



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ANADOLU LİSESİNE DÖNÜŞTÜRÜLEN GENEL LİSE YÖNETİCİLERİNİN  
ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM SÜRECİNDE DEĞİŞİM LİDERLİĞİ  
(İstanbul İli Örneği)**

**Ayça Güvenli**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İSTANBUL - 2007**



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ANADOLU LİSESİNE DÖNÜŞTÜRÜLEN GENEL LİSE YÖNETİCİLERİNİN  
ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM SÜRECİNDE DEĞİŞİM LİDERLİĞİ  
(İstanbul İli Örneği)**

**Ayça Güvenli**

**Danışman**

**Prof. Dr. Canan ÇETİN**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İSTANBUL - 2007**

## İÇİNDEKİLER

<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	I
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	VII
<b>ÇİZELGE LİSTESİ</b> .....	VIII
<b>ÖNSÖZ</b> .....	XVII
<b>ÖZET</b> .....	XVIII
<b>ABSTRACT</b> .....	XIX
<b>BÖLÜM 1</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	3
1.3. ALT PROBLEMLER.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	5
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
1.7. TANIMLAR.....	6
<b>BÖLÜM 2</b> .....	8
<b>İLGİLİ LİTERATÜR</b> .....	8
<b>2.1. ÖRGÜTSEL KAVRAMLAR VE EĞİTİM ÖRGÜTÜ</b> .....	8
2.1.1. Örgüt.....	8
2.1.2. Örgüt Kültürü.....	10
2.1.3. Eğitim Örgütü.....	12
2.1.4. Bir Örgüt Olarak Okul.....	14
2.1.5. Örgütsel Kültür ve Liderlik.....	16
2.1.6. Yönetici- Lider Ayrımı.....	20

<b>2.2. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM SÜRECİNDE DEĞİŞİMİN ÖNEMİ İLE LİDERİN DÖNÜŞTÜRÜCÜ LİDERLİK ROLÜ VE ÖNEMİ.....</b>	<b>24</b>
2.2.1. Örgütsel değişim.....	25
2.2.2. Değişimin Önemi.....	28
2.2.3. Değişimde Liderlik Rollerini.....	29
2.2.4. Değişim Liderinin Temel Özellikleri.....	33
2.2.5. Değişimde Liderin Dönüştürücü Liderlik Rolü ve Önemi.....	34
<b>2.3. DEĞİŞİMİN TEMEL İLKELERİ.....</b>	<b>37</b>
<b>2.4. DEĞİŞİM SÜRECİ VE ÇEŞİTLERİ.....</b>	<b>38</b>
2.4.1. Değişim Çeşitleri.....	39
2.4.1.1. Planlı Değişim.....	39
2.4.1.2. Plansız Değişim.....	42
2.4.2. Değişim Süreci.....	43
2.4.2.1. Değişmesi Gerekeni Tanımlama.....	44
2.4.2.2. Örgütün Genel Durumunu Göz Önüne Alma.....	45
2.4.2.3. Değişimi Planlama ve Uygulama.....	45
2.4.2.4. Sonuçları Değerlendirme.....	45
<b>2.5. DEĞİŞİMİ YÖNETME.....</b>	<b>46</b>
<b>2.6. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM SÜRECİNDE ANADOLU LİSESİ YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİM LİDERLİĞİ.....</b>	<b>51</b>
2.6.1. Eğitimde Örgütsel Değişim ve Değişim Yönetimi.....	51
2.6.2. Değişime Duyulan İhtiyaç.....	55
2.6.3. Değişimin Amacı.....	57
2.6.4. Değişimi Gerektiren Nedenler.....	59
2.6.4.1. Değişimi Gerektiren Dış Nedenler.....	60

2.6.4.2. Değişimi Gerektiren İç Nedenler.....	62
2.6.5. Değişime Olan Açıklık.....	63
2.6.6. Değişimin Uygulanması.....	65
2.6.7. Değişim Yönetiminin Aşamaları.....	69
2.6.7.1. Bir İvedilik Duygusu Oluşturmak.....	72
2.6.7.2. Güçlü Bir Rehberlik Koalisyonu Oluşturmak.....	73
2.6.7.3. Bir Vizyon Yaratmak.....	73
2.6.7.4. Vizyonu İletmek.....	74
2.6.7.5. Diğerlerine Vizyona Göre Hareket Etme Yetkisi Vermek.....	74
2.6.7.6. Kısa Vadeli Kazanımları Planlamak ve Oluşturmak.....	74
2.6.7.7. İyileşmeleri Pekiştirmek ve Daha Fazla Değişim Yaratmak.....	75
2.6.7.8. Yeni Yaklaşımları Kurumsallaştırmak.....	75
2.6.8. Değişime Karşı Direnç.....	76
<b>2.7. EĞİTİMDE DEĞİŞİM YÖNETİMİ.....</b>	<b>81</b>
<b>2.8. EĞİTİM YÖNETİMİ VE YÖNETİCİLİĞİ.....</b>	<b>83</b>
<b>2.9. EĞİTİM YÖNETİCİSİNİN LİDERLİĞİ.....</b>	<b>86</b>
<b>2.10. EĞİTİMDE LİDERLİK TÜRLERİ.....</b>	<b>87</b>
2.10.1. Eğitimsel Liderlik.....	87
2.10.2. Vizyoner Liderlik.....	89
2.10.3. Kültürel Liderlik.....	90
2.10.4. Öğrenen Lider ve Öğrenen Okul.....	92
2.10.5. Dönüştürücü Liderlik.....	94
2.10.5.1. Dönüştürücü Liderliğin Özellikleri.....	99
2.10.5.2. Dönüştürücü Liderin Davranışları.....	102
2.10.5.3. Dönüştürücü Liderin Temel Amaç ve Görevleri.....	103

2.10.5.4. Dönüştürücü Liderin Hedef ve Stratejileri.....	106
2.10.5.5. Dönüştürücü Liderlik Süreci.....	107
2. 10.5.5.1. Açık ve İlgi Çekici Bir Vizyon Sunmak.....	107
2. 10.5.5.2. Vizyona Nasıl Ulaşılacağını Açıklamak.....	108
2. 10.5.5.3. Kararlı ve İyimser Davranmak.....	109
2. 10.5.5.4. İzleyenlerde Güven Duygusu Yaratmak.....	109
2. 10.5.5.5. Anahtar Değerleri Vurgulamak İçin Çarpıcı, Simgesel Öğeler Kullanmak.....	109
2. 10.5.5.6. Örnek Bir Lider Olmak.....	110
2. 10.5.5.7. İnsanlara Vizyonu Başarmak İçin Yetki Vermek.....	110
<b>2.11. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE DEĞİŞİM.....</b>	<b>111</b>
2.11.1. Anadolu Liseleri ve Değişim.....	112
2.11.2. Eğitim Yöneticiliği ve Değişim.....	114
2.11.3. Eğitimde Değişim Yönetiminin Önemi.....	115
2.11.4. Değişimin Başarısı .....	117
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>120</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>120</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....</b>	<b>120</b>
<b>3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....</b>	<b>120</b>
<b>3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....</b>	<b>120</b>
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	120
3.3.2. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	121
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>123</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>123</b>

<b>4.1 GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELER</b> .....	123
<b>4.2. ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ANKET SORULARINA VERİLEN CEVAPLARIN DAĞILIMLARI</b> .....	126
4.2.1. “Anadolu Liselerinde Değişim Uygulamalarına İlişkin Kararlar Nasıl Alınmaktadır?” İfadesi İle İlgili Bağımlı Sorulara, Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular .....	126
4.2.2. “Anadolu Liselerinde Değişim Sürecinin Sürekliliğini Sağlayabilmek İçin Neler Yapılmaktadır?” İfadesi İle İlgili Bağımlı Sorulara, Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular .....	131
4.2.3. “Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenler Değişim Uygulamaları İle İlgili Bilgileri Nasıl Öğrenirler?” İfadesi İle İlgili Bağımlı Sorulara, Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular .....	135
4.2.4. “Anadolu Liselerinde Değişim Kültürünün Oluşması İçin Neler Yapılmaktadır?” İfadesi İle İlgili Bağımlı Sorulara, Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular.....	137
4.2.5. “Anadolu Lisesi Yöneticileri Değişim Liderliğini Ne Ölçüde Gerçekleştirmektedir?” İfadesi İle İlgili Bağımlı Sorulara, Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular .....	143
<b>4.3 OKULLARIN DEĞİŞİM KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN BULGULAR</b> .....	147
4.3.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	147
4.3.2 Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	149
4.3.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	167
4.3.4. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	172
<b>4.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİM LİDERLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR</b> .....	176
4.4.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	176
4.4.2. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	177
4.4.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	187

4.4.4. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular .....	189
<b>BÖLÜM 5</b> .....	190
<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER</b> .....	190
<b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA</b> .....	190
<b>5.2. ÖNERİLER</b> .....	199
<b>KAYNAKÇA</b> .....	203
<b>EKLER</b> .....	210



## ŞEKİL LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b> Okul Örgütü Sisteminin Ortak Öğeleri .....	14
<b>Şekil 2:</b> Yöneticinin Bulunduğu Konuma Göre Sahip Olması Gereken Nitelikler.....	21
<b>Şekil 3:</b> Örgütsel Değişim.....	38
<b>Şekil 4:</b> Planlı Değişme ve Lewin'in Değişme Tipolojisi.....	41
<b>Şekil 5:</b> Değişim Kapsamına Giren Ana Değişkenler .....	48
<b>Şekil 6:</b> Değişime Direnç Ölçeği .....	50
<b>Şekil 7:</b> Örgütün İç Öğeleri.....	62
<b>Şekil 8:</b> Değişim Yönetiminin Aşamaları.....	69
<b>Şekil 9:</b> Değişim Yönetimi Süreci.....	70
<b>Şekil 10:</b> Değişim Yönetimi Basamakları .....	71
<b>Şekil 11:</b> Değişime Etki Eden Kuvvetler.....	76
<b>Şekil 12:</b> Değişmeye Karşı Bireysel Direnme Faktörleri.....	78
<b>Şekil 13:</b> Değişmeye Karşı Örgütsel Direnme Faktörleri.....	78
<b>Şekil 14:</b> Dönüştürücü Liderliğe İlişkin Kavramsal Çerçeve.....	100

## ÇİZELGE LİSTESİ

<b>Çizelge 4.1.</b> Deneklerin Cinsiyet Dağılımı.....	123
<b>Çizelge 4.2.</b> Deneklerin Yaş Dağılım.....	124
<b>Çizelge 4.3.</b> Deneklerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	124
<b>Çizelge 4.4.</b> Deneklerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	125
<b>Çizelge 4.5.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda değişimi teknolojik eskime nedeni ile mi gerçekleştirirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	126
<b>Çizelge 4.6.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılan değişimler Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları için gerekli olan değişimler midir?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	126
<b>Çizelge 4.7.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda değişim uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığının yönetmelikleri gereği zorunlu olan değişiklikler midir?” ifadesine ilişkin görüşleri .....	127
<b>Çizelge 4.8.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşleri .....	127
<b>Çizelge 4.9.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda değişim kararlarını üst yönetim mi vermektedir?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	128
<b>Çizelge 4.10.</b> Öğretmenlerin “Çalışanlardan okul yönetimine yöneltilen değişim istekleri dikkate alınmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	128
<b>Çizelge 4.11.</b> Öğretmenlerin “Okul yönetiminden gelen değişim istekleri zorunlu olarak kabul edilmekte midir?” ifadesine ilişkin görüşleri .....	129
<b>Çizelge 4.12.</b> Öğretmenlerin “Çevreden gelen okulla ilgili değişim ve yenileşme istekleri üst yönetim tarafından değerlendirilir mi?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	129
<b>Çizelge 4.13.</b> Öğretmenlerin “Değişime karar verme sürecinde ilgili birimlerin ve öğretmenlerin görüşleri alınır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	130
<b>Çizelge 4.14.</b> Öğretmenlerin “Okul yönetiminden gelen değişim isteklerine zorlama olmadan gönüllü geçilebiliyor mu?” ifadesine ilişkin görüşleri .....	130
<b>Çizelge 4.15.</b> Öğretmenlerin “Değişim amaçları belirlenirken, okulunuzun değerlerini de geliştirmeye yönelik olmasına dikkat ediliyor mu?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	131

<b>Çizelge 4.16.</b> Öğretmenlerin “Değişim amaçları belirlenirken, mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edilir mi?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	131
<b>Çizelge 4.17.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda belirli aralıklarla değişime ihtiyaç olup olmadığı araştırılır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	132
<b>Çizelge 4.18.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılması gereken değişiklikler zorunlu hale geldiği zaman mı uygulanıyor?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	132
<b>Çizelge 4.19.</b> Öğretmenlerin “Okul yönetimi fayda sağlayacak araştırma projelerini destekler mi? Olanak sağlar mı?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	133
<b>Çizelge 4.20.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	133
<b>Çizelge 4.21.</b> Öğretmenlerin “Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	134
<b>Çizelge 4.22.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda değişimi destekleyici davranış ve faaliyetler ödüllendirilir mi?” ifadesine ilişkin görüşleri .....	134
<b>Çizelge 4.23.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri sözlü ve yazılı emirlerle mi öğrenirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	135
<b>Çizelge 4.24.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri hizmet içi eğitim yolu ile mi öğrenirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	135
<b>Çizelge 4.25.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri kurum içi toplantılarla mı öğrenirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	136
<b>Çizelge 4.26.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri broşür ve ilanlardan mı öğrenirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri .....	136
<b>Çizelge 4.27.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılacak değişikliklerde herkesin yapacağı işler ve sağlayacağı katkılar belirleniyor mu?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	137
<b>Çizelge 4.28.</b> Öğretmenlerin “Değişimin nasıl başlatılacağı kararlaştırılıp, görev paylaşımı yapılır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	137
<b>Çizelge 4.29.</b> Öğretmenlerin “Değişim uygulamalarında üst yönetimin baskısı ve sıkı kontrolleri olmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	138

<b>Çizelge 4.30.</b> Öğretmenlerin “Değişimin eğitim ve öğretim açısından verimli olabilmesi için mevcut eğitim sistemi incelendi mi?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	138
<b>Çizelge 4.31.</b> Öğretmenlerin “Değişimin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda ortak bir anlayış oluşturuldu mu?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	139
<b>Çizelge 4.32.</b> Öğretmenlerin “Değişimin uygulanacağı konuda yeterli imkânların olup olmadığı belirlendi mi?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	139
<b>Çizelge 4.33.</b> Öğretmenlerin “Değişimin gerektirdiği yeni bilgi ve becerilerin kazanılması için gerekli önlemler alınır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	140
<b>Çizelge 4.34.</b> Öğretmenlerin “Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	140
<b>Çizelge 4.35.</b> Öğretmenlerin “Değişimin ne ölçüde başarılı olduğu ile ilgili değerlendirmeler yapılır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	141
<b>Çizelge 4.36.</b> Öğretmenlerin “Değişimin devamı konusunda ara değerlendirmeler yapılmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	141
<b>Çizelge 4.37.</b> Öğretmenlerin “Değişimin sonuçları ile ilgili öğrenci ve veli görüşleri alınır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	142
<b>Çizelge 4.38.</b> Öğretmenlerin “Değişimin sonuçları ile ilgili öğretmen görüşleri alınır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	142
<b>Çizelge 4.39.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda çalışanların değişim ihtiyacı olup olmadığı yöneticiler tarafından gözlemlenmekte midir?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	143
<b>Çizelge 4.40.</b> Öğretmenlerin “Yöneticiniz okulun hedefleriyle bireysel hedefleri birbiriyle bütünleştirmenize yardımcı olur mu?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	143
<b>Çizelge 4.41.</b> Öğretmenlerin “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara dair bilgilendirilir misiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	144
<b>Çizelge 4.42.</b> Öğretmenlerin “Okuldaki çalışanlar arasındaki çatışmalara ve sorunlara yöneticiniz tarafından açıklık getirilir mi?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	144
<b>Çizelge 4.43.</b> Öğretmenlerin “Yöneticiniz sürekli bilgi alışverişinde bulunur mu?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	145

<b>Çizelge 4.44.</b> Öğretmenlerin “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	145
<b>Çizelge 4.45.</b> Öğretmenlerin “Çalışanların farklılıkları göz önünde tutularak uygun görevler verilir mi?” ifadesine ilişkin görüşleri.....	146
<b>Çizelge 4.46.</b> Öğretmenlerin “Çevreden gelen okulla ilgili değişim ve yenileşme istekleri üst yönetim tarafından değerlendirilir mi?” İfadesine İlişkin Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadıklarını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup- t Testi Sonuçları.....	147
<b>Çizelge 4.47.</b> Öğretmenlerin “Okulunuzda değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri sözlü ve yazılı emirlerle mi öğrenirsiniz?” İfadesine İlişkin Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadıklarını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları. ....	148
<b>Çizelge 4.48.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	149
<b>Çizelge 4.49.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	150
<b>Çizelge 4.50.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Çalışanlardan okul yönetimine yöneltilen değişim istekleri dikkate alınmakta mıdır?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	151
<b>Çizelge 4.51.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul yönetimi fayda sağlayacak araştırma projelerini destekler mi? Olanak sağlar mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	152
<b>Çizelge 4.52.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul yönetimi fayda sağlayacak araştırma projelerini destekler mi? Olanak sağlar mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin	

Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	153
<b>Çizelge 4.53.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	154
<b>Çizelge 4.54.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	155
<b>Çizelge 4.55.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	156
<b>Çizelge 4.56.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	157
<b>Çizelge 4.57.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul yönetiminden gelen değişim isteklerine zorlama olmadan gönüllü olarak geçilebiliyor mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	158
<b>Çizelge 4.58.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri broşür ve ilanlardan mı öğrenirsiniz?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	159
<b>Çizelge 4.59.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri broşür ve ilanlardan mı öğrenirsiniz?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	160

- Çizelge 4.60.** Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....161
- Çizelge 4.61.** Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....162
- Çizelge 4.62.** Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim amaçları belirlenirken mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edilir mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....163
- Çizelge 4.63.** Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim amaçları belirlenirken mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edilir mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....164
- Çizelge 4.64.** Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....165
- Çizelge 4.65.** Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....166
- Çizelge 4.66.** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları....167
- Çizelge 4.67.** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....168

- Çizelge 4.68.** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....169
- Çizelge 4.69.** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....170
- Çizelge 4.70.** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları....171
- Çizelge 4.71.** Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Okulunuzda değişimi teknolojik eskime ile mi gerçekleştirirsiniz?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....172
- Çizelge 4.72.** Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Okulunuzda yapılması gereken değişiklikler zorunlu hale geldiği zaman mı uygulanıyor?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları....173
- Çizelge 4.73.** Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Okulunuzun değişim kararlarını üst yönetim mi vermektedir?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....174
- Çizelge 4.74.** Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri hizmet içi eğitim yoluyla mı öğrenirsiniz?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....175
- Çizelge 4.75.** Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz okulun hedefleriyle bireysel hedefleri birbiriyle bütünleştirmenize yardımcı oluyor mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....177



<b>Çizelge 4.76.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz okulun hedefleriyle bireysel hedefleri birbiriyle bütünleştirmenize yardımcı oluyor mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	178
<b>Çizelge 4.77.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	179
<b>Çizelge 4.78.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları. ....	180
<b>Çizelge 4.79.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	181
<b>Çizelge 4.80.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	182
<b>Çizelge 4.81.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yetki dağılımında olan değişiklikler sizi etkiler mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	183
<b>Çizelge 4.82.</b> Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yetki dağılımında olan değişiklikler sizi etkiler mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	184

- Çizelge 4.83.** Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi olumsuz etkiler mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....185
- Çizelge 4.84.** Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi olumsuz etkiler mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....186
- Çizelge 4.85.** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....187
- Çizelge 4.86.** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....188
- Çizelge 4.87.** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi etkiler mi ?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları.....189

## **ÖNSÖZ**

Bilindiği gibi, Türk Eğitim Sistemi çağı yakalayabilmek amacıyla 8 yıllık kesintisiz eğitim, orta öğretim kurumlarına sınavla öğrenci alınması ve en son uygulamaya koyulan müfredat değişikliği ve öğrenci merkezli öğrenim uygulamaları gibi birçok değişim faaliyeti gerçekleştirmiştir. Buna rağmen, uygulanan değişimler, yetersiz olan kaynak, araç-gereç, öğretmen, yönetici donanımları, vb. sebeplerle yetersiz bulunmuş veya başarısız olmuştur. Bu bağlamda Türk Eğitim Sisteminde değişim süreci, faaliyetleri ve yöntemlerinden kaynaklanan aksaklıkların başarısızlıkları tetiklediğini söylemek hatalı olmayacaktır.

Eğitim örgütleri, toplumdaki tüm örgütlerin insan gücünü yetiştirdiği için planlı değişmeye en çok ihtiyaç duyan örgütlerdir. Bilgi teknolojilerinin her geçen gün daha da geliştiği ve bilginin bir uzmanlık olduğu günümüzde Türkiye’de her kademedeki eğitim örgütünün planlı örgütsel değişmeye ve çağı yakalamaya ihtiyacı olduğu söylenebilir. Ancak son yıllarda bu değişmeyi en yoğun biçimde yaşayan eğitim örgütü genel liselerdir.

2006–2007 eğitim-öğretim yılında, çıkarılan yasa ile, çoğunluğu ilçe merkezlerinden seçilmiş bazı yabancı dil ağırlıklı lise Anadolu Lisesi olmuştur. O nedenledir ki, bu araştırmada, Anadolu Lisesi’ne dönüştürülen liselerin ve yöneticilerinin bu değişime hazır olup olmadıklarının ve değişimi uygulayabilmekteki yeterliliklerinin belirlenebilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma, Türkiye’de liselerin Anadolu Liselerine dönüştürülmesiyle ilgili yapılan ilk çalışmadır. Çalışmanın hazırlanmasında bana yardımcı olan, başta değerli hocam Sayın Prof. Dr. Canan ÇETİN olmak üzere, gösterdikleri anlayış ve verdikleri destek için aileme, arkadaşlarıma; uygulama aşamasındaki yardımları için Anadolu Liseleri yönetici ve öğretmenlerine teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

**2007-İSTANBUL**

**Ayça GÜVENLİ**

## ÖZET

21.yüzyıl, hızlı değişimlerin yaşandığı ve her geçen gün bilgi birikiminin yoğunlaşarak arttığı bilişim çağdır. Toplumumuzun bilişim çağına ayak uydurabilmesi; yetişecek olan nesillerin çağa uygun koşullarda yetiştirilmesi ile mümkün olacaktır. Bu nedendir ki; eğitim sistemimizde birtakım değişiklikler gerçekleştirilmiştir ve gerçekleştirilmeye devam edecektir.

Türk eğitim sisteminde son yıllarda uygulamaya koyulan büyük değişimlerden biri de bazı yabancı dil ağırlıklı liselerin Anadolu Liselerine dönüştürülmesidir. Bu çalışma, liselerin Anadolu Lisesi olma yolunda geçirdikleri değişim sürecine yönelik yapılan araştırmayı kapsamaktadır. Çalışmanın literatür bölümünde örgüt ve eğitim örgütü, eğitimde örgütsel değişim ve değişimin temel ilkeleri, değişim süreci ve değişimi yönetme, değişimin önemi ile yöneticilerin dönüştürücü liderlik rolleri ve Türk eğitim sistemi ve değişime ilişkin ayrıntılı bilgi paylaşılmıştır.

Çalışma, beş bölüm halinde ele alınmıştır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ile tanımlara; ikinci bölümde konu ile ilgili kavramlara; üçüncü bölümde araştırmanın yöntem ve modeli, evren, örneklem ve verilerin toplanmasıyla ilgili bilgilere; dördüncü bölümde araştırma sonucunda edinilen bulgulara ve beşinci bölümde de sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Yapılan çalışmada, liselerin Anadolu lisesine dönüşme sürecinde, öğretmenlerin algılarına göre, okulların değişim kültürlerini ve yöneticilerin değişime liderlik edebilme; değişimi yönetebilme yeterliliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma, İstanbul genelinde, içinde bulunduğumuz eğitim-öğretim yılında Anadolu Lisesine dönüşmüş orta öğretim kurumlarında çalışan 300 öğretmen üzerinde yapılmış ve araştırmanın yürütülmesinde tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada; parametrik ve non-parametrik analiz teknikleri SPSS istatistik programında uygulanmış ve manidarlıkları 0.05 düzeyinde sınanmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

## **ABSTRACT**

The 21<sup>st</sup> century is an age in which quick changes happens and the knowledge grows bigger and bigger. The prerequisite for our society to keep up with this information age is the education of the new generation in the reasonable ways to the new era. This is the reason of the changes in our education system today and in the future.

The biggest change which was put into practice in last few years in the Turkish education system is the transformation of foreign language based high schools into Anatolian High Schools. This study comprises the change process of these high schools along the way of being an Anatolian High School. A detailed study has been made in the literature section about organization and educational organization, organizational change in education and the basic principles of change, the change process and managing change, the importance of change and the transformational leadership roles of the managers, Turkish educational system and change.

The study consists of five sections. In the first section, the problem, importance, assumptions, limitations and the definitions of the study are discussed. In the second section, the concepts about the topic are described. In the third section, the method and the pattern of the research, the samples and the collection of the data are described. In the fourth section, the findings of the research are given. In the fifth and final section of the study, the results are given and discussions and suggestions have been made.

The aim of the study is to demonstrate, the changing cultures of the schools and the sufficiency of the managers in leading change and managing change in the perception of teachers through out the transformation process of the schools to Anatolian High Schools.

The study has been made in Istanbul with 300 teachers working in a school which have been transformed into Anatolian High School in this academic year and a surveillance model has been used in the research.

In the study, parametric and non-parametric analysis techniques have been applied in the SPSS statistical software, the meanings have been examined and tried to be explained in the level of 0.05.

Anadolu Lisesine Dönüştürülen Genel Lise Yöneticilerinin  
Örgütsel Değişim Sürecinde Değişim Liderliği

.....Ayhan Güvenli.....

## ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

: Prof. Dr. Canan ÇETİN

Canan Çetin

Üye

: Yrd. Doç. Dr. M. Emin OKUR

M. Emin Okur

Üye

: Dr. Mustafa FARSAKOĞLU

M. Faris

Yüksek lisans tezi onay tarihi: ..11../.05/2007

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Örgüt, toplumsal gereksinmelerin bir kesimini karşılamak üzere önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için güçlerini gönüllü ve düzenli olarak eş güdümlenen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir. Örgütün ömrü, girişim, yerleşme ve gelişme olma üzere üç evreden oluşur. Kendini sürekli yenileyen bir örgütün ömrü, yüzyıllarca sürebilir. Geleceğin örgütü, öğrenen örgüttür. Öğrenen örgüt, kendini sürekli tanımaya, deneyimlerinden yararlanmaya, iç ve dış çevre koşullarına uymaya, iç sürecinden ve çıktılarından sürekli dönüt alarak kendini düzeltmeye çalışan örgüttür (Başaran, 2000). Hammaddesi ve çıktısı insan olan; gelecek nesilleri yetiştiren eğitim örgütleri de sürekli kendilerini yenilemeye, geliştirmeye ve yaşanan çağa ayak uydurmaya çalışan, sürekli öğrenen örgütler olmalıdır.

Evren var olduğundan beri sürekli bir değişim içerisindedir. Dünyadaki değişim yaklaşımı ve yeni değişim dinamikleri kamu, özel ve diğer sektörlerdeki tüm örgütleri yeniden yapılanmaya zorlamaktadır. Bu yapılanmalar, bazen zorunlu ve belirli bir plan, program çerçevesinde, bazen de kendiliğinden olmaktadır. Değişimin örgütü olumlu yönde etkileyebilmesi için planlı olması gerekmektedir.

Toplumlar, kültürler, ekonomik süreçler, teknolojiler, bilgi sistemleri, iletişim sistemleri ve hatta insanın kendisi bile sürekli değişmekte ve yeni oluşumlar meydana getirmektedir. Bu hızlı değişim ortamında, toplumsal sistemin en önemli alt sistemi olan eğitim sistemi ve eğitim kurumlarının da üstlendiği misyonlardan en önemlisi yeniliğe açık, ileriye görebilen, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu görevi ancak toplumsal, teknolojik ve ekonomik ve kültürel sistemdeki değişimleri kendi örgütsel özelliklerine uygun bir biçimde adapte edebildikleri ölçüde yerine getirebileceklerdir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda her yönde çok hızlı gelişme ve değişimler yaşanmakta, bilgi ve teknoloji sürekli yenilenmektedir. Bugünün örgütleri, değişen ve gelişen şartlara

yeterli uyumu sağlayabilmek için dinamik, duyarlı ve esnek, yeniliklere açık olmalıdır. Değişim ihtiyacı olan ve değişmeye çalışan örgütlerde değişimi yönetmede en büyük sorumluluk vizyon sahibi değişim liderlerine düşmektedir.

Değişim, etkili yönetimin en önemli yönlerinden biridir (Hussey, 1997). Bugünün liderlerinin kendi alanlarında etkili olabilmeleri, büyük oranda içinde buldukları ve etkileşim içinde oldukları diğer sistemleri geniş bir bakış açısı ile değerlendirebilmelerine bağlıdır. Değişimin yönetilmesinde örgütünü değiştirebilmek için öncelikle kendini değiştiren ve geliştiren, dış çevrede olup bitenlere duyarlı, örgütün amaçlarını içindeki bireylerle bir bütün halinde görebilen anlayışa sahip yöneticiler etkili olacaktır. Küreselleşme sürecinde, örgütlerde, günün ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak dönüşüm, yani köklü ve tümüyle değişimin gerçekleşmesi, dönüştürücü liderlik tarzında değişim liderliği ile sağlanabilir.

Dönüştürücü liderler, çalışanları için sahip olunan hedefler doğrultusunda bir vizyon yaratır, onları teşvik eder, yönlendirir, sorumluluk almalarını sağlar ve yeni düşünme yolları benimseterek bakış açılarını geliştirir. Yani dönüştürücü liderlik ve liderler, değişim ihtiyacı veya sürecinde olan bir örgütün ihtiyaç duyabileceği bir liderlik türüdür.

Türk Eğitim Sistemi üzerinde Tanzimat'tan beri yapıya gelen çalışmalar ve iyileştirmeye yönelik düzenlemeler veya değişim girişimlerinde, bazen doğru yaklaşmadığından veya yeterli hazırlık ve altyapı sağlanamadığından gösterilen bütün çabalara karşın tam başarı sağlanamamış; sistemin sorunları bugüne değin sürüp gelmiştir. Diğer bir anlatımla, eğitim sorunları bütünden soyutlanmış ve tek tek çözümlenmeye çalışılmıştır. Çoğunlukla sistem öğelerinin birbiriyle olan bağlantısı hesaba katılmamış; özellikle büyük değişimlerde, değişimin uygulanacağı kurumun, değişimi yönetecek kişilerin, değişim uygulamasının parçası olan ve değişimden etkilenecek kişilerin değişime hazır olup olmaması ve bunun için donanımlarının yeterli olup olmadığı konusuna gereken önem verilmemiştir.

Türkiye'de uzun bir süre tartışılan dört yıllık lise projesi 2005 yılı Haziran ayında Sayın Milli Eğitim Bakanı'nın açıklamaları ile kesinleşmiş; 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlamış ve bu uygulamayla Türkiye genelinde birçok yabancı dil ağırlıklı



lise Anadolu Lisesi olmuştur.

Anadolu liseleri merkezi sistem sınavıyla öğrenci alan, bazıları dört yıl, bazıları ise hazırlık artı dört yıl öğretim yapan, yabancı dil ağırlıklı orta öğretim kurumlarıdır. Uygulamaya koyulan proje çok kapsamlıdır; orta öğretimle ilgili önemli sorunların çözümüne katkı sağlayabilir ve daha birçok açıdan yararlı olabilecektir, fakat uygulama, söz konusu okullar için birçok önemli ve büyük değişimi ve bununla bağlantılı olarak uygulamada çıkabilecek birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Uygulamanın başarılı olabilmesi için gerekli koşullar hazırlanmış mıdır? Uygulayacak veya uygulamadan etkilenecek kişiler gerekli değişimler için donanımları ve vizyonları açısından yeterli midir? Böyle bir değişimin kısa zamanda uygulamaya koyulabilmesi için, değişimi gerçekleştirecek olan yönetici ve okul çalışanlarının yanı sıra okulun ekonomik, fiziksel ve kültürel koşullarının da hazır olması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yukarıda sözü edilen sorular ve sorunlara çözüm aramak ve söz konusu değişimin parçası olan ve bundan etkilenen eğitimcilerin konu ile ilgili düşüncelerini, yaklaşımlarını ortaya koymaktır. İlgili yazın tarandığında, konunun genel çerçevesi ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmış fakat uygulama daha yeni olduğundan dolayı Anadolu Liselerinde söz konusu olan değişime dair yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da, literatüre katkı açısından, araştırmanın yapılmasının yarar sağlayabileceği düşüncesini desteklemektedir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Yabancı dil ağırlıklı bazı orta eğitim kurumlarında büyük ve önemli bir değişim gerçekleşmiş ve bu okullar Anadolu Lisesi olmuşlardır. Söz konusu değişim sürecinin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için kurumların, yöneticilerin ve öğretmenlerin uygulama için hazır, donanımlı ve yeterli olması gerekmektedir. En önemlisi de okul yöneticilerinin başarılı bir dönüşüm için uyguladıkları yöntem, teknik ve yaklaşımların yeterliliği ve etkililiği; yani değişim liderliğini gerçekleştirebilmeleridir.

Bu araştırma, Anadolu Lisesi yöneticilerinin değişime liderlik edebilme yeterliliklerini

öğretmen algılarına göre saptamak amacıyla yapılmıştır.

### **1.3. Alt Problemler**

- a) Öğretmen algılarına göre, Anadolu Liselerinde değişim uygulamalarına ilişkin kararlar nasıl alınmaktadır?
- b) Öğretmen algılarına göre, Anadolu Liselerinde değişim sürecinin sürekliliğini sağlayabilmek için neler yapılmaktadır?
- c) Öğretmen algılarına göre, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler değişim uygulamaları ile ilgili bilgileri nasıl öğrenmektedir?
- d) Öğretmen algılarına göre, Anadolu Liselerinde değişim kültürünün oluşması için neler yapılmaktadır?
- e) Öğretmen algılarına göre, Anadolu Lisesi yöneticilerinin değişim liderliği ne düzeyde gerçekleşmektedir?
- f) Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin değişim liderliği ve kurumlarında değişimin yönetilmesi hakkındaki görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- g) Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin değişim liderliği ve kurumlarında değişimin yönetilmesi hakkındaki görüşleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- h) Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin değişim liderliği ve kurumlarında değişimin yönetilmesi hakkındaki görüşleri yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
- ı) Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin değişim liderliği ve kurumlarında değişimin yönetilmesi hakkındaki görüşleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, yakın bir tarihte Anadolu Lisesi'ne dönüşmüş bazı yabancı dil ağırlıklı liselerin değişim süreçlerinde, gerek yönetim açısından gerekse yeterince donanımı ve hazırlığı bulunmayan öğretmenler açısından yaşanan ve yaşanabilecek birtakım problemleri belirlemek ve bunların çözümlerine ışık tutabilmek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma, dönüşümün ve değişim sürecinin okullarda nasıl uygulandığı, uygulamaların öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, değişimin yönetimi için gerekli donanımın ve liderlik özelliklerinin değişimi yönetenlerde olup olmadığını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma, Anadolu Liselerindeki değişim süreci ile ilgili yapılmış ilk araştırma olması açısından da önemlidir.

#### **1.5. Araştırmanın Sayıtları**

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, uygulanan ankette yer alan ifadelere samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme aracı geçerli ve güvenilirlerdir.
3. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistik yöntem ve teknikleri amaca uygun seçilmiş; bulgular anlamlılık düzeylerine göre yorumlanmıştır.

#### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma 2006–2007 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, İstanbul ili Avrupa ve Anadolu yakasında, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Anadolu Lisesine dönüşmüş liselerde görev yapan 300 öğretmeni kapsamaktadır. Elde edilecek bulgulardan varılacak sonuçlar ve yapılacak genellemeler araştırmanın kapsadığı alanla sınırlıdır.

3. Ankete katılan denekler tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmişlerdir.
4. Elde edilen veriler, uygulanan anket formundaki sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır.
5. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistikî yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.

### **1.7. Tanımlar**

**Örgüt:** Örgüt, toplumsal gereksinmelerin bir kesimini karşılamak üzere önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için güçlerini gönüllü ve düzenli olarak eş güdümlenen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir. Örgütün ömrü, girişim, yerleşme ve gelişme olmak üzere üç evreden oluşur. Kendini sürekli yenileştiren bir örgütün ömrü, yüzyıllarca sürebilir (Başaran, 2000).

**Değişim:** Değişim, mevcut olan durumumuzun, iletişim ve irtibat halinde olduğumuz çevre koşullarının ihtiyaçları karşısında artık çaresiz ve kayıtsız kalması durumunda bizi yeniden yapılandıracak ve o ihtiyaçları giderebilecek düzeyde bireysel ya da örgütsel anlamda yeni fikirler üretebilmeye karar verme ve bunu uygulama sürecidir (Erdoğan, 2002). Değişim – change- konusu, yönetim literatüründe, ilgi çeken konulardan birisi olmuştur. Özellikle 1990’lı yıllarda “değişim” olayı kişisel ve örgütsel yaşamın en önemli konusu haline gelmiştir.

**Yönetici:** Yönetici, belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunluluğunda olan kişidir. Ancak bu tanım uygulamada gördüğümüz yönetici tipini açıklamada eksik ve yetersizdir. Çünkü yönetici, insan kaynakları kadar maddi kaynakları ve zaman etkenini de kullanmak zorundadır. Bu durumda yönetici, bir zaman dilimi içinde birtakım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, malzeme, makine, vb. üretim araçlarını bir araya getiren; onlar arasında uygun bir bileşim, uyumlaşma ve ahenkleşmeyi sağlayan kişidir. Kurumları etkileyen yakın ve genel çevre koşullarını göz önünde bulundurduğumuz zaman ise, yöneticiyi, sistem içinde ve dışında değişen durumlara göre dengeleri yeniden kuran kişi olarak tanımlayabiliriz (Erdoğan, 2002).

Yönetici, bir örgütün insanlarını yönetmekle görevlendirdiği kişidir. Yöneticilik, ancak eğitimle, deneyimle, kendini yetiştirmekle ve devamlı kendini yenilemekle elde edilebilecek bir olgudur (Celep, 2004).

**Liderlik:** Liderlik, belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup üzerinde gerçekleşen; insanların örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmalarında yardımcı olacak deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan bir etkileme sürecidir (Werner, 1993).

**Anadolu Lisesi:** Anadolu Liseleri, öğrencilerin; ilgi, yetenek ve başarılarına göre yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını, yabancı dili dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamak amacıyla açılmış olan; merkezi sınav sistemiyle öğrenci alan, kimilerinin dört yıl, kimilerininse hazırlık artı dört yıl öğretim yaptığı orta öğretim kurumlarıdır. ([www.egitim.milliyet.com](http://www.egitim.milliyet.com)).

## **BÖLÜM 2**

### **2. İLGİLİ LİTERATÜR**

#### **2.1. ÖRGÜTSEL KAVRAMLAR VE EĞİTİM ÖRGÜTÜ**

Günümüzde örgütle uygarlık eş anlama gelmiştir. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. İşbirliği olmaksızın toplumsal yaşamın olamayacağı artık anlaşılmıştır. Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesinde, birden fazla bireyin güç ve eylemlerini birleştirmesi zorunludur. Örgütler bireylerin sınırlı fakat farklı yeteneklerinden yararlanır. Yine bireysel yetenekleri artıran bir araçtır. Bireysel amaçların gerçekleştirme aracıdır, sürekli etkileşimde bulunan açık bir sistemdir (Aydın, 1994).

##### **2.1.1. Örgüt**

Toplumsal gereksinmelerin bir kesimini karşılamak üzere önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için güçlerini gönüllü ve düzenli olarak eş güdümlen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir. Örgütün ömrü, girişim, yerleşme ve gelişme olmak üzere üç evreden oluşur. Kendini sürekli yenileştiren bir örgütün ömrü, yüzyıllarca sürebilir.

İnsan gibi örgütün de bir kişiliği vardır. Örgütün kişilik özellikleri, yasallık, amaçlılık, toplumsallık, biçimsellik, karmaşıklık, açıklık, özyeterlik, tutuculuk, düzgün işlemek ve büyümek isteği, kendini korumaktır. Örgütler, mal, hizmet, güvenlik, meslek ve aracı örgütler olarak sınıflandırılabilir; ayrıca çevreye uyarlanmaları bakımından mekanik ve organik olarak ikiye ayrılırlar (Başaran, 2000).

Her yönetim kuramı, örgütü kendi görüş açısından tanımlar. Bu yüzden örgütün, en az kuram sayısı kadar tanımı vardır. Yapısal ve süreçsel yönetim kuramlarına göre örgüt, belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların biçimsel (formal) birlikteliğidir. Davranışsal yönetim kuramlarına göre örgüt, insanların ortaklaştıkları hedeflere ulaşmak için oluşturdukları etkileşim sürecinin bir dokusudur. Sistem kuramlarına göre örgüt, anlaşma yoluyla geliştirdikleri amaçları yüklenmiş iş görenlerin ve

kümelerin bir ortaklığıdır. Bu ortaklığın etkinlikleri ve ürettikleri ürünler, örgütün çevresinin yüksek etkisi altındadır. Yönetim kuramlarının örgüt tanımlarında şu öğeler vardır (Başaran, 2000):

1. Birden çok insanın birlikteliği,
2. Ortaklaşılabilir amaçlar,
3. İş görenlerin, gönüllü dayanışmayla örgütte var olmalarını sürdürme isteği,
4. İş görenlerin, güçlerini tümleştirmek için etkili iletişim ağı,
5. İş görenlerin, amaçlara yönlendirilmiş düzenli, göreceli, yerleşik, dengeli, kestirilebilir davranışları,
6. İç ve dış çevre ile çatışmaları yöneterek ve sorunları çözerek işbirliği ve uyum içinde yaşamının yönetimi.

Bu altı öğeyi değişik biçimde ele alarak ve her birine değişik ağırlık vererek pek çok örgüt tanımı yapılabilir. Olumsuzluk kuramına göre, örgütün tek bir tanımı yoktur, ama her örgütün kendine özgü bir tanımı vardır.

Örgütün içinde bulunduğu ve faaliyetlerini sürdürdüğü çevrenin biçimsel yapılar üzerinde anlamlı bir etkide bulunduğu görülmektedir. Bir örgüt kendi varlığının devamını korumak için çevrede olan kaynaklardan ve fırsatlardan yararlanmak durumundadır. Aynı zamanda, çevrede örgüt faaliyetlerinin sınırlarını belirler. Örgütün varlığını sürdürmesi, çevre ile olan ilişkileri ve çevreden karşıladığı kaynaklara bağlıdır.

Örgütlerin çalışmalarını etkileyen dış çevre faktörlerini iki biçimde görmek mümkündür. Birincisi dahili dış çevredir. Örgüt etrafında yer alan, biçimsel olmayan gruplar ve bu grupları oluşturduğu ilişki sistemi, dahili dış çevreyi oluşturmaktadır. Dahili dış çevre denildiğinde; ekonomik, sosyal, siyasal, teknolojik ve demografik etmenler anlaşılmalıdır (Casterter, 1981). Örgütün verimli olabilmesi dış çevre ile uyumlu çalışmasına bağlıdır.

İkinci dış çevre ise, örgütü kuşatan dış biçimsel gruplardır. Bu tür gruplar, örgütün

amaçlarını tamamlayıcı özelliğe sahip olduğu gibi, örgüt amaçlarını sınırlayıcı veya düzenleyeceği özellikte de olabilir. Örgütü kuşatan dış biçimsel gruplar olarak; aynı alanda faaliyet gösteren diğer örgütler, müşteriler, kaynaklar, kooperatifler, okullar, birlikler, askeri kurumlar ve diğer sosyal kurumlar gelmektedir.

Örgütler üzerinde özellikle politik çevre etkilidir. Farklı politik formlar, durumlar ve değişmeler örgütün yapısını ve amaçlarını yönlendirebilmektedir. Örgütün dış çevresindeki, istek, ihtiyaç ve baskıların değişmesiyle örgütsel amaçlarda değişebilir. Örgütler toplumun değişme hızına ulaşamadıklarında toplum örgütleri değişmeye zorlar.

Örgütün iç çevresini iki boyutta ele almak mümkündür. Birincisi; yöneticiler, çalışanlar, amaçlar, ürün, teknoloji, yerleşim, örgütlenme, yönetim, finansal durum ve örgütün gücü gibi unsurlardır. İkincisi ise; iş bölümü, iş akışı, personelin niteliği, örgüt iklimi, statü ve değerler gibi unsurlardır. Örgütün iç çevresinin en önemli unsuru yöneticilerdir. Yönetici örgütün üretim elamanlarını ele geçirip bunların mal ve hizmet üretimi için kullanan kişidir. Aynı zamanda belirlenen amaçlara ulaşmada birinci derece sorumludur. İç çevre unsurlarının uyumu örgütleri birinci derecede etkilemektedir. Örgüt iklimi, çalışanların değerleri ve birbirleriyle olan ilişkileri, çalışma durumları ve kolektif davranış, örgütsel amaçlara ulaşmada belirleyici faktörlerdir (Casttetter, 1981).

### **2.1.2. Örgüt Kültürü**

Örgütler farklı kültür mozaiğine sahip bireylerden oluşmaktadır. Bu bireyler, görevsel ve mesleksi norm ve ölçütlerle bir araya gelmiş, bir arada bir grup oluşturmanın doğal bir sonucu olarak diğer örgütlerden farklı ama, kendi içlerinde nispeten ortak inanç ve değerler sistemi oluşturmuşlardır. Oluşan bu sistem, örgüt içinde değişik inanç, değer, tutum, düşünce şekli ve ahlak anlayışının bir arada var olmasına yardım eder ve bu da “örgüt kültürü” olarak bilinir (Eren, 2004).

Edger Schein örgüt kültürünü “bir grubun dışa uyum sağlama ve iç bütünleşme (external adaption and internal integration) sorunlarını çözmek için oluşturduğu ve geliştirdiği belirli düzendeki temel varsayımlar” olarak tanımlamıştır.

Farklı yaklaşımlara rağmen, Deshpande ve Webster konuyla ilgili örgütsel davranış,



sosyoloji ve antropoloji alanlarında yazılan eserlerden derlemeler yaparak örgütsel kültürü “kişiyeye örgütsel işleyişi anlamada yardımcı olan ve yine kişiyeye örgüt içindeki davranışları ile ilgili normlar sağlayan ortak değer yargıları ve inançlar düzeni” şeklinde tanımlamışlardır (Eren, 2004).

Örgütsel kültür, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan birtakım temel değerlerden, inançlardan, anlayışlardan ve normlardan oluşan bir bütündür. Bu bütünlüğün sağlanmasının temelinde organizasyon üyeleri tarafından paylaşılan güçlü inançlar vardır. Bu inançlar tarafından etkilenen ve davranışları yönlendiren ortak değerler ise, tüm organizasyonda kendini hissettiren normların oluşumuna işaret eder. Paylaşılan inanç, değer ve davranışlar; iş yeri ve ofis düzenlemesi, haberleşme akışı, toplantı ve yemekhane düzeni ve kıyafetler gibi örgütün görünür gözüyle ve işleyişiyle ilgili her alanda kendini hissettirir. Örgütün tüm çalışanlarıyla uyumlu bir bütünlük içinde amaçlara ulaşmasında bağlayıcı rolü gören kültürün önemi, özellikle değişim yönetimi kapsamında gerçekleşen tüm çabalarda daha da ön plana çıkar. Bu anlamda, bir değişim yönetimi felsefesi olan öğrenen organizasyonlarda kültürün, sürekli gelişme amacını gerçekleştirmeye yönelik yerine getirdiği çok önemli fonksiyonları söz konusudur.

Yeni bir küresel strateji ve yapıyla uyumlu küresel bir örgüt kültürü geliştirmek, bir örgütün yeni yönlere gitmesine ve rekabet içindeki pazarda sürekli değişimi yönetmesine izin verecek bütünleştirici değerler, mekanizmalar ve süreçler oluşturmayı içerir (Rhinesmith, 1996).

Yönetim işinin “insan” ile ilişkili olması; “insan” unsurunun da “toplumsal bir ürün olması”, bir toplumu oluşturan kültür olayını ön plana çıkarmıştır. Başka bir deyişle her insan yaşadığı toplum tarafından şartlandırılmaktadır. Kişinin değer yargıları, davranışları, normları, olayları değerlendirme tarzları vs. genel olarak yaşadığı toplumun kültürel özellikleri tarafından etkilenmektedir. O halde belli bir toplum ve o toplumun kültürel özelliklerini esas alan bir yönetim uygulamasının, başka kültürel özellikler taşıyan başka bir toplumda aynen kabul edilip uygulanabileceğini beklememek gerekir. Kültürel özelliklerdeki farklar insanların davranışlarına yansiyacaktır (Koçel, 2003).

Örgüt kültürü, o örgütün çevrede tanınmasını, değerlerini, toplumsal

standartlarını, çevredeki diğer örgüt ve bireylerle ilişki biçimlerini ve düzeylerini de yansıtır. Bu fonksiyonu ile kültür, örgütü topluma bağlayan, onun toplum içinde yerini, önemini ve hatta başarısını belirleyen en önemli araçlardan biridir. Ancak her örgüt kültürü, içinde yaşadığı toplumsal kültür ile ilişkide bulunduğu diğer örgütsel kültürlerin etkilerini taşımakta ve oluşumlarında bu kültürlerin de katkısı bulunmaktadır. Kültür çevreye ters düşemez, aksi takdirde örgüt yaşamı tehlikeye girebilir. Ayrıca, çevrenin norm ve değerlerine uygun olduğu takdirde yeni bir kültür çevreye önemli etkilerde bulunur, katkılar yapabilir (Eren, 2004).

Örgüt kültürünün genellikle üç kaynağı vardır:

1. Örgüt kurucularının inanç, değer ve varsayımları,
2. Örgüt geliştirme doğrultusundaki grup üyelerinin öğrenme deneyimleri,
3. Yeni üye ve liderlerin inanç, değer ve saygıları.

Her kültürün oluşumunda kurucuların önemli bir rolü vardır. Kültürü oluşturan liderler, sadece misyonu ile iş yapacak yeni grupları seçmezler; aynı zamanda grubun beklentilerini karşılar ve grup üyelerinin çevreyle ve kendileriyle bütünleşmelerine yardımcı olurlar. Örgütler kazayla ya da kendiliğinden oluşmazlar. Örgütler amaç yönelimlidirler ve iş görenlerin bireysel ihtiyaçları yanında sosyal ihtiyaçlarını da karşılarlar (Schein, 2004).

### **2.1.3. Eğitim Örgütü**

Örgüt diye adlandırılan birlikler bazen iç içe olabilir. Eğitim örgütleri genellikle bu görünümde dir. Milli Eğitim Bakanlığı bir örgüttür. Bir ilin Milli Eğitim Müdürlüğü de bir örgüttür. Ama büyük örgütün bir alt örgütüdür. İlçe ve okulların müdürlüğü de hep eğitim örgütüdür ve alt örgütleri oluştururlar.

Örgütün amacı genelde harcamayı azaltmak, verimi arttırmaktır. Eğitimde verim eğitim amaçlarında belirlenen davranışlara sahip insan gücünü arttırmaktır. Bunu da mümkün olduğu kadar az emek, az para harcayarak gerçekleştirmek gerekir. Eğitim örgütünün amacı budur. Eğitimin amacı çok yönlüdür. Hekim, hâkim, mimar, mühendis, öğretmen, din adamı, teknisyen, sanatçı, gibi değişik nitelikli eleman yetiştirmek eğitimin

amacını çeşitlendirir, amaçlardaki çok yönlülük örgütlenmede farklılık yaratır. Örgütlerde belirli bir yapılanma vardır. Bu yapıda bağlanma, yetki, sorumluluk, iletişim, görev alacakların düzeyleri, resmi ilişkilerin belirlenmesi ve düzenlenmesi yer alır. Eğitim örgütünde de aynı özellikler görülür (İlgar, 2005).

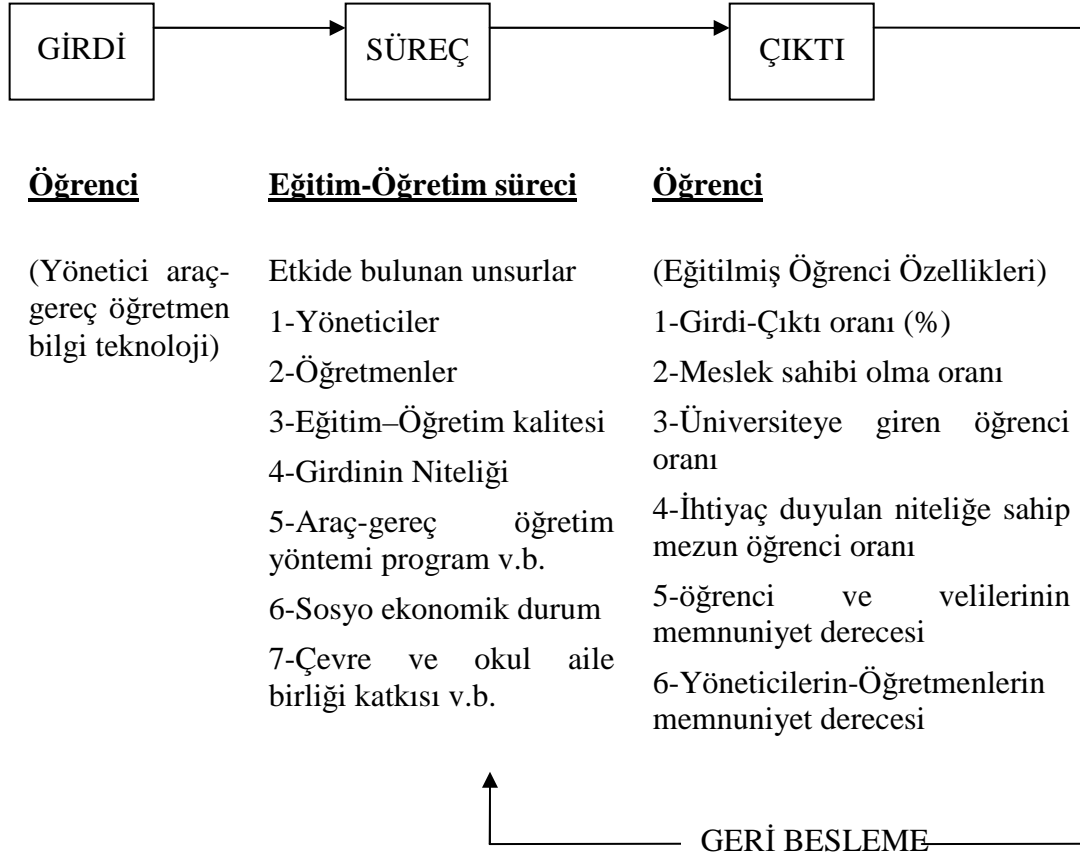
Eğitim örgütü diğer örgütlere oranla daha toplumsal niteliktedir. Öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, denetici, diğer görevliler ve ilgililer hep insandır. Yani insan için, insanla birlikte ve insanlar tarafında yürütülen bir hizmettir. Bir örgütte bulunanların sayısı, cinsi, yaşı, öğrenim durumu, sosyal, kültürel ve ekonomik durum o örgütün sosyal ortamını oluşturur. Okullar örgüt olarak birbirine benzer görünmekle beraber her okulun sosyal ortamı birbirinden farklı olabilir.

Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için uygun yayılma ve kapsamlılık gösterirler. Eğitim örgütü sosyal örgütler içinde en yaygın olan örgüttür. Türkiye’de insanların yaşadığı en küçük birimlere kadar yayılan örgüt eğitim örgütüdür. Köyde, kentlerin her mahallesinde okul vardır. Yine, eğitim örgütü kapsamlılık yönünden en geniş örgüttür. 15 milyon dolayında nüfusu kapsayan başka bir örgüt yoktur. Örgütler, bilim dalındaki yeniliklerden, diğer örgütlerdeki değişikliklerden etkilenir. Bu etkilenmenin sonucu örgütün kendisi de değişme gösterir. Eğitim örgütü de, eğitim bilimindeki yeniliklerden, toplumun her kesiminde ve kesitinde meydana gelen değişimlerden etkilenir ve değişir (İlgar, 2005).

Örgütler çevreleriyle uyumlu amaçlar bulmadıkça varlıklarını sürdüremezler. Amaçlar örgütün varlık nedenidir. Örgütsel amaçlar, genel ve özel amaçlar olarak ikiye ayrılabilir. Genel amaçlar örgüt türlerine göre değişmektedir. Özel işletmelerde kâr amacı genel amaç olarak öncelik taşırken, eğitim, sağlık ve bezeri kamu kurumlarında topluma hizmet, genel amaç olarak ön plandadır ( Mescon vd, 1988). Özel amaçlar ise örgütün genel amaçlarına ulaşmasında yardımcı olacak uygulamalardır.

Tüm örgütsel sistemlerin ortak öğeleri Girdi-Süreç-Çıktı ve Geri Beslemedir. Okul örgütünde temel girdi öğrencilerdir. Eğer örgüt işlenecek girdinin tümünü hiç fire vermeden çıktı olarak sağlayabiliyorsa o örgütün verimli olduğu söylenebilir. Yöneticilerin, eğitimcilerin ve diğer çevrenin aracılığıyla eğitim öğretim sürecinden geçirilen öğrenciler eğer kalite bakımından istenen düzeyde ise o eğitim kurumu

örgütsel amacına ulaşmıştır. Bunu aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi şematize edebiliriz (Ilgar, 2005). (Bkz. Şekil 1)



**Şekil 1: Okul Örgütü Sisteminin Ortak Öğeleri (Ilgar, 2005)**

Çıktının kalitesiyle ilgili göstergelerin iyi olması o eğitim kurumuna hem yeni girdiler hem de finansman sağlayacaktır. Eğer çıktı istenilen nitelikte ve nicelikte değilse girdi nitelikleri ve süreçte yeni düzenlemeler yapma gereği doğacaktır.

#### **2.1.4. Bir Örgüt Olarak Okul**

Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Gerçekten sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gereken

okul ortamında, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımlardan büyük önem taşır.

Böylece okul yöneticisi, daha çok informal bir ortam içinde çalışmak, yetkiden fazla etki yollarına başvurmak ve davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olmak zorundadır (Bursalıoğlu, 2002).

Okulun örgüt özelliklerinden ikincisi, okulda çeşitli değerlerin bulunması ve çatışmasıdır. Okulun başlıca görevi, içinde olduğu kadar dışında da çatışan bu sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmektir. Onun için okulu sadece bir öğrenim kurumu, öğretmeni sadece bir öğrenim aracı olarak görmek ve böyle kalmasını istemek; değerler arasındaki bu çatışmayı azaltmak şöyle dursun, belki arttıracaktır. Okul bireyin topluma uymasını sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan, toplum koşullarını bireye açıklamak zorundadır. Okul yöneticisinin sorumluluğu, çatışan bu değerlerin uzlaştırılması eyleminde, kamu yararı kavramına sadık kalması ve onu savunmasıdır (Bursalıoğlu, 2002).

Okul, çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği yahut etkilediği bir örgüttür. Çevrenin tüm eğitim problem ve görevlerine katılmayan okulun, başarılı olduğu söylenemez. Okulun amaçları, bu örgütlerin çoğundan uzun sürelidir. Fakat okul bunlar için insan kaynakları hazırlayan bir örgüttür. Bu bakımdan, yukarıda açıklanan yön verme veya etkileme karşılıklıdır. Böyle olunca, okul yöneticisi diğer örgütler için hazırladığı bu kaynakların, bir süre sonra, kendi örgütü üzerinde söz ve etki sahibi olacaklarını unutmamalıdır.

Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir. Bu konuda çatışan iki fikir vardır. Birinciye göre, okul ancak sosyal mirası aşıl原因 bir örgüt olarak eylem göstermelidir. İkinciye göre, okul sosyal düzende gerekli düzeltmelerin yapılmasına yardımcı olmalıdır. Birinci durumda, eğitim programının amacı çocuğa kümeleşmiş bilgileri kazandırmak olacaktır. İkincide ise, her gelişen memlekette olduğu gibi değişen kültürü değerlendirip, toplum için en uygun yöne sokabilecek güçte vatandaşlar yetiştirmek olacaktır (Bursalıoğlu, 2002).

### 2.1.5. Örgütsel Kültür ve Liderlik

“Lider” kavramının ilk olarak İngilizce dilinde ortaya çıktığı 1300’lü yıllarda, İngilizce “leaden”den gelen “yol almak” ve “yol göstermek” anlamında kullanılmaktaydı. “Liderlik” (Leadership) kavramı ise, 1800’lü yıllarda ilk olarak kullanılmaya başlanmıştır (Sorenson, 2001).

1960’lı yıllardan sonra yönetim alanında yapılan çalışmalara, “liderlik” kavramı katılmış ve çeşitli liderlik tanımları geliştirilmeye başlanmıştır (Celep, 2004).

Liderlik üzerine yapılan bazı tanımlar şöyledir:

1. Liderlik, hedeflenen amaçlara ulaşmak için, örgütün diğer elemanlarını etkileme, motive etme ve yönlendirme yeteneğidir (Black&Porter, 2000).
2. Liderlik, belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup üzerinde gerçekleşen; insanların örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmalarında yardımcı olacak deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan bir etkileme sürecidir (Werner, 1993).
3. Lider, geleceğin nasıl olması gerektiğini belirleyen, bireyleri bu doğrultuda var olan engelleri ortadan kaldırmaları için teşvik eden kişidir (Kotter, 1996).
4. Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen, ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin gizli güçlerini bu amaç etrafında etkinliğe geçiren kimsedir (Celep, 2004).
5. Liderlik, kabul edilmiş amaçlar doğrultusunda yapılmak istenen değişiklikler için lider ve izleyiciler arasındaki karşılıklı etkileşimdir.

Yukarıda ifade edilen tanımlara, sosyolojik, tarihsel, askeri, politik, eğitim, vb. alanlar açısından bakılabilir. Ancak hangi alanda irdelenirse irdelensin liderlik kavramı; belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bireyleri etkileyebilme, güdüleme ve eyleme

yönlendirme gücü veya yeteneği ile ilişkilidir. Atatürk, Churchill, Kennedy gibi tarihte iz bırakmış kişilerin ortak özelliği, insanları etkilemeyi ve belirledikleri hedefler doğrultusunda harekete geçirmeyi başaramış olmalarıdır (Erçetin ve Özdemir, 2004).

İnsanoğlunun pek de uzun olmayan geçmişine bakıldığında, hemen her tür insan grubunun kendisini gösteren ve çeşitli unsurlar ve nedenlerle o grubun başında yer alan liderler görülmektedir. İnsanlar, barış ve refah içinde oldukları sürece liderin önemini pek fark etmeseler de, özellikle kriz ve büyük değişim devrelerinde olmak üzere, her zaman etraflarında onlara yol gösterecek liderlere ihtiyaç duymuşlardır.

İnsanlar gruplar halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar, oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere ihtiyaç duyan varlıklardır. İnsanları belirli hedeflere götürebilmek için bu hedeflere ulaşmada onların sağlayacakları kişisel arzu ve enerjilerini arttırmak gerekir. Şu halde belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir. Liderlik konusunda ortaya atılan birçok tanımlar incelendiği ve bir sentez oluşturulmaya çalışıldığı takdirde bu kavramı, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır diye tanımlayabiliriz.

İnsanın sosyal (toplumsal) yaşantısı incelendiğinde onun çoğu zaman kişisel olarak hareket ettiği ve bireysel davranışlar ortaya koyduğu görülmektedir. Birey, bir harekete başlamadan önce, bu faaliyeti yalnız başına yapıp hedefe ulaşabilir mi? ulaşamaz mı? Sorusunu kendine sormaktadır. Birey yalnız başına erişemeyeceği bazı ihtiyaç ve hedeflerini belirlediği takdirde kendisi ile beraber hareket etmekten çekinmeyecek kişilerle bir araya gelerek bir grup oluşturmaya çalışacaktır. Bu gruba yön veren yani onu örgütleyip bir plan dahilinde harekete geçiren ise lider olarak nitelendirilen kimsedir. Liderlik, tarihin her devrinde vardı ve hiyerarşik bir doğası olan insanın gelecekte de liderden vazgeçmeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır (Eren, 2004).

Örgüt kültürünün oluşturulması, yönetimi ve değiştirilmesi, örgütün üst düzey yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla yakından ilgilidir. Örgütsel kültür, liderlik sürecine

sembolik ya da kültürel liderlik olarak yeni bir boyut katmıştır (Çelik, 2002).

Örgütsel kültürün bilinmesi, liderlik davranışları göstermesi gereken yöneticilere şu yararları sağlar:

1. Örgütsel yaşamın geniş bir çadırı olan örgütsel kültür, çatışma ve gerçekleri görmesini sağlar.
2. Yapısal ve örgütsel geriliminde kaynaklanan uygulamaya yönelik çelişkileri tanımasına yardımcı olur.
3. Günlük kararları değerlendirmeye ve örgütsel kültürün iş görenlerin rolleri üzerindeki etkisini tanımaya yardım eder.
4. Örgütsel eylemlerin ve karar verme yöntemlerinin sembolik boyutlarının anlaşılmasını sağlar.
5. Farklı grupların örgütsel verimliğe ilişkin algılarını değerlendirmeye yardımcı olur.

Liderler, örgütsel kültürü biçimlendirebilmeli, iletilen değerlerin ve inançların bir güç biçimi olduğuna dikkat etmelidirler. Bununla birlikte liderlerin olayları eleştirirken, gösterdikleri tepkiler ve kriz durumlarındaki algıları örgütsel kültürün oluşumunda önem taşır. Kriz durumlarında coşkusal bağlılık ve örgütsel değerlerle bütünleşme görülür. Lider böyle olağanüstü durumlarda sergileyeceği davranışlarla örgütsel kültürün güçlenmesini sağlayabilir. Bu alanda bir otorite olan Schein işe alma, seçme ve geliştirmeye birlikte değerleri gizli veya açık olarak eleştirmeyi de bir liderlik ölçütü olarak kabul etmiştir (Hoy ve Miskel, 2001).

Kültürel liderler grupların içsel bütünleşme ve dışsal uyum sağlama sorunlarının belirlenmesinde ve çözümünde büyük bir etki gücüne sahiptirler. Çünkü bu liderlerin sahip olduğu özgün fikirler ve bilgiler, kültürel tarih ve kişilikle ilgilidir. Kültürel liderler yüksek düzeyde kendine güven duygusuna sahip olmakla birlikte, bu liderlerin dünyaya, örgütlere, insana ve insan ilişkilerinin doğasına ilişkin güçlü varsayımları vardır (Schein, 2004).

Okul liderliği ise karmaşık bir durum göstermektedir. Anne babalar, öğretmenler,



öğrenciler, örgütsel bütünlük ve davranışlarda temel ilkeler seti oluşturmak zorundadırlar. Başarılı liderler, okulun ortak değerler, idealler, ilkeler ve inançlar setini okul personeline aşırlarlar. Okul kültürünü yerleştirmek, okul yöneticisinin görevidir. Okul yöneticisi örgütsel kültürü daha iyi temsil ederek sembolik liderliğini güçlendirebilir. Sembolik liderlik davranışları göstermeyen yönetici, örgütsel davranışın odak noktasını oluşturan örgütsel kültürle bütünleşmediği için, liderliğin özünde bulunan etkileme gücünü kullanamaz (Çelik, 2002).

Örgütsel kültür, liderliğe yeni bir yaklaşım getirmiştir. Özellikle okul kültürü kavramı eğitimsel liderliğe yeni bir boyut eklemiştir. Gerçekçilik, teknolojik ve verimlilik, başarılı örgütlerin en önemli özellikleri olarak görülmekle birlikte, bu örgütlerin sahip oldukları örgütsel kültür de başarının odak noktasını oluşturmaktadır. Eğitimsel liderliğe kültürel yaklaşım, bilimsel yönetim yaklaşımından çok farklıdır. Kültürel lider, kültürel değerlerin beççiliğini yapar, önemli kültürel anlamları açıklar, adetler geliştirir ve kilit değerleri ve ilkeleri okul ortamında canlı tutar. Lider sadece karar vermez; okul ortamında oluşan çok çeşitli sorunlara da köklü çözümler üretmek için öğretmenleri araştırma yapmaya özendrir, öğretim ve okulun temel değerleri konusunda öğretmenleri yönlendirir. Kültürel liderlik, okulun misyonunu yerine getirebilmesi için gereklidir (Sergiovanni ve Starrat, 1993).

Liderlik gücünün dört önemli dayanağı vardır (Sergiovanni ve Starrat, 1993):

1. Liderliğin kültürel-sembolik gücü: Liderin okulun amaçlarını, temel değerlerini ve anlamını açıklayabilme yeterliğine dayanır. Sembolik bakış açısı, adet, sembol, tören ve şifrelerin, tasarlanmasını, düzenlenmesini, kutlanmasını ve modelleştirilmesini içerir.
2. Liderliğin eğitsel gücü: Liderin çocuk gelişimi, öğrenme kuramları, sosyalleşme, vatandaşlık ve öğretim programının çerçevesi belirleme konularındaki yetişme düzeyine dayanır.
3. Liderliğin insan boyutuna ilişkin gücü: İlgilenme, güven, yetki verme, uzlaşma, ideallere ulaşma, insan potansiyelini anlama kavramlarıyla açıklanabilir.

4. Liderliğin teknik gücü: Örgütsel yapı, politikalar ve programlar konusundaki gerçekçi yaklaşımlar olarak ifade edilebilir.

### **2.1.6. Yönetici-Lider Ayrımı**

Yönetim ve yönetici kelimeleri, dilimizdeki idare, sevk ve idare, idareci, sevk ve idareci, müdür gibi terimlerin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Yönetim ve yönetici terimleri, her zaman bu terimlerin tam karşılığını anlatmamakla beraber, başkalarına iş gördürme, başkaları aracılığıyla iş başarma ve amaçlara ulaşmanın söz konusu olduğu her durumda kullanılmaktadır (Koçel, 2003).

Kısaca yönetim, bir örgütteki etkinlikleri amaçlar doğrultusunda planlama, örgütlenme, eş güdümlenme ve kontrol etme çalışmaları; yönetme, bu yönetim işlevlerini gerçekleştirmek için gerekli yetkiye sahip olma ve istenen çalışmaları yapma işlemi; yönetici ise bir örgütün insanlarını yönetmekle görevlendirdiği kişidir. Yöneticilik, ancak eğitimle, deneyimle, kendini yetiştirmekle ve devamlı kendini yenilemekle elde edilebilecek bir olgudur (Celep, 2004).

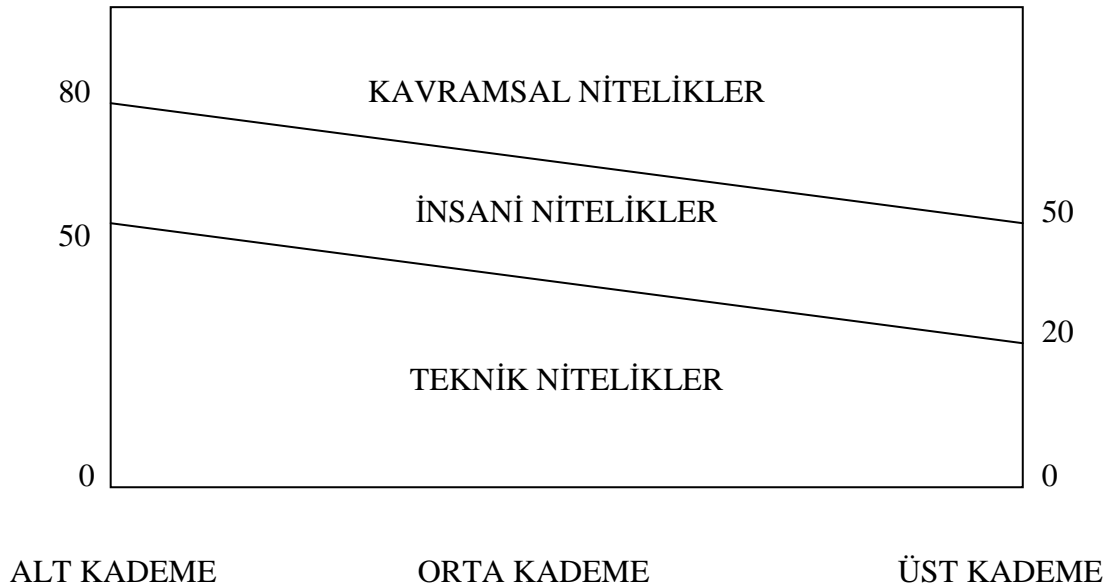
Yönetimin tanımı, her ne kadar yönetim biçimlerine ve örgütlerin amaçlarına göre değişik yapırsa yapılsın, bazı öğelerde özdeştir (Başaran, 2000).

1. Yönetim, saptanmış amaç ya da amaçlara ulaştıracak eylemler dizisidir.
2. Bu eylemler, amaç ya da amaçları üstlenmiş insanlarca gerçekleştirilir.
3. Amaçları gerçekleştirmek için işleri paylaşan insanların, eşgüdüm içinde güç birliği yapmaları gerekir.
4. Yönetim, amaca doğru götüren olgulardan oluşan bir süreçtir.

Yönetici, belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunluluğunda olan kişidir. Ancak bu tanım uygulamada gördüğümüz yönetici tipini açıklamada eksik ve yetersizdir. Çünkü yönetici, insan kaynakları kadar maddi kaynakları ve zaman etkenini de kullanmak zorundadır. Bu durumda yönetici, bir zaman dilimi

içinde birtakım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, malzeme, makine, vb. üretim araçlarını bir araya getiren; onlar arasında uygun bir bileşim, uyumlaşma ve ahenkleşmeyi sağlayan kişidir. Kurumları etkileyen yakın ve genel çevre koşullarını göz önünde bulundurduğumuz zaman ise, yöneticiyi, sistem içinde ve dışında değişen durumlara göre dengeleri yeniden kuran kişi olarak tanımlayabiliriz (Erdoğan, 2002 b).

Bir yöneticinin işi karmaşık ve çok yönlüdür. Birçok beceri gerektirir. Bu beceriler üç grupta toplanabilir: Kavramsal, insani ve teknik. Yönetici yöneticilik merdivenini tırmandıkça bu becerilere olan gereksinmesi değişir ama tüm üst veya alt düzey yöneticilerin etkin bir performans gösterebilmek için bu becerilere sahip olması gerekir (Bridge, 2003). (Bkz. Şekil 2)



**Şekil 2: Yöneticinin Bulunduğu Konuma Göre Sahip Olması Gereken Nitelikler**

Yönetim sürecinin oluşabilmesi için onu işletecek ve sürdürecektir yaptırım kaynaklarına gereklilik vardır. İlk kaynak, iş görenin örgüte girerken yüklediği yasal ve ruhsal sözleşme ve girdikten sonra da yüklediği toplumsal sözleşmedir. Bundan sonra yönetmenlerin yönetsel erki, iş görenler üzerinde yaptırım kaynağı olur. Geçmişte yönetmenlerin yönetsel erklerini güçlendirmek için başvurdukları kaba gücün, anamalın, dinin ve siyasetin şimdi de kullanıldığını görmek olanaklıdır. Ama yönetsel erkin asıl

kaynağının toplumun ve bilginin olması gerekir (Başaran, 2000).

Yönetici-lider ayrımında göze çarpan en büyük farklılık, yöneticinin var olan kalıplar içerisinde faaliyet göstermesi, kuralları takip etmesi; liderin ise bunun tam tersi olarak yeniliği takip etmesi ve bunu organizasyona adapte etmesidir (Bennis ve Nanus, 1986).

Law ve Glower, yöneticilik ve liderlik arasındaki farkları diğer yönetim bilimcilerinin görüşlerini de toplayarak özet bir şekilde şu şekilde ortaya koymuştur (Law ve Glover, 2000):

- Yöneticilik, örgütsel yapıyı kurmak ve koruyup devam ettirmektir. Liderlik ise örgütsel kültürü oluşturup devam ettirmektir.
- Yöneticilik, önceden belirlenmiş yoldan gitmektir. Liderlik ise yeni yol veya yollar bulmaktır.
- Yöneticilik işleri doğru yapmak, liderlik doğru olan işleri yapmaktır.
- Yöneticilik kontrolle ayakta kalır. Liderlik, güven ilham ederek kendini geliştirir.
- Yöneticilik, hedeflere ulaşmak için şimdi ve burası ile meşgul olmak, liderlik ise istenilen geleceğe uygun bir vizyon yaratmaya odaklanmaktır.
- Yöneticilik, duygusal yoğunluğun az olmasını gerektirir. Liderlik, diğer insanları anlamak, olayların ve hareketlerin anlamlarına dikkat etmektir.
- Yöneticilik, planları hazırlayıp uygulamaya koymak, işlerin yapılmasını sağlamak ve insanlarla etkili bir şekilde çalışmaktır. Liderlik, bir misyon ortaya koyup misyona uygun hareket etmektir.
- Yöneticilikte kişilerin ne öğrenmesi gerekiyorsa örgüt tarafından öğretilir, liderlikte ise bireyler örgüt içinde kendileri öğrenirler.

Davis, liderlikle yöneticilik farkını şöyle ifade etmektedir: liderlik, yöneticiliğin bir bölümüdür, ancak tamamı değildir. Liderlik yöneticiliğin bir alt sınıfıdır, liderlik yönetimin

tümü olmamakla birlikte en önemli parçasıdır.

Yönetici şeklinde bir ünvana sahip olunsun veya olunmasın liderlik yapılabilir. Oysa yöneticinin yönetim işlevini yerine getirebilmesi için belli bir konumda olması (başkan, müdür, şef, vb.), etkinlikler için yasal yetki ve sorumluluk sahibi olması gereklidir. Dolayısıyla her lider az-çok bir yöneticidir (en azından örgüt içinde bir grubu yönetmektedir), ancak her yönetici lider değildir (Ilgar, 2005).

Lider ve yönetici farklılıklarından biri de otoritenin kaynağıdır. Lider otoritesini grup üyelerinden alırken yönetici otoritesini mevzuattan almaktadır. Aynı şekilde sorumlulukları açısından bir farklılık dikkat çekmektedir. Yönetici hem yönettiği gruba hem de kendisini yönetici yapanlara karşı sorumludur. Oysa lider sadece lideri olduğu gruba karşı sorumludur ve bu sorumluluğu da sadece grup amaçlarının gerçekleştirilmesiyle sınırlıdır (Ilgar, 2005).

Liderlik, bir statü ya da otorite işlevinden çok, ilişkinin ve lider izleyicileri arasındaki karşılıklı etkileşimin kalitesiyle ilgili bir işlevdir. Liderlik, bağlı kişiler üzerinde güç sahibi olma değil, onları etkileme sorunudur.

Yönetim ve idare, örgütsel hedeflere ulaşmaya yöneliktir. Liderlik ise pekala bu hedeflere ulaşılmasını engellemek için de kullanılabilir. Somut olarak, lider yeteneklerini örgütün çıkarları doğrultusunda kullanmak yerine, kendi çıkarlarını geliştirmek için kullanabilir. Yönetici, kendine bağlı olanları istenilen davranışa getirmek için çok sayıda örgütsel araca sahiptir. Öncelikle üst yönetime karşı sorumludur. Lider ise tersine, insanların istediği gibi davranması için başlıca kişisel kaynaklarına dayanır ve öncelikle bu kişilere karşı sorumluluk duyar. Son olarak, nezaret, yönetim ve idare örgütteki belli düzeylere bağlıdır. Liderlik ise hangi tür liderliğin gerektiğini belirleyen durum ve koşullara bağlı olarak, herhangi bir düzeydeki herhangi bir kişi tarafından yerine getirilebilir. Bir anlamda, başkalarını yönetme hakkı üst makamlar, başkalarına liderlik etme hakkı ise izleyiciler tarafından verilen bir armağandır (Werner, 1993).

İyi bir liderin sahip olduğu karakteristikler; cesaret, güvenilirlik, bütünleştiricilik, vizyon, hırs ve inançtır. Geleneksel liderlik modelleri gün geçtikçe önemini yitirmektedir. Çünkü

organizasyonlar ve insanlar sürekli değişmektedir. Eski liderlik yaklaşımları değişen koşullara ayak uyduramamaktadırlar. Bireyler çok eskiden kalma yöntemleri istememektedirler. Çünkü onlar daha eğitilidirler, kendilerine güvenirlir ve düşüncelerini kendileri yaratmak isterler (Grint, 1997).

## **2.2. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM SÜRECİNDE DEĞİŞİMİN ÖNEMİ İLE LİDERİN DÖNÜŞTÜRÜCÜ LİDERLİK ROLÜ VE ÖNEMİ**

Değişme planlı ya da plansız bir biçimde bir sistemin bir süreç veya ortamın belli bir durumdan başka bir duruma geçmesidir. Bu geçiş, olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Olumlu değişme, gelişme doğrultusunda ilke, yöntem ve süreçlerde daha etkin duruma gelmeyi ifade eder. Olumsuz değişme ise, gelişmenin kontrol edemediği durumlarda ortaya çıkarak, dağılmaya ve etkinliğin azalmasına neden olur (Celep, 2004).

Yaşadığımız yüzyılda işletmelerin çevresel, teknolojik yenilikler karşısında artık birtakım değişimlerle yüzleşmeleri kaçınılmaz olmuştur. Değişim süreci kolay bir süreç değildir. İçinde birtakım zorlukları ve riskleri de barındırmaktadır. Bu nedenle süreç tasarlanmadan önce, organizasyonda değişimden etkilenecek ve ayrıca değişimi etkileyecek her türlü faktörün gözden geçirilmesi gereklidir. Bu faktörlerden en önemlisi ve en çok dikkat edilmesi gerekeni organizasyonun sahip olduğu kültürdür.

Günümüze kadar kültürler genellikle, değişime karşı atılmış demir işlevi görmüştür. Değişim mühendisliği çalışmalarında, yeni gelişmelere adapte olmalarında, yeni stratejileri uygulamaya sokmakta kültür hep ayak bağı olarak görülmüştür. Böyle bir durumda lidere önemli bir görev düşmektedir; çünkü değişime uyumlu bir kültür ancak liderlik sayesinde oluşturulup, geliştirilebilir. Eğer liderin istikrarlı bir eleman grubu varsa ve bu elemanlar başarılıysalar sağlıklı bir kültür oluşturması mümkündür. Fakat bunun için liderin içeri değil dışarıya yönelik bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Bu bakış açısı sayesinde esnek, değişime adapte olabilen bir kültür yaratmada lider büyük önem taşımaktadır (Kotter, 1996).

Dönüştürücü liderlik modelinin sunduğu liderlik tarzını uygulayan yöneticilerle çalışanların, beklenenin ötesinde bir performans göstermesi beklenir. Bass' a göre ( 1985)

dönüştürücü liderlerin, çalışanların genelde gösterdikleri performans seviyesinin ötesine geçmelerini sağlamak için bazı yollar denemeleri gerekmektedir. Delege edilen işlerin önemli ve yapmaya değer işler olduğu ile ilgili çalışanların farkındalığını ve inancını yükseltmek, ekip ve örgütün yararı doğrultusunda çalışanların kendi ilgilerinin ve ihtiyaçlarının ötesine geçmelerini ve paylaşılan bir vizyonu değer olarak benimsemelerini sağlamak, çalışanların ihtiyaç seviyesini Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisinin üstündeki seviyelere çıkararak, ihtiyaç ve istek yelpazesini, örgüt vizyonuna ulaşma doğrultusunda göstermeleri istenen çizgi ötesinde bir performansa ulaşma yönünde genişletmek bu yollardandır (Doğan, 2002).

### **2.2.1. Örgütsel Değişim**

Örgütsel değişim, örgütün çeşitli alt sistem ve unsurlarında veya bunlar arasındaki ilişkiler sisteminde meydana gelebilecek olumlu veya olumsuz; niteliksel veya niceliksel, planlanan veya planlanmayan bütün değişiklikleri ifade eder (Tokat, 1998).

Örgütsel değişim, örgütlerin yapı olarak buldukları çevreye uyarlanmalarınıdır. Özellikle dış çevredeki değişimler buna neden olur. İş yapma yöntem ve tekniklerinde değişim; kullanılan teknolojinin değişimi, örgüt yapısı ve yaşanacaklara göre, amaçlarını çevrenin gereksinim ve baskılarını da dikkate alarak saptamak ve çevredeki değişimle kendi değişmelerini uygun bir dengede tutabilmelerine bağlıdır (Sağlam, 1982).

Çevrede meydana gelecek herhangi bir değişiklik örgütün ilk dengesini bozacak ve yeni bir dengeyi gerekli kılacaktır. Kısaca örgütün değişmesinde bir dengeden başka bir dengeye geçiş söz konusudur. Bu nedenle örgütsel değişimin konusu çevre şartlarına uygun yeni stratejilerin belirlenmesi, uygulanması ve yürütülmesi ile ilgilidir (Dinçer, 1994).

Bugün artık organizasyonlarda değişimin gerekliliğinden çok, organizasyonların yeterli hızda değişip değişmediği, sürekli değişimin nasıl sağlanabileceği, organizasyonların kendilerini nasıl “öğrenen organizasyon” haline getirebilecekleri tartışılmaktadır. Drucker'ın deyişiyle olay”...her organizasyonun yapısı içinde değişebilme yeteneğinin yerleştirilmesi...” olayıdır. Bu “yerleştirme” sadece organizasyon mensuplarının değişimin önemini kavramasından ibaret değildir. Organizasyon yapısının temel taşları olan “işler”in

tarif ve yeniden dizaynından başlayarak, gelişen iletişim teknolojisi çerçevesinde pozisyon, departman ve hatta sanal organizasyona kadar tüm düzenlemeleri kapsamaktadır (Koçel, 2003).

Örgütsel değişim ve yenilik yapma arasındaki ayrımı belirtmek için değişim ve yenilik kavramları arasındaki farka değinmek yerinde olacaktır. Değişim, bir şeyin o zamana kadar yapıldığından farklı olarak yapılması; yenilik ise o ana kadar yapılanlardan tamamen farklı ve yepyeni şeylerin yapılmasıdır. Yani yenilikle meydana gelen değişim orijinaldir. Dolayısıyla her yenilik faaliyeti bir değişimken, her değişim bir yenilik olmayabilir (Drucker, 1999).

Tüm bu değişim bombardımanı altında örgütler değişim gerekliliğini algılamalı ve değişimi planlamalıdır. Bu yanıyla planlı değişim, organizasyonun evrimi içerisinde geçirdiği değişimden farklı olarak geçerli durumu doğrudan etkilemek ve başka bir şekle dönüştürmek için gösterilen, planlı ve amaçlı bir çabadır. Değişimin gerçekleşeceğine dair hiçbir şüphe olmadığından beklemek yerine, değişimi planlamak ve örgütlemek, değişimi sürekli gelişmeyi sağlayacak bir güç olarak algılamak gerekmektedir (Ülgen, 1997).

Örgütün, beklemediği ve sezemediği değişikliklere uyum sağlayamama durumunda ortaya çıkan kriz durumlarında mevcut bilgi, yöntem ve deneyimlerin dışına çıkma zorunluluğu şeklinde beliren plansız değişim şüphesiz ki planlı değişime göre çok daha sancılı ve zor olacaktır (Dinçer, 1994).

Herhangi bir değişim söz konusu olduğunda atılacak ilk adım, değişimin doğasını ve kurumun içinde bulunduğu durumu düşündürmektir. Her ne kadar yaklaşımları biraz çakışsa da, sürekli ve kısmen gerçekleştirilen değişim ile köklü değişim olarak adlandırılan iki değişim türü arasında farklılıklar söz konusudur.

Sürekli ve kısmen gerçekleştirilen değişim keskin bir şekilde yansımaz ve yöneticilerin çalışma hayatları boyunca yüz yüze geldikleri yüzlerce durumu kapsar. Devrim değil, evrim yoluyla ilerleme sağlamaktır ve her ne kadar bir gözlemci, uzun sürede örgütün şimdiki durumu ile eski durumu arasında büyük farklılıklar görse bile, asla tek bir değişim tüm kurumun kendisini çok farklı hissetmesini sağlayamaz. Durumun böyle olması, tüm bu



değişikliklerin çok kolay uygulanabilir değişimler olduğunu ya da bu değişimlerin direnişle karşılanmayacağını göstermez.

Bunun aksine, köklü değişim adından da belli olduğu gibi, temelden gerçekleştirilen bir değişimdir. Bu tür değişimi açıklamak için kullanılan diğer sözcükler: ‘stratejik’, ‘önsezili’ ve ‘dönüşümsel’dir. Hep birlikte kullanıldıklarında köklü değişim sürecini açıklamaktadırlar. Tanımlandığı üzere, örgütü (veya örgütün değişim geçiren kısmını) gözle görülür bir şekilde etkiler. Başarıya ulaşırsa, değişimin getirdikleri hem örgüt içinde, hem de örgüt dışında fark edilecektir (Hussey, 1997).

Değişim, planlı ya da plansız olabilir. Değişimin planlı ve plansız olması, değişim sürecinin her safhasının önceden kararlaştırılıp uygulanması ile ilgilidir. Eğer böyleyse değişim planlı bir değişimdir. Yönetim literatüründe değişim denildiğinde çoğu kez bir planlı değişim anlaşılmaktadır. Plansız değişim ise, değişimin amacının, yönünün ve süreçteki safhaların önceden düşünülmediği; organizasyonun üzerine gelen, dolayısıyla uymaktan başka çaresinin olmadığı değişimi ifade eder (Koçel, 2003). Eğitim örgütlerinde bu tür plansız değişimler sıkça olmaktadır.

Örgütsel değişim olumlu veya olumsuz olabilir. Olumlu olduğu zaman, örgütte düşük verimlilik ve etkinliğe yol açan geleneksel veya eskimiş yöntemlerin, fikirlerin, davranışların, ilişkilerin, malzeme ve makinelerin terk edilerek yerlerine daha verimli ve etkin olan yenilerinin sağlanması suretiyle örgütün geliştirilmesi anlamını taşır. Ne var ki örgütsel değişim denetlenmediği takdirde, her zaman örgütün gelişmesine yol açmaz; bazen de örgütün verimlilik ve etkinliğinde bir azalmaya ve örgütün dağılması gibi olumsuz sonuçlara da yol açabilir.

Bir organizasyonun başarısı için değişim şarttır. Bir işletme, herhangi bir dönemde faaliyet gösterdiği alanda zirveye çıkabilir. Fakat önemli olan zirveye çıkmak değil, orada uzun süre kalabilmektir. Bunun için de organizasyonun yapısına, hedeflerine, sahip olunan vizyona, değişen çevre koşullarına uygun bir değişimin gerekliliği şarttır. Tabi ki değişim sadece değişmek için yapılmaz. Bu değişimin organizasyon ve taraftarlar için bir anlamı olmalı ve çok iyi bir şekilde benimsenmesi gereklidir. Bu görevi yüklenmek de değişim

liderine düşmektedir.

### **2.2.2. Değişimin Önemi**

Değişim, mevcut olan durumumuzun, iletişim ve irtibat halinde olduğumuz çevre koşullarının ihtiyaçları karşısında artık çaresiz ve kayıtsız kalması durumunda bizi yeniden yapılandıracak ve o ihtiyaçları giderebilecek düzeyde bireysel ya da örgütsel anlamda yeni fikirler üretebilmeye karar verme ve bunu uygulama sürecidir (Erdoğan, 2002). Değişim – change- konusu, yönetim literatüründe, ilgi çeken konulardan birisi olmuştur. Özellikle 1990’lı yıllarda “değişim” olayı kişisel ve örgütsel yaşamın en önemli konusu haline gelmiştir.

Bugün artık organizasyonlarda değişimin gerekliliğinden çok, organizasyonların yeterli hızda değişip değişmediği, sürekli değişimin nasıl sağlanabileceği, organizasyonların kendilerini nasıl “öğrenen organizasyon” haline getirebilecekleri tartışılmaktadır. Drucker’ın deyimiyle olay”...her organizasyonun yapısı içinde değişebilme yeteneğinin yerleştirilmesi...” olayıdır. Bu “yerleştirme” sadece organizasyon mensuplarının değişimin önemini kavramasından ibaret değildir. Organizasyon yapısının temel taşları olan “işler”in tarif ve yeniden dizaynından başlayarak, gelişen iletişim teknolojisi çerçevesinde pozisyon, departman ve hatta sanal organizasyona kadar tüm düzenlemeleri kapsamaktadır (Koçel, 2003).

Herhangi bir değişim söz konusu olduğunda atılacak ilk adım, değişimin doğasını ve kurumun içinde bulunduğu durumu düşünmektir. Her ne kadar yaklaşımları biraz çakışsa da, sürekli ve kısmen gerçekleştirilen değişim ile köklü değişim olarak adlandırılan iki değişim türü arasında farklılıklar söz konusudur.

Sürekli ve kısmen gerçekleştirilen değişim keskin bir şekilde yansımaz ve yöneticilerin çalışma hayatları boyunca yüz yüze geldikleri yüzlerce durumu kapsar. Devrim değil, evrim yoluyla ilerleme sağlamaktır ve her ne kadar bir gözlemci, uzun sürede örgütün şimdiki durumu ile eski durumu arasında büyük farklılıklar görse bile, asla tek bir değişim tüm kurumun kendisini çok farklı hissetmesini sağlayamaz. Durumun böyle olması, tüm bu değişikliklerin çok kolay uygulanabilir değişimler olduğunu ya da bu değişimlerin direnişle

karşılanmayacağını göstermez.

Bunun aksine, köklü değişim adından da belli olduğu gibi, temelden gerçekleştirilen bir değişimdir. Bu tür değişimi açıklamak için kullanılan diğer sözcükler: ‘stratejik’, ‘önsezili’ ve ‘dönüşümsel’dir. Hep birlikte kullanıldıklarında köklü değişim sürecini açıklamaktadırlar. Tanımlandığı üzere, örgütü (veya örgütün değişim geçiren kısmını) gözle görülür bir şekilde etkiler. Başarıya ulaşırsa, değişimin getirdikleri hem örgüt içinde, hem de örgüt dışında fark edilecektir (Hussey, 1997).

Değişim, planlı ya da plansız olabilir. Değişimin planlı ve plansız olması, değişim sürecinin her safhasının önceden kararlaştırılıp uygulanması ile ilgilidir. Eğer böyleyse değişim planlı bir değişimdir. Yönetim literatüründe değişim denildiğinde çoğu kez bir planlı değişim anlaşılmaktadır. Plansız değişim ise, değişimin amacının, yönünün ve süreçteki safhaların önceden düşünülmediği; organizasyonun üzerine gelen, dolayısıyla uymaktan başka çaresinin olmadığı değişimi ifade eder (Koçel, 2003). Eğitim örgütlerinde bu tür plansız değişimler sıkça olmaktadır.

### **2.2.3. Değişimde Liderlik Roller**

Örgütsel değişim sürecinde liderlik rollerini kısaca şöyle özetleyebiliriz (www.2.aku.edu.tr):

**Astlarına yaklaşımına göre Liderlik:** Bu modeldeki otokratik, demokratik ve ekstren demokratik liderlik modellerinin; değiştirici ve dönüştürücü özellikleri olmadıkları için örgütsel değişimde lider görevini yürütemezler. Dönüşüm liderinin dönüşüm faaliyetleri sırasında yöneticilik görevlerini yerine getirirler. Otoritenin ve dönüşüm liderinin bildirdiği talimatları uygulanmasını sağlayabilirler.

**Karizmatik Liderlik:** Örgütsel değişimi gerçekleştiren dönüştürücü liderlik ve karizmatik liderlik çoğu zaman eş anlamlı kullanılsa da aralarında belirgin farklar vardır. Karizmatik lider izleyenleri zayıf kılarak kendilerine bağımlı hale getirir. İzleyenler için karizmatik lider vazgeçilmez hale gelir. Karizma dönüştürücü liderliğin bileşenidir ancak karizma tek başına bir lideri dönüştürücü yapan bir unsur değildir.

**Durumsal Liderlik:** Durumsal liderlik modelinde lider astların davranışlarına göre onların hangi tür bir lider istediklerini saptar ve o şekilde bir liderlik sergiler. Halbuki örgütsel değişimde dönüşüm liderinin liderlik tarzı değişmez, değişim için gerekli gördüğü adımları atar. Ayrıca durumsal liderlik modeline değişimden, vizyon belirlemeden ve karizmadan bahsedilmemiş olması onu dönüştürücü liderlik modelinden ayırmaktadır.

**Etkileşimci Liderlik:** Etkileşimci liderin alt boyutları; koşulsuz ödül, istisnalarla yönetim ve bırakınız yapınlar diye açıklanabilir. Etkileşimci liderlikte izleyenleri ile değiş tokuş vardır. İzleyicilerin ödül alabilmeleri için neleri başarmaları gerektiğini açıkça ortaya koyar. Yalnız dönüşüm liderinde olması gereken karizma ve telkin edici motivasyon, bireysel düzeyde ilgi ve zihinsel entelektüel teşvik ve bu liderlik türünde olmadığından, astlar gereğinden fazlasını yapmazlar. Bu yüzden örgütsel değişim için gerekli olan performansı gösteremez.

**Kriz Dönemi Liderliği:** Kriz dönemi liderliği bir liderlik tarzı değil, kriz dönemlerinde ortaya çıkması gereken liderlik türüdür. Kriz döneminde de liderin başarılı olabilmesi için dönüştürücü liderlik tarzını uygulaması gerekir.

**Yönetmel Liderlik:** Bu tarz liderlik modelinde tanımlı olan ve bilinen yönetmel davranışları göstermek başarı için yeterli olmaktadır. Bu liderlik türü örgütsel değişim bittikten sonra ki yeniden dondurma aşaması ve sonrasında başarılı olmaktadır.

**Bürokratik Liderlik:** Bürokrasi ve liderlik işlevi temelde ters orantılıdır. Liderin inisiyatif kullanma hakkı sınırlıdır. Örgütsel değişimde lider rolünü üstlenmesi mümkün değildir. Örgütsel dönüşümde yönetici rolünü üstlenebilir.

**Siyasal Liderlik:** Siyasal liderlikte sabit liderlik tarzları yoktur. Bu tarz yaşana ortam ve koşullara göre değişebilir. Sabit liderlik tarzları almadığı için örgütsel değişimdeki rolü hakkında bir fikir verilememektedir.

**İşe Yönelik Liderlik:** Daha öncede açıklandığı üzere geleneksel liderlik tarzı olup liderlikten çok yöneticilik özellikleri vardır. Astlarını motive eder, ihtiyaçlarını karşılar, boşlukları doldurur, ihtiyaçlara gayret ve ödül arasında sıkı bir ilişki kurmak suretiyle cevap verir. Örgütsel değişim için gerekli olan karizma motivasyon, entelektüel teşvik

özellikleri bulunmadığından değişim lideri olamazlar. Örgütsel değişimde yöneticilik görevlerini yerine getirebilirler.

**Dönüştürücü Liderlik:** Dönüştürücü lider insanın örgütün en değerli unsur olarak kabul eden, yenilikçiliğe yaratıcılığa önem veren değişimlere proaktif olan ve vizyon sahibi bir lider tipidir. Çalışanların moral değerlerini sürekli göz önünde bulundurur. Değerlerin sonuca götüreceğini inanan lider, çalışanların organizasyona bağlılığını tatminlerini ve performanslarını artıracak değerleri sürekli sunar. Bütün bu özellikleri ile dönüştürücü lider, bilgi ve iletişim çağında değişimi büyük dalgalarına ve kaosa meydan okuyabilecek, bu durumları fırsata çevirebilecek ve böylece çağın gerektirdiği yeni örgütleri dizayn edebilecektir.

Çok bilgili ve akıllı bir lider olmak günümüz için yeterli değildir. Bunun ötesinde, bilgi çağında rekabet edebilmek için organizasyonlar, tüm çalışanlarının bilgi, yetenek, tecrübe, yargı ve en önemlisi de yaratıcılıklarına ihtiyaç duymaktadır. Değişimlerin bir kısmı taklitçi davranışla ilişkili olsa da, rekabet üstünlüğü ve liderlik peşinde olan organizasyon ya da işletmeler, yaratıcı yönleriyle var olanın ötesinde bir noktayı hedeflemektedirler.

Dönüştürücü liderliğin temelini değişim oluşturmaktadır ki bu değişim örgüt iş görenlerinin sürekli geliştirilmesi sağlanarak örgütün her yönüyle değişimi ve gelişimini ifade eder.

Dönüştürücü liderliğin dört temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar; karizma ve idealleştirilmiş etki, bireysel saygı, entelektüel uyarım ve esinlenmiş motivasyon veya ilham vermedir (Bass, 1997).

Karizma ve idealleştirilmiş etki boyutunda liderlere, saygı, güven ve hayranlık duyulur. İzleyenler liderleriyle özdeşleşme çabasındadır. Lider, kendine güvenir, kararlı, tutarlı ve risk almaya isteklidir. Karizma, izleyenler tarafından lidere atfedilir. Kendilerine olan güvenlerini izleyenlerine de yansıtan liderler, oluşturdukları hedefler çerçevesinde başarıya ulaşmayı sağlarlar. Kurumun ya da grubun vizyonunu ve misyonunu kişiliklerinde ve davranışlarında yansıtırlar. İzleyenlerin karşılıklı güven ve tam bağlılık içerisinde hedeflere yönelimlerini gerçekleştirirler.

Bireysel saygı boyutunda liderler, izleyenlerine bireysel ilgi gösterir, onların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alırlar. İzleyenler için öğrenme ve gelişme fırsatları oluşturmaya çalışır, onların bireysel gelişimlerine önem verirler. İletişim ve empati becerileri gelişmiş liderlerdir.

Entelektüel uyarım boyutunda liderler, izleyenlerini yaratıcı düşünceye yönlendirir, problemleri farklı gözlerle çözmeye çalışır, izleyenlerin de yeniliği ve değişimi tercih etmelerini sağlarlar. Onların kendilerini sürekli geliştirmelerini ve daha iyisini, daha doğrusunu, daha güzelini nasıl yapabilirim? Sorusunu sürekli sormalarını isterler. İzleyenlerin düşünmeden, sorgulamadan kendi fikirlerine olduğu gibi katılmalarını istemezler.

Esinlenmiş motivasyon veya ilham verme boyutunda ise liderler, izleyenlerinin harekete geçmesi için ilham kaynağıdır. İzleyenler için iyimser bir hava yaratır ve heyecan uyandırır. Lider, izleyicilere ilham vererek ve inanç aşılayarak, onları motive eder ve yüksek beklentiler oluşturarak yaratıcı düşüncenin gelişimini sağlar.

Dönüştürücü liderlerin sezgisel veya öğrenme yoluyla çok derin bir anlama yeteneğine sahip olmaları gerekir. Hem organizasyonu geniş anlamda toplum içinde, hem de bireyleri kendi yaşamlarında da anlayabilmelidirler. Dönüştürücü liderin adalet, güç, özgürlük ve karar verme kavramlarını çok iyi anlamaları gereklidir. Bunun yanında değişen sistemlerde, dönüştürücü liderin kültürel sistemleri çok iyi anlaması ve onları değişime tabi tutması gereklidir.

Politik ve kültürel sistemlere ek olarak, dönüştürücü liderin zor kararları çabuk verebilmesi şarttır. Liderler, ne zaman bir işin üzerine gidecekleri ve ne zaman durmaları gerektiğini çok iyi bilirler. Sonuç olarak dönüştürücü liderler kendilerini “kendi şanslarının yaratıcıları” olarak görürler (Morgan, 1989).

Dönüştürücü liderin temel amacı, taraftarlarının maksimum potansiyellerine ulaşmalarına yardım etmektedir. Tüm bu özellikler doğrultusunda dönüştürücü liderin sahip olduğu karakteristikleri şöyle sıralamak mümkündür (Bass, 1997):

- Dönüştürücü liderler karizmatik bir yapıya sahiplerdir. Taraftarlar

sürekli liderini takip eder ve onun gibi olmaya çalışırlar. Dönüştürücü liderler yüksek moral standartlarına sahiplerdir ve taraftarları onlara çok güvenirlir.

- Dönüştürücü lider, taraflarına arzulanan bir gelecek için bir yön duygusu ve bir vizyon önerir.
- Dönüştürücü liderler, sahip olunan yüksek beklentileri taraftarlarına anlatarak onları teşvik eder.
- Dönüştürücü lider, taraftarlarını zihinsel olarak teşvik ederek sahip oldukları yetenek, inanç ve fikirlerin ortaya çıkmalarını sağlar.
- Dönüştürücü lider, risk almaya ve yeniliğe cesaret verir.
- Dönüştürücü lider, bireylere çok önem verir, onları dikkatlice dinler ve yol gösterir.

#### **2.2.4. Değişim Liderinin Temel Özellikleri**

Değişim liderinin temel özellikleri kısaca şöyle sıralayabiliriz (Vardar, 2001);

- Değişim lideri, güçlü vizyonu ve iletişim gücü ile ekibini ve ekibi dışındaki kişileri kolayca etkileyebilme ve ikna edebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- İyi bir değişim lideri, kendisinin zayıf ve güçlü olduğu noktaları doğru tespit ederek, geliştireceği faaliyetlerde güçlü olan noktalarını daha aktif kullanmalı.
- İyi bir değişim lideri, stratejik yani uzun vadeli düşünmeli, almış olduğu kararlar belirli bir takım riskleri de beraberinde getiriyorsa, bu riskleri göğüsleyebilecek cesarete sahip olabilmelidir.
- Değişim lideri, ekibi içerisindeki çalışanların farklı kişilik özelliklerine sahip olduğunu bilmeli, çalışanlarına özelliklerine göre görevler vermeli ve buna göre bir motivasyon ölçütü geliştirmelidir.
- Değişim liderleri için öğrenmenin sonu yoktur. Gerek kendisi açısından gerekse ekibi

açısından öğrenen bir ortam yaratma çabası içerisinde olmalıdır.

- Değişim lideri, organizasyonunu sürekli geliştirme konusunda kararlı ve istekli olmalı, bununla birlikte sürekli gelişme açısından teşvik ve motive edici bir rol üstlenmelidir.
- Değişim lideri problem çözme tekniği açısından, problemin belirtilerini analiz edebilme, problemin çıkış nedenini doğru tespit edebilme ve bu problemlere alternatif çözümler üretebilme yeteneğine sahip olmalıdır.

### **2.2.5. Değişimde Liderin Dönüştürücü Liderlik Rolü ve Önemi**

Dönüştürücü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik liderlik biçimidir. Dönüştürücü liderlikte örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik biçiminde, değişimi destekleyen yeni örgütsel değerler geliştirme önem kazanmaktadır.

İzleyenler, lideri örgütün değerlerini biçimleyen bir kişi olarak algılayabilir. Geleneksel mantığa göre lider, en iyi karizmatik özelliklere sahip kişi değildir. Lider, açıkça vizyon belirleyebilen kişidir. Etkili lider, vizyon sahibi olmalıdır. Vizyon bir ihtiyaçtır; ancak örgütsel amaçlara ulaşmayı sağlamada ya da her derde deva olmada yeterli değildir. Vizyon, karar verme sürecine katılma, iletişim kurma, yenileşme ve eylem için model oluşturmada yöneticinin kalbidir (Covey, 1991).

Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik resmidir. Bazen vizyon amaçla karıştırılmaktadır. Vizyon, arzulan geleceğin resmidir. Amaç soyuttur. Vizyon ise somuttur (Senge, 1994). Vizyon yokluğu, örgütsel baş dönmesine yol açar ve örgütü körlüğe götürür. Her zaman vizyon oluşturma, örgütsel başarı için zorunludur. Geleceğe yönelik bakış açısı olmadığı zaman, her eğilimin önü tıkanır ve yok olur (Çelik, 2003).

Dönüştürücü liderlik tarzına sahip bir yönetici, mevcut sistemleri sürekli sorgulayan, örgütün hedefleri ve vizyonu ile çalışanların inanç ve değerlerini uyumlandırmaya odaklanan, bununla da yetinmeyip, çalışanların kendilerinde var olduklarını düşündükleri



ilgi alanlarının ötesine geçmelerini ve kendi işlerinin ötesinde örgüt vizyonu doğrultusunda sorumluluk hissetmelerini sağlayan, karar oluştururken çalışanları bu sürece katan ve işlerin yapılma sürecinde çalışanlara özgürlük veren, çalışanlara yol gösteren ama yakın kontrolde bulunmayan, yapıcı geri bildirim veren, model teşkil eden, ilham vererek güdüleyen ve güven çerçevesinde takımlar oluşturan bir yönetici olmalıdır (Doğan, 2002).

Değişim sürecinde en büyük görev değişim liderine aittir. Lider, bu değişimin gerekliliğini taraftarlarına en doğru şekilde anlatabilmeli ve değişimin gerekliliğine inanmalarını ve değişimi benimsemelerini sağlamalıdır. Aksi takdirde değişim süreci içinde türlü zorluklarla karşılaşılacak ve başarısızlık kaçınılmaz olacaktır.

Dönüştürücü liderliğin odak noktası, liderin kişisel özellikleri ve grup üyeleriyle olan ilişkilerinden çok başardığı işlerle ilgilidir. Liderler genellikle örgütü dönüştürmede düşük performansı yükselterek kabul edilebilir bir seviyeye getirmek veya kabul edilebilir seviyedeki performansı daha yüksek bir seviyeye getirmekle karşı karşıyadırlar. Bazen de liderden örgütü kriz durumundan çıkarıp olağan duruma getirmesi beklenir. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için dönüştürücü lider, örgüt kültürünü yeniden elden geçirme girişimlerinde bulunur. Bu sebeple liderin görevi örgütsel değişim boyutlarında geniş bir hal alır. Bu durumdaki liderin önemine odaklanabilmek için dönüşümlerin oluşum şekillerine göz atmak faydalı olacaktır (Dubrin, 1998).

- **İnsanların farkındalıklarını arttırmak:** Dönüştürücü lider, grup üyelerinin dikkatlerini belirli ödüllerin önemleri ve değerleri ve de buna nasıl ulaşabilecekleri üzerinde toplamalarını sağlamalıdır. Bu değişimler sonunda örgütün kendi alanında bir numara olacağını çalışanlara anlatmalı; aynı zamanda böyle bir başarının yanında gelecek olan finansal kazanımların da altını çizmelidir.
- **İnsanların kendi çıkarlarından ötesini görmelerini sağlamak:** Dönüştürücü lider, grup üyelerinin; takımın ve örgütün çıkarları için resmin tamamına bakmalarını sağlamalıdır. Bir bankanın genel müdürü çalışanlara şöyle söylemektedir: “Çoğunuzun kendi mektup ve yazılı işlerinizi yapmaktan sıkıldığınızı biliyorum. Fakat bir de şöyle düşünün; eğer hayatınızı daha kolay bir hale getirmek için daha çok kişi istihdam edersek para kaybederiz. Daha sonra devlet bizi

daha büyük bir banka tarafından satın alınmaya zorlayabilir. Bu gerçekleşirse kaç kişinin işinden olabileceğini tanrı bilir!”

- **İnsanların kişisel tatmin ihtiyaçlarına yardımcı olmak:** Dönüştürücü lider kişilere küçük tatminlerden ziyade top yekün bir doyuma ulaşmaları için yardımcı olur. Bir lider durumu şöyle açıklar: “Hakkınız olan her bir tatil gününün önemini gayet iyi biliyorum. Fakat bu teklifi zamanında yetiştirebilirsek, bizi sektörde gıpta edilecek bir yere getirebilecek bir sözleşme imzalayabiliriz.” (Burada gıpta edilecek firma olma tabiri, kişisel doyuma işaret etmektedir.)
- **İnsanların değişimin gerekliliğini anlamalarını sağlamak:** Dönüştürücü lider, grup üyelerinin değişimin gerekliliğine hem duygusal hem de entelektüel olarak anlamalarına yardımcı olmalıdır. Aslında problem değişimin içerisinde “rahatsızlığın” yer almasıdır. Etkili bir dönüştürücü lider, değişime direnmenin bu duygusal bileşenini idrak etmeli ve bununla açık bir şekilde ilgilenmelidir. Örgütsel değişim daha çok bir yaşamsal geçiş devresine benzer. Yeni başlangıçlar için yola çıkmadan önce olası sonuçlar çok iyi değerlendirilmelidir. Kişiler geçmişlerinin zincirlerinden kurtulmuş olmalıdır.
- **Yöneticileri işin aciliyetine inandırmak:** Bir değişimi yaratabilmek için lider yeterli sayıda yöneticiyi bir araya getirmeli ve onları değişimin aciliyetine inandırmalıdır. Yöneticiler aynı zamanda esas liderin neyin gerekli ve ulaşılabilir olduğu hakkındaki vizyonunu da paylaşmalıdırlar. Gelişmiş örgüt vizyonunu kabul ettirebilmek için dönüştürücü lider uygun fırsatlardan yararlanmalıdır.
- **Mükemmelliği istemek:** Mükemmellik, hem yüksek kar ve yüksek Pazar değeri gibi işsel verimliliği hem de kusursuz bir ahlaki anlayışı kapsar. Etik liderliğe verilen önem, müşteri ilişkilerinde kalite arzusu aşılama; sahiplenme ve bağlılık duygularını beslemektedir.
- **Geniş bir bakış açısı geliştirmek ve aynı zamanda örgütsel konuları daha kapsamlı bir açıdan değerlendirmek:** Dönüştürücü liderin bu tarzda bir bakış açısı diğer grup üyelerinin de aynı şeyi yapabilmelerinde cesaret verir. Çoğunluk geleceğe

yönelik ve uzun vadeli düşünmedikçe, örgüt dönüştürülemez.

### **2.3. DEĞİŞİMİN TEMEL İLKELERİ**

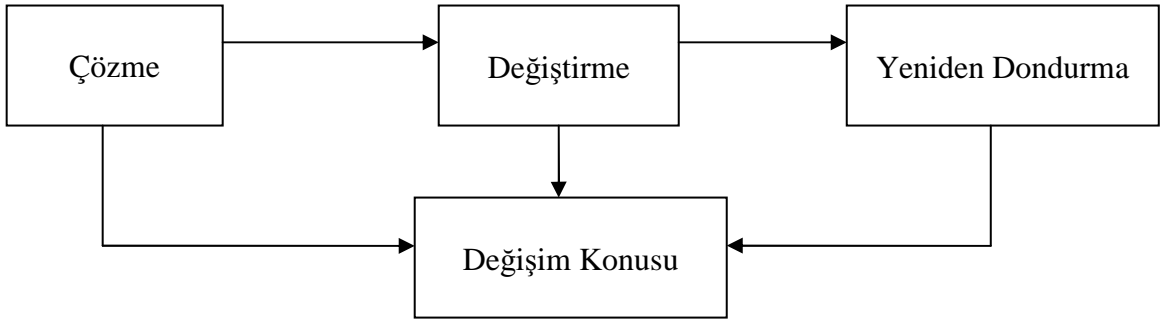
Örgütsel değişimde, örgütün hayatta kalması, devamı, büyümesi ve geliştirilmesi gibi amaçlar yanında değişimin temel ilkeleri de büyük önem taşımaktadır. Bu ilkeler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Oğuz, 1996):

- Bireyselliğin yerine takım çalışmasının teşvik edilmesi,
- Görev tanımlarının esnek olması,
- Müşteri odaklılık, tüketici profiline uyum, müşteri tatmini,
- Yaratıcılık ve yeniliğe uygun ortam sağlanması,
- İnsana yatırım ve çalışanların motivasyonunun sağlanması,
- Organizasyonda kademeleri azaltma, çok yönlü açık iletişim,
- Katılımcı karar mekanizmasının oluşturulması,
- Tüm çalışanların organizasyonda pay sahibi olması, çalışanlar arasında sınıfsal ayırım yapılmaması,
- Rutin işlerin sistemli hale getirilip bilgisayarlı makinelere yüklenmesi,
- Tüm çalışanların fikir işçisi olarak kabul edilmesi,
- Eğitim yoluyla çalışanların yeteneklerinin artırılması,
- Örgüt amaçlarının öncelikle parasal olmaktan çıkarılması,
- Örgütün gelecekteki durumunun tanımlanıp orta ve uzun vadeli hedeflerin konulması,
- Sürekli gelişme felsefesinin kurum kültürüne yerleştirilmesi.

## 2.4. DEĞİŞİM SÜRECİ VE ÇEŞİTLERİ

Değişim nasıl gerçekleştirilebilir? Herhangi bir konuda farklı bir uygulamaya geçmek için nereden başlanmalıdır? Hangi konuda ve hangi düzeyde olursa olsun, değişiklikle ilgili olarak şu genel model uygulanabilir (Koçel, 2003): (Bkz. Şekil 3)

- Önce değiştirilecek değişkenler mevcut değerlerinden (uygulama tarzlarından) çözdürülür, mevcut durum bozulur- unfreezing
- Çözdürülecek “yumuşak hale getirilmiş” bu değişkenlere yeni bir şekil verilir-change
- Yeniden şekillendirilen bu değişkenler bu hali ile yeniden dondurulur.- refreezing



Şekil 3: Örgütsel Değişim (Koçel, 2003)

“Çözme- değişim- yeniden dondurma” şeklindeki bu genel model, grup dinamiği konusundaki çalışmaları ile bilinen Kurt Lewin tarafından ortaya atılmış ve daha sonra Edgar Schein ile birlikte geliştirilmiştir.

Bu modelin birinci adımı olan unfreezing- çözdürme/çözme, değiştirilmek istenen değişkenle ilgili olarak, değişimin gerekli olduğu konusunda ilgilileri inandırmak, değişim zorunluluğuna ikna etmek, en azından değişim halinde ulaşılabilecek sonuçların mevcut durumdan daha iyi olacağını göstermek anlamındadır.

İkinci safha, değişimin fiilen yapılmasıdır. Yukarıda bahsedilen değişim konularına ve özelliklerine bağlı olarak, fiilen değişimi ortaya çıkaracak tarzda değişiklikler yapılır.

Böylece mevcut durumdan farklı bir konuma/duruma ulaşılır.

Üçüncü safha, değişim sonucu ulaşılan bu yeni durumun, devamlılığını sağlayacak tarzda yeniden “katılaştırılması- dondurulması- refreezing” safhasıdır. Yani başka bir deyişle, organizasyonun tüm ilişkileri, prosedürleri ve sistemleri artık bu yeni durumu esas alarak, işlemeye başlayacaktır. Böylece yeni durum, bir önceki duruma dönüşü engelleyecek tarzda organizasyonun temel konusu haline gelecektir. Modelin şematik görünüşü yukarıdaki şekil 7 gibi olacaktır (Koçel, 2003).

#### **2.4.1. Değişim Çeşitleri**

Değişim projelerinin planlanarak kontrol altında yürütülmesi veya planlanmaksızın ani olarak işletmeyi etkileyen koşullardan kaynaklanması, gerçekleşen değişimin kapsamı, değişimin olumlu ya da olumsuz olması gibi değişimin farklı görünüşleri örgütsel değişime dair bir sınıflandırma yapmamızı mümkün kılmaktadır. Değişim faaliyetlerinin bilinçli bir çaba olup olmadığı ile ilgili olarak örgütsel değişimi; planlı değişim ve plansız değişim şeklinde belirtebiliriz. Değişimin planlı ya da plansız olması değişime dair burada belirtmemiz gereken başka bir özelliği de beraberinde getirir. Şöyle ki; planlanmayan, kendiliğinden oluşan bir değişimin olumsuz etkilerinin olma olasılığı fazlasıyla yüksekken (organizasyonun verimlilik ve etkinliğinde düşüş gibi), planlı gerçekleşen ve bu bağlamda denetlenen bir değişim projesiyle organizasyonun gelişimi yönünde olumlu gelişmeler sağlanabilir. Bu bağlamda örgütsel değişimi olumlu değişim ve olumsuz değişim şeklinde de belirtebiliriz (Özçelik, 2002).

##### **2.4.1.1. Planlı Değişim**

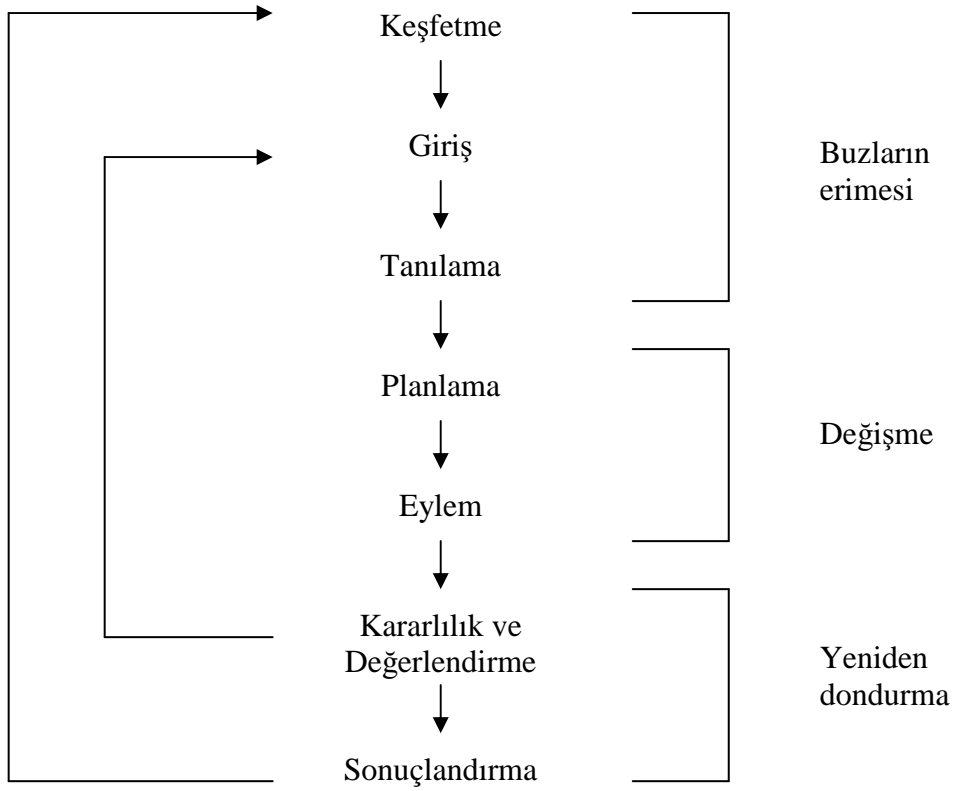
Genel anlamda planlı değişim; bir kişinin, grubun, örgütün veya daha geniş bir sosyal sistemin var olan durumunu doğrudan etkilemek ve başka bir şekle dönüştürmek için gösterdiği planlı ve amaçlı çabadır. Planlı değişimin özellikleri şu şekilde belirlenebilir (Dinçer, 1994):

Örgütü, bir etkinlik düzeyinden daha üst bir etkinlik düzeyine yükseltmek ve bu düzeyde tutmak amacıyla düzenlenmiş uzun süreli bir değişim programıdır. Ancak bu ilke bugün

sürekli geliştirme yaklaşımı ile süreli olmayıp, sürekli yapılan bir davranıştır.

- Sorun çözme ve gelişme programları için bilinçli, amaçlı açık bir kararı içerir.
- Alıcı sistem ister kişi, ister grup, isterse bir örgüt veya toplum olsun, değişiklik yapmak için hepsine uygulanabilir.
- Genel olarak değişme sorunları ile ilgili bilgileri kullanma ve özel teknikleri uygulama yeterliliğine sahip değişme uzmanı (değişim ajanı) ya da profesyonel danışman kullanmayı gerektirir.
- Değişme sistemi ile alıcı sistem arasında güç paylaşma ve işbirliğini gerektirir. Katılıma dayalı bir süreçtir.
- Değişikliği yürütebilmek için geçerli bilgi ve verilerden faydalanmaya çalışır.

Planlı değişme; Lipit, Watson ve Westley tarafından geliştirilen bu model, sistemli ve kapsamlı modellerden biridir. Model sonraları değişmeye uğramış ve yeniden tanımlanmıştır. Modelin iki temel ilkesi vardır: (1) Enformasyon, müşteri ve değişme ajanı tarafından serbestçe ve açıkça paylaşılmalıdır. (2) Enformasyon ancak doğrudan eyleme dönüştürülürse yardımcı olur. Model yedi aşamalı dinamik bir süreç oluşturur (Balcı, 1995): (Bkz. Şekil 4)



**Şekil 4: Planlı Değişme ve Lewin'in Değişme Tipolojisi (Balci, 1995)**

Görülen odur ki 7 aşamalı planlı değişme modeli Lewin'in 3 aşamalı modeli ile birleştirilebilir.

Keşfetme: Değişme ajanı ve müşteri sistemi birlikte araştırırlar.

Giriş: Karşılıklı kontrat ve beklentilerin geliştirilmesi.

Tanılama: Spesifik gelişme amaçlarının tanımlanması.

Planlama: Eylem aşamalarının tanınması ve değişmeye olası dirençler.

Eylem: Eylem aşamalarının uygulanması.

Kararlılık Sağlama ve Değerlendirme: Değişmenin başarısının değerlendirilişi ve daha ileri eylem ya da sonuçlandırma ihtiyacının ortaya konması.

Sonuçlandırma: Sistemi terk etme veya bir projeyi durdurma ve bir başkasını başlatma.

#### **2.4.1.2. Plansız Değişim**

Plansız değişim, diğer adıyla evrim niteliğindeki değişim en genel anlamıyla kendiliğinden oluşan değişimdir. Organizasyonun beklemediği ve sezemediği olaylar ve krizler karşısında, organizasyonda mevcut bilgi, yöntem ve deneyimlerin dışına çıkma zorluğu şeklinde belirmektedir (Dinçer, 1991).

Plansız değişimin özelliklerini şu şekilde belirtebiliriz;

- Plansız değişim olarak belirttiğimiz değişimler, organizasyonlarda irade dışı ve genelde farkına varılmaksızın oluşan ve bu sebeple önlem alınmada geç kalınan değişimlerdir.
- Plansız değişimler beklenmeyen olaylar ve krizlerin etkisiyle ortaya çıkar.
- Plansız değişikliklerde, herhangi bir ön hazırlık aşaması olmadığı için bu değişimlere uyum sancılı bir süreçtir ve bu bağlamda uyum mekanizmalarına ihtiyaç duyulur.
- Sancılı olan bu uyum sürecini sağlıklı olarak atlatabilmek için, organizasyon içindeki değerler, inançlar, amaçlar, bu amaçlara ait hedefler ve yapılar sürekli gözden geçirilmelidir.
- Plansız değişimde liderin rolü çok önemlidir. Şöyle ki; daha önce de belirttiğimiz gibi plansız olarak gerçekleşen değişimlerde, değişimin işletmede verimlilik ve etkinliği negatif olarak etkilemesi; yani olumsuz bir değişikliğe sebebiyet vermesi yüksek bir olasılıktır ki bu durum özellikle mekanik örgüt yapılarında gözlenmektedir. Bu noktada gerçekleşebilecek en olumsuz durum değişme zorunluluğuna karşı statükoyu koruma şeklinde bir strateji izlenmesidir. Bu durumda lider bu olasılığı ortadan kaldırmak adına çevreden gelen işaretleri iyi analiz edebilmeli, zorunlu değişiklikleri kaotik bir durum oluşmadan uygulamaya sokabilmelidir. Mekanik bir yapı içerisinde ileri görüşlü bir liderin varlığı, böyle bir adımı mümkün kılmakla beraber, şüphesiz ki bu adım oldukça güç atılacaktır.



Değişimin öngörülemediği, planlanamadığı, değişimin kendiliğinden, plansız ve ani olarak gerçekleştiği değişim dönemlerinde lider, değişimlere yapının, tek tek bireylerin uyum sağlayabilmesi için gerekli uyum mekanizmalarını yaratabilmelidir (Özçelik, 2002).

#### **2.4.2. Değişim Süreci**

Örgütler açısından değişim kaçınılmazdır, örgütlerin değişimden yararlanabilmesi için yönetilmesi gerekmektedir. Değişim sürecinin basamakları sırası ile şunlardır: (Celep, 2004)

**Vizyon basamağı;** İdeal dünyada, yani örgütün ulaşmak istediği ya da olmak istediği noktada, olayların neye benzeyeceğinin bir resmini yaratma. Bu resim bir değişimin stratejisini doğurur.

**Analiz basamağı;** Son zamanlarda olayların, işlerin nasıl olduğu hakkında bilgi toplama.

**Tekrar düzenleme basamağı;** Taktiklerin planlama, sistemlerin ve süreçlerin tekrar düzenlenmesi.

**Uygulama basamağı;** Strateji uygulama ve çalışmanın yeni yollarını tanıtmaya, yeniden eğitim doğrultusunda planları uygulama.

**Gözden geçirme basamağı;** Hem projenin başarısını ölçmek, hem de örgütü yeni bir değişime iten yeni yollar aramak için bir çaba göstermektir.

Değişim süreci, değişimin içerdiği bitmeyen bir sürecin bir döngüsüdür. Bir amaç olmasına rağmen, (bu amaç paylaşılan yararlar ve ölçümler ile ima edilir) gerçekte bu hedef, hiçbir zaman elde edilemez. Çünkü örgütün onayladığı değişim ve öğrenme süreçte yeni hedefler doğal olarak yeni hedefler sağlar.

Değişim yönetiminden bahsedildiği zaman yöneticilerin çoğu kriz anında değişimi algılamaktadır. Bu sebeple acil durumlar ile planlanmış örgütsel girişimleri ayırmak önemlidir. İlk bakışta, her iki durumda da tecrübeli yöneticiler değişik ve yeni koşullar yaratmak için insanları ve kaynakları organize ederler; düşünürler, planlarlar ve uygularlar.

Değişimi yönetmek her iki durumda farklı olsa da süreç aynıdır ve tür olursa olsun değişimi en iyi yönetme şekli sistematik olandır.

Örgütsel değişim girişiminde olan her lider, bu sürecin ne kadar külfetli ve uğraştırıcı olduğunu bilir. Büyük değişim, en az faydası kadar da risk demektir. Bir plan veya sistem olmadan değişim girişiminde bulunan yöneticiler süreç esnasında çıkabilecek problemleri arttırmış olurlar. Öngörülemeyen zorlukların yanı sıra değişimin sonuçlarını değiştirebilecek bir takım beklenmedik durumlarla karşılaşabilirler. Büyük ve karmaşık organizasyonlarda bu daha da büyük bir karışıklık ve kargaşa yaratabilir.

Plan, değişimle ilgili temel bilgilerin organize edilmesinde birçok yöntem sağlar. Uygulama başladığında, işler beklendiği gibi ilerlerken kontrol etme olanağı sağlar. Bir planı izlemek, olası sonuçları hakkında fikir sahibi olunmayan olaylar hakkında bilgi toplamaktan çok daha kolay ve daha az sinir bozucudur.

Dört aşamalı yöntem, yöneticilere uzun vadede örgütsel değişimi başarıya dönüştürmede yapılması gerekenlere kapsamlı bir şekilde ışık tutmaktadır ve günümüz gerçeklerinden sapmadan gelecekteki hedefleri teşvik eden bir sistem sunmaktadır. Temel olarak, bu değişim metodu yöneticilerin istikrarı alışlagelmiş olanla değişimi harmanlayarak sağlayabileceği fikrini desteklemektedir. Özellikle çalkantılı ve karışık durumlarda eğer bir sistem takip edilirse ve rutin olan korunur ve devam ettirilirse sabit ve belirli bir ilerleme kaydedilebilir ( O'Connor, 1993).

#### **2.4.2.1. Değişmesi Gerekeni Tanımlama**

Birçok örgüt en az zaman ve enerjiyi bu aşamaya ayırırlar çünkü değişimi gerektiren nedenler genellikle çok açık ve belirgindir. Fakat değişimi tanımlamak için zaman ayırmak çok önemlidir. En açık ve belirgin çözüm bazen en iyisi veya en uygunu olmayabilir.

Bu aşama daha çok analiz ve gözden geçirme için zaman zamanın müsait ve yeterli olduğu zamanlarda yararlıdır. Aynı zamanda kriz bağlantılı değişimi de sunmaktadır. İlk olarak yöneticilere kriz zamanı geçtiğinde sürecin devamında acil durumda alınmış kararların değerlendirilebilmesi için bir çerçeve belirler. İkincisi, tecrübeli yöneticilerde değişimi tanımlayan aşamaları otomatik bir hale getirebilecek ve bu da herhangi bir krizi

daha çabuk ve etkili bir şekilde analiz edebilmelerine faydalı olacaktır.

#### **2.4.2.2.Örgütün Genel Durumunu Göz Önüne Alma**

Bu aşama ikincil düzeyde bir analiz sağlar. Neyin değişmesi gerektiğinin tanımlanmasından sonra yöneticiler örgütün geri kalanının üzerinde yapacağı etkiler açısından hedeflerini değerlendirmelidirler. Bu da aslında bütün olarak örgütün uzun dönem hedefleri ile çelişmekle birlikte izole edilmiş bir örgüt ortamında faydalı olabilecek bir inisiyatif geliştirmeyi önlemektedir. Liderler, daha büyük bir değişimi dikkate aldıklarında perspektiflerini dar ve “bölgesel” bir bakış açısından daha “büyük” ve tüm örgütü kapsayacak bir şekle getirmeyi öğrenmelidirler.

#### **2.4.2.3.Değişimi Planlama ve Uygulama**

Planlama ve uygulama iki farklı işlev olmasına rağmen ikisi bir bütün haline getirilmelidir ki bu aşama her ikisini de içerir. Sıklıkla, planlar örgütün sadece bir grubu tarafından yapılır ve uygulama farklı bir grup tarafından arada yeterli iletişimi kurmadan uygulanır. Planlar, örgütün gerçeklerine dayandırılmalı; planlayanlar ve uygulayıcılar arasında karşılıklı iletişim ve anlayış geliştirilmelidir. Planlama aşamasında uygulayıcıların etkisinin ve katkısının fazla olması planın başarıya ulaşmasında büyük rol oynamaktadır.

#### **2.4.2.4.Sonuçları Değerlendirme**

Herhangi bir değişimde maksimum faydayı sağlayabilmek için sonucun çok iyi değerlendirilmesi gerekir. Bu aşama bunu nasıl daha verimli yapmak; daha da ötesinde bu analizi yaparken bilgiyi en etkili biçimde nasıl kullanılmak gerektiğini içermektedir. Bu bilgileri edinebilmek için yöneticiler kendilerine anketler geliştirebilirler ve bu yöntem yöneticiler için değerli bir yardımcıdır çünkü değişimin içindekilerden sayısız bilgi edinilebilir. Örgüt, çalışanlarından gelen geribildirimlerle zenginleşir ve bu anketler de bu bilgilerin en önemli kaynaklarıdır.

## 2.5. DEĞİŞİMİ YÖNETME

Değişim, bugün organizasyonun yaşaması için gerekli kan gibidir. Bir kurumu ve içinde çalışanları, hiçbir şey olumlu yönde gelişme isteğinin olmaması kadar sersemletemez. Olduğunuz yerde durmanız mümkün değildir; ya ileri gidirsiniz ya da geri gidirsiniz (Adair, 2003).

Değişim süreci, içinde barındırdığı bir takım zorluklar ve risklerden dolayı oldukça ciddi bir çalışmayı gerektiren bir süreçtir. Değişimden kaçmak, direnmek, o işletmenin yapacağı en büyük hata olacaktır. Bu nedenle değişim yöneticisi, değişimi bir fırsat olarak görebilmeli ve organizasyon için nasıl yararlı hale getirilebileceğini de çok iyi bilmelidir.

Değişim yönetimi, örgütüm tüm iş süreçlerinin teknik (teknoloji, standartlar, vs.) ve sosyal yönlerinin (organizasyon, çalışanlar, motivasyon vs) ile bir bütün olarak ele alınmasını gerektiren, otomasyon, toplam kalite yönetimi, çalışanların güçlendirilmesi, iletişim planlarının hazırlanması, organizasyonel verimlilik, kültürel değişim, liderlik gelişimi, stratejik planlama ve vizyon geliştirme, dış kaynaklardan yararlanma (outsourcing), hiyerarşi, kademe azaltma ve benchmarking gibi yeni yönetim tekniklerinden yararlanarak değişimi gerçekleştirmeyi hedefleyen bir yönetim biçimidir.([www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com))

Değişim liderinin, değişim sürecinde izleyeceği 4 önemli politika şunlardır (Drucker, 1999).

**Değişim politikaları:** İlk politika-ki bu diğerlerinin temelidir-dünü terk etmektir. İlk gereklilik, performansın sağlanmasına ayrıldığı halde artık hiçbir katkısı kalmayan ve sonuç vermeyen kaynakları serbest bırakmaktır. Dünü sürdürmek her zaman çok zordur ve fazlasıyla zaman kaybıdır. Ancak yenilik yapmak bir yana, değişik bir şey yapmak bile beklenmeyen güçlüklerle karşılaşmaktır. Bu durumda yeteneği kanıtlanmış insanların liderliğine gereksinim vardır.

Değişim liderleri için bir sonraki politika, organize iyileştirmedir. Bir kurumun içe ve dışa dönük yaptığı her şeyin sistematik ve devamlı olarak iyileştirmeye ihtiyacı vardır. Bir sonraki politika ise başarıdan yararlanmaktır. Bunun için de değişim lideri, ciddi

problemlerin hemen çaresine bakmalı, sahip olunan fırsatlara odaklanmalıdır.

**Değişimi yaratmak:** Değişim liderinin bir diğer politikası, sistematik yenilikler politikasıdır; bu, değişimi yaratacak politikadır. Bu politikada, bütün kuruluş değişimi bir fırsat olarak görür. “Fırsat pencereleri” olarak adlandırılan bu alanlarda, değişimi yaratacak fırsatları aramak sistematik bir politika gerektirir.

- İşletmenin beklenmedik başarıları ve başarısızlıkları
- Uyumsuzluklar
- Süreç için gereksinimler
- Demografide meydana gelen değişimler
- Anlam ve algılamada meydana gelen değişimler
- Yeni bilgiler

Bu faktörlerin herhangi birinde meydana gelen değişiklikler şu sorunun sorulmasına neden olur: “Bu bizim yenilik yapmamız için bir fırsat mı?” Bu soruların cevapları ayrıntılı bir şekilde incelendikten sonra örgüt değişim sürecini başlatır.

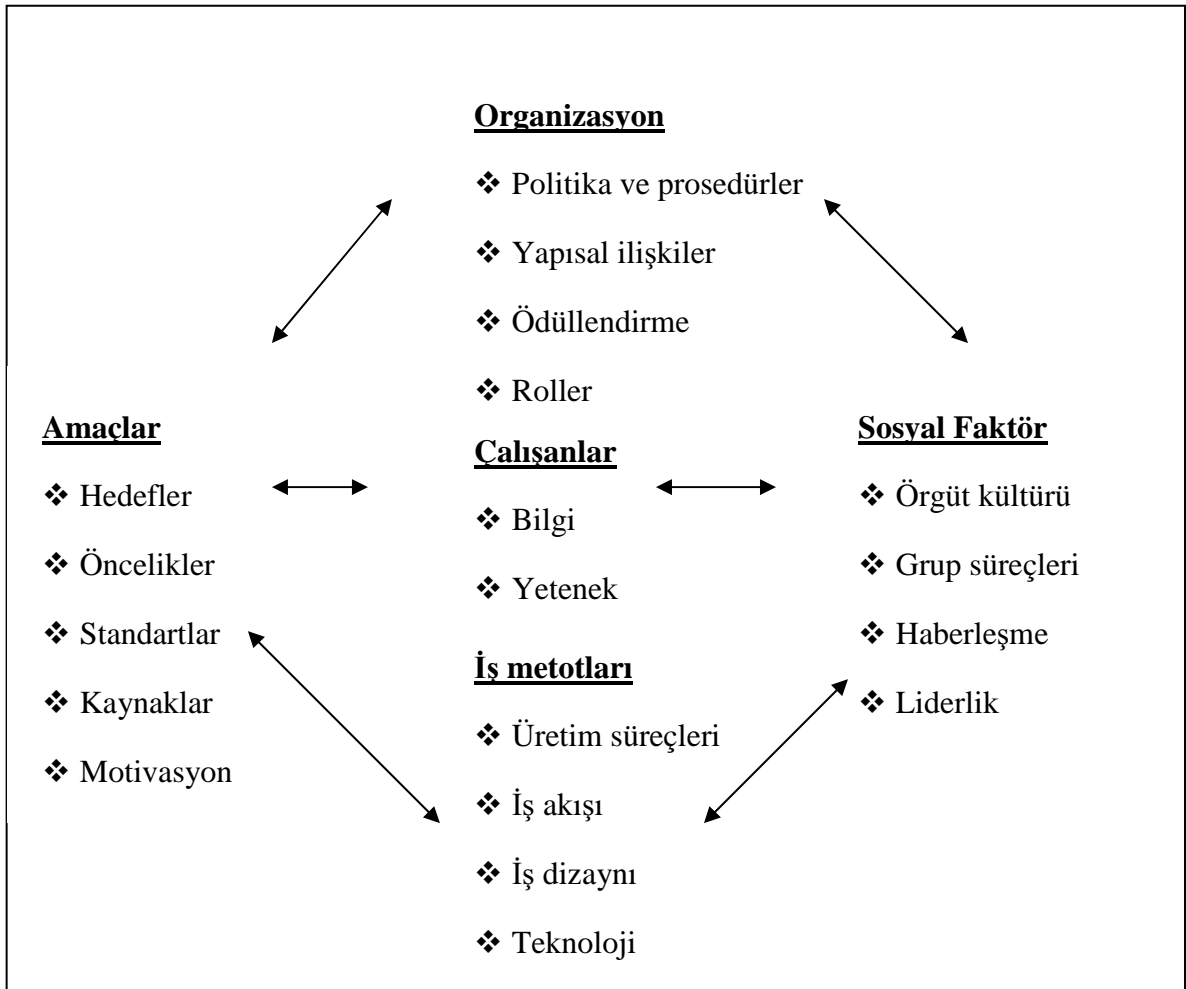
**Pilot çalışması:** Değişim süreci, içinde önemli riskleri barındırmaktadır. Değişimin risklerini tümüyle ortadan kaldırmak mümkün olmasa bile bir ölçüye kadar kısıtlamak mümkündür. Bu da geliştirilen veya yeni her şeyin önce küçük çapta denemeye tabi tutulmasına, yani pilot çalışmasının yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Eğer pilot çalışması başarılıysa, yani kimsenin önceden anlayamadığı fırsatları bulup çıkarttıysa, değişimin getireceği risk oldukça düşüktür.

**Değişim ve süreklilik:** Değişim liderleri zaten değişim için tasarlanmışlardır. Fakat yine de süreklilik isterler. Kimlerle çalışacaklarını, neler bekleyeceklerini, kurumun değerlerini ve kurallarını bilmek ihtiyacındadırlar.

Değişim ve sürekliliği dengede tutabilmek, devamlı olarak bilgi ile çalışmayı gerektirir. Kötü veya güvenilir olmayan bilgi kadar sürekliliği bozan ve ilişkileri yozlaştıran

başka bir şey yoktur. Eğer değişim sadece bir iyileştirme değil de gerçekten yeni bir şeyse bilgi özellikle önemlidir. Başarılı bir değişim lideri olmayan her işletmenin değişmez kuralı şu olmalıdır: “sürprizlere yer yoktur”. Örgütün temel unsurları -görevi, değerleri, performans tanımı ve sonuçları- söz konusu olduğunda sürekliliğe ihtiyaç vardır.

Organizasyon yapı ve işleyişi ile her konu değişim konusu olabilir. Bu nedenle değişime konu olacak faktörlerle ilgili uzun bir liste geliştirmek mümkündür. Burada esas olan değişim konularının sayısından çok bu konuların nitelikleridir. Bu açıdan bakıldığında, organizasyonlarda değişim süreci uygulamalarında konu olacak hususlar aşağıdaki şekilde gruplanabilir (Koçel, 2003).



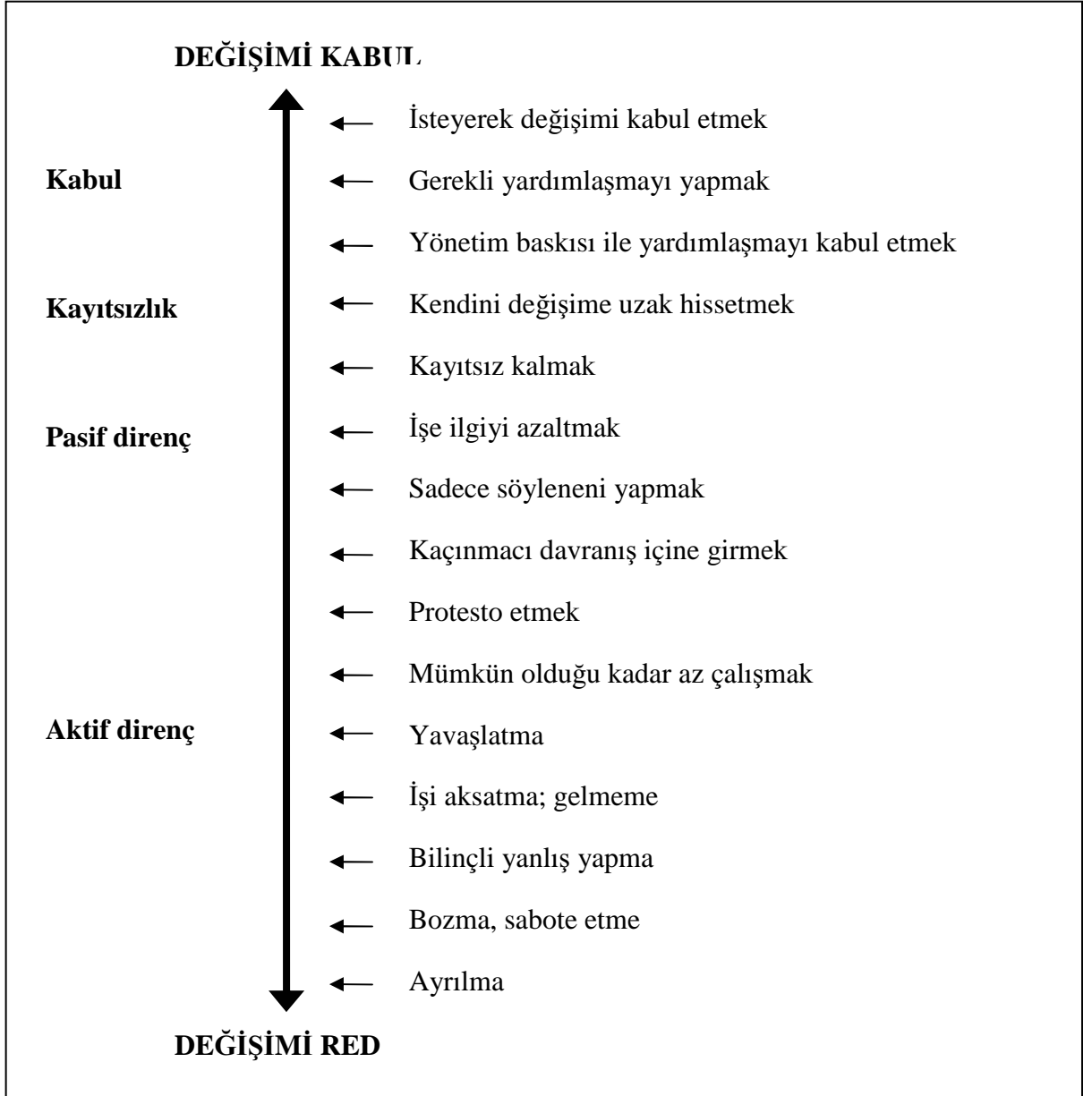
Şekil 5: Değişim Kapsamına Giren Ana Değişkenler (Koçel, 2003)

Herkesin değişimden yana olduğu durumlarda uygulanacak yöntemlerle, direnişin fazla olması durumunda uygulanacak yöntemler çok farklı olabilir. Direnişin nerede olduğu da çok önemlidir; eğer yönetimin üst kademelerinde olursa daha zor üstesinden gelinir. Direniş kişisel sebeplerden de kaynaklanabilir veya değişime duyulan ihtiyaç ilgili kişilerce algılanmamış da olabilir (Hussey, 1997).

Değişime karşı bir direnç kaynağı olabilecek başlıca nedenler olarak şunlar belirtilebilir (Koçel, 2003):

1. Değişim amaçları ile grup normları ve hedefleri arasındaki farklar
2. Değişimi öneren/ uygulayanlara (değişim elemanları=change agents) karşı olumsuz tutum ve güvensizlik
3. Yakın çevresinin, grubunun değişime karşı olumsuz tutumu
4. Mevcut sosyal ilişkilerde vazgeçmeme arzusu
5. Değişim çalışmalarının (ekibinin) dışında kaldığı inancı
6. Dışarıdan yönlendirmeden hoşlanmama
7. Değişimin sadece belli bir grubun çıkarı şeklinde algılanması.

Çalışanların değişime karşı direnç göstermeleri çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Bunu tam olarak gösterebilmek için bir çeşit değişime direnç ölçeğinden yararlanılabilir. Bu ölçek üzerinde değişime istekli olma ve tam olarak kabul etmek bir uç; değişimi reddederek organizasyondan ayrılmak diğer bir uç olarak belirtilmiştir. Bu iki uç arasında kabul alanı ve aktif direnç alanı olmak üzere dört alan belirlenmiştir. Her alan kendi içinde değişik tutum ve davranışları içermektedir. Bu ölçeği aşağıdaki gibi gösterebiliriz:



**Şekil 6: Değişime Direnç Ölçeği (Koçel, 2003)**

Değişim acı verici bir olaydır: Beklediğini bulamama, eski ilişkilerin bozulması, yetersiz kalma, prestij ve çıkar kaybı, özgüven duygusunu yitirme, stres altında kalma, kendini her konuda güvensiz hissetme, bıkkınlık, sürekli kendini yenileme zorunluluğu kişisel düzeyde duyulan ve hissedilen değişim acılarıdır. Ancak her değişimin böyle olma zorunluluğu yoktur. Değişim bir yaşam tarzı haline geldiği sürece verdiği acı azalacak, çalışanlara ve organizasyonlara yeni ufuklar açılacaktır.



## **2.6. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM SÜRECİNDE ANADOLU LİSESİ YÖNETCİLERİNİN DEĞİŞİM LİDERLİĞİ**

Değişimi yönetebilecek liderler, klasik liderlik yaklaşımları dışında farklı bir takım yaklaşımlar ortaya koymak ve bazı kişisel özelliklerini daha fazla öne çıkararak güçlü liderlik sergilemek durumundadır. Çünkü bilinmeyen yönde ilerleyen insanlar, kendilerine umut ve cesaret aşılayan lidere ihtiyaç duyarlar.

Güçlü liderlik modelinin diğer bir boyutunu ise, liderin etkililiği oluşturmaktadır. Etkili liderler, insanları ve kuruluşları değiştirir, kafaları ve yürekleri yeniden biçimlendirir, vizyonlarını genişletir, bilgi ve anlayış düzeylerini yükseltir, amaçları berraklaştırır, ilkeler ve değerlerle uyumlu hale getirirler. Bunlar da; kalıcı, kendi kendini sürekli kılan, gelişmeyi hızlandıran değişimler yaratırlar (Covey, 1991).

### **2.6.1. Eğitimde Örgütsel Değişim ve Değişim Yönetimi**

İnsanlar, gereksinimlerini karşılamak, amaçlarını gerçekleştirmek için her zaman işbirliği ihtiyacı duymuşlar ve bu amaçlarla bir araya gelerek örgütleri oluşturmuşlardır. Örgütler, günümüzde insan yaşamının her alanında etkili olmuş ve insanlar için bir zorunluluk haline gelmiştir. Doğumdan ölüme kadar insanlar örgütlerle iç içedirler.

Örgüt insanın işbirliği gereksiniminden doğar. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Ortak çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesini, bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İşbirliği olmaksızın toplumsal yaşayışın olamayacağı artık anlaşılmıştır (Aydın, 1994).

Örgütler, günümüzde açık sistemler olarak görülmektedirler. Açık sistem olarak görülme özelliği, örgütlerin çevre ile ilgili değişimlere kapalı olmamasını gerektirmektedir. Hızla değişen bir bilgi ve teknoloji çağında olmamız, toplumu dolayısıyla örgütlerin çevresini değiştirmekte, bu değişiklik örgütleri de değiştirmek zorunda bırakmaktadır.

Çevre koşullarında meydana gelen değişimler uyum sağlayabilmek, örgüt sisteminin devamlılığı ve beklenen sonuçların gerçekleşmesinin öncelikli koşulları arasında yer

almaktadır. Örgüt belirli bir denge durumunu korumak zorundadır. Çevrede meydana gelebilecek herhangi bir değişme örgütün ilk dengesini bozacak ve yeni dengeyi gerekli kılacaktır. Bu nedenle, örgütsel değişimin konusu çevre koşullarına uygun stratejilerin belirlenmesi, uygulanması ve yürütülmesi ile ilgilidir. Bu çabalar ise planlı örgütsel değişim ile gerçekleştirilebilir (Dinçer, 1994).

Konu ile ilgili literatürde değişim ve gelişim birbirlerine çok yakın kavramlardır. Dinçer'e göre örgüt geliştirme; "tüm örgüt sisteminin etkinlik ve sağlığını arttırmak için davranış bilimlerine ait bilgi ve teknikleri kullanan bir değişim uzmanının yardımıyla örgüt üyelerinin inanç-tutum ve davranışlarını değiştirmeye; dolayısıyla da kültür, yapı, süreç ve teknoloji arasındaki ilişkileri düzenlemeye yönelik, planlı bir değişikliği başlatma ve gerçekleştirme çabasıdır (Dinçer, 1994).

Örgüt geliştirme, bilim ve sanat alanındaki gelişmelerin örgütün etkililiğini arttırmak için kullanılan bir süreçtir. Burada etkililik, örgütün verimliliği, yenilikçiliği, sorumluluk duygusunun gelişmişliği, üyeler arasındaki insancıl ilişkileri, insanın gelişebileceği sağlıklı psikolojik bir iklimi ve benzeri olumlu yönleri ifade etmektedir. Örgüt geliştirme örgütün bütününden, onun temel birimi olan bireye kadar örgütün tüm öğelerini kapsar. Örgüt geliştirme yöntemi, davranış bilimlerindeki araştırmalarda elde edilen ilkelere dayanır. Örgüt geliştirme, üst yöneticilerin onayı ve planlaması ile ve üyelerin benimsemesi ile gerçekleştirilebilir (Alıç,1990).

Örgüt değişiminin nasıl yapılacağıyla ilgili olarak, Larry Greiner yedi yaklaşımdan bahsetmektedir. Bu yedi yaklaşım genel olarak üç grupta ele alınabilir (Dinçer, 1994):

### **Tek Yönlü Güç**

1. Kararları uygulama: Resmi otoriteye sahip olan üstle daha alt kademedekiler arasında tek yanlı karar ve emirler.
2. İkame uygulaması: Kilit şahıslar diğerleriyle yer değiştirirler. Burada temel varsayım örgütsel değişimin, bu kilit şahısların bir fonksiyonu olduğudur.
3. Yapı uygulaması: Çalışma durumlarında ve iş düzenlemelerini, değişiklikleri yapar.

## **Paylaşılmış Güç**

1. Grup kararı uygulaması: Burada üst tarafından belirlenen alternatif çözümler arasından grup üyelerine seçim yaptırılarak onların katılmaları sağlanır.
2. Grup problem çözme uygulaması: Grup tartışması yoluyla problem tanımlanır ve çözüm aranır.

## **Yetkilendirilmiş Güç**

1. Veri tartışma uygulaması: Örgütte değişme çalışmalarıyla ilgili olarak toplanan veriler, alıcı sisteme geri beslenir ve veri analizlerini geliştirmeleri için üyeler teşvik edilir.
2. Duyarlık eğitimi uygulaması: Yöneticiler, kişi ve grup davranışlarında daha duyarlı hale gelmeleri için küçük tartışma gruplarında eğitilir. Duyarlık yaklaşımı, önce kişiler arası ilişkiler, sonra da iş başarısının artması amacı üzerinde odaklanır.

Değişim süreçlerinde eğitim örgütlerinin de değişmesi kadar doğal bir şey olamaz. Bu değişim eğitim ve yönetim bilimindeki gelişim süreçlerine bakılırsa açıkça görülmektedir. Eğitimi, kasıtlı davranış değiştirme süreci olarak tanımlarsak, eğitim örgütlerinin öğrencilerini bu süreçte dünyada gerçekleşen değişime ayak uyduracak şekilde yetiştirme zorunluluğu doğmaktadır. Eğitim örgütlerini hem çevreyi etkileyen hem de çevreden etkilenen bir kurum olarak değerlendirirsek, bu değişimin dışında kalamayacağı hatta bu değişimde etkin bir rol alacağını söyleyebiliriz. Eğitim örgütleri, hem girdileri hem de çıktıları yoluyla çevre ile bağlarını, iletişimlerini canlı tutmaktadır. Çevrenin beklentilerini, gereksinimlerini dikkate almayan örgütlerin yaşaması güçleşmektedir.

Eğitim örgütleri denince de akla okullar gelir. İnsanların eğitim gereksinmesi büyük ölçüde okullarca sağlanır. Bu yüzden okul bir toplumda eğitimin pazarlandığı yerdir. Okul, yüzyıllar süren bir gelişim sonucunda toplumun otaya çıkardığı vazgeçilmez bir toplumsal kurumdur (Başaran, 1992).

Dünyada, toplumlar giderek bilgi yoğun olmaktadır. Bilgi toplumunda okullar ciddi değişikliklere uğrayacaklardır. Yetişkinler de öğrenme ve eğitime önemli derecede ihtiyaç duyacaklardır. Eğitim ve öğretim kurumları nitelik değiştirecektir. Artan yetişkin eğitimi

ihtiyacını karşılayabilmek için, işyerleri de yoğun olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine katılacaklardır. Bilgi toplumunda daha fazla sofistike bilginin insanlara verilmesi gerekecektir. Eğitimli kişinin tanımı da önemli ölçüde değişecektir. Geleneksel tanımıyla, belli bir bilgi stokuna erişmiş insanın yerini, bilgi elde etme yöntemlerini bilen insanlar alacaktır. Okul, önemli bir kuruluş olmakla birlikte, henüz vatandaş sayılmayan gençlerle ilgilenmektedir. Bu insanların henüz sorumluluğu yoktur ve işgücüne katılmamışlardır. Bilgi toplumunda okul artık yetişkinlerin de kuruluşu haline gelmekte, özellikle ileri eğitim almış yetişkinlere de hitap etmektedir (Drucker, 1995).

Gelişim kavramının olduğu her yerde onun yanında yer alan kavram değişimdir. Gelişmek, değişmek demektir. Değişim sürecinin ana konuları aşağıda kısaca belirtilmiştir (Bridge, 2003):

- Değişimin olabilmesi için değişimi gerektiren akut bir durumun söz konusu olabilmesi gerekir. Gereksinme olmadan değişim olmaz.
- Asıl konu değişimi sahiplenmektir.
- Değişimin gidebileceği yalnızca bir tek doğru yön vardır.
- İnsanların değişimi anlamaları ve pratikte kendilerinin değişimi nasıl uygulayabilecekleri çözmeleri gerekir.
- Değişime genelde stres ve kaygı eşlik eder.
- Her okul değişime farklı yaklaşır.
- Anlaşmazlık ve çatışma kaçınılmazdır.
- Destek ve baskı karışımı bir tutum gereklidir.
- Değişimi yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya birlikte uygulamak etkindir.
- Değişim genelde birden çok buluşu uygulamaya koyar.

- Etkin değişim zaman alır, hemen olmaz.
- Birleşmeye zaman ayırmak gerekir.
- Bazı geçerli nedenlerden dolayı değişim hemen uygulanamayabilir.
- Bazı kişiler hiç değişmez. Bu kişilerle boşuna zaman yitirmemek gerekir.
- Yukarıdaki noktalara göre plan yapmak gerekir.
- Değişim evrimseldir, çok detaylı planlamak zordur.
- Asıl gündem maddesi bireysel olayları veya tutumları değil, kurum kültürünü ve bütünü değiştirmektir.

### **2.6.2. Değişime Duyulan İhtiyaç**

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde insanlık, bugüne kadar yaşamadığı seviyede ve hızla değişim yaşamıştır. Bu değişim yapılarında, anlayışlarda ve her alandaki uygulamalarda görülmektedir. Toplumsal yaşantıda, teknolojiye ve kullanılan araçlarda 40–50 yılda görülen değişmeler, farklılaşmalar artık bir yıl, bir ay, hatta bir gün içinde gözlenmekte ve yaşanmaktadır.

Bilgiye ulaşma yolları ve bilgi değişmekte, yönetim yaklaşımları, metotları ve anlayışları değişmektedir. Her alanda olduğu gibi daha iyisini, işlevselini, hızlı ve etkilisini arama çalışmaları yönetimde de görülmektedir. Bu arayış ürünün kalitesini artırma yanında yönetimin kalitesini artırmayı da içermektedir. İyi ve kaliteli bir yönetimin, ürünün kalitesini de artıracığı düşüncesi her geçen gün daha fazla kabul görmektedir. Yönetimin etkililiği ve kalitesi insanların ve insanların içinde bulunduğu hayatın da kalitesine ve refahına hizmet etmektedir ([www.yayim.meb.gov.tr/yayımlar/Milli](http://www.yayim.meb.gov.tr/yayımlar/Milli) Eğitim dergisi).

Özellikle 1990'lı yıllar, yönetim ve organizasyon düşünce ve uygulamalarında pek çok sayıda yeni ve değişik görüşlerin ortaya çıktığı yıllar olmuştur. Globalleşme, uluslar arası rekabet ortamı ve şartları, bilginin öneminin artması, kalite yönetimi gibi birçok faktör, organizasyonların yapılandırılmaları, işleyişleri ve yönetim süreçlerinde önemli

değişiklikleri gerekli kılmıştır. 1930 sonrasında günümüze değin organizasyon ve yönetim alanındaki değişimleri konu itibariyle şöyle sıralayabiliriz (Uludağ, 1998):

**Toplam Kalite Yönetimi:** Organizasyonlarda kalite geliştirme, kalite planlaması ve kalite kontrol çalışmalarının yapılması; üst yönetimin kalite konusuna önem vermesi, tüm çalışanların kalite geliştirme çalışmalarına katılımı.

**Benchmarking:** Bir organizasyondaki stratejileri, uygulamaları, süreçleri, ürün ve hizmet kalitesini o alanda faaliyet gösteren “en iyi” organizasyonlarla ve en iyi uygulamalarla karşılaştırarak organizasyonun daha iyiye gitmesini sağlamaya çalışmak.

**Sinerji ve grup çalışması:** Organizasyonlarda multi-fonksiyonel çalışma gruplarının oluşturulması ve grup çalışmasının yaygınlaştırılması; çalışanların karar alma ve yönetim sürecine katılmalarının sağlanması.

**Eğitim:** Organizasyonlarda sürekli eğitim felsefesinin benimsenmesi; temel eğitim kadar, işbaşında eğitim, sürekli bilgi ve beceri kazanmaya önem verilmesi.

**İnsan kaynaklarının geliştirilmesi:** Organizasyonlarda en önemli kaynağın insan olduğunun kabul edilmesi; insana dolayısıyla tüm çalışanlara değer verilmesi.

**Performans değerlemesi ve ölçümü:** Organizasyonun, yöneticilerin ve çalışanların performanslarının değerlendirilmesi ve ölçümü konusunda çalışmalar yapılması.

**Bilgi teknolojilerinden yararlanılması:** Organizasyonlarda yeni bilgi teknolojilerinden azami ölçüde yararlanılması. Bilgisayar destekli üretimin gerçekleştirilmesi.

İşletmeler ve yönetimlerin yapı, anlayış ve davranışlarındaki bu değişmeler dikkatleri “geleceğe” yöneltme gayretlerini de artırmıştır. İşletmelerin, örgütlerin ve eğitim kurumlarının çok boyutlu, uluslar arası ekseninde, kalite ve rekabet ortamının gereklerini düşünerek proje ve program üretmeleri ve “daha iyisini ve sürekli” arayış içinde bulunmaları gerekmektedir. Bu bilinci yakalayan toplumlar ve işletmeler, günü kurtarmanın ötesinde birimlerine geleceğe yönelik olarak yön verme yani stratejik yönetim anlayışına ulaşma ve bunu uygulamalara yansıtma çabasına girmişlerdir.

Toplumsal yapıdaki değişmelerin en belirginini bilginin üretimi, yönetim ve işletmecilik alanlarında görülmektedir. Bilgi toplumunda maddî üretim değil, bilgi üretimi önceliklidir. Bilginin kaynağını bilimsel düşünce ve bilişim teknolojisi oluşturmaktadır. Sanayi toplumunun yatırım humması yerine, bilgi humması geçmekte, sonuçta ağırlık, sermaye birikiminde değil bilgi birikiminde yoğunlaşmaktadır. Artık, iletişim çağı ifadesi, geleneksel bir toplum yapısını simgelemekte, şimdi yoğun biçimde yaşanan ve toplumun bütün kurumlarını, kültürünü ve değerlerini temelden değiştirmeye dönük bilgi çağından söz edilmektedir ([www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/Milli](http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/Milli) Eğitim dergisi).

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarını yaşarken eğitim örgütlerinin, bireyleri bilgi toplumuna hazırlamanın ve onları bu toplumun seçkin bir üyesi yapmanın örgütsel misyonunu üstlenmiş bulunmaları beklenmektedir. Nitekim ülkelerin bilgi toplumunu oluşturmaya yönelmesi ile birlikte, meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve personelin görev ve rollerinde önemli değişmelere yol açmıştır. Toplumsal değişmenin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişmeden nasibini almıştır. Kuşkusuz eğitim yöneticisinin böyle bir değişmeden etkilenmemesi mümkün değildir. Eğitim sürecinin ve eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ve gereken rolleri oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 1995).

### **2.6.3. Değişimin Amacı**

Örgütsel değişimin amacı, genel olarak değişen iç ve dış çevre koşullarına karşın örgütün etkinlik ve verimliliğini arttırmak, üyelerinin en yüksek doyumunu sağlamalarına ve gelişmelerine olanak veren bir örgütsel yapıyı kurmaktır. Sabuncuoğlu ve Tüz (1995), değişimin amaçlarını dört başlık altında incelemiştir;

1. Etkinliği arttırmak: Değişimin en önemli amacı etkinliği arttırmaktır. Diğer bir deyişle, yapılan işi daha etkin yapmak, işin gerekleri ile işi yapanın nitelikleri arasında açık oluşmaya başladığı zaman etkinliğin azaldığı ve değişime ihtiyacın arttığı anlamına gelmektedir. Etkinlik koşullarını değiştiren her değişim “stratejik değişim” olarak adlandırılır. İşletmelerin dış çevrelerinden kaynaklanır.

2. Verimliliği arttırmak: Değişimin diğer bir amacı da verimliliği arttırmaktır. Organizasyonun içyapısı ve işletme faaliyetleri ile ilgilidir. Yapılan işler, iş yapma usulleri, kullanılan araç ve gereç, örgütsel ilişkiler ve kişiler düzeyinde değişiklik şeklindedir.
3. Motivasyon ve tatmin düzeyini arttırmak: İnsanlar tek düze çalışmaktan zamanla sıkılarak monotonluk duygusuna kapılırlar. Her şey yolunda gitse bile, bu gidiş insanları sıkabilir. Değişiklik ihtiyacı duyabilirler. Değişimin amaçlarından birisi de motivasyon ve tatmin düzeyini arttırmaktır.
4. Diğer amaçlar: Bu amaçların yanı sıra değişimin, geleceğe hazır olma, örgüt üyeleri arasında güven ve karşılıklı destek geliştirme, sorunlara ve tartışmalara çözüm getirme, iletişimi geliştirme, pozisyona dayanan otorite yerine ehliyeteye dayanan otorite sağlama ve sinerji etkisi yaratma gibi amaçları da vardır.

Bu amaçlardan bazıları ana amacı oluştururken; bazıları bu ana amaca ulaşmasını sağlayacak ikincil amaç durumundadır. Örgütsel değişimin amaçları, her şeyden önce örgütün ayakta kalmasını, yaşamını sürdürmesini ve gelişmesini sağlamaya yöneltmek, örgütün etkinlik ve verimliliğini arttırmaktır. Bu ana amaçlara ulaşmayı sağlayacak ikincil amaçlarını örgütün, insan unsuruna, yapısal unsurlarına ve teknolojik unsurlarına ayırarak sınıflandırabiliriz (Tokat, 1998).

a) Örgütsel değişimin örgütün insan unsuruna ilişkin amaçları:

1. Örgüt üyelerinin insancıl ilişkiler kurma yeteneklerini geliştirmek
2. Üyelerin örgüt hakkındaki bilgilerini ve iş yapabilme kapasitelerini arttırmak
3. Üyeler arasında karşılıklı güven ve destek sağlamak
4. Üyelerde içlerine kapanma yerine açıklığı, rekabet yerine işbirliğini ve başkalarına bağlanmak yerine bağımsızlığı sağlayacak davranışlar geliştirmek, onlara bu yönde yeni değer yargıları kazandırmak ve eski tutum ve davranışlarını aynı yönde değiştirmek



5. Üyelere gruplarla çalışabilme ve grup davranışını anlayabilme yeteneğini kazandırmak.

b) Örgütsel değişimin örgütün yapısal unsurlarına ilişkin amaçları:

Toplum bilimciler örgütün yapısındaki hiyerarşik katılığı gidermek üzere çaba harcamaktadırlar. Örgütlerde katımlı yönetim ile serbest ve açık iletişimi azamileştirmeye, örgütteki otoriter ve hiyerarşik yapıyı en aza indirmeye çalışmaktadırlar.

Örgütsel değişimin bu alanda gerçekleştirmeye çalıştığı diğer amacı; örgütlerde birbiriyle yakın ilgileri bulunan proje yönetimi, takım ya da ekip yönetimi, amaçlarla yönetim ve planlama, programlama, bütçeleme sistemi gibi düşünceleri uygulama alanına koymaktır.

c) Örgütlerde değişimin örgütün teknolojik unsurlarına ilişkin amaçları:

Bu alanda söz konusu olabilecek amaçların başında yeni geliştirilen yöntemlerin, makinelerin, araçların ve malzemenin örgütlerde kullanılmasını sağlama gelmektedir. Bilgi işlem sistemleri ile bilgisayarların örgütlerde kullanılmasının geliştirilmesi bu tür değişimin örnekleridir.

Değişimin hedeflenen amaçlarının yanında, değişim uygulamaları sırasında iletişimi geliştirme, sinerji etkisi yaratma, sorunlara ve tartışmalara çözüm getirme, güveni geliştirme gibi kurum çalışanlarında geliştirilen olumlu davranışlar yine ek faydalar sağlayacaktır.

#### **2.6.4. Değişimi Gerektiren Nedenler**

Örgütsel değişim, bilgi teknolojisinin yardımıyla örgütte yer alan bireylerin tam yetkilendirilmesini, faaliyetlerine ilişkin kararları kendilerinin olmasını gündeme getirmektedir. Bu çerçevede iş, yöntem, araç ve süreçlerin çalışanlar tarafından belirlenmesi, görevlerin çeşitlenmesi, yeteneklerin daha etkin kullanılması, uzmanlaşmanın azalması, çalışanların kendi kendilerini yönetmesi gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır.

Örgütün yeniden düzenlenmesi sonucu çalışanlara daha bağımsız bir çalışma ortamı yaratırken, yöneticilerin rolü üzerinde planlama ve kontrolden danışmanlık ve

koordinasyona doğru bir geçiş meydana getirmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında değişimin örgütle çalışanlar açısından olumlu sonuçlar doğurduğu ve çalışma hayatının kalitesinin artırılmasına yönelik katkıda bulunduğu söylenebilir (Ataman, 1997).

Örgütlerin iç ve dış çevrelerinde meydana gelen değişimler, örgütlerin yeni oluşumlara uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır. Örgütlerde değişme, sadece mevcut duruma uyum sağlamak ya da mevcut sorunu çözmek değil, aynı zamanda uzun dönemdeki gelişmeleri de içerecek modellerin uygulanmasını öngörecektir etkin bir eylemdir. Eylemin etkin kılınması, örgütleri değişmeye zorlayan nedenler iç ve dış nedenler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır (Elma ve Demir, 2003);

#### **2.6.4.1. Değişimi Gerektiren Dış Nedenler**

Örgüt, çevresi ve üst sistemleri ile ilişki ve etkileşim içinde olmak zorundadır. Varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi, örgütün çevresindeki ve bağlı olduğu üst sistemlerdeki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilmesine bağlıdır. Bu nedenle; dış etkenlerdeki değişimler sonucu örgütte meydana gelen değişimler, örgütün dış çevreye uyumu olarak da ifade edilebilir. Burada, örgütsel değişmeye yol açan dış etkenler olarak toplumsal, ekonomik, hukuksal ve teknolojik değişimler ele alınacaktır (Alıç, 1990).

1. **Toplumsal Değişme:** Toplumsal değişme, genellikle, özdeksel ve tinsel kültür öğelerinin değişmesinin sonucu olarak toplumun yapı, işlev, grup ve toplumsal kurumlarında ve aralarındaki ilişkilerde meydana gelen değişimler olarak tanımlanmaktadır. Ekonomik ve toplumsal değişimler ve iletişim, ulaşım sistemlerinde meydana gelen gelişmeler, demografik ve ekolojik değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler arasında mesleklerin bazılarının kaybolması, yenilerinin doğmakta olması ve gereksinim duyulan insan gücünün niteliğinin değişmesi sayılabilir. Ayrıca, bir toplumdaki değişimler başka bir toplumdaki örgütlerin değişmesine de yol açabilmektedir.
2. **Ekonomik Değişme:** Ekonomik değişme, üretim ve tüketim biçimlerinin ve ilişkilerinin, işletmelerin, dolayısıyla ekonomik yapıların değişmesidir. Ekonomik değişimin temel kaynağı olarak teknoloji ve eğitim gelmektedir. Bir toplumdaki

örgütler, toplumun ekonomik sistemine uygun olarak biçimlenmektedir. Ekonomik yapıdaki gelişmeler, toplumdaki örgütlerin gelişmesine yol açarken, gerilemeler ve enflasyon, örgütlerin gerilemelerine neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar, kalkınmış ülkelerdeki eğitim örgütlerinin oldukça gelişmiş olduğunu, kalkınmakta olan ülkelerin ise, ülkenin ekonomik yapısına uygun olarak geri kaldığını göstermektedir.

3. **Hukuksal Değişme:** Hukuksal çevre, toplumsal ve ekonomik düzeni sağlayan kurallardan oluşan çevredir. Bu kurallar, anayasa, yasa, yönetmelik ve tüzüklerden oluşmaktadır. Hukuksal sistem, toplumsal ya da ekonomik alandaki herhangi bir değişmeyi meşrulaştırmak, yasal çerçeveye kavuşturmak için oluşturulabileceği gibi, toplumun herhangi yönüne ilişkin kimi değişikliklerin gerçekleştirilebilmesi için de düzenlenir. Hukuksal değişim, ya toplumsal değişimin onanması anlamında, ya da toplumda bazı değişimleri gerçekleştirebilmek amacıyla yapılabilir. Bazı değişimleri gerçekleştirmeyi amaçlayan hukuksal değişim örgütleri değiştirmesi de kaçınılmazdır.
4. **Teknolojik Değişme:** Teknolojik değişme, uygulamaya koyulan yeni bir bilgi, yöntem ya da araç; eskisinden daha nitelikli bir araç sayesinde üretim ya da hizmet alanında bir artış, bir gelişme sürecidir. Gelişmeye yol açmayan alternatif değişmelerin ürün ve hizmette bir gelişme sağlamayacağı ve bu nedenle de teknolojik değişme olarak nitelenemeyeceği açıktır.

İnsan gereksinimlerini en iyi biçimde karşılamada ve toplumların kalkınmasında belirleyici role sahip teknolojik değişimin kaynağı ve ona güç veren bilgidir. Gerçekten, Toffler, “bilgi dev teknoloji makinesinin yakıtıdır” demektedir. Diğer taraftan, Morgan, “teknoloji, değişimin makinesi ise, bilgi de onun yakıtıdır ve bu yakıt gittikçe zenginleşmektedir” biçiminde ifade etmektedir. Görüldüğü gibi, hem bilgi hem de teknoloji birbirini karşılıklı olarak etkilemekte ve biri diğerinin sonucu olmaktadır.

Teknolojik değişimle birlikte örgütlerde yakın bir gelecekte daha az iş gören gerekecektir. Çünkü bilgisayar ve otomatik makinelerle donatılmış örgütlerde

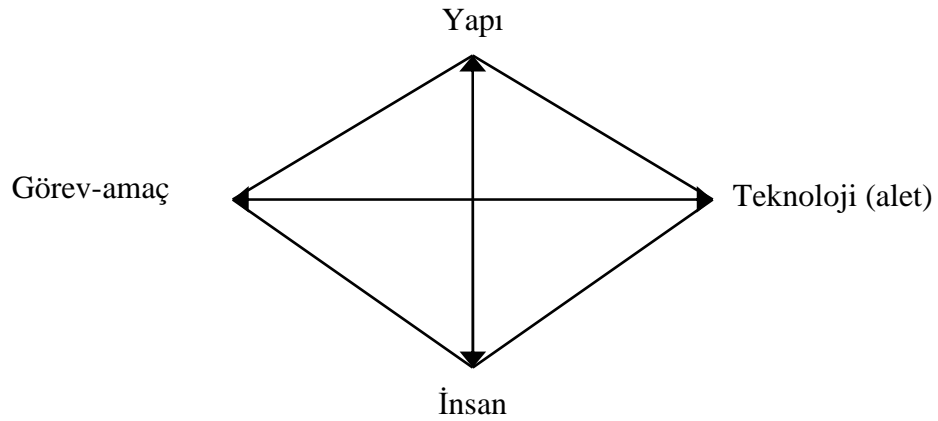
birçok çalışanın yapacağı işler birkaç kişi ile yapılabilecektir. Ancak bu durumun örgütlerde insan faktörünün tamamen ortadan kalkacağı anlamı taşımadığı bir gerçektir.

#### 2.6.4.2. Değişimi Gerektiren İç Nedenler

Değişime zorlayan içsel nedenler, örgütlerin iç bünyelerindeki bazı gelişme, durum ve olaylarla ilgilidir. Örneğin düşük verimlilik, düşük moral ve motivasyon düzeyi, kişiler veya gruplar arası yoğun çatışmalar, personelin yükselen eğitim düzeyi ve beklentileri gibi unsurlar, örgüt içinde çeşitli konularda değişiklik yapılması ile sonuçlanır.

Öte yandan örgüt içindeki yaratıcılık sonucu ortaya çıkan yeni fikir, ürün, teknoloji ve hizmet türleri de önemli bir içsel değişim nedenidir (Koçel, 2003).

Örgütsel değişmeyi iç etkenler açısından açıklamaya çalışan yaklaşımlara göre örgüt, birbiriyle etkileşim içinde olan bazı iç öğelerden oluşmaktadır. Bu iç öğelerden herhangi birinde ya da birkaçında gözlenen değişme, örgütsel değişimin temel nedeni olarak kabul edilmektedir. Leavitt (1970)'e göre örgüt, birbiriyle etkileşim içinde olan çok değişkenli bir sistemdir. Bir örgüt, en az dört değişken ya da öğeyi içermektedir. Bunlar; görev (task) ya da amaç, insan (actors-people), teknoloji (technology) ve yapı (structure) dır (Alıç, 1990). (Bkz. Şekil 9)



Şekil 7: Örgütün İç Öğeleri (Alıç, 1990)

Örgütün kapsadığı bu dört öge, geniş ölçüde, birbiriyle ilişki içindedir. Bu nedenle ögelerden birinde meydana gelen bir değişme ötekileri de etkilemekte, daha doğrusu değiştirmektedir. Hemen hemen her örgütte değiştirilmek, geliştirilmek ya da arttırılmak istenen öge, örgütsel görev ya da amaçtır. Her örgüt, daha nitelikli mal üretmek ya da daha üstün hizmet sunmak ister. Örgütte kullanılacak yeni alet ve makineler, örgütün yapısında gerçekleştirilecek yenilikler, örgüte alınacak yeni uzmanlar ya da mevcut personele verilecek nitelikli bir eğitim örgütün çıktısını mutlaka etkileyecektir (Alıç, 1990).

### **2.6.5. Değişime Olan Açıklık**

Her ne kadar değişimin örgütler için kaçınılmazlığı ifade edildiyse de her örgütün değişime yatkın olmadığı birçok araştırmacı tarafından açıklanmaktadır. Bir örgütün değişime olan yatkınlığını daha duyarlı biçimde ölçebilmek için içyapısının ve çevresinin analiz edilmesi gerekir (Tokat, 1998).

Bir örgütün değişime açık ya da yatkın olmasını belirleyen değişkenler şunlardır (Tokat, 1998):

- Örgütte insanlar ve değişimle ilgili varsayımlar: Bir örgütün değişime yatkın olabilmesi için o örgütte insanlara ilişkin olumlu bir tutumun varolması gerekir. Eğer olumsuz tutumlar egemen ise, değişimin o örgütte yarardan çok zarar getireceği düşünülerek statükocu bir tutuma girilmesi beklenir. Öyleyse, bir örgütün değişime yatkın olabilmesi için öncelikle insanlara ve değişime olumlu bir tutum geliştirilmiş olması gerekir.
- Örgütün çevresinin özellikleri: Tüm örgütler varlıklarını sürdürebilmek için, çevreleri ile karşılıklı etkileşim içinde bulunan sistemlerdir. Ancak bazı örgütler durağan, değişmeyen, dengeli, önceden kolay kestirilebilir bir çevre ile etkileşirken, kimi örgütler de hareketli, sürekli değişen, düzensiz, önceden kolay kestirilemeyen bir çevre içinde çalışırlar. Birinci türden bir çevre ile etkileşen bir örgüt değişime yatkın olmazken, ikinci türden bir çevrede çalışan örgütler varlıklarını sürdürmek için değişime yatkın olmak zorunda kalırlar.
- Örgütün yapısal özellikleri: Örgütlerin yapısal özelliklerinin ayrı ayrı ve

hepsinin birden toplam olarak değişimi hazırlayıcı veya değişimi engelleyici olabildikleri yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. şöyle özetleyebiliriz;

**Merkeziyetçilik:** Yetki ne denli örgütün alt basamaklarına doğru göçerilirse, değişim için o denli uygun ortam yaratılmış olur.

**Sınıflaşma:** Örgütün içindeki statü ve ödöl dağılımındaki farklılığı belirler. Statü farklılaşması azaldıkça örgütün değişime yatkın oluşu o denli artacaktır.

**Biçimsellik:** Örgütte var olan kural, yönetmelik ve ilkelerin yoğunluğunu belirler. Örgütte biçimsellik arttıkça değişim olasılığı zayıflar, azaldıkça artar.

**Üretime olan ilgi:** Örgütün ürettiği mal ve hizmetlerin kalitesine önem vermeye başladııkça değişim için de uygun bir ortam yaratılmış olur.

**Doyumlu bir çalışma ortamı:** Örgüt amaç ve hedefleri, yönetim ve işlerin düzenlenmesi ile üyelerine yüksek düzeyde doyum verebilirse üyeler kendilerini örgütleri ile özdeşleştirebilecekler, örgüte ve işlerine olan bağlılıkları, katılımları artacak ve daha iyi için çabalarda bulunabileceklerdir.

- Örgütün yönetim sisteminin özellikleri: Örgütün yapısal özellikleri kadar, o yapıyı eyleme geçiren yönetim biçiminin de değişime açık, yatkın oluşu ile yakından ilgisi olduğu yapılan araştırmalarla belirlenmiştir.
- Örgüt üyelerinin özellikleri: Örgütlerdeki değişimin en önemli öğesi insan olduğuna göre, eğer örgütte çalışan kimselerin bireysel özellikleri değişime uygun değilse, o örgütün değişme şansı çok zayıf olacaktır. Bu nedenle örgüt üyelerinin özellikleri örgütün değişime yatkınlığı açısından büyük önem taşımaktadır.
- Bağımlı kişilik yapısı özellikleri: Bu özellikleri taşıyan kimseler kendilerini değişime kapalı tutmaktadırlar. Bağımlı kişilik yapısı, düşük öz-saygınlık, düşük benlik gücü özelliklerine sahip olan kişiler dengelerini bozacak herhangi bir değişime kendilerini kapalı tutarlar.
- Bağımsız kişilik yapısı özellikleri: Bu özellikleri taşıyan kimseler,

kendilerini değişen durumlardan rahatsız hissetmeyecekleri için değişime yatkın olurlar. Bu tür kişilik yapısının özellikleri yüksek öz-saygınlık, yüksek ego gücü, ve düşük otoriterizm olarak tanımlanmaktadır. Örgütte bu tür üyelerin çoğunlukta olması durumunda o örgüt değişime açık, yatkın olur.

#### **2.6.6. Değişimin Uygulanması**

Çeşitli değişim durumlarında önerilen strateji biçimleri, katılımcı yaklaşımdan diktatörce bir yaklaşıma kadar değişiklik gösterir. Her bir durum için uygun yaklaşımlarla, ilgili öneriler aşağıda verilmiştir. Bu genel önerilerle ilgili problem şudur: Değişim gerektiren durumlar daima çok belirgindir ve yaklaşımda gerekli değişiklikleri yapmak için duruma göre değişiklik gösteren belli başlı koşulların da dikkate alınması gerekir. Bu bağlamda şu soruların da göz önüne alınması yerinde olur (Hussey, 1997):

1. Değişimden etkilenenlerin becerileri ve kabiliyetleri nelerdir? Eğer insanların katkıda bulunmak için becerileri kısıtlı ve hemen yetiştirilmeleri mümkün değilse, katılım azaltılabilir. Kabiliyetsizlik yüzünden katılımın etkinliği kısıtlanırsa, toplu olarak herkesi işe dahil etmek için yoğun ve düzenli iletişim gerekli olabilir.
2. İnsanlar katılımında bulunmak için yeterince motive edilmiş midir? Seçilen yöntem, değişimden etkilenenler arasında belli bir rol oynayacak olanların değişim için gönüllü oluşlarından da etkilenecektir. Değişime gösterilen direniş az olsa bile, değişimden etkilenenler değişimin uygulanmasında aktif rol almak istemeyebilirler. Değişim bazı yönetim kademelerini yok etmek gibi köklü bir değişim olduğunda, uygulamanın farklı aşamalarında motivasyon da farklı olabilir. Başlangıçta, geride kimin kalacağına duyulan şüphe, direnişi arttırabilir. Buna bir kez karar verildikten sonra yeni yapıyı çalıştırmak, göreve devam edeceklerin motivasyonunu arttırır.
3. Önerilen yaklaşım örgüt kültürüne uygun mudur? Kurumun kültür yapısına aykırı düşen bir yaklaşımı kullanmak imkânsız olmasa da, daha iyi bir uyum sağlamak için yaklaşımı değiştirmek etkili olabilir. Yönetici baskısı olan, korku yaşanan bir yapıda yoğun katılım olması şüphyle karşılanabilir. Aynı şekilde, diğer çalışanlar normal şekilde katılımında bulunuyorsa, diktatörce bir yaklaşım da motivasyonu

bozabilir. Köklü değişimlerin genellikle kültürde de değişiklik yapılmasını gerektirdiği, akıldan çıkarılmamalıdır ve eğer öyleyse, değişimin uygulanmasında hem eski, hem de yeni değerlere önem verilmelidir.

Değişim yönetimi konusunda uygulamanın yapılabilmesini kolaylaştırarak faktörlerin belirlenmesi için Magnelli&Klein tarafından “A step- by step. Guide to business transformation” adlı eserinde altı aşama oluşturmuştur. Özet olarak bu altı aşama şunlardır (Uludağ, 1998):

1. **Hazırlık** ( Organizasyonda değişimi gerçekleştirecek kişi ve grupların organize ve mobilize edilmesi)
  - Organizasyonda niçin değişim yapılması gerektiğini anla ve ortaya koy.
  - Üst yönetimde organizasyona değişim için konsensüs oluşturun.
  - Organizasyonda değişim projesinde görev alacak çalışma gruplarını belirle ve onların eğitimini gerçekleştir.
  - Organizasyonda yapılacak değişim ve dönüşüm için plan oluşturun.
2. **Süreçleri tanıma** ( Organizasyonda bir süreç haritası geliştirerek süreçlerin tanınması ve müşteriye yönelik bir planın geliştirilmesi)
  - Müşterileri ve ihtiyaçları tanı.
  - Organizasyondaki mevcut performans düzeyini tanımla ve ölç.
  - Organizasyondaki tüm işlemleri ve süreçleri tanımaya çalış.
  - Süreçlerdeki kritik başarı faktörlerini tespit et.
  - Süreçlerde yapılması gerekli değişiklikleri tespit et.
  - Organizasyonda süreçler arasındaki tedarikçi ve tüketici kanallarının ve aralarındaki ilişkiyi tespit et.



- Organizasyonda süreçlerde yapılması gerekli işlemleri spesifik olarak belirle, bir süreç haritası oluştur.
  - Organizasyonda süreçlerde yapılacak değişiklik için ne kadar kaynak harcaması yapılacağını ve toplam maliyetleri tespit et.
  - Öncelikle ele alınacak süreçleri tespit et.
3. **Vizyon** ( Organizasyonda “atılım” gerçekleştirecek bir süreç vizyonunun gerçekleştirilmesi)
- Organizasyondaki tüm süreçleri, aktiviteleri ve yapıyı anla.
  - Organizasyon içerisinde süreçler arasındaki akım ve işlemleri anla.
  - Organizasyonda katma değer yaratan süreçleri ve faaliyetleri tanı.
  - Benchmarking (en iyi uygulamaların adaptasyonu) yaparak performansını geliştirmeye çalış.
  - Süreçlerde performansı arttıracak kriterleri veya faktörleri tespit et.
  - Organizasyonda gelişme için mevcut fırsatları ve olanakları tahmin et.
  - Organizasyonda ideal performans seviyesine ulaşılması için vizyon oluştur.
  - Vizyon ve alt vizyonları tespit ederek zaman planlaması yap.
4. **Çözüm: Teknik tasarım** ( Yeni sürecin yeni boyutunun hazırlanması)
- Organizasyonda veri toplama konusunda model oluştur.
  - Süreçler arasındaki ilişkileri yeniden incele.
  - Organizasyonda problemlerin çözümü için gerekli enformasyona nasıl ulaşacağını tespit et.

- Organizasyonda enformasyondan etkin bir şekilde istifade edilebilmesi için çalışmalar yap.
- Süreçleri modülerize et; süreçler arasında bilgi akışını ve iletişimi kolaylaştır.
- Süreçlerde teknolojiden geniş ölçüde istifade et.
- Planı uygula.

5. **Çözüm: Sosyal tasarım** ( Yeni sürecin sosyal boyutunun oluşturulması)

- Organizasyonda müşteri ihtiyaçlarını en iyi ve hızlı cevap verecek personeli belirle ve yetki devret.
- Personelin bilgi ve becerilerini tespit et.
- Personelin ve çalışma gruplarının görev tanımını yap.
- Her iş ile ilgili olarak gerekli bilgi ve beceriyi tespit et.
- Liderlik, iş yönetimi ve personel geliştirilmesi ile ilgili olarak yönetim yapısını spesifik olarak belirle.
- Çalışanların organizasyonda değişim projesine daha fazla katkı sağlamaları için teşvik ve motivasyon sağla.
- Organizasyonda çalışanların işe alınması ve eğitimi konularında uygulama yap.

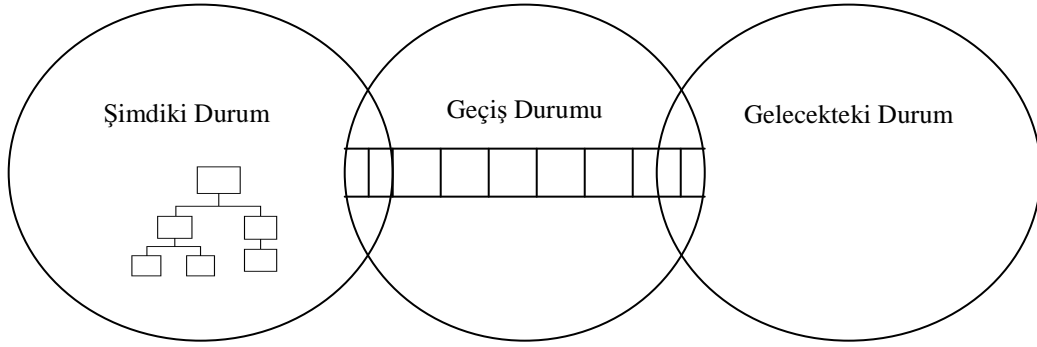
6. **Değişim** (Süreç vizyonunun gerçekleştirilmesi; bir pilot uygulama yapılması ve ardından organizasyonda sürekli gelişmenin devam ettirilmesi)

- Organizasyonda sistem dizaynını tamamla.
- Organizasyonda teknik dizaynı gerçekleştir.
- Organizasyonda pilot uygulamalar için test yap.

- Organizasyonda tüm çalışanların bilgi ve becerilerini gözden geçir.
- Organizasyonda enformasyon sistemini kur.
- Organizasyonda süreçlerde işletme, yönetim ve kontrol ile ilgili olarak çalışanların eğitimini gözden geçir.
- Organizasyonda bir alanda pilot uygulama yap.
- Pilot uygulamadaki eksiklikleri tespit et.
- Sürekli gelişmeyi sürdür.

### 2.6.7. Değişim Yönetiminin Aşamaları

Büyük örgütsel değişimler üç farklı durumu içerir; yönetimin varmak istediği yer olan “gelecekteki durum”, şu anda örgütün tam olarak içinde bulunduğu “şimdiki durum” ve örgütün şu andan geleceğe doğru giderken geçireceği bir takım aşamalar ve eylemleri kapsayan “geçiş” durumu (Beckhard ve Harris, 1987). (Bkz. Şekil 11)



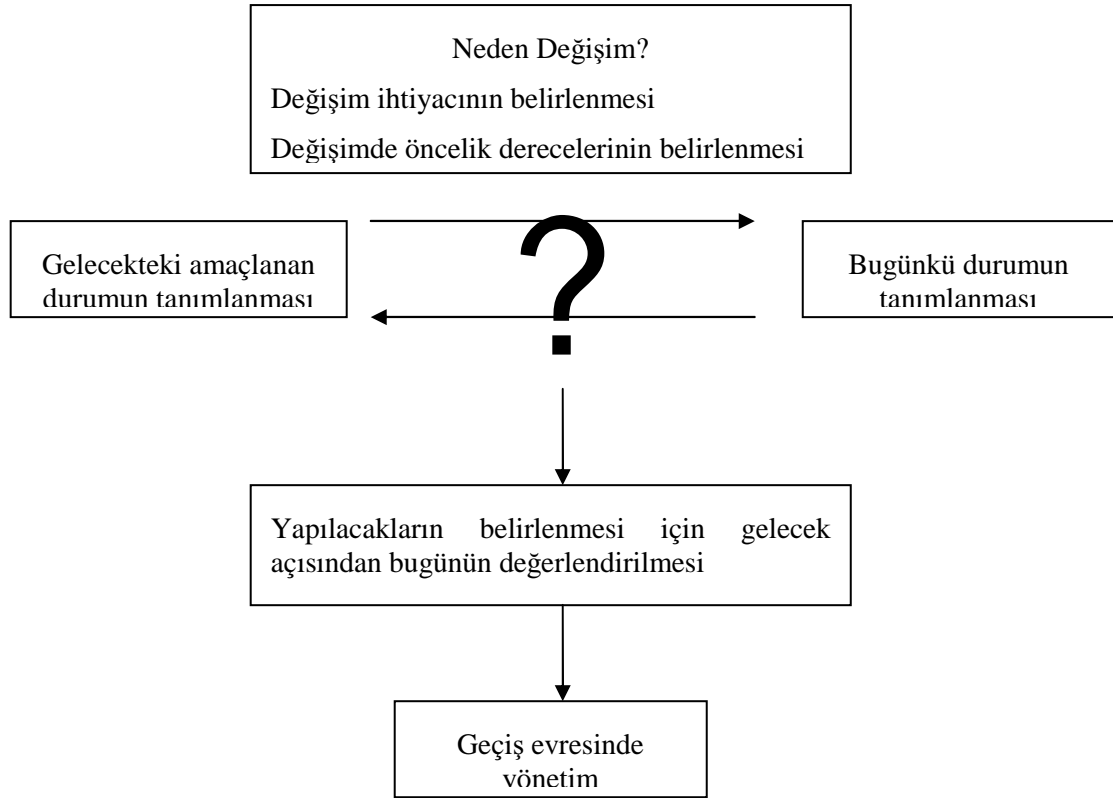
Şekil 8: Değişim Yönetiminin Aşamaları (Beckhard ve Haris, 1987)

Değişim sürecini bu üç aşamayla düşünmek, büyük değişimi yönetmede yapılacak işleri daha iyi açıklamaktadır – gelecekteki durumu tanımlama, şimdiki değerlendirme ve değişimi yönetme.

Geniş ve karmaşık bir sistemde değişim süreci birkaç yönlüdür;

1. Amaçları belirleme ve gelecekteki durumu veya değişimden sonraki istenilen örgütsel durumu tanımlama,
2. Bu amaçlarla ilişkilendirerek şimdiki durumu tanımlama,
3. Gelecekteki duruma ulaşmak için gereken eylemler ve taahhütler olan geçiş sürecini tanımlama,
4. Bu geçişi yönetebilmek için stratejiler ve hareket planları geliştirme.

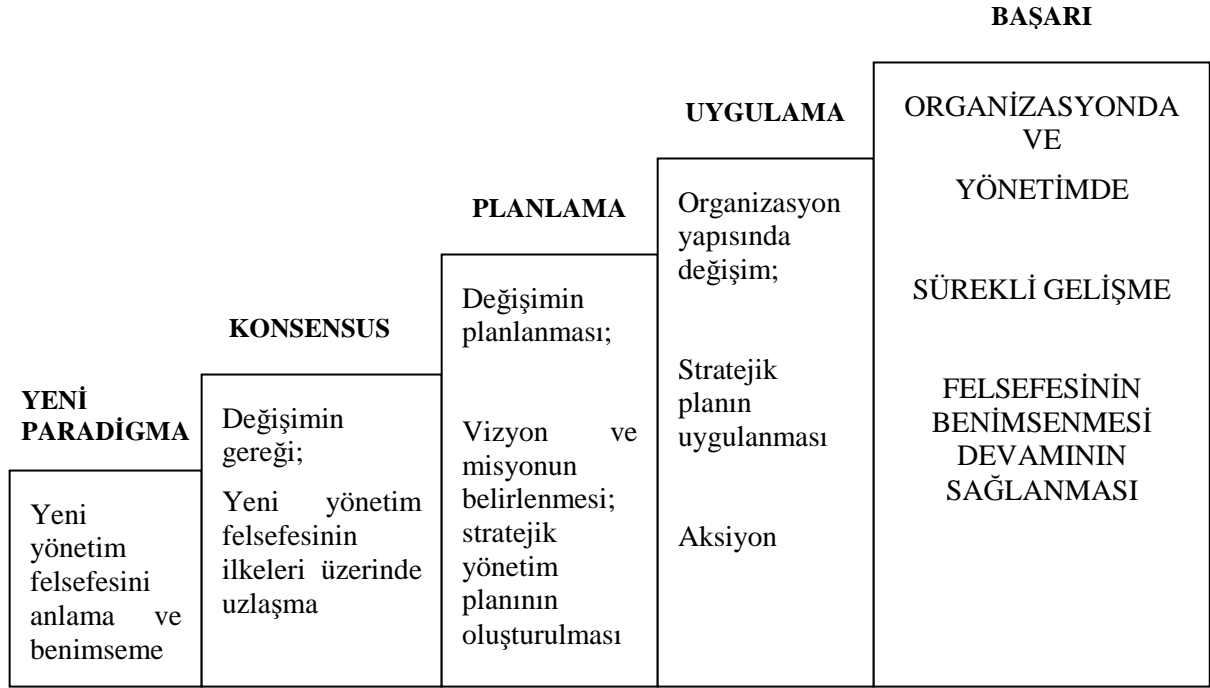
Değişim yönetimi düzgün ve sistematik bir süreç değildir. İlk görevler olan gelecekteki durumu tanımlama ve şimdiki durumu değerlendirme eşzamanlı dikkat ve ilgi gerektirir. Şekil 10 bu öncelikli aşamaların karmaşıklığına bir açıklık getirmektedir. (Bkz. Şekil 10)



**Şekil 9: Değişim Yönetimi Süreci (Beckhard ve Haris, 1987)**

Anlaşıldığı üzere asıl soru nereden başladığıdır. Örgütsel değişim ihtiyacının belirlenmesinden başlamalıdır (Beckhard ve Harris, 1987).

Değişim yönetimi (change management) için öncelikle yapılması gereken değişimin önemini ve gereğini anlamaya çalışmaktır (Uludağ, 1998).



Şekil 10: Değişim Yönetimi Basamakları (Uludağ, 1998)

Global yönetim adını verdiğimiz yeni yönetim felsefesini tanımak ve kavramak gereklidir. Bu ilk aşamayı “yeniden düşünme” (rethinking) olarak adlandırıyoruz. İkinci aşamada bu yeni yönetim felsefesinin örgütsel değişim için planlanması ve tasarımı yapılmalıdır. Bu aşamayı ise “yeniden tasarım” (redesigning) olarak adlandırabiliriz. Üçüncü aşamada örgütün yapısının değiştirilmesi ve yeni yönetim ilkelerinin uygulamaya imkan verecek şekilde yeniden düzenlenmesi gereklidir. Bu aşamayı reorganizasyon olarak adlandırıyoruz.

Değişim yönetiminde başlıca dört basamaktan söz edilebilir (Uludağ, 1998):

1. Yeni paradigmayı öğrenme
2. Değişimin gereği ve yeni yönetim felsefesi konusunda konsensüs
3. Değişimi planlama (strateji)

#### 4. Uygulama (aksiyon)

5. Tüm bu aşamaların sonucunda elde edilen başarının devam ettirilmesi için organizasyonda KAİZEN (sürekli gelişme) yönetim felsefesinin benimsenmesi büyük önem taşımaktadır.

Büyük değişim kolay gerçekleşmez. Yine de liderler değişimi kolaylaştırabilir ve örgütün harici problemlere ve fırsatlara uyum sağlayabilmesini sağlarlar. Liderlerin göz önünde bulundurmaları gereken en önemli şey değişim sürecinin aşamaları olduğu ve her aşamanın da kayda değer bir zamana ihtiyacı olduğudur. Liderler, değişim süreci boyunca çalışanlarına ve örgüte rehberlik etme sorumluluğundadır.

Planlı bir değişimin 8 aşaması vardır. Değişimi başarılı bir şekilde uygulayabilmek için liderlerin bu aşamalara çok dikkat etmeleri gerekir. Herhangi bir aşamayı atlamak veya boş vermek, ya da aşamaların birinde kritik hatalar yapmak değişim sürecini başarısızlığa uğratabilir ( Daft, 2002).

#### **2.6.7.1. Bir İvedilik Duygusu Oluşturmak**

Birinci aşamada liderler değişimin gerekliliğine dair bir ivedilik duygusu oluştururlar. Kriz ve tehditler değişime karşı direnci çözerler. Buna bir örnek olarak 1990'ların başlarında IBM'in hızlı bir şekilde azalan kar ve ürün fiyatları sonucunda şüphesiz bir ivedilik duygusu geliştirmelerini gösterebiliriz. Birçok durumda, hiçbir kriz ortamı oluşmadığında da liderler diğerlerini değişimin gerekliliğinin farkına vardırırlar. Liderler, rekabete dayalı durumlara; piyasa durumuna; sosyal, teknolojik ve demografik eğilimlere; kazanç ve zarara; işletme tarzına ve diğer faktörlere bakarak, dış ve iç çevreyi (ortamı) dikkatlice incelemelidir. Olası kriz ve problemleri tanımladıktan sonra bilgiyi açık ve acil bir şekilde nakletmenin yollarını bulmalıdır.

En başarılı değişim çabaları bazı birey ya da gruplar bir örgütün rekabet durumu, piyasa konumu, teknolojik yaklaşımı ve finansal performansı üzerine dikkatle eğilmeye başladığında ortaya çıkmaktadır. Bu ilk adım zorunludur, çünkü bir dönüşüm programını başlatmak, çok sayıda bireyin güçlü işbirliğini gerektirir. Motivasyon olmadan insanlar

yardımcı olmayacak ve çaba karşılıksız kalacaktır (Kotter, 1999).

### **2.6.7.2. Güçlü Bir Rehberlik Koalisyonu Oluşturmak**

İkinci aşama değişim süreci için güçlü bir rehberlik koalisyonu biçimlendirmek ve grup içinde bir takım çalışması ruhu yaratmaktır. Değişim sürecinin başarılı olabilmesi örgütsel dönüşümün ihtiyaç ve olanaklarında ortak bir sorumluluk gerektirir (Daft, 2002).

Büyük yenilenme programları çoğunlukla, ancak bir iki kişiyle başlar. Başarılı dönüşüm çabalarında liderlik koalisyonu zaman içinde giderek gelişir. Fakat çabanın başlangıcında asgari bir kitle oluşmadığında kayda değer herhangi bir şey gerçekleşemez.

Rehber koalisyon, üst yönetime dahil olmayan üyeler içerdiği için tanımı gereği normal hiyerarşinin dışında çalışır. Bu, güç olabilir, ama kesinlikle gereklidir. Yenilik genellikle resmi sınırların, beklentilerin ve protokolün dışında kalan çabaları gerektirir.

Yönetim kademelerinde yoğun bir ivedilik duygusunun varlığı, bir rehber koalisyonu oluşturmak konusunda son derece yardımcı olur. Ama genellikle bundan fazlası gereklidir. Birisinin bu kişileri bir araya getirmesi, örgütün sorunları ve fırsatları konusunda ortak bir değerlendirme yapmalarına yardımcı olması, asgari düzeyde bir güven ve iletişim ortamı yaratması gerekir. Yeterince güçlü bir rehberlik koalisyonuna sahip olmayan çabalar, bir süre için gözle görünür bir ilerleme kaydedebilir. Ama er geç muhalefet bir araya gelir ve değişimi durdurur (Kotter, 1999).

### **2.6.7.3. Bir Vizyon Yaratmak**

Üçüncü aşama bir vizyon ve strateji yaratmaktır. Liderler, değişime rehberlik edecek ve yönlendirecek bir vizyonu açık ve kesin bir şekilde belirlemeli, bunu açık bir dille ifade etmeli ve bu vizyona ulaşmada stratejileri geliştirmelidir çünkü gelecekte ulaşılmak istenen durumun resmi çalışanları motive etmektedir (Daft, 2002).

Mantıklı bir vizyon yoksa, dönüşüm çabası kolaylıkla, örgütü yanlış yöne götürecek ya da hiçbir yere götürmeyecek bir dizi karışık ve yetersiz projeye dönüşebilir. Sağlam bir vizyon yoksa, departmanlardaki çeşitli değişim projeleri anlamlı bir şekilde bir araya gelmeyecektir. Başarısız olan dönüşümlerde bol miktarda plan, yönerge ve program

bulunmakta fakat bir vizyon görülmemektedir (Kotter, 1999).

#### **2.6.7.4. Vizyonu İletmek**

Bu aşamada liderler bu vizyonu iletebilmek için bütün imkânlarını ve iletişim kanallarını kullanırlar ve rehber koalisyon örneğinde çalışanlara değişim için gerekli olan yeni davranışları öğretirler. Dönüşüm, örgüt çalışanlarının işbirliği, çalışma isteği ve bazı kişisel fedakârlıkları olmaksızın imkânsızdır (Daft, 2002). Çalışanlar, faydalı değişikliğin olanaklı olduğuna inanmadıkları sürece, statükodan mutsuz olsalar bile özveride bulunmayacaktır. Güvenilir düzeyde ve yoğun miktarda bir iletişim kurulmadıkça grupların beyinleri ve yürekleri asla kazanılamaz. İletişim hem sözle hem de eylemlerle sağlanır ve eylemler çoğunlukla en güçlü biçimdir. Hiçbir şey değişime, önemli bireylerin kendi sözleriyle çelişen davranışlarından daha çok zarar veremez (Kotter, 1999).

#### **2.6.7.5. Diğerlerine Vizyona Göre Hareket Etme Yetkisi Vermek**

Beşinci aşama çalışanlara vizyon doğrultusunda hareket etme yetkisi vermektir. Bu da değişim çabalarını engelleyebilecek sistemi, yapıyı ve prosedürleri tekrardan gözden geçirmeyi gerektirebilecek engellerden kurtarmak demektir. İnsanlar, değişimin gerçekleşebilmesi için bilgi, kaynak ve sağduyu ile yetkilendirilirler (Daft, 2002).

Başarılı dönüşümler, süreç ilerledikçe daha fazla sayıda kişiyi kapsamaya başlar, çalışanlar yeni yaklaşımları denemek, yeni düşünceler geliştirmek ve liderliği sağlamak için yüreklendirilir. Tek sınırlama, eylemlerin genel vizyonun geniş parametreleri içinde kalması zorunluluğudur. Dâhil olan insan sayısı ne kadar çoksa, sonuç da o kadar iyi olur.

Bir ölçüde, rehber koalisyon, sadece yeni yönü başarıyla ileterek diğer kişilere eylemde bulunma yetkisi verir. Fakat iletişim hiçbir zaman tek başına yeterli değildir. Yenilenme aynı zamanda engellerin kaldırılmasını da gerektirir (Kotter, 1999).

#### **2.6.7.6. Kısa Vadeli Kazanımları Planlamak ve Oluşturmak**

Altıncı aşamada liderler kısa vadeli kazanımları planlar ve oluştururlar. Liderler, gelişim randımanını planlar; bunun gerçekleşmesini olanaklı kılar; ilerlemede katkısı olanları takdir eder ve ödüllendirirler. Büyük değişim zaman alır ve eğer çalışanların



farkına varabilecekleri ve kutlayabilecekleri kısa vadeli kazanımlar yoksa değişim çabaları ivme kaybeder; çok fazla sayıda insan vazgeçer ya da değişime direnenler arasına katılırlar. Gözle görünür ve edinilmiş kısa dönem başarıları değişim sürecinin güvenilirliğini artırır; çalışanların sorumluluk ve motivasyonlarını yeniler (Daft, 2002).

Kısa vadeli kazanımlar yaratmak, kısa vadeli kazanımlar umut etmekten farklıdır. Yaratmak etkin, umut etmek edilgidir. Başarılı bir dönüşümde yöneticiler etkin bir şekilde, net performans iyileştirmeleri sağlamanın, yıllık planlarda amaçlar belirlemenin, amaçları gerçekleştirmenin ve ilgili insanları tanıtım, destekleme, hatta ödüllendirmenin yollarını arar.

İnsanlar, büyük değişikliğin uzun zaman alacağına eminse, ivedilik düzeyi düşebilir. Kısa vadeli kazanımlara katılım, ivedilik düzeyini yüksekte tutmaya yardımcı olur ve vizyonları aydınlatan ya da yenileyen ayrıntılı analitik düşünmeyi zorlar (Kotter, 1999).

#### **2.6.7.7. İyileştirmeleri Pekiştirmek ve Daha Fazla Değişim Yaratmak**

Yedinci aşama, iyileştirmeleri pekiştirmek; daha büyük problemlerin üstesinden gelmek ve daha büyük bir değişim yaratmak için kısa vadeli kazanımlarla elde edilen güvenilirdir. Liderler, vizyona tam uymayan, sistem, yapı ve ilkeleri değiştirirler. Değişim vizyonunu uygulayabilecek kişilere bünyelerinde yer verir, terfi ettirir ve geliştirirler. Bunun yanı sıra liderler, süreci yeni projeler, temalar ve değişim araçları ile canlı tutarlar (Daft, 2002).

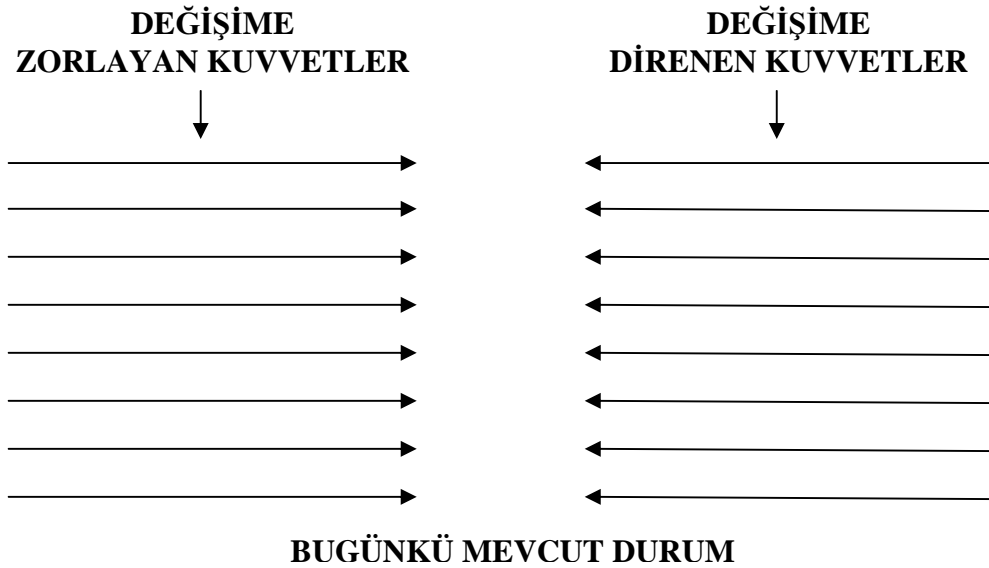
#### **2.6.7.8. Yeni Yaklaşımları Kurumsallaştırmak**

Sekizinci ve son aşama yeni yaklaşımları örgüt kültüründe kurumsallaştırmaktır. Bu aşama, değişimi kalıcı ve sabit kılar. Eski alışkanlıklar, değerler ve gelenekler yerlerini kültüre aşılınmış yeni değer ve inançlara bırakırlar ve böylece de çalışanlar değişimleri yeni bir şeyler olarak değil de örgütün işleyişinin normal ve ayrılmaz bir parçası olarak görürler. Bu aşama aynı zamanda yeni değerlerin ve davranışların bir sonraki nesil liderlere geçişini sağlayabilecek liderlik gelişimini de sağlar. Yeni davranışlar, toplumsal normlarda ve ortak değerlerde kök salmamışsa, değişim yönündeki baskı kaldırılır kaldırılmaz değer kaybına uğrarlar.

Değişim sürecindeki aşamalar genellikle birbirleriyle örtüşür ve her biri değişimin gerçekleştirilebilmesi için önemlidir. Büyük değişimlerde liderler, sekiz aşamalı değişimi başarıya giden bir yol haritası olarak düşünebilirler (Daft, 2002).

### 2.6.8. Değişime Karşı Direnç

Lewin'e göre sosyal sistemler daima bir denge arayışı içindedir ve belli bir denge noktasında (equilibrium) bu dengeli durumu korumak ister. Değişim bu denge durumunu bozan bir olaydır. Değişim bir yandan sistemi “değişime zorlayan kuvvetler”in; bir yandan da “değişime karşı koyan- direnen kuvvetler”in etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Buna göre önce değiştirilmek istenen herhangi bir konu ile ilgili olarak değişime zorlayan güçler (yani içsel ve dışsal) nedenler belirlenmeli; daha sonra değişimi önlemeye çalışacak muhtemel direnç kaynakları tahmin edilmelidir. Bundan sonra direnç kaynaklarının şiddetini azaltıcı ve değişime zorlayan kuvvetlerin şiddetini arttırıcı önlemlerle arzu edilen yönde değişimin ortaya çıkması sağlanabilecektir. Bu söylediklerimizi daha uygulanabilir hale getirmek için aşağıdaki şekilden yararlanılabilir (Koçel, 2003).



Şekil 11: Değişime Etki Eden Kuvvetler (Koçel, 2003)

Bu şekle göre, herhangi bir konuda değişim gerçekleştirmek isteyen bir kişi, önce değişim konusu ve değiştirilecek değişkenleri belirledikten sonra;

- Konu ile ilgili olarak değişime zorlayan nedenleri (kuvvetleri) mümkün ölçüde nümerik sonuçlarla tanımlamalı
- Konu ile ilgili olarak değişime direnç olarak ortaya çıkabilecek faktörleri (kuvvetleri) teşhis etmeli

Ve bunları yukarıdaki gibi bir tablo üzerine dökmelidir. Daha sonra direnç kaynaklarını zayıflatacak, değişime zorlayan kuvvetleri de arttıracak önlemlerle (ikna, iletişim, davranış, özendirme, zorlama, vs.) değişimi gerçekleştirmelidir.

Direnmeyi meydana getiren örgüt içi etkenler arasında tutuculuk, yüklenme ve hiyerarşi sayılabilir. Tutuculuğun temelinde örnek olma ve rutinleşme bulunur. Bunların sonucunda önceden kararlaştırılmış amaçlar savsaklanır ve değerlendirme süreci gelenekleşir. Çünkü üst öneticiler kendilerini başarıya götürmüş olan yolların değişmesine karşıdırlar. İnsanlar zorluklar yerine hakları seçtiğinden, hayat sürekli olarak yüklenme ve boşalmalarla doludur. Bu bakımdan, yüklenme bireylerin olduğu kadar örgütlerin de stratejisidir. Çünkü yüklenme eylemi, örgüt amaçlarını etkileyen bir değişmedir. Hiyerarşik ilişkiler ise statükoya dayandığından, değişme ve yeniliği zorlaştırır. Eğitim örgütlerinin yüklenmeleri kesin ve sınırlı olmadığından, direnme daha çok bürokratik özelliklerden gelmektedir. Okul ortamında değişme ise, genellikle tutucu güçlerin yarattığı engeller ile karşılaşır.

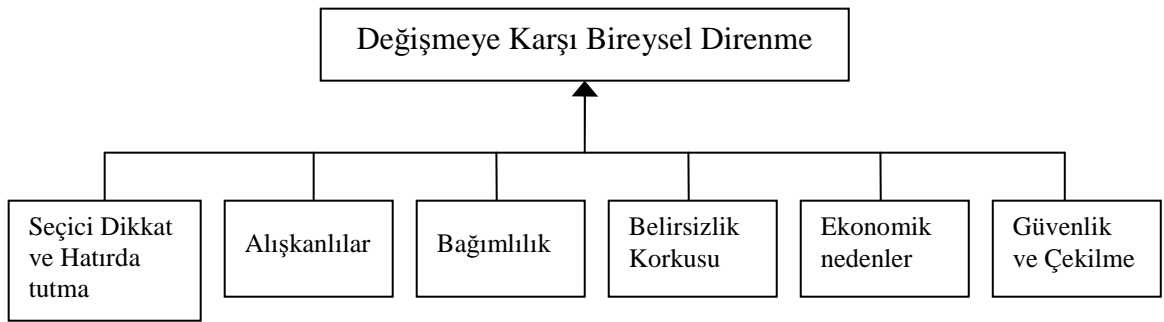
Üstler genellikle, astlarının önünde küçük düşmemek için değişiklik istemezler. Gene aynı nedenlerle kıdemsiz ve yetersiz yöneticiler, değişikliğe direnirler. Öneticinin yasalara aşırı bağıllığı, gerçekte kişisel ve mesleksi bir güvensizliğin göstergesidir. Kendine güvenen yönetici, değişikliği sevinçle karşılar. Çünkü değişiklik yeni yarışma durumları ile hem kendisini hem de başarısını göstermesine olanak verir. Eğitimde değişiklik, okul yöneticisinin mesleksi yetişmesine bağlıdır. Bu yönetici, değişikliği etrafındakilere olumlu veya olumsuz gösterebilecek görev ve yetkilere sahiptir. Onların tepkilerini yukarıya yansıtması bakımından da, önemli rol oynayacaktır (Bursalıoğlu, 2002).

Aynı derecede önemli olan bir konu da, değişime gösterilen direnişin derecesidir. Herkesin değişimden yana olduğu durumlarda uygulanacak yöntemlerle, direnişin fazla olması durumunda uygulanacak yöntemler çok farklı olabilir. Direnişin nerede olduğu da çok

önemlidir; eğer yönetimin üst kademelerinde olursa daha zor üstesinden gelinir. Direniş kişisel sebeplerden kaynaklanabilir veya değişime duyulan ihtiyaç ilgili kişilerce algılanmamış da olabilir (Hussey, 1997).

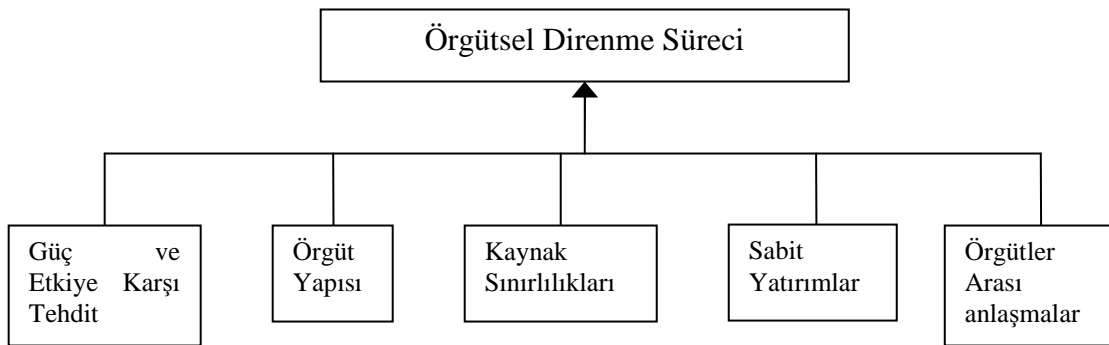
Özdemir (1996), değişmeye karşı direnmeyi iki boyutta incelemiştir. Değişmeye karşı bireysel direnme ve değişmeye karşı örgütsel direnme. (Bkz. Şekil 15–16)

Değişimden etkilenecek olan bireylerin değişmeye karşı direnmeleri her yenileşme girişiminde göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur.



Şekil 12: Değişmeye Karşı Bireysel Direnme Faktörleri (Özdemir, 1996)

Değişmeye ve yenileşmeye direnmek örgütlerin de doğasında vardır. Örgütler, örgüt performansı düşmeye başlayınca hemen bir şeyler yaparak verimi en üst düzeye çıkarmaya çalışırlar.



Şekil 13: Değişmeye Karşı Örgütsel Direnme Faktörleri (Özdemir, 1996)

Koçel'e (2003) göre insanlar neden değişime direnç gösterir sorusuna üç kademedede cevap verilebilir:

1. "İş" ile ilgili nedenler:

- Teknolojik işsizlik korkusu
- İş yükü artışı korkusu
- Teknolojik bilgi yetersizliği korkusu
- İş/ ücret/ ödül ilişkisinde değişiklik korkusu
- Değişimi teknik olarak imkânsız görme
- İş koşullarında değişiklik korkusu
- Maliyet yüksekliği

2. "Kişisel"(psikolojik) nedenler:

- Bilinmeyen korkusu
- Güvenlik ihtiyacı
- Alışkanlıklardan vazgeçme zorluğu
- Değişim hakkında bilgi sahibi olmama
- Başarısız olma endişesi
- Çıkar kaybı
- Yeni "şeyler" öğrenme zorluğu
- Dar görüşlülük
- Daha önceki kişisel tecrübeler

- Kendine güvenmeme

### 3. “Sosyal” nedenler:

- Değişim amaçları ile grup normları ve hedefleri arasındaki farklar
- Değişimi öneren / uygulayanlara (değişim elemanları) karşı olumsuz tutum ve güvensizlik
- Yakın çevresinin, grubun değişime karşı olumsuz tutumu
- Mevcut sosyal ilişkilerden vazgeçmeme arzusu
- Değişim çalışmalarının (ekibin) dışında kaldığı inancı
- Dışarıdan önlendirmeden hoşlanmama
- Değişimin sadece belli bir grubun çıkarı şeklinde algılanması.

Değişime direnç ile ilgili olarak yukarıda belirttiklerimiz, “direnç” olayının daima “olumsuz” bir olay olarak görülmesi şeklinde algılanabilir. Ancak bu doğru değildir. Değişime direnç gösterilmesi, bir başka açıdan olumlu ve yararlı olarak da görülebilir. Başka bir deyişle “direnç” bir anlamda değişime konu olan tarafın (kişi veya grup) verdiği bir feedback olarak algılanıp, bunun muhtemel yanlışlıkları düzeltmede kullanılması, direncin olumlu yönü olarak görülmelidir (Koçel, 2003).

## 2.7. EĞİTİMDE DEĞİŞİM YÖNETİMİ

Örgütleri değişime zorlayan faktörleri aşağıdaki gibi özetle sıralamak mümkündür;

- Globalleşme ve rekabet
- Uluslar arası ve bölgesel entegrasyonların önem kazanması
- Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler; bilgisayar kullanımının yaygınlaşması, telekomünikasyon alanında hızlı gelişmeler
- Yeni teknolojik buluşlar
- İnsan hakları ve demokrasi alanındaki gelişmeler dolayısıyla organizasyonlarda insana saygının önem kazanması
- Ekonomik kalkınmanın itici gücü olan insan kaynağının anlaşılması
- Müşterilerin bilinçlenmesi ve beklentilerin değişmesi
- Çalışanları yönetime katma ve daha demokratik yönetilme isteği.

Bu ve eklenebilecek diğer faktörler organizasyonlarda değişimin bir zorunluluk olduğunu ortaya koymaktadır. Değişimi ikili gruplandırma yaparak şöyle inceleyebiliriz (Kavrakoğlu, 1998)

1. Dışımızda olan değişim
2. Kendi irademizle gerçekleştirdiğimiz değişim.

Sınıflandırmaya, değişimi toplumların gelişmişlik düzeyleri ile ilişkilendirerek şöyle devam edebiliriz:

1. Değişimin dışında kalan, hatta farkında bile olmayanlar,
2. Değişimi gördüğü halde bunun özüne inmeyen, neden-sonuç ilişkisini kuramayanlar,

3. Değişimi gördükten sonra tepki verenler,
4. Değişimi tahmin edebilen ve buna göre önlem alanlar,
5. Kendi yaratıcılıkları ve iradeleri ile değişimi gerçekleştirenler.

Toplumsal yapıda meydana gelen hızlı değişimler, eğitim sistemlerini ve bu sistemleri yöneten kişilerin davranış ve rollerini etkilemiştir. Okul yöneticilerinin küreselleşen dünya sisteminde uluslar arası bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Bilgi teknolojilerinin yoğun olarak kullanılması, geleceğin dünyasında entelektüel sermayenin önemini arttıracaktır (Çelik, 2003).

Her şeyden önce eğitim yöneticilerinin değişim olgusunu doğru algılamaları gerekir. Kişilerin düşünsel ve eylemsel eğilimini geçmişe veya geleceğe dönüklüğü gelişmişlik seviyesinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Kendini geliştirmiş kişiler, geçmiş tecrübelerden yararlanmakla beraber, düşünce ve eylemlerini de geleceğe yöneltmiş kişilerdir. Bilimsel düşünceye sahip olanlar bugünden hareket ederek geleceği anlamaya, geleceğin şartlarını oluşturmaya ve uygulayıcılara sunmaya çalışırlar. Yani bireylerin yaşamakta olan değişmelere uyumu yanında, süreklilik özelliğine sahip olan ve gelecekte daha da farklılaşacak daha yeni değişmelere uyumları söz konusu olmaktadır.

Değişimin kendi yapısının değiştiği “gelecek hemen gelmek üzeredir” sloganının geçerli olduğu söylenebilir. Hedefleri ve idealleri olan, insanların çağın refah standartlarına ulaştırmayı amaçlayan toplumların değişimi “isteğe bağlı” değil, bir gereklilik, zorunluluk ve olağan bir süreklilik olarak algılanması beklenir. Yakın zamana kadar yüzyıllara, on yıllara sığan gelişmeler ve değişimler artık yıllara, aylara, hatta günlere sığmaktadır. Her alandaki yöneticilerin konumuzla ilgili olmak üzere eğitim yöneticilerinin bu gerçeği göz önünde bulundurarak yöneticilik alanlarıyla ilgili yaşanan ve yaşanacak olgulara göre yapısal ve davranışsal düzenlemelere gitmeleri beklenir. Bunun da ötesinde yöneticilerin, olayları sadece takip eden değil, olayları hazırlayan, oluşturan ve geleceği kendisi kestirerek yenilikleri başlatan ve geliştiren bir lider konumunda olmaları gerekir. Değişimi doğru algılayan toplumların lider ve yöneticilerinin davranışı bu olmalıdır (Can, 2002).

Eğitim kurumlarının yüksek seviyeli değişim hızına uyum sağlamaları, ortaya



çıkan yeni sorunları, öncekinden farklı yöntemlerle çözecek eğitim ve okul yöneticilerini hazırlamaları zorunluluk arz etmektedir. Değişimi kabul etmenin elbette bir maliyeti olacaktır. Bunun başında eğitim ve okul yöneticilerinin yeni yöntem ve teknikleri algılayıp uygulayabilecek şekilde yetiştirilmeleri gelmektedir. Bu çerçevede, bütün iş yerleri (eğitim kurumları dahil), çalıştırdıkları kişileri, başta yöneticiler ve öğretmenleri yeni şartlara hazırlamanın, yetiştirmenin ve geliştirmenin sorumluluğunu taşıyacaktır.

Değişim, yönetimin ve liderliğin merkezinde olan bir kavramdır. Değişim kurum içi olabileceği gibi ülkemiz gibi ortamlarda sık sık dış etkenlerle de olmaktadır. YÖK ve Milli Eğitim bakanlığı'nın uyguladığı değişimlere sık sık adapte olma zorunluluğu vardır. İç kaynaklı değişim de olsa, dış kaynaklı değişim de olsa, değişim yönetilmek zorundadır. Değişimi yönetmek yöneticilerin görevidir (Bridge, 2003).

## **2.8. EĞİTİM YÖNETİMİ VE YÖNETİCİLİĞİ**

Bütün yönetim ve yönetici tanımlarının ortak noktası, başkalarının vasıtası ile sistemi amaçları doğrultusunda yaşatmak, başka bir ortak nokta; işleri planlayan, üretim faktörlerini bir araya getiren, bunlar arasında koordinasyonu sağlayan bir örgütün yapısal varlığı ve bu yapı içerisinde var olan prosedürü kullanan bireyin varlığı; yani tüm bu faaliyetleri yöneten, işleri çekip çeviren bir şahsın varlığıdır (Deniz, 2003).

Eğitim yönetiminin ne olduğunu anlamak için yönetim konusunda yapılan tanımlardan yola çıkmak gerekir. Yönetimi, kısaca “elde bulunan kaynakları amaçlar doğrultusunda en iyi biçimde kullanmaktır” şeklinde tanımlamıştık. Buradan hareketle Eğitim Yönetimi’ni de eğitim sistemini, mevcut kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler olarak tanımlayabiliriz. Başka bir deyişle eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. Başka bir tanıma göre ise Eğitim Yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Erdoğan, 2002 b).

Yönetimin amacı, örgütü amaçları doğrultusunda yaşatmaktır. Örgütün amacı da toplumca gereksinilen ürünü üretmektir. Böylece yönetimin amacı da toplumca gereksinilen ürünü üretmek olmaktadır. Ürün, bir mal ya da hizmet olabilir. Eğitim örgütlerinde okulun ürünü öğrencilerin davranışlarında görülen değişme ve gelişmedir. Bu ürünün üretilebilmesi için örgütteki kaynakların örgütlenmesi gerekir. Örgütlenmenin formal yanı, yapıyı kurma, kadrolama ve donatım eylemlerini, informal yanı ise kişiler arası ilişkilerin ahenkleştirilmesidir (Erçetin&Özdemir, 2004).

Okul yöneticisinin öğretimin gerçekleşmesi ve geliştirilmesinde kritik rol ve sorumlulukları vardır. Okullara yön veren eğitim yöneticilerinin okulların performans düzeylerini etkilemekte önemli rolleri vardır. İyi bir okulun koşulu iyi bir yöneticidir gerçeğinden hareketle, okul yöneticisi okulun veya öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi önemli liderlik davranışları göstermekle yükümlüdür. Okul yöneticisinin yetki, sorumluluk ve görevleri yerine getirebilmesi için bu alanda gerekli bilgi ve becerilere sahip olması zorunludur (İlgar, 2005).

Eğitim girişiminin en tipik örgütü olan okul, çevre toplumu kapsayan sosyal sistemin merkezinde bulunmaktadır. Bu özellik eğitim yönetimini ayrı olduğu kadar disiplinler arası bir bilim dalı olduğunu göstermektedir. Ayrılık niteliği eğitim girişiminin özelliğinden; disiplinler arası niteliği, yönetimin modern kuramlar ile kazandığı özellikten doğmaktadır. Bu nedenle eğitim ve okul yöneticilerinin özenle seçilmesi ve yetiştirilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim sisteminin başarısının temelinde okulların görevlerini etkili olarak gerçekleştirebilmesi yatarken, okulun başarısında da okul yöneticisinin kaynakları etkili kullanımı büyük rol oynamaktadır. Okul yöneticisinin bunu gerçekleştirebilmesi için okul yönetiminin kavram ve süreçlerini iyi bilmesi gerekir. Bunun yanında çevreyi iyi izlemesi, doğru anlaması ve yorumlaması gerekir. Bilgi çağının hızlı değişimine uyarlanacak hatta kendi çapında onu etkileyecek vizyon ve misyon sahibi olması gerekir (Erçetin ve Özdemir, 2004).

Okul yönetiminin ve okul yöneticiliğinin ülkemizde mesleki açıdan belirli bir çerçeveye oturduğunu söylemek zordur. Çünkü okul yöneticiliği için bürokratik işlemlerin dışında uzmanlığı yansıtan bir gereklilik söz konusu değildir. Yani okul yöneticiliğini çağrıştıran

belirli bir farklılık yoktur. Bu da okul yöneticiliğinin mesleki bir kimlik kazanmasını engellemektedir. Bu yüzden de okul yöneticiliğinin uygulama alanına bilimsel çalışmaların transferi ya hiç olmamaktadır veya gecikmektedir.

Okul yöneticiliği, başka mesleklerde olduğu gibi bilimsel çalışmalardan faydalanır hale getirilmelidir. Bunun için öncelikle okul yöneticiliği bir meslek olarak kabul edilmeli ve hem gelecek yöneticiler hem de mevcut yöneticiler için yetiştirme programları düzenlenmelidir. Ayrıca yönetici atama yönergelerinde geçen lisans ve yüksek lisans düzeyinde çalışmalar yapmış olma niteliği, tercih edilir olmaktan ziyade bir zorunluluk haline getirilmelidir (Erdoğan, 2002 b).

Okul amaçları ve kuralları, tek taraflı değil, eğitimden etkilenen bütün tarafların ya da paydaşların ortaklaşa katılımı ile belirlenmektedir. Dolayısıyla söz konusu amaçlar ve kurallar değişmez olmaktan çıkmaktadır. Eğitimin içeriği sürekli olarak gözden geçirilmekte, güncelleştirilmekte ve değişebilmektedir. Eğitim ve okul değişme üzerinde yoğunlaşmakta, değişimin merkezi olarak görülmektedir (Erçetin ve Özdemir, 2004).

Kısaca Eğitim Yönetimi, eğitim kurumlarının çalışması ve yönetilmesi ile ilgili alandır. Yönetim, kurumun tüm üyelerinin etkinliklerini koordine ettiği ve kaynaklarını en iyi şekilde kullanmaya çalıştığı uzun bir süreçtir. Yönetimin beş basamağı vardır (Bridge, 2003):

1. Yön vermek, amaçları belirlemek.
2. İlerlemenin nasıl olacağını ve amaçların nasıl başarılabileceğini planlamak.
3. Amaçlara planlandığı şekilde ulaşabilmek için eldeki kaynakları organize etmek.(İnsan kaynakları, zaman, materyal kaynaklar)
4. Süreci denetlemek.(Başarıları plana göre ölçmek ve gerektiği yerde düzeltici önlemler almak)
5. Kurumsal standartlar koymak ve bu standartları geliştirmek.

Eğitim yönetiminin başlıca amacı öğrencilerin öğrenmesini sağlamasıdır. Öğrencilerin

öğrenmesini sağlarken öğrenme sürecine de bir model yaratmaktır. Tutarlılık ve erdem en önde gelen kavramlardandır. Yöneticiler davranışları ile örnek olmalıdırlar.

## 2.9. EĞİTİM YÖNETİCİSİNİN LİDERLİĞİ

Yönetim, liderlik gerektiren bir iştir. Liderlik bir etkileme yeteneğidir. Etkileme (liderlik) yönetim olayında ve özellikle eğitim yönetiminde çok önemlidir. Özellikle okul yöneticiliği yetkilerden çok etkilerin ağır bastığı bir ortamdır.

Okul yöneticisi liderden önce üst'tür veya baş'tır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi güç olmakla birlikte bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi bazı idealler okul yöneticisinin liderlik görevlerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerinin gereksinmesini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir (Ilgar, 2005).

1. Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Gerçek liderlik problemleri cesaretle karşılamak ve onları eğitim örgütünün yararına yöneltmekle olur.
2. Eğitimde liderlik kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli eder. Formal yetki yöneticiye ancak statü liderliği sağlayabilir. İnfomal yetki ise grupça verilir ki bu aslında yöneticiye bir tür liderlik görevi ve ünvanı verilmesidir.
3. Eğitim yöneticisi her şeyden önce bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır. Ancak böyle lider yöneticiler amaçlara dönük politikaları saptayabilir ve bunları gerçekleştirecek girişimde bulunabilirler.
4. Lider yönetici eğitim girişimlerinin ne olduğu ile ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen ve sorumluluğundaki insan ve insan gücü dışındaki kaynakları ikinci yönde kullanabilen kişidir.
5. Eğitim yöneticileri, gerekli eğitimsel liderliği sergilemeli, kurumlarında

‘öğrenme’ ve ‘öğretme’ ile ilgili tüm çalışmalarını geliştirecek ve daha iyiye, güzele taşıyacak örgüt iklimini yaratmalıdırlar.

Etkin kurum yöneticileri yalnızca iç işleri düzenlemek ve yürütmekle kalmamalı, kurum içindeki eğitimciler için uygulayabilecek uzun vadeli amaçları belirlemeli, kurum içindeki eğitimcilerin toplam kurumsal çıktıya yapacakları etki ve katkıyı anlamalarını sağlamalıdır. Eğitimsel liderlerin özellikleri birçok yönden dönüştürücü liderlerin özelliklerine benzemektedir (Bridge, 2003).

Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur ve bu sorunun çözümünde liderlik özelliği taşıyan kişilerin yetiştirilip göreve getirilmesine bağlıdır.

## **2.10. EĞİTİMDE LİDERLİK TÜRLERİ**

Okulların yeniden yapılandırılması, hem birincil hem de ikincil düzey değişimleri gerektirir. Birinci düzeydeki değişim stratejileri bütün değişim ve reform hareketlerinin temel öğeleridir. Temel teknolojilerdeki değişimler bu düzeydedir. Ancak sadece bu düzeydeki değişimlere odaklanmanın çoğu değişim hareketinin başarısızlığında- özellikle değişimin uygulamaya başlamasından sonra bu değişimin kurumsallaştırılmasındaki başarısızlıkta- önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır. Birincil düzeydeki değişimlerin hayatiyet kazanabilmesi için ikincil düzey değişimleri gerçekleştirmek şarttır. Aksi takdirde değiştirilemeyen “ standart uygulama prosedürleri” ümit vaat eden birincil düzey değişimleri çevreler ve yok eder. Zaten, yeniden yapılan ikinci düzey değişimlerle ilgilidir ve örgüt oluşturmaya ( ortak bir vizyon geliştirme, üretken çalışma ortamları yaratma, liderliği diğer çalışmalara da yayma, gibi) önem veren bir liderlik ister (Leithwood, 1994).

### **2.10.1. Eğitimsel Liderlik**

Okul yöneticilerinin işini diğer yöneticilerin yaptığı işten farklı kılan üç özellik vardır: okulların ahlaki bir sorumluluğunun olması; iyi eğitilmiş, özerk ve sürekli bir işgücü ve örgütsel istikrara düzenli ve öngörülemez tehditlerin varlığı. Bu, okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileyebilmek ve beş farklı rol gereklilikleri (ahlaki, eğitimsel, politik, yönetsel ve sosyal) arasındaki dengeyi kurabilmek için rutin yöneticilik yerine liderlik yapmasını

zorunlu kılar (Greenfield, 1995).

Okul liderliği; formal ya da informal liderler ve özellikle de okulun yöneticisi tarafından harekete geçirilen, motive eden, yol gösterilen ve desteklenen kişilerin (öğretmen, öğrenci ya da diğer okul personeli) tercihlerinde gönüllü değişiklikler meydana getirerek okulun etkililiğini arttırmak için gerçekleştirilen karmaşık bir etkileme süreci ve faaliyetidir. Karşılıklı bir etkileme süreci olarak okul liderliği, aşağıdan yukarıya (öğretmenlerden okul yöneticilerine), yukarıdan aşağıya (okul yöneticilerinden öğretmenlere) ya da yatay (meslektaşlar arasında) işlenebilir (Greenfield, 1995).

Eğitimsel liderlikle ilgili kuramsal çalışmaların tarihi liderlik ya da yönetim tarihi kadar eski değildir. Özellikle 1970'lerden sonra yapılan kuramsal çalışmalar ve araştırmalar sonucunda liderlik kuramları değer yönelimli yaklaşımlara dönüşerek güçlü bir bilimsel temel oluşturmuştur. 1980 ve sonrası dönemde geliştirilen liderlik kuramları, yeni liderlik kuramları olarak ele alınmıştır (Çelik, 2003).

Yeni liderlik kuramlarının eğitimsel liderliğin uygulama boyutuna daha pratik yararlar getireceği ileri sürülebilir. Sonuçta, eski liderlik kuramları yerini öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, etik (moral) liderlik, öğrenen lider, dönüştürücü liderlik, vizyoner liderlik ve kalite liderliği gibi değer yönelimli kuramlara bırakmıştır. Okul yönetiminde etik liderliğe önem veren okul yöneticileri moral değerleri yaşama ve geliştirmeye, kültürel liderliğe önem verenler güçlü bir örgüt kültürü oluşturmaya, öğrenen liderliğe önem verenler okulda paylaşılan bir vizyon oluşturmaya, öğretimsel liderliğe önem verenler etkili ve iyi öğretime, okulda kalite liderliğini uygulamaya çalışanlar müşteri memnuniyeti, takım çalışması, sürekli iyileştirme ve hata yapmama esaslarına dayalı çağdaş bir yönetim yaklaşımına, dönüştürücü olanlar ise köklü dönüşüm faaliyetlerine önem vermişlerdir (Çelik, 2003).

Daha önce de belirtildiği gibi eğitimsel liderlerin özellikleri birçok yönden dönüştürücü liderlerin özelliklerine benzemektedir. Böylece eğitimsel liderler (Bridge, 2003);

- Tüm değişim süreçlerinde çalışanların çalışmalarını ve değişimin kendileri ile ilgili anlayışlarını düşünebilecekleri olanaklar yaratır,

- Gelişim çalışmaları içinde olanlar için değişim sürecinde birbirlerini destekleyebilecekleri sosyal ortamları paylaşabilmelerini sağlar.
- Değişimle ilgili çalışanların olumlu geri bildirim alabileceği olanaklar yaratır.
- Her sonuca duyarlı ve konuşmaya, tartışmaya açık bir ortam hazırlar.

### **2.10.2. Vizyoner Liderlik**

Yaşadığımız dünyadaki hızlı değişim, örgütleri sürekli olarak gelecek yönelimli düşünmeye zorlamaktadır. Vizyoner liderlik kuramı, liderlik literatürüne sadece vizyon kavramını katmamış, aynı zamanda lider davranışını gelecek yönelimli vizyona dayandırmıştır. Önceki liderlik kuramları liderlik davranışının boyutlarını görev ve ilişki yönelimli olarak sınıflandırırken, vizyoner liderlik kuramı, lider davranışını vizyon yönelimli davranış boyutuna temellendirmiştir (Çelik, 2003).

Vizyon kavramının yeni yaklaşımlarda önemle vurgulanması bazı yazarların vizyoner liderlik olarak ele aldıkları, diğerlerinden farklı olduğunu ileri sürdükleri, bir liderlik süreci tanımlamalarına yol açmıştır. Alan yazında vizyoner liderliğin, dönüştürücü, karizmatik, kültürel vb. liderlikten farklı olup olmadığı tartışılmalıdır. Bu aşamada, ister diğerlerinden farklı bir liderlik süreci olarak, isterse, diğer liderlik süreçlerinin önemli bir ögesi olarak benimsensin, vizyon kavramının, düşünsel ve eylemsel boyutlarıyla yeni liderlik yaklaşımlarının başat ögesi olduğu söylenebilir (Erçetin, 1998).

Conley (1996), vizyonu basit bir ifadeyle bir örgütün “içsel pusulası” olarak tanımlamaktadır. Bu vizyonun içinde paylaşılan ortak değerler, inançlar, amaçlar ve hedefler vardır ve tüm bu etmenler örgüt üyelerinin davranışlarına rehberlik etmektedir. Whitaker ve Moses(1994), vizyonu, gerçekleşeceğine inandığınız heyecan verici bir rüyanın ve bunun nasıl gerçekleşeceğinin açık senaryosu ile birlikte, size esin kaynağı olan bildirgesi olarak tanımlamaktadır. İyi bir vizyon sadece gerçekleştirmeye değer hedeflerden ibaret değildir; bir vizyon, okuldaki herkesi bu hedefleri gerçekleştirmeye davet ve dahil ettiği sürece iyidir. Fritz (1996) bir organizasyonun paylaşılan ortak vizyonunun gerçek ve ideal arasındaki farktan doğan bir gerilim oluşturduğunu ve bu gerilimin organizasyon üyelerini ve bu ortak çabanın da organizasyonun ilerlemesini

sağladığını belirtmektedir (Lashway, 1997).

Vizyoner liderlik kuramı daha çok liderin vizyon oluşturma ve yönetme davranışı üzerinde yoğunlaştığı için, dönüştürücü liderlik kuramıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Dönüştürücü liderliğin odak noktasını dönüşüm, vizyoner liderliğin odak noktasını vizyon, kültürel liderliğin odak noktasını ise örgüt kültürü oluşturmaktadır. Ancak her üç liderlik kuramı da uygun bir örgüt kültürünün önemi üzerinde birleşmektedir. Bunun yanında vizyoner liderlik, liderin vizyon oluşturma ve vizyon sahibi olmasını bir liderlik özelliği olarak görmektedir. Daha önce geliştirilen özellik kuramlarında da liderin geleceği kestirme ve hedef belirleme gibi özellikleri üzerinde durulmakla beraber, vizyonun lider davranışının merkezine yerleştirilmesi, vizyoner liderlik kuramında ön plana çıkmıştır (Çelik, 2003).

Vizyon, bir örgütün arzulanan geleceğinin somut resmidir. Bu resmin çizimine astlarını katan ve onlara geleceğe yönelik bir ufuk kazandıran liderler, geleceğin dünyasına yön verecektir. (Senge,1996) Geleceğin liderinin temel görevi, insanları heyecanlandıracak, kapasitelerini tümüyle ortaya koymalarını sağlayacak ortak bir vizyon oluşturmak ve onu canlı tutmaktır. Vizyon geliştirme sürecine ne kadar katılım sağlanırsa, iş görenlerin vizyona bağlılığı o derece güçlü olacaktır (Çelik, 2003).

### **2.10.3. Kültürel Liderlik**

1980'li yıllarda örgütsel kültürle ilgili araştırmalarda ortaya çıkan liderlik yaklaşımıdır. Kültürel liderlik, örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültürel yapısının biçimlendirilmesi ve geliştirilmesi için uğraş verir. Bu anlamda kültürel lider, örgütünün değer ve normlarının içselleştirilmesi, astlarının bunlara uyması için çalışır. Ayrıca örgütünün kültürünü, içinde yaşadığı daha büyük sistemlerin kültürü ile de kaynaştıran kişidir (Erdoğan, 2002 a).

Liderliği “kültürel bir süreç” olarak ele alan kuramlar da vardır. Bu kurama göre liderliği kültürel çevre anlamlı kılar, lider de kültürel çevreye yeni anlamlar katar. Kültürel liderlik paradigmasına göre liderin iki fonksiyonu vardır. Birincisi, var olan kültürü koruma ve sürdürme; ikincisi, gerekirse yeni bir kültür oluşturmaktır. Kültürel lider, kültürel



değerlerin bekçiliğini yapar; önemli kültürel anlamları açıklar ve kilit değerleri ortamında canlı tutar. Kültürel liderlik işlerinin misyonunu gerçekleştirmek için kullanır (Sergiovanni ve Starrat, 1998).

Kültürel liderlik, liderlik kuramlarına iki önemli katkı getirmiştir: Bunlardan birincisi, liderin etkililiği, büyük ölçüde oluşturacağı örgütsel kültüre bağlıdır. Kültürel lider ne denli güçlü bir örgüt kültürü oluşturursa, o denli etkili olur. Kültürel liderlik kuramı, örgüt kültürünün lider tarafından biçimlendirildiğini savunmaktadır. Dolayısıyla etkili liderler, örgüt kültürünü biçimlendiren liderlerdir. İkincisi ise; liderin örgüt kültürünü yönetme biçimidir. Güçlü bir örgüt kültürünün oluşturulması yeterli değildir. Aynı zamanda bu kültürün yönetimi de en azından oluşturması kadar önem taşımaktadır (Çelik, 2003).

Örgüt kültürünü yöneten liderlerin, kültür yönetimi biçimleri önem taşımaktadır. Eğer bir kültürel lider çok güçlü örgüt kültürü oluşturmuş ve bu kültürü tutucu bir yapıya büründürmüş ise başarılı olamaz. Çünkü hızlı bir değişim süreci yaşadığımız bu çağda, örgüt kültürü esnek olmak zorundadır. Örgüt kültürünün esnekliği, kültürel lideri başarıya götürür. Kültürel liderlik kuramı, örgüt kültürünün temel öğeleri olan değer ve normların lider tarafından astlara zorla kabul ettirilmesi yaklaşımına karşı çıkmaktadır. Kültürel liderin etkililiği, güçlü bir örgüt kültürü oluşturmasına, örgüt kültürünün esnekliğine ve demokratik olarak yönetilmesine bağlıdır (Çelik, 2003).

Her kültürün oluşumunda kurucuların önemli bir rolü vardır. Kültürü oluşturan liderler, sadece misyon ve iş yapacak yeni grupları seçmezler; aynı zamanda grubun beklentisini karşılar ve grup üyelerinin çevreyle ve kendileriyle bütünleşmelerine yardımcı olurlar. Örgütler amaç yönelimlidirler ve astların bireysel ihtiyaçlarının yanında, sosyal ihtiyaçlarını karşılarlar. Kültürel liderler, grupların içsel bütünleşme ve dışsal uyum sağlama sorunlarının belirlenmesinde ve çözümlenmesinde büyük bir etkiye sahiptirler. Kültürel liderler, yüksek düzeyde kendine güven duygusuna sahip olmakla birlikte bu liderlerin dünyaya, örgütlere, insana ve insan ilişkilerinin doğasına ilişkin güçlü varsayımları vardır. Kültürel lider, mesajlarını en açık şekilde vermekle birlikte; şüphesiz önemli varsayımları anlama ve değerleri canlı ve açık olarak sunma konusunda gizemli bir yeteneğe sahiptir. Kültürel liderler her zaman vizyonu açık hale getiremeyebilir, ancak bu

vizyonu taşımasını bilirler (Schein, 2004).

#### **2.10.4. Öğrenen Lider ve Öğrenen okul**

Geleceğin etkili örgüt modeli olarak öğrenen örgüt modelinin görülmesi, öğrenen liderlerin önemini arttırmaktadır. Geleceğin liderlerinden zeki ve olağanüstü birtakım özelliklere sahip olmalarından çok, öğrenmeyi becerebilme davranışı beklenmektedir. Bilgi yoğun teknolojilerin artması ve mevcut bilgi birikiminin kısa sürede geçersiz kalması, geleceğin liderlerini sürekli olarak öğrenmeye zorlamaktadır (Çelik, 2003).

Senge (1996), öğrenen liderleri, öğrenmeye ve kişisel gelişimine önem veren, fikirleri açık, ikna gücü yüksek liderler olarak tanımlamıştır. Öğrenen lider, öğrenmeyi kişisel, grupsal ve örgütsel bazda temel alır. Öğrenen liderlerin kazandıkları yetenekler yaşam boyu süren öğrenmenin bir sonucudur. Kendisini farklı kılan bütün tutum ve davranışları öğrenmenin bir sonucu olarak sergiler. Öğrenen liderin temel misyonu; “örgütsel ve kişisel bazda öğrenmenin önündeki bütün engelleri kaldırmaktır ve örgütte öğretmenlik rolü oynamaktır”. Bu liderler, herkes için öğrenmeye destek oluşturmalarıyla öğrenen liderlerdir (Senge, 1994).

Bu kuram diğer kuramlardan farklı olarak, lidere kendini yetiştirme sorumluluğunu yüklemiştir. Öğrenen lider, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu kadar, izleyenlerin de öğrenmesinden sorumludur.

Eğitim örgütleri öğrenen ve öğreten örgütlerdir. Öğrenen lider kuramı, okul örgütlerini öğrenen okul olmaya özendirilmektedir. Okulun misyonu, okul ortamındaki öğrenmeyi sürekli geliştirmeye yöneliktir. Dolayısıyla öğrenen lider yaklaşımı, okul yöneticisinin öğrenme rolünü yeniden tanımlama ve yaşam boyu öğrenen olma gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. (Çelik, 2003) Bu yüzden okul liderleri, kendilerini bu misyonu gerçekleştirmekten birinci derecede sorumlu öğrenen liderler olarak görmek zorundadır (Lashway, 1998).

- Lider, eskiyen ve güncelliğini kaybeden bilgi ve becerilerin takipçisi değil, yeni bilgi ve becerilerin takipçisidir. Bu alışkanlığı ile lider, her türlü öğrenme ortamından

yararlanmaya çalışan, örnek bir bireydir. Öğrenen lider kuramsal, toplumsal ve kültürel değerlere hâkim, hızlı değişim, gelişim ve bilgi artışına uygun stratejiler geliştiren ve evrensel değerlere hizmet eden bireydir.

- Öğrenen lider okulunu, bütünsel olarak düşünerek, içinde öğrenme isteğinin soluklandığı bir yapı ve atmosfer oluşturmalı ve öğrenen okulun tasarımını yapmalı. Tasarımcı okul liderleri okullarında öğrenmeyi engelleyebilecek muhtemel problemleri daha oluşmadan hissedebilmeli ve hemen ortadan kaldırmalıdır (Senge, 1994).
- Okul liderinin en önemli rollerinden biri de ileriye dönük öğrenen okul resminin çizildiği bir ortak vizyon geliştirilmesini ve sürdürülmesini sağlamaktır. Lider, oluşturulan bu vizyonun (ileriye dönük oluşturulan bu tablonun) takipçisi olmalıdır. (Senge, 1994) Hepsinin ötesinde liderler değişim için ortam ve kültür oluşturmalıdırlar. Bunu sık sık vizyonla ilgili konuşmalar yaparak, deneyleri destekleyerek, başarıyı kutlayıp, eksiklikleri hoş görerek ve kaçınılmaz problemler ile yanlış adımlar karşısında sarsılmaz bir şekilde durarak sağlar (Lashway, 1997).
- Okul vizyonu doğrultusunda ilerlerken, mevcut sistemi bütünsel olarak düşünmeli ve yapılacak hamleleri iyi etüt etmelidir. Örgütler gerçeklerden uzaklaşmamalıdır (Senge, 1994).
- Lider, okulda ya da yakın çevrede, çalışanların istekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak uzmanlar tarafından hazırlanmış hizmet içi eğitim seminerleri, kursları, ‘workshop’ları veya benzeri faaliyetlerin düzenlenmesini sağlamalıdır.
- Lider herkese kendini gerçekleştirme olanağı ve zemini oluşturmaya çalışmalıdır. Çalışanları yenilikler, araştırma ve öğrenme konusunda teşvik etmeli ve cesaretlendirmelidir. Aynı zamanda karşılaşılması kaçınılmaz olan başarısızlıklara da hazırlıklı olmalıdır. Bu tür başarısızlık durumunda da takımın başında bulunarak onlara destek olmalıdır. Öğrenen organizasyonlar yaptıkları hatalardan ders alarak, öğrenerek, bir daha aynı hataları tekrar etmeyen organizasyonlardır (Lashway, 1998).

#### **2.10.5. Dönüştürücü Liderlik**

Günümüze değin liderlik hakkında birçok araştırma yapılmış birçok teori üretilmiştir. 20.yüzyılın ilk yarısına değin, liderlik çalışmaları liderler üzerinde odaklanmıştır. “Büyük Adam Teorisi” çağı olarak tanımlanan bu süreçte; iyi liderlerin ayırt edici özellikleri, doğuştan gelen zekâ, boy ve kendine güven vb. nitelikleri araştırma konusu olmuştur. Kuramsal olarak liderleri, lider olmayanlardan ayıran yetenek ve özellikleri araştıran kuramcılar, liderlerin etkili olmak için sahip olması gereken özellikler kümesini üretmekte başarısız olmuşlardır (Sorenson, 2001).

Toplumların yapılarında ve yönetim anlayışlarında meydana gelen değişme ve gelişmeler, özellikle toplam kalite yönetimi konusunda yapılan çalışmalar, liderlik alanında yeni yaklaşımların doğmasına yol açmıştır. Liderlik konusundaki çeşitli yaklaşımların yeterli olmadığına yönelik eleştiriler sonucunda yapılan çalışmalarla yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Transformasyonel (dönüştürücü) liderlik anlayışı da bunlar arasında yerini almış ve günümüze kadar güncelliğini korumuştur (Erçetin ve Özdemir, 2004).

Dönüştürücü lider, güçlü vizyona dayanan, dönüştürücü gelecek odaklığı algılayan ve gerçekleştiren (dışsallık esas); diğer taraftan büyük çaptaki bir değişimi öngören, örgüt kültüründe yoğunlaşarak paylaşılmış bir vizyonla gelecek odaklı güçlü bir yapı oluşturma eğiliminde olan kişidir (Eren, 2001).

Liderler değişen çevresel ve örgütsel koşul ve sorunlarla başa çıkmak için girişimci, kaynak dağıtıcı, müzakere edici, ilham verici, politika yapıcı, yol gösterici, destekleyici rollerinin gereklerini yerine getirmektedirler. Öte yandan stratejik ve genel olan sorunlara eğilip işletme yöneticilerini yönlendirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu tür şartların var olduğu bir ortam dönüşümcü liderliği gerektirmektedir (Eren, 2001).

Dönüştürücü liderlikte, çalışanlara bir vizyon kazandırmak ve bir yenilik ve değişimin gerekliliğini ilham etmek ve inanç aşılacak önemlidir. Böylece, çalışanlar yahut izleyicilerin gayretleri, çalışma arzu ve istekleri kamçılanmış olağanüstü ve orijinal fikir ve çalışmalar ortaya çıkmış olmaktadır (Dessler, 1998).

Bu liderler (Bridge, 2003);

1. Yetki ve liderlik fonksiyonlarını altındakiler ile paylaşır.
2. Altlarında çalışanların ve meslektaşlarının; yaptıkları işleri farklı perspektiflerden incelemeye yöreklendirir, ekip veya kurumların vizyon ve misyonlarını ayırımsamalarını sağlar, beceri potansiyellerini artırır ve kendi çıkarlarının ötesinde ekip ve kurumlarının fayda sağlayacağı yönde davranmalarını motive eder.
3. Diğerlerine örnek olur, yaratıcı motivasyon sağlar, entellektüel stimülasyon sağlar ve bireylerin özelliklerini dikkate alır.

Bilgi toplumunda “yaşam boyu eğitim” düşüncesinin önem kazanması hem formal eğitim kurumları olarak örgün ve yaygın eğitim kurumlarını, hem de diğer örgütleri yakından etkilemektedir. Bu etkilenme sonucu okul ile okul dışı kurumlar arasında rekabet ortamı artacak ve okul kendisini yaşam boyu eğitimin merkezi haline getirmeye zorlayacaktır. Bu değişim okul yöneticisi ve öğretmenlerin rollerinde değişiklikler meydana getirmesiyle gerçekleşir. Okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışı değişecek, bilgi üretme ve bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak, yönetimin temel işlevi olacaktır.

Okulların gelişen ve kendini sürekli yenileyen ve bu sayede bilgi toplumunda olması gereken yeri alması gerekmektedir. Dönüştürücü liderlik kuramı, okul liderlerini dönüşüm yönelimli düşünmeye zorlamaktadır. Geleceğin dünyasında statükocu bir liderlik davranışı etkili olmayacaktır. Risk üstlenebilen ve dönüşümü sürükleyebilen eğitim liderleri başarılı olabilecektir (Celep, 2004).

Okulu yeniden örgütleme çabaları, okul yöneticilerinin temel yöneticilik rollerinde öğretimsel liderlikten dönüştürücü liderliğe doğru bir değişmeye yol açmıştır. Bu mücadele, eğitimsel yöntem ve hedefler hakkındaki belirsizliğin giderilmesini, eğitimin sadece teknolojik boyutunun değişmesini değil, aynı zamanda bu değişmeyi destekleyecek bir okul yapısının tasarlanmasını ve daha profesyonelleşmiş bir öğretim gerçekleştirmek için okul yöneticisinden beklenen öğretimsel liderlik davranışlarını kapsamaktadır. Dönüştürücü liderlik biçimi karışıklığa meydan okumaktadır. Çünkü yüksek düzeyde özdeşim sağlama, belirsiz gündemi yeniden oluşturma ve okul personelini sürekli geliştirme yoluyla dönüştürücü lider, etkili bir gündem oluşturur. Eğitimde dönüştürücü

liderliğin kavramsallaştırılmasında özellikle okul dışı örgütlerde geliştirilen dönüştürücü liderlik modelinden yararlanılmıştır. Dönüştürücü liderlik altı boyutu belirlenmiştir (Jantzi ve Leithwood, 1996):

1. Bir vizyon belirleme ve geliştirme: Lider, okula yeni ufuklar açacak bir kimlik geliştirmek için, geleceğin vizyonunu belirleme, gerçekleştirme ve okul personeline aşlamaya çalışır.
2. Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme: Lider, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmalarını özendirici davranışlar sergiler.
3. Bireysel destek sağlama: Lider öğretmenlere karşı saygılı olmaya ve onların duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye çalışır.
4. Entellektüel uyarım: Lider iş görenlerin işe ilişkin varsayımlarını yeniden denemelerine olanak sağlar ve performansını arttırabilecek düşüncelerin oluşumunu özendirir.
5. Bir davranış modeli oluşturma: Lider, temel değerleri iş görenlere benimseterek örnek davranış seti oluşturur.
6. Yüksek performans beklentisi: Lider, iş görenlerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir.

Leithwood'un öğretmenlerle yaptığı görüşmelerle elde ettiği bulgular sonucunda, dönüştürücü yöneticilerin örgütsel öğrenmeyi geliştirmek ve desteklemek için yapmaları gerekenlerden bazıları şunlardır (Leithwood vd, 1998) :

- Ortak amaçlar için iş görenle birlikte çalışmayı desteklemek,
- Edinim ve mesleki gelişim için yüksek beklentiler sağlamak,
- Öğrenip kendilerini geliştirerek iş görenlere model olmak,
- Mesleki gelişimleri için bireysel destek sağlamak,

- Öğrenci hizmetlerinin sürekli gelişimine değer vererek, üretici bir okul kültürü yaratmak,
- İş görenin işlerinde edinimlerini arttırmaları,
- Yeni fikirler üretmeleri için iş görenleri cesaretlendirmek,
- Katılımcı bir karar vermeyi sağlayacak bir örgüt yapısı oluşturmaktır.

Dönüştürücü liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme açısından kritik bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Dönüştürücü lider, öğretmenleri entelektüel açıdan özendiren, onlara dönüşümün ruh ve heyecanını aşıl原因an liderdir. Bu yönüyle eğitimde temel dönüşümler gerçekleştiren liderlerin bir yönüyle ilham kaynağı olması ve karizmatik bazı davranışlar göstermesi gerekir. Eğitimsel yenileşme sürecinde bütün eğitim personelini güçlü bir şekilde yönlendirecek liderliğe ihtiyaç vardır. Çağımızın en önemli özelliği olarak görülen değişim ve dönüşüme uyum sağlama, eğitim alanında etkili dönüştürücü liderlik davranışını gerektirmektedir. Dönüştürücü liderliğin eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlardır (Çelik, 2003):

- Dönüştürücü liderlik davranışının liderlik kuramına getirdiği en önemli kazanım dönüşümdür. Dönüştürücü liderler dönüşüm yönelimlidir. Eğitimde dönüştürücü liderlik, eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda köklü dönüşüm gerçekleştirmeyi yansıtmaktadır.
- Dönüştürücü liderlik davranışının önemli bir boyutu, vizyon geliştirmekle ilgilidir. Bir bakıma dönüştürücü liderlik, vizyon geliştirme ve dolayısıyla vizyoner liderliği de kapsayan bir liderlik biçimi olarak görülebilir.
- Dönüştürücü liderliğin temel davranış boyutları, vizyon geliştirme, grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme, bireysel destek sağlama, entelektüel uyarım, davranış modeli oluşturma ve yüksek performans beklentisi olarak görülebilir. Dönüştürücü liderlerin davranış boyutu oldukça çeşitlidir. Dönüştürücü liderlik, sadece görev ve ilişki yönelimli bir davranış boyutu olmayıp, temelde altı davranış boyutunu kapsamaktadır. Bu yönüyle dönüştürücü liderlik, eğitimsel

liderliğin davranış boyutunu genişletmiş denilebilir.

- Dönüştürücü liderlik kuramı, okul liderlerini dönüşüm yönelimli düşünmeye zorlamaktadır. Geleceğin dünyasında statükocu bir liderlik davranışı etkili olmayacaktır. Risk üstlenebilen ve dönüşümü sürükleyebilen eğitim liderleri başarılı olabilecektir.
- Dönüştürücü liderlik kuramı, değişim kültürünün önemini ortaya çıkarmaktadır. Değişimin olabilmesi için uygun bir örgüt kültürünün olması gerekir. Değişim kültürünü oluşturan ve yöneten kişi, dönüştürücü liderdir. Eğitimde dönüştürücü lider, değişime uygun okul kültürü oluşturur. Dönüştürücü liderlik, dönüşüme karşı olan direnmeyi ortadan kaldıracak stratejileri de ortaya koymaktır.
- Dönüştürücü liderlik kuramı, özellik kuramının çağdaş bir yorumudur. Dönüştürücü liderlik bazen karizmatik liderlikle eş anlamda kullanılmış, bazen de karizmatik liderlikten oldukça farklı bir liderlik biçimi olduğu ileri sürülmüştür. Ancak dönüştürücü liderliğin gerçek anlamda bir karizmatik liderlik olmadığı, buna karşın karizmatik liderliğin bazı özelliklerini taşıdığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç şöyle de yorumlanabilir: Herkes karizmatik lider olamaz. Ancak insanların dönüştürücü lider olma olasılığı karizmatik lider olmaya oranla daha yüksektir.
- Dönüştürücü liderlik kuramı, örgüt, lider ve çevre ilişkilerine oldukça önem vermektedir. Diğer liderlik kuramlarında lider ile izleyenler arasındaki ilişki biçimi ve çalışma ortamı gibi değişkenler ele alınmış, ancak lider-çevre ilişkisi örgütün iç çevresiyle sınırlandırılmıştır. Dönüştürücü liderlikte örgütün iç çevresi olduğu kadar, dış çevresi de ele alınmaya çalışılmıştır. Dönüştürücü liderin örgütün dönüşüm ihtiyacını karşılayabilmesi için, dış çevredeki değişimi çok iyi izlemesi gerekir. Dönüştürücü liderlik, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dönüştürücü eğitim liderleri, okulun sosyal çevresindeki değişimleri çok iyi izleyerek okulun değişim ihtiyacına cevap verebilirler.

Dönüştürücü liderlik kuramı, lider etkililiğini, liderin başarılı bir dönüşüm gerçekleştirebilmesine bağlamaktadır. Etkili dönüştürücü lider, dönüşümü başlatan,



yöneten ve kurumsallaştıran liderdir. Dönüşümün başarılı olması, örgütün çevreye uyum sağlama kapasitesini geliştirmektedir. Statik bir örgüt ya da grup yapısını sürdüren bir okul yöneticisinin, başarılı olması mümkün değildir. Çünkü dönüşüme direnen okul yöneticileri, öğrencilerin de yeni gelişmelere göre yetişmesini engellerler. Bu durumda çevrede okul yöneticisinin aleyhine oluşturulacak tepkiler, okul yöneticisini yıpratır.

Geleceğin eğitim liderinin en önemli eğitim savaşı, öğrenen okulu kurma olacaktır. Öğrenen lider, öğrenen okulu oluşturabilen kişidir. Geleceğin okul modeli kuşkusuz öğrenen okul olacaktır. Öğrenen okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencisiyle sürekli grup halinde öğrenen ve kendini geliştiren okuldur. Öğrenen lider, grup halinde öğrenmenin gerçekleşmesinden oluşan sinerjiden yararlanmaya çalışır.

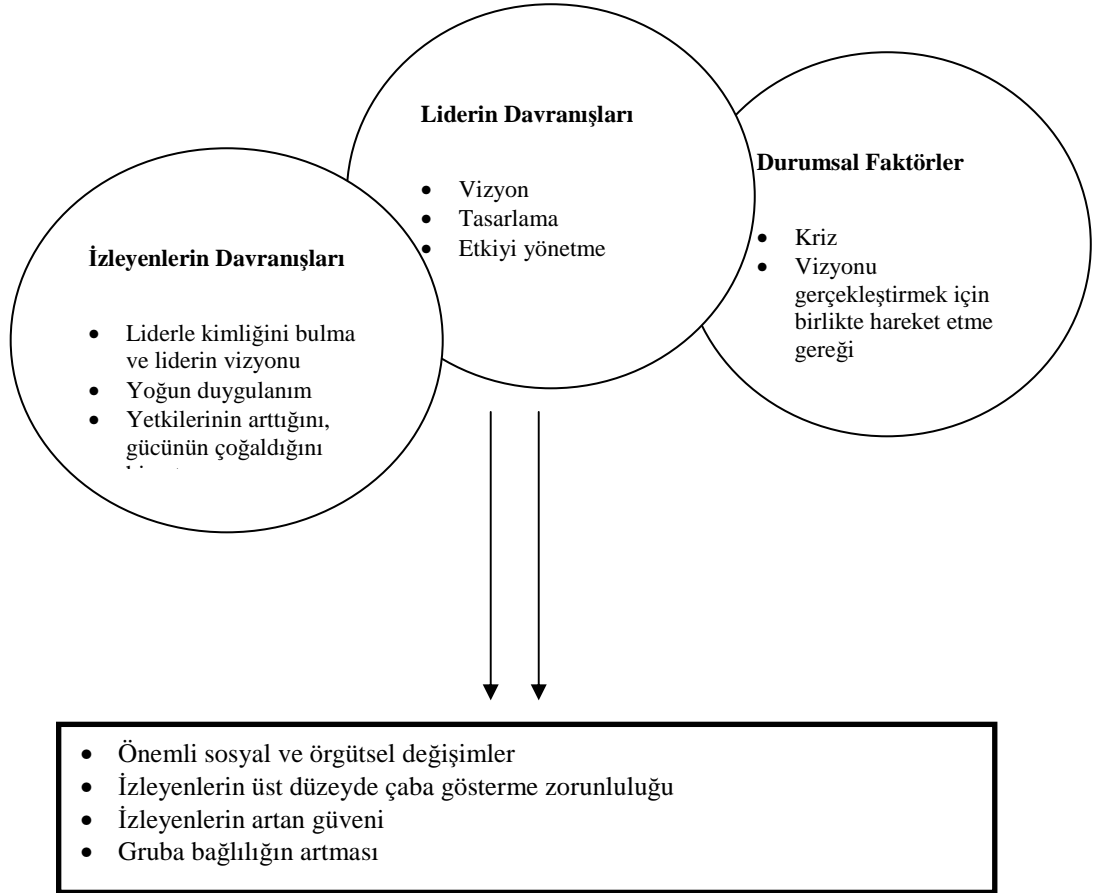
#### **2.10.5.1. Dönüştürücü Liderliğin Özellikleri**

Dönüştürücü liderlik kavramı ilk önce James McGregor Burns tarafından 1978 yılında tanımlanmış, daha sonra da Bernard Bass ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Ne Burns ne de Bass okullar üzerinde durmamış bunun yerine kuramı politik ve askeri liderlerle işletme liderlerini temel alarak geliştirmişlerdir. Ancak araştırmalar, okul, işletme gibi farklı ortamlardaki dönüştürücü liderlik uygulamaları arasında benzerlikler olduğunu kanıtlamıştır (Liontos, 1992).

Dönüştürücü lider, örgütün değişme ve eğilimini tanır, bir vizyon geliştirir, vizyonu örgüt üyelerine iletir ve vizyona ulaşma doğrultusunda örgüt üyelerini motive eder. Değişimi gerçekleştirme doğrultusunda dönüştürücü liderin üç önemli rolü vardır: mevcut ihtiyaçları analiz etmek, yeni vizyon oluşturmak ve değişimi kurumsallaştırmak. Bu tür değişim zamanlarında, çalışanların motive olmalarını ve önemli değişimler meydana getirmek için gereken ekstra çabayı göstermelerini sağlayacak şekilde kendilerini işlerine adanmalarını sağlayacak olan dönüştürücü liderliktir ( Leithwood, 1994).

Dönüştürücü liderin izleyenleri lidere güvenirlere, inanırlara, bağlılık ve saygı duyarlar. Lider, 1) görevlerinin ve görevlerini iyi bir performansla başarmalarının öneminin çok daha fazla farkına varmalarını sağlayarak; 2) örgütün veya grubun amaçlarını gerçekleştirirken kendilerine, gelişmelerine, başarılarına ilişkin algılarını, ilgilerini çok

daha olumlu kılarak, 3) çok daha üst düzeyde gereksinimlerini karşılamının ancak örgütsel amaçlara ulaşarak mümkün olacağına inandırarak izleyenleri değiştirir ve güdüler (Erçetin, 1998). (Bkz. Şekil 8)



Şekil 14: Dönüştürücü Liderliğe İlişkin Kavramsal Çerçeve (Erçetin, 1998)

Dönüştürücü liderler diğer etkili liderlerin kişisel özelliklerine sahiplerdir. Bununla beraber, liderlerin kişisel dört niteliği özellikle değişimi olanaklı kılabilmelerinde büyük

önem taşımaktadır. Hepsinden önce dönüştürücü liderler karizmatiktir. Onlar bir vizyon ve görev bilincine; grup üyelerinin saygı, güven ve sadakatine sahiplerdir. Böyle liderlerle bağlılık kurabilme tecrübesinin sonucu olarak grup üyelerinin çoğu istek, iftihar, sadakat ve başarmaya çalıştıkları şeyde güven sahibi olurlar. Karizma ile yakından ilgili olarak, dönüştürücü liderler ilham verici liderlik de uygularlar. İlhamın bir kısmı, akılcı bir vizyon iletimi ve güvenle gelir. Duygusal destek ve yardım vererek dönüştürücü liderler grup üyelerini kendi içsel beklentilerini aşmak için esinlendirirler. Bunların yanı sıra dönüştürücü liderler, kavramsal çerçeve içerisinde çalışırlar. Grup üyelerine eski problemleri ve yöntemleri yeni yaklaşımlarla incelemeye özendirerek onlarda zihinsel uyarım sağlarlar. Dönüştürücü lider yaratıcı düşünce ve önsezi sağlayabilecek bir atmosfer yaratır. Aynı zamanda, desteksiz fikirler vermek yerine sistemli problem çözmenin, tekrardan düşünmenin, varsayımları tekrardan sorgulamanın ve dikkatli muhakeme yapabilmenin önemini vurgular.

Dönüştürücü liderler, grup üyelerinin her birine kişisel özen ve dikkat göstererek bireyselleştirilmiş düşünce tarzını benimserler. Çalışanlara bireysel davranış sergilenir ve bunun ödül olarak karşılığı da aynı olur. Lider, çalışanlarla birebir görüşme ve iletişim sağlar, onları dinler ve bu da onlarda saygı duydukları hissini yaratır. Ayrıca bu tip liderler, kariyerlerindeki hedefleri ve gelişim fırsatları hakkında çalışanlarla konuşarak da kişisel gelişimleri üstünde dururlar (Dubrin, 1998).

Bu noktada, dönüştürücü liderlerin daha iyi bir tasvirini yapabilmemiz için mevcut literatür araştırmalarının ortaya koyduğu birtakım özellikleri de sıralamak faydalı olacaktır (Homrig, 2003):

- Gerçek dönüşümcü liderlik, liderler ve takipçiler arasında gerçek bir güven yaratır.
- Sürekli bir bağlılık ve zorlama olmadan, organizasyonda iş etiğinin standartları sağlanamaz.
- Dönüştürücü liderler, bütünsellik ve tarafsızlık gibi değerlerin üzerinde durur; organizasyonun gelişimi ve toplum üzerindeki etkileri konusunda kendilerinde bir sorumluluk hissederler.
- İzleyenlerin başarıya ulaşmaları için gerekli olan ihtiyaçları ile ilgilenerek; onların

ahlaki yönden gelişmelerine katkıda bulunarak ve onların organizasyonun, grubun ve toplumun iyiliği için kendi çıkarlarının ötesinde düşünmelerini sağlayarak doğru, güzel ve önemli olanın ne olduğu konusundaki bilinçlerini arttırlar.

- Çoğunluk için en büyük çıkarı arayan, doğru ve dürüst olanı yapma konusunda endişe duyan dönüştürücü lider, gerçekleri saptırmadan izleyenlerle iletişim kurmanın yollarını arar.
- Dönüştürücü liderin, lider ve izleyenler arasında değer dengesi yaratabilme çabalarında dürüst gerekçeleri vardır. Bu sağlandığında, iki taraf da manevi olarak daha çok tatmin olmaktadır. İzleyenler liderlerini daha saygılı, daha yetenekli ve daha başarılı görmeye başlamakta ve işlerinden aldıkları tatmin daha büyük olmaktadır.
- Değişim içerisindeki lider ve izleyenlerin ilişkileri, pozisyonun gerektirdiği otoriteden çok ortak amaçlara odaklanmış bağımsız iş ilişkilerine dayanmaktadır.
- Kelley (1995)'e göre liderlik ve takipçilik aynı kişiler tarafından farklı zamanlarda farklı şekilde gerçekleştirilen eşit aktivitelerdir. Liderlik üstlenmeyi isteyen kişiler, sağlam bir vizyon sahibi, kişisel ve örgütsel beceri sahibi, yönetme tutkusuna sahip kişilerdir. Etkili takipçiler, kendi kendilerini yönetebilme kapasitelerine, güçlü bağlılık ve cesaretlerine göre diğerlerinden ayrılırlar.
- Örgütteki katılımcılar temel değerlere ve ortak amaçlara yönelik hizmet edecek olan liderler ve takipçiler olarak yetkilendirildiğinde, ilerleme potansiyelinde ve istisnai sonuçlarda büyük ölçüde iyileşme görülür.

#### **2.10.5.2. Dönüştürücü Liderin Davranışları**

Dönüştürücü liderlikle ilgili, betimsel çalışmaları değerlendiren Yukl, bu çalışmaların dönüştürücü liderliğin doğasını kesin olarak tanımlamayı güçleştiren belirsizlikler içerdiğini vurgulamıştır. Yukl, bu belirsizliklere rağmen, söz konusu çalışmaların liderlik sürecinde gösterilen tipik liderlik davranışlarını betimlemede bazı benzer yargılar ortaya koydukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer yargılardan hareket eden Yukl, dönüştürücü liderlik süreci için öngördüğü bazı temel ilkeleri, davranışsal olarak şöyle tanımlamıştır (Erçetin, 1998):

- Açık ve cazip bir vizyon geliştirme.
- Vizyonu gerçekleştirmek için strateji geliştirme.
- Vizyonu iletme ve yayma.
- Vizyonun gerçekleşeceğine ilişkin güvenini ve iyimserliğini gösterme.
- Vizyonun gerçekleşmesinde izleyenlere duyduğu güveni açıklama.
- İlk, küçük başarıları güveni pekiştirmek için kullanma.
- Başarıları kutlama.
- Anahtar değerleri vurgulamak için sembolik, dramatik eylemleri kullanma.
- Rol modeli oluşturarak örnek olma.

Dönüştürücü liderlikle birlikte, çalışanlar liderlerine karşı güven, takdir, bağlılık ve saygı hissederler. Böylece kendilerinden beklenenden daha fazlasını yapmak için motive olurlar. Bass'a göre "lider, takipçilerini şunları yaparak değiştirir ve motive eder" (Yukl, 2002):

- Yapılacak işin sonuçlarının daha çok "farkında" olmalarını sağlar.
- Örgütün ve çalışanların iyiliği için, kendi şahsi çıkarlarından vazgeçmelerini sağlar.
- Manevi ihtiyaçlarını giderir.

### **2.10.5.3. Dönüştürücü Liderin Temel Amaç ve Görevleri**

Dönüştürücü liderlik, önemli değişimleri gerçekleştirebilme olarak tanımlanır. Dönüştürücü liderlerin en az ürün ve teknolojideki yenilikleri arttırma kadar örgütün vizyon, strateji ve kültüründeki değişimlere liderlik etme yetenek ve güçleri vardır. İzleyenlerinin belirli birtakım kurallara, direktiflere ve güdümlere uyumlarını incelemek ve kontrol etmek yerine dönüştürücü liderlik, vizyon, iletişimi güçlendiren ortak değerler ve görüşler gibi soyut değerlere önem verir ve bu da yapılan işlere daha büyük bir anlam kazandırmakla beraber değişim sürecinde izleyenlerin sempatisini kazanmada ortak bir zemin oluşturur.

Dönüştürücü liderlik, liderler ve izleyenler arasında karşılıklı alış veriş sürecinde daha çok liderin kişisel değerlerine, inançlarına, niteliklerine dayanır ve diğer liderlik türlerinden

dört önemli alanda farklılık gösterir (Daft, 2002):

1. Dönüştürücü liderlik, izleyenlerin liderlik duygularını harekete geçirir; ortaya çıkarır. İzleyenler, kendi davranışlarının kontrolü konusunda daha fazla özgürdür. Dönüştürücü liderlik, insanları bir misyon etrafında bir araya getirir ve izleyenlerin örgütsel hedefleri başarıyla sonuçlandırabilmek için çalışmaya oranlı özgürlüklerinin sınır ve limitlerini tanımlar. Bu liderler, izleyenlerde bir farkındalık yarattır ve olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlarlar. Bu da verimli bir değişimin gerçekleşmesine neden olur.
2. Dönüştürücü liderlik, izleyenlerin kaygı ve endişelerini alt düzey fiziksel ihtiyaçlardan (güvenlik ve emniyet gibi) daha üst düzey psikolojik ihtiyaçlara (kendine saygı ve kendini gerçekleştirme gibi) yükseltir. Alt düzeydeki ihtiyaçların yeterli ücret, güvenli çalışma şartları ve diğer hususlarla bütünleşmiş olması önemlidir. Bununla beraber, dönüştürücü lider her bireyin kişisel gelişim ve ihtiyaçlarına önem verir. Bu nedenle lider hedefleri koyarken ve görevleri belirlerken sadece acil ihtiyaçlara değil izleyenlerin ihtiyaç ve yeteneklerini de önemser ve bunları da örgütün misyonuna bağlar. Dönüştürücü liderler izleyenleri değiştirir ve onlar da örgütü değiştirmek için güçlenirler.
3. Dönüştürücü liderler, izleyenlere kendi kişisel ilgilerinden çok grubun iyiliği için çalışmaları konusunda ilham verir. Bu liderler, insanları beklenenden çoğunu yapma konusunda motive edebilirler. İzleyenlerin, değişimin hedefleri ve sonuçlarının önemini bilicinde olmalarını sağlarlar. İzleyenler bu liderleri takdir eder ve güvenirlirler.
4. Dönüştürücü liderlik, gelecekte ulaşılmak istenen durumun bir vizyonunu çizer ve bu yolda çekilen sancılara buna değer olduğunu ifade eder. Dönüştürücü liderin en önemli rolü öncekinden daha iyi bir vizyon oluşturmak ve diğerlerinin de buna inanmasını sağlamaktır. Değişim ancak insanlar örgütün ulaşmak istediği durumun resmini amaç edindikleri zaman olabilir. Vizyon olmadan değişim olamaz.

Dönüştürücü liderlik uygulamaları, yöneticilerin ortak amaçlarla derinden özdeşleşmesi, kendini izleyenlerle coşkusal ve kolay bir ilişki kurmasını sağlamıştır. Sonuç olarak, amaçları herkesin benimsemesi, ortak bir değer sistemi oluşturmaktadır.

Leithwood'un, dönüştürücü liderlik çalışmasında, dönüştürücü liderin temel amaç ve görevlerini şu şekilde sıralar (Celep, 2004):

- Bir vizyonu belirler ve açıklar: Liderin kendi okulu için yeni fırsatları tanımlamayı ve geleceğin bir vizyonu ile diğerlerini geliştirmeyi, ilham vermeyi ve göstermeyi amaç edindiği davranıştır.
- Grup amaçlarının kabulünü güçlendirir: Liderin iş görenler arasında işbirliğini özendirmeyi ve iş görenlerin bilinen amaçlara göre beraber çalışmaları için beklentilerini gösteren davranıştır.
- Yüksek edinin beklentileri belirtir: Mükemmellik, kalite ve iş görenlerin yüksek edinimleri için liderin beklentilerini gösteren davranışlardır.
- Uygun modeller sağlar: İş görenlerin izlemesi için bir örnek oluşturan ve lider tarafından desteklenen değerler ile bağlantılı olan lider davranışdır.
- Zihinsel özendirme sağlar: İş görenleri onların işleri hakkındaki sayıtlıların bazılarını tekrar değerlendirmeleri ve nasıl uygulanabileceğini tekrar düşünmeleri için zorlayan liderlik davranışdır.
- Bireysel destek sağlar: İş görenlerin bireysel üye saygısı gösteren ve iş görenlerin kişisel duygu ve gereksinimleri ile ilgilenen liderlik davranışdır.

#### **2.10.5.4. Dönüştürücü Liderin Hedef ve Stratejileri**

Leithwood'a göre dönüştürücü okul liderleri şu üç hedefi gerçekleştirmeye çalışırlar

(Liontos, 1992):

- İşbirlikçi ve profesyonel bir okul kültürü oluşturmak: Personelin sürekli birbirleriyle iletişim halinde olması, plan yapması, birbirlerini eleştirebilmesi anlamına gelir. Kolektif sorumluluk şuuru ve sürekli gelişme arzusu, öğretmenleri “daha iyi nasıl öğretebilirim” i öğrenmeye teşvik edecektir. Dönüştürücü liderler, hedef belirlemede, kültürel değişiklikleri desteklemek için bürokratik mekanizmayı kullanmada, gücü delege ederek liderliği paylaşmada, okul değer ve inançlarını aktif bir şekilde dile getirmede personeliyle sürekli işbirliği içindedir.
- Öğretmen gelişimini desteklemek: Yapmış olduğu araştırmalarda Leithwood şu sonuca varmıştır: öğretmen, profesyonel gelişme hedeflerini içselleştirdiği zaman kişisel gelişim motivasyonu artmaktadır. Bu gelişim süreci de öğretmenin okul misyonuna adanmışlığı ölçüsünde kolaylaşmaktadır. Okul problemlerini çözme sürecinde lider personeliyle işbirliği içinde olduğu zaman, hedeflerin açık ve gerçekçi olduğundan emin olmalıdır.
- Öğretmenlerin problemleri etkin bir şekilde çözmelerine yardımcı olmak: Dönüştürücü liderlik, öğretmenleri yeni çözümler üretme süreci içerisine soktuğu ve bu hususta ekstra gayret sarf ettirdiği ölçüde değer kazanır. Dönüştürücü liderler, grup olarak daha iyi çözümler üreteceği ortak görüşüne sahiptirler.

Yukarıda sıralanan amaçlar doğrultusunda liderlerin kullanacağı stratejiler şöyle özetlenebilir (Liontos, 1992):

- Her gün sınıfları ziyaret eder, öğretmenlere yardımcı olur ve öğretmenlerin de birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmelerini teşvik eder.
- Sene başında okul hedeflerini, değerlerini ve vizyonunu belirlemede tüm personelin katılımını sağlar.
- Araştırma- geliştirme ya da okul iyileştirme takımları kurarak güç paylaşır. Tüm personelin sorumluluk almasını ve idari işlere bir şekilde katılımını sağlar.



- Okul gelişimine katkıda bulunan öğretmen ve öğrencilere takdirlerini açık bir şekilde ifade eder.
- Tüm personelin istek ve ihtiyaçları hakkında anket yapar. Problemleri aktif bir şekilde dinleyerek kişilere değer verdiğini ve onları önemseydiğini hissettirir.
- Öğretmenlerin yeni fikirleri tecrübe etmesini teşvik eder. Yenilikleri onlarla paylaşır ve istişare eder.
- Okula “workshop”lar getirerek öğretmenlerin bilgi ve becerilerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlar.
- Yeni öğretmen alırken okul karar alma sürecine aktif şekilde katılması gerektiğini bildirir ve bu hususta işbirliği içinde olacak öğretmenleri alır.
- Öğretmen ve öğrencilerle ilgili yüksek beklentileri vardır. Onlardan mümkün olan en yüksek performansı göstermelerini ister. Bu konuda kendisi de örnek olur.
- Bürokratik mekanizmaları öğretmenlerin lehine kullanır.
- Tüm öğretmenlere sadece kendi sınıflarından değil, tüm öğrencilerden sorumlu olduklarını bildirir.

#### **2.10.5.5. Dönüştürücü Liderlik Süreci**

Dönüştürücü liderlik konusunda öğrenilmesi gereken daha birçok şey olmasına karşın mevcut araştırmaların ışığında, çalışanlarını motive etmek ve onları etkilemek isteyen liderler için basit bir yol haritası çizmek faydalı olacaktır (Yukl, 2002).

##### **2.10.5.5.1. Açık ve İlgi Çekici Bir Vizyon Sunmak**

Dönüştürücü liderler mevcut vizyon u sağlamlaştırır ve yeni vizyonla bağlantı kurarlar. Örgütün neyi başaracağı veya ne olacağı, insanların hedef ve öncelikleri anlamasını sağlar. Bu, yapılan işe bir anlam kazandırır, kendine güven için bir temel oluşturur ve ortak bir amacı ortaya koyar. Sonuçta bu vizyon, bireylerin iş konusunda verdikleri kararlarındaki

özelliklerini ve ihtiyatlarını sağlayan hareketlerin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Bir vizyonun başarısı, insanlara ne kadar iyi aktarılabilmesine bağlıdır. Vizyon her fırsatta ve değişik birçok şekilde aktarılmalıdır. İnsanlara, vizyonu anlatmak ve soruları cevaplandırmak, diğer bütün iletişim yöntemlerinden daha etkilidir. Daha az interaktif iletişim yöntemleri kullanılıyor ise (mektup, e-mail, gazete yazıları, konferanslar, görüntülü konuşmalar vb.) soruların yanıtlanabilmesi için çalışanlara fırsatlar verilmelidir.(e-mail, açık toplantılar, departman toplantıları, vb.)

Vizyonun ideolojik yönleri, göz alıcı tasvirler, anekdotlar, metaforlar, hikâyeler, semboller ve sloganlar gibi renkli ve coşkulu bir dil ile daha etkili ve açık bir şekilde aktarılabilirler. Metafor ve benzetmeler hayal gücüne hitap ettiklerinden özellikle çok etkilidirler. Anekdot ve hikâyeler özellikle içlerinde efsanevi kahramanlar, tarihi buluşmalar, zaferler gibi kültürel öğeler içerdiklerinde çok etkili olmaktadır. İletişimde konuşmacının ses tonu, vücut hareketleri ve mimikleri çok önemlidir. Ritim, kafiye ve anahtar kelimelerin sürekli tekrarlanması vizyonu daha renkli hale getirir.

#### **2.10.5.5.2. Vizyona Nasıl Ulaşılabileceğini Açıklamak**

Vizyonun ortaya koyulması yetmemekte; liderlerin izleyenleri vizyonun karlı olduğuna ikna etmeleri gerekmektedir. Vizyon ile ona ulaşma arasında sağlam bir bağlantı kurulması gerekir. Bu bağ, örgüt üyelerinin paylaşılan değerlerine yönelik ne kadar çok konu içeriyorsa o kadar kolay kurulur (Yukl, 2002). Bu konuların sayısı bazı temel noktalara dikkat çekecek kadar çok, karmaşa yaratmayacak kadar az olmalıdır.

Özenle hazırlanmış, detaylı bir kurgu içeren bir plan sunmak genellikle gereksizdir. Liderler, vizyona ulaşmak için gerekli olan cevapların tümünü bilmek durumunda değildir. Fakat izleyenlerin yapılması gereken işler konusunda çok önemli rol sahibi olduklarını onlara göstermelidir. Vizyona ulaşmak için kullanılan strateji alışılmamış bir şekilde uygulandığında daha inandırıcı olmaktadır.

#### **2.10.5.5.3. Kararlı ve İyimser Davranmak**

Eğer liderler kendilerine güven ve inançlarını ortaya koymazlarsa izleyenler vizyona

inanmazlar. Bütün engellere karşın grubun vizyona ulaşma konusundaki başarısı hakkında iyimser olmak önemlidir. Yöneticinin kararlılığı ve iyimserliği büyük ölçüde bulaşıcıdır. Daha yapılması gereken işler yerine, şimdiye kadar nelerin başarıldığını vurgulamak çok daha motive edicidir. Vizyonun olumlu yönlerini vurgulamak, yoldaki engel ve tehlikeleri vurgulamaktan daha iyidir. Güven, hem dil hem de hareketler ile vurgulanmalıdır. Güven eksikliği, kararsız konuşmalar (belki, inşallah, vb.) ve bazı işaretlerle ortaya çıkar (göz temasından kaçınma, rahatsız tavırlar, çatık kaşlar, vb)

#### **2.10.5.5.4. İzleyenlerde Güven Duygusu Yaratmak**

Vizyonun motive edici etkisi izleyenlerin onu başarma konusunda kendilerini rahat ve güvende hissetmelerine bağlıdır. Liderleri yüksek beklentiler içinde olan ve kendilerine güvenilen çalışanlar daha yüksek performans göstermektedir. Verilen görev çok zor veya tehlikeli olduğunda veya çalışanların kendilerine güvenlerinde bir azalma söz konusu olduğunda güveni beslemeye daha çok ihtiyaç olur. Eğer uygunsa, lider onlara bir önceki zaferlerini başarmada engelleri nasıl aştıklarını hatırlatmalıdır. Eğer hiçbir zaman başarılı olamadılarsa lider benzer bir grup veya örgütün diğer bir ünitesi ile başarı ve şimdiki durum arasında bir örneğe yapabilir. Hedefi gerçekleştirirken faydalanabilecekleri kaynakları, sahip olunanları ve güçleri gözden geçirir. Rakiplerle veya muhaliflerle ilişkili avantajları belirler.

#### **2.10.5.5.5. Anahtar Değerleri Vurgulamak İçin Çarpıcı, Simgesel Eylemler Kullanmak**

Vizyon, kendisiyle tutarlı kendisiyle tutarlı liderlik davranışlarıyla pekişir. Bir değer veya bir amaca ilgi, yöneticinin harcadığı zaman ve sorular, kaynak tahsisinde verilen kararlar ve yöneticinin vaat ettiği şeylerle gösterilir. Çarpıcı ve apaçık görünebilen uygulamalar, anahtar değerleri vurgulamanın en etkili yoludur. Önemli bir hedefi başarmak veya önemli bir deri savunmak için sembolik eylemler, yönetici büyük personel kaybını göze aldığı anda, kendinden fedakârlık yaptığı anda ve geleneksel olmayan bir takım şeyler yaptığı anda daha etkili olabilir. Sembolik eylemlerin etkisi grup üyeleri arasında dolaştıkça efsane konusu olduğunda ve yeni çalışanlara kadar yıllar yılı defalarca anlatıldıkça artar.

#### **2.10.5.5.6. Örnek Bir Lider Olmak**

Eylemler, söylemlerden daha etkilidir. Liderin izleyenlerin bağlılığını etkileyebilecek bir yolu da günlük etkileşimlerde örnek alınacak davranışlar sergilemesidir. Buna kısaca model olmak da diyebiliriz. Bu, özellikle hoş olmayan, tehlikeli, göreneklere uymayan veya tartışmalı aktivitelerde daha da önem kazanmaktadır. Çalışanlardan belli bir standardı yakalamalarını isteyen bir yöneticinin ilk önce bu standardı kendisinin yakalaması gerekir. Ve aynı şekilde çalışanlarının fedakârlık yapmasını isteyen bir yöneticinin de aynı fedakârlığı kendisinin de yapması gerekir.

Liderin, benimsediği değerleri, sadece gerektiğinde veya uygun olduğunda değil, günlük yaşantısı ve davranışlarına sürekli olarak yansıtması gerekir. Liderler, her zaman gündemde ve göz önündedir; davranışları her zaman izleyenler tarafından dikkatle izlenmektedir. Yanlış mesajları önleyebilmek için davranışların karşı taraf tarafından nasıl yorumlanabileceğini iyi hesaplamak gerekmektedir.

#### **2.10.5.5.7. İnsanlara Vizyonu Başarmak için Yetki Vermek**

Dönüştürücü liderliğin temel rolü insanları vizyona ulaşabilmek için yetkilendirmektir. Yetkilendirmek, bireylere veya takımlara kararları verebilmek için yetkiyi aktarmak, görevlendirmektir. İnsanlara tek tek ne yapacaklarını anlatmak yerine, stratejilerin uygulanması veya hedeflere ulaşmada kendi kararlarını verebilmelerini sağlamaktır. Çalışanların yardıma ihtiyacı olduğunda kendi çözümlerini üretebilmeleri için cesaretlendirmek ve yönetici ile aynı tarz ve şekilde olmasa bile çözümlerin sorumluluğunu alabilme konusunda destek olmaktır. Aynı zamanda bürokratik zorlamaların azalması ve insanların sağduyularını daha çok kullanabilmelerini sağlar.

### **2.11. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE DEĞİŞİM**

Örgütler, toplumların belirli amaçlarını gerçekleştirmeye elverişli toplumsal sistemlerdir. Bu anlamda örgütler, toplumu, öngörülen amaçlara ulaştıracak birer araç niteliği

taşımaktadır. Bir ülkede eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi; bir yandan eğitim örgütlerinin ilgili amaçlara uygun yapıda oluşturulmasına, öbür yandan da bu yapının etkili biçimde yönetilmesine bağlı bulunmaktadır. Bu gerçekten hareketle, Türkiye’de eğitim örgütlerinin daha elverişli bir yapıya kavuşturulması ve daha etkili biçimde önetilmesi, yetkililerin ve eğitimcilerin ilgisini çeken ve toplumda güncelliğini daima koruyan bir sorun olmuştur. Bunun bir sonucu olarak da göreve gelen her eğitim bakanı, örgütsel yapıda ve yönetim uygulamalarında çeşitli değişiklikler yaparak beklentilere cevap verme gereğini duymuştur. İyi niyetle yapılan bu değişikliklerin pek çoğu; sisteme uygun olmadığı, biçimsel temellere dayanmadığı ya da etkili biçimde uygulanmadığı için beklenen amaçları gerçekleştirememiştir. Denilebilir ki eğitimin değişik kademelerinde örgütsel yapıya ya da yönetim biçimine ilişkin değişiklik yapma gereksinimi, bugün de güncelliğini koruyan bir sorun olma özelliğini sürdürmektedir (Alıç, 1990).

Türk eğitim sisteminde değişim genellikle tepeden başlatılan bir süreç olagelmıştır. Eğitim tarihini incelediğimizde Osmanlıdan bu yana merkezden başlatılan ve yürütülen sayısız değişim girişimlerinin olduğunu görmek mümkündür. Ancak, değişim girişimlerine hala bir merkezden karar verilmesi ve başlatılması ilginçtir. Çünkü günümüz koşullarında zaman içinde hızla oluşan gelişmelere ayak uydurabilmek için sistemin değişmesi konusundaki inisiyatifin sadece merkeze bırakılması pek işlevsel görünmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişim ihtiyacı, merkezi birimlerin dışında tabanda da hissedilebilmeli ve başlatılabilmelidir.

Bu nedenle eğitim sisteminin işleyişini, merkezi kontrol ve yönlendirmeden kurtararak taban açıp, halkı ve kurumları gerektiği zaman değişimi kendilerinin gerçekleştirebileceği konusunda bir güvence ve rahatlığa kavuşturmak gerekir.

Milli Eğitim şuralarının hepsinde eğitim sistemini ve okulların yapısını yenileştirmeye yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu çerçevede birçok kez eğitim ve öğretimi ilgilendiren yasalar çıkarılmış ve düzenlemeler yapılmıştır. Değişim girişimlerinin bu denli çok olmasına rağmen değişimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda bir arayışın olmadığı görülmektedir. Bazen başarısız, bazen eksik ve bazen de heyecansız olan ve sonuca ulaşamayan değişim çabalarını, değişimin etkili bir şekilde yönetilmesi için gerekli olan

modellerin geliştirilmemesine bağlayabiliriz (Erdoğan, 2002 b).

### **2.11.1. Anadolu Liseleri ve Değişim**

Anadolu Liseleri, öğrencilerin; ilgi, yetenek ve başarılarına göre yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını, yabancı dili dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamak amacıyla açılmış olan okullardır.

#### **VİZYONU:**

Bilim ve teknolojinin farkında olan, değişime ve gelişime açık, öğrenmeyi temel ihtiyaç kabul eden, değerlerini yaşayan ve yaşatan, hoşgörü sahibi, farklılıkları zenginlik kabul eden, en az bir yabancı dili çok iyi bilen, yüksek moral değere sahip, kendine güvenen, katılımcı, kendini sorgulayan, etkili ve nitelikli, çağdaş, demokratik ve laik bireyler yetiştirmektir.

#### **MİSYONU:**

##### **Öğrencilerinin;**

- Bireysel yeteneklerini dikkate alarak öğrenmelerini, bilgili, becerili, özgüvenli olmalarını,
- Çevresi ile iyi ve olumlu iletişim kuracak davranışları kazanmalarını,
- Olaylara çok yönlü ve tarafsız bakabilmelerini,
- Çağın gelişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek beceriler kazanmalarını, gelişen teknolojiyi izleyip kullanabilmelerini,
- Liderlik özelliklerinin yanı sıra, işbirliği ve ekip çalışmalarına yatkın bireyler olmalarını sağlamaktır.

Anadolu liseleri merkezi sistem sınavıyla öğrenci alan, kimilerinin dört yıl, kimilerininse hazırlık artı dört yıl öğretim yaptığı orta öğretim kurumlarıdır. ([www.egitim.milliyet.com](http://www.egitim.milliyet.com)).

Türkiye’de uzun zamandan beri tartışmaları devam eden dört yıllık lise projesi 8 Haziran 2005 tarihinde Milli Eğitim Bakanı’nın açıklamaları ile kesinleşmiştir. Proje çok kapsamlı ve heyecan vericidir fakat uygulamaya konulması için gerekli koşullar hazırlanmış mıdır?

Öncelikle lise öğretiminin dört yıla çıkartılması kararı ve buna ilişkin yapılacak uygulamaları genel olarak değerlendirdiğimizde, projenin orta öğretimle ilgili önemli soruların çözümüne katkı sağlayabileceğini ve bu açıdan da yararlı olacağını söyleyebiliriz. Uygulanması kararlaştırılan bu proje ile okulların sürelerinin dört yıla çıkartılmasının yanında; genel ve mesleki teknik liselerin yapı ve işleyişinde de çok önemli değişikliklerin gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Bu kapsamda özetle geçtiğimiz öğretim yılından itibaren Anadolu liseleri, Fen liseleri, yabancı dil ağırlıklı liselerdeki İngilizce hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Tüm liselerin müfredat programları 4 yıllık eğitime göre yeniden düzenlenmiştir. Genel liseler ile mesleki teknik liselerin birinci sınıfları ortak ders ve etkinliklerden oluşmuştur. Mesleki teknik liselerdeki programların tümü, yeni uygulama kapsamında getirilen sertifikasyon sistemi ile uyumlu hale getirilmiştir. Bunlara ek olarak gelecek dört yıl içerisinde birçok değişiklik daha kademeli olarak uygulamaya konulacaktır.

Genel hatlardan da anlaşılacağı gibi, bu proje sadece okullarda yapılacak biçimsel, fiziksel ve sayısal iyileştirmelerle gerçekleştirilecek kadar basit bir değişim projesi değildir. Aksine tüm eğitim sistemini etkileyecek nitelikte kapsamlı, karmaşık ve aynı zamanda zihinsel devrimi gerektiren bir projedir. O halde böylesine önemli değişiklikleri içeren bir projeyi kolayca uygulamaya koymak olanaklı mıdır? Tabii ki değildir. Çünkü bu nitelikteki bir projenin kısa zamanda uygulamaya konulabilmesi için ekonomik koşullar, fiziksel koşullar vb. birçok koşulun yanında, en azından iki önemli koşulunun daha hazırlanmış olması gerekir. Bunlardan birisi proje için gerekli plan, program ve mevzuat alt yapısının hazır olması, diğeri de projeyi uygulayacak olan okul çalışanlarının hazır olmasıdır.

Bu kadar kapsamlı ve karmaşık bir projeyi kolayca uygulayabilmek için öncelikle okul çalışanlarının projeye inanmaları ve onu uygulamaya hazır hale gelmeleri gerekmektedir. Bunun yolu da projede görev alacak olan öğretmenlerin, rehberlik uzmanlarının ve okul

yöneticilerinin hizmet içi eğitiminden de geçmektedir (Gümüşeli, 2005).

Böyle bir süreçte okullarımızın okulları için sağlıklı bir değişim sürecini planlayabilecek ve yönetebilecek lider yöneticilere; dönüştürücü liderlere ihtiyacı vardır.

### **2.11.2. Eğitim Yöneticiliği ve Değişim**

Eğitimde önemli değişimler olmaktadır. Bilgisayarlar, okul- sanayi işbirliği, işbirliğine dayalı öğrenme, tam öğrenme, özel eğitim, okulun yenden yapılanması, öğretmen eğitimi gibi alanlarda sürekli gelişmeler olmaktadır. Önemli olan bu değişmelerin, okulun amaçlarını en etkili biçimde yerine getirirken nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili çalışmalardır.(Elma ve Demir, 2003)

21.yüzyılın yöneticilerinden belli roller beklenmektedir. Bu roller, geleneksel yöneticilik rollerinden farklılıklar göstermektedir. 21. yüzyılın yöneticisinin temel rolleri şunlardır (Tetenbaum, 1998):

1. Değişimi Yönetmek. Bugünün yöneticisi sanayi çağından bilgi çağına geçişin ortaya koyduğu büyük dönüşümü yönetmek zorundadır. 21. yüzyılın yöneticisi, iş görenleri bu dönüşüm sürecine psikolojik olarak hazırlamalıdır. Geçmişteki bazı kavramlar önemini kaybetmiştir. Günümüzde çalışanlar, rahat, güvenilir, durağan olmama, kestirilememe ve yüksek zıtlık gibi kavramları yeniden tanımlamak zorundadırlar. Geleneksel iş gören yeni çalışma düzeninde, sorun çözüme, karar verme, deneme, genel çevresel yenilikleri tanıma ve sürekli öğrenme beceri ve davranışlarını kazanmaya çalışmaktadır.

2. Esnek Bir Yapı Kurmak. Değişmenin karmaşıklığı, iş görenin zihinsel ve fiziksel gücünü aşındırmaktadır. Yönetici, iş görenlerin değişmeye karşı tepkilerini giderecek ve onların beklentilerini karşılayacak esnek bir yapı kurmalıdır. Yöneticiler, iş görenlerin yeni gerçeklere göre ihtiyaçlarını karşılamalı, özellikle değişme sürecinde duyguları asla sıkı denetim altında tutmamalıdır. Kaos ve değişmenin doğasında düzen ve düzensizlik ilkeleriyle birlikte kestirmeye ve durağanlığın çözümlenmesine ihtiyaç vardır.

3. Sistemin Dinamikleştirilmesi. Sanayi çağında başarılı örgütler güçlü dengeyi kuran örgütler olarak görülmüştür. Yönetici eskiden taklit ve yarışma stratejisini



kullanarak durağanlığa dayalı bir denge kurmaktaydı. Oysaki bugün, karmaşıklık ve yarışmanın artmasıyla birlikte, örgütlerin yenileşme kapasitesi ön plana çıkmaktadır.

4. Bugün ve Gelecekte Düzen ve Düzensizliği Yönetme. Kaos teorisine göre kendi kendine örgütlenme ilkesi, yöneticilerin daha çok yönlendirme yapmasını gerektirmektedir. Yönetici zorunlu değişme ile düzeni koruma arasında denge kurmaya yönelik kritik bir rol oynamaktadır. Gerçekten günümüzün yöneticileri, düzen ve düzensizlik, basitlik ve karmaşıklık, kestirebilme ve kestirememe, durağanlık ve dinamiklik arasındaki paradoksları giderecek bir esnekliğe sahip olmalıdır. Geleceğin örgütlerinde düzen ve düzensizlik, kestirebilme ve kestirememe, durağanlık ve dinamiklik bir arada bulunacaktır.

5. Öğrenen Organizasyonu Oluşturma ve yaşatma. Öğrenme, örgütlerin bilgi çağında kendi kendine örgütlenmenin kilit bir kavramı olarak ortaya çıkmıştır. Geleceğin yöneticilerinin en büyük rolü, herkesin sürekli öğrenmesine imkân sağlamaktır. Yöneticiler, gerçek bir öğrenen organizasyonu oluşturmak ve yaşatmak için, uygun bir öğrenme çevresi oluştururlar.

### **2.11.3. Eğitimde Değişim Yönetiminin Önemi**

Çevre sistemlerdeki politik, ekonomik ve teknolojik değişmeler toplumsal yapıya uyum yoluyla eğitim kurumlarının şu boyutlarını değiştirmeye zorlamaktadır (Can, 2002):

1. Örgütsel amaç
2. Örgütsel yapı
3. İnsan ilişkileri
4. Kullanılan teknoloji
5. Örgüt- çevre ilişkileri

Yöneticiler, öğretmen ve denetçiler, eğitim örgütlerindeki değişme olgusundan etkilenecek olan eğitim hizmetleri çalışanlarını oluşturur. Bu grupların okulun içindeki ve dışındaki değişimleri takip etmeleri, bunları anladıktan sonra, açıklayıp yorumları beklenir. Bu

beklentiye karşın, öğretmeler, okul yöneticileri ve denetçilerin önemli zaman ve enerjilerini sadece mevcut işleri yürütmek için harcadıkları; bu nedenle de en yakınlarındaki değişmeleri bile çoğu zaman gecikmeli olarak kavradıkları söylenebilir. Artık tüm görevlilerin kendilerine verilen görevleri iyi yapıyor olmaları yetmemekte, sürekli en iyiyi başlatmaları, yapmaları, öğrenen bireylerle öğrenen kurumların oluşturulabileceğine inanmaları ve bu inançlarını davranış hâline getirmeleri gerekmektedir.

Eğitim kurumlarının yüksek seviyeli değişim hızına uyum sağlamaları, ortaya çıkan yeni sorunları, öncekinden farklı yöntemlerle çözecek eğitim ve okul yöneticilerini hazırlamaları zorunluluk arz etmektedir. Değişimi kabul etmenin elbette bir maliyeti olacaktır. Bunun başında eğitim ve okul yöneticilerinin yeni yöntem ve teknikleri algılayıp uygulayabilecek şekilde yetiştirilmeleri gelmektedir. Bu çerçevede, bütün iş yerleri (eğitim kurumları dahil), çalıştırdıkları kişileri, başta yöneticiler ve öğretmenleri yeni şartlara hazırlamanın, yetiştirmenin ve geliştirmenin sorumluluğunu taşıyacaktır.

Değişme ve değiştirme eyleminin dinamik öğeleri kültür, toplum, psikoloji ve ekonomidir. Bunlardan her birinin, değişikliği geliştirici olduğu önleyici özellikleri de vardır. Değişikliği zorlaştıran kültürel engeller gelenek, kadercilik, gurur, tevazu gibi değer ve tutumlardır. Ayrıca kültürün yapısındaki zıtlıklar ve yeniliğin beklenmedik sonuçları değişimi zorlaştırır. Sosyal engeller arasında grup birliği, sürtüşme ve çatışma, yetkinin kaynağı ve sosyal yapı özellikleri gibi sorunlar vardır (Bursalıoğlu, 2002).

Örgütsel değişim, örgütsel yaşamın ayrılmaz bir unsurudur. Örgütsel değişim planlanabilir, örgütlenebilir, yönetilebilir, düzenleştirebilir ve denetlenebilir fakat hiçbir zaman durdurulamaz. Değişim, örgütlerin verimliliği, etkinliği, dolayısıyla yaşaması, büyümesi için zorunlu ve kaçınılmazdır. Ancak değişimin düzenlenmesi ve olumsuz sonuçlarının önlenmesi söz konusu olabilir (Tokat, 1998).

#### 2.11.4. Değişimin Başarısı

Değişimin başarıyla gerçekleştirilmesi için fonksiyonel adımlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Hussey, 1997):

- Öngörü doğrultusunda, değişimin sonunda neler olacağını herkes tarafından anlaşılmiş olmasını sağlamak (Vizyonun belirginleştirilmesi ve paylaşımının sağlanması).
- Değişimin gerçekleşmesinde gerekli adımları ayrıntılı belirlemek. Yapılacak işlerde sorumluluğu dağıtmak.
- İşler arasında öncelik durumuna göre sıralama yapmak.
- Planların hayata geçirilebilmesi için gerekli bütçeleri hazırlamak.
- Uygulama ekiplerini ve yapıları oluşturmak.
- İşleri doğru insanlara dağıtmak, gerekirse yeni personel almak.
- Uygulama işlemini gerçekleştirmek için gerekli prosedürleri ortaya koymak.

Ayrıca, uygulama esnasında katılımcı kontrolün sağlanması ve ulaşılan sonuçların içselleştirilmesi uygulamayı tamamlayıcı unsurlardır.

Gelecekte ulaşılmak istenen duruma dair bir resim olarak vizyon, değişim sonrasında ulaşılabilecek durumu insanların zihninde şekillendirmesi bağlamında değişim yönetiminde kilit role sahiptir. John P. Kotter, “Dönüşüm çabaları neden başarısız kalıyor?” adlı makalesinde, değişim sürecinin oldukça uzun süren bazı evrelerden geçilerek başarıyla tamamlanabileceğini, değişim çabalarının başarısızlıkla sonuçlanmasının ana nedenini ise bu evrelerden birinden ya da birkaçından yoksun olunması ve bu yoksunluk kaynaklı olarak yapılan hatalar ya da bir evre tam anlamıyla başarıyla tamamlanmadan bir diğerine geçilmesi olarak belirtmektedir. Değişim sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olan, vizyon oluşturma ve geliştirmeye ilgili sıkça yapılan hatalar, Kotter

tarafından, bir değişim/ dönüşüm vizyonuna sahip olmamak, bu vizyonun yeterince iletilmemesi ve vizyonun önündeki engellerin kaldırılmaması olarak belirtilmektedir (Kotter, 1999).

Etkili, başarılı bir değişim için tepe yönetimin sahip olması gereken temel özellikleri, izlemesi gereken belli başlı stratejileri genel hatlarıyla şu şekilde belirtebiliriz (Beer vd, 1990):

- Organizasyona dair problemlerin, aksaklıkların belirlenmesinde karşılıklı fikir alışverişi yoluyla karar verme ve anlaşmaya vararak değişimi harekete geçirme,
- Değişim faaliyetlerinin sorumluluğunu alacak üst düzey bir yöneticinin belirlenmesi,
- Ağır rekabet şartları altında örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlama adına nasıl örgütlenmek gerektiği konusunda ortak bir vizyon oluşturma ve görev bilincine sahip, değişime açık, yeni görev ve roller alabilecek, bir örgütsel vizyona sahip iş görenler yaratma,
- Yeni vizyonu geliştirecek, benimsenmesi için konsensüse varılmasını sağlayacak ve yeni vizyonun tutarlı bir şekilde devamını sağlayacak yeterlilikte olma,
- Örgütteki tüm departmanlara değişim vizyonu yönünde canlılık kazandırma ve baskı olmaksızın herkesin gönüllü işbirliğini sağlama,
- Formel politikalar, sistemler ve yapılar doğrultusunda gerçekleştirilen değişim sonrası ortaya çıkan yeni yapıyı, canlılığı kalıcı kılma, kurumsallaşmayı sağlama,
- Yeni yapıyı kalıcı kılma, canlandırma sürecinde ortaya çıkabilecek aksaklıklara, sorunlara cevap verirken düzeltme yönünde stratejiler geliştirme.

Değişimin başarısı için;

1. Değişim “liderlik” gereklidir. Mevcudu sürdürmek yerine farklı olanı mümkün kılmak risk almak demektir.
2. Değişim birçok bilinmeyeni de içerir; her aşamada karşılaşılabilecek güçlükler

ve sorunlar değişimi sorgulayacaklara gerekçe verir.

3. İnsanları, kitleleri, risk almaya razı etmek için inançlı olmak ve bu inancı yayabilmek demektir.
4. Kimi zaman gelişen olaylar hızlı karar vermeyi ve eyleme koymayı gerektirir. Bu kararları almak sorumluluk üstlenebilmekse yüreklilik gerektirir.
5. Her ne kadar büyük olursa olsun, her değişim bir bütünüün parçasıdır. Hedeflenen değişimi o bütünüün içine yerleştirmek ve “büyük resmi” daima göz önünde tutmak sistem yaklaşımını gerektirir.
6. Kapsamlı değişim bir anda gerçekleşmez; taşları üst üste koyarak binayı inşa etmek enerji, sabır ve süreklilik ister.
7. Bu süreç içinde pek çok muhalefetle karşılaşılacaktır. Bunların önemli olanlarını gidermek, önemsiz olanlara aldırılmamak gerekmektedir.
8. Yaratıcılığı teşvik etmek gerekmektedir (Uludağ, 1998).

Üst düzey yöneticilerin bütün çabalarına rağmen, büyük değişim girişimleri çoğunlukla başarısız olmaktadır. Bu başarısızlıkların en az bir ortak kökü vardır: yöneticiler ve çalışanlar değişimi farklı biçimde görürler. Üst düzey yöneticiler açısından değişim- hem örgüt hem de kendileri için- fırsat demektir. Oysa çalışanların çoğu açısından değişim, yıkıcıdır ve davetsiz gelir. Bu açıklığın kapatılması için yöneticiler, çalışanların “kişisel sözleşmelerini”- çalışanlarla kurum arasında var olan karşılıklı yükümlülük ve bağlılıklarını- revizyondan geçirmesi gerekir. Bütün örgütlerdeki kişisel sözleşmelerin üç boyutu vardır: resmi, psikolojik ve toplumsal. Çalışanlar sorumluluklarını, işe bağlılık düzeylerini ve örgütün değerlerini bu boyutlarda sorular yönelterek belirlerler. Örgütün onlara nasıl yanıt verdiği başarılı bir değişimin anahtarıdır (Strebel, 1999).

Değişimin başarıyla gerçekleştirilmesi örgüt genelinde kabul görmesiyle mümkündür. Bu yanıla değişimin örgütteki herkesin işi olduğunu söylememiz mümkündür. Değişimi gerçekleştirirken herkes reel olarak değişim faaliyetine katkıda bulunamayabilir ya da

böylesi bir katkıya ihtiyaç olmayabilir ama unutulmamalıdır ki herkesin yüreğine, desteğine ihtiyaç vardır.

## **BÖLÜM 3**

### **3. YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan yöneticilerin değişime liderlik edebilme yeterlilikleri ve okulların değişim kültürleri tarama yöntemi ile öğretmen algılarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu, 2004 yılındaki çalışması için, Seven YILMAZ tarafından hazırlanmış ve uygulanmış; anket formunun güvenilirlik düzeyi ( $r = .81$ ) olarak bulunmuştur (Yılmaz, 2004).

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni İstanbul'da 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Anadolu Lisesine dönüşmüş liselerle sınırlanmış ve örneklem grubu da bu okullarda görev yapmakta olan 300 öğretmenden oluşmuştur.

#### **3.3. Verilerin Toplanması**

Araştırma için gereken izinler alındıktan sonra veri toplamak için seçilen anket formu okullara dağıtılmış ve öğretmenler tarafından cevaplandıktan sonra geri alınmıştır. Anketlerin dağıtılması, toplanması ve verilerin SPSS programına aktarılması yaklaşık iki ay sürmüştür.

##### **3.3.1. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın veri toplama aracı olan anket formu, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirleyecek dört sorudan oluşan “kişisel özellikler”; toplam 35 sorudan oluşan, daha önceki değişim uygulamalarında yaşanan deneyimlerle ilgili okulların değişim kültürleri ile ilgili öğretmenlerin yorum ve görüşlerini ortaya koyacak “okulunuzun değişim kültürü” ve öğretmenlerin yöneticilerinin değişim liderliği ile ilgili kişisel görüşlerini ortaya koyabilecekleri 16 sorudan oluşan “okul yöneticinizin değişim liderliği ve siz” başlıkları altında toplam üç bölümden oluşmaktadır.

Ankette yer alan her bir ifade” hiçbir zaman”, “çok az zaman”, “bazen”, “çoğu zaman” ve “her zaman” a kadar sırası ile 1’den 5’e kadar 5 aşamalı likert tipi ölçekle değerlendirilmektedir.

### 3.3.2. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Anket formlarıyla elde edilen SPSS istatistiksel analiz programıyla bilgisayar ortamında çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Öncelikle kullanılan anket formunun geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi hesaplanmış ve Alpha güvenilirlik ( $r = .92$ ) olarak bulunmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir ve öncelikle örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımları için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Daha sonra sırası ile;

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin anketteki ifadelerine verdikleri cevapların ortalamaları verilmiş;
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin anketteki ifadelerine verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız grup t-testleri,
3. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin anketteki ifadelerine verdikleri cevapların kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
4. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların hangi gruplar arası olduğunu belirlemek için post-hoc Scheffé testleri,
5. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin anketteki ifadelerine verdikleri cevapların yaş ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla,  $N < 30$  olduğu için non-parametrik analiz tekniklerinden Kruskal Wallis-H analizi,
6. Kruskal Wallis-H analizleri sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yine non-parametrik Mann Whitney-U testleri

uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS programında çözümlenmiş, manidarlıklar  $P < 0.05$  düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekten elde edilen görüşlerin ortalamaları değerlendirilirken aşağıdaki aralıklar dikkate alınmıştır:

<b>Verilen Ağırlık</b>	<b>Seçenekler</b>	<b>Sınır</b>
<b>1</b>	Hiçbir zaman	1.00–1.79
<b>2</b>	Çok az zaman	1.80–2.60
<b>3</b>	Bazen	2.61–3.41
<b>4</b>	Çoğu zaman	3.42–4.22
<b>5</b>	Her zaman	4.23–5.00



## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere uygulanan anketlerle elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan okulların değişim kültürleri ve yöneticilerinin değişim liderliğini değerlendirebilmek amaçlı yapılan istatistiksel sonuçlar yer almaktadır.

Bulgular bölümünde öncelikle örneklem grubunun genel yapısını tanımlayıcı frekans ve yüzde dağılımlarına tablolar halinde yer verilmiştir. Diğer bulgular da yine tablolar halinde araştırmanın amaçlarına göre değerlendirilmiştir. Bulgular, daha da anlaşılır olması için tablolar altında açıklanmıştır.

#### 4.1. GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELER

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekteki kıdemi, branş değişkenlerine ait dağılımlar çizelgeler halinde verilmiştir.

**Çizelge 4.1. Deneklerin Cinsiyet Dağılımı**

Cinsiyet	Kişi Sayısı	%
<b>Erkek</b>	151	50,3
<b>Kadın</b>	149	49,7
<b>Toplam</b>	300	100,0

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubu 151'i (%50,3) erkek ve 149'u (49,7) kadın olmak üzere toplam 300 kişiden oluşmaktadır.

**Çizelge 4.2. Deneklerin Yaş Dağılımı**

<b>Yaş</b>	<b>Kişi Sayısı</b>	<b>%</b>
<b>21-26</b>	19	6,3
<b>27-32</b>	86	28,7
<b>33-38</b>	73	24,3
<b>39-44</b>	58	19,3
<b>45 ve daha fazla</b>	64	21,3
<b>Toplam</b>	300	100,0

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 19'u (%6,3) 21–26 yaş, 86'sı (%28,7) 27–32 yaş, 73'ü (%24,3) 33–38 yaş, 58'i (%19,3) 39–44 yaş ve 64'ü (%21,3) 45 yaş ve üzeridir.

**Çizelge 4.3. Deneklerin Kıdemlerine Göre Dağılımı**

<b>Yıl</b>	<b>Kişi Sayısı</b>	<b>%</b>
<b>1-5 yıl</b>	37	12,3
<b>6-10 yıl</b>	103	34,3
<b>11-15 yıl</b>	63	21,0
<b>16-20 yıl</b>	40	13,3
<b>21 ve daha fazla yıl</b>	57	19,0
<b>Toplam</b>	300	100,0

Çizelge 3 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 37'sinin (%12,3) kıdemleri 1–5 yıl, 103'ünün (%34,3) kıdemleri 6–10 yıl, 63'ünün (%21,0) kıdemleri 11–15 yıl, 40'ının kıdemleri (%13,3) 16–20 yıl, 57'sinin (19,0) kıdemleri 21 ve daha fazla yıl olduğu görülmektedir.

**Çizelge 4.4. Deneklerin Branşlarına Göre Dağılımı**

<b>Branş</b>	<b>Kişi Sayısı</b>	<b>%</b>
<b>Edebiyat</b>	50	16,7
<b>Sosyal Bilimler</b>	77	25,7
<b>Fen Bilimleri</b>	89	29,7
<b>Yabancı Dil</b>	46	15,3
<b>Güzel Sanatlar</b>	19	6,3
<b>Beden Eğitimi</b>	19	6,3
<b>Toplam</b>	300	100,0

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubundaki öğretmenlerin 50'sinin (%16,7) branşı edebiyat, 77'sinin (%25,7) sosyal bilimler, 89'unun (%29,7) fen bilimleri, 46'sının (%15,3) yabancı dil, 19'unun (%6,3) güzel sanatlar ve 19'unun da branşı (%6,3) beden eğitimidir.

## 4.2. ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ANKET SORULARINA VERİLEN CEVAPLARIN DAĞILIMLARI

### 4.2.1. “Anadolu Liselerinde Değişim Uygulamalarına İlişkin Kararlar Nasıl Alınmaktadır?” İfadesi İle İlgili Bağımlı Sorulara, Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

Çizelge 4.5. Öğretmenlerin “Okulunuzda değişimi teknolojik eskime nedeni ile mi gerçekleştirirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri

	N	%	X
Hiçbir Zaman	15	5.0	3.24
Çok Az Zaman	40	13.3	
Bazen	115	38.3	
Çoğu Zaman	106	35.3	
Her Zaman	17	5.7	

Çizelge 4.5’de görüldüğü gibi Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler okullarında değişimin bazen teknolojik eskime nedeni ile gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. (X=3.24)

Çizelge 4.6. Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılan değişimler Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları için gerekli olan değişimler midir?” ifadesine ilişkin görüşleri

	N	%	X
Hiçbir Zaman	13	4.3	3.29
Çok Az Zaman	53	17.7	
Bazen	92	30.7	
Çoğu Zaman	117	39.0	
Her Zaman	25	8.3	

Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenler okullarında yapılan değişimlerin bazen toplam kalite yönetimi uygulamaları için gerekli olan değişimler olduğunu belirtmişlerdir. (X=3.29)

**Çizelge 4.7. Öğretmenlerin “Okulunuzda değişim uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığının yönetmelikleri gereği zorunlu olan değişiklikler midir?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	9	3.0	3.64
<b>Çok Az Zaman</b>	26	8.7	
<b>Bazen</b>	82	27.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	131	43.7	
<b>Her Zaman</b>	52	17.3	

Elde edilen verilere göre, öğretmenler okullarında değişim uygulamalarının çoğu zaman Milli Eğitim Bakanlığı yönetmelikleri gereği zorunlu olan değişiklikler olduğunu ifade etmişlerdir.(X=3.64)

**Çizelge 4.8. Öğretmenlerin “Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	12	4.0	2.99
<b>Çok Az Zaman</b>	71	23.7	
<b>Bazen</b>	123	41.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	77	25.7	
<b>Her Zaman</b>	8	2.7	

Çizelgedeki bulgulara göre, öğretmenler okullarında olağan gelişmeler karşısında bazen değişim kararı alındığını ifade etmektedirler.(X=2.99)

**Çizelge 4.9. Öğretmenlerin “Okulunuzda değişim kararlarını üst yönetim mi vermektedir?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	4	1.3	3.88
<b>Çok Az Zaman</b>	13	4.3	
<b>Bazen</b>	72	24.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	128	47.2	
<b>Her Zaman</b>	76	25.3	

Çizelgeye göre, öğretmenler okullarında değişim kararlarının çoğu zaman üst yönetim tarafından verildiğini ifade etmişlerdir.(X=3.88)

**Çizelge 4.10. Öğretmenlerin “Çalışanlardan okul yönetimine yöneltilen değişim istekleri dikkate alınmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	17	5.7	3.32
<b>Çok Az Zaman</b>	34	11.3	
<b>Bazen</b>	116	38.7	
<b>Çoğu Zaman</b>	99	33.0	
<b>Her Zaman</b>	32	10.7	

Çizelgeye göre, öğretmenler okullarında, çalışanlardan okul yönetimine yöneltilen değişim isteklerinin bazen dikkate alındığını belirtmişlerdir.(X=3.32)

**Çizelge 4.11. Öğretmenlerin “Okul yönetiminden gelen değişim istekleri zorunlu olarak kabul edilmekte midir?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	10	3.3	3.60
<b>Çok Az Zaman</b>	32	10.7	
<b>Bazen</b>	73	24.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	128	47.2	
<b>Her Zaman</b>	49	16.3	

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmenler okullarında, okul yönetiminden gelen değişim isteklerinin çoğu zaman zorunlu olarak kabul edilmekte olduğunu ifade etmişlerdir.(X=3.60)

**Çizelge 4.12. Öğretmenlerin “Çevreden gelen okulla ilgili değişim ve yenileşme istekleri üst yönetim tarafından değerlendirilir mi?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	9	3.0	3.39
<b>Çok Az Zaman</b>	38	12.7	
<b>Bazen</b>	114	38.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	100	33.3	
<b>Her Zaman</b>	36	12.0	

Çizelgeye göre, öğretmenler çevreden gelen okullarıyla ilgili değişim ve yenileşme isteklerinin üst yönetim tarafından bazen değerlendirildiğini belirtmektedirler.(X=3.39)

**Çizelge 4.13. Öğretmenlerin “Değişime karar verme sürecinde ilgili birimlerin ve öğretmenlerin görüşleri alınır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	18	6.0	3.21
<b>Çok Az Zaman</b>	54	18.0	
<b>Bazen</b>	97	32.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	103	34.3	
<b>Her Zaman</b>	24	8.0	

Çizelge 4.13 deki bulgulara göre, öğretmenler, okullarında değişime karar verme sürecinde ilgili birimlerin ve öğretmenlerin görüşlerinin bazen alındığını ifade etmişlerdir.(X=3.21)

**Çizelge 4.14. Öğretmenlerin “Okul yönetiminden gelen değişim isteklerine zorlama olmadan gönüllü geçilebiliyor mu?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	6	2.0	3.30
<b>Çok Az Zaman</b>	45	15.0	
<b>Bazen</b>	126	42.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	98	32.7	
<b>Her Zaman</b>	24	8.0	

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmenler okul yönetiminden gelen değişim isteklerine bazen zorlama olmadan gönüllü geçilebildiğini belirtmektedirler.(X=3.30)



**Çizelge 4.15. Öğretmenlerin “Değişim amaçları belirlenirken, okulunuzun değerlerini de geliştirmeye yönelik olmasına dikkat ediliyor mu?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	19	6.3	3.35
<b>Çok Az Zaman</b>	32	10.7	
<b>Bazen</b>	102	34.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	112	37.3	
<b>Her Zaman</b>	31	10.3	

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler değişim amaçları belirlenirken, okullarının değerlerini de geliştirmeye yönelik olmasına bazen dikkat edildiğini belirtmişlerdir.(X=3.35)

**Çizelge 4.16. Öğretmenlerin “Değişim amaçları belirlenirken, mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edilir mi?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	19	6.3	3.28
<b>Çok Az Zaman</b>	49	16.3	
<b>Bazen</b>	93	31.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	103	34.3	
<b>Her Zaman</b>	34	11.3	

Çizelgeye göre, öğretmenler okullarında değişim amaçları belirlenirken, bazen mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edildiğini ifade etmişlerdir. (X=3.28)

**4.2.2. “Anadolu Liselerinde Değişim Sürecinin Sürekliliğini Sağlayabilmek İçin Neler Yapılmaktadır?” İfadesi İle İlgili Bağımlı Sorulara, Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular**

**Çizelge 4.17. Öğretmenlerin “Okulunuzda belirli aralıklarla değişime ihtiyaç olup olmadığı araştırılır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	28	9.3	2.99
<b>Çok Az Zaman</b>	78	26.0	
<b>Bazen</b>	85	28.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	78	26.0	
<b>Her Zaman</b>	26	8.7	

Çizelgede de görüldüğü gibi, öğretmenler okullarında değişime ihtiyaç olup olmadığının bazen araştırıldığını belirtmişlerdir.(X=2.99)

**Çizelge 4.18. Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılması gereken değişiklikler zorunlu hale geldiği zaman mı uygulanıyor?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	11	3.7	3.35
<b>Çok Az Zaman</b>	43	14.3	
<b>Bazen</b>	105	35.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	102	34.0	
<b>Her Zaman</b>	33	11.0	

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler okullarında yapılması gereken değişikliklerin bazen zorunlu hale geldiği zaman uygulandığını ifade etmişlerdir.(X=3.35)

**Çizelge 4.19. Öğretmenlerin “Okul yönetimi fayda sağlayacak araştırma projelerini destekler mi? Olanak sağlar mı?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	10	3.3	3.67
<b>Çok Az Zaman</b>	32	10.7	
<b>Bazen</b>	81	27.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	99	33.0	
<b>Her Zaman</b>	77	25.7	

Çizelge 4.19’a göre, öğretmenler okul yönetimlerinin fayda sağlayacak araştırma projelerini çoğu zaman destekleyip olanak sağladıklarını ifade etmişlerdir.(X=3.67)

**Çizelge 4.20. Öğretmenlerin “Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	19	6.3	3.38
<b>Çok Az Zaman</b>	45	15.0	
<b>Bazen</b>	87	29.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	95	31.7	
<b>Her Zaman</b>	51	17.0	

Yukarıdaki verilere göre, öğretmenler okullarında yetki paylaşımı ve yaratıcılığın bazen desteklenmekte olduğunu ifade etmektedirler.(X=3.38)

**Çizelge 4.21. Öğretmenlerin “Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	13	4.3	3.40
<b>Çok Az Zaman</b>	52	17.3	
<b>Bazen</b>	80	26.7	
<b>Çoğu Zaman</b>	106	35.3	
<b>Her Zaman</b>	45	15.0	

Çizelgeye göre, öğretmenler okul yönetimlerinin ekip çalışması için gerekli ortamı bazen oluşturduklarını belirtmektedirler.(X=3.40)

**Çizelge 4.22. Öğretmenlerin “Okulunuzda değişimi destekleyici davranış ve faaliyetler ödüllendirilir mi?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	21	7.0	3.25
<b>Çok Az Zaman</b>	58	19.3	
<b>Bazen</b>	77	25.7	
<b>Çoğu Zaman</b>	103	34.3	
<b>Her Zaman</b>	36	12.0	

Çizelge 4.22 den de anlaşılacağı gibi, öğretmenler okullarında değişimi destekleyecek davranış ve faaliyetlerin bazen ödüllendirildiğini ifade etmişlerdir.(X=3.25)

**4.2.3. “Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenler Değişim Uygulamaları İle İlgili Bilgileri Nasıl Öğrenirler?” İfadesi İle İlgili Bağlı Sorulara, Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular**

**Çizelge 4.23. Öğretmenlerin “Okulunuzda değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri sözlü ve yazılı emirlerle mi öğrenirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	6	2.0	3.58
<b>Çok Az Zaman</b>	36	12.0	
<b>Bazen</b>	79	26.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	134	44.7	
<b>Her Zaman</b>	43	14.3	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, öğretmenler okullarındaki değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri çoğu zaman sözlü ve yazılı emirlerle öğrendiklerini ifade etmişlerdir.(X=3.58)

**Çizelge 4.24. Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri hizmet içi eğitim yolu ile mi öğrenirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	45	15.0	2.61
<b>Çok Az Zaman</b>	94	31.3	
<b>Bazen</b>	102	34.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	48	16.0	
<b>Her Zaman</b>	10	3.3	

Çizelgeye göre öğretmenler, okullarında yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri bazen hizmet içi eğitim yoluyla öğrendiklerini belirtmişlerdir.(X=2.61)

**Çizelge 4.25. Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri kurum içi toplantılarla mı öğrenirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	3	1.0	3.47
<b>Çok Az Zaman</b>	31	10.3	
<b>Bazen</b>	111	37.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	128	42.7	
<b>Her Zaman</b>	25	8.3	

Çizelgede de görüldüğü gibi, öğretmenler okullarında yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri çoğu zaman toplantılarla öğrendiklerini belirtmişlerdir.(X=3.47)

**Çizelge 4.26. Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri broşür ve ilanlardan mı öğrenirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	70	23.3	2.42
<b>Çok Az Zaman</b>	96	32.0	
<b>Bazen</b>	79	26.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	42	14.0	
<b>Her Zaman</b>	11	3.7	

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmenler okullarında yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri çok az zaman broşür ve ilanlardan öğrendiklerini belirtmişlerdir.(X=2.42)

#### 4.2.4. “Anadolu Liselerinde Değişim Kültürünün Oluşması İçin Neler Yapılmaktadır?” İfadesi İle İlgili Bağımlı Sorulara, Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.27. Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılacak değişikliklerde herkesin yapacağı işler ve sağlayacağı katkılar belirleniyor mu?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	10	3.3	3.28
<b>Çok Az Zaman</b>	54	18.0	
<b>Bazen</b>	104	34.7	
<b>Çoğu Zaman</b>	102	34.0	
<b>Her Zaman</b>	28	9.3	

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler okullarında yapılacak değişikliklerde herkesin yapacağı işlerin ve sağlayacağı katkıların bazen belirlendiğini belirtmektedirler.(X=3.28)

**Çizelge 4.28. Öğretmenlerin “Değişimin nasıl başlatılacağı kararlaştırılıp, görev paylaşımı yapılır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	8	2.7	3.43
<b>Çok Az Zaman</b>	34	11.3	
<b>Bazen</b>	109	36.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	114	38.0	
<b>Her Zaman</b>	32	10.7	

Çizelgede de görüldüğü gibi, öğretmenler okullarında çoğu zaman değişimin nasıl başlatılacağına kararlaştırılıp, görev paylaşımının yapıldığını ifade etmişlerdir.(X=3.43)

**Çizelge 4.29. Öğretmenlerin “Değişim uygulamalarında üst yönetimin baskısı ve sıkı kontrolleri olmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	19	6.3	3.21
<b>Çok Az Zaman</b>	44	14.7	
<b>Bazen</b>	115	38.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	92	30.7	
<b>Her Zaman</b>	26	8.7	

Çizelge 4.29 dan da anlaşıldığı gibi, öğretmenler okullarındaki değişim uygulamalarında bazen üst yönetimin baskısı ve sıkı kontrolleri olduğunu belirtmişlerdir.(X=3.21)

**Çizelge 4.30. Öğretmenlerin “Değişimin eğitim ve öğretim açısından verimli olabilmesi için mevcut eğitim sistemi incelendi mi?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	24	8.0	3.16
<b>Çok Az Zaman</b>	47	15.7	
<b>Bazen</b>	99	33.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	106	35.3	
<b>Her Zaman</b>	18	6.0	

Çizelgedeki bulgulara göre, öğretmenler okullarındaki değişimin eğitim ve öğretim açısından verimli olabilmesi için, mevcut eğitim sisteminin bazen incelendiğini ifade etmişlerdir.(X=3.16)



**Çizelge 4.31. Öğretmenlerin “Değişimin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda ortak bir anlayış oluşturuldu mu?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	23	7.7	3.14
<b>Çok Az Zaman</b>	60	20.0	
<b>Bazen</b>	101	33.7	
<b>Çoğu Zaman</b>	101	33.7	
<b>Her Zaman</b>	11	3.7	

Çizelgeye göre, öğretmenler okullarında değişimin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda bazen ortak bir anlayış oluşturulduğunu belirtmektedirler.(X=3.14)

**Çizelge 4.32. Öğretmenlerin “Değişimin uygulanacağı konuda yeterli imkânların olup olmadığı belirlendi mi?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	21	7.0	3.12
<b>Çok Az Zaman</b>	56	18.7	
<b>Bazen</b>	101	33.7	
<b>Çoğu Zaman</b>	102	34.0	
<b>Her Zaman</b>	16	5.3	

Çizelgedeki bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğretmenler okullarında değişimin uygulanacağı konularda yeterli imkânların olup olmadığının bazen belirlendiğini ifade etmişlerdir.(X=3.12)

**Çizelge 4.33. Öğretmenlerin “Değişimin gerektirdiği yeni bilgi ve becerilerin kazanılması için gerekli önlemler alınır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	22	7.3	3.15
<b>Çok Az Zaman</b>	51	17.0	
<b>Bazen</b>	108	36.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	95	31.7	
<b>Her Zaman</b>	23	7.7	

Çizelge 4.33’e göre, öğretmenler okullarında, değişimin gerektirdiği yeni bilgi ve becerilerin kazanılması için gerekli önlemlerin bazen alındığını belirtmektedirler.(X=3.15)

**Çizelge 4.34. Öğretmenlerin “Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	36	12.0	2.86
<b>Çok Az Zaman</b>	77	25.7	
<b>Bazen</b>	97	32.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	73	24.3	
<b>Her Zaman</b>	17	5.7	

Çizelgede de görüldüğü gibi, öğretmenler okullarındaki değişim uygulamaları için bazen okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta olduğunu ifade etmişlerdir.(X=2.86)

**Çizelge 4.35. Öğretmenlerin “Değişimin ne ölçüde başarılı olduğu ile ilgili değerlendirmeler yapılır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	27	9.0	2.86
<b>Çok Az Zaman</b>	58	19.3	
<b>Bazen</b>	107	35.7	
<b>Çoğu Zaman</b>	87	29.0	
<b>Her Zaman</b>	21	7.0	

Çizelgeden de anlaşıldığı gibi, öğretmenler okullarındaki değişimin ne ölçüde başarılı olduğu ile ilgili değerlendirmelerin bazen yapıldığını ifade etmişlerdir.(X=2.86)

**Çizelge 4.36. Öğretmenlerin “Değişimin devamı konusunda ara değerlendirmeler yapılmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	29	9.7	2.95
<b>Çok Az Zaman</b>	56	18.7	
<b>Bazen</b>	126	42.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	71	23.7	
<b>Her Zaman</b>	14	4.7	

Çizelgeye göre, öğretmenler okullarındaki değişimin devamı konusunda ara değerlendirmelerin bazen yapıldığını belirtmektedirler.(X=2.95)

**Çizelge 4.37. Öğretmenlerin “Değişimin sonuçları ile ilgili öğrenci ve veli görüşleri alınır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	28	9.3	2.91
<b>Çok Az Zaman</b>	79	26.3	
<b>Bazen</b>	103	34.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	71	23.7	
<b>Her Zaman</b>	18	6.0	

Çizelge 4.37’ye göre, öğretmenler okullarında değişimin sonuçları ile ilgili öğrenci ve velilerin görüşlerinin bazen alındığını ifade etmektedirler.(X=2.91)

**Çizelge 4.38. Öğretmenlerin “Değişimin sonuçları ile ilgili öğretmen görüşleri alınır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	25	8.3	3.13
<b>Çok Az Zaman</b>	54	18.0	
<b>Bazen</b>	105	35.0	
<b>Çoğu Zaman</b>	90	30.0	
<b>Her Zaman</b>	26	8.7	

Çizelgeye göre, öğretmenler okullarında değişimin sonuçları ile ilgili öğretmenlerin bazen görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir.(X=3.13)

**4.2.5. “Anadolu Lisesi Yöneticileri Değişim Liderliğini Ne Ölçüde Gerçekleştirmektedir?” İfadesi İle İlgili Bağlı Sorulara, Öğretmenlerin Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular**

**Çizelge 4.39. Öğretmenlerin “Okulunuzda çalışanların değişim ihtiyacı olup olmadığı yöneticiler tarafından gözlemlenmekte midir?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	29	9.7	2.92
<b>Çok Az Zaman</b>	75	25.0	
<b>Bazen</b>	107	35.7	
<b>Çoğu Zaman</b>	70	23.3	
<b>Her Zaman</b>	19	6.3	

Çizelge 4.39’den de anlaşılacağı gibi, öğretmenler okullarında çalışanların değişim ihtiyacı olup olmadığının yöneticiler tarafından bazen gözlemlendiğini belirtmişlerdir.(X=2.92)

**Çizelge 4.40. Öğretmenlerin “Yöneticiniz okulun hedefleriyle bireysel hedefleri birbiriyle bütünleştirmenize yardımcı olur mu?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	25	8.3	2.99
<b>Çok Az Zaman</b>	74	24.7	
<b>Bazen</b>	107	35.7	
<b>Çoğu Zaman</b>	66	22.0	
<b>Her Zaman</b>	27	9.0	

Çizelgede de görüldüğü gibi, öğretmenler yöneticilerinin okulun hedefleriyle bireysel hedefleri birbiriyle bütünleştirmelerine bazen yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.(X=2.99)

**Çizelge 4.41. Öğretmenlerin “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara dair bilgilendirilir misiniz?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	20	6.7	3.11
<b>Çok Az Zaman</b>	63	21.0	
<b>Bazen</b>	101	33.7	
<b>Çoğu Zaman</b>	93	31.0	
<b>Her Zaman</b>	21	7.0	

Çizelgeye göre, öğretmenler yöneticileri tarafından değişim sonrası koşullara dair bazen bilgilendirildiklerini belirtmektedirler.(X=3.11)

**Çizelge 4.42. Öğretmenlerin “Okuldaki çalışanlar arasındaki çatışmalara ve sorunlara yöneticiniz tarafından açıklık getirilir mi?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	25	8.3	3.19
<b>Çok Az Zaman</b>	46	15.3	
<b>Bazen</b>	100	33.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	100	33.3	
<b>Her Zaman</b>	26	8.7	

Çizelgedeki bulgulara göre, öğretmenler, okullarındaki çalışanlar arasındaki çatışmalara ve sorunlara yöneticileri tarafından bazen açıklık getirildiğini ifade etmektedirler.(X=3.19)

**Çizelge 4.43. Öğretmenlerin “Yöneticiniz sürekli bilgi alışverişinde bulunur mu?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	18	6.0	3.28
<b>Çok Az Zaman</b>	52	17.3	
<b>Bazen</b>	100	33.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	86	28.7	
<b>Her Zaman</b>	42	14.0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, öğretmenler yöneticilerinin bazen bilgi alışverişinde bulunduğunu belirtmektedirler.(X=3.28)

**Çizelge 4.44. Öğretmenlerin “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	28	9.3	2.93
<b>Çok Az Zaman</b>	73	24.3	
<b>Bazen</b>	109	36.3	
<b>Çoğu Zaman</b>	71	23.7	
<b>Her Zaman</b>	18	6.0	

Çizelgeye göre, öğretmenler, değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadıklarının yöneticileri tarafından bazen araştırıldığını ifade etmişlerdir. (X=2.93)

**Çizelge 4.45. Öğretmenlerin “Çalışanların farklılıkları göz önünde tutularak uygun görevler verilir mi?” ifadesine ilişkin görüşleri**

	N	%	X
<b>Hiçbir Zaman</b>	23	7.7	3.18
<b>Çok Az Zaman</b>	53	17.7	
<b>Bazen</b>	97	32.4	
<b>Çoğu Zaman</b>	98	32.8	
<b>Her Zaman</b>	28	9.4	

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler okullarında çalışanların farklılıklarının göz önünde tutularak bazen uygun görevler verildiğini belirtmişlerdir. (X=3.18)



### 4.3. OKULLARIN DEĞİŞİM KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin uygulanan anketteki “okullarındaki değişim kültürüne” ilişkin sorulara verdikleri cevapların cinsiyet, kıdem, yaş ve branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair edinilen bulgularda farklılıklar bulunanlar ve yorumları yer almaktadır.

#### 4.3.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.46. Öğretmenlerin “Çevreden gelen okulla ilgili değişim ve yenileşme istekleri üst yönetim tarafından değerlendirilir mi?” İfadesine İlişkin Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin Farklılaşıp Farklılaşmadıklarını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup- t Testi Sonuçları**

Çevreden gelen okulla ilgili değişim ve yenileşme istekleri üst yönetim tarafından kabul edilir mi?	N	X	Ss	T	Sd	P
Kadın	149	3,51	,920	2,166	295	,031
Erkek	148	3,27	,987			

Çizelge 4.46 incelendiğinde “Çevreden gelen okulla ilgili değişim ve yenileşme istekleri üst yönetim tarafından değerlendirilir mi?” ifadesi ile ilgili olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin yapılan t-testi sonucunda  $p<0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Ortaya çıkan sonuçlara göre; söz konusu görüşe kadın öğretmenlerin ( $x=3,51$ ) erkek öğretmenlere ( $x=3,27$ ) göre daha çok katıldığı belirlenmiştir.

**Çizelge 4.47. Öğretmenlerin “Okulunuzda değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri sözlü ve yazılı emirlerle mi öğrenirsiniz?” İfadesine İlişkin Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadıklarını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Okulunuzda değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri sözlü ve yazılı emirlerle mi öğrenirsiniz?	N	X	Ss	T	Sd	P
<b>Kadın</b>	149	3,69	,877	2,090	296	,037
<b>Erkek</b>	149	3,46	1,004			

Çizelge 4.47 de görüldüğü gibi “Okulunuzda değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri sözlü ve yazılı emirlerle mi öğrenirsiniz?” ifadesine verilen cevapların araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonucunda  $p < 0.05$  düzeyi için anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aynı sonuçlara göre söz konusu ifadeye yine kadın öğretmenlerin ( $x=3,69$ ) erkek öğretmenlere göre ( $x=3,46$ ) daha çok katıldığı anlaşılmıştır.

#### 4.3.2 Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.48. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 Yıl	37	3,43	1,015	Gruplar Arası	10,920	4	2,730	3,597	,007
	6-10 Yıl	101	3,49	,966						
	11-15 Yıl	60	3,40	1,028	Grup İçi	217,066	286	,759	3,597	,007
	16-20 Yıl	40	3,10	,982						
	21 Yıl ve Üzeri	56	3,18	,936	Toplam	227,986	290	,759	3,597	,007
	Toplam	294	3,35	,986						

Çizelge 4.48 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere post-hoc analiz teknikleri uygulanmadan önce Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda kullanılan Tukey çoklu karşılaştırma analizi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.49. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SH <sub>x</sub>	P
<b>1-5 Yıl</b>	6-10Yıl	.005	.168	.149
	11-15 Yıl	-.390	.182	.998
	16-20 Yıl	-.518	.199	1.000
	21 Yıl ve Üzeri	-.480	.185	1.000
<b>6-10 Yıl</b>	1-15 Yıl	-.005	.168	.149
	11-15 Yıl	-.395	.142	<b>.018</b>
	16-20 Yıl	-.523	.164	.070
	21 Yıl ve Üzeri	-.485	.146	.090
<b>11-15 Yıl</b>	1-5 Yıl	.390	.182	.998
	6-10Yıl	.395	.142	<b>.018</b>
	16-20 Yıl	-.127	.177	1.000
	21 Yıl ve Üzeri	-.090	.161	.991
<b>16-20 Yıl</b>	1-5 Yıl	.518	.199	1.000
	6-10Yıl	.523	.164	.070
	11-15 Yıl	.127	.177	1.000
	21 Yıl ve Üzeri	.038	.180	.997
<b>21 Yıl ve Üzeri</b>	1-5 Yıl	.480	.185	1.000
	6-10 Yıl	.480	.146	.090
	11-15 Yıl	.090	.161	.991
	16-20 Yıl	-.038	.180	.997

Çizelgede de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?” ifadesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Tukey testi sonucunda söz konusu farklılık 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinedir.

**Çizelge 4.50. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Çalışanlardan okul yönetimine yöneltilen değişim istekleri dikkate alınmakta mıdır?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Çalışanlardan okul yönetimine yöneltilen değişim istekleri dikkate alınmakta mıdır?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 Yıl	37	3,08	,954		286,771	11,944			
	6-10 Yıl	102	3,18	,948						
	11-15 Yıl	62	3,26	1,115						
	16-20 Yıl	40	3,60	,982	Grup İçi	298,715	297	,979	3,051	,017
	21 Yıl ve Üzeri	57	3,60	,942						
	Toplam	298	3,32	1,003	Toplam	298,715	297	,979	3,051	,017

Çizelge 4.50 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Çalışanlardan okul yönetimine yöneltilen değişim istekleri dikkate alınmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki farkın  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere post-hoc analiz tekniklerinden Tukey çoklu karşılaştırma analizi uygulanmış ve analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

**Çizelge 4.51. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul yönetimi fayda sağlayacak araştırma projelerini destekler mi? Olanak sağlar mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Okul yönetimi fayda sağlayacak araştırma projelerini destekler mi? Olanak sağlar mı?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 Yıl	37	3,43	,835		16,085	4			
	6-10 Yıl	103	3,43	1,099	Grup İçi	327,795	294	3,607	,007	
	11-15 Yıl	62	3,82	1,109						
	16-20 Yıl	40	3,95	1,037	Toplam	343,880	298	1,115		
	21 Yıl ve Üzeri	57	3,91	1,057						
	Toplam	299	3,67	1,074						

Çizelgede de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okul yönetimi fayda sağlayacak araştırma projelerini destekler mi? Olanak sağlar mı?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından uygulanan Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdadır.

**Çizelge 4.52. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul yönetimi fayda sağlayacak araştırma projelerini destekler mi? Olanak sağlar mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SH <sub>x</sub>	P
1-5 Yıl	6-10Yıl	.005	.202	1.000
	11-15 Yıl	-.390	.219	.388
	16-20 Yıl	-.518	.241	.202
	21 Yıl ve Üzeri	-.480	.223	.201
6-10 Yıl	1-15 Yıl	-.005	.202	1.000
	11-15 Yıl	-.395	.170	.138
	16-20 Yıl	-.523	.197	.063
	21 Yıl ve Üzeri	-.485	.174	<b>.045</b>
11-15 Yıl	1-5 Yıl	.390	.219	.388
	6-10Yıl	.395	.170	.138
	16-20 Yıl	-.127	.214	.976
	21 Yıl ve Üzeri	-.090	.194	.991
16-20 Yıl	1-5 Yıl	.518	.241	.202
	6-10Yıl	.523	.197	.063
	11-15 Yıl	.127	.214	.976
	21 Yıl ve Üzeri	.038	.218	1.000
21 Yıl ve Üzeri	1-5 Yıl	.480	.223	.201
	6-10 Yıl	.485	.174	<b>.045</b>
	11-15 Yıl	.090	.194	.991
	16-20 Yıl	-.038	.218	1.000

Çizelgede de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okul yönetimi fayda sağlayacak araştırma projelerini destekler mi? Olanak sağlar mı?” ifadesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Tukey testi sonucunda, söz konusu farklılığın 6-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

**Çizelge 4.53. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 Yıl	36	3,11	,887		Grup İçi	22,015	4	5,504	4,537
	6-10 Yıl	102	3,13	1,175						
	11-15 Yıl	63	3,41	1,159						
	16-20 Yıl	39	3,82	,997	Grup İçi	354,228	292	1,213	4,537	,001
	21 Yıl ve Üzeri	57	3,68	1,088						
	Toplam	297	3,38	1,127	Toplam	376,242	296			

Çizelgeyi incelediğimizde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki farkın  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bulunduğunu görmekteyiz. ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonucu edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.



**Çizelge 4.54. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SH <sub>x</sub>	P
1-5 Yıl	6-10Yıl	-.016	.214	1.000
	11-15 Yıl	-.302	.230	.685
	16-20 Yıl	-.709	.255	<b>.045</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.573	.234	.107
6-10 Yıl	1-15 Yıl	.016	.214	1.000
	11-15 Yıl	-.285	.176	.488
	16-20 Yıl	-.693	.207	<b>.008</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.557	.182	<b>.020</b>
11-15 Yıl	1-5 Yıl	.302	.230	.685
	6-10Yıl	.285	.176	.488
	16-20 Yıl	-.408	.224	.366
	21 Yıl ve Üzeri	-.272	.201	.661
16-20 Yıl	1-5 Yıl	.709	.255	<b>.045</b>
	6-10Yıl	.693	.207	<b>.008</b>
	11-15 Yıl	.408	.224	.366
	21 Yıl ve Üzeri	.136	.229	.976
21 Yıl ve Üzeri	1-5 Yıl	.573	.234	.107
	6-10 Yıl	.557	.182	<b>.020</b>
	11-15 Yıl	.272	.201	.661
	16-20 Yıl	-.136	.229	.976

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?” ifadesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Tukey testi sonucunda söz konusu farklılığın 1-5 yıl arası ve 16-20 yıl arası; 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası ile 6-10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehinedir.

**Çizelge 4.55. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
1-5 Yıl	36	3,08	,937	1,132	19,785	4	4,946	4,454	,002	
6-10 Yıl	101	3,20	1,067							
11-15 Yıl	63	3,37	,950	323,174	291	1,111				
16-20 Yıl	39	3,69	,950							
21 Yıl ve Üzeri	57	3,79	1,031	342,959	295					
Toplam	296	3,40	1,078			<b>Toplam</b>				

Çizelge 4.55 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?” ifadesine ilişkin görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki farkın  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonucu edinilen bulgular aşağıdadır.

**Çizelge 4.56. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SH <sub>x</sub>	P
<b>1-5 Yıl</b>	6-10Yıl	-.115	.205	.981
	11-15 Yıl	-.282	.220	.704
	16-20 Yıl	-.609	.244	.093
	21 Yıl ve Üzeri	-.706	.224	<b>.016</b>
<b>6-10 Yıl</b>	1-15 Yıl	.115	.205	.981
	11-15 Yıl	-.167	.169	.861
	16-20 Yıl	-.494	.199	.096
	21 Yıl ve Üzeri	-.591	.175	<b>.007</b>
<b>11-15 Yıl</b>	1-5 Yıl	.282	.220	.704
	6-10Yıl	.167	.169	.861
	16-20 Yıl	-.327	.215	.548
	21 Yıl ve Üzeri	-.424	.193	.181
<b>16-20 Yıl</b>	1-5 Yıl	.609	.244	.093
	6-10Yıl	.494	.199	.096
	11-15 Yıl	.327	.215	.548
	21 Yıl ve Üzeri	-.097	.219	.992
<b>21 Yıl ve Üzeri</b>	1-5 Yıl	.706	.224	<b>.016</b>
	6-10 Yıl	.591	.175	<b>.007</b>
	11-15 Yıl	.424	.193	.181
	16-20 Yıl	.097	.219	.992

Çizelgede verilen bulgulardan da anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?” ifadesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Tukey testi sonucunda söz konusu farklılığın 1-5 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehinedir.

**Çizelge 4.57. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okul yönetiminden gelen değişim isteklerine zorlama olmadan gönüllü olarak geçilebiliyor mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Okul	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
Okul yönetiminden gelen değişim isteklerine zorlama olmadan gönüllü geçilebiliyor mu?	1-5 Yıl	37	3,35	,824		Gruplar Arası	8,339	4	2,085	2,686
	6-10 Yıl	103	3,11	,907						
	11-15 Yıl	63	3,25	,803	Grup İçi	28,169	294	,776		
	16-20 Yıl	40	3,53	,877						
	21 Yıl ve Üzeri	56	3,50	,953	Toplam	236,508	298			
	Toplam	299	3,30	,891						

Çizelge 4.57 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okul yönetiminden gelen değişim isteklerine zorlama olmadan gönüllü olarak geçilebiliyor mu?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki farkın  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır. ANOVA analizi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan Tukey çoklu karşılaştırma analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

**Çizelge 4.58. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri broşür ve ilanlardan mı öğrenirsiniz?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri broşür ve ilanlardan mı öğrenirsiniz?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 Yıl	36	2,03	1,055		17,503	4			
	6-10 Yıl	102	2,30	,983	345,222	293				
	11-15 Yıl	63	2,46	1,075			1,178			
	16-20 Yıl	40	2,93	1,309	362,725					
	21 Yıl ve Üzeri	57	2,49	1,120		297				
	Toplam	298	2,42	1,105	3,714		,006			
<b>Toplam</b>										

Çizelge 4.58’i incelediğimizde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri broşür ve ilanlardan mı öğrenirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki farkın  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olduğunu görmekteyiz. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonucu edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Çizelge 4.59. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri broşür ve ilanlardan mı öğrenirsiniz?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SHx	P
1-5 Yıl	6-10Yıl	-.276	.210	.684
	11-15 Yıl	-.433	.227	.316
	16-20 Yıl	-.897	.249	<b>.003</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.463	.231	.266
6-10 Yıl	1-15 Yıl	.276	.210	.684
	11-15 Yıl	-.156	.174	.897
	16-20 Yıl	-.621	.203	<b>.020</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.187	.180	.835
11-15 Yıl	1-5 Yıl	.433	.227	.316
	6-10Yıl	.156	.174	.897
	16-20 Yıl	-.465	.219	.215
	21 Yıl ve Üzeri	-.031	.198	1.000
16-20 Yıl	1-5 Yıl	.897	.249	<b>.003</b>
	6-10Yıl	.621	.203	<b>.020</b>
	11-15 Yıl	.465	.219	.215
	21 Yıl ve Üzeri	.434	.224	.300
21 Yıl ve Üzeri	1-5 Yıl	.463	.231	.266
	6-10 Yıl	.187	.180	.835
	11-15 Yıl	.031	.198	1.000
	16-20 Yıl	-.434	.224	.300

Çizelge 4.59 da, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri broşür ve ilanlardan mı öğrenirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Tukey testi sonucunda söz konusu farklılığın 1-5 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası ve 6-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

**Çizelge 4.60. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 Yıl	36	2,44	1,107		19,841	4			
	6-10 Yıl	102	2,62	1,081	323,439	292	4,960			
	11-15 Yıl	63	2,83	,993			1,108			
	16-20 Yıl	40	2,30	,966	343,279	296	4,478	,002		
	21 Yıl ve Üzeri	56	2,98	1,087						
	Toplam	297	2,80	1,077					<b>Toplam</b>	

Çizelgeye göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır. Bulunan anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonucu edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Çizelge 4.61. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SH <sub>x</sub>	P
<b>1-5 Yıl</b>	6-10Yıl	-.173	.204	.915
	11-15 Yıl	-.381	.220	.416
	16-20 Yıl	-.856	.242	<b>.004</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.538	.225	.120
<b>6-10 Yıl</b>	1-15 Yıl	.173	.204	.915
	11-15 Yıl	-.208	.169	.733
	16-20 Yıl	-.682	.196	<b>.005</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.364	.175	.230
<b>11-15 Yıl</b>	1-5 Yıl	.381	.220	.416
	6-10Yıl	.208	.169	.733
	16-20 Yıl	-.475	.213	.171
	21 Yıl ve Üzeri	-.157	.193	.927
<b>16-20 Yıl</b>	1-5 Yıl	.856	.242	<b>.004</b>
	6-10Yıl	.682	.196	<b>.005</b>
	11-15 Yıl	.475	.213	.171
	21 Yıl ve Üzeri	.318	.218	.590
<b>21 Yıl ve Üzeri</b>	1-5 Yıl	.538	.225	.120
	6-10 Yıl	.364	.175	.230
	11-15 Yıl	.157	.193	.927
	16-20 Yıl	-.318	.218	.590

Yukarıda verilen çizelgede de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?” ifadesine ilişkin görüşlerinin arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonrası uygulanan Tukey testi sonucunda söz konusu farklılığın yine 1-5 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası ve 6-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna varılmıştır.



**Çizelge 4.62. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim amaçları belirlenirken mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edilir mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Değişim amaçları belirlenirken mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edilir mi?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 Yıl	37	3,11	1,075		12,108	4			
	6-10 Yıl	101	3,08	1,074	328,214	293				
	11-15 Yıl	63	3,30	1,042			1,120			
	16-20 Yıl	40	3,53	,987	297					
	21 Yıl ve Üzeri	57	3,56	1,086		340,322				
	Toplam	298	3,28	1,070	<b>Toplam</b>					

Çizelge 4.62 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Değişim amaçları belirlenirken mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edilir mi?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki farkın  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. ANOVA analizi sonrası, belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere Tukey çoklu karşılaştırma analiz tekniği uygulanmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Çizelge 4.63. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim amaçları belirlenirken mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edilir mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SHx	P
1-5 Yıl	6-10Yıl	.029	.203	1.000
	11-15 Yıl	-.193	.219	.903
	16-20 Yıl	-.417	.241	.419
	21 Yıl ve Üzeri	-.453	.223	.255
6-10 Yıl	1-15 Yıl	-.029	.203	1.000
	11-15 Yıl	-.222	.170	.686
	16-20 Yıl	-.446	.198	.163
	21 Yıl ve Üzeri	-.482	.175	<b>.049</b>
11-15 Yıl	1-5 Yıl	.193	.219	.903
	6-10Yıl	.222	.170	.686
	16-20 Yıl	-.223	.214	.835
	21 Yıl ve Üzeri	-.260	.193	.665
16-20 Yıl	1-5 Yıl	.417	.241	.419
	6-10Yıl	.446	.198	.163
	11-15 Yıl	.223	.214	.835
	21 Yıl ve Üzeri	-.036	.218	1.000
21 Yıl ve Üzeri	1-5 Yıl	.453	.223	.255
	6-10 Yıl	.482	.175	<b>.049</b>
	11-15 Yıl	.260	.193	.665
	16-20 Yıl	.036	.218	1.000

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Değişim amaçları belirlenirken mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edilir mi?” ifadesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Tukey testi sonucunda söz konusu farklılığın 6-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

**Çizelge 4.64. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 Yıl	37	2,84	1,143		13,853	4			
	6-10 Yıl	103	2,59	1,106	Grup İçi	342,267	295	2,985	,019	
	11-15 Yıl	63	2,98	,975						
	16-20 Yıl	40	3,20	,939	Toplam	356,120	299	1,160		
	21 Yıl ve Üzeri	57	2,98	1,172						
	Toplam	300	2,86	1,091						

Çizelgedeki verilere göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır. Analiz sonrası, belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere Tukey çoklu karşılaştırma analiz tekniği uygulanmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Çizelge 4.65. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SHx	P
<b>1-5 Yıl</b>	6-10Yıl	.246	.206	.757
	11-15 Yıl	-.146	.223	.965
	16-20 Yıl	-.362	.246	.580
	21 Yıl ve Üzeri	-.145	.227	.969
<b>6-10 Yıl</b>	1-15 Yıl	-.246	.206	.757
	11-15 Yıl	-.392	.172	.156
	16-20 Yıl	-.608	.201	<b>.022</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.390	.178	.185
<b>11-15 Yıl</b>	1-5 Yıl	.146	.223	.965
	6-10Yıl	.392	.172	.156
	16-20 Yıl	-.216	.218	.859
	21 Yıl ve Üzeri	.002	.197	1.000
<b>16-20 Yıl</b>	1-5 Yıl	.362	.246	.580
	6-10Yıl	.608	.201	<b>.022</b>
	11-15 Yıl	.216	.218	.859
	21 Yıl ve Üzeri	.218	.222	.865
<b>21 Yıl ve Üzeri</b>	1-5 Yıl	.145	.227	.969
	6-10 Yıl	.390	.178	.185
	11-15 Yıl	-.002	.197	1.000
	16-20 Yıl	-.218	.222	.865

Çizelgeye göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşlerinin arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Tukey testi sonucunda söz konusu farklılığın 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

### 4.3.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.66. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	Yaş	N	X	X <sup>2</sup>	Sd	P
<b>Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?</b>	21–26	19	177.05	11.339	4	.023
	27–32	80	123.98			
	33–38	71	144.06			
	39–44	58	156.82			
	45 ve daha fazla	63	156.83			
	Toplam	291				

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan Anadolu Lisesi öğretmenlerinin, yaş değişkenine göre “Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?” ifadesine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $<0.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın 21–26 ve 27–32, 27–32 ve 39–44 yaş grupları ile 27–32 ve 45 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu sonucuna varılmıştır.

**Çizelge 4.67. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	Yaş	N	X	X <sup>2</sup>	Sd	P
<b>Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?</b>	21–26	19	139.37	12.480	4	.014
	27–32	84	126.88			
	33–38	73	145.95			
	39–44	58	167.97			
	45 ve daha fazla	63	167.48			
	Toplam	297				

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yaş değişkenine göre “Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir” ifadesine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark <0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından uygulanan Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın 27–32 ve 39–44 yaş grupları ile 27–32 ve 45 ve üzeri yaş grupları arasında gerçekleştiği bulunmuştur.

**Çizelge 4.68. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	Yaş	N	X	X <sup>2</sup>	Sd	P
<b>Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?</b>	21–26	19	124.16	15.048	4	.005
	27–32	83	132.58			
	33–38	73	136.58			
	39–44	57	167.25			
	45 ve daha fazla	64	173.28			
	Toplam	296				

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yaş değişkenine göre “Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?” ifadesine ilişkin görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark <0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın 21–26 ile 39–44 ve 45 ve üzeri yaş grupları arasında; 27–32 ile 39–44 ve 45 ve üzeri yaş grupları arasında; 33–38 ile 39–44 ve 45 ve üzeri yaş grupları arasında gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

**Çizelge 4.69. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	Yaş	N	X	X <sup>2</sup>	Sd	P
<b>Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?</b>	21–26	19	141.26	12.856	4	.012
	27–32	84	133.47			
	33–38	73	141.55			
	39–44	58	181.57			
	45 ve daha fazla	63	150.68			
	Toplam	297				

Çizelgedeki verilerden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yaş değişkenine göre “Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?” ifadesine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $<0.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın 21–26, 27–32 ve 33–38 yaş ile 39–44 yaş grupları arasında ve 39–44 ile 45 ve üzeri yaş grupları arasında gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.



**Çizelge 4.70. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	Yaş	N	X	X <sup>2</sup>	Sd	P
<b>Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?</b>	21–26	19	174.29	17.858	4	.001
	27–32	86	128.70			
	33–38	73	140.44			
	39–44	58	184.16			
	45 ve daha fazla	64	153.71			
	Toplam	300				

Çizelge 4.70’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yaş değişkenine göre “Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?” ifadesine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark <0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın 21–26 ve 27–32 yaş; 33–38 ve 39–44 yaş; 27–32 ve 3–44 yaş ile 39–44 ve 45 ve üzeri yaş grupları arasında gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

#### 4.3.4. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.71. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Okulunuzda değişimi teknolojik eskime ile mi gerçekleştirirsiniz?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>Sd</b>	<b>P</b>
<b>Okulunuzda değişimi teknolojik eskime ile mi gerçekleştirirsiniz?</b>	Edebiyat	47	153.53	11.946	5	.036
	Sosyal Bilimler	76	141.36			
	Fen Bilimleri	87	146.02			
	Yabancı Dil	46	162.87			
	Güzel Sanatlar	18	171.67			
	Beden Eğitimi	19	96.11			
	Toplam	293				

Çizelgedeki verilerden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, branş değişkenine göre “Okulunuzda değişimi teknolojik eskime ile mi gerçekleştirirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $<0.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın beden eğitimi öğretmenleri ile diğer bütün branş öğretmenleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır

**Çizelge 4.72. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Okulunuzda yapılması gereken değişiklikler zorunlu hale geldiği zaman mı uygulanıyor?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>Sd</b>	<b>P</b>
<b>Okulunuzda yapılması gereken değişiklikler zorunlu hale geldiği zaman mı uygulanıyor?</b>	Edebiyat	48	127.79	16.345	5	.006
	Sosyal Bilimler	75	133.09			
	Fen Bilimleri	89	150.28			
	Yabancı Dil	46	181.51			
	Güzel Sanatlar	18	175.75			
	Beden Eğitimi	18	131.19			
	Toplam	294				

Çizelgedeki verilerden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, branş değişkenine göre “Okulunuzda yapılması gereken değişiklikler zorunlu hale geldiği zaman mı uygulanıyor?” ifadesine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $<0.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın edebiyat öğretmenleri ve sosyal bilimler öğretmenleri ile yabancı dil ve güzel sanatlar öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir.

**Çizelge 4.73. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Okulunuzun değişim kararlarını üst yönetim mi vermektedir?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>Sd</b>	<b>P</b>
<b>Okulunuzda değişim kararlarını üst yönetim mi vermektedir?</b>	Edebiyat	49	149.72	12.629	5	.027
	Sosyal Bilimler	75	128.49			
	Fen Bilimleri	87	146.08			
	Yabancı Dil	45	179.93			
	Güzel Sanatlar	18	131.50			
	Beden Eğitimi	19	153.92			
	Toplam	293				

Çizelgedeki verilerden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, branş değişkenine göre “Okulunuzda yapılması gereken değişiklikler zorunlu hale geldiği zaman mı uygulanıyor?” ifadesine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $<0.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Uygulanan Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın yabancı dil öğretmenleri ile sosyal bilimler ve güzel sanatlar öğretmenleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Çizelge 4.74. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri hizmet içi eğitim yoluyla mı öğrenirsiniz?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>Sd</b>	<b>P</b>
<b>Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri hizmet içi eğitim yoluyla mı öğrenirsiniz?</b>	Edebiyat	49	149.72	12.629	5	.027
	Sosyal Bilimler	75	128.49			
	Fen Bilimleri	87	146.08			
	Yabancı Dil	45	179.93			
	Güzel Sanatlar	18	131.50			
	Beden Eğitimi	19	153.92			
	Toplam	293				

Çizelgedeki verilerden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, branş değişkenine göre “Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri hizmet içi eğitim yoluyla mı öğrenirsiniz?” ifadesine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $<0.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Uygulanan Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın sosyal bilimler öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİM LİDERLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin uygulanan anketteki “Okul yöneticilerinin değişim liderliği ” ne ilişkin sorulara verdikleri cevapların cinsiyet, kıdem, yaş ve branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair edinilen bulgularda farklılıklar bulunanlar ve yorumları yer almaktadır

##### **4.4.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular**

Örneklem grubunu oluşturan Anadolu Lisesi öğretmenlerinin, uygulanan anketteki “Okul yöneticinizin değişim liderliği ve siz” başlığı altındaki ifadelerle ilişkin belirttikleri görüşleri arasında, uygulanan bağımsız grup t-testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ( $P < 0.05$ ). Buna göre erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişim liderliği hakkındaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

#### 4.4.2. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.75. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz okulun hedefleriyle bireysel hedefleri birbiriyle bütünleştirmenize yardımcı oluyor mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Yöneticiniz okulun hedefleriyle bireysel hedefleri birbiriyle bütünleştirmenize yardımcı oluyor mu?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 Yıl	37	2,89	,875		14,593	4	3,648		
	6-10 Yıl	102	2,75	1,078	Grup İçi	333,354	294	1,134		
	11-15 Yıl	63	3,03	1,047						
	16-20 Yıl	40	3,40	1,008	Toplam	347,946	298			
	21 Yıl ve Üzeri	57	3,14	1,202						
	Toplam	299	2,99	1,081						

Çizelge 4.75 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Yöneticiniz okulun hedefleriyle bireysel hedefleri birbiriyle bütünleştirmenize yardımcı oluyor mu?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere post-hoc analiz teknikleri uygulanmadan önce Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda kullanılan Tukey çoklu karşılaştırma analizi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.76. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz okulun hedefleriyle bireysel hedefleri birbiriyle bütünleştirmenize yardımcı oluyor mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SHx	P
1-5 Yıl	6-10Yıl	.147	.204	.952
	11-15 Yıl	-.140	.221	.969
	16-20 Yıl	-.508	.243	.226
	21 Yıl ve Üzeri	-.248	.225	.804
6-10 Yıl	1-15 Yıl	-.147	.204	.952
	11-15 Yıl	-.287	.171	.448
	16-20 Yıl	-.655	.199	<b>.010</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.395	.176	.166
11-15 Yıl	1-5 Yıl	.140	.221	.969
	6-10Yıl	.287	.171	.448
	16-20 Yıl	-.368	.215	.429
	21 Yıl ve Üzeri	-.109	.195	.981
16-20 Yıl	1-5 Yıl	.508	.243	.226
	6-10Yıl	.655	.199	<b>.010</b>
	11-15 Yıl	.368	.215	.429
	21 Yıl ve Üzeri	.260	.220	.762
21 Yıl ve Üzeri	1-5 Yıl	.248	.225	.804
	6-10 Yıl	.395	.176	.166
	11-15 Yıl	.109	.195	.981
	16-20 Yıl	-.260	.220	.762

Çizelgede görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Yöneticiniz okulun hedefleriyle bireysel hedefleri birbiriyle bütünleştirmenize yardımcı oluyor mu?” ifadesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Tukey testi sonucunda söz konusu farklılığın 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip



öğretmenler arasında ve 16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

**Çizelge 4.77. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1–5 Yıl	37	3,24	,83		12,948	4			
	6–10 Yıl	101	3,02	1,104	342,489	293				
	11–15 Yıl	63	3,40	1,025			1,169			
	16–20 Yıl	40	3,63	1,102						
	21 Yıl ve Üzeri	57	3,37	1,205	355,436	297				
	Toplam	298	2,28	1,094			2,769	,028		
<b>Toplam</b>					<b>Toplam</b>					

Çizelgeye göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır. Bulunan anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonucu edinilen bulgular aşağıdaki gibidir.

**Çizelge 4.78. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SHx	P
<b>1-5 Yıl</b>	6-10Yıl	.223	.208	.819
	11-15 Yıl	-.154	.224	.959
	16-20 Yıl	-.382	.247	.532
	21 Yıl ve Üzeri	-.125	.228	.982
<b>6-10 Yıl</b>	1-15 Yıl	-.223	.208	.819
	11-15 Yıl	-.377	.174	.193
	16-20 Yıl	-.605	.202	<b>.025</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.349	.179	.295
<b>11-15 Yıl</b>	1-5 Yıl	.154	.224	.959
	6-10Yıl	.377	.174	.193
	16-20 Yıl	-.228	.219	.835
	21 Yıl ve Üzeri	.028	.198	1.000
<b>16-20 Yıl</b>	1-5 Yıl	.382	.247	.532
	6-10Yıl	.605	.202	<b>.025</b>
	11-15 Yıl	.228	.219	.835
	21 Yıl ve Üzeri	.257	.223	.779
<b>21 Yıl ve Üzeri</b>	1-5 Yıl	.125	.228	.982
	6-10 Yıl	.349	.179	.295
	11-15 Yıl	-.028	.198	1.000
	16-20 Yıl	-.257	.223	.779

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?” ifadesine ilişkin görüşlerinin, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonrası uygulanan Tukey testi sonucunda söz konusu farklılığın yine 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

**Çizelge 4.79. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 Yıl	37	2,70	,878		16,522	4	4,130		
	6-10 Yıl	102	2,75	1,078						
	11-15 Yıl	63	2,95	,888	Grup İçi	309,859	294	1,054		
	16-20 Yıl	40	3,45	,986						
	21 Yıl ve Üzeri	57	3,00	1,180	Toplam	326,381	298	1,054		
	Toplam	299	2,93	1,047						

Çizelge de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?” ifadesine ilişkin görüşlerinin arsında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır. Bulunan anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonucu edinilen bulgular aşağıdadır.

**Çizelge 4.80. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SHx	P
<b>1-5 Yıl</b>	6-10Yıl	-.042	.197	1.000
	11-15 Yıl	-.250	.213	.766
	16-20 Yıl	-.747	.234	<b>.014</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.297	.217	.646
<b>6-10 Yıl</b>	1-15 Yıl	.042	.197	1.000
	11-15 Yıl	-.207	.165	.716
	16-20 Yıl	-.705	.192	<b>.003</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.255	.170	.562
<b>11-15 Yıl</b>	1-5 Yıl	.250	.213	.766
	6-10Yıl	.207	.165	.716
	16-20 Yıl	-.498	.208	.119
	21 Yıl ve Üzeri	-.048	.188	.999
<b>16-20 Yıl</b>	1-5 Yıl	.747	.234	<b>.014</b>
	6-10Yıl	.705	.192	<b>.003</b>
	11-15 Yıl	.498	.208	.119
	21 Yıl ve Üzeri	.450	.212	.212
<b>21 Yıl ve Üzeri</b>	1-5 Yıl	.297	.217	.646
	6-10 Yıl	.255	.170	.562
	11-15 Yıl	.048	.188	.999
	16-20 Yıl	-.450	.212	.212

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?” ifadesine ilişkin görüşlerinin arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonrası uygulanan Tukey testi sonucunda söz konusu farklılığın 1-5 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası ve 6-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında,

16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

**Çizelge 4.81. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yetki dağılımında olan değişiklikler sizi etkiler mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Okulunuzda yetki dağılımında olan değişiklikler sizi etkiler mi?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1–5 Yıl	36	2,94	1,040		12,455	4			
	6–10 Yıl	103	2,84	,883	284,461	291				
	11–15 Yıl	61	2,39	,881			,978			
	16–20 Yıl	40	3,00	1,155	295					
	21 Yıl ve Üzeri	56	2,75	1,116		296,916				
	Toplam	296	2,77	1,003	3,185		,014			
	<b>Toplam</b>									

Çizelgeyi incelediğimizde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okulunuzda yetki dağılımında olan değişiklikler sizi etkiler mi?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki farkın  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bulunduğunu görmekteyiz. ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi değişken grupları arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonucu edinilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Çizelge 4.82. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Okulunuzda yetki dağılımında olan değişiklikler sizi etkiler mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SHx	P
<b>1-5 Yıl</b>	6-10Yıl	.100	.191	.985
	11-15 Yıl	.551	.208	.064
	16-20 Yıl	-.056	.227	.999
	21 Yıl ve Üzeri	.194	.211	.889
<b>6-10 Yıl</b>	1-15 Yıl	-.100	.191	.985
	11-15 Yıl	.451	.160	<b>.040</b>
	16-20 Yıl	-.155	.184	.917
	21 Yıl ve Üzeri	.095	.164	.978
<b>11-15 Yıl</b>	1-5 Yıl	-.551	.208	.064
	6-10Yıl	-.451	.160	<b>.040</b>
	16-20 Yıl	-.607	.201	<b>.023</b>
	21 Yıl ve Üzeri	-.357	.183	.294
<b>16-20 Yıl</b>	1-5 Yıl	.056	.227	.999
	6-10Yıl	.155	.184	.917
	11-15 Yıl	.607	.201	<b>.023</b>
	21 Yıl ve Üzeri	.250	.205	.739
<b>21 Yıl ve Üzeri</b>	1-5 Yıl	-.194	.211	.889
	6-10 Yıl	-.095	.164	.978
	11-15 Yıl	.357	.183	.294
	16-20 Yıl	-.250	.205	.739

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okulunuzda yetki dağılımında olan değişiklikler sizi etkiler mi?” ifadesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Tukey testi sonucunda söz konusu farklılığın 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası ile 16-20 yıl arası ile 11-15 yıl kıdeme sahip

öğretmenler arasında, 6–10 yıl arası ve 16–20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

**Çizelge 4.83. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi olumsuz etkiler mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

N, X ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi olumsuz etkiler mi?	Kıdem	N	X	SS	Gruplar Arası	KT	Sd	KO	F	P
	1–5 Yıl	37	3,51	,901		10,085	4			
	6–10 Yıl	103	3,04	,907	Grup İçi	286,485	295	,971		
	11–15 Yıl	63	3,05	,991						
	16–20 Yıl	40	3,20	1,018	Toplam	296,570	299	2,596	,037	
	21 Yıl ve Üzeri	57	2,88	1,135						
	Toplam	300	3,09	,996						

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi olumsuz etkiler mi?” ifadesine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır. Bu işlemin ardından uygulanan Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdadır.

**Çizelge 4.84. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre “Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi olumsuz etkiler mi?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları**

Kıdem (i)	Kıdem (j)	X (i)- X (j)	SHx	P
<b>1-5 Yıl</b>	6-10Yıl	.475	.189	.090
	11-15 Yıl	.466	.204	.153
	16-20 Yıl	.314	.225	.632
	21 Yıl ve Üzeri	.636	.208	<b>.020</b>
<b>6-10 Yıl</b>	1-15 Yıl	-.475	.189	.090
	11-15 Yıl	-.009	.158	1.000
	16-20 Yıl	-.161	.184	.905
	21 Yıl ve Üzeri	.162	.163	.858
<b>11-15 Yıl</b>	1-5 Yıl	-.466	.204	.153
	6-10Yıl	.009	.158	1.000
	16-20 Yıl	-.152	.199	.940
	21 Yıl ve Üzeri	.170	.180	.879
<b>16-20 Yıl</b>	1-5 Yıl	-.314	.225	.632
	6-10Yıl	.161	.184	.905
	11-15 Yıl	.152	.199	.940
	21 Yıl ve Üzeri	.323	.203	.506
<b>21 Yıl ve Üzeri</b>	1-5 Yıl	-.636	.208	<b>.020</b>
	6-10 Yıl	-.162	.163	.858
	11-15 Yıl	-.170	.180	.879
	16-20 Yıl	-.323	.203	.506

Çizelgede de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi olumsuz etkiler mi?” ifadesine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası yapılan Tukey testi sonucunda edinilen bulgular, söz konusu farklılığın 1-5 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl arası kıdeme sahip



öğretmenler lehine gerçekleştiğini göstermektedir.

#### 4.4.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.85. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	Yaş	N	X	X <sup>2</sup>	Sd	P
<b>Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?</b>	21–26	19	150.39	10.180	4	.038
	27–32	85	133.16			
	33–38	72	142.93			
	39–44	58	176.86			
	45 ve daha fazla	64	153.53			
	Toplam	298				

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan Anadolu Lisesi öğretmenlerinin, yaş değişkenine göre “Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?” ifadesine ilişkin görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark <0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından uygulanan Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın 33–38 ve 27–32 arası yaş grupları ile 39–44 yaş grupları arasında olduğu sonucuna varılmıştır.

**Çizelge 4.86. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	Yaş	N	X	X <sup>2</sup>	Sd	P
<b>Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?</b>	21–26	19	131.37	9.629	4	.047
	27–32	85	133.58			
	33–38	73	152.21			
	39–44	58	174.99			
	45 ve daha fazla	64	152.17			
	Toplam	299				

Çizelge 4.86 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yaş değişkenine göre “Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığınız araştırılır mı?” ifadesine ilişkin görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki farkın <0.05 düzeyinde anlamlı bulunduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın 27–32 ve 39–44 yaş grupları arasında olduğu bulunmuştur.

**Çizelge 4.87. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi etkiler mi ?” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları**

	Yaş	N	X	X <sup>2</sup>	Sd	P
<b>Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi etkiler mi?</b>	21–26	19	194.74	12.695	4	.013
	27–32	86	152.98			
	33–38	73	143.77			
	39–44	58	165.65			
	45 ve daha fazla	64	127.99			
	Toplam	300				

Çizelgedeki verilerden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yaş değişkenine göre “Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi etkiler mi?” ifadesine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark  $<0.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın 21–26 ile 27–32, 33–38 ve 45 ve üzeri yaş grupları ile 39–44 ve 45 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu sonucuna varılmıştır.

#### **4.4.4. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular**

Örneklem grubunu oluşturan Anadolu Lisesi öğretmenlerinin, uygulanan anketteki “Okul yöneticinizin değişim liderliği ve siz” başlığı altındaki ifadelerle ilişkin belirttikleri görüşleri arasında, uygulanan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda branş değişkenine göre  $P<0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre tüm branş öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin değişim liderliği hakkındaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Anadolu Lisesine dönüştürülen liselerde uygulanmakta olan değişim sürecinin niteliğinin ve yöneticilerinin değişime liderlik edebilme yeterliliklerinin, araştırma konusu kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre ne düzeyde olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuçlarla, geçirmekte oldukları değişim sürecinde, Anadolu Lisesi yönetici ve öğretmenlerine bir miktar da olsa hizmet edebilmek, farkındalıklarını arttırılabilmek ve yaşanmakta olan veya yaşanabilecek bir takım problemlere ışık tutabilmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara; ikinci bölümde ilgili literatüre; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, evreni, örnekleme ve verilerin toplanmasına; dördüncü bölümde de bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır ki, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı, ankette yer alan ifadelere çoğunlukla ortalama cevaplar vermişlerdir.

Bu da, dönüşüm geçiren ve değişim sürecinin de devam etmekte olduğu Anadolu Liselerinde halen var olan birtakım belirsizliklerle, kaygılarla veya uyum problemleriyle ilişkilendirilebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre;

1. İstanbul ili Anadolu Liselerinde görev yapan ve örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetleri, kadın-erkek olarak hemen hemen eşit sayıdadır.
2. İstanbul ili Anadolu Liselerinde görev yapan ve örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğu 27–32 yaş ve üzerindeki diğer yaş gruplarına; azınlığı ise 21–26 yaş grubuna dâhildir.

3. İstanbul ili Anadolu Liselerinde görev yapan ve örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun meslekteki görev süreleri 6–10 yıl arasındır.
4. İstanbul ili Anadolu Liselerinde görev yapan ve örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun branşı Fen Bilimleri'dir.

### **5.1.1. Anadolu Liselerinde Değişim Uygulamalarına İlişkin Kararların Nasıl Alındığına İlişkin Sonuçlar**

Elde edilen bulgulardan, Anadolu Liselerinde değişim uygulamalarına ilişkin kararların çoğunlukla Milli Eğitim Bakanlığı yönetmelikleri gereği, üst yönetim tarafından verildiği ve çalışanlar tarafından zorunlu olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, diğer resmi kurumlar gibi, tepeden aşağıya doğru hiyerarşik bir yönetim yapısına sahip olan eğitim kurumları için şaşırtıcı değildir. Bunun yanı sıra, araştırma konusu olan liselerin Anadolu Liselerine dönüşmesi de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilmiş ve uygulamaya koyulmuş bir karardır.

Diğer taraftan, söz konusu okullarda değişim uygulamalarına ilişkin kararlar, teknolojik eskime, Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları ve birtakım olağan gelişmeler sonucu da alınabilmektedir.

Yine elde edilen bulgulardan, Anadolu Lisesi çalışanlarının ve çevrenin yönetimden talep ettikleri değişim uygulamalarının daha fazla dikkate alınabileceği; değişime karar verilmesi sürecinde ilgili birimlerin ve öğretmenlerin daha çok fikirlerinin alınabileceği ve böylece değişim amaçları belirlenirken daha çok bireyin katılımının sağlanabileceği; sonuç olarak çalışanların yönetimden gelen değişim isteklerine, zorunlu olmadan gönüllü olarak geçebilecekleri sonucuna varılmıştır.

### **5.1.2. Anadolu Liselerinde Değişim Sürecinin Sürekliliğini Sağlayabilmek İçin Yapılanlara İlişkin Sonuçlar**

Çalışmanın sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi yöneticileri, okulun değerlerini arttıracak veya değişimin sürekliliğini sağlayabilecek projeleri çoğunlukla desteklemektedir. Bu da yöneticiler için değişime liderlik etme sürecinde çalışanları motive etme ve değişime

adapte edebilme açısından olumlu bir sonuçtur.

Buna ek olarak, kurum içi değişim uygulamalarına olan ihtiyacın daha sık araştırılması; değişikliklerin zorunlu hale gelmeden önce uygulanması; yetki paylaşımı ve yaratıcılığın daha çok desteklenmesi; ekip çalışmaları için gerekli ortamların daha sağlıklı oluşturulması ve değişimi destekleyecek davranış ve faaliyetlerin yönetim tarafından daha çok ödüllendirilmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır. Destek ve ödüllendirmenin çalışan motivasyonu ve istekliliğini arttırmadaki rolü düşünülürse, yöneticilerin bu yönde göstereceği çabaların, zaten birçok zorluklarla dolu olan değişim sürecini ne kadar kolaylaştırabileceği açıktır.

### **5.1.3. Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Değişim Uygulamaları İle İlgili Bilgileri Öğrenme Yollarına İlişkin Sonuçlar**

Elde edilen sonuçlara göre, Anadolu Lisesi öğretmenleri, okullarındaki değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri çoğu zaman sözlü ve yazılı emirlerle veya toplantılarla; bazen de hizmet içi eğitim yolu ile öğrenmektedirler.

Değişim süreçlerinde, çalışanların görev tanımları ve yapılacak uygulamaların niteliği konularında yeterince bilgilendirilmeleri konusunda hizmet içi eğitimlerin önemi büyüktür.

Yöneticilerin değişim liderliği süresince çalışanlara eğitim alabilme ve kendilerini geliştirebilme olanakları sağlaması, değişimi uygulayanların ve değişimin kalitesini arttıracaktır.

### **5.1.4. Anadolu Liselerinde Değişim Kültürünün Oluşması İçin Yapılanlara İlişkin Sonuçlar**

Çalışmamızdan çıkan bir diğer sonuca göre, araştırma konusu olan okullarda yapılacak değişikliklerde herkesin yapacağı işler, sağlayacağı katkı ve görev paylaşımı çoğu zaman belirlenmektedir. Bu sonuca göre bir yorum yapmak istersek, yöneticiler, kurum çalışanlarının görev tanımlarının ve yetki dağılımlarının tam ve eksiksiz olarak yapılmadığı değişim uygulamalarında, belirsizlik ve kaygıdan doğabilecek birçok problemle; hatta çatışmalarla karşı karşıya kalacaklardır.

Büyük değişimlerin tıpkı kriz durumlarındaki gibi yönetilmesi gerektiği düşünülürse, yöneticilerin bu tip problemleri ve çatışmaları çözebilmesi gerekmektedir. Fakat bu tür aksaklıkları önleyebilecek bir takım önlemlerin önceden alınması ve ortak bir anlayış oluşturulması, hedeflenen değişimlerin ve kurumun değişim kültürünün sağlıklı bir şekilde oluşmasını daha çabuk ve kolay bir hale getirecektir.

Bulgularımızdan çıkarılabilecek diğer bir sonuç ise, okullardaki değişim uygulamalarında üst yönetimin uyguladığı baskı ve sıkı kontrol düzeylerinin azımsanmayacak bir seviyede olduğudur. Baskı ve çok sıkı kontroller, çalışanları bezdirerek değişimin bir parçası olma yolunda istek ve motivasyonlarını önemli ölçüde azaltacaktır. Bunun yerine, eldeki bulgulardan da anlaşıldığı üzere okullarda yeterince önem verilmeyen, değişimin uygulanacağı konularda yeterli imkânların olup olmadığının belirlenmesi; değişimin gerektirdiğı yeni bilgi ve becerilerin kazanılması için gerekli önlemlerin alınması; değişimin ne ölçüde başarılı olduğu ile devamı konusunda ara değerlendirmelerin yapılması ve değişimin başarısı ile ilgili olarak öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin alınması konularına ağırlık verilirse, değişim daha sancısız ve başarılı olacaktır.

#### **5.1.5. Anadolu Lisesi Yöneticilerinin Değişim Liderliğini Gerçekleştirebilmelerine İlişkin Sonuçlar**

Araştırma sonucunda edinilen bulgulardan, Anadolu Lisesi yöneticilerinin değişim liderliğini gerçekleştirebilmelerine ilişkin çıkan sonuçlar maalesef beklenen ve istenilen düzeyde değildir.

Daha açık ifade etmek gerekirse; öğretmenler, yöneticileri tarafından, okullarında çalışanların değişim ihtiyacı olup olmadığının yeterince gözlemlenmediğı; okulun hedeflerini bireysel hedeflerle bütünleştirmek için yeterince yardım alamadıkları; değişim sonrası koşullara dair kâfi derecede bilgilendirilmedikleri; çalışanlar arasında yaşanan çatışma ve sorunlara yeterince açıklık getirilmediğı; bilgi alış verişinin yeterli yapılmadığı ve değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadıklarına yeterince önem verilmediğı konularında yöneticilerini yeterli bulmamaktadırlar.

Araştırmanın diğer bölümlerinde de çokça bahsedildiğı gibi, çalışanlarının istek, beklenti

ve ihtiyaçlarını önemsemek, sorunlarını dinleyip gereken ilgiyi göstermek, problemlerine uygun çözümler bulup çözmek ve en önemlisi iletişim kanallarını her zaman açık tutmak değişim liderliğinin gerekleridir. Değişim sürecinin zorlukları ile mücadele ederken, tüm bunları göz ardı etmeyen yöneticiler, top yekün katılımın gerektiği bu süreç boyunca yalnız kalmayacaklardır.

#### **5.1.6. Öğretmenlerin, Okullarının Değişim Kültürüyle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçları**

Eldeki bulgularla, çevreden gelen okulla ilgili değişim ve yenileşme isteklerinin üst yönetim tarafından değerlendirilmesi ve okullarda değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçlerin sözlü ve yazılı emirlerle öğrenilmesi ile ilgili ifadelere kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları sonucuna varılmıştır.

Ankette yer alan diğer ifadelere verilen yanıtlarda kadın ve erkek öğretmenler arasında kayda değer bir farklılık belirlenememiştir. Bu da anketteki diğer ifadelerin tüm öğretmenler tarafından aynı şekilde algılandığını ve değerlendirildiğini göstermektedir.

#### **5.1.7. Öğretmenlerin, Okullarının Değişim Kültürüyle İlgili Görüşlerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçları**

Araştırma kapsamındaki Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler, okullarındaki olağan gelişmeler sonucunda sık aralıklarla değişim kararı alınması ile ilgili farklı düşüncelere sahiptirler. Bunların arasından, 6–10 yıl ve 11–15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında söz konusu olan farklılık, 11–15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin değişim kararlarının daha sık alındığını düşünmeleridir. Buna sebep olarak, 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer gruptaki öğretmenlere göre daha tecrübeli olmalarını ve bunun bir sonucu olarak da kurumun işleyişi hakkında daha çok bilgiye sahip olmalarını ve bu işleyişte daha çok yer almalarını gösterebiliriz.

Öğretmenler, okullarında çalışanların okul yönetimine yönelttikleri isteklerin dikkate alınıp alınmadığı konusunda da fikir ayrılığı yaşamaktadır.

Yöneticilerinin, fayda sağlayacak araştırma projelerini destekleyip olarak sağlaması



konusunda öğretmenler farklı düşüncelere sahiptir. Söz konusu farklılık 6–10 yıl ile 21 yıl ve daha fazla süredir görev yapmakta olan öğretmenler arasındadır ve 21 yıl ve daha fazla bir süredir görev yapmakta olan öğretmenler konu ile daha olumlu düşüncelere sahiptirler. Bunu, daha az süredir görev yapmakta olan öğretmenlerin diğer gruba göre daha fazla beklenti içinde olmalarına ve hedeflerine ulaşmada bekledikleri desteği görememelerinden dolayı yaşadıkları hayal kırıklıklarına bağlayabiliriz.

Araştırma sonucunda, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, okullarındaki yetki paylaşımı ve yaratıcılığın desteklenmesine ilişkin görüşlerinin, 1–5 yıl arası ile 16–20 yıl arası; 6–10 yıl arası ve 16–20 yıl arası ile 6–10 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. 16–20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, okullarında yetki paylaşımı ve yaratıcılığın daha çok desteklendiği görüşüne sahiptir. Buna sebep olarak yine daha az kıdeme sahip öğretmenlerin daha idealist olmalarını ve beklentilerinin daha fazla olmasını; ayrıca tecrübe eksiklerinden dolayı daha fazla destek ve yönlendirmeye ihtiyaçları olmasını gösterebiliriz.

Bir diğer çıkan sonuca göre de öğretmenler yöneticilerinin ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturmadığı konusunda fikir ayrılığı yaşamaktadır. Söz konusu farklılık, 1–5 yıl ve 6–10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ve görev süresi daha fazla olan grubun konu ile ilgili düşünceleri daha olumludur. Farklılığın sebebinin göreve yeni başlayan ve tecrübesi daha az olan öğretmenlerin diğerlerine nazaran ortama ve diğer çalışanlara daha yabancı olmaları olduğu söylenebilir.

Okul yönetiminden gelen değişim isteklerine, zorlamaya gerek kalmadan gönüllü olarak geçilebilmesine ilişkin öğretmen görüşleri farklıdır.

Yine araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenler, okullarında değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan inceleme ve araştırmaların yapılması konusunda farklı görüşler bildirmişlerdir. Buna göre 1–5 yıl ve 6–10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 16–20 kıdeme sahip öğretmenler arasında görüş farklılıkları vardır. Bu sonucun belki de en önemli sebebi, daha az kıdeme sahip

öğretmenlerin diğer gruba oranla daha genç olmaları ve çağın gelişmelerine ayak uydurma konusunda daha istekli ve hevesli olmalarıdır.

Araştırmanın başka bir sonucu ise öğretmenlerin okullarında değişim amaçları belirlenirken mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edilmesi konusunda algı farklılığıdır. 6–10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler konu ile ilgili farklı algılara sahiptir. Bu da, değişim uygulamaları süresince yapılan görev dağılımında, daha az kıdeme sahip öğretmenlere, belki de tecrübe eksikliklerinden dolayı, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha az rol ve sorumluluk verildiği şeklinde yorumlanabilir.

Hâlbuki daha genç ve daha aktif olabilecek öğretmenlere değişim sürecinde daha fazla yer ve sorumluluk vermek, gerek sinerjinin artmasında gerekse çağın getirdiği teknolojik gelişmelerin takip edilmesi ve uygulanması açısından değişimin başarısı için daha faydalı olacaktır.

#### **5.1.8. Öğretmenlerin, Okullarının Değişim Kültürüyle İlgili Görüşlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları**

Daha önceki bölümlerde bahsedilen sonuçlara ek olarak, araştırmanın evrenini oluşturan okullarda görev yapan öğretmenlerin, okullarının değişim kültürü ile ilgili, yaş değişkenine göre değişiklik gösteren görüşlerinin sonuçları şunlardır:

27–32 yaş grubu öğretmenler ile 21–26, 39–44 ve 45 ve üzeri yaş gruplarındaki öğretmenlerin, okullarındaki olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınmasına yönelik görüşlerinde farklılık vardır. 27–32 yaş grubuna dâhil olan öğretmenlerin söz konusu ifadeye daha az katılmalarının sebebini, söz konusu yaş dönemlerinin kişinin en verimli dönemleri olması sebebiyle daha fazla hedef ve beklenti içerisinde olmaları ile açıklayabiliriz.

Yine 27–32 yaş grubuna dâhil öğretmenlerin, okullarında yetki paylaşımı ve yaratıcılığın desteklenmesi konusunda diğer yaş gruplarındaki öğretmenler; özellikle de 39–44 ve 45 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerle görüş ayrılığı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun da sebebini, daha önce belirtildiği gibi, söz konusu yaş grubuna dâhil öğretmenlerin

diğer gruptakilere göre daha genç ve aktif olmalarının yanı sıra, yaş dönemleri gereği ve görev yaptıkları süre boyunca edindikleri tecrübelerle de değişim sürecinde daha aktif roller almak ve yaratıcılıklarını kendilerinin ve kurumlarının değerlerini arttırmak çabasında olmaları ile açıklayabiliriz.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre çoğunluğunun arasında, yöneticilerinin ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturmaya ilişkin görüş farklılıkları olduğu elde edilen diğer bir sonuçtur. Bunun sebebi de, okullarda süregelen değişim uygulamalarında, çalışanların ortak bir hedef ve değerler etrafında toparlanamaması ve herkesin değişimde aynı oranda rol alamaması olarak açıklanabilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre fikir ayrılıkları yaşadıkları diğer bir konu ise okullarında değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemelerin yeterince yapılmaması konusudur. 39–44 yaş ile 45 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, görev sürelerinin daha ileriki safhalarında olduklarından ve de tecrübelerinden dolayı, değişim sonrasındaki durumlarını az çok kestirebilmekte fakat daha genç yaş gruplarına dâhil öğretmenler değişim sonrası ile ilgili çeşitli kaygılar taşımaktadırlar. Buna göre, her bir yaş grubundaki öğretmen değişimin gerekliliği konusunda farklı düşünce, kaygı ve beklentilere sahiptir ve değişim lideri bu tip kaygıları giderebildiği sürece hedeflenen duruma ulaşılabilir.

#### **5.1.9. Öğretmenlerin, Okullarının Değişim Kültürüyle İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine İlişkin Sonuçları**

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin uygulanan anket formunda yer alan bazı ifadelerde görüşlerinin farklılaştığı araştırma sonucu edinilen bulguların bir diğer sonucudur. Bu sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Beden eğitimi öğretmenleri branşları gereği teknolojik aletlerden çok fazla faydalanmadıkları ve buna karşılık diğer branşlardaki öğretmenler derslerinin içeriğine göre zaman zaman teknolojik veya elektronik alete ihtiyaç duydukları için okullarındaki değişimin teknolojik eskime nedeni ile gerçekleştirilmesi konusunda farklı görüşler bildirmişlerdir.

Okullarda yapılması gereken değişikliklerin zorunlu hale geldiği zaman uygulanması konusunda yabancı dil öğretmenleri diğer branşlardan daha olumsuz düşünelere sahiptir.

Yabancı dil, sosyal bilimler ve güzel sanatlar öğretmenleri, okullarında değişim kararlarının üst yönetim tarafından verilmesi konusunda farklı görüşlere sahiptir.

Yabancı dil öğretmenleri, okullarda yapılacak değişimler ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri hizmet içi eğitim yoluyla öğrenme konusunda sosyal bilimler öğretmenlerinden büyük ölçüde ayrılmaktadır. Bunun sebebi, yabancı dil öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretmenlerine oranla daha fazla hizmet içi eğitim aldıkları veya alma imkânı buldukları ile açıklanabilir.

#### **5.1.10. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Değişim Liderliğiyle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçları**

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerinin değişim liderliğine ilişkin görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

#### **5.1.11. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Değişim Liderliğiyle İlgili Görüşlerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçları**

16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, yöneticilerinin okulun hedefleriyle bireysel hedefleri bütünleştirilmesine yardımcı olması ve sürekli bilgi alış verişi yapması konularında 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile görüş farklılığı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da 16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, çalıştıkları sürenin daha fazla olması sebebiyle, yöneticileriyle daha rahat iletişim kurabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yine 16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri, yöneticileri tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda yaşadıkları sorunların araştırılması konusunda 1–5 yıl ve 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile farklılaşmaktadır ve bunu da daha önce belirttiğimiz çalışılan yıl süresine göre yöneticileri ile iletişim kurma konusunda daha deneyimli olan yaş grubunun avantajı olarak açıklayabiliriz. Görev sürelerinin kısalığından dolayı fazla deneyim sahibi olmayan öğretmenler, yönetim ile iletişim kurma konusunda

yöneticilerinin desteğine ve yakınlığına ihtiyaç duymaktadır.

#### **5.1.12. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Değişim Liderliğiyle İlgili Görüşlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları**

Araştırmanın konusu olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden 39–44 yaş aralığında olanlar, yöneticilerinin sürekli bilgi alış verişinde bulunması ve çalışanlarının değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadıklarını araştırması konularında 27–32 ve 33–38 yaş grubu öğretmenler ile farklı görüşlere sahiptir. Yine bu sonuca dayanarak, yaş ortalamaları daha fazla olan öğretmenlerin, meslekteki deneyimlerinin de yardımıyla, diğer yaş gruplarına oranla yönetim ile daha sağlıklı iletişim ve karşılıklı anlayış içinde olduklarını ifade edebiliriz.

Bunlara ek olarak, 45 yaş ve üzeri yaş grubuna dâhil olan öğretmenler, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden farklı bir şekilde, değişim uygulamalarında sık görüştükları iş arkadaşlarından kopmanın kendilerini olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu da şüphesiz ki daha ileriki yaşlarda bireylerin değişikliklere uyum konusunda daha fazla zorlu çektikleri ve olaylara daha duygusal açıdan bakmaları ile ilişkilidir.

#### **5.1.13. Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Değişim Liderliğiyle İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine İlişkin Sonuçları**

Çalışmadan elde edilen bulgularla, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerinin değişim liderliğine ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

### **5.2. Öneriler**

Çalışmamızın konusu olan Anadolu Liselerindeki dönüşüm, eğitim sistemimiz açısından birçok iyileşmeyi içermekle beraber, değişim süreci beraberinde öğretmen ve yöneticiler için birçok problemi de getirmiştir. Proje gayet kapsamlı bir niteliktedir fakat uygulanabilirliği, uygulayanların inancı, çabası ve donanımıyla doğru orantılıdır.

Araştırmamızdan çıkan genel bir sonuç, özellikle öğretmenlerin söz konusu değişim uygulamalarında birçok belirsizlik yaşadıklarıdır. Yöneticiler ise sadece

değişimin uygulanması gerektiği bilincinde fakat değişime nasıl liderlik edebileceklerini tam olarak bilmemektedirler. Bu sorunların bir nebze olsun çözümünde, değişim uygulamalarından önce, uygulayacak olan kişilerin daha iyi bilgilendirilebilmesi ve motive edilebilmeleri için hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin çok faydalı olacağını söyleyebiliriz.

Yapılan araştırmanın da amacına hizmet edebilmesi için çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, konu ile ilgili aşağıdaki önerilerde bulunabiliriz:

Araştırmaya konu olan, bazı liselerin Anadolu Liselerine dönüştürülmesi gibi büyük değişim kararları çoğunlukla üst yönetimler tarafından verilmekte ve çalışanların bunu en iyi şekilde uygulamaları beklenmektedir. Böyle durumlarda, çalışanların görev yükü çok fazla artmakta ve gönüllü olmadıkları halde değişim uygulamalarını zorunlu olarak yerine getirmektedirler. Bunun sonucu olarak, isteksizce ve motive olmadan yapılan uygulamalar hiçbir zaman amacına ulaşmamaktadır.

Eğitim sistemimizin hiyerarşik yapısı gereği, değişim kararları yönetmeliklerle hep en üst yönetimler tarafından gelmektedir. Bu durumda önemli olan okul yöneticilerinin, uygulanması gereken değişimleri çalışanlara, özellikle öğretmenlere, nasıl empoze ettiği.

Okul yöneticileri değişime liderlik ettikleri sürece;

- Değişim ihtiyacını ve değişimin gerektirdiklerini öğretmenlere çok açık bir dille anlatarak, süreç boyunca da yeterli rehberlik yaklaşımlarında bulunmalıdırlar.
- Öğretmenlerin değişim süreci ve sonuçları hakkındaki fikirlerini alarak katılıma istekliliği arttırmalıdırlar. Süreç boyunca olumlu veya olumsuz bütün eleştirilere açık olmalı ve eleştirileri dikkate almalıdırlar.
- İletişim kanallarını sürekli açık tutmalı, sürekli bilgi alış verişinde bulunmalıdırlar. Sadece yapılması gerekenleri söyledikleri toplantılar yerine, gerekirse sohbet havasında geçen rutin toplantılar düzenlemeli ve bir takım kararları öğretmenlerin de katılımıyla almalıdırlar. Bu durumda zaten kendilerini bir anda büyük bir değişim

içinde bulan öğretmenler, kendilerini bu sürece daha çabuk ve ılımlı bir şekilde adapte edebileceklerdir.

- Büyük değişimler top yekün bir katılım gerektirir ve katılımı sağlanamayan her birey süreç boyunca problem yaratır. Uygulamalar esnasında sadece yönetimin projelerine değil, aynı oranda öğretmenlerin yaratıcıklarına da yer vermelidirler. Bunu yaparken yetenek, kişisel özellikler ve bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır çünkü kimse kaldıramayacağı yükün altına girmek istemez ve kendini geri çekebilir.
- Değişim süreci boyunca, katılımı fazla olan ve kurumun değerlerini arttıracak işler yapmış kişiler mutlaka ödüllendirilmelidir. Bu ödül belki sadece övgü dolu bir söz veya küçük, sembolik bir hediye olabilir fakat her türlü ödüllendirme çok motive edicidir. Yönetici, büyük veya küçük her türlü çabayı görmeli ve takdir etmelidir.
- Gerek hizmet içi eğitimle; gerekse başka alternatif yollarla (toplantılar, seminerler, kitaplar, vb) öğretmenlere kendilerini geliştirme olanakları sağlanmalıdır. Kendini geliştiremeyen bireyler, bağlı oldukları kurumları da geliştiremezler.
- Görev dağılımları ve tanımları çok net bir şekilde yapılmalı: kaynakların kullanılması konusu da çok iyi planlanmalıdır. Aksi takdirde yaşanabilecek sorunlar ve çatışmalar bireyler arası ilişkileri olumsuz yönde etkileyecek ve böylece değişim süreci başarısızlıkla sonuçlanacaktır.
- Uygulama konusunda kontroller sık sık yapılmalı fakat baskı şeklinde olmamalıdır. Baskı ve zoraki uygulamalar sadece çalışanları bıktırarak, motivasyonlarını düşürecek verimlerini azaltacaktır. Onun yerine motive edici ve yüreklendirici bir takım söz ve yaklaşımlar süreci yumuşatacaktır.
- Çalışanlar, değişim sonrası koşullara dair önceden ve açık bir şekilde bilgilendirilip kaygı düzeyleri azaltılmalıdır. Mutlaka her değişim sürecinin olumsuz birtakım getirileri de olacaktır fakat önemli ve yapıcı olan olumlu taraflara odaklanabilmek ve daha iyisi için mücadele edebilmektir.

- Kurum içindeki daha deneyimli olan öğretmenlere, tecrübeleri sebebiyle daha çok görev vermek yerine daha genç ve deneyimsiz olanlara görev verilirse, hem onlar da takıma dâhil edilmiş olur, hem de daha taze fikir kaynakları edinilmiş olur. Bu sebeple yöneticiler idealleri peşinde daha istekli koşan ve çağın getirdiği birçok gelişmeye yabancı olmayan ekip üyeleri kazanmış olurlar.
- Okullarda yapılması gerekli değişiklikler için son ana kadar beklenmemeli, zamanlama ve planlama en doğru zamanda yapılmalıdır.
- Değişim süreci boyunca mutlaka ara değerlendirmeler yapıp süreç sürekli kontrol altında tutulmalıdır. Süreç sonunda ise gerekli değerlendirmeler yapıp değişimin devamı sağlanmalıdır. Çünkü değişim hayat boyu devam eden, hiç durmayan bir süreçtir.
- Değişim süreci sonunda veya süreç dahilinde de okul ile ilgili kişilerin-veli ve öğrencilerin- de görüş ve değerlendirmeleri alınmalıdır.

Bilindiği üzere, araştırma konusu olan okullardaki değişim süreci ve çalışmalar kısa bir süre önce başlamıştır ve henüz okullarda tam olarak değişim kültürü oluşmadığı varsayılabilir. Daha sonra konuyla ilgili çalışma yapacak kişilerin bunu da dikkate alması faydalı olacaktır.



## KAYNAKÇA

Adair, J., 2003, **Etkili Değişim**, Babıali Kültür Yayıncılık, İstanbul

Alıç, M.,1990, **Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı**, Anadolu Üniversitesi Eğiti Fakültesi Yayınları, No:382/15, Eskişehir.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım., 2004, **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri; SPSS Uygulamalı**, 3.Baskı, Sakarya Üniversitesi, İ.İ.B.F. Sakarya.

Arıcı, H., 2004, **İstatistik; Yöntemler ve Uygulamalar**, 14.Baskı, Meteksan, Ankara.

Ataman, G., 1997, **Değişim Mühendisliğinin Çalışma Hayatının Kalitesi Üzerindeki Etkileri**, Öneri Dergisi, Ocak, Cilt 1, Sayı 6.

Aydın, M., 1994, **Eğitim Yönetimi**,

Balcı, A., 1995, **Örgütsel Değişme**, Pegem Yayınları, Ankara.

Bass, B.M., 1997, **The Ethics Of Transformational Leadership**, KLSP, Transformational Leadership, Working Papers, Academy of Leadership Press, 3, 24,96.

Başaran, İ.E.,1992, **Yönetimde İnsan İlişkileri; Yönetimsel Davranış**, Gül Yayınevi, Ankara

Başaran, İ.E., 2000, **Yönetim**, 3.Baskı, Feryal Matbaası, Ankara.

Beckhard, R., Harris, R.T., 1987, **Organizational Transitions; Managing**

**Complex Change**, Addison-Wesley Publishing Company, Canada.

Beer, M., Russel, A.E., Spector, B., 1990, **Why Change Programs Don't Produce Change?**, Harvard Business Review, Sayı 68, No:6, 161-165.

Bennis,W., Nanus, B., 1986, **Leaders; The Strategies For Taking Change**. Harper Perennial Publishing, New York.

Black, J.S., Porter W.L., 2000, **Management**, Prentice Hall, New Jersey.

Bridge B., 2003, **Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik**, Beyaz Yayınları, İstanbul

Bursalıoğlu, Z., 2002, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, 12. Basım, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Can, N., 2002, **Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi**, Milli Eğitim Dergisi, Yaz, Güz, Sayı 155-156

Castetter, W.B., 1981, **The Persoel Function İn Educational Administration**, Collier MacMillan, London.

Celep, C., 2004, **Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Liderlik**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Covey, S., 1991, **Principle Centered Leadership**, Summit Boks, New York.

Çelik, V. 1995, **Küreselleşme Sürecinde Avrupa'da Eğitim Yönetimi**, Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl 1, Sayı 4, 555-568.

Çelik, V., 1998, **Eğitimde Dönüşümcü Liderlik**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz, 4/16, 423-442.

Çelik, V., 2002, **Okul Kültürü ve Yönetimi**, 3. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Çelik, V., 2003, **Eğitimsel Liderlik**, 3.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Daft, R.L., 2002, **Leadership Experience**, Thomson South-Western Publishing.

Deniz, T., 2003, **Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ve Okul Başarısına Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dessler, G., 1998, **Management; Leading People and Organizations in the 21st Century**, Prentice Hall, London.

Dinçer, Ö., 1991, **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**, Timaş Yayınları, İstanbul.

Dinçer, Ö., 1994, **Örgüt Geliştirme (Teori, Uygulama ve Teknikler)**, Timaş Basım, İstanbul.

Doğan, E., 2002, **Çalışanın işine cezbolması: Dönüştürücü Liderlik Tarzının, Lidere Olan Güvenin, Güçlenmenin ve Duygunun Etkileri**, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Drucker, P.F., 1995, **Yeni Gerçekler**, 5. Baskı, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

Drucker, P.F., 1999, **21. yy İçin Yönetim Tartışmaları**, Epsilon Yayınları, İstanbul.

Dubrin, A.J., 1998, **Leadership; Research, Findings, Practice and Skills**, Houghton Mifflin Company.

Elma, C., Demir, K., 2003, **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**, 2.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Erçetin, Ş., 1998, **Lider Sarmalında Vizyon**, Önder Matbaacılık, İstanbul.

- Erçetin, Ş.Ş., Özdemir, Ç.M., 2004, **Sınıf Yönetimi**, Asil Yayın ve Dağıtım, Ankara
- Erdoğan, İ., 2002, **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Pegem Yayınları, İstanbul.(a)
- Erdoğan, İ., 2002, **Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi**, 2.Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.(b)
- Eren, E., 2001, **Yönetim ve Organizasyon**, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, E., 2004, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, 8.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Greenfield, W.D., 1995, **Toward a Theory School Administration; the Centrality of Leadership**, Educational Administration Quarterly, 31/1, 44.
- Grint, K., 1997, **Leadership: Classical Contemporary and Critica Approches**, Oxford University Pres, New York.
- Gümüşeli, A.İ., 2005, **Dört Yıllık Lise Projesi Hemen Uygulanabilir mi?** artı@eğitim dergisi, Haziran Sayı 5, Sayfa 7.
- Homrig, C.M.A., 2003, **Transformational Leadership**,
- Hoy, W.K., Miskel, C.G., 2001, **Educational Administration; Theory, Research and Practice**, 6th Edition, McGraw Hill, Boston.
- <http://www.2.aku.edu.tr/halilsayli/sayfalar/lider.doc>, (Erişim Tarihi 19.07.2006)
- <http://www.insankaynakları.com/bireyler/trends/asp>. (Erişim Tarihi 05.08.2006)
- <http://www.yayim.meb.gov.tr/yayımlar/millieğitimdergisi> (Erişim Tarihi 20.12.2006)
- <http://www.eğitim.milliyet.com> (Erişim Tarihi 28.07.2006)
- Hussey, D.E., 1997, **Kurumsal Değişimi Başarmak**, Rota Yayınları, Etkin Yönetim

Dizisi, İstanbul.

İlgar, L., 2005, **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, 3.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.

Jantzi, D., Leithwood, K., 1996, **Toward an Explanation of Variation in Teachers Perceptions of Transformational School Leadership**, Educational Administration Quarterly, Vol.32 No:4.

Karlı, M.D., 2006, **Etkili Okul Yöneticiliği**, Morpa Yayınları, İstanbul.

Kavrakoğlu, İ., 1998, **Değişim ve Yaratıcılık**, Kalder Yayınları, No:11, İstanbul.

Koçel, T., 2003, **İşletme Yöneticiliği**, 9.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.

Kotter, J.P., 1996, **Leading Change**, Harvard Business School Pres, Boston.

Kotter, J.P., 1999, **Değişimi Yönetmek; Dönüşüm Çabaları Neden Yetersiz Kalıyor?**, Değişim Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler, Mess Yayınları, Şubat, İstanbul.

Lashway, L., 1997, **Visionary Leadership**, ERİC-digests, ED402643.  
<http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests> (Erişim Tarihi 04.09.2006)

Lashway, L., 1998, **Creating a Learning Organization**, ERİC-digests, ED420897.

<http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests> (Erişim Tarihi 21.10.2006)

Law, S., Glover, D., 2000, **Educational Leadership and Learning: Practice, Policy and Research**, Open University Pres, Philadelphia.

Leithwood, K.A., 1994, **Leadership for School Restructing**, Educational Administration Quarterly, 30/4:498-508.

Leithwood, K., Leonard, L., Starrat, L., 1998, **Conditions Fostering Organizational**

**Learning in Schools**, Educational Administration Quarterly, Vol.34, No:2, 243-276.

Liontos, L.B., 1992, **Transformatinal Leadership**, ERIC Clearinghouse on Educatioal Management Eugene OR. ED347636.

Mescon, M.H., Albert, M., Khedouri, F., 1988, **Management**, 3rd.Ed. Harper and Row, New York.

Morgan, G., 1989, **Creative Organization Theory: A Resource Book**, Sage Publications, Newbury Park, California.

O'Connor, C.A., 1993, **The Handbook for Organizational Change; Strategy and Skills for Trainers and Developers**, The McGraw Hill Training Series.

Oğuz, S., 1996, **Türkiye'nin Dışa Açılma Sürecinde Organizasyonel Değişim**, 5.Ulusal Kalite Kongresi Tebliğleri, 379-380, Kalder, İstanbul.

Özçelik, S., 2002, **Organizasyonel Değişim, Değişim Yönetimi, Sigorta Sektöründe Bir Uygulama**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İşetme Anabilim Dalı, İstanbul.

Özdemir, S., 1996, **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Pegem Yayınları, Ankara

Rhinesmith, S.H., 1996, **A Manager's Guide To Globalization; Six Skills For Success in a Changing World**, 2nd.Ed., Irwin Professional Publishing, Chicago.

Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M., 1995, **Örgütsel Psikoloji**, Ezgi Kitabevi, Bursa.

Schein, E., 2004, **Orgnizateional Culture and Leadership**, 3rd.Ed. Jossey-Bass Publshing, San Francisco.

Senge, P., 1994, **The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization**, Currency/Doubleday Publications, New York.

Sergiovanni, T.J., Starrat, R.J., 1993, **Supervision; A Redefinition**, 5th Ed. McGraw Hill, New York.

Sorenson, G., 2001, **An İntelectual History of Leadership Studies; The Role of James McGregor Burns**, The University of Maryland, The James McGregor Burns Academy of Leadership, July, 23.

Tetenbaum T.J., **Shifting Parad From Newton to Chaos**, Organizational Dynamics, Spring 1.

Tokat, B., 1998, **Örgütlerde Değişim ve DeğişimYönetimi**, Dumlupınar Ünivrsitesi Yayınları, No:6, Kütahya.

Uludağ, N., 1998, **Değişim ve Değişim Stratejilerinde Yeniden Yapılanma**, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ülgen, H., 1997, **İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulanması**, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Vardar, A., 2001, **Bireysel ve Kurumsal Değişmede Yeniden Yapılanma Stratejileri**, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

Werner, I., 1993, **Liderlik ve Yönetim**, Rota Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi, İstanbul.

Yılmaz, S., 2004, **Yöneticilerin Okullarda Değişim Yönetimini Gerçekleştirebilme Yeterlilikleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yukl, G., 2002, **Leadership in Organizations**, Prentice Hall, London.

## **EKLER**

Ek 1- Kişisel Bilgi Formu

Ek 2- Anket Formu

Ek 3- Anket uygulanan okulların listesi



## **Değerli öğretmenler,**

“Örgütsel değişim sürecinde Anadolu Liseleri yöneticilerinin değişim liderliği” konulu yüksek lisans çalışması yapmaktayım.

Bu çalışmanın amacı değişme olgusunun günümüzde kazandığı yeni boyutları ve okullarda değişime geçiş süreçlerinde yaşanan problemlerin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Sizlerden elde edilen bilgilerle değerlendirmeler yapılarak, uygulanabilecek teknik, strateji ve yöntemlerle ilgili eğitim kurumlarının gelişmesine katkı sağlayacak öneriler getirilecektir.

Araştırmanın geçerliliği için bütün cümleleri, sizce en doğru olan seçenek için cevaplamalısınız. Cevaplamayı (X) işareti koyarak yapınız. Ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

**Danışman:** Prof. Dr. Canan Çetin

**Y. Lisans Öğr:** Ayça Güvenli

## **I. BÖLÜM**

**Bu bölümdeki sorulardan size uygun olanlara (x) işareti koyarak cevaplayınız.**

1. Cinsiyetiniz:

a) ( ) Kadın                      b) ( ) Erkek

2. Kıdeminiz:

a) ( ) 1–5 yıl

b) ( ) 6–10 yıl

c) ( ) 11–15 yıl

d) ( ) 16–20 yıl

e) ( ) 21 ve daha fazla yıl

3. Yaşınız:

a) ( ) 21–26

b) ( ) 27–32

c) ( ) 33–38

d) ( ) 39–44

e) ( ) 45 ve daha fazla

4. Branşınız:

a) ( ) Edebiyat

b) ( ) Sosyal Bilimler

c) ( ) Fen Bilimleri

d) ( ) Yabancı Dil

e) ( ) Güzel Sanatlar

f) ( ) Beden Eğitimi

## II. BÖLÜM

Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her ifadeye 1 2 3 4 5 ölçekleriyle cevap verilecektir. 1=Hiçbir zaman, 2=Çok az zaman, 3=Bazen, 4=Çoğu zaman, 5=Her zaman olarak olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Size hangisi uygunsa sayının üstüne (X) işareti koyunuz.

Okulunuzun Değişim Kültürü	Hiçbir zaman	Çok az zaman	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Okulunuzda değişimi teknolojik eskime nedeni ile mi gerçekleştirirsiniz?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
2. Okulunuzda yapılan değişimler TKY uygulamaları için gerekli olan değişiklikler midir?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
3. Okulunuzda değişim uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetmelikleri gereği zorunlu olan değişiklikler midir?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
4. Okulunuzda belirli aralıklarla değişime ihtiyaç olup olmadığı araştırılır mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
5. Okulunuzda yapılması gereken değişiklikler zorunlu hale geldiği zaman mı uygulanıyor?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
6. Okulunuzda olağan gelişmeler karşısında sık aralıklarla değişim kararı alınır mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
7. Okulunuzda değişim kararlarını yönetim mi vermektedir?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
8. Çalışanlardan okul yönetimine yöneltilen değişim istekleri dikkate alınmakta mıdır?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
9. Okul yönetiminden gelen değişim istekleri zorunlu olarak kabul edilmekte midir?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
10. Çevreden gelen okulla ilgili değişim ve yenileşme istekleri üst yönetim tarafından değerlendirilir mi?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
11. Okul yönetimi fayda sağlayacak araştırma projelerini destekler mi? Olanak sağlar mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
12. Okulunuzda yetki paylaşımı ve yaratıcılık desteklenmekte midir?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
13. Okul yönetimi ekip çalışması için gerekli ortamı oluşturur mu?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )

14. Okulunuzda değişimi destekleyici davranış ve faaliyetler ödüllendirilir mi?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
15. Değişime karar verme sürecinde ilgili birimlerin ve öğretmenlerin görüşleri alınır mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
16. Okul yönetiminden gelen değişim isteklerine zorlama olmadan gönüllü olarak geçilebiliyor mu?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
17. Okulunuzda değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri sözlü ve yazılı emirlerle mi öğrenirsiniz?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
18.Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri hizmet içi eğitim yoluyla mı öğrenirsiniz?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
19. Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri kurum içi toplantılarla mı öğrenirsiniz?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
20. Okulunuzda yapılacak değişim ile ilgili ilke, yöntem ve süreçleri broşür ve ilanlardan mı öğrenirsiniz?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
21. Okulunuzda değişime geçişin gerekliliğini ortaya koyan araştırma ve incelemeler yapılır mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
22. Değişim amaçları belirlenirken, okulunuzun değerlerini de geliştirmeye yönelik olmasına dikkat edilir mi?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
23. Değişim amaçları belirlenirken mümkün olduğunca çok bireyin katılımına dikkat edilir mi?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
24. Okulunuzda yapılacak değişikliklerde herkesin yapacağı işler ve sağlayacağı katkılar belirleniyor mu?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
25. Değişimin nasıl başlatılacağı kararlaştırılıp, görev paylaşımı yapılır mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
26. Değişim uygulamalarında üst yönetimin baskısı ve sıkı kontrolleri olmakta mıdır?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
27. Değişimin eğitim ve öğretim açasından verimli olabilmesi için mevcut eğitim sistemi incelendi mi?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )

28. Değişimin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda ortak bir anlayış oluşturuldu mu?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
29. Değişimin uygulanacağı konuda yeterli imkânların olup olmadığı belirlendi mi?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
30. Değişimin gerektirdiği yeni bilgi ve becerilerin kazanılması için gerekli önlemler alınır mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
31. Değişim uygulamaları için okul dışında uzman veya danışmanlardan yararlanılmakta mıdır?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
32. Değişimin ne ölçüde başarılı olduğu ile ilgili değerlendirmeler yapılır mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
33. Değişimin devamı konusunda ara değerlendirmeler yapılmakta mıdır?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
34. Değişimin sonuçları ile ilgili öğrenci ve veli görüşleri alınır mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
35. Değişimin sonuçları ile ilgili öğretmen görüşleri alınır mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )

### III. BÖLÜM

<b>Okul Yöneticinizin Değişim Liderliği ve Siz</b>	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Çok az zaman</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu zaman</b>	<b>Her zaman</b>
1. Okulunuzda çalışanların değişim ihtiyacı olup olmadığı yöneticiler tarafından gözlemlenmekte midir?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
2. Yöneticiniz okulun hedefleriyle bireysel hedefleri birbiriyle bütünleştirmenize yardımcı olur mu?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
3. Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara dair bilgilendirilir misiniz?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
4. Okuldaki çalışanlar arasındaki çatışmalara ve sorunlara yöneticiniz tarafından açıklık getirilir mi?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
5. Yöneticiniz sürekli bilgi alış verişinde bulunur mu?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )

6. Yöneticiniz tarafından değişim sonrası koşullara uyum konusunda sorun yaşıyıp yaşamadığınız araştırılır mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
7. Çalışanların farklılıkları göz önünde tutularak uygun görevler verilir mi?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
8. Kişisel gelişiminizi önemser ve yeni şeyler öğrenmekten hoşlanır mısınız?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
9. Risk almaktan hoşlanır mısınız?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
10. Belirsiz durumlar sizi endişelendirir; motivasyonunuzu azaltır mı?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
11. Her türlü bilgi ve beceriyi eğitim desteği ile kazanabileceğinize inanır mısınız?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
12. Görev değişiklikleri, yeni sorumluluklar başarısız olacağınız korkusuyla sizi endişelendirir mi?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
13. Değişim uygulamalarında yeni amirlerle çalışmayı kabullenmekte zorluk yaşar mısınız?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
14. Okulunuzda yetki dağılımında olan değişiklikler sizi etkiler mi?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
15. Değişim uygulamalarında sık görüştüğünüz iş arkadaşlarınızdan kopmanız sizi olumsuz etkiler mi?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
16. Değişim uygulamalarında bir üst kademe yöneticiniz ve çalışma arkadaşlarınız size yardımcı olur mu?	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )

## KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı:** Ayça

**Soyadı:** Güvenli

**Doğum Tarihi:** 07.08.1976

**Medeni Durum:** Bekâr

**Mezun Olduğu Lise:** Özel Tercüman Lisesi (1987–1994)

**Mezun Olduğu Üniversite ve Bölüm:** Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğrt.(1995–1999)

**Çalıştığı Kurum:** Örnektepe İlköğretim Okulu

**Kurumda çalışma süresi:** 1999–2007

1. İhsan Kurşunoğlu Anadolu Lisesi – Kadıköy
2. Prof. Faik Somer Anadolu Lisesi – Kadıköy
3. Fatin Rüştü Zorlu Anadolu Lisesi – Kartal
4. Semiha Şakir Anadolu Lisesi – Kartal
5. Mustafa Kemal Anadolu Lisesi – Ümraniye
6. Üsküdar Anadolu Lisesi – Üsküdar
7. Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi – Şişli
8. Cengizhan Anadolu Lisesi – Kağıthane
9. Şehremini Anadolu Lisesi – Fatih
10. Fatih Gelenbevi Anadolu Lisesi – Fatih
11. Arnavutköy Korkmaz Yiğit Anadolu Lisesi – Beşiktaş
12. İstanbul Atatürk Anadolu Lisesi – Beyoğlu
13. Çemberlitaş Anadolu Lisesi – Eminönü
14. Eyüp Anadolu Lisesi – Eyüp
15. Hasan Polatkan Anadolu Lisesi – Bakırköy