

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM OKUL MÜDÜRLERİNİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Gökçe KARAKURT

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Neslin İHTİYAROĞLU

Temmuz-2018
KIRIKKALE

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM OKUL MÜDÜRLERİNİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Gökçe KARAKURT

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Neslin İHTİYAROĞLU

Temmuz-2018

KIRIKKALE

KABUL-ONAY

Yrd.Doç.Dr. Neslin İHTİYAROĞLU danışmanlığında Gökçe KARAKURT tarafından hazırlanan “**Özel Eğitim Okul Müdürlerinin Değişim Eğilimi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

.../.../2018

Başkan :

Üye:

Üye:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2018

.....

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Özel Eğitim Okul Müdürlerinin Değişim Eğilimleri**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

.../.../2018

Gökçe KARAKURT

ÖNSÖZ

Teknolojinin gelişmesi ve iletişimin hız kazanması ile birlikte değişim kavramı her zamankinden daha çok önem kazanmıştır. Yakın zamanda yaşanan gelişmelerle değişimin hızının yakalanması zor bir hale gelmiştir. Bu durum her alanda olduğu gibi eğitim alanında da geçerlidir. Değişim sürecinin okullarla buluşmasında en önemli görev ise okul müdürlerine düşmektedir. Değişimin ve gelişimin öncüsü olan okulları yönetenlerin değişim kavramını iyi bilmeleri ve çağın değişen şartlarına kurumlarını hazırlaması gerekmektedir. Genel eğitimden uygulanan yöntem ve teknik bakımından farklılık gösteren özel eğitim, son yıllarda dünyada ve Türkiye’de önemi oldukça artan bir eğitim hizmetidir. Özel eğitim hizmeti verilen eğitim ortamlarından olan özel eğitim okulları da yaşanan gelişmeler doğrultusunda değişim sürecinden etkilenen bir okul türü olması sebebiyle bu çalışmada özel eğitim okul müdürlerinin değişime olan yaklaşımları incelenmiştir. Bu çalışma ile pek çok çalışma yapılmış olan eğitim konusunun gelişmesi ve geleceğe hazırlanması amacıyla özel eğitim okul müdürlerinin değişime olan yaklaşımlarının belirlenip ihtiyaçları ortaya konarak, akademik alandaki çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın yapılması sırasında yardımlarını esirgemeyen ve katkılarıyla çalışmanın tamamlanmasında en büyük paya sahip olan danışman hocam Sayın **Doktor Öğretim Üyesi Neslin İHTİYAROĞLU** başta olmak üzere, çalışmamda manevi desteğini hep hissettiğim eşim Onur Karakurt, Özge Sert ve sevgili aileme, arkadaşlarım Burcu Altınsoy ve Ramazan Karabörk’e teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimlerini belirlemektir. Bu doğrultuda çalışmada özel eğitim, özel eğitim okulları, özel eğitim okul müdürleri, değişim, değişimin amacı, nedenleri ve okul müdürlerinin değişim eğilimleri gibi konulara yer verilmiştir.

İnsanlık tarihinde, tarım toplumunda yaşanan gelişmelerin, sanayi devrimiyle başlayan süreçle kıyaslandığında oldukça yavaş olduğu görülmektedir. Sanayi devrimi ile başlayan bilim, teknoloji ve iletişim gibi alanlarda yaşanan gelişmelerle birlikte insanlarda oluşan bilgi birikimi, üretim ve pazar ihtiyacı gibi konulardaki artış, insanlar ve toplumlar arası etkileşimi arttırmış, bu da insanların, örgütlerin, toplumların ve hatta ülkelerin değişim ihtiyacına yol açmıştır. Bu sebeple, değişim kavramının ne olduğunu anlamak oldukça önemlidir.

Değişim kavramının en büyük itici gücü okullardır. Değişim sürecini geçmiş yaşantı ve kültürle sentezleyen, gelecek nesillere aktaran ve bizzat değişimi tetikleyen en önemli kurumlardan biri okuldur. Bu manada geleceğe hazırlanmak için okulların gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmaları, iyi yönlendirilmeleri gerekmektedir. Tam da bu noktada okul müdürleri ön plana çıkmaktadır.

Bu çalışmada özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimleri incelenmiştir. Çalışmada ilk olarak özel eğitim kavramı, önemi, amaç ve ilkelerinden bahsedilmiştir. Devamında dünyadaki ve Türkiye'deki özel eğitim kavramından söz edilmiştir. Daha sonra yöneticilik ve okul yöneticiliği kavramına değinilmiştir. Bu hususlar açıklandıktan sonra ayrıntılı olarak değişim kavramı ele alınmıştır. Son olarak özel eğitim okul müdürlerinin farklı boyutların tasnifi altında değişim kavramı hakkında toplanmış olan verileri yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, değişimin bir zorunluluk halini aldığı ve değişim sürecinin iyi yönlendirilmesi gerektiği, bu noktada da özel eğitim müdürlerinin genel olarak değişim kavramına olumlu yaklaşıtları fakat bu sürecin daha da arttırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Değişim Eğilimleri, Okul Müdürü.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine special education school principals' changing tendencies. Accordingly, in the study; points like special education, special education schools, special education school principals, change, the aim of change and the reason of change and changing tendencies of school principals have been discussed.

When we look at the history of humanity, it is seen that the developments experienced in the agricultural society are very slow compared to the process starting with the industrial revolution. The increase in the accumulation of knowledge, production and market needs that have arisen in the fields of science, technology and communication, which started with the industrial revolution, has increased the interaction between people and societies, which has led to the need for change of people, organizations, societies and even countries. For this reason, it is very important to understand what the concept of change is.

The biggest driving force in the concept of change is the schools. It is the only institution that synthesizes changes with the old, transfers them to future generations, and triggers change itself. In order to prepare for the future in this respect, schools need to keep pace with the developing and changing world and to be well guided. At this point, school principals are at the forefront.

At this paper, special education school principals' changing tendencies has been studied. Firstly, at this study special education concept, its importance, aims and principles have been mentioned. Later special education concept in Turkey and in the world has been discussed. And then, management and school management concepts have been mentioned. Clarifying these points, change concept has been discussed in detail. Finally, special education school principals' datum get about changing concept at different dimensions dissection has been interpreted.

As a result of the research, it has become clear that change has become a necessity and that the change process should be directed well. At this point, in general, they are positively approaching the concept of change, but the result is that this situation has to be further increased.

Key words: Special Education, Change Tendencies, Principals.

TABLÖLAR

Tablo 1: Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayıları.

Tablo 2: Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.

Tablo 3: Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları.

Tablo 4: Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Tablo 5: Değişkenlerin Daha Önce Görev Yaptığı Eğitim Kurumla İlişisini Gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları.

Tablo 6: Değişkenlerin Mesleki Kıdem İle İlişisini Gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları.

Tablo 7: Değişkenlerin Yöneticilik Kıdemi İle İlişisini Gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları.

Tablo 8: Değişkenlerin Mezuniyet Durumu İle İlişisini Gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları.

Tablo 9: Değişkenlerin Hizmet İçi Kurs Katılım Sayısına Göre Kruskal-Wallis Sonuçları.

ŞEKİLLER

Şekil 1: Eğitimde Değişim Yönetimi.

Şekil 2: Değişim Yönetimi Aşamaları.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
TABLOLAR.....	IV
ŞEKİLLER.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Tanımlar	4

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1.Özel Eğitim.....	5
2.1.1.Özel Eğitimin Amaçları ve İlkeleri.....	7
2.1.2.Özel Eğitimin Önemi	8
2.1.3.Özel Eğitime Gereksinimi Olan Birey.....	9
2.1.4.Dünyada ve Türkiye’de Özel Eğitim	12
2.1.5.Özel Eğitim Okulları.....	14
2.2. Özel Eğitim Okullarında Yöneticilik.....	17
2.2.1. Okul Yöneticiliği Kavramı	18
2.2.2.Okul Yöneticilerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları	18

2.2.3.Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları	19
2.3 Değişim	20
2.3.1. Değişme Kavramı	21
2.3.2. Değişimin Amaçları.....	21
2.3.3. Eğitimde Değişimin Yönetimi	23
2.3.4. Değişimin Nedenleri	27
2.3.5.Eğitimde Değişim Şekilleri.....	32
2.3.6. Değişim Türleri.....	33
2.3.7. Değişim Yönetiminde Liderlik	34
2.3.8. Okul Müdürlerinin Değişim Eğilimleri	36
2.4. Değişimle İlgili Yapılan Çalışmalar	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Evren ve Örneklem.....	40
3.3.Veritoplama Araçları.....	41
3.4. Verilerin Analizi.....	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR.....	44
4.1. Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	44
4.2. Okul Müdürlerinin Değişim Eğilimlerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	45
BEŞİNCİ BÖLÜM	
TARTIŞMA	54
ALTINCI BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER	58
KAYNAKÇA.....	60



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Örgütsel değişim olgusu, günümüzde genelde tüm örgütlerin, özelde ise çok hassas dengeler üzerine kurulu eğitim örgütlerinin amaç, yapı, süreç ve işlevlerini tartışılır hale getirmiştir. Bu durum, örgütsel değişimi aşılması gereken bir engel olarak algılanmasından çok içinde olunması gereken bir süreç olarak değerlendirilmesine ve toplumsal değişim güçlerinin baskısı ya da dinamiği altındaki eğitim örgütlerini yakından ilgilendiren bir olgu olarak algılanmasına neden olmaktadır.

Değişim, örgütlerin yapısında meydana gelen yeni bir durum olarak tanımlanabilir (Çağlar, 2015, s. 8). Geçmişte yapılan uygulamaların, içinde bulunulan zaman diliminde yetersiz kalması durumunda, oluşan ihtiyaçlara çözüm bulunabilmesi açısından, değişim kavramı oldukça önemlidir (Çağlar, 2015, s. 5). Günümüzde hemen hemen her gün toplumsal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda yenilikler meydana gelmekte ve bu durum ülkeler arası etkileşimi de arttırmaktadır (Çağlar, 2015, s. 8). Böylelikle bir ülkede oluşan yenilik ve değişimler başka ülkeleri de etkilemektedir. Değişimden etkilenen başka bir alan da eğitimidir. Eğitim, hem kendi içinde değişim sürecini yaşar hem de değişen başka alanlardan etkilenir (Erdoğan, 2002, s. 3). Eğitim örgütlerinin, yaşanan yeniliklere göre kendi içinde değişime uğraması kaçınılmazdır. Aynı zamanda eğitim örgütleri toplumun değişen şartlara uyum sağlaması için liderlik yapmak durumundadır (Özdemir, 2000, s. 26-27). Bu bağlamda, özel eğitim süreci, özel eğitim okullarının örgüt yapıları, paydaş ilişkilerinde görülen değişim ve dönüşümler gibi faktörler, doğal olarak bunları

karşılacak yeterlikte okul müdürlerinin yetiştirilmesinin ve görevlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle farklı özellik ve gereksinimlere sahip olan engelli bireylerin eğitimini amaç edinen özel eğitim okul müdürlerinin, değişim eğilimlerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Değişim yaratıcılık, yenilik yapma, büyüme ve gelişme gibi olguları barındırır ve bunların yanı sıra eski alışkanlıkları da revize etmeyi gerektirir. Yaşanan gelişmeler karşısında hiçbir kurumun durağan kalması ve mevcut durumunu sürdürmesi düşünülemez (Erdoğan, 2002, s. 2). Yani örgüt, eski alışkanlıklarına takılıp kalmaz, kendini yeniliğe açık bir hale getirir. Böylece değişim kişinin kişisel gelişimini ve buna bağlı olarak çalıştığı kuruma veya okula devamlı bir gelişim dinamiği sağlar. Okul ortamında ise yöneticilerin değişim eğilime sahip olması etkili değişim stratejileri geliştirip uygulayabilmelerini destekler. Okul yöneticisinin farklı stratejiler uygulayabilmesi de okulda hem eğitsel hem de yönetsel açıdan verimliliği artırır.

Yöneticilerin değişim eğilimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda, ilköğretim kurumlarından gelen müdürlerin yaygın eğitim kurumlarından gelen müdürlere göre girişimcilik boyutundaki değişim konusunda daha olumlu ve kıdemli müdürlerin, girişimcilik boyutundaki değişim eğilimlerinin daha yüksek, ve değişime dirençlerinin ise daha az olduğu (Arslan, 2014); okul yöneticilerinin çoğunlukla değişimde girişimci oldukları, değişimin yararına inandıkları, statükoyu koruma eğiliminde oldukları ve orta düzeyde değişime direnç gösterdikleri, okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşırken; branş, görev türü, yöneticilik kıdemi ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2015). Yine alanyazında okul müdürlerinin değişim eğilimlerini ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, 2011; Argon ve Özçelik, 2007; Balyer, 2012; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Çalık ve Er, 2014; Gökçe, 2004; Gökçe, 2008; Kondakçı. Zayim ve Çalışkan, 2010; Özcan ve Bakioğlu, 2010; Şahin, 2007; Taş, 2009; Tunçer, 2013; Yıldız, 2012). Ancak özel eğitim okulu müdürlerinin değişim eğilimlerine yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Özel eğitim son yıllarda dünyada ve özellikle Türkiye’de dikkat çeken alanlardan biri olmuştur. Özel eğitim özel gereksinimli çocukların topluma uyum sağlamları ve

topluma uyumlu bir hale gelerek toplumun gelişime katkı sağlamaları açısından önemlidir. Buna ek olarak, özel gereksinimli çocukların bireysel hareket etme becerisini geliştirerek ailenin ve toplumun her açıdan olumlu etkilenmesini sağlar. Bu sebeple özel eğitim okulları toplumun değişim dinamiğini sağlayan önemli etkenlerden biridir. Okul müdürü okulu yönetmekten çok okulda bir eğitim liderliği rolünü üstlenmelidir. Okul müdürünün, okulda mevcut ihtiyaçları belirlemek, öğretmenlere rehberlik etmek, onları desteklemek ve okuldaki yetersizliklere yönelik gerekli önemi almak gibi görevleri bulunmaktadır. Özel eğitim okul müdürleri de bunların yanı sıra özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine de hakim olup bunları okulda değişen ve gelişen şartlar doğrultusunda uyarlamalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, özel eğitim okullarında görev yapan okul müdürlerinin değişim eğilimlerinin incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Özel eğitim okul müdürlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnme ve statükoyu koruma düzeyleri nedir?
- 2) Özel eğitim okul müdürlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnme ve statükoyu koruma düzeyleri;
 - a) Bu göreve atanmadan önce görev yapılan öğretim kademesine,
 - b) Mesleki kıdeme,
 - c) Yöneticilik kıdemine,
 - d) Eğitim durumuna,
 - e) Yönetici olmadan önce yönetim alanıyla ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim kursu sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel eğitim okul müdürünün değişim ve gelişmeleri takip etmesi, bu yenileşme sürecinin okula uyarlanabilmesi ve uygulanabilmesi açısından oldukça önemlidir, çünkü okul müdürünün çalıştığı okula liderlik etmesi en önemli rollerinden biridir. Özel eğitim okul müdürü, alandaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edemezse gerekli verimi sağlayamayacaktır. Bu da özel gereksinimli bireylerin toplumsal uyum becerilerini geliştirememesine neden olacak ve bu tür bireylerin toplumda kabul görmesini zorlaştıracaktır. Bu sebeplerle özel eğitim okul müdürlerinin değişim

eğilimlerinin ele alınması ve alan yazında örnek teşkil ederek alana katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Tez konusu 2015-2016 yılında Türkiye’de resmi özel eğitim okullarında görev yapan okul müdürleri ile sınırlıdır. Veriler ankete verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel gereksinimli çocuklara verilen, çoğunluğa sunulan eğitim hizmetlerinin dışında, çocuğun mevcut yeteneklerini en üst düzeye çıkarırken, yetersizliğin engel durumuna dönüşmesini önleyen, yetersizliği olan bireyin, toplumla kaynaşırken bağımsız yaşam becerilerini kazanmasını sağlayan eğitime özel eğitim denir (Ataman, 2003, s. 19).

Değişim: Bir örgütte ve bir zaman diliminde mevcut bir halin, planlı veya plansız olarak başka bir hal alması sürecine değişim denir (Çağlar, 2015, s. 8).

Okul Müdürü: Okul için vizyon, misyon ve amaç belirleme, çalışanları bu konuda motive etme, güven ilişkisine dayalı bir okul ortamı oluşturma, ortaya çıkması muhtemel problemleri çözme ve okulu yönetme gibi görevleri bulunan yönetici, okul müdürüdür (Şişman, 2014, s. 20).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Özel Eğitim

Toplumun yaşam alanlarını düzenleyen normlar, kurumlar ve ortamlar, toplumların önde gelen kesimleri tarafından, kendi ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulup, uygulanmıştır. Zaman içerisinde dezavantajlı grupların bu düzenlemelerden yeterince faydalanamadıkları göze çarpmıştır. Bu doğrultuda da bu gruplar için özel düzenleme ve değişiklikler yapılmıştır (Özyürek, 2009, s. 3). Özel eğitim, normal gelişim gösteren bireylere verilen genel eğitim hizmetlerine göre, çocuğa neyin öğretileceği kısmında farklılık gösterir (Akçamete, 2010, s. 44). Eğitim, yetersizliği olan bireylerin en önemli problemi olmakla birlikte, bu bireylerin eğitimsizliği de topluma uyum sağlanamamasında büyük bir yere sahiptir (Öztürk, 2011, s. 23). Modern devlet anlayışına göre, bir ülkenin gelişmiş kabul edilmesinin temel unsurlarından biri, özel eğitimde yaşanan toplumsal ve hukuki alandaki gelişmeler olarak görülmektedir. Normal gelişim göstermeyen bireylerin sosyal haklarının normal gelişim gösteren bireylere göre sosyal imkân ve haklarına eşit düzeyde erişimlerinin sağlanması toplumun önemli bir görevi olmak durumundadır. Engellilere yönelik yapılan ek düzenlemeler, sosyal ihtiyaçlarının karşılanması devletin ve içinde yaşanılan toplumun görevidir (Akçamete, 1998, s. 197).

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin eğitsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi amacıyla özel yetiştirilmiş çalışanların, özel eğitim program ve yöntemlerinin kullanılarak, bireylerin engel türü ve özelliklerine göre verilen (MEB, 1997) ve çocuğun özel gereksiniminin ve eğitsel ihtiyaçlarının neler olduğu belirlendikten sonra bu ihtiyaçların ancak BEP ve BÖP'lerle karşılanabileceği bireylere sunulan bir

eğitim hizmetidir (Akçamete, 2010, s. 44). Ayrıca özel eğitim, bireylerin, eğitsel, sosyal, fiziksel ve uyumsal alanlarında bulunan eksikliklerin en aza indirilmesi veya giderilmesiyle ilgili yapılan dzenlemeler bütünü (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1996, s. 7), buna ek olarak da eğitim hizmetlerinin bireyselleştirildiği ve bağımsız yaşam becerilerini arttırmayı amaç edinen, normal gelişim gösteren öğrencilere göre farklı özelliklere sahip öğrencilere uygulanan eğitsel hizmet (Kırcaali-İftar, 1998, s. 3) olarak tanımlanmaktadır.

Engelli bireylere sunulan eğitim hizmetlerinde çocukların eğitiminin yanında ailelerin de eğitilmesi de önemlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda, ailenin işbirlikçi olması ve çocuğun yaşadığı sorunları çözme konusunda nitelikli olması, ayrıca öğretmen aile arasındaki işbirliğinin çocuğun gelişimine katkı sağladığı görülmektedir (Ulutaşdemir, 2007). Aileler, çocukla en çok vakit geçiren kişiler olduğu için, ailelerin eğitim sürecine katılımı, diğer bütün eğitim aşamalarında olduğu gibi özel eğitimde de çok önemlidir. Çocukların gelişimi ve eğitimlerine katkı sağlanabilmesi amacıyla aile katılımı düzenlenmekle birlikte, aile katılımını arttırabilmek adına ailenin özellikleri iyi bilinmelidir. Çocuk yalnızca evde veya okulda değil, bütün ortamlarda öğrenme sürecinde olduğundan dolayı, ailenin de okulun da eğitim sürecinde aktif olması büyük önem taşımaktadır (Sönmez, 2010, s. 130).

Yukarıda bahsedildiği gibi özel eğitimde çocuğun engel türü ve eğitsel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak sunulacak eğitim hizmetlerinde bireysellik esastır ve bu sebeple özel gereksinimli çocuklara BEP hazırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda BEP, özel gereksinimli bireyin çeşitli gelişim alanlarında yapabildiklerini göz önünde bulundurarak, öğretilecek beceri ve kavramların neler olduğunu, sunulacak eğitim hizmetinin nerede, nasıl, kim tarafından, ne şekilde ve ne kadar sürede verileceğinin belirtildiği ve içinde ailenin de bulunduğu, destek eğitim hizmetlerini de içinde bulunduran yazılı bir program (Akçamete, 2010, s. 89) olarak tanımlanmaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), 1997 yılında çıkarılan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Türkiye’de eğitim sistemine girmiştir (Çitil, 2012, s. 107).

2.1.1.Özel Eğitimin Amaçları ve İlkeleri

Normal gelişim gösteren çocuklar bilgi ve becerileri kendi kendilerine veya genel eğitim yöntemleriyle öğrenebilirken, özel gereksinimli bireyler, bilgi ve becerileri bu şekilde öğrenemezler. Bu tür bireylere, diğer çocuklardan daha farklı düzenlemelerle destek olunması gerekebilir. Özel eğitimin amacı, özel gereksinimli çocukların, engellerinden kaynaklanan yaşam becerilerini sağlamak ve bağımsız yaşamlarının önündeki engelleri ortadan kaldırmak veya en aza indirmektir (Metin, 2012, s. 5).

Ayrıca Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 5. maddesinde özel eğitimin amaçları; özel gereksinimli çocukların toplumsal hayata uyum sağlayabilen, toplumsal hayatta bağımsız yaşam becerilerini geliştirebilen, özel eğitim yöntemleriyle ilgi ve yeteneklerince bir üst eğitim kademesine, iş ve meslek yaşamlarına hazırlanabilen bireyler haline gelmesi şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2012).

Özel eğitimin ilkelerinin bilinip uygulanabilmesi, amaçlarının başarıya ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu ilkelerin başlıcaları şu şekildedir:

- Her çocuk eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptir ve hangi engel grubunda olursa olsun, bu haktan yararlanması esastır.
- Özel eğitimi genel eğitimden ayrı görmek düşünülemez ve çocuğun engel durumuna ve eğitsel ihtiyaçlarına göre eğitimi verilmelidir.
- Özel gereksinimi olan çocuk, özel eğitim hizmetlerinden faydalanmalıdır.
- Özel eğitimde bireysellik esastır. Eğitim hizmetlerinin başarılı olabilmesi için kişisel farklılıklar göz önünde bulundurulmak zorundadır.
- Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada eğitim hizmetlerinden yararlanmaları esastır.
- Özel eğitime erken yaşta başlamak çok önemlidir. Çocuğun tanısının erken konulması ve eğitime erken başlaması, çocuğun gelişimini hızlandırır.
- Özel eğitimde hizmeti çocuğa götürmek esastır.
- Özel eğitimde devamlılık oldukça önemlidir. Çocuğun ne zaman engelli olduğunun bir önemi olmamakla birlikte, her eğitim kademesinde ve sosyal

yaşamda, hayat boyu eğitim verilmelidir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1996, s. 15-16).

Buna ek olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 6. maddesinde özel eğitimin ilkeleri; özel gereksinimli kişilerin eğitimlerinin sürekliliğinin sağlanabilmesi adına ek hizmetleri sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliğinin yapılması, ailelerin eğitim hizmetlerinin her aşamasına aktif katılımlarının ve eğitimlerinin sağlanması, özel eğitim politikalarının gelişimine katkı sağlanması için üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği halinde olunması ve son olarak özel eğitim hizmetlerinin, özel gereksinimli bireylerin toplumla karşılıklı uyum sürecini kapsayacak şekilde planlamasının yapılması şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2012).

2.1.2.Özel Eğitimin Önemi

Toplumunu oluşturan en küçük yapı taşı bireydir. Yani her birey, yaşanan toplumun bir parçasıdır. Bu yüzden devletin ve toplumun hiçbir bireyi görmezden gelmesi düşünülemez. Her bireyin yaşama, barınma ve eğitim gibi hakları vardır. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin de toplumun diğer bireylerinin olduğu gibi eğitim hakkı göz ardı edilmemelidir. Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin hayatlarını idame ettirebilmelerini sağlamak, bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak, çevresindeki diğer bireylerle etkileşimini arttırmak, ilgi ve yeteneği doğrultusunda verimliliğini geliştirmek, iş ve meslek hayatına katılımını sağlamak, yaşam kalitesini arttırmak gibi görevler üstlenir.

Hiçbir çocuk başka bir çocuğa benzemez, genel anlamda fiziken, zihnen ve duyuşal anlamda kategorize edilmiş özellikler çocuğa göre değişebilir. Her bir çocuğun kendine has fiziki yeterliliği, algılama düzeyi ve duyuşal özellikleri vardır. Normal gelişim gösteren çocukların eğitiminde, bu özellikler çocukların çoğunda benzerlik göstermektedir. Ancak bazı çocuklarda bu özellikler, normal gelişim gösteren çocuklara göre çok daha fazla göze çarpmaktadır. Bu durumda bu çocuklar için, normal gelişim gösteren çocuklara verilen eğitim yeterli olmamakta ve özel eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Kırcaali ve İftar, 1998, s. 3).

TÜİK 2011 Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre; ülke nüfusunun %6,6'sının en az bir engeli bulunmaktadır. Toplumda böyle ciddi bir oranının olduğu bireylerin, diğer bireylerden daha az hakka sahip olması düşünülemez (Öztürk, 2011, s. 9).

İçinde bulunduğumuz zaman diliminde, erken doğum, kazalar ve çevresel faktörler gibi sebeplerden dolayı özel gereksinimli insan sayısı giderek artmaktadır (Batu, Kırcaali İftar, 2010: 7). Bu sebeple özel gereksinimli bireylerin eğitimleri oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bireylerin sahip oldukları özürlerinin engele dönüşmesi, alacakları eğitimle mümkündür. Özel eğitim hizmetlerinin önemi, resmi eğitim hizmetlerinden faydalanamayan bireyler için daha büyüktür. Özel gereksinimli bireylerin sosyal hayata ve çalışma ortamlarına katılabilmeleri açısından eğitim oldukça önemlidir (Orhan ve Genç, 2015).

Modern toplum olma koşullarından biri, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Bu durum, her bireyin aynı şartlarda değil, bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda şartların eşitliğinin sağlanmasıyla mümkündür. Özel gereksinimli bireylerin bu ilkedan yararlanabilmeleri de özel eğitimin başarısıyla doğru orantılıdır (Kırcaali ve İftar, 1998, s. 3).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim süreçlerinde, engel türü ve eğitsel ihtiyaçlarına göre eğitim ortamlarının düzenlenmesi eğitsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır. Örnek verilecek olursa, işitme yetersizliği olan bir bireyin eğitimine ses yalıtımsız, gürültülü bir ortamda devam edilirse o bireyin eğitiminde verimli olmak zorlaşacaktır. Ancak burada yalnızca fiziki düzenlemeler de yeterli olmayacak, sosyal ortamda da çeşitli düzenlemelere de ihtiyaç olacaktır. Bu durumda yetersizliği olan bireyin hayata hazırlanma süreci kolaylaşmış olacaktır (Akçamete,1998, s. 203-204).

Özetle, davranışsal ve eğitimsel müdahalenin mevcut teknolojilerinden tam olarak faydalanılırsa, özel eğitim olağanüstü olma potansiyelini yakalayabilir (Landrum, Tankersley ve Kauffman, 2003). Bu bağlamda özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin uygun eğitim hizmetlerinden faydalanmaları, kendi ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, gelişimlerinin en üst seviyede sağlanması açısından oldukça önemlidir (Kargın, 2003).

2.1.3.Özel Eğitime Gereksinimi Olan Birey

Özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin farklı gelişim alanlarında taşıdıkları özellikleri açısından normal gelişim gösteren yaşlılarından farklı ihtiyaçları vardır (Orhan, Genç, 2015: 119). Dünyada yaşayan her insan kendi içinde fiziksel, karakteristik ve öğrenme hızı gibi farklı özellikler barındırır ve bu özellikler bireyin genel eğitim

hizmetlerinden yararlanmasına engel oluşturmaz. Ancak bazı bireylerde yetersizliğe yol açabilecek farklılıklar görülebilir ve bu da kişinin genel eğitim hizmetlerinden yararlanamamasına ve günlük yaşam becerilerini kazanamamasına yol açar. Özel gereksinimli diye adlandırılan bu tür bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları gerekir (Metin, 2012 , s. 1).

Özel eğitime gereksinimi olan birey, farklı gelişim alanlarında (bedensel, fiziksel, sosyal vb.) normal gelişim gösteren çocuklara göre farklılık gösteren ve bu sebeple normal eğitim hizmetlerinden faydalanamayan çocuklar, özel eğitime muhtaç çocukları (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1996, s. 6), çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi (MEB, 2012), ve normal gelişim gösteren bireylere verilen eğitim hizmetlerinden yararlanamayan veya kısıtlı yararlanabilen kişidir (Harmandar, 1997, s. 40). Özel eğitime gereksinim duyan bireyler, normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla gelişimsel ve eğitsel gereksinimi normal şartlarla giderilemeyecek (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981, s. 5) ve kişisel özellikleri ve eğitsel yeterlilikleri bakımından normal gelişim gösteren akranlarından farklı gelişim gösteren bireyi ifade etmektedir (Şişman, 2005, s. 74).

Özel gereksinimli bireylere sağlanacak eğitim hizmetleri, bu bireylerin sosyal hayata uyum sağlaması ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmasını sağlayacaktır (Acar, 2000). Böylece bu bireylerin, kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim hizmetlerinden yararlanarak gelişimlerinin sağlanması mümkün olacaktır. Bunun için de yetersizliği olan bireylere verilecek eğitim hizmetlerinin ülke içindeki dağılıma göre planlanmasıyla sağlanabilir (Kargın, 2003).

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, birçok engel grubundan oluşmaktadır (Bıyıklı, 1997, s. 30). Normal gelişim göstermeyen öğrenciler; zihin engelliler, öğrenme güçlüğü olanlar, duyu ve davranış bozukluğu bulunanlar, bedensel engelliler, konuşma ve dil bozukluğu olanlar, işitme engelliler, üstün yetenekliler olarak gruplanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998, s. 3).

Zihin Engelliler: Zihinsel yetersizliği olan bireyler, engel grupları içinde en çok bilinenidir (Eripek, Vuran, 2010, s. 246). Bu sınıflamanın anlamı kişinin zekâsının, zekâ ölçeklerindeki başarısının standart sapmanın altında olması yani 70 zekâ bölümü puanı ve altında olmasıdır (Eripek, Vuran, 2010, s. 249).

Öğrenme Güçlüğü Olanlar: Öğrenme güçlüğü veya özel öğrenme güçlüğü gruplaması yeni bir kavramdır. İşitme yetersizliği bulunmamasına rağmen dil bozukluğu, görme yetersizliği bulunmamasına rağmen gördüğü şeyleri algılayamama veya zihinsel yetersizliği bulunmamasına rağmen akademik başarısızlık gibi problemleri olan bireyler bu gruba dâhil olup, öğrenme güçlüğü olan birey kategorisine girmektedir (Özyürek, 2009, s. 36).

Duygu ve Davranış Bozukluğu Bulunanlar: Toplumsal kurallara ve yaşına uygun olmayan, normal gelişim gösteren bireylere göre farklı duygusal hareketleri bulunan, bu yüzden de özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireylerdir (MEB, 2012).

Bedensel Engelliler: Bedensel engelliler, ortopedik engeli olanları ve sürekli olarak bu durumdan etkilenen bireyleri içermekte olup; bu engel ise kas, iskelet ve eklemlerin görevini yerine getirememesi durumudur (Özyürek, 2010, s. 370).

Konuşma ve Dil Bozukluğu Olanlar: Dil, insanlar arasında duygu ve düşünce aktarımı yapılabilmesi için kullanılan ortak kurallar sistemi, konuşma ise bu kuralların gerekli organlarla fiziksel olarak üretildiği sistemi ifade eder (Dilkom, 2018). Konuşma ve dil bozukluğu olan bireyler ise dili kullanma, konuşmayı öğrenme ve iletişimde yaşanan zorluk sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2012).

İşitme Engelliler: Sağır ve ağır işiten kavramlarını içine alan, hafiften, çok ağır şiddete kadar sıralanan işitme güçlüğüne belirten bir yetersizlik türüdür (Akçamete, 2003, s. 322).

Görme Engelliler: Öğrenme sürecinde görme ve işitme yetisi çok önemli olduğu için, görme organının zedelenmesi öğrenme sürecini de etkiler. Görme engelliler körler ve az görenler olarak kategorize edilmekte olup (Özyürek, 1998, s. 129) görme yetersizliği dolayısıyla, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere gereksinimi olan kişidir (Tuncer, 2003, s. 294).

Üstün Yetenekliler: zihinsel yetenek veya zihinsel zekâ bazında, akranlarından çok üst düzey performansa sahip, yaratıcılık özelliği güçlü özellikler gösteren birey, üstün yetenekli birey olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2003, s. 180).

Farklı yetersizlik gruplarında olan özel gereksinimli bireyler; yapabildikleri, yapamadıkları, eğitsel ihtiyaçları, engel türü ve derecesi göz önünde bulundurularak aldıkları tanı doğrultusunda verilen eğitsel ortam kararı sonucunda, farklı kurumlarda veya genel eğitim veren okullarda, sosyal devlet anlayışı gereği eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadırlar.

2.1.4.Dünyada ve Türkiye’de Özel Eğitim

Özel gereksinimli bireyler, insanlık tarihinin başından beri vardırırlar; ancak bu bireylerin eğitim geçmişleri çok da eskiye dayanmamaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1996, s. 11). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, haklarını gözetip, hayat şartları ve ortam düzenlemelerini en iyi şekilde yapabilmek için, geçmişte yaşanan değişimleri irdelemek gerekir (Sucuoğlu, 2009, s. 18).

Yetersizliği olan bireyler, ilkçağlarda yetersizlikleri hoş görülmeyip, uğursuzluk getirdikleri gerekçesiyle öldürülmüşlerdir. Sparta’da engelli çocuklar annesi tarafından devlet görevlilerine teslim edilip öldürülmüş ve hatta bu durum yasalaştırılarak devlet politikası haline getirilmiştir. Eski German kabilelerinde de buna benzer durumlar söz konusudur. Burada doğan engelli çocukların boğulduğu bilinmektedir (Çitil, 2012, s. 10). Antik Yunanda ise yetersizliği olan bireyler, vatandaşlık hakları bulunmamakta olup, siyasal ve sosyal haklardan da mahrum kalmışlardır (Çitil, 2012, s. 11). Ortaçağda yetersizliği olan bireylere, yetersizlik türüne göre, davranış biçimlerinin değişiklik gösterdiği görülmektedir. Yetersizliği olan bireyler bu çağda da aptal olarak kabul edilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin içinde şeytan olduğu ve bunun dini törenlerle geçeceği inancı var olsa da daha sonradan bu kişilerin hasta olduğu ve tedavisinin mümkün olabileceği düşüncesi hâkim olmaya başlamıştır. Bu aşamada da bu çocuklar akıl hastanelerine yatırılmıştır (Akçamete, 2010, s. 47). Hristiyanlık ve İslamiyet gibi büyük dinler ve bilimsel gelişmeler sonucunda engelli bireylere karşı oluşan olumsuz algı değişmeye başlamış ve bu bireylerin de temel haklara sahip olması gerektiği görüşü benimsenmiştir. Bunun sonucunda yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim hizmetlerinde gelişmeler yaşanmıştır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1996, s. 12). Rönesans döneminde ise dini etkinin azalması ve insan yapısına olan merakın artması sonucunda, zihinsel yetersizliğin ne anlamı olduğu tam olarak algılanamasa da birkaç doktorun bu alana dair önemli katkıları olmuş; bu dönemde zihinsel

engelin akıl hastalığından ayrıldığı ve zihinsel yetersizliği olan çocukların evde öğretilebilecekleri ortaya konmuştur (Sucuoğlu, 2009, s. 21-22).

Yaşanan bu gelişmeler ışığında, 16. ve 17. yüzyıllarda, batıda özel eğitime dair ilk çalışmalar göze çarpmaktadır (Çitil, 2012, s. 12). Normal gelişim gösteren bireylerin, engellilere karşı tutumu, özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin geç başlamasına neden olmuştur (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1996, s. 11). 19. yüzyıl sonlarına kadar özel gereksinimli bireylerin, birçok ülkede yetersizliklerinin oluşturduğu problemlerle belirli kişilerin kişisel çabaları olduğu görülse de 20. Yüzyılın başından beri çeşitli ülkelerde düzenli çalışmalar yapılmaktadır (Güzel, 1995: 261). ABD’de 1975’te PL 94-142 Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim yasası çıkarılmış ve bununla birlikte özel eğitimde eğitilebilir zihin engelli çocuklar genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeye başlanmıştır (Çitil, 2012, s. 16).

Türkiye’de özel eğitime dair yapılan yasalar ve bu yasaların uygulanması göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde ve dünyada bu alanda yaşanan gelişmelerin Türkiye’de özel eğitimin gelişimine de katkı sağladığı bilinmektedir (Akçamete, Kaner, 1999, s. 396). Eğitim geçmişimizde özel eğitime dair yaşanan gelişmelere bakıldığında ilk olarak Enderun Mektebi göze çarpmaktadır. Enderun Mektebi dünyada üstün yetenekli bireylerin eğitilmesinde ilk düzenli eğitim sistemidir (Çitil, 2012, s. 17). 1948 üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukların eğitimi 1948 yılında İdil Biret-Suna Kan yasası ile bu bireylerin eğitimi yasal olarak korunmaya alınmıştır. Osmanlı Devleti zamanında özel eğitimle ilgili üstün yetenekli çocukların eğitimi dışında ilk olarak 1889 yılında Grati Efendi tarafından açılan işitme ve görme yetersizliği olan çocuklara yönelik sınıflar göze çarpmaktadır. (Ataman, 1997: 22). Bu sınıfların daha sonra İstanbul’da ayrı bir okul olarak görme ve işitme yetersizliği olan bireylere hizmet verdiği ve 30 yıllık hizmet sonrasında, 1912 yılında kapandığı görülmektedir. Daha sonra 1921’de İzmir’de açılan ve Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olan "Özel İzmir Sağırılar ve Körler Müessesesi" isimli okul, 1921 yılında İzmir’de "Özel İzmir Sağırılar ve Körler Müessesesi" adıyla bir okul olarak 1924-1950 yılları arasında hizmet vermiştir (Akçamete ve Kaner, 1999, s. 396-397). 1950’li yılların başında yetersizliği olan bireylere yönelik açılan kurumlar, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesindeki kurumlar Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. 1955 yılına dair önemli bir gelişme, Psikolojik Servis Merkezi’nin kurulmuş olmasıdır. Bu merkezler bugün, özel eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi

için oldukça önemli olan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin temelini oluşturmaktadır. Bu gelişmeyi Ankara'da zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik iki ilkokulda açılan özel sınıflar izlemiştir. Bu sınıflar da bugün de uygulanmakta olan özel eğitim sınıfı uygulamasının ilk örneklerini oluşturmuştur (Özsoy, 1990, Akt: Kargin, 2004, s. 7). Güzel sanatlarda yetenekli çocukların devlet tarafından yetiştirilmeleri ve gerekli tedbirlerin alınmasını sağlayan ve 1956 yılında çıkarılan 6660 sayılı yasa, özel eğitimin Türkiye'de gelişmesinde önemli bir yere sahiptir (Akçamete ve Kaner, 1999, s. 397). 1980'lere kadar yalnızca görme, işitme ve ortopedik engelliler okulu ve eğitilebilir zihin engelliler için de özel sınıflar açılmış olup, bu dönemde öğretilen zihin engelliler için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullar açılmış, engelli çocuğu olan ve Emekli Sandığına bağlı olan ailelere çocuklarının eğitimi için katkı payı verilmeye başlanmış ve öğretmen yetiştirme üniversitelerin eğitim fakültelerinde örgütlenmiştir (Özyürek, 2009, s. 5-8). 30 Mayıs 1997 yılında çıkarılan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1990'lı yılların özel eğitime dair en önemli gelişmedir. Bu KHK ile BEP'ler Türkiye'de de batıda olduğu gibi eğitim sistemine girmiştir (Çitil, 2012, s. 107).

Türkiye' ise 18 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitimin genel ilkeleri belirlenmiş, özel eğitimle ilgili kavramlar, süreçler ve eğitim düzenlemeleri tanımlanmıştır (Çitil, 2012, s. 113). Yapılan tanımlarda, "geri zekâli" teriminin kaldırılmış olması oldukça önemlidir (Acar, 2000). Ayrıca 2006'da evde eğitimle ilgili olarak çıkarılan, evde eğitimle ilgili usul ve esasları düzenleyen "Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Gerektiren Bireyler İçin Evde Eğitim Hizmetleri Yönergesi", özel eğitimle ilgili yapılan düzenlemelere dair önemli bir gelişmedir (Çitil, 2012, s. 120).

2.1.5.Özel Eğitim Okulları

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı verilerine göre; özel eğitimde Okul/ Sınıf/ Kurum sayısı 1362, toplam öğrenci sayısı 333598, toplam öğretmen sayısı 12009, toplam derslik sayısı ise 7823' tür ve özel eğitim alanında hizmet veren okul ve kurumlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Özel Eğitim Okulu Bünyesindeki Anasınıfları
- Kaynaştırma Eğitimi (Okulöncesi)

- İlkokul (İşitme Engelliler)
- Ortaokul (İşitme Engelliler)
- İlkokul (Görme Engelliler)
- Ortaokul (Görme Engelliler)
- İlkokul (Ortopedik Engelliler)
- Ortaokul (Ortopedik Engelliler)
- İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)
- Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)
- Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)
- Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)
- Özel (Özel) Eğitim İlkokulu
- Özel (Özel) Eğitim Ortaokulu
- Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul)
- Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul)
- Kaynaştırma Eğitimi (İlkokul)
- Kaynaştırma Eğitimi (Ortaokul)
- Özel Eğitim Meslek Lisesi (Ortopedik Engelliler)
- Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme Engelliler)
- Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (III. Kademe)
- Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Görme Engelliler III. Kademe)
- Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Zihinsel Engelliler III. Kademe)
- Kaynaştırma Eğitimi (Ortaöğretim)

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 verilerine göre özel eğitim kurumlarında okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları ise şu şekildedir:

Tablo 1.

Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen Ve Derslik Sayıları

Okul Türü	Okul, Sınıf, Kurum	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			Derslik
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
Özel Eğitim Okulu Bünyesindeki Anasınıfları	139	1120	723	397	320	31	289	255
Kaynaştırma Eğitimi (Okulöncesi)	-	3585	2407	1178	-	-	-	-
İlkokul (İşitme Engelliler)	42	740	445	295	203	77	126	339
Ortaokul (İşitme Engelliler)	42	1543	930	613	578	319	259	254
İlkokul (Görme Engelliler)	17	508	296	212	162	49	113	77
Ortaokul (Görme Engelliler)	17	700	419	281	262	148	114	224
İlkokul (Ortopedik Engelliler)	3	295	161	134	45	7	38	58
Ortaokul (Ortopedik Engelliler)	3	382	209	173	52	14	38	25
İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	36	761	485	276	168	55	113	243
Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	43	1523	962	561	475	194	281	106
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (I. Kademe)	294	8420	5435	2985	1932	758	1174	2420
Özel Eğitim Uygulama Merkezi (II. Kademe)	0	7549	4939	2610	1947	845	1102	666
Özel (Özel) Eğitim İlkokulu	18	68	39	29	204	50	154	246
Özel (Özel) Eğitim Ortaokulu	9	44	17	27	26	8	18	49
Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul)	-	21473	13705	7768	-	-	-	-
Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul)	-	21427	13205	8222	-	-	-	-
Kaynaştırma Eğitimi (İlkokul)	-	94897	60306	34591	-	-	-	-
Kaynaştırma Eğitimi (Ortaokul)	-	109684	68117	41567	-	-	-	-
Özel Eğitim Meslek Lisesi (Ortopedik Engelliler)	2	103	62	41	37	20	17	14
Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme Engelliler)	21	2051	1205	846	497	271	226	245
Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (III.Kademe)	242	10059	6510	3549	2511	1063	1448	1499
Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Görme Engelliler III. Kademe)	2	39	21	18	15	7	8	4
Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Zihinsel Engelliler III. Kademe)	143	12307	8024	4283	2575	1134	1441	1099
Kaynaştırma Eğitimi (Ortaöğretim)	-	34320	21528	12792	-	-	-	-
Özel Eğitim Örgün Eğitim Toplamı	1362	333598	21150	123448	12009	5050	6959	823

Özel gereksinimli bireylerin Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri ışığında, toplumsal yaşam, iletişim ve bağımsız yaşama becerilerinin geliştirilmesi, çevresiyle uyum içinde mutlu bir şekilde yetişmesini sağlayan kurumlardan biri özel eğitim okullarıdır (Şişman, 2005, s. 74). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, özel

eğitim okulları, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, Bakanlığa bağlı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resmî ve özel okul ve kurumları” ifade etmektedir (MEB, 2012). Özel eğitim okulları, yönetim veya eğitim verilen çocukların özelliklerine göre farklılıklar gösterir. Bazı okullarda tek bir yetersizlik türüne sahip çocuklar bulunurken, bazı okullarda ise karma şekilde farklı yetersizlik gruplarına hizmet verilmektedir (Sucuoğlu, 2009, s. 230).

Anayasa ve diğer yasalarda belirtildiği gibi, özel gereksinimli çocukların da diğer yaşıtlarında olduğu gibi, toplumsal normlara uyabilmek için okullara devam etme zorunluluğu vardır. Bu zorunlu eğitim, çocukların yetersizlik durumuna göre açılan okullar tarafından karşılanmakta olup, bu okullar; yetersizlik türüne göre, görme engelliler ilköğretim okulu, işitme engelliler ilköğretim okulu, ortopedik engelliler ilköğretim okulu, eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulu, uygulama okulları ve otistik çocuklar sınıf ve okullarıdır (Özyürek, 2009, s. 18). 573 sayılı KHK’ nın 18. Maddesinde, “Durumları ayrı bir okulda özel eğitim gerektiren bireyler için özür ve özelliklerine uygun gündüzlü veya yatılı özel eğitim okulları açılır.” kararı yer almaktadır.

Özel eğitim okullarının, özel gereksinimli çocukların eğitimi için, normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada eğitim verilen ortamlara göre daha uygun olduğunu savunan uzmanlar, bu okulların özel gereksinimli çocukların öğrenme sürecinin en iyi şekilde yönetileceği yerler olduğunu düşünmektedir. Bu uzmanlar, özel gereksinimli çocukların diğer çocuklar tarafından alay ve taciz edilmeleri gibi sorunların çıkmayacağını ve özel eğitimcilerin bulunduğu, özel imkânların olduğu bu eğitim ortamlarının daha elverişli olduğunu savunmaktadır (Batu, Kırcaali-İftar, 2010, s. 12). Özel eğitim okullarının en büyük dezavantajı ise özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklardan ayrı eğitim aldığı için normal akranları ve toplumla kaynaşma fırsatının ortadan kalkmasıdır (Sucuoğlu, 2009, s. 230).

2.2. Özel Eğitim Okullarında Yöneticilik

Özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görev, yetki ve sorumluluklarını anlamak için öncelikle okul yöneticiliği, okul yöneticilerinin görev, yetki ve sorumluluklarını ortaya koymakta yarar vardır. Bu sayede özel eğitim okullarda

görev yapan yöneticilerin görev, yetki ve sorumluluklarının diğer okullarda görev yapan yöneticilerin görev, yetki ve sorumluluklarıyla arasındaki fark daha etkili bir biçimde anlaşılacaktır.

2.2.1. Okul Yöneticiliği Kavramı

İnsanların ilk önce bir arada toplu hayata katılıp, birlikte hareket etmeye başladıkları yaşam alanı okuldur (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2007, s. 37). Okulun toplumsal misyonu ve bu misyonun gerekliliklerini yerine getirebilmesi iyi yönetilmesine bağlıdır. Bu sebeple okul yöneticilerinin çağdaş bilgi ve becerilerine sahip olması oldukça önemlidir. Müdürler aslında öğrencilerin kararlı bir ortamda gelişmeleri için onlara fırsat veren, okulu gözeten muharebe sahası komutanlarıdır (Hess ve Kelley, 2006: 2). Bu bağlamda, “Bir okul, müdürü kadar iyidir” sözü, günümüz koşulları için tam olarak geçerli olmasa da okul liderlerine ne kadar önemli sorumluluklar düştüğünü göstermesi açısından oldukça önemlidir (Memduhoğlu, 1994). Değiştirmenin ilk şartı olarak müdür, okulun içinde bulunduğu ortamı ve ortamın özelliklerini iyi bilmelidir. Sabırla, kararlılıkla eylemlerini sürdüren müdür, en zor değişen şeyi, insanların alışkanlıklarını değiştirebilir veya dönüştürebilir (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2007, s. 41). 1970'lere kadar müdürlerin işleri günümüze göre daha netti. Müdürler okulun idaresi ve öğrencilerin disiplininden sorumluydular (DiPaola, Walther-Thomas, 2003). 1970'lerde müdürlerin rolleri okulların etkinliği üzerine yapılan araştırmaların başlaması ile değişmeye başladı. Bugün ise müdürler öğrencilerin ve okulun gelişiminde anahtar role sahiptir (Waldron, McLesky and Redd, 2011). Okul liderleri bir vizyona bağlı olarak, olumsuzluklara değil kaydedilen gelişmelere odaklanıp, okulda bulunan her öğrencinin ilerlemesini destekleyip, gelişmelere engel olan faktörleri ortadan kaldırmak veya azaltmak yoluyla öğrenme ve öğretmen kalitesi üzerinde durup, toplumla iletişim halinde olmalıdır (Parlar, 2014, s. 53).

2.2.2. Okul Yöneticilerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Okulun kendi içindeki amaçlarının gerçekleştirilmesi ve yapısını koruması gibi unsurların lideri okul müdürüdür (Bursalıoğlu, 2013, s. 40). Müdürlük kısa bir zaman öncesine göre inanılmaz derecede karmaşık ve farklıdır (Fullan, 2008, s. 5). Bugün, değişen şartlarla birlikte okulların değişmesi sonucu, okul müdürlerinin de değişime ayak uydurması beklenmektedir (Balyer, 2012). Müdürler yönetici olmanın yanında

aynı zamanda birer liderdirler ve işleri karmaşık bir hale gelmiştir. İşleri yönetmekten ziyade eğitici bir lider olmalıdırlar (Wakeman et al., 2006). Aynı zamanda müdürlerin önemi ve oynadıkları rol bir odak noktasıdır (Fullan, 2008, s. 5). Buna bağlı olarak, okul yöneticilerinin rollerinin geleneksel rollere göre oldukça çeşitli ve değişik olduğu görülmektedir. Okul müdürleri yalnızca öğretim liderliği rolüne bağlı kalıp, değişen yeni rollere uyum sağlayamazsa, öğrenciler de donanımlı bir şekilde günümüz çağının gerekliliklerine uygun gelişim gösteremezler (Balyer, 2012). Okul yöneticilerinin yeni görevlerinden bazıları şunlardır(Özdemir, 2012):

- İlköğretimde yenilenen eğitim programlarını uygulamada öğretmenlere ve ortaöğretimde ise sistemin tekrar yapılandırılabilmesi için merkez örgütüne yardım etmek,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için destek olmak,
- Okul ortamında yaşanan değişim sürecindeki küçük yeniliklerin önünü açmak,
- Okulda veli desteğini sağlamak,
- Öğrenciler için mutlu bir okul ortamı oluşturmak.

2.2.3.Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Müdürlerin güçlü bir amaç duygusu olmalıdır. Çünkü okullarda gerçekleşen her şey müdürlerin sorumluluğundadır (Fullan, 2008, s. 59). Okul müdürünün kurul ve toplantılara başkanlık yapma, çeşitli yönetim birimlerinden gelen raporları inceleyerek gereğinin yerine getirilmesini sağlama, yeni öğretim yılı başında gerekli hazırlık ve planlamaları yapma, çeşitli dosya ve kayıt işlemlerinin yapılmasını sağlama, okulda görevli olan bütün personel kadrosunun kendi gelişimlerini sağlayabilmeleri için önlemler alma, eğitim öğretim sürecinde kullanılması gereken araç-gereçleri kontrol ederek, eksiklik varsa giderilmesi adına gerekli tedbirleri alma, okulda bulunan eğitim kadrosunun etkinliklerini yapma ve sicil raporlarını doldurma görevleri vardır (MEB, 2005). Bunlara ek olarak, öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden faydalanmasını sağlama, diğer okullara gerektiği takdirde özel eğitim hizmeti sunulmasını sağlama, çevresel faaliyetlere okulun katkı sağlamasını sağlama, öğretmenlerin ve diğer çalışanların özel eğitimle ilgili bilgilenmesini sağlama, okul aile işbirliğini güçlendirmek için gerekli tedbirleri alma, erken çocukluk döneminde

okula gelemeyecek kayıtlı öğrencilere ve ailelerine verilecek hizmeti planlama, eğitim amaçlarının kazandırılabilmesi adına öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesini sağlama, öğrencilerin kaynaştırmaya yönlendirilmesi amacıyla gerekli tedbirleri alma, çeşitli kurum ve kuruluşlarla yapılacak etkinlikleri planlama, mezun edilen öğrencinin okul sonrasında izlenmesi, gelişen teknolojiden yararlanmak için tedbir alma ve koruyucu güvenlik tedbirleri alma görevleri bulunmaktadır. (MEB, 2005). Bununla birlikte, her okul müdürün özel eğitime dair bilmesi gereken beş önemli faktör vardır. Bunlar (McLaughlin, 2004);

- Müdürlerin özel gereksinimli çocuk ve normal gelişim gösteren çocuk arasındaki ayrımı yapabilmeleri için, özel prosedürlerin, yasal dayanakların mantığını,
- Müdürlerin etkili özel eğitim sürecinin özel gereksinimli öğrencinin eğitsel ihtiyaçları ve öğrenme özellikleriyle eşgüdümlü olduğunu,
- Özel eğitimin bireyselleştirilmiş planlar doğrultusunda öğrencinin mevcut müfredat ve planlarına yetişmesi, sürekli öğrenme sürecinin devam etmesini sağlamak amacıyla verilen bir hizmetler bütünü olduğunu,
- Özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilme ve yeni sistemlere dâhil edilme süreçlerinde ne gibi tedbirler alınacağını,
- Etkili bir özel eğitim hizmetinin verilebilmesi için okuldaki şartların nasıl oluşturulacağını bilmesi çok önemlidir.

2.3. Değişim

İnsanlığın geçmişinde makineleşmenin artışı ve bunun sonucunda pazar arayışları sonucunda toplumsal değişim sürecinin tarım toplumlarına kıyasla oldukça hızlandığı görülmektedir. Yaşanan teknolojik gelişmeler toplumlar arası iletişim ve etkileşimi arttırmış, bunun sonucunda da toplumların bilgi birikimi başka toplumlara aktarılmıştır. Bu durum insanlar ve toplumların değişim ihtiyacını arttırmış ve toplumsal olarak değişim sürecine uyum sağlanmasını zorunlu kılmıştır. Yaşanan gelişme ve değişim süreçlerine uyum sağlayamayan örgütlerin yok olmaya mahkum olduğu gerçeği, toplumların da varlığını devam ettirebilmelerinin öncelikli şartının bu sürece uyum sağlanması olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda değişim

kavramının, değişimin amaçlarının, değişim kavramına neden olan etmenlerin ne olduğunu bilmek oldukça önemlidir.

2.3.1. Değişme Kavramı

Değişim, içinde bulunduğumuz zamanda çok sık karşılaşılan ve hemen her alanda kişiler, toplumlar ve örgütler için kaçınılmaz hale gelen bir süreçtir (Helvacı, 2005, s. 1). Türk Dil Kurumu'na göre değişim, bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü, değişme olarak tanımlanmıştır. Örgütün yapı, davranış ve süreçlerinin değiştirilerek kişisel veya örgütsel verimliliğın artırılması için yönetim tarafından başlatılan planlı çalışmalara değişme denir (ınar, 2005). Değişimin devamlılığı göz önünde bulundurulduğunda, değişmek değişime uyum sağlamanın tek yoludur (Töremen, 2002).

Değişim, insan hayatı boyunca çok sık karşılaşıması sebebiyle insanlık tarihi boyunca bilim adamlarının bu konuda düşünme ve bu kavramı açıklama gereği duydukları bir kavram olmuştur. Değişim kavramı süreklilik gösterir bu sebeple hayatın her alanında karşımıza çıkmaktadır (Yurdanur Özgenç, 2008, s. 146). Özellikle günümüzde sıkça karşımıza çıkan bu kavram, insanlar ve örgütler üzerinde bir baskı oluşturmakta ve buna göre değişim kavramının iyi anlaşılabilir olarak hayatı ve ilişkileri bu kavrama göre yordamak büyük önem taşımaktadır. Çünkü değişim kişisel ve örgütsel dinamiğın ana unsurlarındandır (ağlar, 2015, s. 5). Her şeyin hızla değiştii günümüzde yaşanan değişimden toplumun bütünü etkilenmekte ve toplumu oluşturan sistemler de değişimin etkisinde kalmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bunların yanı sıra insanların kurduğu örgütler de değişim sürecinden etkilenir ve örgütteki değişimin, örgütün gelişimine katkı sağlması örgüt yöneticisinin bilgisi ve değişim sürecini yönetmedeki becerisi önemli bir rol oynamaktadır (Argon, Özçelik, 2007). Burada önemli olan diğer bir husus da dünyada yaşanan gelişmelerin organizasyonları değişmek zorunda bırakmasıdır. Değişim kavramının mecburi bir süreç olduğu bilinciyle bunu kabullenerek değişimin gerçekleşebilmesi için cesur atılımlar yapılmalıdır (Aktan, 2003).

2.3.2. Değişimin Amaçları

Örgütlerde değişimler bazı amaçlar doğrultusunda, örgütü daha iyiye götürmesi sağlanarak yapılmalıdır. Değişim sürecinde yönetici ve çalışan takım halinde bu süreci amaçları doğrultusunda sürdürmelidir (Tüz, 2004, s. 25-26). Örgütsel değişim

sürecinde değiştirilmek istenen amaçların önceden belirlenmelidir. Çünkü örgütün herhangi bir unsurunda yapılması düşünülen bu süreç, örgütün diğer bütün unsurlarını etkileyecektir (Basım, Şeşen, Çetin, 2009, s. 16). Örgütsel değişme, örgütün büyümesi, gelişmesi ve liderlik vasfına sahip olması açısından oldukça önemlidir. Değişimin amaçları genel amaçlar ve özel amaçlar olarak ikiye ayrılabilir. Örgütün devamlılığını sağlamak, topluma hizmet etmek, toplum önünde saygın bir yere sahip olup bunu korumak, değişimin genel amaçları arasındadır (Aykaç, 1991: 119). Bunun yanı sıra değişimin özel amaçları ise şunlardır: örgütün etkinliğini artırmak, örgütün verimliliğini artırmak, motivasyon ve tatmini en üst seviyeye çıkarmak, iletişimi güçlendirmek, yönetimi demokratik ve çağdaş düzeye getirmek örgütsel değişimin amaçlarındandır (Yeniçeri, 2002, s. 159-162).

Örgütün Etkinliğini Artırmak: Değişimin en önemli amacı örgütün mevcut etkinliğini artırmaktır bu sebeple örgütler diğer örgütlerden daha etkin olmalı veya en azından değişim sürecinin dışında kalmamalıdır (Yeniçeri, 2002, s. 160).

Örgütün Verimliliğini Artırmak: Değişimin diğer amacı da Örgütün verimliliğini artırmaktır, bu durum daha az girdiyle daha çok çıktı elde edilerek, yani daha az kaynak kullanılarak daha kaliteli çalışmakla mümkün olabilmektedir (Tüz, 2004, s. 26).

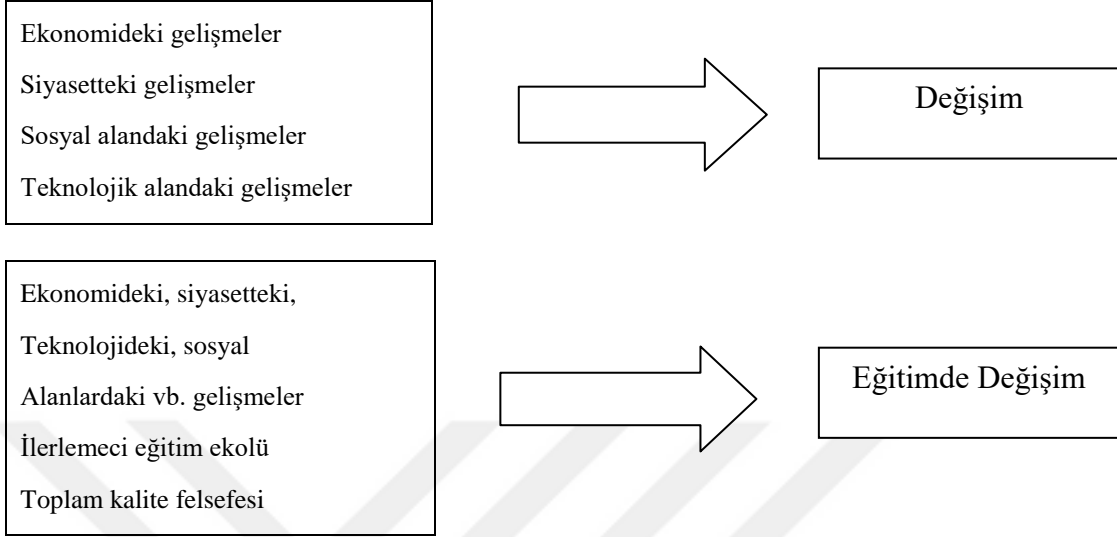
Motivasyon ve Tatmini En Üst Düzeye Çıkarmak: İnsan hayatında her şey sorunsuz olsa dahi insan bu durumdan zamanla sıkılıp bir değişikliğe ihtiyaç duyabilmektedir. Değişimin amaçlarından birisi de kişileri bu sıkılma halinden ve tekdüzelikten çıkarıp motivasyon ve tatminini en üst seviyeye çıkarmaktır (Tüz, 2004, s. 26-27).

İletişimi Güçlendirmek: değişimin amaçlarından biri olan iletişimi güçlendirmek örgütlerden beklenen etkinlik açısından oldukça önemlidir. İletişimi güçlendirmek için her şeyden önce iletişimin sağlıklı ve akılcı olması gerekmektedir (Yeniçeri, 2002, s. 161-162).

Yönetimi Demokratik ve Çağdaş Düzeye Getirmek: bulunulan makama değil, sahip olunan yeterliliğe dayalı otorite kurulabilmesi amacıyla örgütler bazı değişikliklere ihtiyaç duyabilirler. Çünkü içinde bulunduğumuz bilgi çağı bu değişim sürecini mecbur kılmakta ve dolayısıyla örgütler daha demokratik ve daha çağdaş bir

çalışma ortamı oluşturabilmek adına değişme sürecine girebilirler (Yeniçeri, 2002, s. 162).

2.3.3. Eğitimde Değişimin Yönetimi



Şekil 1. Eğitimde değişim yönetimi (Erdoğan, 2015: 2).

İnsanlar tarafından oluşturulan örgütlerin, değişim sürecinden etkilenmemesi mümkün değildir, yaşamın ve toplumların bu süreçten etkilenmesi gibi örgütler de değişimi yaşarlar. Doğa ve hayat içinde yaşanan değişimin önüne geçmek veya istenen yönde yönlendirmek çok zordur. Ancak örgütlerdeki değişim örgüt açısından yararlı hale getirilebilmekte, kontrol edilebilmekte veya yönlendirilebilmektedir. Bu da ancak örgüt yöneticisinin donanımlı olmasıyla gerçekleşebilmektedir (Argon, Özçelik, 2007). Bilimsel ve teknolojik gelişmelerdeki hızlı artışlar, küresel rekabetin de etkisiyle hangi sektörde olursa olsun bütün örgütleri etkilemektedir. Bu zaman içerisinde örgütü diğerlerinden farklı hale getirmek ve verimliliğini arttırmak ise yaratıcı ve yenilikçi olmaktan geçmektedir (Bülbül, 2013, s. 31). Örgütsel yenilik normal bir insan faaliyeti olsa da olabildiğince gönüllü ve planlı olmak durumundadır. Eğer bu gerçekleştirilemezse, başarısızlık kaçınılmazdır. Değişimden kaçınan, yeniliğe ihtiyacı olmayan örgütlerin varlığını sürdürmeyeceği gerçeği dünyaca kabul edilmiştir (Adair, 2008, s. 18).

Hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı ortamda ayakta kalarak rakiplerin önüne geçebilmek için örgütün kendini yenilemesi, değişim fırsatlarından yararlanarak ortaya çıkan potansiyelin değerlendirilerek, en uygun yolun belirlenerek uygulanması için yeniden yapılanma işine değişim yönetimi denir (TDK, 2018). Değişim sürecini

başlatarak yönetme işini üstlenen örgüt yöneticilerinin, örgüt amaçlarının yerine getirilebilmesi amacıyla değişim sürecini çok iyi bilmesi ve bu yönde uygulamalar yapması çok önemlidir (Argon ve Özçelik, 2007). Değişim yönetimi, değişimin sebeplerinin incelenmesi, tanı süreci, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içine alan bir süreçtir. Bu aşamalarda ne yapılması gerektiği, değişim sürecinin nasıl bir kurumda gerçekleşeceğine göre farklılık göstermekle birlikte, eğitimle ilgili değişikliklerde de bazı farklılıklarla gerçekleşir (Erdoğan, 2015, s. 73).

Değişim yöneticisi başlatma, geleceği ön görme, seçim oluşturma ve pozitif düşünme noktasında yeterli olmak durumundadır. Bunlara ek olarak değişim yöneticisinin değişim sürecinde, kendini yönetme, öncelikleri belirleme, örgütleme, yetkiyi paylaşma, görevleri tanımlama, zamanı iyi yönetme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Gökçe, 2004).

Değişim yönetimi iki boyutu olan bir kavramdır. Bunlardan ilki değişim yönetimi sürecinin planlanarak ve sistematik bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Burada amaç örgüt içinde daha etkili sistemler geliştirmektir. Değişim süreci örgüt içerisinde yaşanırken, kontrol edilerek yönetilmektedir. Değişim yönetiminin diğer bir boyutu ise mesleki uygulama alanıyla alakalı olmakla birlikte değişim yönetiminde çok fazla farklı mesleki alan bulunmaktadır. Buna bağlı olarak da değişim sürecinde proje yöneticileri, işletme analistleri, eğitimciler görev yapabilmektedir, dolayısıyla bu süreç, pek çok alanı kapsamaktadır (Akgeyik, 2001, s. 106). Değişim yönetimi aslında örgütsel yapıya yapılan bir müdahale olup, bu müdahalenin temelinde de etkin olma arayışı yatar. Örgütlerin değişme sürecine karar vermesindeki bir sebep, etkinliği arttırmaktır. Ancak bu süreç her zaman etkinliği veya verimliliği arttırmayabilir, değişim bazen istenmeyen sonuçlara da sebep olabilir. Buna rağmen bütün örgütler değişmek zorundadır. Çünkü örgütler zaman içinde kuruluş amacını, örgütün üretimini, yeniden yapılanma uğraşını tekrar gözden geçirecektir. Kaçınılmaz bir süreç olan değişimi yönetmede yöneticiler, değişimi yönetmek ve değişim tarafından yönetilmek gibi iki farklı seçenikle karşı karşıya gelirler. Değişimi yönetebilen yöneticinin proaktif bir yaklaşıma sahip olması gerekirken, geleneksel yaklaşıma sahip bir yönetici ise değişim tarafından yönetilen yönetici olacaktır. Bunların ilki planlı değişimi diğeri ise plansız değişimi ifade etmektedir. Proaktif değişim tarzı, olayları ve süreci önceden öngörerek gerekli tedbirleri almak ve hatta değişim sürecinin ihtimal dâhilinde görünen sonucunu bile

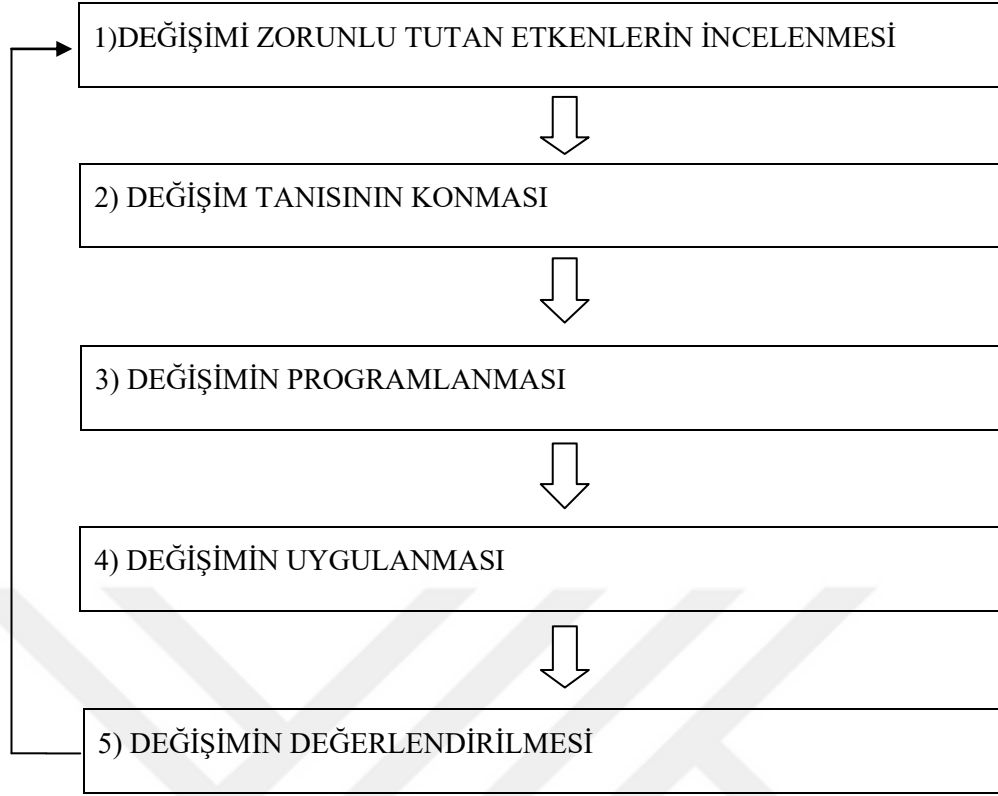
yönlendirebilmeyi gerektirirken, geleneksel (reaktif) değişim tarzı ise, mevcut durumun göz önünde bulundurularak, ani karar ve uygulamalarla değişim sürecine ayak uydurma çabasıdır (Çağlar, 2015, s. 143).

Değişme yeteneğine sahip bir örgütte, değişme sürecinin önkoşulu etkili liderlik olup, bu liderin iki özelliği ise; değişim sürecini yönetebilmek için gücü ve iç güvenlik duygusunun olmasıdır. Değişim lideri bu durumda ulaşılmak istenen noktaya dair açık ve zorlayıcı bir hedef belirlemekle yükümlüdür. Lider, devamlı gelişme ve değişim sürecine kendini açık tutmalı ve öğretmenlerin de gelişimini desteklemelidir. Değişim süreci, tüm çalışanların katılımıyla, küçük hedeflerle başlatılarak, bu hedeflerin kişi, takım ve okul bazında incelemek, değişimin sürekliliği anlamında önemli bir yere sahiptir (Töremen, 2002). Değişimin tam olarak yönetilebildiği söylenemez. İnsanlar değişimi dünyayı veya kendi yakın çevrelerini etkileyen şeyler olarak yaşarlar ve bu da insanların değişim kavramının kaynağı olduğunun göstergesidir. Sürekli olarak yaşanan değişim süreci, başka değişim süreçlerinin tetikleyerek değişimin hızı teknolojik, ekonomik, sosyal ve politik olarak büyümektedir (Adair, 2008, s. 17). Dünyada yaşanan gelişmeler örgütleri yönetim biçimlerinde de değişiklikler yapmaya zorunda bırakmış ve bu da örgütlerin planlanan durumların haricinde yaşanan ani gelişmelere uyum gösterebilmesini sağlamıştır. Ayrıca bu sürece uyum sağlayamayan örgütlerin de devamlılıklarını sağlayamadıkları görülmektedir (Güçlü, Şehidoğlu, 2006).

Ekonomi, siyaset, sosyo-kültürel alanlardaki gelişmelere en duyarlı sistem olması sebebiyle, yaşanan gelişmeler eğitim sistemini ve eğitim kurumlarını değişim sürecine itmektedir (Erdoğan, 2015, s. 2). Toplumun hemen her alanında kendini gösteren değişme süreci, eğitim sistemlerini ve bu sistemde yer alan yöneticileri de roller bakımından etkilemiştir (Çelik, 2015, s. 161). Eğitim ve eğitim kurumlarının rolleri, toplumsal ve ekonomik değişme süreciyle birlikte değişmekte, eğitim ve değişme arasında da çift yönlü etkiletiş bulunmaktadır. Eğitim, toplumda yaşanan değişim sürecinden etkilenerak yeniden yapılanma yoluna gitmek zorunluluğu bulunmasına karşın, aynı zamanda toplumun yenilenmesine liderlik etmek zorunluluğu da bulunmaktadır. Çünkü eğitim örgütlerinin diğer sistemleri etkisi altına alma gibi bir ayrıcalığı bulunmaktadır (Özdemir, 2000, s. 26-27). Eğitim kurumunda değişim sürecini yerine getirirken, eğitim örgütlerinin diğer örgütlere kıyasla kendine has farklılıkları olduğunun farkında olmak gerekir. Eğitime sıradan

bir süreç, okula herhangi bir kurum, öğretmene ise bir kurumda çalışan personel gözüyle bakılırsa başarılı olunması mümkün değildir (Erdoğan, 2015, s. 73).

Eğitimde değişim sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlar; eğitimde amaçlar açık ve kesin değildir, farklıdır, bu amaçlar kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Eğitim öğretim ve öğrenme süreci bakımından oldukça karmaşıktır, sonucu etkileyen doğudan veya dolaylı birçok etken bulunması sebebiyle, yöneticilerin işleri kontrol gücü sınırlıdır. Eğitim, devlet, din, siyaset gibi birçok kurum ve kuruluşun yakından ilgilendiği bir alandır. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve astlar, eğitim dışı kurumlarda görev yapan çalışanlara göre benzer özellikler gösterirler. Eğitim ve okul her daim ihtiyaç duyulan kavramlardır. Eğitim kurumlarında her yıl öğrenci profilinin değişmesi sebebiyle eğitim kurumlarında süreklilik yoktur. Eğitim sürecinde ve eğitim kurumlarında yapılan işlerin keskin sınırları olmayabilir. Değişimin olumlu sonuçlara ulaşabilmesi, eğitim kurumlarında bulunan kişilerin bu sürece katılımlarıyla mümkündür. Eğitimde geçmiş emir komuta zinciriyle değil, geniş bir katılım ile gerçekleştirilmelidir. Eğitimde değişim sürecinde etkili bir teftiş süreci ve özenli değerlendirme gerçekleştirilmelidir. Değişim konusunda öğretmenin heyecanlanması ve bu sürecin başarıya ulaşacağı konusunda emin olması gereklidir. Okul yöneticilerinin değişim sürecine hâkim olması gerekir. Eğitimde değişim süreci elle tutulur sonuçlara ulaştırmalıdır. Okul kültürü değişim sürecinde çok önemlidir. Bu sebeple, değişimin engellenmesine yol açan değerlerin yerine, değişimin önünü açan değerler oluşturulmalıdır. Değişim sürecinin her aşamasında asıl olan, eğitimin temellerinin sağlamlaştırılmasıdır (Erdoğan, 2015, s. 73- 81).



Şekil 2: Değişim yönetimi aşamaları (Erdoğan, 2015, s. 20).

2.3.4. Değişimin Nedenleri

Bütün dünyada üretim sektöründen hizmet sektörüne kadar bütün işletmeler değişim kavramının etkisi altındadır. Bu değişim süreci, örgütlerin de değişmesini zorunlu kılmaktadır (Pira, Kocabaş, 2003, s. 88). Devamlı gelişen ve değişen çevre koşulları göz önünde bulundurulduğunda, bilgi birikimi, bilim ve teknoloji alanında yaşanan ilerlemeler sayesinde oldukça önemli bir hal almakla birlikte değişimdeki devamlılık, bu bilgi birikiminin hem nedeni hem de sonucu haline gelmiştir (Çalık, 2003). Birtakım baskılar sonucunda bütün olarak oluşan değişim kavramının belirli bir plan dâhilinde gerçekleşebilmesi ve yönetilebilmesi için, bu kavramın oluşmasını sağlayan dışsal ve içsel sebeplerinin bilinmesi gerekmektedir (Tüz, 2004, s. 17).

2.3.4.1. Dışsal Nedenler

Küreselleşme, demokratikleşme, uluslararası örgütlerin ve kamuoyunun etkin hale gelmesi, eskiye oranla insanların daha rahat yaşam sürdürmesi, bilginin ve bilgi üretiminin daha önemli bir yere sahip olması, kalite, verimlilik ve etkinlik kavramlarının yeni bir hal alması, bütün kaynakların çeşitlenerek artması ve iletişimin topluluklara yayılması (Gölönü, 2006) gibi sebepler dışsal sebeplere örnek

gösterilmektedir. Değişim kavramının ortaya çıkmasını sağlayan dışsal nedenler genel olarak şu şekilde gösterilebilir:

Teknolojik Koşullar: Günümüz dünyasını yansıtan teknolojik gelişmeler tüketim kavramıyla açıklanabilmekle birlikte yaşanan teknolojik gelişmeler de etkililik ve üretkenliğin artmasına sebep olmuştur (Töremen, 2002). Bu sebeple, teknoloji alanında yaşanan değişiklikler, kişinin etkinliğini artırma aracı olmaktan ziyade alanda kabul edilmesi zorunlu bir etken haline gelmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 267). Örgütlerin içinde bulunduğu durum ve teknolojik gelişmeler, örgüt yapılarını etkilemekle birlikte, teknolojik gelişmelerden çok faydalanan bir örgütle az faydalanan örgüt arasında yapı ve işleyiş bakımından oldukça büyük farklılıklar gözlenmektedir (Al, 2002, s. 61). Örgütlerin yapısının değişim sürecinin hızlanmasını sağlayan en önemli faktör olan teknolojik gelişmeler ve internetin yaygınlaşması gerçeği sayesinde, günümüzde insanlar dünyanın neresinde olursa olsun iletişim kurabilmektedir. Bu da gelişmiş ve geri kalmış ülkelerin işletmelerinin rekabet etmesine olanak sağlamaktadır. Böylelikle teknolojik koşullar örgütsel yapıların yeniden şekillendirmektedir (Özkalp, 2013, s. 14).

Siyasal Koşullar: On sekizinci yüzyılda Sanayi Devrimi ile yayılan yeni üretim ilişkileri ve teknolojik gelişmelerle birlikte ulus-öncesi devletleri ortadan kaldırmıştır. Günümüzde de bu gelişmeler doğrultusunda ekonomik, teknolojik ve bilgi alanlarında yaşanan küreselleşme ile birlikte ulus devletlerin dönüştüğü görülmektedir. Bu durumda siyasi yönetsel yapı, yaşanan değişimlere ayak uydurmak durumundadır (Al, 2002, s. 69). Bunun yanında son yıllarda yaşanan iletişim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, demokrasinin güçlenmesinde oldukça etkili olmuş ve bu sayede demokrasi ve insan hakları konusunda ciddi ilerlemeler sağlanmıştır (Tunçer, 2013: 901). Demokrasi ve kişiye en çok katkı sağlayan gelişmelerden olan bilgi teknolojileri, sanayi teknolojileriyle mukayese edildiğinde bireyi çok daha güçlendirmiştir (Al, 2002: 74).

Ekonomik Koşullar: Sanayileşmeyle birlikte, önceden sipariş odaklı ve küçük atölyelerde yapılan üretim, insanlara yayılarak yeni pazarların önemi artmış (Tunçer, 2013), uluslararası çalışan işletmeler de farklı ortamlarda rekabet etmek durumunda kalmıştır (Sabuncuoğlu, Tüz, 2001, s. 268). Bu durum liberalizmi yaygınlaştırmış ve sonunda da ekonomik gelişme yaygınlaşmıştır (Tunçer, 2013). Bu gelişmelerle birlikte, iş bölümü, buna bağlı olarak uzmanlaşma sonucu yeni iş alanları türemiştir.

Eğitim kurumları ekonomik kurumların beklentisi doğrultusunda alanda çalışabilecek kişilerin yetişmesini ve günümüz şartlarının gereklerini yerine getirebilme adına uygun okul ve bölümlerin açılmasını sağlamak durumunda olmakla birlikte bu da örgütsel yapıda değişiklik yapılmasını zorunlu hale getirmektedir (alık, 2003). Bir ülkede değişim olabilmesi için Williamson'a göre şu şartlar gereklidir (Yeniçeri, 2002, s. 37):

- Siyasal veya ekonomiyeye dayalı bir kriz sonrası değişim yaşanır.
- Yaşanan bu kriz sonrasında ülkede bir dönem sakinlik oluşur ve bu durum değişime zemin hazırlar.
- Yaşanan kriz sonrası iktidarların şansı daha yüksektir.
- Değişim gerekli özelliklere sahip olan liderlerin bulunduğu, ekonomi kavramına hakim bir örgüt tarafından yapılabilir.
- Değişimin gerçekleşmesi, iyi bir ekonomik programa ve bu programın kamuya aktarılabilmesine bağlıdır.

Toplumsal Koşullar: Bu koşulların temelini, nüfus, insan ilişkileri, toplumsal ve kültürel problemler oluşurmakta (Tz, 2004, s. 19) ve toplumsal koşulları oluşuran bu normlar ise, eğitim örgütlerini de etkisi altına alarak değişmelerine yol açmaktadır (alık, 2003). Her toplum sürekli olarak bir dinamizm, bir değişim süreci içindedir; ancak toplumların ne denli değişim gösterdiği zamana ve toplumsal özelliklere göre farklılık göstermektedir (Yeniçeri, 2002, s. 27). Toplumsal ve kültürel değişim sürecinde işletmelerde yalnızca ortaklar değil, devlet, rakip işletmeler ve müşteriler gibi birçok gruba da sorumluluk düşmektedir (Tz, 2004, s. 20).

Küreselleşmenin Etkisi: İletilişim ve bilgi teknolojilerinin artması, insanların daha pratik şekilde ve daha az maliyetle ilişki kurabilmelerine (Al, 2002, s. 65) bu da günümüzde insanların kolay iletişim sonucunda elde edilen bilgi akışıyla birbirine bağımlı hale gelmelerine, dolayısıyla örgütlerin yapı ve işleyişlerinin yeniden yapılanmasına yol açmıştır (Tremen, 2002). Buna ek olarak küreselleşme sonucunda ekonomik, siyasi ve kültürel etkileşim oldukça yoğunlaşsa da kimin bu etkileşimden ne kadar etkilendiğinin çıkarımını yapmak oldukça gttr (Tunçer, 2013).

İçinde bulunduğumuz zamanda uluslararası ticaret, örgütlerin de sağlık kriteri olarak kabul edilmekte, örgütlerin varlıklarını devam ettirmesi küreselleşmesine bağlı kabul edilmektedir (Yeniçeri, 2002, s. 87). Küreselleşme, kamu yönetiminin yapısını da etkilemektedir. Yani insanlar kendi ülkelerini diğer başka ülkelerle mukayese ederek yeni isteklerde bulunmaktadır. Gelişen bilgi teknolojileri küresel ekonominin önünü açmış, bunun sonucunda da dünya neredeyse tek bir pazar haline gelmiştir. Bu durumun bazı olumsuzluklara yol açtığı gerçeğine rağmen, küreselleşme teknolojik yönü oldukça büyük olan bir gelişme olmakla beraber, demokrasi, bireysellik, rekabet ve kaliteli bir hayat arzusu gibi kavramlarla örtüşen bir kavramdır (Al, 2002, s. 65-68).

Doğal Koşullar: Doğal koşullar ile hammadde, su, iklim, çevre kirliliği gibi koşullar anlatılmakla birlikte, bu faktörleri üretimde kullanan örgütler için ayrıca önem taşımaktadır (Donnelly, 1976; Sabuncuoğlu, Tüz, 2001, s. 268).

2.3.4.2. İçsel Nedenler

Değişmenin içsel nedenleri örgüt içinde ve süreç ve davranışsal problemlerle oluşur. Süreç problemleri, karar verme ve iletişimsel bozuklukları ifade etmekle birlikte, karar alınma sürecinde yaşanan gecikmeler veya kararın hiç alınmaması durumu, iletişimin yetersizliği ve gereksizliği, görev paylaşımlarında yaşanan aksaklıklar ve bunun sonucunda görevlerin tamamlanamaması gibi çatışmalar, örgütte değişikliğin zorunluluğuna işaret etmektedir (Helvacı, 2005, s. 65).

Örgütleri değişmeye iten içsel nedenler, büyüme, şirket birleşmeleri, küçülme, tepe yöneticilerinin değişmesi ve örgütsel eksikliklerdir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s. 268). Buna ek olarak örgütün yapısında, teknolojisinde ve insan ögesinde yaşanan değişiklikler de örgütsel değişimin diğer nedenlerindedir (Erdoğan, 2015, s. 21).

Büyüme: Bir örgütte, örgütün ilk zamanlarında örgütü kuran kişi veya yapının etkisi hissedilse de zamanla büyüyen örgütlerde büyüme ve gelişmenin etkisiyle örgüte giren başka kişi veya şartlarla değişim yaşanması kaçınılmaz olmaktadır (Eren, 2014, s. 170).

Küçülme: Örgütte çöküş veya gerileme dönemi yaşanıyorsa, başka örgütlerle birleşme, yeniden yapılanma gibi çözüm yollarına başvurulabilir. Bu da örgütte değişim süreci yaşanmasına neden olur (Eren, 2014, s. 170).

Kurum Birleşmeleri: Kurum birleşmeleri, satın alma şeklinde de gerçekleşebilir. Bu durumda esas örgütün dışında alt örgüt kültürleri de meydana gelebilir. Bu da örgüt kültüründe değişime yol açmaktadır (Eren, 2014, s. 170).

Tepe Yönetimin Değişmesi: Tepe yöneticisinin değişmesiyle yeni yöneticinin çalışma düzeni, bilgi birikimi ve tutumu önceki yöneticiye göre farklılıklar gösterebilir, bu da değişimi gerekli kılar (Tüz, 2004, s. 22-23).

Örgütsel Yetersizlikler: Kurumlarda örgütsel eksiklikler arttıkça değişim mecburiyeti doğar. Olası örgütsel eksiklikler ise, karar verme yetisinde ve uygulamada yavaşlık, sıkça yapılan hatalar, iletişimsizlik, darboğazlar, aşırı merkezilik, yaratıcılık eksikliği, çatışmalar, koordinasyon problemleri, denetim alanının genişliği, iş ortamından memnun olmama gibi sıralanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 269).

2.3.4.3. Değişim Tanısının Konması

Değişim tanısı konma süreci, doğru soruların sorulmasını kapsar. Buna ek olarak, örgütün çevresini iyi anlamasını, bilgi toplayarak bu bilgilerin değerlendirilmesini de içermektedir. Bu aşamanın gerçekleştirilebilmesi için, örgütün anlık problemleri gözlemlenebilir, örgüt hakkında yapılan araştırma sonuçlarından faydalanılabilir (Güçlü, Şehitoğlu, 2006).

2.3.4.4. Değişim Programı

Değişim tanısı konduktan sonra değişim sürecinin uygulamaya geçirilebilmesi için, değişim programı oluşturulur, yani değişimin nasıl olacağı bu seviyede ortaya konur (Erdoğan, 2015, s. 32). Bu aşamada değişim programında kimlerin olacağı belirlenerek, zamanlama başlangıç tarihi olarak iyi yapılmalı ve değişikliğin psikolojik bir ihtiyaç olarak görüldüğü zaman gözlenmelidir (Sabuncuoğlu, Tüz, 2001, s. 265).

2.3.4.5. Uygulama

Bu aşamada önceden belirlenmiş olan programlar uygulamaya konmakta, değişimin amacı, süreci, alanı, görev alacak kişiler ve görevleri, değişimin bütçesi gibi unsurlar gözden geçirilmektedir. Uygulama esnasında hazır bulunurluk çok önemlidir. Değişim sürecine geçilen bir kurumda değişimden etkilenecek kişilerin hazır

olmaması, değişim sürecini başarısız kılabilecek önemli bir etkidir (Erdoğan, 2015, s. 33).

2.3.4.6. Değerlendirme

Değişim sürecinde uygulanan programın sonuçlarının değerlendirildiği bu son aşamada, değerlendirmenin ne zaman yapılacağı, değerlendirme sürecine kimlerin katılacağı, değerlendirme kriteri ve yöntemi açık bir şekilde belirlenmelidir (Erdoğan, 2015, s. 33).

2.3.5. Eğitimde Değişim Şekilleri

Değişimin gerçekleşmesi için temel yapı taşı bireydir. Yani insan değişmeden geriye kalan hiçbir şey tam manası ile değişemez. Bir değişim sürecinin kısa zamanda sonuç vermesi oldukça nadir olur; çünkü bireyler farklı davranmayı öğrenebilmek için zamana ihtiyaç duyarlar. Öğrenme sürecinde bireyin performansı genellikle düşer, eski ve kanıtlanmış yöntemlere dönmeyi arzular. Bireyler fikir ve şikâyetlerini birbirleriyle paylaştıkları zaman endişe ve korku artar. Bu nedenle değişime öncelikle bireylerin zihinlerinde başlamak gereklidir. Ancak bireyler değişime ikna edilirse organizasyonlardaki değişimin kapısı açılmış olur. Bu nedenle değişim kavramını değerlendirirken örgütler kadar, örgütleri oluşturan bireylere de değinmek gereklidir.

2.3.5.1. İnsanlarda Değişim

İnsan, bütün örgütlerde yaşanan değişim sürecinin ana unsurlarından biri olarak, çalışanlar müşteriler, muhtemel müşteriler, aralarında işbölümü olan diğer kişilerle örgütün etkisinde kalan tüm kişiler, değişim sürecinin en önemli faktörlerinden biri olmaktadır (Basım, Şeşen ve Çetin, 2009, s. 31). Örgütlerde en önemli ve en karmaşık unsurlardan biri insan faktöründe yaşanan değişim olmakla beraber, uygulanacak yeni bir teknoloji veya yeni bir yönetim uygulaması, insanların bilgi, beceri ve davranışlarda değişikliğe sebep olacaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 262). Bu değişimle birlikte personelin inanç ve anlayışında da değişim yaşanacak olup, bu durum okul açısından değerlendirilecek olursa, okul müdürünün veya müdür yardımcısının değiştirilmesi gibi düşünülebilir. İnsan değişimi örgüt seviyesini artıran davranışlarda ve çalışan beklentisi sebepli durumların yerine kullanılmaktadır (Ünal, 2012, s. 26).

2.3.5.2. Örgütlerde Değişim

Farklı alanlarda yaşanan değişimlere anında uyum sağlaması beklenenlerin başında örgütler bulunmaktadır. Örgütlerin sosyal ve teknolojik alanlarda yaşanan değişimlere uyum sağlaması yeterli olmamakla birlikte; değişimi önceden kestirip yönetmenin yolunu bulmak durumundadırlar (Yeniçeri, 2002, s. 162).

Örgütlerde değişme sürecinin pek çok sebebi bulunmaktadır. Her örgüt, içinde bulunduğu mevcut halinden daha da iyi bir seviyeye gelmek ister ve bu olağan bir durumdur. Bu bakımdan çağdaş örgütlerin değişime bakış açısı devamlılık göstermektedir. Örgütsel değişme sürecinde amaçların tanımlanması esnasında uygulanabilirlik, ulaşılabilirlik ve maliyet özellikleri dikkate alınmak durumundadır. Uygulanabilirlik, yapılacak değişimin gerçek dayanaklarının olması, ulaşılabilirlik, değişimle ilgili elde edilmek istenen amaçların hayali olmaması, maliyet ise; örgütsel değişim sürecinin sonucunda katlanılan zorluklara değdiği görülebilmesi anlamına gelmektedir (Yeniçeri, 2002, s. 158).

2.3.6. Değişim Türleri

Değişim, planlı/plansız, makro/ mikro, ani/ zamana yayılmış/ aktif/ pasif, örgütsel/ bireysel, iyileştirme şeklinde/ köklü Olmak üzere farklı şekillerde gerçekleşebilir. Planlı değişim bilinçli bir şekilde, yapılacak işler önceden belirlenerek gerçekleştirilen bir değişim türüken, plansız değişim doğal koşullar altında, tarafsız olaylar sonucu oluşan değişim türüdür (Örücü, 2013, s. 450). Makro değişim, işletmenin bütünü kapsayan bir değişim süreciyken, mikro değişim ise işletmenin yalnızca küçük bir kısmını kapsayan bir değişim sürecidir (Tüz, 2004, s. 29). Bu değişim türü örgütlerin değişimi hayata geçirme hızı ile ilgili olmakla birlikte, örgütlerin çok kısa bir süre içerisinde değişimi hayata geçirmeyi hedeflemesine ani değişim (Basım, Şeşen ve Çetin, 2009, s. 22), geniş bir zaman aralığında, yavaş yavaş gerçekleşen değişim türüne ise zamana yayılmış değişim denilmektedir (Tüz, 2004, s. 29). Aktif değişim bir işletmenin diğer işletmelerden önce değişim sürecini hayatına geçirirken, çevresine de bu süreci yaşaması için baskı kurmasıdır. Pasif değişim ise, işletmenin çevresinde yaşanan değişim sürecine uyum sağlamasıdır (Tüz, 2004, s. 30). Örgütsel değişim, örgütün yapı, davranış ve süreç durumunda yapılan değişim süreciyken, bireysel değişim bireyin öğrenme davranışı sonunda davranış ve düşüncelerinde yaşadığı değişim sürecidir (Örücü, 2013, s. 450). İyileştirme şeklinde değişim, örgütün alt sistemlerinde yenileme ve uyarılma

yapılması durumuyken, köklü değişim örgütün yapı ve amaçlarında köklü değişikliğe gidilmesi durumudur (Örücü, 2013, s. 450).

2.3.7. Değişim Yönetiminde Liderlik

Eğitim bir toplumda asla durağan bir yapısı olmaz. Fikirler, stratejiler ve görüşlerin sürekli değiştii toplumda, eğitim yöneticisi de bu değişime uyum sağlamak durumundadır. Toplumun ihtiyaçlarını karşılayamayan bir eğitim ortamının da etkili olması beklenemez (Çelik, 2015, s. 45). Değişim yönetiminin geleceğinin yöneticilerinin ve onların örgütlerinin varlığını sürdürebilmesinin tek şartı olması beklenmekle birlikte, geleceğın mücadelesi ise değişim sürecini kontrol etme mücadelesi ve bu mücadeleyi yürütenin de insanın kendisi olacaktır (Ünal, 2012, s. 33).

Değişimi yönetme kavramı, örgütsel kültürün en önemli parçası olmakla birlikte okulların geliştirilme sürecinde bu kavrama ihtiyaç duyulmaktadır (Helvacı, 2005, s. 163). Her eğitim yöneticisi kendi rolüyle ilgili bir fikre sahiptir ve bu fikirler farklılık gösterir. Çünkü bazı eğitim yöneticileri yaşanan değişim sürecinde aktif rol oynarken bazı eğitim yöneticileri ise bu sürece aktif katılım göstermezler. Buna bağlı olarak eğitim yöneticilerinin değişime açık olduğu veya statükoyu koruma davranışı sergiledikleri söylenebilir (Helvacı, 2005, s. 240). Eğitim örgütleri ve liderlik kavramlarına bakıldığında, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden ayrılan özelliklerini iyi bilmek gerekir. Bu özellikler okul yöneticisinin görev, yetki, sorumluluk ve liderlik davranışlarını da etkilemektedir (Cemaloğlu, 2013, s. 135).

Okul müdürleri, okulun amaçlarını gerçekleştirerek, yapısını koruyacak iç öğelerin lideri olarak, bireyleri eyleme geçirip amaçlara yöneltebilme kişi olma özelliğini taşır. Bu bağlamda, okul yönetiminde liderlik, sorunları önceden görerek, ardından bu sorunları çözebilme yeteneğine sahip olmaktır (Bursalıoğlu, 2013, s. 209).

Değişim yönetimi sürecinde en önemli faktörlerden biri liderliktir, değişim sürecini yöneten kişinin liderlik vasıflarına sahip olması gerekmektedir. Lider ise, örgütsel normlara mekanik olarak uymanın da dışında, etkileme gücüne sahip olan, örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için, yeni bir yapı ortaya koyabilen ve doğru şeyi yapmayı amaç edinen kişidir (Erdoğan, 2015, s. 43). Liderliği yönetimden ayıran en önemli özelliği, örgütte bulunan diğer insanların çalışmalarını organize etmek ve yönlendirmek dışında, liderin de verimli olmasını sağlamasıdır (Adair, 2008, s. 46).

Yenilikçi organizasyonlar varlığını şansa değil, iyi bir liderliğe ve yönetime borçludurlar (Adair, 2008, s. 42).

Liderlik farklı durumlarda farklı türlerde ortaya çıkabilmekte ve liderlik içinde bulunan süreçle isimlendirilmektedir. Liderler, kimi zaman vizyoner, kültürel, süper, etik, dönüşümcü kim zaman ise öğrenen liderlik özellikleri gösterebilmektedir. Bu özelliklerin belirleyiciliğinde içinde bulunan durum ve hedefler belirleyici rol oynamaktadır. Liderlik türlerinden bazıları şunlardır:

Vizyoner Liderlik: Vizyon, bir örgütün geleceğe dair resmini çizmedir. Bu resmin içine altında çalışanları da katıp, onların da yarına dair yeni bir ufuk kazanmasını sağlayan lider, geleceğe yön verecek olan liderdir (Çelik, 2015, s. 267). Vizyoner lider, kökten kararlar alarak, kendini tamamıyla kendi buluşlarına verir, örgütsel ortamda da çalışanlar tarafından ilham alınır (Çelik, 2015, s. 169).

Kültürel Liderlik: Kültürel liderlik, örgütün güçlü ve esnek bir kültürel yapısının olmasını amaçlar. Kültürel lider de örgütünün değerlerinin kabullenilmesi ve çalışanlarının buna uyması için çabalar. Aynı zamanda kültürel lider örgütünün kültürünü, büyük sistemlerin kültürüyle kaynaşmasını sağlayan liderdir (Erdoğan, 2015, s. 44).

Süper liderlik: Süper liderlik yaklaşımı mevcut iş hayatının tasarımını yenileştirmeye katkı sağlamaktadır. Süper lider, güce ve zekâyâ sahiptir ve örgütteki yeteneklerinin gelişmesinin önünü açar. Kendi kendine liderlik olarak da ifaden edilen bu liderlik anlayışında insanın sürekli kendini geliştirme imkânı olduğu ve kendi kendinin lideri olabileceği görüşü savunulmaktadır (Çelik, 2015, s. 76-84).

Etik Liderlik: Çeşitli meslek kollarında uyulması veya yapmaktan imtina etmesi gereken davranışlar bütününe etik denir (TDK, 2018). Etik liderlik ise, bireysel veya bireyler arası ilişkiler vasıtasıyla, olması gereken davranışları sergileme ve çift yönlü iletişim ve karar verme ile kişilerin bu uygun davranışları sergilemesi amacıyla teşvik edilmesidir (Turan, Bektaş, 2014, s. 327).

Dönüşümcü Liderlik: Dönüşümcü liderlik kavramı, duygu, ahlak, değer, standartlar ve uzun vadeli amaçları olan değişim ve dönüşüm sürecidir. Transformasyonel liderler, örgüt çalışanlarının beklenti ve fikirlerinden daha fazlasını gerçekleştirebilmeleri için onları güdüler (Turan, Bektaş, 2014, s. 321-322).

Öğrenen Liderlik: Öğrenen lider, örgüt modeline uyan ve öğrenen davranışlar sergileyebilen liderdir. Öğrenen örgütlerde liderin geleneksel liderden oldukça farklı yaklaşımlara sahip olmasının dışında, öğrenmeden sorumlu olma özelliği de bulunmaktadır (Çelik, 2015, s. 117).

2.3.8. Okul Müdürlerinin Değişim Eğilimleri

Bu çalışmada okul müdürlerinin değişim eğilimleri, değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnme ve statükoyu koruma boyutlarında incelenmiştir.

2.3.8.1. Değişimde Girişimcilik

Türk Dil Kurumu'na göre, bir işe teşebbüs etme durumu girişim, girişimci olma durumu ise girişimcilik şeklinde tanımlanmıştır. Girişimci olmak için gereken özelliklerin başında ise yenilikçilik, yaratıcılık ve değişimci olmak gelmektedir (Sınacı, 2016). 1990'lı yıllardan itibaren etkisini tüm dünyada daha çok hissettiren küreselleşme olgusu, yoğun bir şekilde rekabet ortamı oluşmasına yol açmış, bu rekabet ortamına giren işletmelerin bir yandan farklılaşma bir yandan yenileşme yoluna gittikleri görülmüştür. Bütün bunlar girişimciliğin önemini ortaya koymaktadır (Küçülantan, 2009). Değişime odaklı olmak, aynı zamanda yenilikçi olmayı da gerektirir. Değişimin hızına yetişebilmek için ise, girişimcilik oldukça önemli bir etkidir. Girişimci özelliklere sahip çalışanları olan örgütlerin değişim süreci karşısında uyum göstermesi kolaylaşacaktır (Basım ve Şeşen, 2008, s. 50- 54). Okul yöneticisi de bu bağlamda öğrendiği yeni bilgileri hayata aktarabilen, öğrenme sürecinde önder olabilen, ortak kararlar alarak yenilik yapma gerekliliğini görebilen ve bunu okula da aktarabilen bir kişi olmalıdır. Ayrıca okul yöneticisi bütün çalışanlara kendini güvende hissederek samimi bir çalışma ortamında çalışabilmesini sağlayarak, yöneticisi olduğu okul için yeni hedefler belirlemeye çalışan, teknolojik gelişmelerden okuluna da fayda sağlamayı amaç edinerek her konuda esnek olabilen ve değişimde girişimci adımlar atabilen bir lider olmalıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

2.3.8.2. Değişimin Yararına İnanma

Değişim kaçınılmaz bir gerçeklik olması dışında aynı zamanda yararları olan bir süreçtir. Çünkü değişim süreciyle beraber bazı olumlu sonuçların olduğu da bilinmektedir. Değişimin içinde bulunan örgütü tekdüzelikten kurtarması,

çalışanlarının dikkatinin artması, birçok yönden yeni imkânlar oluşturması, çalışanların mesleki yeterliliklerini artırmaları için motive etmesi, çalışılan kuruma canlılık katması, günlük uygulamaların tekrar gözden geçirilmesini sağlaması, çalışanların iş doyumunu arttırması gibi yararları vardır (Özdemir, 2000).

2.3.8.3. Değişime Direnme

Örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için değişen şartlara ayak uydurmaları oldukça önemlidir. Ancak bu uyum süreci her zaman çok da kolay olmamakla birlikte değişime karşı bazı direnişlerle karşı karşıya kalınmaktadır (Helvacı, 2005, s. 68). Değişim, uzun vadeli sonuçları olan bir süreç olması sebebiyle, kısa vadeli hedefleri olan kurumlarda uzun süreli değişime direnme olabilir. Bir değişim girişimi, çalışanların işlerini kaybetme korkusuna sebep olarak görülebileceğinden kişiler değişime direnebilirler. Kişiler alışkın oldukları mevcut bir sistemin değişmesini istemediklerinden dolayı değişime direnç gösterebilirler. Değişim süreci sonucunda kişiler yeni bilgi ve beceri kazanmak zorunda kalacağından ve bunu istememe ihtimallerinden dolayı değişime direnme yaşanabilir. Önceden denenmiş bir değişim süreci başarısızlıkla sonuçlanmışsa kişiler değişime direnebilirler (Erdoğan, 2015, s. 63).

2.3.8.4. Statükoyu koruma (Değişimden Kaçınma)

Kaçınma sözcük anlamı olarak bir işi yapmaktan imtina etmektir (TDK, 2018). Bütün örgütlerin de toplumlar gibi yaşayan bir varlık olduğu ve örgütlerin değişim süreciyle yüzleşmesinin kaçınılmaz olduğu göz önünde bulundurulduğunda, örgütlerin de değişimden kaçınmaktansa değişim sürecinden yararlanma yoluna gitmeleri oldukça doğru bir davranış olacaktır. Örgütün bütün kademelerinden gelebilecek bir değişim talebine, bu süreç sonunda pozitif sonuçlar alınabilmesi için, planlı ve kontrollü bir yol izlenmelidir. Bu değişim istekleri örgütün yapısında ortaklaşa karar alınan, etkili ve verimli ürün elde edilebilecek bir hale getirilmelidir. Bu sayede bundan sonra gelecek değişim taleplerine de yeni yer açılarak, örgütün canlanmasını sağlayan bir araç olarak kabul edilecektir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

2.4. Değişimle İlgili Yapılan Çalışmalar

Değişimle ilgili yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin değişime bakış açılarını ve bu bakış açılarına etki eden faktörleri ortaya koymaktadır. Bu araştırmaların konuları ve elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Gökçe (2008) tarafından eğitim yöneticilerinin yeniden yeterliklerinin tanımlanması ve değişimin etkili yönetilmesi amacıyla yapılan “Değişimin Kavramsal Modelleri ve Değişme Sürecinde Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri” isimli çalışmada, eğitim yöneticilerinin değişme sürecini, klasik değişme modeli çerçevesinde değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır.

Beycioğlu ve Aslan (2010), okul geliştirme kavramını da içine alan değişim ve yenileşme kavramlarını incelemeyi amaçlayan “Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini” isimli çalışmada, okulların ve okul yöneticilerinin değişen rolleri de göz önünde bulundurulduğunda, değişimin kaçınılmaz olduğu ve statükoyu korumak yerine değişim sürecinden faydalanılmasının daha faydalı sonuçlar vereceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2010) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi, Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmada, okul yöneticilerinin, okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyim süresi ve öğrenci sayısına göre değişime hazır olma düzeyini incelemeyi amaçlanmış, okulun öğretim düzeyi ve okul büyüklüğü değişkenlerinin, yöneticilerin değişime hazır olma durumlarında anlamlı bir fark yaratmadığını, deneyimin ise pozitif etkisi olduğu görülmüştür.

Canlı, Demirtaş ve Özer (2015) tarafından okul yöneticilerinin değişim eğilimlerini belirleme amacıyla yapılan, “Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri” isimli çalışmada, okul yöneticilerinin genelde değişimde girişimci oldukları, değişimin yararına inandıkları, statükoyu koruma eğiliminde oldukları ve değişime orta düzeyde direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gökçe (2004) tarafından, eğitimde ve okul ortamında yaşanan değişme problemlerinin çözümüne katkı sağlamak amacıyla yapılan “Okulda Değişimin Yönetimi” adlı çalışmada, ilkokul müdürleri kendi değişme yöneticiliği yeterliklerini iyi, değişme sürecinde de belirtilen davranışları çoğunlukla gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2009), “Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Değişimi Yönetme Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, ortaöğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme davranışlarının, öğretmen algılarıyla incelenmesi

amaçlanmış, müdürlerin öğretmenlerin algılarına göre, değişimi etkileyen veli ve öğretmenleri çoğunlukla dikkate aldığı, değişim için ara sıra risk alma davranışını sergiledikleri ortaya konmuştur.

Argon ve Özçelik (2007), ilkokul yöneticilerinin, öğretmen ve yönetici algılarına göre, değişimi yönetme yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri” adlı çalışmasında, değişim sürecinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi kapsamında yöneticiler, yöneticilere göre çok yeterli bulunmuş, öğretmenlere göre orta düzeyde yeterli bulunmuştur.

Alma Harris (2016) “Okul Müdürlerinin Çalışmalarının Değişen Doğası: Bir Yorum” isimli çalışmasında okul müdürlerinin liderlik kavramı temel alınarak nelerin değişime uğradığını ve müdürlerin gerçekleşen değişimlere nasıl uyum sağlaması gerektiği uluslararası örneklerle karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmanın sonucunda Singapur ve Hong Kong örneklerinde görüldüğü gibi eğitim sistemindeki yüksek performansı sürdürebilmek için; liderlerin sürekli olarak değişime açık olması ve kendini sistematik bir şekilde geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Peter Goff, ve Ellen Goldring yapmış olduğu (2015) “Geri Bildirim ve Koçluk Yoluyla Müdürlerin Liderliğini Değiştirme” isimli çalışma ile okul müdürlerinin neden ve nasıl değişmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Çalışma neticesinde kendisini geliştirmek için destek alan okul müdürlerinin değişime daha iyi ayak uydurduğu tespit edilmiştir.

Michael Fullan (2002) “Değişim Kültüründe Liderler Olarak Okul Müdürleri” adlı çalışması ile literatürdeki en kapsamlı çalışmalardan birini yapmıştır. Eğitimin devamlılığı için okul liderliğini anahtar olarak gören Fullan; çalışmasında literatürde sıkça geçen “yönlendirici liderlik” kavramının incelemiş ve bu kavramın tek başına yeterli olmayacağı sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin geleceğin okullarına liderlik yapabilmesi için; değişim kavramını iyi bilmeleri ve değişim sürecini yönetebilmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesine ait alt bölümler ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel desende tasarlanmıştır. Betimsel araştırma modeli, eğitim alanında kullanılan araştırma modeli olup, verilen durumu eksiksiz bir biçimde tanımlar. Öğrenci gruplarının başarılarını belirlemek, öğretmen ve yönetici davranışlarını tanımlamak, ailelerin tutumlarını belirlemek gibi çalışmalar betimsel çalışmalara örnek gösterilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel 2014, s. 22).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Türkiye'nin çeşitli yerlerindeki 1362 özel eğitim okulunda yöneticilik yapan okul müdüründen; araştırmanın örnekleme ise uygun örnekleme yoluyla seçilen, Milli Eğitim Bakanlığında gerçekleşen özel bir eğitim konferansı nedeniyle bir araya gelen Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki 137 özel eğitim okul müdüründen oluşmaktadır.

Veriler düzenlenen konferans esnasında anket aracılığı ile toplanmıştır. 150 okul müdürüne anket uygulanmıştır. Ayıklama işleminden sonra 137 tane anket işleme alınmıştır. Bu da evrenin % 10.5 e denk gelmektedir. Araştırmaya katılan özel eğitim okul müdürlerinin demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 2:

Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (n=137)

Değişkenler	n	%	
Öğretim Kademesi	Okul Öncesi	8	5.8
	İlköğretim	81	59.1
	Ortaöğretim	32	23.4
	Meslek Teknik Eğitim	13	9.5
	Yaygın Eğitim	3	2.2
Kıdem	1-10 yıl	4	2.9
	11-20 yıl	77	56.2
	21-30 yıl	51	37.2
	31-40 yıl	5	3.7
Yöneticilik Kıdemi	0-5 yıl	39	28.5
	6-10 yıl	54	39.4
	11-15 yıl	30	21.9
	16 ve üstü yıl	14	10.2
Eğitim Durumu	Ön lisans	3	2.2
	Lisans	87	63,5
	Lisansüstü	47	34,3
Hizmet İçi Kurs	Bir Kez	45	32.8
	İki Kez	15	10.9
	Üç Kez	24	17.5
	Dört Kez ve Üstü	53	38.6

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve Akbaba, Altun ve Büyüköztürk (2011) tarafından geliştirilen Değişim Eğilimleri Ölçeği (DEÖ) kullanılarak toplanmıştır. Ölçek, değişimde girişimcilik (14 madde), değişimin yararına inanma (11 madde), değişime direnme (12 madde) ve statükoyu koruma (değişimden kaçınma) (4 madde) olmak üzere, dört boyuttan ve 41 maddeden oluşmaktadır. Boyutların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Boyutlar	Madde Sayısı	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Değişimde Girişimcilik	14	14-25,1	25,2-36,3	36,4-47,5	47,6-58,7	58,8-70
Değişimin Yararına İnanma	12	12-21,5	21,6-31,1	31,2-40,7	40,8-50,3	50,4-60
Değişime Direnç	11	11-19,7	19,8-28,5	28,6-37,3	37,4-46,1	46,2-55
Statükoyu Koruma	4	4-7,1	7,2-10,3	10,4-13,5	13,6-16,7	16,8-20
Toplam	41	41-73,7	73,8-106,5	106,6-139,3	139,4-172,1	172,2-205

Ölçek, toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanlarının güvenilirliği için hesaplanan alfa değerleri .67 ile .91 arasında değişmektedir. Ölçeğin psikometrik özellikleri ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yöneticilik yapan 284 kişiden elde edilen veri seti kullanılarak incelenmiştir. Yapılan açıklayıcı faktör analizinde ölçek dört faktörlü olarak tanımlanmıştır. Dört faktörlü yapının açıkladığı varyans %44'tür. Aynı veri seti üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları model veri uyumunun iyi ($\chi^2/df=1,72$, RMSEA=0,05, RMS=0,05, CFI=0,97, NFI=0,93 ve NNFI=0,97) olduğunu göstermiştir. Ölçek puanlarının güvenilirliği için hesaplanan alfa güvenirlik katsayısı değişimde girişimcilik faktörü için .86, değişime direnç faktörü için .82, değişimin yararına inanma faktörü için .91 ve statükoyu koruma faktörü için .67'dir. Araştırma grubundan elde edilen veriler kullanılarak ölçek puanlarının güvenirlik değerleri bulunmuştur. Hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı değişimde girişimcilik faktörü için .91, değişimde direnç faktörü için .84, değişimin yararına inanma faktörü için .89 ve statükoyu koruma faktörü için .70'dur.

3.4. Verilerin Analizi

Uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin analizler, SPSS 21 paket programı ile test edilmiştir. Araştırmada, aritmetik ortalama ile değişkenlerin ortalama puanları

hesaplanmıştır. Ayrıca grupların normal dağılmaması ve grup varyanslarının homojen olmaması nedeniyle değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, direnç ve koruma alt boyutlarının daha önce görev yapılan öğretim kademesi, yönetici kıdemi, eğitim durumu ve katıldığı hizmet içi kurslar gibi demografik değişkenlerle ilişkisi parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi ile ortaya konmuştur.

Kruskal-Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesinde kullanılır. Tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) parametrik olmayan karşılığıdır. İki temel varsayımı vardır. Bağımlı değişken en az sıralama ölçeği düzeyinde olmalıdır ve gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır (Lorcu, 2015).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde özel öğretim okul müdürlerinin değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve statükoyu koruma alt boyutlarına yönelik ortalama puanlara ve bu değişkenlerin, daha önce görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, öğrenim durumu ve alınan hizmet içi kurslar gibi demografik değişkenlerle ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 4.

Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Boyutlar	n	\bar{X}	S
Özel Eğitim okul Müdürlerinin Değişim Eğilimleri	Değişimde Girişimcilik	137	57,97	6.66
	Değişimin Yararına İnanma	137	51,32	5.56
	Değişime Direnç	137	45,41	6,31
	Statükoyu Koruma	137	16,67	2,69

Tablo 4'deki verilere göre; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “Değişimde Girişimcilik” ($\bar{X}=52,97$), “Değişimin Yararına İnanma” ($\bar{X}=51,32$) ve “Değişime Direnç” ($\bar{X}=45,41$) boyutlarındaki ifadelerle çoğunlukla katıldıkları, “Statükoyu

Koruma” boyutundaki ifadeler az düzeyde katıldıkları ($\bar{X}=16,67$) görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde özel eğitim okul müdürlerinin çoğunlukla ($\bar{X}=171,37$) değişime eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Tespit edilen değerler göz önünde bulundurulduğunda; “Değişimde Girişimcilik” ve “Değişimin Yararına İnanma” boyutundaki ifadeler destek veren özel eğitim okul müdürlerinin değişim kavramını olumlu manada destekledikleri ve yapılan değişimleri gereklilik olarak gördükleri söylenebilir. Bununla birlikte “Statükoyu Koruma” boyutunda olan ifadeler katılan özel eğitim okul müdürlerinin yapılan değişimlerden tedirginlik duydukları ve çekindikleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan “Değişime Direnç” boyutundaki ifadeler ortalama düzeyde katılan özel eğitim okul müdürlerinin yapılan ve yapılacak değişimlerin tamamını desteklemedikleri ve birtakım değişimlere direnç gösterdikleri ifade edilebilir. Genel olarak özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimlerini değerlendirildiğinde; müdürlerin gerçekleştirilen değişimlerin faydalı olduğuna inandıkları fakat değişimlerin onları tedirgin ettiği ve bazı değişimlerin gerçekleşmesini desteklemedikleri halde farklı nedenlerle gerçekleştirilen değişimlere uyum sağladıkları ifade edilebilir.

4.2. Okul Müdürlerinin Değişim Eğilimlerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimlerinin daha önce görev yaptığı eğitim kurumuna, mesleki kıdeme, yöneticilik kıdemine, mezuniyet durumuna ve katıldığı hizmet içi kurs sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis sonuçları verilmiştir.

Tablo 5’de değişkenlerin daha önce görev yaptığı eğitim kurumla ilişkisini gösteren Kruskal-Wallis sonuçları şu şekildedir:

Tablo 5.

Değişkenlerin Daha Önce Görev Yaptığı Eğitim Kurumla İlişisini Gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları

Boyutlar	Kurum	N	Sıra Ortalaması	Chi-S	P
Değişimde Girişimcilik	Okul Öncesi Eğitim	8	62,56	5,515	0,238
	İlköğretim	81	70,28		
	Ortaöğretim	32	66,22		
	Mesleki Teknik Eğitim	13	81,92		
	Yaygın Eğitim	3	25,17		
Değişimin Yararına İnanma	Okul Öncesi Eğitim	8	70,69	7,094	0,131
	İlköğretim	81	73,53		
	Ortaöğretim	32	58,69		
	Mesleki Teknik Eğitim	13	75,04		
	Yaygın Eğitim	3	26,00		
Değişime Direnç	Okul Öncesi Eğitim	8	64,88	1,834	0,766
	İlköğretim	81	68,83		
	Ortaöğretim	32	69,86		
	Mesleki Teknik Eğitim	13	76,42		
	Yaygın Eğitim	3	43,17		
Statükoyu Koruma	Okul Öncesi Eğitim	8	59,69	5,847	0,211
	İlköğretim	81	70,12		
	Ortaöğretim	32	66,59		
	Mesleki Teknik Eğitim	13	83,42		
	Yaygın Eğitim	3	26,83		

Tablo 5 incelendiğinde, müdürlerin değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik boyutunda daha önce Mesleki Teknik Eğitim okullarında çalışan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 81,92$); daha önce Yaygın Eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 52,67$) en düşük ortalamaya

sahiptir. Değişimin yararına inanma boyutunda Mesleki Teknik Eğitim okullarında çalışan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X} = 75,04$). Yine Yaygın Eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 26,00$) en düşük ortalamaya sahiptir. Değişime direnç boyutunda Mesleki Teknik Eğitim okullarında çalışan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamasına sahiptir ($\bar{X} = 76,42$). Yaygın Eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 43,17$) en düşük ortalamaya sahiptir. Statükoyu koruma boyutunda da Mesleki Teknik Eğitim okullarında çalışan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 83,42$), Yaygın Eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 26,83$) en düşük ortalamaya sahiptir. Özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve koruma boyutlarının daha önce görev yapılan kuruma göre farklılaşmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Tablo 6 'da değişkenlerin mesleki kıdem durumlarıyla ilişkisini gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları şu şekildedir:

Tablo 6.

Değişkenlerin Mesleki Kıdem İle İlişisini Gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Chi-S	P
Değişimde Girişimcilik	0-10 Yıl	4	61,12	0,943	0,815
	11-20 Yıl	77	71,79		
	21-30 Yıl	51	65,98		
	31-40 Yıl	5	63,20		
Değişimin Yararına İnanma	0-10 Yıl	4	53,50	3,577	0,311
	11-20 Yıl	77	70,42		
	21-30 Yıl	51	70,94		
	31-40 Yıl	5	35,70		
Değişime Direnç	0-10 Yıl	4	54,50	1,206	0,752
	11-20 Yıl	77	71,63		
	21-30 Yıl	51	65,91		
	31-40 Yıl	5	71,60		
Statükoyu Koruma	0-10 Yıl	4	67,25	8,646	0,034
	11-20 Yıl	77	73,68		
	21-30 Yıl	51	66,75		
	31-40 Yıl	5	21,30		

Tablo 6 incelendiğinde, müdürlerin mesleki kıdeme göre değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik boyutunda 11-20 yıl arası çalışan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 71,79$); 0-10 yıl çalışan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 61,12$) en düşük ortalamaya sahiptir. Değişimin yararına inanma boyutunda 21-30 yıl çalışan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 70,94$) yine 31-40 yıl çalışan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 35,70$) en düşük ortalamaya sahiptir. Değişime direnç boyutunda 11-20 yıl çalışan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 71,63$) 0-10 yıl çalışan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 54,50$) en düşük ortalamaya sahiptir. Statükoyu koruma boyutunda da 11-20 yıl çalışan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 73,68$) 31-40 yıl çalışan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 21,30$) en düşük ortalamaya sahiptir. Değişimde girişimcilik, değişimin yararına

inanma ve değişime direnç boyutlarında farklılaşma bulunamamıştır.($p>.05$.) Fakat koruma boyutunda farklılaşma görülmüştür($p<.05$).

Tablo 7’de özel eğitim okul müdürlerinin yöneticilik kıdemleri ile ilişkisini gösteren Kruskal-Wallis sonuçları şu şekildedir:

Tablo 7.

Değişkenlerin Yöneticilik Kıdemi İle İlişkisini Gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları

Boyutlar	Yöneticilik Kıdemi	n	Sıra Ortalaması	Chi-S	P
Değişimde Girişimcilik	0-5 Yıl	39	55,90	10,52	0,015
	6-10 Yıl	54	72,31		
	11-15 Yıl	30	84,98		
	16 Yıl ve Üstü	14	58,46		
Değişimin Yararına İnanma	0-5 Yıl	39	59,47	5,028	0,170
	6-10 Yıl	54	74,39		
	11-15 Yıl	30	76,0		
	16 Yıl ve Üstü	14	59,54		
Değişime Direnç	0-5 Yıl	39	63,08	3,434	0,329
	6-10 Yıl	54	74,72		
	11-15 Yıl	30	71,97		
	16 Yıl ve Üstü	14	57,07		
Statükoyu Koruma	0-5 Yıl	39	63,47	4,835	0,184
	6-10 Yıl	54	76,70		
	11-15 Yıl	30	69,22		
	16 Yıl ve Üstü	14	54,21		

Tablo 7 incelendiğinde, yöneticilik kıdemine göre değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik boyutunda 11-15 yıl arası müdürlük yapan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 84,98$); 0-5 arası müdürlük yapan özel öğretim okul müdürleri ($\bar{X} = 55,90$) en düşük ortalamaya sahiptir. Değişimin yararına inanma boyutunda 11-15 yıl arası müdürlük yapan özel eğitim okul müdürleri en yüksek

ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 76,0$) yine 0-5 yıl arası müdürlük yapan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 59,47$) en düşük ortalama sahiptir. Değişime direnç boyutunda 6-10 yıl arası müdürlük yapan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalama sahiptirken ($\bar{X} = 74,72$), 16 yıl ve üstü süre müdürlük yapan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 57,07$) en düşük ortalama sahiptir. Statükoyu koruma boyutunda da 6-10 yıl arası müdürlük yapan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalama sahiptirken ($\bar{X} = 76,70$) 16 yıl ve üstü süre müdürlük yapan özel öğretim okul müdürleri ($\bar{X} = 54,21$) en düşük ortalama sahiptir. Tablo incelendiğinde, müdürlerin değişimde girişimcilik boyutunda farklılaşma tespit edilmiştir ($p < .05$).

Tablo 8’ de özel eğitim okul müdürlerinin mezuniyet durumu ile ilişkisini gösteren Kruskal-Wallis sonuçları şu şekildedir:

Tablo 8.

Değişkenlerin Mezuniyet Durumu İle İlişkisini Gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet Durumu	n	Sıra Ortalaması	Chi-S	P
Değişimde Girişimcilik	Önlisans	3	94	1,31	0,519
	Lisans	87	67,68		
	Lisansüstü	47	69,84		
Değişimin Yararına İnanma	Önlisans	3	63	0,074	0,964
	Lisans	87	68,98		
	Lisansüstü	47	69,41		
Değişime Direnç	Önlisans	3	79	1,70	0,427
	Lisans	87	71,86		
	Lisansüstü	47	63,06		
Statükoyu Koruma	Önlisans	3	35,33	3,44	0,178
	Lisans	87	72,48		
	Lisansüstü	47	64,71		

Tablo 8 incelendiğinde, mezuniyet durumuna göre değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik boyutunda önlisans mezunu özel eğitim okul müdürleri ortalama

sahipken ($\bar{X} = 94$); lisans mezunu özel öğretim okul müdürleri ($\bar{X} = 67,68$) en düşük ortalamaya sahiptir. Değişimin yararına inanma boyutunda lisansüstü mezunu özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 69,41$) önlisans mezunu özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 63$) en düşük ortalamaya sahiptir. Değişime direnç boyutunda önlisans mezunu özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 79$), lisansüstü mezunu özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 57,07$) en düşük ortalamaya sahiptir. Statükoyu koruma boyutunda da lisans mezunu özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 72,48$) önlisans mezunu özel öğretim okul müdürleri ($\bar{X} = 35,33$) en düşük ortalamaya sahiptir. Özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve koruma boyutlarının mezuniyet durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

Son olarak Tablo 9'da özel eğitim okul müdürlerinin katıldıkları hizmet içi kurs sayısı ile ilişkisini gösteren Kruskal-Wallis Sonuçları şu şekildedir:

Tablo 9.

Değişkenlerin Hizmet İçi Kurs Katılım Sayısına Göre Kruskal-Wallis Sonuçları

Boyutlar	Hizmet İçi Kurs	n	Sıra Ortalaması	Chi-S	P
Değişimde Girişimcilik	Bir Kez	45	62,17	6,52	0,089
	İki Kez	15	81,70		
	Üç Kez	24	57,92		
	Dört ve Üstü	53	76,23		
Değişimin Yararına İnanma	Bir Kez	45	63,61	3,17	0,366
	İki Kez	15	75,93		
	Üç Kez	24	62,02		
	Dört ve Üstü	53	74,77		
Değişime Direnç	Bir Kez	45	71,39	0,434	0,933
	İki Kez	15	64,70		
	Üç Kez	24	66,56		
	Dört ve Üstü	53	69,29		
Statükoyu Koruma	Bir Kez	45	69,56	0,782	0,854
	İki Kez	15	60,77		
	Üç Kez	24	69,08		
	Dört ve Üstü	53	70,82		

Tablo 9 incelendiğinde, hizmet içi kurs katılım durumuna göre değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik boyutunda iki kez katılan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 81,70$); üç kez katılan özel öğretim okul müdürleri ($\bar{X} = 57,92$) en düşük ortalamaya sahiptir. Değişimin yararına inanma boyutunda iki kez katılan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 75,93$) üç kez katılan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 62,02$) en düşük ortalamaya sahiptir. Değişime direnç boyutunda bir kez katılan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 71,39$), iki kez katılan özel eğitim okul müdürleri ($\bar{X} = 54,70$) en düşük ortalamaya sahiptir. Statükoyu koruma boyutunda da dört ve üstü

sayıda kursa katılan özel eğitim okul müdürleri en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X} = 70,82$) iki kez katılan özel öğretim okul müdürleri ($\bar{X} = 60,77$) en düşük ortalamaya sahiptir. Özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimlerinin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve koruma boyutlarının hizmet içi kurs katılım durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır ($p > .05$).



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Özel eğitim okullarında görev yapan müdürlerin değişime bakış açılarının eğitim durumlarına, daha önce çalıştıkları kurumlara, aldıkları hizmet içi kurslara, mesleki ve yöneticilik kıdemlerine göre incelendiği bu çalışmada, müdürlerin değişime bakış açılarının olumlu olduğu ortaya konmuştur. Benzer bir biçimde Aslan, Beycioğlu ve Konan (2008) tarafından yapılan araştırmada okul müdürleri kendilerinin değişime açık oldukları görüşündedirler. Demirtaş (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler okul müdürlerini çoğunlukla değişime açık; Kassim ve Abdullah'ın (2011) yaptığı araştırmada ise öğretmenler yöneticilerinin değişime yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Çalışmada değişkenlerin sıra ortalamaları incelendiğinde değişime direnç ve statükoyu koruma boyutlarının ortalamalarının yüksek olması da dikkat çekicidir. Bu sonuç, okul müdürlerinin değişime olumlu baktığı sonucuyla çelişiyormuş gibi görünse de bu çelişki eğitim kavramının temel fonksiyonuyla açıklanabilir. Eğitim sisteminin en temel fonksiyonu mevcut bilgiyi ve yüzyılların birikimi olan kültürü genç nesillere aktarmaktır. Fakat aynı zamanda çağın yeniliklerinin ve değişimlerinin tetikleyicisi ve takipçisi olmaktadır (Eserpek, 1978: 123). Bu nedenle eğitim bir taraftan var olanı korurken bir taraftan da değişimi tetiklemektedir.

Değişime gösterilen direnç, değişim uygulamalarının başarısız olmasına neden olabilmektedir. Özellikle okuldaki değişim faaliyetlerinin birincil sorumlusu olarak görülen okul müdürlerinin değişime gösterdikleri direncin göz ardı edilmemesi gerekir. Okul müdürleri değişime direnme yerine değişimin getirdiği yeni fırsatları görerek arzulanan değişim ve yenileşmeyi kolaylaştırmalıdır (Numanoğlu, 1999: 345). Harris (2016) tarafından müdürlerin değişim sürecine nasıl uyum sağlaması gerektiğiyle ilgili yapılan çalışmada eğitimde başarının artırılabilmesi için, okul müdürlerinin değişim sürecine açık olmalarının ve kendilerini geliştirmelerinin önemi vurgulanmıştır. Bu bağlamda değişime direncin eğitimde kalite ve başarı kavramlarının azalmasına sebep olacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın bir sonucu da, daha önce mesleki teknik eğitim kurumlarında görev yapmış özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimlerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu yönündedir. Mesleki teknik eğitim okulları, daha çok erkek ağırlıklı ve nispeten disiplin olaylarının daha yoğun görüldüğü okullar olması sebebiyle, bu okullarda tek ve standart çözüm yollarının uygulanması oldukça güçtür. Bu nedenle burada görev yapan okul müdürlerinin farklı perspektiflere ve değişen durumlara hızlı bir biçimde adapte olacak özelliklere sahip olması beklenir. Daha önce mesleki teknik eğitim okullarında görev yapmış özel eğitim okul müdürlerinin bu nedenle, değişim eğilimleri ortalamasının en yüksek olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin değişim eğilimlerinin daha önce görev aldıkları eğitim kurumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre özel eğitimde yöneticilik yapan okul müdürlerinin değişim eğilimleri, daha önce görev aldıkları okul türünden etkilenmemektedir. Bunun sebebi, okul müdürlerinin okul türlerine göre görev ve sorumlulukları farklılaşsa da, temelde benzer süreçleri yönetmelerinden kaynaklanabilir. Arslan (2014) tarafından halk eğitim merkezi müdürleriyle yapılan çalışmada ilköğretim kurumlarından gelen müdürlerin yaygın eğitim kurumlarından gelen müdürlere kıyasla değişimde daha girişimci oldukları sonucuna varılmış, bu sonuç yapılan çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bu durum özel eğitim okullarıyla halk eğitim merkezlerinin yapısal ve amaçsal farklılıklarından kaynaklanabilir.

Bu çalışmada ulaşılan diğer bir sonuca göre, özel eğitim okul müdürlerinin mesleki kademle

rine göre değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma ve değişime direnç boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Canlı, Demirtaş ve Özer (2015) tarafından okul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin incelendiği çalışmada yöneticilik kıdemi açısından okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum yapılan çalışmayla örtüşmektedir. Ancak bu çalışmada statükoyu koruma boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Fark, 31-40 yıl boyunca mesleğe hizmet eden özel eğitim okul müdürlerinin lehinedir. Bu noktada uzun süredir eğitimci olanlar hakkındaki değişimin yararına inanma boyutunda elde edilen bulgular birbiri ile çelişebilir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında, mesleki kıdemi 31-40 yıl arası olan okul müdürlerinin statükoyu koruma ortalaması en düşüktür. Bunun nedeni kıdemli olan eğitimcilerin değişim beklenen alanlara karşı değişimin eğitim sisteminde çok da yararlı olacağını düşünmemelerine rağmen, bunu değişen yönetmelik, kanun ve kurallar çerçevesinde kabul ederek değişim sürecine uyum sağlamak zorunluluğu hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmanın sonuçlarından bir diğeri, özel eğitim okul müdürlerinin yöneticilik kıdemine göre yapılan değerlendirmede değişimde girişimcilik boyutunun anlamlılığıdır. Değişimde girişimcilik boyutuna bakıldığında, okul müdürlerinin, müdürlük tecrübesi arttıkça değişimde girişimciliğe olan eğilimlerinin giderek arttığı söylenebilir. Fakat bu durum 15 yılı aştığında farklılık göstermeye başlamıştır. 15 yıldan fazla yöneticilik yapan müdürlerin değişimde girişimcilikten ciddi anlamda uzaklaştığı görülmektedir. Dört boyutta da müdürlüğün ilk yıllarında ve 16 yıl üstü müdürlük yapanlarda ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. Yıldız (2012) tarafından yöneticilerin değişimi yönetme yeterliklerine ilişkin algılarına yönelik yapılan çalışmada, yöneticilik kıdemleri açısından fark bulunamamıştır. Bu sonuç, yapılan çalışmanın 16 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul müdürlerinin değişimde girişimden uzaklaşması sonucuyla örtüşmektedir. Okul müdürlüğünün ilk yılları, yöneticiliğin öğrenilme süreci olarak değerlendirilirse; yönetimde tecrübesizliğin neden olduğu özgüven eksikliğinin, değişime olan bakış açısını etkilediğini ve okul müdürlerini daha tutucu tutum sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Aynı durum mesleğinde ve okul müdürlüğü görevinde uzun süredir çalışan müdürler için de söz konusu olabilir. Argon ve Özçelik (2007) tarafından ilkokul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin incelendiği çalışmada,

yöneticiler, yöneticilere göre çok yeterli bulunmuştur. Bu bağlamda, uzun süre yönetici olarak görev yapan okul müdürlerinin kendilerini her koşulda yeterli bulmaları, değişim sürecine yeterince uyum sağlayamamalarına, bu da özgüven kaybı ve değişimde girişimci bir rol edinmemelerine sebep olabilir.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuç; önlisans mezunlarının değişime daha meyilli olduklarıdır. Canlı, Demirtaş ve Özer (2015) tarafından okul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin incelendiği çalışmada, öğrenim düzeyi yüksek lisans olan okul yöneticileri hem ön lisans hem de lisans öğrenimine sahip okul yöneticilerinden daha fazla değişimin yararlı olduğuna inanmaktadırlar. Bu bulgu, yapılan çalışmayla örtüşmemektedir. Bunun sebebi önlisans mezunlarının kendilerini diğer mezuniyet durumlarına göre daha yetersiz ya da eksik hissetmeleri, değişime ve kendilerini geliştirmeye daha meyilli olmalarını sağlaması olarak düşünülebilir. Bu sonuç öğrenim düzeyinin yetersizliğinin değişimin yararına inanmada daha çok etki ettiği; bireylerin yükseköğretim alanındaki eksikliklerini gidermek amacıyla okul müdürü olduklarında daha çok çabaladıklarını ve değişime ayrı bir önem verdiklerini ifade edebilir. Fullan (2002) tarafından değişim liderliğinde okul müdürlerinin rollerinin incelendiği çalışmada, okul müdürlerinin değişen şartlarda okullara liderlik yapabilmesinin eğitimin devamlılığı açısından oldukça önemli olduğu ve bunun da ancak okul müdürlerinin değişim sürecine hakim olarak bu süreci iyi yönetebilmelerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda önlisans mezunu okul müdürlerinin de görev yaptıkları okullara liderlik yapabilmeleri açısından değişim sürecine daha iyi uyum sağladıkları söylenebilir.

Bu çalışmada ayrıca, okul müdürlerinin daha önce aldıkları hizmet içi kurs durumuna göre değişim eğilimlerinin boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Dört kez ve daha fazla hizmet içi kursa katılan müdürlerin değişimden kaçınması, oldukça dikkat çekicidir. Goff ve Goldring (2015) tarafından müdürlerin neden ve nasıl değişmesi gerektiğiyle ilgili yapılan çalışmada, kendini geliştirmek için destek alan müdürlerin, değişim sürecine daha iyi uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bu durumda mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemiyle paralel olarak, okul müdürlerinin mesleki tecrübesine güvenerek kendilerinin yönetim ve değişim alanında yeterli oldukları düşüncesiyle değişime daha temkinli yaklaştıkları söylenebilir. Bu da eğitimde başarının azalmasına sebep olabilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimlerinin incelendiği bu çalışmada, özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimlerinin olumlu olduğu, buna karşın değişime direnç ve statükoyu koruma boyutlarının ortalamalarının yüksek olduğu; statükoyu koruma boyutunun mesleki kıdeme göre, değişimde girişimcilik boyutunun yöneticilik kıdemine göre farklılaştığı, önlisans mezunlarının değişime daha meyilli oldukları; değişim eğilimlerinin boyutlarının hizmet içi kurs durumuna göre farklılaşmadığı sonuçları ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir:

Okul müdürlerinin değişime direnç ve statükoyu koruma ortalamalarının yüksek olması, değişimde başarıyı engelleyen faktörlerden biridir. Bu sebeple direnç düzeyinin minimuma indirilmesi, bunun da ötesinde ortadan kaldırılması gerekir. Bu durumda değişim uygulamalarına ve planlamalarına özel eğitim okul müdürlerinin katılımı; farkındalık sağlayan eğitimler veya ödül gibi bazı teşvik yollarıyla değişime yönelik dirençlerini azaltan yöntemler uygulanabilir.

Mesleki kıdeme göre farklılık gösteren statükoyu koruma boyutuna bakıldığında, kıdem arttıkça statükoyu koruma eğiliminin azaldığı ancak; değişimin yararına inanma boyutunun da azaldığı gözlenmiştir. Buna göre kıdemli okul müdürünün değişimin yararına inanmamasından dolayı, değişim sürecine engel olmasa da isteksiz olduğu sonucuna varılabilir. Bu da kıdemi artan okul müdürünün, değişim sürecini isteksiz yönetmesinden dolayı, eğitim sisteminde bazı aksaklıklara yol açabilir. Bu durumun önüne geçebilmek için, kıdemi fazla olan okul müdürlerine,

değişim sürecinde kendileri açısından olumsuz da olsa bazı değişimlerin okul ortamına, eğitim kalitesine ve çalışanların verimliliğine katkı sağlayabileceği konusunda bilgilendirme amaçlı eğitimler verilebilir.

Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemine göre girişimcilik boyutunun farklılık gösterdiği, 15 yıldan fazla yöneticilik yapan okul müdürlerinin girişimcilikten oldukça uzaklaştığı göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerine özellikle de 15 yıldan fazla yöneticilik yapan okul müdürlerine okul ortamında değişimde girişimci olmanın önünün açılması amacıyla, okullar arası yarışmalar, okula ve okul müdürüne çeşitli ödüller veya başarı belgeleri gibi teşvik edici uygulamalar yapılabilir.

Önlisans mezunu okul müdürlerinin değişimin yararına daha fazla inanma nedenleri, okullarında lider konumda olabilmek ve eğitim düzeyinin düşüklüğünü telafi etmek istemelerinden kaynaklanabilir. Bu nedenle değişimin yararına inansalar da okul müdürlerinin lisans ve lisansüstü eğitime yönelmelerini destekleyecek düzenlemelerinin oluşturulması önerilebilir. Böylece lisans ve lisansüstü mezuniyetleriyle birlikte değişim sürecini iyi yönetmeleri sonucunda eğitimde verimliliğin artması beklenebilir. Bununla birlikte okul müdürlerinin bireysel gelişimini destekleyici seminer, sertifika ve araştırma programlarıyla değişime bakış açısı geliştirilebilir.

Özel eğitim okul müdürünün değişim eğilimlerini inceleyen bu çalışma, özel eğitim okul öğretmenlerinin değişim eğilimleri de incelenerek genişletilebilir.

Alan mezunu özel eğitim müdürleriyle alan dışı yöneticilik yapan müdürlerin değişim sürecini algısıyla ilgili çalışma yapılarak karşılaştırmalı sonuçlar ortaya konabilir. Ayrıca alan mezunu özel eğitim müdürleriyle alan dışı mezuniyeti olan özel eğitim okul müdürlerinin değişim süreçlerine yönelik görüşleri ile ilgili veya rehabilitasyon merkez müdürlerinin değişim eğilimleri ile ilgili çalışmalar yapılarak karşılaştırmalı sonuçlar ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Açıkalın, A., Şişman, M., & Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem.
- Adair, J. (2008). *Yenilikçi liderlik*. (S. Uyan, Çev.) İstanbul: Babıali Kültür.
- Akbaba Altun, S., & Büyüköztürk, Ş. (2011). Değişim eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 73-90.
- Akçamete, G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (ss. 197-208), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF.
- Akçamete, G., & Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, 395-405.
- Akçamete, G. (2003). İşitme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş içinde* (ss. 313-359), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akçamete, G. (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök.
- Akçamete, G. (2010). Özel gereksinimi olan çocuklar. G. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim içinde* (ss. 31-74), Ankara: Kök.
- Akgeyik, T. (2001). Değişim yönetimi: İnsan kaynakları yönetiminin yeni görev alanı. *İ. Ü. İktisat Fakültesi Maliye Araştırma Merkezi Konferansları*, (s. 104-122). İstanbul.
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim Çağında Yönetim*. İstanbul: Sistem.

- Al, H. (2002). *Kamu yönetiminde paradigma değişimi*. (Doktora Tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir).
- Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (2018). <http://dilkom.anadolu.edu.tr/sayfa/gecikmiş-dil-ve-konuşma-ve-özgül-dil-bozukluğu sayfasından erişilmiştir>.
- Argon, T., & Özçelik, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Arslan, M. M. (2014). Halk eğitimi merkezi müdürlerinin değişim eğilimleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 875-888.
- Aslan, M., Beycioğlu, K., & Konan, N. (2008). Principals' openness to change in Malatya, Turkey. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12 (8), 1-14.
- Ataman, A. (1997). Türkiye'de özel eğitime yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi* (136), 22.
- Aykaç, B. (1991). Yönetimin iyileştirilmesi ve örgütsel değişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(2), 81-122.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Basım, H. N., Şeşen, H., & Çetin, F. (2009). *Örgütlerde değişim ve öğrenme*. Ankara: Siyasal.
- Batu, S., & İftar, G. K. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 153-173.
- Bıyıklı, L. (1997). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar. *Milli Eğitim Dergisi*, (136), 30.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.

- Bülbül, T. (2013). Yenilik yönetimi. H. B. Memduhoğlu, & K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar içinde* (ss. 31-51), Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 634-646.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (ss. 131-177), Ankara: Pegem.
- Çağlar, İ. (2015). *Bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde değişim ve değişim yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Yönetimi*, 36, 536-557.
- Çalık, T., & Er, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 151-172.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çınar, İ. (2005). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 81-93.
- Çitil, M. (2012). *Yasalar ve özel eğitim*. Ankara: Vize.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11 (1), 18-34.
- DiPaola, M.F. and Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders*. Center of Personnel Studies in Special Education. University of Florida.
- Enç, M., Çağlar, D., & Özsoy, Y. (1981). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.

- Eripek, S., & Vuran, S. (2010). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (ss. 243-278), Ankara: Kök.
- Eserpek, A. (1978). Eğitim ve sosyal değişme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 123-141.
- Fullan, M. (2002). Değişim kültüründe liderler olarak okul müdürleri. *Educational leadership*, Special issue.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change; What the best leaders do to help the organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goff, P., & Goldring, E. (2015). Geri bidirim ve koçluk yoluyla müdürlerin liderliğini değiştirme. *The Journal of Educational Administration*, 52(5), 682-704.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişmenin yönetimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 211-226.
- Gökçe, F. (2008). Değişmenin kavramsal modelleri ve değişme sürecince eğitim yöneticisinin yeterlikleri. *Milli Eğitim* (177), 237-252.
- Gölönü, S. (2006). Gelişen teknolojiler, öğrenen örgütler ve halkla ilişkiler. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(3), 73- 81.
- Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (13), 240-254.
- Güzel, A. G. (1995). Çeşitli ülkelerdeki özel eğitim çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 261.
- Harmandar, M. (1997). Türkiye'de özel eğitim. *Milli Eğitim* (136), 40.
- Harris, A. (2016). Okul müdürlerinin çalışmalarının değişen doğası. *International Studies in Educational Administration* .
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi ilke, yöntem ve süreçler*. Ankara: Nobel.

- Hess, F.M., & Kelly, A.P. (2006). Learning to lead: What gets taught in principal-preparation Programs. *Washington, D.C. American Enterprise Institute.*
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim, 160*, 106-116.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2)*, 1-13.
- Kargın, T. (2010). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve bep. G. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (ss. 77-109), Ankara: Kök.
- Kassim, J., & Abdullah, J. B. (2011). Promoting learning environment and attitude towards change among secondary school administrators in Pahang Malaysia: Teachers' perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 28*, 45-49.
- Kerman, U., & Öztop, S. (2014). Kamu çalışanlarının örgütsel değişim yönetimine yönelik algısı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(19)*, 89-112.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF.
- Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2)*, 155-175.
- Küçükaltan, D. (2009). Genel bir yaklaşımla girişimcilik. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 4(1)*, 21.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education, 37(3)*, 148-156.
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle veri analizi SPSS uygulamalı*. Ankara: Detay.
- MEB (1997). *573 Sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname_sayfasından_erişilmiştir.

- MEB (2005). *Millî eğitim bakanlığı özel eğitim okulları çerçeve yönetmeliği*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_2.html sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2017). *Eğitim istatistikleri*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> sayfasından erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Millî Eğitim*, (176), 86-97.
- Metin, N. (2012). Özel gereksinimli çocuklar. N. Metin (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar* içinde (ss. 1-10). Ankara: Maya.
- McLaughlin, K. (2004). Towards a 'modernized' voluntary and community sector? *Public Management Review*, 6(4), 555-562.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1-2), 341-350.
- Kondakçı, Y., Zayim, & M., Çalışkan (2010). Ö. Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-175.
- Orhan, S., & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke uygulamaları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 119.
- Örücü, D. (2013). Örgütsel değişimin yönetimi. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (ss. 445-481), Ankara: Pegem.
- Özcan, Ş., & Bakioğlu, A. (2010). Bir meta analitik etki analizi: Okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim almalarının göreve etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 201-212.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem.

- Özdemir, S. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları, S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 1-47). Nobel.
- Özkalp, E. (2013), Örgütsel davranışa giriş ve yöntem. A. Ç. Kirel, & O. Ağlargöz (Ed.), *Örgütsel Davranış* içinde (ss. 2-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1996). *Özel eğitime muhtaç çocuklar*. Ankara: Karatepe.
- Öztürk, M. (2011). *Türkiye’de engelli gerçeği*. İstanbul: MÜSİAD.
- Özyürek, M. (2009). *Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları*. Ankara: Kök.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök.
- Özyürek, M. (2010), Bedensel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 367-395). Ankara: Kök.
- Parlar, H. (2014). *Tüm yönleriyle okul geliştirme: kuram, yaklaşım ve uygulama*. Nobel.
- Pira, A., & Kocabaş, F. (2003). Örgütsel iletişim açısından değişim mühendisliği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 87-102.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi.
- Sınacı, F. (2016). Girişimcilik, bilgi toplumu ve üniversitelerin değişen anlamı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(40), 189-205.
- Sönmez, M. (2010), Aile katılımı. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (ss. 109-131). Ankara: Maya Akademi.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelinin tarihçesi. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (ss. 16-45). Ankara: Kök.
- Şahin, İ. (2007). Türkiye eğitim sisteminde değişim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(20), 30-54.

- Şişman, M. (2005), Türk eğitim sistemi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (ss. 59-74). Ankara.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem.
- Tahaoglu, F., & Gedikoglu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 274-298.
- Taş, A. (2009). Ortaöğretim okulu müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-18.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Tuncer, T. (2003), Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss. 291-311), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Turan, S., & Bektaş, F. (2014), Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* içinde (ss. 293-331). Ankara: Pegem.
- Türk Dil Kurumu (2018). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=DE% C4% 9E% C4% B0% C5% 9E% C4% B0M sayfasından erişilmiştir.
- Tüz, M. V. (2004). *Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı*. İstanbul: Alfa.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 128.
- Ünal, M. (2012). *21. Yılda değişim, yönetim ve liderlik*. İstanbul: Beta.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 177-198.

Yurdanur Özgeç, Ö. (2008), Değişimin mantığını anlamak: akış ve dönüşüm olarak örgüt. A. Balcı (Ed.), *Örgüt mecazları* içinde (ss. 123-148). Ankara: Ekinoks.

Wakeman, S. Y., Browder, D. M., Flowers, C., & Ahlgrim-Delzell, L. (2006). Principals' knowledge of fundamental and current issues in special education. *Nassp Bulletin*, 90(2), 153-174.

Waldron, N. L., McLesky, J., and Redd, L. (2011). Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education*, 24(2), 51-60.



EK

EK –A Anket Örneği

Sayın Özel Eğitim Okulu Müdürü,

Özel eğitim okul müdürlerinin özel eğitimdeki değişmelere ilişkin eğilimlerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Bu amaçla hazırlanan ölçeğin birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine, ikinci bölümünde ise değişime ilişkin algıları belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Lütfen tüm soruları cevaplayınız. Zaman ayırdığınız ve ölçeği doldurduğunuz için çok teşekkürler.

Saygılarımla.

I. BÖLÜM: Demografik Bilgiler

Aşağıda sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek		
2. Bu göreve atanmadan önce görev yaptığınız öğretim kademesi () Okulöncesi Eğitim () İlköğretim () Ortaöğretim () Mesleki Teknik Eğitim () Yaygın eğitim		Göreviniz () Müdür () Müdür yardımcısı () Öğretmen
3. Meslekteki kıdeminiz:	4. Yöneticilikteki kıdeminiz:	5. Eğitim durumunuz:

6. Yönetici olmadan önce yönetim alanıyla ilgili kaç hizmet içi eğitim kursuna katıldınız?

() 1. Bir kez () 2. İki kez () 3. Üç kez () 4. Dört ve daha fazla.

** Lütfen katıldığınız kursların adını yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II. Değişime Yönelik Düşünceler

Açıklama: Aşağıda özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimlerini betimlemeye yönelik ifadelere yer verilmiştir. Bu çalışmada, *değişim*, “*genel yaşamda ve özelde eğitim süreçlerinde var olandan farklı strateji ve yöntemlerinin tercihi*” olarak ele alınmaktadır. Örneğin, okula yeni atanan bir yöneticinin eskisinden farklı olarak yönetim süreçlerine öğretmenlerin, öğrencilerin ve paydaşların da katılımını sağlamak için yeni mekanizmalar oluşturması değişime bir örnektir. Lütfen tüm ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve katılma düzeyinizi size uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

	Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Tamamen Katılmıyorum (1)
•Değişimler okulumda daha verimli olmama yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okulumda böylesi değişimlerin olmasını, dört gözle beklerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Değişimlerden hoşlanmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Değişimler, okuluma fayda sağlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Değişimler, okulumdaki hoşnut olunmayan durumları gidermemde yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

•Değişimlerin, benim okulumda olması beni ürkütür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okulda çalışanların çoğu değişimlerden yarar elde edecektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Değişimlerin gerçekleşmesi için mümkün olan her şeyi yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Bu tür değişimleri, okulum için öneririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Değişimleri desteklemek için elimden ne gelirse yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Böylesi değişimler üzerine düşünmek bana haz verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Değişimlerin çoğu tedirgin edicidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Değişimleri desteklerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Değişimlerden faydalanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Böyle değişimler için düğmeye basmaktan çekinirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Bu tür değişimler beni harekete geçirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Bir değişim sürecinde ilk adımı ben atarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okulumdaki öğretmenler benim her şeyden şikâyet eden bir yapımın olduğunu bilirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Bir değişim sürecinde öğretmenlerime başarılı olacakları konusunda güvence veririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okulumda bir uygulama olduğunda öncülük ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Bir değişim olduğunda benden ne beklediğini bilirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Düzgün işleyen bir okulda bir değişikliğe ihtiyaç yoktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okuldaki değişimde ortaya çıkabilecek belirsizliklerle baş edebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okulumdaki değişimler beni çok heyecanlandırmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

•Bu sistemde hiçbir şeyin değişeceğine inanmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okuldaki değişimlerde öğretmenlerime rehber olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okuldaki öğretmenlerime, değişimlerde geleceğin resmini ben çizerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Değişimde belirsizlikle baş etme benim en önemli özelliğimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Her şeyden şikâyet eden bir yapım var.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okulumdaki öğretmenler benim problem yaratan biri olduğumu bilirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okulumdaki değişim sürecinde öğretmenlerimin duygularını anlayabilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Değişimin sancılarının neler olacağını önceden tahmin ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Bir değişim sürecinde duygularımı olumlu olarak yönlendiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Bir değişim olacağı zaman çok gerilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Bir değişim olduğunda sorunları öğretmenlerle çözerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Bir değişim olduğunda öğretmenler benim gazabıma uğramamak için benden uzak dururlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Bir değişim olduğunda içim kıpır kıpırdır, yerimde duramam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okuldaki öğretmenler bir değişimi engellemek isterlerse onları desteklerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Değişimin sancılılarıyla baş etmek beni yorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okulumdaki değişime öncülük edecek öğretmenlerimi güdülerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Okulumda değişime ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>