



**T.C.**  
**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**“Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Yönetimine İlişkin  
‘Değişimi Yönetme Yeterlilik’ Algılarının İncelenmesi”**

**Hazırlayan**  
**Nazlı TANDOĞDU**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN**

**İstanbul, 2007**

"ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNE İLİŞKİN DEĞİŞİM YÖNETME YETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ"

..Nazlı TANDOĞDU.....

## ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Prof.Dr. İrfan ERDOĞAN



Üye

Prof.Dr. Adil GAĞLAR



Üye

Dr. Mustafa FARSAKOĞLU



Yüksek lisans tezi onay tarihi: ..03/03/2007

## **TEŞEKKÜR SAYFASI**

Tez danıőmanım Sayın Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a, araştırma boyunca anlayış ve rehberliği için en derin teőekkürlerimi sunarım.

Eőime ve çocuklarıma bana karşı duyduğu sarsılmaz inancından ve bana en çekilmez olduğum anlarda bile tahammül etmesinden dolayı teőekkürlerimi sunarım.

**Nazlı TANDOĞDU**

**Mart, 2007**

**İstanbul**

## ÖZET

Eğitim sisteminin, ülkenin ve ekonominin ihtiyaçlarına göre yeniden biçimlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle değişimin okullarda nasıl yönetileceği, araştırılması ve biçimlendirilmesi gereken bir konudur. Çağdaş yaklaşımlara göre değişimin nasıl yapılacağına ilişkin stratejilerin ve taktiklerin belirlenmesi gerekir. Değişme planları, değişmenin nasıl yönetileceği, nasıl gerçekleştirileceği ve nasıl kontrol edileceği gibi konular önceden belirlenmelidir. Bu nedenle, eğitimde değişim yönetimi üzerine yaptığımız bu çalışmada, okullarda gerçekleşen eğitim uygulamalarından bahsedileceği için örgütsel değişim kavramı üzerinde durulacaktır. Bu çerçeve içinde değişim yönetimi aşamaları ile ilgili bilgiler verilecek ve değişim yönetimi uygulamalarından bahsedilecektir.

Bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm giriş bölümüdür ve genel olarak problem durumu, amaç, alt amaçlar, araştırmanın önemi gibi kavramlardan bahsedilmektedir. İkinci bölüm ilgili yayınlardan oluşan alan taramasıdır. Üçüncü bölüm araştırmanın yöntemini belirtmekte, dördüncü bölüm ise elde edilen bulguları ortaya koyarak sonuçlardan bahsetmektedir. Beşinci bölümde araştırmanın ışığında öneriler yer almaktadır.

Araştırmamızın bazı önemli sonuçları şunlardır: Ortaöğretim okullarında teknolojik eskime ile ve Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları için bazen değişim gerçekleştiriliyorken çoğu zaman Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetmelikleri gereği yapılması zorunlu olan değişiklikler uygulanmaktadır. Okul yöneticileri de değişim liderliği vasıflarının birçoğunu anketimize katılan öğretmen görüşlerine göre bazen yerine getirmektedir.

## **ABSTRACT**

Education system has to be put into a form according to the necessities of the economy and the country. Therefore, how to manage the change at schools has to be researched and put into a form with a deep study. The strategies and tactics regarding to the way that the changes will be supplied must be obtained according to modern approaches. The plans for change, the way of managing the change, how it will be realized, and how it will be controlled must be determined previously. As a result of this fact, in this study we focus on managing the change in education, we will consider about changing applications realized at schools, so the concept organizational change will be discussed besides.

This study contains five chapter. The first chapter is the introduction part and it includes the concepts like situation analysis, purpose of the research, problem sentence of the research, hypotheses, the importance of the research, and definition of the related terms. The second chapter contains literature survey with regarding publications. The third chapter describes the method of the research, and the fourth chapter includes the findings obtained from the study and conclusions. Finally, the sixth chapter includes recommendations with respect to the research.

Some significant conclusions of the research are: In the secondary education schools, the change is sometimes being realized because of technological age and Total Quality Management applications. Usually, the changes which instruction forces from Ministry of Education are applied. According to the opinions of the teachers whom our questionnaires are applied, the managers of the schools sometimes realize most attributes of change leadership.

<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>Sayfa</b>
<b>TEŞEKKÜR SAYFASI</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iv</b>
<b>SEMBOL LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>I. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Problem Durumu</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. Problem Cümlesi</b> .....	<b>1</b>
<b>1.3. Sayıtlar</b> .....	<b>2</b>
<b>1.4. Amaç ve Alt Amaçlar</b> .....	<b>2</b>
<b>1.5. Araştırmanın Önemi</b> .....	<b>3</b>
<b>1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları</b> .....	<b>3</b>
<b>1.7. Terimler ve Tanımlar</b> .....	<b>4</b>
<b>II. ALAN TARAMASI</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1. DEĞİŞİM İLE İLGİLİ BİLGİLER</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM</b> .....	<b>13</b>
<b>2.21. Örgütsel Değişim</b> .....	<b>13</b>
<b>2.22. Örgütsel Değişimin Amaçları</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2.2.1. Örgütsel Değişimin Örgütün İnsan Unsuruna İlişkin Amaçları</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2.2.2. Örgütsel Değişimin Örgütün Yapısal Unsurlarına İlişkin Amaçları</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2.2.3. Örgütlerde Değişimin, Örgütün Teknolojik Unsurlarına İlişkin Amaçları</b> .....	<b>15</b>
<b>2.2.3. Örgütsel Değişimin Temel İlkeleri</b> .....	<b>15</b>
<b>2.2.4. Eğitimde Değişmeyi Gerektiren Sebepler</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2.4.1. Eğitimde Değişmeyi Etkileyen Dış Etkenler</b> .....	<b>18</b>

2.2.4.2. Eğitimde Değişmeyi Etkileyen İç Etkenler .....	18
2.2.5. Eğitimde Planlı Değişim .....	19
<b>2.3. EĞİTİM YÖNETİMİ SÜREÇLERİ .....</b>	<b>21</b>
2.3.1. Karar .....	21
2.3.2. Planlama .....	23
2.3.3. Örgütlenme .....	24
2.3.4. İletişim .....	25
2.3.5. Etkileme .....	27
2.3.6. Koordinasyon .....	28
2.3.7. Değerlendirme .....	29
<b>2.4. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DEĞİŞİM VE YÖNETİMİ .....</b>	<b>31</b>
2.4.1. İlgi Odağı ve Değerler .....	34
2.4.2. Etik .....	35
2.4.3. Temel İlkeler ve Görüşler .....	35
2.4.3.1. Denge Paradigması .....	39
2.4.3.2. Çatışma Paradigması .....	40
2.4.4. Eğitsel Değişimin Bir Alanı Olarak Okul Geliştirme .....	41
2.4.5. Değişim Sürecinde Öğretmen .....	45
2.4.6. Değişim ve Vizyon .....	48
2.4.7. Değişim Yönetiminde Okul Müdürünün Rolü .....	50
2.4.8. Değişim Yönetiminde Okul Müdürünün Liderliği .....	53
2.4.9. Eğitimde Değişim Yönetimi İçin Kullanılan Teknikler .....	53
2.4.9.1. Kıyaslama (Benchmarking) .....	54
2.4.9.2. Toplam Kalite Yönetimi (TKY) .....	55
2.4.10. Türk Eğitim Sistemi ve Değişim .....	56
<b>2.5. DEĞİŞİME KARŞI DİRENÇ .....</b>	<b>58</b>
2.5.1. Değişime Direnişin Kaynakları .....	58
2.5.2. Değişime Karşı Direnişte Çözüm Yolları .....	60
2.5.2.1. Empati ve Destek .....	60
2.5.2.2. İletişim ve Eğitim .....	61

2.5.2.3. Katılım ve Yer Alma .....	62
2.5.2.4. Uygulamaya Katılanların Gereksinimlerini ve Hedeflerini Aynı Amaçlar Altında Birleştirme .....	62
2.5.2.5. Zorlama ve Güç Kullanımı .....	63
<b>III. YÖNTEM .....</b>	<b>64</b>
3.1. Araştırma Yöntemi .....	64
3.2. Evren ve Örneklem .....	64
3.3. Veri Toplama Araçları .....	65
3.4. Verilerin Toplanması .....	67
3.4. Verilerin Çözümlemesi .....	67
<b>IV. BULGULAR ve SONUÇLAR .....</b>	<b>68</b>
4.1. Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt Boyutları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları .....	72
4.1.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme .....	72
4.1.2. Değişikliği Teşhis Etme .....	73
4.1.3. Değişikliği Planlama .....	74
4.1.4. Değişikliği Uygulama .....	75
4.1.5. Değişikliği Değerlendirme .....	76
4.2. Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt Boyutları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları .....	78
4.2.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme .....	78
4.2.2. Değişikliği Teşhis Etme .....	79
4.2.3. Değişikliği Planlama .....	81
4.2.4. Değişikliği Uygulama .....	82
4.2.5. Değişikliği Değerlendirme .....	84
4.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt Boyutları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları .....	85
4.3.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme .....	85
4.3.2. Değişikliği Teşhis Etme .....	87
4.3.3. Değişikliği Planlama .....	89



4.3.4. Değişikliği Uygulama .....	90
4.3.5. Değişikliği Değerlendirme .....	92
<b>4.4. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik”</b>	
<b>Alt Boyutları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları .....</b>	<b>93</b>
4.4.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme .....	93
4.4.2. Değişikliği Teşhis Etme .....	94
4.4.3. Değişikliği Planlama .....	95
4.4.4. Değişikliği Uygulama .....	96
4.4.5. Değişikliği Değerlendirme .....	97
<b>4.5. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişim Yönetimi</b>	
<b>Yeterlilik” Alt Boyutları için Yapılan T-Testi Sonuçları .....</b>	<b>99</b>
4.5.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme .....	99
4.5.2. Değişikliği Teşhis Etme .....	99
4.5.3. Değişikliği Planlama .....	100
4.5.4. Değişikliği Uygulama .....	100
4.5.5. Değişikliği Değerlendirme .....	101
<b>4.6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt</b>	
<b>Boyutları için Yapılan T-Testi Sonuçları .....</b>	<b>101</b>
4.6.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme .....	101
4.6.2. Değişikliği Teşhis Etme .....	102
4.6.3. Değişikliği Planlama .....	102
4.6.4. Değişikliği Uygulama .....	103
4.6.5. Değişikliği Değerlendirme .....	103
<b>4.7. Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt</b>	
<b>Boyutları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları .....</b>	<b>104</b>
4.7.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme .....	104
4.7.2. Değişikliği Teşhis Etme .....	105
4.7.3. Değişikliği Planlama .....	106
4.7.4. Değişikliği Uygulama .....	107
4.7.5. Değişikliği Değerlendirme .....	108

<b>V. YORUM .....</b>	<b>110</b>
<b>VI. ÖNERİLER .....</b>	<b>122</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>125</b>
<b>EK 1: ANKET – I. BÖLÜM .....</b>	<b>133</b>
<b>EK 2: ANKET – II. BÖLÜM .....</b>	<b>135</b>
<b>EK 3: İSTANBUL VALİLİĞİ’NDEN ALINAN İZİN YAZISI .....</b>	<b>138</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>139</b>

## SEMBOL LİSTESİ

- N : Frekans  
 $\bar{X}$  : Ortalama  
Ss : Standart Sapma  
P : Anlamlık Derecesi

## TABLO LİSTESİ

	Sayfa
<b>Tablo 1: “Değişim Yönetimi Yeterlilik Ölçeği”nin Alt Boyutları Puanlarının Merkezi Eğilim ve Merkezi Değişim Değerleri .....</b>	<b>68</b>
<b>Tablo 2: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre Frekans ve Yüzdeleri .....</b>	<b>69</b>
<b>Tablo 3: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre Frekans ve Yüzdeleri .....</b>	<b>69</b>
<b>Tablo 4: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Gruplandırılmış Frekans ve Yüzdeleri ....</b>	<b>70</b>
<b>Tablo 5: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Gruplandırılmış Frekans ve Yüzdeleri.</b>	<b>70</b>
<b>Tablo 6: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Gruplandırılmış Frekans ve Yüzdeleri .....</b>	<b>71</b>
<b>Tablo 7: Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Gruplandırılmış Frekans ve Yüzdeleri...</b>	<b>71</b>
<b>Tablo 8: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Gruplandırılmış Frekans ve Yüzdeleri..</b>	<b>71</b>
<b>Tablo 9: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>72</b>
<b>Tablo 10: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>72</b>
<b>Tablo 11: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi .....</b>	<b>73</b>
<b>Tablo 12: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>73</b>
<b>Tablo 13: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 14: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 15: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>75</b>
<b>Tablo 16: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>75</b>

<b>Tablo 17: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 18: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 19: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>77</b>
<b>Tablo 20: Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Tukey HSD Çoklu Karşılaştırma Testi .....</b>	<b>77</b>
<b>Tablo 21: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>78</b>
<b>Tablo 22: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>78</b>
<b>Tablo 23: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi .....</b>	<b>79</b>
<b>Tablo 24: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>79</b>
<b>Tablo 25: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>80</b>
<b>Tablo 26: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi .....</b>	<b>80</b>
<b>Tablo 27: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>81</b>
<b>Tablo 28: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>81</b>
<b>Tablo 29: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi .....</b>	<b>82</b>
<b>Tablo 30: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>82</b>
<b>Tablo 31: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için</b>	<b>83</b>

Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....	
Tablo 32: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi .....	83
Tablo 33: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....	84
Tablo 34: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....	84
Tablo 35: Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi .....	85
Tablo 36: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....	86
Tablo 37: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....	86
Tablo 38: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi .....	87
Tablo 39: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....	87
Tablo 40: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....	88
Tablo 41: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi .....	88
Tablo 42: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....	89
Tablo 43: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....	89
Tablo 44: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi .....	90
Tablo 45: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....	90

<b>Tablo 46: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>91</b>
<b>Tablo 47: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi .....</b>	<b>91</b>
<b>Tablo 48: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>92</b>
<b>Tablo 49: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>92</b>
<b>Tablo 50: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi .....</b>	<b>93</b>
<b>Tablo 51: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>94</b>
<b>Tablo 52: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>94</b>
<b>Tablo 53: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>95</b>
<b>Tablo 54: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>95</b>
<b>Tablo 55: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>96</b>
<b>Tablo 56: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>96</b>
<b>Tablo 57: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>97</b>
<b>Tablo 58: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>97</b>
<b>Tablo 59: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>98</b>
<b>Tablo 60: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>98</b>

<b>Tablo 61: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi .....</b>	<b>99</b>
<b>Tablo 62: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi .....</b>	<b>99</b>
<b>Tablo 63: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi .....</b>	<b>100</b>
<b>Tablo 64: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi .....</b>	<b>100</b>
<b>Tablo 65: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi .....</b>	<b>101</b>
<b>Tablo 66: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi .....</b>	<b>102</b>
<b>Tablo 67: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi .....</b>	<b>102</b>
<b>Tablo 68: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi .....</b>	<b>103</b>
<b>Tablo 69: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi .....</b>	<b>103</b>
<b>Tablo 70: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi .....</b>	<b>104</b>
<b>Tablo 71: Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>104</b>
<b>Tablo 72: Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>105</b>
<b>Tablo 73: Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>105</b>
<b>Tablo 74: Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>106</b>
<b>Tablo 75: Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>106</b>



<b>Tablo 76: Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>107</b>
<b>Tablo 77: Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>107</b>
<b>Tablo 78: Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....</b>	<b>108</b>
<b>Tablo 79: Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi .....</b>	<b>108</b>
<b>Tablo 80: Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>109</b>

# I. GİRİŞ

## 1.1. Problem Durumu

Günümüzün vazgeçilmez kavramları haline gelen değişim ve değişim yönetimi, organizasyonların hayatta kalmak ve ötesinde güçlü olmak için başarı ile aşmaları gereken engelden çok, sürekli içinde olacakları bir süreç haline gelmiştir.

Değişme kavramı genel olarak bir şekilden diğer bir şekle dönüşüm işlemini, değişik bir anlatımla, bir sistemin bir durumdan başka bir duruma dönüşmesini tanımlamak için kullanılmaktadır.

Günümüzde, eğitim ile ilgili çok önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu durumda, eğitim anlayışının 21. yüzyıla girerken oluşan gelişmeler çerçevesinde değişmesi kaçınılmazdır. Mevcut eğitim sisteminde ve anlayışında değişik alanlarda değişimlerin gerçekleşmesi gerekmektedir. Eğitimin sunuluş biçiminden teknolojik altyapısına kadar birçok alanda önemli değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Erdoğan, 2002, s.2-7).

Bilgi toplumu bütün mensuplarını, sadece okuryazar ve aritmetik beceriyle değil temel bilgisayar becerileriyle donatılmış ve siyasi, tarihsel sistemlerle tanışık olmalarını şart koşmaktadır. Bilgi toplumunda okullar köklü değişikliklere uğrayacaklardır. Yetişkinlerde de öğrenme ve eğitime önemli derecede ihtiyaç duyulacaktır. Geleneksel tanımıyla belli bir bilgi stokuna erişmiş insanın yerini, bilgi edinme yöntemlerini bilen insanlar alacaktır. “Hayat Boyu Eğitim” 21. yüzyılın en önemli sloganı olacaktır (Özdemir, 2003, s.21).

## 1.2. Problem Cümlesi

Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterliliği düzeylerini nasıl algılamaktadırlar?

### 1.3. Sayıtlar

- Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- Araştırmaya katılan denekler, anket formlarına samimi ve doğru cevap vermişlerdir.

### 1.4. Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın genel amacı, devlete bağlı ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin “değişimi yönetme yeterlilik” algılarının incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçların doğruluğuna yanıt bulmak hedeflenmiştir.

1. Okulların toplam mevcutlarına göre öğretmenlerin algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Okulların faaliyet yıllarına göre öğretmenlerin algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Öğretmenlerin yaşlarına göre algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.
5. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.
6. Öğretmenlerin cinsiyetine göre algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.
7. Öğretmenlerin branşlarına göre algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

Her alt amaçta ifade edilen “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları, “değişiklik ihtiyacını belirleme”, “değişikliği teşhis etme”, “değişikliği planlama”, “değişikliği uygulama” ve “değişikliği değerlendirme” değişkenleri olmaktadır.

## 1.5. Araştırmanın Önemi

Bütün örgütler gibi okul da çok amaçlıdır. Okulun amacı, sadece eğitim ve öğretim değildir. Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insanlar 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 bakımından 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.

Bu sebeple, çalışmanın teorik içeriği ile okullarda meydana gelen değişim uygulamaları arasında bir ilişki kurmaya yönelim açısından, okullarda meydana gelen değişimlerin uygulanması, değişimin neden olduğu sorunların yönetilmesi, değişimin sonuçlandırılması ve değerlendirilmesi ile ilgili devlete bağlı ortaöğretim okullarındaki öğretmenlere yönelik bir anket uygulaması yapılmıştır.

## 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki 19 okulda 2005-2006 eğitim-öğretim yılında görev yapan 317 öğretmen ile sınırlıdır.
- Elde edilen bilgiler anket formundaki sorulara verilen cevaplar ile sınırlıdır.

## 1.7. Terimler ve Tanımlar

Bu araştırmada sıkça kullanılan ve açıklanması gereken terim ve tanımlar şunlardır.

**Okul:** Türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumudur (Oğuzkan, 1993, s.99).

**Örgüt:** İnsan çabalarının işbirliğine dönüştürülmesinden, faaliyetlerin koordine edilmesinden oluşan bir sistemdir. Okul kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür.

**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 organizasyonel anlamda yeni fikirler üretebilmeye karar verme ve bunu uygulama sürecidir (Erdoğan, 2002, s.11).

**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, s.24).

**Eğitim Yönetimi:** Kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır (Taymaz, 2003, s.17).

**Değişim Yönetimi:** Değişim yönetimi, çok hassas dengeler üzerinde kuruludur. Bunu sağlamak, değişim çabasını yöneten insanlarla yeni stratejileri uygulaması beklenen insanlar arasındaki iletişimi yönetmek, değişimin gerçekleşebileceği bir örgüt bağlamı yaratmak ve işyerlerinde geleneksel olarak yasaklanmış bulunan, oysa başarılı bir dönüşüm için gerekli olan duygusal bağlantıları yönetmek anlamına gelir.

## II. ALAN TARAMASI

### 2.1. DEĞİŞİM İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

Değişme kavram olarak devamlılığın karşıtıdır. Bir başka ifade ile “zamana rağmen, aynı kalan bir özellik” manasına gelen devamlılık kavramı bir bakıma değişimin olumsuz anlatımıdır. Değişme zaman içerisinde eski durumu, özellikleri veya yapıyı aynı bırakmayan bir özelliktir. Tekamül düşüncesinin en basit seviyesi olan değişme, hiçbir istikamet söz konusu olmaksızın bir sistemin başlangıçtaki şeklinden farklı olan herhangi bir şekle geçmek üzere devamlı olarak şekil değiştirmesidir (Yeniçeri, 2002, s. 7).

Bütün bu ifadelerden sonra değişmenin çalışmamızdaki kullanılan tanımını şöyle yapabiliriz: Değişme, önceden planlanmamış olarak, bir örgütün, sistemin ya da sürecin uygulana gelen standart usullerle yönetilemeyecek biçimde bir durumdan başka bir duruma geçmesidir. Değişme olgusu kendi başına bir yön belirlemediği gibi kesin bir değer yargısı da ifade etmez.

Günümüzde hemen her alanda sıkça dile getirilen değişim kavramı, bireyler, toplumlar ve örgütler için kaçınılmaz, vazgeçilmez bir olgu ve hatta slogan haline gelmiştir.

Bütün evrenin sürekli bir yenilenme ve değişim içinde olduğu çağlar boyu birçok düşünür tarafından ifade edilmiştir. Herakletios’un “Her şey akar. Aynı ırmağa iki kez giremezsiniz, çünkü her girişinizde üzerinizden başka sular geçer” ya da “Güneş her gün yenidir” biçiminde özetlenen görüşü değişimi ifade eden veciz sözler olarak çağlar boyu söylene gelmiştir. Burada sözü edilen suyun akması dolayısıyla değiştiği ve yıkanan bireyinde bu zaman aralığında değişime uğradığıdır.

Değişimin zorunluluk olduğunu söyleyen Herakletios “Aynı şeydir yaşayanla ölmüş, uyanıkla uyuyan, gençlerle yaşlılar. Çünkü bunlar değişince ötekilerdir ve ötekiler değişince de bunlardır. Soğuk ısınır, sıcak soğur, yaş kurur, kuru nemlenir” der (Yeniçeri, 2002, s.7).

Farklı kùltùrlere, anlayışlara, inanışlara sahip toplumlar arasındaki etkileşim her geçen gùn artmakta, bilgiye ulaşmak kolaylaşmaktadır. Farklı bilgiler, farklı kùltürler anlayış ve inanışlar temel hedefi iyiye ve daha gùzele varmak ve hep önde olmak isteyen insan için değişimi gerekli kılmaktadır.

İçinde bulunduğumuz çaęa damgasını vuran “bilgi” her dñrt yılda bir, iki kat artış göstermektedir. Bilgisayar ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler ve bu gelişmeler paralelinde insanların bilgiye çok kısa zamanda ve kolay bir biçimde ulaşma olanaklarına sahip olması, bilginin çok önemli güç haline gelmesine neden olmuştur. Bilgi günümüzde ekonominin temel sermayesi yani en önemli kaynağı haline gelmiştir (Drucker, 1996, s.87).

Teknoloji ve ekonomi alanında yoğun gelişmeler, örgütlere hem bir tehdit hem de bir fırsat ortamı yaratmakta; bu durum nedeniyle bazı ticari örgütler krize girerken, bazıları da satışlarını ve karlarını artırma olanağı bulmaktadır. “Değişim yönetimi”, “Kriz Yönetimi” ve “Gelişim Yönetimi” gibi kavramlar da bu ortamda kendini olumlu noktalara götürecekle çözüm yolları arayan yöneticiler tarafından gündeme getirilmektedir (Kavrakoğlu, 1994, s.9).

Değişim Yönetimi, yönetsel bir kavram olarak eski olmasına karşın bugünkü değişim ortamı, değişim yönetimine ayrı bir önem ve içerikle kazandırmaktadır. 1980’li yıllara kadar değişim, dengeli ve düzenli bir ortamda çaba sarf etmeyi gerektiriyorken 1990’lar da hızlanan ve karmaşıklaşan faktörler, değişim yönetimine stratejik bir boyut kazandırmıştır (Hussey, 1998, s.10).

Özellikle 1990’lı yılların başından itibaren “Örgütsel Değişim Yönetimi (Organizational Change Management)” adı verilen yeni bir araştırma alanında, değişimin nasıl başarıyla yürütülebileceği inceleme konusu yapılmıştır.

Değişim yönetimi 1990’lardan bu yana gerek yönetim bilimcilerin, gerekse iş dünyasının çok önemli gördükleri konuların başında yer almaya başlamıştır.

Değişim yönetimi, yönetimin en önemli yeterliliklerinden, etkili yönetimin en önemli yönlerinden biri haline gelmiştir. Bu doğrultuda değişimin belirsizliği ve karmaşıklığıyla baş etmek, bunları etkisiz hale getirmek ve dengeyi sağlamak için en uygun yönetim tarzları Toplam Kalite Yönetimi, Değişim Mühendisliği, Öğrenen Örgüt, Stratejik Yönetim, Kıyaslama, Birleşmeler Yeniden Yapılanma, Kültürel Değişim vs. gibi örgüt yapıları ortaya konmaya çalışılmaktadır ve bu bağlamda değişim yönetimi üzerine alanyazın hızla artıp gelişmektedir (Kotter, 1996, s.3; Hussey, 1998, s.12).

Örgütlerde değişimi yönetme, daha hızlı bir şekilde sorunları çözme, deneyerek öğrenme, yeni koşullara uyum sağlama ve daha yeterli hale gelme amacı ile gerçekleştirilen bir süreçtir (Balcı, 2000, s.56). Çevresel değişimde yaşanan artışlar ve bunların örgütler üzerindeki etkisi çok fazlaştığı için değişiklikleri yönetebilme ile ilgili bilgi ve beceriler, bir yönetici için en gerekli ve en önemli güçlerden biri haline gelmektedir (Hussey, 1998, s.10).

Geleneksel olarak değişim yönetimi, değişime karşı direniş kaynaklarının tanımlanması ve onların üstesinden gelme yolları üzerinde odaklanmış iken son zamanlarda vizyonların ve arzuların geleceğin yaratılması ve bunların politik desteğinin kazanılması gibi noktalar ön plana çıkarılmakta ve örgütlerin değişimi o noktalara doğru yönlendirilmektedir (Cummings ve Worley, 1997, s.153).

Değişim yönetimi genel olarak; örgütlerin kültürü, politikaları, yapı ve sistemlerinde önemli değişiklikleri sağlayan ve bunu gerçekleştirirken stratejileri ve süreçleri değişime cevap verici nitelikte oluşturma sistemi olarak tanımlanmaktadır.

Değişim yönetimi, çok hassas dengeler üzerine kuruludur. Bunu sağlamak, değişim çabasını yöneten insanlarla, yeni stratejileri uygulamaları beklenen insanlar arasındaki iletişimi yönetmek; değişimin gerçekleşebileceği bir örgüt bağlamı yaratmak ve değişim için gerekli olan duygusal bağlantıları yönetmek anlamına gelir (Whitaker, 1998).



Değişim yönetme, örgütün salt ekonomik niteliklerden oluşmadığına, daha da önemlisi, değişimi başarma potansiyeli taşıyan insanlardan oluştuğuna inanmayı gerektirmektedir. Değişim çoğu zaman mevcut örgüt kültüründe ve normlarda değişiklikler yapılmasını zorunlu kılar. Değişim yönetimi, insanları tutuculuktan kurtaran, dinamik bir kültürel anlayış gerektirmektedir. 21. yüzyıl örgütlerinin geliştirmek zorunda oldukları yeni kültürel yaklaşım, değişime eğilimli, değişimi destekleyen, değişime ivme kazandıran bir yaklaşımdır.

Başarılı değişim örnekleri, değişim sürecinin toplam olarak oldukça uzun bir süre gerektiren çeşitli evrelerden geçtiğini, basamakları atlamanın yalnızca hız yanılması yarattığı ve asla tatmin edici bir sonuç doğurmadığını ortaya koymaktadır (Kotter, 1996, s.3). Yanlış şekilde ele alınan değişim uygulamaları aşağıda belirtildiği gibi;

- En uygun stratejiler tespit edilmiş olsa bile amaca ulaşılmamasına neden olabilir. Araştırmalar, değişim sürecinin yanlış yürütülmesi yüzünden, planlanmış pek çok stratejinin uygulanmamasına neden olduğunu belirtmektedir;
- Uygulama maliyeti artabilir. Gecikmeler, işin bozulması ve gecikmenin kötü etkilerini azaltmak için yapılan acil işlemlerin maliyeti, toplam maliyeti şişirebilir;
- Değişimin sağlayacağı yararlar kaybolabilir;
- Değişimin insani açıdan sonuçları daha büyük olabilir. Değişimin, çalışanların işlerini kaybetmelerine neden olması durumunda, insani açıdan bedel yüksek olabilir; değişim özen gösterilmeksizin ele alındığında ya da yetersiz planlama yapılması durumunda olayın bedeli çok daha ağır olabilir;
- Çalışanların motivasyonu azalabilir. Karışıklık ve kaosun yanısıra, değişimin kötü şekilde yürütüldüğünü hissetmeleri durumunda; örgüt içindeki motivasyonlarının azalması ve üst yönetime duyulan güvenin kaybolması söz konusu olabilir;

- Çalışanlar daha sonraki değişim girişimlerine karşı olumsuz bir tavır geliştirebilirler. Değişimden kaynaklanan korkularında haklı olduklarını gördükçe, gelecekte karşılaşacakları değişimlere daha çok direnebilirler.

Yukarıda belirtilen hususlar örgüt için çok ciddi olumsuz sonuçlara neden olabilir. Bu da değişim yönetiminin ne denli önemli olduğunu örgütler için açıkça ortaya koymaktadır (Hussey, 1997, s.8; Kotter, 1996, s.3).

Eğitim alanında önemli gelişmelerden birisi, iş dünyası ile eğitim dünyasının karşılıklı olarak birbiri ile bağdaşmayan, zıt dünyalar olmadığı görüşüdür. Bu iki dünya arasında bir ortaklık bir diyalog kurulmaktadır. Eğitim yönetiminin hammaddesinin çoğu iş dünyasından türetilmektedir. Özel iş örgütleri ve uygulamalarından pek çok örnekler, modeller eğitimde değişim yönetimi için kaynaklar oluşturmaktadır. Onların ortak ilgileri, etkili bir biçimde değişimi yönetme, değişim için baskıları tanımlama değişimin yönünü planlama, değişim süreçlerini herkesin ortak yararı için uygulamaya sokmak olmaktadır (Morrison, 1998).

Okul değişik adlarla anılan, eğitimin temel sistemini oluşturan genel bir kavramdır ve eğitimin üretildiği yerdir. Etkili okul, örgütsel, yönetsel, ve eğitsel amaçları planlanan düzeyde gerçekleştiren okuldur.

Değişim Yönetimi, okullar için çok önemli ve vazgeçilmez bir konu haline gelmektedir. Eğitim kurumlarının amacı eğitim ve öğretim sağlamaktır. Eğitim ve öğrenme, değişmek demektir, bu nedenle okulun en önemli rolü değişimi yönetmek olmalıdır. Yönetimin amacının değişim ve öğrenim olması, okullara özel bir önem kazandırmaktadır. Çağdaş yönetimde ve örgüt alanyazınında “öğrenen örgüt” terimi bu özellik için kullanılmaktadır. Öğrenen örgüt fikri, öğrenim dolayısıyla değişimin örgütsel süreçlerin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade eder.

Sosyokültürel ve ekonomik yenilenmenin ve gelişmenin önemli bir parçası olan eğitim kurumlarının da, amaçları, yapısı, içeriği değişmektedir.

Okulun hedeflerini, yapısını kısaca günün koşullarına uyum sağlayabilmek için kendini değiştirmesi bir sorumluluk hatta zorunluluk haline gelmiştir (Balcı, 2000, s.495; Taymaz, 1997, s.28; Cafoğlu, 1996, s.39). Eğitimde standartları yükseltme, eğitime yeni kaynaklar bulma ve bir takım değişiklikler yapma yeterli görülmemektedir. Yeni gelişen örgüt ve yönetim yaklaşımları da okullarda denenmektedir. “Toplam Kalite yönetimi”, “Sıfır Hata Yönetimi”, “Tam Öğrenme ” gibi yaklaşımlara dikkat çekilmektedir. Eğitim sistemini bu sürece uyduramayan toplumların bütün bu oluşumların dışında kalacakları öne sürülmektedir (Özdemir, 2000, s.8).

Dünya ülkeleri, yoğun gelişmeler karşısında, insanların çağın koşullarına uyum sağlamaları için eğitim sistemlerinde “okul geliştirme”, “etkili okul”, “yeniden yapılanma”, “reform” gibi gelişmelerle önemli değişiklikler gerçekleştirmeye başlamışlardır (Alberg, 2000).

Türkiye’de de özellikle 1980’li yıllardan sonra çağdaş yaşamın gerektirdiği ölçülere ulaşmak ve eğitimin niteliğini artırmak amacıyla eğitim sisteminde, “yeniden yapılanma”, “eğitim reformu”, “yeniden düzenleme” ya da “geliştirme” çabaları altında çeşitli değişim faaliyetleri içine girildiği gözlemlenmektedir.

Bu gibi değişim girişimlerinden bazıları; iki yıllık eğitim enstitülerinin dört yıla çıkarılması, ders geçme ve kredili sisteme geçiş; temel eğitimin 8 yıla çıkarılması; üniversite giriş sınavının yeniden ele alınması; okul müfredatlarındaki değişimler; Toplam Kalite Yönetimine yönelik çalışmalar; okullarda bilgisayar kullanımının başlatılması, öğretmenlik ünvanlarında yapılmak istenen değişiklikler (öğretmen, uzman öğretmen, baş öğretmen) gibi yapısal, teknolojik, insan ve amaçlar hedefler boyutunda birtakım değişikliğe neden olabilecek bazı girişimler gerçekleştirilmiş ya da gerçekleştirilmek istenmektedir (Kaptan, 2001, s.298; Hesapçıoğlu, 2003, s.155).

Türkiye’de yukarıda da bahsedilen değişim veya yenilik girişimlerinin okul ya da sistem tarafından kabul ya da red edileceği araştırılmadan uygulamaya konuldukları görülmektedir.

Zor ya da etkili değişimin ya da yeniliğin yerine kolay ve gösterişli olanın seğildiği, bunun sonucunda da değişim girişimlerinin sorunları gideremediği ya da değişimin amacına ulaşamadığı ve pek çok emeğin, zamanın ve paranın boşa harcandığı belirtilmektedir (zdemir, 1995; Cafoğlu, 1996, s.39). Bunun en önemli nedenleri arasında, “değişim yönetimi” ilkelerine uyulmaması ve değişim çabalarının etkili bir şekilde nasıl yönetilebileceği konusunda hissedilen bilgi ve deneyim eksikliği grlmektedir (Tanrıöğen, 1995, s.10; Erdoğan, 2002).

Gelişmiş ülkelerde özellikle A.B.D.’de eğitimde planlı değişim konusunda belli bir bilgi birikimi bulunmakla birlikte, Türkiye’de bu alanda yapılmış çalışmalar yok denecek kadar azdır. Eğitimde birçok yeniliğin öngörüldüğü bir dönemde değişim uygulamalarının başarılı olmasını sağlayan ya da başarısızlığına neden olan etkenlerin belirlenmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde başarısızlıkla sonuçlanan reform ya da değişim girişimleri, yeni reform çabalarının da başarısızlıkla sonuçlanacağı beklentisinin oluşmasına neden olabilmekte, böyle bir olumsuz beklenti ise değişime karşı direnmenin olmadığı örgütlerde bile reformların uygulanmasında başarıyı engelleyebilmektedir (Fullan, 1993).

Bu açıdan eğitimde değişimin nasıl yönetileceği hakkında bilgi ve deneyim birikimine gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, değişimin, eğitim sisteminde ya da okullarda nasıl yönetileceği, araştırılması ve biçimlendirilmesi gereken önemli bir konudur. Çünkü değişim belli bir sistematığı olan bir süreçtir (Erdoğan, 2002, s.124; zdemir, 1995, Tanrıöğen, 1995).

Bugün eğitim alanında değişim ve çeşitliliğin geçmişe göre daha fazla artmış olması, bununla birlikte ortaya çıkan reform, okul geliştirme ya da yeniden yapılanma girişimleri okullar üzerinde karar veren kişilere daha çok sorumluluk yüklemektedir. Okullardan beklentiler ve bununla birlikte okul müdürünün rolü de değişmektedir. Okul müdürünün rol ve sorumluluklarının sürekli değişime uğrayacağı ve asla değişmez bir prensip olarak kalmayacağı ortak bir görüş olarak değerlendirilmektedir (Taymaz, 1997, s.29; Cafoğlu, 1996, s.39).

21. yüzyılın yöneticilerinin yeni rolleri, değişimi yönetmek, esnek yapılar kurmak, sistemi dinamikleştirmek, bugün ve gelecekte düzen ve düzensizliği yönetmek, öğrenen örgütü oluşturma ve yaşatma, olacağı belirtilmektedir (Çelik, 2000, s.162).

Eğitimde başarılı bir biçimde değişme ve yenilik yapmak isteyen okul yöneticilerinin, değişim süreçlerini, okul örgütlerini örgütsel yönden tanımaları, okulları değişmeye yönelten güçleri, bu güçlerin örgütlerin hangi ögelerini etkileyip onları değişme gereksinimiyle karşı karşıya getirdiğini, değişim sürecinde işgörenleri anlamayı, değişime karşı neden ve nasıl direndiklerini ve bu direnmelere karşı nasıl bir stratejik bir yaklaşım sergileyecekleri, değişim modelleri, değişim programları ve uygulamaları konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler değişimi yönetme kapsamını oluşturmaktadır ve okul yöneticilerinin birer değişim yöneticisi, dönüşümcü/değişim lideri ya da değişim uzmanı (ajanı) olması beklenmektedir (Peterson, 1995).

Etkili eğitim reformlarının uygulanmasında müdürün önemli rolü 1960'ların etkili okul hareketlerinden bu yana alanyazında yer almaktadır. Okul yöneticisinin imajı 1980'lerden itibaren öğretim lideri olmaya doğru değişme göstermektedir. Araştırma ve politika alanyazınında planlı değişme, okul geliştirme, etkili okul ve personel geliştirme çalışmalarında okul yöneticileri, değişmenin lideri olan kimsedir. Bununla birlikte, artık okul yöneticisinin rollerinin, spesifik yeniliklerin uygulanmasını etkilemekten daha çok, bir örgüt olarak okulda değişmeye liderlik etmeye doğru değiştii görülmektedir. Ancak yöneticilerin yenileşmede başarılı olmasında onların değişme uzmanı olarak seçilme, yetiştirilme ve desteklenmeleri önem taşımaktadır (Balcı, 2001, s.116).

## 2.2. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM

### 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 (Yeniçeri, 2002).

Örgütsel değişim, örgütlerin yapı olarak buldukları çevreye uyarlanmalarıdır. Özellikle dış çevredeki değişimler buna neden olur. İş yapma yöntem ve teknikleriyle değişim, kullanılan teknolojinin değişimi, örgüt yapı ve yaşayacaklarına göre, amaçlarını çevrenin gereksinim ve baskılarını da dikkate alarak saptamak ve çevredeki değişimle bu gereksinim ve baskılarda değiştiğinde buna göre yeniden düzenlemek veya değiştirmek zorundadırlar. Ayrıca örgütler çevreye bir kurum olarak konumlarını sürdürebilmeleri için bir yenilik kaynağı ve değişim aracı rolü oynayarak kendi çevrelerini etkileme ve kontrol etme olanağını elde etmelerine, çevredeki değişimle kendi değişimlerini uygun bir dengede tutabilmelerine bağlıdır.

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 göre uygun stratejilerin belirlenmesi, uygulanması ve yürütülmesi ile ilgilidir (Dinçer, 1994, s.9).

Yapılan tanımlara göre örgütsel değişim şu özelliklere sahiptir:

- Örgütsel değişim, planlı değişim çabasıdır. Örgütsel değişim programı, örgütün sistemli teşhisini, stratejik planlarının geliştirilmesini ve çabanın başarıya ulaşması için kaynakların harekete geçirilmesini kapsar.
- Örgütsel değişim bütün sistemi kapsar. Bu değişim örgüt kültüründe ve tüm yönetsel stratejide olanaklıdır.

- Örgütsel değişim, üst yönetim düzeyince yönetilir.
- Örgütsel değişim, örgütsel etkinliği ve sağlığı arttırmak için tasarlanır.

### **2.2.2. Örgütsel Değişimin Amaçları**

Örgütsel değişimin amacı, genel olarak değişen içi ve dış çevre koşullarına karşın örgütün etkinlik ve verimliliği arttırmak, üyelerinin en yüksek doyumunu sağlamalarına ve gelişmelerine olanak veren bir örgütsel yapıyı kurmaktır (Ülgen, 1993, s.177).

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

#### **2.2.2.1. Örgütsel Değişimin Örgütün İnsan Unsuruna İlişkin 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. Üyelere gruplarla çalışabilme ve grup davranışını anlayabilme yeteneğini kazandırmak.

#### **2.2.2.2. Örgütsel Değişimin Örgütün Yapısal Unsurlarına İlişkin Amaçları**

Toplum bilimciler örgütün yapısındaki hiyerarşik katılığı gidermek üzere çaba harcamaktadırlar. Örgütlerde katılmalı 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, bütçeleme sistemi gibi düşünceleri uygulama alanına koymaktır.

### **2.2.2.3. Örgütlerde Değişimin Örgütün Teknolojik Unsurlarına İlişkin Amaçları**

Bu alanda söz konusu olabilecek amaçların başında yeni geliştirilen yöntemlerin, makinelerin, araçların ve malzemenin örgütlerde kullanılmasını sağlamak gelmektedir. Bilgi işlem sistemleri ile bilgisayarın 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.

### **2.2.3. Örgütsel Değişimin Temel İlkeleri**

- 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 (Oğuz,1996, s.379-380).

#### **2.2.4. Eğitimde Değişmeyi Gerektiren Sebepler**

Toplumlar ve toplum içindeki örgütler değişim gerçeğini kabullenerek etkinliklerini sürdürebileceklerdir. Sürekli yeni değişikliklerin görüleceği bir gelecekle yüz yüze bulunmaktadır. Değişim yenilikçiliği, yenilikçilik de insanların potansiyel yaratıcılıklarının serbest bırakılmasını gerektirmektedir.

Değişim günlük menümüzün değişmeyen parçasını oluşturur. Hedefi insan davranışlarını olumlu yönde değiştirmek olan eğitim örgütlerinin, okulların, değişim sürecinden etkilenmemesi düşünülmemektedir. Aynı zamanda kültürü yayma görevini üstlenen eğitim kurumlarının, değişimin ve yenileşmenin hızına kendini uyduramaması, etkilediği toplumların da yenileşmenin gerisinde kalmasına neden olacaktır.

Eğitim sistemi daha çok edilgen bir sistemdir. Toplumsal ve ekonomik değişmeyi başlatıp yönlendirmesi pek beklenemez, ama değişmeyi güçleştirebilir veya kolaylaştırabilir. Böylece bir etki bile eğitim sisteminin önemini ve değişme ile olan ilişkisini göstermektedir.

Eğitim örgütlerinin yapısı ve çalışma ortamı; öğretmenleri, okul yöneticilerini ve velileri çok yakından ilgilendiren bir konu olarak güncelliğini korumaktadır. Okul ve onun çalışma şartlarının çeşitli isimler adı altında incelendiğini gözlemektedir. Bunlar genellikle karakter, atmosfer, örgütsel ideoloji, ekoloji, durum, ortam, informel örgüt ve son zamanlarda iklim ve kültür olarak adlandırılmaktadır (Özdemir, 2000, s.27).

Nitekim mevcut okul sisteminin örgütsel yapısı hala sanayi devrimi sonrası gelişmelere dayanmaktadır. Eğitime duyulan taleplerin çeşitleri de hızla artmaktadır.

Aynı konuda çok sayıda öğrencinin eğitimi için yapılmış olan eğitim sistemi ihtiyaç duyulan yeni değer ve becerileri üretmede zorlanmaktadır. Okullar bireysel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalmaktadır.

Eğitimin finansmanında da önemli sorunlar bulunmaktadır. Eğitim için azımsanmayacak oranda kaynak ayrılmasına rağmen okullarda yaşanan mali krizler artarak devam etmektedir. Eğitim için ayrılan kaynaklar artırılrsa bile mali krizlerin ortadan kalkabileceğini iddia etmek zor görünmektedir. Klasik yollarla çözülecek bir sorun olmaktan çok, sistemin mali yönetimin yeniden düzenlenmesini gerekli kılacak bir değişimle ilişkilendirmek gerekir.

Klasik eğitim sistemi yoğun bir şekilde bilgi sunmaya dayalıydı. Günümüzde ise bilginin kazandırılması değil bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önem kazanmaktadır.

Eğitim konusunda artık eskiden olduğu gibi akla ağırlıklı olarak örgün eğitim çağı yani 6-22 yaş arasına bulunan nüfus ile ilgili sorunlar gelmektedir. Günümüzde ise bu yaş grubunun dışında kalan kitlenin de eğitilmesi önem kazanmaktadır.

Bilgisayarların her alanda yaygınlaştığı bir dönemdeyiz. Toplumun komputere olmasına paralel olarak fabrika, büro ve okul gibi birçok yerde yapılan işlerin niteliği de değişmektedir. Bilgisayar aşinalığının bu derece zorunlu olması en fazla eğitim sistemini ilgilendirmektedir.

Eğitimde değişmeyi kaçınılmaz kılan yukarıdaki makro gelişmelerin dışında özel gelişmelerde bulunmaktadır. Bireysel davranışların değişmesi, bilgi patlaması, ürünlerin hızla eskimesi, iş gücünün doğasının değişmesi, iş yaşamının kalitesindeki değişimler eğitim ve öğretimde değişmeyi etkileyen somut etkenlerdir (Erdoğan, 2002, s.3-8).

Eğitimsel değişimler çok yavaş olmaktadır. Ortaya çıkan bir yeniliğin eğitim sistemini etkilemesi 10-15 yıl almaktadır (Özdemir, 2000, s.82).

Eğitimde değişmeyi etkileyen nedenleri şu şekilde sıralayabiliriz (Erdoğan, 2002, s.24-29):

#### **2.2.4.1. Eğitimde Değişmeyi Etkileyen Dış Etkenler**

**Ekonomik yapı:** Sektörlere göre gelir kaynakları, büyüme tahminleri, dış ticaret ve yatırım.

**Özel projeler:** İş gücü miktarı ve büyümesi, çalışanların yaşa, cinsiyete göre dağılımları, kişi başına düşen ulusal gelir, fakir olarak nitelendirilen aile sayısı.

**Demografik veriler ve trendler:** Nüfus ve artış oranları, nüfusun bölgelere göre dağılımı, göçler, kırsal alanda ve kentte yaşayan nüfus, aile sayısı ve özellikleri, sosyal yardım alan aileler, hasta ocuk sahibi aileler, özürlü ocuk sahibi aileler, bölgedeki suç işleme durumu, hükümet, vergi yükü, eğitime hükümetin yaptığı katkılar.

#### **2.2.4.2. Eğitimde Değişmeyi Etkileyen İç Etkenler**

**Ekonomik veriler:** Okul finansmanı, okulun yıllık harcamaları, okulun finanse edildikleri.

**Sosyal demografik veriler:** Okula kayıtlar, sınıflara göre kayıt olan öğrenci, devamsızlık oranları ve nedenleri.

**İnsan kaynakları:** Rollerine göre personel durumu, personel gelişim programları, personel devamsızlığı.

**Eğitim verileri:** Başarı durumu, MEB'in yönetin yapısı, denetleme çalışmaları, bina koşulları, teknoloji kullanımı, yeni planlar, okul yönetimi ve evre ilişkileri.

Başarılı değişimler uygulamaları için, yeniliği gerçekleştirecek personelin bu değişimi anlamış olması gerekir. Eğitimde yapılacak değişmelerde de öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi gerekmektedir (Özdemir, 2000, s.28).

### **2.2.5. Eğitimde Planlı Değişim**

Eğitimde reform ve 21. yüzyıla hazırlama çalışmaları her toplumun üzerinde önemle durduğu bir konudur. Ekonomide gözlenen küreselleşme ve uluslar arası rekabet her ülkeyi eğitim sistemini çağın ihtiyaçlarına göre yeniden ele almaya zorlamaktadır (Özdemir, 2000, 79).

Uzay yarışında Rusların Amerikalıları geçmesinin sebepleri içinde Amerikan eğitim sisteminin eksikleri temel sebepler arasında yer almaktaydı. Amerikalılar ülkelerinde öğretimi geliştirmek amacıyla 1956 yılında Massachuesetts teknoloji enstitüsünde Prof. J.R. Zachairas başkanlığında bir komite kurdular.

Binlerce öğretmen yeniden eğitildi, yeni programlar geliştirildi, proje ile ilgili görevleri yapmak amacıyla her okula gerekli materyal, araç gereç sağlandı ve geleneksel yollarla ancak yarım yüzyıl alabilecek değişmeler kısa sürede yapıldı. Bu yenileşme programı şu aşamaları izlemiştir:

1. Yeni program geliştirilmiştir.
2. Yeni program ve ne getirdiği öğretmenlere anlatılmıştır.
3. Yeni programın okullara adaptasyonu yapılmıştır.

Bu projenin yürütülmesi aşamasında:

1. Projede tam zamanlı çalışacak profesyonel çalışma grupları oluşturulmuştur. Derslerin film materyallerini, ders kitaplarını, öğretmen kılavuz kitaplarını, testleri, laboratuvar kılavuz kitaplarını ve laboratuvar araç gereçlerini içeren yeni paket programlar geliştirilmiştir.

2. Tüm masrafları devlet tarafından karşılanmak üzere fen öğretmenlerine her yıl ülke düzeyinde yeni tekniklerle ve uygulamalarla ilgili kurslar verilmiştir.
3. Federal hükümet, okulların gerekli yeni paket programları alabilmesi için mahalli birimlere Milli Savunma Bakanlığı Fonu'ndan mali destek sağlamıştır (Özdemir, 2000, s.84-85).

## 2.3. EĞİTİM YÖNETİMİ SÜREÇLERİ

Yönetim süreçleri, örgüt yapısının, amaca ulaşmak için, belli bir yöntemle ilgili çalıştırılması ile ilgili etkinliklerin tümüdür (Binbaşoğlu, 1988, s.30). Bu etkinlikleri gerçekleştirecek olan, eğitim yöneticileri olduğu için eğitim yönetimi süreçlerine değinilmiştir.

Vetire, süreç, proses gibi terimlerle söz edilen bu kavramlar, birçok yazar tarafından değişik şekillerde sıralanmıştır. Gerçekte bunların çoğu değişik terimleri fakat aynı özellikleri kapsamaktadır. Klasik denilebilecek ilk sıralama Fayol tarafından yapılmış ve yönetim sürecinin ögeleri; planlama, örgütleme, yönetilme, koordinasyon ve kontrol olarak gösterilmiştir (Bursalıoğlu, 1998, s.79). Zamanla eğitim yönetimi alanındaki yazarlar da, eğitimde yönetim süreçlerini inceleyip birbirine çok yakın ve az farklı bazı ögeler ileri sürmüşlerdir. Aslında yönetim süreci, yöneticide davranışının amaçları bakımından daha iyi çözümlenebilir. Bu konuda önemli olan, yönetim sürecinin ögeleri arasında sağlam bağlar kurabilmektir. Bu ögeler topluca yönetim sürecini meydana getirdiği gibi, her biri ayrı süreç olarak da sayılabilir. Burada seçilen görüş yönetim sürecini karara, planlama, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme olarak sıralayan görüş olacaktır (Bursalıoğlu, 1998, s.80).

### 2.3.1. Karar

Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanı seçilmesi olarak tanımlanabilir (Aydın, 1994, s.126).

Karar süreci, değişiklik yapmaya bir çatışmayı önlemek veya çözmek örgüt üyelerini etkilemek amaçlarıyla kullanılır. Karar yönetiminin kalbi ve diğer süreçlerinin eksenidir. Örgütün yaşaması alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Yöneticinin doğru ve verimli karar alabilmesi; her şeyden önce, karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgili olmasını gerektirir.

Bu aşamalar problemin anlaşılması, probleme alt enformasyon toplanması, informasyonun çözümlene ve yorumu çözüm yollarının formüleştirilmesi, en önemli özümün seçimi, uygulama veya değerlendirmedir. Yönetici aynı zamanda karar sürecinin olumlu olumsuz etkenleri karar basamakları ve tipleri birey veya grup kararları, nazar sürecinde veya mahiyetin rolü konularında iyi yetişmiş olmalıdır.

Bir okul yöneticisinin etkileme gücünün gerçek kaynağı, yetkilerinin kullanım biçimini örgüt üyelerince kabul edilmiş, benimsenmiş olmasıdır. Sağlıklı bir katılım gerçekleştirildikçe, denetime daha az gereksinim duyulur (Aydın, 1994, s.130).

Okul yöneticisinin karar süresi bakımından yapacağı ilk girişim, okul yönetimini etkileyen öğelerinin her birini birer karar organı olarak görebilmek ve bunu kabul edebilmektir. İkinci olarak, karar sürecine katılma ilkesinin önemini kavramalı ve bu ilkeyi uygulamalıdır. Bir kararın etkileyeceği birer veya gruplar o kararın alınmasına ne kadar çok katılırlarsa, uygulamaya da o kadar çok katılır. Bu olanak kendilerinden ne kadar çok esirgenirse uygulamaya da o kadar çok karşı çıkarlar. Son olarak okul yöneticisi, kararı izlemesi gereken diğer yönetim süreçlerini bilmek ve gerçekleştirmek zorundadır.

Bir eğitim yöneticisinin karar vermekte izlemesi gereken şunlardır:

1. Grup dinamiğini anlamalı, fakat örgüt amaçları dışında kullanmaya kalkışmamalıdır
2. Güdüleyen, uzlaştıran, koordine eden bir eylem göstermelidir
3. Karar sürecinde aslarına ve o kararın etkileyici kimselere katılma olanağı vermelidir
4. Etrafında demokratik bir ortam yaratmalıdır
5. Grup çalışmalarında amacı kaybetmemelidir
6. Kooperatif yöntemlerinin önemini kavramalıdır
7. Grup kararlarının sınırlarını çizmemelidir
8. Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır
9. Grubun başarısı ve sürekliliği açıklanmalıdır

10. Örgütün yapısını iyi kurmalıdır
11. Grup değer ve davranışlarını dikkate almalıdır
12. Takdir hakkını kullanırken kamu yararını gözetmelidir.

### **2.3.2. Planlama**

Planlamanın çok çeşitli tanımlamaları yapılmıştır. Planlama, örgütün amaçlarına ulaşmak için gereken insan gücü ve teknolojik kaynaklarının kullanım biçimlerini karşılaştırma eylemidir (Gürsel, 1997).

Yönetimde “planlama”, örgütün amacının gerçekleştirilmesi için, yapılması gereken işleri ve bütün kaynakları sıraya koyma ve uygulanacak yöntemleri genel çizgileri ile belirleme işlemidir (Aydın, 1994, s.32).

Örgütün etkinlikleri bir plana bağlanmadığı zaman, işler rastlantıya ya da isteğe bırakılmış demektir. Ne yapılacağından önceden bilinmesi gerekli önlemlerin zamanında alınması, ancak planlama ile gerçekleşebilir. Yönetimde zaman, emek, anapara gibi maddi ve manevi kaynaklardan gereği gibi yararlanmak da planlama ile olabilir

Eğitim planlamasında izlenecek aşamalar şöyle sıralanabilir (Bursalıoğlu, 1998, s.100):

1. Sitemin hedefinin saptanması: Bu girişim eğitim sisteminin ürününe bulunacak piyasayı sağlamak içindir. Bu amaçla da, böyle ürünün stokları ya da akımları iyice incelenmeli buna göre program hazırlanmalıdır.
2. Sitemin ürünü ve bunların değeri: Bu değerlendirmeyi en doğru yapacak organ önce istihdam piyasası, sonra da kamu oyudur
3. Sistemin üzerinde çalıştığı madde: Eğitilecek nüfusun yeteneklerinin, çeşitli bilgi ve beceri düzeylerine dağılımını gerektirir.
4. Üretim teknikleri: Programların, ahenk ve sürekliliği, öğrencilerin bu programlara göre seçilmesi, öğretmen yetiştirme ve geliştirme, eğitim örgütlerinin tipleri, öğretim yöntemleri ve benzerleri bu aşamada ele alınır.



Bunları çözümlene veya bileşiminde göz önünde tutulacak en önemli nokta maliyet yarar ilişkisidir.

5. Kurulacak sistemin yapısı: Daha çok kaynakların kullanılmasıyla ilgili olup, yatırım programları, bina verme, öğrenci akımı gibi problemleri ele alınır.
6. Sistemin verimini değerlendirme: Eğitimden kazanılan yararların saptanması, sistemin parçalarının birbirleriyle veya sistemin diğer sistemleri ile karşılaştırılması sonunda elde edilebilir. Eğitimin, bireye topluma ekonomiye sağladığı yararların değerlendirilmesi, teknik ve ekonomik bilgi gerektirir.

Yönetici etrafındakilere ne yapılması ve nasıl yapılması gerektiği dikte ettirme yerine, planlama sürecinde gerçek anlamda etkin olmalarını sağlamak için fırsat ve olanak sağlamalıdır. Yönetici örgütteki her şeyi en iyi yapan bir insan olma yerine, üyelerin yaratıcı güçlerini, yeteneklerini harekete geçirmesini bilen bir insan olmalıdır (Aydın, 1994, s.135).

### **2.3.3. Örgütlenme**

Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması ve eylemleri örgütlenme olarak adlandırılır. Örgütlenme, örgütün amacının gerçekleştirilmesine yönelik dinamik bir yapının kurulmasını ifade etmektedir. Örgütün amacı ile ilişkisi açısından ele alındığında, örgütlenme bir araç olarak nitelendirilebilir (Aydın, 1994, s.139) Bir başka tanıma göre örgütlenme, grup etkinliklerinde düzenli ve sürekli işleyen bir sistem kurmaktır. Bu sistem içerisinde yönetim basamakları oluşturularak yetki ve sorumluluklar belirlenir, mevkiiler arası ilişkiler düzenlenir. Örgütsel organ ve bölümler belirlenir, iletişim bağları kurulur (Erdoğan, 2000, s.66).

Örgüt, sağlıklı karar vermeyi sağlayıcı, yaratıcı planlamayı özendirici, özgür ve etkileşimi kolaylaştırıcı, ortak amaçların bireyler ve grup tarafından doğru olarak anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlayıcı, istenilen amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda birey ve grup katkılarını eşgüdümleyici, iş görenlerin kişilik ve mesleki gelişimlerini destekleyici ve tüm bireysel ve örgütsel çabaların sürekli olarak değerlendirilmesini garanti edici bir yapıya sahip olmalıdır (Aydın, 1994, s.141).

Örgüt adı verilen yapıyı oluşturan ve örgütlenme olarak adlandırılan süreç, şu aşamalardan oluşur (Aydın, 1994, s.141):

1. Örgütün amacının saptanması.
2. Amaçtan üretilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi.
3. Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya konulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi.
4. Bu etkinliklerin ayrıntılandırılması ve sınıflandırılması.
5. Bu etkinliklerin eldeki insan ve madde kaynaklarına göre etkili olarak yürütülebilecek biçimde gruplandırılması.
6. Her etkinlik grubuna, etkinliğin gerektiği yetkinin verilmesi.
7. Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanması.

#### **2.3.4.İletişim**

İnsanlar doğal olarak çevrelerinde olup bitenleri öğrenmek ve anlamak isterler. Aynı şekilde insanlar sahip oldukları duygu ve düşünceleri birbirlerine iletmek isterler.

Bu özellik nedeniyle insanlar arasında gerçekleşen “iletişim” diye adlandırılan süreç doğar (Erdoğan, 2000, s.57).

Geniş anlamda iletişim süreci insan davranışını değiştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkiler geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amaçlarıyla kullanılır. Karar yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim de örgüt açısından o kadar önemlidir (Bursalıoğlu, 1998, s.110).

İletişim demokratik yönetimin gereğidir. Secker-Hudson’un şu sözü daha iyi belirtiyor: “Demokratik yönetimde, iletişim yolları kapandığı oranda, demokrasi de geriliyor demektir. İletişim, özgürce, sorumlu ve duyarlı bir yönetimden teşvik görüyorsa demokrasi gelişecektir” (Binbaşoğlu, 1988, s.45).

Eğitim yönetiminde iletişim gereklidir. Bunun nedenleri şunlar olabilir:

1. Örgütün amacı ile yönetimsel uygulamaların sonucu arasındaki durumu karşılaştırmak için;
2. Yöneticinin doğru karar vermesini sağlamak için;
3. Örgütün gelecekle ilgili plan ve programlarını hazırlamak, yani o günkü gereksinimler ile gelecekle ilgili gereksinimleri tasarlamak ve saptamak için;
4. Örgütü denetleyerek amaca kısa yoldan varabilmek için.

Bu amaçları kısaca; “yönetimi gerçekleştirmek” biçiminde de belirtebiliriz. Bu nedenlerle, iletişim, yöneticinin asıl ödevleri arasında yer almıştır (Binbaşıoğlu, 1988, s.45-46).

Eğitim rgtlerinde etkili bir iletişim gerçekleştirmek için yönetici ğretim kadrosu ile özdeşleşebilir, gereksinime koşut olarak iletişim kanalları oluşturabilir ve kanalların sürekli olarak açık olmasını sağlayabilir. Örgütte olup bitenden, ğretim kadrosunun haberdar olmalarını sağlar, onların görüşlerini belirtmelerine fırsat ve olanak sağlar. Örgütün politikasının ve planlarının oluşturulmasına katılım özendirilir (Aydın, 1994, s.152).

Eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri şöyle özetlenebilir (Bursalıoğlu, 1998, s.119):

1. Girişimini başkalarından önce ele almak,
2. İletişime yapıcı görüşlerle başlamak,
3. evresindekilerin katılma ve işbirliği sağlamak,
4. Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak,
5. Katılanları güdülemek,
6. Başarılan işleri ortaya koymak,
7. Gereksime ile doyum arasında denge kurmak,
8. Söylentilere gerçeklerle engel olmak,
9. İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,

10. Başkalarının fikirlerine saygı göstermek,
11. Önemli haberleri yinelemek,
12. Her iletişim aracından yararlanmak,
13. Destek ve karşıt güçleri tanımak,
14. İletişimi aralıksız sürdürmek.

### **2.3.5. Etkileme**

Formal örgütün doğası, niteliği bir kontrol sistemini gerekli kılmaktır. Örgüt için güç zorunludur. Zira, örgütte gerekli düzeni koruyabilmek için en son çare olarak “güce” başvurulabilir. Örgüt amacını gerçekleştirmede, kendine yaşam gücü kazandıracak güdüleyici güç gerektirir (Aydın, 1994, s.154).

Etkinin önemi davranış biçimlerinin yönetim bilimine girmesi ile artmıştır. Etkinin hedefi karar sürecidir ve bu bakımdan, örgüt anatomisinden çok fizyolojisi ile ilgilidir. Örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmede ve eş güdümlenme de başarılı bir yönetici çeşitli etkileme yolları kullanır. Yaygın olan, ama her geçen gün çekiciliğini kaybeden ve daha az vurgulanan bir etkileme yolu yetkinin kullanılmasıdır. Bir etkileme yolu olarak grup süreci teknikleri önem kazanmakta ve artan bir biçimde kullanılmaktadır. Bazı yönetim bilimcileri yöneltme yerine etkileme sözcüğünü kullanmaktadır. Etkileme sözcüğünün yeğlenmesi, otoritenin çeşitli etkileme yollarından sadece birisi ve en son başvurulması gereken bir yol olduğu görüşünü yansıtmaktadır. Bu anlayış, yönetsel örgütün yapısının ötesinde bazı özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Aydın, 1994, s.155).

Yönetsel liderliğin ölçütü, örgüt üyelerinin, örgütün amacının gerçekleştirilmesinde düzenli olarak ortak çabaya katkıda bulunabilecek biçimde etkilenmeleri derecesidir. Bu konuda şu noktalara dikkat edilebilir (Aydın, 1994, s.155):

1. Örgüt üyeleri açısından çekici örgüt amaçlarının saptanması,
2. İlgili personelin tümünün kişiliklerinin ve liderlik becerilerinin vurgulanması,
3. Örgütle olan ilişkilerde doyumla sonuçlanan bireysel deneyimlerin sağlanması,

4. Kullanabilecek herkese, gerekli enformasyonun sağlanması,
5. Örgüte bağlılığın geliştirilmesi,
6. Yararlı öneri ve öğütlerin verilmesi,
7. Bireylerin gelişiminin sağlanması,
8. Yöneticiye ve diğer statü liderlerine verilmiş yetkilerin kullanılması.

Yukarıda belirtilen bu yollar ve diğerleri iş görenleri etkilemede yöneticiler tarafından kullanılabilir. Yetkinin bir etkileme aracı olarak kullanılması hiç kuşkusuz yöneticiler arasında büyük farklılık gösterir. Bununla birlikte, yetki tüm yönetsel durumlarda zorunlu bir ögedir (Aydın, 1994, s.155).

### **2.3.6. Koordinasyon**

Koordinasyon, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eylemleri kapsar. Koordinasyonun iki görevi verme ve yöneltmedir. Koordinasyon bir girişime katılanların birbirinin eyleminden haberdar olmasını öngörür. Bu bakımdan, aynı amaçların paylaşılmasını gerektiren işbirliği kavramı ile karıştırılmamalıdır (Bursalıoğlu, 1998, s.121).

Koordinasyonu, yönetimin esası olarak algılamak gerekir. Zira, örgüt amacının gerçekleştirilmesi doğrultusunda bireysel çabaların bütünleştirilmesi yönetimin amacıdır. Yönetim süreçlerinin her biri, bir koordinasyon uygulamasıdır. Koordinasyon, ayrı ve bağımsız bir yönetsel eylemler bütünü olarak düşünülmemelidir. Koordinasyon, yönetimin her yönünden bir parçasıdır. Yönetim sürecinin her ögesi etkili bir koordinasyona katkıda bulunur (Aydın, 1994, s.110).

Koordinasyon, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eylemleri kapsar (Bursalıoğlu, 1998, s.121).

Bir eğitim örgütünde koordinasyon sağlama çok önemlidir. Çünkü eğitim teşebbüsüne katılan gruplar hem çok değişik hem de çok hareketlidir. Söz gelimi, çevredeki halk, meslek kuruluşları, veliler, yöneticiler, öğretmen ve öğrenciler birbirine aykırı olarak bilgi ve değerler taşıyabilirler. Okul yöneticisinin görevi, bu ayrılıkları gidermek ve bu bilgi ve değerleri okulun amaçlarını gerçekleştirmek yolunda kullanmaktır (Gürsel, 1997, s.64). Bir yöneticinin yeterliliğinin ölçütü, iş görenleri belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusundaki planlı, kasıtlı ve etkili bir davranışa katkıda bulunma derecesidir (Aydın, 1994, s.153).

Bir eğitim örgütünde, koordinasyon sağlamaya yarayacak koşullardan bazıları şöyle özetlenebilir (Bursalıoğlu, 1998, s.125):

1. Görevsel bir yönetim yapısı,
2. Görevleri ve ilişkileri açıkça belirten bir örgüt şeması,
3. Yazılı politika ve tüzükler,
4. Etkili bir iletişim sistemi,
5. Bir koordinasyon birimi ve uzman personel,
6. Yazılı plan ve programlar,
7. Düzenli rapor ve kayıtlar,
8. Moral eğitimi,
9. Yetkinin kendi kavramı ve ilkeleri içinde kullanılması.

### **2.3.7. Değerlendirme**

Tüm kurum ve kuruluşlar, özellikle kamu kurumları, sürekli bir değerlendirmeye tabi tutulurlar. Her zaman kasıtlı ve planlı olmasa da bu değerlendirme sürüp gider (Aydın, 1994, s.161).

Değerlendirme, yapılan bir işin ya da bu işi yapan iş görenin değerini biçme, tanıma sürecidir. Değerlendirme denetim sonucunda elde edilen bilgilerin birbiriyle karşılaştırılması sonucunda varılan bir yargı olduğu için denetimin bir uzantısıdır (Gürsel, 1997, s.161).

Değerlendirmenin amacı uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir. Genel olarak, değerlendirme eyleminden önce araştırma, sonra yeniden düzenleme yapılır. Değerlendirmenin tarafsız olabilmesi için, değerlendirme ölçüsünün uygulamaya girilmeden hazırlanması gerekir. Değerlendirme bölgesel veya yönetsel, genel veya sınırlı, sürekli ya da aralı, dışarıdan yahut içeriden, statik veya dinamik olarak yapılabilir. Değerlendirme, değerlendiren ile değerlendirilen arasında ortak bir etkileşimdir. Bu bakımdan değerlendirilene de bu eyleme katılma olanağı verilmelidir (Bursalıoğlu, 1998, s.125).

Değerlendirme sürecinin dört aşaması vardır (Aydın, 1994, s.65):

1. Yapılan veya yapılacak olan fonksiyonların ölçüleri belirlenir. Yapılacak işlem ve eylemlerin belli bir süreye yayılması bunların kimler tarafından, nerede, nasıl ve ne zaman yapılacağı belirlenmesi ve ortaya konmasıdır.
2. İş görenlerin yaptığı işlem ve eylemlerin ölçülmesidir.
3. İş görenlerin değerlendirme sonuçlarının önceden hazırlanmış olan değerlendirme ölçülerinin karşılaştırılmasıdır.
4. Aksaklıkların ve olumsuzlukların ortaya konulmasıdır.

Eğitim örgütlerindeki değerlendirme süreci, değerlendirilen eylemle ilgili bireylerin tümünü kapsar. Değerlendirme de bir grup işlevidir. Demokratik bir kültürde değerlendirme sürecine genel bir katılım özendirilir. Değerlendirmenin etkililiği, sadece atılan adımlara ve varılan sonuçlara değil, aynı zamanda değerlendirme sürecinde geliştirilen insan davranışlarının niteliğine de bağlıdır. Yönetim sürecinin diğer öğelerinde de olduğu gibi, değerlendirmenin amaçları, eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi kadar, personelin sürekli gelişimini de kapsar. Başarılı olmak isteyen yöneticiler değerlendirme sürecinin önemini bilmek ve etkili liderlik yapabilmek için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmak durumundadır (Aydın, 1994, s.166).

## 2.4. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DEĞİŞİM VE YÖNETİMİ

Değişim yönetimi, yoğun gelişmeler karşısında eğitim alanında da 1980'li yıllardan itibaren sürekli bir ilgi konusu haline gelmeye başlamıştır. Özellikle eğitim sistemlerinde eğitimi yönetmek ve bunları bir arada gerçekleştirebilmek gereklilik olarak algılanmaya başlanmıştır (Morrison, 1998).

Günümüz okullarında yaygın olarak okul geliştirme, reform ve yeniden yapılanma isteği önceki yıllara göre çok hızlı artış göstermektedir. Eğitim alan yazını içerik açısından çeşitli modeller ve değişim uygulamaları konusunda örneklerle doludur. Kuramların amacı okullarda etkili bir değişime yol açmaktadır. Bazı kuramlar toplum gelişimi üzerine odaklanırken diğerleri esas önemli hususların etkili bir reformunda yatmakta olduğunu önerirler. Bunun yanı sıra bazıları da beyin gücüne dayanan öğrenme gibi daha belirli konularda yoğunlaşmaktadır (McLaughlin, 2000).

Nitelikleri gereği örgüt özelliği taşıyan eğitim kurumları da diğer mal, hizmet ve düşünce üreten örgütler kadar sosyal, siyasi ve ekonomik alanlardaki gelişmelerin ve değişikliklerin etkisi altında kalan ve değişime uyum sağlayarak kendini yeniden düzenleme gereği duyan kurumlardır (Hesapçioğlu, 2003, 148; Morrison, 1998). Eğitim örgütleri, hem girdileri hem de çıktıları yoluyla çevre ile bağlantılarını, iletişimlerini canlı tutmak, örgütsel değişim kapasitesini geliştirmek zorundadır, aksi halde işlevlerini etkili bir şekilde yerine getiremezler (Bursalıoğlu, 2000; Başaran, 1993; Özdemir, 1996; Çelik, 2000, s141). Eğitim kurumları aynı zamanda işlevleri itibariyle özellikle toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmeleri yönlendiren ve öncülük eden kurumlardır. Okul örgütü eğitimin yanı sıra sosyal, politik ve ekonomik değişimin merkezidir (Aytaç, 2000, s.4).

Eğitim kurumlarının en önemli görevlerinin, iyi bir yurttaş, üreten, ülkenin ekonomisine katkı sağlayan insan yetiştirmek olduğu göz önüne alınırsa, diğer örgütlere göre değişimi ve gelişimi daha öncelikli olarak gerçekleştirmesi beklenir (Alkan, 2002, s.351; Taymaz, 1997, s.28).



Bu durum eğitim alanına okul geliştirme, etkili okul, öğrenen okul, toplam kalite yönetimi, okullarda katılmalı yönetim, okula dayalı/okul merkezli yönetim, kendi kendini yöneten okullar gibi yaklaşımlarla yansımıştır (Hesapçioğlu, 2003, s.148; Balcı, 2001).

Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen değişimlerin, reformların başarısı, büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır. Merkezi birimlerin eğitimle ilgili aldıkları kararlar, uygulamaya yansımakça bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde de okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri gereklidir. Eğitim sisteminde okul yöneticisinin işlevleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, normal günlük çalışma zamanlarını değişim ve gelişmeye yönelik olmaktan çok, rutin işlerde harcadıklarını ortaya koymaktadır (Taymaz, 1997, s.28). Bu nedenle okulun geliştirilmesi sürecinde, müdürlere daha çok destek ve özerklik sağlanmalı, okulun yeniden yapılandırılmasında, özellikle okul müdürleri, liderlik becerilerini uygulamaya komalıdır (Şişman, 2002, s.27).

Conley devlet okullarında kimi zaman eş zamanlı olarak ortaya çıkan yenilikçi, reformcu ve yeniden yapılandırıcı olmak üzere üç ayrı değişim düzeyinden bahseder. Personel gelişimi projeleri ve okul gelişimi programları gibi yenilikçi faaliyetler okulun zaten hazırda yapmakta olduğu işlerde daha başarılı veya daha etkili olmasına yardımcı olur. Bu değişim yaklaşımı hem yöneticiler hem de öğretmenler için oldukça fazla enerji gerektirir ve olumlu sonuçlar verebilir, bununla birlikte, eğitimcilerin uyarılma dışında sayıtlılarını veya uygulamalarını gözden geçirmelerine neden olmaz (Helvacı, 2005, s.209).

Dış kaynaklı şartların ya da gereklerin okulun var olan işlemlerini, kurallarını ve gerekliliklerini değiştirmesine sebep olduğu durumlarda okul reformla ilgilenmeye başlar. Dış uyaranlar eğitim kurulundan, bir yöneticiden ya da etkili bir organdan geliyor olabilir. Dayatılan programların okul üzerinde etkileri olsa da bunlar genelde belli başlı bir okul değişikliğinin ortaya çıkmasında başarılı değildir.

Araştırmalar, öğretmenlerin bu programları sahiplenme ya da bunları okulun ihtiyaçlarına uyarlama duygusu geliştirmesinin olası olmadığını göstermiştir (Alberg, 2000). Okul reformu çabaları müdürü birbiriyle çatışan beklentileri ve amaçları yönetmek gibi güç bir duruma sokabilir. Yeniden yapılanma yani üçüncü değişim düzeyi gelişmiş bir öğrenci öğrenmesine yol açacak şekilde belli başlı sayıtlıların, uygulamaların ve ilişkilerin değişmesi ile sonuçlanır. Yeniden yapılanma, Ulusal Liderlik Ağı tarafından “okulun temel işlevlerini, uygulamalarını ve örgütlenmesini yeniden düzenlemek” biçiminde tanımlanmıştır. Yeniden yapılanma faaliyetleri sadece okulun kendisini içermekle kalmaz ayrıca okulun toplumla olan ilişkisini de etkiler (Alberg, 2000).

Eğitimde örgütsel değişim, birtakım özellikleri kapsamakta ve bu özellikler şu şekilde belirtilmektedir (Helvacı, 2005, s.210):

- Okulun yapısında ve örgütündeki değişiklikler (örneğin ders programı ya da yeni çalışma gruplarının oluşumu gibi).
- Yeni veya ek öğretim materyalleri (örneğin iş materyali ve kitaplar gibi).
- Öğretmenlerin yeni bilgi kazanmaları (örneğin, bilgi teknolojileriyle çalışmaları gibi).
- Öğretmelerin öğretim stiline göre yeni davranışlar benimsemesi (örneğin, kaynağa dayalı öğrenmeyle ilişkili yaklaşım genelde danışmacı ve didaktik olmama gibi).
- Bazı öğretmenlerin inanç ve değerlerindeki değişmeler (örneğin, Mesleki Teknik Eğitim Girişiminin önceki günlerde pek çok öğretmen tarafından yararlı olduğuna inanılması gibi).

Fullan “Pratikte Değişim”i; çok yönlü bir içerik olarak tanımlar. Yeni veya geliştirilmiş materyaller, yeni beceri ve davranış kullanımı (yeni öğretim yaklaşımları gibi) ve inanç anlayıştaki değişiklikler, yenilenmenin formatını oluşturabilir. Etkili bir değişimin gerçekleşmesi için bütün bu unsurlar gereklidir (Helvacı, 2005, s.211).

Yenilik, iç ve dış etkenlerin değişim ve yenilenme konusundaki isteklerinin bir potada buluşmasıdır. Yenilik boşlukta var olan bir şey değildir. İyi bir ürün, yeni bir müfredat ya da parlak bir düşüncenin hiç biri kendi başına bir yeniliği oluşturmaz; fakat yine de bunlar sürecin vazgeçilmez parçalarıdır. Yenilik sadece örgüt içindeki ihtiyaçlar üzerine oluşturulan bir uygulama da değildir. Bu içsel süreç ya da okulların yaratıcılığı yenilik sürecinin vazgeçilmez parçalarıdır ve süreci hızlandırmada yardımcı olmaktadır. Okullar sadece kendileri için var olmazlar. Topluma da bağlıdırlar. Eğer okulun içsel aktiviteleri toplumun beklentilerini karşılamıyorsa daha uzun sürecek bir yenilik yaratılması gerekebilir.

Okulların yeniliğe ya da değişime karşı açık olmalarında aşağıdaki faktörler oldukça önem taşır (Dallin, 1998, s.95).

#### **2.4.1. İlgi Odağı ve Değerler**

Okulun kültürü ve eylemleri okulların yenilenmeye karşı olan tutumlarını belirler. Gerek içten gerekse dıştan gelen talepler neticesiyle olan her değişim, öğretmenler ve yöneticiler tarafından okulun değerleri, değer çatışmaları, şartları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak değerlendirilir. Okulda yer alan uygulamalarla yapılaması gerekenler arasındaki fark çok büyümüşse okullar yenilenme yönünde çalışmalara başlarlar.

Okullar bir dizi değerler taşırlar. Birçok okul için bu değerler pek tartışmaya açık değildir. Pratik değerler öğretim gelenekleri, öğrenci talepleri, çevrenin talepleri arasında olan uzlaşmayı içerir. Farklı okullar göze çarpan farklılıklar gösterir. Öğretmen alt grupları arasındaki değerler genellikle çatışmaktadır. Bu çatışmalar nadiren açık bir şekilde ele alınmaktadır. Çünkü her öğretmen başkası tarafından rahatsız edilmeden işine devam edebilir. Her öğretmen diğer çalışma arkadaşlarından bağımsız olarak işini sürdürebilir ki bu da ortak bir okul kültürünün oluşmasına engel teşkil etmektedir. Öğrencilerin değerleri de pek yapıcı bir şekilde öne çıkarılmamaktadır. Öğrencilerin etkileri katı bir şekilde ortak ilgilerine göre düzenlenmektedir.

Okullar açıklık ve dürüstlük kazandıkça, kendi vizyonlarını geliştirdikçe ve de çalışanlarına kendilerini geliştirmeleri ve grup çalışması için fırsat tanıdıkça okullar içten ve dıştan gelecek değişim taleplerine daha yapıcı bir şekilde cevap verebileceklerdir.

#### **2.4.2. Etik**

Okul sistemini genel olarak düşünüldüğünde ‘etik’ kavramı görecelidir. Başkalarına yeniliği empoze edilemez çünkü bu yenilik görülmeyen bazı sonuçlar doğurabilir ve kişi de bunların bir hesabını yapmalıdır. Bu durum ortak bir kültür paylaşmayan okullar için geçerlidir. İçten ve dıştan gelen istekler en üst düzeye ulaştığı zaman öğretim elemanları mevcut düzeni sarsmayacak uygun çözümler bulma çabasına girişirler. Olası bir tehlikeyi engellemek için çaba gösterirler, kişileri uyum göstermeleri için ödenekler yapılı ve gönüllülük prensibi temel alınır. Fakat değişim talebi daha güçlü bir boyuta ulaşırsa ve uyum sağlanamazsa o zaman ileride olacak olan gelişimler okulların problem çözme kapasitesine bırakılır.

Bu tür okullar yönetime ve üretim taleplerine, okul değerlendirmesi ve kontrolüne karşı olumsuz bir tepki gösterirler. Etik, öğrenim durumunun yarattığı birçok kışkırtıcı durum nedeniyle birçok farklılıklara müsamaha gösterme anlamına gelir. Bu yüzden girişimci olmak zordur. Dolayısıyla profesyonellik de göreceli bir duruma gelir.

#### **2.4.3. Temel İlkeler ve Görüşler**

Pek çok okullar klasik bürokratik bir örgüt görüşüne dayandırılmışlardır. Bu görüşe göre kararlar rasyoneldir, sistem ise itaatkardır. Okul bir dizi kanunlar, direktifler ve kontrol mekanizmaları aracılığıyla yönetilirler. Okul yönetiminin görevi toplumun ihtiyaçlarını korumaktır. Ancak okullar çevreden gelen güçler tarafından etkilenmektedir. Bu etkiler öyle güçlü boyuta ulaşır ki bu formal sistemi geride bırakır. Ancak problem şudur. Okullar dıştan gelen baskılara pek maruz kalmadığından uzun süre kendilerini bu baskılardan uzak tutarlar.

Gelebilecek dış baskılar sadece öğrencilerin hayat şartlarında olabilecek değişiklikleri ve yerel topluluklardan ve medyadan gelebilecek etkileri içerebilir. Hem müdürler hem de öğretmenler günlük iş hayatlarında bu tür durumlarla başa çıkabilmeli ve bu durumların yaratabileceği yeni olgulara da mümkün olduğunca az zaman ve enerjiyle tepki verebilmelidirler.

Fullan'a göre yenilenme sürecine başlamak için bir yerlerde nitelikli yeniliklerin bulunması, okulların da bundan haberdar olması, okul yöneticilerinin harekete geçmesi, öğretmenlerin de bunu desteklemesi gerekmektedir. Fullan, okul gelişiminde önemli olan temaları şöyle sıralamaktadır (Helvacı, 2005, s.214):

- Vizyon geliştirme: Dinamik ve etkileşimli bir süreç olmalıdır.
- Evrimsel Planlama: Okulun gerçeklerini göz önünde bulundurur ve süreçte öğrendiklerimizi mevcut bilgilerimize katmamıza yardımcı olur.
- İlk adımı atma ve sorumluluk paylaşma: İlk adımı teşvik etme ve sorumluluk ve gücü paylaşma, değişim başarısı için gerekli önemli normlardır.
- Personel geliştirme ve personele destek: Yeni davranış ve tavırların öğrenilmesi çok önemlidir. Tüm süreç boyunca öğrenim devam etmeli, yardım edilmeli ve etkileşim sağlanmalıdır. Etkileşim öğrenimin anahtarıdır.
- Problem çözme: Süreçte yer alan bir davranışla ilgili öğrenilen spesifik bir bilgi problem çözme ve uygulamasına yol açmalıdır.

Okullarda başarılı bir değişimin yapılandırılması için altı bölümden oluşan bir iskelet geliştirilmiştir. Öncelik bir değişim içeriği oluşturmak ve davranış, inanışlar, normlar ve ilişkiler gibi kültürel faktörleri göz önüne almaktır. Davranış ve inanışlar; olumlu, olumsuz ya da nötr olan kişisel seçimlere dayanan değer yargıları olarak tanımlanır. Normlar ise bu inanışların temsilidir. İlişkiler de normların kişiselleştirilmesi veya normlar sonucu oluşan kişisel etkileşimler olarak tanımlanmaktadır. Fullan “okul müdürü özellikle okulun kültürünün değişiminde merkezdir” demektedir (Helvacı, 2005, s.215).

Peterson'a göre (1995), başarılı değişim ve gelişimi yönlerdirme, okulun altı kritik bileşenin geliştirilmesini ve yönetilmesini gerektirir. Bunlar;

1. Net, güçlü ve ortaklaşa meydana getirilmiş bir eğitim vizyonu ve kurumsal bir misyon.
2. Okul içinde uzman topluluğuna güçlü bir bağlılık.
3. Öğrenci başarısı için yüksek standartlar oluşmasına destek sağlayan öğrenim çevreleri.
4. Mesleki ve öğrenimi geliştirme.
5. Velilerle, sağlık ve insani hizmetler sunan kurumlarla, iş kurumlarıyla, üniversitelerle ve diğer örgüt topluluklarıyla başarılı ortaklıklar kurma.
6. Gerekli değişikliklerin kurumsallaşması için sistematik planlama ve uygulama süreçleridir.

Miles, araştırma çalışmaları sonucunda planlamanın önemini vurgulayarak “önemli değişim programlarının kendi kendine işlemeyeceğini, onların aktif bir uyum ve koordinasyona gerek duyduklarını” belirtir (Peterson, 1995).

Eğitimde örgütsel değişim ve yönetimi konusunda tam bir anlayışın gelişmesi için alanyazında yer alan önemli araştırmalar ve eğitimsel değişimle ilgili çıkarımlar aşağıda tartışılmıştır.

Eğitim alanında, değişim ve yenilenme ile ilgili alanyazında belirtilen en önemli araştırmalardan biri olan Rand araştırmalarının sonucunda, değişim girişimlerinin örgütsel bağlama uyarlanması gerektiği ve değişimin mantıksal olmayan yönlerinin sonuçları etkilediğini vurgulamıştır. Bununla birlikte Rand araştırmalarından ortaya çıkmış olan bu temel anlayış biçimlerinin, değişimin sistemli olduğu ve sürekli gelişim sürecini içerdiği ve birçok ortamsal değişkenle yoğrulduğu şeklinde daha derin bir anlayış geliştirmeye yardımcı olduğu belirtilmiştir (Helvacı, 2005, s. S.216).

McLaughlin yenilenme ve örgütsel davranışla ilgili yaptığı bir alanyazın taraması sonucunda şu çıkarımlarda bulunmuştur (Helvacı, 2005, s. S.216):

- Okulun etkili ve mutlak ayrımsal etkilerin olası nedenleri üzerine yapılan araştırmalar eğitim uygulamalarının nasıl değişeceğine dair çok ipucu vermektedir.
- Değişim projelerinin etki yönelimli araştırmaları, projenin kurumsal bağlamla olan etkileşimini ele almadığı için genellenebilir bulgular uretememiştir.
- Uygulamayla ilgili sorunlar eğitim sisteminde değişim sürecinin sonuçlarına baskın çıkmaktadır.

Tyack ve Cuban “okulların temel kuralları”nın sabit kaldığını ve okullarda değişimin çok az olduğunu, bu değişimin sadece sınıf düzeni ve notlandırma konularında gerçekleştiğini belirtmektedirler. Tyack ve Cuban gibi Fullan’da grup çalışmasının etkilerine dair yürütülen araştırma sonuçlarına rağmen eğitim reformu konusunda ilerleme kaydedilemediğini vurgulamaktadır (McLaughlin, 2000).

Berman ve McLaughlin, Rand araştırmasının sonuçlarının, değişim sürecinde kurumun alıcılığının bir değişken olduğunu, “karşılıklı uyumu artıran bir uygulama stratejisinin son derecede önemli olduğunu” belirtmişlerdir. Karşılıklı uyum, örgütteki bireylerin ihtiyaçlarına ve gerçekliklerine uyum sağlanması gereğine gönderme yapmaktadır.

Başka bir deyişle, başarılı değişim, örgüt yeniliği, yenilikte rgt etkilediği zaman mümkündür. Yeniliği etkileyen temel etkenler, kurumsal ortam, kısmen örgütün havası ve katılımcıların motivasyonu, proje işlemlerinin yapılması için yerel yenilikilerle kullanılan uygulama stratejisi, ortamla ilgili olarak projenin getirdiği değişikliğin kapsamıdır. Teknoloji, proje kaynakları ve farklı yönetsel stratejiler sonuçları esaslı biçimde etkilememiştir. Dolayısıyla, projenin sonuçları temel olarak dışarıdan gelen, “girdi”lere değil, i faktörlere ve yerel kararlara bağlıdır (Helvacı, 2005, s.216).

McLaughlin, değişimin örgütün mantıksal olmayan yönlerinden ve özellikle hizmet düzeyinde örgütte bulunan kişilerden etkilendiğini, değişim girişimlerinin destek kazanabilmesi için ğretim ve öğrenme üzerine odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Daha sonraki bir yayınında McLaughlin, değişimi uygulamada karşılıklı uyumun başarının anahtarı olduğunu ve karşılıklı uyumu destekleyen stratejilerin,

- a) Sürekli personel gelişimi,
- b) Yerel personelden ve proje toplantılarından yararlanmak suretiyle sınıf uygulamalarının desteklenmesi,
- c) Katılımcı proje kararları,
- d) Müdürlerin eğitime katılımı,
- e) Benzer proje gerçekleştiren yerlere yapılan ziyaretler,
- f) Yerel materyallerin oluşturulması, olduğunu belirtir (Helvacı, 2005, s.217).

1980’li yıllarda geniş kapsamlı sistematik reformlar yönetimi kapsamındaki okul gelişimi çalışmaları, bir yeniliğin gelişimiyle kurumlaşması arasında büyük bir farkın olduğunu göstermiştir. Bir yenilik bir okulun hayatının doğal bir parçası haline gelmişse, sınıflarda rahatlıkla kullanılıyorsa ve de destek görüp uygulanıyorsa bu reformun yerine getirildiğini göstermektedir (Miles, 1987).

Değişimin teorileri 1976’da başka bir boyut kazanmıştır. Paulston, önemli Amerikan değişim modellerini daha geniş felsefik görüşlere oturtmuş ve aşağıdaki iki kategori arasındaki farkları ortaya koymuştur. Paradigma kavramıyla Paulston araştırmacının “görüşünü” veya “modelini” kastetmiştir (Dalin, 1998):

1. Denge paradigması
2. Çatışma paradigması

#### **2.4.3.1. Denge Paradigması**

Bu paradigma birçok kuramı ve öğretileri içermektedir. Örneğin evrimsel ve yeni evrimsel kuramlar, gelişim teorisi üzerine dayandırılmış olup, toplumsal gelişim ve eğitsel değişimlere paralellik göstermektedir. Bu teoriler, gelişimi, ilkelikten daha gelişmiş şekillere doğru yönelme olarak ele almaktadır.



Thomas bir ülkenin ekonomik ve toplumsal gelişimi ile okul sistemlerindeki gelişim arasında bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Evrimciler okullar ve toplumların gelişim aşamaları arasında bir tutarlılık bulmaya çalışmışlar, yapısal işlevsel kuramcılar ise toplumun tamamen farklı sistemleri arasında bir denge yaratabilecek mekanizmalarla ilgilenmişlerdir. Her iki öğreti de tutucu olmakla beraber kısa ve aralıklı değişimleri önemsiz bulup bunları sinir bozucu rahatsızlıklar olarak algılamaktadır. Her iki öğreti de uyuma önem vermektedir. Bir sistem içerisinde yer alan her çatışma bir hastalık belirtisidir ve sistem tekrardan dengeye oturtulmadan tedaviye ihtiyaç duymaktadır (Helvacı, 2005, s.218).

Yapısal İşlevsel kuramcılara göre okullar ve toplum birbirlerine bağlı olduğundan bu okulları toplumdan soyutlayarak değiştirmek mümkün değildir. Sistem teorisi bir adım daha öne giderek biyoloji, sibernetik ve bilgi ve iletişim teorilerinden yararlanacakları bilgiyi yapısal işlevsel kuramdan daha açıklayıcı bir kuram oluşturmada kullanmayı amaçlamaktadır.

#### **2.4.3.2. Çatışma Paradigması**

Bu değişim görüşü sosyal sistemlerde yer alan zayıflıkları, değer çatışmaları ve ilgi çatışmalarını vurgulayan kuramları içine alır. Çatışma kuramcılar evrimsel kuramcılar gibi okulları topluma, özellikle de egemen iktisadi örgütlerine bağlı olarak yer alır. Denge paradigmasını çatışma paradigmasından ayıran bu bağlılığın analizidir.

Okullar eşit eğitim fırsatı yaratmada başarısız olduğu zaman bu barışsızlık işlevsel kuramcıların yapacağı gibi yeni pedagojik yöntemlerin kullanımını gerektiren teknik bir başarısızlık olarak açıklanmamakta, çatışma kuramcılar bu olayı toplumda yer alan temel çatışmalar olarak ele almaktadır. Elit kesimler sahip oldukları avantajları sahip olmayanlara devretmek istemezler. Bu görüşe göre okul sistemi toplumun sosyoekonomik yapısına göre oluşturulmuştur. Öğrenciler rekabeti, yenilgiyi ve ödüllendirilmeyi kabul etmeyi öğrenmek için eğitilmektedirler. Bu görüşler Marxist görüşlerin okullara bir yansıması olup batı dünyasındaki eğitim reformları üzerinde çok az etkisi olmuştur.

Aslında bu görüş eski Doğu Almanya ve Sovyetler Birliği gibi sosyalist ülkelerde de pek önemsenmemiştir. Zira bu ülkelerde işlevsek teoriler daha baskındı.

Paulston'un denge ve çatışma paradigmaları değişim için gerekli olan çatışma stratejilerine bağlı olarak bu alana birçok alternatif okullar yaratma fikrini kazandırmıştır. Chin ve Bennenin çalışmaları sistem içerisinde birçok gelişim stratejilerini görmemize yardımcı olurken, Paulston ise bu görüşü daha da geliştirerek sistemin yönlendirmediği değişim süreçlerini de ele almıştır.

1980'lerde okul geliştirme paradigması yeniliğin okul düzeyinde sahiplenilmesini ve aşağıdan yukarıya doğru yenilik anlayışını kabul etmiştir. Okul, dışarıdan bir danışmandan yararlanmayı, araştırma ürünü bilgiden çok uygulamacının bilgisine önem vermeyi esas almıştır. Eğitimde değişmeye, bir okul geliştirme yaklaşımı olarak bakılmaya başlanmıştır (Balcı, 2001, s.54).

#### **2.4.4. Eğitsel Değişimin Bir Alanı Olarak Okul Geliştirme**

Okul gelişimi kavramıyla ilgili birçok tanımlar yapılmıştır. En iyi anlaşılın tanım OECD'nin Uluslar Arası Okul Gelişimi Projelerinin sonuçlarında yer alan aşağıdaki tanım olduğu belirtilmektedir (Dalin, 1998, s.95; Balcı, 2001, s.54).

'Okul geliştirme' bir veya birden fazla okulun öğrenme koşullarında ve iç durumlarında sistematik, kalıcı bir değişim çabasının hedeflenmesidir. En büyük amacı eğitim hedeflerini en etkili bir şekilde uygulamaktır (Helvacı, 2005, s.220).

Okul gelişiminin tanımı, bir değişim ünitesi olarak tek bir okulun değişimi üzerine dayalı olarak formüle edilebilir. Okul geliştirme üzerine tek bir perspektif yeterli değildir. Örgüt olarak okulları, yerel, topluluk, ekonomik, politik vb. gibi güçler önemli ölçüde etkiler. Her bir okul gelişimi kuramı bir kurumsallık kuramı olmalıdır (Dalin, 1998).

Okul geliştirme, okulda kültür değişimini, çalışanların yeni bilgi ve beceri kazanmalarını, tutum, övünç ve değerlerini değiştirmelerini gerekli kılmaktır (Balcı, 2001, s.172).

Okul gelişimi ile ilgili olarak şunlar vurgulanmaktadır: (Dalin, 1998, s.95);

- Değişim, okulu bir bütün olarak geliştirmeyi amaçlar. Programlar sistematik olmalı ve geniş bir zaman dilimine yayılmalıdır.
- Değişiklikler okulun tüm boyutlarında uygulanır. Değişmelerde, özel pedagojik değişimle ilgili birçok faktörler hesaba katılmalıdır.
- Değişimin her şeyi daha iyiye götürüp götüremeyeceği konusunda tarafların tereddütleri olabilir ancak okul gelişimi hedeflerinin iyi formüle edilmesi, stratejilerin belirlenmesi değişimin gerçekleşmesinde önemli etkisi bulunmaktadır. Ayrıca “iyi bir okul gelişim süreci” önceden açıklanması gereken hedefler üzerinde bir görüş birliğine bağlıdır. Bu son zamanlarda ortaya çıkan politik olmayan bir okul gelişimi tanımıdır. Tangerud ve Wallin (1983), diğer bağlamda iki farklı türdeki okul gelişimi kavramı arasındaki farkı; değişimler, var olan hedefleri kavramaya bağlı olarak ve temel değerleri ve temel hedefleri değiştirmeksizin gerçekleştirilir. Değişimler, tekniklere ve yöntemlere yönelerek, geçerli koşullar altında verimliliği artırmayı amaçlar. Değişikliklerin amacı var olan hedefleri ve örgütün varsayımlarını değiştirmektir şeklinde ortaya koyar (Tangerud ve Wallin, 1983).

Stoll ve Frink, bir okulun gelişimi sürdürmesi için alttaki niteliklere sahip olması gerektiğini belirtir (Helvacı, 2005, s.221-222):

- Öğrenci başarısını artırma.
- Öğretim ve öğrenimin kritik görevleri üzerine açık bir şekilde odaklanma.
- Değişimi yönetme kapasitesi oluşturma.
- Kendi yönünü belirleme.
- Sürekli kendi kültürünü değerlendirme.
- Pozitif kültürel normlar geliştirmek için çalışmalar yapma.

- Hedeflerine ulaşmada bir stratejiye sahip olma.
- Değişimi artıracak iç koşullara dikkat etme.
- Gelişimin hızını sürdürebilecek koşullar oluşturma.
- Gelişmeleri, ilerlemeleri ve başarıları kontrol etme ve değerlendirme.

Okul gelişimi yaklaşımı aşağıdaki özellikler bağlamında da görülebilir (Helvacı, 2005, s.223).

- Planlı eğitsel değişimin amacı olarak görülebilir; aynı zamanda eğitsel değişim okul iyileştirme için gerekli bir süreçtir.
- Çoğunlukla dış desteği gerektirir.
- Değişimi yönetmek için okul kapasitesini güçlendirme stratejileri üzerine odaklanır.
- Öğrenci başarısı üzerine odaklanır.
- Öğretim-öğrenim süreçlerinin üzerine özel olarak odaklanır.

Schmoker okul gelişimi için gerekli olan üç ana maddeyi: takım çalışması, hedef seçimi ve bilgilerin kullanımı şeklinde sıralamıştır. Özellikle öğretmenler bireysel çalışma yerine grup çalışmalarında daha başarılıdır. Değişim sürecinin etkisini tasarlarken hedefleri, başarı ölçütlerini ve bilgileri kullanmak gereklidir. Eğer okullarda ortak karar alınması isteniyorsa karar alacak grup üyeleri görüş alış verişinde bulunmalıdır. Bu sayede hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından yararlı sonuçlar alınacaktır. Aynı zamanda öğretmenin değişime olan bireysel tutumu da yadsınamaz. Fullan'a göre "hem öğretmenin bireyselliği hem de grup çalışması" gibi faktörler değişimin uygulanmasında önemli rol oynarlar. Aynı zamanda "okulun kültürünün de bireyin psikolojisi üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri mevcuttur". Her okul, her kültür eşsiz perspektif, yaklaşım, tecrübe ve fikre sahip bireyleri kapsar (Helvacı, 2005, s.218).

Fullan okul gelişiminin ve değişiminin uygulama aşamasıyla ilgilenmiştir. Değişim uygulamasını, öğrencilerin öğrenmenin iyi sonuçlarından faydalanmalarını sağlamak için eski uygulamadan yeni bir uygulamaya geçiş şeklinde tanımlar.

Yeniliklerin uygulanabilmesi, yeniliklerin, örgüt olarak okulların ve yerel okul bölgelerinin özelliklerine dayalı bazı faktörlere bağlı bulunmaktadır. Uygulamanın bir sonuç olmayıp bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenmenin bir süreç olduğunu, teknik yardıma ihtiyaç duyulabileceğini ve de yeniliğin süreç içerisindeki gerçekliğe uyum sağlaması gerektiğini bilmeleri önemlidir (Fullan, 1988).

Eğitimde planlı değişimde uygulamayı etkileyen etkenler;

- a) Politik etkenleri: teorinin geçerliği; amaçları açıklığı, spesifikliği ve esnekliği; değişimin derecesi ve karmaşıklığı
- b) Ortamın etkenleri: örgütsel ortam; sosyal, politik ve kültürel ortam; kaynaklar; özendiriciler ve yaptırımlar; personel yeterlikleri
- c) Uygulama faktörleri: öğreni, bilgi ve teknoloji; iletişim ve katılım; bireysel algı, motivasyon ve eylem; süre olarak belirtilmektedir (Helvacı, 2005, s.223).

Miles, değişim sürecinde grup eğitimiyle ilgili araştırmalar yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, gelişimde önemli ve gerekli olanın, açık süreç ya da açık olma ve grup içinde nelerle karşılaştığını söyleyebilmek olduğunu belirtmektedir. Bu da hümanist yaklaşıma bağlı olarak “kendini analiz etmenin” okul gelişiminde bir itici güç olduğunu göstermektedir. Miles, aynı zamanda bunun sınıf içinde yer alan öğrenim süreçlerinde de önemli olduğunu ortaya koymuştur. Miles’a göre bu gelişimde ilk safhadır. İkinci safha ise “yeniliğin dağılımı ve benimsenmesi” yer almaktadır. Bu safhada teknolojik görüş yer alır. Yenilik geleneksel uygulamadan teknik olarak daha da üstün kabul edilmiş ve ABD’deki özel ve devlet eğitim sistemlerine bağlı olarak her okulun bir tercihi olması gerektiği vurgulanmıştır. Miles’ın vurguladığı diğer bir safha ise “örgütlerin kendilerini yenilemeleridir” (Helvacı, 2005, s.223).

Bu safhada kişiden örgüte odaklanmaya doğru bir kayma vardır. Miles buna bağlı olarak “okullarda örgütsel gelişim” adı altında bir proje başlatmış ve eğitim, veri geribildirimi, problem çözme ve yapısal değişiklikler yoluyla “kendini yenileme”yi hedef almıştır. Miles’a göre bu safhadan başlayarak uzun süreli bir öğrenme “örgütsel sağlık” kavramını ifade etmektedir.

Miles diğerk bir safhayı “bilgi aktarımı” olarak adlandırır. Bu görüş araştırmalarda elde edilen bilgilerin okulların gelişimi için daha sistematik bir fayda sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ağlar oluşturularak her okulun ihtiyacı olan bilgiye daha az enerji harcayarak ulaşılabilmesi önemlidir. Ancak daha sonraki yıllarda bu görüşün çok azı okul gelişimi için kullanılmıştır (Dallin, 1998, s.113).

Avrupa ve Kuzey Amerika’daki okul gelişimi projelerini karşılaştıran OECD çalışmaları yenilik sürecinde “Yenilik Özelliklerinin” çok önemli olduğunu ortaya koymuştur ve aşağıda yeniliğe karşı çıkan faktörler şu şekilde belirtilmiştir:

- Değerler çatışması: Temel yenilikler pedagojik, toplumsal, politik ve ekonomik hedeflerdeki değişimleri içerdikten değerler çatışması görölmektedir.
- Güç savaşımı: Temel yenilikler gücün yeniden dağılımını öngörmektedir.
- Pratiksel çatışmalar: Yeniliğin nasıl sonuçlar getireceğinin ya da yeniliğin gerçekleşmesinde gerekli olan pratik uygulamaların açıkça belirtilmemesinden kaynaklanmaktadır.
- Psikoloji çatışmalar: Bu çatışma bilinmeyenin getirdiği korkudan kaynaklanmaktadır.

#### **2.4.5. Değişim Sürecinde Öğretmen**

Eğitim programının uygulamadaki başarısı büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler günümüzde değişimle en fazla karşı karşıya kalan meslek gruplarından birisidir. Öğretmenler görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilmeleri öncelikle kendilerini geliştirebilmelerini gerekli kılmaktadır. Çağımızdaki hızlı değişiklikler öğretmenlerin görevlerinde de önemli değişiklik ve gelişmelere yol açmıştır. Bu yeni değişikliklerin yansımaları eğitim programlarını da değiştirmektedir. Bu da öğretmenlerden beklenen rollerin farklılaşması anlamına gelmektedir. Değişiklikleri tam anlamıyla özümseyip gelecek kuşaklara aktarabilmek için, ekip halinde çalışma ve görev yapmaya hazırlanmaları, çok yönlü iletişim ve öğretim tekniklerini uygulayabilecek düzeyde esnek bireysel özellikler göstermelidirler (Güven, 2001, 282; Keser, 2000, s.67)

Öğretmenlikle ilgili olarak UNESCO'nun 1996 yılında yapmış olduğu "Öğretmen Eğitimi Konferansında" benzer olgulara işaret edilmiştir. Konferansta eğitimsel değişim süreci içinde öğretmenin rolünün artırılmasıyla ilgili eylem planlarının uygulanmasına ilişkin uluslar arası uzlaşımın gerekliliği vurgulanmıştır. UNESCO'nun bu toplantısında eğitimsel değişikliklerin öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklediği kabul edilerek bu değişikliklere uyum sağlayabilmek için yeni yaklaşım tarzına gerek duyulduğu belirtilmektedir.

Öğretmenler değişim uzmanı olmaya yeterli midirler? Birçok insan özellikle ABD'de araştırmacılar bu konuda şüphededirler. Bazılarına göre birçok öğretmen önemli bir takım yenilikler için yetersiz kalmaktadırlar. Birçoğuna göre de öğretmenlerin aldığı hizmetiçi eğitim onların yenilikçi birtakım faaliyetlere girmelerinde eksik kalmaktadır (Dalin, 1998, s.143).

Araştırma bulguları okuldaki bir değişim programının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen değişme için yetiştirilir ve ona göre yönetsel destek verilirse, değişimin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmakta ve değişimi uygulamaya geçirebilmektedir (Balcı, 2001, s.168).

Eğitim alanında yapılan yenileşme uygulamalarında, ilgili tüm tarafların katılımının sağlanması, yeniliğin etkililiğini artırmada önemli bir durumdur. Yenileşme ile ilgili kararlara katılan öğretmenlerin, yeniliğin başarısının artması için çaba sarf edecekleri beklenmektedir. Öğretmenlerin karara katılımının eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma da bulunmaktadır (Özdemir, 2003).

Fullan'a göre ağır iş şartları öğretmenleri tepkici bir duruma sokmaktadır. Fullan, birçok raporların sonucuna dayanarak öğretmenliğin giderek problemlili bir hale geldiğini, mesleğin değer kaybettiğini ve genellikle rutin ve fazladan iş yapıldığı bir meslek olarak algılandığını ve aynı zamanda okulun "hücre örgütü" olarak yeniliğe pek izin vermediğini vurgular (Helvacı, 2005, s.226).

Böyle zor bir durumda öğretmen öğrencilerin değişimden yararlanıp yararlanamayacağını ve de harcanan paranın böyle bir çabaya değer değmeyeceğine karar vermelidir.

Yapısal durumlarla kültürel normlar arasındaki ilişkiyi anlamak çok önemlidir. Lortie bir öğretmenin günlük yaptığı işte diğer öğretmenlerden önemli ölçüde soyutlanmış olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda yeni normlar bireyin kaynaklarına güvenmesini ve de öğretmenlik mesleğini başkasının anlamayacağı bir sanat olduğunu göstermektedir. Miles'e göre, bilgi birikiminin zayıf olması ve öğretmenin bireysel çalışması yeni bilginin kazanılmasına engel teşkil etmektedir.

Okullarda müfredatın uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve tercihen öğretmen kendi sorumludur. Öğretmen öğretimle ilgili kararları kendi verebilmektedir. Diğer iş arkadaşlarıyla olan sohbetlerden etkilenmekle birlikte okul müdüründen ya da dış kaynaklı personelden pek etkilenmemektedir. Öğretmenler genellikle kendi yaptıkları işi ve öğrencilerini etkileyecek yeni uygulamalarla ilgilenmektedirler (Dalin, 1998, s.140).

Öğretmenler sınıf içi öğretimle ilgili kararları kendileri verdiklerinden kendi fikirlerini başkalarının fikirleri üzerinde inşa edip etmediklerini ve de bunların kendi sınıflarında kullanılıp kullanılmadıklarını anlamak çok güçtür. Öğretmenler yeni fikirlere konferanslar aracılığıyla, ek derslerle ve günlük sohbetlerle alışmaktadırlar. Hood ve Blackwell, öğretmenlerin davranışları üzerinde etkisi olduğunu düşündükleri kaynakları 1. Ders kitapları, 2. Kişisel notlar, 3. Okulda iş arkadaşlarıyla yapılan sohbetler, 4. Müfredat materyalleri şeklinde sıralamaktadır (Dalin, 1998, s.140).

Fullan, reform süreçlerinin bir öğretmen için ne ifade ettiğini açıklamaktadır. Bir öğretmen için bu durum genellikle belirsizdir. Zira bir öğretmen neyin daha iyi olduğunun bilincinde değildir. Kural olarak öğretmen “deneme ve yanılma” durumuyla baş başa bırakılmış ve dolayısıyla düşüncelerini yansıtmak için ona çok az şans verilmiştir (Helvacı, 2005, s.227)



Huberman sınıftaki stresin öğretmenlerin reformlara karşı tutumunu önemli ölçüde etkilediğinden bahsetmektedir. Öğretmen bu durum karşısında; (Helvacı, 2005, s.227).

- Derhal reaksiyon göstermeli
- Aynı anda birçok kışkırtıcı duruma tepki verebilmeli
- Yeni ve beklenmeyen kışkırtıcı durumlara adapte olmalıdır. Zira her an her şey olabilir.
- Güven oluşturmak için öğrencilerle kişisel olarak ilgilenmelidir.

Fullan'a göre, öğretmenler öğretim sırasında yeni bilgi ve metaodları:

- Bilgi geçerli ve spesifik ise,
- Bilgi aktarımı kişisel ise ve uygulanım aşamasında yeterli kişisel bağlantı ve destek varsa,
- Okul ve belediyenin okul gelişimi konusuna pozitif bir bakış açısı varsa ve de iş yerinde yönetsel destek, ortak işbirliği ve problem çözme eğilimi varsa kullanmaktadırlar.

Bazı durumlarda öğretmenlerin değişim uzmanı olarak görev almalarında istekli olmaları konusunda bazı belirtiler vardır. Öncelikle, bu öğretmenlerin diğer öğretmen arkadaşları onların en büyük yardımcılarıdır. Bu öğretmenler onların sadece iş arkadaşları değil aynı zamanda güvendikleri ve de yardım istedikleri zaman destek alabilecekleri kişilerdir. Ancak birçok araştırma okullarda bireysel olarak öğretmenlerin seslerinin az duyulduğunu göstermiştir (Dalin, 1998, s.145).

#### **2.4.6. Değişim ve Vizyon**

Vizyon, görme, görüş, öngörü, önsezi, hayal gücü, imgelem gibi anlamlara gelmektedir. Bir diğer tanımla vizyon okulun gelecekte ulaşmak istediği noktaya ışık tutan ideali, paylaşılan zihinsel imajı, resmi ve düşüncesidir. Vizyon bir gelecek duygusudur (Aytaç, 2000, s.50; Özdemir, 2000; Çelik, 2000, s.89).

Vizyon geliştirme, insanların, örgütü nasıl görmek istediğine ve nasıl bir işleve sahip olması gerektiğine ilişkin değer ve tercihlerine göre belirlediği bir süreçtir. Vizyon, insanların ideallerini, fantezilerini, rüyalarını ve görmek istediği bir örgütü ortaya koyar (Owens, 1998, s.214).

Bir vizyon yaratmak, pek çok liderin görev çerçevesinde göz önünde bulundurması gereken önemli bir ögedir. Liderler, örgütü etkili bir biçimde işlevlerini yerine getirmeye yönlendirir ve onlar, arzulanan geleceği tanımlamada ve bağlılık duygusunu güçlendirmede aktif bir rol üstlenirler. Pek çok durumda liderler, daha geniş girdi ve destek kazanmak için vizyon geliştirmeye katılımı teşvik eder. Örneğin onlar değişime destek olacak astları ve diğerlerini vizyon geliştirme kapsamı içine alabilir. Vizyon örgütlerde rasyonel ve analitik metodlarla çalışan, yaratıcılığın ve sezgisel düşüncüyü gerektiren süreçlerdir. Liderler, arzulanan geleceği tanımlamak için çalışma grupları kurmak, seminerler düzenlemek gibi yaratıcı düşüncüyü canlandırıcı koşullar yaratma gereği duyar. Okul vizyonunu geliştirme sürecinde liderlerin rolü, vizyonu tartışmada fikirlerin sunumunu ve üyelerin katılımı teşvik etmek, geleceğin yönü konusunda okul üyelerinin birbirleriyle diyalogunu sürdirmesini kolaylaştırmaktır (Owens, 1998, s.214).

Örnek olarak yönlendirmek vizyonu iletmede temeldir. Geleceğe ilişkin vizyon tanımı bir zaman tablosuna göre oluşturulmaz. Vizyon gelecekle ilişkilidir ve vizyon oluşturma; tasarımlama, organize etme, uygulama gibi uzun dönemli bir plana benzemez. Geleceğe ilişkin bir vizyon rasyonel olmaktan daha çok duygusal karşılamaı gerektirir. Liderler, geleceğin vizyonunu amacı net bir şekilde, üyelerine çekici gelecek bir şekilde ve ulaşmak için arzu uyandıracak nitelikte ifade etmelidirler. Etkin vizyonlar, alınacak kararlara rehberlik etmeye odaklıdır; bireysel inisiyatif ve değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde esnektir (Kotter, 1988). Liderlik alan yazısının da değişim için vizyon geliştirmek çok önemli bir yer tutar. Değişimle ulaşmak istenen noktanın yani yönün belirlenmesinde vizyon merkez olarak görülür, diğer bir deyişle değişim sürecinin, amacının ve hedefinin bir tür tasviridir. Arzulanan geleceği tanımlayarak değişimi yönlendirir.

Vizyon aynı zamanda değişimin niçin gerekli ve değerli bir çaba olduğunu mantıklı bir gerekçe göstererek üyelerinde değişime karşı bağlılığını artırır. Vizyon oluşturma, insanların birbirlerini suçlama eğilimini ortadan kaldırır, küçük başlangıçlar yapma ve büyük düşünme konusunda bir kazanım sağlar, odak noktası oluşturur, gelişi güzel cesur davranışları kontrol eder, yetki verilmesi ve grup tartışmalarına olanak tanır, neyin yapılmayacağı karar verilmesinde yol gösterir, üyelerle ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmeyi sağlar. Hepsinden önemlisi gelişimin ne ve nasıl olacağı konusunda değeri, amacı ve bütünselliği olan bir girişim gerçekteştirilmesinde önemlidir. Bununla birlikte eğer vizyon, değişmeleri değiştirmiyor, ilerletmiyorsa üyelerin motivasyonunu düşürür veya örgüt değişimini gerçekteştiremez (Fullan, 1992, s.157).

#### **2.4.7. Değişim Yönetiminde Okul Müdürünün Rolü**

Her okul müdürünün kendi rolü hakkında bir düşüncesi vardır. Bu düşünceler de değişiklik gösterir. Çünkü bazı okul müdürleri değişiklikleri yönlendirmede ya da kolaylaştırmada aktif rol alırken diğerleri aynı oranda almamaktadır. Mutlaka farklı sistemler değişiklikleri farklı yönlerde kısıtlar ya da kolaylaştırır, ancak müdürün bireysel bakış açısının başlangıç noktası değişiklikle ilgili olarak kendi rol kavramının bir kısıtlılık yaratmadığı olmalıdır.

Okuldaki bütün bireylerin bir dereceye kadar yenilenme, reform ve yeniden yapılanma ile ilgili olmasına rağmen, okul lideri olarak müdür, okulun kültürünü değiştirmede ve değişim sürecini yönlendirmede önemli bir yere sahiptir. Değişikliğin uyarlanmasında ve rol beklentilerinin belirsiz olduğu durumlarda müdürlerin karşılaştığı baskı, bir zamanlar oldukça istikrarlı olan bu mesleğe eşi görülmemiş bir etki yapmıştır. Çoğu müdürler işlerlinden ayrılma eğilimindedirler (Helvacı, 2005, s.240).

Okullarda yoğunlaşan yeniden yapılandırma çabalarıyla, okul müdürü, yapılacak değişikliklerin başlatılması, organize edilmesi ve yönlendirilmesi için öncü kişi haline gelmiştir.

Eğitimle ilgili yeniden yapılandırılmalarda temel değişim uzmanların olarak okul müdürlerin rolü üzerinde yoğunlaşılması, müdürlerin işlerini karmaşıklaştırmakta ve giderek zorlaştırmaktadır.

Bir okul müdürünün karşılaştığı değişimle ilgili durumları nasıl yönettiği ve nasıl yönetebileceği konusunda yapılan araştırmalar şöyledir:

Yaklaşık 300 okul bölgesini içeren ilk önemli değişim araştırmasında, Berman ve Mc Laughlin “müdürün aktif desteğini verdiği projelerin daha etkili işlediğini” belirtmiştir. Okul müdürünün davranışlarının bir değişikliğin ciddiye alınıp alınmadığını ya da öğretmenlere destek verip vermediği yönünde bir mesaj taşıdığını belirtmektedir (Helvacı, 2005, s.241).

İngiltere’de değişimde müdürün doğrudan rolü üzerine odaklanan birtakım çalışmalar yapılmıştır. 1988 yılına kadar yapılmış araştırmaların pek çoğu ortaokullarda sürdürülmüş ve müdür çalışmanın yalnızca bir boyutu olarak göz önüne alınmıştır.

Fullan okullarda değişimi gerçekleştirmede okul yöneticilerine yardımcı olacak birtakım ilkeleri şu şekilde belirtir (Helvacı, 2005, s.243):

1. Olayların sorumluluğunu dışsallaştırarak “şayet gibi ya da eğer gibi” ifadelerden kaçınma,
2. Küçük başlangıçlar yapma, büyük düşünme, aşırı planlama ve aşırı yöneticilik yapmama,
3. Müfredat ve öğretim gibi önemli şeyler üzerinde yoğunlaşma,
4. Okulun mesleki kültürü üzerinde yoğunlaşma,
5. Korkusun davranma veya risk alma,
6. Daha alt kademedeki insanların yetkili kılınması,
7. Hem amaçlarla hem de değişim süreçleriyle ilgili vizyon oluşturma,
8. Ne yapacağınıza karar verme ya da yapılamayacak işlere karar verme,
9. İşbirliği ya da güç birliği oluşturma,
10. Dikkatli olunacak zamanı bilme.

Okul yöneticisinin başarılı bir yenilikçi olabilmesi için aşağıdaki bilgi, beceri ve davranışlara sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Helvacı, 2005, s.257).

- İyi okulun ve iyi öğretimin ne olduğu hakkında kesin ve açık bir düşünceye sahip olma. Amaçlanan değişimin doğasını, etkilerini ve amaçlarını yeterince anlama.
- Değişim esnasında personelin katılımını, desteğini, işbirliğini, motivasyonunu sağlayıcı bilgi ve beceriye sahip olma.
- Kendisi ve öğretmenleri için yeni bilgi ve beceriler sağlama.

Okullarda değişimi uygulama sürecinde okul yöneticilerinin dikkat etmesi gereken önemli noktalar şu şekilde belirtilmektedir (Peterson, 1995, s.4):

- Değişim sürecinin her bir aşamasında başarı şansını artırabilecek faktörleri bilmek kadar karşılaşılabilecek güçlükler ve problemler hakkında da bilgi sahibi olunmalıdır.
- Başlangıçta okul topluluğu üyeleri ve okul personeli değişime karşı isteksiz olabilir. Okul liderleri, eylemlerinde ve söylemlerinde bu gibi isteksizliği ödüller kullanarak giderebilir. Değişime karşı isteksiz olan bu okul üyelerini ve personelerini risk almaları ve sunulan yeni fikir ve stratejileri benimsemeleri için teşvik edici ödüller kullanılabilir.
- Reformların tüm öğrencilerin öğrenimini geliştirmeleri için liderler öğrenci kitlesi için ciddi müfredat ve etkili eğitimsel programlar araştırmalı ve uygulamalıdır. Liderler, farklı öğrencilerin kültürünü ve gereksinimlerini anlamalıdır (Peterson, 1995).
- Okul geliştirme girişimi çabaları güç birliği ve bütünleşmeyi gerektirir. Okul liderleri, okul gelişimi için paylaşılan bir vizyon ve misyon yaratabilecek ve çeşitli değişim çabalarını koordine edebilecek güçte olmalıdır.
- Okul liderlerinin geliştirme çabaları, para, zaman ve destek gibi problem kaynaklarını gidermelidir. Personelini sürekli eğitmeli ve bilgilendirmelidir.

#### **2.4.8. Değişim Yönetiminde Okul Müdürünün Liderliği**

Bilimsel yönetim düşüncesinin gelişimiyle birlikte, liderlik konusu yönetim alanının en ilginç inceleme konusunu oluşturmuştur. Liderlik konumu başlangıçta lider özellikleri açısından ele alınmış, daha sonra liderin davranış boyutu incelenmiştir.

Müdürlerin başarılı okul adına lider olma rolünü gerçekleştirmesi gerekir. Gerekli değişiklikleri yapmada etkili olabilmek için beklentiler müdür adına açıkça belirtilmelidir. Fark yaratacak olan müdürün liderliğidir. Müdürlerin gerekli durumlarda değişime liderlik etmesi beklenmektedir. Araştırmalar, eğitimin ve okulun başarısının müdürün etkiliğine ve onun okul başarısı için gereken becerilerden haberdar almasına bağlı olduğunu göstermektedir. Etkili liderlik okul ortamına ve okulun genel başarısına katkıda bulunan ana unsurdur (Helvacı, 2005, s.259).

Eğitimsel liderlik bilgi toplumunda farklı boyut kazanmıştır. Çevredeki değişim hızının okulun öğrenme hızından yüksek olduğu bir dünyada, eğitimsel lider olarak okul yöneticileri yeni liderlik rolleri ve sorumlulukları yüklemek zorundadırlar. Okul müdürlerinin günümüzde artık sırasıyla yönetim, öğretim, yardımcı/kolaylaştırıcı, etik ve vizyon sahibi lider, değişim yöneticisi, dönüşümcü lider olma davranışlarını gösterecek yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Örgütlerin, günümüzde değişim sürecine uyum sağlayabilmesinin eski liderlik anlayışlarıyla mümkün olmayacağı, değişim hızına en çok dönüşümcü liderlerin uyum sağlayabileceği ileri sürülmektedir.

#### **2.4.9. Eğitimde Değişim Yönetimi İçin Kullanılan Teknikler**

Değişimi kurumsallaştırmış ve bir kültür olarak benimsemiş olan örgütler deneyimlerinin değerini en iyi kavrayan örgütlerdir. Bu anlamda değişim yönetiminde kullanılacak tekniklerden bazıları şunlardır:

### 2.4.9.1. Kıyaslama (Benchmarking)

Kıyaslama, son yıllarda şirketlerin, iş dünyasındaki hızlı değişme ve artan rekabete ayak uydurabilmelerini sağlayan başarılı bir yöntemdir. Bu çerçevede yönetici ve örgüt geliştirmede en başarılı ve en etkin yöntem ve uygulamaların alınması ve uygulanmasından söz edilebilir. Kıyaslama, kısaca başka kurumların performansının araştırılması ve kıyaslanması doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmaları ifade eden bir terimdir.

Okul yönetiminde benchmarking uygulamalarının faydaları:

1. Okul yöneticilerini ve diğer eğitimcileri eğitim alanındaki kuramsal temellerin ve pratik uygulamaların başka alanlarda nasıl olduğu konusunda duyarlı hale getirir.
2. Sağladığı veriler ve geniş bakış açısı ile eğitim olgularının, eğilimlerin ve problemlerin analiz edilmesine yardım eder.
3. Okul yönetimi için en doğru kararın verilmesinde katkı sağlar. Nitekim kıyaslamaya duyulan ihtiyacın ilham kaynaklarından birisi değişik konulardaki karar verme gereksinimidir.
4. Diğer okul sistemlerinin derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunarak yöneticilere ve politika analizecilerine yardımcı olur.
5. Eğitim sistemlerini ve uygulamalarını çok geniş bir zeminde ele alarak sunduğu bilgi ve yorumlarla sistemler ve uygulamalar hakkındaki eksik ve yanlış çağrışımları ortadan kaldırır.
6. Bir okulun eğitimle ilgili göstergeleri okulun diğer sahalardaki durumunu da yansıtır. Örneğin okullardaki otoriter yapı, o okulun öğrenci öğretmen ilişkilerini de az çok yansıtır.
7. Kıyaslama çalışmaları ile eğitim öğretim uygulamalarında kullanılan standartlar incelenir. Bu şekilde kullanılan alternatif standartlar hakkında bilgi sahibi olmak mümkün olur.
8. Okulda görev yapan kişilerin kültür ufkunu genişletir.
9. Okulda uygulanan eğitim ve öğretimi zenginleştirir.

#### 2.4.9.2. Toplam Kalite Yönetimi (TKY)

Toplam kalite yönetimi özellikle son yıllarda eğitim ve öğretimde de uygulanmaya çalışılan bir anlayıştır. TKY'yi bir değişim girişimi olarak görebiliriz. Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı'nca okullar için uyarlanmaya çalışılan bu anlayışın da bir değişim projesi olarak nasıl ele alındığını irdeleyebilmek için bu yaklaşımın ne olduğunu açıklayacağız (Erdoğan, 2002, s.104).

Toplam kalite yönetimi, ağırlıklı olarak özel işletmelerin nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda yol gösterici ilkelere sahip olan bir anlayıştır. Nitekim özellikle son yıllarda işletmelerde kalitenin, etkililiğin, verimliliğin ve daha iyiye ulaşmanın güvencesi olarak bu anlayışa başvurulmaktadır. Kısacası toplam kalite yönetimi anlayışı, son yıllarda işletmelerin başarıyı yakalayabilmeleri ve sürdürebilmeleri için başvurdukları bir paradigma olmuştur (Erdoğan, 2002, s.105).

Toplam kalite yönetimi anlayışını okullar için de uyarlamak mümkündür. Çünkü işletmelerin yaşadıkları gelişmelerle okullar da yüz yüze gelmektedir. İşletmeler gibi eğitim kurumları da hızlı değişen sosyoekonomik yapıda ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap vermek için zorlanan kurumlardır (Erdoğan, 2002, s.105-106).

Toplam kalite yönetimi anlayışının eğitim kurumlarında nasıl uygulanabileceği aşağıda belirttiğimiz gibi olmalıdır:

1. Eğitimde belli bir puanın altında kalanlar başarısız, üstünde kalanlar ise başarılı olarak nitelendirilir. TKY'nin esas alınmasıyla herkesin başarılı yönleri ortaya konmalıdır.
2. Eğitimde kalitenin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde okulun müşterisi sayılabilecek olan öğrenci, veli, toplum, devlet gibi kişi ve kurumların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.
3. Eğitimde kalitenin en son ölçülmesi de önemli bir sorundur. Bu durumda eğitimdeki başarının yani niteliğin sadece bir final zamanına sıkıştırılarak değil belli bir süreç içine yayılarak ölçülmesi gerekir.



4. Eğitim sisteminde öğrenilecek konular yaşlara ve sınıflara göre sınırlanmaktadır. Nitelik ve başarı belli bir düzeye ulaşmaya değil iyinin iyisi olmaya yani sınırsız gelişmeye endekslenmiş olarak gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır.
5. Eğitim amaçlarının değişen zamana göre işlevsel kalabilmesi de önemli bir sorundur.
6. Toplam kalite yönetimine göre, ürünün kaliteli olması, üretimin sadece belirli süreçlere değil hammaddenin seçilmesinden son ürünün elde edilmesine kadar bütün süreçlere bağlıdır.
7. Toplam kalite yönetimi anlayış olarak üretim sisteminin sürekli gelişmesi düşüncesini benimsemektedir.
8. Toplam kalite yönetimi anlayışı, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin daha önce almış oldukları eğitimin üstüne sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve tekniklerin eklenmesini gerektirir.
9. TKY'ye göre eğitimde hedefler slogan düzeyinde kalmamalıdır.
10. TKY'ye göre kurumun kendi kendine değişebilmesini sağlayacak bir örgütsel yapıya sahip olması gerekmektedir.

#### **2.4.10. Türk Eğitim Sistemi ve Değişim**

Türk eğitim sisteminde değişim genellikle tepeden başlatılan bir süreç olagelmıştır. Eğitim tarihini incelediğimizde Osmanlı'dan bu yana merkezden başlatılan ve yürütülen sayısız değişim girişimlerinin olduğunu görmek mümkündür. Ancak, değişim girişimlerine hala bir merkezden bir 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 görülüyor. 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 (Erdoğan, 2002, s.90-91).

Türk eğitim sisteminde değişimi zorlaştıran etkenlerden bir diğeri de ülkedeki kamu yönetimi ve memur anlayıdır. Değişim belirli bir çabayı ve emeği gerektiren bir süreçtir. Yani değişimin gerekleştieği kurumlarda çalışan personelin daha fazla enerji harcaması gerekir. Oysa özellikle kamu sektöründe çalışan personel, başarına bakılmaksızın aynı haklara ve şartlara sahiptir (Erdoğan, 2002, s.92).

Örneğin; Türkiye’de, genellikle kamu alışanlarında kurum yaşamazsa bizde yaşamayız diye bir düşünce yoktur. Türkiye’deki zelleştirme uygulamalarında bile, devlet-işletme zarar görebilir ama o kurumun başarısız olmasının sebeplerinden biri olan personelin korunması gerektiğine inanılır. Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Başarılı ya da başarısız diye bir ğretmen yoktur. Herkes aynı maaşı alır, sosyal hakları aynıdır. Böyle bir anlayışla başarılı eğitim yenileşmeleri yapmak zor görünmektedir (zdemir, 2000, s.28).

Başarılı değişimler uygulamaları için, yeniliği gerçekleştirecek personelin bu değişimi anlamış olması gerekir. Eğitimde yapılacak değişmelerde de öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyaın bilinmesi gerekmektedir.

Genellikle eğitimde yapılan ya da yapılacak olan değişikliklerde işin program araç gereç boyutu üzerinde durulmakta ama insan boyutu ihmal edilmektedir. Örneğin; Dünya Bankası’nın kredileri ile gerçekleşen bazı projelerde alınan araç gereçlerin ya hiç kullanılmaması ya da optimal kullanılmaması ile ilgili iddialar bu görüşü doğrulamaktadır (zdemir, 2000, s.28-29).

Milli Eğitim şuraları’nın hepsi de eğitim sisteminin okullarının yapısını yenileştirmeye yönelik öneriler gerçekleştirilmiştir. Bu çevrede birçok kez eğitim ve ğretimi ilgilendiren yasalar çıkarılmış ve düzenlemeler yapılmıştır. Değişim girişimlerini bu denli çok olmasına rağmen değişimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda bir arayışın olmadığını görüyoruz. Bazen başarısız, bazen eksik, bazen de heyecansız olan ve sonuca ulaşmayan değişim çabalarını, değişimin etkili bir şekilde yönetilmesi için gerekli olan modellerin geliştirilmemesine bağlayabiliriz (Erdoğan, 2002, s.91)

## 2.5. DEĞİŞİME KARŞI DİRENÇ

Örgütlerin, değişen koşullara uyum sağlaması çok kolay gerçekleşmemekte, değişime karşı birtakım direnişlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yöneticilerin, örgütte gerçekleştirmek istedikleri değişiklik hareketlerini başarıyla uygulayabilmeleri, büyük ölçüde iş görenlerin değişikliğe karşı direnebileceği gerçeğini göz ardı etmemelerine, iş görenin direnişine neden olabilecek etkenlerin farkında olmalarına ve bu etkenlere karşı ne tür önlemlerin alınması gerektiğini bilmelerine bağlıdır.

Okulda problem çözme sürecini başlatan ve okuldaki tüm öğelerin güçlerini eş güdümlen eğitimi yöneticileri, örgütsel değişime karşı direniş davranışlarını azaltacak ve çözüm yolları bulacak birer değişim uzmanı olarak algılanmalıdır (Tanrıoğen, 1995, s.211).

Değişim insanlarda ve örgütlerde derin bir direniş yaratır. Kişisel düzeyde, değişim bilinen bir durumdan bilinmeyen bir geleceğe hareket etme temeline dayandığı için oldukça fazla kaygı yaratabilir. Bireyler mevcut becerilerinin ve katkılarının gelecekte değer ifade edeceğinden emin olmayabilirler. Onlar, yeni durumda etkili ve başarılı olup olmayacakları konusunda önemli soru işaretlerine sahiptir.

### 2.5.1. Değişime Direnişin Kaynakları

Örgüt düzeyinde değişime karşı direniş Cummings ve Worley'e göre üç kaynaktan ileri gelir. Teknik direniş, statüko içinde genel prosedürlere olan alışkanlıktan ve yatırılan kaynakların bedelinin daralmasından ileri gelir. Politik direniş, örgütsel değişim en üst yönetim ve personel gibi güçlü statüdeki kişileri ve liderlerin geçmişte verdiği kararları tehdit ettiği zaman ortaya çıkar. Örgütsel değişim genelde, sermaye, eğitim bütçesi ve nitelikli insan gibi kaynaklar gerektirir. Son olarak kültürel direniş, statükoyu güçlendiren var olan değerleri, normları ve varsayımları uygun biçimde değiştirmek isteyen sistemler ve prosedürlerden meydana gelir (Helvacı, 2005, s.68)

Yönetim literatüründe, değişime karşı direnme kaynakları, çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Dalin ve diğerleri değişime karşı dört önemli engelin bulunduğunu belirtmektedirler (Helvacı, 2005, s.69). Bunlar:

1. Değer engelleri: Önerilen değişimin değerleri ile değişimden etkilenen kişilerin mevcut değerlerinin uyuşmaması durumudur.
2. Güç dengeleri: Değişimden etkilenenler, yeniliği, güçlerini daha da artırmaları halinde benimserler yoksa güçlerini azaltıyorsa direniş gösterirler.
3. Psikolojik engeller: Değişim, insanların güvenliğini, rahatını, duygusal yapısını tehdit altına aldığı zaman değişik şekillerde direniş meydana gelir.
4. Uygulama engelleri: Değişim eğer insanların mevcut becerilerini tehdit ediyorsa, tekrar beceri kazandırma süreci gereğinden fazla külfet getiriyorsa veya kaynaklar değişime destek olmada yetersizse insanlar değişime karşı direnç gösterirler.

Leigh, direniş kaynaklarını, örgütteki kültürel faktörler, sosyal faktörler, örgütsel faktörler ve psikolojik faktörler olarak dört gruba ayırmıştır. Hussey'e göre (1998, s.57-60), değişmeye direnmeye; işsiz kalma korkusu, gerçekleştirilmek istenen değişimden memnuniyetsizlik, liderlere karşı güvensizlik, değişimin yanlış olduğu inancı, kişisel düşmanlık gibi kaynaklar neden olmaktadır.

İş alanında Bowman ve Asch, insanların, yetersizlik ve güçsüzlüklerini itiraf etme korkusuyla, mevcut konumunu ve iş doyumunu kaybetme endişesiyle, değişime karşı direneceklerini; Katzenbach ve Smith, değişime karşı direncin inanmamaktan ve kişisel rahatsızlıklardan kaynaklandığını belirtmektedirler (Morrison, 1998, s.128).

Önerilen değişim, değişim olayını önemsememe ya da değişim konusunda yeterli bilgilendirme sağlanmadığı zaman reddedilebilir. Bu durumda, değişime karşın, direnişin üstünden gelebilmek için değişim süreci ile ilgili bilgiyi artırmak ve yaymak gerekir. Değişimi reddetme, kuşku şüpheden; durumsal faktörlerden; kişisel sorunlardan, önceki olumsuz deneyimlerden kaynaklanıyor olabilir.

Plant, değişime karşı örgütsel direnişin nedenlerini Şu Şekilde sıralamıştır: bilinmezliğe karşı duyulan korku, bilgilendirilmeme, bilgi eksikliği, tarihi faktörler, temel beceri ve yeteneklerin tehdit edilmesi, sosyal itibarın tehdit edilmesi, güç kaynağına yönelik tehdit, yararların algılanamaması, örgütsel kültürde güven duygusunun düşük olması, ilişkilerin zayıf olması, cahil görünme korkusu, denemeye karşı isteksizlik, geleneğe bağlılık, grup normlarını fazlasıyla dikkate almak (Helvacı, 2005, s.71).

### **2.5.2. Değişime Karşı Direnişte Çözüm Yolları**

Balcı (2000, s.32), araştırma bulgularına dayalı olarak direnci azaltıcı koşulları Şu Şekilde belirtmektedir: a) Bir değişme sürecinde, birey ya da bireylerin ihtiyaçları, tutumları, inanç ve değerleri ve örgütsel güçleri sürekli göz önünde bulundurulmalı. b) Değişim yöneticisinin yüksek prestij sahibi olması. c) Davranış değiştirmede güçlü bir baskı gerçekleştirmek için grubun kendisi ve davranışı hakkında spesifik bir danışmanlık sağlanması. d) Değişmeye ihtiyacının ortak olarak algılanmasının sağlanması. e) Değişmeye karşı olan ve değişmeye etkide bulunacak kişilerin aynı gruba ait olmasının sağlanması.

Değişime karşı direnişle baş etmede önemli stratejiler aşağıda belirtilmiştir (Hussey,1998, s.65-74; Daft, s.1989, s.292).

#### **2.5.2.1. Empati ve Destek**

Direnişle baş etmenin ilk adımı, insanların değişime karşı tutumlarının, değişime bakış açılarının ne olduğunu bilmektir. Bu benimsenen değişmelerin zahmetli yönlerini, dirençlerinin doğasını ve onlarla başa çıkmada mümkün olan yöntemleri tanımlamada yardımcı olabilir. İnsanların değişimi denerken olabildiğince empatik davranma ve desteğin gerekli olduğunu anlamaları önemlidir. Empati, hemen yargılamadan duruma diğer perspektiften bakan, etkin dinleme sürecidir. Eğer insanlar, gerçekçi bir Şekilde hisleri ve algılarıyla ilgilenildiğini düşünürlerse, muhtemelen daha az savunmacı ve ilgilerini ve korkularını paylaşmaya daha çok istekli olacaklardır. Bu, direniş konusunda daha yararlı bilgi sağlamakla birlikte daha yakın ilişki oluşturur (Helvacı, 2005, s.78).

Aynı zamanda değişime karşı oluşan engellerle baş etmede gerekli olan problem çözümüne katılımın temelini meydana getirir.

#### **2.5.2.2. İletişim ve Eğitim**

Eğer değişimin sonuçları belirsizlik taşıyorsa insanlar değişime direniş eğilimi gösterirler. Yetersiz bilgi, söylenti ve dedikoduları körukler ve genelde değişimle ilişkili olarak kaygı yaratır. Etkili iletişim, değişimler ve onların muhtemel sonuçları hakkında bu spekülasyonu ve korkuların oluşumunu hafifletebilir (Helvacı, 2005, s.73).

Etkili iletişim, üyelerin değişime gerçekçi bir biçimde hazırlanmasına yardımcı olur. Bununla birlikte, iletişim aynı zamanda değişim yönetiminin en zor alanlarından biridir. Örgüt üyeleri sürekli değişimler ve politikalar hakkında gayri resmi söylentiler ve mevcut işlemler ve geleceğe ilişkin planlar konusunda bilgi alırlar. Yöneticiler ve örgütsel gelişme uygulayıcıları bilgi akışını baştan sona nasıl yayabileceklerini ciddi bir şekilde düşünmeleri gerekmektedir. Stratejilerden bir tanesi, değişim bilgisinin yeni veya farklı bir kanalla iletilmesini sağlamaktır. Örneğin değişim bilgisi toplantılar ve sunumlarla gönderilebilir.

İletişim, değişim içinde yer alan kişilere değişimin gereksinimi ve önerilen değişimin sonucu hakkında bilgi vermektir. Eğitsel çabalar, söylentilere, dedikodulara, yanlış anlamalara ve kırgınlıklara engel olmak amacıyla gerçekleştirilir.

Açık iletişim; yönetime değişimin iş görenler için olumsuz sonuçlar kazandırmaması için değişimle ilgili atılacak adımları açıklama fırsatı verir. Yöneticilerin yaygın olarak yaptıkları bir hata, değişimin kapsamında bulunan insanların değişimi anladıklarını varsaymalarıdır.

Yönetim değişim kapsamında bulunan kişileri gerektiği şekilde bilgilendirerek eğitim sağlamalıdır.

### **2.5.2.3. Katılım ve Yer Alma**

Direnişle baş etmede, örgüt üyelerini değişimin planlama ve uygulama sürecine doğrudan katan en eski ve en etkili stratejilerden bir tanesidir. Katılımı sağlama hem değişimlerin yüksek kalitede tasarlanmasına hem de uygulamada direnişle karşılaşılmasına yol açar. Üyelerin çeşitli bilgi ve düşünceleri, yeniliklerin gerçekleşmesine katkı getirebilir. Onlar aynı zamanda uygulamaya karşı gizli tehlikeleri ve engelleri ortaya koyabilirler.

Değişimin planlanmasında yer alma, üyelerin ilgilerini ve gereksinimlerini hesaba katacağı için değişiklikleri gerçekleştirme şansını artırır. Sonuç olarak, değişimler katılanların ilgi ve gereksinimlerini de hesaba kattığı için değişime onların bağlılıkları da artar. İnsanlar faaliyet içinde yer almaya, katılıma güçlü bir gereksinim hissederler. Katılım üyelerin motive olmasını, değişim çalışmasına karşı daha çok çaba sarf etmesine yol açar (Helvacı, 2005, s.74).

Değişimde katılımın geniş ölçüde sağlanması, değişim uygulamasının bir parçası olmalıdır. Katılım, değişim faaliyetine daha fazla hakimiyet hissi kazandırmaktadır. Katılım sayesinde değişim kapsamında bulunanlar değişimi daha iyi anlar ve değişimin başarılı bir biçimde uygulanmasına gönülden iştirak ederler. Katılım, normalde değişimin başlangıç aşamasında değişim tasarlanırken, uygulayıcıların dahil edilmesiyle ve fikirleri ve önerilerinin alınmasıyla başlar. Katılım yönetsel ve stratejik değişimlerde çok önemlidir.

### **2.5.2.4. Uygulamaya Katılanların Gereksinimlerini ve Hedeflerini Aynı Amaçlar Altında Birleştirme**

Direnişin üstesinden gelmede en iyi strateji değişimin gerçek bir gereksinimi karşıladığından emin olmaktır. Direnişin önemli bir nedeni, değişimin gereksinimi karşılamadığı veya performansı geliştirmedeği şeklinde algılanmasıdır. Direniş, yöneticiler için engelleyici olabilir; fakat değişime karşı ölçülü bir direniş örgüte olumlu etkiler sağlar (Helvacı, 2005, s.76).

Eğer değişimi uygulayanlar değişimin bir yarar sağlamayacağına inanıyorlarsa ve değişim üst yönetim tarafından desteklenmiyorsa örgüt muhtemelen değişimi gerçekleştirmeyecektir. Değişime karşı direniş, yararsız değişmelere veya sırf değişim için değişim yapma girişimlerine de bir engel teşkil eder. Değişime karşı direnişleri giderme süreçleri normalde bir örgüt için gereklidir ve değişim sürecine çok önemli katkılar sağlar.

#### **2.5.2.5. Zorlama ve Güç Kullanımı**

Yöneticilerin son çare olarak kullanmak zorunda kaldıkları aşırı uç tekniklerdir. Direniş, iş görenlere işlerini kaybetme veya terfilerini durdurma ya da onları işten çıkarma gibi tehdit ve gözdağı vererek engellenebilir.

Diğer bir ifade ile yönetim direnişe karşı ezici bir güç kullanır. Pek çok durumda bu yaklaşım olumsuz sonuçlar doğurmakta, çalışanlar değişim sürecinde yöneticilere kızıp değişim sürecinden uzaklaşmakta ve değişim, sabote edilebilmektedir. Bununla birlikte bu teknik, krizle yüz yüze kalındığı zaman yani değişimin hızla gerçekleştirmek zorunda kalındığı zaman tercih edilebilir.

Bu tür teknikler, yönetsel değişimlerde yani üstten aşağıya doğru piramit örgütlerde gerekli olabilir. Bu yöntemi işletmede, değişimi başlatanlar formal yetkiyi ve kontrolü, ödüller ve cezalar kullanmak zorunda kalabilirler (Helvacı, 2005, s.76).

Değişmeye direnmenin sonuçları, direnmenin açık ya da kapalı, anlık ya da gecikmeli olmasına göre değişim göstermektedir. Değişmenin bireyleri tehdit etmesi, bireylerde statükolarını koruma girişimine neden olur. Savunma davranışı olarak grevler, işi yavaşlatma, sendikalaşma, örgüte bağlılığın kaybolması, işe güdülenmenin yok olması, hata ve yanlışların ve devamsızlıkların artması görülür.

Değişim yöneticisi, güç alan ve mikropolitik harita analizi ile değişimi kolaylaştıran ve değişime engel olan güçlerin, yoğunluğunu, derecesini ve doğasını tanımlayabilir.



Bir güç alan analizi özellikle önerilen değişikliğe ilişkin bir dizi kritik desteği ortaya çıkarıp tanımlamak ve daha sonra engellerin nedenlerini analiz etmek için yaygın olarak kullanılır ve dört aşamada gerçekleşir.

Bir örgütte gerçekleştirilmek istenen bir değişim için ilk önce değişim gerekli kılan ve değişime engel olan güçler özelliğine göre sıralanır. Yenilikle ilgili olumlu ve zahmetli noktalar, nominal grup tekniği, defli tekniği, tartışma grupları ya da betin fırtınası gibi tekniklerle ortaya konulur. İkinci olarak, iş görenlerin, değişime engel olan ve değişimi kolaylaştıran her bir faktör için sıralanan olumlu ve zahmetli noktaların yoğunluğu araştırılır. Üçüncü olarak, bunlar güç alan analizi tablosu üzerine işaretlenir. Dördüncü olarak, değişimi kolaylaştıran ve engelleyen anlamlı faktörler tanımlanarak tablo yorumlanır (Helvacı, 2005, s.79).

### III. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, ilişkisel tarama türünde betimsel bir araştırmadır. Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler, “okulun toplam mevcudu”, “okulun faaliyet gösterdiği yıl”, “öğretmenin yaşı”, “öğretmenin kıdemi”, “öğretmenin eğitim düzeyi”, “öğretmenin cinsiyeti” ve “öğretmenin branşı”dır. Bağımlı değişken ise öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin algıladıkları “değişimi yönetme yeterliliği” dir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni İstanbul ili Kadıköy ilçesinde devlete bağlı liselerde görev yapan ortaöğretim branş öğretmenleridir. Evren büyüklüğünü belirlemek amacıyla İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ilçede ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sayısı alınmıştır.

Kadıköy ilçesinde toplam 19 devlete bağlı lise ve görev yapan 902 branş öğretmeni olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için internet üzerindeki [www.surveysystem.com/sscalc.htm](http://www.surveysystem.com/sscalc.htm) web sitesinden yararlanılmıştır. Güven düzeyi (confidence level) %95, güven aralığı (confidence interval) 5 ve evren büyüklüğü (population) 902 olarak alınmış ve örneklem büyüklüğü asgari 270 olarak hesaplanmıştır. Eksik kalma, boş doldurma vb. olasılıklara karşı örneklem biraz geniş tutulmuş ve 19 okuldan toplam 317 öğretmene uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin 168’i kadın, 149’u erkektir. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı incelendiğinde, 57’si Sosyal Bilgiler, 64’ü Türkçe-Edebiyat, 54’ü Matematik, 24’ü Güzel Sanatlar, 50’si Yabancı Dil, 56’sı Fen Bilimleri (Fizik-Kimya-Biyoloji) ve 12’si ise Beden Eğitimi öğretmenidir. Öğretmenlerin 281’i lisans, 36’sı lisansüstü eğitime sahiptir.

Örneklem basit, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlere iki ölçek verilmiştir. Birinci ölçek, bir anket olup, okulun ve öğretmenlerin özelliklerine ilişkin olarak sorulan yedi sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket Ek 1’de sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan diğer ölçek “Değişim Yönetimi Yeterlilik Ölçeği”dir ve öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin algıladıkları değişim yönetimi yeterliliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. “Değişim Yönetimi Yeterlilik Ölçeği” araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin geçerliliğine bakılırken uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçeğin beş boyutta değişim yönetimi yeterlilik algısını ölçtüğü kabul edilmiştir. Bu alt boyutlar, “değişiklik ihtiyacını belirleme”, “değişikliği teşhis etme”, “değişikliği planlama”, “değişikliği uygulama” ve “değişikliği değerlendirme” alt ölçekleridir. Her bir alt ölçek yedi maddeden oluşmakta olup toplam 35 madde bulunmaktadır. Alt ölçeklerin her biri kendi içinde puanlanmakta olup ölçekten toplam bir puan elde edilmemektedir. Her alt ölçek beşli Likert tipinde hazırlanmış olup, “Hiçbir Zaman” (1 puan), “Nadiren” (2 puan), “Ara Sıra” (3 puan), “Çoğu Zaman” (4 puan) ve “Her Zaman” (5 puan) olarak yanıtlanmaktadır. Her alt ölçek için alınabilecek en düşük puan yedi, en yüksek puan 35’tir.

Alt boyutların kendi içlerinde tutarlı sonuçlar verip vermediğini test etmek için Cronbach alfa analizi yapılmış ve alt boyutların 0.71 ile 0.93 (n=178) arasında değişen yüksek bir iç tutarlılık güvenirlik katsayısına sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin test yarı (split-half) güvenirlik katsayısı 0.92 (n=178) (Spearman-Brown) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir. “Değişim Yönetimi Yeterlilik Ölçeği” Ek-2’de sunulmuştur.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra ölçekler uygulanmaya başlanmış ve her iki ölçek de öğretmenlere bireysel olarak uygulanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı ölçekleri okulda bir kısmı ise okul dışında doldurmuşlardır. Ölçeklerin yanıtlanma süresi ortalama 10 dakika almıştır. Ölçeklerin dağıtılması ve toplanması toplam iki ay sürmüştür.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Ölçekler toplandıktan sonra veriler SPSS for Windows 7.5 programına girilmiş ve alt amaçlar doğrultusunda istatistik analizler yapılmıştır. İki bağımsız grup arasındaki farka bakarken bağımsız grup t-testi (independent sample t-test), ikiden fazla grup arasındaki farka bakarken ise bir boyutlu varyans analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır.

Varyans analizi sonucunda F değeri anlamlı bulunmuş ise varyansların homojen olduğu durumda Tukey HSD çoklu karşılaştırma (post hoc multiple comparison) testi, varyansların homojen olmadığı durumda ise Tamhane testi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık için asgari kritik değer 0.05 olarak alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda istatistiki ve mantıksal yorumlarda bulunulmuştur.

#### IV. BULGULAR ve SONUÇLAR

Bu bölümde öncelikle “Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Ölçeği”nin, okullara ve kişilere ait betimsel istatistik bulguları verilmiş, daha sonra “Değişim Yönetimi Yeterlilikleri Ölçeği”nin alt boyutları için okulların ve öğretmenlerin özelliklerine göre fark olup olmadığını test etmek için bir boyutlu varyans analizi ve t-testleri yapılmıştır.

#### Betimsel İstatistikler

Tablo 1

“Değişim Yönetimi Yeterlilik Ölçeği”nin Alt Boyutları Puanlarının  
Merkezi Eğilim ve Merkezi Değişim Değerleri

Değişim Yönetimi Ölçeği Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	Medyan	Mod	SS
A-Değişiklik ihtiyacını belirleme	317	24.23	25.00	27.00	5.49
B-Değişikliği teşhis etme	317	24.25	26.00	26.00	5.54
C-Değişikliği planlama	317	24.93	26.00	28.00	5.26
D-Değişikliği uygulama	317	23.51	24.00	26.00	5.88
E-Değişikliği değerlendirme	317	22.62	23.00	28.00	6.03

Değişim Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutları ortalamalarına baktığımızda “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” alt boyut ortalamasının 24.23, “Değişikliği Teşhis Etme” alt boyut ortalamasının 24.25, “Değişikliği Planlama” alt boyut ortalamasının 24.93, “Değişikliği Uygulama” alt boyut ortalamasının 23.51 ve “Değişikliği Değerlendirme” alt boyut ortalamasının ise 22.62 olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip alt boyut “Değişikliği Planlama”, en düşük ortalamaya sahip alt boyut ise “Değişikliği Değerlendirme” alt boyutudur. Yine standart sapmasının yüksek olmasından dolayı puanlardaki en fazla değişkenliğin görüldüğü alt boyut da “Değişikliği Değerlendirme” alt boyutu olmaktadır.

Tablo 2’de “Okulların Toplam Mevcutları”, Tablo 3’te “Okulların Faaliyet Yılları”, Tablo 4’de “Öğretmenlerin Yaşları”, Tablo 5’te “Öğretmenlerin Kıdemleri”, Tablo 6’da “Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri” , Tablo 7’de “Öğretmenlerin Cinsiyetleri” ve Tablo 8’de de “Öğretmenlerin Branşları” için verilen frekans ve yüzdeler görülmektedir.

Tablo 2

Okulların Toplam Mevcutlarına Göre Frekans ve Yüzdeleri

<b>Okulunuzun Toplam Mevcudu</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
550’den az	14	4.4
501-1000 arası	76	24.0
1001-1500 arası	70	22.1
1501-2000 arası	131	41.3
2000’den fazla	26	8.2
Toplam	317	100

Tablo 3

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre Frekans ve Yüzdeleri

<b>Okulunuz Kaç Yıldır Faaliyette</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1-5 yıl	40	12.6
6-10 yıl	155	48.9
11-15 yıl	32	10.1
16-20 yıl	9	2.8
21 yıldan fazla	81	25.6
Toplam	317	100

Tablo 4  
Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Gruplandırılmış Frekans ve Yüzdeleri

<b>Yaşınız</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
25-29	73	23.0
30-34	57	18.0
35-39	51	16.1
40-44	67	21.1
45-49	41	12.9
50 ve daha fazla	28	8.8
Toplam	317	100

Tablo 5  
Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Gruplandırılmış Frekans ve Yüzdeleri

<b>Kıdem Yılıınız</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1-5 yıl	71	22.4
6-10 yıl	100	31.5
11-15 yıl	50	15.8
16-20 yıl	33	10.4
21 yıldan fazla	63	19.9
Toplam	317	100

Tablo 6  
Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Gruplandırılmış Frekans ve Yüzdeleri

<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Lisans	281	88.6
Lisansüstü	36	11.4
Toplam	317	100

Tablo 7  
Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Gruplandırılmış Frekans ve Yüzdeleri

<b>Cinsiyet</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Kadın	168	53.0
Erkek	149	47.0
Toplam	317	100

Tablo 8  
Öğretmenlerin Branşlarına Göre Gruplandırılmış Frekans ve Yüzdeleri

<b>Branşlar</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Sosyal Bilgiler	57	18.0
Türkçe-Edebiyat	64	20.2
Matematik	54	17.0
Güzel Sanatlar	24	7.6
Yabancı Dil	50	15.8
Fen Bilimleri	56	17.7
Beden Eğitimi	12	3.8
Toplam	317	100



#### 4.1. Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt Boyutları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

##### 4.1.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme

Tablo 9’a bakıldığında okulların toplam mevcutlarına göre “değişiklik ihtiyacını belirleme” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi okul mevcutları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 10 ve Tablo 11’de görüldüğü üzere mevcudu 2000’den fazla olan okullardaki “değişim ihtiyacını belirleme” yeterliliği, 550’den az ve mevcudu 1501-2000 arası olan okullardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 9

Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	368.149	92.037	3.128	.015
Gruplar içi	312	9180.577	29.425		
Toplam	316	9548.726			

Tablo 10

Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulunuzun Toplam Mevcudu	N	$\bar{X}$	SS
550’den az	14	21.57	4.20
501-1000 arası	76	24.40	7.17
1001-1500 arası	70	25.50	5.95
1501-2000 arası	131	23.41	4.20
2000’den fazla	26	25.84	3.69
Toplam	317	24.23	5.49

Tablo 11

Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için

Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi

	550'den az	501-1000 arası	1001-1500 arası	1501-2000 arası	2000'den fazla
550'den az		P=.406	P=.066	P=.772	<b>P=.038</b>
501-1000 arası	Fark Yok.		P=.978	P=.960	P=.883
1001-1500 arası	Fark Yok.	Fark Yok.		P=.103	P=1.00
1501-2000 arası	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		<b>P=.048</b>
2000'den fazla	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	

#### 4.1.2. Değişikliği Teşhis Etme

Tablo 12 ve Tablo 13'e bakıldığında okulların toplam mevcutlarına göre “değişikliği teşhis etme” puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 12

Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	141.640	35.410	1.152	.332
Gruplar içi	312	9589.149	30.734		
Toplam	316	9730.789			

Tablo 13

Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulunuzun Toplam Mevcudu	N	$\bar{X}$	SS
550'den az	14	24.42	4.16
501-1000 arası	76	24.78	6.62
1001-1500 arası	70	24.81	6.99
1501-2000 arası	131	23.47	4.16
2000'den fazla	26	25.07	4.22
Toplam	317	24.25	5.54

#### 4.1.3. Değişikliği Planlama

Tablo 14 ve Tablo 15'e bakıldığında okulların toplam mevcutlarına göre “değişikliği planlama” puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 14

Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	172.998	43.250	1.571	.182
Gruplar içi	312	8591.475	27.537		
Toplam	316	8764.473			

Tablo 15  
Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulunuzun Toplam Mevcudu	N	$\bar{X}$	SS
550’den az	14	23.78	4.56
501-1000 arası	76	25.71	6.14
1001-1500 arası	70	25.58	5.68
1501-2000 arası	131	24.17	4.61
2000’den fazla	26	25.30	4.44
Toplam	317	24.93	5.26

#### 4.1.4. Değişikliği Uygulama

Tablo 16 ve Tablo 17’ye bakıldığında okulların toplam mevcutlarına göre “değişikliği uygulama” puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 16  
Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	231.044	57.761	1.685	.153
Gruplar içi	312	10696.142	34.283		
Toplam	316	10927.186			

Tablo 17

Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulunuzun Toplam Mevcudu	N	$\bar{X}$	SS
550’den az	14	23.35	3.47
501-1000 arası	76	24.18	6.86
1001-1500 arası	70	24.57	6.10
1501-2000 arası	131	22.90	5.45
2000’den fazla	26	21.88	4.72
Toplam	317	23.51	5.88

#### 4.1.5. Değişikliği Değerlendirme

Tablo 18’e bakıldığında okulların toplam mevcutlarına göre “değişikliği değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi okul mevcutları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 19 ve Tablo 20’de görüldüğü üzere mevcudu 1501-2000 arası okullardaki “değişimi değerlendirme” yeterliliği, mevcudu 501-1000 ve 1001-1500 arası okullardan anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Tablo 18

Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	603.787	150.947	4.322	.002
Gruplar içi	312	10896.288	34.924		
Toplam	316	11500.076			

Tablo 19

Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için  
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulunuzun Toplam Mevcudu	N	$\bar{X}$	SS
550'den az	14	19.57	4.20
501-1000 arası	76	24.05	6.51
1001-1500 arası	70	24.05	6.25
1501-2000 arası	131	21.61	5.54
2000'den fazla	26	21.38	5.58
Toplam	317	22.62	6.03

Tablo 20

Okulların Toplam Mevcutlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için  
Yapılan Tukey HSD Çoklu Karşılaştırma Testi

	550'den az	501-1000 arası	1001-1500 arası	1501-2000 arası	2000'den fazla
550'den az		P=.069	P=.072	P=.735	P=.887
501-1000 arası	Fark Yok.		P=1.00	<b>P=.034</b>	P=.272
1001-1500 arası	Fark Yok.	Fark Yok.		<b>P=.041</b>	P=.281
1501-2000 arası	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>		P=1.00
2000'den fazla	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.	

## 4.2. Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt Boyutları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

### 4.2.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme

Tablo 21’e bakıldığında okulların faaliyet yıllarına göre “değişiklik ihtiyacını belirleme” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi faaliyet yılları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 22 ve Tablo 23’de görüldüğü üzere faaliyet yılı 21 yıldan fazla olan okulların “değişiklik ihtiyacını belirleme” yeterliliği, faaliyet yılı 6-10 ve 11-15 yıl olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 21

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	506.551	126.638	4.370	.002
Gruplar içi	312	9042.175	28.981		
Toplam	316	9548.726			

Tablo 22

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulunuz Kaç Yıldır Faaliyette	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	40	25.30	6.18
6-10 yıl	155	23.78	5.09
11-15 yıl	32	21.43	5.43
16-20 yıl	9	23.88	10.01
21 yıldan fazla	81	25.71	4.79
Toplam	317	24.23	5.49

Tablo 23

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıldan fazla
1-5 yıl		P=.820	P=.061	P=1.00	P=1.00
6-10 yıl	Fark Yok.		P=.263	P=1.00	<b>P=.044</b>
11-15 yıl	Fark Yok.	Fark Yok.		P=.999	<b>P=.003</b>
16-20 yıl	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		P=1.00
21 yıldan fazla	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.	

#### 4.2.2. Değişikliği Teşhis Etme

Tablo 24'e bakıldığında okulların faaliyet yıllarına göre “değişikliği teşhis etme” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi faaliyet yılları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 25 ve Tablo 26'da görüldüğü üzere faaliyet yılı 1-5 yıl olan okulların “değişikliği teşhis etme” yeterliliği, faaliyet yılı 11-15 yıl olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 24

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	394.720	98.680	3.298	.011
Gruplar içi	312	9336.068	29.923		
Toplam	316	9730.789			



Tablo 25

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulunuz Kaç Yıldır Faaliyette	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	40	25.55	5.90
6-10 yıl	155	24.27	4.98
11-15 yıl	32	21.18	5.91
16-20 yıl	9	25.44	9.19
21 yıldan fazla	81	24.66	5.46
Toplam	317	24.25	5.54

Tablo 26

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıldan fazla
1-5 yıl		P=.912	<b>P=.027</b>	P=1.00	P=.996
6-10 yıl	Fark Yok.		P=.083	P=1.00	P=1.00
11-15 yıl	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.		P=.915	P=.056
16-20 yıl	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		P=1.00
21 yıldan fazla	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.	

### 4.2.3. Değişikliği Planlama

Tablo 27'ye bakıldığında okulların faaliyet yıllarına göre “değişikliği planlama” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi faaliyet yılları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 28 ve Tablo 29’da görüldüğü üzere faaliyet yılı 1-5 yıl olan okulların “değişikliği planlama” yeterliliği, faaliyet yılı 11-15 yıl olanlardan; faaliyet yılı 21 yıl ve daha üzeri olan okulların “değişikliği planlama” yeterliliği ise, faaliyet yılı 6-10 ve 11-15 yıl olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 27

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	699.083	174.771	6.761	.000
Gruplar içi	312	8065.390	25.851		
Toplam	316	8764.473			

Tablo 28

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulunuz Kaç Yıldır Faaliyette	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	40	26.32	4.92
6-10 yıl	155	24.47	5.17
11-15 yıl	32	21.37	6.54
16-20 yıl	9	25.88	7.40
21 yıldan fazla	81	26.40	3.90
Toplam	317	24.93	5.26

Tablo 29

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıldan fazla
1-5 yıl		P=.338	<b>P=.008</b>	P=1.00	P=1.00
6-10 yıl	Fark Yok.		P=.147	P=1.00	<b>P=.015</b>
11-15 yıl	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.		P=.735	<b>P=.002</b>
16-20 yıl	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		P=1.00
21 yıldan fazla	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.	

#### 4.2.4. Değişikliği Uygulama

Tablo 30’a bakıldığında okulların faaliyet yıllarına göre “değişikliği uygulama” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi faaliyet yılları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 31 ve Tablo 32’de görüldüğü üzere faaliyet yılı 1-5 yıl olan okulların “değişikliği uygulama” yeterliliği, faaliyet yılı 11-15 yıl olanlardan; faaliyet yılı 21 yıl ve daha üzeri olan okulların “değişikliği uygulama” yeterliliği ise, faaliyet yılı 6-10 ve 11-15 yıl olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 30

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	942.236	235.559	7.361	.000
Gruplar içi	312	9984.950	32.003		
Toplam	316	10927.186			

Tablo 31  
Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulunuz Kaç Yıldır Faaliyette	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	40	25.37	5.71
6-10 yıl	155	22.83	5.74
11-15 yıl	32	19.68	6.06
16-20 yıl	9	25.00	9.56
21 yıldan fazla	81	25.24	4.69
Toplam	317	23.51	5.88

Tablo 32  
Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıldan fazla
1-5 yıl		P=.139	<b>P=.001</b>	P=1.00	P=1.00
6-10 yıl	Fark Yok.		P=.096	P=.999	<b>P=.006</b>
11-15 yıl	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.		P=.793	<b>P=.000</b>
16-20 yıl	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		P=1.00
21 yıldan fazla	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.	

#### 4.2.5. Değişikliği Değerlendirme

Tablo 33'e bakıldığında okulların faaliyet yıllarına göre "değişikliği değerlendirme" puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi faaliyet yılları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 34 ve Tablo 35'de görüldüğü üzere faaliyet yılı 1-5 yıl olan okulların "değişikliği değerlendirme" yeterliliği, faaliyet yılı 11-15 yıl olanlardan; faaliyet yılı 21 yıl ve daha üzeri olan okulların "değişikliği değerlendirme" yeterliliği ise, faaliyet yılı 6-10 ve 11-15 yıl olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 33

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre "Değişikliği Değerlendirme" Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	806.803	201.701	5.885	.000
Gruplar içi	312	10693.273	34.273		
Toplam	316	11500.076			

Tablo 34

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre "Değişikliği Değerlendirme" Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulunuz Kaç Yıldır Faaliyette	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	40	24.32	5.63
6-10 yıl	155	21.76	5.78
11-15 yıl	32	19.65	6.93
16-20 yıl	9	23.88	9.70
21 yıldan fazla	81	24.48	5.07
Toplam	317	22.62	6.03

Tablo 35

Okulların Faaliyet Yıllarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıldan fazla
1-5 yıl		P=.125	<b>P=.031</b>	P=1.00	P=1.00
6-10 yıl	Fark Yok.		P=.708	P=1.00	<b>P=.003</b>
11-15 yıl	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.		P=.942	<b>P=.008</b>
16-20 yıl	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		P=1.00
21 yıldan fazla	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.	

### 4.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt Boyutları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

#### 4.3.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme

Tablo 36’ya bakıldığında öğretmenlerin yaşlarına göre “değişiklik ihtiyacını belirleme” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 37 ve Tablo 38’de görüldüğü üzere yaşları 50 ve üzeri olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere ilişkin “değişiklik ihtiyacını belirleme” deki yeterliliğe ilişkin algılarının, yaşları 25-29, 30-34, 40-44 ve 45-49 arasındaki öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan  
Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5	616.290	123.258	4.291	.001
Gruplar içi	311	8932.435	28.722		
Toplam	316	9548.726			

Tablo 37

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Aritmetik  
Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenin Yaşı	N	$\bar{X}$	SS
25-29	73	23.83	5.47
30-34	57	24.47	4.63
35-39	51	25.21	4.23
40-44	67	23.88	5.31
45-49	41	21.75	7.80
50 ve daha fazla	28	27.46	3.69
Toplam	317	24.23	5.49

Tablo 38

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi

	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50 ve daha fazla
25-29		P=1.00	P=.845	P=1.00	P=.889	<b>P=.004</b>
30-34	Fark Yok.		P=.999	P=1.00	P=.544	<b>P=.030</b>
35-39	Fark Yok.	Fark Yok.		P=.880	P=.182	P=.227
40-44	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		P=.874	<b>P=.005</b>
45-49	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		<b>P=.002</b>
50 ve daha fazla	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	

#### 4.3.2. Değişikliği Teşhis Etme

Tablo 39’a bakıldığında öğretmenlerin yaşlarına göre “değişikliği teşhis etme” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 40 ve Tablo 41’de görüldüğü üzere yaşları 50 ve üzeri olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere ilişkin “değişikliği teşhis etme” deki yeterliliğe ilişkin algılarının, yaşları 25-29, 40-44 ve 45-49 arasındaki öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 39

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5	919.540	183.908	6.491	.000
Gruplar içi	311	8811.249	28.332		
Toplam	316	9730.789			



Tablo 40  
Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenin Yaşı	N	$\bar{X}$	SS
25-29	73	23.64	5.32
30-34	57	25.54	4.18
35-39	51	25.68	4.51
40-44	67	22.76	6.17
45-49	41	21.92	6.85
50 ve daha fazla	28	27.64	3.72
Toplam	317	24.25	5.54

Tablo 41  
Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi

	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50 ve daha fazla
25-29		P=.309	P=.296	P=.999	P=.939	<b>P=.001</b>
30-34	Fark Yok.		P=1.00	P=.052	P=.057	P=.289
35-39	Fark Yok.	Fark Yok.		P=.053	P=.052	P=.479
40-44	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		P=1.00	<b>P=.000</b>
45-49	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		<b>P=.001</b>
50 ve daha fazla	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	

### 4.3.3. Değişikliği Planlama

Tablo 42’ye bakıldığında öğretmenlerin yaşlarına göre “değişikliği planlama” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 43 ve Tablo 44’de görüldüğü üzere yaşları 50 ve üzeri olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere ilişkin “değişikliği planlama” daki yeterliliğe ilişkin algılarının, yaşları 25-29, 40-44 ve 45-49 arasındaki öğretmenlerin algılarına göre ve yine yaşları 35-39 arası olan öğretmenlerin algılarının, yaşları 45-49 arası olan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 42

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5	647.551	129.510	4.962	.000
Gruplar içi	311	8116.922	26.099		
Toplam	316	8764.473			

Tablo 43

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenin Yaşı	N	$\bar{X}$	SS
25-29	73	24.01	5.39
30-34	57	25.84	4.67
35-39	51	26.29	3.97
40-44	67	24.47	5.54
45-49	41	22.53	6.70
50 ve daha fazla	28	27.57	2.58
Toplam	317	24.93	5.26

Tablo 44

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Tamhane

Çoklu Karşılaştırma Testi

	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50 ve daha fazla
25-29		P=.465	P=.110	P=1.00	P=.981	<b>P=.000</b>
30-34	Fark Yok.		P=1.00	P=.895	P=.118	P=.380
35-39	Fark Yok.	Fark Yok.		P=.462	<b>P=.035</b>	P=.753
40-44	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		P=.862	<b>P=.005</b>
45-49	Fark Yok.	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.		<b>P=.001</b>
50 ve daha fazla	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	

#### 4.3.4. Değişikliği Uygulama

Tablo 45’e bakıldığında öğretmenlerin yaşlarına göre “değişikliği uygulama” puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 46 ve Tablo 47’de görüldüğü üzere yaşları 50 ve üzeri olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere ilişkin “değişikliği uygulama” daki yeterliliğe ilişkin algılarının, yaşları 25-29, 30-34, 40-44 ve 45-49 arasındaki öğretmenlerin algılarına göre ve yine yaşları 35-39 arası olan öğretmenlerin algılarının, yaşları 45-49 arası olan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 45

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bir

Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5	661.107	132.221	4.006	.002
Gruplar içi	311	10266.079	33.010		
Toplam	316	10927.186			

Tablo 46

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenin Yaşı	N	$\bar{X}$	SS
25-29	73	22.93	5.48
30-34	57	24.07	5.11
35-39	51	24.11	4.90
40-44	67	23.40	6.27
45-49	41	20.90	7.97
50 ve daha fazla	28	26.89	3.24
Toplam	317	23.51	5.88

Tablo 47

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi

	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50 ve daha fazla
25-29		P=.978	P=.971	P=1.00	P=.916	<b>P=.000</b>
30-34	Fark Yok.		P=1.00	P=1.00	P=.357	<b>P=.041</b>
35-39	Fark Yok.	Fark Yok.		P=1.00	P=.339	P=.052
40-44	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		P=.764	<b>P=.009</b>
45-49	Fark Yok.	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.		<b>P=.001</b>
50 ve daha fazla	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	Fark Yok.	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	

#### 4.3.5. Değişikliği Değerlendirme

Tablo 48'e bakıldığında öğretmenlerin yaşlarına göre "değişikliği değerlendirme" puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Hangi yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 49 ve Tablo 50'de görüldüğü üzere yaşları 50 ve üzeri olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere ilişkin "değişikliği değerlendirme" deki yeterliliğe ilişkin algılarının, diğer tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 48  
Öğretmenlerin Yaşlarına Göre "Değişikliği Değerlendirme" Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5	788.60	157.720	4.579	.000
Gruplar içi	311	10711.476	34.442		
Toplam	316	11500.076			

Tablo 49  
Öğretmenlerin Yaşlarına Göre "Değişikliği Değerlendirme" Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenin Yaşı	N	$\bar{X}$	SS
25-29	73	21.89	5.85
30-34	57	23.10	5.17
35-39	51	23.19	4.77
40-44	67	22.43	6.57
45-49	41	20.12	7.73
50 ve daha fazla	28	26.67	3.65
Toplam	317	22.62	6.03

Tablo 50

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Tamhane Çoklu Karşılaştırma Testi

	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50 ve daha fazla
25-29		P=.972	P=.944	P=1.00	P=.969	<b>P=.000</b>
30-34	Fark Yok.		P=1.00	P=1.00	P=.418	<b>P=.007</b>
35-39	Fark Yok.	Fark Yok.		P=1.00	P=.362	<b>P=.008</b>
40-44	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		P=.841	<b>P=.002</b>
45-49	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.	Fark Yok.		<b>P=.000</b>
50 ve daha fazla	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	<b>Fark var.</b>	

#### 4.4. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt Boyutları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

##### 4.4.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme

Tablo 51 ve Tablo 52’ye bakıldığında öğretmenlerin kıdem yıllarına göre okullarındaki yöneticilerin “değişiklik ihtiyacını belirleme” yeterliliğine ilişkin (alguları) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 51

Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için  
Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	82.128	20.532	.677	.609
Gruplar içi	312	9466.597	30.342		
Toplam	316	9548.726			

Tablo 52

Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için  
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenlerin Kıdem Yılları	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	71	24.50	5.42
6-10 yıl	100	24.30	4.73
11-15 yıl	50	23.50	6.08
16-20 yıl	33	23.36	4.84
21 ve daha fazla yıl	63	24.85	6.50
Toplam	317	24.23	5.49

#### 4.4.2. Değişikliği Teşhis Etme

Tablo 53 ve Tablo 54’e bakıldığında öğretmenlerin kıdem yıllarına göre okullarındaki yöneticilerin “değişikliği teşhis etme” yeterliliğine ilişkin (algıları) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 53

Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	238.676	59.669	1.961	.100
Gruplar içi	312	9492.112	30.423		
Toplam	316	9730.789			

Tablo 54

Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenlerin Kıdem Yılları	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	71	24.43	5.18
6-10 yıl	100	24.82	4.68
11-15 yıl	50	23.78	5.38
16-20 yıl	33	21.93	6.66
21 ve daha fazla yıl	63	24.76	6.47
Toplam	317	24.25	5.54

#### 4.4.3. Değişikliği Planlama

Tablo 55 ve Tablo 56’ya bakıldığında öğretmenlerin kıdem yıllarına göre okullarındaki yöneticilerin “değişikliği planlama” yeterliliğine ilişkin (algıları) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.



Tablo 55

Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	58.697	14.674	.526	.717
Gruplar içi	312	8705.777	27.903		
Toplam	316	8764.473			

Tablo 56

Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenlerin Kıdem Yılları	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	71	24.80	4.79
6-10 yıl	100	25.22	5.09
11-15 yıl	50	25.18	5.18
16-20 yıl	33	23.75	5.26
21 ve daha fazla yıl	63	25.03	6.11
Toplam	317	24.93	5.26

#### 4.4.4. Değişikliği Uygulama

Tablo 57 ve Tablo 58’e bakıldığında öğretmenlerin kıdem yıllarına göre okullarındaki yöneticilerin “değişikliği uygulama” yeterliliğine ilişkin (algıları) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 57

Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	12.998	3.250	.093	.985
Gruplar içi	312	10914.188	34.981		
Toplam	316	10927.186			

Tablo 58

Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenlerin Kıdem Yılları	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	71	23.57	5.59
6-10 yıl	100	23.36	5.34
11-15 yıl	50	23.68	5.77
16-20 yıl	33	23.12	5.57
21 ve daha fazla yıl	63	23.76	7.25
Toplam	317	23.51	5.88

#### 4.4.5. Değişikliği Değerlendirme

Tablo 59 ve Tablo 60’a bakıldığında öğretmenlerin kıdem yıllarına göre okullarındaki yöneticilerin “değişikliği değerlendirme” yeterliliğine ilişkin (algıları) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 59  
Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için  
Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	29.500	7.375	.201	.938
Gruplar içi	312	11470.576	36.765		
Toplam	316	11500.076			

Tablo 60  
Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için  
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenlerin Kıdem Yılları	N	$\bar{X}$	SS
1-5 yıl	71	22.43	6.02
6-10 yıl	100	22.48	5.28
11-15 yıl	50	22.52	6.30
16-20 yıl	33	22.48	5.50
21 ve daha fazla yıl	63	23.23	7.24
Toplam	317	22.62	6.03

#### 4.5. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt Boyutları için Yapılan T-Testi Sonuçları

##### 4.5.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme

Tablo 61’de görüldüğü üzere öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişiklik ihtiyacını belirleme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 61

Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi

Öğretmenin Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Lisans	281	24.27	5.45	315	.335	.738
Lisansüstü	36	23.94	5.90			

##### 4.5.2. Değişikliği Teşhis Etme

Tablo 62’de görüldüğü üzere öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği teşhis etme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 62

Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi

Öğretmenin Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Lisans	281	24.21	5.59	315	-.372	.710
Lisansüstü	36	24.58	5.22			

#### 4.5.3. Değişikliği Planlama

Tablo 63'te görüldüğü üzere öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği planlama” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 63

Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi

Öğretmenin Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Lisans	281	24.83	5.27	315	-.924	.356
Lisansüstü	36	25.69	5.20			

#### 4.5.4. Değişikliği Uygulama

Tablo 64'de görüldüğü üzere öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği uygulama” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 64

Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi

Öğretmenin Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Lisans	281	23.54	6.05	315	.286	.775
Lisansüstü	36	23.25	4.33			

#### 4.5.5. Değişikliği Değerlendirme

Tablo 65’te görüldüğü üzere öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 65

Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi

Öğretmenin Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Lisans	281	22.76	6.01	315	1.104	.271
Lisansüstü	36	21.58	6.17			

#### 4.6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt Boyutları için Yapılan T-Testi Sonuçları

##### 4.6.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme

Tablo 66’da görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişiklik ihtiyacını belirleme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 66

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi

Öğretmenin Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	168	24.60	5.24	315	1.287	.199
Erkek	149	23.81	5.75			

#### 4.6.2. Değişikliği Teşhis Etme

Tablo 67’de görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği teşhis etme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 67

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi

Öğretmenin Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	168	24.56	5.28	315	1.045	.297
Erkek	149	23.91	5.83			

#### 4.6.3. Değişikliği Planlama

Tablo 68’de görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği planlama” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 68  
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan  
Bağımsız Grup T-Testi

Öğretmenin Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	168	25.35	4.83	315	1.513	.131
Erkek	149	24.45	5.69			

#### 4.6.4. Değişikliği Uygulama

Tablo 69’da görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği uygulama” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 69  
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan  
Bağımsız Grup T-Testi

Öğretmenin Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	168	23.45	5.47	315	-.179	.858
Erkek	149	23.57	6.32			

#### 4.6.5. Değişikliği Değerlendirme

Tablo 70’te görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.



Tablo 70

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi

Öğretmenin Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	168	22.58	6.08	315	-.139	.890
Erkek	149	22.67	5.98			

#### 4.7. Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişim Yönetimi Yeterlilik” Alt Boyutları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Sonuçları

##### 4.7.1. Değişiklik İhtiyacını Belirleme

Tablo 71 ve 72’de görüldüğü üzere öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişiklik ihtiyacını belirleme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 71

Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6	123.435	20.572	.677	.669
Gruplar içi	310	9425.291	30.404		
Toplam	316	9548.726			

Tablo 72

Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişiklik İhtiyacını Belirleme” Puanları için  
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenlerin Branşları	N	$\bar{X}$	SS
Sosyal Bilgiler	57	23.94	5.28
Türkçe-Edebiyat	64	24.48	5.63
Matematik	54	23.33	4.35
Güzel Sanatlar	24	23.37	4.80
Yabancı Dil	50	25.20	4.54
Fen Bilimleri	56	24.55	6.17
Beden Eğitimi	12	24.50	10.52
Toplam	317	24.23	5.49

#### 4.7.2. Değişikliği Teşhis Etme

Tablo 73 ve 74’de görüldüğü üzere öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği teşhis etme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 73

Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6	163.781	27.297	.884	.506
Gruplar içi	310	9567.008	30.861		
Toplam	316	9730.789			

Tablo 74

Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Teşhis Etme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenlerin Branşları	N	$\bar{X}$	SS
Sosyal Bilgiler	57	23.47	6.46
Türkçe-Edebiyat	64	24.25	5.06
Matematik	54	23.25	4.16
Güzel Sanatlar	24	24.58	4.76
Yabancı Dil	50	24.94	5.44
Fen Bilimleri	56	25.14	5.90
Beden Eğitimi	12	24.91	8.52
Toplam	317	24.25	5.54

#### 4.7.3. Değişikliği Planlama

Tablo 75 ve 76’da görüldüğü üzere öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği planlama” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 75

Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6	113.276	18.879	.677	.669
Gruplar içi	310	8651.197	27.907		
Toplam	316	8764.473			

Tablo 76

Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Planlama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenlerin Branşları	N	$\bar{X}$	SS
Sosyal Bilgiler	57	24.61	5.41
Türkçe-Edebiyat	64	25.01	5.31
Matematik	54	24.40	4.67
Güzel Sanatlar	24	24.08	4.56
Yabancı Dil	50	25.88	5.00
Fen Bilimleri	56	24.83	5.29
Beden Eğitimi	12	26.50	8.63
Toplam	317	24.93	5.26

#### 4.7.4. Değişikliği Uygulama

Tablo 77 ve 78’de görüldüğü üzere öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği uygulama” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 77

Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6	140.944	23.491	.675	.670
Gruplar içi	310	10786.242	34.794		
Toplam	316	10927.186			

Tablo 78

Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Uygulama” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğretmenlerin Branşları	N	$\bar{X}$	SS
Sosyal Bilgiler	57	23.61	5.86
Türkçe-Edebiyat	64	23.01	6.40
Matematik	54	22.61	4.98
Güzel Sanatlar	24	23.00	4.35
Yabancı Dil	50	24.56	5.25
Fen Bilimleri	56	23.96	6.45
Beden Eğitimi	12	24.33	8.93
Toplam	317	23.51	5.88

#### 4.7.5. Değişikliği Değerlendirme

Tablo 79 ve 80’de görüldüğü üzere öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişikliği değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 79

Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6	132.816	22.136	.604	.727
Gruplar içi	310	11367.259	36.669		
Toplam	316	11500.076			

Tablo 80

Öğretmenlerin Branşlarına Göre “Değişikliği Değerlendirme” Puanları için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<b>Öğretmenlerin Branşları</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
Sosyal Bilgiler	57	22.19	5.62
Türkçe-Edebiyat	64	22.12	6.42
Matematik	54	21.92	6.20
Güzel Sanatlar	24	23.33	5.46
Yabancı Dil	50	23.66	5.90
Fen Bilimleri	56	23.12	5.60
Beden Eğitimi	12	22.50	8.67
Toplam	317	22.62	6.03

## 5. YORUM

Bu bölümde anket verileri sonucunda SPSS analizlerinde ortaya çıkan tüm bu tabloların çerçevesinde, okullar arasında yapılan bu karşılaştırmada bulgular ışığında istatistiksel açıdan anlamlı olan sonuçlar ele alındığında, aşağıdaki mantıksal yorumları çıkarmak mümkün olacaktır.

İlk olarak okulların toplam mevcutları açısından anket sonuçlarındaki tablolardaki bulgulara göre değerlendirilecek olursa, 2000'den fazla nüfuslu okullarda değişim gereksinimi duygusunun daha fazla olduğu görülmektedir. Yine mevcut bakımından yapılan bir değerlendirmede, değişimi değerlendirmeyi ölçüt olarak ele alındığında mevcudu 1501-2000 arası okullarda algının daha düşük olduğunu gözlemlenmektedir. Değişimi değerlendirme yeterliliği açısından 1500'den daha az nüfuslu okullar bu konuda daha duyarlılar denilmektedir.

Bu nedenle, birinci alt amaç olan “Okulların toplam mevcutlarına göre öğretmenlerin algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır” savı kısmen kabul edilmiştir.

Okulların faaliyet yıllarına göre değişim yönetimi yeterlilikleri açısından bir kıyaslama yapıldığında, literatür tarama ile doğru orantılı olarak ve bulgularda tablolara yansıdığı gibi faaliyet yılı 21 ve daha fazla olan okulların değişiklik ihtiyacını belirlemede diğer okullara göre daha özverili olduğu görülmektedir.

Faaliyet yılı 21'den az olan okullarda ise değişim yönetimi yeterlilikleri açısından özveri yeterli düzeyde değildir. Bu durumda, okulların deneyiminin değişim yönetiminde yöneticilere etki ettiği açık bir gerçektir.

Aynı durumda, faaliyet yıllarına göre ele aldığımız okulları değişikliği teşhis etme yeterlilikleri açısından karşılaştırdığımızda bu sefer faaliyet yılı 1-5 yıl olan okulların algılarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yine okulların faaliyet yıllarına göre değişim yönetimi yeterlilik açısından yapılan karşılaştırmada faaliyet yılı 1-5 yıl olan okulların değişikliği planlama yeterliliği, faaliyet yılı 11-15 yıl olanlardan; faaliyet yılı 21 yıl ve daha üzeri olan okulların değişikliği planlama yeterliliği ise, faaliyet yılı 6-10 ve 11-15 yıl olanlardan daha yüksek olduğu görölmektedir. Burada faaliyet yılının daha az olduğu okullarda planlama algısının daha fazla olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan faaliyet yılı 1-5 yıl olan okulların değişikliği uygulama yeterliliği, faaliyet yılı 11-15 yıl olanlardan; faaliyet yılı 21 yıl ve daha üzeri olan okulların değişikliği uygulama yeterliliği ise, faaliyet yılı 6-10 ve 11-15 yıl olanlardan daha yüksektir. Bu açıdan uygulamada faaliyet açısından çok genç olan ve çok kıdemli olan okulların daha yönelimli oldukları görölmektedir.

Aynı şekilde, faaliyet yılı 1-5 yıl olan okulların değişikliği değerlendirme yeterliliği, faaliyet yılı 11-15 yıl olanlardan; faaliyet yılı 21 yıl ve daha üzeri olan okulların değişikliği değerlendirme yeterliliği ise, faaliyet yılı 6-10 ve 11-15 yıl olanlardan daha yüksektir.

İkinci alt amaç bağlamında “Okulların faaliyet yıllarına göre öğretmenlerin algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır” savı istatistiksel açıdan anlamlı çıkmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre çıkan bulguların değerlendirilmesinde, değişim yönetimi yeterlilik algılarının yaşları 50 ve üzeri olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere ilişkin “değişiklik ihtiyacını belirleme” deki yeterliliğe ilişkin algılarının daha fazla olduğu görölmektedir.

Birçok alanyazında (Rosenholtz, 1989; Karip, 1996; Keser 2000 ve Helvacı 2005) belirtildiği ve aslında beklenen bir sonuç olması gereken genç öğretmenlerin değişimi yönetme algılarının yaşlılara göre daha fazla olduğu savı burada kabul edilememektedir. Yapılan anketlerde alınan sonuçlara göre bu durumun tam tersine yönelik olduğu gözlemlenmektedir.



Bu yüzden yaşları 50'nin altında olan ortaöğretim öğretmenlerinin değişiklik ihtiyacını belirleme yeterlilik algılarının artırılabilmesi için gerekli eğitimlerin sağlanması gerekmektedir.

Eğitimlerin organize edilmesi açısından başlıca Milli Eğitim Bakanlığı ilgili çalışmaları yürütmelidir. Bunun yanı sıra ortaöğretim okulları da kendi bünyelerinde buldukları deneyimli öğretmenlerden yardım isteyerek genç öğretmenlere bu tarz eğitimleri sunmalıdırlar.

Aynı durumda, yaşları 50 ve üzeri olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere ilişkin değişikliği teşhis etmedeki yeterliliğe ilişkin algılarının, yaşları 25-29, 40-44 ve 45-49 arasındaki öğretmenlerin algılarına göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmektedir. Burada da yine 50 ve üstü yani yaşça normalin üstündeki öğretmenlerin değişikliği teşhis etmede gençlere göre daha ılımlı oldukları ortaya çıkmaktadır.

Bu kıyaslamayı, değişikliği uygulama yeterlilikleri açısından yapacak olursak, yaşları 50 ve üzeri olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere ilişkin değişikliği uygulamadaki yeterliliğe ilişkin algılarının, yaşları 25-29, 30-34, 40-44 ve 45-49 arasındaki öğretmenlerin algılarına göre bir kez daha, daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yine yaşlarına göre yapılan karşılaştırmada, yaşları 50 ve üzeri olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere ilişkin değişikliği değerlendirmedeki yeterliliğe ilişkin algılarının, diğer tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Bu sebeplerden dolayı, üçüncü alt amaç olan “Öğretmenlerin yaşlarına göre algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır” savı istatistiksel açıdan anlamlı çıkmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında yapılan anketlere alınan cevaplar ışığında öğretmenlerin kıdem yıllarına göre “değişim yönetimi yeterlilik” alt boyutları için yapılan bir boyutlu varyans analizi sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin kıdem yıllarına göre okullarındaki yöneticilerin “değişikliği teşhis etme”, “değişiklik ihtiyacını belirleme”, “değişikliği planlama”, “değişikliği uygulama” ve “değişikliği değerlendirme” yeterliliklerine ilişkin (algıları) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Dördüncü amaç olan “Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır” savı istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre “değişim yönetimi yeterlilik” alt boyutları için yapılan T-Testi sonuçlarında, tablolarda görüldüğü üzere öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişiklik ihtiyacını belirleme”, “değişikliği teşhis etme”, “değişikliği planlama”, “değişikliği uygulama” ve “değişikliği değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Beşinci amaç olan “Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır” savı istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır.

Ortaöğretim kurumlarında yapılan anketlere alınan cevaplar ışığında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “değişim yönetimi yeterlilik” alt boyutları için yapılan T-Testi sonuçlarında, bulgularda ortaya çıkan tablolarda görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişiklik ihtiyacını belirleme”, “değişikliği teşhis etme”, “değişikliği planlama”, “değişikliği uygulama” ve “değişikliği değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Altıncı alt amaç olan “Öğretmenlerin cinsiyetine göre algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır” savı istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır.

Öğretmenlerin branşlarına göre “değişim yönetimi yeterlilik” alt boyutları için yapılan bir boyutlu varyans analizi sonuçlarında görüldüğü üzere öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticilerine ilişkin olarak algıladıkları “değişiklik ihtiyacını belirleme”, “değişikliği teşhis etme”, “değişikliği planlama”, “değişikliği uygulama” ve “değişikliği değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Yedinci amaç olan “Öğretmenlerin branşlarına göre algıladıkları “değişimi yönetme yeterlilik” alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır” savı istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır.

Sonuç olarak, yukarıdaki tablolarda ve ilgili açıklamalarda da belirtildiği gibi okul yöneticilerinin özel olarak da ortaöğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri genel olarak aşağıdaki gibi belirtilebilir:

### ***Değişiklik İhtiyacını Belirleme***

- Değişimin, okullar için önemini ve gereğini tüm okul üyelerine (öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel) açık net bir biçimde anlatabilme.
- Okul üyelerinin okulda değişimi gerekli kılan iç ve dış çevre baskılarını tanımlayabilme.
- Değişime ihtiyaç duyulmasını sağlamak için okul üyelerini değişim baskılarına karşı duyarlı hale gelmesini sağlayabilme.
- Eğitim alanında meydana gelen değişme ve gelişmeleri yakından takip edebilme.

- Okulun mevcut yapısı ve işleyişindeki yetersizliğini ortaya çıkaracak verileri elde edebilmek için araştırmalar yapabilme.
- Okul üyelerinin mevcut yapıya ve işleyişe karşı hoşnutsuzluklarını ortaya koyabilme.
- Okulun geleceğine ilişkin, inanılır ve kendi içinde bütünlüğe sahip bir vizyon geliştirebilme.
- Okul üyeleriyle birlikte, okulun mevcut işlevi ve işleyişini belirleyen hedeflerle karşılaştırarak, okul üyelerinin değişim yönünde tutum geliştirmelerini sağlayabilme.
- Değişimin gerekliliğini, okul ortamındaki tüm üyelerle birlikte gerekçeleri ile ortaya koyabilme.
- Değişimin sağlayacağı yararların herkes tarafından anlaşılmasını sağlayabilme.
- Ortak bir değişim gereksinimi duygusu geliştirmek için okulun bütün üyeleriyle etkili bir iletişim kurabilme.
- Bütün okul üyelerinde değişime gereksinim duygusu oluşturabilme.
- Okul üyelerinde değişime gereksinim duygusu olup oluşmadığına ilişkin değerlendirmeler yapabilme.

### ***Değişimi Teşhis Etme***

- Okulun değişime karşı hazır bulunuşluk düzeyini değerlendirebilme.
- Gerçekleştirilmek istenen değişimin amaçlarını açık, net bir şekilde tanımlayabilme.
- Okulun hangi boyutunda değişiklik yapılması gerektiğini belirleyebilme.
- Okulda ne tür bir değişimin gerekli olduğuna karar verebilme.
- Değişimin öğrenciler, öğretmenler, veliler ve personel üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olabileceğini değerlendirebilme.
- Değişimin okul üzerinde ne gibi etkileri oluşturacağını belirleyebilme.
- Değişimin, toplumun beklenti ve gereksinimlerini ne ölçüde karşılayacağını değerlendirebilme.
- Değişime uygunluğu açısından okulun kültürünü değerlendirebilme.
- Değişim modelini, okulun vizyonuna, okulun kültürüne, kapasitesine uygunluğu açısından değerlendirebilme.
- Gerçekleştirilecek değişimin toplumun beklenti ve gereksinimleri doğrultusunda olmasını sağlayabilme.
- Gerçekleştirilmek istenen değişimin ortaya çıkaracağı değerler ile değişimden etkilenen okul üyelerinin değerlerinin uyum içinde olmasını sağlayabilme.
- Önerilen değişimin değerini, maliyetini belirleyebilme.
- Okul üyelerinde değişime bağlılık duyguları oluşturabilme.

- Değişim süreci için gerekli olan yeni bilgi, beceri ve tutumları belirleyebilme.
- Değişime engel oluşturan ve değişimi kolaylaştıran etkenleri belirleyebilme.
- Değişime karşı oluşabilecek direniş kaynaklarını öngörebilme.

### ***Değişimi Planlama***

- Değişim için gerçekleştirilecek eylem ve işlemleri ayrıntılı olarak belirleyebilme.
- Değişim için yetki ve sorumlulukları üstlenecek kişileri belirleyebilme.
- Okulda gerçekleştirilmek istenen değişim için öncelikleri ve stratejileri belirleyerek bir plan hazırlayabilme.
- Değişime geçişin ne zaman, nereden ve nasıl başlatılacağını belirleyebilme.
- Değişim için gerekli olan insan ve maddi kaynakları hazırlayabilme.
- Değişim için gerekli bütçeyi hazırlayabilme.
- Okul üyelerinin, değişim sürecinde gelişimlerini sağlamak için gerekli olan eğitim öğretim koşullarını belirleyebilme.
- Değişim çabalarını yönlendirebilecek bir değişim vizyonu geliştirebilme.
- Değişim vizyonunu okulun bütün kademelerine başarıyla ileterek paylaşılan bir vizyon haline getirme.

- Okul üyeleri ile birlikte, uygulanabilir bir değişim modeli veya değişim projesi geliştirebilme.
- Okul üyelerinin değişim planlanması ve uygulanması sürecine etkin bir biçimde katılımlarını sağlayabilme.
- Değişime destek olacak kaynakları nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağını planlayabilme.

### ***Değişimi Uygulama***

- Değişimi, plana uygun olarak başlatabilme.
- Gerçekleştirilecek değişimin içeriğini, işleyişini değişimden etkilenen okul üyelerine etkili bir biçimde iletebilme.
- Değişim için okul üyelerinin desteğini alabilme.
- Merkezi, yerel yönetim ve diğer sosyal kurumlardan okuldaki değişim süreci için destek sağlayabilme.
- Değişim süreci için değişim uzmanından ve ilgili gruplardan destek sağlayabilme.
- Değişimin gerektirdiği okul kültürünü oluşturabilme.
- Okulda değişim sürecinde yer alan tüm üyelere güven ve destek verebilme.
- Değişim sürecinde güçlükleri aşmaları için okul üleriyle sürekli iletişim kurabilme.

- Okul üyeleri arasında değişim sürecine destek oluşturacak geniş bir koalisyon oluşturabilme.
- Değişimin ilk aşamalarında çarpıcı ve küçük ölçekli, sembolik değişiklikler yapabilme.
- Değişim sürecinde kendini iş görenlerin yerine koyarak süreci onların açısından değerlendirebilme.
- Değişimin başarıyla gerçekleşebilmesi için okul üyelerini “motive” edebilme.
- Okuldaki bütün üyelerin işbirliği içinde hareket edebilmesini sağlayabilme.
- Değişim süreci boyunca, değişimle ilgili gelişmeleri okul üyelerine düzenli ve zamanında iletibilme.
- Değişim sürecini kontrol amaçlı düzenli ve etkili toplantılar yapabilme.
- Değişim sürecinde yer alan iş görenlerin performanslarını düzenli ve etkili bir biçimde değerlendirebilme.
- Değişim sürecinde yanlış yorumlara neden olacak söylemler ve eylemlerden kaçınabilme.
- Okul üyelerinin yeni bilgileri ve davranışları kazanmaları için örnek davranışlar sergileyebilme.
- Değişim sürecinde yer alan okul üyeleri arasında karşılıklı destek ve güven duygusu oluşturabilme.
- Değişim sürecinde, okul üyelerinin inanç ve değerlerine gerekli önemi gösterebilme.



- Değişim sürecinde okul üyeleri arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları, etkili bir biçimde çözebilme.
- Değişimden etkilenen insanlara, iş güvenliğinin güvence altında olduğunu hissettirebilme.
- Değişim çabalarını yönlendirebilecek güçlü bir rehberlik takımı oluşturabilme.
- Değişimi planlanan zamanda gerçekleştirmek için plan zaman çizelgesine bağlı kalabilme.
- Olağan toplantıları, seminerleri, konferansları heyecan verici değişim tartışmaları haline getirebilme.
- Geleneksel olmayan fikir, girişim ve eylemleri destekleyebilme.
- Kısa dönemli kazançlar sağlamada katkısı olan okul üyelerini belirleme ve ödüllendirebilme.
- Değişim gerektirdiği yeni davranış ve becerilerin geliştirilmesi için çeşitli pekiştirme ödülleri kullanabilme.
- Değişim sonucu oluşan yeni yapıyı çeşitli etkinliklerle canlı tutabilme.

### ***Değişimi Değerlendirme***

- Değişimin, okulun çevresi ve içinde bulunduğu toplum üzerinde yaptığı etkileri değerlendirebilme.
- Değişimin eğitim sistemi, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yaptığı etkileri değerlendirebilme.

- Değişimin devam etmesi ya da etmemesi konusunda değerlendirmeler yapabilme.
- Değişimin ne ölçüde başarılı ve başarısız olduğu konusunda değerlendirmeler yapabilme.
- Değişimin nasıl başladığı ve sonuçlandığı hakkında öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerini değerlendirebilme.
- Değişimin nasıl başladığı ve sonuçlandığı hakkında kamu oyunun düşüncesini değerlendirebilme.

## VI. ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan literatür taramasından ve elde edilen sonuçlardan faydalanılarak önerilerde bulunulmuştur.

Birçok kaynakta Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları için, üst düzey yöneticiler tarafından kabul görmeli ve desteklenmelidir ifadesi yazılır. Bu ifadenin değişimin uygulamaları için de geçerlidir. Okul yöneticilerinin değişimi sahiplenmeleri ve desteklemeleri gerekmektedir.

Okul yöneticisi, değişim uygulamalarında çalışanların katılımını, desteğini, motivasyonunu sağlayıcı bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Değişime başlamadan önce kurumda çalışanların birbirleriyle daha fazla iletişim kurmalarını sağlayacak faaliyetler düzenlemek önemli bir gelişme sağlayabilir. Öğretmenlerin uygun görmediği değişimi gerçekleştirmek zordur. Değişime karar verirken, öncelikle bu sürece öğretmenleri dahil etmek gerekir. Bu gerçekleşmez ise değişim uygulaması öğretmenlerin direnci ile karşılaşabilir.

Değişim konusunda, değişimin etkileyeceği kişilerin ve değişimi gerçekleştirecek olan kişilerin bilgilendirilmesi gerekir. Değişim teknik bir süreçtir, gelişigüzel yönetilmesi mümkün değildir. Bu nedenle değişim uygulamalarında kurumlar gerektiğinde uzman yardımına başvurmalıdır. Kamu kuruluşu olarak eğitim kurumları da bu tür hizmetlerden daha fazla yararlanmalıdır.

Değişim mevcut durumda problemle karşılaşıldığında uygulanmalıdır. Eğitimde, Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarında da esas oluşturmak istenen felsefe, her şey yolunda gittiğinde bile başka ne yapabilirim düşüncesine sahip öğretmenler, okul müdürleri ve okul kültürünü oluşturmaktır. Okullarda başarılı değişim uygulamaları için değişimin okul kültürünün bir parçası haline getirilmesi gerekir.

Değişim zorlamaya ve güce dayanmamalıdır. Değişimde, değişecek kurumun hazır ve istekli olmasına özen gösterilmelidir.

Anket sonuçlarına göre okullarda değişim kararını genellikle üst yönetim vermekte ve çoğunlukla Mili Eğitim Bakanlığı'nın yönetmelikleri gereği zorunlu olan değişiklikler uygulanmaktadır. Fakat değişim yukardan aşığıya doğru yapılan başlangıçlarla gerçekleşen bir süreç olarak görölmektedir. Değişim ihtiyacı, merkezi birimlerin, yöneticilerin dışında tüm okul çalışanlarınca hissedilebilmeli ve başlatılabilecek duruma getirilmelidir.

Değişim emek, zaman isteyen bir süreçtir. Değişim ihtiyacı ve değişim talepleri, görev anlayışının dışında soru soran, mevcut durumu irdeleyen, yenilikleri takip eden bir zihniyetin ürünü olabilir. Ülkemizdeki kamu yönetimi ve memuriyet anlayışı okul çalışanlarını bu arayıştan uzaklaştırmaktadır. Öğretmenler, çalışma verimlerine çabalarına bakılmaksızın aynı haklara sahiptirler. Değişim karşısında heyecanlanan ve bunu talep eden öğretmenler için teşvik edici ortam ve koşullar sağlanmalıdır. Okullarda öğrenci-öğretmen işbirliği ile uygulamalı ya da sadece teorik proje yarışmaları yapılabilir, kazanan okul; ödöl, prestij kazanmalı ve yeni öğretim döneminde diğer okullarda da bu projelerin uygulanması özendirilebilir.

Eğitim yöneticilerimizin, gerek Bakanlığın eğitim politikalarını oluştururken gerekse il düzeyindeki eğitim uygulamalarını sürdürürken kalıplaşmış, yıllardır aynen devam eden anlayışları sürdürmek yerine, bunları ayrı ayrı sorgulamaları gerekir. Sorgulamak, itiraz etmek, eleştirmek, alternatiflerin üretilmesine zemin hazırlamaktır. Çünkü eleştirisiz ve alternatifsiz yönetim değişmeye kapalı bir yönetimdir.

Eğitim örgütlerinin yöneticilerinin personel yöneticisi anlayışı yerine "insan kaynaklarının yöneticisi" konumuna gelmeleri beklenir. Her türlü işletmede, "insanlar örgütler içindir" sloganı, yerini "örgütler insanlar içindir" sloganına terk etmiştir. Özellikle amacı insan davranışını değiştirmek olan eğitim örgütlerinde insanın merkeze alınması, çalışanların ilgilerinin, beklentilerinin ve psikolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir.

Dar kapsamlı personel yönetimi anlayışı yerine daha kapsamlı insan kaynaklarının yönetimi anlayışı kabul görürse, bugünkü “yapılan işi tanıyan” personel yöneticilerinin yerini artık, “işleri yapacak insanları tanıyan” yöneticiler almaktadır.

Son olarak, eğitimci kişi, öğretmenlik yaparken bireydeki davranış değişikliğini sağlamaya çalışıyor. Eğitimin kendisi bir değişim çabası iken, eğitimde değişim çalışmaları ve uygulamaları için eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinin değişim süreci ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmaktadır. Öğretmenlerimize ve okul yöneticilerimize yapılan her yatırım geleceğimize yatırımdır.

## KAYNAKLAR

- [1] Alberg, C. *“A Study of Organizational Leadership: New Standards and Changing Roles for the Principalship”*, Unpublished Doctorate’s Thesis, The University of Memphis, 2000
- [2] Alkan, M. *“Ortaöğretimde Yenileşme”*, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1992
- [3] Anderson, M. E. *“Principals. How to Train, Recruit, Select, Induct and Evaluate Leaders For America’s Schools”*, ERIC Clearing on Educational Management Colloge of Education, University of Oregon, 1991
- [4] Aydın, Mustafa, *“Eğitim Yönetimi”*, Hatipoğlu, Yayınları, Ankara, 1994
- [5] Aytaç, T. *“Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar, Okul Merkezli Yönetim”*, Nobel Yayınları Dağıtım, Ankara, 2000
- [6] Aytaç, T. *“21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu”*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 2002
- [7] Badavan, Y. *“Educational Innovation and Primary School Supervision in Turkey”*, The University of Leicester, 1993
- [8] Bakioğlu, A. *“Değişim ve Yenilikte Okul Yönetiminin Rolü”*, Yaşadıkça Eğitim, 1994
- [9] Balcı, A. *“Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri, Türkiye’de Eğitim Yönetimi”*, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998
- [10] Balcı, A. *“Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama”*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000

- [11] Balcı, A. *“Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama”*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001
- [12] Başaran, İbrahim Ethem, *“Yönetimde İnsan İlişkileri”*, Gül Yayınevi, Ankara, 1992
- [13] Başaran, İbrahim Ethem, *“Eğitim Yönetimi”*, Ankara, 1993
- [14] Başaran, İbrahim Ethem, *“Yönetim”*, Umut Yayım-Dağıtım, Ankara, 2000
- [15] Binbaşoğlu, Cavit, *“Eğitim Yöneticiliği”*, Ankara, 1988
- [16] Bumin, B. *“İşletmelerde Amaçlara ve Sorunlara Göre Yönetim Sistemi Yoluyla Örgütsel Gelişim”*, M.B.A., Ankara, 1974
- [17] Bursalıoğlu, Z. *“Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış”*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1998
- [18] Bergüner, G. *“Eğitimde Toplam Kalite: Kuram ve Uygulama Yönetimi”*, Yıl:4, Sayı:13, 1998
- [19] Bolman, L.G. and Deal T.E. *“Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations”*, San Fransisco: Jossey Bass, 1984
- [20] Cafoğlu, Z. *“Değişen Eğitim Sistemindeki Değişmezlik”*, Yeni Türkiye, Eğitim Özel Sayısı, Ankara, Yeni Türkiye Medya Hizmetleri Yayınları, Sayı:7, 1996
- [21] Cafoğlu, Z. *“Okul Yönetiminde TKY Prensipleri Uygulaması”*, Haberal Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 1998
- [22] Cummings, T.G. Ve Worley, C.G. *“Organization Development and Change”*, South Western College Publishing, Cincinnati, Ohio, 1997

- [23] Çelik, V. *“Eğitimsel Liderlik”*, Pegem Yayınları, Ankara, 2000
- [24] Çoruh, M. *“Yüksek Öğretimde TKY”*, Haberal Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 1998
- [25] Daft, L.R. *“Organization Theory and Design”*, 3rd Edition, West Publishing Company, San Fransisco, 1989
- [26] Dalin, P.; Rolf, H.G. and Kleekamp, B. *“Changing School Culture”*, London: Cassel, 1993
- [27] Dalin, P. *“School Development Theories and Strategies”*, Wellington House 125 Strand London, 1998
- [28] Davis, B. and Elison, L. *“School Leadership for the 21 st Century”*, London and New York, 1997
- [29] Dinçer, Ö. *“Örgüt Geliştirme, Teori, Uygulama ve Teknikler”*, Timaş Basım, İstanbul, 1994
- [30] Doğan, E. *“Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”*, İstanbul: Epsilon Yayınevi, 2002
- [31] Drucker, P.F. *“21. Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları”*, İstanbul, Çev. İ. Bahçivangil ve G. Gorbon, Epsilon Yayıncılık
- [32] Durma, Ufuk, *“Yenilik Yönetimi”*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002
- [33] Erdoğan, İrfan. *“Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği”*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000
- [34] Erdoğan, İrfan. *“Eğitimde Değişim Yönetimi”*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002



- [35] Gürsel, Musa, “Okul Yönetimi”, Konya, 1997
- [36] Fullan, M. “*Research in to Educational Innovation, Understanding School Management*”, Open University, 1988
- [37] Fullan, M. “*The New Meaning of Educational Change*”, New York, Teachers’ Colloge Pres, 1991
- [38] Fullan, M. “*Succesful School Improvement*”, Open University Pres Celtic Court 22 Balmoor Buckingham and 1900 Frost Road, Suite 101 Bristol, USA, 1992
- [39] Fullan, M. “*Organizational Effectiveness and Improvement in Education*”, Open University, USA, 1998
- [40] Güven, İ. “*Değişen Çağda Öğretmenlerin Değişen Rollerini, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*”, Ankara, H. Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 2001
- [41] Helvacı, M. Akif, “*Performans Yönetim Sürecinde Performans Değerlendirmesinin Önemi*”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2002
- [42] Helvacı, M. Akif, “*Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan İlköğretim Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Enstitüsü, Ankara, 2004
- [43] Helvacı, M. Akif, “*Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi: İlke, Yöntem ve Süreçler*”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005
- [44] Hesapçioğlu, M. “*Okul, New ‘Public Management’ ve Toplam Kalite Yönetimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*”, 2003

- [45] Hopkins, D.; Enskill, M., West, M. *“School Improvement in an Era of Change”*, London: Cassel, 1998
- [46] Huberman, M. *“Innovation Up Close: How School Improvement Works”*, New York, Plenum Pres
- [47] Hussey, D.E. *“Kurumsal Değişimi Başarmak”*, İstanbul: Rota Yayınları, 1997
- [48] Hussey, D. *“Daha İyi Nasıl Değişim Yönetimi”*, İstanbul: Kogan Page Yayınları, 1998
- [49] İnançoğlu, E. *“Çalışma ve Değerlerin Örgütsel Değişime Dirence Etkisi”*, 10. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi Bildirileri Kitabı, İstanbul, 2002
- [50] James, C. ve Connolly, U. *“Effective Change in Schools”*, London and New York, Curran Publishing, 2000
- [51] Kaptan, Saim, *“Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri”*, Tekışık Web Ofset, Genişletilmiş 11. Baskı, Ankara, 2002
- [52] Kaptan, Z. *“Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma”*, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetim, Eğitimde Yansımalar: IV. Ulusal Sempozyumu, Öğretmen H. H. Tekışık Eğitim Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara, 2001
- [53] Karip, E. *“Eğitimde Değişim Uygulanması”*, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, 1996
- [54] Karip, E. *“Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Etkenler: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi”*, 1997
- [55] Kavrakoğlu, İ. *“Sinerjik Yönetim”*, Kalder Yayınları, İstanbul, 1994

- [56] Kaya, K. Y. *“Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama”*, Bilim Yayıncılık, Ankara, 1999
- [57] Keser, H. *“Eğitimde Yeni Teknolojilerle Öğretmenin Değişen Rolü, Adım, Bilimsel Düşüncenin Ürünü”*, Lefkoşa, Ateş Matbaası, 2000
- [58] Kotter, J.P. *“Winning at Change: Leader to Leader”*, A Publication of Drucker Foundation and Jossey Bass, Inc. <http://www.pfdf.org/leaderbooks7121/fall98>, 2002
- [59] Lawrence, Paul, R. *“Organizational Behavior and Administration”*, Richard D, Irwin, 1976
- [60] Leigh, A. *“Effective Change”*, London: Institute of Personnel Management, 1988
- [61] Louis, K. ve Miles, M.B. *“Improving the Urban High School: What Works and Why”*, New York, Teachers’ College Pres, 1990
- [62] McColman, J. And Paton, R.A. *“Change Management: A Guide to Effective Implementation”*, Paul Chapman Publishin: London, 1992
- [63] McLaughlin, L.M. *“The School Principal as Change Agent: An Explanatory Case Study”*, Unprinted Doctorate Thesis, 2000, [www.umi.com](http://www.umi.com) Digital Dissertations, Oklohama State University
- [64] Miles, M. *“Research Findings on the Stages of School Improvement”*, Conference on Planned Change, Ontario Institue for Studies in Education, Toronto, 1987
- [65] Morrison, K. *“Management Theories for Educational Change”*, Paul Chapman Publishing Ltd., London, 1998

- [66] Newstrom, J.W. and Davis, K. “*Organizasyonel Davriyyatın İnsan Davriyyatında*”, McGraw Hill Companies, 1997
- [67] Oğuz, S. “*Türkiye’nin Dışa Açılma Sürecinde Organizasyonel Değişim*”, 5. Ulusal Kongresi Tebliğleri, Kalder, İstanbul, 1996
- [68] Oğuzkan, F. “*Eğitim Terimleri Sözlüğü*”, Emel Matbaacılık, Ankara, 1993
- [69] Owens, G. Robert, “*Eğitim Reformu Tepeden mi Yoksa Tabandan mı Yapılmalıdır?*”, (Çev: Ali Şimşek), Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7, 1995
- [70] Özçelik, S. “*Organizasyonel Değişim, Değişim Yönetimi, Sigorta Sektöründe Bir Uygulama*”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üni. Sosyal Bilimler Enst. İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul, 2002
- [71] Özdemir, S. “*Eğitimde Örgütsel Yenileşme*”, Pegem Yayınları, Ankara, 1997
- [72] Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. “*Eğitimde Değişimi Uygulama Modelleri*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl:5, Sayı: 17, 2000
- [73] Peterson, K. “*Critical Issue: Leading and Managing Change and Improvement*”, University of Wisconsin Madison, [www.ncrel.org](http://www.ncrel.org) Date Posted: 1995
- [74] Rosenholtz, S.P. “*Teachers’ Workplace: The Social Organization of Schools*”, New York, Longman, 1989
- [75] Sabuncuoğlu, Z; Tüz, M. “*Örgütsel Psikoloji*”, Ezgi Kitapevi, Bursa, 1995
- [76] Sağlam, M. “*Örgütsel Değişim*”, Ankara, 1982
- [77] Sucu, Y. “*Örgütsel Değişim*”, Elit Yayıncılık, Ankara, 2000

- [78] Şişman, M. “*Öğretim Liderliği*”, Pegem Yayınları, Ankara, 2002
- [79] Tangerud, H. and Wallin, E. “*Values and Contextual Factors in School Improvement*”, Paris, Cerl OECD, 1983
- [80] Tanrıöğen, A. “*Değişikliğe Karşı Direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Roller*”, Çağdaş Eğitim, Sayı:211, s:812
- [81] Taymaz, H. “*Uygulamalı Okul Yönetimi*”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1997
- [82] Taymaz, H. “*Okul Yönetimi*”, Pegem Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara, 2003
- [83] Tokat, B. “*Örgütlerde Değişim ve Değişim Yönetimi*”, T.C. Dumlupınar Üniversitesi Yayın No:6, Kütahya, 1998
- [84] Tüzel, M. “*Değişim*”, Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler, MESS Yayınları, 1999
- [85] Uludağ, N. “*Değişim ve Değişim Stratejilerinde Yeniden Yapılanma*”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 1998
- [86] Ülgen, H. “*İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulaması*”, 2. basım, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1998
- [87] Vecchio, P.R. “*Organizational Behavior*”, Newjersey, 1991
- [88] Whitaker, P. “*Managing Change in Schools*”, Open University, Pres Buckingham Philadelphia, 1998
- [89] Yeniçeri, Özcan, “*Örgütsel Değişimin Yönetimi*”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002

## **EK 1: ANKET – I. BÖLÜM**

**Değerli Öğretmenler;**

*“Ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin değişim yönetimi yeterlilikleri üzerine bir araştırma yapmaktayım”*

Bu çalışmanın amacı değişme olgusunun günümüzde kazandığı yeni boyutları ve okullarda değişime geçiş süreçlerinde yaşanan problemlerin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Okulda değişim; eğitimin sunuluş biçiminden, teknolojik alt yapısına, idari örgütlenmesine, mali yapısına ve fiziki mekana kadar bir çok alanda gerçekleştirilebilir.

Değişimin başarı ile gerçekleşmesi, değişimi yönetme konusunda, gerekli ve yeterli niteliklere sahip yöneticilere bağlıdır. Sizlerden elde edilen bilgilerle değerlendirmeler yapılarak, uygulanabilecek teknik, strateji ve yöntemlerle ilgili eğitim kurumlarının gelişmesine katkı sağlayacak öneriler geliştirilecektir

**Danışman:**

**Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN**

**Yüksek Lisans Öğrencisi**

**Nazlı TANDOĞDU**

## I. BÖLÜM

Bu bölümdeki sorular okulunuz ve sizinle ilgilidir. Uygun olanlara [ x ] işareti koyarak cevaplayınız.

### 1-Okulunuzun toplam mevcudu :

- a.  500' den az
- b.  501-1000
- c.  1001-1500
- d.  1501-2000
- e.  2000'den fazla

### 2- Okulunuz kaç yıldır faaliyette:

- a.  1-5 yıl
- b.  6-10 yıl
- c.  11-15 yıl
- d.  16-20 yıl
- e.  21 yıldan fazla

### 3- Yaşınız:

- a.  25-29
- b.  30-34
- c.  35-39
- d.  40-44
- e.  45-49
- f.  50 ve daha fazla

### 4- Kıdeminiz:

- a.  1-5 Yıl
- b.  6-10 Yıl
- c.  11-15 Yıl
- d.  16-20 Yıl
- e.  21 ve daha fazla yıl

### 5- Eğitim Düzeyiniz:

- a.  Lisans
- b.  Yüksek Lisans (Master)
- c.  Doktora

### 6- Cinsiyetiniz:

- a.  Kadın
- b.  Erkek

### 7- Branşınız:

- a.  Sosyal Bilgiler ( Tarih, Coğrafya, Felsefe, Din Kültürü v.b.)
- b.  Türkçe Edebiyat
- c.  Matematik
- d.  Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Sanat Tarihi v.b.)
- e.  Yabancı Dil
- f.  Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji)
- g.  Beden Eğitimi
- h.  Diğer

## EK 2: ANKET - II. BÖLÜM

Aşağıdaki ifadeleri (maddeleri) sırasıyla okuyunuz ve bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı [x] işareti koyarak belirtiniz. İfadelere katılma derecenizi gösteren seçenekler: 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Çoğu zaman, 5=Her zaman olarak olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır.

	<b>Hiçbir Zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Ara Sıra</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Her Zaman</b>
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
<b>A-Değişiklik İhtiyacını Belirleme</b>					
1.Okulumuzda herhangi bir değişiklik yapıldığı zaman yöneticimiz bunun önemini ve gereğini bizlere anlatır.					
2. Eğitim alanında meydana gelen değişme ve gelişmeleri yakından takip eder.					
3. Herhangi bir konuda değişiklik gerektiğinde bunu bizlerle birlikte ortaya koyar.					
4.Bir konuda değişiklik ihtiyacı ortaya çıktığında bu ihtiyaç duygusunu herkeste yaratır.					
5.Değişikliğe geçiş için gerekli olan inceleme ve araştırmaları yapar.					
6.Okulumuzun mevcut yapısı ve işleyişindeki yetersizliğini belirlemek için araştırmalar yapar.					
7.Öğretmenlerin mevcut yapıya ve işleyişe karşı hoşnut olup olmadığını araştırır.					



<b>B-Değişikliği Teşhis Etme</b>					
1. İstenen değişikliklerin amaçlarını net bir şekilde tanımlar.					
2.Değişikliklerin bizler üzerindeki etkilerini değerlendirir.					
3.Değişime geçmek için verilen kararlara bizleri de katar					
4.Değişikliklerin nasıl uygulanacağı konusunda okulun yeterli imkanları olup olmadığını belirler.					
5. Değişiklikler için ne tür kaynaklara ihtiyaç olduğunu belirler.					
6.Okulda hangi konuda değişiklik yapılması gerektiğini önceden belirler.					
7.Önerilen Değişikliklerin maliyetini önceden tespit eder.					
<b>C-Değişikliği Planlama</b>					
1.Değişiklikler için bir plan hazırlar					
2.Değişiklikleri planlarken bizlerin de fikrini alır.					
3.Değişim çabalarını yönlendirecek bir değişim vizyonu geliştirir.					
4.Değişim için yetki ve sorumlulukları üstlenecek kişileri belirler.					
5.Değişikliğin planlanmasında bizlerin gereksinimlerini göz önüne alır.					
6.Değişikliklerde görev alacakları kişileri belirler.					
7.Değişikliklerin ne zaman, nerede ve nasıl başlatılacağını belirler.					

<b>D-Değişikliği Uygulama</b>					
1.Değişiklikleri planladığı şekilde uygular.					
2.Değişim sürecinde güçlükleri aşmamız için bizlerle sürekli iletişim kurar.					
3.Değişikliklerin başarıyla gerçekleşmesi için öğretmenleri motive eder					
4.Değişim sürecinde yer alan öğretmenlerin performanslarını düzenli bir biçimde değerlendirir.					
5.Değişiklikler esnasında çalışanlar arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları etkili şekilde çözer.					
6.Değişiklikleri bizlere iletir.					
7.Değişiklik sürecinde görev alanlara güven ve destek verir.					
<b>E-Değişikliği Değerlendirme</b>					
1.Değişikliklerin okul üzerinde yaptığı etkileri araştırır.					
2. Değişikliklerin öğretmenler üzerinde yaptığı etkiyi araştırır.					
3.Değişikliklerin devam edip etmemesi konusunda değerlendirmeler yapar.					
4.Gerçekleştirilen değişikliğin ne ölçüde başarılı olduğunu araştırır.					
5.Değişimle ilgili bizlerin düşüncelerini değerlendirir.					
6.Değişikliklerin öğrenciler üzerinde yaptığı etkiyi araştırır.					
7.Değişikliklerle ilgili kamuoyunun düşüncesini alır.					

### **EK 3: İSTANBUL VALİLİĞİ'NDEN ALINAN İZİN YAZISI**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1429  
KONU : Anket (Nazlı TANDOĞDU)

29/07/2005

YADİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İLGİ: a) Valilik Makamının 28.07.2005 tarih ve 580/1424 sayılı onayı.  
b) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.  
c) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 8.07.2005 tarih ve 2942 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Nazlı TANDOĞDU "Ortaöğretimde Görev Yapan Yöneticilerin Yeterlilikleri" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
M. Harri BİLİCİ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

**EKLER :**

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru  
Ek-2. Anket (3 sayfa)



**NOT :** Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
**Adres :** İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382  
**E-Mail :** [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr) **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1424  
KONU: Anket(Nazlı TANDOĞDU)

28 Temmuz 05

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ : a-)Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 08 Temmuz 2005 tarih ve 2942 sayılı yazısı.  
b-)Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 18.08.2003 tarih ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Nazlı TANDOĞDU' nun, ilimiz Anadolu yakasındaki Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere "**Ortaöğretimde Görev Yapan Yöneticilerin Yeterlilikleri**" konulu anket çalışmasını yapmak istediği İLGİ (a) yazı ile bildirilmektedir.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Nazlı TANDOĞDU' nun, Anadolu yakasındaki Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere "**Ortaöğretimde Görev Yapan Yöneticilerin Yeterlilikleri**" konulu anket çalışmasını, Okul yöneticilerinin uygun göreceği zamanlarda, eğitim-öğretim aksatılmadan, her türlü basım, dağıtım ve diğer maddi giderlerin araştırmacı tarafından karşılanması, araştırmacının bizzat Nazlı TANDOĞDU tarafından gerçekleştirilmesi, elde edilecek verilerin ve çıkacak sonucun bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, Okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İLGİ(b)Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALIBEY  
Milli Eğitim Müdür

EKLER :  
Ek-1. İLGİ (b)yazı ve ekleri

O A U R -  
22.07/2005  
Ali SÖZEN  
Vali a.  
Vali Yardım

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu/İSTANBUL  
Tel. ve Fax : 212 526 13 82

## ÖZGEÇMİŞ

### Nazlı Tandoğdu

#### Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi : 07.04.1965

Doğum Yeri : Samsun

Medeni Durumu : Evli

#### Eğitim:

Lise : 1979-1981 Fatsa Lisesi

Lisans : 1982-1986 Gazi Üniversitesi, İ.İ.B.F., İşletme Fakültesi

#### Çalıştığı Kurumlar:

1999 – DevamEdiyor : M.E.B. Dilek Sabancı Anadolu Ticaret ve Ticaret Meslek Lisesi  
Meslek Dersi Öğretmeni