



TC.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**PERFORMANS YÖNETİM MODELİNİ UYGULAYAN  
OKULLARDA ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN  
DEĞİŞİM SÜRECİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülfer TÜRKER KALMAZ

İSTANBUL, 2007



TC.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**PERFORMANS YÖNETİM MODELİNİ UYGULAYAN  
OKULLARDA ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN  
DEĞİŞİM SÜRECİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülfer TÜRKER KALMAZ

DANIŞMAN: Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

İSTANBUL, 2007



TC.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

PERFORMANS YÖNETİM MODELİNİ UYGULAYAN OKULLARDA  
ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN DEĞERİM SÜRECİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİ

..Gülfer TÜRKER KALMAZ.....

**ONAY**

Jüri:

Tez Danışmanı

:Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

Üye

:Prof. Dr. Adil GAĞLAR

Üye

:Prof. Dr. Sefik ADA

Yüksek lisans tezi onay tarihi: ..20./07/2007



## TEŞEKKÜR

---

Hayatın her alanında desteğini hissettiğim eőim Fikret KALMAZ'a, her ihtiyacım olduğunda yanımda bulunan kardeőim Ada Dińer TÜRKER'e, beni her zaman destekleyen anneme ve babama ve hayatıma ıőık tutan yıldızım, kızım Kardelen KALMAZ'a teőekkür ediyorum.

Gölfer TÜRKER KALMAZ

Temmuz 2007

İstanbul

## ÖZET

---

### **PERFORMANS YÖNETİM MODELİNİ UYGULAYAN OKULLARDA ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN DEĞİŞİM SÜRECİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİ**

Değişim günümüzün gerçeğidir. Değişim kaçınılmazdır ve çağın değişim hızına ayak uydurmak zorunludur. Günümüzün hızlı değişim ortamı, değişimi ve değişim yönetimi ile ilgili yaklaşım ve çabaları sürekli hâle getirmiştir.

Değişimin amacı ne olursa olsun, değişim dönemleri gerçekten zor ve sorunlu dönemlerdir. Her alanda değişimi yönetmek ise başarılı bir toplum olabilmenin anahtarıdır.

Eğitimin ve eğitim kurumlarının toplumun gelişmesindeki kilit konumu göz önünde bulundurularak, değişim çalışmaları iyi planlanmalı ve yönetilmelidir.

Eğitim sistemimizde bir değişim modelinin başarıyla uygulanabilmesi için, öğretmen ve yöneticilere, değişimin neden gerekli olduğu, nasıl uygulanacağı, bu uygulamada bireylerin görev ve sorumluluklarının neler olduğu ayrıntılarıyla anlatılmalıdır. Bireylerin değişimi ne kadar algıladıkları ve benimsedikleri araştırılmalıdır. Çünkü öğretmen ve yöneticiler değişim modelini doğru algılayamazlarsa, doğru uygulamaları ve değişimin başarıya ulaşması söz konusu olamaz.

Bu çalışma, bir değişim modeli olarak Eğitimde Performans Yönetim Sistemi'ne geçişin eğitim örgütleri tarafından algılanma sürecini incelemektedir. Eğitimde Performans Yönetim Sistemi'nin ne olduğu, neden gerekli olduğu, nasıl uygulanacağı ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceği konularının bireyler tarafından algılanma aşamaları incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler : Değişim, Performans, Yönetim

## ABSTRACT

---

### **PERCEPTION OF TEACHERS AND MANAGERS OF THE CHANGE PERIOD IN THE SCHOOLS WHICH APPLY PERFORMANCE MANAGEMENT MODEL**

Change is the reality of today. Change is inevitable and it is essential to keep up with speed of change of today's era. Today's rapidly changing conditions have made the approach and effort on change and change management continuous.

Whatever is the aim of change, the periods of change are difficult and problematic indeed. It is the key to a successful society to manage the change in all areas.

By considering the key role of education and educational institutions in the development of society, the changes to be done must be well planned and well managed.

In our education system, for a change model to be successfully applied, the teachers and managers should be explained in detail why the change is essential, how it should be applied, what the duties and responsibilities of an individual person are. How well the individuals perceive and adopt the change should be analyzed. Because if the teachers and managers cannot perceive the change model then it is impossible for them to apply it and it is impossible for the change to be successful.

Present study deals with the period of perception of transition to "Performance Management System in Education" as a model of change by the educational organizations. Phases of perception of what Performance Management System in Education is, why it is important and how its results will be evaluated by the individuals are studied.

Keywords: Change, Performance, Management

## İçindekiler

---

BÖLÜM I.	GİRİŞ	1
1.	Problem	1
2.	Amaç	2
3.	Önem	3
4.	Sayıtlar	4
5.	Sınırlılıklar	4
BÖLÜM II.	EĞİTİMDE PERFORMANS YÖNETİM SİSTEMİ	5
1.	Yönetim ve Yönetici Kavramları	5
2.	Değişim Kavramı	6
3.	Örgütsel Değişim	8
3.1.	Örgütsel Değişimin Nedenleri	10
3.2.	Örgütsel Değişim Çeşitleri	10
3.3.	Plansız Örgütsel Değişim	10
3.4.	Planlı Örgütsel Değişim	12
4.	Değişim Yönetimi	17
5.	Okulda Değişim Yönetimi	19
6.	Performans Değerlendirme ve Yönetimi	20
6.1.	Performans Yönetim Sisteminin Amaçları	21
6.2.	Performans Yönetim Sisteminin Yararları	22
6.3.	Performans Yönetim Süreci	23
7.	Eğitimde Performans Yönetimi	27



8.	Eğitimde Performans Değerlendirme Uygulaması	28
BÖLÜM III.	YÖNTEM	32
1.	Araştırmanın Modeli	32
2.	Evren ve Örneklem	32
3.	Verilerin Toplanması	33
3.1.	Veri toplama aracı	33
3.2.	Veri toplama aracının uygulanması ve analizi	34
BÖLÜM IV.	BULGULAR VE YORUMLAR	37
1.	Yöneticilerin ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular	37
2.	Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile ilgili bulgular	41
3.	Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile ilgili bulgular	49
4.	Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile ilgili bulgular	57
5.	Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile ilgili bulgular	65
6.	Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algı düzeyleri ile ilgili bulgular	73
BÖLÜM V.	SONUÇLAR, YORUMLAR VE ÖNERİLER	81
BÖLÜM VI.	Ekler	90
1.	Anket	90
BÖLÜM VII.	KAYNAKÇA	96
BÖLÜM VIII.	ÖZGEÇMİŞ	101

## Şekiller Listesi

---

Şekil 1 : Yönetici Özellikleri	6
Şekil 2: Örgütsel Değişimin Nedenleri	10
Şekil 3: Lewin'i üç aşamalı değişim süreci	13
Şekil 4: Planlı Değişimin Aşamaları	15
Şekil 5: 360 Derece Değerleme Şeması	25

## Tablolar Listesi

---

Tablo 3.3.1.1 Aritmetik ortalamalarda kullanılan aralıklar ve değerler	33
Tablo 4.1.1 Cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı	37
Tablo 4.1.2 Yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı	37
Tablo 4.1.3 Branş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı	38
Tablo 4.1.4 Kıdem değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı	38
Tablo 4.1.5 Okulda görev yapma süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı	39
Tablo 4.1.6 Eğitim yöneticiliği yapma değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı	39
Tablo 4.1.7 Eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı	40
Tablo 4.2.1 Değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutu maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar (N=330)	41
Tablo 4.2.2 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	42
Tablo 4.2.3 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Tukey-HSD testi sonucu	43
Tablo 4.2.4 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	43
Tablo 4.2.5 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Tukey-HSD testi sonucu	44
Tablo 4.2.6 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının okulda bulunma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	46

Tablo 4.2.7 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	47
Tablo 4.2.8 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	48
Tablo 4.3.1 Değişimin tanısı boyutu maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar (N=330)	49
Tablo 4.3.2 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	50
Tablo 4.3.3 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	51
Tablo 4.3.4 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	52
Tablo 4.3.5 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	53
Tablo 4.3.6 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının okulda bulunma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	54
Tablo 4.3.7 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	55
Tablo 4.3.8 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonucu	56
Tablo 4.4.1 Değişimin programı boyutu maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar (N=330)	57
Tablo 4.4.2 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	58
Tablo 4.4.3 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	59

Tablo 4.4.4 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	60
Tablo 4.4.5 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	61
Tablo 4.4.6 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının okulda bulunma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	61
Tablo 4.4.7 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	62
Tablo 4.4.8 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonucu	64
Tablo 4.5.1 Değişimin uygulanması boyutu maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar (N=330)	65
Tablo 4.5.2 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	66
Tablo 4.5.3 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	67
Tablo 4.5.4 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	68
Tablo 4.5.5 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	69
Tablo 4.5.6 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının okulda bulunma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	70
Tablo 4.5.7 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	71
Tablo 4.5.8 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	72

Tablo 4.6.1 Değişimin değerlendirilmesi boyutu maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar (N=330)	73
Tablo 4.6.2 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	74
Tablo 4.6.3 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	75
Tablo 4.6.4 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	76
Tablo 4.6.5 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	76
Tablo 4.6.6 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının okulda bulunma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu	77
Tablo 4.6.7 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu	79
Tablo 4.6.8 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonucu	80

# BÖLÜM I. GİRİŞ

## 1. PROBLEM

Yönetim kavramı, günün ihtiyaçlarına göre günden güne değişerek gelişmektedir. Yönetimsel anlamda günün gerisinde kalmak, bir örgütsel yapının yaşam olanaklarını sınırlar. Yöneticilik ise değişimden en çok payını alması gereken olgudur. Değişen toplum ve örgüt yapısını kavrayamayan yöneticinin, yönetim işlevini başarıyla sürdürmesi düşünülemez. Yöneticiler kendilerini, yönettikleri örgütlerin ihtiyaçlarına göre biçimlendirebilmeliler ve örgüt yapısındaki değişimlere seyirci kalmak yerine değişimi teşvik eden ve sürükleyen bir konumda bulunmalıdırlar.

Eğitim örgütlerinin, toplumda varolan değişimi algılayıp uygulamaları yeterli değildir. Konumları ve sorumlulukları nedeniyle, eğitim örgütleri değişime önderlik etmeli ve toplumun hep bir adım önünde bulunmalıdırlar.

Eğitim örgütlerinde, yönetimin temel fonksiyonları olan amaçların belirlenmesi, süreçlerin yönetilmesi, çıkan ürünlerin kontrolü gibi olguları farklılıklar gösterir. Çünkü eğitim örgütünün amaçları ve süreçleri özellik ve hassasiyet gerektiren insan yaşantını biçimlendirmektedir. Bu nedenle yönetimde değişimin eğitim örgütlerine yansması, diğer örgüt yapılarına yansmasından farklıdır.

Değişimin tanımlanması, planlanması, değişim programlarının oluşturulması, değişimin uygulanması ve yapılan uygulamaların değerlendirilmesi süreçleri uzmanlık gerektiren zorlu süreçlerdir. Ama asıl zorluklar değişimin uygulayıcısı konumunda olan yönetici ve öğretmenlerin bu programları doğru olarak algılamaları ve uygulamalarında. Zira en iyi programlar bile doğru uygulanmaz ise başarılı sonuçlar alamazlar. Yani değişim programlarının hazırlanması kadar uygulanması aşamalarının iyi planlanması ve yönetilmesi zorunludur.

Eğitim sisteminde geçmişten günümüze yapılan değişim çalışmalarının başarılı veya başarısız sonuçlar vermesinde, bu değişim çabalarının doğru nedenlerle ortaya konması, doğru organize edilmesi ve eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere doğru aktarılması ile ilgili olgular önemli rol oynamıştır.

Eğitimde bir değişim programının başarısında, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu değişim programını doğru algılamaları, süregelen alışkanlıklarından vazgeçerek yeni programları uygulamaları ve sonuçlarını değerlendirmelerinin zorunlu olduğu düşünülmektedir. Bu süreçlerin sağlıklı olarak işleyip işlemediği ve istenilen sonuca ulaşmada bu hassasiyetlerin yeterli olup olmadığının incelenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Performans yönetim modelini uygulayan okullarda ğretmen ve yöneticilerin değişim sürecini algılama düzeyleri nasıldır?

## **2. AMAÇ**

Bu araştırma, bir değişim programının eğitim yöneticileri ve öğretmenler açısından algılanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının nasıl işlediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bir değişim programı olarak Performans Yönetim Sistemine seçilmiştir.

### **Alt Amaçlar**

1. Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değişim ihtiyacının belirlenmesine yönelik algıları yaş, cinsiyet, branş ve kıdem yılı değerkenlerine göre farklılık gösterir mi?
2. Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değişimin tanımlanmasına yönelik algıları yaş, cinsiyet, branş ve kıdem yılı değerkenlerine göre farklılık gösterir mi?
3. Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değişimin programlarına yönelik algıları yaş, cinsiyet, branş ve kıdem yılı değerkenlerine göre farklılık gösterir mi?



4. Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değişimin programlarının uygulanmasına yönelik algıları yaş, cinsiyet, branş ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık gösterir mi?

5. Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değişimin programlarının değerlendirilmesine yönelik algıları yaş, cinsiyet, branş ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık gösterir mi?

### 3. ÖNEM

Eğitimde bir değişim hareketi olan performans yönetim sistemine geçiş sürecinin değerlendirilmesi, eğitim örgütlerinin hedeflerinin gerçekleştirilmesi, sorunların belirlenmesi ve bu sorunlar nedeniyle oluşan madde ve insan gücü kayıplarının giderilmesini sağlayacaktır.

Eğitim sistemi önemi ve hassasiyeti nedeniyle plansız olarak değişime açılmamalıdır. Sistem içinde yapılacak her değişim hareketi ince ince planlanmalıdır. Planlama yapılırken sistemin uygulayıcıları olan öğretmen ve yöneticilerin fikirleri alınmalı, tecrübelerinden yararlanılmalıdır. Çünkü kişiler değişimin gerekliliğine ve gerçekliğine inanmazlarsa başarıya ulaşmak zorlaşır. Oluşturulan plan, öğretmen ve yöneticilere ayrıntılarıyla aktarılmalı ve nasıl uygulanacağı konusunda ayrıntılı bilgiler verilmelidir.

Bu çalışma genel anlamda değişim çalışmalarının eğitim sistemimizdeki süreçlerinin nasıl işlediğini araştırmaktadır. Yakın bir zamanda başlanan Teftişte Performans Değerlendirme modelinin uygulanış aşamalarının incelenerek bir değişim hareketinin nasıl hayata geçirildiğinin anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu aşamalardaki aksaklık ve eksikliklerin daha sonraki değişim hareketlerinde yol gösterici olması umulmuştur.

#### **4. SAYILTILAR**

1. Okul yöneticileri, Ortaöğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları, hakkında bilgiye sahiptir.
2. Öğretmenler, Ortaöğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları, hakkında bilgiye sahiptir.
3. Performans Yönetim Sistemine geçişin başarılı olabilmesi için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.

#### **5. SINIRLILIKLAR**

Araştırma 2006–2007 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Bahçelievler ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

## BÖLÜM II. EĞİTİMDE PERFORMANS YÖNETİM SİSTEMİ

### 1. YÖNETİM VE YÖNETİCİ KAVRAMLARI

Yönetim, bir örgütte önceden saptanmış amaçlara ulaşmak üzere gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlama ve yönlendirme sürecidir. Yani yönetim, amaçlara ulaşmak için kaynakların organize edildiği ve gelecekteki faaliyetlerin planlanması amacıyla sonuçların değerlendirildiği süreçtir. Bu süreç binlerce yıl uygarlıkların başarısı için anahtar bir faktör olmuştur.

Yönetim düşüncesinin temel kaynağı insan unsurudur. Çünkü amaçların gerçekleştirilebilmesi için, insanların belirli bir organizasyon yapısı içerisinde yönlendirilmesi gerekir.

Yönetim kavramının, amaç, işbölümü ve uzmanlaşma, yaratıcılık, iletişim ve bilim olma özellikleri söz konusudur.

Ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi öğelerin biçimlendirdiği çevresel faktörler, yönetim biliminin ilke ve kaidelerinin belirleyici unsurlardır (Şimşek, 2000). İnsanlığın tarihi kadar eski olan yönetim faaliyeti, dönemler itibarıyla sosyal, ekonomik ve siyasi gelişmelerden etkilenerek günümüz modern yönetim anlayışına ulaşmıştır.

Yönetici, bir zaman dilimi içinde bir takım amaçlara ulaşmak için insan, para, ham madde, malzeme, makine, demirbaş gibi üretim araçlarını bir araya getiren, onlar arasında uygun bir bileşim, uyumlaşma ve ahenkleşmeyi sağlayan bir kimsedir ( Eren, 1996). Yönetici mesleğinin içerdiği tek bir evrensel olgu, örgütlerde insan ve materyal kaynaklarını yüksek performansta kullanarak örgüt amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmaktır ( Akdemir ve Rodoplu, 1998).

Yönetici yüklendiği görev ve taşıdığı sorumluluklar gereği bir takım niteliklere ve özelliklere sahip olmalıdır. Bunlar; özellikle yoğun rekabet ortamında faaliyet gösteren işletmelerin daha verimli ve etkin yönetilebilmesi için gerekli koşullar olmaktan ziyade bir zorunluluk olarak da belirmektedir. Buradan hareketle günümüz yöneticisinin sahip olması gereken özellikler üç grupta incelenebilir ( Eren, 1996).

Entelektüel Özellikler	Karakter Özellikleri	Genel Özellikler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genel Kültür</li> <li>• Mantıklılık</li> <li>• Analiz Ruhü</li> <li>• Sentez Ruhü</li> <li>• Sezgi Gücü</li> <li>• Hayal Gücü</li> <li>• Düşünceleri açık ve seçik ifade edebilme yeteneği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akıl ile duygu arası denge</li> <li>• Dikkatlilik</li> <li>• Girişkenlik</li> <li>• Hafıza gücü</li> <li>• Dinamiklik</li> <li>• Azim ve sebatkârlık</li> <li>• Tertiplilik ve düzenlilik</li> <li>• Yöntemlilik</li> <li>• Süratlilik</li> <li>• Ciddilik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Global Ölçekte Düşünme</li> <li>• Global Stratejist Olma</li> <li>• Vizyon Kazandırma</li> <li>• Yaratıcı Olma</li> <li>• Değişimi Belirleme ve Gerçekleştirme</li> <li>• Problem Çözme ve Hızlı Karar Verme</li> <li>• Kişisel ve Örgütsel Motivasyon</li> <li>• Zamanı Etkin Kullanma ve Yönetme</li> <li>• Rekabete Açık Olma</li> </ul>

Şekil 1 : Yönetici Özellikleri

## 2. DEĞİŞİM KAVRAMI

Değişim, bir nesne ya da durumun zaman içinde aynı kalmama özelliğidir (Çelebioğlu, 1990). Değişim genel anlamda belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır (Erdoğan, 2004). Değişim, herhangi bir nedenle bir sistemin olağan halinin dışına çıkarak yeniliklere ayak uydurması olarak tanımlayabilir. Değişim; mevcut olan durumumuzun, iletişim ve irtibat halinde olduğumuz çevre koşullarının ihtiyaçları karşısında artık çaresiz ve kayıtsız kalması

durumunda bizi yeniden yapılandıracak olan ve o ihtiyaçları giderebilecek düzeyde bilimsel ya da organizasyonel anlamda yeni fikirler üretebilmeye karar verme ve bunu uygulama sürecidir (Vardar, 2001).

Değişim, insanlık tarihinin her döneminde olmuştur. Bütün örgütler sürekli değişim geçirmektedir ve değişim dönemleri birbirini takip etmekten çok neredeyse iç içe geçmiş durumdadır. Değişim süreçleri arasında, zamanlama açısından sınır çizme olanağı yoktur. Çünkü değişim kesintisiz ve süreklidir.

Değişim kaçınılmazdır ve organizasyonların hayatta kalabilmesinin teminatıdır (Harrison, 1999). Hareketsiz duran bir cismi harekete geçirmek için dışarıdan kuvvet uygulanması gereği gibi, bir sistemi değiştirmek için de dışarıdan uygulanacak bir kuvvete ihtiyaç vardır. Organizasyonlar, gelecekte var olabilmek amacıyla, değişime hükmedebilmek için sürekli yeni araçlar geliştirmek zorundadırlar.

Değişim, etkili yönetimin en önemli yönlerinden biridir. Pek çok kurumun yer aldığı çalkantılı iç ortamı, sadece değişim sayısının artmakta olduğunu değil, değişim doğasının daha karmaşık bir hal olarak değişim etkilerinin insanlar ve kurumlar üzerinde daha da etkili olduğunu göstermektedir (Husse, 1997).

Değişimin yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Değişim kurumu durağanlıktan kurtarır, heyecan yaratır.
- Kurumda çalışan kişilerin ilgilerinin ve dikkatlerinin çekilmesini sağlar.
- Değişim birçok açıdan yeni fırsatlar yaratabilir.
- Çalışanların mesleki açıdan gelişmeleri için güdüleyici olabilir.
- Değişim sürecinde kurumlar yeni gruplar oluşturabilir. Bu da kuruma canlılık kazandırır.
- Değişim sonucu rutinleşmiş uygulamalar için yeniden gözden geçirme fırsatı doğar.
- Değişim çalışanların iş tatminini yükseltebilir (Erdoğan, 2004)

Değişim, insanların kapasitelerine ve kabul edebilme yeteneklerine uygun bir hızla gerçekleştirilirse başarıya ulaşır. Bu çerçevede değişimden sorumlu liderler, işletme kültürünü, hızlilik, esneklik, işbirliği ve yeniliklere açıklık anlayışlarını içerecek şekilde geliştirmek ve çalışanlarla birlikte bir değişimci sinerji yaratmak zorundadırlar (Düren, 2000).

### 3. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM

Örgüt, iki veya daha fazla kişinin bilinçli olarak düzenleştirilmiş eylemleri ya da güçlerinden oluşan sistemdir (Aşkun, 1979).

Örgütsel değişim tanım olarak, örgütün elemanlarında, alt sistemlerinde, bunlar arasındaki ilişki kalıplarında, bunlarla örgüt arasındaki ilişkilerde ve örgütle çevresi arasındaki etkileşimde meydana gelebilecek her türlü değişme, yaratıcılık, yenilik getirme, örgüt geliştirme eylem araştırması, örgütsel esneklik gibi kavramların tümünü içine alacak derecede geniş bir kavramdır (Sağlam, 1979). Kısaca Örgütsel değişim, tüm örgütün yapı, teknoloji, iş ve görevlerini etkileyen herhangi bir durumun planlı yada plansız bir biçimde değişimi şeklinde tanımlanabilir (Ülgen, 1987).

Örgütsel değişim, örgütlerin yapı olarak buldukları çevreye uyarlanmalarıdır. Örgütsel değişimin gerçekleştirilmesi için her şeyden önce örgütsel unsurlar analiz edilerek, “niçin değişim”e gerek duyulduğu tespit edilir ve örgütte tüm çalışanlar arasında, kabul edilecek bir vizyon ve ortak hedef belirlenir. Örgütlerin dinamik yapısından dolayı, amaçlar ve kişiler değiştikçe yapı ve işlevlerde de değişim gerekecektir (Ülgen, 1987). Bu nedenle geçmişteki tüm uygulamalar terk edilir, değişim için acil önlemler alınması gereği ortaya konur.

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

Örgütler sosyal yapılarında fonksiyonel bir denge ararlar. Bu denge durumunda örgütteki tüm değişkenler arasında bir ilişki olduğu gibi bir uyum da vardır. Bu değişkenlerin birinde veya birkaçında bir değişim olduğu takdirde yeni bir denge veya uyum süreci başlar yani zincirleme değişimler olur. Yönetimin değişim sürecinde bu dengeyi ve uyumu yönlendirmeye ilişkin çabalarını sürdürmesi gereklidir (Davis, 1988).

Örgütsel değişimin hedefi insan kaynakları, fonksiyonel kaynaklar, teknolojik kapasiteler ve organizasyonel yetenekler alanlarının biri ya da birkaçında performansı geliştirmektir.

Örgütler birer açık sistem olarak düşünüldüğünde, sistemi oluşturan iç ve dış çevre faktörlerinin sürekli değişim halinde olması, örgütlerin bu değişimlere uyum sağlama becerilerini geliştirebilecek durumda olmasını gerektirir. Örgütün içinde bulunduğu dış çevre koşullarının etkisi, şiddet olarak farklılık gösterebilir, bu durum örgütün uygulayacağı değişim boyutunu ve kapsamını doğrudan etkilemektedir.

Değişim, mevcut durumu bozması, bilinenden uzaklaşmayı gerektirmesi, alışkanlıklardan vazgeçmeyi öngörmesi nedeniyle rahatsız edici bir olaydır. Bu nedenle, örgüt yapısında çalışanların bilgisi ya da katılımı olmaksızın ve onlara gereken önemi vermeden yapılan değişim, çatışma ya da huzursuzluk yaratabilir. Değişim detaylı ve çok yönlü düşünülüp ve planlanması ve sağlam bir alt yapıya dayandırılması gereken bir süreçtir (Johns, 1988).

### 3.1. Örgütsel Değişimin Nedenleri

Örgütleri değişime götüren sebepler örgüt dışı veya örgüt içi kaynaklı olabilir.

Örgüt İçi Nedenler	Örgüt Dışı Nedenler
Örgütsel Yapıdaki Değişimler İşlerin Niteliğindeki Değişimler Yönetim Anlayışındaki Değişimler İnsan Kaynağındaki Değişimler	Doğal Çevre Koşullarındaki Değişim Toplumsal Çevre Koşullarındaki Değişim Ekonomik Çevre Koşullarında Değişim Hukuki Çevre Koşullarında Değişim Teknolojik Çevre Koşullarında Değişim

Şekil 2: Örgütsel Değişimin Nedenleri

### 3.2. Örgütsel Değişim Çeşitleri

Değişim planlı olabileceği gibi plansız olarak da gerçekleşebilir. Bu durumda değişimi, planlı ya da plansız olarak bir sistemin, bir süreç veya ortamın belli bir durumdan başka bir duruma geçirilmesi olarak da tanımlamak mümkündür (Sabuncu ve Tüz, 1995). Ayrıca, değişim faaliyetlerinin bilinçli bir çaba olup olmadığı ile ilgili olarak organizasyonel değişimi;

- Plansız Değişim
- Planlı Değişim

olarak belirtebiliriz (Özçelik, 2002).

### 3.3. Plansız Örgütsel Değişim

Plansız değişim, organizasyonda irade dışı ve genellikle farkına varılmadan oluşan ve bu nedenle önlenmesi zor olan değişim olarak tanımlanabilir. Plansız değişim



genellikle beklenmedik durumlarda ve kriz dönemlerinde ortaya çıkar. Herhangi bir ön hazırlık dönemi söz konusu olmadığından uyum süreci zordur ve uyum mekanizmalarına ihtiyaç vardır. Değişim planlanmadığı ve gerekli mekanizmalar oluşturulmadığı için örgüt içindeki uyum süreci, inançlar, amaçlar ve değerler, değişim lideri ve çalışanlar tarafından benimsenmeli ve uygulanmalıdır.

Ani ve insana önem vermeden yapılan ve mevcut gerçeğe uygun olmayan değişimin başarılı olma şansı düşük olacaktır. Plansız değişim, kriz zamanlarında ortaya çıktığı için genellikle başarısız sonuçlara ulaşır. Plansız değişimin neden olduğu bu sonuçları genel hatlarıyla belirtecek olursak (Yılmaz, 2004):

- Zaman baskısı altında yetersiz bilgiyle donanmış sağlıksız kararların alınması: Kritik kararları verme durumunda olan yöneticiler, normal şartlar altında yeterli bilgi toplayacak ve analiz edecek, alternatifleri değerlendirecek zamana, bu bilgilere ulaşmak için destek olacak personele sahipken, ani karar almanın gerekli olduğu durumlarda bu koşulların olmaması ve gerek yöneticilerin ve çalışanların üzerindeki ağır baskı, sağlıklı ve nitelikli kararlar alınmasına engel olur. Karar verme sürecinde bozulmalar ve sapmalar ortaya çıkar
- Yetki kullanımında, dolayısıyla kararların alınmasında merkezileşme: Kriz döneminde üst yönetim çağdaş yönetim ilkelerinin en önemlilerinden biri olan yetki devri ilkesini, hataların oluşması olasılığını ortadan kaldırmak adına yadsıyarak tüm yönetim yetkilerini kendi elinde toplama yoluna gider, çalışanların kararlara katılmasını engeller, denetimi sıklaştırır. Hızlı karar verme ihtiyacının olduğu durumlara son derece işlevsel olabilen bu tavır üst yönetimin çalışanlara duyduğu güvensizliğin çalışanlar tarafından yoğun olarak hissedilmesi durumunda çalışanlar ile üst yönetim arasında güven ilişkisi zedelenebileceğinden sakıncalı olabilir.

Organizasyonda ve tüm personelde hissedilir düzeyde artan gerilim: Plansız, ani olarak ortaya çıkan değişim ihtiyacı olumsuz bir örgüt ikliminin oluşmasına neden olacaktır. Böylesi kritik bir dönemde hata yapma korkusu gerginliğe neden olacaktır.

### **3.4. Planlı Örgütsel Değişim**

Örgütsel değişim ve özellikle planlı örgütsel değişim, kavramlarının sıkça yenileşme kavramında belirtilen istendik, kasıtlı, planlı yapılan değişimler anlamında kullanıldığı görülmektedir (Başaran, 1982). Planlı örgütsel değişim süreci, örgüt tarafından sürdürülen geleneksel etkinliklerin, bireylerin, grupların, örgütsel yapı ve süreçlerin değişim için hazırlanmasıdır (Özdemir, 2000). Değişimin başarısı, uygulanış şekline bağlıdır. Uzun dönemde, evrimsel olarak gerçekleştirilebilecek planlı bir değişim, uygulama sorunlarını azaltıcı yönde etki yapacaktır (Gull, 1997).

#### **3.4.1. Planlı Örgütsel Değişimin Özellikleri**

- Planlı değişim, bir sorun çözme ya da iyileştirme programıyla bilinçli, maksatlı ve kararlı olarak ilgilenmeyi içeren ve belirli bir hedefe yönelik olarak yapılan değişimdir.
- Planlı değişim fikri, bir bireyin, grubun, örgütün ya da toplumun tümündeki değişimleri yürütmede kullanılır.
- Çoğu zaman sistem dışından gelen profesyonel danışmanlığı gerektirir.
- Danışan sistem ile danışman ya da danışmanlar arasında güç paylaşımını ve iş birliğini içerir.
- Değişim çabalarının yürütülmesinde verilerden ya da geçerli bilgiden yararlanmayı gerektirir (Kılınç, 1986).
- Problemin teşhisi, giderilmesi, gelişme sağlaması bilinçli bir çabayı içerir (Özçelik, 2002).

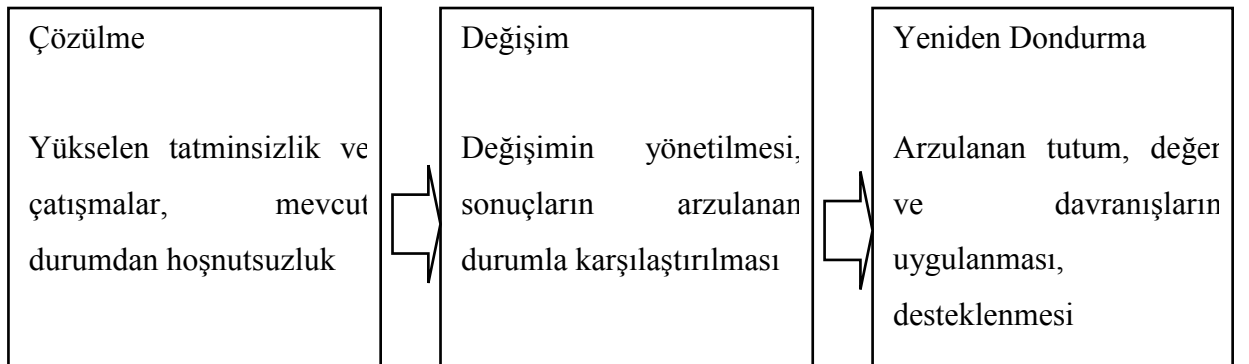
### 3.4.2. Planlı Değişim Süreci

Planlı değişme konusunda yapılan çalışmalar, örgütlerin değişmesini sağlamada üç temel modelin olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar;

- Denge Modeli
- Organik Model
- Geliştirici Model

Her üç değişim modeli birbirine çok benzemektedir. Farklı yönleri yok denecek kadar azdır. Ancak, her model, değişikliğin bir yönünü açıklamaya çalışmaktadır. Bu da değişim konusunda kapsamlı bir yaklaşım bulunmadığını ve genel bir planlı değişme teorisinin kurulamadığını gösterir (Dinçer, 1994).

Sözü edilen bu değişim modellerinden hemen hemen tamamı Kurt Lewin'in geliştirdiği model üzerine kurulmuştur. Bu model, genel anlamda planlı değişim kavramını açıklamak için yeterli sayılabilir. Lewin'e göre işletmede değişim üç aşamadan geçerek oluşmaktadır. Bu aşamalar; çözülme, değişme ve yeniden dondurma aşamalarıdır.

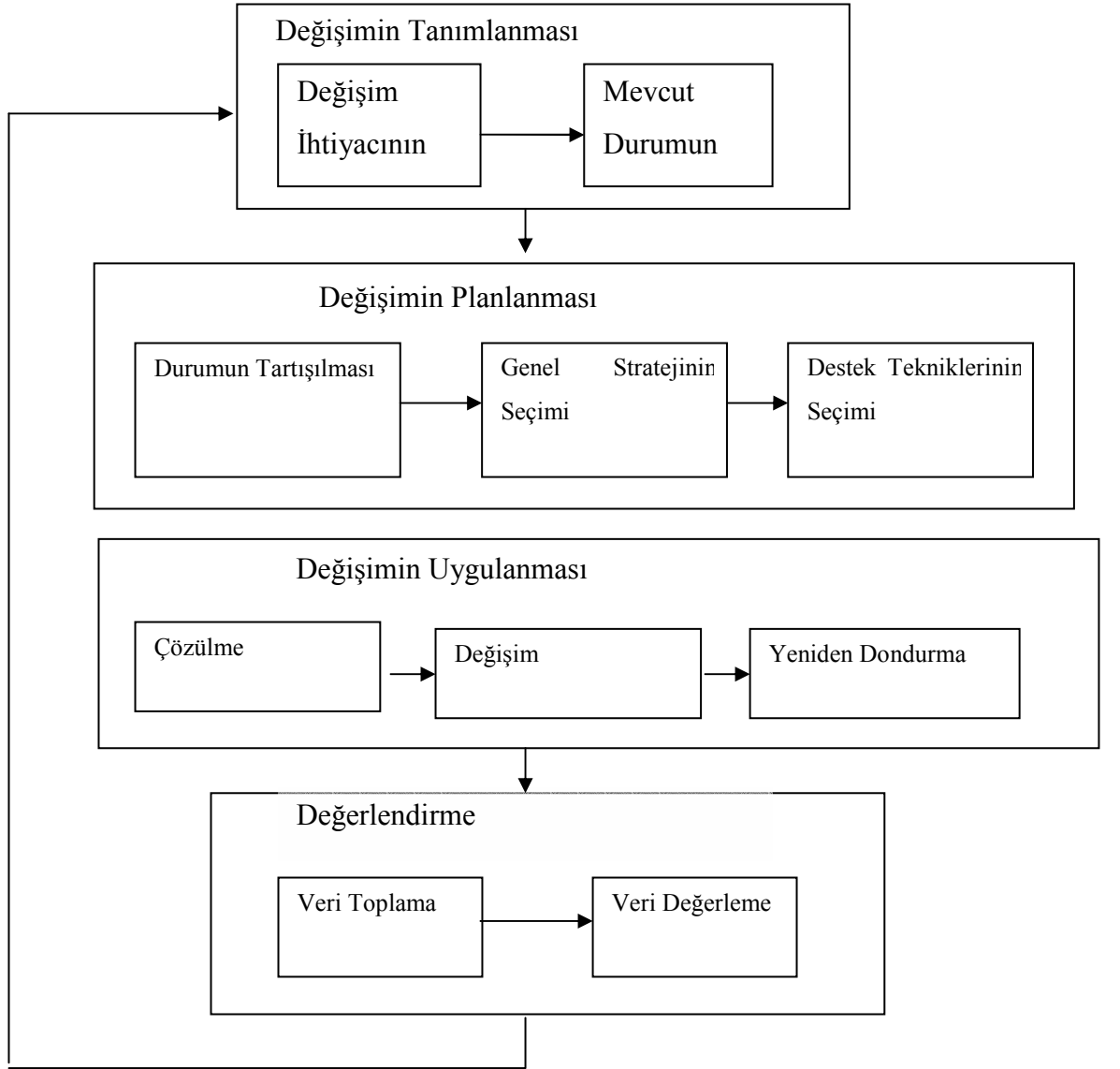


Şekil 3: Lewin'i üç aşamalı değişim süreci

- Çözülme aşaması, içinde bulunulan durumun durağanlığını yitirdiği, yeni bilgilerden, yeni tutumlardan, yeni alışkanlıklardan haberdar olduğu aşamadır. Bu aşamada değiştirilmek istenen değişkenle ilgili olarak, değişimin gerekli olduğu konusuna ilgililerin inandırılmasına, değişim zorunluluğuna ikna edilmesine, en azından değişim halinde ulaşılabilecek mevcut durumdan daha iyi olacağının gösterilmesine yönelik çalışmalar yapılır. Çözülme aşamasında, değişime karşı katı ve olumsuz tutum içinde olabilecek kişilerin değişimin gerekliliği konusunda ikna edilme çalışmaları da yapılır (Tokat, 1999).
- İkinci aşama olan değişim aşamasında değişim fiilen gerçekleştirilir. Değişimi ortaya çıkaracak şekilde değişiklikler yapılmaya başlanır. Böylece mevcut durumdan farklı bir duruma ulaşılır. Örgüt yapısı, teknoloji, stratejiler, kültür ya da işgören davranışları işletmenin değiştirme konusu olabilir (Özkara, 1998).
- Yeniden dondurma aşamasında, değişim sonucu ulaşılan yeni durumun devamlılığını sağlayacak tarzda yeniden dondurma söz konusudur. Kişi ya da örgüt gerçekleştirdiği değişimi bu aşamada özümseyip, sistemine mal ederek ilke, kural ve politikaları benimser. Böylece değişimin kalıcılığı sağlanmış olur. Örgütün tüm ilişkileri, prosedürleri ve sistemleri artık yeni durumu esas alarak işlemeye başlar. Böylece yeni durum, bir önceki duruma dönüşü engelleyecek tarzda örgütün temel konusu haline gelir. Yeniden dondurma aşaması değişimde zorunlu bir süreçtir. Çünkü bu süreç olmadığı zaman eskiden kullanılan çalışma biçimleri tekrar ortaya çıkararak kullanılmaya başlanacaktır (Özkalp ve Kırel 1990).

Kurt Lewin tarafından ortaya konulan modelde, değişimde dikkate alınması gereken genel aşamalar ve sonrasında izlenecek süreç belirlenmiştir. Ancak, daha sonra diğer bilim adamları tarafından geliştirilen modellerde değişim yönetimi devamlı bir süreç olarak ele alınmakta ve uygulamada Lewin'in modelinin uygulama olanaklarının sınırlı olduğu ileri sürülmektedir (Okumuş ve Hemmington, 1998).

### 3.4.3. Planlı Değişimin Aşamaları



Şekil 4: Planlı Değişimin

Değişim süreci farklı yazarlar tarafından farklı aşamalar şeklinde ifade edilmiştir. Ama değişimin genel olarak şu aşamalardan oluşur.

- Değişim İhtiyacının Belirlenmesi: Örgütün o anki durumunun analiz edilmesini ve işletmenin gelecekte ulaşmak istediği ideal durumun saptanmasını içerir. Değişim ihtiyacı bazen çok açıktır, bazen de çok iyi gözlem ve irdeleme ile görülebilir.

Değişim ihtiyacı mevcut durum ile arzulanan durumun karşılaştırılması sonucu belirlenebilir.

- **Mevcut Yapının Analizi:** Örgütün mevcut yapısı veya performansı istenen hedeflere ulaşmaya yeterli olmayabilir. Bu durumda, mevcut durumun analizi yapıp aksayan yönlerin tespiti önemlidir. Örgütün amaç ve politikaları, formal ve informal ilişkileri, yetki ve sorumlulukları, örgüt yapısı, örgüt kuralları, işlemleri, süreçleri, karar mekanizmaları gözden geçirilir. Örgütün tarihi gelişimi, geçmiş deneyimleri, örgütün fonksiyonel yapısı, örgüt içi ilişkiler, sosyal yapı, kültürel faktörler incelenir. Yapılan analiz problemleri ortaya koyar, değiştirilecek olguların belirlenmesini ve değişime direnci önleme konusunda alınacak tedbirleri gösterir.
- **Değişim Hedef ve Stratejilerinin Belirlenmesi:** Örgütün mevcut yapındaki yetersizlikler tespit edildikten sonra, kısa ve uzun vadeli hedefler saptanır ve bu hedeflere ulaşmak için gereken en uygun yapı oluşturulmaya çalışılır. Bu yapı oluşturulurken mevcut yapının eksiklikleri giderilir ve değişime uygun iklim hazırlanır. Değişim planı hazırlama aşaması, değişimin getireceklerinin herkes tarafından anlaşılmasını sağlamak, yapılacak işlerde sorumluluğu dağıtmak, yapılacak işlem önceliklerini tespit etmek, bütçeyi hazırlamak, ekipleri belirlemek, işleri doğru insanlara dağıtmak, gerekirse yeni personel istihdam etmek veya danışman kullanmak, uygulama işlemini gerçekleştirmek için gerekli prosedürleri tespit etmekle gerçekleşir (Hussey, 1997).
- **Değişimden Etkileneceklerin Belirlenmesi:** Değişim stratejileri belirlenirken, sadece teknik ve işlevsel süreçler değil, etkilenecek bireylerin ihtiyaçları da göz önüne alınmalıdır. Değişimden çalışanlar, yöneticiler, ortaklar ve müşteriler etkilenebilir. Oluşturulabilecek en ideal yapı, iş süreçlerinin ve çalışanların etkinlik ve verimliliğini arttırırken, çalışan mutluluğunu olumlu yönde etkileyecek yapıdır. Örneğin yönetim motivasyonu attırmak için çalışanların ücretlerini yükseltmeyi düşünebilir, ancak ortaklar buna karlılığı azaltacağı nedeniyle karşı

çıkabilirler. Ya da bir yönetici etkinliği arttırmak için bir kademeyi kaldırmak isteyebilir ancak bu değişiklik başka bir kademenin iş yükünü arttıracaktır.

- Zorlayıcı ve Sınırlayıcı Güçlerin Belirlenmesi: Zorlayıcı güçler mevcut durumu değiştirmek için zorlayan güçlerdir. Sınırlayıcı güç dengede ise herhangi bir değişiklik meydana gelmeyecektir. Değişikliğin ortaya çıkabilmesi için zorlayıcı güçlerin artması veya sınırlayıcı güçlerin azalması gerekmektedir.
- En İyi Müdahale Tekniği İçin Alternatiflerin Değerlendirilmesi: Değişim için en iyi yolun hangisi olduğuna karar vermek, anahtar faktörleri analiz ederek mümkün olabilir. Söz konusu faktörler, zaman, önem, direnç, pozisyon, yetenek, bilgi, gerekli kaynaklar ve mevcut verilerdir. Değişim ajanı, durumu anahtar faktörler açısından karşılaştırmalı ve uygun yöntemi belirlemelidir. Sosyal, yapısal ve teknik değişiklikler değişim ajanının yardımıyla gerçekleştirilen müdahalelerdir. Müdahale, bireyi, grubu ya da organizasyonu kapsayan planlı bir süreçtir. Kimin neyi, nerede ve nasıl yapacağı belirlenmelidir.
- Değişimin Yönetilmesi: Uygulama aşamasında değişim fiilen uygulanır. Değişim sürecinin en riskli ve karmaşık aşamasıdır. Değişim genellikle uzun bir süre içinde gerçekleşir. Bu sürenin iyi değerlendirilmesi, değişimin başarılı olmasını sağlayacaktır. Bu dönemde, çalışanlara yardımcı olmak için destek, eğitim, kaynaklar ve özendirici koşullar artırılmalıdır. Bu sürecin başarılı olabilmesi için, sonuçların takibi ve gerektiğinde müdahale için yönetim yapıları oluşturabilir.
- Sonuçların Ölçümü ve Değişimin Sürdürülmesi: Değişim sürecinin sonuçları kontrol edilmektedir. Değişim sonucu planlanan ve arzulanan sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Değişimden beklenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı, düzeltme veya değişikliğin gerekip gerekmediği bu aşamada değerlendirilir

#### 4. DEĞİŞİM YÖNETİMİ

Değişim yönetimi, değişimi oluşturan sürecin yönetilmesi şeklinde tanımlanabilir (Erdoğan, 2004).

Değişim yönetiminde hassas görevi, parçaların birbirini nasıl dengelediğini, bir unsuru değiştirmenin diğerlerini nasıl değiştirdiğini, sıralama ve hızın bütün yapıyı nasıl etkilediğini anlamaktır. Değişim yönetimi hareketli parçalardan oluşan karmaşık bir yapının hassas dengelerini sağlamakla ilgilidir(Harvard Business Review, 1999).

Değişimi yönetmek, bir halden belirlenmiş bir başka hale geçmeye benzer(Kavrakoğlu, 1998). Gelecekte var olabilmek değişimi doğru yakalamak ve eğilimleri, rakiplerden daha önce ve daha iyi anlamaktır(Düren, 2000).

Günümüzde her alanda çok hızlı bir değişim söz konusudur. Değişim içerik ve etki alanı açısından basitten karmaşığa doğru ilerlemektedir. Değişimin hızı nedeniyle kısa süre sonra gelebileceğimiz noktaları tahmin etmek zordur. Bu değişime ayak uyduramayan örgütler için geleceğin belirsiz olması anlamına gelir. Bu belirsizlikten ve getireceği sonuçlardan kurtulmanın yolu, hızlı ve kapsamlı değişime yatkın, esnek yapıların ortaya konmasıyla mümkündür. Günümüzde değişimi yönetmenin olmazsa olmaz şartların biri sektörün geleceğini önceden görebilmeye çalışmaktır. Bu, teknolojik gelişmeleri, demografik özellikleri, yasal düzenlemeleri ve yaşam tarzlarına ilişkin yeni eğilimleri ve geçerliliğini yitirecek uygulamaları rakiplerden daha iyi anlayarak sektördeki sınırları genişletmeye çalışmak ve yeni rekabet alanları yaratmak demektir(Hamel ve Prahalad,1994).

Gelecekte var olabilmek için sürekli iyileşmek, iyileşebilmek için değişime hazır olmak, bu süreci kurumsallaştırabilmek için ise her seviyede yetkin, etkili ve ilkeli liderler ve yöneticilere sahip olmak gerekmektedir.



## 5. OKULDA DEĞİŞİM YÖNETİMİ

Eğitim örgütleri bütün örgütler gibi, çevre sistemlerinde meydana gelen değişmelerden etkilenir. Ancak, eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran temel özelliklerin başında, eğitim örgütlerinin, değişimi başlatma sorumluluğunun bulunması gelir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000). Eğitim örgütlerinin, kendi yapısal özelliklerine, içinde bulunduğu çevrenin, öğretmen, veli ve öğrencilerin beklentilerine uygun, yenileşme uygulamaları yapmaları, amaçları ve işlevleri açısından zorunlu hâle gelmektedir.

Etkili bir değişim yapabilmek için iç ve dış faktörlerin birlikte ele alınması gerekmektedir (Çalık, 1997). Eğitim alanında yenileşme çalışmalarına yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katılımının sağlanması, yeniliğin etkililiğini artırmada önemli bir durumdur. Çünkü yenileşme ile ilgili kararlara katılan tarafların, yeniliğin başarısının artması için çaba sarf edecekleri beklenir.

Yönetimde süreçlerin sıralaması farklı yaklaşımlarla değişik şekillerde yapılmıştır. Özellikle eğitim sisteminde süreçlerin yedi öğesi aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Campbell, 1957).

- Karar verme
- Planlama
- Organize etme
- İletişim sağlama
- Etkileme
- Koordinasyon sağlama
- Değerlendirme

## 6. PERFORMANS DEĞERLENDİRME VE YÖNETİMİ

Performans, belirlenmiş olan hedefe ulaşım seviyesinin, verimliliğin ölçülmesidir. İşlevsel olarak performansın tanımına bakacak olursak, bir işi yapan bir bireyin, bir grup veya bir teşebbüsün o işte amaçlanan hedeflere yönelik olarak nereye varabildiği, başka bir deyişle neyi sağlayabildiğini nicel ve nitel olarak tanımlamaktadır (Erdoğan, 1991). Performans genel anlamda amaçlı ve planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edileni, nicel ya da nitel olarak belirleyen bir kavramdır (Akal, 2002).

Performans değerlendirmesi, personelle yöneticilerin birlikte amaçlar saptaması, iletişimde bulunması, çabaların birleştirilmesi ve alınan sonuçların değerlendirilmesidir. Diğer bir ifadeyle performans değerlendirmeyi bir yöneticinin, önceden belirlenmiş standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, çalışanların işteki performansını değerlendirmesi süreci olarak tanımlamak da mümkündür (Palmer, 1993).

Performans yönetimi, bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayacak şekilde motive ederek organizasyondan, takımdan ve bireyden daha etkin sonuçlar almak için üzerinde anlaşmaya varılmış amaçlar, performans standartları, hedefler, ölçüm, geri bildirim, ödüllendirme aşamalarından oluşan bir yönetim aracıdır.

Kurumun içerisinde başarılı bir performans sisteminin tasarlanabilmesi için ön koşullar şunlardır:

- Organizasyon yapısının güncel olması
- Kademe – unvan yapısının tanımlanmış olması
- İş tanımlarının güncel olması
- Yetkinliklerin tanımlanmış olması
- Üst yönetimin, performans yönetimi sistemini sahiplenmesi

Performans Yönetimi Sisteminin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde dikkate alınan temel hususlar aşağıda belirtilmiştir (Uyarlıgil, 1994):

- Organizasyonel hedeflerin spesifik bireysel hedeflere dönüştürülmesi,
- Herhangi bir pozisyon için söz konusu olan hedeflerin gerçekleştirilmesinde gerekli olan performans kriterlerinin belirlenmesi,
- Önceden belirlenen ölçümlere, kriterlerine göre çalışanların adil, eşit ve zamanında değerlendirilmesi,
- Kişinin kendisinden beklenen performans sonuçları ile fiili başarı durumunu karşılaştırabilmesi için ast ile üst (değerlendirilen ile değerleyen) arasında etkin bir iletişim sürecinin gerçekleştirilmesi,
- Performansın geliştirilmesi için organizasyon, yönetici, üst ve astların işbirliği içinde olmaları,
- Çalışanların başarılarının tanınması ve ödüllendirilmesi,
- Organizasyonun güçlü ve güçsüz yönlerinin tanımlanması,
- Geri-besleme yolu ile çalışanların motive edilmesi,
- Kariyer planlama ve eğitim konularında yönetime gerekli bilginin sağlanması.

### **6.1. Performans Yönetim Sisteminin Amaçları**

Performans yönetiminin amacı, örgütün etkinliklerini, kendi becerilerini ve katkılarını sürekli iyileştirmeleri için, bireylerin ve grupların sorumluluk üstlendikleri bir kültür oluşturmaktır (Bolton, 1997).

İyi planlanmış ve etkili uygulanan bir performans değerlendirme sürecinin amaçları ana hatlarıyla şu şekilde özetlenebilir:

- Çalışan ve onun işi hakkında doğru bilgi elde etmek
- İyileştirme için düşünceler ve fırsatlar yaratmak
- Çalışanların verimlilik ve iş tatminlerini artırmak
- Beklentiler konusundaki belirsizlikleri ve endişeleri azaltmak

- İyi performansı pekiştirmek ve daha da geliştirmek
- Ücretlendirme ve ödül standartlarını saptamak ve başarıyı bu yolla özendirmek
- Kötü performansı belirlemek, nedenlerini ve çözüm yollarını ortaya koymak, başarısız çalışanın durumunun yeniden gözden geçirilmesini istemek
- Çalışanların odaklanmasını sağlamak
- Çalışanın eğitim gereksinimlerini belirleyerek, bunların nasıl karşılanacağını araştırmak
- Yönetim becerilerini geliştirmek
- Çalışanlar arasındaki ilişkileri gözden geçirmek ve takım çalışmasını artırmak
- Yönetici ile çalışan arasındaki iletişimi ve anlayışı artırmak
- Çalışanın iş hakkında ilgi duyduğu konuları saptamak ve bu ilgi ile örgütün amaçları arasında bir uyum sağlamak (Storey, 2001).

## **6.2. Performans Yönetim Sisteminin Yararları**

Performans değerlendirme, kurumların iş performansını değerlendirdiği bir yöntemdir. Doğru olarak yapıldığında, işçiler, onların denetleyicileri, insan kaynakları bölümü ve kurum tam olarak yararlanır (Tutum, 1976). İyi bir performans sistemi, yöneticilerin, çalışanların ve organizasyonun performansının artmasını sağlar. Performans Yönetimin sisteminin yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Yapılan işe değer verildiğini gösterir.
- Yöneticilerin ve çalışanların birbirlerini takdir ettiğini gösterir.
- Eğitim ihtiyaçlarını tarif eder.
- Potansiyel taşıyan kişilere dikkat çeker.
- Personel içindeki uyumsuzlukların fark edilmesini ve giderilmesini sağlar.
- Gelecekteki işgücü planlarına zemin oluşturacak bilgileri sağlar.
- Performansın ücret sistemine adil şekilde yansımalarını sağlar.

### **6.3. Performans Yönetim Süreci**

Performans Yönetimi Süreci, planlama ile başlayıp değerlendirme sonuçlarının çeşitli insan kaynakları süreçleri ve yönetsel kararlar için kullanılması ile tamamlanır. Ancak, değerlendirmelerin yapılarak sonuçların kullanılması aynı zamanda yeniden planlama ve hedef belirleme sürecinin başlangıcı anlamına da gelmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi bu süreç, aslında bir döngüye ve sürekliliğe sahiptir. Kurumun amaçlarını gerçekleştirmesi öncelikli iken çalışanların da profesyonel gereksinimlerini karşılamayı sağlar. Hem kurumun hem de çalışanların ortak kazanç üzerinde odaklanmasını sağlarken, ortak gelişimin gerçekleşmesi mümkündür.

Performans yönetim sistemlerinde sürecini dört temel aşamaya ayırabilir:

- Performans değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi
- Performans değerlendirme yönteminin seçilmesi
- Performans değerlendirme sıklığı belirlenmesi
- Performans değerlendirme sonuçlarının kullanımı

#### **6.3.1. Performans Değerlendirme Kriterlerinin Belirlenmesi**

Performans değerlendirme sisteminin başarıya ulaşabilmesi için öncelikle görev ve iş analizinin yapılmış, iş ve görevlerin tanımlanmış olması şarttır. Daha sonra çalışanların ölçümlenecekleri değerlendirme boyutları olan kriterlerin tanımlanması işlemine geçilebilir.

Kriterlerin seçiminde göz önünde bulundurulması gereken noktalar şöyle sıralanabilir (Sabuncuoğlu, 2000):

- Kriterler işin özelliğine ve sorumluluk düzeyine uygun olarak seçilmelidir.
- Kriter seçiminde sadece iş verimi değil, aynı zamanda işgören davranışları da göz önüne alınmalıdır.

- Kriterler açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Kriter sayısı sınırlandırılmalı ve 10'u geçmemelidir.

Her kriter sayısal olarak ya da belli sıfatlar ve açıklamalara göre değerlendirilir. Bazen iyiden kötüye, bazen de kötüden iyiye sıralanır.

Genel çizgileriyle değerlemeye temel olan kriterler dört grupta toplanabilir:

- Çalışmanın temel nitelik ve niceliği,
- İş bilgisi ve yeteneği,
- Bireysel özellikler,
- Bireyin ilişki ve davranışları

Bu temel kriterler kendi içinde alt kriterlere ayrılır ve işin yapısına göre değişik sayıda olur. İşgören için işbirliği, güvenilirlik, çalışkanlık, uyabilirlilik, davranış, kişilik, yargılama, uygulama, önderlik, beceriklilik, yürütme, sağlık, fiziksel görünüş gibi kriterler, işveren için planlama, karar alma, astlarını yetiştirme, koordinasyon becerisi, denetim ve motivasyon yetenekleri gibi kriterler seçilebilir.

### **6.3.2. Performans Değerlendirme Yönteminin Seçimi**

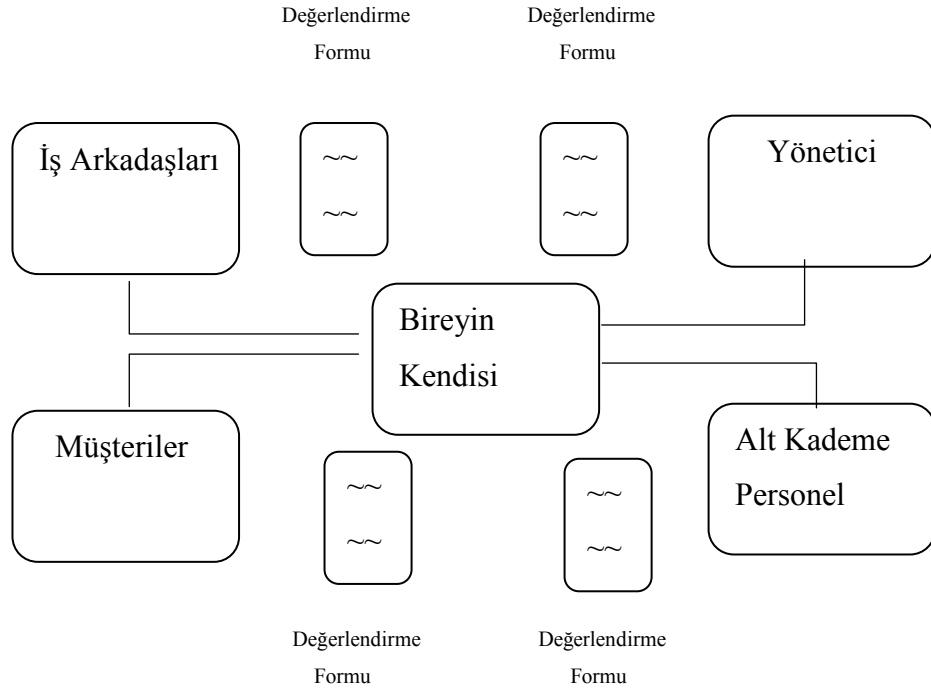
Performansın doğru algılanması ve doğru olarak değerlendirilmesi her zaman için önemli bir sorun olmuş, bu nedenle organizasyonlar kullanacakları performans değerlendirme sisteminin seçiminde zorlanmışlardır (Acar, 2000). Performans değerlendirme sürecini, gözlemlene, kodlama, depolama, geri çağırma ve birleştirme aşamalarından oluşan bir bilgi-işlem süreci olarak tanımlayan bilişsel modeller geliştirilmiş ve bu modeller 1980'li yıllar boyunca ve sonrası araştırmaları büyük ölçüde yönlendirmiştir (Sümer, 2001). Performans değerlendirme yöntemlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- İkili karşılaştırma ve sıralama yöntemi
- Grafik değerlendirme yöntemi

- Zorunlu dağılım yöntemi
- Değerlendirme skalaları yöntemi
- Kritik olay yöntemi
- İşaretleme listesi yöntemi
- Direkt indeks yöntemi
- Standartlar yöntemi

Geçmişte performans değerlendirme yöntemleri, kapalı süreçleri içermektedir. Çalışanlar, kimler tarafından değerlendirildiklerini ve değerlendirmenin hangi aşamasında olduklarını bilmezlerdi. Son zamanlarda, daha açık uygulama yöntemleri ile değerlendiren kişilerden ve süreçlerden haberdar hale geldiler.

Daha önceki sistemlerde yukarıdan aşağıya doğru bir değerlendirme yapılmaktaydı. Bu tip değerlendirmelerde, çalışanı sadece üstü değerlendirmekteydi. Son dönemde ise bunun yerine çalışan, birlikte çalıştığı herkes tarafından değerlendiriliyor ve daha objektif sonuçlar elde ediliyor. 360 Derece Değerlendirme Yöntemi adı verilen yöntemi bir şema ile özetlersek;



Şekil 5: 360 Derece Değerleme Şeması

### **6.3.3. Performans değerlendirme sıklığı**

Kurumun yapısına uygun olacak aralıklarda değerlendirme yapılmalıdır.

### **6.3.4. Performans değerlendirme sonuçlarının kullanım alanları**

Performans değerlendirme sürecinde, başlıca dört türlü değerlendirme yapılır.

- Kapsam değerlendirmesi: Bu değerlendirme, amaçların belirlenmesini sağlar, ilgiyi, çevreyi, ihtiyaçları, insan ve madde kaynaklarını, sorunları ve çözüm için alternatifleri içerir.
- Girdi değerlendirmesi: Sistem kaynaklarını karşılama amacına yöneliktir. Var olan kaynaklar, amaçlara ulaşma stratejisi, seçilen stratejiyi gerçekleştirme tasarımları hakkında veri sağlanmasını gerektirir.
- Süreç değerlendirmesi Örgüt amaçlarına uygun olarak verilen kararlar hakkında veri sağlanması ve yapılan işlemler hakkında kayıtlar elde edilerek değerlendirmeyi öngörür.
- Ürün değerlendirilmesi: Sisteme girenler işlenerek ürün elde edilir. Ürünün daha önce belirlenen niteliklere uygun olması beklenir. Ürün değerlendirmesi, çıktıların nitelikleri aranan niteliklerle karşılaştırılarak yapılır.

Performans değerlendirme sonrasında ortaya çıkan sonuçlar, eğitim ve geliştirme, ücret yönetimi ve kariyer yönetimi süreçlerine girdi olarak kullanılmaktadır. Başarılı çalışanlar ödüllendirilir ve teşvik edilirken sonuçları olumlu olmayan çalışanlar ise eksik oldukları konularda eğitimlere ve gelişim programlarına yönlendirilmeye başlandı. Eğitimler ve geliştirme programları sonrasında, herhangi bir olumlu değişim gösteremeyen kişilerin ise işlerine son verilmesi söz konusudur. Performans değerlendirmenin sonuçlarının kullanıldığı alanlar şöyle özetlenebilir:



- Stratejik planlama
- Personel planlama
- Eğitim ihtiyacının belirlenmesi
- Ücret yönetimi
- Kariyer geliştirme sistemi
- Rotasyon, iş genişletme, iş zenginleştirme gibi uygulamalar
- Sözleşme yenileme veya işten çıkarma

## 7. EĞİTİMDE PERFORMANS YÖNETİMİ

Performans değerlendirme süreci içinde okul, sürekli gelişmek zorunda olan bir örgüt olarak ele alınmalı ve performans kriterleri bu anlayışla düzenlenmelidir. Bu amaçla, okul performansını bir bütün olarak ortaya çıkarması beklenen kriter belirlenerek, yönetici, öğretmen ve diğer personel yanı sıra öğrenciler ve veli örneklemi, veri toplama tabanı olarak seçilmektedir. Denetim süreci içinde değerlendirmeye alınan kriterler, sürekli gelişim anlayışının gereği olarak günümüz şartlarına göre belirlenmeli ve zaman içinde geliştirilmesi hedeflenmelidir.

Costello'e göre, performans yönetimi şunları içermektedir:

- Okulun amaç ve hedefleriyle, yapılan iş ve eylemler arasında bağlantı kurmak ve amaç ve hedefleri analiz etmek.
- Öğretmen becerilerini, eğitim sisteminin, okul kademesinin ve dersin amaçlarına göre analiz etmek.
- Her öğretmenle, okulun amaç ve beklentileri doğrultusunda açık bir iletişim kurmak.
- Öğretmenlerin en iyi performans düzeyini kabul etme ve onaylama.

- Eğitimin kalitesini iyileştirmek için hangi alanlarda ne tür bir düzeltme uygulamaları yapılacağını saptamak ve uygulamak (Costello, 1994).

Eğitim örgütlerinde performans yönetiminin uygulanmasının bazı nedenleri vardır. Bunlar:

- Öğretmenlere dönüt ve destek sağlamak
- Mükemmel performans sergileyen öğretmenler yetiştirmek ve böylece, performansı yüksek bir örgüt oluşturmak.
- Öğretmenlerin potansiyelini belirlemek ve geliştirmek
- Öğretmenlerin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını belirlemek.
- Hem kariyer geçiş planlaması hem de başarı planlaması için merkez noktası ya da mekanizması oluşturmak.
- Örgütün stratejik planı doğrultusunda performans geliştirmek ve ilerletmek

## **8. EĞİTİMDE PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASI**

En yalın ifadesiyle eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim sisteminin en önemli öğeleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve velidir. Bu öğelerin birbiriyle yapacakları işbirliği, eğitimin niteliğini, yaygın ifadesiyle kalitesini belirleyecektir. Sistemin en stratejik unsuru ise öğretmendir. Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkiler. Bu sebeple, okulda öğretmenin performansının artırılması ve üst düzeyde öğretmenlerden verim alınması gerekir. Okulun kalitesini artıran etmenlerden birisi de, öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanma görevini üstlenen okul yöneticisi, öğretmenin performans düzeyinden sorumludur. Okulun eğitsel kalitesinin artmasında işe koşulan uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır. Bu çalışmada öğretmen performansına paralel olarak

öğrenci, veli, idari personelin performans artırımından da söz edilmektedir (Cemaloğlu, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı 2001–2005 Çalışma Programında yer alan 5.19 numaralı “Teftişte performans değerlendirme modelinin geliştirilmesi ve pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi” konusuna yönelik olarak eğitim sistemimizin alt sistemi olan teftiş sistemimize yeni bir yaklaşım ve anlayış kazandırmak adına Okulda Performans Yönetimi Modeli geliştirilmiştir. Denetime dayalı teftiş anlayışı yerine geliştirilen Okulda Performans Yönetimi Modelinde teftişin denetim fonksiyonunun performans değerlendirme biçimine dönüştürülmesi, değerlendirmenin çoklu veri kaynaklarına ve çoklu yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirilmesi, etkili bir değerlendirme süreci ile bireylerin ve kurumun yeterliklerinin geliştirilmesi ve okuldaki değerlendirme sürecinin açık hale getirilmesi öngörülmüştür. Ayrıca bu modelde değerlendirme süreci karşılıklı güvene ve uzlaşmaya dayalı, bilgi ve deneyimlerin paylaşıldığı bir öğrenme ve gelişme süreci olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada okulda; okul toplumu oluşturan bireylerin tüm süreçlere katılımının sağlanarak performanslarının geliştirilmesi, memnuniyet düzeylerinin artırılarak okulların öğrenen örgüt anlayışını benimsemeleri ve böylece örgütsel gelişimlerinin sürekli olması, okul çalışanlarının da bireysel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmiştir.

Söz konusu model öğretmenin, okul yöneticisinin ve okulun kurumsal performans değerlendirme süreçlerini içermektedir. Modelde öğretmen ve okul yöneticilerinin yeterlikleri ve bu yeterliklere dayalı performans göstergeleri belirlenmiştir. Ayrıca okulun kurumsal performans alanları tanımlanmıştır. Öğretmen, okul yöneticisi ve okulun kurumsal performansının değerlendirilmesinde kullanılacak formlar geliştirilmiştir.

Performans yönetimi modeli, okulların kendilerine uyarlayabilecekleri biçimde hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin sonuç alabilmek için uyguladıkları yöntemler farklıdır. Bu çeşitli yöntemler, öğretmenin yeterlilikleri, dersin niteliği, öğrencilerin ve okulun profili gibi nedenlerden oluşur. Bu nedenle model, öğretmenlerin birer

birey olduğunu unutmadan pratik, uygulanabilir ve ayakları yere basan, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlar karşısında kullanılabilir, performans kavramını gerçek olaylara yönelik açıklayabilecek nitelikte olmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, performans yönetimi süreçleri ile eşgüdümlü ve okul gelişim planlaması ile etkileşim içinde olmalıdır. Bu etkileşim bireylerin ihtiyaçları ile okulun ihtiyaçları arasında çelişki yaratacaktır. Bu dengeyi sağlamak için duruma göre değişen yöntemler uygulanmalıdır.

Okulun çalışanları, okulların en önemli kaynaklarıdır. Bu gözle bakılırsa öğrencilerin öğrenim kalitesinin artar ve okul yaşayan ve gelişen bir organizma halini alır.

Okullarda performans yönetimi sayesinde, öğretmenler bilgi ve becerilerini geliştirecek ve ihtiyaçlarını gidermeye odaklanacaklardır. Aynı zamanda, kişiler kendi potansiyellerini öğrenecek ve kişisel ihtiyaçlarını karşılayacaklardır. Eğer performans yönetimi süreçleri etkin ise, çalışanlar:

- Performanslarının objektif olarak değerlendirileceğine inanıp, sadece başarısızlıklarının değil başarılarının da gündeme geleceğini anlarlar.
- Mesleki gelişimleri için fırsat yakalarlar.
- Eğitim öğretim sürecine odaklanırlar.

Okul yöneticisi performans yönetimi sürecinde yapacağı çalışmaları iyi bilmelidir. Bunlar şu soruların cevapları şeklinde olmalıdır:

- Öğretmenlerden beklentilerim nelerdir?
- Öğretmenlerden olan bu beklentilerin temellerini nasıl oluşturabilirim?
- Öğretmenlerin mesleki başarılarını nasıl artırabilirim?
- Öğretmenler işlerini en iyi ne zaman yapabilirler? (Cemaloğlu, 2002).

Performans değerlendirme süreci içinde okul, sürekli gelişmek zorunda olan bir örgüt olarak ele alınmış, performans kriterleri bu anlayışla düzenlenmiştir. Bu amaçla; okul

performansını bir bütün olarak ortaya çıkarması beklenen onbir ana kriter belirlenerek, yönetici, öğretmen ve diğer personel yanı sıra öğrenciler ve veli örneklemi, veri toplama tabanı olarak seçilmiştir. Denetim süreci içinde değerlendirmeye alınana kriterler, sürekli gelişim anlayışının gereği olarak günümüz şartlarına göre belirlenmiş ve zaman içinde geliştirilmesi hedeflenmiştir. Söz konusu kriterler şunlardır;

- Eğitim Ortamları
- Yönetim Planlama ve Uygulamaları
- Öğretim Etkinlikleri
- Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri
- Sosyal Etkinlikler
- İletişim, Koordinasyon
- Karar Verme, Sorun Çözme
- Yönetici Performans Ortalaması
- Öğretmen Performans Ortalaması
- Pansiyon Hizmetleri
- Mali Kaynaklar

## **BÖLÜM III. YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın örneklem ve evreni, veri toplama aracı ve veri çözümlenmelerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

### **1. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin bir değişim programının aşamalarını algılama düzeyleri araştırılacaktır.

Bu nedenle araştırmanın yürütülmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli: geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Öğretmen ve yöneticilerin araştırma ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla, Prof Dr. İrfan Erdoğan'ın "Eğitimde Değişim Yönetimi" kitabındaki değişimin alt aşamaları ile ilgili soru listesinden bir anket oluşturulmuştur.

### **2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Bu araştırmanın evreni, İstanbul İli, Bahçelievler İlçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Örneklem olarak Performansa Dayalı Teftiş uygulaması geçirmiş sekiz ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan 576 öğretmen ve 29 yönetici bulunmaktadır.

### 3. VERİLERİN TOPLANMASI

#### 3.1. Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, temel olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Bunlar:

**Kişisel Bilgiler:** Ankete katılanların kişisel bilgileri bu kısımda elde edilmeye çalışılmış olup 6 temel sorudan oluşmaktadır. Bağımlı değişkenleri oluşturan verilere bu bölümde ulaşılmaya çalışılmıştır. Ankete katılanların cinsiyetleri, yaşı, branş ve mezun olduğu okul, mesleki kıdem, şu an görev yapılan okulda bulunma süresi ve son olarak eğitim yöneticiliği yapılıp yapılmadığı, yapıldıysa ne kadar süre yapıldığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Ankete katılanların kişisel özelliklerinin, değişimin üzerindeki etkisi bunlarla incelenmiş ve bu kişisel özelliklerin bir farklılaşma (değişimi değerlendirmede farklı değerlendirmeye) nedeni olup olmadığına bakılmıştır.

**Değişim Ölçeği:** Bu bölüm toplam 35 sorudan oluşmakta olup, değişimle ilgili 5 alt boyuta ilişkin sorular içermektedir. Ölçek 5 dereceli Likert biçiminde hazırlanmıştır ve ‘Tamamen Katılıyorum (5)’, ‘Katılıyorum (4)’, ‘Biraz Katılıyorum (3)’, ‘Katılmıyorum (2)’ ve ‘Kesinlikle Katılmıyorum (1)’ biçiminde sıralanmıştır.

Tablo 3.3.1.1 Aritmetik ortalamalarda kullanılan aralıklar ve değerler

Uygulanan Ağırlık	Seçenek	Sınırı
5	Tamamen Katılıyorum	4.20 – 5.00
4	Katılıyorum	3.40 – 4.19
3	Biraz Katılıyorum	2.60 – 3.39
2	Katılmıyorum	1.80 – 2.59
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 – 1.79

Değişim ile ilgili her bir alt boyut kendi içerisinde puanlanmış, aritmetik ortalamada her bir alt boyuttan alınan puan, o alt boyuta ait özelliklerin, anketi yanıtlayanın

algısına göre görev yaptığı okulda ne derece yüksek/düşük düzeyde gerçekleştiği şeklinde yorumlanmıştır. Alt Boyutlar sırasıyla:

- Değişim İhtiyacının Belirlenmesi (7 soru)  
Değişime duyulan ihtiyaç, değişimi gerekli kılan gelişmeler, değişimin gerekliliğini ortaya koyan araştırmalar, ilgili kişilerin değişime katkıları incelenecektir.
- Değişimin Tanısı (7 soru)  
Değişimin ne olduğunu ve nasıl uygulanacağını ilgili kişiler tarafından anlaşılma düzeyleri ve değişim için yeterli imkan ve kadroların bulunup bulunmadığı incelenecektir.
- Değişimin Programı (7 soru)  
Değişim uygulamaları ve nasıl sürdürüleceği, kişilerin görevleri ve zamanlamalar incelenecektir.
- Değişimin Uygulanması (7 soru)  
Değişimden etkilenecek kişilerin tespiti, değişimin uygulanması ve daha önceki değişim tecrübeleri incelenecektir.
- Değişimin Değerlendirilmesi (7 soru)
- Değişim sonucunda başarı durumu, değişimin sonuçları hakkında kişilerin görüşleri ve değişimin kişiler üzerindeki etkileri incelenecektir.

### **3.2. Veri toplama aracının uygulanması ve analizi**

Anketin uygulanması sonucu örneklemden toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak 'SPSS for Windows 13.0' paket programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir. Bu



nedenle,  $p < 0,05$ 'ten küçük olan sonuçlarda gruplar arasında farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan istatistiksel işlemler kısaca şöyledir:

- Örnekleme oluşturan öğretmen ve yöneticilerin kişisel özellikler açısından (cinsiyet, yaş, branş, meslekteki kıdem, şu an görevde olduğu okuldaki hizmet süresi, eğitim yöneticiliği yapma ve eğitim yöneticiliği yapılmışsa süresi) dağılımını belirlemek amacıyla frekans (N) ve yüzdeler (%) hesaplanmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin, değişime ilişkin algı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla, değişim ölçeğinde bulunan her bir alt boyutta, (Değişim ihtiyacının belirlenmesi, değişim tanısı, değişimin programı, değişimin uygulanması ve değişimin değerlendirilmesi) toplam puan üzerinden frekans (N), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (ss) istatistikleri kullanılmıştır.
- Değişime ilişkin algılama düzeylerinin, değişimin her bir alt boyutta toplam puanların, kadın veya erkek olma (cinsiyet), meslek veya kültür öğretmeni olma (branş) durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup  $t$  testi (independent sample  $t$  testi) tekniği uygulanmıştır.
- Örnekleme bulunanların, meslek hayatlarında yöneticilik yapma veya yapmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup  $t$  testi (independent sample  $t$  testi) uygulanmıştır.
- Örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerinin değişime ilişkin algılarının, değişimin her bir alt boyutta, toplam puan üzerinden, demografik değişkenlerden yaş, meslekteki kıdem, şu an görev yapılan okulda bulunma süresi ve eğitim yöneticiliği yapma süresi bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla değişken sayıları dikkate alınarak tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Tek yönlü varyans (One-way ANOVA) analizinde anlamlı çıkan farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunu belirlemek için normal dağılım kuralları dikkate alınarak Tukey HSD veya Games-Howell testi uygulanmıştır.

Yapılan testlerin sonuçları, bulgular ve yorumlar bölümünde araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

## BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUMLAR

### 1. YÖNETİCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4.1.1 Cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

N=330	Frekans	%	Geçerli %
Kadın	159	48,2	49,5
Erkek	162	49,1	50,5
Boş	9	2,7	-
Toplam	330	100,0	100,0

Tablo 4.1.1’de araştırma örnekleminde bulunanların cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımları görülmektedir. Örneklemin dağılımı kadın ve erkekler için bir birine yakın olup, kadınlar geçerli örneklemin % 49,5’ini ve erkeler %50,5’ini oluşturmaktadırlar.

Tablo 4.1.2 Yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

N=330	Frekans	%	Geçerli %
21–30 Yas	78	23,6	24,3
31–40 Yas	117	35,5	36,4
41–50 Yas	66	20,0	20,6
51–60 Yas	60	18,2	18,7
Boş	9	2,7	-
Toplam	330	100,0	100,0

Örneklerimin yaş değişkenine göre özetlenen frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.1.2’de, yukarıda, verilmiştir. Buna göre örneklemin en büyük kısmını 31–40 yaş grubu %36,4 ile oluştururken, en küçük kısmını %18,7 ile 51–60 yaş grubu oluşturmaktadır. Ancak genel olarak örneklemdaki yaş gruplarının dağılımlarının birbirlerine yakın olduğunu söylenebilir.

Tablo 4.1.3 Branş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

N=330	Frekans	%	Geçerli %
Kültür Branşları	163	49,4	50,8
Meslek Branşları	158	47,9	49,2
Boş	9	2,7	-
Toplam	330	100,0	100,0

Araştırma örneklemine katılanların branşlarına baktığımız Tablo 4.1.3’de de gördüğümüz gibi, örneklemin %50,8’ini kültür branşında olanlar ve %49,2’sinin de meslek branşında görev yapan öğretmenlerin oluşturmaktadır.

Tablo 4.1.4 Kıdem değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

N=330	Frekans	%	Geçerli %
1–10 Yıl	125	37,9	38,9
11–20 Yıl	96	29,1	29,9
21 Yıl ve Üstü	100	30,3	31,2
Boş	9	2,7	-
Toplam	330	100,0	100,0

Kıdem değişkenine göre örnekleme en büyük grubu 1-10 yıldır görev yapanların oluşturduğunu (%38,9) görüyoruz. 11-20 yıldır görev yapanlar örneklemin %29,9'unu oluştururken, 21 yıl ve üstü süredir eğitimde görev yapanların örneklemin %31,2'sini oluşturmaktadırlar.

Tablo 4.1.5 Okulda görev yapma süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

N=330	Frekans	%	Geçerli	%
1-5 Yıl	111	33,6	34,6	
6-10 Yıl	76	23,0	23,7	
11-15 Yıl	81	24,5	25,2	
16-20 Yıl	53	16,1	16,5	
Boş	9	2,7	-	
	330	100,0	100,0	

Tablo 4.1.5'i incelediğimizde, örneklemin, en büyük grubunu 1-5 yıldır bu eğitim kurumunda görev yapanların oluşturduğunu görüyoruz (%34,6). Tayin ve atamaların çok sık görüldüğü okullarda uzun süredir görev yapanların sayısının az olması mantıksaldır. Araştırmanın örnekleminde de, 16-20 yıldır bu okullarda görev yapanların %16,5 olması bunun göstergesidir.

Tablo 4.1.6 Eğitim yöneticiliği yapma değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

N=330	Frekans	%	Geçerli	%
Yaptı	66	20,0	20,6	
Yapmadı	255	77,3	79,4	
Boş	9	2,7	-	
	330	100,0	100,0	

Örnekleme yer alan öğretmenlerin, meslekte buldukları sürede yöneticilik yapıp, yapmadıklarını incelediğimiz Tablo 4.1.6'ya göre, örneklemin sadece %20,6'sının yöneticilik yapmış olduğunu görüyoruz. Örneklemin büyük kısmını oluşturan (%79,4) öğretmenlerin ise meslek yaşantıları boyunca eğitim yöneticiliği yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum aslında Tablo 4.1.4'deki sonuçlarla da uyumludur. Kıdem değişkenini incelediğimiz bu tabloda, örneklemin oluşturanların büyük kısmının mesleklerinde yeni olduğunu görmüştük.

Tablo 4.1.7 Eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

N=330	Frekans	%	Geçerli %
1-5 Yıl	19	5,8	29,2
6-10 Yıl	17	5,2	26,2
11-15 Yıl	18	5,5	27,7
16-20 Yıl	11	3,3	16,9
Yöneticilik Yapmayan	265	80,3	
	330	100,0	100,0

Meslekte buldukları süre içinde eğitim yöneticiliği yapmış olanların, örneklem içinde en yüksek geçerli yüzdenin %29,2'sini 1-5 yıl tecrübesi olanlar oluşturmaktadır. En düşük yüzde ise 16-20 yıllık bir süre boyunca eğitim yöneticiliği yapmış olanlar %16,9 ile oluşturmaktadırlar. 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıllık bir eğitim yöneticiliği tecrübesine sahip olanların yüzdesi bir birine son derece yakındır ve bu değişken için örneklemdaki dağılım dengeli gözükmemektedir.

## 2. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM İHTİYACININ BELİRLENMESİ BOYUTUNA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin kişilik özellikleri ayırt edilmeksizin, boyutun maddelerini puanlamaları aşağıda Tablo 4.2.1’de verildiği gibi olmuştur.

Tablo 4.2.1 Değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutu maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar ( $N=330$ )

Madde	Açıklama	ss	X
1	Performans Yönetimine geçiş konusunda Türk eğitim sistemi açısından önemli bir ihtiyaç bulunmaktadır.	1,00	3,93
2	Türk Milli Eğitim Sistemi içinde Performans Yönetimine geçişi gerekli kılan gelişmeler bulunmaktadır.	0,96	3,84
3	Ülkemizde ve dünyada Performans Yönetimine geçişi gerekli kılan gelişmeler bulunmaktadır.	0,86	3,97
4	Performans Yönetimine geçişin gerekliliğini ortaya koyan çeşitli araştırma ve incelemeler yapılmıştır.	0,89	3,20
5	Performans Yönetimine ne olduğu ve özellikleri hakkında gerekli araştırmalar yapılmıştır.	0,95	3,00
6	Performans Yönetiminin eğitim ve öğretim açısından verimli olması için mevcut eğitim sistemi incelenmiştir.	0,90	2,86
7	Performans Yönetiminin önemi, ilgili kişiler tarafından yeterince tartışılmıştır.	0,98	2,62

1,00–1,79 Kesinlikle Katılmıyorum

1,80–2,59 Katılmıyorum

2,60–3,39 Biraz Katılıyorum

3,40–4,19 Katılıyorum

4,20–5,00 Tamamen Katılıyorum

Genel olarak öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna verdikleri ortalama puanların yüksek ve olumlu yönde olduğunu söyleyebilir. En yüksek puan 3,97 ile ‘Ülkemizde ve dünyada Performans Yönetimine geçişi gerekli kılan gelişmeler bulunmaktadır’ maddesi için verilmiştir (Madde 3). Bu da bize araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkiye ve Dünyadaki gelişmelere kayıtsız olmadıklarını ve Performans Yönetimine geçiş için harekete geçilmesi gerektiği fikrine katıldıklarını göstermektedir. Madde 1 ve Madde 2’ye verilen yüksek puanlar da bu düşüncüyü desteklemektedir. Öğretmenlerin bu boyutta verdikleri en düşük puan, 2,62 ile ‘Performans Yönetiminin önemi, ilgili kişiler tarafından yeterince tartışılmıştır’ maddesi (Madde 7) olmuştur. Madde 7’ye verilen ortalama puan ile Madde 5 ve Madde 6’ya verilen ortalama puanlar birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin bir değişime ihtiyaç olduğu konusunda olumlu düşüncülerine rağmen, bu konuda yeterince bilgiye sahip olmadıkları, onların bu değişikliklere neden ihtiyaç duyulduğu konusunda yeterince aydınlatılmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarında farklılıklar olup olmadığı aşağıda incelenmiş ve her kişilik özelliğine ait yapılan istatistik sonrası değerlendirmelere yer verilmiştir.

Tablo 4.2.2 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişim İhtiyacının Belirlenmesi						
Kadın	159	3,49	0,52	319	4,65	0,000*
Erkek	162	3,20	0,57			

\*p < .05

Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarında kadın veya erkek olmalarına göre bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere



yaptığımız *t testi* sonucu, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu görüyoruz ( $p < ,001$  ve  $t=4,65$ ). Ortalamalara baktığımızda, farklılığın kadınlar lehine olduğu anlaşılmaktadır ( $X= 3,49$ ). Kadınlar erkeklere göre bu boyutta ifade edilen maddelere daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Kadınlar  $X=3,49$  ile bu boyuta ilişkin ‘*Katılıyorum*’ derken, erkekler  $X=3,20$  ile ‘*Biraz Katılıyorum*’ demektedirler. Özetle cinsiyet faktörünün değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutu için bir farklılaşma nedeni olduğunu ve kadınların bu boyuta ilişkin değerlendirmelerinin daha olumlu olduğunu istatistiksel olarak söyleyebilir.

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden yaş değişkenin, değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutu üzerinde bir farklılaşma nedeni olup olmadığını görmek üzere yaptığımız *ANOVA* testi ve gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma varsa, bunun hangi gruplar arasında olduğunu görmek üzere gerçekleştirdiğimiz *Tukey HSD* testi sonucu aşağıda, Tablo 4.2.3’te verilmiştir.

Tablo 4.2.3 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *ANOVA* ve *Tukey-HSD* testi sonucu

Boyut	Yaş	N	X	ss	ANOVA		Tukey HSD Testi
					F	p	
Değişim İhtiyacının Belirlenmesi	21–30 Yaş (1)	78	3,72	0,450	42,01	0,000*	1–2
	31–40 Yaş (2)	117	3,48	0,513			1–3
	41–50 Yaş (3)	66	3,03	0,445			1–4
	51–60 Yaş (4)	60	2,94	0,486			2–3
							2–4

\* $p < .05$

Tablo 4.2.3'ten de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını görmeye ilişkin yaptığımız ANOVA testi sonucu anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır ( $p < ,001$  ve  $F=42,01$ ).

Yaş değişkeninin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutu açısından bir farklılaşma nedeni olduğu anlaşıldıktan sonra, hangi yaş grupları arasında manidar bir farklılık olduğunu bulmaya yönelik Tukey-HSD testi yapılmıştır. Bu teste göre 41–50 yaş grubu (3) ile 51–60 yaş grubu (4) haricinde yaş grupları arasında değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarında farklılıklar vardır. 3 ve 4 numaralı gruplarda bulunan öğretmenlerin birbirine yakın yaş gruplarını temsil etmeleri nedeniyle aralarında farklılık olmaması beklenir bir durumdur. En yüksek farklılık 1 (21–30 yaş) ile 4 (51–60 yaş) yaş grupları arasında görülmektedir. Bu farklılığın en yüksek bu yaş grupları arasında olması mantıksaldır. Genç yaştaki öğretmenlerin değişimlere daha istekli ve hazır olması, 51–60 yaş grubundaki öğretmenlerin ise emekliliklerinin yakın olması nedeniyle ve hızla değişen koşullara ayak uydurmalarının güç olması beklenir bir durum olup, araştırmamızda da ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.2.4 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişim İhtiyacının Belirlenmesi				319	0,71	0,481
Meslek	163	3,37	0,58			
Kültür	158	3,32	0,55			

\* $p < .05$

Değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutunun algılanmasında öğretmenlerin branşlarının bir farklılık nedeni olup olmadığını anlamak için yaptığımız *t-testi* sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $p=,481$  ve  $t=,71$ ). Her iki

branşın ortalama değerlerine baktığımızda da, birbirlerine çok yakın puanlar verdikleri göze çarpmaktadır ( $X=3,37$  ve  $X=3,32$ ). Her iki grup da değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ‘*Biraz Katılıyorum*’ ölçüsünde yanıt vermektedirler.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerinden mesleki kıdemlerinin, değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılamalarında bir farklılık nedeni olup olmadığını anlamak üzere yaptığımız ANOVA ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespitiye yönelik Tukey HSD testi sonucu aşağıda, Tablo 4.2.5’te özetlenmiştir.

Tablo 4.2.5 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Tukey-HSD testi sonucu

Boyut	Kıdem (Yıl)	N	X	ss	ANOVA		Tukey HSD Testi
					F	p	
Değişim İhtiyacının Belirlenmesi	1–10 Yıl (1)	125	3,66	0,476	59,70	0,000*	1–2
	11–20 Yıl (2)	96	3,34	0,512			1–3
	21 Yıl ve Üstü (3)	100	2,95	0,462			2–3

\*p < .05

Tablo 4.2.5’ten de görüldüğü gibi, meslekteki kıdem grupları arasında değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutunda farklılaşmalar olup olmadığına baktığımızda, istatistiksel olarak bu gruplar arasında (her üç grup için de) manidar bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ( $p<,001$  ve  $F=59,70$ ).

Farklılıkların kaynağına, hangi gruplar arasında farklılıklar olduğuna baktığımızda (Tukey HSD testi), üç grup arasında da manidar bir farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle 1–10 yıldır meslekte olanlar ile 11–20 ve 21 yıldan fazladır meslekte olanlar arasında bu boyutu değerlendirmeye ilişkin ciddi bir fark vardır. Meslekte daha yeni olanların değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin

değerlendirmesi ‘*Katılıyorum*’ iken, diğerlerinin değerlendirmeleri ‘*Biraz Katılıyorum*’ yönünde gerçekleşmektedir. Yaş faktörü için yaptığımız değerlendirmenin burada da geçerli olduğunu, bunun tutarlı bir sonuç olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Gençlerin değişime daha açık ve istekli oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görevde oldukları okuldaki süreye göre değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutunu farklı algılayıp algılamadıklarını görmek üzere yaptığımız ANOVA testi ve hangi gruplar arasında farklılık olduğuna yönelik Games-Howell testi (dağılımın normal olmaması nedeniyle kullanılan non-parametrik test) sonucu aşağıda, Tablo 4.2.6’da özetlenmiştir.

Tablo 4.2.6 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının okulda bulunma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Okuldaki Süre (Yıl)	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişim İhtiyacının Belirlenmesi	1–5 Yıl (1)	111	3,67	0,468	28,20	0,000*	1–2
	6–10 Yıl (2)	76	3,33	0,594			1–3
	11–15 Yıl (3)	81	3,10	0,492			1–4
	16–20 Yıl (4)	53	3,04	0,450			

\*p < .05

Görev yapılan okulda bulunma süresine ilişkin gruplar arasında istatistiksel olarak manalı bir fark olup olmadığına ilişkin ANOVA testi bize  $p < ,001$  ve  $F = 28,20$  ile gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için uyguladığımız non-parametrik Games-Howell testine göre 1–5 yıldır okulda görev yapan öğretmenler ile

daha fazla süredir okulda görev yapanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okulda yeni olanların değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algıları daha olumlu ( $X=3,67$ ), 'Katılıyorum' yönünde iken diğerlerinin bu boyuta ilişkin değerlendirmeleri '*Biraz Katılıyorum*' düzeyinde kalmaktadır. Bir kurumda uzun süre çalışmanın alışkanlıkları geliştirdiği ve bu kişilerin değişime daha fazla direnç kazandığı düşünülebilir. Kurumda yeni olmanın bazı alışkanlıkların kemikleşmesine henüz fırsat vermediği bu farkın bir açıklaması olarak düşünülebilir. Tablo 4.2.6'ya dikkat ettiğimizde, okuldaki görev süresinin arttıkça, değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna olan ortalama puanların da düştüğünü görmekteyiz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarında eğitim yöneticiliği yapıp, yapmama durumuna göre bir farklılaşma olup olmadığını anlamaya yönelik yapılan t-testi sonucu Tablo 4.2.7'de verilmiştir.

Tablo 4.2.7 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişim İhtiyacının Belirlenmesi						
Yaptı	66	3,19	0,50	319	-2,51	0,013*
Yapmadı	255	3,38	0,57			

\*p < .05

Tablo 4.2.7'den de görüleceği üzere, eğitim yöneticiliği yapma değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutu açısından bir farklılık nedenidir ( $p=,013$  ve  $t= -2,51$ ).

Ortalamalara dikkat ettiğimizde eğitim yöneticiliği yapmamış olanların, yapmış olanlara göre değişimi ihtiyacının belirlenmesi boyutunu daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bunun bir açıklaması, eğitim yöneticiliği yapmış olanların bunu eski yöntemlere göre gerçekleştirdiklerinden değişime daha çok direnç

gösterdikleri ve zaten yaptıklarının yeterli olduğunu düşünmelerinden olabilir. Bir sonraki, eğitim yöneticiliği yapma süresi, değişkenini incelediğimizde buradaki farklılık ile ilişkilere de bakılacaktır.

Eğitim yöneticiliği yapma süresinin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutu için bir farklılaşma nedeni olup olmadığına ANOVA testi ile bakılmış, farklılıkların kaynağı için de Games-Howell testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4.2.8’de verilmiştir.

Tablo 4.2.8 Öğretmenlerin değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Yöneticilik Süresi	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişim İhtiyacının Belirlenmesi	1–5 Yıl (1)	19	3,43	0,524	5,25	0,003*	1–3
	6–10 Yıl (2)	17	3,34	0,320			2–3
	11–15 Yıl (3)	18	2,89	0,566			
	16–20 Yıl (4)	11	3,10	0,182			

\*p < .05

Tablo 4.2.8’den de görüleceği üzere, eğitim yöneticiliği yapma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma mevcuttur ( $p=,003$  ve  $F=5,25$ ). Yani eğitim yapma süresi araştırmaya katılanların (yöneticilik yapmış olanların) değişim ihtiyacının belirlenmesine ilişkin algılarında bir farklılık nedenidir. Farklılık kaynaklarını araştırdığımız Games-Howell testi bize özellikle daha kısa süre boyunca eğitim yöneticiliği yapmış olanların, değişime daha açık olduklarını göstermektedir. Bir önceki (Tablo 4.2.7) incelememiz ile bunu birleştirdiğimizde; eğitim yöneticiliği yapmış olanların da kendi içinde farklılaştıklarını ve daha uzun süre eğitim yöneticiliği yapmış olanların değişime daha fazla dirençli olduğunu söylemenin mümkün olduğu görülmektedir.

### 3. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİMİN TANISI BOYUTUNA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin kişilik özellikleri ayırt edilmeksizin, boyutun maddelerini puanlamaları aşağıda Tablo 4.3.1’de verildiği gibidir.

Tablo 4.3.1 Değişimin tanısı boyutu maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar (N=330)

Madde	Açıklama	ss	X
1	Performans Yönetiminin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda ortak bir anlayış oluşmuştur.	1,06	2,84
2	Performans Yönetiminin amacının ne olduğu açık bir şekilde ortaya konulmuştur.	1,07	2,90
3	Performans Yönetiminin ve amaçlarının ne olduğu ilgili kişiler tarafından anlaşılmiş ve benimsenmiştir.	1,05	2,80
4	Performans Yönetimine geçmek için verilen kararlara okul yöneticileri ve öğretmenleri de katılmıştır.	1,12	2,75
5	Performans Yönetiminin nasıl uygulanacağı konusunda yeterli imkânların olup olmadığı belirlenmiştir.	1,06	2,66
6	Performans Yönetiminin uygulanabilmesi için öğretim kadrosunun yeterli olup olmadığı belirlenmiştir.	1,10	2,64
7	Performans Yönetimi ile eğitim ve öğretimde ne yapılacağı açık bir şekilde belirlenmiştir.	1,14	2,72
1,00–1,79 Kesinlikle Katılmıyorum		1,80–2,59 Katılmıyorum	
2,60–3,39 Biraz Katılıyorum		3,40–4,19 Katılıyorum	
4,20–5,00 Tamamen Katılıyorum			

Değişimin tanısı boyutu içi öğretmenlerin (kişilik özellikleri hesaba katılmaksızın) puanlamaları 2,60–3,39 değerleri arasında, ‘*Biraz Katılıyorum*’ düzeyinde olmuştur.

Genel olarak değişimin bu boyutuna ilişkin bir problem olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu boyutta bahsedilen maddelerin neredeyse hiç biri için tatmin olmadıkları, Performans Yönetimi için net bir fikir beyan edemedikleri gözükmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamalarına kabaca baktığımızda, görev yaptıkları okullarda değişime yönelik hazırlıkların yeterli olmadığı düşünöldüğünü söylemek mümkün gözükmektedir. Değişime yönelik Performans Yönetimi hakkında ciddi bir eksiklik olduğu anlaşılmaktadır.

Kişilik özellikleri dikkate alındığında, öğretmenlerin bu boyutu algılamalarında farklılıklar olup olmadığını takip eden incelemelerde göstermeye çalışacağız.

Tablo 4.3.2 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Tanısı						
Kadın	159	2,64	0,86	319	-2,41	0,016*
Erkek	162	2,88	0,95			

\*p < .05

Cinsiyet faktörüne göre öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarında bir farklılık olup olmadığını incelediğimiz t-testi sonucuna göre istatistiksel olarak bir farklılık görüyoruz ( $p=,016$  ve  $t= -2,41$ ). Kadınların bu boyuta ilişkin algılarının erkeklere göre daha düşük olduğu ortalamalardan anlaşılmaktadır ( kadınlar için  $X=2,64$  ve erkekler için  $X=2,88$ ). Ancak bu farka rağmen, her iki grubun da değerlendirmesi ‘Biraz Katılıyorum’ düzeyinde kalmaktadır.

Araştırmamızın sonraki kişisel özelliklerinden olan yaş değişkenine göre değişimin tanısı boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için yaptığımız ANOVA ve farklılıkların kaynağını tespit etmek üzere gerçekleştirdiğimiz



non-parametrik Games-Howell testi (dağılım normal olmadığından) sonuçları aşağıda, Tablo 4.3.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.3 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *ANOVA* ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Yas	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Tanısı	21–30 Yaş (1)	78	2,42	0,599			1–3
	31–40 Yaş (2)	117	2,63	0,771	10,96	0,000*	1–4
	41–50 Yaş (3)	66	3,01	1,047			2–4
	51–60 Yaş (4)	60	3,17	1,121			

\*p < .05

ANOVA testi sonucu yaş değişkeninin grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $p < ,001$  ve  $F = 10,96$ ). Bu sonuca göre, öğretmenlerin buldukları yaş grupları, onların değişimin tanısı algılamalarında belirleyici bir etkiye sahiptir denilebilir. Ancak hangi yaş grupları arasında değişim tanısı boyutunu algılamada farklılık vardır diye baktığımızda bunun, 21–30 yaş grubunda (1) olanlarla 41–50 (3) ve 51–60 yaş grubunda (4) olanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Yine 31–40 yaş grubunda (2) olanlar ile 51–60 yaş grubunda olanlar arasında da değişimin tanısı boyutunu farklı algılama olduğu görülmektedir. Özetle genç yaşta olanlar bu boyuta daha olumsuz bakarken (*'Katılmıyorum'* düzeyinde), durumdan memnun değilken daha ileri yaşta olan öğretmenlerin *'Biraz Katılıyorum'* diyerek daha az olumsuz yaklaştıkları verdikleri puan ortalamalarından çıkarılabilmektedir. Bu daha önce incelediğimiz değişim ihtiyacının belirlenmesi boyutunda yaş faktörü için elde ettiğimiz sonuçla da tutarlılık arz etmektedir. Gençler değişim için daha istekli ve var olan durumdan daha az memnun gözükmektedirler.

Sonraki değişkenimiz olan branşın alt grupları arasında değişimin tanısı için bir farklılaşmadan bahsedip edemeyeceğimizi anlamak üzere yaptığımız t-testi sonucu bize branş faktörünün değişimin tanısı boyutu üzerinde bir farklılaşma nedeni olmadığını göstermiştir (Tablo 4.3.4).

Tablo 4.3.4 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Tanısı						
Meslek	163	2,80	0,90	319	0,82	0,415
Kültür	158	2,72	0,93			

\*p < .05

Tablo 4.3.4'e göre öğretmenlerin değişimin tanısı boyutunu algılamaları farklılaşmamaktadır ( $p=,415$  ve  $t=,82$ ). Her iki branştaki öğretmenlerin de bu boyuta ilişkin algısı 'Biraz Katılıyorum' düzeyindedir (meslek branşı için  $X=2,80$  ve kültür için  $X=2,72$ ).

Öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin, onların değişimin tanısı boyutunu algılamada bir farklılık nedeni olup olmadığına baktığımız ANOVA ve varsa farklılıkların hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu anlamaya yönelik yaptığımız non-parametrik Games-Howell testi sonuçları Tablo 4.3.5'te verilmiştir.

Tablo 4.3.5 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *ANOVA* ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Mesleki (Yıl)	Kıdem N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Tanısı	1–10 Yıl (1)	125	2,45	0,620	19,01	0,000*	1–2
	11–20 Yıl (2)	96	2,74	0,877			1–3
	21 Yıl ve Üstü (3)	100	3,17	1,091			

\*p < .05

Yukarıdaki tablodan da takip edebileceğimiz gibi, meslekteki kıdem grupları arasında değişimin tanısı boyutunu algılamada anlamlı bir farklılaşmadan bahsedilebilir ( $p < ,001$  ve  $F = 19,01$ ). Games-Howell testi bize, 1–10 yıldır meslekte olanlar (1) ile 11–20 (2) ve 21 yıldan fazladır meslekte olanlar (3) arasında değişimin tanısı konusunda anlamlı bir farklılaşma olduğunu söylemektedir. Ortalamalara baktığımızda meslekte yeni olanların değişimin tanısı konusunda okulda yapılan çalışmaları daha fazla yetersiz bulduklarını, durumdan memnun olmadıklarını görüyoruz ( $X = 2,45$  ile ‘Katılmıyorum’ düzeyinde). Değişimin tanısı konusunda araştırmaya katılanların genel ortalamalarına baktığımızda toplam puanların ortalamaları (Tablo 4.3.1) ‘Biraz Katılıyorum’ düzeyinde bulunmuşken, mesleki kıdemde değişkeninde genç olanların beklentilerinin ‘Katılmıyorum’ düzeyine düşmüş görünmektedir. Meslekte uzun süredir olanların bu boyuta ilişkin, değişimle ilgili çalışmaları daha yeterli (çok değil) buldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3.6 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının okulda bulunma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *ANOVA* ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Okuldaki (Yıl)	Süre N	X	ss	ANOVA F	p	Games-Howell Testi
Değişimin Tanısı	1–5 Yıl (1)	111	2,50	0,624	8,37	0,000*	1–3–4 2–4
	6–10 Yıl (2)	76	2,67	0,853			
	11–15 Yıl (3)	81	2,91	1,088			
	16–20 Yıl (4)	53	3,19	1,032			

\*p < .05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin grev yaptıkları okulda bulunma sürelerine göre değişimin tanısı boyutunu farklı algılayıp algılamadıklarına ilişkin yaptığımız ANOVA testi bize istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın gruplar arasında olduğunu söylemektedir ( $p < ,001$  ve  $F = 8,37$ ). Grupların ortalama puanlarına baktığımızda okulda yapılan görev süresi arttıkça değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılama daha olumlu olmaktadır. Bu kişilerin değişime yönelik beklentilerinin ters orantılı olarak azaldığı düşünülebilir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğuna bakmak için yaptığımız non-parametrik Games-Howell testi bize özellikle 1–5 yıldır (1) aynı okulda görev yapanların değişime yönelik çalışmalarından en az memnun olduğunu  $X = 2,50$  ortalama ile ‘*Katılmıyorum*’ düzeyinde ifade etmektedirler. Daha uzun süredir aynı kurumda olanların okulda mevcut düzene daha fazla alıştıkları ve bu yüzden de, değişimin tanısı boyutuna ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkün olabilir. Yine de daha uzun süredir aynı okulda görev yapanları dahil etmemiz durumunda bile, değişimin tanısı için değerlendirme düzeyinin ‘*Biraz Katılıyorum*’ dan öteye geçmediğini görüyoruz (en yüksek ortalama 16-20 yıldır aynı kurumda çalışanlar için  $X = 3,19$  da kalmaktadır). Bu da değişime yönelik çabaların neredeyse herkes için yetersize yakın bir değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır.

Değişimin tanısı boyutu için incelediğimiz diğer bir değişken, eğitim yöneticiliği olup eğitim yöneticiliği yapmanın bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmektir. Bunun için bir t-testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 4.3.7).

Tablo 4.3.7 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Tanısı				319	17,50	0,000*
Yaptı	66	4,01	0,53			
Yapmadı	255	2,43	0,68			

\*p < .05

Yaptığımız t-testi bize öğretmenlerin yöneticilik yapıp yapmamış olmasının, onların değişimin tanısı boyutunu algılamalarında bir farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir ( $p < ,001$  ve  $t = 17,50$ ). Buna göre, eğitim yöneticiliği yapanlar değişimin tanısı konusunda çalışmalara  $X = 4,01$  ortalama ile ‘*Katılıyorum*’ değerlendirmesi yaparken, eğitim yöneticiliği yapmamış olanlar tam tersi istikamette  $X = 2,43$  ile ‘*Katılmıyorum*’ demektedirler. Değişimden birinci dereceden sorumlu olanların yapılan çalışmaları (kendilerinden beklenen çalışmaları) yeterli bulmaları anlaşılabilir bir durumdur. Ancak örneklemin büyük bir kesimini oluşturan, eğitim yöneticiliği yapmamış olan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin olumsuz algıları çalışmaların yeterliliği konusunda soru işareti yaratmaktadır.

Eğitim yöneticiliği yapmış olan öğretmenlerin, bu görevi yerine getirme süreleri bakımından değişimin tanısı boyutunu farklı algılayıp algılamadıklarına ilişkin yaptığımız ANOVA ve hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın mevcut olduğunu görmek için uyguladığımız Tukey HSD testi sonuçları aşağıda, Tablo 4.3.8’de verilmiştir.

Tablo 4.3.8 Öğretmenlerin değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *ANOVA* ve Tukey HSD testi sonucu

Boyut	Yöneticilik Süresi (Yıl)	N	X	ss	ANOVA		Tukey HSD Testi
					F	p	
Değişimin Tanısı	1–5 Yıl (1)	19	3,55	0,495	18,93	0,000*	1–3 1–4 2–3 2–4
	6–10 Yıl (2)	17	3,88	0,343			
	11–15 Yıl (3)	18	4,29	0,332			
	16–20 Yıl (4)	11	4,53	0,339			

\*p < .05

ANOVA testi bize yöneticilik süresi alt grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir ( $p < ,001$  ve  $F = 18,93$ ). Farklılıkların kaynağını bulmaya yönelik yaptığımız Tukey HSD testi de bize genel olarak, daha uzun süredir eğitim yöneticiliği yapmış olanların, kısa süre eğitim yöneticiliği yapmış olanlara göre değişimin tanısı boyutunu daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına genel olarak baktığımızda, eğitim yöneticiliği yapmış olanların tümünün bu boyutu olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Ancak 1–5 (1) ve 6–10 yıldır (2) yöneticilik yapmış olanlar ‘Katılıyorum’ düzeyinde çalışmalarını yeterli bulurken, 11–15 (3) ve 16–20 (4) yıl süresince yöneticilik yapmış olanlar ‘Tamamen Katılıyorum’ düzeyinde değişimin tanısı çalışmalarını yeterli bulmaktadırlar.

#### 4. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİMİN PROGRAMI BOYUTUNA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Değişim Ölçeğinin üçüncü boyutu olan değişimin programı için araştırmaya katılan öğretmenlerin (kişilik özellikleri hesaba katılmaksızın) verdikleri toplam puanların ortalamalarına, maddeler bazında baktığımızda genel olarak öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarının ‘*Biraz Katılıyorum*’ düzeyinde kaldığını görüyoruz (Tablo 4.4.1).

Tablo 4.4.1 Değişimin programı boyutu maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar ( $N=330$ )

Madde	Açıklama	ss	X
1	Performans Yönetimine geçişe karar verildikten sonra uygulamalarının nasıl gerçekleşeceği ayrıntılarıyla belirlenmiştir.	1,11	2,86
2	Performans Yönetimi uygulanmasında kimlerin hangi rolü oynayacağı belirlenmiştir.	1,08	2,87
3	Performans Yönetiminde uygulanmasında nelerin yapılacağı açık bir şekilde belirlenmiştir.	1,04	2,80
4	Performans Yönetimine geçişin nereden ve nasıl başlatılacağı belirlenmiştir.	1,04	2,91
5	Performans Yönetimi uygulanmasının nasıl sürdürüleceği açık bir şekilde ortaya konulmuştur.	1,03	2,78
6	Performans Yönetimine geçişin ve uygulamalarının ne zaman gerçekleşeceği belirlenmiştir.	1,06	2,86
7	Performans Yönetimine geçiş sürecinde sorumlu kişiler belirlenmiştir.	1,07	2,91
1,00–1,79 Kesinlikle Katılmıyorum		1,80–2,59 Katılmıyorum	
2,60–3,39 Biraz Katılıyorum		3,40–4,19 Katılıyorum	
4,20–5,00 Tamamen Katılıyorum			

Değişimin programı için öğretmenlerin genelde bilgilendirmeden, programın nasıl gerçekleşeceği, kimlerin hangi sorumlulukları üstleneceği, nelerin hedeflendiği, başlangıcın nereden ve nasıl başlayacağı, nasıl sürdürüleceği ve bu süreçlerin yürütülmesinden kimin sorumlu olacağı konularında eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutta en düşük ortalama, ‘*Performans Yönetimi uygulamasının nasıl sürdürüleceği açık bir şekilde ortaya konmuştur*’ maddesi için (Madde 5)  $X=2,78$  ile ortaya konmuştur.

Boyuta ilişkin öğretmenlerin kişilik özellikleri (cinsiyet, yaş, branş, meslekteki kıdem, kurumdaki çalışma süresi, eğitim yöneticiliği yapma ve yaptıysa süresi) incelemeye dâhil edildiğinde, bunların algılamalarda bir farklılaşma nedeni olup olmadığını görmek üzere yaptığımız istatistikler ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.4.2 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Programı				319	-1,72	0,087
Kadın	159	2,77	0,89			
Erkek	162	2,94	0,92			

\* $p < .05$

Cinsiyet değişkeninin, değişimin programı boyutunu algılamada bir farklılık nedeni olup olmadığını bulmaya yönelik yaptığımız t-testi sonucu anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p=,087$  ve  $t= -1,72$ ). Öğretmenlerin kadın veya erkek olmasının, değişimin programını algılamada etkili bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır. Puan ortalamalarına baktığımızda da, ortalamaların bir birine çok yakın (kadınlar için  $X=2,77$  ve erkekler için  $X=2,94$ ) ve ‘*Biraz Katılıyorum*’ düzeyinde olduğu görülmektedir.



Değişimin programı boyutuna ilişkin öğretmenlerin kişilik özelliklerinden yaşın bir farklılaşma nedeni olup olmadığına yönelik uyguladığımız ANOVA ve farklılaşmanın olması durumunda, hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya yönelik yapılan Games-Howell testi sonuçları Tablo 4.4.3'te özetlenmiştir.

Tablo 4.4.3 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Yaş	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Programı	21–30 Yaş (1)	78	2,53	0,666	6,57	0,000*	1–2
	31–40 Yaş (2)	117	2,82	0,850			1–3
	41–50 Yaş (3)	66	3,03	0,989			1–4
	51–60 Yaş (4)	60	3,15	1,064			2–4

\*p < .05

ANOVA testi bize yaş faktörüne göre gruplar arasında değişimin programı boyutunun öğretmenlerce farklı algılandığını göstermektedir ( $p < ,001$  ve  $F = 6,57$ ). Hangi yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğuna baktığımız Games-Howell testine göre; 21–30 yaş grubunda (1) olan öğretmenler diğer tüm gruplarla değişimin programı boyutunu farklı değerlendirmektedirler ( $X = 2,53$  ve 'Katılmıyorum' düzeyinde). Yine 31–40 yaş grubunda (2) olan öğretmenler ile 51–60 yaş grubunda (4) olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu iki grup ta değişimin programı boyutunu 'Biraz Katılıyorum' düzeyinde değerlendirse de, daha genç olan grubun üyelerinin diğer gruba göre durumdan daha az memnun olduğunu ortalamalara bakarak söyleyebilir (31–40 yaş grubu için  $X = 2,82$  ve 51–60 yaş grubu için  $X = 3,15$ ). Genel olarak genç yaştaki öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılamalarının, ileri yaştaki öğretmenlere göre daha az olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Değişimin programı boyutunu değerlendirmede öğretmenlerin branşının bir farklılaşma nedeni olup olmadığına baktığımız t-testi sonucu, branşın etkin bir faktör olmadığını göstermiştir (Tablo 4.4.4). Öğretmenlerin, meslek ya da kültür branşında olmaları onların değişimin programı boyutunu değerlendirmede bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ( $p=,236$  ve  $t=1,19$ ).

Tablo 4.4.4 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Programı				319	1,19	0,236
Meslek	163	2,92	0,89			
Kültür	158	2,80	0,93			

\* $p < .05$

Branşlar için araştırmaya katılan öğretmenlerin değişimin programı boyutuna verdikleri puanların ortalamalarına baktığımızda, her iki grubun da değerlendirmesinin 'Biraz Katılıyorum' düzeyinde olduğunu görüyoruz (meslek branşı için  $X=2,92$  ve kültür branşı için  $X=2,80$ ). Kültür branşında olan öğretmenlerin değişimin programı boyutunu olumlu değerlendirme, diğer gruba göre biraz daha olumlu olma yönündedir ancak.

Öğretmenler arasında kıdem değişkeninin, değişimin programı boyutunu algılamada bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmeye yönelik yaptığımız ANOVA testi ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastladığımızda bunun hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya yönelik yaptığımız Games-Howell testi sonuçları aşağıda, Tablo 4.4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.4.5 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *ANOVA* ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Meslekteki Kıdem (Yıl)	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Programı	1–10 Yıl (1)	125	2,65	0,723	8,03	0,000*	1–3
	11–20 Yıl (2)	96	2,84	0,918			
	21 Yıl ve Üstü (3)	100	3,13	1,035			

\*p < .05

Tablo 4.4.5'ten de görüleceği üzere, öğretmenlerin kıdemleri değişimin programını algılamada bir farklılaşma kaynağıdır ( $p < ,001$  ve  $F = 8,03$ ). Farklılığın kaynağını (hangi gruplar arasında) bulmak için uyguladığımız non-parametrik Games-Howell testine göre 1–10 yıldır meslekte olanlar (1) ile 21 yıldan fazladır meslekte olanlar (3) arasında değişimin programını değerlendirmede farklılık vardır. Meslekte daha yeni olanların değişimin programı boyutuna ilişkin değerlendirmelerine (ortalamalara göre) baktığımızda, ileri yaşta olanlara göre daha az memnun oldukları görülmektedir (1–10 yıldır meslekte olanlar için  $X = 2,65$  ve 21 yıl ve üstü süredir meslekte olanlar için  $X = 3,13$ ). Gençlerin değişimin programı konusunda yapılan çalışmaları daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.4.6 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının okulda bulunma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *ANOVA* ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Okuldaki Süre (Yıl)	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Programı	1–5 Yıl (1)	111	2,70	0,751	3,62	0,013*	1–4
	6–10 Yıl (2)	76	2,80	0,897			
	11–15 Yıl (3)	81	2,92	0,986			
	16–20 Yıl (4)	53	3,18	1,028			

\*p < .05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişimin programı boyutu için algılamalarında görev yaptıkları okulda bulunma sürelerine göre bir farklılaşma olup olmadığına yönelik uyguladığımız ANOVA testi bize istatistiksel olarak gruplara arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p=,013$  ve  $F=3,62$ ), Tablo 4.4.6.

Farklılıkların kaynağını bulmak için yaptığımız Games-Howll istatistiğine göre, okulda 1–5 yıldır görev yapanlar (1) ile 16–20 yıldır görev yapanlar (4) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Okulda yeni olanların, değişimin programı konusunda daha az memnun oldukları görülmektedir (1–5 yıldır okulda görev yapanlar için  $X=2,70$  ve 16–20 yıldır aynı okulda görev yapanlar için  $X=3,18$ ). Okulda daha yeni olanların değişime daha açık oldukları ve okuldaki mevcut uygulamalara daha az alışkanlık edindikleri düşünülebilir. Ancak genel olarak, tüm grupların da değişimin programı boyutuna ilişkin çalışmaları, bilgilendirmeleri yeterli bulmadıkları, tüm grupların bu boyuta ilişkin algılamaların ‘*Biraz Katılıyorum*’ düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.

Örneğimizde yer alan öğretmenlerin, değişimin programını algılamalarında eğitim yöneticiliği yapmış olup olmamalarının bir farklılaşma nedeni olup olmadığını anlamaya yönelik yaptığımız t-testi ve dağılımın normal olmaması ihtimaline karşı uyguladığımız non-parametrik Mann-Whitney  $U$  testi sonuçları Tablo 4.4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.4.7 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Programı						
Yaptı	66	3,92	0,51	319	13,24	0,000*
Yapmadı	255	2,58	0,78			

\* $p < .05$

Değişimin programı boyutuna ilişkin öğretmenlerin kişisel özelliklerinden farklılaşma nedeni bulduğumuz değişkenler arasında istatistiksel olarak en yüksek farkın eğitim yöneticiliği yapma konusunda ortaya çıktığı görülmektedir (Tablo 4.4.7). T-testine göre eğitim yöneticiliği yapmış olan ve yapmamış olanlar arasında değişimin programını değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $p < ,001$  ve  $t=13,24$ ).

Eğitim yöneticiliği yapmış olanlarla, yapmamış olan öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin değerlendirmeleri için grupların ortalama puanlarına baktığımızda arada istatistiksel olarak ciddi bir fark olduğunu görüyoruz. Eğitim yöneticiliği yapmış olanlar  $X=3,92$  ile değişimin programı boyutu için 'Katılıyorum' derken, eğitim yöneticiliği yapmamış olanlar  $X=2,58$  ile 'Katılmıyorum' demektedirler. Eğitim yöneticiliği yapmış olanlar, değişimin programı boyutu için okulda yapılan çalışmalarını yeterli bulurken, eğitimi yöneticiliği yapmamış olan öğretmenler bu boyuta ilişkin okulda yapılan çalışmalarını yetersiz bulmaktadırlar. Eğitim yöneticiliği yapmış olanların aynı zamanda değişimin programı boyutu konusunda sorumlu olmaları onların bu olumlu değerlendirmelerini açıklayan en genel görüş olabilir. Ancak örneklemin büyük çoğunluğunu oluşturan, eğitim yöneticiliği yapmamış olanların memnuniyetsizliği üstünde önemle durulması gereken bir durumu bize göstermektedir. Sonuçlar genel olarak; değişimin programının ya öğretmenlere doğru anlatılmadığını, yani yöneticilerle öğretmenler arasında ciddi bir iletişim problemi olduğunu, ya da değişime yönelik programı uygulamada problem yaşandığını bize düşündürmektedir.

Son olarak, eğitim yöneticiliği yapmış olanların, bu görevi ifa etme sürelerinin değişimin programı boyutunu algılamada bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmek üzere yaptığımız ANOVA ve farklılığın kaynağını (hangi gruplar arasında) bulmaya yönelik uyguladığımız Tukey HSD testi sonuçları aşağıda, Tablo 4.4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.4.8 Öğretmenlerin değişimin programı boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *ANOVA* ve Tukey HSD testi sonucu

Boyut	Yöneticilik Süresi (Yıl)	N	X	ss	ANOVA		Tukey HSD Testi
					F	p	
Değişimin Programı	1–5 Yıl (1)	19	3,53	0,374			1–3
	6–10 Yıl (2)	17	3,76	0,387	15,79	0,000*	1–4
	11–15 Yıl (3)	18	4,10	0,412			2–4
	16–20 Yıl (4)	11	4,47	0,378			

\*p < .05

Yöneticilik yapma süresi grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına baktığımız ANOVA testi sonucuna göre, grupların değişimin programını değerlendirmelerinde istatistiksel olarak bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $p < ,001$  ve  $F=15,79$ ). Genel olarak ortalamalara baktığımızda, tüm grupların değişimin programı boyutuna ilişkin olumlu algıları olduğu, bu boyuta ilişkin yapılanların yeterli olduğunu düşündükleri yönündedir. Yine ortalamalara baktığımızda eğitim yöneticiliği yapma süresinin artmasıyla, değişimin programı boyutuna ilişkin algılarında da olumlu yöne doğru bir artış olduğu göze çarpmaktadır.

Hangi gruplara arasında istatistiksel olarak algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğunu bulmaya yönelik uyguladığımız Tukey HSD testine göre, 1–5 yıl boyunca eğitim yöneticiliği yapmış olanlar (1) ile 11–15 yıl (3) ve 16–20 yıl (48) boyunca eğitim yöneticiliği yapmış olanlar arasında ciddi bir farklılaşma olduğu görülmektedir. İlk grup  $X=3,53$  ile değişimin programı boyutunu ‘*Katılıyorum*’ düzeyinde olumlarken, örneğin dördüncü grup bu boyutu  $X=4,47$  ile ‘*Tamamen Katılıyorum*’ düzeyinde olumlamakta, çalışmalarını çok yeterli bulmaktadır. İkinci grup, 6–10 yıl ile dördüncü grup arasında da değişimin programı boyutunu değerlendirmede benzer bir durum söz konusudur.

## 5. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİMİN UYGULANMASI BOYUTUNA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Öğretmenlerin kişisel özellikleri dikkate alınmaksızın, değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılamalarındaki ortalama puanlara baktığımızda, genel olarak değerlendirmenin ‘Biraz Katılıyorum’ düzeyinde kaldığını görüyoruz (Tablo 4.5.1).

Tablo 4.5.1 Değişimin uygulanması boyutu maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar ( $N=330$ )

Madde	Açıklama	ss	X
1	Performans Yönetiminin etkileyeceği öğretmen, veli ve öğrenci gibi kişiler konu hakkında bilgilendirilmiştir.	1,13	2,62
2	Performans Yönetimine geçiş ve uygulamaları belirli aşamalar izlenerek gerçekleşmiştir.	1,07	2,77
3	Performans Yönetiminin uygulanabilmesi için gerekli olan insan ve maddi kaynaklar yeterlidir.	1,14	2,67
4	Performans Yönetimine geçiş sürecinde yönetici ve öğretmen kadrosu her açıdan hazırlıklıydı.	1,16	2,62
5	Performans Yönetimine yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci gibi ilgili kişiler ilgi duymuştur.	1,12	2,77
6	Performans Yönetimine geçerken yukarıdan aşağıya bir zorlama olmadan gönüllü olarak geçilmiştir.	1,16	2,69
7	Performans Yönetimi uygulamalarında daha önceki değişim girişimlerinde yaşanan tecrübelerden faydalanılmıştır.	1,11	2,84
<hr/>			
1,00–1,79 Kesinlikle Katılmıyorum		1,80–2,59 Katılmıyorum	
2,60–3,39 Biraz Katılıyorum		3,40–4,19 Katılıyorum	
4,20–5,00 Tamamen Katılıyorum			

Değişimin uygulanması boyutunun maddelerine öğretmenlerce verilen puanların ortalamalarına göre en düşük oran  $X=2,62$  ile ‘*Performans Yönetiminin etkileyeceği*

öğretmen, veli ve öğrenci gibi kişiler konu hakkında bilgilendirilmiştir.’ (Madde 1) ve ‘Performans Yönetimine geçiş sürecinde yönetici ve öğretmen kadrosu her açıdan hazırlıklıydı’ (Madde 4) için gerçekleşmiştir. Ve en yüksek ortalamanın yedinci madde olan ‘Performans Yönetimi uygulamalarında daha önceki değişim girişimlerinde yaşanan tecrübelerden faydalanılmıştır’ için gerçekleştiğini görüyoruz. Ancak genel olarak, örneklemin tümünü oluşturan öğretmenler dikkate alındığında, bu boyuta ilişkin değerlendirmenin pek olumlu olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu boyuta ilişkin yapılan çalışmalarda bir yetersizlik olduğundan bahsetmek gerekir. Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde cinsiyetin bir farklılaşma nedeni olup olmadığına baktığımız t-testi bize, kadın ve erkeklerin bu boyutu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Tablo 4.5.2).

Tablo 4.5.2 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Uygulanması				319	-2,00	0,046*
Kadın	159	2,60	0,90			
Erkek	162	2,81	0,99			

\*p < .05

Yaptığımız t-testi sonucuna göre erkekler küçük bir oranla da olsa kadınlara göre değişimin uygulanması boyutuna ilişkin çalışmaları daha fazla yeterli bulmaktadırlar ( $p=,046$  ve  $t= -2,00$ ). Kadınların bu boyuta ilişkin verdikleri puanların ortalaması  $X=2,60$  olurken, erkeklerin verdikleri puanların ortalamaları  $X=2,81$  düzeyinde gerçekleşmektedir. Her iki ortalama da ‘*Biraz Katılıyorum*’ düzeyinde kalmaktadır yine de ve değişimin uygulanması boyutuna ilişkin tatmin edici bir çalışmanın okullarında olmadığını düşünmektedirler.



Öğretmenlerin yaş değişkeni dikkate alındığında, bunun değişimin uygulanması boyutunu değerlendirmek açısından bir farklılaşma nedeni olup olmadığına ilişkin uyguladığımız ANOVA testi ve yine, eğer, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark varsa hangi gruplar arasında olduğunu araştırdığımız Games-Howell testi sonuçları Tablo 4.5.3'te verilmiştir.

Yaptığımız ANOVA testi bize yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutunu farklı algıladıkları, farklı değerlendirdiklerinin göstermektedir ( $p < ,001$  ve  $F=6,25$ ).

Tablo 4.5.3 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Yaş	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Uygulanması	21–30 Yaş (1)	78	2,50	0,694	6,25	0,000*	1–4 2–4
	31–40 Yaş (2)	117	2,57	0,817			
	41–50 Yaş (3)	66	2,85	1,091			
	51–60 Yaş (4)	60	3,10	1,183			

\* $p < .05$

ANOVA testi ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak değişimin uygulanması boyutuna ilişkin olarak öğretmenlerin farklı algılamalara sahip olduğunu gördükten sonra, hangi yaş grupları için farklılaşmanın olduğunu tespit etmeye yönelik yaptığımız Games-Howell testi bize, özellikle 21–30 yaş (1) grubunda olanlar ile 51–60 yaş (4) grubunda olanlar arasında ve 31–40 yaş (2) grubunda olanlar ile yine 51–60 yaş (4) grubunda olanlar arasında bir farklılaşmadan bahsedilebileceğini göstermektedir. 21–30 yaş grubunda olanlar ile 31–40 yaş grubunda olanlar, değişimin uygulanması çalışmalarını için ‘Katılmıyorum’ düzeyinde yanıtlarken, 51–60 yaş grubunda olanların ‘Biraz katılıyorum’ düzeyinde değişimin uygulanması çalışmalarını değerlendirdiklerini anlıyoruz. Değişimin uygulanması boyutu için diğer

incelediğimiz boyutlarda olduğu gibi yaş faktörünün etkili olduğunu ve gençlerin değişimin boyutları için ileri yaştakilere oranla daha az memnun olduklarını burada da görüyoruz.

Değişimi gerektiren durumlar hangi kurumda olursa olsun mutlaka yerleşmiş uygulamalara alışmış insanları rahatsız edecektir. Bu nedenle değişime direnç gösterecek grupların başında uzun zamandır kurumda çalışmış olanlar olacaktır. Bunun bir sebebi alışkanlıklar olsa bile, bir nedeni de değişimin yeni yeterlilikler gerektirmesi, daha fazla enerji harcanması demektir. Özellikle bilgi ve teknolojiyi kullanmada yaşı büyük olanların adaptasyon sorunu yaşamaları beklenir bir durumdur. Sonuç itibarıyla değişimin uygulamalarını gençlerin yetersiz bulması ve ileri yaşta olanların biraz da olsa daha yeterli bulması ortada bir problemin varlığına işaret eder daha çok. Gerçek değişimden çok yüzeyselliğin söz konusu olması ihtimalini akla getirir.

Tablo 4.5.4 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Uygulanması				319	0,64	0,525
Meslek	163	2,74	0,95			
Kültür	158	2,68	0,96			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin branşlarının, onların değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılamalarında bir farklılaşma nedeni olmadığı yaptığımız t-testi sonucu yukarıda Tablo 4.5.4'te görülmektedir ( $p = ,525$  ve  $t = ,64$ ). Öğretmenlerin meslek ya da kültür branşında olmaları onların değişimin uygulanması boyuta ilişkin algılamalarında bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 4.5.5 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Meslekteki Kıdem (Yıl)	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Uygulanması	1–10 Yıl (1)	125	2,56	0,716	9,76	0,000*	1–3
	11–20 Yıl (2)	96	2,55	0,912			2–3
	21 Yıl ve Üstü (3)	100	3,05	1,151			

\*p < .05

Meslekteki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna baktığımızda, ANOVA testi bize bu değişkenin bir farklılaşma nedeni olduğunu göstermektedir ( $p < ,001$  ve  $F=9,76$ ). Meslekteki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yaptığımız Games-Howell testine göre; 1–10 yıldır (1) meslekte olanlar ve 11–20 yıldır (2) meslekte olanlar ile 21 yıldır (3) meslekte bulunanlar arasında fark bulunmuştur. İlk iki grup değişimin uygulanması yönünde okulda yapılan çalışmaları yetersiz bulduklarını ‘*Katılmıyorum*’ düzeyinde verdikleri ortalama puanlardan çıkmaktadır. 21 yıl ve üstü bir süredir meslekte olanların ise değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılamalarının ‘*Biraz katılıyorum*’ düzeyinde, daha yüksek ve olumlu olduğunu görüyoruz.

Değişimin uygulanması boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılamalarında okulda görev yaptıkları süre bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere yaptığımız ANOVA testi sonucu Tablo 4.5.6’da özetlenmiştir.

Tablo 4.5.6 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının okulda bulunma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Okuldaki (Yıl)	Süre N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Uygulanması	1–5 Yıl (1)	111	2,54	0,723	5,35	0,001*	1–4 2–4
	6–10 Yıl (2)	76	2,60	0,886			
	11–15 Yıl (3)	81	2,76	1,100			
	16–20 Yıl (4)	53	3,14	1,105			

\*p < .05

Tablodan da görüleceği gibi, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki süre, onların değişimin uygulanması boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $p=001$  ve  $F=5,35$ ). Farklılaşmanın hangi okulda görev yapma süresi grupları arasında olduğunu anlamak üzere yaptığımız Games-Howell testine göre 1–5 (1) ve 6–10 yıldır (2) aynı okulda görev yapanlar ile 16–20 (4) yıldır aynı okulda görev yapanlar arasında değişimin uygulanması boyutunun değerlendirilmesi bakımında istatistiksel olarak bir farklılaşmadan bahsedilebilir. Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin verdikleri ortalama puanlarına dikkat ettiğimizde, aynı okulda yapılan görev süresi azaldıkça, öğretmenlerin değişimin uygulanmasına yönelik çalışmalarından da daha az memnun oldukları görülmektedir. Örneğin 1–5 yıldır (1) okulda görev yapan öğretmenler  $X=2,54$  ile değişimin uygulanması çalışmalarının yeterliliğine ilişkin ‘*Katılmıyorum*’ yanıtı verirken, 16–20 yıldır (4) okulda görev yapan öğretmenlerin  $X=3,14$  ortalama ile değişimin uygulanması boyutuna ‘*Biraz Katılıyorum*’ demekte, yapılan çalışmaları daha yeterli bulmaktadırlar.

Değişimin uygulanması boyutunu öğretmenlerin değerlendirmesinde, onların eğitim yöneticiliği yapmalarının anlamlı bir farklılaşma kaynağı olup olmadığını görmeye yönelik yaptığımız t-testi aşağıda, Tablo 4.5.7’de verilmiştir.

Tablo 4.5.7 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Uygulanması				319	16,53	0,000*
Yaptı	66	3,98	0,55			
Yapmadı	255	2,38	0,73			

\*p < .05

Değişimin uygulanması boyutunu algılamada öğretmenlerin eğitim yöneticiliği yapmış olmalarının ya da yapmamış olmalarının bir farklılaşma nedeni olduğu yukarıda tabloda özetlemiş olduğumuz t-testi ile ortaya çıkmaktadır ( $p < ,001$  ve  $t = 16,53$ ).

Öğretmenlerin puan ortalamalarına dikkat ettiğimizde, eğitim yöneticiliği yapmış olanlar ile yapmamış olanlar arasında ciddi bir farklılık olduğu ve eğitim yöneticiliği yapmış olanların değişimin uygulanması boyutuna ilişkin çalışmalarını yeterli buldukları ( $X = 3,98$  ile '*Katılıyorum*'), diğerlerinin ise tam tersi bu çalışmalarını yetersiz buldukları ( $X = 2,38$  ile '*Katılmıyorum*') anlaşılmaktadır. Değişimin uygulanması boyutu doğrudan eğitim yöneticiliği yapanların sorumluluğunda olması nedeniyle bu anlaşılır bir durumdur. Fakat daha önce de söylemiş olduğumuz gibi değişimin burada incelenen boyutlarında eğitim yöneticiliği yapmamış olanların (örneklem büyük kısmını oluşturan grup) okuldaki çalışmalarını yetersiz bulmaları bize değişimde problemler yaşandığını göstermektedir.

Değişimin bir kurumda başarı ile gerçekleştirilmesinde yönetimde olanların rolü yadsınamaz ancak, eğer bu değişimi uygulayacak, hedefine ulaşmasına katkıda bulunacak, yönetici olmayan öğretmenlerin desteği olmazsa, başarılı bir değişimin gerçekleşme ihtimalinin çok az olduğu unutulmamalıdır. Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki bu algılama farklarının kaynağı bulunmalı ve gerekli tedbirler acilen alınmalıdır.

Tablo 4.5.8 Öğretmenlerin değişimin uygulanması boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *ANOVA* ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Yöneticilik Süresi	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Uygulanması	1–5 Yıl (1)	19	3,48	0,393	29,16	0,000*	1–2–3–4
	6–10 Yıl (2)	17	3,83	0,300			
	11–15 Yıl (3)	18	4,19	0,438			
	16–20 Yıl (4)	11	4,68	0,182			

\*p < .05

Değişimin uygulanması boyutu ile ilgili son olarak eğitim yöneticiliği yapmış olan öğretmenlerin, eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine göre algılamalarında bir farklılaşmanın olup olmadığına yönelik yaptığımız istatistiksel testler yukarıda, Tablo 4.5.8’de özetlenmiştir.

Eğitim yöneticiliği yapma süresinin, değişimin uygulanması boyutunu değerlendirmede bir farklılaşma nedeni olduğu ANOVA testi sonrası anlaşılmaktadır ( $p < ,001$  ve  $F = 29,16$ ). Her dört grup da değişimin uygulanması çalışmalarını farklı olarak algılamaktadır. Ve yine tabloda ilk göze çarpan, eğitim yöneticiliği yapma süresi arttıkça değişimin uygulanması boyutuna verilen puanların da artması, yani bu boyutla ilgili çalışmaların yeterli bulunması. Örneğin 1–5 yıl (1) eğitim yöneticiliği yapmış olanlar  $X = 3,48$  ile 'Katılıyorum' düzeyinde bu boyutu değerlendirirken, 16–20 yıl (4) eğitim yöneticiliği yapmış olanların bu boyutu  $X = 4,68$  gibi yüksek bir puanla 'Tamamen Katılıyorum' düzeyinde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Fakat eğitim yöneticiliği yapmış tüm grupların genelde bu boyuta ilişkin çalışmaları olumlu buldukları görülmektedir.

## 6. ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ BOYUTUNA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Değişimin son alt boyutu olan, değişimin değerlendirilmesi maddelerine yönelik öğretmenlerin (kişilik özellikleri hesaba katılmaksızın) algılama puanları Tablo 4.6.1’de, aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.6.1 Değişimin değerlendirilmesi boyutu maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar ( $N=330$ )

Madde	Açıklama	ss	X
1	Performans Yönetiminin ne ölçüde başarılı ve başarısız olduğu konusunda değerlendirmeler yapılmıştır.	1,14	2,93
2	Performans Yönetiminin nasıl başladığı ve sonuçlandığı hakkında öğrencilerin görüşü alınmıştır.	1,21	2,76
3	Performans Yönetiminin nasıl başladığı ve sonuçlandığı hakkında öğretim kadrosunun düşünceleri alınmıştır.	1,15	2,75
4	Performans Yönetiminin nasıl başladığı ve sonuçlandığı hakkında kamuoyunun düşüncesi dikkate alınmıştır.	1,14	2,68
5	Performans Yönetimi uygulamalarının yol açtığı olumlu ve olumsuz sonuçlar hakkında gerekli araştırmalar yapılmıştır.	1,11	2,80
6	Performans Yönetimine geçişin eğitim sistemi, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmıştır.	1,13	2,77
7	Performans Yönetiminin devam etmesi veya etmemesi konusunda araştırma yapılmıştır.	1,12	2,78
1,00–1,79 Kesinlikle Katılmıyorum		1,80–2,59 Katılmıyorum	
2,60–3,39 Biraz Katılıyorum		3,40–4,19 Katılıyorum	
4,20–5,00 Tamamen Katılıyorum			

Tablo 4.6.1’de değişimin değerlendirilmesi boyutu maddelerine verilen toplam puanların ortalamaları dikkate alındığında, genel olarak ‘*Biraz Katılıyorum*’

düzeyinin üzerine çıkılmadığı görülmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin yapılan çalışmaları tatmin edici bulmadıkları kabaca söylenebilir. En düşük puan verilen madde  $X=2,68$  ile '*Performans Yönetiminin nasıl başladığı ve sonuçlandığı hakkında kamuoyunun düşüncesi dikkate alınmıştır*' (Madde 4) iken, en yüksek puan  $X=2,93$  ile '*Performans Yönetiminin ne ölçüde başarılı ve başarısız olduğu konusunda değerlendirmeler yapılmıştır*' (Madde 1) için verilmiştir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri dikkate alındığında, bu özelliklerin değişimin değerlendirilmesi boyutunda bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelediğimiz istatistikler ve yorumları, sırası geldikçe bahsedilecektir.

Tablo 4.6.2'den de görüleceği üzere, değişimin değerlendirilmesi boyutu için cinsiyetin bir farklılaşma nedeni olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi bize, öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının, onların değişimin değerlendirilmesi boyutunu algılamalarında bir farklılığa neden olmadığını göstermiştir ( $p=,109$  ve  $t= -1,61$ ).

Tablo 4.6.2 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Değerlendirilmesi						
Kadın	159	2,69	0,93	318	-1,61	0,109
Erkek	161	2,87	1,04			

\* $p < .05$

Kadın ve erkeklerin, değişimin değerlendirilmesine ilişkin verdikleri ortalama puanlara bakıldığında da son derece küçük bir farktan bahsetmek mümkündür. Kadınlar değişimin değerlendirilmesi boyutunu  $X=2,69$  ile puanlarken, erkekler



$X=2,87$  ile puanlamakta ve her iki grup ta değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin çalışmalara ‘*Biraz Katılıyorum*’ düzeyinde yanıt vermektedirler.

Tablo 4.6.3 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Yaş	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Değerlendirilmesi	21–30 Yaş (1)	77	2,50	0,683			1–3
	31–40 Yaş (2)	117	2,65	0,828	6,89	0,000*	1–4
	41–50 Yaş (3)	66	3,00	1,218			2–4
	51–60 Yaş (4)	60	3,15	1,185			

\*p < .05

Değişimin değerlendirilmesinde öğretmenlerin yaş faktörü dikkate alındığında, gruplar arası istatistiksel olarak bir farklılaşma olup olmadığını araştırdığımız ANOVA testi (Tablo 4.6.3), bunun olduğunu söylemektedir ( $p<,001$  ve  $F=6,89$ ).

Gruplar arası farklılaşmanın kaynağını incelediğimiz Games-Howell testine göre özellikle 21–30 yaş (1) grubunda olanlar ile 41–50 (3) ve 51–60 yaş (4) grubunda olanlar arasında değişimin değerlendirilmesi boyutu için algılamada farklılık var gözükmektedir. 21–30 yaş (1) grubunda olan öğretmenler değişimin değerlendirilmesi boyutunu  $X=2,50$  ile ‘*Katılmıyorum*’ düzeyinde değerlendirirken, 41–50 (3) ve 51–60 yaş (4) grubundaki öğretmenler değişimin değerlendirilmesi boyutunu sırasıyla  $X=3,00$  ve  $X=3,15$  ile ‘*Katılıyorum*’ düzeyinde, yapılan çalışmaları yeterli bulduklarını belirtmektedirler. Tablo 4.6.3’te ortalamalara genel olarak baktığımızda, yaş grubu büyüdükçe, öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin çalışmaları daha yeterli/olumlu buldukları görülmektedir.

Değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin öğretmenlerin branşlarına göre algılamalarında bir farklılık olup olmadığına ilişkin yaptığımız t-testi bize istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $p=,551$  ve  $t=,60$ ).

Tablo 4.6.4 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Değerlendirilmesi				318	0,60	0,551
Meslek	162	2,81	1,02			
Kültür	158	2,75	0,97			

\*p < .05

Tablo 4.6.4'ten de görebileceğimiz gibi, meslek ve kültür branşlarına ait ortalama puanlar arasında çok küçük bir fark vardır. Meslek branşı için  $X=2,81$  olurken, kültür branşı için  $X=2,75$  olmaktadır. Araştırmamıza göre değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılamalarında branş ayırt edici bir faktör değildir. Her iki grup ta, değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin çalışmaları pek yeterli bulmamaktadırlar ('Biraz Katılıyorum' düzeyinde yanıt verilmektedir).

Tablo 4.6.5 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Meslekteki Süre (Yıl)	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Değerlendirilmesi	1-10 Yıl (1)	124	2,57	0,698			
	11-20 Yıl (2)	96	2,65	0,926	11,81	0,000*	1-3
	21 Yıl ve Üstü (3)	100	3,17	1,233			2-3

\*p < .05

Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri dikkate alındığında, gruplar arası farklılıkları bulmaya yönelik yaptığımız ANOVA testi bize istatistiksel olarak değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir ( $p < ,001$  ve  $F=11,81$ ). Tablo 4.6.5'ten takip edebileceğimiz gibi Games-Howell testi bize 1–10 yıldır (1) ve 11–20 yıldır (2) meslekte olan öğretmenlerin, 21 yıldan (3) fazladır meslekte olan öğretmenlere göre değişimin değerlendirilmesi boyutunu farklı algıladıklarını göstermektedir. Buna göre örneğin, 1–10 yıldır meslekte olanlar değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin çalışmalarını  $X=2,57$  ile yeterli bulmaz ve 'Katılmıyorum' düzeyinde ifade bulunurken, 21 yıldan fazla süredir meslekte olan öğretmenlerin, değişimin değerlendirilmesi çalışmalarını daha yeterli bulduklarını ve  $X=3,17$  ile 'Katılıyorum' düzeyinde ifade ettiklerini görülmektedir. Genel olarak ortalama puanlara baktığımızda meslekte bulunma süresi arttıkça, değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin çalışmalarını yeterli bulma düzeyinin de arttığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin okullarında yaptıkları görev süresi bakımından, değişimin değerlendirilmesi boyutunu farklı olarak algılayıp algılamadıklarına yönelik uyguladığımız ANOVA testi sonuçları aşağıda, Tablo 4.6.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6.6 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının okulda bulunma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Games-Howell testi sonucu

Boyut	Okuldaki Süre (Yıl)	N	X	ss	ANOVA		Games-Howell Testi
					F	p	
Değişimin Değerlendirilmesi	1–5 Yıl (1)	110	2,59	0,736	5,50	0,001*	1–4 2–4
	6–10 Yıl (2)	76	2,63	0,942			
	11–15 Yıl (3)	81	2,92	1,139			
	16–20 Yıl (4)	53	3,18	1,148			

\* $p < .05$

Değişimin değerlendirilmesinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki görev süresinin bir farklılaşma nedeni olduğu görülmektedir ( $p=,001$  ve  $F=5,50$ ). Önce, ortalama puanlara genel olarak bakarsak, daha kısa süredir okulda olanların değişimin değerlendirilmesi boyutu çalışmalarına ilişkin kanaatlerinin olumsuz olduğu ve okulda kalma süresi arttıkça, algılamalarının da olumluya doğru değiştiği söylenebilir.

Okulda bulunma süresi grupları arasında, hangilerinde farklı algılamalar olduğuna baktığımız Games-Howell testi bize 1–5 yıl (1) ve 6–10 yıl (2) süresince okulda görev yapanlar ile 16–20 yıl (4) süresince aynı okulda görev yapanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu söylemektedir. Özellikle, 1–5 yıldır (1) aynı okulda görev yapanların  $X=2,59$  ile değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin çalışmaları yetersiz buldukları ve '*Katılmıyorum*' düzeyinde değerlendirmelerde buldukları, 16–20 yıldır (4) aynı okulda görev yapanların ise değişimin değerlendirilmesi çalışmalarını  $X=3,18$  ile '*Katılıyorum*' diyerek yeterli buldukları görülmektedir.

Öğretmenler aynı okulda uzun süre görev yaptıklarında, o okulda değişime yönelik değerlendirmeleri de gittikçe daha olumlu olmaktadır. Okulun kurulu düzenine daha çok alışmış olmaları beklenen, uzun süredir görevde olan bu öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi çalışmalarını da olumlu bulmaları normal gözükmektedir. Ancak bu yapılan çalışmaların yeterli olduğunu göstermek açısından tek başına yeterli değildir ve örneklemin önemli bir yüzdesini oluşturan, 1–5 yıldır (1) okulda görev yapanların memnuniyetsizliği de bu durumu doğrulamaktadır.

Değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin çalışmaları algılamada, eğitim yöneticiliği yapmış olmanın bir farklılaşma nedeni olup olmadığına yönelik yaptığımız t-testi sonucu aşağıda, Tablo 4.6.7'de verilmiştir.

Tablo 4.6.7 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Boyut	N	X	ss	sd	t	p
Değişimin Değerlendirilmesi						
Yaptı	66	4,18	0,55	318	18,48	0,000*
Yapmadı	254	2,42	0,72			

\*p < .05

Öğretmenlerin eğitim yöneticiliği yapmış olmalarının, onların değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin çalışmalarını algılamalarında bir farklılaşma nedeni yaptığımız t-testi ile anlaşılmıştır.

Ortalama puanlara baktığımızda eğitim yöneticiliği yapmış olanların, değişimin değerlendirilmesi çalışmalarını yeterli buldukları  $X=4,18$  ve '*Katılıyorum*' düzeyinde gerçekleşirken, eğitim yöneticiliği yapmamış olan öğretmenlerin ise aynı boyuta ilişkin çalışmalarını çok düşük bir ortalama olan  $X=2,42$  ile '*Katılmıyorum*' düzeyinde değerlendirdikleri, çalışmalarını yetersiz buldukları anlaşılmaktadır.

Eğitim yöneticiliği yapma süresinin bir farklılaşma nedeni olup olmadığına ilişkin yaptığımız ANOVA ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmaya yönelik gerçekleştirdiğimiz Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.6.8'de özetlenmiştir.

Tablo 4.6.8 Öğretmenlerin değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algılarının eğitim yöneticiliği yapma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA ve Tukey HSD testi sonucu

Boyut	Yöneticilik Yapma Süresi	N	X	ss	ANOVA		Tukey Testi	HSD
					F	p		
Değişimin Değerlendirilmesi							1-2	
	1-5 Yıl (1)	19	3,60	0,318	85,72	0,000*	1-3	
	6-10 Yıl (2)	17	3,89	0,240			1-4	
	11-15 Yıl (3)	18	4,70	0,207			2-3	
							2-4	
16-20 Yıl (4)	11	4,73	0,174					

\*p < .05

Öğretmenlerin yöneticilik yapma sürelerinin, onların değişimin değerlendirilmesi algılamalarında bir farklılaşmaya neden olduğu Tablo 4.6.8'den görülebilir ( $p < ,001$  ve  $F = 85,72$ ).

1-5 yıl (1) ve 6-10 yıl (2) ile 11-15 yıl (3) ve 16-20 yıl (4) süresince eğitim yöneticiliği yapmış olanların, değişimin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin çalışmalarını farklı yeterliliklerde değerlendirmelerine yol açtığı anlaşılmaktadır. İlk iki grup,  $X = 3,60$  ve  $X = 3,89$  ile yapılan çalışmalara 'Biraz Katılıyorum' düzeyinde yanıt verirken, sonraki iki grup  $X = 4,70$  ve  $X = 4,73$  ile yapılan çalışmalarını yeterli bulduklarını 'Tamamen Katılıyorum' düzeyinde belirtmektedirler.

Özetle, eğitim yöneticiliğinde geçen süre arttıkça, okulda değişimin değerlendirilmesine yönelik çalışmalarını yeterli bulma düzeyinin de arttığı söylenebilir.

## BÖLÜM V. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin değişim ihtiyacının tespiti konusunda

1. Öğretmen ve yöneticiler cinsiyet, yaş, branş, kıdem farkı gözetmeksizin değişimi gerekli görmektedirler.
2. Öğretmen ve yöneticiler, değişimi gerekli kılan gelişmelerin varlığını kabul etmekle birlikte, geçiş sürecinin yeteri kadar tartışılmadığını düşünmektedirler.
3. Öğretmen ve yöneticiler, değişimin gerekliliğini kavramış olmalarına rağmen, değişim konusunda yeterince aydınlatılmış değillerdir.
4. Değişim ihtiyacının hissedilmesi konusunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmamasına karşın, kadın öğretmenlerin değişime daha yatkın olduklarını görmektedir.
5. Her yaştaki öğretmenlerin değişime olumlu yaklaşımlarına karşın, genç yaştakilerin daha istekli olmaları, emeklilik yaşına yaklaşmış olan öğretmenlerin ise daha temkinli yaklaşımları görmektedir.
6. Kültür öğretmenleri ve meslek öğretmenlerinin değişime bakış açıları paralellik göstermektedir.
7. Bir kurumda uzun süre görev yapan öğretmenler değişime daha dirençli davranırlarken, kısa süre görev yapmış olanlar daha yatkın oldukları yönünde görüş bildirmektedirler. Bir kurumda uzun süreler görev yapmanın, göreve karşı duyarlılığı azalttığı söylenbilir.

8. Meslek hayatlarının herhangi bir döneminde eğitim yöneticiliği yapmış olan öğretmenler, değişime daha uzak fikirler belirtmektedirler. Eğitim yöneticiliği yapma süresi uzadıkça, değişimin çok gerekli olmadığını ve yapılanların yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Değişimin tanısının konulmasında;

9. Kadın ve erkek öğretmenler değişimin tanısının konulmasında yeterli çalışmaların yapılmadığı şeklinde paralel görüşe sahiptirler.

10. 21–30 yaş grubunda bulunan öğretmenler, 41–50 ve 51–60 yaş grubunda olan öğretmenlere göre değişimin yeterince tanımlanmadığını düşünmektedirler.

11. Kültür öğretmenleri ve meslek öğretmenleri değişimin tanısının konulmasında aynı derece olumsuz görüşlere sahiptirler.

12. 1–10 arasında kıdemi olan öğretmenler, 21 yıldan fazla kıdemi olanlara göre, değişimin tanısının yeterli olmadığını düşünmektedirler.

13. 1–5 yıldır aynı okulda görev yapanların değişime yönelik çalışmalardan en az memnun iken 16-20 yıldır aynı kurumda çalışanlar değişimin tanısı boyutuna ilişkin algılama daha olumlu olmaktadır. Bu kişilerin değişime yönelik beklentilerinin ters orantılı olarak azaldığı düşünülebilir. Aynı okulda görev yapma süresi arttıkça var olan düzene alışıp uyum sağladıkları söylenebilir.

14. 1–10 yıldır eğitim yöneticiliği yapmış olan öğretmenler, değişimin tanısının genellikle doğru konulduğunu düşünseler de, 16–20 yıl süresince yöneticilik yapmış olanlar kesinlikle tanının doğru konulduğunu ifade etmektedirler.



Değişim programı konusunda;

15. Kadın ve erkek öğretmenler değişim programının nasıl uygulanacağı konusunda bilgilendirilmelerinin yetersiz olduğu konusunda benzer görüşlere sahiptirler.
16. 21–30 yaş grubunda olan öğretmenler, diğer tüm yaş gruplarına nazaran değişim programının nasıl uygulanacağı, kimlerin hangi sorumlulukları üstleneceği gibi konularda bilgilendirmenin yetersiz olduğunu düşünmektedirler.
17. Kültür öğretmenleri, meslek öğretmenlerine göre değişim programlarına daha olumlu yaklaşımda olduklarını belirtmektedirler. Meslek öğretmenleri, teknolojik yenilikleri takip etme durumlarından dolayı, eğitim programlarının yeterince geliştirilmemiş olduklarını, daha ileri teknolojik açılımların mümkün olduğunu düşünmektedirler.
18. 1–10 yıldır meslekte olanlar değişimin programı konusunda yapılan çalışmaları, 21 yıldan fazladır meslekte olanlardan daha az yeterli bulmaktadırlar.
19. 16–20 yıldır aynı okulda görev yapanlar, okuldaki mevcut uygulamaları kanıksadıkları için, değişim programını, 1–5 yıldır aynı okulda görev yapanlardan daha kolay benimsemektedirler.
20. Eğitim yöneticiliği yapmış olanlar, değişimin programı için okulda yapılan çalışmaları yeterli bulurken, eğitimi yöneticiliği yapmamış olan öğretmenler değişim programına ilişkin okulda yapılan çalışmaları yetersiz bulmaktadırlar.
21. 1–5 yıl boyunca eğitim yöneticiliği yapmış olanlar değişim programlarına ilişkin olumlu görüşler bildirirlerken, 11–20 yıl boyunca eğitim yöneticiliği yapmış olanlar her şeyin eksiksiz olarak yapıldığı düşünmektedirler.

Değişimin uygulanması;

22. Kadın ve erkek öğretmenler, değişimin uygulanma aşamasının yeterli olmadığı konusunda fikir birliğine sahiptirler.
23. 21–40 yaş grubundaki öğretmenler değişimin uygulanmasının yetersiz olduğunu düşünürken, 51–60 yaş grubunda olanların uygulamaların bazı yönlerden olumlu olduğunu düşünmektedir. Genç öğretmenlerin uygulamaların yetersiz olduğunu düşünmelerinin nedeni teknolojinin ve bilginin daha yoğun olarak kullanılabilceğini düşünmeleridir.
24. 1–10 yıldır meslekte olanlar, değişim uygulamalarından 21 yıldan fazla meslekte olanlardan daha az memnundurlar.
25. 1–5 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, değişim uygulamalarından daha memnunken, 16–20 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerin daha çok memnun oldukları görülmektedir.
26. 1–5 yıl eğitim yöneticiliği yapmış olanlar değişim uygulamalarını olumlu bulurlarken, 16 yıldan fazla eğitim yöneticiliği yapmış olanlar değişim uygulamalarının tamamen yeterli olduğunu düşünmektedirler.
27. Kadın öğretmenler değişimin değerlendirilmesi daha yeterli bulurlarken, erkek öğretmenler yetersiz olduğu görüşüne sahiptirler.
28. 21–30 yaş grubunda olanlar değişimin sonuçlarının yeterince değerlendirilmediği düşünürlerken, 41–60 yaş grubunda olanlar yeterince değerlendirildiğini düşünmektedirler.
29. Kültür ve meslek öğretmenleri değişimin değerlendirilmesi konusundaki çalışmaların yeterli olmadığını düşünmektedirler.

30. 1–10 yıldır meslekte olanlar değişimin değerlendirilmesi çalışmalarını yeterli bulmazken, 21 yıldan fazla süredir meslekte olan öğretmenlerin, değişimin değerlendirilmesi çalışmalarını daha yeterli bulmaktadırlar.
31. 1–5 yıldır aynı okulda görev yapanlar değişimin değerlendirilmesi boyutundaki çalışmaları yetersiz bulmakta, 16–20 yıldır aynı okulda görev yapanların ise değişimin değerlendirilmesi çalışmalarını yeterli bulmaktadırlar.
32. Eğitim yöneticiliğinde geçen süre arttıķça, okulda değişimin değerlendirilmesine yönelik çalışmaları yeterli bulma düzeyinin artmaktadır.

Genel olarak;

33. Kadın ve erkek öğretmenler, değişim ihtiyacı, değişimin tanısı, değişim programları, değişimin uygulanması ve değişimin değerlendirilmesi boyutlarında benzer görüşlere sahiptirler
34. Meslek ve kültür öğretmenleri, değişim ihtiyacı, değişimin tanısı, değişim programları, değişimin uygulanması ve değişimin değerlendirilmesi boyutlarında benzer görüşlere sahiptirler.
35. Genç ğretmenler değişim sürecindeki uygulamaları yetersiz bulurlarken, emekliliğe yaklaşmış öğretmenler uygulamaları daha olumlu değerlendirmekteler.
36. Eğitim yöneticiliği yapmamış olan öğretmenler değişim konusunda olumsuz görüşler bildirirken, uzun süre yöneticilik yapmış olanlar çok olumlu görüşler bildirerek yapılması gereken her şeyin gerçekleştirildiğini düşünmektedir.

## YORUMLAR

Bu araştırmanın en önemli sonucunu, eğitim sistemimizin değişime ihtiyaç duyduğunun görülmesidir. Değişim ihtiyaı, eğitim programlarının yenilenmesi, ilköğretimin sekiz yıla, ortaöğretimin dört yıla çıkarılması, ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte yapılan düzenlemeler ile bir anlamda giderilmeye çalışılmıştır. Fakat ğretmen ve yöneticilerin denetlenmeleri ve kariyer basamaklarında yükselmeleri ile ilgili olarak klasik uygulamaların artık verimli sonuçlar vermediği görülmektedir. Her yaştan, her branştan, kadın ve erkek öğretmenlerin değişimi gerekli görmelerinin altında bu verimsizlik düşünceleri yatmaktadır. Emir'e göre kamu yönetimleri verimsiz, hantal, merkeziyetçi, beklentilere cevap vermeyen, teknolojinin gerisinde kalmış bir görünüm çizmektedir(Emir, 2004). Her ne kadar değişim ihtiyaı, eğitim sistemin her kademesinde görülmekteyse de kamu kurumlarında değişimin yavaş olduğu bir gerçektir.

Araştırma eğitim sistemindeki değişiklikler için yapılan ön çalışmaların yöneticilere aktarıldığı fakat öğretmenlere yeterince aktarılmadığını göstermektedir. İnsanlar bilmedikleri ve hazır olmadıkları bir döneme girerlerken kaygılar duyabilirler. zmen'in yaptığı araştırmada bireylerin değişimden doğacak gelecek kaygısını yönetime duyulan güven ve iletişimle aştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemiş olmalarına karşın kaygı düzeylerinin yüksek olmaması kamu personeli olarak geleceklerini garanti altında görmelerinden doğmuş olabilir.

Araştırma, ğretmenlerin performans sistemine geçişte istekli olduklarını ve duyarsız kalmadıklarını gösteriyor. Klasik denetlemeye göre performansın denetleneceği bir sistemin olumlu sonuçlar vereceği konusunda genel bir kanaat bulunmaktadır. Yani ğretmenler gösterdikleri performansın kıdem ve maaşlarına yansımadığını düşünmektedirler. Eğitim sisteminde değişimin gerekli olduğunu düşünen öğretmenler, performans yönetimini olumlu karşılamış olsalar da, eğitim kavramı ve öğretmenlik mesleğinin özelliği ve hassasiyeti nedeniyle tanımın doğru yapılmasının çok önemli olduğunu belirtmektedirler. Performans yönetimine geçişte yeterli

hazırlık ve araştırmaların yapılmamış olduğunu dūřünen օđretmenler, planlı değişimin gerçekleşmediğini ifade etmektedirler. Yeni sistemin yeterince iyi planlanmadığı ve yeterince iyi anlatılmadığını dūřünülmektedir. Bu konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve performans sisteminin tartışmaya açılması, sistemin, eğitim sistemine uygulanmasında açılımlar sağlayabilir. օđretmenler, tecrübelerinin bu sistemi daha işlevsel ve daha kapsamlı hale getireceğini dūřünmektedirler.

Araştırma, değişim uygulamasının yeterli yapılamadığını gօstermektedir. 360° performans değerlendirme sistemi, eğitim sistemine uygulanmıştır. Bu sistemde օzdeđerlendirme ve yօneticiler tarafından değerlendirme kısımları aynen uygulanmıştır. օđretmenler için iř arkadaşları yerine branş arkadaşları değerlendirme yapmıştır. Mūřteriler yerine օđrenciler ve օđrenci velileri değerlendirmeye dahil edilmiştir. օđrenciler ve velilerin mūřteriler gibi sağlıklı değerlendirmeler yapabilmesi tartışmaya açık bir konudur. Zira mūřteriler ile uzun soluklu ve ticari çıkara dayalı bir ilişki kurulabilmesine karşın օđrenci ve velilerle üç veya dօrt yıllık ve ders başarisına dayalı bir ilişki kurulmaktadır. օđretmenler için alt kademe personel gibi bir değerlendirici bulunmamaktadır. Yօneticiler, iř arkadaşları olarak diğer yօneticiler, alt personel olarak օđretmenler tarafından değerlendirilmiştir. 360° değerlendirme yօntemi, eğitim sistemine başarıyla uygulanmış gibi gօrünse de uygulamada օzellikle օđrenci ve veli değerlendirmelerinde objektiflik konusunda kaygılar vardır. Çünkü օđrenci ve veliler bu değerlendirmelerin ne amaçla kullanılacağından emin olmadıkları için kişisel kaygılarla değerlendirmeleri sağlıksız yapmış olabilirler. Oysa Sılay tarafından yapılan araştırmada, 360° performans değerlendirme sistemi uygulanan firmada, uygulama sonucunda insan kaynakları yօnetim sūrelerinin her birinde sistemin etkileri gօzlemlenmiř, spesifik olarak da cretlendirme ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda sistemden etkin olarak yararlanıldığı gօrlmstr. Tez çalışmasında, uygulama yapılan firmada 360° derece performans değerlendirme sistemine geiste, tüm çalışanların gօrslerinin alındığı ve çalışanların sūrele ilgili bilgilendirildiği gօzlemlenmiştir. 360° geribildirim sisteminin Dünya'daki uygulamalarında da odak noktası ve sınırlar bastan itibaren tam olarak belli olmaz ise, uygulamanın çalışanların kօt tepkileri üzerine çekebildiği, katılım azalttığı ya da objektifliğin kaybolabildiği gօzlenmiştir(Sılay,

2006). Fakat eğitim sistemimizde henüz performansa dayalı bir ücret ve kademe artışından söz edilmemektedir.

Babadalı, Performans yönetimi uygulamaları, gelişmelere günlük değil uzun vadeli bakan yöneticiler tarafından uygulanan bir sistemdir. Performans değerlendirmesi, kurumlar tarafından uygulanan bir formalite çalışması olmaktan çıkarak performans yönetim sistemi kavramının gelişmesi sürecinde hak ettiği yeri bulma aşamasındadır. Bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalar ile her zaman ulaşılmak istenen amaç olan yüksek verimliliği elde etme noktasında başarı sağlanacaktır, demektedir. Eğitim sistemimizde performans yönetiminin uygulanması henüz yenidir. Sonuçları kısa sürede almayı istemektense, zaman içerisinde sistemin kendini gerçekleştirip sonuçlandırmasını beklemek gereklidir.

## ÖNERİLER

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

Değişim günümüzde en çok sözü edilen kavramdır. Hayatın her alanında değişimden söz etmek bir alışkanlık halini almıştır. Fakat değişim, anlık ve geçici bir hevesin değil ayakları yere basan projelerin sonucunda gerçekleşir. Milli Eğitim Bakanlığı, üniversitelerin ilgili bölümleriyle işbirliği yaparak, projeler üretmeli ve projelerin pilot uygulamaları eğitim ve öğretimi etkilemeyecek şekilde yapılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı değişimi gerçekleştirebilmek için süreci iyi planlamalı ve gerçekleştirmelidir. Değişim programı eğitim camiasında tartışmaya açılmalı, öğretmen ve yöneticilerin fikirleri alınmalı ve programda gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Değişim tepeden inme programlarla değil, günün ihtiyaçları ve gerçeklikleri göz önüne alınarak gerçekleştirilmelidir.

Değişimin uygulama süreçlerini araştırarak olan araştırmacılar, ele aldıkları değişim projesini araştırmalı ve değişim sonucunda elde edilmek istenilen faydaları bilmelilerdir. Sürecin her bir aşamasında yapılabilecek bir anketle veya gözlemlerle

değişimin etkileri not edilebilir. Bu tür bir çalışma ne kadar süreceği bilinmeyen bir çabaymış gibi görünse de süreç içinde oluşan aksaklıkların tespiti daha sağlam verilere dayalı olarak yapılabilir. Çünkü insanlar bir sonrası aşamaya geçtiklerinde daha önceki aşamalarda ne tür zorluklar ve açmazlar ile karşılaştıkları konusunda yeterli ifadelerde bulunamayabiliyorlar. Örneğin Performans Değerlendirme yönteminin seçilmesi aşamasında doğacak fikir ayrılıkları ve bunların nedenleri, bu aşamada araştırılırsa seçim yönteminin geliştirilmesi için önemli bulgular elde edilebilir. Ama yöntem seçilip değerlendirme aşamasına geçildiğinde ilgili kişiler yöntem seçimini artık önemsiz bir ayrıntı gibi değerlendirebilmektedirler.

## BÖLÜM VI. EKLER

### 1. ANKET

Sayın Meslektaşım;

Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim.

Eğitim sistemimizin, değişen toplum yapımıza ayak uydurma ihtiyacını ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma, eğitimin temel unsuru öğretmen ve eğitim yöneticilerinin Performans Yönetim Sistemini ne kadar gerekli gördüklerini, ne kadar hazır olduklarını ve ne kadar benimsediklerini saptamayı amaçlamaktadır.

Ankette belirtilen ifadeleri dikkatlice okuyarak, ifadenin belirttiği görüşe katılıp katılmadığınızı, katılıyorsanız ne ölçüde katıldığınızı belirtmeniz, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Ankete verilen cevapların değerlendirilmesi, bu araştırmadan başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Bu nedenle, ankete adınızı, soyadınızı ve görev yaptığınız kurumu belirten herhangi bir bilgi yazmanız gerekmektedir.

Samimi görüş ve önerilerinizin araştırmamın başarısına, dolayısıyla Türk Eğitim Sisteminin gelişmesine katkısı büyük olacaktır. Değerli yardımınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Gülfer TÜRKER KALMAZ

Matematik Öğretmeni



Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz : Kadın ( ) Erkek ( )

Yaşınız : .....

Branşınız : .....

Mezun olduğunuz okul .....

Mesleki Kıdeminiz : .....

Şu an görev yaptığınız kurumda kaçınıcı yılınız? .....

Eğitim yöneticisi olarak görev yaptınız mı ? Yaptıysanız kaç yıl görev yaptınız?

Hayır ( ) Evet ( ) ..... yıl

Değişim İhtiyacının Belirlenmesi	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum.	Biraz Katılıyorum.	Katılmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum.
7. Performans Yönetimine geçiş konusunda Türk eğitim sistemi açısından önemli bir ihtiyaç bulunmaktadır.					
8. Türk Milli Eğitim Sistemi içinde Performans Yönetimine geçişi gerekli kılan gelişmeler bulunmaktadır.					
9. Ülkemizde ve dünyada Performans Yönetimine geçişi gerekli kılan gelişmeler bulunmaktadır.					
10. Performans Yönetimine geçişin gerekliliğini ortaya koyan çeşitli araştırma ve incelemeler yapılmıştır.					
11. Performans Yönetimine ne olduğu ve özellikleri hakkında gerekli araştırmalar yapılmıştır.					
12. Performans Yönetiminin eğitim ve öğretim açısından verimli olması için mevcut eğitim sistemi incelenmiştir.					
13. Performans Yönetiminin önemi, ilgili kişiler tarafından yeterince tartışılmıştır.					

Değişimin Tanısı	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum.	Biraz Katılıyorum.	Katılmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum.
14. Performans Yönetiminin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda ortak bir anlayış oluşmuştur.					
15. Performans Yönetiminin amacının ne olduğu açık bir şekilde ortaya konulmuştur.					
16. Performans Yönetiminin ve amaçlarının ne olduğu ilgili kişiler tarafından anlaşılmiş ve benimsenmiştir.					
17. Performans Yönetimine geçmek için verilen kararlara okul yöneticileri ve öğretmenleri de katılmıştır.					
18. Performans Yönetiminin nasıl uygulanacağı konusunda yeterli imkanların olup olmadığı belirlenmiştir.					
19. Performans Yönetiminin uygulanabilmesi için öğretim kadrosunun yeterli olup olmadığı belirlenmiştir.					
20. Performans Yönetimi ile eğitim ve öğretimde ne yapılacağı açık bir şekilde belirlenmiştir.					

Değişim Programı	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum.	Biraz Katılıyorum.	Katılmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum.
21. Performans Yönetimine geçişe karar verildikten sonra uygulamalarının nasıl gerçekleşeceği ayrıntılarıyla belirlenmiştir.					
22. Performans Yönetimi uygulanmasında kimlerin hangi rolü oynayacağı belirlenmiştir.					
23. Performans Yönetiminde uygulanmasında nelerin yapılacağı açık bir şekilde belirlenmiştir.					
24. Performans Yönetimine geçişin nereden ve nasıl başlatılacağı belirlenmiştir.					
25. Performans Yönetimi uygulanmasının nasıl sürdürüleceği açık bir şekilde ortaya konulmuştur.					
26. Performans Yönetimine geçişin ve uygulamalarının ne zaman gerçekleşeceği belirlenmiştir.					
27. Performans Yönetimine geçiş sürecinde sorumlu kişiler belirlenmiştir.					

Değişimin Uygulanması	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum.	Biraz Katılıyorum.	Katılmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum.
28. Performans Yönetiminin etkileyeceği öğretmen, veli ve öğrenci gibi kişiler konusunda bilgilendirilmiştir.					
29. Performans Yönetimine geçiş ve uygulamaları belirli aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir.					
30. Performans Yönetiminin uygulanabilmesi için gerekli olan insan ve maddi kaynaklar yeterlidir.					
31. Performans Yönetimine geçiş sürecinde yönetici ve öğretmen kadrosu her açıdan hazırlıklıydı.					
32. Performans Yönetimine yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci gibi ilgili kişiler ilgi duymuştur.					
33. Performans Yönetimine geçerken yukarıdan aşağıya bir zorlama olmadan gönüllü olarak geçilmiştir.					
34. Performans Yönetimi uygulamalarında daha önceki değişim girişimlerinde yaşanan tecrübelerden faydalanılmıştır.					

Değişimin Değerlendirilmesi	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum.	Biraz Katılıyorum.	Katılmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum.
35. Performans Yönetiminin ne ölçüde başarılı ve başarısız olduğu konusunda değerlendirmeler yapılmıştır.					
36. Performans Yönetiminin nasıl başladığı ve sonuçlandığı hakkında öğrencilerin görüşü alınmıştır.					
37. Performans Yönetiminin nasıl başladığı ve sonuçlandığı hakkında öğretim kadrosunun düşünceleri alınmıştır.					
38. Performans Yönetiminin nasıl başladığı ve sonuçlandığı hakkında kamuoyunun düşüncesi dikkate alınmıştır.					
39. Performans Yönetimi uygulamalarının yol açtığı olumlu ve olumsuz sonuçlar hakkında gerekli araştırmalar yapılmıştır.					
40. Performans Yönetimine geçişin eğitim sistemi, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmıştır.					
41. Performans Yönetiminin devam etmesi veya etmemesi konusunda araştırma yapılmıştır.					

## BÖLÜM VII. KAYNAKÇA

Acar, N. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: MPM Yayınları. No:640.

Akal, Z. (1998). *İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi: Çok Yönlü Performans Göstergeleri*. Ankara: MPM Yayınları, No:473.

Akat İ., Budak, G. ve Budak, G. (2002). *İşletme Yönetimi* (4.bası). İzmir: Barış Yayınları.

Akdemir, A. ve Rodoplu, G. (1998). *İşletme Bilimine Giriş*. Isparta: Kocaeli Üniversitesi Yayınları.

Aşkun, İ.C.(1979) Genel sistem kuramı açısından işletmelerde biçimsel olmayan örgüt tasarımı üzerine düşünceler, *Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, , Cilt: 15, Sayı: 1.

Babadalı, H.M(2006). *Performans yönetim sistemi ve bir performans yönetim sistemi örneği incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı.

Baransel, A.(1993). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*, İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi yayınları.

Başaran, İ. E.(1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Bolton, T. (1999). *Human Resource Management: An Introduction*. Oxford: Blackwell.

Campbell, R. F., Corbally, J. E., Nystrand, R. O.(1983). *Introduction to educational administration*. Boston : Allyn and Bacon

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Arttırılmasında Okul Yöneticisini Rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 153-154.

Costello, S. J. (1994). *Effective Performance Management*. New York: McGraw-Hill,

Çalık, T.(1997). Türk Millî Eğitiminin Örgütsel Değişme İhtiyacı . *G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 17, Sayı 2*.

Çelebioğlu, F. (1982). *Örgütsel Değişim: Davranış Açısından*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.

Davis, K.(1988). *İşletmelerde İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış*(K.Tosun, Çev.)(5.baskıdan çeviri).İstanbul: Venüs Ofset.

Demirtaş, H.(1997). *Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları*. Yüksek Lisan Tezi, Malatya İnönü Üniversitesi.

Düren, Z.(2000). *2000'li Yıllarda Yönetim*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Emir, H.A.(2004). *Kamu Yönetimi Bağlamında Değişim Yönetimi ve Yönetimsel Çevre İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.

Erdoğan, İ.(1991), *İşletmelerde Personel Seçimi ve Başarı Değerleme Teknikleri*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını, No: 246.

Erdoğan, İ.(2004). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Eren, E.(1996). *Yönetim ve Organizasyon* (3.Basım). İstanbul :Beta Yayınları.

Gull, A. Gregory.(1997). *Dönüşümü Anlamak*, Executive Excellence, Sayı:9.

Halpin, A.W.(1966). *Theory and Research in Administration*. San Francisco: Morgan Kaufman Publishers.

Hamel, G. ve Prahalad, C.K.(1996). *Gelecegi kazanmak*. (Z. Dicleli, çev.) . İstanbul İnkılap Yayınevi.

Harrison, R. ve Kessels, J. .(2004) *Human resource development in a knowledge economy : an organisational view*. Houndmills : Palgrave Macmillan

Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler.(1999). *Değişim*. İstanbul: BZD Yayınları.

Hussey D.E.(1997). *Kurumsal Değişimi Başarmak* (T Savaşer, Çev). İstanbul: Rota Yayınları

Johns, G.(1988). *Organizational Behavior*(2nd Edition), Harper Collins Publishers, USA.

Kavrakoğlu, İ.(1998). *Making Business Decisions: A Pratical Guide To Business Decisions*, İstanbul: Mavi Kitaplar.

Kılınç, T.(1986). *Takım Kurma ve Geliştirme Yoluyla Örgüt Geliştirme*. Doktora Tezi, İ.Ü. Davranış Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Okumuş, F. and Hemmington, N.(1998). *Management of the Change Process in Hotel Companies: An Investigation at Unit Level*. International Journal of Hospitality Management.

Özçelik, S.(2002).*Organizasyonel Değişim, Değişim Yönetimi, Sigorta Sektöründe Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı.



Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000), Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma, *Milli Eğitim Dergisi* sayı 146.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç.(2000). Globalleşen Örgütler ve Örgütsel Davranışın Bu Süreçteki Yeri ve Yeni İlgi Alanları. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*.

Özkara, B.(1999) *Evrimsel ve Devrimsel Örgütsel Değişim*. Afyon: İleri Ofset Matbaacılık.

Palmer, M.(1993). *Performans Değerlendirmeleri* (Doğan Şahiner, Çev.). İstanbul: Rota Yayınları.

Özmen, S.E.(1999). Örgüt içi değişim ve değişim karşısında birey davranışı (3 ayrı işletmede bir ölçüm denemesi). Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Gelişimi Bilim Dalı.

Sabuncuoğlu, Z.(2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Sağlam ,M.(1979). *Örgütsel Değişim*.Ankara: TODAİE Yayınları.

Stufflebeam, D.L.(1972). *Educational Evalnation and Decision Making*. Peacock Publishers, İnc.Illinois:

Selznick, P.(1957). *Lidership in Administration*. Harper and Publihers, N.Y.

Sılay, A(2006). *360 derece performans değerlendirme sisteminin insan kaynakları yönetim süreçlerine etkisi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı.

Storey, J.(1989). New perspectives on human resource management. London: Routledge

Şimşek, H. F.(2000). Yönetimin ulusal kalkınmada etkinliği model olarak kalite yönetimi ve Avrupa kalite ödülü almış Türk firmalarının kalite analizi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tutum, C.(1976). *Personel Yönetimi*, Ankara: TODAİE Yayınları.

Uyarlıgil, C.(1994). İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi: Performansın Planlanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayın No:262

Ülgen, H.(1993). *İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulamaları*(3. Baskı), İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.

Vardar, A.(2001). Bireysel ve Kurumsal Değişimde Yeniden Yapılanma Stratejileri. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Yılmaz, S.(2004). *Yöneticilerin Okullarında Değişim Yönetimini Gerçekleştirebilme Yeterlilikler*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Teknoloji Anabilim Dalı.

## **BÖLÜM VIII. ÖZGEÇMİŞ**

19 / 02 / 1970 tarihinde Denizli’de doğdu. İlköğrenimini Heybeliada İlkokulu’nda, orta dereceli öğrenimini Heybeliada Hüseyin Rahmi Gürpınar Lisesi ve İstanbul Kadıköy Kız Lisesi’nde tamamladı. 2001 yılında İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümü’de lisans derecesiyle mezunu oldu..

2001-2003 yılları arasında Mustafa Nevzat Pısak MEM. matematik öğretmenliği yaptı. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı’ nı “Performans yönetim modelini uygulayan okullarda öğretmen ve yöneticilerin değişim sürecini algılama düzeyleri” teziyle tamamladı.

Halen Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü öğrencisidir ve Erkan Avcı EML, TL, ATL. matematik öğretmenliği görevini sürdürmektedir. . Evli ve bir kız çocuk annesidir.