

Investigation of Teachers' Change Fatigue Level: Comparison by Demographics¹

Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu Düzeyi: Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırma

İbrahim Limon², Şenay Sezgin Nartgün³

Abstract

The aim of this study is to determine teachers' change fatigue level and compare it based on some demographics. To this end, current study employed single screening model which is one of quantitative designs. The study was conducted on two different study groups and population. The data obtained from the first and second study groups were used to run exploratory and confirmatory factor analyses of the scale developed in scope of current study, respectively. On the other hand, the data from population was used for descriptive statistics and comparing the mean scores of groups based on demographics. The findings indicated that teachers had a "I agree" level change fatigue. Additionally, demographics such as gender, educational level, type of school (primary, secondary or high school), district that the school is located, and marital status did not create a statistically significant difference in teachers change fatigue level while experience and the faculty graduated did. The teachers with 10 years and below experience had a higher level of change fatigue than the teachers with 16 years and above experience. The teachers graduating from education faculties had a higher level of change fatigue than the teachers from other faculties. Based on the findings, it can be suggested that there should be fewer change initiatives in Turkish educational system. Also, teachers with less experience and graduates of education faculties should be given special guidance during multiple change initiatives.

Keywords: teacher, change, fatigue.

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyini belirleyerek; değişim yorgunluğu düzeyinin bir takım demografik değişkenler temelinde karşılaştırılmasıdır. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma desenlerinden tekil tarama modeli esas alınmıştır. Araştırma iki farklı çalışma grubu ve evren üzerinde yürütülmüştür. Birinci ve ikinci çalışma gruplarından elde edilen veri setleri sırasıyla araştırma kapsamında geliştirilen değişim yorgunluğu ölçeğinin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; evrenden elde edilen veri seti ise betimsel analiz ve demografik değişkenler temelinde karşılaştırma amaçlı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin "Katılıyorum" düzeyinde değişim yorgunluğu deneyimlediklerine; cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan okul düzeyi, okulun bulunduğu yerleşim merkezi ve medeni durum gibi demografik değişkenlerin öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmadığını; kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin ise değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur. Buna göre, kıdemi 10 yıla kadar olan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise fen edebiyat ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir değişim yorgunluğu deneyimledikleri görülmüştür. Elde edilen bulgulara dayanarak, eğitim sisteminde daha az değişikliğe gidilmesi; nispeten kıdemi düşük ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere çoklu değişim girişimlerinin yaşandığı süreçlerde ayrıca rehberlik sunulması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: öğretmen, değişim, yorgunluk.

Received: 29.11.2019 / Revision received: 15.01.2020 / Approved: 01.05.2020

- 1 This study was a part of PhD thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.
- 2 Dr., Mithatpaşa Anadolu Lisesi, Sakarya, ibomon@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5830-7561
- 3 Prof. Dr., University of Bolu Abant İzzet Baysal, szbn@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-5404-1655

Atf için/Please cite as:

Limon, İ., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2020). Investigation of teachers' change fatigue level: Comparison by demographics. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 401-448 doi: 10.14527/kuey.2020.009

Introduction

Today is considered as the era of change and nearly in almost all social areas a rapid change is experienced. Organizations are also affected by this change process and involved in it. According to Abrahamson (2000), the motto of contemporary organizations is “Change or perish”. However, change can reach such a devastating extent that the organizations may disappear while trying to change. Falkenberg, Stensaker, Christine & Haueng (2005) focus on two different aspects of change initiatives taking place today. Firstly, organizations may launch simultaneous change initiatives that are inconsistent or overlapping with each other. Secondly, they launch new initiatives without finalizing prior ones or evaluating their consequences. The researchers associate this situation with releasing lots of balloons into air at the same time. Such a change atmosphere may bring about some problems both for organizations and employees (Bamett & Freeman, 2001; Bernerth, Walker & Harris, 2011). In terms of organizations, it impairs competitive edge of the organization (Scott-Morgan, Hoving, Smit & Slot, 2001), increases the cost of change and reduces the returns (Abrahamson, 2000; Abrahamson, 2004). As for employees, they perceive the change as excessive and develop negative reactions against change (Cullen-Lester, Webster, Edwards & Braddy, 2019; Drasin, 2004; Falkenberg et al., 2005; Hargreaves, 2004; Kiefer, 2005). Aggression, anxiety, fear, cynicism, decrease in commitment and loyalty, disorientation, insecurity, indifference, helplessness, absenteeism, loss of concentration, idea of betrayal, rejection of change, worry and uncertainty are among the individual reactions to constant / frequent change initiatives (Allen, Freeman, Russell, Reizenstein & Rentz, 2001; Baruch & Hind, 2000 cited in Sassel, 2007; Ibrahim, Al-Kaabi & El-Zaatari, 2013). In this context, another concept associated with such a change atmosphere is “change fatigue” (Abrahamson, 2000; Ace & Parker, 2010; Bernerth et al., 2011; Camilleri, Cope & Murray, 2018; Ead, 2015; MacIntosh, Beech, McQueen & Reid, 2007; Rafferty & Griffin, 2006; Torppa & Smith, 2011; Vestal, 2013; Winter, 2013).

In literature, “repetitive change syndrome” (Abrahamson, 2003), “reform fatigue” (Lingard, Mills & Hayes, 2000; Smith, 2018), “initiative fatigue” (Fredman, 1992; Kuh & Hutchings, 2015), “innovation fatigue” (Lindsay, Perkins & Karanjikar, 2009), “being tired of change”, “adaptive failure” and “future shock” are interchangeably used with change fatigue (Lyle, 2013; Lyle, Cunningham & Gray, 2014). In this study, change fatigue is used to refer to the perception that too much change is taking place. It is possible to come up with different definitions of the concept in literature. Change fatigue is the perception that change initiatives are “excessive” or “more than needed” (Falkenberg et al., 2005; Bernerth et al., 2011); it refers to the confusion originating from too many stimulants and

employees' working style being negatively affected (Stensaker, Meyer, Falkenberg & Haueng, 2002). According to Winter (2013), those experiencing change fatigue have a perception that change will never end, it will not improve organization and thus being a part of change is meaningless. Brown (2016) states that change fatigue refers to a high level of stress, tiredness and burnout associated with constant and rapid change. On the other hand, Zink, Steimle & Schroder (2008) focus on the consistency of change initiatives and suggest that too many unrelated change initiatives cause change fatigue. Bernerth et al. (2011) state that change fatigue is an experience related with the quantity of change initiatives and occurs when employees have a perception that too much change is taking place in the organization. As can be understood from the definitions given above, change fatigue is an individual reaction to change and is not a feature that can be associated with the whole organization (Elving, Hansma & Boer, 2011). In this sense, employees experiencing change fatigue may have a perception that too many change initiatives are launched in the organization, the frequency of change is overwhelming, being tired of change and change is constant (Bernerth et al, 2011); the pace of change is too fast to keep up with, new initiatives are launched without finalizing the current ones or evaluating the results of previous ones, instability climate in the organization and unhappiness originating from this (Elving et al., 2011) and difficulty in perceiving when the change begins and ends (Rafferty & Griffin, 2006).

Those experiencing change fatigue will be reluctant to participate in the upcoming change initiatives and change fatigue bears with the cognitive evaluations of previous change initiatives (Chung, Choi & Du, 2017). The researchers state that such an evaluation handles change in terms of quantity and quality. The former refers to the perceived intensity while the latter to the failure of change initiatives. When they have to implement top-down changes which leads to the perception that they do not have the control and these changes result in failure, employees develop learned helplessness. In turn, learned helplessness causes a passive reaction against change even after successful change initiatives following a number of unsuccessful ones.

According to Garside (2004), efforts of boosting performance and quality in organizations require change. However, as a result of this requirement organizations go round in circles (Scott-Morgan et al., 2001). With global competition pressure, organizations accelerate their change initiatives to boost their performance which in turn causes substantial impediments. These impediments, on the other hand, obstruct change and increase performance pressure. Organizations seek the solution in more change. Finally, the administrators fall into an inextricable dilemma. While organizations feel obliged to change further, employees run out of change energy. Employees suffer from change fatigue but organizations seek more change. The process can be illustrated as in Figure 1 below:



Figure 1. Spiral of change fatigue (Scott-Morgan et.al., 2001)

To conclude, contemporary organizations need to change their technologies, practices, structures, policies and processes in order to survive in and keep up with the dynamic environment. When change initiatives are perceived as excessive and far-reaching by employees, they bring about some problems. In this sense, the concept of “change fatigue” come into prominence and stands as a research area for organizational researchers.

Change Fatigue in Educational Organizations

Change seems to be a much more significant need for organizations than ever before and changes in various fields of life force organizations to change (Güçlü & Şehitoğlu, 2006). In this environment, just like others educational organizations must show a continuous adaptation to changes by updating their structures, technologies and intellectual capital in order to survive (Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Töremen, 2002). However, particularly in centralized systems schools do not have an opportunity to take part in decision processes but their role is to practice changes originating from new regulations. Thus, the main task of schools can be said to respond to changes. On the other hand, Speck (1996) defends the necessity of change on behalf of improvement of school and learning environment. The process of change include individuals’, school’s and school environment’s accepting, adapting and institutionalising change. However, it can be said that change is challenging for educational organizations as it is for others. The more frequent the change initiatives are, the more difficult it can be to implement them (OECD, 2017). Frequent and constant change affect not only organizations as a whole but also the employees.

Brounstein (1992) state that teachers’ reactions to frequent and constant change can be addressed in two dimensions: behavioral and attitudinal. Behavioral reactions can be explained as pretending to implement the change which is “unchanging” and avoiding from stimulants related to change and interacting with shareholders which is “divergence”. As for attitudinal reactions, they are “lack of time”, “teachers know best”, “flexibility” and “You reap what you sow”.

“Lack of time” reaction means continuous and constant change cannot be implemented because there is not enough time. “Teachers know best” refers to the belief that no one but teachers know the best practices improving student learning in the classroom. The next one, flexibility, refers to the implementation of change initiatives with minor updates. The last reaction, “You sow what you reap”, refers to the perception that previous change initiatives, which ended up in failure, are re-practiced. On the other hand, Tribuzzi (2017) suggests that frequent change initiatives damages teachers’ occupational resiliency, willingness to actively participate in the change process and trust in sustainability of reforms. As a matter of fact, the findings in literature show that frequent changes in structure, curriculum and cultural context of educational systems induce a minimal improvement in teaching practices (Cuban, 2013 cited in Beycioğlu & Kondakçı, 2014). Additionally, multiple and constant change initiatives impair change capacity of educational organizations. To eliminate these drawbacks, educational organizations should determine priorities in line with institutional vision, local needs and common needs of internal shareholders. Thus, a cooperation and synergy will be created within the framework of these priorities and human and financial resources will be used more efficiently (Kezar, 2009). Just like in other organizations, frequent and constant change initiatives in educational organizations bring about extra responsibilities and tasks for teachers which results in change fatigue (Spann, 2018). Findings in literature show that change fatigue is a prevailing phenomenon globally (Cheng & Walker, 2008; Education Week Research Center, 2017; Hargreaves, 2004; Ibrahim et.al., 2013; Jeffrey, 2015; Kennedy, 2010; Leuschke, 2017; Lingard et.al., 2000; Lyle, 2013; Lyle et.al., 2014; Nunnally, 2016; OECD, 2017; O’Quinn, 2018; Orlando, 2014; Overton, 2004; Spann, 2018; Tribuzzi, 2017).

According to Kennedy (2010), educational systems put into practice one or more innovations every year, which can be considered as the main reason of change fatigue. The administrators, appointed at local or national level, feel obliged to change something. Every change initiative, in turn, forces teachers to update its routine and teaching practices. On the other hand, even if the initiatives are not related with the content of teaching, they may affect the teaching environment. In this context, any change in the system requires teachers to adapt his/her plans accordingly, to attend more meetings and professional development activities, to fill in new forms, to carry out more exams etc. To sum up, when scope of new ideas on education expands and they become time consuming, teachers experience change fatigue. According to Cheng and Walker (2008) change fatigue in educational organizations can be characterized as following:

- Educational systems desire to implement reforms in a very short time and practice multiple change initiatives simultaneously.
- Educational reforms undervalue cultural and contextual conditions in which they are implemented.
- Educational reforms result in chaos and increase the risk of failure.

Reeves (2010) focuses on a similar point and refers to change fatigue as law of initiative fatigue. The researcher states that educational administrators have three types of resources which are time, money and emotional energy. Time and financial resources are constant. Also, financial resources of schools can be said to be decreasing. On the other hand, emotional energy is unsteady and it has limits which can run out when it has to be spent on for different initiatives. In this context, it can be said that the number of change initiatives educators have to implement with limited resources is progressively increasing which means with every initiative no matter how well they are perceived or prepared the time, financial resource and emotional energy spent will lessen compared to the previous ones. This can be identified as change fatigue.

Teachers experience change fatigue due to new approaches in professional development, innovations in educational technologies and changes in curriculum (Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Lyle, 2013; Lyle et.al., 2014; Tribuzzi, 2017). On the other hand, it is associated with variables such as organizational culture, authentic leadership, teacher efficiency, technology use in educational organizations. (Leuschke, 2017; Nunnally, 2016; Perel, 2015; Orlando, 2014; O'Quinn, 2018). Based on this, it can be said that there has been an increasing interest in change fatigue among researchers in the field of educational organizations.

It can be stated that it is impossible both for organizations and individuals to survive ignoring the change in an environment characterized by constant change and development (Ömür ve Sezgin-Nartgün, 2014). However, it should be kept in mind that it is of great importance to be aware of potential risks and adopt policies that will minimize those risks. In this sense, Caruana (2005) lists some tips to fight against change fatigue. According to these, teachers should;

- give up trying to implement every innovation about teaching.
- put into practice only the innovations from which the majority of students will benefit.
- allow time for innovations to obtain the desired benefits.
- calculate the cost of innovations considering that students will be more active in an environment in which they feel safe.
- anticipate forfeits and obstacles during the implementation of an innovation.
- provide students with support for innovations affecting the learning process.
- evaluate the outcomes of the innovations at the end of academic year.

The tips mentioned above requires teachers' analyzing the change process very well, developing both reactive and proactive responses and evaluating the outcomes of change / innovations thoroughly. Handling change initiatives criti-

cally and questioning them and taking initiative while putting them into practice can be of use in minimizing change fatigue.

Educational organizations must follow the developments in every field of life and educate manpower society needs. However, when these efforts are perceived as excessive by teachers they can result in some individual reactions. Change fatigue is a concept which can be considered as one of those. Therefore, school administrators' providing teachers with support during change process, allowing them some flexibility and not imposing time pressure on them come into prominence.

Turkish Educational System has undergone many changes in exams and coefficients for exam scores (Sarica, 2019), organizational structure and appointment procedures of administrators (Sağır, 2015); school types (Cankar & Taş, 2017) supervision system (Durnalı & Limon, 2018); curriculum (Orakçı, Durnalı & Özkan, 2018), knowledge management systems and educational technologies (Duman, Baykan, Köroğlu, Yılmaz & Erdoğan, 2014), coursebooks (Dağlı, 2007), optional subjects and weekly schedule (Sağır, 2015), measurement and evaluation (Akyüz, 2010) and grade levels (Sağır, 2015). These frequent changes have posed some problems in terms of quality of the system (Can, 2014; Yaşar & Sözbilir, 2017). Additionally, these frequent and short-termed change initiatives have caused discomfort and maladaptation among its components (Argon & Ateş, 2007; Göksoy & Argon, 2014; Yeşil & Şahan, 2015). As a matter of fact, the findings in the literature indicate that shareholders perceive the changes as too frequent and the educational system turned into a jigsaw puzzle (Can, 2014; Çam-Tosun, 2017; Demir & Arı, 2013; Doğutaş, 2016; Duman et.al., 2014; İbret, Avcı & Recepoğlu, 2016; Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014; Sağır, 2015; Yeşil & Şahan, 2015). Based on these findings it can be said that there is a potential risk of change fatigue in Turkish education system. In this sense, to determine whether change fatigue is a prevailing phenomenon among teachers or not can offer valuable insights in terms of solving this problem and sustaining efficiency. Considering change management practices, change efforts are handled in terms of their failure or success. However, secondary outcomes such as change fatigue and loss of trust are of minor importance (Winter, 2013). A fair literature review at least in scope of this study yielded no research on change fatigue nationally and a few of them internationally (Dool, 2006; Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Grigg, 2016; Hargreaves, 2004; Hargreaves, 2005; Leuschke, 2017; Orlando, 2014) which means that the topic stands as a field to be discovered. The current study will introduce change fatigue to national literature and form a theoretical basis. It will also depict the level of change fatigue in Turkish educational system. On the other hand, change fatigue scale developed and validated in this study can fill the gap in literature. The findings are anticipated to have a tremendous value to explain the unsuccessful change initiatives and guide change management efforts (Brown, 2016). The study aims to compare change fatigue level of teachers based on some demographics. In this way, relatively sensitive teachers to change fatigue will be detected and they can be provided special guidance and leadership during multiple and simultaneous change initiatives.

Aim of the Study

This study aims to determine change fatigue level of teachers and compare it by various demographics. In this sense, the study sought answers for the following questions:

1. What is the change fatigue level of teachers?
2. Does the change fatigue level show a statistically significant difference by gender, faculty graduated, educational level, marital status, experience, location of the school and grade level?

Method

Research Design

This study employs single screening model. In this model, the researchers focus on a single variable and they investigate the level of this variable at a certain time or its change over a certain period (Şimşek, 2012). This study handles change fatigue level of teachers.

Study Groups and Population

The study was carried out on three different groups. The data obtained from the first and second study groups were used in development and initial validation of change fatigue scale. The data from the population was exploited to conduct descriptive statistics and comparisons based on demographics. The characteristics of these groups are given in detail below.

Study groups

Table 1 below shows the demographics of the study groups.

Table 1.
Demographics of Study Groups

Variable	Group	EFA Group		CFA Group	
		f	%	f	%
Gender	Female	129	51,3	280	55
	Male	136	48,7	229	45
Grade level	Primary school	71	26,8	138	27,1
	Secondary school	84	31,7	152	29,9
	High school	110	41,5	219	43,0
Experience	0-5 years	58	21,9	161	31,6
	6-10 years	48	18,1	112	22,0
	11-15 years	64	24,2	75	14,7
	16-20 years	45	17,0	71	13,9
	21 years and above	50	18,9	90	17,7

Location of school	Province	108	40,8	213	41,8
	County	128	48,3	202	39,7
	Town or village	29	10,9	94	18,5
Educational level	Graduate	167	63	407	80
	Undergraduate	98	37	102	20
Marital status	Married	188	70,9	357	70,1
	Single	77	29,1	152	29,9
	Total	265	100	509	100

As shown in the Table, there are 265 participants in exploratory factor analysis group. Of these participants, 129 (48.7%) were women and 136 male (51.3%); 71 (26.8%) were primary school teachers, 84 (31.7%) were secondary school teachers and 110 (41.5%) were high school teachers. 58 of them (21.9%) had 0-5 years, 48 (18.1%) had 6-10 years, 64 (24.2%) had 11-15 years, 45 (17%) had 16-20 years and lastly 50 (18.9%) had ≥ 21 years of experience as teachers. Of the teachers 108 (40.8%) were working in province center, 128 (48.3%) in county center and 29 (10.9%) in towns or villages. 167 of them (63%) had an undergraduate and 98 (37%) had a graduate degree. 188 of them (70.9%), were married and 77 single (29.1%).

In confirmatory factor analysis group, there are 509 participants. Of these participants, 280 (55%) were women and 229 male (45%); 138 (27.1%) were primary school teachers, 152 (29.9%) were secondary school teachers and 219 (43%) were high school teachers. 161 of them (31.6%) had 0-5 years, 112 (22%) had 6-10 years, 75 (14.7%) had 11-15 years, 71 (13.9%) had 16-20 years and lastly 90 (17.7%) had ≥ 21 years of experience as teachers. Of the teachers 213 (41.8%) were working in province center, 202 (39.7%) in county center and 94 (18.5%) in towns or villages. 407 of them (80%) had an undergraduate and 102 (20%) had a graduate degree. 357 of them (70.1%), were married and 152 singles (29.9%).

Population and Sample

The population of the study consists of 10.290 teachers working in Sakarya province in 2018-2019 academic year. The researchers aimed to reach the whole population and did not take sample. The scale was sent online to all teachers in the province with the cooperation of Sakarya Provincial National Education Directorate R&D unit. 1935 teachers voluntarily participated the study by responding the scale. In this sense, the response rate was 18.8%. When the response rate is relatively low, the limitations of “non-response bias (the assumption that the participants of the study may behave differently than those who did not participate)” (Carley-Baxte et al., 2009) and “sampling bias (the assumption that the demographic characteristics of the participants differ from the general) (Payne & Barnfather, 2012) may come to the agenda. In order to check whether the current research was affected by the non-response bias or not, the mean scores of those who answered the scale early (between 24.10.2018-30.10.2018) and those who answered late (between 31.10.2018-19.11.2018) were compared with the

t-test method (Radics, Dasmohapatra & Kelley, 2016). The finding shows that there is no statistically significant difference between the mean scores of the two groups ($t(1933) = 1405; p = .16$). Based on this finding, it can be stated that the research findings are not affected by the non-response bias. As a matter of fact, this method is based on the assumption that those who do not participate in the research will act as participants. Another issue is sampling bias. In the current research, the demographic characteristics of the participants and the known features of the population were compared to determine whether there is such a problem. It was seen that the characteristics of the participants such as district, gender, school level and education level overlapped with the general population. In short, it can be said that the data obtained from 1935 participants can be generalized to the research population. The demographic characteristics of the participants are presented in Table 2.

Table 2.
Demographics of Study Population

Variable	Group	n	%
Gender	Female	896	46.3
	Male	1039	53.7
Grade level	Primary school	669	34.6
	Secondary school	661	34.1
	High school	605	31.3
Educational level	Undergraduate	1677	86.7
	Graduate	258	13.3
Experience	0-5 years	462	23.9
	6-10 years	440	22.7
	11-15 years	330	17.1
	16-20 years	337	17.4
	21 years and above	366	18.9
Location of school	Province	640	33.1
	County	939	48.5
	Town or village	356	18.4
Marital status	Married	1524	78.8
	Single	411	21.2
Faculty graduated	Education	1335	69.0
	Arts and Sciences	327	16.9
	Other	273	14.1
	Total	1935	100

As can be seen Table 2, of the participants 896 (46.3%) were female and 1039 (53.7%) were male. 669 (34.6%) were primary school teachers, 661 (34.1%) were secondary school teachers and 605 (31.3%) were high school teachers. The number of participants with an undergraduate degree was 1677 (86.7%) while it was 258 (13.3%) with a graduate degree. As for experience, 462 (% 23.9%) of

the participants had an experience of 0-5 years, 440 (22.7%) had an experience of 6-10 years, 330 (17.1%) had an experience of 11-15 years, 337 (17.4%) had an experience of 16-20 years and 366 (18.9%) had an experience of 21 years and above. 640 (33.1%) of the participants work in a school located in city centre, 939 (48.5%) of them work in schools located in counties and 356 (18.4%) of them work in schools located in towns or villages. Of the participants 1524 (78.8%) were married and 411 (21.1%) were single. Lastly, 1335 (69%) of the participants graduated from educational faculties, 327 (16.9%) graduated from arts and sciences faculties and 273 (14.1%) from other faculties.

Data Collection Tool

“Change Fatigue Scale” was exploited to collect data and it was developed and validated in this study. The procedures followed in the development and validation process of the scale can be explained as follows.

The steps suggested by DeVellis (2017) were followed for scale development and validation. These steps are as follows, (1) to determine the behavior to be measured, (2) to generate an item pool, (3) to decide measurement format, (4) to apply to expert opinion, (5) to add items to the pool, (6) to implement the scale, (7) to evaluate the items and (8) to optimize the length of the scale. In this sense, first of all it was aimed to measure “change fatigue” based on the definitions and approaches put forward in literature (Bernerth et.al, 2011; Elving et.al., 2011; Nunnally, 2016). These definitions and approaches were also benefited while generating the item pool. Additionally, 24 teachers were interviewed to support the item pool. A rigorous literature review and interviews yielded an item pool of 24 items. In the next step, format of the scale was decided which is a 5 point Likert type because of its advantages in implementation. (Clark & Watson, 1995). Response options range from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree). Following this step, content validity ratios of the items were calculated (Lawshe, 1975). 12 experts evaluated the items and 7 items were discarded since they did not satisfy the criteria. 17 items remained in the item pool. To test whether the items could be answered easily and they were clear or not, a pilot implementation was conducted on target group. This implementation showed that the items were clear and they could be answered without confusion. Lastly, the items were sent to a measurement expert to evaluate their face validity. Based on the feedback, minor revisions were made on the items and they were ready for main implementation.

In the next stage, it was aimed to determine factor structure of change fatigue scale and to this end, the steps and criteria suggested by Pallant (2007) were followed. The first run of factor analysis yielded a three-dimensional factor structure with eigenvalues greater than 1 explaining about 67% of total variance. However, this three-dimensional structure was not compatible with theoretical framework and a rupture after the first dimension in screeplot was observed which gave cause for rerunning the analysis fixing the number of factors to 1. The findings obtained from this analysis

showed that unidimensional structure explained 51% of the total variance. However, item 2 had low correlations ($r < .30$) with other items in the scale (Field, 2009) and its factor loading was $< .45$ (Büyüköztürk, 2011) so it was discarded. The analysis was repeated with 16 items and it was observed that 54% of total variance was explained and correlation coefficients were relatively higher. Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure of sampling adequacy coefficient was .940 and Bartlett’s test for sphericity was statistically significant ($p < .000$) which indicated that data set was suitable for factor analysis (Pallant, 2007; Tabachnick & Fidell, 2013). Factor loadings which ranged from .472 to .854 were satisfactory (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick & Fidell, 2013). To test the reliability of the scale Cronbach’s Alpha coefficient was calculated which was ($\alpha=.940$) satisfactory (Singh, 2007; Büyüköztürk, 2011). The differences between upper-lower 27% groups’ mean scores were statistically significant for all items in the scale at $p=.0001$ level. On the other hand, corrected item total correlations ranged from .420 to .826. These findings showed that internal consistency was high, and the items were distinguishing individuals well (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009).

To confirm unidimensional factor structure of the scale confirmatory factor analysis was run. (Brown, 2015; Worthington & Whittaker, 2006). The sample size was 509 for CFA and it was satisfactory (Comrey & Lee, 1992; Pallant, 2007). Factor loadings in CFA ranged from .36 to .78 which were satisfactory (Harrington, 2009). On the other hand, all the t-values of items were statistically significant at $p < .01$ level and they were higher than 2.56 which shows that correlations between the latent variable and the items were significant (Ullman, 2013). Fit indices of the scale were as follows ($\chi^2/df=4.85$; $p=.00$; RMSEA=.08; CFI=.90; SRMR=.05). These findings indicated that unidimensional structure of the scale satisfied the cut off values in literature (Brown, 2015).

Data Analysis

Data analysis was run through SPSS and AMOS. In descriptive analysis, arithmetic means and standard deviations were calculated. To interpret arithmetic means, score intervals below in Table 3 were used.

Table 3.

Interpretation of Arithmetic Means

Interval	Interpretation
1.00-1.80	Strongly disagree
1.81-2.60	Disagree
2.61-3.40	Undecided
3.41-4.20	Agree
4.21-5.00	Strongly agree

To decide whether to use parametric statistics or non-parametric statistics in comparison of arithmetic means criteria suggested by Field (2009) and Pallant (2007) were followed. They are as follows;

- a normal distribution,
- homogeneity of variance
- interval data,
- independent measurement.

In this study, data were collected through a five-point Likert type scale and the measurements were independent which shows that third and fourth criteria were met. On the other hand, to test the normality of the data histogram graphics (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Kilmen, 2015) and for homogeneity Levene test (Field, 2009; Huck, 2012; Kilmen, 2015) were used. In Table 5 below the interpretation of these tests are presented.

Table 4.

Assumptions of Parametric Test

Variable	Histogram Graph	Homogeneity of variance	Evaluation
Gender	Normal distribution	Non-homogeneous	Non-parametric
School	Normal distribution	Homogeneous	Parametric
Experience	Normal distribution	Homogeneous	Parametric
Location of school	Normal distribution	Homogeneous	Parametric
Education	Normal distribution	Homogeneous	Parametric
Marital status	Normal distribution	Homogeneous	Parametric
Faculty graduated	Normal distribution	Homogeneous	Parametric

As can be understood from Table 4, to compare the variables both parametric and non-parametric tests were used. Except for gender all the variables satisfied both of the assumptions for all sub-groups, so they were compared using parametric tests (t-test, ANOVA), but gender was compared through non-parametric test (Mann Whitney U) (Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2007). When there was a statistically significant difference in ANOVA test, Scheffe test was employed to find the source of difference. Additionally, effect sizes were calculated (Field, 2009; Pallant, 2007).

Findings and Comments

In this section, the findings on change fatigue level of teachers and comparisons of arithmetic means based on demographics are presented.

Table 5.
Change Fatigue Level of Teachers

	Items	\bar{X}	Ss
1	I would be happier if there were fewer changes in educational system.	3,84	1,02
2	I am tired of all these changes in educational system.	3,94	1,02
3	I say “Here we go again” in every change.	3,90	1,00
4	I think that change would be smoother if earlier changes were evaluated adequately.	4,20	,83
5	I feel that education system is always changing.	4,00	,85
6	I cannot overcome the workload that change initiatives bring about.	2,77	1,07
7	I don’t feel excited about the change initiatives because I think that they will not last long.	3,62	1,06
8	I consider every change initiative as something that will change very soon.	3,71	1,01
9	The changes taking place have an adverse effect on my occupational motivation.	3,68	1,11
10	The changes taking place have an adverse effect on my occupational commitment.	2,85	1,14
11	The changes taking place tire me.	3,28	1,09
12	Because of changes I move away from my objectives.	2,72	1,09
13	The changes taking place give harm to my trust in the system.	3,45	1,11
14	I am confused because of the changes taking place.	3,14	1,11
15	I think that the change initiatives are aimless.	2,86	1,10
16	I have difficulty in change management because of the frequency of change initiatives.	3,12	1,10
Total scale		3,42	,72

Table 5 presents arithmetic means of items in change fatigue scale and their standard deviations. The arithmetic mean of total scale is (\bar{X} =3.42; ss =.72). Based on this finding it can be said that teachers experience change fatigue at “I Agree” level. In other words, participating teachers perceive the change initiatives in Turkish educational system excessive.

Table 6.
Mann-Whitney U Test by Gender

Variable	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p	Significant difference	Effect size
Gender	Female	896	956.06	856634	454778	.383	-	-
	Male	1039	978.29	1016446				

According to Table 6 gender does not create a statistically significant difference on mean scores of participants ($U=454778$; $p>.05$). Based on this finding it can be said that male and female teachers experience change fatigue at a similar level. On the other hand, mean rank of male teachers ($M.R.=978.29$) is higher than that of female teachers ($M.R.=956.06$). These findings show that even if there is not a statistically significant difference male teachers experience a slightly higher level of change fatigue than female ones.

Table 7.
T-Test by Educational Level and Marital Status

Variable	Group	N	\bar{X}	s.s.	Sd	sd	p	Significant difference	Effect size
Educational level	Undergraduate	1677	3.42	.72	1933	.073	.942	-	-
	Graduate	258	3.42	.68					
Marital status	Married	1524	3.42	.71	1933	-.444	.657	-	-
	Single	411	3.44	.75					

Table 7 presents findings of t-test based on educational level and marital status. The findings show that neither educational level nor marital status create a statistically significant difference on teachers' change fatigue level ($t_{(1933)} = .073$; $p>.05$; $t_{(1933)} = -.444$; $p>.05$). Considering mean scores which are 3.42 for both groups, teachers with both a graduate and undergraduate degree experience change fatigue at "I agree" level. As for marital status, both married and single teachers experience change fatigue at "I agree" level and their mean scores being ($\bar{X}=3.42$; $\bar{X}=3.44$) respectively. Based on these findings, it can be said that neither educational level nor marital status has an effect on teachers' change fatigue level.

Table 8.
Anova results by faculty, grade level, experience and location of school

Variable	Group	n	s.s	F	p	Significant difference	Effect size
Faculty	(1) Education faculty	1335	3.47	.72	8.154	.000	(1-2) (1-3)
	(2) Arts and science faculty	327	3.32	.72			
	(3) Other	273	3.32	.72			
Grade level	Primary	669	3.41	.71	.809	.445	-
	Secondary	661	3.45	.73			
	High school	605	3.40	.71			
Experience	0-5 years	462	3.53	.70	7.150	.000	(1-4) (1-5) (2-4) (2-5)
	6-10 years	440	3.49	.70			
	11-15 years	330	3.40	.71			
	16-20 years	337	3.33	.76			
	21 years and above	366	3.31	.70			
Location of school	Province	640	3.38	.72	2.135	.099	-
	County	939	3.42	.71			
	Town or village	356	3.49	.72			

Table 8 presents ANOVA results by demographics such as faculty graduated, grade level, experience and location of school. The first variable presented in Table is faculty graduated. The findings reveal that it creates a statistically significant difference on teachers' change fatigue level ($F_{(2,1932)} = 8.154; p < .05$). According to Scheffe test result run to find out the source of difference, teachers graduating from education faculty had a higher mean score ($\bar{X} = 3.47$; I agree) than teachers graduating from arts and science faculties ($\bar{X} = 3.32$; Undecided) and other faculties ($\bar{X} = 3.32$; Undecided). In this sense, it can be said that teachers graduating from education faculties are more change-fatigued than teachers from arts and science and other faculties at a statistically significant level. To determine the magnitude of observed effect of faculty graduated on the change fatigue level, effect size was calculated. The finding showed that the effect of faculty on variance of change fatigue scores was "very small". In other words, it can be said that the difference observed is not very important.

The second variable presented in Table 8 is grade level. Findings reveal that it does not create a statistically significant difference in teachers' change fatigue level ($F_{(2,1932)} = .809; p > .05$). On the other hand, mean score of teachers working in primary schools was ($\bar{X} = 3.41$; I agree), it was ($\bar{X} = 3.45$; I agree) for secondary school teachers and ($\bar{X} = 3.40$; Undecided) for high school teachers. Though there is not a statistically significant difference among the groups, high school teachers had a relatively higher level of change fatigue.

The findings in Table 8 indicated that experience created a statistically significant difference ($F_{(4,1930)} = 7.150; p < .05; r = .120$). According to Scheffe test result, teachers with a 0-5 years of experience ($\bar{X} = 3.53$; I agree) and 6-10 years of experience ($\bar{X} = 3.49$; I agree) had a higher level of change fatigue than the teachers with a 16-20 years of experience ($\bar{X} = 3.33$; Undecided) and teachers with 21 years and above experience ($\bar{X} = 3.31$; Undecided). In other words, the higher their experience was the lower level of change fatigue teachers had. Effect size showed that experience had a "small" effect on the variance of change fatigue scores.

Lastly, in Table 8 the location of school is handled. The findings show that it does not create a statistically significant difference ($F_{(2,1932)} = 2.315; p > .05$). Based on this finding, it can be said that teachers working at different settlements experience a similar level of change fatigue. Considering mean scores, it was ($\bar{X} = 3.38$; Undecided) for teachers working in province center, ($\bar{X} = 3.42$; I agree) for teachers working in county and ($\bar{X} = 3.49$; I agree) for teachers working in towns or villages. Based on these findings, it can be said that the smaller the settlement was, the higher level of change fatigue teachers experienced.

Discussion

This study reveals that teachers are change fatigued. It can be said that considering the quantity of changes initiatives occurring in Turkish Education

System, the phenomenon of change fatigue is almost inevitable. The studies show that the change initiatives in the system and policies are perceived as too frequent by shareholders (Can, 2014; Çam-Tosun, 2017; Doğutaş, 2016; Duman et. al., 2014; İbret, Avcı & Reçepoğlu, 2016; Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014; Sağır, 2015; Sezgin-Nartgün & Gökçer, 2014; Yeşil & Şahan, 2015; Yılmaz & Altınkurt, 2011). These studies suggested that constant and unplanned change was one of the most important problems and it led to incoherence and disturbance among shareholders. In this sense, it can be said that the finding about the level of change fatigue is consistent with previous literature. This finding is also consistent with international studies on educational organizations (Dool, 2006; Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Grigg, 2016; Hargreaves, 2004; Hargreaves, 2005; Leuschke, 2017; Orlando, 2014). Additionally, studies carried out on different samples put forward similar findings which indicate a fatigue resulting from frequent and constant change (Bernerth et. al., 2011; Brown, 2016; Camilleri et. al., 2018; Dilkes, Cunningham & Gray, 2014; Elving et. al., 2011; Neill, 2012; Perel, 2015). In this sense, it can be said that findings of the current study are mostly consistent with literature. However, there are some studies suggesting that employees can deal with constant change (Johnson, Bareil, Giraud & Autissier, 2016; Cullen-Lester et. al., 2019) which shows that further studies are needed to have a better understanding of the phenomenon. In short it can be argued that change fatigue is a problem not only for Turkish education system but also for educational systems globally.

Another finding of the study is that gender does not create a statistically significant difference in change fatigue level. In literature, individual reactions to change in terms of gender is a widely discussed issue (Linstead, Brewis & Linstead, 2005; Paton & Dempster, 2002). Paton & Dempster (2002) state that males and females respond to change differently; when change bring about multiple tasks, males perceive it more challenging than females do. In the same study, the necessity of completing a task before beginning a new one is mentioned more by males than females. In other words, females state that they have less problem in a complex and multi-task change context. The finding that even it is not statistically significant males have a higher level of change fatigue than females can be explained through this perspective. Multi-task change environments are more challenging for males than females. On the other hand, the findings in current study are consistent with previous literature both on educational organizations (Jeffrey, 2015) and others (Babalola, Stouten & Euwema, 2014; Brown, 2016; Brown, Wey & Foland, 2018; Chung et. al., 2017; Elving et. al., 2011; Johnson, 2016; Johnson et. al., 2016).

Another striking finding of the study is that educational level of teachers does not create a statistically significant difference in change fatigue scores. It was anticipated that the higher educational level of an employee was, the higher his intellectual and cognitive capacity would be and this in turn would boost change management ability of employees. However, the findings did not support this hypothesis. In literature there are inconsistent findings on the relations-

hip between change fatigue and educational level. For example, Babalola et.al. (2014) had similar findings while Brown (2016) found that as the educational level of nurses increased their change fatigue level decreased. Considering different jobs, a higher level of education can mean a higher level of position. On the other hand, having a higher level of position in the organization may change the perception of employees towards consecutive change initiatives. Employees with higher positions perceive these change initiatives integral and continuation of each other (Stansaker et. al., 2002). In this sense, it can be said that since having a graduate degree does not mean a higher position for teachers, teachers with both graduate and undergraduate degrees have a similar level of change fatigue.

The study also reveals that marital status does not create a statistically significant difference in teachers' change fatigue level. Considering their private lives, it can be stated that married participants experienced more changes than single ones did. This can bring about a familiarity to change in married teachers and perceiving change as a usual phenomenon. Thus, it was thought that marital status could create a significant difference on change fatigue level. On the other hand, the finding is consistent with the previous literature (Brown, 2016) which was carried out with nurses.

Another finding of the study is that faculty graduated creates a statistically significant difference in change fatigue level of teachers. Teachers graduating from education faculties had a higher level of change fatigue than teachers graduating from arts / science and other faculties. Teachers graduating from education faculties can be said to have richer pedagogic training than others. In this sense, any change in educational system may require those teachers from education faculties to update their knowledge and practices learnt in the faculty. This can be the reason of their higher level of fatigue compared to others.

According to findings, school level does not create a statistically significant difference in change fatigue mean scores. In other words, teachers working in primary, secondary or high schools had a similar level of fatigue. Recently, there have been radical changes in educational system and changes initiated for any level may affect others, as well. On the other hand, this finding is consistent with the previous literature (Orlando, 2014).

One of the most striking finding of the current study is the relationship between change fatigue and experience. According to this, more experienced teachers had a statistically lower level of change fatigue. Teachers with an experience less than 10 years had a higher level of change fatigue than those with 16 years and above experience. In the literature, there are two conflicting views on the relationship between change fatigue and experience. The former suggests that as the tenure of employee with the organization increases, the more organizational changes s/he will be exposed to (Elving et. al., 2011). Considering the same perspective for teaching profession, Hargreaves (2005) states that teachers in early career can adapt to change better thanks to energy and enthusiasm they have in a constantly changing environment. However, in their late career because of

getting older they feel fatigued. The researcher claims that teachers in late career may desire to spend their energy to activities in the classroom. Thus, focusing on a similar point Orlando (2014) states that experienced teachers who spend most of their career changing teaching-practices feel change fatigued. On the other hand, the latter view suggests that experienced employees can be characterized as “change experienced” or “familiar to change” which enables them to be less negatively affected from frequency of change (Stensaker & Meyer, 2012). In other words, when employees are familiar to change they can develop change management skills which will work even in frequently changing environments. Additionally, novice employees are under the pressure of showing a satisfactory performance while they are still learning basic skills of their jobs and the obligation to adapt to changes simultaneously in this process can be considered as an important factor contributing to change fatigue (Camilleri et. al., 2018; Vestal, 2013). In this sense, the findings of the current study are consistent with the second view mentioned above. Frequent change initiatives concurrent with novice teachers efforts to attain basic skills of the profession may be considered as the reason of change fatigue. On the other hand, the findings in literature on the relationship between change fatigue and experience are inconsistent (Babalola et. al., 2014; Brown, 2016; Brown et.al., 2018; Elving et.al., 2011; Johnson, 2016; Leuschke, 2017; Perel, 2015; Rafferty & Griffin, 2006; Camilleri et.al., 2018). These studies were carried out on different jobs and cultural contexts which can be regarded as the reason of this inconsistency.

The last finding of the study is on the relationship between the location of school and change fatigue level of teachers. The findings show that the location of school does not have a statistically significant effect on change fatigue level of teachers. However, it can be said that teachers working in smaller settlements experience a higher level of change fatigue. According to Kraatz and Zajac (2001), organizations with richer resources have a capacity to perform better in changing environments. Considering educational organizations, the ones in smaller settlements can be said to have more limited resources. Change initiatives in educational system bring about some new practices which require to find further resources. In this sense, having limited resources may put an extra burden on schools which are in smaller settlements during change processes. This in turn can be considered as a factor contributing to change fatigue. For example, changes in school entrance exams may require updating materials used for preparation. This can be more unfavorable for students and schools whose resources are relatively limited. On the other hand, it is highly probable that academic expectations from schools are higher in bigger places. In line with these expectations, teachers working in such places may feel obliged to adapt to changes more quickly. Additionally, in bigger settlements there is a dynamic working environment which can be considered as a factor contributing to change management skills positively.

Conclusion and Suggestions

This study investigates change fatigue level of teachers. To this end, it firstly aimed to develop a valid and reliable measure. Following the steps suggested by DeVellis (2017) a uni-dimensional scale with 16 items was obtained. The psychometric properties of the scale satisfied the cut off values in the literature. In the next step, it was responded by 1935 teachers working in Sakarya province. The findings showed that teachers had a “I agree” level of change fatigue. In other words, teachers perceive changes in Turkish educational system as too frequent and excessive.

The study also aimed to determine whether demographics such as gender, grade level, experience, the location of school, education level, marital status and faculty graduated created a statistically significant difference in change fatigue level or not. It was concluded that while gender, grade level, educational level, and marital status did not create a statistically significant difference, experience and faculty graduated did. Teachers with an experience of 0-5 years and 6-10 years were more change fatigued than teachers with an experience of 16-20 years and 21 years and above. Additionally, teachers graduating from education faculties had a higher level of change fatigue than those graduating from arts/ science and other faculties.

Based on the findings, some suggestions have been put forward. Since the frequency and rate of change initiatives is the main reason of change fatigue, it can be suggested that the number of change initiatives should be reduced, and long-term educational policies should be implemented. The findings showed that experience and faculty graduated created a statistically significant difference in change fatigue level. In this sense, the groups that are more prone to change fatigue level should be supported and given special guidance especially during fast-paced and multiple change processes. This study employed single screening model. Further studies employing relational method can be carried out to reveal the relationship between change fatigue and various organizational behaviors. On the other hand, to have a deeper understanding of the phenomenon qualitative studies can be conducted.

Türkçe Sürüm

Giriş

Günümüz değişim çağı olarak nitelendirilmekte ve neredeyse bütün toplumsal alanlarda çok hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Söz konusu değişim sürecinden örgütler de etkilenmekte ve değişim sürecine dahil olmaktadır. Abrahamson'a (2000) göre günümüz örgütlerinin sloganı "*Değiş veya yok ol*" (Change or perish) şeklindedir. Ancak günümüzde değişim o kadar yıkıcı boyutlara ulaşabilmekte ki örgütler gerçekten değişip yok olabilmektedir. Falkenberg, Stensaker, Christine ve Haueng (2005) günümüzde yaşanan değişim girişimlerinin iki yönüne vurgu yapmaktadır. Birincisi, örgütler bir biri ile ilgisiz ve bazen bir biri ile çakışan değişim girişimlerini eşzamanlı olarak başlatabilmektedir. İkincisi önceki değişim girişimleri neticelenmeden ve sonuçları yeterince değerlendirilmeden yeni girişimler söz konusu olabilmektedir. Araştırmacılar söz konusu bu durumu birçok balonun aynı anda havaya bırakılmasına ve süregelen değişim sürecinin bir anda sonlandırılmasına benzetmektedir. Böylesi bir değişim ortamı ise hem örgütsel hem de bireysel olarak çalışan açısından birtakım sorunları beraberinde getirmektedir (Bamett ve Freeman, 2001; Bernerth, Walker ve Harris, 2011). Örgütler açısından ele alındığında örgütün rekabet yeteneğine zarar verdiği (Scott-Morgan, Hoving, Smit ve Slot, 2001), değişimin maliyetini artırırken getirisini azalttığı ve örgüt açısından hedeflenen sonuçların alınmamasına neden olduğu söylenebilir (Abrahamson, 2000;2004). Çalışanlar açısından ele alındığında ise örgütlerin eş zamanlı olarak birbiri ile ilişkisiz veya çakışan değişim girişimini hayata geçirmesi herhangi bir değişikliğin sonuçları beklenmeden bir diğersinin uygulanmaya çalışılması çalışanların değişimi aşırı olarak algılamasına ve değişime yönelik farklı olumsuz tepkiler geliştirmesine neden olabilmektedir (Cullen-Lester, Webster, Edwards ve Braddy, 2019; Drasin, 2004; Falkenberg ve diğersleri, 2005; Hargreaves, 2004; Kiefer, 2005). Saldırganlık, endişe, korku, sinizm, bağlılık ve sadakatte azalma, yönelim kaybı, güvensizlik, duygusuzluk, çaresizlik, işe gelmeme, işe odaklanamama, ihanete uğradığını düşünme, değişimi reddetme, üzüntü ve belirsizlik gibi hisler sözü edilen örgütsel değişim ortamı ile ilişkilendirilebilmektedir (Allen, Freeman, Russell, Reizenstein ve Rentz, 2001; Baruch ve Hind, 2000; Akt. Sasol, 2007; İbrahim, Al-Kaabi ve El-Zaatari, 2013). Bu bağlamda alanyazında bahsi geçen bir diğers kavram ise "*değişim yorgunluğu*"dur (Abrahamson, 2000; Ace ve Parker, 2010; Bernerth ve diğersleri, 2011; Camilleri, Cope ve Murray, 2018; Ead, 2015; MacIntosh, Beech, McQueen ve Reid, 2007; Rafferty ve Griffin, 2006; Torppa ve Smith, 2011; Vestal, 2013; Winter, 2013).

Alanyazında değişim yorgunluğunun "tekrarlayan değişim sendromu (repetitive change syndrome)" (Abrahamson, 2000), "reform yorgunluğu (reform fatigue)" (Lingard, Mills ve Hayes, 2000; Smith, 2018), "girişim yorgunluğu (initiative fatigue)" (Freedman, 1992; Kuh ve Hutchings, 2015), "yenilik yorgunluğu

(innovation fatigue)” (Lindsay, Perkins ve Karanjikar, 2009), “değişim bıkkınlığı (being tired of change)”, “uyumsuz başarısızlık (adaptive failure)” ve “gelecek şoku (future shock)” (Lyle, 2013; Lyle, Cunningham ve Gray, 2014) gibi terimler ile eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ise değişim yorgunluğu kavramı tercih edilmiştir. Alan yazında değişim yorgunluğuna yönelik farklı tanımlar yer almaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir. Değişim yorgunluğu çalışanın değişim girişimlerini ‘gereğinden fazla’ veya ‘aşırı’ olarak algılaması (Falkenberg ve diğerleri, 2005; Bernerth ve diğerleri, 2011); çok fazla uyaran neticesinde bireyin kafasının karışması ve çalışma tarzının olumsuz etkilenmesi (Stansaker, Meyer, Falkenberg ve Haueng, 2002); değişime dahil olanların değişikliklerin hiç son bulmayacağı, örgütte farkedilir bir gelişimi veya iyileşmeyi beraberinde getirmeyeceği ve bu nedenle de değişimin bir parçası olmanın anlamsız olacağı yönündeki algısıdır (Winter, 2013). Lyle ve diğerleri’ne (2014) göre değişim yorgunluğu çok fazla sayıda değişim girişiminden kaynaklı olumsuz iş deneyimlerinin bir sonucu olarak değişime dönük bir isteksizlik ve bıkkınlık hissedilmesidir. Bir diğer tanımda ise değişim yorgunluğu sürekli ve hızlı örgütsel değişim ile ilintili yoğun bir stres, yorgunluk ve tükenmişlik olarak ifade edilmektedir (Brown, 2016). Zink, Steimle ve Schroder (2008) değişim yorgunluğunu tanımlarken değişim sürecinin bütünlüğüne vurgu yaparak bir biri ile ilintisiz çok fazla değişim girişiminin değişim yorgunluğuna neden olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan Bernerth ve diğerleri (2011) değişim yorgunluğunun deneyimlenen değişikliklerin niceliği ile ilişkili olduğunu ve çalışanın gereğinden fazla değişiklik yaşandığına yönelik bir algı geliştirdiğinde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere değişim yorgunluğu değişime yönelik bireysel bir tepki olup örgütün bütününe atfedilebilecek bir özellik değildir (Elving, Hansma ve Boer, 2011). Bu bağlamda değişim yorgunluğu deneyimleyen çalışanların örgütte çok fazla değişim girişi başlatıldığı, değişim girişimlerinin bunaltıcı bir sıklıkta gerçekleştiği, değişime yönelik bıkkınlık, sürekli bir değişim içerisinde oldukları (Bernerth ve diğerleri, 2011), değişime ayak uydurma çabalarının yersiz olduğu çünkü değişimin çok hızlı olduğu, önceki değişim girişimleri neticelendirilmeden veya yeterince değerlendirilmeden yeni girişimlerin başlatıldığı, örgütte istikrarsızlığın hakim olduğu ve bu durumdan kaynaklı mutsuzluk (Elving ve diğerleri, 2011) ve değişim girişiminin ne zaman başlayıp ne zaman sonlandığının anlaşılabilmesi (Rafferty ve Griffin, 2006) gibi algıya sahip oldukları söylenebilir.

Değişim yorgunluğu deneyimleyen çalışanların bir sonraki değişim girişiminde aktif katılım göstermek istemeyeceğini ifade eden Chung, Choi ve Du’a (2017) göre değişim yorgunluğu süreci çalışanın daha önceki değişikliklere yönelik bilişsel değerlendirmelerine dayanmaktadır. İlgili değerlendirme ise değişiklikleri nitelik ve nicelik yönünden ele almaktadır. Nicelik, önceki değişikliklerin algılanan yoğunluğunu; nitelik ise algılanan başarısızlığını ifade etmektedir. Çalışanlar kontrolün kendilerinde olmadığı algısına neden olan sürekli tepeden inme değişiklikleri uygulamak zorunda kaldıklarında ve söz konusu girişimler başarısızlıkla sonuçlandığında değişime yönelik öğrenilmiş çaresizlik geliştirmek-

tedir. Öğrenilmiş çaresizlik ise bir dizi başarısızlıktan sonra başarılı kabul edilen girişimlerden sonra dahi çalışanın değişime yönelik pasif bir tepki sergilemesine yol açmaktadır.

Garside (2004) örgütler açısından performans ve kaliteyi artırma çabalarının değişimi gerektirdiğini ifade etmektedir. Ancak Scott-Morgan ve diğerleri'ne (2001) göre ilgili gereklilik örgütleri bir kısır döngüye itmektedir. Örgütler küresel rekabet baskısı ile performanslarını artırma adına değişim girişimlerini hızlandırmakta ancak bu daha büyük aksaklıklara yol açmaktadır. Ortaya çıkan aksaklıklar ise değişimi zorlaştırmakta ve performans baskısını artırmaktadır. Sorunun çözümü ise yine daha fazla değişim girişiminde aranmaktadır. Sonuç olarak örgüt yöneticileri kendilerini içinden çıkılmaz bir ikilem içerisinde bulmaktadır. Örgütler git gide daha hızlı bir değişim ihtiyacı hissetmekte ancak çalışanlarının değişim enerjisi tükenmektedir. Örgüt çalışanları değişim yorgunluğundan müzdarip olurken yöneticiler ise daha büyük bir değişim arayışına girmektedir. İlgili süreç aşağıda Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Değişim yorgunluğu sarmalı (Scott-Morgan ve diğerleri, 2001)

Kısaca özetlemek gerekirse günümüz örgütleri oldukça dinamik bir çevrede faaliyetlerini sürdürürken söz konusu dinamizme ayak uydurmak ve hayatta kalabilmek adına süreçlerde, politikarda, örgütsel yapılarda, uygulamalarda ve kullandıkları teknolojiye sürekli bir değişime gitme ihtiyacı hissetmektedir. Bununla birlikte girişilen değişim çabaları nicel ve etki alanı açısından çalışanlarca aşırı olarak algılandığında bir takım sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bu bağlamda değişim yorgunluğu kavramının ön plana çıktığı ve örgütler açısından önemle üzerinde durulması gereken bir husus olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğu

Değişim, günümüz örgütleri açısından her zamankinden daha önemli bir ihtiyaç olarak gözükmekte; toplumsal hayatın farklı alanlarında meydana gelen değişiklikler örgütleri de değişime zorlamaktadır (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006). Bu bağlamda eğitim örgütleri de varlıklarını sürdürebilmek adına çevrelerinde meydana gelen sürekli değişime ayak uydurarak; insan ögesinde, örgüt yapısında ve kullandıkları teknolojilerde değişime gitmek durumundadır (Sarıbaş ve Baba-

dağ, 2015; Töremen, 2002). Ancak özellikle merkezîyetçi yapının hâkim olduğu durumlarda kanun ve yönetmeliklerde gerçekleşen değişiklikler eğitim örgütlerinde “tepeden inme” uygulamaları beraberinde getirmekte; örgüt olarak okulun değişimle ilgili karar sürecine dâhil olmasını neredeyse imkânsızlaştırmaktadır. Bu bağlamda örgüt olarak okula düşen en temel vazife ise değişime cevap vermek olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, Speck (1996) okulun gelişmesi ve öğrenme ortamının iyileştirilmesi adına değişimin gerekliliğini savunmaktadır. Değişim süreci bireylerin, okulun ve okul çevresinin değişimi kabul etmesini, değişime ayak uydurmasını ve değişimi kurumsallaştırmasını içermektedir. Ancak diğer bütün örgütler açısından olduğu gibi eğitim örgütleri için de değişimin kolay olmadığı söylenebilir. Özellikle girişimlerin nicel olarak fazlalığı uygulamalarını zorlaştırmaktadır (OECD, 2017). Sık ve sürekli değişim girişimleri bir bütün olarak örgütü etkilediği gibi; örgütü meydana getiren unsurlardan biri olan çalışanları da etkilemektedir.

Brounstein (1992) aynı anda birden fazla ve süreklilik arz eden değişim çabalarına yönelik öğretmenlerin davranışsal ve tutumsal olmak üzere iki farklı boyutta ele alınabilecek tepkiler geliştirdiklerini belirtmektedir. Davranışsal tepkiler değişikliği uyguluyormuş gibi davranma olarak ifade edilebilecek “değişmeme” ve değişimle ilgili uyaranlardan ve özellikle paydaşlarla etkileşimden kaçınma olarak tanımlanabilecek “uzaklaşma” olarak ifade edilmiştir. Tutumsal tepkiler ise “zaman yetersizliği”, “öğretmen en iyisini bilir”, “esneklik” ve “ne ekersen onu biçersin” olarak tanımlanmıştır. Zaman yetersizliği çoklu ve sürekli değişim girişimlerinin zaman yetersizliğinden dolayı uygulanamayacağına; “öğretmen en iyisini bilir tutumu” öğrenci öğrenmesine olumlu yansiyabilecek uygulamaları sınıf dışından birinin öğretmenler kadar iyi analiz edemeyeceğine; “ne ekersen onu biçersin” değişim girişimlerinin daha önceki başarısız olmuş girişimlerin ufak tefek düzeltmelerle tekrar uygulamaya konulduğuna yönelik tutumları ifade etmektedir. “Esneklik” ise değişim girişimlerinin nispeten esnetilerek uygulanmasına yönelik tutuma atıfta bulunmaktadır. Tribuzzi (2017) çok sık değişikliklerin öğretmenlerin mesleki anlamda dayanıklılıklarını, reformları uygulama isteklerini ve reformların sürdürülebilirliğine ilişkin güvenlerini zedelediğini ifade etmektedir. Öte yandan alanyazında eğitim sistemlerinin yapı, müfredat ve kültürel bağlamda sık değişikliğe gitmesinin öğretim uygulamalarında meydana getirdiği iyileştirmenin asgari düzeyde kaldığına yönelik bulgular mevcuttur (Cuban, 2013; Akt. Beycioğlu ve Kondakçı, 2014). Kezar’a (2009) göre ise eğitim örgütlerinin sürekli ve çoklu değişim girişimleri ile meşgul olmaları değişimi uygulama kapasitelerini tahrip etmektedir. Bu bağlamda eğitim örgütleri eşzamanlı olarak varlıklarını sürdüren değişim girişimlerinin topyekün başarısızlığının önüne geçmek için kurumsal vizyon, bölgesel ihtiyaçlar ve iç paydaşların ortak ihtiyaçları doğrultusunda öncelikler belirlemelidir. Böylece belirlenen öncelikler etrafında bir işbirliği ve sinerji yaratılacak; beşeri ve finansal kaynaklar daha etkin kullanılmış olacaktır. Öte yandan diğer bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri açısından da sık ve sürekli değişim çabaları öğretmenlere bir takım ekstra sorumluluk ve görevleri beraberinde getirmekte; ilgili sorumluluk ve görevlerin

öğretmenin sırtına yüklediği zorluk ise değişim yorgunluğu olarak ifade edilmektedir (Spann, 2018). Nitekim küresel bağlamda ele alındığında öğretmenlerin değişim yorgunluğu deneyimledikleri anlaşılmaktadır (Cheng ve Walker, 2008; Education Week Research Center, 2017; Hargreaves, 2004; İbrahim ve diğerleri, 2013; Jeffrey, 2015; Kennedy, 2010; Leuschke, 2017; Lingard ve diğerleri, 2000; Lyle, 2013; Lyle ve diğerleri, 2014; Nunnally, 2016; OECD, 2017; O'Quinn, 2018; Orlando, 2014; Overton, 2004; Spann, 2018; Tribuzzi, 2017).

Öğretmenlerin değişim yorgunluğu deneyimlemelerinin altında yatan en temel neden her öğretim yılında bir veya daha fazla yeniliğin hayata geçirilmesidir. Ulusal veya yerel düzeyde yeni atanan her eğitim yöneticisi kendini bir şeyleri değiştirmeye zorunlu hissetmektedir. Ancak her girişim öğretmeni rutinini ve öğretim stratejilerini gözden geçirmeye mecbur bırakmakta ve dikkatini bu yöne çevirmesine neden olmaktadır. Öte yandan hayata geçirilen girişimler öğretimin içeriği ile ilintili olmasa dahi öğretim yapılan ortamı etkileyebilmektedir. Bu bağlamda sistemde meydana gelen herhangi bir değişiklik öğretmenin planlarını bu doğrultuda uyarlamasını, hizmet içi eğitim etkinliklerine veya daha fazla toplantıya katılımını, yeni formlar doldurmasını, öğrencileri daha fazla sınava almasını, daha uzun ve karmaşık ders planları yazmasını vb. ek sorumlulukları gerektirebilmektedir. Özetle, eğitim ile ilgili yeni fikirlerin etki alanı genişlediğinde ve zaman alıcı bir hal aldığı anda öğretmenler değişim yorgunluğu deneyimleyebilmektedir (Kennedy, 2010). Cheng ve Walker (2008) ise eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğunu üç temel unsur ile karakterize edilebileceğini ifade etmektedir:

- Eğitim sistemlerinin reform amaçlarını çok kısa bir süre içerisinde gerçekleştirmek istemesi ve bir çok girişimi eş zamanlı olarak uygulamaları.
- Eğitim reformlarının uygulandıkları kültürel ve bağlamsal koşulları göz ardı etmesi.
- Eş zamanlı yürütülen eğitim reformlarının kaosa neden olması ve başarısızlık riskini artırması.

Reeves (2010) ise değişim yorgunluğunu “girişim yorgunluğu yasası (law of initiative fatigue)” olarak adlandırmaktadır. Reeves'e göre eğitim yöneticilerinin zaman, para ve duygusal enerji olmak üzere üç temel kaynağı bulunmaktadır. Zaman ve finansal kaynakların sabit olduğu; hatta günümüzde okulların finansal kaynaklarının azaldığı ifade edilebilir. Duygusal enerji ise değişkendir ve sürekli farklı girişimler için harcanmak zorunda kalındığında hızlı bir biçimde tükenilecek sınırları vardır. Bu bağlamda kısıtlı olarak nitelendirilebilecek kaynaklar ile eğitimcilerin uygulamak zorunda kaldığı değişim girişimlerinin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Söz konusu artış ise ne kadar iyi niyetli ve ne kadar iyi algılanmış olursa olsun hayata geçirilen her yeni girişime bir önceki ile karşılaştırıldığında daha az zaman, finansal kaynak ve duygusal enerji harcanması anlamına gelecektir. İlgili durum ise değişim yorgunluğu olarak adlandırılabilir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimde yeni yaklaşımlar, öğretmen performans değerlendirme, müfredat ve eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler gibi unsurlar bağlamında değişim yorgunluğu deneyimledikleri anlaşılmaktadır (Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Lyle, 2013; Lyle ve diğerleri, 2014; Tribuzzi, 2017). Öte yandan kavram eğitim örgütlerinde örgütsel kültür, otantik liderlik, öğretmenin etkinliği, teknoloji kullanımı gibi değişkenler ile ilişkilendirilmiştir (Leuschke, 2017; Nunnally, 2016; Perel, 2015; Orlando, 2014; O'Quinn, 2018). Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu olgusunun son dönemde git gide artan bir ilgi görmeye başladığı ve farklı örgütsel davranışlarla ilişkilendirildiği ifade edilebilir.

Sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde olan günümüz dünyasında, hem örgütlerin hem de bireylerin değişime kayıtsız kalarak varlıklarını sürdüremeyecekleri ifade edilebilir (Ömür ve Sezgin-Nartgün, 2014). Bununla birlikte, değişimin barındırdığı potansiyel risklerin de farkına varılması ve söz konusu riskleri en aza indirgeyecek hareket tarzının benimsenmesinin önemli olduğu değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Caruana'a (2005) göre değişim yorgunluğu ile mücadele noktasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- öğretim ile ilgili her yeniliği uygulama çabasından vazgeçmek,
- öğrencilerin çoğunluğunun faydasına olabilecek uygulamaları hayata geçirmek,
- öngörülen faydayı elde etmek için yeniliklere zaman tanımak,
- öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda daha aktif olduklarını göz önünde bulundurarak yeniliklerin maliyetini hesaplamak,
- uygulamada karşılaşılabilecek olası kayıp ve engelleri öngörmek,
- öğrenme sürecine yansıyan yeniliklerde öğrencilere gerekli desteği sunmak,
- öğretim yılı sonunda uygulanan yeniliklerin amaçlanan faydayı sağlayıp sağlamadığını değerlendirmek.

Yukarıda sıralanan stratejiler öğretmenin değişim sürecini çok iyi analiz etmesini, hem proaktif hem de reaktif tepkiler geliştirmesini ve değişimin / yeniliklerin sonuçlarını detaylı bir biçimde değerlendirmesini gerektirmektedir. Öğretmenin değişim girişimlerini eleştirel bir bakış açısı ile ele alarak sorgulaması ve uygulamaya geçirme noktasında inisiyatif alması değişim yorgunluğunun minimize edilmesinde yararlı olabilir.

Eğitim örgütleri de günümüz koşullarında her türlü gelişmeyi takip ederek toplumun ihtiyaç duyduğu insangücünü yetiştirmek durumundadır. Ancak bu doğrultudaki çabalar nicel olarak eğitim örgütü çalışanlarınca aşırı olarak algılandığında bireysel tepkilere neden olabilir. Değişim yorgunluğu da bu kapsamda ele alınabilecek bir kavramdır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin özellikle değişim sürecinde öğretmenlere gerekli desteği sunması, onlara esneklik tanımaları

ve hayata geçirilen yeniliklere zaman tanıyarak sonuçlarını değerlendirmeleri önem kazanmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminde son dönemde kademeler arası geçiş sınavları ve katsayı uygulamaları (Sarica, 2019); eğitim sisteminin yapısı, okul yöneticisi atama usulleri, öğretmenlik mesleği ile ilgili düzenlemeler (Sağır, 2015); okul türleri (Cankar ve Taş, 2017) denetim sistemi (Durnalı ve Limon, 2018); müfredat (Orakçı, Durnalı ve Özkan, 2018), bilgi yönetim sistemleri ve eğitim teknolojileri (Duman, Baykan, Köroğlu, Yılmaz ve Erdoğan, 2014), ders kitapları (Dağlı, 2007), seçmeli dersler ve haftalık ders saatleri (Sağır, 2015), öğrenci başarı ve ölçme değerlendirme sistemi (Akyüz, 2010) ve eğitimin kademelendirilmesi (Sağır, 2015) gibi bir çok alanda çok sık değişiklikler yaşanmış ve bu durum eğitim sisteminin niteliği açısından önemli bir sorun teşkil etmiştir (Can, 2014; Yaşar ve Sözbilir, 2017). Sistemin bir bütün olarak niteliğini olumsuz yönde etkilemesinin yanında kısa vadeli ve çok sık yaşanan değişim girişimleri sistemin bileşenleri arasında da bazı olumsuzluklara ve uyumsuzluklara neden olabilmektedir (Argon ve Ateş, 2007; Göksoy ve Argon, 2014; Yeşil ve Şahan, 2015). Nitekim alanyazında mevcut bulgular paydaşların sistemde “çok sık” değişikliğe gidildiğine ve sistemin yapboz tahtasına döndüğüne yönelik algılarının olduğunu ortaya koymaktadır (Can, 2014; Çam-Tosun, 2017; Demir ve Arı, 2013; Doğutaş, 2016; Duman ve diğerleri, 2014; İbret, Avcı ve Receptoğlu, 2016; Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014; Sağır, 2015; Yeşil ve Şahan, 2015). Söz konusu değişim ortamında eğitim çalışanlarının değişim yorgunluğuna duyarlı hale geldikleri düşünülebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyimledikleri değişim yorgunluğu düzeyinin belirlenmesi ve mümkün olduğunca hızlı çözülmesi etkililiğin devam ettirilmesi adına hayati önem taşımaktadır. Değişim yönetimi açısından ele alındığında ise değişim çabaları genellikle başarılı olup olmadıkları yönüyle değerlendirilmekte ancak güven kaybı ve değişim yorgunluğu gibi ikincil sonuçları çok fazla ele alınmamaktadır (Winter, 2013). Bu yönüyle değişime farklı bir bakış açısı getiriyor olması araştırmanın alanyazına önemli bir katkısı olarak değerlendirilebilir. Uluslararası alanyazında değişim yorgunluğu ile ilgili araştırmaların özellikle de eğitim örgütleri bağlamında nerede ise yok denecek kadar az olduğu; ulusal alanyazında ise kavramın henüz ele alınmadığı görülmektedir (Dool, 2006; Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Grigg, 2016; Hargreaves, 2004; Hargreaves, 2005; Leuschke, 2017; Orlando, 2014). Mevcut çalışma ile ulusal alanyazına değişim yorgunluğu kavramı kazandırılmış olacak; kavram ile ilgili kuramsal temel oluşturulacak ve kavram, eğitim örgütleri bağlamında ele alınarak mevcut durumun resmi ortaya konmuş olacaktır. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen “Değişim Yorgunluğu Ölçeği (DYÖ)” gelecekte yürütülecek araştırmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı boşluğunu doldurabilir. Öte yandan öğretmenlerin olası değişim yorgunluğu deneyimlerinin ortaya konması eğitim sisteminde başarısız değişim girişimlerini açıklamada yeni bir bakış açısı sunarak; eğitim yöneticilerine değişim yönetimi stratejileri noktasında bir rehber niteliği taşıyabilir (Brown, 2016). Değişim yorgunluğuna ilişkin bulguların farklı kişisel değişkenler temelinde karşılaştırılarak bu bağlamda daha duyarlı öğret-

menlerin belirlenmesi ve eşzamanlı ve süregelen değişim sürecinde bu öğretmen gruplarına özel rehberlik veya liderlik sunulabilmesi yönüyle de büyük önem taşıdığı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırmanın amacı öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini belirlemek ve çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Bu bağlamda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler ne düzeyde değişim yorgunluğu deneyimlemektedir?
2. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri cinsiyet, mezun olunan fakülte, öğrenim düzeyi, medeni durum, kıdem, görev yapılan yerleşim merkezi ve görev yapılan okul düzeyi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Mevcut araştırmada tekil tarama modeli esas alınmıştır. Tekil tarama modelinde tek bir değişkene odaklanılarak söz konusu değişkenin belirli bir andaki durumunu veya belirli bir dönemdeki değişimini incelemek amaçlanmaktadır (Şimşek, 2012). Mevcut araştırmada ise öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerine odaklanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grupları ve Evreni

Mevcut araştırma üç farklı katılımcı grubu üzerinde yürütülmüştür. Birinci ve ikinci çalışma gruplarından araştırmada kullanılan ölçme aracının geliştirilmesi için veri toplanmış; araştırma evreninden toplanan veri ise öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini belirlemek ve çeşitli kişisel değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla kullanılmıştır. İlgili çalışma gruplarının özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grupları

Aşağıda Tablo 1'de çalışma gruplarında yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1.
Çalışma Gruplarında Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	AFA		DFA	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	129	51,3	280	55
	Erkek	136	48,7	229	45
Okul Türü	İlkokul	71	26,8	138	27,1
	Ortaokul	84	31,7	152	29,9
	Lise	110	41,5	219	43,0
Deneyim	0-5 yıl	58	21,9	161	31,6
	6-10 yıl	48	18,1	112	22,0
	11-15 yıl	64	24,2	75	14,7
	16-20 yıl	45	17,0	71	13,9
	21 yıl ve üzeri	50	18,9	90	17,7
Görev Yeri	İl merkezi	108	40,8	213	41,8
	İlçe	128	48,3	202	39,7
	Köy veya kasaba	29	10,9	94	18,5
Eğitim durumu	Lisans tamamlama	167	63	407	80
	Lisans	98	37	102	20
Medeni durum	Lisansüstü	188	70,9	357	70,1
	Evli	77	29,1	152	29,9
	Total	265	100	509	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere açıklayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği çalışma grubunda 265 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların 136’sı kadın (%48,7) 129’u erkek (%51,3); 71’i ilkokul (%26,8), 84’ü ortaokul (%31,7) 110’u lisede görevli (%41,5); 58’i 0-5 yıl (%21,9), 48’i 6-10 yıl (%18,1), 64’ü 11-15 yıl (%24,2), 45’i 16-20 yıl (%17), 50’si 21 yıl ve üzeri kıdem aralığına sahip; 108’i il merkezinde (%40,8), 128’i ilçe merkezinde (%48,3), 29’u köy ve kasabalarda görevli (%10,9); 8’i lisans tamamlama (%3), 159’u lisans (%60), 98’i lisansüstü mezunu (%37) ve son olarak 188’i evli (%70,9), 77’si bekar (%29,1) öğretmenlerden oluşmaktadır.

Doğrulamalı faktör analizinin yürütüldüğü grupta ise 509 katılımcı bulunmaktadır. Tablo ’da görüldüğü üzere ikinci çalışma grubunda yer alan katılımcıların 280’i kadın (%55) 229’u erkek (%45); 138’i ilkokul (%27,1), 152’si ortaokul (%29,9) 219’u lisede görevli (%43); 161’i 0-5 yıl (%31,6), 112’si 6-10 yıl (%22), 75’i 11-15 yıl (%14,7), 71’i 16-20 yıl (%13,9), 90’ı 21 yıl ve üzeri (%17,7) kıdem aralığına sahip; 213’ü il merkezinde (%41,8), 202’si ilçe merkezinde (%39,7), 94’ü köy ve kasabalarda görevli (%18,5); 12’si lisans tamamlama (%2,4), 395’i lisans (%77,6), 102’si lisansüstü mezunu (%20) ve son olarak 357’si evli (%70,1), 152’si bekar (%29,9) öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2018-2019 öğretim yılında Sakarya ilinde görevli 10,290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış; Sakarya il milli eğitim ARGE birimi ile işbirliği ile ölçek formu il genelinde bütün öğretmenlere çevrimiçi olarak ulaştırılmış; ancak 1935 öğretmen ölçek formunu cevaplayarak

araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Bu bağlamda, geri dönüş oranı %18,8 olarak gerçekleşmiştir. Geri dönüş oranı nispeten düşük olduğunda “cevaplamayan önyargısı (araştırmaya katılanların katılmayanlardan farklı davranabileceği varsayımı)” (Carley-Baxte ve diğerleri, 2009) ve “örneklem önyargısı (katılımcıların demografik özelliklerinin evrenin genelinden farklılık gösterdiği varsayımı)” (Payne ve Barnfather, 2012) sınırlılıkları gündeme gelebilmektedir. Mevcut araştırmanın cevaplamayan önyargısından etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla ölçeği erken cevaplayanların (24.10.2018-30.10.2018) ortalama puanları ile geç cevaplayanların (31.10.2018-19.11.2018) ortalama puanları t-testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır (Radics, Dasmohapatra ve Kelley, 2016). Elde edilen bulgu iki grubun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{(1933)} = 1405; p=.16$). Bu bulgudan yola çıkarak araştırma bulgularının cevaplamayan önyargısından etkilenmediği ifade edilebilir. Nitekim bu yöntem araştırmaya katılmayanların da katılanlar gibi hareket edeceği varsayımına dayanmaktadır. Diğer bir husus ise örneklem önyargısıdır. Mevcut araştırmada böyle bir sorun olup olmadığını belirlemek amacıyla katılımcıların demografik özellikleri ile evrenin bilinen özellikleri karşılaştırılmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları ilçe, cinsiyet, okul düzeyi ve öğrenim düzeyi gibi özelliklerinin evrenin geneli ile örtüştüğü görülmüştür. Kısacası, 1935 katılımcıdan elde edilen verinin araştırma evrenine genellenebileceği söylenebilir. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	896	46.3
	Erkek	1039	53.7
Okul	İlkokul	669	34.6
	Ortaokul	661	34.1
	Lise	605	31.3
Öğrenim	Lisans	1677	86.7
	Lisansüstü	258	13.3
Deneyim	0-5 yıl	462	23.9
	6-10 yıl	440	22.7
	11-15 yıl	330	17.1
	16-20 yıl	337	17.4
	21 yıl ve üzeri	366	18.9
Görev yeri	İl Merkezi	640	33.1
	İlçe	939	48.5
	Köy veya kasaba	356	18.4
Medeni durum	Evli	1524	78.8
	Bekâr	411	21.2
Fakülte	Eğitim fak.	1335	69.0
	Fen edebiyat fak.	327	16.9
	Diğer fak.	273	14.1

Tablo 2'de'te görüldüğü üzere, katılımcıların 896'sı kadın (%46,3) 1039'u ise erkektir (%53,7). 669'u ilkokul (%34,6) 661'i ortaokul (% 34,1) 605'i lise (%31,3) düzeyinde görev yapmaktadır. 1677'si lisans ve lisans tamamlama (% 86,7); 258'i lisansüstü mezundur (%13,3). 462'si 0-5 yıl (%23,9) 440'ı 6-10 yıl (%22,7) 330'u 11-15 yıl (%17,1) 337'si 16-20 yıl (%17,4) ve 366'sı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. 640 katılımcı (%33,1) il merkezinde, 939 katılımcı (%48,5) ilçe merkezinde ve 356 katılımcı (%18,4) köy ve kasabalardaki okullarda görev yapmaktadır. 1524 katılımcı evli (%78,8) 411 katılımcı ise (%21,2) bekadır. 1335 katılımcı (%69) eğitim fakültesi 327 katılımcı fen edebiyat fakültesi (%16,9) ve 273 katılımcı diğer fakültelerden (%14,1) mezundur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Değişim Yorgunluğu Ölçeği (DYÖ)” kullanılmış ve ölçek mevcut araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgular aşağıda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

DYÖ geliştirilirken DeVellis (2017) tarafından önerilen adımlar izlenmiştir. İlgili adımlar ise (1) ölçülecek davranışın belirlenmesi, (2) madde havuzunun oluşturulması, (3) ölçme formatının belirlenmesi, (4) uzman görüşünün alınması, (5) madde ekleme, (6) ölçeğin uygulanması, (7) maddelerin değerlendirilmesi ve (8) ölçek uzunluğunun optimizasyonu şeklindedir. Bu bağlamda, öncelikle değişim yorgunluğunun alanyazında ortaya konan tanımları ve yaklaşımlar esas alınarak ölçülmesi amaçlanmıştır (Bernerth ve diğerleri, 2011; Elving ve diğerleri, 2011; Nunnally, 2016). Madde havuzu oluşturulurken de ilgili kaynaklardan yararlanılmış; ayrıca 24 öğretmen ile birebir görüşme yapılarak nicel yönden aşırı değişime yönelik algılar belirlenmeye çalışılarak madde havuzu desteklenmiştir. Alanyazın taraması ve görüşmeler sonucunda 24 maddeden oluşan aday madde havuzu oluşturulmuştur. Bir sonraki adımda ise ölçme aracının formatı belirlenmiş ve uygulamada sağladığı avantajlardan ötürü 5'li Likert tarzı tercih edilmiştir (Clark ve Watson, 1995). Cevap seçenekleri ise “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle Katılıyorum (5)” aralığındadır. Ölçme formatının belirlenmesinin ardından, uzman görüşü alınarak maddelerin kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır (Lawshe, 1975). 12 uzmanının aday maddeleri kapsam geçerliliği açısından değerlendirmesi sonucunda aday madde havuzundaki 7 madde gerekli ölçütü karşılayamadığı için aday madde havuzundan çıkarılmıştır. Sonuç olarak, aday madde havuzunda 17 madde kalmıştır. İlgili maddeler hedef grup ile benzer özellikleri taşıyan bir öğretmen grubuna uygulanmış ve maddelerin anlaşılabilirliği ve cevaplanabilirliği test edilmiştir. Son olarak, aday maddelerin görünüş geçerliliğinin değerlendirilmesi amacıyla bir ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzmandan gelen dönütler doğrultusunda maddeler gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Öncelikle DYÖ'nün faktör yapısının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, Pallant (2007) tarafından önerilen adımlar ve ölçütler göz önünde bu-

lundurularak aday maddeler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Yürütülen ilk analizde, öz değeri 1'den büyük ve toplam varyansın yaklaşık olarak %67'sini açıklayan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ancak ortaya çıkan yapının kavramsal çerçeve ile örtüşmemesi ve çizgi yamaç grafiğinde birinci faktörden sonra önemli bir kırılmanın olduğunun gözlenmesi nedeniyle analiz tek boyut ile sınırlanarak tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgular tek boyutun toplam varyansın yaklaşık %51'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Ancak korelasyon matrisi incelendiğinde 2 nolu aday maddenin diğer maddeler ile olan korelasyonun $r < ,30$ (Field, 2009) ve faktör yük değerinin $< ,45$ (Büyüköztürk, 2011) olduğu görülmüş ve ilgili maddenin çıkarılarak analizlerin tekrarına karar verilmiştir. Üçüncü kez tekrarlanan analiz neticesinde, tek boyutun toplam varyansın yaklaşık olarak %54'ünü açıkladığı; korelasyon matrisi tablosundaki değerlerde gözle görülür bir iyileşme olduğu için analize tek boyut ve 16 madde ile devam edilmesi uygun bulunmuştur. KMO değerinin ,940; Bartlett küresellik testinin ise anlamlı ($p=.0000$) olması verinin faktör analizine uygunluğuna işaret etmiştir (Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013). Maddelerin faktör yük değerlerinin ,472-,854 arasında değişmesi yeterli düzeyde faktör yük değeri taşıdıkları şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013). Daha sonra ölçeğin güvenirlik analizlerine geçilmiş ve bu kapsamda öncelikle Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. İlgili değerin $\alpha=.940$ olması (Singh, 2007; Büyüköztürk, 2011); alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farkın bütün aday ölçek maddeleri için $p=.0001$ düzeyinde anlamlı olması ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ,420-,826 arasında değişmesi iç tutarlılığının yüksek ve maddelerin bireyleri ayırt edici nitelikte oldukları şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009).

AFA sonucunda elde edilen tek faktörlü yapının geçerliği bir kez de farklı bir katılımcı grubundan elde edilen veri setinden yararlanılarak DFA ile test edilmiştir (Brown, 2015; Worthington ve Whittaker, 2006). DFA'nın 509 öğretmen-den oluşan bir çalışma grubuna uygulanması hem örneklem büyüklüğü dikkate alındığında (Comrey ve Lee, 1992) hem de madde sayısı ile oranlığında (Pallant, 2007) yeterli görülmüştür. DFA'da faktör yük değerleri ,36 ile ,78 arasında değişmekte ve ilgili değerlerin yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir (Harrington, 2009). Diğer taraftan örtük değişken ile maddeler arasındaki ilişkinin anlamlılığına atıfta bulunan t değerlerinin tamamı $p < .01$ düzeyinde anlamlı ve 2.56'dan büyüktür (Ullman, 2013). Ölçeğin uyum iyiliği değerleri ise $\chi^2/df=4.85$; $p=.00$; RMSEA=.08; CFI=.90; SRMR=.05 şeklindedir. Bu bulgular ölçeğin uyum iyiliğinin yeterli düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Brown, 2015).

Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veri SPSS ve AMOS programları kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ölçek ifadelerine katılım düzeylerinin yorumlanmasında aşağıda Tablo 3'te sunulan aralıklar kullanılmıştır.

Tablo 3.
Ölçek İfadelerinin Yorumlanmasında Kullanılan Aralıklar

Puan aralığı	Değerlendirme
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum
1.81-2.60	Katılmıyorum
2.61-3.40	Kararsızım
3.41-4.20	Katılıyorum
4.21-5.00	Kesinlikle katılıyorum

Öte yandan, değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama puanlarının karşılaştırılmasında parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin hangisinin kullanılacağına karar verilirken Field (2009) ve Pallant (2007) tarafından ortaya konan ölçütler dikkate alınmıştır. Buna göre; (1) verinin normal dağılım göstermesi, (2) varyans homojenliği, (3) eşit aralıklı ölçek kullanılmış olması, (4) bağımsız ölçüm gibi ölçütlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Verinin 5'li Likert tipi ölçek aracılığı ile toplanmış olması ve ölçümlerin birbirinden bağımsız olması üçüncü ve dördüncü ölçütlerin karşılandığını göstermektedir. Veri dağılımının normalliğinin sınanması amacıyla histogram grafikleri (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Kilmen, 2015) incelenmiştir. İkinci ölçüt olan varyans homojenliği ise Levene testi kullanılarak (Field, 2009; Huck, 2012; Kilmen, 2015) kontrol edilmiştir.

Tablo 4.
Değişim Yorgunluğu Ölçeği Parametrik Test Varsayımları Kontrol Tablosu

Değişken	Histogram Grafiği	Varyans Homojenliği	Değerlendirme
Cinsiyet	Normal dağılım	Homojen değil	Non-parametrik
Okul	Normal dağılım	Homojen	Parametrik
Kıdem	Normal dağılım	Homojen	Parametrik
Görev Yeri	Normal dağılım	Homojen	Parametrik
Öğrenim	Normal dağılım	Homojen	Parametrik
Medeni durum	Normal dağılım	Homojen	Parametrik
Fakülte	Normal dağılım	Homojen	Parametrik

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere her iki ölçüt bağlamında normalliği sağlayan değişkenlerin karşılaştırılmasında parametrik testlerden (t-testi, ANOVA); tersi söz konusu olduğunda ise non-parametrik (Mann Whitney U) testlerden yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın çıkması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testine başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2007). Ayrıca, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olması durumunda etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Field, 2009; Pallant, 2007).

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyine ve değişim yorgunluğu düzeyinin çeşitli demografik değişkenler temelinde karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır.

Tablo 5.
DYÖ Betimsel İstatistikleri

	Ölçek maddeleri	\bar{X}	ss
1	Eğitim sistemimizde daha az değişikliğe gidilse, mesleki açıdan daha mutlu olurum.	3,84	1,02
2	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerden usandım.	3,94	1,02
3	Eğitim sistemimizde yaşanan her değişiklikte 'Yine mi' hissine kapılıyorum.	3,90	1,00
4	Eğitim sistemimizde önceki değişikliklerin sonuçları yeterince değerlendirilse, daha sorunsuz bir değişim süreci yaşanabileceğini düşünürüm.	4,20	,83
5	Eğitim sistemimiz sürekli bir değişim içindeymiş gibi hissedirim.	4,00	,85
6	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin beraberinde getirdiği iş yükünün altından kalkamam.	2,77	1,07
7	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin uzun soluklu olmayacağını düşündüğüm için söz konusu değişiklikler bende heyecan uyandırmaz.	3,62	1,06
8	Eğitim sistemimizde yaşanan her değişikliğe nasıl olsa bu da değişir gözüyle bakarım.	3,71	1,01
9	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleki motivasyonumu olumsuz etkiler.	3,68	1,11
10	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleğime olan bağlılığımı olumsuz etkiler.	2,85	1,14
11	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler beni yorar.	3,28	1,09
12	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki hedeflerimden uzaklaşıyorum.	2,72	1,09
13	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler sisteme olan güvenimi zedeler.	3,45	1,11
14	Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki açıdan kafam karışır.	3,14	1,11
15	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin amaçsız olduğunu düşünürüm.	2,86	1,10
16	Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin sıklığı nedeniyle değişim sürecini yönetmekte zorlanırım.	3,12	1,10
	DYÖ Genel	3,42	,72

Tablo 5'te katılımcıların değişim yorgunluğu ölçeğinde yer alan ifadelerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve söz konusu ortalamalara ilişkin standart sapma değerleri sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ölçek genelinde katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3,42$) düzeyindedir. Söz konusu bulgu değerlendirildiğinde katılımcıların DYÖ genelinde "Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile, katılımcıların eğitim

sisteminde meydana gelen değişiklikleri nicel yönden aşırı ve gereğinden fazla olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 6.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Mann-Whitney U Testi Bulguları

Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Anlamli fark
Kadın	896	956,06	856634	454778	,383	-
Erkek	1039	978,29	1016446			

Tablo 6'da öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Mann-Whitney U testi bulguları sunulmaktadır. Buna göre; cinsiyetin öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır ($U=454778; p=,383$). Bu bulgudan yola çıkarak, erkek ve kadın öğretmenlerin benzer düzeyde değişim yorgunluğu deneyimledikleri ifade edilebilir. Öte yandan, sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin ($S.O=978,29$); kadın öğretmenlerin ($S.O=956,06$) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamakla birlikte erkek öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında değişimden daha fazla yoruldukları dile getirilebilir.

Tablo 7.

Öğrenim Düzeyi ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre T-Testi Bulguları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	ss	Sd	sd	p
Öğrenim	Lisans	1677	3,42	,72	1933	,073	,942
	Lisansüstü	258	3,42	,68			
Medeni durum	Evli	1524	3,42	,71	1933	-,444	,657
	Bekar	411	3,44	,75			

Tablo 7'de öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim düzeyi ve medeni durum değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik t-testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulardan öğrenim düzeyinin öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(1933)} = ,073; p=,942$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} =3,42$; Katılıyorum) aynı düzeyde değişim yorgunluğu deneyimledikleri; diğer bir ifade ile öğrenim düzeyinin değişim yorgunluğu düzeyini etkilemediği söylenebilir.

Tabloda ele alınan diğer bir değişken ise medeni durumdur. Elde edilen bulgulara göre medeni durum öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($t_{(1933)} = -,444; p=,657$). Öte yandan, aritmetik ortalamalar dikkate alındığında evli öğretmenlerin (\bar{X}

=3,42; Katılıyorum); bekar öğretmenlerin (\bar{X} =3,44; Katılıyorum) düzeyinde ortalamaya sahip oldukları; aritmetik ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin medeni durum değişkeninden etkilenmediği ifade edilebilir.

Tablo 8.

Fakülte, Görev Yapılan Okul Düzeyi, Kıdem ve Görev Yeri Değişkenlerine Göre ANOVA Testi Bulguları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Fakülte	Eğitim Fakültesi	1335	3,47	,72	8,154	,000	(1-2) (1-3)	,091
	Fen-Edebiyat Fakültesi	327	3,32	,72				
	Diğer	273	3,32	,72				
Okul düzeyi	İlkokul	669	3,41	,71	,809	,445	-	-
	Ortaokul	661	3,45	,73				
	Lise	605	3,40	,71				
Kıdem	0-5 yıl	462	3,53	,70	7,150	,000	(1-4) (1-5) (2-4) (2-5)	,120
	6-10 yıl	440	3,49	,70				
	11-15 yıl	330	3,40	,71				
	16-20 yıl	337	3,33	,76				
	21 yıl ve üzeri	366	3,31	,70				
Görev yeri	İl merkezi	640	3,38	,72	2,135	,099	-	-
	İlçe merkezi	939	3,42	,71				
	Köy veya kasaba	356	3,49	,72				

Tablo 8’de öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeğinden aldıkları puanların mezun oldukları fakülte türü, görev yaptıkları okul düzeyi, kıdem ve çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yürütülen ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Tabloda ele alınan ilk demografik değişken mezun olunan fakülte türüdür. Elde edilen bulgulara göre mezun olunan fakülte değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($F_{(2,1932)} = 8.154; p = ,000$). Söz konusu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yürütülen Scheffe testi sonucuna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin (\bar{X} =3,47; Katılıyorum) değişim yorgunluğu düzeyleri fen-edebiyat fakültesi (\bar{X} =3,32; Kararsızım) ve diğer fakültelerden (\bar{X} =3,32; Kararsızım) mezun olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bağlamda, fen-edebiyat fakülteleri ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin benzerlik gösterdiği; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise değişimden daha fazla yoruldukları söylenebilir. Mezun olunan fakülte değişkeni açısından değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansın ne ölçüde farklı fakültelerden mezun olma durumu

ile açıklanabileceğini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Buna göre mezun olunan fakültenin değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansa etkisi “çok küçük” etki düzeyindedir. Diğer bir ifade ile, istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu farkın pratikte çok önemli olmadığı söylenebilir.

Tablo 8’de ele alınan ikinci demografik değişken öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyidir. Elde edilen bulgular görev yapılan okul seviyesinin öğretmenlerin değişim yoğunluğu ölçeğinden aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($F_{(2,1932)} = ,809; p = ,445$). Bu bulgu farklı okul seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin benzer düzeylerde değişim yorgunluğu deneyimledikleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 3.41$; Katılıyorum); ortaokulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.45$; Katılıyorum) ve lisede çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.40$; Kararsızım) düzeyindedir. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lise ve ilkokullarda görev yapan öğretmenleri ile karşılaştırıldığında nispeten daha yüksek düzeyde bir değişim yorgunluğu deneyimledikleri ifade edilebilir.

Tablo 8’de ele alınan üçüncü demografik değişken kıdemdir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının kıdem değişkeni temelinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir ($F_{(4,1930)} = 7,150; p = ,000; r = ,120$). Söz konusu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi yürütülmüştür. Buna göre 0-5 yıl ($\bar{X} = 3,53$; Katılıyorum) ve 6-10 yıl ($\bar{X} = 3,49$; Katılıyorum) kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 16-20 yıl ($\bar{X} = 3,33$; Kararsızım) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3,31$; Kararsızım) kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Bu bulgu değerlendirildiğinde; öğretmenlerin kıdem düzeyi arttıkça değişim yorgunluğu düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansın ne ölçüde farklı kıdem grupları ile açıklanabileceğini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Buna göre kıdemde değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansa etkisi “küçük etki” düzeyindedir.

Tablo 8’de ele alınan son demografik değişken **öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeridir**. Elde edilen bulgulara göre görev yapılan yerleşim yeri değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($F_{(2,1932)} = 2,315; p = ,099$). Bu bağlamda ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin benzer düzeylerde değişim yorgunluğu deneyimledikleri ifade edilebilir. Öte yandan aritmetik ortalamalar incelendiğinde il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,38$; Kararsızım); ilçe merkezinde görevli öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,42$; Katılıyorum) ve köy / kasabada görevli öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,49$; Katılıyorum) düzeyinde değişim yorgunluğu deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte görev yapılan yerleşim yeri küçüldükçe değişim yorgunluğu düzeyinin yükseldiği ifade edilebilir.

Tartışma

Mevcut araştırma bulguları öğretmenlerin “değişim yorgunluğu” deneyimlediklerine işaret etmektedir. Türk Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin niceliği göz önünde bulundurulduğunda değişim yorgunluğu olgusu neredeyse kaçınılmaz bir hal almaktadır. Nitekim sistemin farklı paydaşları üzerinde yürütülen araştırma bulguları da eğitim sisteminde ve politikalarında “çok sık” değişikliğe gidildiğine işaret etmektedir (Can, 2014; Çam-Tosun, 2017; Doğutaş, 2016; Duman ve diğerleri, 2014; İbret, Avcı ve Recepoğlu, 2016; Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014; Sağır, 2015; Sezgin-Nartgün ve Gökçer, 2014; Yeşil ve Şahan, 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). İlgili araştırmalarda sürekli ve plansız değişimin eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olduğu ve sistemin unsurları arasında rahatsızlığa ve uyumsuzluğa neden olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada değişim yorgunluğunun “Katılıyorum” düzeyinde olduğu yönündeki bulgunun alanyazın ile örtüştüğü ifade edilebilir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde de eğitim örgütlerinde yürütülen nitel ve nicel çalışmalarda öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının değişim yorgunluğu deneyimledikleri görülmektedir (Dool, 2006; Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Grigg, 2016; Hargreaves, 2004; Hargreaves, 2005; Leuschke, 2017; Orlando, 2014). Öte yandan, hemşireler, ofis çalışanları ve yöneticiler gibi farklı katılımcı grupları üzerinde yürütülen araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir (Bernerth ve diğerleri, 2011; Brown, 2016; Camilleri ve diğerleri, 2018; Dilkes, Cunningham ve Gray, 2014; Elving ve diğerleri, 2011; Neill, 2012; Perel, 2015). Bununla birlikte, alanyazında çalışanların sürekli değişim ortamında değişimle başa çıkabildikleri, diğer bir ifade ile değişimden yorulmadıkları yönünde bulgular da mevcuttur (Johnson, Bareil, Giraud ve Autissier, 2016; Cullen-Lester ve diğerleri, 2019). Bu bağlamda mevcut araştırma bulgularının alan yazın ile büyük ölçüde örtüştüğü ifade edilebilir. Sonuç olarak değişim yorgunluğu olgusunun sadece Türk eğitim sistemi açısından değil eğitim sistemleri açısından küresel bir sorun teşkil ettiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu kadın ve erkek öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı yönündedir. Alanyazın incelendiğinde, çalışanların değişim olgusuna yönelik tepkilerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının yaygınca tartışılan bir husus olduğu görülmektedir (Linstead, Brewis ve Linstead, 2005; Paton ve Dempster, 2002). Paton ve Dempster (2002) değişim durumunda kadın ve erkeklerin tepkilerinin farklılaştığını; değişimin beraberinde getirdiği çoklu görev durumlarını erkeklerin kadınlara nispeten daha zor olarak nitelendirdikleri bulgusunu ortaya koymuşlardır. Erkek katılımcılar başka bir göreve başlamadan önce mevcut görevi bitirme gerekliliğini daha fazla dile getirmişlerdir. Diğer bir ifade ile değişimin karmaşık olduğu ve çoklu görev gerektirdiği durumlarda kadınlar daha az sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmada erkek öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte daha yüksek düzeyli bir değişim yorgunluğu deneyimlemeleri yukarıda bahsedilen özellik ile

açıklanabilir. Öte yandan hem eğitim örgütleri bağlamında (Jeffrey, 2015) hem de farklı meslek grupları üzerinde yürütülen çalışmalarda (Babalola, Stouten ve Euwema, 2014; Brown, 2016; Brown, Wey ve Foland, 2018; Chung ve diğerleri, 2017; Elving ve diğerleri, 2011; Johnson, 2016; Johnson ve diğerleri, 2016) benzer bulgulara rastlamak mümkündür.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinin öğrenim düzeyi temelinde farklılaşmadığı yönündedir. Öğrenim düzeyi arttıkça çalışanın entelektüel ve bilişsel kapasitesinin artabileceği; bunun ise değişimi yönetme kapasitesine olumlu katkı sunabileceği öngörülerek öğrenim düzeyinin değişim yorgunluğu ile ilişkisi irdelenmiştir. Ancak öngörülenin aksine öğrenim düzeyi çalışanın değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Alanyazında öğrenim düzeyi ile değişim yorgunluğu arasındaki ilişkiye yönelik farklı bulgular mevcuttur. Örneğin, Babalola ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konan bulgular mevcut araştırma bulguları ile örtüşürken; Brown (2016) eğitim seviyesi arttıkça, hemşirelerin değişim yorgunluğu düzeyinin azaldığını ortaya koymuştur. Farklı meslekler açısından değerlendirildiğinde, öğrenim düzeyi çalışanın statüsünü yükseltebilmektedir. Çalışanın statüsünün artması ise birbirini takip eden aşırı değişikliklere yönelik algısını değiştirmekte; statüleri arttıkça çalışanlar birbirini takip eden değişiklikleri bir bütünün parçası olarak algılamakta ve farklı değişim girişimlerini bir bütünlük içerisinde bir birinin devamı olarak algılayabilmektedir (Stansaker ve diğerleri, 2002). Alan yazın ile mevcut araştırma bulguları arasındaki uyumsuzluk bahsi geçen durum ile izah edilebilir. Nitekim lisansüstü öğrenim öğretmenlere statü açısından bir kazanım getirmemektedir.

Araştırmada ele alınan bir diğer demografik değişken katılımcıların medeni durumudur. Ancak elde edilen bulgular medeni durumun öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Evli ve bekar öğretmenlerin özel hayatları göz önünde bulundurulduğunda; evlilerin özel hayatlarında nispeten daha fazla değişiklik deneyimlemiş oldukları düşünülebilir. Böylesi bir durum ise evli öğretmenlerin değişime aşinalık geliştirmelerine veya değişimi bekar meslektaşları ile karşılaştırıldığında daha normal bir olgu olarak algılamalarına sebebiyet verebilir. Bu noktadan hareketle evli ve bekar öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri karşılaştırılmıştır. Öte yandan alan yazının mevcut araştırma bulguları ile örtüştüğü anlaşılmaktadır. Nitekim, Brown (2016) hemşirelerin medeni durumu ile değişim yorgunluğu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirlemiştir.

Araştırma bulguları mezun olunan fakülte türünün öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırdığını ortaya koymuştur. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun meslektaşlarına nispeten daha yüksektir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha yoğun bir mesleki eğitim-

den geçtikleri ifade edilebilir. Bu bağlamda, eğitim sisteminde meydana gelen herhangi bir değişiklik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler için fakültede edinilen mesleki bilginin veya uygulamanın güncellenmesi anlamına gelebilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin değişim yorgunluğu algısının daha yüksek olması ise ilgili durum ile açıklanabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin görev yaptıkları okul düzeyinden (ilk, orta, lise) etkilenmediği yönündedir. Diğer bir ifade ile, ilk, orta ve lise düzeyinde çalışan öğretmenler benzer düzeylerde değişim yorgunluğu deneyimlemektedir. Nitekim son dönemde eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilmekte ve herhangi bir düzeye yönelik değişiklik bütün kurumları etkilemektedir. Bu bağlamda, yapılan değişikliklerin bütün öğretmenleri etkilediği dolayısıyla da benzer düzeyde yorgunluğa neden olduğu ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer bir bulguya rastlanmaktadır. Orlando (2014) ilk ve orta düzeyli okullarda çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin liselerde çalışan öğretmenler ile benzerlik gösterdiğini belirlemiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularının alanyazın ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Mevcut araştırmada değişim yorgunluğu ve kıdem ilişkisine yönelik çarpıcı bulgular elde edilmiştir. Buna göre, kıdemli öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha düşük düzeyde değişim yorgunluğu deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Kıdemi 10 yılın altındaki öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri kıdemi 16 yıl ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde kıdem ve değişim yorgunluğu ilişkisine birbiri ile çelişen iki farklı bakış açısı sunulduğu görülmektedir. Birinci bakış açısına göre kıdem arttıkça çalışanın örgütsel değişime maruz kalma sıklığı da artacağından değişim yorgunluğu düzeyi de artacaktır (Elving ve diğerleri, 2011). Aynı bakış açısı öğretmenlik mesleği özelinde değerlendirildiğinde; Hargreaves (2005) öğretmenlerin sürekli tekrar eden değişim ortamına erken kariyer döneminde sahip oldukları enerji ve hevesle daha iyi uyum sağlayabildiklerini; bununla birlikte geç kariyer döneminde git gide yaşlanmanın da etkisi ile yorgunluk hissettiklerini belirtmektedir. Hargreaves'e (2005) göre mesleğin ilerleyen yıllarında öğretmenler sahip oldukları enerjiyi sınıf içinde yürütecekleri etkinliklere harcamak isteyebilir. Nitekim Orlando (2014) da benzer bir hususu vurgulayarak çalışma sürelerinin önemli bir bölümünü eğitim öğretim ile ilgili uygulamalarını değiştirerek geçiren kıdemli öğretmenlerin değişim yorgunluğu deneyimlediklerini belirtmektedir. İkinci bakış açısına göre ise kıdemli çalışanlar “değişim deneyimli” veya “değişime aşına” olarak nitelendirilebilecekleri için değişimin sıklığından nispeten daha az etkileneceklerdir (Stensaker ve Meyer, 2012). Diğer bir ifade ile, değişime aşına kıdemli çalışanlar değişim yönetimi becerilerini geliştireceklerinden sık tekrar eden değişim durumlarında dahi süreci daha iyi yönetebileceklerdir. Ayrıca herhangi bir mesleğe yeni başlamış çalışanların mesleki bağlamda hala birşeyler öğrenme aşamasında iken belirli düzeyde performans sergileme baskısının yanında hayata geçirilen değişikliklere uyum sağlama zorunluluğu da değişim yorgunluğuna katkı sunan diğer bir unsur olarak belirtilmektedir (Camilleri ve

diğerleri, 2018; Vestal, 2013). Bu bağlamda, mevcut araştırma bulguları ikinci bakış açısı ile açıklanabilir. Öğretmenler mesleğin ilk yıllarında mesleki anlamda yeni birşeyler öğrenme gayretindeyken bir taraftan da eğitim sisteminde meydana gelen sık değişim girişimleri yorgunluğun nedeni olarak ifade edilebilir. Öte yandan yine nispeten daha deneyimli öğretmenlerin değişime aşinalık geliştirdikleri ve değişim yönetimi becerileri geliştirdikleri düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularının tutarsızlık sergilediği görülmektedir. Johnson (2016) tarafından ortaya konan bulgular mevcut araştırma bulguları ile örtüşürken; alan yazında değişim yorgunluğu düzeyinin kıdeme paralel arttığını ortaya koyan araştırma bulgularına da rastlamak mümkündür (Camilleri ve diğerleri, 2018; Elving ve diğerleri, 2011). Öte yandan kıdem ile değişim yorgunluğu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığına işaret eden bulgular da mevcuttur (Babalola ve diğerleri, 2014; Brown, 2016; Brown ve diğerleri, 2018; Leuschke, 2017; Perel, 2015; Rafferty ve Griffin, 2006). Alanyazında mevcut söz konusu tutarsızlık yürütülen çalışmaların farklı mesleki ve kültürel bağlamlarda yürütülmüş olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmada ele alınan son demografik değişken ise görev yapılan yerleşim merkezidir. Elde edilen bulgular istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, okulun bulunduğu yerleşim yeri küçüldükçe öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır. Kraatz ve Zajac'a (2001) göre kaynak yönünden zengin örgütler çevresel değişim süreçlerinden daha etkili bir performans sergileyerek çıkma kapasitesine sahiptir. Eğitim örgütleri açısından bir değerlendirme yapıldığında, okulun bulunduğu yerleşim yeri küçüldükçe okulun kaynakları da daha kısıtlı hale gelebilmektedir. Eğitim sisteminde süregelen değişim girişimleri uygulamaya yönelik birtakım gereklilikleri beraberinde getirmekte; söz konusu uygulamalar ise yeni kaynak oluşturulması zorunluluğu anlamına gelebilmektedir. Bu bağlamda istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte okulun bulunduğu yerleşim yeri küçüldükçe değişim yorgunluğu düzeyinin artması okulun olanaklarının kısıtlı olması ile açıklanabilir. Örneğin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav sisteminin değişmesi sınava hazırlık amacıyla kullanılan materyallerin (basılı veya görsel) de güncellenmesi anlamına gelmektedir. Böylesi bir durum imkânların nispeten kısıtlı olduğu köy / kasaba okullarında hem okul örgütü açısından hem de sınava hazırlanan öğrenciler açısından daha olumsuz bir etki yaratabilir. Öte yandan köy / kasabalardan il merkezine gidildikçe akademik başarı beklentisinin artma ihtimalinde söz edilebilir. İlgili beklenti doğrultusunda ise öğretmenlerin eğitim sisteminde meydana gelen değişime mümkün olduğunca hızlı bir biçimde uyum sağlama gayretinde oldukları düşünülebilir. Ayrıca yerleşim yeri büyüdükçe daha dinamik bir çalışma ortamının gündeme gelmesi öğretmenlerin değişimi daha etkili yönetme becerisine katkı sunan bir unsur olarak değerlendirilebilir. Mevcut araştırma değişim yorgunluğunu görev yapılan yerleşim merkezi açısından ele alan ilk araştırmadır. Bu bağlamda, araştırma bulguları alanyazın ile karşılaştırılamamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmada “değişim yorgunluğu” kavramı ele alınmıştır. Bu bağlamda, öncelikle araştırma kapsamında değişim yorgunluğunu ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. DeVellis (2017) tarafından önerilen işlem adımları izlenerek 16 maddenin tek boyutta toplandığı bir ölçme aracı elde edilmiş ve elde edilen bulgular ölçeğin psikometrik özelliklerinin alanyazında aranan ölçütleri karşıladığı görülmüştür. Daha sonra ölçek Sakarya ilinde görevli 1935 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin değişim yorgunluğuna yönelik görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin eğitim sisteminin oldukça sık ve hızlı değiştiğine yönelik bir algılarının olduğu söylenebilir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, öğrenim düzeyi, medeni durum ve mezun olunan fakülte gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, cinsiyet, görev yapılan okul düzeyi, öğrenim düzeyi ve medeni durum gibi demografik değişkenlerin öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenleri öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmaktadır. 0-5 ve 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha yüksektir.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak mevcut araştırma kapsamında birtakım öneriler sunulmuştur. Öncelikle öğretmenlerin değişim yorgunluğu deneyimledikleri göz önünde bulundurulduğunda eğitim sisteminde daha az değişikliğe gidilmesi ve daha uzun süreli eğitim politikalarının oluşturulması önerilebilir. Elde edilen bulgular kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, özellikle çoklu ve hızlı bir değişim sürecinin söz konusu olduğu dönemlerde eğitim yöneticilerinin bu öğretmenlere özel bir ilgi ve destek sunması önerilebilir. Mevcut araştırma tekil tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmacılar değişim yorgunluğu olgusunu farklı örgütsel davranışlarla ilişkilendiren çalışmalar yürütebilir. Sorunun daha derinlemesine analiz edilebileceği nitel araştırmalar hem değişim yorgunluğunun nedenleri hem de soruna çözüm önerileri noktasında önemli bulgular sağlayabilir.

References

- Abrahamson, E. (2000). Change without pain. *Harvard Business Review*, July-August.
- Abrahamson, E. (2004). Managing change in a world of excessive change: Counterbalancing creative destruction and creative recombination. *Ivey Business Journal*, January / February, 1-9.
- Ace, W., & Parker, S. (2010). Overcoming change fatigue overcoming change fatigue engagement. *Od Practitioner*, 42(1), 21-25.
- Allen, T.D., Freeman, D.M., Russell, J.E.A., Reizenstein, R.C., & Rentz, J.O. (2001). Survivor reactions to organizational downsizing: Does time ease the pain? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74 (2), 145-164. doi: org/10.1348/096317901167299
- Argon, T., & Ateş, H. (2007). İlköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerini etkileyen stres faktörleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 53-63.
- Babalola, M. T., Stouten, J., & Euwema, M. (2014). Frequent change and turnover intention: The moderating role of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 1-12. doi: 10.1007/s10551-014-2433-z
- Bamett, W. P., & Freeman, J. (2001). Too much of a good thing? Product proliferation and organizational failure. *Organization Science*, 12(5), 539-558. doi: 10.1287/orsc.12.5.539.10095
- Bernerth, J. B., Walker, H. J., & Harris, S. G. (2011). Change fatigue development and initial validation of a new measure. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 25(4), 321-337.
- Beycioğlu, K., & Kondakçı, Y. (2014). Principal leadership and organizational change in schools: A cross-cultural perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3). doi: 10.1108/JOCM-06-2014-0111
- Brounstein, C. J. (1992). *Teacher adjustments to multiple and continuous change* (Unpublished doctoral dissertation). Portland State University, Portland, The U.S.A.
- Brown, R. (2016). *Determining the relationship among change fatigue, resilience and job satisfaction of hospital staff nurses* (Unpublished doctoral dissertation). South Dakota State University, Dakota, The USA.
- Brown, R., Wey, H., & Foland, K. (2018). The relationship among change fatigue, resilience, and job satisfaction of hospital nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 50(3), 306-313. doi: 10.1111/jnu.12373
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Akademi.
- Camilleri, J., Cope, V., & Murray, M. (2018). Change fatigue: The frontline nursing experience of large-scale organisational change and the influence of teamwork. *Journal of Nursing Management*, 27 (3),1-13. doi: 10.1111/jonm.12725
- Can, E. (2014). Türk eğitim sisteminde nitelik: Engeller ve öneriler. *I.Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Cankar, B., & Taş, A. (2015). Milli eğitim bakanlarının eğitim faaliyetleri. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 189-210.
- Caruana, V. (2005). *Recess for teachers taking time out for your body, mind and soul*. Tennessee: Broadman and Holman Publishers.

- Carley-Baxter, L. R., Hill, C. A., Roe, D. J., Twiddy, S. E., Baxter, R. K., & Ruppenkamp, J. (2009). Does response rate matter? journal editors use of survey quality measures in manuscript publication decisions. *Survey Practice*, 2(7), 1-10.
- Cheng, Y. C., & Walker, A. (2008). When reform hits reality: the bottleneck effect in Hong Kong primary schools. *School Leadership and Management*, 28(5), 505-521.
- Chung, G. H., Choi, J. N., & Du, J. (2017). Tired of innovations? Learned helplessness and fatigue in the context of continuous streams of innovation implementation. *Journal of Organizational Behavior*, 1-19. doi: 10.1002/job.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cullen-Lester, K. L., Webster, B. D., Edwards, B. D., & Braddy, P. W. (2019). The effect of multiple negative, neutral, and positive organizational changes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(1), 124-135.
- Çam-Tosun, F. (2017). Öğrenci gözüyle geçmişten günümüze Türk eğitim sistemi. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR 8)*, Ankara.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 1-13.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dilkes, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The new Australian curriculum, teachers and change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 45-64.
- Doğutaş, A. (2016). Eğitim sistemindeki son değişikliklerle ilgili öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 30-41.
- Dool, R. (2006). *The impact of persistent change initiatives on job satisfaction*. (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of the Graduate School of the University of Maryland University College, Maryland, The U.S.A.
- Drasin, J. (2014). *Employee trust in leadership as a moderator for stress brought on by organizational change* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland University College, Maryland, The USA.
- Duman, G., Baykan, A. K., Köroğlu, G. N., Yılmaz, S., & Erdoğan, M. (2014). Öğretmen adaylarının Türkiye'deki eğitim reformlarını takip etme durumlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 609-628.
- Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Education Journal*, 413-425. doi:10.24106/kefdergi.389801
- Ead, H. (2015). Change fatigue in health care professionals—an issue of workload or human factors engineering? *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 30(6), 504-515. doi: 10.1016/j.jopan.2014.02.007
- Education Week Research Center. (2017). Teachers and education reform results from a natural survey. Bethesda: Editorial Projects in Education. Retrieved from <https://www.edweek.org/media/teachers-and-education-reform-report-education-week.pdf> on 11.08.2019.
- Elving, W. J., Hansma, L. D., & Boer, M. G. (2011). BOHICA: bend over here it comes again. *Teorija In Praksa*, 48(6), 1628-1647.

- Falkenberg, J., Stensaker, I. G., Meyer, C. B., & Haueng, C. (2005). When change become excessive. *Research in Organizational Change and Development*, 15, 31-62.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Freedman, M. (1992). Initiative fatigue. *Journal of Strategic Change*, 1, 89-91.
- Garside, P. (2004). Are we suffering from change fatigue? *Quality and Safety in Healthcare*, 13, 89-90.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.
- Grigg, R. (2016). Leave me alone and let me teach: Teachers' views of Welsh government education policies and education in Wales. *Wales Journal of Education*, 18(1), 64-86.
- Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 240-254.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(2), 287-309.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(2005), 967-983.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson Education.
- İbrahim, A. S., Al-Kaabi, A., & El-Zaatari, W. (2013). Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(3), 25-36.
- İbret, B. Ü., Avcı, E. K., & Receptoğlu, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal sorunların tespitine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1295-1319.
- Jeffrey, D. A. (2015). *Testing the technology acceptance model 3 (tam 3) with the inclusion of change fatigue and overload, in the context of faculty from seventh-day adventist universities: A revised model* (Unpublished doctoral dissertation). Andrews University School of Education, Michigan, The U.S.A.
- Johnson, K. J. (2016). The dimensions and effects of excessive change. *Journal of Organizational Change Management*, 29(3), 445-459.
- Johnson, K. J., Bareil, C., Giraud, L., & Autissier, D. (2016). Excessive change and coping in the working population. *Journal of Managerial Psychology*, 31(3), 739-755.
- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 59-80.
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598.
- Kezar, A. (2009). Change in higher education: not enough, or too much? *Change the Magazine of Higher Learning*, 41 (6), 18-23. doi: 10.1080/00091380903270110
- Kiefer, T. (2005). Feeling bad: Antecedents and consequences of negative emotions in ongoing change. *Journal of Organizational Behavior*, 26(8), 875-897.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.

- Kraatz, M. S., & Zajac, E. J. (2001). How organizational resources affect strategic change and performance in turbulent environments: theory and evidence. *Organization Science*, 12(5), 632-657.
- Kuh, G. D., & Hutchings, P. (2015). Assessment and initiative fatigue: keeping the focus on learning. In G. D. Kuh, S. O. Ikenberry, N. A. Jankowski, T. R. Cain, P. T. Ewell, P. Hutchings (Eds.) *Using student evidence to improve higher education* (pp. 183-200). San Francisco: Jossey Bass.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Leuschke, E. E. (2017). *School culture and change fatigue in Tennessee* (Unpublished doctoral dissertation). Middle Tennessee State University, Tennessee, The U.S.A.
- Lindsay, J. D., Perkins, C. A., & Karanjikar, M. R. (2009). *Conquering innovation fatigue: overcoming barriers to personal and corporate success*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lingard, B., Mills, M., & Hayes, D. (2000). Teachers, school reform and social justice: Challenging research and practice. *Australian Educational Researcher*, 27(3), 99-115.
- Linstead, S., Brewis, J., & Linstead, A. (2005). Gender in change: gendering change. *Journal of Organizational Change Management*, 18(6), 542-560.
- Lyle, J. (2013). *The reality of reform : Teachers reflecting on curriculum reform in Western Australia* (Unpublished master dissertation). Edith Cowan University, Australia.
- Lyle, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The new Australian curriculum, teachers and change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 45-64.
- MacIntosh, R., Beech, N., McQueen, J., & Reid, I. (2007). Overcoming change fatigue: Lessons from Glasgow's National Health Service. *Journal of Business Strategy*, 28(6), 18-24.
- Neill, M. S. (2012). Change management communication: Barriers, strategies & messaging. *Public Relation Journal*, 12(1), 1-26.
- Nunnally, L. (2016). *Minimizing change fatigue amongst directors and managers through introducing an authentic leadership style at a small university in the southwest United States* (Unpublished doctoral dissertation). University of Liverpool, Liverpool, The United Kingdom.
- OECD. (2017). *The Welsh education reform journey: a rapid policy assessment*. Paris: OECD.
- O'Quinn, K. M. (2018). *Teacher perceptions of initiative fatigue and its impact on teacher efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). Southwest Baptist University, The Faculty of the Graduate Education Department, Missouri, The U.S.A.
- Orakçı, Ş., Durnalı, M. & Özkan, Ö. (2018). Curriculum reforms in Turkey. In O. Karnauhkova & B. Christiansen (Eds.), *Economic and geopolitical perspectives of the commonwealth of independent states and Eurasia* (pp. 225-251). Hershey, PA: IGI Global.
- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 427-439.
- Overton, D. (2004). *Understanding teachers' responses to educational change in act high schools: Developing professional voice and identity* (Unpublished master thesis). The University of Canberra, Canberra, Australia.
- Ömür, Y. E., & Nartgün, Ş. S. (2014). Öğretim elemanlarının değişime uyumu ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 307-326.

- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Berkshire: McGraw Hill.
- Paton, R., & Dempster, L. (2002). Managing change from a gender perspective. *European Management Journal*, 20(5), 539-548.
- Payne, J., & Barnfather, N. (2012). Online data collection in developing nations: an investigation into sample bias in a sample of South African University Students. *Social Science Computer Review*, 30(3), 389-397.
- Perel, C. (2015). *Examining the relationship between organizational culture and change fatigue*. (Unpublished master dissertation). Middle Tennessee State University, Tennessee, The U.S.A.
- Radics, R.I., Dasmohapatra, S. & Kelley, S.S. (2016). Public perception of bioenergy in North Carolina and Tennessee. *Energy, Sustainability and Society*, 6 (17), 1-11. doi:10.1186/s13705-016-0081-0
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: a stress and coping perspective. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1154-1162.
- Reeves, D. B. (2010). *Transforming professional development into students results*. Virginia: ASCD.
- Rivard, S., Aubert, B. A., Patry, M., Paré, G., & Smith, H. A. (2004). *Information technology and organizational transformation: solving the management puzzle*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Sağır, M. (2015). Eğitim ve okul sistemindeki son dönem politika değişimlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1297-1310.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sarıca, R. (2019). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında değiştirilen üniversite giriş sınav sisteminin ortaöğretim 12. Sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(Ek Sayı1), 841-865.
- Sasol, M. D. (2007). Healing emotional trauma in organizations: An o.d. framework and case study. *Organization Development Journal*, 25(1), 35-41.
- Scott-Morgan, P., Hoving, E., Smit, H., & Slot, A. V. (2001). *The end of change : how your company can sustain growth and innovation while avoiding change fatigue*. New York : McGraw Hill Books.
- Sezgin-Nartgün, Ş., & Gökçer, İ. (2014). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleklerine, geleceklarine, istihdamlarına ve eğitim politikalarına ilişkin metaforik algıları. *e-International Journal of Educational Research*, 5(4), 57-69.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage.
- Spann, A. M. (2018). *Teacher's description of multiple initiatives implementation: A phenomenological study* (Unpublished doctoral dissertation). Concordia University, College of Education, Portland, The U.S.A..
- Speck, M. (1996). The change process in a school learning community. *The School Community Journal*, 6(1), 69-79.
- Stansaker, I., Meyer, C. B., Falkenberg, J., & Haueng, A. C. (2002). Excessive change: coping mechanisms and consequences. *Organizational Dynamics*, 31(3), 296-312.

- Şimşek, A. (2012). *Bilimsel gelişme ve paradigma değişimi*. İçinde, A. Şimşek (Ed.) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. New Jersey: Pearson Education.
- Torppa, C. B., & Smith, K. L. (2011). Organizational change management: a test of the effectiveness of a communication plan. *Communication Research Reports*, 28(1), 62-73.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Tribuzzi, J. M. (2017). *Frequently changing curriculum: the implementation process and teacher resiliency* (Unpublished doctoral dissertation). University at Buffalo, Faculty of the Graduate School of Education, New York, The U.S.A.
- Vestal, K. (2013). Change fatigue: a constant leadership challenge. *Nurse Leader*, 11(5), 10-11.
- Winter, A. J. (2013). *The human cost of change: tales from the campus about personal change fatigue, resistance, and resilience* (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology, Brisbane City, Australia.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yaşar, M. D., & Sözbilir, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi'ne yönelik görüşleri: güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 165-201.
- Yeşil, R., & Şahan, E. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Zink, K. J., Steimle, U., & Schroder, D. (2008). Comprehensive change management concepts development of a participatory approach. *Applied Ergonomics*, 39, 527-538.