0 - 15	1.000
			26 - <	.014*
		26 - <	0 - 15	.213
			16 - 25	.014*

* $p < .017$

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin değişime hazır olma durumlarının okulun öğretim düzeyi, okul büyüklüğü ve deneyim değişkenleri bağlamında incelemektir. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar, okulun öğretim düzeyi ve okul büyüklüğü değişkenlerinin yöneticilerin değişime hazır olma durumlarında anlamlı bir

fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgulardan hareketle, okul yöneticilerinin değişime hazır olma durumlarının ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda görev yapıyor olmalarından etkilenmediğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde, çalışmanın sonuçları doğrultusunda, yöneticilerin öğrenci sayısı cinsinden büyük ya da küçük okullarda görev yapıyor olmalarının da değişime hazır olma durumları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna varılabilir. Çalışmanın bu bulgusu alan yazındaki birçok çalışmanın bulgularıyla farklılık göstermiştir. Şöyle ki değişime hazır olma tutumu örgüt kültüründen etkilenen, destekleyici kültüre sahip örgütlerde olumlu yönde gelişen bir tutum olarak ortaya konmuştur (Bouckennooghe ve Devos, 2007). Benzer şekilde, etkili iletişim ve katılımcı karar verme süreçlerinin uygulandığı örgütlerde de değişime hazır olma tutumunun yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır (Armenakis vd., 1993). Örgüt kültürü ise okul büyüklüğü bağlamında incelenmiş ve öğrenci sayısı cinsinden küçük okullarda daha olumlu bir örgütsel kültür olduğu sonucuna varılmıştır (Salfi ve Saeed, 2007; Şahin, 2010). Bu durum, öğrenci sayısı cinsinden küçük okullarda öğretmenlerin karar verme süreçlerine aktif katılımı, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticiler arasında daha etkili bir iletişim ve paylaşım ortamının yaratılması, güven düzeyinin yükselmesi ve işbirliğinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada, okul büyüklüğü bakımından anlamlı bir fark bulunamaması ise küçük okullarda görev yapan yöneticilerin okulun halihazırdaki işleyişinden memnun olması sebebiyle değişimin gerekliliğine inanmamasından kaynaklanabilir. Çünkü, değişime hazır olma tutumunun yaratılmasında değişimin gerekliliğine inanmak önemli bir ön koşul olarak ortaya konmuştur (Armenakis vd., 1999; Bernerth, 2004). Bu bulgulara karşın, okul yöneticilerinin deneyim süresi bakımından farklı gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Hangi deneyim grubunun değişime hazır olma tutumunda fark yarattığı değerlendirildiğinde ise, en üst düzeyde deneyime sahip okul yöneticilerinin kararlılık boyutunda değişime daha hazır olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu değişime karşı tutum incelemelerindeki bazı genel yargıların geçerli olmadığını göstermektedir. Şöyle ki örgütlerde çalışma süresi bakımından üst pozisyonlarda bulunan çalışanların değişim konusunda daha tutucu oldukları düşünülür. Ancak bu çalışmanın bulgusuna göre okullarda bu durumun tam tersi geçerlidir. Bu anlamda bu bulgu, Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (1999) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermemiştir. Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (1999) çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel değişime yönelik tutumlarının kıdem değişkenine göre anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, çalışmanın bu bulgusu diğer bir genel yargıyı doğrulamamıştır. Şöyle ki değişime karşı tutum tartışmalarında gençlerin daha dinamik ve enerjik olması sebebiyle değişime daha hazır ve istekli olacakları düşünülür. Ancak bu çalışmanın sonuçlarına göre bu yargının okul yöneticileri için geçerli olmadığı görülmüştür.

Genel olarak daha fazla iş ve yöneticilik deneyimine sahip bireylerin değişime daha fazla hazır olmalarının sebepleri konusunda değişik sebepler öne sürülebilir. Öncelikle daha fazla iş ve yöneticilik deneyimi hem konuyla ilgili mevzuata daha fazla hakim olma hem de daha fazla değişim projesinin içinde yer alma şansını tanımaktadır. Bouckennooghe ve Devos'un (2007) da önerdiği gibi genel olarak olumlu bir değişim geçmişinin hali hazırdaki değişime karşı daha olumlu tutum geliştirilmesi ile sonuçlanması beklenir. Bu durumun temelinde de daha fazla iş ve değişim tecrübesinin

okul yöneticilerinin öz yeterlilik duygularının gelişmesine katkıda bulunduğu düşüncesi yatmaktadır. Deneyim, öz yeterlilik duygusunu yaratan bilişsel süreçlerden biri olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1982). Cunningham ve diğerleri tarafından (2002) da ortaya konduğu gibi öz yeterlilik duygusu yüksek olan çalışanların değişime daha hazır bir tutum geliştirebilmektedirler. Benzer şekilde, çalışmanın sonuçları Austin ve Claassen (2008) tarafından ortaya konan çalışmanın sonuçları ile de paralellik göstermiştir. Bu çalışmada yazarlar, daha fazla değişim tecrübesinin çalışanların değişim uygulamalarının üstesinden daha olumlu bir şekilde gelmesine katkıda bulunduğu sonucuna varmışlardır. Bu sebeple değişim tecrübesine sahip çalışanların daha az tedirgin olmasının beklenebileceğini önermişlerdir. Aynı çalışmada daha düşük bir değişim deneyimine sahip çalışanlar için, değişimin yeni becerileri geliştirmeyi gerektirmesi sebebiyle, değişimin zorlu bir faaliyet olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu durum, yüksek düzeyde deneyime sahip okul yöneticilerinin, daha az deneyime sahip okul yöneticilerine oranla değişime daha hazır bulunmasının açıklamalarından biri olabilir. Dolayısıyla, en yüksek düzeyde deneyime sahip okul yöneticilerinin değişim sürecini daha iyi yönlendirebileceklerini ve bu sürece daha fazla enerji ve çaba harcamak isteyeceklerini söylemek mümkündür.

Sonuç olarak, bu çalışma değişime hazır olma durumunun bireysel ve örgütsel bazı değişkenlerle ilişkisini ortaya koymuş ve deneyimin değişime hazır olma durumunu yaratmada pozitif etkisini göstermiştir. Değişime hazır olma durumu, değişim girişimlerinin başarıya ulaşması için en önemli gerekliliklerdendir. Dolayısıyla, çalışanların hazır olmadığı bir değişim uygulamasının dirençle karşılanması ve başarısızlıkla sonuçlanması güçlü bir olasılıktır. Okullarda da sıklıkla karşılaşılan örgütsel değişim uygulamalarında, yöneticilerin değişime hazır olmadığı durumlarda okulun diğer paydaşlarının da değişime hazır olması ve etkili bir değişim uygulaması gerçekleştirilmesi beklenemez. Bu sebeplerden dolayı, bu çalışmanın önerileri mevcut yöneticilerinin değişime özendirilmesi, değişim sürecine katılmalarının sağlanması ve değişim sürecine ilişkin fikirlerinin alınmasıdır. Böylelikle, yöneticiler kendilerini değişim sürecinin bir parçası olarak hissedebilecek ve değişime daha istekli hale getirilebilecektir.

KAYNAKÇA

- Alas, R. (2007). The triangular model for dealing with organizational change. *Journal of Change Management*, 7(3-4), 255-271.
- Alkaya, A. ve Hepaktan, C. E. (2003). Organizational change. *Yönetim ve Ekonomi*, 10(1), 31-58.
- Armenakis, A. A. ve Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293-315.
- Armenakis, A. A. ve Harris, S. G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of Organizational Change Management*, 15, 169-183.

- Armenakis, A. A., Harris, S. G. ve Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 1-23.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(3), 449-472.
- Aslan, M., Beycioglu, K., ve Konan, N. (2008). Principals' openness to change in Malatya, Turkey. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(8), 1-13.
- Austin, M. J. ve Claassen, J. (2008). Impact of organizational change on organizational culture: Implications for introducing evidence-based practice. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 5(1-2), 321-359.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beer, M. ve Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review*, 78, 133-141.
- Bernerth, J. (2004). Expanding our understanding of the change message. *Human Resource Development Review*, 3(1), 36-52.
- Bouckennooghe, D. (2009). *What is crucial in developing a positive attitude toward change? The role of content, context, process and individual variables in understanding readiness for change*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ghent University.
- Bouckennooghe, D. ve Devos, G. (2007). Psychological change climate as a catalyst of readiness for change: A dominance analysis. Working Paper Series, Ghent University 2007/483.
- Bouckennooghe, D., Devos, G. ve Van Den Broeck, H. (2009). Organizational change questionnaire-Climature of change, process, and readiness: Development of a new instrument. *The Journal of Psychology*, 143(6), 559-599.
- Bridges, W. (1991). *Managing transitions: Making the most of change*. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Burke, W. W. (2002). *Organization change: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, V. (2004). Örgütsel hikayeler ve okul kültürünün analizi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya
- Clegg, C. ve Walsh, S. (2004). Change management: Time for change! *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(2), 217-239.

- Cunningham, C. E., Woodward, C.A., Shannon, H.S., MacIntosh, J., Lendrum B., Rosenbloom, D. ve Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioral correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377-392.
- Deal, T.E ve Peterson, K.D. (1991). *The principal's role in shaping school culture*. Washington: U.S. Department of Education.
- Dopson, S. ve Neuman, J. E. (1998). Uncertainty contrariness and the double-find: Middle managers' reactions to changing contracts'. *British Journal of Management*, 9(3), 53-70.
- Eby, L. T., Adams, D. M., Russell, J. E. A. ve Gaby, S. H. (2000). Perceptions of organizational readiness for change: Factors related to employees' reactions to the implementation of team-based selling. *Human Relations*, 53(3), 419-442.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6. Basım). New York: McGraw-Hill.
- Geisler, D. (2001). Bottom-feeders: people who reject change. *Executive Excellence*, 18(12), 19.
- Gilgeous, V. (1997). *Operations and the Management of Change*. London: Pitman Publishing.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* New York: RoutledgeFalmer.
- Herscovitch, L. ve Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-componet model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474-487.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Hubert, S. F. ve Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: the systematic development of a scale. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 232-255.
- Jimmieson, N. L., White, K. M., ve Peach, M. (2004). *Employee readiness for change: Utilizing the theory of planned behavior to inform change management*. Paper presented at the Academy of Management Best Conference Paper.
- Kondakci, Y. (2005). *Practice-based continuous change process: A longitudinal investigation of an organizational change process in a higher education organization*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ghent University.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading Change*. Boston, MA: HBS Press.
- Kurşunoğlu, A. ve Tanrıoğen, A., (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi sözlü bildiri. 10-12 Eylül 1997. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

- Lau, C. ve Woodman, R. W. (1995). Understanding organizational change: A schematic perspective. *Academy of Management Journal*, 38(2), 537-554.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1, 5-41.
- Lewis, L. K. (2000). Communicating change: Four cases of quality programs. *The Journal of Business Communication*, 37(2), 128-155.
- Mohrman, S. A., Tenkasi, R. V. ve Mohrman Jr., A. M. (2003). The role of networks in fundamental organizational change: A grounded analysis. *The Journal of Applied Behavioral Sciences*, 39(3), 301-323.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.
- Özmen, F. Ve Sönmez, Y. (2007). Değişim sürecinde eğitim örgütlerinde değişim ajanlarının rolleri. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 177-198.
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *The Academy of Management Review*, 25(4), 783-794.
- Pittman, R. B. ve Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(4), 337-343.
- Rashid, M. Z. A., Sambasivan, M. ve Rahman, A. A. (2004). The influence of organizational culture on attitudes toward organizational change. *The Leadership & Organization Development Journal*. 25(2), 161-179.
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., ve Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *Academy of Management Executive*, 11(1), 48-59.
- Salfi, N. A. ve Saeed, M. (2007). Relationship among school size, school culture and students' achievement at secondary level in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 606-620.
- Saylı, H. ve Tüfekçi, A. (2008). Başarılı bir örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (30), 193-210.
- Schneider, B., Brief, A. P. ve Guzzo, R. A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational Dynamics*, 24(4), 7-19.
- Self, D. R. (2007). Organizational change – overcoming resistance by creating readiness. *Development and Learning in Organizations*, 21(5), 11-13.
- Self, D. R. ve Schraeder, M. (2009). Enhancing the success of organizational change: Matching readiness strategies with sources of resistance. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(2), 167-182.

- Şahin, S. (2010). An investigation of school culture with respect to some variables. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575.
- Terry, D. J. ve Jimmieson, N. L. (2003). A stress and coping approach to organizational change: Evidence from three field studies. *Australian Psychologist*, 38(2), 92-101.
- Todnem, R. (2007). Ready or not... *Journal of Change Management*, 7(1), 3-11.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Vakola, M. ve Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: What is the role of employees' stress and commitment. *Employee Relations*, 27(2), 160-174.
- Wanberg, C. R. ve Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 132-142.
- Whelan-Berry, K. S., Gordon, J. R. ve Hinings, C. R. (2003). Strengthening organizational change processes: Recommendations and implications from a multilevel analysis. *The Journal of Behavioral Science*, 39(2), 186-207.
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment and job satisfaction as predictors of attitudes toward organizational change in a non-western setting. *Personnel Review*, 29(5), 567-592.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-240.

İletişim/Correspondence

Yaşar Kondakçı
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ODTÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 06531; Çankaya Ankara
Tel: 0090 312 210 40 77
kyasar@metu.edu.tr

Merve Zayım
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ODTÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 06531; Çankaya Ankara
Tel: 0090 312 210 40 45
mzayim@metu.edu.tr

Ömer Çalışkan
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ve Bozok Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi
Fen Edebiyat Fakültesi- Eğitim Bilimleri Bölümü
66200; Merkez/Yozgat
Tel: 0354 212 70 01
caliskan1985@gmail.com

