

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

DEĞİŞİM YÖNETİMİ BAKIMINDAN İNCELENEN 4+4+4 EĞİTİM
SİSTEMİ'NİN ÖĞRETMENLERİN İŞ MOTİVASYONU İLE
İLİŞKİSİ
(BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve DALKIRAN

Balıkesir, 2018

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

DEĞİŞİM YÖNETİMİ BAKIMINDAN İNCELENEN 4+4+4 EĞİTİM
SİSTEMİ'NİN ÖĞRETMENLERİN İŞ MOTİVASYONU İLE
İLİŞKİSİ
(BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve DALKIRAN

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. M. Akif ERDENER

Balıkesir, 2018

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201512545002 numaralı Merve DALKIRAN'ın hazırladığı 'Değişim Yönetimi Bakımından İncelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin Öğretmenlerin İş Motivasyonu İle İlişkisi (Balıkesir İli Örneği)' konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim Sınav Yönetmeliği uyarınca 2.11/2018 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ /~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

Başkan



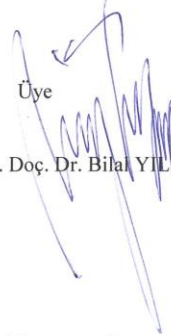
Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Üye (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER

Üye



Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

Doç. Dr. Bayram SAHİN

11.11/2018

Enstitü Müdürü



Bu çalışma Balıkesir Üniversitesi tarafından 2017/050 nolu Yüksek Lisans tez projesi olarak desteklenmiştir.

ÖNSÖZ

Darwin bir sözünde, ne en güçlü olan tür hayatta kalır, ne de zeki olan; değişime en çok adapte olabilendir, hayatta kalan demiştir. Değişim toplumların ve örgütlerin vazgeçilmezidir. Hızla değişen dünyada insanların ihtiyaçları da oldukça yoğun ve sürekli. Değişime uyum sağlamak ise toplumların ve örgütlerin karşılaştıkları en büyük sorunlardan birisidir. Toplumlar ve örgütler yaşamlarını devam ettirebilmek için değişime adapte olmaları gerekir. Değişim kavramı son yıllarda birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırma ise, değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin (Modelinin) ilköğretim ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonları ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın planlanmasında ve yürütülmesi aşamasında emeği geçen ve birikimleriyle destek sağlayan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. M.Akif ERDENER'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve birikimlerinden istifade ettiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ, Yrd. Doç. Dr. Yalçın ERGÜNEŞ ve Öğrt. Gör. Dr. İsmail ZENCİRCİ'ye en kalbi duygularıyla teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçteki yaşantımı benimle paylaşmayı göze alan ve bana her konuda yardım eden, her zaman desteğini hissettiğim, sevgisini ve ilgisini hiç esirgemeyen yol arkadaşım, sevgili eşim Muhammed DALKIRAN'a sonsuz teşekkürler...

Bu uzun ve yorucu çalışmam boyunca kendisine yeteri kadar vakit ayıramadığım için gösterdiği sabır ve anlayıştan dolayı oğlum Emir DALKIRAN'a yürekten teşekkür ederim.

Beni bu günlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle her zaman yanımda olan anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Merve DALKIRAN

ÖZET

DEĞİŞİM YÖNETİMİ BAKIMINDAN İNCELENEN 4+4+4 EĞİTİM SİSTEMİ'NİN ÖĞRETMENLERİN İŞ MOTİVASYONU İLE İLİŞKİSİ

DALKIRAN, Merve

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER

2018, 120 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin (Modeli'nin) ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonları ile ilişkisini belirlemektir. Araştırma, 2016-2017 yılında Balıkesir ilinde ilkökul ve ortaokulda çalışan 295 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, nicel araştırma yöntemlerinde tarama modeline uygun olarak Helvacı (2012) tarafından geliştirilen '4+4+4 Eğitim Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği' ile Aksoy (2006) tarafından geliştirilen ve Tanrıverdi (2007) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan 'İş Motivasyonu Ölçeği' aracılığıyla sağlanmıştır. Elde edilen veriler, Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 20.0 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA), çoklu varyans analizi (MANOVA) ve basit doğrusal regresyon analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin planlama ve hazırlık boyutlarında okul türü açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 4+4+4 Eğitim Sistemi, Değişim Yönetimi, İş Motivasyonu

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN 4+4+4 EDUCATION SYSTEM'S (MODEL'S) IN TERMS OF TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND JOB MOTIVATION ON TEACHERS

DALKIRAN, Merve

Master's Degree Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Asst. Prof. Mehmet Akif ERDENER

2018, 120 Pages

The purpose of this study was to determine the relationship between 4+4+4 education system's (model's) in terms of transformational leadership and job motivation on teachers. Data was gathered from 295 teachers who work in the primary and secondary schools locating in Balıkesir in the 2016-2017 academic years. The survey which was developed by Helvacı (2012) as 'The Scale of Assessment in Terms of Transformational Leadership' with developed by Aksoy (2006) and adapted to educational organizations by Tanrıverdi (2007) as 'The Scale of Job Motivation' were used in this study. Data obtained from at the end of the application was analyzed by using Confirmatory Factor Analysis (CFA), Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and Simple Linear Regression Analysis with Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 20.0 program.

Therefore, according to results, the 4+4+4 Education System examined in terms of transformational leadership, there is a statistically significant differences between school type on planning and preparation factors. Also, there is a low positive relationship between the 4+4+4 Education System and teachers' job motivation.

Key Words: 4+4+4 Education System, Transformational Leadership, Job Motivation

İTHAF

Biricik oğlum Emir'e...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İTHAF	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4.Problem Cümlesi.....	4
1.5.Alt Problemler.....	4
1.6. Sayıtlılar.....	4
1.7. Sınırlılıklar	5
1.8. Tanımlar.....	5
2.İLGİLİ ALANYAZIN	6
2.1.Kuramsal Çerçeve.....	6
2.1.1.Değişim Yönetimi	6
2.1.1.1.Değişim	6
2.1.1.1.1.Değişimin Amaçları ve Yararları.....	9
2.1.1.1.2. Değişimin Özellikleri.....	10
2.1.1.1.3. Değişimin Türleri.....	11
2.1.1.2.Örgütsel Değişim	14
2.1.1.2.1. Örgütsel Değişimin Nedenleri	15
2.1.1.2.2.Örgütsel Değişimin Amaçları	18
2.1.1.2.3.Örgütsel Değişime Direniş Nedenleri.....	20
2.1.1.2.4.Örgütsel Değişime Direnişin Önlemesi	23
2.1.1.3.Değişim Yönetimi	26
2.1.1.3.1.Değişim Yönetiminin Süreci ve Aşamaları:	27
2.1.1.3.2.Değişim Yönetiminde Temel Alınması Gereken İlkeler	31
2.1.1.3.3.Değişim Yönetimi Stratejileri.....	33
2.1.1.3.3.1.Deneysel ve Mantıksal Stratejiler.....	34
2.1.1.3.3.2. Güç Kullanma- Zorlama Stratejileri.....	34
2.1.1.3.3.3.Kuralcı ve Yeniden Eğitici Stratejiler	35
2.1.1.3.4. Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi	36
2.1.1.3.5.Türk Eğitim Sisteminin Dünü Bugünü	40
2.1.1.3.6.4+4+4 Eğitim Sistemi	42
2.1.2.İş Motivasyonu	44
2.1.2.1.Motivasyonun Tanımı	44
2.1.2.2.Motivasyon Süreci Oluşturma.....	47
2.1.2.3.Motivasyon Çeşitleri	48
2.1.2.3.1.İçsel Motivasyon.....	48
2.1.2.3.2.Dışsal Motivasyon	49
2.1.2.4.Motivasyon Kuramları	50
2.1.2.4.1.Kapsam Kuramları.....	50
2.1.2.4.1.1.Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	51

2.1.2.4.1.2.Herzberg'in Motivasyon Kuramı	54
2.1.2.4.1.3.Alderfer'in E.R.G. Kuramı	56
2.1.2.4.1.4.Mc Clelland'ın Başarma Güdüsü Kuramı	57
2.1.2.4.2.Süreç Kuramları	58
2.1.2.4.2.1.Vroom'un Beklenti Kuramı.....	58
2.1.2.4.2.4.Pekiştirme Kuramı.....	63
2.1.2.5.Motivasyon Kuramlarının Karşılaştırması	64
2.2. İlgili Araştırmalar	66
2.2.1. 4+4+4 Eğitim Sistemi İle İlgili Araştırmalar	66
2.2.2. İş Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar	68
3.YÖNTEM.....	71
3.1.Araştırma Modeli	71
3.2.Evren ve rneklem	71
3.3.Verİ Toplama Araçları ve Teknikleri.....	72
3.3.1.Kişisel Bilgiler Formu	72
3.3.2.4+4+4 Eğitim Modeline İlişkin ğretmen Görüşleri leği	72
3.3.3.İş Motivasyonu leği	73
3.4.Verİ Toplama Süreci.....	74
3.5.Verilerin Analizi	74
4.BULGULAR VE YORUMLAR.....	77
4.1.Araştırmaya Katılan ğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular	77
4.2.Faktör Analizi	79
4.2.1.İş Motivasyonu leğine Doğrulayıcı Faktör Analizi	79
4.2.2. 4+4+4 Eğitim Modeline İlişkin ğretmen Görüşleri leği'ne Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	81
4.3.Çok Değişkenli Analiz.....	84
4.3.1.Alt probleme İlişkin Bulgular.....	89
4.3.2.Alt probleme İlişkin Bulgular.....	91
4.3.3.Alt Probleme İlişkin Bulgular	92
4.4.Regresyon Analizi.....	94
4.4.1. İş Motivasyonunun Planlama Aşamasına Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi	95
4.4.2. İş Motivasyonunun Hazırlık Aşamasına Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi	96
5.SONUÇ VE ÖNERİLER	98
5.1.Sonuçlar	98
5.2.neriler	107
KAYNAKÇA	109
EKLER.....	115

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1.Kapsam ve Süreç Kuramlarının Karşılaştırması.....	65
Çizelge 2. Örnekleme Yer Alan Okul Türü ve Sayısı.....	72
Çizelge 3. 4+4+4 Eğitim Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri ve İş Motivasyonu Ölçeklerine İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri.....	75
Çizelge 4.Bağımsız Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	77
Çizelge 5. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	78
Çizelge 6. Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Dağılımı	78
Çizelge 7.Öğretmenlerin Görev Süresine Göre Dağılımı	78
Çizelge 8. Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı.....	79
Çizelge 9. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri	80
Çizelge 10.Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri	82
Çizelge 11.Box's M Çok Değişkenli Analiz Testi.....	84
Çizelge 12.Levne Testi Sonuçları	85
Çizelge 13. 4+4+4 Eğitim Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Çok Değişkenli Varyans Analizi Sonuçları	86
Çizelge 14. Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between - Subjects Effects) ..	88
Çizelge 15. Okul Türü Açısından Planlama Aşaması İkili Karşılaştırma Sonuçları .	89
Çizelge 16. Okul Türü Açısından Hazırlık Aşaması İkili Karşılaştırma Sonuçları ...	91
Çizelge 17. İş Motivasyonunun Planlama Aşamasına Göre Yordanmasına İlişki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	95
Çizelge 18. İş Motivasyonunun Hazırlık Aşamasına Göre Yordanmasına İlişki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Değişim Türleri.....	11
Şekil 2. Değişime Direnme Kaynakları	21
Şekil 3. Örgütsel Değişim Süreci	28
Şekil 4. Üç Değişim Stratejisi ve Yönetsel Açıklamalar	36
Şekil 5. Motivasyon Oluşturma Süreci	47
Şekil 6. Uzaklaşma ve Yakınlaşma Faktörleri	49
Şekil 7. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	51
Şekil 8. Beklenti Kuramı.....	59
Şekil 9. Amaç Belirleme Kuramı	62
Şekil 10. Normal Dağılım Histogram Grafiği.....	75
Şekil 11. İş Motivasyonu Ölçeği Yol Şeması	81
Şekil 12. 4+4+4 Eğitim Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Yol Şeması .	83
Şekil 13. Planlama Aşaması Profile Plots	90
Şekil 14. Hazırlık Aşaması Profile Plots.....	92

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran

Çev.: Çeviren

Ed.: Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

Ss: Sayfa Sayısı

1.GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

21. yy'da, küreselleşme ile birlikte bireyler ve toplumlar birbirleriyle sürekli olarak iletişim ve etkileşim halindedirler. Toplumların yani ülkelerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda eğitim, teknoloji, ekonomi kısaca hayatın her alanında sürekli bir değişim oluşur (Siegal ve diğerleri, 1996). Bu etkileşim bireyleri veya toplumları zaman zaman birbirlerine bağımlı hale getirerek rekabet ortamının oluşmasına sebep olabilir. Bu rekabet ortamında değişime ayak uydurabilen toplumlar başarılı olarak ayakta kalırken; uyum sağlayamayanlar başarısız olarak çökme veya yok olma durumu ile karşı karşıya kalabilirler (Tunçer, 2013).

Değişim, bireyleri veya toplumları inançlar, değerler ya da davranışlar açısından etkileyebileceği gibi örgütleri de küçük, geniş veya radikal şekilde etkileyebilir. Yani örgüt içerisindeki değişim, birkaç alt birimde olabileceği gibi, örgütün tümünde veya köklü bir değişim de olabilir. Değişim zorlu ve sancılı bir süreçtir. Bu sebeple, sadece başarılı örgütler çevrelerine uyum sağlayarak devamlılığını sağlayabilir (Terzi, 2016).

Toplumların değişmesinde ve gelişmesinde eğitim örgütlerinin önemi büyüktür. Çünkü eğitim örgütleri hem çevrelerini etkilerler hem de çevrelerinden etkilenirler. (Argon ve Özçelik, 2007). Bu sebeple açık sistem özelliğine sahip eğitim örgütlerinin, teknolojideki ve çevredeki değişimlere bağlı olarak kendilerini yenilemeleri, eğitim programlarında ve müfredatlarında değişime gitmeleri gerekebilir (Kurşunluoğlu ve Tanrıöğren, 2006).

Değişim sürecinde örgütler değişime direnç gösterebilirler. Çünkü değişime direnç evrensel bir olgudur (Peker, 1995). Örgütsel değişimin başarılı olması için değişime karşı oluşabilecek direncin engellenmesi veya yok edilmesi büyük öneme sahiptir. Değişim için çalışanların hazırlanması ve değişim hakkında

bilgilendirilmeleri gerekir. Bunlara rağmen oluşabilecek dirençler için de uygun direnç önleme yöntemleri kullanılabilir (Tunçer, 2013b). Eğitim örgütlerindeki değişim sürecinde ise, öğretmenlerin değişime karşı tutumları ve bakış açıları değişim için büyük öneme sahiptir.

1.1.Problem Durumu

Türk Eğitim Sistemi'nde, geçmişten günümüze değişen çevre şartlarına bağlı olarak zaman zaman değişimler yapılmıştır. Bu değişimlerden sonuncusu da 2012-2013 eğitim öğretim yılında hayata geçirilen 4+4+4 Eğitim Sistemi'dir. Bu sistemin değişim sürecine, değişim yönetimi ilkelerine ve stratejilerine bağlı olarak uygulanıp uygulanmadığının incelenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Değişim yönetimi bağlamında uygun şekilde gerçekleştirilen değişimin ve bunun sonucunda ortaya çıkacak öğretmen görüşlerinin modelin başarısını etkileyeceği düşünülmektedir.

Motivasyon yani güdüleme ise, kişiyi belli bir amaç için harekete geçiren, çalışmaya yönelten ve kişide çalışma isteğini arttıran, kişinin içinde hissettiği güçtür (Robins ve Judge, 2013). Bu bağlamda iş motivasyonu, çalışanların davranışlarını etkileyen yönlendiren ve davranışa yönelten bir faktör olarak örgütsel davranışta önemli bir olgudur (Örücü ve Kambur, 2008). Günümüz problemlerinin başında gelen çalışanların etkililik ve verimlilik eksikliği, çalışanların içsel veya dışsal olarak yeterince motive edilememesinden kaynaklanmaktadır. Çalışanlar ne derece donanımlı olursa olsun iyi motive edilmez ve performansları adil değerlendirilmezse ya da çalışan bu kanıya kapılırsa çalışandan gerekli verim alınamaz (Tunçer, 2013c).

Eğitim örgütlerinin temel taşı olan öğretmenlerin verimliliğini ve etkililiğini arttırmak için okul yöneticileri tarafından güdülenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin dinamik bir yapı olan okulda sürekli olarak tatmin edilmeleri zor olsa da yöneticiler tarafından uygun motivasyon ilkeleri veya çeşitleri kullanılabilir (Ünal, 2000).

Değişim yönetimi bakımında incelenen 4+4+4 Eğitim Sisteminin öğretmenlerin iş motivasyonları ile ilişkisi konulu bu araştırma üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, değişim, değişim yönetimi ve motivasyon hakkında kısa bir bilgi verilerek çalışmaya giriş yapılmış ve çalışmanın amacı, önemi, problem cümlesi, sayıltıları ve sınırlılıkları konusunda açıklamalar yapılmıştır.

İkinci bölümde, değişim ve örgütsel değişimin tanımı yapılarak değişim süreci, değişim yönetiminde temel alınması gereken ilkeler, stratejiler, Türk Eğitim Sisteminin geçmişten bugüne geçirdiği değişimler ve 4+4+4 Eğitim Sistemi ele alınmıştır. Ayrıca, motivasyonun tanımına yer verilerek, motivasyon süreci, çeşitleri ve kuramlarına değinilmiştir.

Üçüncü bölümde ise, değişim yönetimi açısından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi ile motivasyon arasında geçerli bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan araştırmaya yer verilmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Değişmeyen tek şey değişimdir diyen Hereleitos, günümüzün önemli bir gerçeğini yansıtmıştır. Değişim bir yasadır. Çünkü, insanlar değişir, iklimler değişir, toplumların yaşam şekilleri değişir ve teknoloji değişir. Hareket noktası gelişme olan değişimin sürekliliği karşısında insanoğlu değişime uyum sağlamak zorundadır. İnsanlar gibi örgütlerde çevrelerindeki değişime karşı iç dengelerini düzenlemeye çalışır. Sosyal bir örgüt olan eğitim örgütleri de bu yapılanmanın önemli bir parçasıdır (Töremen, 2002).

Değişim yönetimi, okullarda eğitim programı veya müfredat başta olmak üzere yönetim, materyal, personel vb. değişkenlerde yapılabilecek değişimin okulun yapısını bozmadan ve öğretmenlerin güven ve düzen içerisinde görevlerini yerine getirebilmelerini sağlaması açısından önemlidir (Akkan, 2013).

Eğitim örgütlerinde değişimin gerçekleşmesinde görevli yöneticiler, gerekli eğitimi alarak öğretmenlerin veya kendilerine bağlı diğer personelin değişimi benimsemesini sağlamalıdır (Özmen ve Sönmez, 2007). Öğretmenlerin eğitim alanında yapılan değişimleri benimsemeleri, değişimin uygulanmasını ve yaygınlaşmasını kolaylaştırır. Ayrıca, değişimin doğru ve planlı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlar (Akpınar ve Aydın, 2007).

Bu araştırmanın amacı, Balıkesir il sınırları içerisinde görev yapan öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminde uygulanan 4+4+4 Eğitim Sisteminin planlama ve hazırlık aşamasına ilişkin görüşlerini değişim yönetimi açısından değerlendirerek

bu sistemin öğretmen motivasyonu ile ilişkisini incelemektir. Araştırmanın ileride yapılacak değişim ve motivasyon çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, değişen eğitim sistemi üzerine çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, yeni sistemin öğretmenlerin iş motivasyonunu ne derece etkilediği üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili literatürdeki bu eksiklikten dolayı, bu çalışmanın ilk olması ve bir eksikliği gidermesi bakımından önemlidir.

1.4. Problem Cümlesi

Değişim yönetimi açısından 4+4+4 eğitim sisteminin öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişki nedir?

1.5. Alt Problemler

1. 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin planlama boyutunun okul türü, görev süresi ve cinsiyet değişkenleri bakımından öğretmenlerin bakış açılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin hazırlık boyutunun okul türü, görev süresi ve cinsiyet değişkenleri bakımından öğretmenlerin bakış açılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

1.6. Sayıtlar

1. Katılımcıların veri toplama araçlarına samimi ve içten cevap verdiği kabul edilmiştir.

2. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin yordayıcı ve yordanan değişkenleri ölçtüğü, kontrol edilemeyen değişkenlerin ölçme sonucunu önemli ölçüde etkilemeyeceği varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki hususları kapsamaktadır:

1. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden seçilen örneklem grubuyla sınırlıdır.
2. Araştırmada değişim yönetimi kapsamında 4+4+4 eğitim sisteminin alt boyutlarını incelemek için Helvacı (2012) tarafından geliştirilen '4+4+4 Eğitim Modeline İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi' ile iş motivasyonunun boyutlarını inceleyen Aksoy (2006) tarafından geliştirilen ve Tanrıverdi (2007) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan 'İş Motivasyonu' ölçeğinin ölçtükleri özellikler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Değişim: Bir bütünün parçalarında, parçaların birbirleriyle ilişkilerinde önceki durumlarına göre nicel veya nitel olarak ayrılıkların gözlenmesidir (Başaran, 2012).

Örgütsel Değişim: Örgütün planlı veya plansız olarak bir ortamdaki başka bir ortama dönüşmesi, kültür, teknoloji, yapı gibi örgütün bir ya da daha fazla alanlarında dönüşümün gerçekleşmesi sürecidir (Sayılı ve Tüfekçi, 2008).

Değişim Yönetimi: Yöneticilerin örgütte uygulamayı amaçladığı stratejilerin, politikaların ve süreçlerin çalışanlar tarafından doğru algılanması ve uygulanması amacıyla bunlar arasındaki etkileşimi dengeleme sanatı (Çetin, 2008).

Motivasyon: Kişiyi belli bir amaç için harekete geçiren, çalışmaya yönelten ve kişide çalışma isteğini arttıran, kişinin içinde hissettiği güçtür (Robins ve Judge, 2013).

İş Motivasyonu: Çalışanların örgütsel amaçlar doğrultusunda isteyerek çalışması ve verimli olması için gerekli şartların araştırılması ve oluşturulmasıdır (Karakaya ve Ay, 2007).

2.İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak araştırma konusunun kuramsal temelleri ele alınacaktır. Ardından ise, araştırma ile ilgili olarak daha önce yapılmış olan çalışmalara belirli bir düzen içerisinde yer verilecektir.

2.1.Kuramsal Çerçeve

Araştırma konusunun dayandığı kuramsal temeller ve ilgili alan yazında yer alan bilgiler, belirli bir çerçeve ile bu bölümde ele alınacaktır.

2.1.1.Değişim Yönetimi

Araştırmanın bu bölümünde önce değişim ve değişim ile ilgili kavramlar, daha sonra örgütsel değişim ve son olarak da değişim yönetimi hakkında bilgiler vermeye çalışılacaktır.

2.1.1.1.Değişim

Değişim kavramı geçmişten bugüne çok farklı şekillerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Heraklitos “aynı nehirde iki defa yıkanamazsın.” sözüyle hayatın akışkan ve sürekli değişen bir olgu olduğuna dikkat çekmiştir. Mevlana ise, gelişmek için değişmek gerektiğini, değişim ile değersizden değerliye doğru bir gidişin olduğunu dile getirmiştir.

Genel anlamıyla belli bir süreç içerisinde bir olay veya durumda ortaya çıkan farklılaşma olan değişme, sözlük anlamı olarak, bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü olarak tanımlanabilir (TDK, 2016). Çolakoğlu (2005) değişimi, herhangi bir şeyi bir düzeyden başka bir düzeye getirmek, belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşma olarak ifade eder. Çalık (2003) ise değişimi, bir varlık, olay ya da durumun zaman içerisinde öncekine oranla farklı bir görüntüye veya başka bir içeriğe dönüşmesi olarak tanımlamaktadır. Erdoğan’a

(2015) göre ise değişim, etkileşimde bulunulan çevrenin ihtiyaçları karşılanamaması halinde örgütlerin ihtiyaçlarını gidermek ve devamlılığını sağlayabilmek amacıyla kişisel veya örgütsel olarak kendilerini yeniden yapılandırmaları sürecidir. Sayılı ve Tüfekçi (2008) değişimi, örgütlerin yaşamlarını sürdürme amacı ile çevresine verdiği tepkileri içeren ve örgütleri bir durumdan başka bir duruma dönüştürün bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda değişim, yeni fikirlerin ortaya atılması, geliştirilmesi ve uygulanması olarak da görülebilir (Çalık, 2003).

İraz ve Şimşek (2004) değişimi, herhangi bir şeyin bir düzeyden başka bir düzeye gelmesi olarak tanımlarken, Sabuncuoğlu ve Tüz (2008) değişimi, planlı veya plansız olarak bir sistemin bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, değişim bir değer yargısı taşımamakla birlikte ileriye yönelik olabileceği gibi geriye doğru da olabilir (Helvacı, 2010).

Değişim kavramı ‘gelişme’, ‘yenileşme’, ‘reform’, ‘yeniden yapılanma’ ve ‘devrim’ gibi kavramlarla zaman zaman karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır.

Gelişme, genel olarak, büyümek, serpilmek anlamına gelmektedir (TDK, 2016). Bu nedenle gelişme ilerleme ve olgunlaşma olarak da nitelendirilebilir (Özdemir, 2000). Başaran (2012) gelişmeyi, büyükten küçüğe, basitten karmaşığa doğru nicelik ve nitelik olarak bir değişme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda gelişme olumlu bir süreç olarak değerlendirilebilir. Fakat değişim olumsuz ve geriye doğru da sonuçlanabilir.

Yenileşme, eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarla değiştirmektir (TDK, 2016). Değişim planlı veya plansız olabilir fakat yenileşme planlı olması sebebiyle plansız da oluşabilen değişimden farklı bir niteliğe sahiptir. Bununla birlikte yenileşme, önceden planlanmış belirli bir değişim olduğu için pozitif yönlüdür. Yenilik, değişime oranla daha orijinaldir. Ayrıca her yeniliğin değişim olduğu söylenebilirken, her değişimin yenilik olduğunu söylemek yanlıştır. Örneğin; öğretmenlerin yaz uygulaması ile kıyafetlerinde değişime gidilmesi (kısa kollu gömlek giymek, ceket giymemek vb.) yenilik olarak görülemez (Erdoğan, 2015).

Reform, daha iyi duruma getirmek için yapılan değişiklik, ıslahat anlamına gelmektedir (TDK, 2016). Bozulan, kötüleşen bir durumu düzeltip iyileştirerek istenilen duruma geçme sürecidir. Reform yenileşmeden daha geniş bir süreçtir ve

yenileşme anlamına gelmez. Reform süreci, çoğunlukla bir sistemi eski ve özlenen durumuna getirmeyi ifade eder. Kısaca reformda sistemin aslına dönüşü söz konusudur. Bu sebeple reformun içerisinde değer yargısının bulunduğu söylenebilir (Başaran, 2012).

Yeniden yapılanma, bir kurum, kuruluş veya işletmenin personel ve çalışma düzeni bakımından yeni bir yapıya kavuşması şeklinde tanımlanabilir (TDK, 2016). Bir sistemin yeniden yapılanması, eski sistemin tümüyle değiştirilerek yeni bir sistemin getirilmesi anlamına gelmemektedir. Sistemin gereksinimler karşısında yapısal değişiklikler yaparak işlevselliğini sürdürmesi ve ayakta kalma çabasıdır. Küçük veya büyük fark etmeksizin her sistemi ilgilendiren genel veya özel yeniden yapılandırma çeşitleri vardır. Eğitim örgütlerinde yeniden yapılanma okulların işleyişinde ve yapısında köklü değişimleri içerir. Bir dersin programa eklenmesi, okullarda rehberlik hizmetlerinin artırılması, ortaöğretime giriş sınavının kaldırılması vb. eğitimde yeniden yapılanmaya örnek olarak verilebilir (Erdoğan, 2015).

Devrim (İnkılap), belirli bir alanda hızlı, köklü ve nitelikli değişiklik olarak tanımlanabilir (TDK, 2016). Helvacı (2010) ise devrimi, bir sistemin veya alt sistemlerinin hızlı ve kapsamlı olarak kaldırılarak yerine yenilerinin getirilmesi olarak tanımlamaktadır. Devrimlerde her şey ani ve hızlı şekilde olmasının yanında tepeden veya tabandan başlayabilir. Devrimin amaçlı ve planlı yapılması yenileşmeyle benzerlik gösterse de, yenileşmede örgüt tümüyle ortadan kalkmaz; ancak örgütün alt sistemleri kaldırılabilir. Devrimin değişimden farkı ise; değişimin devrime göre daha yavaş gerçekleşmesidir.

Yukarıdaki 'gelişme', 'yenileşme', 'reform', 'yeniden yapılanma' ve 'devrim' kavramları bir açıdan değişim kavramıyla ortaklık göstermektedir. Tüm kavramların ortak noktası; eskiden farklı bir duruma gelmek olduğu söylenebilir. Değişim kavramını diğer kavramlardan ayıran nokta ise; değişimin daha geniş kapsamlı olmasıdır. Değişim aslında bir şemsiye niteliğindedir. Yani diğer kavramları içine alan üst bir kavramdır. Gelişim, yenileşme, reform, yeniden yapılanma ve devrim değişimin bir türüdür. Başka bir söyleyişle bu kavramlar değişimin türevleridir (Çoban, 2016).

Yapılan açıklamalar çerçevesinde değişimin, bulunulan bir durumdan başka bir duruma geçmek amacıyla gerçekleştirilen bir süreç olduğu, bu sürecin olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabileceği söylenebilir.

2.1.1.1.1. Değişimin Amaçları ve Yararları

Örgütsel değişimler gerçekleştirilirken varılmak istenen amacın veya amaçların önceden saptanması gerekmektedir. Çünkü örgütün herhangi bir biriminde yapılması planlanan veya olması muhtemel bir değişim, sadece o birimle sınırlı kalmayarak, domino etkisiyle diğer birimleri de etkileyebilir. Bu nedenle, örgütlerde yapılacak değişimler her yönüyle düşünülmelidir (Varoğlu ve diğ., 2009).

Değişimin amacı, yapılan işin gereksinimleri ile işi yapan kişinin niteliklerini birleştirerek işin verimliliğini ve etkililiği arttırmaktır. Ayrıca, çalışanları motive etmek, güven ortamı yaratarak işbirliği sağlamak, iletişimi geliştirmek de değişimin amaçları içerisinde yer alır (Erdoğan, 2015).

Değişimin genel amaçlarını aşağıdaki biçimde sınıflandırmak mümkündür (Aykaç, 1991):

- Örgütün devamlılığını sağlamak,
- Örgütün büyümesini ve gelişmesini gerçekleştirmek,
- Örgütün iç ve dış çevresine istikrarlı biçimde uyum göstermesini sağlamak,
- Örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarını değiştirmek.

Sabuncuoğlu ve Tüz (2008) ise, değişimin amaçlarını dört ana başlık altında toplamıştır. Bunlar;

- *Etkinliği Arttırmak*: yapılan işi etkin kılmaktır. Başka bir ifade ile işin gerekleri ile çalışanın niteliklerini bütünleştirmektir.
- *Verimliliği Arttırmak*: örgütün az girdi ile daha fazla ürün yani çıktı elde etmesi verimliliği ifade eder. Daha az işgücü ve zaman harcayarak daha kaliteli ürün elde etmeye çalışmak değişimin amaçlarındandır.
- *Motivasyon ve Tatmin Düzeyini Arttırmak*: insanların veya örgüt çalışanlarının monotonluktan ve sıradanlıktan kurtarılmasıdır.
- *Diğer Amaçlar*: yukarıdaki amaçlar dışında örgütün geleceğe hazır olması, örgüt içi güven ortamının oluşturulması ve iletişimin artırılması gibi amaçları kapsamaktadır.

Değişim bir zorunluluktan ziyade yaralı da bir süreçtir. Değişimin olumlu yönlerini ve yararlarını ise şu şekilde sıralayabiliriz (Özdemir, 2000);

- Değişim sayesinde kurum durağanlıktan kurtulur,
- Değişim yeni fırsatlar yaratabilir,
- Çalışanların kendilerini geliştirmesini ve bunun için güdülenmelerini sağlar,

- Değişim sürecinde yeni gruplar oluşabilir. Bu durum kuruma canlılık getirir,
- Çalışanların ilgisini çeken bir değişim, çalışanların motivasyonunu arttırarak çalışanların iş tatmini arttırabilir.

Değişim yanlış bir şekilde değerlendirilirse aşağıdaki olumsuz sonuçlara neden olabilir (Helvacı, 2010):

- Değişim amacına ulaşmayabilir,
- Değişim nedeniyle kurumdaki maliyet artabilir, çalışanların iş kaybı yaşamasına neden olabilir,
- Çalışanların motivasyonları ve iş tatmini azalabilir,
- Çalışanlar bundan sonra yapılacak değişimlere karşı ön yargılı ve isteksiz yaklaşabilir.

Örgütsel değişimle istenen amaçlara, çalışanların istekleri göz ardı edilerek ulaşılması zordur. Bu nedenle, değişimle ulaşılmak istenen amaçlar ve bunların nedenleri çalışanlarla açıklanmalı, değişimin her aşamasına çalışanların aktif şekilde katılması sağlanmalıdır (Varoğlu ve diğ., 2009).

2.1.1.1.2. Değişimin Özellikleri

Değişimin birçok özelliği vardır. Bunların içerisinde organizasyonu ve bu organizasyonda çalışan kişileri etkileyen başlıca özellikleri ise şunlardır (Drucker, 1992);

- Organizasyonda çalışan kişileri sürekli olarak yeni iş yapma usulleri geliştirmeye teşvik etmesi,
- Çalışan ile organizasyon arasındaki ilişkileri etkilemesidir.

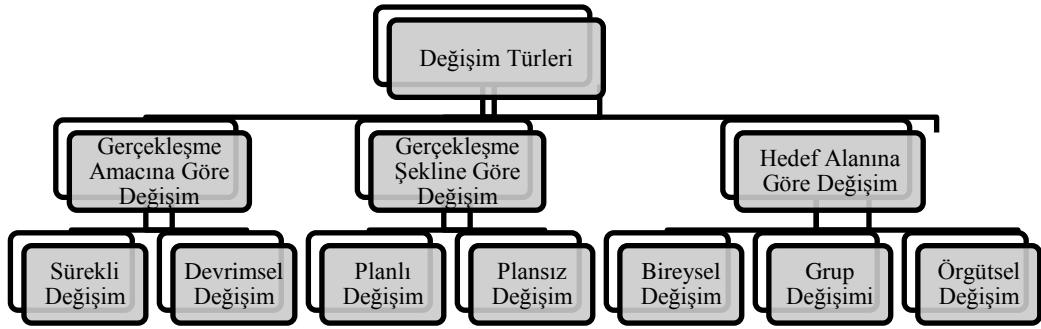
Günümüz koşulları eski dönemlere oranla daha hızlı değiştiği göz önüne alındığında değişimin ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Güven, 2006):

- Herhangi bir toplum veya kültürdeki hızlı değişme sık ve kararlı şekildedir.
- Değişiklikler arkalarından durgunluk ve toplanma devrelerinin içerir. Ayrıca sonuçları belli bir yer veya yörede kalmayıp, bütün dünyaya yayılabilir.
- Çağdaş değişme hızının oranı, ister planlanmış, ister planlanmamış olsun daha önceki zamanların oranından daha yüksektir.
- Materyal teknolojisi ve sosyal stratejiler hızla gelişmektedir.

- Değişimin etkileri, çağımızda hem bireylerin yaşantısını hem toplumları geniş çapta kapsamaktadır.

2.1.1.1.3. Değişimin Türleri

Değişimin türleri, bilim alanları açısından fiziksel değişme, kimyasal değişme, biyolojik değişme, ekonomik değişme, siyasi değişme vb. şeklinde sınıflandırılabilir. Alan yazın incelendiğinde değişim türlerinin farklı kategorilerde gruplandırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada değişim örgüt açısından ele alınarak gerçekleşme amacına (nitelik), gerçekleşme şekline ve hedef alanına (nicelik) göre gruplandırılmaya çalışılacaktır.



Şekil 1. Değişim Türleri (Helvacı, 2010).

Kaynak: Helvacı, M, A. (2010). Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi. Ankara: Nobel, s.22-26.

1.Gerçekleşme Amacına Göre Değişim: Gerçekleşme amacına yani niteliğine göre değişim sürekli ve devrimsel/köklü değişim olarak 2 'ye ayrılmaktadır.

Sürekli Değişim: Değişen çevre koşullarına uyum sağlayarak ayakta kalmak isteyen tüm örgütlerin zaman zaman yaptıkları değişim türüdür. Kısmi bir değişim şeklidir. Bir örgütün alt sistemleri arasında uyarlamalar, yenilemeler ve denemeler yapılarak gerçekleştirilen bir süreçtir (Helvacı, 2010). Sürekli değişim, örgütlerin iş yapma metodlarını, iş süreçlerini, yerleşim planını, yeni ürünün piyasaya sunulma

yönteminin değiştirilmesini içermesinin yanında, insanların sanki eskinin devamı gibi gördükleri diğer durumları da kapsar. Bu nedenle bu şekilde yapılan değişimler tüm kurumun kendini çok farklı hissetmesini sağlayamaz (Töremen, 2002).

Devrimsel Değişim: Örgütlerin yapısında veya amaçlarında temelden yapılan bir değişim olduğu için köklü değişim de denilmektedir. Lider merkezli bir değişim olduğu için derin, yoğun ve katı uygulamalar gerektirir. Bu nedenler örgütler için yüksek risk içerir. Olumsuz sonuçlanması örgütün devamlılığını tehlikeye sokabilir. Ancak olumlu sonuçlanırsa değişim hem örgüt içerisinden hem de dışarıysından gözle görülür şekilde fark edilebilir (Helvacı, 2010).

Sürekli değişim ile devrimsel değişim arasındaki fark; sürekli değişim daha yavaş, uzun vadede ulaşılmaya çalışılan önceden belirlenen program dahilinde yapılır. Amaç, örgütü değişen çevreye uyarlamaktır. Devrimsel değişim ise ani, hızlı, kısa sürelidir. Sonuçları önceden kestirilemez ve örgütün çevresini de etkileyebilir (Tunçer, 2013a).

2. Gerçekleşme Şekline Göre Değişim: gerçekleşme şekline göre değişim planlı ve plansız değişim olarak 2'ye ayrılmaktadır.

Planlı Değişim: Örgütler için ideal olan değişim türü, planlı ve istendik yönde olan değişimlerdir. Çalık (2003) planlı değişmeyi; bir kişi, grup veya örgütün var olan bir durumu etkilemek veya başka bir şekle dönüştürmek amacıyla gösterdiği planlı ve amaçlı çabalar olarak tanımlamaktadır. Planlı değişimde amaç; örgütün etkililiğini ve verimliliğini arttırmaktır. Planlı bir örgütsel değişim, örgütleri durağanlıktan kurtarır ve örgüt iklimine heyecan katar. Çalışanların ilgi ve dikkatlerinin yeniden örgütsel hedeflere yönlendirilmesini sağlar. Planlı değişim sayesinde, örgüt açısından pek çok yeni fırsat oluşturulabilir. Ayrıca değişim, çalışanların mesleki gelişimleri için güdüleyici bir rol de oynayabilir (İraz, 2000; Erdoğan, 2015).

Planlı (Proaktif) değişim, iş görenlerin örgüt içerisinde yarattığı ve performans değişimini hedef alan tepki olarak adlandırılmaktadır. Değişim liderleri ya da değişim ajanları tarafından başlatılan, önceden kararlaştırılarak uygulanan değişim çabalarının çoğu planlı değişim içerisinde yer almaktadır (Çalışkan, 2007). Planlı değişimde lider rolünde olan değişim ajanı (Uzmanı), istenilen duruma ulaşmayı sağlayan ya da değişimin gerçekleşmesinde yardımcı olan, örgüt içi ya da dışında yer alan kişidir. Değişim uzmanının değişimdeki rolü geleneksel ve çağdaş örgüt geliştirme yaklaşımlarında farklı şekilde tanımlanmaktadır. Geleneksel yaklaşımda değişim uzmanı, hizmet sağladığı kişi veya grubun sorunlarını onlar

adına çözen kişi olarak tanımlanırken; çağdaş örgüt geliştirme yaklaşımında değişim uzmanı bu kişilerin sorunlarını kendi kendilerine çözmesine yardımcı olan ve onlara rehberlik eden kişi olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2010).

Peker (1995) planlı değişimin, değişim ajanı ile alıcı sistemin işbirliği içerisinde sorunlarını çözüme çabası olarak tanımlamaktadır. Alıcı sistem, değişiklik için başvuran, değişmeyi isteyen kişi, grup veya örgüttür. Örgütün, girdilerini aldığı kaynak sistemler ile çıktılarını sattığı alıcı sistemlerden oluşan, geniş toplumsal bir alan olduğu da unutulmamalıdır.

Plansız Değişim: Değişimin amacının, yönünün ve süreçteki safhalarının önceden düşünülmeyen bir değişim türü olarak ifade edilebilir (Tunçer,2013a). Kendiliğinden ortaya çıkan bir değişim türüdür. Doğal koşullar sonucu birey, grup veya örgüt karşılaştığı şartlara uyum sağlamak için başka seçeneği olmadığı için değişim gösterir. Bu nedenle bu tür değişimlere reaktif değişimler denilebilir Plansız değişimlerde sürecin nasıl izleneceği önceden kestirilemediği için sonuçlarının olumsuz olma olasılığı yüksektir (Çetin, 2008).

3. Hedef Alanına Göre Değişim: Hedef alanına göre değişim bireysel değişim, grup değişimi ve örgütsel değişim olarak 3'e ayrılmaktadır.

Bireysel Değişim: bireyin öğrenme sonucu davranışlarında ve fikirlerinde meydana gelen değişimdir.

Grup Değişimi: Grubun yapısında ve grup içerisindeki ilişkilerde meydana gelen değişimdir. Grup değişiminin bireysel değişimden daha kolay olduğunu söylemek mümkündür.

Örgütsel Değişim: Bir örgütün yapısında, prosedürlerinde, amaçlarında veya ürünlerinde meydana gelen değişimdir (Helvacı, 2010).

Alan yazında yukarıdaki değişim türlerinin dışında makro mikro değişim, aktif pasif değişim, zamana yayılmış ani değişim, geniş dar kapsamlı değişim gibi farklı değişim türleri olduğu da görülmektedir.

Makro-Mikro Değişim: Makro değişim, örgütün tamamında gerçekleştirilen, örgütün performansını yükseltmek amacıyla kullanılan çeşitli strateji ve yöntemleri içeren değişim türüdür. Mikro değişim ise, örgüt içerisindeki alt sistemlerde bir alanda yapılan değişimleri ifade eder (Tunçer, 2013a).

Aktif-Pasif Değişim: Aktif değişim, örgütün kendini yenileyerek dış çevresini etkilediği değişim türü iken; pasif değişim, örgütün dış çevreye bağlı olarak çevreye uyum sağlamak amacıyla kendini değiştirmesidir (Varoğlu ve diğ., 2009).

Zamana Yayılmış-Ani Değişim: Değişimin hızına bağlı olarak gruplandırılan bir türdür. Bazen değişim hızlı ve ani olurken, bazen de zamana yayılır ve adım adım gerçekleştirilir. Başka bir ifadeyle değişim geniş bir zaman periyodu içerisinde gerçekleşir (Yaman, 2007).

Geniş-Dar Kapsamlı Değişim: Makro ve mikro değişimin farklı şekilde ifade edildiği değişim türüdür (Tunçer, 2013a).

2.1.1.2.Örgütsel Değişim

Geçmişten günümüze toplumlar sürekli olarak, toplumsal, kültürel, siyasi veya ekonomik olarak değişim içerisindeyler. Toplumlar bu değişimlere uyum sağlarken, örgütler de çevrelerinde olan bu değişimlere ayak uydurmaya çalışırlar. Bu açıdan, örgütsel değişim, örgütsel etkililiğin korunup devam etmesi için zorunlu bir süreçtir (Çetin, 2008).

Güzel (1996) örgütsel değişimi, örgütün çeşitli alt sistemlerinde ve bunların arasındaki ilişkilerde ortaya çıkan her türlü değişiklik olarak tanımlamaktadır. Böylece örgütler de insanlar gibi değişen çevreye bağlı olarak iç dengelerini bu şekilde düzenleyebilirler. Owens (1987) ise, örgütsel açıdan değişmeyi, var olan amaçları daha etkili bir şekilde başarma veya yeni amaçlar başarmada örgüte katkıda bulunan planlı ve alışılmışın dışındaki çabalar olarak ifade etmiştir. Örgütler çevreleriyle sürekli etkileşim içerisindeyler. Bu açıdan bakıldığında örgütler, çevrelerinden girdi alıp işler ve ürünlerini yine çevrenin hizmetine sunarlar. Açık bir sistem olan örgütlerin, iç ve dış çevrelerinde meydana gelen bu değişimlere ayak uydurmak için örgütsel düzenleme yapmaları zorunludur. Özellikle eğitim örgütlerinin sosyal örgüt olarak yeniden yapılanmaları bu zorunluluğun bir parçasıdır (Töremen, 2002).

Gibson (1988) örgütsel değişmeyi, örgütün toplam performansını geliştirmek için yapı, davranış ve süreçleri değiştirerek yönetim tarafından planlanan bir girişim olarak tanımlarken (Kurşunluoğlu ve Tanrıoğen, 2006), Sayılı ve Tüfekçi (2008) örgütsel değişimi; örgütün planlı veya plansız olarak bir ortamdan başka bir ortama dönüşmesi, kültür, teknoloji, yapı gibi örgütün bir ya da daha fazla alanlarında dönüşümün gerçekleşmesi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre örgütsel değişim, örgüt tarafından yeni bir fikir ya da davranışa uyum sağlamaktır (Daft, 1997 ;Akt., Kurşunluoğlu ve Tanrıoğen, 2006).

Yukarıdaki tanımlar göz önüne alındığında örgütsel değişim, örgütlerin çevrelerine uyum sağlamak ve yaşamlarını devam ettirmek için bir durumdan başka bir duruma geçme çabaları olarak tanımlanabilir.

2.1.1.2.1. Örgütsel Değişimin Nedenleri

Sanayi devriminden günümüze kadar değişimin olmadığı bir dönem olmadığı gibi değişimden etkilenmemiş bir örgüt de bulunmamaktadır. Günümüzde pek çok örgüt önceden fark edemediği fakat düzene uyum sağlamak ve rekabet ortamında yerini almak için çevrelerindeki değişime aynı hızla katılmaya çalışır. Bugün artık değişim o kadar hızlı gerçekleşmektedir ki iki değişim arasında örgütlerin durup kendilerini değerlendirme süreleri bile azalmıştır. Değişim örgütler için olağan bir süreç olmaya başlamıştır (İraz, 2000).

Örgütlerin sürekli olarak değişmek istemedikleri de bir gerçektir. Değişim için, güçlü ve zorlayıcı nedenlere ihtiyaç duyarlar. Örgütleri değiştirmeye zorlayan nedenler bulunulan duruma ve zamana göre değişiklik gösterebilir (Töremen, 2002).

Örgütsel değişim, riskleri de beraberinde getirir. Değişimin sonuçları değişmemenin sonuçlarından daha az bilgi içerebilir. Örgütler zaman zaman değişime direnç gösterebilirler. Bu noktada değişim ile elde edilebilecek fırsatlara odaklanmak önemlidir. Örgütsel değişim, değişim kapasitesine, değişim fırsatlarına ve güdülenmeyle ortaya çıkan sonuçlar olarak tanımlanabilir. Değişime direnç göstererek fırsatları göz ardı eden örgütler yok olma durumuyla karşı karşıya kalabilirler (Çolakoğlu, 2005; Çetin, 2008).

Örgütlerin açık sistemler olduğu göz önüne alındığında girdi- süreç- çıktı akışını bozmamaları örgütlerin başarısını arttıracaktır. Bu açıdan bakıldığında örgütün devamlılığını sağlaması ve başarılı olabilmesi için çevre şartlarına uyum sağlaması bir ön koşul niteliğindedir. Örgütsel değişim çabası çevre koşullarına uygun stratejilerin geliştirilmesi, yürütülmesi ve uygulanmasına bağlıdır (Aksoy, 2005).

Helvacı (2010) örgütsel değişime neden olan etkenleri dış güçler ve iç güçler olarak 2'ye ayırmıştır. Değişime neden olan dış güçler; doğal, toplumsal, ekonomik, teknolojik, hukuki alanlara ayrılırken, örgütsel değişime neden olan iç güçler; örgüt içinde etkileşim halinde olan insan, teknoloji, yapı ve amaç olarak gruplandırılmıştır.

Dış Çevre Koşulları

Çevredeki değişme ve gelişmelerin örgütlere avantajlarının yanında dezavantajlarının olduğu da bir gerçektir. Özellikle eğitim örgütleri yöneticileri hem dış çevrede neler olduğunu iyi takip etmeli hem de geleceği öngörebilmelidirler. Bu nedenle dış çevrenin yöneticiler tarafından sürekli ve sistemli olarak analiz edilmesi gerekir.

- Toplumsal çevre koşullarındaki değişim: toplumsal çevre koşulları içinde nüfus artış hızı, şehirleşme, okuma yazma oranı vb. bulunmaktadır. Bunlar üzerinde olan herhangi bir değişim örgütlerin de kendi yapılarında değişime gitmelerine neden olmaktadır. Toplumsal yapıdaki değişim örgütlerin verimliliği açısından önem taşımaktadır (Aksoy, 2005).
- Doğal çevre koşullarındaki değişim: doğal çevre koşulları içerisinde üç önemli öge yer almaktadır. Bunlar su, toprak ve iklimle ilgili değişimlerdir. Tarımsal hammadde kullanan örgütler bu değişimlerden doğrudan etkilenirler. İklimsel değişimler özellikle kuraklık olması üretimin düşmesine veya ürünlerin kalitesiz olmasına neden olabilir. Anı şekilde çevre kirliliği de örgütleri olumsuz yönde etkileyen ve örgütlerin yapılarında değişime gitmelerine neden olabilir.
- Ekonomik çevre koşullarındaki değişim: örgütlerin bağlı oldukları ekonomik ilişkiler ve değişmeler örgütlerin değişimi için en önemli faktörlerdendir. Örgütlerin çıktısı olan ürünlerin arz talep durumu, ekonomik büyümeler, ulusal ya da uluslararası ekonomik eğilimler gibi faktörler örgütlerin yapılarında değişiklik yapmalarına neden olmaktadır (Güzel, 1996). Bunun yanında yöneticiler tüketicinin beğeni ve seçimlerini de yakından takip etmelidirler. Ürünlerin modalarının geçmesi örgütlerin kısa üretim zamanı içerisinde değişime hızlı şekilde ayak uydurmalarını gerekli kılar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Ayrıca kötü hizmet ve kalitenin müşteriye memnun etmemesi de örgütlerin kendisini değiştirmesinde önemli bir etkidir (İraz ve Şimşek, 2004). Küreselleşme ile artan rekabet ortamında varlığını sürdürmek isteyen örgütler de bu karmaşık yapıya uymak için değişmektedirler (Karakaş Yılmaz, 2012).
- Teknolojik çevre koşullarındaki değişim: sanayi devrimiyle birlikte başlayan madde ve bilgi işlemedeki yeni yöntemler (makineleşme, otomasyon, bilgisayar vb.) örgütlerde büyük etkiler yaratmıştır. Örgütlerin kullandığı teknoloji örgütün ürünlerini ve hizmetini etkilemektedir. Bu teknoloji avantaj sağladığı gibi zaman

zaman örgütlere sorunlar da çıkarmaktadır. Örgütün yeni veriye uyum sağlama çabası sırasında sistem oturuncaya kadar yönetsel problemler gün ışığına çıkabilmektedir. Örgütler bu nedenle kendi bünyeleri içerisinde AR- GE birimleri kurarak sorunları çözme çabasına girmektedir (Aksoy, 2005).

- Hukuki çevre koşullarındaki değişim: örgütler nasıl ki toplumsal düzeni sağlayan din, gelenek, görenek vb. uymak zorunda ise; toplumsal ilişkileri düzenleyen kanun, yasa, yönetmelik ve tüzüklere de aynı şekilde uymak zorundadır (Güzel, 1996). Yasalar örgütler için önemli yaptırım gücüne sahiptir. Bu sebeple yasalar içerisindeki bir değişim örgütün de kendini değiştirmesini zorunlu kılar (Karakaş Yılmaz, 2012).

İç Çevre Koşulları

Bir örgütteki değişim sadece dışsal nedenlere bağlı olarak gerçekleşmez. Dış çevre uyum için örgüt değişirken zaman zaman da bu değişim ihtiyacı örgüt içi faktörlerden de çıkabilir (Çetin, 2008). Örgüt içerisindeki bu faktörleri kısaca açıklamak gerekirse:

- Örgütlerin büyümesi: örgütlerin kendi içerisinde büyümesi olağan bir durumdur. Büyüme esnasında bölümler arası görevler değiştirildiğinde örgüt içerisinde dengesizlik yaşanabilir. Örgüt bir taraftan büyürken diğer taraftan örgüt sorumluluğunun aynı kişilerin omuzlarında kalması, aynı işgören ve yöntemler ile büyümekte olan örgütün işlerini yürütmeye yetmez. Bu durum örgütlerin değişmesine neden olur.
- Ekonomik zorluklar: örgütlerin ürün veya hizmet talebinin azalması, maliyetlerin yükselmesi, yönetimde merkezileşme çabaları da örgütlerin değişmesine sebep olan faktörlerden birisidir (Güzel, 1996). Ekonomik zorluklara bağlı olarak örgütün yalın bir yapıya kavuşmak için hiyerarşilerini azaltarak düzleşmeleri söz konusudur (İraz ve Şimşek, 2004). Örgütün ekonomik zorluklar sebebiyle küçülmeye karar vermesi örgütün karşılaşacağı zorluklara karşı önlem almasını gerektirir. Doğru bir değişim yönetiminin ancak planlanarak yapılacağı da unutulmamalıdır (Tunçer, 2013a).
- Örgütler arası birleşme: örgütler yok olmaktan kurtulmak veya büyümek için yapacakları en etkili yöntemlerden birisi de birleşmeleridir (Özalp, 1995; Akt., Aksoy, 2005). Örgütlerin birleşmeleri her iki örgütün de tekrar organize edilmesine neden olabilir. Çünkü her örgütün hedefleri, amaçları ve kaynakları değişimin hızını

ve boyutunu belirler. Bu nedenle değişimi doğru bir şekilde planlamak zorlaşır (Tunęer, 2013a). Ayrıca örgütler arası birleşme durumunda personel yenilenmesi olacaktır. Örgüt birleşmelerinde çoğunlukla ekonomilerin de birleşmesi önerilmektedir. Bu nedenle birleşen her iki örgüt de yapılarını yeniden düzenlemeye çalışır. Bu durum örgütsel değişimi de beraberinde getirir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Örgütlerin başka bir örgüt ile birleşmek için örgütler arası uyum amacıyla kendi bünyelerinde değişim yapacakları ve örgütsel değişime yönelecekleri de göz ardı edilmemelidir (İraz ve şimşek, 2004).

- Tepe yönetimin değişmesi: tepe yönetimdeki değişim örgütsel değişime neden olan faktörlerden birisidir. Yeni yönetimin çalışma şekli, alanındaki uzmanlığı, çalışanları denetleme şekli, çalışanlarla ve diğer yöneticilerle iletişimi değişimi zorunlu kılabilir. Tepe yönetimin liderlik tarzı örgütün devamlılığı ve büyümesi için önemli faktörlerden birisi olduğu da unutulmamalıdır.
- Yönetim bilimindeki değişiklikler: örgütlerin yönetim anlayışındaki değişiklikler, yeni teorilerin ortaya çıkması ve büyüme sonucu uzman yönetici ihtiyacının doğması, örgütlerin başarılı olan örgütleri örnek almalarını ve kendilerini bu yönde değiştirmelerini gerektirmektedir (Güzel, 1996).
- Örgütsel eksiklikler: uygulamada yaşlık, sık sık yanlış kararlar verme, iletişim ve koordinasyon eksikliği, otoriter yönetim anlayışı, yaratıcılık ve yönetim eksikliği, amaçlardaki belirsizlik, denetim sorunları vb. örgütlerin değişimine neden olan eksikliklerdir (etin, 2008).

2.1.1.2.2.Örgütsel Değişimin Amaçları

Örgütsel değişim, her zaman, her an ve her gün gerçekleşen bir süreçtir. Örgütler içerisinde gerçekleşen bu değişimlerin çoğunluğu plansız ve aşamalıdır. Ancak örgütler için önemli olan değişimin derinliğini ve ne derece önem arz ettiğini anlamaktır. Yirmi otuz yıl kadar önce örgütler değişen dış çevreye ayak uydurmaya ve yetişmeye çalışırken, günümüzde örgütlerin değişimi dış çevreyi etkilemeye başlamıştır. Fakat örgütler değişmeden önce değişimdeki amaçlarını iyi saptamaları gerekmektedir (Burke, 2014).

Örgütler, değişimleri gerçekleştirmeden önce ulaşmak istedikleri amaçları belirlemelidir. Örgütün bir alt sisteminde yapılmak istenen bir değişim sadece o sistemle kalmayıp diğer sistemlere de etki edebilir. Bu sebeple örgüt içerisinde yapılacak her değişim tüm yönleriyle ele alınmalıdır (Varoğlu ve diğ., 2009).

Töremen (2002), örgütsel değişimin amaçlarını; örgütü geleceğe hazır duruma getirme, örgüt üyeleri arasında güven, karşılıklı destek ve olumlu iletişim sağlama, sorunlara ve tartışmalara çözüm getirme, sinerji yaratma şeklinde sıralamıştır.

Örgütsel değişimin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Etkinliği artırmak: Örgütsel değişimin en önemli amacı etkinliği artırmaktır. Etkinliği arttırmak ise, yapılan işi daha etkili yaparak örgütün sağlık ve etkililik düzeyini geliştirmek olarak tanımlanabilir. Etkinlik koşullarını değiştiren değişime de 'stratejik değişim' denir. Örgütlerin dış çevrelerinden kaynaklanır. Mesela, buharlı lokomotiften dizele geçilmesi örgütlerin dış çevresinde gerçekleşen ve örgütün etkinliğini değiştiren değişimlerden birisidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Örgütün etkililiğini sağlarken aynı zamanda örgütün kültürünü ve iklimini değiştirmek de söz konusudur. Yöneticiler bir yandan örgüt etkililiğini arttırırken bir yandan da örgütün iklim ve kültürünü değiştirirler. Bu süreç yavaş ve zor bir süreçtir. Çünkü örgüt iklimini değiştirmeden önce örgütün prosedürleri ve uygulamaları değiştirilir. Bu durum da örgüt kültürünün değişimine neden olur (Güzel, 1996).
- Verimliliği artırmak: Verimlilik, üretilen ürün ya da hizmetler ile bu ürün ya da hizmetleri üretmek üzere kullanılan girdilerin ilişkisi olarak tanımlanabilir (Varoğlu ve diğ., 2009). Yeniçeri'ye (2002) göre, örgütsel verimliliği arttırmak için rasyonel olmayan ve gereksiz bütün uygulamaların değiştirilmesi gerekmektedir.
- Motivasyon ve tatmin düzeyini artırmak: Sürekli aynı işleri aynı yöntemlerle yapmak çalışanlarda belli bir süre sonra rutinleşmeye ve yapılan işten tatmin olmamaya neden olabilir. Bir örgütte her şey yolunda gitse bile bu tek düzelik çalışanların sıkılmasına neden olabilir. Tek düzelik ve tatminsizlik de örgüt başarısını olumsuz yönde etkiler. Buradan değişimin sadece sorunlar nedeniyle yapılmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır (Çetin, 2008).

Örgütsel değişimle hedeflenen amaçlara ulaşmak için çalışanların istek ve tutumları göz önüne alınmalıdır. Örgütün amaçları ile çalışanların amaçlarının birbirleriyle bütünleşmesine özen gösterilmelidir. Değişimin her aşaması, nedenleri ve amaçları çalışanlarla paylaşılmalı, çalışanlar değişim için ikna edilmelidir (Aksoy, 2005).

2.1.1.2.3.Örgütsel Değişime Direniş Nedenleri

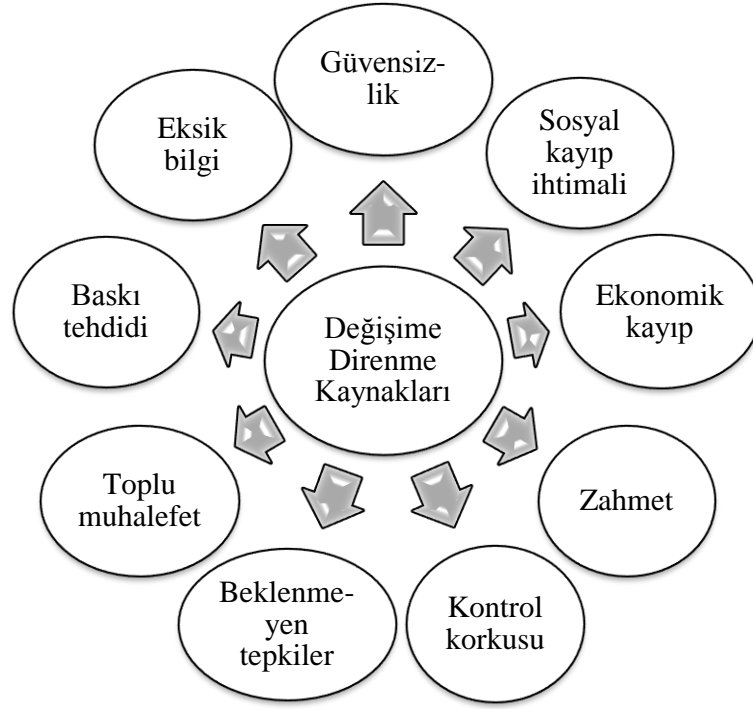
Örgütler ayakta kalmak ve gelecekte de varlıklarını sürdürebilmek için değişen çevrelerine uyum sağlamak zorundadırlar. Bu uyum sürecinde kısa veya uzun vadeli birtakım değişiklikler yapmaya çalışan örgütler bazı direnişlerle karşı karşıya kalabilmektedirler (Helvacı, 2010). Hedeflerini kısa vadeli olarak planlayan kurumlarda uzun vadeli planlamalar yapılarak değişim sürecine girilmesinde daha fazla direnç ile karşılaşılabilir (Erdoğan, 2015).

Başarılı ve sağlıklı bir örgüt değişimi sürecinde örgütün önünde birçok engel bulunabilir. Bu engeller örgütün içinden veya dışından kaynaklanabilir. Önemli olan bu engellerin doğru bir şekilde analiz edilip, sorunlara mantıksal çözümlerle yaklaşılarak aşılabilir. Değişimin önündeki en önemli engellerden birisi olan direniş, herhangi bir tavır veya davranış olarak tanımlanabilir. Kişinin gösterdiği bu tavır onun isteksizliğinin göstergesidir. Değişime direniş gösteren kişiler örgüt içerisindeki yeni uygulamaları ve bu uygulamaların getireceği faydaları anlamadıkları için bir takım tavırlarıyla değişimi kabul etmediklerini göstermeye çalışırlar (Güzel, 1996; Aksoy, 2005).

Değişim sancılı bir süreçtir. Hangi sebeple olursa olsun, alışıldan vazgeçmeyi gerektirdiği için belirsizliğe ve tedirginliğe neden olur. Alışılanı sürdürmek ve değişim sonuçlarını önceden kestirememek örgüt içerisinde önce bireysel sonra da grup halinde direnme neden olabilir (Çetin, 2008). Tunçer'e (2013a) göre de; değişim mevcut durumu bozar, bilinenden uzaklaştırır ve alışıldan vazgeçmeyi gerektirir. Bu nedenle çalışanlarda rahatsızlık yaratır ve direnişe neden olur.

Değişim sürecinde örgüt çalışanlarının gösterdiği bu tepkilerin kimileri aktif kimileri pasif olduğu gibi kimileri olumlu kimileri de olumsuz olabilir (Töremen, 2002). Ayrıca örgütlerde direnme açık veya gizli olabilir. Üretimde yavaşlama, grev, mal veya hizmet kalitesindeki düşüklük açık direnişe örnek gösterilebilir. Örgüt yöneticilerinin değişime direnme kaynaklarını iyi anlamlandırmaları örgütün başarılı bir değişim gerçekleştirmesi için çok önemlidir (Hellrigel & Woodman, 1983; Akt., Aydoğan, 2007). Ayrıca, değişimin örgüt yöneticileri tarafından çalışanlara açık ve net bir şekilde anlatılması, değişimin sebebinin kişisellik değil örgüt lehine olduğunun ifade edilmesi de değişimde başarıyı beraberinde getirecektir (Waddell ve Sohal, 1998).

Örgütlerde değişime direnme kaynakları aşağıdaki şekilde gösterilebilir:



Şekil 2. Değişime Direnme Kaynakları

Kaynak: Gordon, J. R., A Diagnostic Approach To Organizational Behavior. (4.ed.) p:680, Allyn and Bacon, 1993.(Akt., Töremen, 2002).

Yukarıda da belirtildiği gibi değişim sürecinde yer alan çalışanların, alışkanlıklarından vazgeçerek değişim içerisinde yer almalarını sağlamak için onların güvende olduklarını, yapılan değişimden olumsuz etkilenmeyeceklerini ve bunun garantisini vermek önemlidir. Aksi halde kişiler direnişte bulunabilirler (Töremen, 2002).

Alan yazında örgütsel değişimin nedenleri çok çeşitli olsa da aşağıdaki şekilde gruplandırabiliriz:

Psikolojik sebepler: Bir çalışanın yıllarca yapmaya alıştığı ve mekanikleştiği bir işin değiştirilmeye çalışılması veya artık onun yaptığı işi bir makinenin yapacağını belirtmesi çalışanın değişime tepki göstermesine neden olabilir. Çalışan, değişimin kendisi için maddi kazanç olarak olumsuz olacağı kaygısı gütmeye başlayabilir (Yeniçeri, 2002). Değişim belirsizlikler doğuran bir süreçtir. Örgüt çalışanları gelecekte değişimin nasıl sonuçlanacağını öngöremezlerse çalışma isteklerinin ve motivasyonlarının azaldığı görülebilir. Çalışanların değişime karşı psikolojik bir

duvar örmelerini önlemek için değişimin gelecekteki etkileri hakkında çalışanlara yeterli bilgi verilmesi doğru olacaktır (Varoğlu ve Basım, 2009).

Değişimin başarılı olmasında güven çok önemlidir. Değişimin yanlış kişilerle başlatılması yönetimin tepki çekmesine neden olabilir. Ayrıca değişiklik yapılan bölüm ile ilgisi olmayan farklı bölümlerdeki kişilerin katkısı olmayacak fikirlerin alınması ve değişim yapılan bölümdeki kişilerin düşüncelerine başvurulmaması da değişim için dirence neden olabilir (Toker, 2007).

Sonuç olarak, insanların davranışları deneyimleyerek sahip oldukları alışkanlıklarına dayanır. Alıştıkları işleri yapmak kişilere rahatlık ve kendine güveni sağlar. Alışkanlıkların değiştirilmek istenmesi kişilerin dengesini bozduğu için direnç gösterebilirler (Tunçer, 2013b).

Ekonomik sebepler: Gelişen dünyaya uyum sağlamaya çalışan örgüt, yeni teknolojiyi de kullanmak isteyecektir. Ancak bunu yaparken teknolojiyi kullanamayan çalışanlar güvensizlik ve iş kaybı korkusu yaşayabilirler. Bu nedenle teknolojik değişikliklere tepkiler örgüt çalışanları içerisinde yoğun olarak görülmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Değişimin amaçlarının net anlatılmadığı çalışanlar görevlerinden olma, ücret ve sosyal haklarının azalacağı kaygısı ile de değişime karşı direniş gösterebilirler (Güven, 2006). Ekonomik çıkarları zarar gören çalışanların sayısı ne kadar fazla ise, örgütsel değişime karşı direnç oluşma ihtimali de o derece artacaktır (Yeniçeri, 2002).

Sosyolojik sebepler: Örgüt içi değişimin, birey veya grupların sosyal değerlerine (kariyer, statü, prestij vb.) olumsuz yönde etkisi olacağı düşüncesi halinde değişime dirençle karşılaşılabilir. Değişimden önce grup içerisindeki uyumun değişimden sonra yok olacağı, birlikteliğin bozulacağı ve yeniden yapılandırmanın güç olacağı kaygısı grup olarak çalışanların değişime direnmelerine neden olur. Ayrıca, tanımadıkları yeni bir yönetici çalışanlarda çekingenliğe sebep olur (Eren, 2015). Örgüt kültürü de değişime direncin kaynağı olabilir. Örgüt içerisinde oluşturulan kültür, yani örgütte işlerin nasıl yapılacağı ve nasıl davranılacağını gösteren, yıllar içerisinde örgütte oturmuş olan bir olgudur. Değiştirilmesi de oldukça güçtür. Eğer örgütsel kültür değişim için yeterli esnekliğe sahip değilse, değişime engel olabilir. Değişime olumlu katkısı olması beklenen kültür direnişin kaynağı olabilir (Tunçer, 2013b).

Rasyonel sebepler: Her değişimde, örgüt çalışanlarının benimsemesi ve uyumu için zamana ihtiyaç vardır. Değişim hemen başlatılır ve oldubittiye getirilirse tepkiye

neden olur. Birey veya gruplar değişimi yönetenlerin kendilerini düşünmediklerini sadece örgüt çıkarlarının ön plana alındığını düşünebilirler. Değişimin örgüte yükleyeceği ekonomik külfet de oldukça önemlidir. Getirisine göre maliyeti fazla olan değişimlerde örgüt yöneticileri ısrarcı olmamalıdır. Örgütsel değişim bireylerin uzmanlıklarını bir anda kullanılamaz hale de getirebilir. Çalışanlar değişim sebebiyle karşılaşabilecekleri tehlikeleri önceden görerek değişime tepki gösterebilirler. İşlerini kaybetme korkusu ekonomik nedenlerin yanında rasyonel nedenler içerisinde de yer alabilir (Tunçer, 2013b). Ayrıca, değişimin niteliği, türü ve süreci, direnişin ortaya çıkmasında önemli rol oynar. Çıkarlarının olumsuz etkileneceğini düşünen çalışanlar rasyonel biçimde hareket edebilirler ve değişime direnç gösterebilirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Sonuç olarak değişime direnişi en aza indirmek, çalışanların niçin değişime tepki gösterdiklerini anlamak değişimi doğru şekilde yönetmek için çok önemlidir. Başarılı bir değişim yöneticisi değişime direnişin olabileceği ihtimalini göz ardı etmemeli, değişime karşı direnişleri en aza indirmek için doğru adımlar atmalıdır (Güzel, 1996).

2.1.1.2.4.Örgütsel Değişime Direnişin Önlemesi

Değişime karşı direnç her örgüt yöneticisinin karşısına çıkan bir durumdur. Değişime karşı direnci önlemek için yöneticiye büyük sorumluluklar düşmektedir. Başarılı bir değişim süreci geçirmek ve devam etmesini sağlamak için öncelikle çalışanlara değişim süreci hakkında yeterli bilgi vermelidir. Değişimin hangi alanda, ne yönde gerçekleştirileceği, amacın ne olduğu ve hangi şekilde sonuçlanacağının öngörüldüğü çalışanlarla paylaşılmalıdır. Ancak zaman zaman önceden bilgi vermek de direncin oluşmasını kesin bir şekilde önleyememektedir (Güven, 2006).

Değişimi yönetmek zor bir görevdir. Pek çok kişi değişime doğal olarak direniş gösterir. Değişimi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için çalışanların değişimi kabul etmelerini sağlamak gerekir. Bunun için de farklı ikna yolları kullanılabilir (Hitt ve diğ., 2012).

Çalışanların değişime direnç göstermesine sayısız etken yol açabilir. Her durum için farklı strateji geliştirmek zordur. Bununla birlikte, değişim süreci sırasında karşılaşılan dirençleri ortadan kaldırmak için bazı stratejiler de kullanılabilir (Toker, 2007).

Değişim süreci için seçilen değişim yaklaşımları, çalışanlara avantaj sağlamalı ve bu avantajlar süreç içerisinde olumlu yönde artmalıdır. Böylece değişim sürecine çalışanların istekli şekilde katılımı sağlanmış olur. Değişim ile ilgili olarak gerekli bilgiler çalışanlarla paylaşılırken, değişimin zamanı, hedeflere ulaşırken izlenecek basamaklar ve yöntemler ile ilgili olmasına özen gösterilmeli ve çalışanları sürece hazırlamalıdır (Werkman, 2009).

Değişime karşı direnci önlemek için çeşitli yöntemler uygulanabilir. Bu yöntemler kısaca şu şekilde tanımlanabilir:

İletişim ve Eğitim: Yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi karşılıklı güvenin oluşmasına ve değişime karşı endişe duyulmasını en aza indirir. Etkili bir iletişim örgüt içerisindeki dedikoduları ve hataları azaltır. Bilgi, beceri ve yetenekleri eğitimle geliştirilen kişiler değişime daha az direnç gösterirler. Başka bir deyişle yeni bilgi ve teknolojiden haberdar olan çalışanlar değişime direnmek yerine değişimin bir an önce gerçekleşmesini isterler.

Katılım ve Destekleme: Destekleme ise, güvensizlik ve belirsizlikten kaynaklanan korkular nedeniyle oluşan direnci önlemede etkili bir yöntemdir. Yöneticiler çalışanların kendilerini geliştirmeleri için onları desteklemeleri gerekir. Çalışanlar yeni teknolojiye uyum sağlayamıyorsa yöneticiler çalışanların bu konuda eğitim almalarını sağlamalı ve onları desteklemelidir. Sadece eğitim ile değil duygusal yönden de çalışanlar desteklenmeli gerekli ise uyum sağlamaları için izin verilmeli, çalışanların yeni sisteme adapte olmaları kolaylaştırılmalıdır (Tunçer, 2013b). Örgüt çalışanlarının değişime katılımının sağlanması ise, hem değişimin hangi alanlarda yapıldığını anlamalarını hem de değişimi benimsemelerini sağlar. Ayrıca değişimden etkilenen çalışanlar değişimin geliştirilmesine veya değişimin aşamalarına katılmalarını sağlar. Değişikliğe katılımları da yine değişimi benimsemelerine ve değişimin başarısı için çaba harcamalarını sağlar. Değişimde rol alan çalışanlar, örgüt için önemli olduklarını hissederek kendilerine güvenleri artacak ve değişime kolayca uyum sağlayabileceklerdir (Eren, 2015).

Pazarlık ve Taviz Verme: Değişime direnç gösteren çalışanlarla pazarlık yapılarak ödülleri verilebilir. Direnç gösteren örgüt içerisindeki büyük bir grupsa ve değişimi olumsuz etkileyecekse kullanılacak bir yöntemdir. Taviz verme ise, değişime uyum sağlamayı engellemeye çalışanlar için kullanılacak bir yöntemdir. Böylece bu kişilerin değişime katılımları sağlanabilir. Bu yöntem daha çok diğer yöntemler kullanılmadığında kullanılır. Bu yöntem ile tepkiler daha çabuk ve ucuz önlenir

(Güzel, 1996). Başka bir ifadeyle, pazarlık, değişim süreci için bir grubun onayını ve desteğini almak için, yöneticilerin sorunlu grupla anlaşmaya çalışması ve ortak noktada buluşmak istemesidir. Uzlaşmak için her iki tarafın da bir takım tavizler vermesi gerekebilir. Çalışanların belli bir güce sahip olduğu durumlarda bu yöntem başvurulabilir. Taviz verme, değişime direnen kişilerin bazı isteklerinin yerine getirilerek değişim sürecine katılmalarını sağlamaktır. Önemli görevlere direnç gösteren kişilerin getirilmesi hem değişimin kolay uygulanmasını hem de çekişmeleri önleyebilir (Tunçer, 2013b).

Tehdit ve Baskı: Değişimin acil olduğu durumlarda kullanılan bu yöntem ile yöneticiler güç ve yetkilerini kullanarak, değişimlerin çalışanlar tarafından kabul edilmesini sağlayabilirler. Özellikle çabuk ve hızlı uygulama gerektiren değişimler için avantajlıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Son çare olarak kullanılacak yöntemlerden birisidir. Otorite kullanılarak çalışanlara zorla değişim kabul ettirmeye çalışılır. Daha çok değişim aşamalarının uygulama süresi az olduğunda kullanılır. Bu yöntemin dezavantajı ise, çalışanların örgüte bağlılığını azaltır ve yöneticilere karşı olumsuz düşüncelere kapılmasına neden olmasıdır (Aksoy, 2005).

Manipülasyon ve Kooptasyon: Manipülasyon, herhangi bir olayı değiştirerek anlatmak, olayın olduğundan farklı şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Başta direnci azaltan bir yöntem olsa da, çalışan manipüle edildiğini anlarsa daha büyük sorunlar ortaya çıkabilir. Kooptasyon ise, herhangi bir konuya karşı olan çalışanları o konunun çözümünde bir parça haline getirmektir. Böylece, çalışanlar sadece dışarıdan bakarak eleştiren olmak yerine sorunun içerisinde çözüm bulmaya çalışan bireyler olurlar (Tunçer, 2013a).

Değişimi Planlama ve Deneme Amaçlı Uygulama: Planlı değişim bir kişi, grup veya örgütün var olan bir durumu başka bir şekle dönüştürmek amacıyla gösterdiği planlı ve amaçlı çabalarıdır. Planlı değişim, değişimin en az sorun ile başarılmasını sağlar (Çalık, 2003). Örgüt içerisinde yapılacak olan değişime direniş olmaması için değişimin en uygun zamanda yapılması da büyük önem taşır (Tunçer, 2013b). Ayrıca değişimi örgütün tümüne yapmak yerine en önce küçük bir bölümde denemesi daha uygun olur. Böyle bir yöntemle değişimin başarısı artırılabilir (Hitt ve diğ., 2012). Yapılacak olan değişimin muhtemel hataları görülerek telafisi güç zararlara yol açması da önlenmiş olur. Direnç alanları görülebilir ve gerekli önlemler alınabilir (Tunçer, 2013a).

Tahmin Yöntemi: Bu yöntem direniş tahmin ederek nedenlerini ortadan kaldırma amacına dayanır. Direniş için gerekli tedbirler böylece alınabilir. Çalışanlar değişim sebebiyle işten kovulma kaygısı yaşıyorsa, değişim sonucu böyle bir durum olmayacaksa, çalışanlara açıkça belirtilmesi tahmin yöntemine örnek gösterilebilir. Bilgisizlik ve iletişim eksikliği sonucu oluşabilecek direnişler önlenmiş olur (Yeniçeri, 2002).

Ekonomik Teşvik Tedbirleri: Değişime direnmenin önemli etkenlerinden birisi de ekonomik faktörlerdir. Direnmeyi en az seviyeye indirmek için ekonomik teşvik tedbirleri alınmalıdır. Ekonomik anlamda zarara uğramayan çalışan değişime daha kolay uyum sağlar. Bu sebeple çalışanların kazanımları korunarak, ekonomik kayıplar olmaması için önlemler alınmalıdır. Ekonomik olarak yeterli güvenceye sahip çalışanlar direnmek yerine değişime destek olacaktırlar (Tunçer, 2013a).

Sonuç olarak, örgüt yöneticileri değişim sürecini uygularken, örgütün içinde bulunduğu iç ve dış çevre koşullarını göz önüne alarak yukarıdaki yöntemlerden uygun olanını kullanırlar (Toker, 2007). Örgütsel değişimin başarısı çalışanların dirençlerinin ortadan kaldırılarak desteklerinin alınmasına bağlıdır. Değişimin ihtiyacı olan donanıma sahip çalışanlar (bilgi, beceri, yetenek vb.) değişime direnmek yerine değişimi isterler. Ayrıca çalışanların değişime destek sağlamaları için motive edilmeleri de önemlidir. Bunun için yöneticiler uygun motivasyon aracını seçmelidirler (Tunçer, 2013b).

2.1.1.3. Değişim Yönetimi

Değişim yönetimi ile ilgili alan yazında birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımların başlıcaları şunlardır:

TDK (2017) değişim yönetimini, hızla değişen bir ortamda ayakta kalabilmek ve rakiplerin önüne geçebilmek için şirketin kendini yenilemesi, değişim fırsatlarını çözümleyip ortaya çıkan potansiyeli değerlendirmesi ve en uygun stratejinin belirlenip uygulanması için yeniden örgütlenme ve yapılanma işi olarak tanımlamaktadır.

Değişim bir süreçtir ve değişimin yönetilmesi de aynı çerçevede düşünülebilir. Bu bağlamda değişimi oluşturan sürecin yönetilmesi, değişim süreci olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2015).

Çetin'e (2008) göre, değişim yönetimi, yöneticilerin örgütte uygulamayı amaçladığı stratejilerin, politikaların ve süreçlerin çalışanlar tarafından doğru algılanması ve uygulanması amacıyla bunlar arasındaki etkileşimi dengeleme sanatı olarak ifade edilmektedir.

Özdemir (2013) değişim yönetimini, değişim ihtiyacını belirleme, değişim sürecine hazırlama, değişimi uygulama ve değişimi değerlendirme boyutlarından oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır (Akt., Çoban, 2016).

Değişim yönetimi, bir örgütü gelecekteki durumuna ve vizyonuna taşıyan süreçler bütünüdür. Örgüt planlama süreçleriyle değişim adımlarını belirlerken, değişim yönetimi ile süreç gerçekleştirilmeye çalışılır (Zayim, 2005).

Başka bir tanıma göre ise, değişim yönetimi, bir örgütün varlığını daha uzun süre devam ettirebilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için pazar ortamına rakiplerinden daha etkin bir şekilde uyum sağlama sürecidir (Akkaya, 2013).

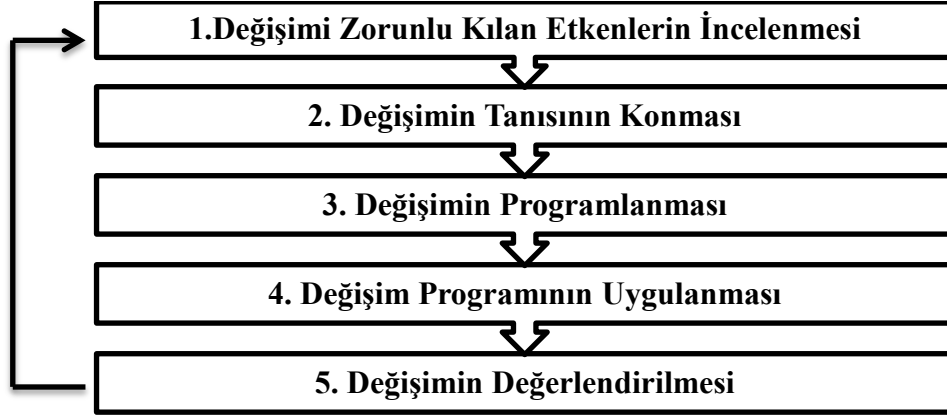
Bir örgütte etkili bir değişme, insanların değişime nasıl hazırlandıklarına ve değişime nasıl tepki verdiklerine bağlıdır. Westburnham (1991), değişimi yönetmek için, çalışanların bütünleşerek örgüt içinde öğrenmeyi öğrenme ve iletişim becerilerini arttırmaları ile mümkün olabileceğini dile getirmiştir (Töremen, 2013).

Değişim büyük veya küçük olsun etkili olabilmesi için planlı bir şekilde yönetilmesi gerekir. Etkin bir değişim yönetimi programı, yeni sisteme en az sorunla veya sorunsuz şekilde geçmeyi sağlar. Yeni sistemin amaçları yapılan programlarla kolayca anlaşılır. Çalışanlar değişikliklerin kendilerini nasıl etkileyeceği ve sorumlulukların dağılımını bilirler. Sonuç olarak, değişimi doğru yönetmek için planlama yapmak önemlidir (Yeniçeri, 2002). Ayrıca, değişim, örgütlerin yaşama ve gelişme güçleri, büyüme ve rekabet edebilme açısından oldukça önemlidir. Yönetim ve örgüt ilişkisi değişime uyum kabiliyetin etkililiği açısından çok önemlidir. Bu sebeple değişim yönetimi örgüt yöneticilerinin görevlerinin başında gelmektedir (Aksoy, 2005). Değişimi yönetmek, yöneticilerin, makro düşünerek olayların içerisindeki ve arasındaki bağlantıları kavramsallaştırmalarını ve çalışanların bu bağlantıları görmelerine yardımcı olmayı gerektirir (Schlechty, 2011).

2.1.1.3.1. Değişim Yönetiminin Süreci ve Aşamaları:

Örgütlerde değişim ihtiyacının doğması örgüt teknolojisinin çağa ayak uyduramamasından veya örgüt vizyonunun yetersiz kalmasından kaynaklanabilir

(Güven, 2006). Örgütlerin vizyonlarını yeniden belirleyerek, vizyon doğrultusunda yeniden yapılanmaya çalıştıkları değişim süreci beş basamaktan oluşmaktadır.



Şekil 3. Örgütsel Değişim Süreci

Kaynak: Erdoğan, İ. (2015). Eğitimde değişim yönetimi. Ankara: Pegem Akademi, s.20.

Şekil 3.'te görüldüğü gibi; değişim süreci bir kere gerçekleşip biten bir süreç değildir. Hızla değişen dünya nedeniyle sürekli olarak kendini yenileyen, dinamik bir süreçtir. Örgütlerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve gelişmeleri, değişimin nereden başlaması gerektiğini anlamaları ve değişim sürecinin aşamalarını sağlıklı bir şekilde uygulamalarına bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

1. Değişimi Zorunlu Kılan Etkenlerin İncelenmesi: Örgütün gerçekten değişim ihtiyacının olup olmadığı incelenerek değişimi kimlerin istediği, kimlerin istemediği belirlenir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006). Bu aşamada ayrıca yapılması gereken en önemli iş örgütü değişmeye zorlayan iç ve dış faktörlerin araştırılmasıdır. Örgütün büyümesi, birleşmesi veya gerilemesi, yönetim değişikliği, çalışan değişiklikleri vb. örgütü değişmeye zorlayan iç faktörlerden bazılarıdır. Teknolojik, ekonomik, siyasi, kültürel doğal vb. değişimler de dış faktörler arasında sayılabilir.

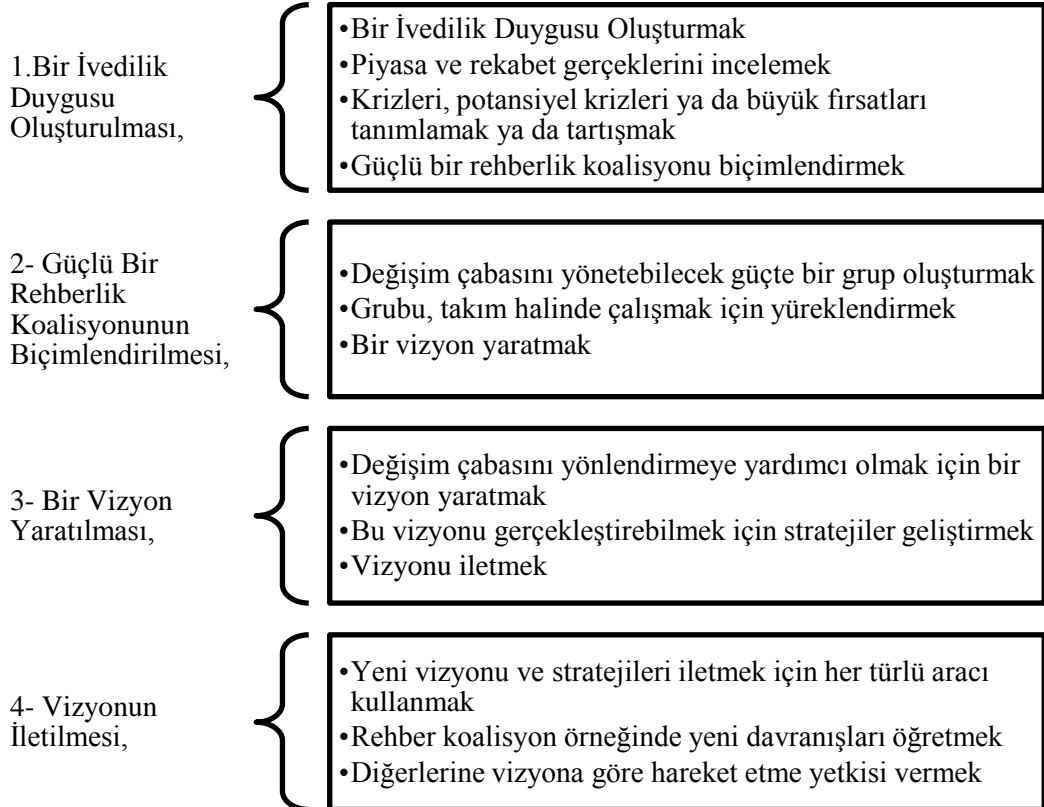
2. Değişimin Tanısının Konması: Değişim tanısının konması ile bir anlamda nelerin olması gerektiği de belirlenmiş olur. (Erdoğan, 2015). Bu aşamada önemli olan doğru soruların sorulması ve örgütün çevresini keşfetmesini, çevresindeki değişimleri anlamasını sağlamaktır. Verilerin toplaması, değerlendirilmesi ve uygun yolların bulunması sürecini de içerir. Değişime tanı koyabilmek için, kurumun günlük sorunları, gözlemler ile araştırma ve incelemelerin sonuçlarından yararlanılabilir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006).

3. Değişimin Programlanması: Değişimin nasıl olacağını belirlediği basamaktır. İkinci aşamada ortaya konulan değişim tanısından sonra uygulamaya geçmek amacıyla değişim programı belirlenir. Bu programda, sürece kimlerin katılacağı, sürecin başlangıç ve bitiş tarihleri, kaynakların belirlenmesi gibi konular yer almalıdır. Daha sonra değişimi kimin başlatacağı ve sürdüreceği belirlenir (Erdoğan, 2015).

4. Değişim Programının Uygulanması: Bu aşamada, daha önceki aşamaların planlarında belirlenen en uygun strateji uygulanır. Belirlenmiş olan programın uygulandığı ve verilerin gözden geçirildiği bölümdür. Daha önceki aşamaların başarılı geçmesi bu aşamanın da başarısının habercisidir. Uygulama aşamasında acele edilmeden, değişimi başlatacak ve değişimden etkilenecek kişilerin buna hazır olması sağlanmalıdır.

5. Değişimin Değerlendirilmesi: Bu son aşamada uygulanan programın sonuçları değerlendirilir. Değerlendirme değişimin devamlılığını sağlar. Değişim programının değerlendirilmesi iki şekilde yapılır. Birincisi, değişimin bir süreklilik içinde değerlendirilmesidir. Diğeri ise, projeyi yürüten ve projeden sorumlu kişilerin belli aralıklarla yaptıkları değerlendirmedir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006).

Kotter (1995) ise değişim yönetimini aşağıda gibi sekiz aşamada incelemektedir:



5- Diğerlerine Vizyona Göre Hareket Etme Yetkisi Verilmesi,

- Değişimin önündeki engellerden kurtulmak
- Vizyona önemli ölçüde karar veren sistem ve yapıları değiştirmek
- Risk üretmeyi, geleneksel olmayan fikir, girişim ve eylemleri cesaretlendirmek
- Kısa vadeli kazanımları planlamak ve oluşturmak

6- Kısa Vadeli Kazanımların Planlanması ve Oluşturulması,

- Kayda değer performans artışları planlamak
- Bu artışları sağlamak
- Bu artışlarda katkısı olan iş görenleri takdir etmek ve ödüllendirmek
- İyileştirmeleri pekiştirmek ve daha fazla değişim yaratmak

7- İyileştirmelerin Pekiştirilmesi ve Daha Fazla Değişim Yaratılması,

- Vizyona uymayan sistem, yapı ve politikaları değiştirmek için; artan saygınlığı kullanmak
- Vizyonu gerçekleştirebilecek kişileri işe almak, terfi ettirmek ve geliştirmek
- Süreci yeni projeler, temalar ve değişim araçlarıyla yeniden güçlendirmek
- Yeni yaklaşımları kurumsallaştırmak

8- Yeni Yaklaşımların Kurumsallaştırılması,

- Yeni davranışların şirketin başarısıyla bağlantısını dile getirmek
- Liderliğin gelişimini ve sürekliliğini sağlayan araçlar geliştirmek

Başarılı bir değişim yönetimi için geleceğin oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Geleceği yönetmek örgüt için büyük riskleri de beraberinde getirir, fakat hiç denememek daha büyük risk içerir (Drucker, 1992). Değişim sürecini yönetmek bu nedenle zor bir süreçtir. Değişim yönetimi aynı zamanda mevcut yönetsel engellere de karşı çıkmak anlamına gelmektedir. Değişim zorunlu hale geldiğinde, örgüt değişimi başarmak için kendisini de zorunlu hisseder. Değişim sürecine başlamadan önce şu sorulara cevap verilmesi gerekir (Hitt ve diğ., 2012):

- Ne kadar değişim yeterlidir?
- Değişimin hızı ne kadar olmalıdır?

- İstikrarlı ve sürekli, minimum bir ihtiyaç düzeyine karşı dengelenmiş olan, değişim ihtiyacı ne olmalıdır?
- Değişim sürecinde etkili olacak kişiler kimler olmalı ve görevleri ne olmalıdır?
- Değişimin zararlı ve yararlı olacağı kişiler kimlerdir?

Yukarıdaki soruların cevaplanması dışında, değişimin yönetiminin başarılı olması için çalışanların dirençlerinin giderilmesi ve örgütsel değişimi kabul ederek desteklemeleri de oldukça önemlidir. Çalışanların değişime hazırlanmaları ve onu arzulamaları da direnmeyi önleyecektir. Değişim için gerekli olan donanıma sahip çalışanlar değişime sahip çıkacaklarıdır (Tunçer, 2013b).

2.1.1.3.2. Değişim Yönetiminde Temel Alınması Gereken İlkeler

Değişimi başarmak ve iyi yönetebilmek için strateji ve yöntemlere bağlı kalmanın ve süreci aşamalar halinde yönetmenin yanında bazı ilkelere de uymak gerekir. Araştırmanın bu bölümünde değişim sürecinde temel alınması gereken bazı ilkeler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

- a) Bireyselliğin yerine takım çalışmasının teşvik edilmesi: değişimde grup dinamiğinden yararlanılmalıdır. Değişim sürecinde grup içi iletişim ve uyumu gerçekleştirecek etkinlikler yapılabilir. Değişimi gerçekleştirecek kitleyi birlik ve beraberlikle ortak amaç doğrultusunda hareket eden bir grup haline getirmek değişimin gerçekleşmesini sağlamada önemli bir etkidir.
- b) İnsana yatırım ve çalışanların motivasyonunun sağlanması: değişimin başarısı öncelikle değişime katılanların güdülenmesine bağlıdır. Bu nedenle değişime katılan herkesin değişim konusunda teşvik edilmesi, motivasyonlarının artırılması gerekir (Tandoğdu, 2007).
- c) Değişim üst düzey yönetim tarafından desteklenmeli: değişim özellikle üst yönetim kademesindeki kişiler tarafından kabul edilmeli ve desteklenmelidir. Değişimin başarılı olması için tepe yönetimin değişime olumlu bakması gerekir.
- d) Yaratıcılık ve yeniliğe uygun ortam sağlanması ve değişimin değişime açık olması: değişimin gerçekleşmesi için fikirlerin açıkça dile getirilebileceği bir ortama ve yeniliklere açık bir üst yönetimin bulunmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca değişim

sonucu şartlar değişebilir ve zamanla yapılan değişikliklerin tekrar yapılandırılması gerekebilir. Bu nedenle değişim ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte olması ve ihtiyaç duyulduğunda sistemin tekrar kendini değiştirebilmesi önemlidir (Erdoğan, 2015)

e) Müşteri odaklılık, tüketici profiline uyum, müşteri tatmini: yapılan değişim müşteri ihtiyaçlarına cevap vere bilmeli, tüketiciyi memnun ve tatmin etmelidir (Kotter, 1998).

f) Değişim örgütün bütün boyutlarını kapsamalı: bir kurumda gerçekleştirilecek değişim kurumun amaçlarını, kurumdaki kişilerin rollerini, beklentilerini, kurumda kullanılacak teknolojiyi, kurumdaki bireylerin değer ve davranışlarındaki değişiklikleri kapsamalıdır. Bu boyutları göz önünde bulundurmadan yapılacak bir değişim başarısızlıkla sonuçlanabilir.

g) Her kurum, her kişi değişmek zorunda değildir: değişimde zorlama olmamalıdır. Bir kurumda yapılan değişimi başka bir kuruma uygulamaya çalışılmamalıdır. Çünkü her kurumun kendine özgü dinamikleri, geçmişi vardır. Her kurum kendine özgüdür ve değişimi de kendine has olmalıdır. Herkes değişiyor biz de değişelim düşüncesiyle değişmek doğru değildir. Değişimin yararlı ve ihtiyaca yönelik olması gerekir. Kurum değişim ile hangi hedeflere ulaşacağını açık ve net olarak belirlemelidir. Amaçsız bir değişim başarısızlıkla sonuçlanabilir.

h) Değişim her zaman reaktif olmamalı, proaktif de olmalı: çevrede meydana gelen değişimlerden etkilenerek zorunluluktan dolayı bir kurumun değişmesine reaktif değişim; bireyin veya kurumun kendi isteğiyle değişmesine proaktif değişim denir (Erdoğan, 2015). Bir değişmenin proaktif olması, tahmin edilen çevre koşulları doğrultusunda, örgütün iş, faaliyet ve prosedürlerinin değiştirilmesi anlamına gelir. Böylece tahmin edilen şartlar gerçekleştirildiğinde örgütün hazır olması sağlanır. (Kurşunoğlu, 2006).

i) Katılımcı karar mekanizmasının oluşturulması, zorlama olmaması: değişim zorlama veya güç kullanılarak yapılmaya çalışılmamalıdır. Çünkü güce ve zorlamaya dayanan bir değişim güç ortadan kalkınca etkisini yitirip unutulabilir. Bireyler değişimi kendi iradeleriyle ve arzularıyla yaparlarsa değişim kalıcı olabilir. Ayrıca

değişim sürecine dahil olan grubun kararlara dahil edilmesi de değişim sürecinin daha sağlıklı işlemlerini sağlayacaktır.

j) Değişim için sistem yaklaşımı benimsenmeli: değişimin sistem yaklaşımına uygun şekilde yönetilmesi, örgütün alt sistemlerindeki iletişimin ve etkileşimin devamlılığını sağlar (Tandoğan, 2007).

k) Eğitim yoluyla çalışanların yeteneklerinin artırılması: değişimin etkili olması için çok çeşitli ve sistemli bir eğitim çalışması yapılmalıdır. Ayrıca değişim konusunda değişimi etkileyecek ve değişimden etkilenecek kişilerin bilgilendirilmesi gerekir (Kotter, 1998).

l) Değişim için yeterli kaynakların olması: değişim insani ve maddi bir takım belli kaynakları gerektirebilir. Bu nedenle değişim için karar verildiğinde yeterli kaynağın olup olmadığına iyi bakılmalıdır (Erdoğan, 2015).

m) Değişim sıradanlaşmamalı: her yapılan işi değişim olarak nitelendirmek yanlış olur. Değişim kelimesi gelişigüzel kullanılmamalı ve sıradanlaştırılmamalıdır. Bu durum gerçek değişim girişimlerini olumsuz etkileyebilir.

n) Sürekli gelişme felsefesinin kurum kültürüne yerleştirilmesi: değişimde en önemli nokta gerçekleştirilmiş olan yeni ve farklı durumu korumaktır. Bu nedenle değişim başarılı olduğunda sağlamlaştırılmalı, sürekli geliştirilmeye devam edilmeli, kurumun tüm alt sistemlerine etkisinin olumlu olması sağlanmalıdır (Tandoğan, 2007).

2.1.1.3.3. Değişim Yönetimi Stratejileri

Modern değişim yöntemi yaklaşımları, stratejiler ve taktikler geliştirme çabalarını merkeze alırlar. Bir programın başarılı şekilde geliştirilmesi ve uygulanması ancak iyi bir değişim stratejisi geliştirilmesine bağlıdır. İyi bir strateji geliştirmek için ise;

- a) Yeniliğin ve sürecin doğası nedir?
- b) Yenilik niçin önerilmektedir veya gerçekleştirilmek istenmektedir?
- c) Geliştirilen değişim stratejileri kimleri kapsayacak?

d) Yenilikçi programların tanıtılması ve yürürlüğe konulması için nasıl stratejiler izlenilecek? soruları cevaplanmalıdır.

Değişimin yönetilmesinde, üç strateji ön plana çıkmaktadır. Bu stratejiler araştırmalarda değişimi yönetme yaklaşımları olarak da ele alınmaktadır (Helvacı, 2010).

1. Deneysel-Mantıksal Stratejiler
2. Güç-Zorlama Stratejiler
3. Kuralcı-Yeniden Eğitici Stratejiler

2.1.1.3.3.1.Deneysel ve Mantıksal Stratejiler

Bu yaklaşım yeni bir bilgiyi bilimsel bir ürün veya çıktı olarak görür. Eğitimde, değişimin planlanmasında anahtar olarak günlük faaliyetlerde kullanılmasını vurgular. Deneysel- mantıksal yaklaşıma göre; insanlar tarafsız bilgi ile ikna edilebilirler. Bu nedenle, değişimi uygulamak isteyen kişiler öncelikle değişimden etkilenecek ve yararlanacak kişileri değişimin avantajları konusunda ikna etmelidir. Birçok geleneksel araştırma zihniyeti bu felsefe üzerinde oluşturulmuştur (Helvacı, 2010). Özdemir (2000) deneysel mantıksal stratejilerin, deney ortamında elde edilen sonuçların gerçek ortama uygulanması ile ortaya çıktığını ifade eder. Bu stratejinin uygulanması için örgütün çok iyi tanınması ve bütün olarak algılanması gerekir.

Akgeyik (2001) ise, insanların rasyonel varlıklar olduklarını ve kişisel çıkarları için bu stratejiyi kullandıklarını ifade etmektedir. Bu modelde değişim bilginin aktarılmasına ve çalışanları motive edilmesine bağlıdır. Deneysel mantıksal stratejiler, projelerin gösterimi, hizmet içi eğitim programı, pilot projeler, teftiş ziyaretleri, araştırma veri analizi, amaçlara göre yönetim, beyin fırtınası ve kalite çemberleri gibi faaliyetlerle gerçekleştirilebilir (Hanson, 1996; akt., Helvacı, 2010). Bir deneysel/mantıksal strateji, çözülme (buzların erimesi) ve yeniden donma durumunda yardımcı olabilir. Bu strateji güç kullanma-zorlama stratejisine göre daha uzun ve kalıcı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir (Erdoğan, 2015).

2.1.1.3.3.2. Güç Kullanma- Zorlama Stratejileri

İnsan tembeldir bir canlıdır ve ancak kendinden isteneni yapabilir. Dolayısıyla değişim otoriteye ve zorlamaya dayanır (Akgeyik, 2001). Bu stratejiler,

değişimi araçları olarak politik veya ekonomik yaptırımları ve kuralları zorla uygulamayı vurgular. Çünkü bu değişim güç veya zorlama yoluyla olmaktadır. Hem zorlama hem de politik stratejiler planlı değişimde sınırlı sonuçlara yol açar. Yeni davranış yalnızca ödül ve cezalar var olduğu sürece devam eder (Hanson, 1996; akt., Helvacı, 2010).

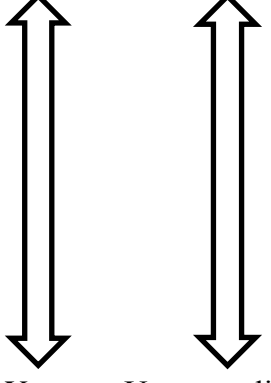
Özdemir'e (2000) göre ise bu strateji, yeni bir kanun veya üst yönetimin tüm örgüte değişikliği empoze etmeye çalışması ile başlar. Bu durum çalışanlarda yeni davranışlar ortaya çıkmasına neden olur. Bu davranışlar değişim karşıtı olabileceği gibi değişim doğrultusunda da olabilir.

Zorlama stratejisi gücü, yasayı, ödül ve cezaları, değişime karşı insanları yönlendirmenin başlıca özendiricileri olarak kullanır. Bu stratejiye göre, değişim uzmanı değişim uygulamasını doğrudan ve tek başına komuta eder ve değişimi sürdürür. Bu, resmi yetkiyi veya yasal gücü kullanmayı, özel ödüllerin sunulmasını veya ceza tehdidinde bulunmayı gerektirir. Politik stratejide değişim uzmanı daha çok özel avantajlar kazanmak için diğer pek çok insanı bu yüzden değişime mecbur eder. Kişiler, ceza korkusuyla ve ödül arzusuyla bu stratejiye cevap verebilir. Bu genelde değişim uzmanlarının isteklerine geçici olarak razı olmakla sonuçlanır. Bu nedenle güç-zorlama stratejisi, çözülme (buzların erimesi) aracı olarak kullanışlı olduğu söylenebilir (Helvacı, 2010).

2.1.1.3.3. Kuralcı ve Yeniden Eğitici Stratejiler

Bu stratejinin temelinde değişimlerin davranışlarda, normlarda, ilişkilerde ve becerilerde yer alıp almadığıdır. Bu stratejiyi savunanlar istenilen değişim için sistem içindeki güçleri harekete geçirmenin gerekli olduğunu dile getirirler. Bazı zamanlar “gücün paylaşılması” olarak adlandırılan bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden birisi “katılımcılık” temeline dayanmasıdır. Bu durum, kişisel gereksinimlerin, değerlerin ve normların incelenmesini gerektirir. Değişim uzmanı ve diğer personel arasında değişimi desteklemek, görüş birliği geliştirmek ve birlikte çalışmayı sağlamak için güç paylaşımı yapılır (Helvacı, 2010).

İnsanlar sosyal varlıklardır. Bu nedenle kültürel normlara ve değerlere bağlı kalırlar. Değişim ve değerlerin yeniden tanımlanması ve yorumlanmasına bağlı olarak gerçekleştirilir. Norm ve değerler geliştirilerek değişim yaratılmaya çalışılır (Akgeyik, 2001).

Değişim Stratejisi	Güç Temelleri	Yönetsel Davranış	Hızlı Etki/ Tesir
Güç-Zorlama Stratejisi	Yasalar, ödüller, cezalar	Doğrudan zorlama ve tek taraflı eylem	Hızlı Geçici rıza
Deneysel-Mantıksal Strateji	Uzmanlık	İnandırıcı olunarak etkileme çabaları	
Kuralcı- Eğitici Strateji	Danışma	Değişimi planlama ve uygulamada personelin katılımını sağlama	

Şekil 4. Üç Değişim Stratejisi ve Yönetsel Açıklamalar

Kaynak: Helvacı, M, A. (2010). Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi. Ankara: Nobel, s.139.

Schermerhorn (1989), değişim stratejilerine göre yönetsel davranışları incelemiş ve değişim stratejilerine göre Şekil 4'teki yönetsel açıklamaları yapmıştır (Akt., Helvacı, 2010). Şekil 4'te de görüldüğü gibi yöneticilerin kullandıkları stratejilere göre personelin yapılmak istenen değişimi içselleştirme düzeyleri değişmektedir. Yöneticiler zorlama stratejisini kullanarak personelde hızlı bir değişim etkisi yaratsalar da personelin değişimi içselleştirmediği görülmektedir. Kuralcı – eğitici strateji kullanarak personeli değişime dahil eden yöneticiler, personelin değişimi yavaş bir şekilde ancak içselleştirerek kabul etmelerini sağlamaktadırlar.

2.1.1.3.4. Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi

Eğitim ve değişme arasında çift taraflı bir etkileşim söz konusudur. İlk olarak eğitim hem toplumdaki değişimlerden etkilenir hem de bu değişimlere göre kendini yapılandırmaya çalışır. İkinci olarak ise, eğitim toplumun yenileşmesine öncülük etmek zorundadır. Çünkü, eğitim örgütleri, çıktıları ile diğer sistemleri etkilemektedir (Özdemir, 2000).

Eğitim, öğretim ve öğrenme süreci karmaşık bir süreçtir ve bu süreçleri etkileyen birçok etken vardır. Bu nedenle okul yöneticilerin eğitim ve öğretim

sürecinde yapılan işleri ve ilerlemeleri kontrol altına alabilme güçleri sınırlıdır. Süreç içerisindeki aksamaları önlemek ve süreci geliştirmek zordur. Eğitim ve öğretimde yaşanan problemleri ve gelişmeleri yalın bir mantıkla açıklamak mümkün değildir. Birçok dinamiği olan bu karmaşık yapıyı yani eğitim ve öğretimi bütüncül şekilde ele almak daha doğru olacaktır (Erdoğan, 2015). Kısacası, eğitim ve öğretim sürecinde herhangi bir olumsuzluk yaşandığı zaman akla kolay gelen bir tek neden üzerinde durup o boyuttan bakmak yerine daha sistematik düşünmek gerekir (Cenker, 2008).

Eğitimde değişme toplumun duyarlı olduğu bir konudur. Eğitim örgütlerindeki değişim eğitimin ürününe yansır. Öğrenci davranışlarında meydana gelen değişim toplumun kültürüne ve beklentisine uygun olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında eğitim, değişimin başlatıcısı ve uygulayıcısıdır (Aksoy, 2005). Eğitim, hızla ilerleyen bir süreçtir. Eğitim örgütleri de çevrelerine uyum sağlamaya çalışır. Çünkü yerinde sayan, aynı kavramsal çerçeve içerisinde dolanan bir eğitim sistemi, hatalı çıktı vermeye ve sürekli gerilemeye neden olur. Bu nedenle eğitim değişime kolaylıkla uyum sağlayabilmeli ve değişime direnç gösteren faktörlerin nedenlerini belirlemeli ve dirençleri ortadan kaldırmalıdır. Değişime karşı öğretmen direncini olumluya dönüştürebilmeli ve gelecek için nitelikli bireylerin yetiştirilmesini sağlamalıdır (Gürses ve Helvacı, 2011).

Günümüzde toplumun her ferdi, çok kültürlü küresel değişim sebebiyle bir yandan çevreleri ile işbirliği içerisinde olmaya, bir yandan da değişim ile başa çıkmaya çalışır. Kişilerin değişim ile başa çıkmasını ve değişime uyum sağlamasını amaç edinen temel kurumların başında ise eğitim kurumları gelir (Fullan, 1993). Eğitim örgütlerinin yani okulların görevlerinden birisi ise, kültürü yaymaktır. Eğitim örgütlerinin çevrelerindeki değişime ve yenileşmeye ayak uyduramaması halinde, etkilediği toplumların geride kalması kaçınılmazdır (Tandoğdu, 2007). Ülkenin geleceğini hazırlama görevini üzerine almış olan eğitim örgütleri, geleceği görmek, bu doğrultuda değişim gereksinimlerini belirleyerek etkili şekilde uygulamak durumundadırlar. Ayrıca gerçekleştirdikleri değişimin sürekliliğini sağlamaları gerekir. Kısaca, okul, değişim sürecinde en dikkatli ve planlı olunması gereken toplumsal örgüttür. Çünkü eğitim örgütlerinde yaşanacak olumlu veya olumsuz her türlü değişim, çıktıyı yani yetiştirilen bireyleri etkileyecektir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Eğitim örgütlerinde değişimin bir takım özellikleri vardır. Helvacı'ya (2010) göre bu özellikler şunlardır:

- Okulun yapısında ve örgütündeki değişiklikler (ders programı veya çalışma gruplarının oluşturulması vb.)
- Yeni ya da ek öğretim materyalleri (iş materyali veya kitaplar vb.).
- Öğretmenlerin yeni bilgi kazanmaları (bilgi teknolojileri ile çalışma vb.).
- Öğretmenlerin öğretim tarzlarına göre yeni davranışlar benimsemeleri (kaynağa dayalı öğrenmeyle ilişkili yaklaşımın genelde danışmacı ve didaktik olmaması gibi).
- Bazı öğretmenlerin inanç ve değerlerinde meydana gelen değişimler (Mesleki Teknik Eğitim Girişiminin önceden çoğu öğretmen tarafından yararlı olmadığı düşüncesi gibi).

Eğitim sisteminde meydana gelecek bir değişimde aktif rol oynayan kişilerin başında öğretmenler gelir. Öğretmenlerden okul içinde veya dışında meydana gelen değişimleri yönetmeleri ve eğitimin karmaşık reformlarını uygulamaları beklenir. Bu sebeple eğitimde yapılacak olan değişimlerde öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişime olan ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Özdemir, 2000). Sarason, eğitimsel değişimin öğretmenin ne yaptığına ve ne düşündüğüne bağlı olduğunu dile getirir. Çünkü değişimle gelebilecek herhangi bir değişimin okul ve sınıf içerisinde uygulayıcısı olan kişi öğretmendir. Eğer öğretmen yeniliğe inanmamışsa veya yeniliği benimsememişse yenilik baştan kaybedilmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin stres kaynaklarının başında süreçlerin yönlendirilmesi, müfredat veya ders içeriğinin değiştirilmesi geldiği görülmüştür. Yeni bir program uygulandığında, program başarılı ise öğretmenlerin bundan az pay aldıkları, başarısız ise, suçlamaların merkezinde oldukları görülmektedir. Değişimi savunan ve geliştiren kişiler daha çok övülürken, değişimin uygulayıcı öğretmenler başarısızlık durumunda birçok sorunla ve bedelle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu nedenle, değişimin ihtiyaca yönelik olup olmadığı, değişim sürecinin netliği ve değişimin kişisel getiri ve götürüleri öğretmen açısından iyi değerlendirilmesi gerekir (Fullan, 1991).

Eğitim örgütlerinin de diğer örgütler gibi belli amaçları, süreçleri ve ürünleri vardır. Ancak, eğitim örgütlerindeki süreç diğer örgütlerin süreçlerinden farklıdır işlemektedir. Okullar sahip oldukları amaçlar, insan kaynakları ve işleri bakımından bir işletmeden farklıdır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde yapılması planlanan bir

değişim için bazı temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir. Erdoğan'a (2015) göre bu ilkeler şu şekildedir:

- Eğitimde amaçlar farklıdır. Eğitim kurumlarının amaçları açık ve kesin değildir.
- Eğitim karmaşık bir süreçtir. Bu süreci etkileyen birçok faktör bulunmaktadır.
- Eğitim çok farklı kişi ve kurumların ilgilendiği bir alandır. Başta kamu kurumları olmak üzere birçok kurum eğitimle yakından ilgilenmektedir.
- Eğitimde yukarıdan aşağıya dikte olmamalıdır. Değişimin amaçları empoze edilmeye çalışılmamalı, geniş bir katılım ile değişim gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır.
- Teftiş ve değerlendirme özenle yapılmalıdır. Aşırı denetim ve kontrolün hakim olduğu bir denetimden ziyade etkili bir denetim anlayışına sahip olunmalıdır.
- Öğretmen ve okul yöneticileri önemlidir.
- Eğitimde değişim somut sonuçlar getirmelidir.
- Değişim sürecinde eğitimin temelleri üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Eğitimin iyileştirilmesi esasına dayalı değişim hedeflenmelidir.

Milli eğitim sistemimizdeki herhangi bir alanda yapılacak olan değişim girişimlerinde sıkça karşılaşılan problemlerin başında yukarıdaki temel ilkelere uyulmaması ve değişimin dar bir çevrede gündeme gelerek topluma yeterli bilginin verilmemesidir. Değişimin oldubittiye getirilerek yeterli açıklama yapılmadan başlanması, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, veli ve öğrencilerin değişime ön yargı ile bakarak güvenmemelerine ve kararlara katılımı duyarısızlaşmalarına neden olmaktadır (Aksoy, 2005).

Okullarda değişim açısından sürekli öğrenen pozisyonunda olan okul yöneticileri ve öğretmenler değişim konusunda net bir biçimde bilgilendirilerek, diğer paydaşları değişim konusunda aydınlatmalıdır. Planlı değişimin okul etkililiğini arttıracığına önce eğitimciler ikna edilmelidir. Böylece diğer paydaşların ikna edilerek değişim doğrultusunda hareket etmelerini sağlamak kolaylaşabilir. Değişimin oluşturacağı dinamizmin okulun amaçlarına ulaşmada sağlayacağı katkı da en etkili şekilde ortaya çıkarılabilir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

2.1.1.3.5. Türk Eğitim Sisteminin Dünü Bugünü

İlköğretimin amacı, toplumdaki ortak vatandaş tipini yetiştirmektir. Bu sebeple ilköğretimin toplumsal açıdan faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazladır. Osmanlı döneminde sıbyan mekteplerinde dini eğitim ağırlık kazanmış olsa da günlük yaşantı için gerekli olan bilgiye de yer verilmiştir. Fakat sıbyan mekteplerinin amacı dünyevi ihtiyaçları ön plana alan bireyler yetiştirmek olmamıştır. Cumhuriyet dönemi her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli yenilikler olmuş ve bu yenilikler en çok ilköğretim kademesini etkilemiştir. Bu açıdan bakıldığında toplumlar ilköğretim kademesine diğer kademelere oranla daha çok önem vermişlerdir.

Atatürk 1924 yılında John Dewey'e eğitim sorunları ve çözümleri hakkında incelemeler yaptırmıştır. Bu durum Atatürk'ün bilimsel tutum ve davranışlarına ve bilime verdiği öneme güzel bir örnektir (Erdem, 2005). Çünkü Atatürk, toplumumuzda yaygın olan bilgisizliğin en kısa sürede giderilmesi, çağdaş eğitim yöntemlerinin kullanılması, aile eğitimlerine önem verilmesi, istikrarlı bir eğitim anlayışının yerleşmesi, eğitimin milli ve bilimsel temellere dayanması gerektiğini belirtmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türk vatandaşlarının %90'ının okuma yazma bilmemesi, eğitim alanında hızlı düzenlemelerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Cumhuriyet döneminde eğitimin amacı, her seviyedeki okullarda Cumhuriyet rejiminin gerektirdiği, yeni Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu bireyler yetiştirmek olmuştur (Akyüz, 1994).

6 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle eğitim kurumlarının tümü Maarif Vekaleti'ne bağlanmıştır. Belli bir süre sonra medreselerin kapatılması ile de eğitimdeki ikilik ortadan kaldırılmıştır. Milli bir karakter olan Türk Milli Eğitimi'nde yabancı okulların işleyişi de düzenlenmiştir (Demirtaş, 2008). 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatı Kanununun 6. Maddesi ile de ilköğretim çağındaki çocukların veya ilkokul eğitimi almamışların gittikleri kurumlarda ilköğretimi almaları zorunlu hale getirilmiştir (Yılmaz, 2014).

1926 yılında ilk Mektep Müfredat Programı hazırlanmış ve bu program dahilinde ilkokul öğrenim süresi 3+2 şeklinde belirlenmiştir. Yani ilk üç yıl birinci evre son iki yıl ikinci evre olarak ilkokul 2 evreye ayrılmıştır. Yeni Türk harflerinin kabulü ile birlikte bu program, ilkokulun amaçları, derslerin özel amaçları, eğitim-öğretimde takip edilecek yollar, ilk okuma-yazma öğretiminde uygulanacak

yöntemler gibi farklı yönleriyle eğitim sistemi açısından önem bir yere sahip olmuştur (Gözütok, 2003).

1936 yılında gerçekleştirilen 1. Eğitim Şurası'nda ilkokulun 5 yıl olması zorunlu kabul edilene kadar öğretmen eksiğinden dolayı köy okulları 3 yıllık olacak şekilde planlanmıştır. Okullarda araç gereç eksiğinin olması ve öğretmen maaşlarının ödenememesi sebebiyle uzun yıllar eğitimde istenilen seviyeye ulaşılamamıştır. 1948 yılında okul giderleri ve maaşlar devlet bütçesine alınabilmiştir (Yılmaz, 2014).

1940'lı yıllarda o günün Türkiye şartlarından ortaya çıkan, kırsal kesimleri daha yaşanır kılacak ve her alanda bilimsel bilgi ile donatılmış öğretmen yetiştirmek için köy enstitüleri kurulmuştur. Eğitim açısından teori ve uygulama dengesi sağlanmaya çalışılmıştır. Enstitülere genellikle köylerdeki zeki çocuklar seçilmeye çalışılmıştır. Böylece hem ihtiyaç sahibi okuyamayan köy çocukları okutulmuş ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış hem de köy şartlarını bilen öğretmenler yetiştirilmiştir. Öğretmenler köylerde değişim ve gelişim açısından köy halkına liderlik etmişlerdir. Fakat bu uygulamaya çeşitli sebeplerden dolayı devam edilememiştir. 1954 yılında köy enstitüleri geleneksel ilk öğretmen okullarıyla birleştirilmiştir (Gülseren ve Çetin, 2003).

1961 yılında çıkarılan 222 sayılı 'İlköğretim ve Eğitim Kanunu' ile ilköğretim zorunlu ve zorunlu olmayanlar olarak 2'ye ayrılmıştır. Bu kanun ile ilkokul zorunlu olurken, okul öncesi ve ortaokul ise zorunlu yapılmamıştır. Zorunlu öğrenim yaşı 7- 14 yaşları arasında olup 8 yıla çıkarılmıştır (5 yıl ilkokulda, 3 yıl tamamlayıcı kurs ve sınıflarda). İlköğretim de 'temel eğitim' adını almıştır. Ancak bölge okulları dışında kanun tam olarak uygulanamamıştır (Erdem, 2005).

1963 - 1967 yıllarını kapsayan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim, istenilen yaşam düzenine ulaşmak çabası olan kalkınmanın en etkili araçlarından birisi olarak tanımlanarak, ilkokul çağındaki çocukların on beş yıl içinde okullaştırılması amaçlanmıştır. İlkokullaşma oranı %70'ten %100'e çıkarılmaya çalışılmıştır (DPT,1963).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitim'i sistemleştirilmiştir. Bu kanun ile Türk milli eğitiminin temel amaçları, ilkeleri, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri, devletin eğitim ve öğretim alanındaki sorumlulukları belirlenmiştir. (Yıldırım, 2013). Ayrıca öğretmen eğitiminin yükseköğretim seviyesinde olması gerektiği belirtilmiş ve iki yıllık eğitim enstitüleri açılmasına

karar verilmiştir (Erdem, 2005). 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelerin bünyesine alınarak bu kurumlar iki yıllık Eğitim Yüksekokulları ve 4 yıllık Eğitim Fakülteleri adı altında toplanmıştır. Bu tarihte 21 Eğitim Fakültesi ve 28 Eğitim Yüksekokulu oluşturulmuştur (Yıldırım, 2013).

1983 yılının Ekim ayında İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda değişiklik yapılarak ilköğretime başlama yaşı altıya indirilmiştir. Uygulamada görülen aksaklıklar sebebiyle iki öğretim yılı sonunda bu uygulamaya son verilerek okula başlama yaşı tekrar yediye çıkarılmıştır (Şahin, 2006).

Kesintili - kesintisiz eğitim tartışmalarının ardında 1997- 1998 eğitim öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir. Sekiz yıllık kesintisiz eğitimle birlikte müfredat programı tekrardan ele alınmıştır. Herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımından yola çıkılarak etkin bir rehberlik hizmeti ile tüm öğrencilere fırsat eşitliği gözetilen bir eğitim anlayışı gözetilmiştir (DPT, 2000).

2004 - 2005 eğitim – öğretim yılında 6 pilot ilde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programı hazırlanmadan önce, dokuz ülkenin eğitim sistemi gözden geçirilerek PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası araştırmalar yapılmıştır. Bunun yanında 2133 öğretmen,697 müfettiş, 9192 veli ve 26304 öğrencinin görüşleri de dikkate alınarak yeni ilköğretim programı hazırlanmıştır. Yeni program 2005 – 2006 eğitim – öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Erdem, 2005).

Yeni ilköğretim programı ile öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme becerilerini kazanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Çoklu zeka kuramı uygulamasını ön plana çıkarmak amacıyla işbirlikli öğrenme, problem çözme, proje tabanlı öğrenme vb. yöntemler ile betin fırtınası, altı şapkalı düşünme, grup çalışması vb. tekniklerin kullanımına da ağırlık verilmiştir (ERG, 2005).

2.1.1.3.6.4+4+4 Eğitim Sistemi

Genel olarak birbirine karıştırılan ya da çoğu zaman yanlışlıkla birbiri yerine kullanılan, temel eğitim ve zorunlu eğitim kavramları arasında farklar vardır. Temel eğitim, toplumdaki bütün vatandaşların sahip olmaları gereken asgari ve ortak bilgi, beceri ve davranışlardır. Bu nedenle de eğitim sisteminin temel taşı olarak nitelendirilebilir (Gültekin, 1998). Temel eğitimin amacı, topluma yararlı vatandaş yetiştirmek için temel kültür kazandırmaktır. Temel eğitim; bireylerin, çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri, temel haklarını kullanmak için gerekli olan bilgi

birkimine sahip olabilmeleri ve temel bilgi ve becerileri kazanmaları için, birçok ülkede hak olarak tanınmıştır (Karadeniz, 2012).

Zorunlu eğitim ise, bir vatandaşın belirtilen bir çağa girince, eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu hale getiren yasal bir düzenlemedir. Devletin, her vatandaşını devam etmekle yükümlü tuttuğu eğitim süresidir. Bu süreç ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilir. Zorunlu eğitim kimi ülkelerde yalnızca ilkokulu içine alırken, kimi ülkelerde de ortaokulu hatta ortaöğretimi tümüyle içine almaktadır (Tezcan, 1993).

Toplumdan ve eğitimin tüm kademelerinden farklı tepkiler alan değişimlerden birisi de toplumda 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'dur (Epeçan, 2014). 2012–2013 eğitim-öğretim yılında eğitim sisteminde yapılan 4+4+4 düzenlemesine göre, zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak 5+3 kesintisiz 8 yıl şeklinde uygulanan zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 olarak kesintili biçimde düzenlenmiştir (Güven, 2012).

12 yıllık zorunlu eğitim (4+4+4 Eğitim Sistemi) ile mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Bu çağ çocuğun beş yaşını bitirdiği yılın eylül ayında başlar ve on üç yaşını bitirip on dört yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda sona erer. İlköğretim, dört yıl süreli zorunlu ilkokul ve dört yıl süreli zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur. İlköğretim kurumları, ilkokul ve ortaokul olarak birbirlerinden bağımsız okullar şeklinde kurulması esasına dayanır. Fakat şartlara göre ortaokullar ilkokul veya liselerle birlikte de kurulabilir (Yıldırım, 2013).

Bu doğrultuda, ilk 4 yıl evine en yakın bir ilkokulda okuyan öğrenci ikinci 4 yılda evine en yakın olan bir ortaokulda okuyacaktır. 8. Sınıf itibarıyla sınav notları ve tüm Türkiye'de gerçekleştirilen TEOG puanları doğrultusunda puanın yettiği bir liseye yerleştirilerek son 4 yıllık zorunlu eğitimini tamamlayacaktır (Demir, Pınar ve Doğan, 2013).

Bu sistem ile, isteyen öğrencinin okula gitmeden açık liseyi okumasına da imkan tanımaktadır. Örgün eğitimden yararlanmak istemeyen bireyler ya da çocuklarını okula göndermek istemeyen veliler yaygın eğitimden yararlanarak açık liselere kayıt yaptırıp okula gitmeme eğiliminin önüne geçmeye çalışmıştır (Çam, 2015).

2.1.2.İş Motivasyonu

Araştırmanın bu bölümünde motivasyon ve iş motivasyonu, motivasyonun özellikleri ve teorileri açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.2.1.Motivasyonun Tanımı

Örgütlerin başarılı olabilmeleri, gelişebilmeleri ve varlıklarını devam ettirebilmelerini sağlayan en önemli belirleyicilerden birisi de motivasyondur. Örgüt yöneticilerinin sıklıkla karşılaştıkları problemlerin başında motivasyon sorunları gelmektedir. Motivasyon sorunlarının başında da çalışanların yetersiz çabaları, sürekli yorgunluk hissetmeleri, çok sık devamsızlık yapmaları ve çalışma isteklerinin azlığı vb. yer almaktadır. Yöneticiler, bu tür sorunların kaynağı olarak çalışanların yeterli kapasiteye sahip olmalarına rağmen iş başarma isteklerinin ve arzularının olmamasına bağlamaktadırlar (Aksoy, 2006).

Motivasyonun psikolojik bir olgu olması farklı açılardan ele alınmasına ve kavrama ilişkin farklı tanımların üretilmesine neden olmuştur (Karakaya ve Ay, 2007). Bu tanımlamalardan bazıları şu şekildedir:

Türkçe karşılığı 'güdü, saik veya harekete geçme' olan motive terimi İngilizce ve Fransızca'dan türetilmiştir. Motive, harekete geçirici, hareketi sürdürücü ve olumlu yöne yöneltici olmak üzere üç temel özelliğe sahiptir. Bu bağlamda motive yani güdüleme, bir ya da birden fazla kişiyi, belirli bir yöne doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı olarak ifade edilebilir (Eren, 2015). En yaygın kullanılan tanıma göre motivasyon (güdüleme), kişiyi belli bir amaç için harekete geçiren, çalışmaya yönelten ve kişide çalışma isteğini arttıran, kişinin içinde hissettiği güçtür (Robins ve Judge, 2013).

Sabuncuoğlu ve Tüz (2008), motivasyonu, belirli bir harekette bulunmaya veya hareket yolunu diğerlerine tercih etmeye itecek şekilde etkileyen itici kuvvet ve faktör olarak tanımlarken; Recepoğlu (2013) motivasyonu, içimizden gelen bir arzu, bir şeyi yapma isteği olarak tanımlamaktadır. Başaran (2004) motivasyonu, bir amaca doğru çaba harcamak ve sürdürmek olarak ifade ederken; Hoy ve Miskel (2010) motivasyonu, genellikle davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve devam ettiren içsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bursalıoğlu'na (2013) göre motivasyon, davranışa enerji ve yön veren güçleri kapsar.

Motivasyon, davranışı hedefe yönlendiren veya bir amaç doğrultusunda harekete geçiren güç olarak tanımlanabilir (Öztürk ve Dündar, 2003).

Düren (2000), motivasyonu, insanların sahip oldukları enerjilerinin belirli hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi ve aktive edilmesi olarak tanımlamaktadır (Akt., Yavuz ve Karadeniz, 2009). Başka bir tanıma göre ise motivasyon, bireyin yapacağı işte başarılı olmasını destekleyen ve çalışanların performansını doğrudan etkileyen güç olarak ifade edilmektedir (Özdemir ve Muradova, 2008).

Yukarıdaki motivasyon tanımlamaları doğrultusunda, iş motivasyonu, çalışanların örgütsel amaçlar doğrultusunda isteyerek çalışması ve verimli olması için gerekli şartların araştırılması ve oluşturulması şeklinde tanımlanabilir (Karakaya ve Ay, 2007). Örucü ve Kambur (2008) iş motivasyonu, bir örgütte çalışan insanların davranışlarını önemli ölçüde etkileyen, yönlendiren ve davranışa neden olan bir faktör olarak örgütsel davranışta önemli yeri olan bir olgu olarak ifade ederken; Ağca ve Ertan (2008), örgüt amaçlarına yönelik yüksek düzeyde çaba harcama isteği olarak tanımlamaktadır.

Tanımlamalardan yola çıkarak motivasyonun üç temel ögesinin olduğunu söylemek mümkündür. Birincisi, kişileri belli davranışları göstermeye zorlayan ve onları harekete geçiren, içsel güçlerdir. Çevresel güçler genellikle içsel güçleri harekete geçirir. İkinci ögesi, amaca yönelimi ifade etmektedir. Belli bir amaca yönelik bir davranışı belirtmektedir. Üçüncü öge ise, bireyin içinde güçleri ve dürtüleri yoğunlaştıran, bireysel enerjilerin yönünü pekiştiren çevresel güçleri ifade etmektedir. Güdüleme (motivasyon) karmaşık bir süreç olduğundan doğrudan ölçmek mümkün değildir. Güdülenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini işgörenin davranışlarına veya kazandığı davranış değişikliklerine bakarak yani gözlemleyerek anlayabiliriz (Aydın, 2011; Gürsel, 2013).

Güdüleme çağımızda yönetim psikolojisinin önemli unsurlarından birisidir. Özellikle ileri sanayi toplumlarında otomasyona kayılması ve kütle üretimine gidilmesi çalışanların işlerinden elde edeceği tatmini azalmıştır. Çalışanlar yaptıkları işlerden zevk almamakta ve yeni bir şey yaratma ihtiyaçlarını tatmin edememektedirler. Ayrıca, büyük örgütlerde üst kademe ile alt kademe arasında mesafe arttığından, yakın temas olmamasından ve iletişim eksikliğinden dolayı çalışanların yaptıkları işten zevk almadıkları da gözlenmektedir. Yaptığı işte karar veremeyen çalışanlar zamanla tembelliğe yönelmektedirler. Bu sebeplerden dolayı örgüt yöneticilerine büyük işler düşmekte ve çalışanlarını bazı güdüleme araçlarıyla güdülemeleri gerekmektedir (Eren, 2015). Efil'e (2009) göre yöneticiler astlarını güdülerken şu ilkelere dikkat etmelidir:

- Çalışanlara gerekli değeri vererek onları cesaretlendirmeli ve teşvik etmeli,
- Başarılı olan çalışanlara ilerleme ve yükselme imkanı tanınmalı,
- Çalışanlara sürekli eğitim imkanı vermeli ve çalışanlara eşit davranmalı,
- Çalışanlara başkalarının yanında küçük düşürücü eleştirilerde bulunmamalı,
- Çalışanların sorunlarıyla ilgilenmeli,
- Çalışanlara örnek olmalı, başarı ve başarısızlık durumlarında bilgi vererek çözümler bulmalı. (Akt., Tunçer, 2013c).

Yukarıdaki ilkeler göz önüne alındığında çalışanların istekliliğini sağlayarak, çalışanların motivasyonunu dolayısıyla başarısını üst düzeyde tutabilmek, üst yönetimin desteğini gerektirir. Üst yönetimin desteğini alan çalışanlar problemleri çözmede ve başarıya odaklanmada daha istekli olacaklardır. Örgütle uyum sağlayan ve örgütün değerlerini destekleyen çalışanların motivasyonu ve başarısı artar (Öztürk ve Dündar, 2003). Çünkü örgütlerde motivasyonun amacı; bireylerin performansını yükselterek örgütsel amaçların verimli şekilde yerine getirilmesini sağlamaktır. Motivasyonu düşük olan bireyler kapasitelerinin tümünü kullanmazlar veya kullanamazlar. Bunun için çalışanların amaçları ile örgütün amaçları uyumlaştırılmalıdır. Böylece çalışanlar faaliyetlerini sürdürürken hem kendileri hem de örgüt için yarar sağlamış olurlar. (Örücü ve Kambur, 2008).

İletişim gibi motivasyon da çift yönlüdür. Sadece yöneticinin yönetileni değil, çalışanın da yöneticiyi güdülemesi gerekir. Yöneticiler insan ilişkilerine inanır ve bu yönde davranırlarsa, hem örgütün hem de onların amaçları gerçekleşir. Bu bağlamda eğitim örgütleri açısından bakıldığında, müdür yardımcıları ve öğretmenler yukarıya dönük güdüleme sorumluluğuna sahiptir. Bu sorumluluk anlaşılmaz ve yerine getirilmez ise, güdüleme tek yönlü işletilmeye çalışılacak yani sadece okul müdürü veya üst yönetimden beklenecek ve amaçlara ulaşmada başarı elde edilemeyecektir (Bursalıoğlu, 2013).

Sonuç olarak, örgütsel çevrenin hızla değiştiği günümüzde örgütler varlıklarını devam ettirmek için zorlu bir rekabete girerler. Bu rekabette başarılı olmaları için temel dayanakları insan kaynağıdır. Bu nedenle insan kaynağı örgüt amaçları doğrultusunda motive edilmelidir. Yöneticiler çalışanlarını, çalışanlar da yöneticilerini motive etmelidirler. Yöneticiler çalışanlarını motive etmek için motive araçlarını kullanabilirler (Tunçer, 2013c).

2.1.2.2.Motivasyon Süreci Oluşturma

Motivasyon tartışmalarından çıkan ortak sonuca göre, hedefler önemlidir ve hedefe ulaşmak için de belli bir sürecin izlenmesi gerekir. Bir çalışanın hedefleri ve sonuçları çalışanı cezbeden güçler olarak görülmektedir. Çalışanın hedeflerine ulaşması ihtiyaç eksikliklerinde önemli bir azalma sağlar (Ivancevich, Gibson, Donnelly ve Konopaske, 2012). Temel motivasyon süreci aşağıdaki şekildedir:



Şekil 5. Motivasyon Oluşturma Süreci

Kaynak: Ivancevich, J.M., Gibson, J.L., Donnelly, J.H., Konopaske, R. (2012). Organizations: behavior, structure, processes (14th ed.). New York: McGraw-Hill, s.128

İnsanlar ihtiyaç duydukları eksiklikleri belirledikten sonra bu eksiklikleri gidermek için bir arayış içerisine girerler. Eksikliklerden dolayı oluşan gerginliklerini azaltmak için hedeflerine yönelik davranışta bulunurlar. Bir süre sonra yöneticiler bu davranışı değerlendirirler ve değerlendirme sonucunda çalışan ödül veya ceza alır. Çalışan aldığı ödül veya cezayı tartar ve ihtiyaç eksikliklerini tekrar değerlendirir. Bu da sürecin tekrar başlamasını sağlar. Süreç çalışan tarafından dairesel olarak devam ettirilir (Ivancevich, Gibson, Donnelly ve Konopaske, 2012).

Sonuç olarak, motivasyonun kaynağını ihtiyaçlar oluşturmaktadır. Çalışan veya birey de bu ihtiyaçları karşılama isteğine sahiptir. Çalışan bu sayede itici bir güç ile de uyarılmış olur. Çeşitli davranışlarla ihtiyaçlarını gidermeye çalışır.

Çalışanın amacı, ihtiyaçlarına karşı duyduğu isteğin doyumunu sağlamaktır. Motivasyonun gerçekleşmesi için çalışanın doyuma ulaşarak mutlu olması gerekir. Aksi halde işe karşı isteksizlik oluşabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

2.1.2.3.Motivasyon Çeşitleri

İş motivasyonunun kaynağı olarak genellikle iki kavramda söz edilmektedir. Bunlar içsel ve dışsal motivasyonlardır. Çalışmanın bu bölümünde içsel ve dışsal motivasyonlar kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.2.3.1.İçsel Motivasyon

Bireyin içten duyduğu ihtiyaçlar ve istekler onu içten güdüler. Bu güçler bireyin davranışlarını yönlendiren düşüncelerini belirler. Örneğin, bir dersten yüz almak isteyen öğrenci, bu notu alabilmek için neler yapması gerektiğini düşünür. Durumu ayrıntılı olarak düşündükten sonra gösterdiği davranış, yüz alabilmek için gerekli gördüğü davranışı yansıtır (Aydın, 2011).

İçsel motivasyon, kişinin bir işe karşı kendi ilgisi, merakı ve elde etmek istediği doyum doğrultusunda şekillendirdiği güdüdür. Bireyin yapmak istediği iş için duyduğu heves ve istek içsel motivasyon için oldukça önemlidir (Joo ve Lim, 2009). Birey yaptığı işten öncelikle elde edeceği doyumunu göz önüne alıyorsa içsel motivasyon söz konusudur. İçsel motivasyonda, işin kendisi itici kuvvet olarak karşımıza çıkar. Çünkü birey yaptığı işten büyük haz alır (Barbuto, 2005). Gagne, Forest, Aube, Morin ve Malorni (2010) içsel motivasyon sahibi bir bireyin bir işi zevkli ve ilginç bulduğu için o işi yaptığını vurgulamaktadır.

Bireyin istek ve gereksinimleri kendine özgüdür. Başka bireyler kişiyi etkilemeye çalışsa da neye ihtiyaç duyduğuna kişinin kendisi karar verir. Bireyin ihtiyaç ve isteklerini kişiliğini oluşturan biyolojik ve psikolojik yapısı ile öğrenme deneyimlerini etkileyen etmenler belirler (Aydın, 2011).

İçsel motivasyon ilgi ve merak gibi faktörlerden kaynaklandığı için, eylemin kendisi ödül niteliğindedir. Ekstra ödül veya ceza gerekli değildir. Bu sebeple içsel motivasyon, bir şey yapmak zorunda değilken kişiyi bir iş yapmak için harekete geçiren güdüdür (Hoy ve Miskel, 2010). Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, başarı arzusu içsel güdülere örnek olarak verilebilir (Ensarı ve Naktiyok, 2012). İçsel motivasyon daha çok bireyin duygularıyla ilgilidir ve iki şekilde ortaya çıkar. İlki birey içinde olumsuz bir duygu veya düşünce ürettiğinde motivasyonu düşer ve

işten uzaklaşmaya başlar. Buna uzaklaşma faktörü adı verilir. İkinci olarak da motivasyonun artması durumunda birey işi ile daha çok ilgili olur. Buna da yaklaşma faktörü denir (Abbasoğlu, 2015).

James ve Edden'e (2001) göre bireyin uzaklaşma ve yaklaşma faktörleri aşağıdaki gibidir (Akt., Kırıcı, 2013).

Uzaklaşma Faktörleri	Yakınlaşma Faktörleri
<ul style="list-style-type: none">• Düş kırıklığı• Can sıkıntısı• Hayatı boşa harcama duygusu• Evde yanlış giden ilişkiler• Kendini gerçekleştirememe korkusu	<ul style="list-style-type: none">• Mutluluk• Heyecan• Tutku• Kendinden gurur duyma• Kararlılık• Sevgi• Öç alma

Şekil 6. Uzaklaşma ve Yakınlaşma Faktörleri

Kaynak: James, J., Edden, M (2001).Uzun saplı gelincik (Çev. Dicleli, A.). İstanbul: BZD Yayınları, s. 56. (Akt., Kırıcı, 2013).

Olumsuz duygusal ödüller zaman zaman olumlular kadar motive edici olabilirler hatta bazen bunlara ulaşmak daha kolaydır. Düş kırıklığı, can sıkıntısı veya evde oluşan olumsuzluklar bireyin bulunduğu durumdan çıkmaya zorlayarak motive olmasını sağlayabilir (Abbasoğlu, 2015).

2.1.2.3.2.Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, motivasyon üzerine davranışsal açıdan bakmayı içerir. Çünkü dışsal motivasyon, motivasyon ve davranışı ödül ve ceza açısından açıklamaya çalışır. Dışsal motivasyon bireyi teşvik edicilere veya caydırıcılara göre hareket etmeye zorlar (Hoy ve Miskel, 2010). Başka bir ifade ile, dışsal motivasyon içsel motivasyonun aksine ödül veya ceza gibi dışsal etmenlere dayanır (Goodridge, 2006; Hoy ve Miskel, 2010). Dışsal motivasyon davranışları içten gelecek şekilde oluşmamaktadır. Örneğin, beş yaşındaki bir çocuk dişlerini zevk aldığı ve mutlu olduğu için fırçalıyorsa içten motive olmuş demektir. Fakat çocuk dişlerini cezadan korktuğu için fırçalıyorsa dıştan motive olduğu anlamına gelir (Kara, 2008).

Çalışanlar üst yönetimin davranışlarına olumlu ya da olumsuz tepki gösterirler. Bu sebeple yöneticiler çalışanlarda olumlu tepkiler alacakları dışsal güdülemeler yapmalıdırlar. Olumlu güdülemeler onaylanan performansı ödüllendirirken; olumsuz güdülemeler beğenilmeyen çalışan performansı karşısında ceza veya ceza tehdidini içerir. Örgüt yöneticileri her iki güdüleme yöntemini de gün içerisinde kullanmaktadırlar (Aydın, 2011).

Örgütün çalışanlarını ödüllendirmesi, çalışmaların değerlendirilerek çalışanlara puan verilmesi, çeşitli derneklere üyeliğin sağlanması vb. olumlu motivasyon araçlarına örnek gösterilebilir. Bir şirketin her ay performansa göre çalışanlarından birini ayın elemanı seçerek bir ay boyunca çalışanın resmini panolarında sergilemesi olumlu dışsal motivasyondur. Çalışanın hakkının verilmemesi, örgüt içerisinde çalışana adil davranılmaması, alay edilmesi, çalışanın küçük görülmesi vb. olumsuz dışsal motivasyondur. Bu faktörler çalışanın motivasyonunu düşürür. Bu da performansı olumsuz etkiler. Bireyin düşen performansın örgütün hedeflerine ulaşmasını geciktirir veya engelleyebilir (Abbasoğlu, 2015).

2.1.2.4.Motivasyon Kuramları

Motivasyon kuramlarını kapsam ve süreç kuramları olarak iki bölümde incelemek mümkündür.

2.1.2.4.1.Kapsam Kuramları

Kapsam kuramına göre, bir iş yerinde motivasyon sağlanmak isteniyorsa iş görenlerin ihtiyaçlarına cevap veren bir çevre yaratılmalıdır. Bu kurama göre, eğer bir iş yerinde işe devamsızlık, düşük performans ve çaba, iş yerine karşı olumsuz tutum ve davranışlar gibi sorunlar varsa bunun sebebi çalışan ihtiyaçlarının tatmin edilmemesi yatmaktadır (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002). Kapsam kuramlarının temelinde bireyi veya çalışanı anlamaya çalışarak, çalışanın ihtiyaçlarını karşılamak ve güdülenmesini sağlamak yatmaktadır (Tanrıverdi, 2006).

Kapsam kuramları incelendiğinde en öne çıkan teoriler şunlardır:

- Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı
- Herzberg'in Motivasyon Kuramı
- Alderfer'in E.R.G. Kuramı
- Mc Celland'ın Başarma Güdüsü Kuramı

2.1.2.4.1.1.Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İnsanların temel ve tamamlayıcı derecedeki ihtiyaçlarının belirlenerek tatmin edilmesi amacıyla ihtiyaçların önem sırasına göre sıralanması ve bir hiyerarşi kurulması gerekir düşüncesinden hareketle hümanist psikolog Abraham Maslow insan ihtiyaçlarının büyüleyici teorisini geliştirmiş ve motivasyon kuramında önem sırasına göre bu ihtiyaçlar dizisinin bulunduğunu ileri sürmüştür (Eren, 2015).

Maslow, bireyin belli amaçları doğrultusunda gereksinimlerinin olduğunu ve bunların zincirleme olarak devam ettiğini belirtmiştir. Maslow'un kuramı sayesinde güdülerin çeşitliliği ve karmaşıklığı belirli bir ölçüde açıklanabilmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Maslow, klinik psikolog olarak edindiği tecrübelerine dayanarak insanların doğuştan gelen temel ihtiyaçlarını beş kategoriye ayırmıştır. (Hoy ve Miskel, 2010.) Bu sıralama aşağıdaki şekilde yapılabilir:



Şekil 7. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Kaynak: Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama (7. baskı) (Çev. Selahattin Turan). İstanbul: Nobel Yayınları, s.128.

Şekil 7.'de de görüldüğü gibi, insan ihtiyaçlarının temelinde fizyolojik ihtiyaçlar yer alırken, tepede kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır. Bu ihtiyaçları kısaca açıklamak gerekirse;

1.Fizyolojik ihtiyaçlar: İnsanların fizyolojik ihtiyaçları arasında yeme, içme, barınma, yaşamını devam ettirme vb. yer almaktadır. Maslow'a göre fizyolojik ihtiyaçlar nitelik olarak temel ve ilkeldirler. İnsanlar öncelikle bu temel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Bireyler sürekli olarak ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar ve bu ihtiyaçlar karşılandığında bir üst seviyedeki ihtiyaçlar ortaya çıkmaya başlar (Eren, 2015). Kişiler yaşamlarını devam ettirebilmek için fizyolojik ihtiyaçlarını hızlı bir şekilde karşılamalıdır. Çünkü bir ihtiyaç ne kadar önemliyse diğer ihtiyaçların o kadar önüne geçer ve tatmin edilmeye çalışılır. Buradan Maslow'un teorisinin temelinde yatan alt seviyedeki ihtiyaçlar tatmin edildikçe üst seviyedeki ihtiyaçların ortaya çıkacağı görüşü desteklenmektedir. Örneğın, bir insanın karnını doyurabileceğı kadar yiyeceğı var ise bir üst seviyedeki ihtiyacını karşılamaya çalışır (Hoy ve Miskel, 2010).

2. Güvence ve güvenlik: Güvence ve güvenlik ihtiyacı, daha çok çocuklarda görölmektedir. Yetişkinlerde ise bu ihtiyaç, emeklilik, sigorta, iş güvenliğı vb. olarak ortaya çıkmaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar gibi güvenlik ihtiyaçları da giderilmediğinde bireyin benliğine hakim olur ve kişi sadece kendini güvende hissetmek ister. Bu ihtiyaç karşılandığında bir üst seviyedeki ihtiyaç karşılanmaya çalışılır (Onaran, 1981). Güven ihtiyacı ayrıca barışçıl ve sorunsuz bir toplum isteğinden ortaya çıkmıştır. Yani bireyler tehdit ve tehlikelere karşı korunmak, endişe ve korku olmaması, düzen ve hukuk ortamının olması ve istikrarın devam etmesini ister (Hoy ve Miskel, 2010).

Güvence ve güvenlik ihtiyaçları sürekli değıldir. Yani tatmin edilince sona ererler. Ayrıca, bu ihtiyaçlar fazlaca garanti altına alındığında bireyler için bazı sorunlar ortaya çıkarabilir. Örneğın, bir çalışan çalışsa da çalışmasa da ücretini alacağını bilirse, çalışan çalışmamayı düşünebilir. Bu durum da çalışanın üretkenliğini ve verimliliğini olumsuz etkileyebilir (Eren, 2015).

3.Ait olma, sevgi ve sosyal etkinlik: Günümüzde büyük öneme sahip bu ihtiyaçların giderilememesi bireylerde uyum sağlayamama sorununu ortaya çıkarmaktadır. Gençler arasındaki asi ruh kavramı bu ihtiyacın karşılanamaması sonucu ortaya çıkmıştır (Hoy ve Miskel, 2010).

İnsanlar başka kişilerle bir arada olarak sevgi bağı kurmak, evlenmek, çocuk sahibi olmak, arkadaş çevresine sahip olmak vb. isterler. Maslow'a göre iki tür sevgi vardır. Birincisi, düşük seviyedeki ihtiyacı anlatırken; ikincisi düşük seviyedeki sevgi karşılandıktan sonra ortaya çıkandır. İkinci sevgide herhangi bir savunma

bulunmamakla birlikte, dürüstlüğün arttığı ve üstü kapalı hiçbir şeyin olmadığı sevgiden söz edilmektedir (Onaran, 1981).

Bireyler sevgi bağı kurdukları insanlarla ilişkilerini geliştirmeyi ve gruba dahil olmayı isterler. Bunun için yapacakları sosyal etkinliklerden de kaçınmazlar.(piknik, doğum günleri, sportif etkinlikler, tiyatro vb.) İşbirliği içerisinde yaptıkları grup çalışmalarından da gurur duyarlar (Eren, 2015).

4.Saygı ihtiyacı: Maslow'a göre saygı ihtiyacı insanın kendine duyduğu saygı ve başkalarının saygısı olarak ikiye ayrılmaktadır. Güçlü olmak, başarı kazanmak, ustalaşmak, özgür olmak vb. istekler kişinin kendine duyduğu saygı olarak tanımlanırken; tanınmak, statü elde etmek, önemli olmak, üstün olmak vb. ise başkalarının saygısı olarak ifade edilmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanması bireye, kendine güvenme ve değerli hissetme duygularını sağlar (Onaran, 1981). Başka bir ifade ile, bu seviyedeki ihtiyaçlar, diğer insanlar tarafından önemsenme isteğini yansıtmaktadır. Bu nedenle tanınma, makam ve mevki sahibi olmak, yeterlilik, kazanım bu ihtiyaçları tatmin eder (Hoy ve Miskel, 2010).

5.Kendini gerçekleştirme: Maslow bu ihtiyaçları insanlarda gizli olan yetenekleri kullanma eğilimi olarak tanımlamaktadır (Onaran, 1981). Kendini gerçekleştirme bir durum değil bir süreçtir. Bireyler sürekli olarak olabilecekleri şey olma süreci içerisindeyler. Başka bir deyişle, kişinin olmak istediğini olması ihtiyacı yaşamda yapmak istediklerini yapması ve potansiyelinin farkına varmasıdır (Hoy ve Miskel, 2010).

Her birey farklı alanlarda uzmanlık kazandırabilecek yeteneklerle dünyaya gelmiştir. Bu alanlarda bilgi sahibi olmak için araştırma ve keşfetme isteği içerisindeydir. Bireyin yaratma ve buluş çabası sadece örgüt içinde değil ulusal veya uluslararası da tanınmasını sağlayabilir. Bu durum bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olur (Eren, 2015).

Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile iki önemli gerçeği dile getirmiştir. Birincisi, bireylerin ihtiyaçlarla dolu bir varlık olduğu ve bir ihtiyacını karşılayınca diğerinin ortaya çıktığıdır. Ayrıca birey sürekli olarak doyumsuzluk yaşaması sebebiyle üst basamaktaki ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. İkincisi ise, birey alt basamaktaki ihtiyaçlarını doyurarak üst basamağa geçmesine rağmen, alt basamakta herhangi bir ihtiyaç oluşursa dikkatini alt basamaktaki ihtiyacına verir ve onu karşılamaya çalışır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Özetlemek gerekirse, Maslow'un kuramı üç temel ilkeye dayanmaktadır:

- Bireylerin ihtiyaçları evrenseldir ve hiyerarşik olarak düzenlenmiştir.
- Karşılanmayan ihtiyaçlar bireyleri bu ihtiyaçlara odaklanmaya iter.
- Üst seviyedeki ihtiyaçların giderilmesi için alt seviyedeki ihtiyaçların büyük oranda karşılanması gerekir (Hoy ve Miskel, 2010).

Bu kurama göre, insanlar ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra, karşılanan ihtiyaçları artık güdüleyici değildir. Ayrıca, insanlar sahip oldukları şeyler tarafından değil aksine sahip olmak istedikleri şeyler tarafından güdülenirler (Aydın, 2011).

Maslow'un kuramı başta yöneticiler olmak üzere birçok alanda kabul görmüştür. Bunu nedeni içgüdüsel olarak çekici olması ve kolay anlaşılmasıdır. Fakat bunun yanında, bu kuram veriye dayalı olmayan bir yöntem olarak ele alınmaktadır. Ayrıca yapılan deneylerde karışık sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmacılar, ihtiyaçların sınıflanmasının zor olduğunu ve birbirleri içine geçtiğini dile getirmişlerdir. Bu durum da objektif sonuçların ortaya çıkmasını engellemektedir (Kırıcı, 2013; Robins ve Judge, 2013).

2.1.2.4.1.2. Herzberg'in Motivasyon Kuramı

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'ndan sonra en çok ses getiren motivasyon kuramı Psikolog Frederick Herzberg'in Motivasyon Kuramı'dır. Bu kurama Çift Faktör Kuramı veya Hijyen - Motivasyon Kuramı da denilmektedir.

Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nda, giderilmeyen ihtiyaçların birer güdüleyici olarak kalacağı ve giderilen ihtiyacın bireyi o yönde bir davranışa itmeyeceği vurgulanmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar, karmaşık sonuçlar verdiği için Maslow'un tezi her zaman doğrulanamamıştır. Herzberg ise, kuramında ihtiyaçların ne zaman güdüleyici olacağı sorusuna karşılık bulmuştur (Onaran, 1981).

Herzberg ve arkadaşları 200 mühendis ve muhasebeciden oluşan bir grup üzerinde üretkenlik ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla çalışma yapmıştır. Çalışma grubu ile yapılan görüşmelerde işleri hakkında ne zaman çok iyi veya çok kötü hissettikleri sorulmuş ve ayrıntılı şekilde tarif etmeleri istenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda iki önemli faktör bulunmuştur. Birincisi dışsal şartlar, iş şartları başka bir ifade ile hijyen şartlarıdır. Bu şartlar ücret, statü ve çalışma koşullarını içermektedir. Bunların yokluğunda çalışan memnuniyetsizleşir ve iş tatminsizliği ortaya çıkar. İkincisi ise, içsel şartlardır. Başarı hissi, artan sorumluluk ve tanınmayı içerir. Bunların yokluğu memnuniyetsizleştirmez fakat

varlığı ve artışı motivasyonu artırır. Motivasyon Kuramı'na göre çalışanı motive edici ve doyum sağlayıcı faktörler; başarıma hissi, çalışma, tanınma, sorumluluk, ilerleme ve gelişme olarak beş bölüme ayrılmıştır (Ivancevich ve diğ., 2012). Çalışanda doyumsuzluk yaratan faktörler ise; şirket politikasının kötü olması, gözetim ve maaş yetersizliği, çalışanların yönetim tarafından desteklenmeyerek kendilerini yetersiz hissetmeleri sayılabilir (Robins ve Judge, 2013).

Herzberg yaptığı çalışma ile motivasyon ve iş tatmini sağlayan etkenler ile tatminsizliğine yol açan faktörlerin birbirinden farklı olduğunu ortaya koymuştur. Yani çalışma ortamında belli etmenlerin varlığı iş tatmini sağlamaz. Fakat ortamda olmaması yani yokluğu çalışanları iş tatminsizliğine sürükleyebilir (Eren, 2015).

Onaran, hijyen faktörlerinin yokluğunun doyumsuzluğa sebep olduğunu fakat varlığının da doyumsuzluğa sebep olmayacağını belirtmiştir. Çalışanda doyum sağlayan esas faktörler güdüleyici faktörlerdir. Bu kurama göre iş tatmini ve tatminsizliği birbirinin karşıtı değildir (Onaran, 1981).

Herzberg'in Motivasyon Kuramı için yapılan eleştiriler şu şekildedir:

1. Örneklemin sınırlı olması ve uygulanan meslek grubunun diğer meslek gruplarını temsil edemeyeceğidir. Ayrıca uygulanan ülke ve çevre şartlarının da sonuçları etkileyebileceği göz önüne alınmamıştır.
2. Herzberg'in araştırmayı basitleştirdiği düşünülmektedir. Motivasyon ve iş tatmini karmaşık ve zorlu bir süreçtir.
3. Herzberg bilinçaltını dikkate almamıştır. İnsanlar kendilerini motive eden veya doyumsuzlaştıran her şeyi far edemeyebilir. Ayrıca olayların yeniliği de iş koşulları ile ilgili düşünceleri etkileyebilir (Ivancevich ve diğ., 2012).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile Herzberg'in Motivasyon Kuramı karşılaştırıldığında aralarında benzerliklerin olduğu görülmektedir. Maslow'un fiziksel, güvenlik ve ait olma, sevgi ihtiyaçları ile Herzberg'in hijyen faktörleri aynıdır. Maslow'un saygı (başarı, tanınma, değerli hissetme, terfi alma vb.) ile kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ile de Herzberg'in içsel faktörleri (motive ediciler) benzerdir (Eren, 2015).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile Herzberg'in Motivasyon Kuramı arasındaki farka bakılacak olursa, Herzberg, çalışanın başarılı, sorumluluk sahibi olursa işten doyum alacağını düşünür. Herzberg, ekonomik etkenlerin motivasyon için çok da önemli olmadığını ileri sürer. Maslow ise; ekonomik faktörlerin çok

önemli olduğunu ve bunların giderilmemesi halinde başarıya ulaşamayacağını dile getirir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

2.1.2.4.1.3.Alderfer'in E.R.G. Kuramı

Clayton Alderfer Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nı kabul etmekle birlikte eksiklerinin olduğunu düşünmüştür. Bu doğrultuda E.R.G. Kuramı'nı geliştirmiş ve bu kuramı üçe ayırmıştır.

1. Varolma (Existence) İhtiyacı: Bireyin hayatta kalarak varlığını devam ettirme ihtiyacıdır. Bunun yanında güvenli çalışma koşulları ve yüksek maaş da varolma ihtiyaçları arasındadır.
2. İlişki (Relatedness) İhtiyaçları: Bireyin diğer insanlarla iletişim kurma ve devam ettirme ihtiyacıdır. Diğer çalışanlar veya müşterilerle iletişim kurmak çalışanın işi anlamlı kılmasını sağlar.
3. Gelişme (Growth) İhtiyaçları: Bireyin potansiyelini geliştirmesi için gerekli olan ihtiyaçlardır. Çalışanın ilerlemek ve iyi fırsatlar yakalayabilmek için işle ilgilenmesi örnek gösterilebilir (Ivancevich ve diğ., 2012).

Alderfer'in varolma ihtiyacı Maslow'un fiziksel ve güvenlik ihtiyaçları ile benzerlik göstermektedir. Alderfer'in ilişkisel ihtiyaçları ise Maslow'un sevgi ve ait olma ihtiyacına denk gelirken; gelişme ihtiyacı saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına denk gelmektedir (Eren, 2015).

Alderfer'in E.R.G. Kuramı'na göre, bireyin birden fazla ihtiyacı aynı anda aktif olabilir. Bireyin üst seviyedeki ihtiyacının engellenmesi bireyi alt seviyedeki ihtiyacı tatmin etmeye yönlendirir. Maslow'un Kuramı daha katı bir süreç izlerken Alderfer'in kuramı daha esnektir (McShane ve Glinow, 2010).

Alderfer'in kuramını Maslow'un kuramından ayıran bir diğer özellik ise, Alderfer'in kuramında çevrenin de göz önüne alınmasıdır. Maslow kişinin çevreden bağımsız olarak kendini gerçekleştireceğini öne sürmüştür. Oysa Alderfer gelişme ihtiyacında, çevreden alınan uyarılar sayesinde bireyin yeteneklerinin ortaya çıkacağını savunmuştur. Bunun yanı sıra yaşanan olaylara göre isteklerin değişebileceği tezi de ortaya atılmıştır. Kronik istekler ise kişide yerleşmiş olan isteklerdir. Bu doğrultuda, ihtiyaç istekleri de doyumları da içine alır. Alderfer kuramına bu nedenle çevresel etkenleri de eklemiştir (Onaran, 1981).

2.1.2.4.1.4. Mc Clelland'ın Başarma Güdüsü Kuramı

Bu kuramın kaynağı Henry Murray'ın 1938 yılında yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Murray'a göre, ihtiyaçlar araştırmacılar tarafından gözlenemezler. İhtiyaçlar ancak gözlemlenebilen davranışlardan yola çıkılarak araştırıcı tarafından oluşturulan varsayımlardır. Bireyin ihtiyaçları içsel eğilimler değildir ve çevreden ğrenilirler (Onaran, 1981).

David C. McClelland motivasyonun yakından ilişkili olduğu öğrenme kavramıyla ilgili bir ihtiyaç teorisi ne sürmüştür. McClelland, birçok ihtiyacın kültürden alındığını düşünmektedir. Ona göre insan güçlü bir gereksinime sahipse onu tatmin etmek için motive olur. Örneğin, bir çalışan kendisine zorlu hedefler belirlerse, bunu elde etmek için çalışacaktır. Hedefine ulaşmak için de tüm yeteneklerini devreye sokacaktır (Ivancevich ve diğ., 2012).

Maslow'un değişmez hiyerarşisi ve içsel ihtiyaçlarının aksine McClelland motivasyonun öğrenilebileceğini ve çizilen bu hiyerarşinin herkes için geçerli olmayacağını dile getirmiştir (Hoy ve Miskel, 2010).

McClelland Başarma Kuramı'nı üç gruba ayırmıştır. Bunlar başarı, bağlılık ve güçlülük ihtiyaçlarıdır.

- Başarma ihtiyaı: Zor olan bir işi başarma, karmaşık bir görevin üstesinden gelme ve diğer bireyleri geçme isteğidir. Bir çalışanın en iyisi olma ve mükemmele ulaşma tutkusunun temelinde başarma ihtiyaı bulunmaktadır.
- Bağlılık ihtiyaı: Yakın ilişkiler kurma, çatışmadan uzak durma ve samimi arkadaşlıklar kurma isteğidir.
- G ihtiyaı: Diğer bireyleri kontrol altına alma, etkileme, yetkiye sahip olma isteğidir (Eren, 2015).

Motivasyon teorileri içerisinde McClelland'ın kuramı önemli bir yere sahip olsa da pratikte etkisi çok görülmemektedir. McClelland oluşturduğu  ihtiyaın insanın bilinçaltında olduğunu savunmuştur. Bu durum ihtiyaçları ölçmeyi zorlaştırmaktadır. Ayrıca McClelland yaptığı çalışmada uzmanlara resimler göstermiş ve her resim hakkında katılımcıların hikaye oluşturmalarını istemiştir. Bu deneyim uzun süreli ve pahalı olduğu için çok tercih edilmemesine neden olmuştur (Robins ve Judge, 2013).

2.1.2.4.2.Süreç Kuramları

Süreç kuramlarının hareket noktası bireylerin hangi amaçlar için nasıl motive olduklarıdır. Süreç kuramlarını kapsam kuramlarından ayıran en temel fark; süreç kuramlarının kişisel farklılıklara motivasyon sürecinde büyük önem vermeleridir (Eren, 2015).

Süreç kuramlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Vroom'un Beklenti Kuramı
- Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı
- Edwin A. Locke'un Amaç Kuramı
- Pekiştirme Kuramı

2.1.2.4.2.1.Vroom'un Beklenti Kuramı

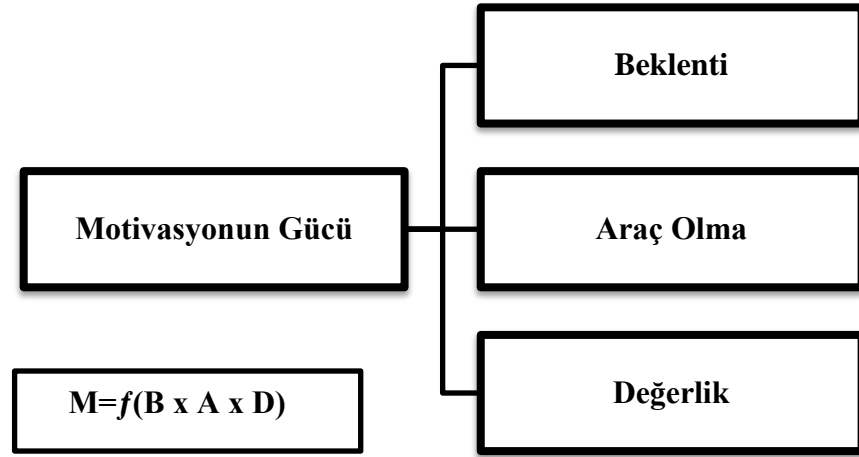
Maslow'un ve Herzberg'in kuramlarının geliştirilmesiyle Vroom'un Beklenti Kuramı ortaya çıkmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Bireyleri çalışmaya neyin motive ettiğini araştıran güvenilir ve geçerli kuramların başında gelen Beklenti Kuramı 1960'lı yıllarda Victor Vroom ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Beklenti Kuramının iki temel varsayımı vardır. Birincisi; bireyler çalıştıkları kurumlarda düşünme, mantık yürütme ve öngöründe bulunma yeteneklerini kullanarak davranışlarını düzenlerler. Bu sebeple motivasyon bilinçli ve bilişsel bir süreçtir. İkincisi ise; kişisel değerler ve tutumlar, okul kültürü vb. çevresel faktörler davranışı etkiler (Hoy ve Miskel, 2010).

Beklenti Kuramı üç temel kavrama dayandırılmıştır. Beklenti, araçsallık ve değerlidir.

1. Beklenti: 'Çok çalışırsam başarır mıyım?' sorusuna cevap arayan beklenti kavramı, bireyin zor bir işin iyi bir performansa götüreceğine ne derece inandığı ile ilgilidir.

2. Araçsallık: 'Başarırsam karşılığı ne olacak?' sorusuna cevap arayan bu kavram, bireyin iyi performansın dikkat çekerek ödüllendirileceği algısıyla ilgilidir.

3. Değerlik: 'Çabalarımın ödülleri hakkında ne hissediyorum?' sorusuna cevap arayan değerlik kavramı, bireyin aldığı ödül ile ilgili algıları ve ödülün çekiciliği ile ilgilidir (Eren, 2015).



Şekil 8. Beklenti Kuramı

Kaynak: Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama (7. baskı) (Çev. Selahattin Turan). İstanbul: Nobel Yayınları, s.149.

Şekil 8.'de de görüldüğü gibi, motivasyonun gücü beklenti, araçsallık ve değerlik arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Şekle göre, bu üç ögeden birinin sıfıra yakın olması motivasyonun yükselmesini engellemektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Beklenti Kuramı'na göre, çalışanın motivasyonunu sağlayan temel güdüleyiciler arasında yüksek ücret, terfi imkanı, katımlı denetim, sağlıklı iletişim, değişik görevler, çalışma yöntemi ve hızının sürekli olarak denetlenmesi sayılabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Yöneticiler kendi motivasyon programlarını geliştirirken Beklenti Kuramı'nı kullanabilirler. Bunun için bazı yönetsel eylemlerde bulunmaları gerekir. İlki, çalışanların beklentiye odaklanmalarını sağlamaktır. Çalışanlar hedeflere ulaşabileceklerini hissetmeli ve algılamalıdır. Yöneticiler olumlu sonuçların oluşması için görev dağılımlarını ve ödülleri yeniden çalışanlar doğrultusunda düzenlemelidir. İkincisi ise, çalışanların farklılıkları göz önüne alınarak esnek bir motivasyon programı tasarlanmalıdır. Ayrıca çalışanlara iyi performansın tercih ettikleri sonuçlara ulaşmayı sağladığı aşılardan dolayı çalışanlarda sıkı çalışma inancı arttırılmalıdır (Ivancevich ve diğ., 2012).

Eğitim kurumlarında da Beklenti Kuramı ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda, yüksek beklenti güdüsüne sahip yöneticileri, düşük beklenti güdüsüne sahip yöneticilere oranla bölgelerindeki kararlara daha çok katıldıkları görülmüştür. Başka bir araştırmaya göre ise, beklenti kuramının, öğrencilerin

aktivitelere katılımını sağlamak ve kazanımlarını tahmin etmek için kullanılabileceği ortaya çıkmıştır (Hoy ve Miskel, 2010).

Yukarıdaki araştırmalara rağmen bazı eleştirmenler bu kuramın sınırlı kullanıma sahip olduğunu ileri sürmektedir. Kuramın bireysel çaba göstermesi gerektiğini açıkça algıladığı yerlerde daha geçerli olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında kuramın bireysel olduğu için idealist bir yapıda olduğunu düşünen eleştirmenler de vardır. Kurumlar kıdem, iş zorluğu, beceri düzeyi vb. performans ödülleri yerine beklenti kuramını uygulayabilirler (Robins ve Judge, 2013).

2.1.2.4.2.2.Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı

J. Stacey Adams, New York'ta General Electric firmasında araştırma yaparak bu kuramı geliştirmiştir. Kuramın özünü, benzer çalışma koşullarına sahip çalışanların çabalarını ve ödülleri diğer çalışma arkadaşlarıyla kıyaslaması oluşturmaktadır. Adams'ın kuramına göre, çalışanlar örgütlerinden gördükleri eşit muamele doğrultusunda motive olurlar (Ivancevich ve diğ., 2012).

Bireyler kendilerine adil davranılıp davranılmadığını sosyal karşılaştırma mekanizmasını kullanarak karar verirler. Bireyler kendi girdi ve çıktılarının oranları ile diğerlerinin girdi ve çıktı oranlarını karşılaştırırlar. Benzer özelliklere sahip olmalarına rağmen farklı sonuçlar alınması, bireyin veya çalışanın kendisine örgüt tarafından adaletsiz davranıldığını düşündürür. Bir çalışanın örgütte adalet olmadığını düşünmesi motivasyonu engeller (Hoy ve Miskel, 2010). Çalışanlar örgütteki adaletsizlikten doğan tatminsizliklerini dedikodu veya örgütü yıpratma çalışmalarına girerek, örgüte katkılarını azaltarak, diğer çalışanların ödülleri azaltma veya morallerini bozmaya çalışarak ya da işten ayrılarak gidermeye çalışırlar (Robins ve Judge, 2013).

Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitlik Kuramı'nda göz önünde bulundurulması gereken hususlar şunlardır:

- Çalışanın örgüt içerisinde adil davranılmadığı yargısı öznelidir. Karşılaştırmayı çalışan yapar ve eşitsizlik olduğu kanısına varır.
- Bireyler veya çalışanlar hak ettiklerinden fazla aldıklarında duyarlılık göstermeyebilirler ancak daha azını aldıklarında duyarlılıkları artar.
- Adalet ve eşitlik bireyler ve çalışanlar için önemli motive edici güçlerdir. Adaletsiz davranıldığını düşünmeleri sahtekarlık yapabilme haklarının olduğunu düşündürebilir (Hoy ve Miskel, 2010; Eren, 2015).

2.1.2.4.2.3.Edwin A. Locke'un Amaç Kuramı

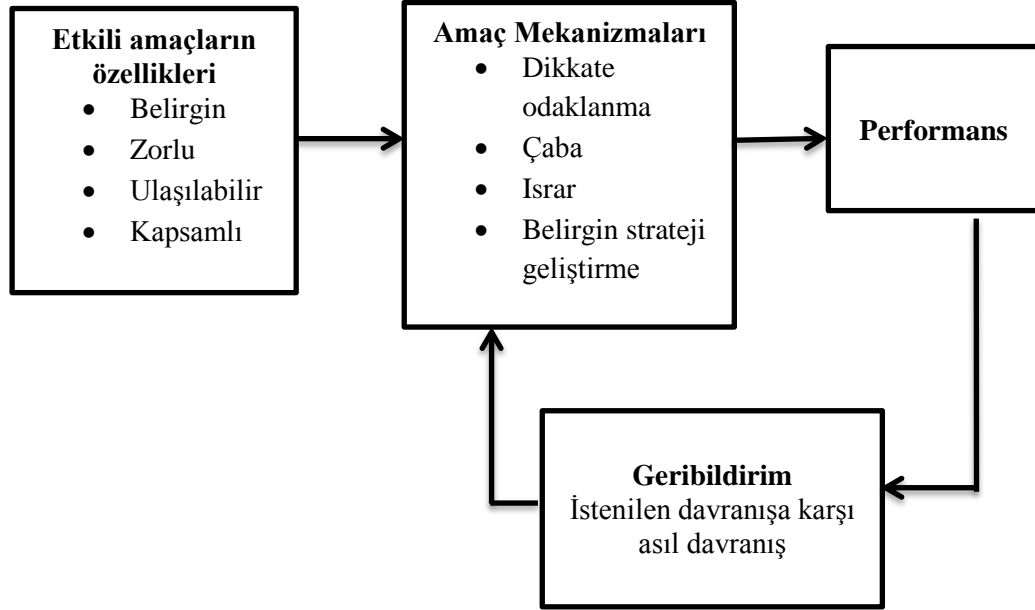
1960'lı yılların sonlarında Edwin Locke, amaçların çalışanların iş motivasyonları için önemli bir kaynak olduğunu yani hedeflerin bir çalışana neyin ne kadar çaba ile yapılacağını gösteren güçlü bir kanıt olduğunu öne sürmüştür (Robins ve Judge, 2013).

Beklenti Kuramı'nda bir bireyin veya çalışanın amaçlar belirleyerek bunlara ulaşmaya çalışması kişiyi güdüler. Ancak sadece amaç belirlemesi bu kuram için yeterli değildir. Ancak Amaç Kuramı sadece amaç belirlenmesi üzerinde duran bir kuramdır. Bu amaçlardan kasıt; bireyin işiyle ilgili olarak kendisinin belirlediği amaçlardır. Bireyin belirlediği bu amaçlar, genel amaçlar doğrultusunda çalışanlara tek tek yüklenen amaçlar da olabilir, çalışanın kendisi için belirlediği amaçlar da olabilir. Fakat sonuçta belirlenen bu amaçlar iş ile ilgilidir (Onaran, 1981).

Locke'nin, amaç ile başarı performansı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı araştırmaları sonucunda, bireylerin amaçları ile gösterdikleri performans arasındaki ilişkinin dört temel özelliği belirlenmiştir (Aksoy, 2006). Buna göre;

- Amaçlar net bir şekilde belirlenmelidir. Amaçların genel olması, çalışan tarafından net anlaşılması performansı olumsuz etkileyebilir. Ayrıca amaç belirlenirken çalışanların görüşleri de alınmalıdır (Hoy ve Miskel, 2010). Mesela, bir araba firmasındaki satış sorumlusunun, belirli bir sayıda araba satınca 'yüksek satış rekoru' elde edeceğini ve ödüllendirileceğini bilmesi performansını olumlu etkiler (Aksoy, 2006).
- Zor olan amaçlar kolay olan amaçlara oranla daha çok performans sergilenmesini sağlamaktadır.
- Çalışanlar amaçlara sıkıca bağlanmış olmalıdırlar. Ayrıca sonuçlar ile ilgili çalışanlara geribildirim yapılmalıdır. Çünkü çalışan, motive olmak için nerede olduğunu ve amacına ulaşması için ne kadar çalışması gerektiğini bilmek ister (Hoy ve Miskel, 2010). Geribildirim bir diğer önemi ise, çalışanın bir işi başarabileceğinin işaretçisidir. Bunun yanında geribildirim, ileride daha iyi performansa sahip olmak için gerekli düzenlemelerin yapılmasına kaynaklık eder.
- Amaç belirlenirken ulaşılabilir olmasına dikkat edilmelidir. Çalışan tarafından amacın erişilmez olduğu düşünülürse çalışanın hem motivasyonu hem de performansı düşer (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002).

Yukarıdaki temel özellikleri göz önüne alarak Amaç Kuramı'nı aşağıdaki şekilde ifade edebiliriz:



Şekil 9. Amaç Belirleme Kuramı

Kaynak: Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama (7. baskı) (Çev. Selahattin Turan). İstanbul: Nobel Yayınları, s.141.

Şekil 9.'da görüldüğü gibi amaç teorisinde öncelikli olarak belirgin ve zorlayıcı ancak ulaşılabilir amaçlar konulmalıdır. Yapılan araştırmalar bu şekilde belirlenmiş amaçların çoğu zaman motivasyonu arttırdığını göstermiştir. Çünkü bu şekildeki amaçlar, çalışanlarda çaba, ısrar ve sürekliliği arttırmaktadır. Amaçlara ulaşmak için gösterilen performansa yönelik geribildirimler çaba, ısrar ve sürekliliğin güçlenmesini veya kullanılan stratejinin geliştirilmesini ya da yenileştirilmesini sağlar (Hoy ve Miskel, 2010).

Amaç Kuramı, her bireyin amaçlılarını bilinçli olarak seçtiğini varsaymaktadır. Ancak bireyler her zaman amaçlarını bilinçli olarak belirlemezler hatta çoğu zaman bilinçsiz ve fazla düşünmeden amaç seçip harekete geçerler. Bunun yanında bu kuramda bireysel farklılıklar da göz önüne alınmamıştır. İnsanlar belirli koşullarda kendi yargıları doğrultusunda amaçlarını seçerler. Bu sebeple, bireysel amaçları tek tek belirleyerek yönetsel politikalar uygulamak güçtür. Bunlara rağmen, bireyin amaçları ile örgütün amaçlarını birleştirmek için yöneticiyi yönlendiren bir kuram olduğunu söylemek mümkündür (Eren, 2015).

2.1.2.4.2.4.Pekiştirme Kuramı

Amaç Kuramı, bilişsel bir yaklaşım olmasıyla birlikte, bireyin amaçlarının eylemlerini etkilediğini savunur. Buna karşın Pekiştirme Kuramı, davranışsal bir bakış açısı içerisinde, davranışların çevreye karşı duyarlı olduğunu ve dış koşulların davranışı yönlendirdiğini ileri sürer. Ayrıca, pekiştiriciler davranışı yönlendirmede ve kontrol etmede büyük öneme sahiptir. Davranış sonucunda elde edilen pekiştirici davranışın tekrarlanmasını ve devamlılığını sağlar (Robins ve Judge, 2013).

Pekiştirme Kuramı, bireyin düşüncelerini dikkate almaz. Bireyin davranışına odaklanır. Yani davranışı başlatan düşüncelerle değil, davranış ve sonuçlarıyla ilgilenir. Yöneticilerin çalışanlara vereceği uygun ödüller ile çalışanların davranışlarının şekilleneceğini ve motivasyonlarının olumlu yönde gelişeceğini savunur (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002).

Pavlov ve Skinner'in hayvanlar üzerinde yaptığı araştırmalar şu şekilde sonuçlanmıştır:

- Hayvanlar yaptıkları davranıştan haz duymuş ise bu davranışı tekrar ederek pekiştirirler. Böylece davranışı öğrenirler.
- Hayvanlar davranışları sonucunda acı hissetmişlerse bu davranışı bir daha yapmazlar. Çünkü davranış sonucunda ödüllendirilmemiş aksine cezalandırılmışlardır. Bu yöntemler yönetim psikolojisine uyarlandığında olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, ortadan kaldırma ve cezalandırma olmak üzere dört temel kavramın ortaya çıktığı görülmüştür (Eren, 2015).

Olumlu pekiştirme, olumlu davranış sonucunda elde edilen ve davranışın devamlılığını sağlayan pekiştirmedir (Onaran, 1981). Davranış sonucu verilen pekiştireçler bireyde pozitif eğilim sağladığı için olumlu pekiştirme bu kuram için önemli bir kavramdır (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002). Olumlu pekiştireçler genellikle ödüllerdir. Bunlar içsel (yapılan davranıştan dolayı mutlu olma, tanınma vb.) veya dışsal (prim, zam, terfi vb.) olabilir (Eren, 2015).

Olumsuz pekiştirme, diğer bir ifade ile kaçınmayı öğrenme, çalışanın tehlikeli ve istenmeyen bir uyarana son vermesini sağlayan pekiştirmedir. Mesela, yöneticisinden eleştiri almamak için işe vaktinde giden bir çalışan için ortamda olumsuz bir pekiştirecin varlığı söz konusudur (Onaran, 1981).

Ortadan kaldırma, olumlu bir pekiştirecin ortamdaki çekilmesidir. Yani davranış pekiştirilmediği için (belirli bir süre davranış gösterilse bile) davranışın tekrar edilmemesidir. Örnek olarak, çalışanın beklediği ücreti alamadığını görmesi

davranışın istediği sonuca ulaştırmadığı için davranışını değiştirmesi gösterilebilir (Eren, 2015).

İstenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için bireyi cezalandırma bir başka pekiştirme yöntemidir. Ancak Skinner bu yöntem bazı olumsuz yan etkilerinin olduğunu düşünmektedir. Cezalandırma üretkenliği, yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca ceza ortadan kalktığında istenilmeyen davranışın görülme olasılığı da artar. Bu sebeple örgütün bu pekiştireç türünden uzak durması gerektiğini savunur (Onaran, 1981).

2.1.2.5.Motivasyon Kuramlarının Karşılaştırması

Aşağıdaki tabloda motivasyon üzerine geliştirilmiş dört farklı kapsam kuramı ile yine dört farklı süreç kuramı karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Motivasyon Kuramları	Türü	Temel Özellikler
Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	Kapsam	Bireyler temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra bir üst seviyedeki ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar.
Herzberg'in Motivasyon Kuramı	Kapsam	Hijyen faktörleri iş tatminsizliğini ortadan kaldırırlar veya tatminsizliğe sebep olurlar. Çalışanları motive etmezler. Fakat motive edici faktörler çalışanları motive ederler ve iş tatmini sağlarlar.
Alderfer'in E.R.G. Kuramı	Kapsam	Bireyin birden fazla ihtiyacı aynı anda aktif olabilir. Bireyin üst seviyedeki ihtiyacının engellenmesi bireyi alt seviyedeki ihtiyacı tatmin etmeye yönlendirir. Maslow'un hiyerarşisine oranla daha esnektir.
Mc Celland'ın Başarma Güdüsü Kuramı	Kapsam	İhtiyaçlar ancak gözlemlenebilen davranışlardan yola çıkılarak araştırmacı tarafından oluşturulan varsayımlardır.

		Bireyin ihtiyaçları içsel eğilimler değildir ve çevreden öğrenilirler.
Vroom'un Beklenti Kuramı	Süreç	Motivasyon beklenti, araçsallık (ödül) ve değerlik süreçleri tarafından belirlenir.
Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı	Süreç	Çalışanların adalet algısını, kendi girdi ve çıktılarını diğerleriyle karşılaştırmaları sonucunda elde ettikleri eşitlik düzeyleri belirler. eşitsizlikten kaçmak isteyen çalışan motive olur.
Edwin A. Locke'un Amaç Kuramı	Süreç	Belirgin, zorlayıcı ve ulaşılabilir amaçlar bireyin performansını artırır. Performansa yönelik geribildirimler sayesinde de bireyin motivasyonu artar.
Pekiştirme Kuramı	Süreç	Çalışanlara verilen uygun pekiştireçler ile çalışanların davranışları şekillenir ve motivasyonları olumlu yönde gelişir.

Çizelge 1.Kapsam ve Süreç Kuramlarının Karşılaştırması

Kaynak: McShane, S.L. ve Glinow, M.A.V. (2010). Organizational behavior: emerging knowledge and practice for the real world (5th ed.). New York: McGraw-Hill, s.156.

Tabloda da görüldüğü gibi kapsam kuramları daha çok birey merkezlidir. Motivasyon için gerekli olan etmenleri incelerken bireyin ihtiyaçlarını göz önünde tutar. Bu karşılık süreç kuramları için belirli bir merkez yoktur. Mesela, beklenti kuramı, motivasyon için önemli olan etmenlerin birey, çevre ve kültür olduğunu; eşitlik kuramı ise girdi, çıktı ve ödül dengesini dikkate alır (Ivancevich ve diğ., 2012).

Kapsam ve süreç kuramlarının içerisinde yer alan değişik kuramların motivasyonu etkileyen faktörleri ele alış şekilleri farklıdır. Her yaklaşımın geçerli

olan tarafları olduğu gibi eksik kaldığı noktaların olduğunu söylemek de mümkündür (Aksoy, 2006).

Motivasyon kuramlarını göz önüne alan bir yönetici şu çıkarımlarda bulunabilir:

1. Yöneticilerin tutum ve davranışları çalışanların motivasyonunu etkilemektedir. Çalışanda performans ihtiyacını geliştirmek isteyen bir yönetici çalışanı cesaretlendirmeli ve desteklemelidir.
2. Yöneticiler çalışanların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır. Çalışanların ihtiyaç, amaç ve yeteneklerinin farklı olmasının yanında ödül tercihlerinin de farklı olacağını unutmamalıdır.
3. Çalışanların ihtiyaç, amaç ve yeteneklerinden sorumlu olan tek kişi insan kaynakları müdürleri, aynı zamanda yöneticilerdir. Bu sebeple yöneticiler sürekli olarak çalışanlarını bu doğrultuda kontrol etmelidirler.
4. Yöneticiler çalışanlarının gelişmesi için zorlayıcı, ulaşılabilir farklı görevler vermelidir (Ivancevich ve diğ., 2012).

Yöneticiler düşük motivasyona sahip çalışanlarda işe geç gelme, iş verimliliğinin düşük olması, iletişim kopukluğu ve hatta işe devamsızlık ile karşı karşıya kalabilirler. Çalışan performansını arttırmak isteyen yöneticiler uygun çalışma ortamı yaratmalı, çalışan ihtiyaçlarını ve isteklerini göz önünde bulundurmalı ve çalışanları sürece katarak motivasyon artırma yollarını aramalıdır

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili yapılmış olan çalışmalara; ikinci olarak da iş motivasyonu ile ilgili yapılmış olan araştırmalara kronolojik bir sıra dahilinde yer verilecektir.

2.2.1. 4+4+4 Eğitim Sistemi İle İlgili Araştırmalar

Değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş motivasyonları üzerine etkilerini konu alan bu çalışmanın temelinde, yeni eğitim sistemi yer almaktadır. 2012-2013 Eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni sistem ile ilgili çalışmalar belirli bir sıra dahilinde sunulmaya çalışılacaktır.

Akpınar, Dönder, Yıldırım ve Karahan (2012) yaptıkları çalışmada 4+4+4 sistemini karşıt program bağlamında değerlendirmişlerdir. Türk eğitim sisteminin uzak hedefi 'çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak' olarak kabul edildiğinde 4+4+4 eğitim sisteminin uzak hedef bağlamında karşıt değil; mevcut sistemin ıslahı olarak nitelendirmişlerdir. 4+4+4 eğitim sistemi ile ilgili olarak ayrıca mesleki eğitimin önünü açtığı, eğitimde fırsat eşitliği sağlama yönünde atılmış bir adım olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Katmer (2013) 4+4+4 Eğitim sisteminde yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları iletişim sorunlarına ilişkin yaptığı çalışmada, yöneticilerin öğretmenlere oranla daha fazla iletişim algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelendiği çalışmada Memişoğlu ve İsmetoğlu (2013), 4+4+4 uygulamasına olumlu bakan yöneticilerin uygulamada bazı eksiklikler olduğu, 5+3+4 kesintili uygulamanın daha doğru olacağı ve okula başlama yaşının 72 ay olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Akkan (2013) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sisteminin planlama ve hazırlık aşamasına ilişkin görüşlerini değişim yönetimi ilkeleri açısından ele almıştır. Yeni sistem ile ilgili olarak öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmedikleri ayrıca okulların fiziki durumlarının yeni sisteme hazır olmadığı yönünde öğretmen görüşlerinin olduğunu tespit etmiştir.

Demir'in (2014), 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi ile ilgili olarak sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen tez çalışması sonucunda, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin 5. Sınıf öğrencilerinin ortaokula dahil edilmesinin olumlu olduğunu düşündüklerini fakat 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretim noktasında eksik kaldığını tespit etmiştir.

4+4+4 Eğitim Sistemi'nin yapı ve işleyişi ile matematik öğretim sürecine etkisine yönelik öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada Yılmaz (2014), yeni sistemin fırsat eşitliği sağlaması, yaş ve fiziksel uyumsuzlukları ortadan kaldırması, mesleki eğitime erken yönlendirme olanağı sağlaması açısından olumlu sonuçlar elde etmiştir. Bunların yanında özellikle sınıf öğretmenlerinin norm kadro fazlası durumuna düşmesi, erken yaştan başlanan ilkokulda matematik öğretiminde zorlukların yaşanması ve fiziksel şartların sistem için hazır olmaması da olumsuz sonuçlar arasında yer almaktadır.

Doğan, Demir ve Pınar (2014) 4+4+4 eğitim sistemini sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirdikleri çalışmalarında, okullarda hali hazırda olan alt yapı problemleri giderilmeden 12 yıllık zorunlu eğitime geçildiği ve 60-66 ay gelişim dönemindeki öğrencilerin okula uyum sağlamada güçlük çektiği gibi olumsuz sonuçların yanında, yeni sistemin kız öğrencilerde okullaşma oranını arttırdığı olumlu sonucuna da ulaşmışlardır. Okullardaki alt yapı sorununun giderilmesi için MEB'e daha çok bütçe ayrılması gerektiği, öğretmenlere yeni sistem ile ilgili olarak verilen seminerlerin eksik kaldığı sonuçları da araştırmada yer almaktadır.

Karadeniz ve Ulusoy (2015) yaptıkları çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ortaya çıkan kaotik durumlar hakkında öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler dersi için ders saatlerinin az olması, 5. Sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinde problem yaşamaları, sınıf öğretmenlerinden ayrılarak branş öğretmenlerine bilişsel ve duyuşsal yönden hazır olmamaları sebebiyle adapte olamamaları okulda kaotik olayların yaşanmasına sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çam (2015) sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin yeni eğitim modeline (4+4+4) ilişkin görüşleri üzerine yaptığı çalışmada, 5. Sınıflarda uygulanan rehberlik ve kulüp çalışmalarının devam etmesi, 4. Sınıflarda daha çok branş öğretmenin derse girerek öğrencilerin ortaokula yavaş yavaş hazırlanması, okula başlama yaşının aileler tarafından belirlenmesi ve sistemdeki değişimin ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıktığı sonuçları yer almaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin 4+4+4 Eğitim sistemi uygulama sürecine ilişkin görüşlerini inceleyen Ercan (2016), okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime dahil edilmesi gerektiği, seçmeli derslerin öğrencilerin kendi istek ve becerilerine uygun olarak aileleri ile birlikte belirlenmesinin uygunluğu, mesleki yönlendirmelerin erken yaşlarda yapılabilmesi için sadece imam hatip okullarının orta kısmında değil, diğer meslek okullarının da orta kısımlarının açılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

2.2.2. İş Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar

Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisini inceleyen çalışmada Aksoy (2006), örgüt ikliminin iş motivasyonu ile yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğunu,

örgüt ikliminin olumlu yönde geliştirilmesinin çalışanların motivasyon düzeylerini arttıracakını ortaya koymuştur.

Tanrıverdi (2007) katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik yaptığı araştırmada, öğretmenlerin toplumda görevleri sebebiyle duydukları saygınlık nedeniyle yüksek motivasyona sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla uyum içerisinde olmalarının motivasyon düzeylerini önemli ölçüde arttırdığını göstermiştir.

Millette ve Gagne (2008) motivasyon ve memnuniyet düzeyini en üst seviyeye çıkarmak için görevler tasarlamak ve iş özelliklerinin gönüllülerin üzerine etkisini incelediği çalışmada, iş özelliklerinin gönüllü çalışanların motivasyonu, iş doyumunu ve performansı ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Mercanlıoğlu (2012) örgütlerde performans yönetimi ile iş görenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada, performans yönetiminin çalışma hayatındaki motivasyonda önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. İhtiyacı karşılanmayan bireylerin performanslarının düşük, performansı düşük olan çalışanlardan oluşan kurumun başarısız olacağını ortaya koymuştur.

Özdoğru ve Aydın (2012) ilköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma düzeyi ile motivasyon düzeyi arasında doğrusal, pozitif ve yüksek düzeyde ($r=0,704$) ilişki bulmuştur.

Oran (2012) örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu ilişkisini incelediği araştırmada, iş motivasyonu kavramının cinsiyet değişkeninde anlamlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda çalışma, erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Öğretim elemanlarının mesleki yabancılaşma algılarının, örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu faktörleri ile modellenmesi konulu tez çalışmasında Fırat (2012), öğretim elemanlarının görev yaptıkları kuruma olan bağlılıklarının azalması ile mesleki yabancılaşma düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Çalışmanın devamında, öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumlarda motivasyon düzeylerinin azalması ile mesleki yabancılaşma düzeylerinin arttığını da belirtmiştir.

Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmada Recepoğlu (2013), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu, branş ve okuldaki görev süresine

göre farklılık göstermediği fakat yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Akün (2015) eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin motivasyonuna etki eden faktörler üzerine yaptığı incelemede, öğretmen ve yöneticiler için birinci önceliğin iş güvencesi ve sosyal haklar olduğu, yönetici atamalarının objektif yapılmasının önemi ve son beş yılda yapılan görev yeri değişikliğinin çok fazla olması sebebiyle yönetici ve öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Abbasoğlu (2015) iş görenlerde örgütsel adalet algısı ve örgütsel adaletin çalışanların iş motivasyonu üzerine etkisini inceleyen çalışmada, çalışanların adalet algılarının motivasyonlarının yüksek olması için, hastane yöneticilerinin adil davranması gerektiği ve çalışan ücretlerinin emeklerini karşılamaının iş motivasyonunu arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörleri inceleyen Bayraktar (2016), çalışma hayatında insan faktörünün önemini gözler önüne sermiştir. Ancak artan rekabet ortamında başarı için iyi bir yönetim, iyi bir yönetim için insan kaynaklarının etkili kullanılması, kaynakların iyi tanınmasının ve isteklerinin tespiti yani motivasyonunun önemini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenleri inceleyen Erdener ve Deniz (2016) yaptıkları çalışmada; ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri bakımında anlamlı bir farklılık göstermediği fakat eğitim düzeyleri ve kişisel duyguları bakımından anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdener ve Deniz (2016) öğretmenlerin meslekteki beklentilerinin karşılanmaması sonucunda öğretmenlerin iş motivasyonunun azaldığını belirtmiştir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve teknikleri, veri toplama süreci ve veri analizine yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Balıkesir ilinde ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sisteminin planlama ve hazırlık aşamasının değişim yönetimi açısından görüşlerinin belirlenerek bu sistemin öğretmenlerin iş motivasyonları ile ilişkisinin olup olmadığını incelemek hedeflenmiştir. Araştırma, var olan bu durumu tespit etmek için genel tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli araştırmalar, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan, büyük kitlelerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni hal gibi araştırmaya konu olan özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel araştırmalardır. Tarama modeli ile araştırmacı, araştırmaya konu olan özellikleri uygun ölçme aracı veya araçlarını kullanarak elde ettiği veriler üzerinde birtakım işlemler yapar ve sonuçlar elde edebilir (Can, 2014).

3.2.Evren ve Örneklem

Bir araştırmada soruların cevaplanması amacıyla gerekli olan verilerin sağlandığı canlı veya cansız varlıklardan oluşan topluluğa evren; hakkında bilgi toplanılmak istenen evreni temsil eden sınırlı bir gruba da örneklem adı verilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu bağlamda, araştırmanın evrenini; 2016 - 2017 eğitim – öğretim yılında Balıkesir il sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise, Balıkesir ilinde basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 25 okulda görev yapan toplam 512 öğretmenden toplanan ve kullanılabilir 295 veriden oluşturmaktadır. Çizelge 2.'de örnekleme yer alan okul türleri ve sayısı gösterilmiştir.

Çizelge 2. Örnekleme Yer Alan Okul Türü ve Sayısı

Okul Türü	Okul Sayısı
İlkokul	11
Ortaokul	14
Toplam	25

Çizelge 2'de de görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleme, 11 tane ilkokul, 14 tane ortaokul olmak üzere toplam 25 adet okuldan oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırmanın bu bölümünde verilerin toplanması aşamasında kullanılan ölçekler hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Verilerin toplanmasında üç bölümden oluşan ölçek formundan yararlanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren 7 adet çoktan seçmeli soru kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formunda öğretmenlerin cinsiyetleri, okul türü, eğitim düzeyleri, görev süreleri, kıdemleri, alan değiştirip değiştirmedikleri ve branşları hakkında bilgi toplamak amacıyla toplam yedi madde bulunmaktadır.

3.3.2. 4+4+4 Eğitim Modeline İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği

Ölçek formunun ikinci bölümünde, Helvacı (2012) tarafından geliştirilen, 4+4+4 Eğitim Modeli uygulamasına değişim yönetimi ilkeleri açısından öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla '4+4+4 Eğitim Modeline İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek 2 alt boyuta sahip olup 5'li likert türünde toplam 30 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert türünde hazırlanmış anket formu, katılımcıların

her ifade için 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında kendilerine uygun olan şıkka katılma derecelerini gösteren ‘hiç katılmıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘kararsızım’, ‘katılıyorum’ ve ‘kesinlikle katılıyorum’ seçeneklerinden oluşmaktadır. Katılımcılara kendilerine uygun olan yalnız bir seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmada, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim modeline ilişkin görüşlerini incelemek üzere Helvacı (2012) tarafından geliştirilmiş olan ‘4+4+4 Eğitim Modeline İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nin güvenilirliği incelenmiştir. Helvacı (2012) tarafından geliştirilmiş ve Akkan (2013) tarafından kullanılmış ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları ‘Planlama aşaması’ alt boyutu için $\alpha=0.96$; ‘Hazırlık aşaması’ için $\alpha=0.97$ ve ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı ise; $\alpha =0.98$ olarak bulunmuştur. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin KMO değeri .97 ve ve Bartlett testi anlamlılık düzeyi ise, .000 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan otuz maddenin madde toplam korelasyonlarının .77- .88 arasında değiştiği görülmüştür.

Araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri araştırmacı tarafından yeniden yapılmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda (DFA) ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim modeline ilişkin görüşlerini incelemek üzere Helvacı (2012) tarafından geliştirilmiş olan ‘4+4+4 Eğitim Modeline İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nin iki alt boyuttan ve otuz maddeden oluştuğu görülmüştür. Güvenirlik analizi sonucunda, ‘Planlama Aşaması’na ilişkin Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.97$; ‘Hazırlık Aşaması’na ilişkin Cronbach Alpha değeri, $\alpha=0.97$ ve ölçeğin tümü için Cronbach Alpha değeri ise; $\alpha=0.98$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.3.İş Motivasyonu Ölçeği

Araştırmanın üçüncü bölümünde ise, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Aksoy (2006) tarafından geliştirilen ve Tanrıverdi (2007) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan toplam 18 sorudan oluşan ‘İş Motivasyonu Ölçeği’ kullanılmıştır. Önceki soru formunda olduğu gibi, bu anket formu da katılımcıların her bir ifade için 1 (hiç memnun değilim) ile 5 (çok memnunum) arasında kendilerine uygun olan şıkka katılma derecelerini gösteren ‘hiç memnun değilim’, ‘memnun değilim’, ‘kararsızım’, ‘memnunum’ ve ‘çok memnunum’ şeklinde seçeneklerden

oluşmaktadır. Katılımcılardan kendilerine uygun olan yalnız bir seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerini belirlemek için Aksoy (2006) tarafından geliştirilmiş ve Tanrıverdi (2007) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanmış 'İş Motivasyonu Ölçeği' kullanılmıştır. Aksoy (2006) tek boyutlu olarak geliştirdiği ölçeğinde uyguladığı güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değerini $\alpha=0.80$ hesaplarken; Tanrıverdi (2007) yine tek boyutlu olarak ele aldığı ölçeğin Cronbach Alpha değerini $\alpha=0.90$ olarak bulmuştur. Deniz ve Erdener (2016) tarafından yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.94$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ise, ölçeğin KMO değerinin 0.96, Bartlett testi anlamlılık düzeyinin .000 ve ölçekte yer alan on sekiz maddenin madde toplam korelasyonlarının .35- .77 arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmacı tarafından 'İş Motivasyonu Ölçeği'ne doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda ölçeğin tek boyuta sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin tümü için yapılan Cronbach Alpha analizi sonucunda, Cronbach Alpha değeri; $\alpha=0.92$ olarak hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek formu Ek-1'de sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş motivasyonuna etkisini incelemek üzere düzenlenmiş olan ölçek için Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli izin alındıktan sonra, 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılının ilk yarısında uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından Balıkesir il merkezinde ve köylerinde bulunan ilk ve ortaokullar tek tek gezilmiş ve öğretmenlere cevaplamaları amacıyla teslim edilen ölçekler bir haftalık sürenin sonunda geri toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

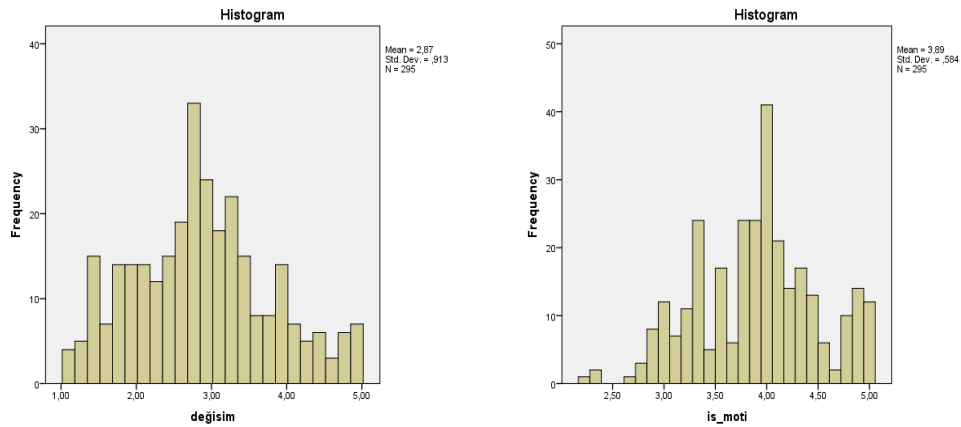
Ölçekten alınan puanlar üzerinde yapılacak olan analizlerin uygunluğu için verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Ortalama puanlara ait frekans ve

yüzde dağılımları, aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri hesaplanmıştır. Her iki ölçek için merkezi eğilim ölçüleri Çizelge 3’te gösterilmiştir.

Çizelge 3. 4+4+4 Eğitim Modeli’ne İlişkin Öğretmen Görüşleri ve İş Motivasyonu Ölçeklerine İlişkin Merkezi Eğilim Ölçüleri

	4+4+4 Eğitim Modeli’ne İlişkin Öğretmen Görüşleri	İş Motivasyonu
Aritmetik Ortalama	2.87	3.88
Mod	2.80	4.00
Medyan	2.80	3.94
Çarpıklık	.275	-.124
Basıklık	-.392	-.261

Araştırmada kullanılan verilerin normalliği test edilirken aritmetik ortalama, tepe değer (mod) ve ortancanın (medyan) değerlerine bakılarak yorum yapılabilir. Üç değer birbirine ne kadar yakınsa, verilerin dağılımı da o derece normal dağılım özellikleri sergiler (Can, 2014). Bu açıklama çerçevesinde Çizelge 3 incelendiğinde, 4+4+4 Eğitim Modeli’ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği için $\bar{X} = 2.87$; mod=2.80; medyan=2.80 ve İş Motivasyonu Ölçeği için $\bar{X} = 3.88$; mod=4.00; medyan=3.94 olduğu görülmektedir. Çizelge 3 doğrultusunda, aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine yakın değerler olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca verilere ilişkin normal dağılım grafiği ise Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Normal Dağılım Histogram Grafiği

Şekil 10'a ait histogram grafiklerine bakıldığında da verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ortalama puanlar normal dağılım gösterdiği için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Katılımcılara uygulanan anketlerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. İstatistiksel teknik olarak da doğrulayıcı faktör analizi (DFA), sonrasında birden fazla faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2015). Çoklu Varyans Analizi kapsamında 'okul türü, görev süresi, kıdem, branş' bağımsız değişken olarak yer alırken, 4+4+4 Eğitim Modeli'ne ilişkin öğretmen görüşleri ölçeğini oluşturan boyutlar (planlama aşaması ve hazırlık aşaması) bağımlı değişken olarak alınmıştır. Ayrıca, aralarında ilişki olan iki veya daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin matematiksel eşitlik ile açıklanması amacıyla Regrasyon Analizi yapılmıştır. Regrasyon Analizi kapsamında, öğretmenlerin iş motivasyonları bağımlı değişken olarak yer alırken, değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi bağımsız değişken olarak alınmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bireysel özelliklere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, görev süresi, kıdem ve branş değişkenlerine ait dağılımlar çizelgeler halinde verilmiştir.

Çizelge 4.Bağımsız Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Min	Max	Sum	Mean	Std. Deviation	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	
Cinsiyet	295	1.00	2.00	432	1.46	.02	.49
OkulTürü	295	1.00	2.00	440	1.49	.02	.50
GörevSüresi	295	1.00	3.00	412	1.39	.03	.64
Branş	295	1.00	4.00	665	2.25	.07	1.26
ValidN (listwise)	295						

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya dahil olan 295 öğretmenin cinsiyet, okul türü, görev süresi ve branş değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Çizelge 5. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Kadın	158	53.6
Erkek	137	46.4
Toplam	295	100.0

Çizelge 5.'te görüldüğü gibi, örneklem grubunun 158'i (%53.6) kadın, 137'si (%46.4) erkek öğretmen olmak üzere toplam 295 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Türü	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
İlkokul	150	50.8
Ortaokul	145	48.2
Toplam	295	100.0

Çizelge 6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 150'sinin (%50.8) ilkokul, 145'inin (%48.2) ortaokulda görev yaptığı görülmektedir. Okul türünü ne göre dağılıma bakıldığında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu söylemek mümkündür.

Çizelge 7. Öğretmenlerin Görev Süresine Göre Dağılımı

Görev Süresi	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
1-5 Yıl	204	69.2
6-10 Yıl	65	22.0
11 Yıl ve Üzeri	26	8.8
Toplam	295	100.0

Çizelge 7.'ye göre, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri incelendiğinde, 204'ünün (%69.2) 1-5 yıl, 65'inin (% 22) 6-10 yıl ve 26'sının (%8.8) 11 yıl ve üzeri olarak buldukları okullarda çalıştıkları görülmektedir. Buna göre, 4+4+4 Eğitim Sistemi'ne geçilmesiyle birlikte Balıkesir ilinde öğretmenlerin çoğunluğunun görev yerlerinde değişiklik olduğunu söylemek mümkündür.

Çizelge 8. Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmeni	129	43.7
Sayısal	39	13.2
Sözel	50	16.9
Diğer	77	26.1
Toplam	295	100.0

Çizelge 8. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, 129'unun (% 43.7) sınıf öğretmenliği, 39'unun (% 13.2) sayısal (matematik, fen bilimleri), 50'sinin (%16.9) sözel (Türkçe, sosyal bilimler) ve 77'sinin (% 26.1) diğer (rehberlik, İngilizce, din kültürü, bilişim teknolojileri, teknoloji tasarım vb.) branşa sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olduğunu söylemek mümkündür. Daha sonra sırasıyla diğer branş öğretmenleri, sözel branş öğretmenleri ve son olarak da sayısal branş öğretmenleri gelmektedir.

4.2.Faktör Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliği açısından öngörüldüğü biçimde olup olmadığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

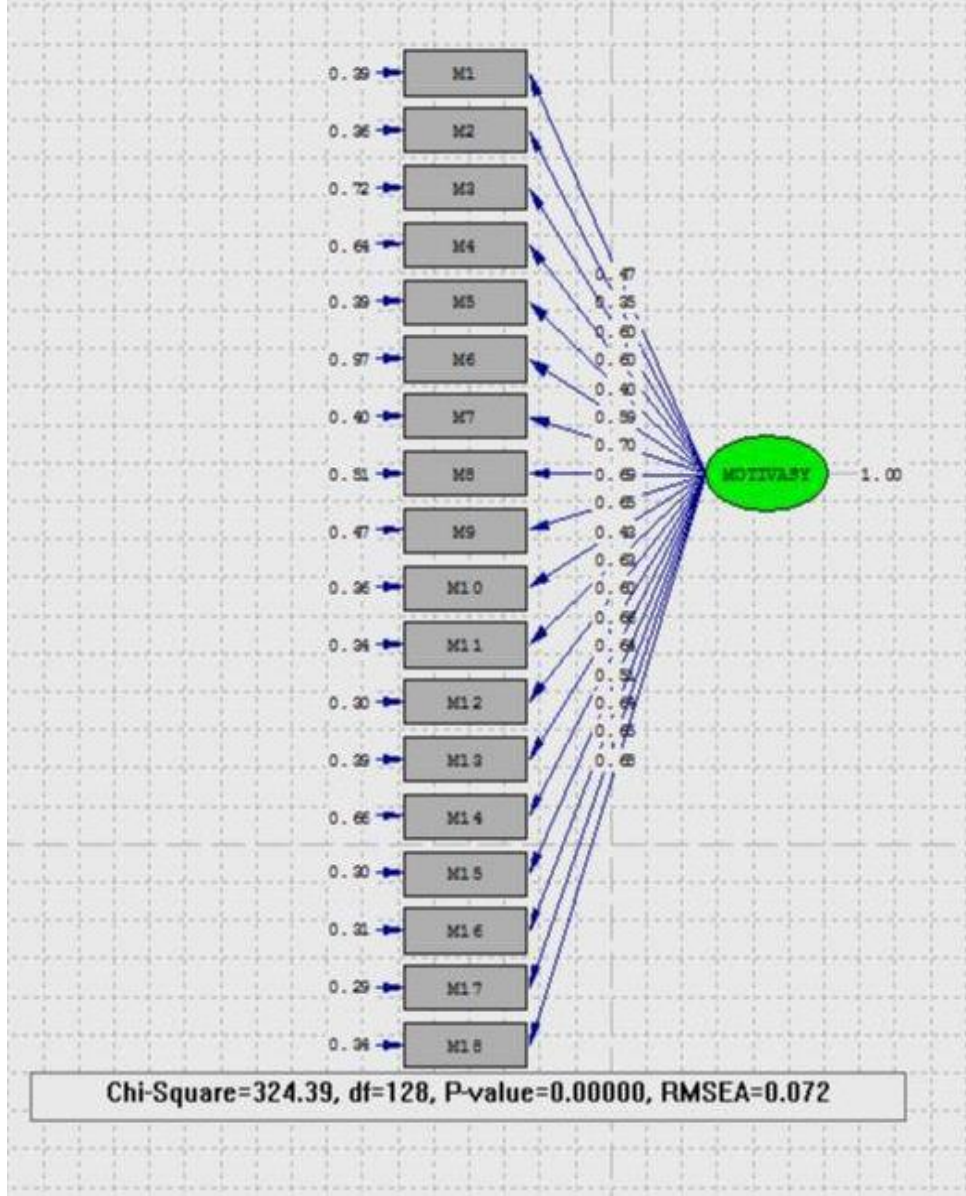
4.2.1.İş Motivasyonu Ölçeğine Doğrulayıcı Faktör Analizi

Aksoy (2006) tarafından geliştirilen ve Tanrıverdi (2007) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan İş Motivasyonu Ölçeği'nin öngörüldüğü şekilde tek faktörlü ve 18 maddeli bir yapı gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör yapılarının uygunluğu ve modelin doğruluğunun test edilmesinde kullanılan uyum indeksleri ve indekse ait değerler aşağıdaki Çizelge 9'da açıklanmıştır.

Çizelge 9. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

	Uyum İndeksleri	Değerler	Karar
χ^2		324.39	
sd		128	
χ^2/sd	<3= Mükemmel	2.5	kabul
GFI	>.95= Mükemmel	0.89	kabul
AGFI	>.90(AGFI).95<=Uyumlu	0.85	kabul
CFI	>.95= Mükemmel	0.98	kabul
NFI	>.95= Mükemmel	0.96	kabul
NNFI	>.95= Mükemmel	0.97	kabul
SRMR	<.05= Mükemmel	0.048	kabul
RMR	>.05=RMR<.081=Uyumlu	0.037	kabul
RMSEA	<.05= Mükemmel	0.072	kabul
RFI	>.95= Mükemmel	0.96	kabul
IFI	>.95= Mükemmel	0.98	kabul

İş Motivasyonu Ölçeği'ne yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) doğrultusunda elde edilen uyum indeksleri ve indekse ait değerleri gösteren Çizelge 9 incelendiğinde, İş Motivasyonu Ölçeği'nin yapı geçerliliği açısından uygun olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri ve değerlerinin yanında İş Motivasyonu Ölçeği'ne ilişkin, maddeler arasındaki ilişkiyi gösteren şema Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. İş Motivasyonu Ölçeği Yol Şeması

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda, İş Motivasyonu Ölçeği'nin Tanrıverdi (2007) tarafından geliştirildiği şekilde 18 maddeden oluştuğu belirlenmiştir.

4.2.2. 4+4+4 Eğitim Modeline İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği'ne Doğrulayıcı Faktör Analizi

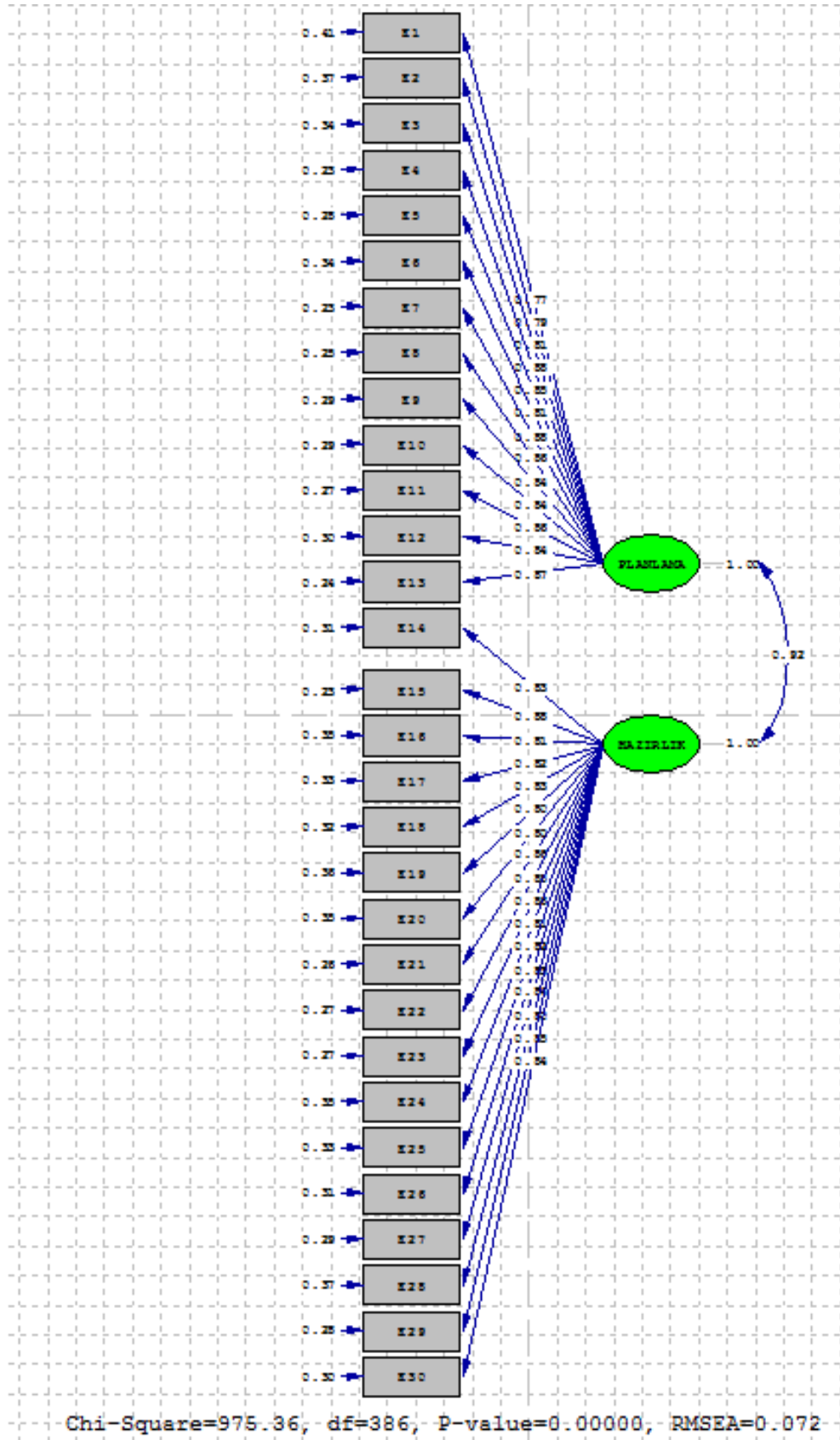
Araştırmanın bir diğer ölçeği olan 4+4+4 Eğitim Modeline İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği'ne Helvacı (2012) tarafından öngörüldüğü şekilde iki faktörlü ve 30 maddeli bir yapı gösterip göstermediği ayrıca alt boyutlar ile faktörler arasında yapıya uygun ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi

(DFA) yapılmıştır. Faktör yapılarının uygunluğu ve modelin doğruluğunun test edilmesinde kullanılan uyum indeksleri ve indekse ait değerler aşağıdaki Çizelge 10’da açıklanmıştır.

Çizelge 10.Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

	Uyum İndeksleri	Değerler	Karar
χ^2		975.36	
sd		386	
χ^2/sd	<3= Mükemmel	2.5	kabul
GFI	>.95= Mükemmel	0.82	kabul
AGFI	>.90(AGFI).95<=Uyumlu	0.78	kabul
CFI	>.95= Mükemmel	0.99	kabul
NFI	>.95= Mükemmel	0.98	kabul
NNFI	>.95= Mükemmel	0.99	kabul
SRMR	<.05= Mükemmel	0.033	kabul
RMR	>.05=RMR<.081=Uyumlu	0.041	kabul
RMSEA	<.05= Mükemmel	0.072	kabul
RFI	>.95= Mükemmel	0.98	kabul
IFI	>.95= Mükemmel	0.99	kabul

4+4+4 Eğitim Modeli’ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği’ne yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) doğrultusunda elde edilen uyum indeksleri ve indekse ait değerleri gösteren Çizelge 10 incelendiğinde, 4+4+4 Eğitim Modeli’ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nin yapı geçerliliği açısından uygun olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri ve değerlerinin yanında 4+4+4 Eğitim Modeli’ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nin iki boyutlu modeline ilişkin, maddeler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren şema, Şekil12’de gösterilmiştir.



Şekil 12. 4+4+4 Eğitim Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği Yol Şeması

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda, 4+4+4 Eğitim Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği'nin Helvacı (2012) tarafından geliştirildiği şekilde iki alt boyuttan ve 30 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. 1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13 numaralı ifadeler 'Planlama Aşaması'nda yer alırken; 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 numaralı ifadeler 'Hazırlık Aşaması'nda yer almaktadır.

4.3.Çok Değişkenli Analiz

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapıldıktan sonra, 4+4+4 Eğitim Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği'ne ait 'Planlama Aşaması' ve 'Hazırlık Aşaması' alt boyutları bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin okul türü, görev süresi ve cinsiyet bağımsız değişkenlerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır.

MANOVA sayıltılarından birisi olan varyans - kovaryans matrislerinin eşitliği şartı Box Matrislerin Eşitliği Testi (Box Test of Equality of Covariance Matrices) ile kontrol edilmektedir. Test sonuç tablosunda bulunan p değerinin 0.05'ten büyük matrislerin eşit sayılabileceği anlamındadır ve MANOVA'nın sayıltılarını sağladığını gösterir (Can, 2014). Box's M testinin sonuçları Çizelge 11'de gösterilmiştir.

Çizelge 11.Box's M Çok Değişkenli Analiz Testi

Box's Test of Equality of Covariance Matrices

Box's M	41.457
F	1.142
Df1	33
Df2	4205.416
Sig.	.264

Not. Bağımsız değişkenlerin gözlemlenen kovaryans matrislerinin gruplar arasında eşit olduğuna dair boş hipotezi test eder.

Box's M varyans eşitliği testinin sonuçlarına bakıldığında p değerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda matrislerin eşit olduğu kabul edilmiştir. $F(33, 4205.416) = 1.142, p = .264$

Box's M testinden sonra MANOVA'nın bir diğer sayıltısı, hata varyanslarının eşitliği şartı da Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Levene Testi'nin kontrolündeki amaç, hata varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklindeki hipotezi test etmektir. Başka bir ifade ile, varyansların eşit olduğunu test etmektir. Varyansların eşit kabul edilmesi için Levene Testi sonucunda Sig. değeri 0.05'ten büyük olmalıdır (Can, 2014). Bu bağlamda 4+4+4 Eğitim Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği'ne Levene Testi uygulanmış ve Çizelge 12'de gösterilmiştir.

Çizelge 12. Levene Testi Sonuçları

Levene's Test of Equality of Error Variances ^a				
	F	df1	df2	Sig.
planlama	1.198	11	283	.288
hazırlık	1.725	11	283	.067

Bağımsız değişkenin hata varyanslarının gruplar arasında eşit olduğuna dair boş hipotezi test eder.

Çizelge 12 incelendiğinde 4+4+4 Eğitim Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği'nin Levene Testi sonuçlarının planlama aşaması için Sig sütununda yer alan p değeri .288 ve hazırlık aşaması için p değeri .067 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, ölçeğin hata varyanslarının eşitliği koşulunun sağlandığını yani varyansların eşit olduğunu söylemek mümkündür.

Levene Testi'nden sonra okul türü, görev süresi ve cinsiyet değişkenlerinin 4+4+4 Eğitim Modeli'nin alt boyutları olan planlama ve hazırlık aşamaları değişkenleri ile aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla MANOVA yapılmıştır. MANOVA sonuçları Çizelge 13'te gösterilmiştir.

Çizelge 13. 4+4+4 Eğitim Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Çok Değişkenli Varyans Analizi Sonuçları

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	p	η²(eta)
Intercept	Wilks' Lambda	,165	714,248 ^b	2,000	282,000	,000	,835
Cinsiyet	Wilks' Lambda	,998	,267 ^b	2,000	282,000	,766	,002
OkulTürü	Wilks' Lambda	,976	3,399 ^b	2,000	282,000	,035	,024
GörevSüresi	Wilks' Lambda	,983	1,211 ^b	4,000	564,000	,305	,009
Cinsiyet * OkulTürü	Wilks' Lambda	,999	,118 ^b	2,000	282,000	,889	,001
Cinsiyet * GörevSüresi	Wilks' Lambda	,999	,048 ^b	4,000	564,000	,996	,000
OkulTürü * GörevSüresi	Wilks' Lambda	,987	,892 ^b	4,000	564,000	,468	,006
Cinsiyet * OkulTürü * GörevSüresi	Wilks' Lambda	,980	1,426 ^b	4,000	564,000	,224	,010

d. Computed using alpha = .05

4+4+4 Eğitim Modeli'ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği'nin çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet, okul türü ve görev süresi bağımsız değişkenlerinin planlama veya hazırlık aşamaları bağımlı değişkenlerinden birini veya her ikisini okul türü değişkeni açısından etkilediği görülmektedir. Cinsiyet (Wilks' Lambda=.998; F= .267; p=.766), okul türü (Wilks' Lambda=.976; F=3.399; p=.035), görev süresi (Wilks' Lambda=.983; F=1.211; p=.305). Cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin ise planlama ve hazırlık aşamalarına istatistiki açıdan bir etkilerinin olmadığı söylenebilir.

Okul türü bağımsız değişkeninin bağımlı değişken olan planlama ve hazırlık aşamaları bağımlı değişkenlerinden hangisini veya hangilerini etkilediğini belirlemek amacıyla Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between – Subjects Effects) sonuçlarına bakılmıştır. Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between – Subjects Effects) sonuçları Çizelge 14'te gösterilmiştir.

Çizelge 14. Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between - Subjects Effects)

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2(\text{eta})$
Corrected Model	planlama	19.032 ^a	11	1.730	1.854	.045	.067
	hazırlık	19.083 ^b	11	1.735	2.184	.015	.078
Intercept	planlama	1004.673	1	1004.673	1076.726	.000	.792
	hazırlık	1138.517	1	1138.517	1433.561	.000	.835
Cinsiyet	planlama	.491	1	.491	.526	.469	.002
	hazırlık	.366	1	.366	.460	.498	.002
OkulTürü	planlama	3.676	1	3.676	3.939	.048	.014
	hazırlık	5.233	1	5.233	6.589	.011	.023
GörevSüresi	planlama	4.198	2	2.099	2.249	.107	.016
	hazırlık	2.438	2	1.219	1.535	.217	.011
Cinsiyet * OkulTürü	planlama	.198	1	.198	.212	.646	.001
	hazırlık	.082	1	.082	.103	.749	.000
Cinsiyet * GörevSüresi	planlama	.141	2	.070	.076	.927	.001
	hazırlık	.102	2	.051	.064	.938	.000
OkulTürü * GörevSüresi	planlama	2.603	2	1.302	1.395	.250	.010
	hazırlık	.798	2	.399	.503	.606	.004
Cinsiyet * OkulTürü * GörevSüresi	planlama	1.063	2	.532	.570	.566	.004
	hazırlık	2.502	2	1.251	1.575	.209	.011
Error	planlama	264.062	283	.933			
	hazırlık	224.755	283	.794			
Total	planlama	2584.278	295				
	hazırlık	2784.336	295				
Corrected Total	planlama	283.094	294				
	hazırlık	243.838	294				

Okul türü bağımsız değişkeninin bağımlı değişken olan planlama ve hazırlık aşamaları bağımlı değişkenlerinden hangisini veya hangilerini etkilediğini belirlemek amacıyla Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between – Subjects Effects) sonuçlarına bakılmıştır. Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between – Subjects Effects) sonuçları için Çizelge 14 incelendiğinde, okul türü bağımsız değişkeninin planlama aşaması bağımlı değişkenini $p=0.048$ değerinde ve hazırlık aşaması bağımlı değişkenini ise $p=0.011$ değerinde etkilediği görülmektedir.

4.3.1. Alt probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi; “4+4+4 Eğitim Sistemi’nin planlama boyutunun okul türü, görev süresi ve cinsiyet değişkenleri bakımından öğretmenlerin bakış açılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Birinci alt problem doğrultusunda, okul türü değişkeninin 4+4+4 Eğitim Modeli’ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nin planlama ve hazırlık aşamaları bağımlı değişkenlerinden planlama boyutunu etkileyip etkilemediğini görmek için Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between – Subjects Effects) sonuçlarından sonra okul türü değişkeninin İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) bölümüne bakılmıştır. Çizelge 15’te okul türü değişkeni için İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) tablosu verilmiştir.

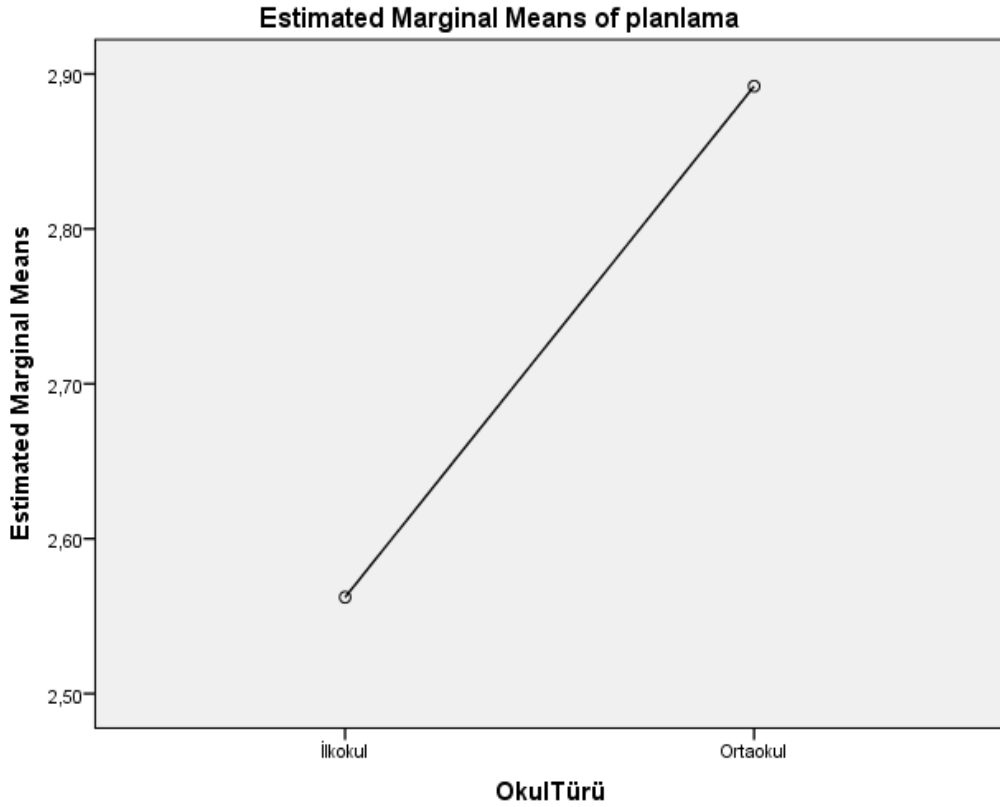
Çizelge 15. Okul Türü Açısından Planlama Aşaması İkili Karşılaştırma Sonuçları

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
						Lower Bound	Upper Bound
planlama	İlkokul	Ortaokul	-.330*	.166	.048	-.657	-.003
	Ortaokul	İlkokul	.330*	.166	.048	.003	.657

* $p < .05$

Çizelge 15 incelendiğinde, planlama ve hazırlık boyutlarında öğretmenlerin okul türüne bağlı olarak istatistiksel açıdan öğretmen görüşleri planlama ($p=.048$) boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamaların farklarına (Mean Difference) bakıldığında bu farklılığın ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğunu söylemek mümkündür.

Okul türü değişkeninin İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) bölümünde yer alan ortalamaların farklarını (Mean Difference) gösteren sonuçları desteklemek için Şekil 13'te planlama aşamasının plots'ı verilmiştir.



Şekil 13. Planlama Aşaması Profile Plots

Şekil 13'e göre, Plots sonuçlarının ortalamaların farkını (Mean Difference) gösteren sonuçları desteklediği, yani planlama aşamasında okul türü bakımından bulunan anlamlı farklılığın ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.3.2. Alt probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi; “4+4+4 Eğitim Sistemi’nin hazırlık boyutunun okul türü, görev süresi ve cinsiyet değişkenleri bakımından öğretmenlerin bakış açılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

İkinci alt problem doğrultusunda, okul türü değişkeninin 4+4+4 Eğitim Modeli’ne İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nin planlama ve hazırlık aşamaları bağımlı değişkenlerinden hazırlık boyutunu etkileyip etkilemediğini görmek için okul türü değişkeninin İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) bölümüne bakılmıştır. Çizelge 16’da okul türü değişkeni için İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) tablosu verilmiştir.

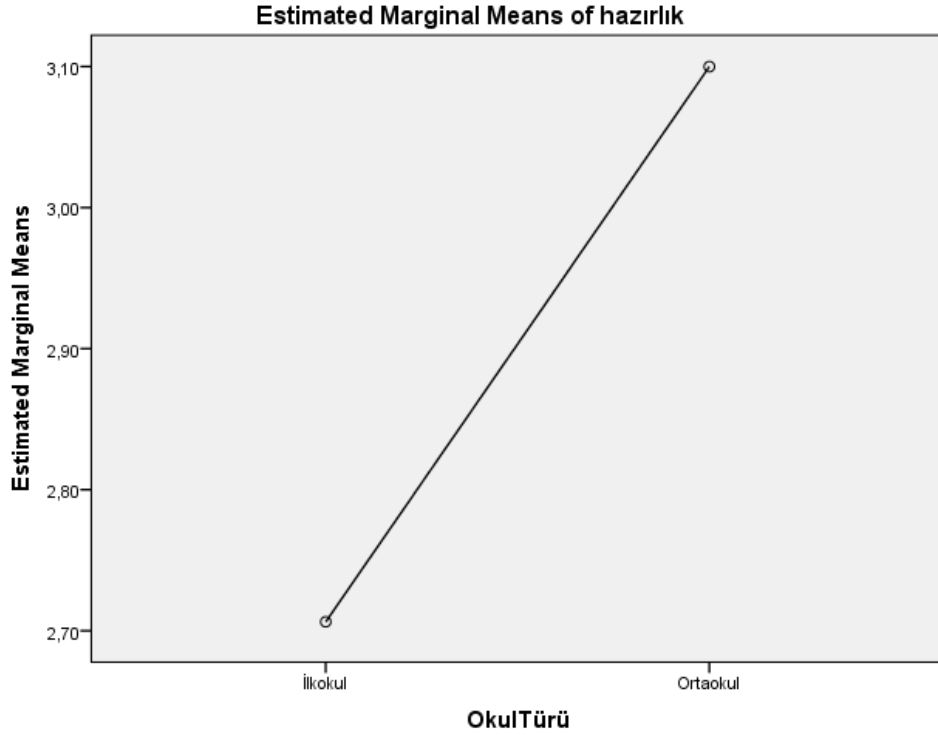
Çizelge 16. Okul Türü Açısından Hazırlık Aşaması İkili Karşılaştırma Sonuçları

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
						Lower Bound	Upper Bound
hazırlık	İlkokul	Ortaokul	-.394*	.153	.011	-.695	-.092
	Ortaokul	İlkokul	.394*	.153	.011	.092	.695

*p <.05

Çizelge 16’ya bakıldığında, planlama ve hazırlık boyutlarında öğretmenlerin okul türüne bağlı olarak istatistiksel açıdan öğretmen görüşleri hazırlık (p=.011) boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamaların farkını (Mean Difference) gösteren sonuçlara bakıldığında bu farklılığın ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğunu söylemek mümkündür.

Okul türü değişkeninin İkili Karşılaştırma (Pairwise Comparisons) bölümünde yer alan ortalamaların farkını (Mean Difference) gösteren sonuçları desteklemek için Şekil 14’te hazırlık aşamasının plots’ı verilmiştir.



Şekil 14. Hazırlık Aşaması Profile Plots

Şekil 14 incelendiğinde, Plots sonuçlarının ortalamaların farkını (Mean Difference) desteklediği yani hazırlık aşamasında okul türü bakımından bulunan anlamlı farklılığın ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.3.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesi ise; “4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere, anketin sonunda yer alan ve 19. maddede bulunan 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili olarak eklemek istedikleri görüşleri varsa belirtmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları sistem ile ilgili olarak görüşlerini belirtmiştir.

Örneğin, araştırmaya katılan ve ilkokulda görev yapan bir sınıf öğretmeni aşağıdaki şekilde bir yorumda bulunmuştur;

“72 ayını dolduran öğrencilerin birinci sınıfa alınması eğitimdeki kalite ve verimliliği arttıracaktır. 60 - 66 ay aralığında bulunan öğrencilerin birinci sınıfta eğitim görmek için yeterli hazır bulunuşlukları bulunmamaktadır.”

Bir başka sınıf öğretmeni sistemle ilgili olarak;

“İlkokul ve ortaokulların alt yapıları hazır olmadan sisteme geçilmiştir. Halen kimi ilk ve ortaokullar aynı bahçede eğitim görmektedir. Sistemin amaçlarından birisi de tam gün eğitimidir; fakat hala ikili eğitime devam edilen okullar bulunmaktadır.” şeklindedir.

Bir diğer sınıf öğretmeni ise;

“Birçok sınıf öğretmeni bu sistem sebebiyle norm kadro fazlası durumuna düşmüş ve bu nedenle alan değişikliği yapmıştır. Yan alanı olan öğretmenler yan alanlarına; yan alanı olmayan öğretmenler de teknoloji tasarım veya zihinsel engelliler öğretmenliğine geçmiştir.” demiştir.

Bir sınıf öğretmeni katılımcı sistemle ilgili görüşlerini;

“Matematik ve fen alanında başarısız, okuma isteği olmayan öğrencileri ortaöğretimde zorla tutmak yanlıştır. Mesleki çalışma alanları çoğaltılarak beceri geliştiren okulların yaygınlaştırılması daha faydalı olacaktır.” şeklinde belirtmiştir.

Bir başka sınıf öğretmeni ise;

“Okul öncesi eğitimin zorunlu yapılması halinde öğrenciler daha donanımlı ve sosyalleşmiş bireyler olarak 1.sınıfa başlayabileceklerdir. Böylece okuma yazma öğretimi başta olmak üzere birçok okul kuralı ve ilkokulda kazandırılmak istenen hedefler daha hızlı ve kalıcı şekilde öğrencilere kazandırılabilir.” yönünde düşüncelerini belirtmiştir.

Yan alanı İngilizce öğretmenliği olan, norm kadro fazlası olması sebebiyle alan değiştirmek zorunda kalan ve şu an bir ilkokulda İngilizce öğretmeni olarak çalışan bir katılımcı ise;

“Diğer zümrelerim tarafından zaman zaman dışlanma sorunu yaşamaktayım. Buna rağmen İngilizce öğretimi bakımından, ilkokulda olmam sebebiyle, öğrenci seviyesine inebilme, dersi oyunlaştırma vb. konularda İngilizce öğretmenliği mezunu meslektaşlarımdan daha başarılı olduğumu düşünüyorum.” demiştir.

Ortaokulda görev yapan bir öğretmen görüşü:

“5. sınıf öğrencileri hala ilkokul seviyesindedir ve branşlaşma için hazır bulunuşlukları yok. Bu sebeple 5+3 eğitim sisteminin öğrenciler için daha uygun olduğunu düşünüyorum.” şeklindedir.

Ortaokulda görev yapan bir başka öğretmen 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili olarak;

“Ders saatleri fazla olması sebebiyle istenilen verim alınamamaktadır. Seçmeli derslerin saatleri fazladır. Ders saatleri günlük 6 saatten fazla olmamalıdır.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ortaokulda görev yapan sözel branş öğretmeni ise;

“Sistemin yararlı olduğunu düşünüyorum fakat sistemde hala bazı eksiklikler söz konusu. Bu eksiklikler öğretmenlere danışılarak giderilebilir. Ayrıca sistem ile ilgili olarak verilen bilgilerin eksikliğini gidermek için uzman görüşleri, cd vb. dokümanlar kullanılabilir.” demiştir.

Bir ortaokulda çalışan sayısal branş öğretmeni;

“Matematik dersi açısından 4+4+4 sisteminin yararlı olduğunu düşünüyorum. Sadece sistemin tanıtımı yetersizdir. Bu sebeple sisteme karşı olumsuz tepkiler alınmıştır. Zamanla alışılacağına inanıyorum ve sürekli olarak sistem değişikliğinin yararlı olmayacağını düşünüyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Bir başka öğretmen ise;

“4+4+4 Eğitim Sistemi'nin ilk dört yılında beden eğitimi, müzik, resim derslerine de branş öğretmenlerinin girmesi daha yararlı olacaktır. Böylelikle yavaş yavaş branşlaşmaya gidilerek öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri artırılabilir.” şeklinde yorum yapmıştır.

Genel olarak katılımcı görüşleri incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili olarak daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sistemin bazı eksik yönlerinin olduğu ve bu eksiklerin giderilmesi halinde olumsuzlukların da ortadan kalkabileceği söylenebilir.

4.4.Regresyon Analizi

Regresyon analizi, aralarında ilişki bulunan iki veya daha fazla değişkenden birinin bağımlı diğerinin ise bağımsız değişken olarak ele alınarak aralarındaki ilişkinin matematiksel olarak açıklanması süreci şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2015). Regresyon analizi ile; yordayıcı (bağımsız) değişken veya değişkenlerin yordanan (bağımlı) değişkeni ne şekilde etkilediği; yordanan değişken üzerindeki değişimin ne kadarının yordayan değişken veya değişkenlerin etkisiyle ortaya çıktığı ve yordayan değişken veya değişkenlerin alacağı değerlere bağlı olarak yordanan değişkenin değerinin ne olacağı belirlenmeye çalışılır (Can, 2014). Ayrıca, regresyon analizi üçe ayrılır:

1. Basit doğrusal regresyon analizi; bir yordanan bir yordayan değişken olduğunda uygulanan yöntemdir.
2. Çoklu regresyon analizi; bir yordanan iki ya da daha fazla yordayan değişken olduğunda kullanılır.
3. Çok değişkenli regresyon analizi; iki veya daha fazla yordanan değişken olduğunda kullanılan regresyon yöntemidir (Büyüköztürk, 2015).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında araştırmaya konu olan Değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Modeli'nin planlama ve hazırlık aşamalarının öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkisinin olup olmadığı; etkisi var ise ne derece olduğunu belirlemek amacıyla her iki boyut için ayrı ayrı basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

4.4.1. İş Motivasyonunun Planlama Aşamasına Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Modeli'nin planlama aşamasının öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkisinin olup olmadığı, etkisi var ise ne derecede olduğunu belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Çizelge 17'de gösterilmiştir.

Çizelge 17. İş Motivasyonunun Planlama Aşamasına Göre Yordanmasına İlişki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	R	R ²	β	t	p	Pearson Correlation	Durbin-Watson
Sabit	3.596				35.520	.000**		
Planlama	.105	.177	.031	.177	3.070	.002**	.177	1.856

F=9.423 ; **p<.01

İş motivasyonunun planlama aşamasına göre yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizini gösteren Çizelge 17 incelendiğinde, değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Modeli'nin planlama aşaması ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmekte ve planlama aşaması, iş motivasyonunun toplam varyansının %3'ünü açıklamaktadır (R=.177; R²=.031; p=.002). Başka bir ifade ile, planlama aşaması iş motivasyonu boyutundaki değişimlerin %3'ünü anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Planlama aşamasının iş motivasyonu üzerindeki toplam etkisi ($\beta = .177$)dir. Regresyon analizi sonuçlarına

bakıldığında, planlama aşamasının öğretmenlerin iş motivasyonu ile anlamlı bir ilişkisinin olduğunu ancak iş motivasyonunun sadece %3'ünü yordadığını söylemek mümkündür.

Korelasyon, iki veri dizisi arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü gösteren istatistiksel bir işlemdir. İşlemin sonunda korelasyon katsayısı olarak ifade edilen -1 ile +1 arasında değer alan bir sonuç elde edilir (Can, 2014). Korelasyon katsayısı +1'e ne kadar yakında aradaki ilişki o kadar yüksektir. Korelasyon katsayısının büyüklük açısından yorumlanmasında 0.70 -1.00 arasındaki korelasyon katsayısı için yüksek; 0.70- 0.30 arasındaki korelasyon katsayısı için orta; 0.30 -0.00 arasındaki korelasyon katsayısı için ise düşük düzey ilişki olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2015). Çizelge 17 incelendiğinde 4+4+4 Eğitim Modeli'nin planlama aşaması ile iş motivasyonu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Durbin – Watson istatistiğinin 1.5 ile 2.5 arasında değer alması gerektiği göz önüne alındığında Çizelge 18'de görüldüğü gibi araştırmanın Durbin-Watson değeri 1.8 olarak bulunmuştur.

Regresyon analizinde, değişkenlerin çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) içermemesi gerekir. Bu nedenle korelasyon katsayılarının incelenmesinin yanında varyans artış faktörlerinin (VIF) tolerans değerlerine de bakılmalıdır. VIF değerinin ise 10'dan küçük olması gerekir. (Tanrıöven ve Aksoy, 2011). Araştırmanın VIF sonucuna bakıldığında ise 1.00 olduğu görülmektedir. VIF değerinin 10'dan küçük olması sebebiyle değişkenlerin çoklu doğrusal bağlantı içermediğini söylemek mümkündür.

4.4.2. İş Motivasyonunun Hazırlık Aşamasına Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Modeli'nin hazırlık aşamasının öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkisinin olup olmadığı, etkisi var ise ne derecede olduğunu belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Çizelge 18'de gösterilmiştir.

Çizelge 18. İş Motivasyonunun Hazırlık Aşamasına Göre Yordanmasına İlişki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	R	R ²	β	t	p	Pearson Correlation	Durbin-Watson
Sabit	3.479				30.987	.000		
Hazırlık	.140	.218	.048	.218	3.830	.000**	.218	1.809

F=14.666 ; **p<.01

İş motivasyonunun hazırlık aşamasına göre yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizini gösteren Çizelge 18 incelendiğinde, değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Modeli'nin hazırlık aşaması ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmekte ve hazırlık aşaması, iş motivasyonunun toplam varyansının %4'ünü açıklamaktadır (R=.218; R²=.048; p=.000). Başka bir ifade ile, hazırlık aşaması iş motivasyonu boyutundaki değişimlerin %4'ünü anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Hazırlık aşamasının iş motivasyonu üzerindeki toplam etkisi ($\beta =.218$)dir.

Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında, hazırlık aşamasının öğretmenlerin iş motivasyonu ile anlamlı bir ilişkisinin olduğunu ancak iş motivasyonunun sadece %4'ünü yordadığını söylemek mümkündür. Korelasyon katsayısı açısından Çizelge 18 incelendiğinde, Pearson Correlation sütununa bakıldığında 4+4+4 Eğitim Modeli'nin hazırlık aşaması ile iş motivasyonu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Durbin – Watson istatistiğinin 1.5 ile 2.5 arasında değer alması gerektiği göz önüne alındığında Çizelge 18'de görüldüğü gibi araştırmanın Durbin-Watson değeri 1.8 olarak bulunmuştur. Araştırmanın VIF sonucuna bakıldığında ise 1.00 olduğu görülmektedir. VIF değerinin 10'dan küçük olması sebebiyle değişkenlerin çoklu doğrusal bağlantı içermediğini söylemek mümkündür.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları ışığında elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır. İlk olarak, öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili olarak demografik değişkenlere göre düzeyleri incelenmiştir. Daha sonra ise, 4+4+4 Eğitim sisteminin alt boyutları ile iş motivasyonu arasındaki ilişkinin yönü, kuvveti ve yordayıcılığına ilişkin sonuçlara değinilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin planlama ve hazırlık aşamaları ile ilgili olarak cinsiyet, okul türü ve görev süresi bağımsız değişkenleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin planlama ve hazırlık aşamalarının iş motivasyonunu yordama gücü açısından da değerlendirmeler yapılmış olup sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma sonucunda değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin planlama ve hazırlık aşaması ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Helvacı ve Kıcıroğlu (2010) ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeylerini inceledikleri araştırmada değişim ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmada Tekin (2012), cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin değişmeye ilişkin görüşlerini değiştirmedini ileri sürmüştür.

Katmer (2013) yeni eğitim sisteminde (4+4+4) ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin karşılaştıkları iletişim sorunları üzerine yaptığı araştırmada, cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulamamıştır.

Yeni eğitim sisteminde (4+4+4) 5.sınıf sosyal bilgiler dersi ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırmasında Demir (2014), öğretmenlerin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu desteklemeyen araştırmalar olduğu da görülmüştür. Akkan (2013) 4+4+4 Eğitim Modelinin değişim yönetimi bakımından incelediği araştırmada, planlama ve hazırlık aşamalarına ilişkin cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmuştur. Cinsiyete göre bulunan bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğunu tespit etmiştir.

Yılmaz (2014), 4+4+4 eğitim sisteminin yapı ve işleyişi ile matematik öğretim sürecine etkisine yönelik çalışmasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmuştur. Fiziki koşulların uyumu faktöründe erkekler lehine, paydaşların bilgilendirilmesi ve matematik kaygısı faktörlerinde ise kadınlar lehine sonuçlara ulaşmıştır.

Aykaç, Kabaran, Atar ve Bilgin (2014) ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunları öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirdikleri çalışmalarında, cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmuşlardır. Bu farkın kadınlar lehine olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin planlama ve hazırlık aşaması ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre 4+4+4 Eğitim Sistemi'ne daha olumlu baktıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlere 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili olarak sorulmuş olan görüşleri doğrultusunda aşağıdaki cevapların alınması bu durumu desteklemektedir.

Örneğin, araştırmaya katılan ve ilkokulda görev yapan bir sınıf öğretmeni; 72 ayını dolduran öğrencilerin birinci sınıfa alınmasının eğitimdeki kalite ve verimliliği arttıracakını dile getirmiştir. 60 - 66 ay aralığında bulunan öğrencilerin birinci sınıfta eğitim görmek için yeterli hazır bulunuşluklarının olmadığını ifade etmiştir. Bir başka sınıf öğretmeni, ilkokul ve ortaokulların alt yapılarının hazır olmadan sisteme geçildiğini, halen kimi ilk ve ortaokulların aynı bahçede eğitim gördüğünü, bazı

okulların tam gün eğitim hedeflenirken hala ikili eğitime devam ettiğini ifade etmiştir. Bir diğer sınıf öğretmeni ise, birçok sınıf öğretmenin norm kadro fazlası durumuna düştüğünü ve bu nedenle alan değişikliği yaptığını belirtmiştir. Yan alanı olmayan öğretmenlerin teknoloji tasarım veya zihinsel engelliler öğretmenliğine; yan alanı olan öğretmenlerin ise yan alanlarına geçtiklerini dile getirmiştir.

Bir sınıf öğretmeni katılımcı, matematik ve fen alanında başarısız, okuma isteği olmayan öğrencilerin ortaöğretimde zorla tutulmaması gerektiğini, mesleki çalışma alanlarının çoğaltılarak beceri geliştiren okulların yaygınlaştırılmasının daha faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Bir başka sınıf öğretmeni ise, okul öncesi eğitimin zorunlu yapılması halinde öğrencilerin daha donanımlı ve sosyalleşmiş bireyler olarak 1.sınıfa başlayabileceğini böylece okuma yazma öğretimi başta olmak üzere birçok okul kuralının ve ilkokulda kazandırılmak istenen hedeflerin daha hızlı ve kalıcı şekilde öğrencilere kazandırılabilceğini belirtmiştir. Yan alanı İngilizce öğretmenliği olan, norm kadro fazlası olması sebebiyle alan değiştirmek zorunda kalan ve şu an bir ilkokulda İngilizce öğretmeni olarak çalışan bir katılımcı ise, diğer zümreleri tarafından zaman zaman dışlanma sorunu yaşadığını buna rağmen İngilizce öğretimi bakımından, ilkokulda olması sebebiyle, öğrenci seviyesine inebilme, dersi oyunlaştırma vb. konularda İngilizce öğretmenliği mezunu meslektaşlarından daha başarılı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Ortaokulda görev yapan başka bir öğretmen, 5. Sınıf öğrencilerinin hala ilkokul seviyesinde olduğunu, öğrencilerin branşlaşma için hazır bulunuşluklarının olmadığını bu sebeple de 5+3 sisteminin daha uygun bir sistem olduğunu dile getirmiştir. Ortaokulda görev yapan bir başka öğretmen ise, ders saatlerinin fazla olması sebebiyle istenilen verimin alınmadığını, seçmeli derslerin fazlalığını ve ders saatlerinin günlük 6 saat olmasının ideal olduğunu belirtmiştir. Ortaokulda görev yapan sözel branş öğretmeni, sistemin yararlı olduğunu düşündüğünü fakat sistemde hala bazı eksikliklerin bulunduğunu, öğretmenlere danışılarak bu eksikliklerin giderilebileceğini, sistem ile ilgili olarak verilen bilgilerin eksikliğini gidermek için uzman görüşleri, cd vb. dokümanlar kullanılabilceğini belirtmiştir.

Bir ortaokulda çalışan sayısal branş öğretmeni ise, matematik dersi açısından yararlı olduğunu düşündüğünü sadece sistemin tanıtımının yetersiz olduğu için tepki alındığını, zamanla alışılabileceğine inandığını ve sürekli olarak sistem değişikliğinin yararlı olmayacağına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise, 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin ilk dört yılında beden eğitimi, müzik, resim derslerine de

branş öğretmeninin girmesinin daha yararlı olacağını, böylelikle yavaş yavaş branşlaşmaya gidilerek öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin arttırılabileceğini belirtmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Sistemi'ne daha olumlu bakma sebeplerinin şunlar olduğu düşünülmektedir:

Öncelikli olarak, 5.sınıf öğrencilerinin ortaokul kademesine alınması ile birlikte daha fazla branş öğretmeni ihtiyacının ortaya çıkmış olmasıdır. Böylece, 2012-2013 eğitim – öğretim yılından itibaren daha fazla öğretmen alımı sayesinde atanamayan branş öğretmenleri kadroya geçebilmiştir. 2.sınıftan itibaren İngilizce eğitimi verilmeye başlanması ve 4. Sınıf öğrencilerinin ders programlarına din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin eklenmesi en çok İngilizce ile din kültürü ve ahlak bilgisi ders öğretmeni ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte branş öğretmenleri 5.sınıf için İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi vb. derslere zaten 5+3 sisteminde branş öğretmenlerinin girmesinde bir sakınca yokken bu sistem ile tüm derslerde branşlaşılabilceği görüşüne de sahiptirler. Demir, Doğan ve Pınar (2013) 4+4+4 yeni Eğitim Sistemi'nin 5.sınıflardaki eğitim öğretime yansımalarını inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların sınıf öğretmenlerinin üniversitede daha çok ilk okuma yazma üzerine eğitim aldığı için 5.sınıftan itibaren branşlaşmanın daha doğru olduğu düşüncesine katıldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Seçmeli derslerin uygulamaya konması da öğretmen ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenlerin hafta içi veya hafta sonu destekleme ve yetiştirme kursu adı altında verdikleri kurs sayesinde ek derslerinde artış sağlanmıştır. Bunun yanında kursa katılan öğretmenlere her ay yarım puan da hizmet puanının verilmesi öğretmenlerin sisteme olumlu bakmasını sağlamıştır. Fakat bununla birlikte seçmeli dersler konusunda okullarda hala bazı problemler yaşandığı da söylenebilir. Ercan (2016) yaptığı araştırma sonucunda, seçmeli derslerin öncelikli olarak okulun imkanları doğrultusunda belirlendiği, öğretmen yetersizliği sebebiyle alanı olmadığı halde bazı öğretmenlerin seçmeli derslerde görev almak zorunda kaldığı, seçmeli ders seçiminin kısmen öğrenci ve veli tarafından yapıldığı görüşüne ulaşmıştır.

İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin olumsuz düşünme nedenleri arasında aşağıdaki sebepler olduğu düşünülmektedir:

5.sınıf öğrencilerinin ortaokul bünyesine alınması sebebiyle birçok sınıf öğretmenin norm kadro fazlası olması önemli etkenlerden birisi olarak görülebilir.

Bu bağlamda birçok sınıf öğretmeni yan alanı varsa yan alanına yan alanı yoksa teknoloji tasarım veya zihinsel engelliler öğretmenliğine geçiş yapmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin özellikle 5.sınıf öğrencilerinin seviyelerine inemediklerini düşünmeleri de olabilir. Demir, Doğan ve Pınar (2013) 4+4+4 yeni Eğitim Sistemi'nin 5.sınıflardaki eğitim öğretime yansımalarını inceledikleri çalışmalarında yirmi beş yıl sınıf öğretmenliği yapmış ve daha sonra alan değiştirmiş bir katılımcıyla ilgili olarak, ortaokulda görev yapan diğer branşlar gibi 5. Sınıf öğrencileri için, öğrenci seviyesine inmede bir problem yaşamadığını, öğrencilerin ödev yaparak okula hazırlıklı gelmelerini sağlayabildiği sonucuna ulaşmıştır.

60 – 66 aylık yaş grubuna giren öğrenciler 2012- 2013 yılında zorunlu eğitim bünyesine alınmıştır. Her sınıfta 60 aylıktan 72 aylığa kadar her ay grubundan öğrencinin bulunması öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde birçok problem yaşamasına neden olmuştur. Dirlik (2014) yaptığı 4+4+4 Eğitim Sistemi'nde 60-66 aylık öğrencilerin okula hazır bulunuşluk düzeylerini incelediği araştırmasında da öğretmenlerin bu yaş aralığındaki öğrencilerin okul için hazır bulunuşluk seviyelerinin olmadığını (anneden ayrılmaya hazır olmama, altına kaçırma, sıraların seviyeye uygunsuzluğu, teneffüslerin kısalığı ve 40 dk ders süresinin uzunluğu vb.) görüşünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. MEB daha sonra yönetmelikte yaptığı değişiklik ile bu uygulamadan dönerek 60 - 65 ay arası öğrenciler için veli dilekçesiyle okula gidebilir (zorunlu değil), 66 – 68 ay arası zorunlu fakat veli dilekçesiyle kayıt olmayabilir, 69 - 71 ay arası öğrenciler için zorunlu fakat doktor raporuyla kayıt olmayabilir ve 72 ay ve üstü zorunlu kayıt şeklinde düzenlemeye gitmiştir (MEB, 2015). MEB'in yönetmelikte değişiklik yapmasına rağmen hala öğretmenler öğrencilerin ilkokula başlama yaşı ile ilgili sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ercan (2016) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrencilerin ilkokula başlama yaşının 73.ay olması gerektiğini belirlemiştir.

Okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve bir de öğrencilerin 5+3 sistemine göre daha erken yaşta okullaşmaya başlamaları sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi'ne tepkili yaklaşımlarına neden olmuş olabilir. Annesinden hiç ayrılmamış, sosyal kuralları (tuvalet alışkanlığı, yemek yeme alışkanlığı, sıraya girme, sessizce belirli bir süre durabilme, dikkatini belirli bir durum için toplayabilme vb.) tam olarak bilmeyen öğrencilere bir taraftan sosyal kuralları öğretmeye çalışıp bir yandan müfredat doğrultusunda okuma yazma eğitimi vermek öğretmenleri zorlamış olabilir.

Siva (2008) okul öncesi eğitimin ilköğretim başarılarına etkisini incelediği araştırmasında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin benlik, dil, duygusal, sosyal, fiziksel, bilişsel gibi gelişim düzeyleri üzerinde doğrudan etkisi olduğunu söylemiştir. Ayrıca yazar, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere oranla ders başarılarının daha yüksek olduğu, topluma uyum, derslere adapte olma, arkadaş edinme kısaca sosyalleşme konusunda daha az sorunla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. İkinci (2011) okul öncesi eğitimin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin başarısına etkisine yönelik araştırmasında, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, zihinsel, sosyal ve duygusal alanlarda okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere oranla daha iyi durumda olduklarını ifade etmiştir. Benzer bir çalışmayı, İş (2017) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları incelediği araştırmasında, okul öncesi eğitimden faydalanan öğrencilerin faydalanamayan öğrencilere nazaran programdaki kazanımları gerçekleştirmede daha iyi durumda oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Okulların fiziki şartlarının uygun olmamasının da ilköğretim öğretmenlerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Hala iki ayrı bina olmasına rağmen aynı bahçede teneffüse çıkan ilköğretim ve ortaokullar bulunmaktadır. Yeni sistemde her kademenin ayrı binalarda ve bahçelerde eğitim görmesi öncelikli hedeflerden birisidir. Yılmaz (2014) 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin yapı ve işleyişi ile matematik öğretim sürecine etkisine yönelik öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında, ilköğretimde aynı bahçede, arasında yaş farkı çok olan çocukların birlikte oynamalarının doğru olmadığı, 7 - 11 yaş grubu ile 11 - 15 yaş grubunun ilgi alanları, oynadıkları oyunlar, farklı fiziksel aktiviteler vb olması sebebiyle öğrencilerin psikolojilerini olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte fiziksel koşulların yeni sistemle uyumu arttıkça (yeterli derslik, uygun bina, uygun aktivite alanı, etkinlik malzemeleri vb.) sistemin başarısının pozitif yönde olacağı sonucuna da ulaşmıştır.

Alanyazında 4+4+4 Eğitim Sistemi'ne okul türü bakımından ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark bulgusunu destekleyen araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Demir (2014) yaptığı araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenleri açısından 5.sınıf öğrencilerinin ortaokul kademesinde bulunmasının uygun olduğu ve 5.sınıf sosyal bilgiler derslerinin sınıf öğretmenleri yerine branş öğretmenleri tarafından verilmesinin başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Ercan (2016) ilköğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada okul türü

bakımından yirmi maddenin on dokuzunda anlamlı fark bulmuştur. Özellikle 73 ay ve üzeri öğrencilerin okula başlaması açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Bununla birlikte, Ercan (2016) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin de okulların ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmasının ve ilkokulun beş yıldan dört yıla düşürülmesinin yerinde bir uygulama düşüncesine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Alanyazında araştırmanın bu bulgusu desteklemeyen araştırma olduğu görülmüştür. Ercan (2016) araştırmasında, katılımcı görüşleri arasında okul türü değişkenine göre fark çıkmayan bir madde olduğunu belirtmiştir. Bu madde ise, 'sekiz yıllık ilköğretimin, kesintisiz olarak devam etmesi daha uygundur.' maddesidir. Bu maddede yer alan ifadeye hem ilkokulda hem de ortaokulda görev yapan öğretmenler katılmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin ilköğretimin ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmasının daha doğru olduğu görüşüne sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin planlama ve hazırlık aşaması ile öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki görev süreleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi'ne olan bakış açılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında araştırmanın bu bulgusu desteklemeyen araştırmalar olduğu görülmüştür. Katmer (2013) yeni eğitim sisteminde (4+4+4) ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin karşılaştıkları iletişim sorunları üzerine yaptığı araştırmada, görev yaptıkları okullardaki hizmet süreleri açısından anlamlı bir fark bulmuştur. Sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin yeni eğitim modeline ilişkin görüşlerini inceleyen Çam (2015), araştırmasında yer alan on maddenin yedisinde görev değişkeni bakımından anlamlı fark bulurken; üç maddede anlamlı bir fark bulamamıştır.

Araştırmada değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin planlama ve hazırlık aşamaları ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Planlama ve hazırlık aşamaları ile için pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki çıkması, 4+4+4 Eğitim Sistemi'ne yönelik yapılacak olan pozitif yönlü düzenlemeler öğretmenlerin iş motivasyonunu da az da olsa olumlu yönde arttıracaktır şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında 4+4+4 Eğitim Sistemi'ne yönelik olarak yapılmış olan regresyon analizi sayısının az olduğu görülmüştür. En göze çarpan araştırma, Yılmaz'ın (2014) 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin başarısını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı lojistik regresyon analizidir. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; yeni sistemin başarısını pozitif yönde etkileyen faktörün müfredatın sistemle uyumlu olması ve sistemin uygulayıcılarla işbirliği içinde bulunması olduğu görülmektedir. Müfredatın değişen sisteme ayak uydurması, paralellik göstermesi uygulayıcı olan öğretmenlerin sağlıklı bir şekilde öğrencilere müfredatı aktarabilmesini sağlaması sebebiyle 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili düzenlemeler ve müfredatta yapılacak değişimlerde öğretmenler ile işbirliği yapmanın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili olarak öğretmen, yönetici ve velilere seminerler verilmesinin sisteme adaptasyonu sağlayacağı görüşüne varılmıştır.

Alanyazında iş motivasyonuna yönelik regresyon analizi sonuçlarına da rastlanmıştır. Tanrıverdi (2007) yaptığı çalışmada ise, liderlik, yönetsel destek, amaçlara yönelme, personel geliştirme, öğretmenlerin karar sürecine katılımı ve örgütsel bağlılık faktörleri ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2009) yaptığı çalışmada eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerine etkisini incelemiştir. Regresyon analizi sonucunda örgüt kültürü ile iş motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğunu görmüştür. Ensarı ve Naktiyok (2012) iş görenlerin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolünü inceledikleri çalışmada, stresle mücadele teknikleri ile içsel motivasyon arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki; dışsal motivasyon ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Abbasoğlu (2015) örgütsel adaletin çalışanların iş motivasyonu üzerine etkisini incelediği çalışmada çoklu regresyon analizi yapmış ve örgütsel adaletin boyutları (dağıtımsal, işlemsel, etkileşimsel) ile iş motivasyonu arasında %9.4 düzeyinde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin planlama ve hazırlık aşamaları ile ilgili algılarının cinsiyet ve buldukları okuldaki görev sürelerine göre değişmediği fakat okul türüne göre değiştiği görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin kadın veya erkek fark etmeksizin 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili olarak aynı görüşe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aynı doğrultuda, öğretmenlerin buldukları okulda 1-5 yıl, 6-10 yıl

veya 11 yıl ve üstü çalışmış olmalarının da 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili düşüncelerini etkilemediği söylenebilir. Fakat sınıf öğretmenleri başta olmak üzere ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili algıları değişmektedir.

Buna rağmen, ortaokulda görev yapan öğretmenler ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre 4+4+4 Eğitim Sistemi'ne geçilmesine daha ılımlı bakmaktadır. Bu durum 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ortaya çıkan bir takım olumsuzluklardan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha fazla etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Bu olumsuzlukların başında da 60 - 66 ay aralığındaki öğrencilerin ilkokula başlaması fakat bu süreçte okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması, ilkokul ve ortaokul kademesinin aynı bahçede hatta aynı binanın farklı katlarında devam ettirilmesi, yeterli alt yapı çalışmaları yapılmadan bir anda yeni sisteme geçiş yapılması, yeni sistem ile ilgili olarak öğretmenlerin fikirlerinin alınmadığını ve hizmet içi seminerlerin yeterli olmadığını düşünmeleri, birçok sınıf öğretmenin norm kadro fazlası durumuna düşmesi ve alan değişikliği yapması sayılabilir. Bu olumsuzlukların giderilmemesi halinde öğretmenlerin değişime direnç gösterme olasılıklarının yükselebileceği ve 4+4+4 Eğitim Sistemi'nden beklenen hedeflere ulaşmada bir takım sorunların ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Ayrıca, araştırma bulgularına göre 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin planlama ve hazırlık aşamaları ile iş motivasyonu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişkinin çıkması, 4+4+4 Eğitim Sistemi'nde yapılacak her olumlu değişikliğin öğretmenlerin motivasyonlarını da arttıracak şekilde yorumlanabilir. Bu bağlamda 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ortaya çıkmış ve yukarıda bir kısmı belirtilmiş olan olumsuz durumların ortadan kaldırılması halinde öğretmenlerin iş motivasyonunda olumlu yönde değişim sağlayacağı söylenebilir.

Eğitim, dinamik, çok yönlü ve insan temelli bir sistem olduğu için sistem ile ilgili problemlerle her zaman karşılaşılabilir. Ancak önemli olan bu problemlerin evrensel standartlarda ve pedagoji göz önüne alınarak çözülmeye çalışılmasıdır. Eğitim sisteminde sürekli değişiklik yapmak yerine, sağlam temellere dayalı kalıcı bir eğitim sistemi oluşturulmalı ve bu sistem üzerinde teknolojinin ve bulunulan dönemin ihtiyaçları doğrultusunda var olan yapıyı iyileştirmek amacıyla değişikliğe gidilmelidir. Eğitimde yapılacak değişimde öncelikli olarak eğitimin içeriğinin, niteliğinin ve kalitesinin artırılması önemsenmelidir.

Yapılan araştırma ile, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre 4+4+4 Eğitim Sistemi'ne daha tepkili oldukları ve değişime direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.Öneriler

Değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş motivasyonu üzerine etkilerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmanın bulguları ışığında, araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler:

- Araştırmada 4+4+4 Eğitim Sistemi ile ilgili olarak ilkokulda görev yapan öğretmenler bir takım olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yeni sisteme karşı olumsuz düşüncelerini ortadan kaldırmak için öncelikli olarak okul öncesi eğitimin zorunlu yapılması gerektiği söylenebilir.
- Okullardaki fiziki alt yapı sorunları giderilmelidir. İlkokul ve ortaokul binalarının ayrılması ve aynı bahçe içerisinde olmaması farklı gelişim dönemi özellikleri gösteren öğrencilerin birbirlerini olumsuz yönde etkilemesini önleyebilir. Ayrıca ikili eğitimi ortadan kaldırmak amacıyla MEB desteği ile okul sayısı artırılabilir.
- 4+4+4 Eğitim Sistemi hakkında öğretmenlere zaman zaman güncellenmiş şekilde hizmet içi eğitim ve bilgilendirme çalışmalarının yapılması öğretmenlerin sistem ile ilgili olumsuz düşüncelerini olumluya çevirebilir.
- Norm kadro fazlası olan sınıf öğretmenleri ile ilgili olarak düzenlemeler yapılması, imkanı olan okullarda, öğrenci sayısının 30 dan fazla olması halinde, yeni sınıflar açılarak öğretmenlerin norm kadro fazlası olma durumundan kurtarılması öğretmenlerin sistemi benimsemelerini sağlayabilir.
- 4+4+4 Eğitim Sistemi hakkında yapılması planlanan değişimler hakkında sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri alınarak, öğretmenlerin sistemin düzeltilmesi ve yenilenmesi aşamasında sürece doğrudan katılmasını sağlayabilir.
- Ortaokulda görev yapan öğretmenler için, 5.sınıf düzeyine inememe problemi yaşayan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek eğitimin kalitesi artırılabilir.

- Seçmeli dersler konusunda öğretmen ihtiyacının giderilmesi amacıyla düzenlemeler yapılabilir. Böylece öğrencilerin öğretmen bulabildikleri alanlarda değil istedikleri alanlarda ders almaları sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu araştırmada değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi ile iş motivasyonu ilişkisi incelenmiş olup, 4+4+4 Eğitim Sistemi, eğitim örgütleri üzerinde etkisi olabilecek diğer değişkenler (örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgüt kültürü vb.) açısından da incelenebilir.
- Araştırma konusuyla ilgili olarak öğrencilerin ve velilerin görüşlerine başvurulabilir.
- Balıkesir il merkezinde ilkokul ve ortaokulda yapılan bu araştırma, alan yazında değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 Eğitim Sistemi'nin iş motivasyonu ile ilişkisini inceleyen bir çalışma olmaması da dikkate alınarak farklı illerdeki eğitim kurumlarında liseler de dahil edilerek daha büyük örneklemelerde benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, Ő. (2015). *İŞ Görenlerde rgtsel Adalet Algısı ve rgtsel Adaletin alıŐanların İŞ Motivasyonu zerindeki Etkisi Bir Devlet Hastanesi rneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya’da beş yıldıŐlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*,2,135-156.
- Akkan, E. (2013). *4+4+4 Eğitim Modelinin Değişim Yönetimi Bakımından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, UŞak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, UŞak.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(144), 71-80.
- Akpınar, B., Dnder, A., Yıldıırım, B., Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 sisteminin (modelinin) karşıt program bağlamında değerlendirilmesi. *M.. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 25-39.
- Aksoy, G. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan ğretmenlerin Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesinde rgtsel İletişimin Rolüne İlişkin Algıları (Ankara İli rneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, H. (2006). *rgt İkliminin Motivasyon zerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akn, S. (2015). *Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve ğretmenlerin Motivasyonuna Etki Eden Faktörler zerine Bir İnceleme (Adana/Seyhan rneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Adana.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Argon, T. ve zelik, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 70-89.
- Aydın, M. (2011). *ađdaŐ eğitim denetimi* (6. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişim süreci ve okul personeli. *GAU Journal Social & Appl. Sci*, 3(5), 13- 24.
- Aykaç, B. (1991). Yönetimin iyileştirilmesi ve örgütsel değişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(2),81-122.
- Aykaç, N., Kabaran, H., Atar, E. ve Bilgin, H. (2014). İlkokul 1.sınıf ğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların ğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Muğla ili rneği). *Turkish Studies*,9(2), 335–348.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri szluğ*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barbuto, J.E.(Jnr) (2005). Motivation and transactional, charismatic and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies*,11(4),26-40.
- Başaran, İ.E. (2012). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel.
- Bayrakdar, B. (2016). *alıŐanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Bandırma Belediyesi rneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Burke, W. (2014). *Organization change:theory and practice*. London: Sage Publications.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18.baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cenker, B. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesine Bakış Açılarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 36(1), 536-557.
- Çalışkan, A. (2007). *Organizasyonel Değişim Yönetimi ve Azerbaycan Türk Cumhuriyeti'ndeki Türk Menşeli İşletmelerde Bir Uygulama*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çam, F.M. (2015). *Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Yeni Eğitim Modeline (4+4+4) İlişkin Görüşleri (Pendik ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, K. ve Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Çetin, C. (2008). *Yöneticilerin liderlik stilleri, değişim yönetimi ve ekip çalışması arasındaki ilişkilerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi*. İstanbul: Ticaret Odası Yayınları.
- Çoban, Ö. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığının Merkez Teşkilatı Yöneticilerinin Örgütsel Değişimi Yönetme Yeterlilikleri ve Stratejik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 63-77.
- Demir, S. B. , Doğan, S. ve Pınar, M.A. (2013). 4+4+4 yeni eğitim sisteminin yansımaları: beşinci sınıflardaki eğitim- öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(9),1081-1098.
- Demir, M. (2014). *Yeni Eğitim Sisteminde (4+4+4) 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ile İlgili Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri (Balıkesir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Deniz, Ü., Erdener, M.A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Tüfekçi, Ö. K (Ed.) içinde, *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (29- 41). Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing.
- DPT. (1963). *Birinci beş yıllık kalkınma planı (1963- 1967)*. Ankara: DPT Yayını.
- DPT. (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001- 2005)*. Ankara: DPT Yayını.
- Ekinci, O. (2011). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisi (Gaziantep İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Ensarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81-101.
- Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 505-521.
- Ercan, H. (2016). *İlköğretim Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin 4-4-4 Eğitim Sisteminin Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi* (4.bs.). Ankara: Pegem A.
- Erdem, A.R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. *Üniversite ve Toplum*, 5(2), internet erişim tarihi: 31/01/2017.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (15. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- ERG. (2005). *Yeni öğretim programını inceleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim Reform Girişimi.
- Fırat, Y. B. (2012). *Öğretim Elemanlarının Mesleki Yabancılaşma Algılarının Örgütsel Bağlılık ve İş Motivasyonu Faktörleri ile Modellenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. (2nd ed.). New York: Teachers Collage Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces : Probing the depths of educational reform*. PA: Falmer Press.
- Gültekin, M. (1998). *Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerde zorunlu eğitim*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gagne, M., Forest, J., Gilbert, M.H., Aube, C., Morin, E. and Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurment*, 70(4), 628-646.
- Goodridge, D. (2006). *Relationships Between Transformational and Transactional Leadership With the Motivation of Subordinates*. Unpublished Master Thesis, Concordia University Department of Management, Montreal, Quebec, Canada.
- Gürsel, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (10. baskı). Konya: Çizgi Yayınları.
- Gürses, G. ve Helvacı, M.A. (2011). Öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1540-1563.
- Güven, C. (2006). *İş Görenlerin Değişim Yönetimi Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi ve Kamuda Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve fatih projesi yasa tasarısı= reform mu? *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.
- Güzel, T. (1996). *Değişim Yönetimi ve Planlı Değişim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Helvacı, M, A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Helvacı, M. A. ve Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-30.
- Hitt, M. A., Black, J. S., Porter, L. W. (2012). *Management* (2.nd ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (7. baskı) (Çev. Selahattin Turan). İstanbul: Nobel Yayınları.

- Ivancevich, J.M., Gibson, J.L., Donnelly, J.H., Konopaske, R. (2012). *Organizations: behavior, structure, processes* (14th ed.). New York: McGraw-Hill.
- İraz, R. (2000). Örgütsel değişim ve çevresel belirsizliği yönetmede kullanılan stratejiler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 155-162.
- İraz, R. Şimşek, G. (2004) Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Liderliğin Rolü: Transformasyonel Liderlik İncelemesi. *Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 99-117.
- İş, A. (2017). *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Joo, B.K. and Lim, T. (2009). The effects of organizational learning perceived job complexity and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 48-60.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Dergisi*, 2(9), 59-78.
- Karadeniz, O. ve Ulusoy, M. (2015). 4+4+4 Eğitim sistemi ile sosyal bilgiler eğitiminde ortaya çıkan kaotik durumlar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(5), 99-108.
- Karakaş Y. (2012). *Değişim Yönetimi Stratejilerinin Hemşireler Üzerindeki Etkileri: Bir Hastane Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karakaya, A. ve Ay, F. A. (2007). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: sağlık çalışanlarına yönelik bir araştırma. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 55-67.
- Katmer, B. (2013). *Yeni Eğitim Sisteminde (4+4+4) Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İletişim Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kırcı, A. (2013). *Sağlık Çalışanlarının Motivasyonunu Etkileyen Faktörler Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Kotter, J.P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 1-10.
- Kotter, J.P. (1998). *Leader to leader*. New York: Jossey- Bass Publishing.
- Kurşunoğlu, A. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları (Denizli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kurşunluoğlu, A. ve Tanrıoğlu, A. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü* Bu araştırma IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- Lisa, S. (2008). *Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- McShane, S.L. ve Glinow, M.A.V. (2010). *Organizational behavior: emerging knowledge and practice for the real world* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- MEB (2015). İlköğretim kurumları yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkogkuryon_1%5Cilkogkuryon_2.html. Erişim Tarihi: 11.04.2017.

- Memişoğlu, S.P., İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,2(2), 14-25.
- Mercanlıoğlu, Ç. (2012). Örgütlerde performans yönetimi ile iş görenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1),41-52.
- Millette, V., Gagne, M (2008). Designing voluteers' tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: The impact of job characteristics on volunteer engagemen. *Motiv Emot*, 32 (1), 11-22.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Oran, F. Ç. (2012). *Örgütsel Bağlılık ve İş Motivasyonu İlişkisi: Kamu Sektöründe Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Örücü, E. ve Kambur, A. (2008). Örgütsel – yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*,15(1),85-97.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Muradova, T. (2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of Qafqaz University*,24, 146-153.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B.(2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 357-367.
- Öztürk, Z. ve DüNDAR, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-558.
- Robins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Organizational behaviour* (15.ed.). New York: Prentice Hall.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (2008). *Örgütsel psikoloji* (4.baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Saylı, H. ve Tüfekçi, A. (2008). Başarılı bir örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliği rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(1), 193-210.
- Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G. ve Osborn, R.N. (2002). *Organizational behavior* (7th ed.). New York: John Willey&Sons.
- Schlechty , P.C. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.) Ankara : Nobel.
- Siegal, W., Church, A.H., Javitch, M., Waclawski, J., Burd, S., Bazigos, M., Tang, T.F., Anderson, K. and Burke, W.W. (1996). Understanding management of change an overview of managers' perspectives and assumptions in the 1990s. *Journal of Organizational Change Management*, 9(6), 54-80.
- Şahin, A. (2006). Geçmişten günümüze Kırşehir'de ilköğretim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 269- 279.
- Tandoğdu, N. (2007). *Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Yönetimine İlişkin Değişimi Yönetme Yeterlilik Algularının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tanrıöven, C., Aksoy, E.E. (2011). Sistematik riskin belirleyicileri: İMKB'de sektörel karşılaştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 119-138.

- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkisine Yönelik Örnek Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tekin, N.G. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişime İlişkin Görüşleri (Siirt İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Terzi, A.R. (2016). *Örgüt kültürünü değiştirmek*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Toker, K. (2007). *Örgütsel Değişim ve Çorlu - Çerkezköy Bölgesindeki Tekstil İşletmeleri Üzerinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişim engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Töremen, F. (2013). Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi. Can, N. (Ed.) içinde, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (265-283). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tunçer, P. (2013a). Değişim yönetimi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 891-915.
- Tunçer, P. (2013b). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Tunçer, P. (2013c). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88(1), 87- 108.
- Türk Dil Kurumu (2017). *Türkçe Sözlük (Yeni Baskı)*. Ankara: TDK.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 84-90.
- Varoğlu, A. K., Basım, N., Sözen, H. C., Yeloğlu, H. O., Sağsan, M. ve Şeşen, H. (2009). *Örgütsel değişim ve öğrenme*. Ankara: Nejat Basım.
- Yaman, Z. (2007). *Organizasyonlarda Değişim Yönetimi ve İşletmelerde Değişim Yönetimi Uygulamalarının Etkileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yeniçeri Ö, (2002), *Örgütsel değişiminin yönetimi: sorunlar, yöntemler, teknikler, stratejiler ve çözüm yolları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, B. (2013). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Sağlam, A Ç. (Ed.) içinde, *Türk eğitim sisteminin hukuksal yapısı* (67-82). Ankara: Maya Akademi.
- Yılmaz, R. (2014). *4+4+4 Eğitim Sisteminin Yapı ve İşleyişi İle Matematik Öğretim Sürecine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Zayim, N. (2005). Tıp bilişiminde teknolojik değişim yönetimi: insan ve organizasyona ilişkin konular. 2. Ulusal Tıp Bilişimi Kongresi, Antalya.
- Waddell, D. ve SOHAL, A.S. (1998). Resistance: a Constructive tool for change management. *Management Decision*, 36(8), 543- 548.
- Werkman, R.A. (2009). Understanding failure to change: a pluralistic approach and five patterns. *Leadership & Organization Development Journal*, 7(30), 664-684.

EKLER

Ek-1: Anket

ANKET FORMU

Değerli katılımcılar,

Bu anket Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin öğretmen motivasyonu ile ilişkisini incelemek üzere hazırlanmış soruları içermektedir. Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz yanıtların içten ve güvenilir olması esastır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde, bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. **Ankete isminizin yazılması gerekmektedir.**

Yardım ve katkılarınız için teşekkür eder ve saygılar sunarım.

Merve DALKIRAN

Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I : KİŞİSEL BİLGİ FORMU

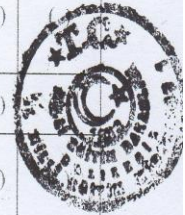
Bu bölümde durumunuza uygun olan seçeneği (x) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Çalıştığınız okul türü İlkokul Ortaokul
3. Eğitim düzeyiniz Lisansüstü Lisans Önlisans
4. Branşınız
- Sınıf Öğretmeni Sayısal Sözel Diğer (İngilizce, resim, müzik, beden eğitimi, din kültürü, bilgisayar, rehberlik, teknoloji tas., meslek dersleri)
5. Mesleki deneyiminiz
- 1-5 yıl 6-15 yıl 16-25 yıl 26 yıl ve üzeri
6. Bu okuldaki görev süreniz
- 1-5 yıl 6-10 yıl 11 yıl ve üzeri
7. Alan değişikliği yaptınız mı?
- Evet yaptım. Hangi Bölüm:..... Hayır yapmadım.

BÖLÜM II : 4+4+4 EĞİTİM MODELİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Aşağıda, 2012-2013 Eğitim ve öğretim yılında hayata geçirilen 4+4+4 eğitim modelinin hazırlık ve planlama aşamasının değişim yönetimi bağlamında incelenmesi amacıyla 30 tanımlama (madde) yer almaktadır. Anketi cevaplandırmak için, her bir tanım ifadesini dikkatlice inceledikten sonra, bu ifadelerle hangi ölçüde katıldığınızı, ilgili ifadenin karşısındaki kutucuklardan, size göre en uygun dereceyi oluşturan birisinin içine "X" işareti koyunuz.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
Türk eğitim sisteminde uygulanan					
1 4+4+4 modelinin Türk eğitim sistemi için önemi ve gereği tüm eğitim çevrelerine (eğitim denetmenlerine, öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğrencilere ve velilere) açık net bir biçimde anlatılmıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 4+4+4 modelini gerekli kılan iç ve dış çevre talepleri gerektiği şekilde açıklanmıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 4+4+4 modelinin gerekliliği öğretmenlere ve okul yöneticilerine gerçekleriyle birlikte anlatılabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Ek- 1 Devamı

4	4+4+4 modelinin sağlayacağı yararların herkes tarafından anlaşılmasının sağlanması için gerekli çabalar sarf edilmiştir.	()	()	()	()	()
5	4+4+4 modelinin tüm eğitim çevrelerince gereksinim duygusu oluşup oluşmadığına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.	()	()	()	()	()
6	Türk eğitim sistemindeki bu tür değişime karşı okulların değişime hazırbulunma(fiziki alt yapı, program, öğretmen yeterlikleri, öğrenci psikolojisi...vb.)durumu yeterince araştırılmıştır.	()	()	()	()	()
7	4+4+4 modeli ile gerçekleştirilmek istenen değişimin amaçları açık ve net bir şekilde açıklanmıştır.	()	()	()	()	()
8	4+4+4 modeli ile gerçekleştirilmek istenen değişimin öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve personel üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olabileceği gerektiği şekilde değerlendirilmesi yapılmıştır.	()	()	()	()	()
9	4+4+4 modelinin okulda ne tür bir değişimin (köklü bir değişiklik mi yoksa kısmi bir değişiklik mi?) olacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır.	()	()	()	()	()
10	4+4+4 modelinin okulların teknolojisinde mi, yapısında mı, insan boyutunda mı, amaçlarında mı farklılıklar getireceği gereğince açıklanmıştır.	()	()	()	()	()
11	4+4+4 modelinin okullarda ne gibi yeni yatırımlar, yeni harcamalar, yeni yapısal, hukuksal, fiziksel değişikliklere neden olacağı yeterince açıklanmıştır.	()	()	()	()	()
12	4+4+4 modelinin okulun vizyonuna, okulun kültürüne, değerine, kapasitesine uygunluğu açısından yeterince değerlendirme yapılmıştır.	()	()	()	()	()
13	4+4+4 modelinin toplumun beklenti ve gereksinimlerini ne ölçüde karşılayacağı konusunda yeterince açıklama ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır.	()	()	()	()	()
14	4+4+4 modelinin maliyeti(finansal, araç-gerçek bakımından) yeterince tartışılmıştır.	()	()	()	()	()
15	4+4+4 modelinin gerektirdiği yeni bilgi ve beceriler ilgili çevrelere açıklanmıştır.	()	()	()	()	()
16	4+4+4 modeline engel oluşturan ve uygulanmasını kolaylaştıran etkenler belirlenmiştir.	()	()	()	()	()
17	4+4+4 modeline karşı oluşabilecek direniş kaynaklarının neler olabileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır.	()	()	()	()	()
18	4+4+4 modeline karşı oluşabilecek direnişlerin nasıl azaltılabileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır.	()	()	()	()	()
19	4+4+4 modeli için eylem ve işlemler ayrıntılı olarak planlanmıştır.	()	()	()	()	()
20	4+4+4 modeline geçişin ne zaman, nereden, nasıl başlatılacağı konusunda gerekli planlar yapılmıştır.	()	()	()	()	()
21	4+4+4 modeli içinde gerekli olan insan ve maddi kaynakların hazırlıkları gerektiği şekilde yapılmıştır.	()	()	()	()	()
22	4+4+4 modeli için gerekli olan bütçe hazırlıkları yapılmıştır.	()	()	()	()	()
23	4+4+4 modeli için değişim çabalarını yönlendirebilecek bir değişim vizyonu geliştirilmiştir.	()	()	()	()	()



Ek – 1 Devamı

24	4+4+4 modeli için değişim vizyonunu okulun bütün kademelerine başarıyla ileterek paylaşılan ortak bir vizyon haline getirilmiştir.	()	()	()	()	()
25	4+4+4 modeli için tüm eğitim paydaşlarının değişimin planlanması ve uygulanması sürecine etkin bir biçimde katılmaları sağlanmıştır.	()	()	()	()	()
26	4+4+4 modeli için değişime destek olacak kaynakları (araç, gereç, insan, zaman, para, yönetsel destek vb.) nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağı konusunda yeterince planlama yapılmıştır.	()	()	()	()	()
27	Gerçekleştirilen değişimin işleyişini değişimden etkilenen okul üyelerine (öğretmen, öğrenci vb.) etkili bir biçimde iletilebilmiştir.	()	()	()	()	()
28	Merkezi, yerel yönetim ve diğer sosyal kurumlardan okullardaki değişimin süreci için destek sağlama çalışmaları yapılmıştır.	()	()	()	()	()
29	Değişim sürecinde yer alan tüm eğitim çevrelerine güven ve destek verilmiştir.	()	()	()	()	()
30	Eğitim çevreleri arasında değişim sürecine destek oluşturacak geniş bir koalisyon oluşturulmuştur.	()	()	()	()	()

BÖLÜM III : ÇALIŞANLARIN İŞ MOTİVASYONU

Aşağıda, çalıştığımız okulda iş motivasyonunuzu etkileyen 18 tanımlama (madde) yer almaktadır. Anketi cevaplandırmak için, her bir tanım ifadesini dikkatlice inceledikten sonra, bu ifadelere iş motivasyonunuzla ilgili olarak hangi ölçüde memnun kaldığınızı, ilgili ifadenin karşısındaki kutucuklardan, size göre en uygun dereceyi oluşturan birisinin içine " X " işareti koyunuz.

	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1. Bu kurumda çalışıyor olmaktan	()	()	()	()	()
2. Tatil ve izin sürelerinden	()	()	()	()	()
3. Görevim nedeniyle toplumdaki duyduğum saygınlıktan	()	()	()	()	()
4. Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından	()	()	()	()	()
5. İş arkadaşlarımla olan uyumumdan	()	()	()	()	()
6. Ek ücret sisteminden	()	()	()	()	()
7. Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden	()	()	()	()	()
8. Kurumumdaki performans değerlendirme sisteminden	()	()	()	()	()
9. Denetim altında tutulma derecemden	()	()	()	()	()
10. Kendi yöntemlerimi kullanma ve karar alma derecemden	()	()	()	()	()
11. Kurumunun bana sağladığı kazançtan	()	()	()	()	()
12. Yöneticiler arasındaki uyumdan	()	()	()	()	()
13. Mesleki eğitim ve gelişme imkanlarından	()	()	()	()	()
14. Çalışma saatlerinden	()	()	()	()	()
15. Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden	()	()	()	()	()
16. Ekip çalışmasına verilen önemden	()	()	()	()	()
17. Verilen sorumluluk miktarından	()	()	()	()	()
18. Yapılan sosyal aktivitelerden	()	()	()	()	()
19. 4+4+4 Eğitim Modeli ile ilgili eklemek istedikleriniz varsa belirtiniz.					

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ek – 2 Araştırma İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.13836382
Konu : Araştırma İzni

07.12.2016

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi
b) Merve DALKIRAN' a ait 05.12.2016 tarihli ve 13700486 sayılı dilekçe

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Merve DALKIRAN		
Danışmanı	Yrd.Doç.Dr.Mehmet Akif ERDENER		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Değişim Yönetimi Açısından 4+4+4 Eğitim Modelinin İlköğretim Öğretmenlerinin İş Motivasyonlarına Etkisi		
Başvuru Tarihi	05.12.2016	Başvuru Sayısı	13700486
Çalışma Başlama Tarihi	08.12.2016		
Çalışma Bitiş Tarihi	20.01.2017		
Veri Toplama Araçları	Kişisel Bilgiler Formu, 4+4+4 Eğitim Modeline İlişkin Öğretmen Görüşleri Formu, Çalışanların İş Motivasyonu Formu		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Balıkesir İli genelindeki (20 ilçe) resmi ilkokul ve Ortaokullar		

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarımıza arz ederim.

Fahri ACAR
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
07.12.2016
Şahan ÇÖKER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek- 3 Ölçek Kullanma İzni

Gönderen: M. Akif HELVACI

Gönderilme tarihi: 12 Aralık 2016 Pazartesi 13:10:52 UTC

Kime: merve korucu

Konu: Re: Ölçek Kullanma İzni

Merve Hanım merhaba, ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar diliyorum.

On Monday, December 12, 2016 3:39 PM, merve korucu <korucu86@hotmail.com> wrote:

Sayın Hocam,

Ben Merve DALKIRAN. Balıkesir M. Akif Ersoy İlkokulu'nda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Balıkesir Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamı 'Değişim yönetimi açısından 4+4+4 Eğitim Modelinin İlköğretim öğretmenlerinin iş motivasyonuna etkileri' üzerine yapmak istiyorum. İzniniz olursa, tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz '4+4+4 Eğitim Modeline İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi' nizi kullanmak ve gerekli olur sa üzerinde bazı değişiklikler yapmak istiyorum. Yardımcı olursanız çok memnun olurum.

Saygılarımla..

Ek- 4 Ölçek Kullanma İzni

Gönderen: Ünal Deniz

Gönderilme tarihi: 30 Mayıs 2016 Pazartesi 10:16:03 UTC

Kime: merve korucu

Konu: Fwd: Re: Ölçek İzni

----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: "Selin Tanriverdi" <selin_tanriverdi@yahoo.com>

Tarih: 5 May 2016 09:47

Konu: Re: Ölçek İzni

Alıcı: "Ünal Deniz" <unaldeniz23@gmail.com>

"merve korucu " <korucu86@hotmail.com>

Cc:

Ekte bulabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

Selin Erzin

On Tuesday, May 3, 2016 9:44 PM, Ünal Deniz <unaldeniz23@gmail.com> wrote:

Teşekkür ediyorum hocam. Eğer mümkünse ekte geliştirdiğiniz ölçeğinizi gönderebilir misiniz?