

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA DEĞİŞİMİN VE  
YENİLİKLERİN UYGULANMASINI ENGELLEYEN  
FAKTÖRLERİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ  
ALGILARINA GÖRE BELİRLENMESİ**  
(Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

MEHMET ÇELİK

GAZİANTEP  
EYLÜL 2006

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA DEĞİŞİMİN VE  
YENİLİKLERİN UYGULANMASINI ENGELLEYEN  
FAKTÖRLERİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ  
ALGILARINA GÖRE BELİRLENMESİ**  
(Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

MEHMET ÇELİK

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK

GAZİANTEP  
EYLÜL 2006

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM OKULLARINDA DEĞİŞİMİN VE YENİLİKLERİN UYGULANMASINI ENGELLEYEN FAKTÖRLERİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ ALGILARINA GÖRE BELİRLENMESİ (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)

ÇELİK, Mehmet

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç.Dr. M. Semih SUMMAK

Eylül 2006, 153 sayfa

Bu araştırma, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörleri okul yöneticileri ve öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Veriler 2005-2006 öğretim yılında Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde, evreni temsil oranı dikkate alınarak yansız örneklem yolu ile rastgele seçilen 60 ilköğretim okulunda görev yapan 128 yönetici ve 673 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, yüzdelik dağılımı, bağımsız örneklem t-testi, döndürülmüş matris faktör analizi ve ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırma için özel olarak geliştirilen veri toplama aracı üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda; mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri, motivasyon yetersizlikleri, iletişim/bilgi yetersizlikleri, dış çevre yetersizlikleri, kaynak yetersizlikleri, kurumsal kültür yetersizlikleri ve değişim liderliği yetersizlikleri olmak üzere yedi alt ölçek oluşmuştur. Araştırma bulguları, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen en önemli faktörün “Kaynak Yetersizlikleri” olduğunu ortaya çıkarırken, “Kurumsal Kültür Yetersizlikleri” yedinci sırada yer almıştır. Deneklerin bazı alt ölçeklere yönelik algılarında; okuldaki görevleri, cinsiyetleri, yaş düzeyleri, eğitim durumları ve meslek kıdemlerine bağlı olarak istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir. Araştırmanın önemi, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanması konusunda politika belirleyicilere ve uygulayıcılara bir referans kaynak olarak hizmet sunabilmesidir.

**Anahtar Kelimeler:** Değişim, Değişimin yönetimi, Eğitimsel değişim, Yenilik

**ABSTRACT****AN ANALYSIS OF THE FACTORS HINDERING IMPLEMENTATION  
OF CHANGES AND INNOVATIONS IN PRIMARY SCHOOLS BASED  
ON TEACHER AND PRINCIPAL PERCEPTIONS  
(A Case Study In Greater Gaziantep Area)**

ÇELİK, Mehmet

M. A. Thesis, Department of Educational Sciences  
Supervisor: Asistant Prof. Dr. M. Semih SUMMAK  
September 2006, 153 pages

The study aims at uncovering some factors hindreing changes and innovations at primary schools perceived by teachers and principals. The data were gathered from 128 principals and 673 teachers of 60 primary schools, randomly and proportionately selected from the research population in 2005-2006, in Şehitkamil and Şahinbey districts of Gaziantep province. Mean, independent samples t-test, rotated matrix factorial analysis, ANOVA and frequency were the tools in statistical analyses. The data collection tool, particularly developed for the study was divided into seven subscales as structural and administrative shortcomings; lack of motivation; shortcomings of the school environment; communication failures; limited resources; unfit organizational culture and lack of change leadership, after factorial analysis. Findings revealed that “limited resources” was perceived to be number one change hindering factor, while “unfit organizational culture” was in the seventh order as a factor, hindering the implementation of changes and innovations at primary schools. Statistically significant difference was observed between some of the sub-scales and subjects’status, gender, age educational background and tenure. The significance of the study is that it may serve as reference source for policy makers and practitioners in charge of change and innovations in primary education.

**Key words:** Change, Change managment, Educational change, Innovation

## TEŞEKKÜR

Yoğun iş temposuna rağmen araştırma s¼recinde beni motive eden, y¼nlendiren, bilimsel değerlendirme ¼l¼¼tlerine dayalı ¼neri ve katkılarıyla tezimin d¼zeltilmesi ve geliŐtirilmesinde her t¼rl¼ yardımı ve yakın ilgisini esirgemeyen, tez danıŐmanım Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK'a, araştırmada katkısı bulunan herkese ve aileme teŐekk¼r ederim.

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
<b>ÖZET</b> .....	i
<b>ABSTRACT</b> .....	ii
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	iii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	iv
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	viii
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	xi
<b>KISALTMALAR</b> .....	xii
<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. GİRİŞ.....	1
1.1.1. Araştırma Probleminin Arka Planı .....	1
1.1.2. Araştırma Probleminin Tanımı.....	6
1.1.3. Araştırmada Cevap Aranacak Alt Problemler.....	7
1.1.4. Araştırmanın Amacı .....	8
1.1.5. Araştırmanın Önemi .....	8
1.1.6. Sayıtlılar .....	9
1.1.7. Sınırlılıklar.....	9
<b>2. KAYNAK ÖZETLERİ</b> .....	10
2.1. DEĞİŞME KAVRAMI.....	10
2.2. ÖRGÜT VE ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM .....	12
2.3. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİMİN AMAÇLARI.....	14
2.3.1. Örgütün Etkinliğini Arttırmak.....	14
2.3.2. Örgütsel Verimliliği Arttırmak.....	14
2.3.3. Motivasyon ve Tatmin Düzeyini Arttırmak .....	14
2.4. ÖRGÜTLERİ DEĞİŞMEYE ZORLAYAN DIŞ DİNAMİKLER .....	15
2.4.1. Toplumsal Değişme.....	15
2.4.2. Teknolojik Değişme .....	18
2.4.3. Ekonomik Değişme .....	20
2.4.4. Hukuksal Değişim .....	21
2.4.5. Yönetimsel Değişim .....	22
2.4.5.1. Klasik yönetim yaklaşımları ve eğitim yönetimine etkileri ....	23

2.4.5.2. Neo-Klasik yönetim yaklaşımları ve eğitim yönetimine etkileri.....	24
2.4.5.3. Çağdaş yönetim yaklaşımları ve eğitim yönetimine etkileri .....	25
2.5. ÖRGÜTLERİ DEĞİŞMEYE ZORLAYAN İÇ DİNAMİKLER.....	26
2.5.1. Amaç-Merkezli Örgütsel Değişim Yaklaşımları.....	28
2.5.2. Yapı-Merkezli Örgütsel Değişim Yaklaşımları.....	30
2.5.3. Teknoloji-Merkezli Örgütsel Değişim Yaklaşımları.....	34
2.5.4. İnsan-Merkezli Örgütsel Değişim Yaklaşımları.....	35
2.6. ÖRGÜTLERDE DEĞİŞİM TÜRLERİ.....	39
2.6.1. Geleneksel Değişim.....	39
2.6.2. Planlı Değişim .....	40
2.7. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİMİN YÖNETİMİ VE SİSTEM DÜŞÜNCESİ .....	45
2.7.1. Örgütsel Değişimin Yönetimi Açısından Yönetici ve Lider Rollerini .....	46
2.8. DEĞİŞİME KARŞI DİRENÇ.....	49
2.8.1. Değişime Karşı Bireysel Direnç Nedenleri .....	50
2.8.1.1. Ekonomik sebepler .....	51
2.8.1.2. Sosyal sebepler .....	51
2.8.1.3. Alışkanlıklar .....	51
2.8.1.4. Belirsizlik korkusu .....	52
2.8.1.5. Geçmiş deneyimler.....	52
2.8.1.6. Kontrol korkusu.....	52
2.8.1.7. Zahmet.....	52
2.8.1.8. Güvensizlik.....	53
2.8.1.9. Algılamada seçicilik.....	53
2.8.1.10. Bilgi eksikliği .....	53
2.8.2. Değişime Karşı Örgütsel Direnç Nedenleri.....	53
2.8.2.1. Örgütsel kültür.....	54
2.8.2.2. Hiyerarşi .....	54
2.8.2.3. Bürokratik engeller.....	55
2.8.2.4. Geçmiş anlaşma ve sözleşmeler .....	55
2.8.2.5. Kaynakların sınırlılığı.....	55
2.9. DEĞİŞİME KARŞI DİRENCİ AZALTMA YOLLARI .....	56
2.10. DEĞİŞİMDE ÖNEMLİ UNSURLAR.....	59
2.10.1. Değişim İçin Güdülenme Olmalıdır .....	59
2.10.2. Değişim Süreci Dönüşümcü Liderliği ve Etkili Bir Vizyonu Gerektirir .....	59
2.10.3. Değişim Zorla Olmamalı.....	60
2.10.4. Değişim İçin Yeterli Kaynaklar Olmalı .....	61
2.10.5. Değişim İnanırdıcı Olmalı.....	61
2.10.6. Değişim İçin Araştırmalar Yapılmalı .....	62
2.10.7. Değişim Somut Sonuçlar Getirmelidir .....	62
2.11. DEĞİŞİM SÜRECİNDE EĞİTİM ÖRGÜTLERİ .....	62
2.12. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNİN DEĞİŞİM VE YENİLEŞME BAKIMINDAN ÖZELLİKLERİ.....	64
2.13. DEĞİŞİM SÜRECİ VE ÖĞRETMENLER.....	67
2.14. DEĞİŞİM SÜRECİ VE EĞİTİM YÖNETİCİLERİ.....	69
2.15. KONUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	72
2.15.1. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	72
2.15.2. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar .....	73

	<u>Sayfa No</u>
<b>3. MATERYAL VE YÖNTEM</b> .....	79
3.1. YÖNTEM.....	79
3.1.1. Araştırmanın Deseni.....	79
3.1.2. Evren ve Örneklem.....	79
3.1.3. Örneklem Grubunun Özellikleri.....	80
3.1.3.1. Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı.....	80
3.1.3.2. Örneklem grubunun yaş düzeylerine göre dağılımı .....	81
3.1.3.3. Örneklem grubunun mezun oldukları eğitim kurumlarına göre dağılımı.....	81
3.1.3.4. Örneklem grubunun meslek kıdemlerine göre dağılımı.....	82
3.1.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	83
3.1.5. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması.....	83
3.1.5.1. Veri toplama aracının güvenilirlik analizi .....	85
3.1.5.2. Veri toplama aracının yapı geçerliği .....	87
3.1.6. Verilerin Toplanması.....	90
3.1.7. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu .....	90
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA</b> .....	92
4.1. BULGULAR .....	92
4.2. ARAŞTIRMANIN ANA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	92
4.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	97
4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	97
4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	100
4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	104
4.3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	107
4.3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	112
4.3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	116
4.3.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	121
4.4. ÖZET .....	125
4.5. SONUÇ .....	126
4.5.1. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Sonuçlar .....	126
4.5.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar .....	126
4.5.2.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar .....	126
4.5.2.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar .....	127
4.5.2.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar .....	128
4.5.2.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar .....	128
4.5.2.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuçlar .....	129
4.5.2.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuçlar .....	129
4.5.2.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin sonuçlar .....	129
4.6. TARTIŞMA .....	130
4.7. ÖNERİLER .....	134
4.7.1. Alanda Çalışanlar (Uygulayıcılar) İçin Öneriler .....	134
4.7.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	136
<b>KAYNAKLAR</b> .....	137



	<u>Sayfa No</u>
<b>EKLER</b> .....	146
EK A. Anket Uygulama İzin Belgesi .....	147
EK B. Araştırmada Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılan Anket .....	148
EK C. Anket Formunun Uygulandığı İlköğretim Okullarının Listesi .....	152
<b>ÖZGEÇMİŞ (VITAE)</b> .....	153

## TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Örgütlerde değişimi sınırlayıcı ve itici güçler.....	42
Tablo 2.2. Yönetici ve lider arasındaki farklar.....	47
Tablo 2.3. Yeni liderlik kuramlarının karşılaştırılması.....	48
Tablo 2.4. Değişime direnmeyi önleme ile ilgili yöneticilerin yararlanacakları başlıca yöntemler.....	57
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu çalışanlarının (okul yöneticisi ve öğretmen) cinsiyetlerine göre dağılımı.....	80
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu çalışanlarının (okul yöneticisi ve öğretmen) yaş düzeylerine göre dağılımı.....	81
Tablo 3.3. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu çalışanlarının (okul yöneticisi ve öğretmen) mezun oldukları eğitim kurumuna göre dağılımları.....	82
Tablo 3.4. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu çalışanlarının (okul yöneticisi ve öğretmen) meslek kıdemlerine göre dağılımı.....	83
Tablo 3.5. Madde analizi sonuçları.....	86
Tablo 3.6. Denemelik anket sonucu alt ölçeklere göre oluşan soru maddeleri.....	88
Tablo 3.7. Veri toplama aracında değerlendirmeye alınan maddelerin ilişkili oldukları alt ölçekler ve faktör yükleri.....	88
Tablo 3.8. Anket maddelerinin puanları, seçenek ve sayısal sınırları.....	91
Tablo 4.1. Deneklerin her bir alt ölçeğe ait maddelere verdikleri cevaplarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları.....	92
Tablo 4.2. Deneklerin “ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler” ölçeğindeki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları.....	94
Tablo 4.3. Deneklerin her bir alt ölçekte yer alan maddelere katılma dereceleri.....	96
Tablo 4.4. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması.....	97
Tablo 4.5. Deneklerin cinsiyetlerine göre, mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması.....	98
Tablo 4.6. Deneklerin yaş düzeylerine göre, mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi.....	98
Tablo 4.7. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi.....	99
Tablo 4.8. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi.....	99
Tablo 4.9. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, motivasyon yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması.....	100

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 4.10. Deneklerin cinsiyetlerine göre, motivasyon yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması .....	101
Tablo 4.11. Deneklerin yaş düzeylerine göre, motivasyon yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	102
Tablo 4.12. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, motivasyon yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	102
Tablo 4.13. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, motivasyon yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	103
Tablo 4.14. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, dış çevre yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması .....	104
Tablo 4.15. Deneklerin cinsiyetlerine göre, dış çevre yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması .....	104
Tablo 4.16. Deneklerin yaş düzeylerine göre, dış çevre yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	105
Tablo 4.17. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, dış çevre yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	106
Tablo 4.18. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, dış çevre yetersizlikleri boyutunu algılarına ilişkin Tek yönlü varyans çözümlemesi .....	107
Tablo 4.19. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması .....	108
Tablo 4.20. Deneklerin cinsiyetlerine göre, iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması .....	108
Tablo 4.21. Deneklerin yaş düzeylerine göre, iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	109
Tablo 4.22. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi.....	110
Tablo 4.23. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	112
Tablo 4.24. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, kaynak yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması .....	113
Tablo 4.25. Deneklerin cinsiyetlerine göre, kaynak yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması .....	113
Tablo 4.26. Deneklerin yaş düzeylerine göre, kaynak yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	114
Tablo 4.27. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, kaynak yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	115
Tablo 4.28. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, kaynak yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	115
Tablo 4.29. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, kurumsal kültür yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması .....	116
Tablo 4.30. Deneklerin cinsiyetlerine göre, kurumsal kültür yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması .....	117
Tablo 4.31. Deneklerin yaş düzeylerine göre, kurumsal kültür yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	117

Sayfa No

Tablo 4.32. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, kurumsal kültür yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	118
Tablo 4.33. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, kurumsal kültür yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	120
Tablo 4.34. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, değişim liderliği yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması .....	121
Tablo 4.35. Deneklerin cinsiyetlerine göre, değişim liderliği yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması .....	121
Tablo 4.36. Deneklerin yaş düzeylerine göre, değişim liderliği yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	122
Tablo 4.37. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, değişim liderliği yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi.....	123
Tablo 4.38. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, değişim liderliği yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi .....	124
Tablo 4.39. Her bir alt probleme ait bulguların betimsel değişkenlere göre toplu sonuçları .....	127

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Bir geçiş süreci olarak örgütsel değişim .....	13
Şekil 2.2. Örgütleri değiştirmeye zorlayan iç dinamikler .....	27
Şekil 2.3. Güç-Alan analizi .....	41
Şekil 2.4. Planlı örgütsel değişim modeli .....	44
Şekil 2.5. Değişime karşı bireysel direnç kaynakları .....	50
Şekil 2.6. Değişime karşı örgütsel direnç kaynakları .....	54

**KISALTMALAR**

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>SPSS</b>	: Statical Package For The Social Science (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)
<b>bkz.</b>	: Bakınız
<b>akt.</b>	: Aktaran
<b>vd.</b>	: Ve diğerleri

## **BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ**

### **1.1. GİRİŞ**

Yaşadığımız dünya her gün yüzlerce değişikliğin meydana geldiği dinamik bir ortamdır. Herakletios (M.Ö. 540-480), Priphyseos (Tabiata Dair) adlı yapıtında hiçbir nesnenin, kendisiyle aynı kalmadığını, sürekli bir değişim içine girdiğini, farklı bir biçim ve varlıklara dönüştüğünü belirtmiştir (Tezcan, 1980:1). Dünyada daha önceki çağlarda görülmemiş bir şekilde çok hızlı ve baş döndürücü bir değişim yaşanmaktadır (Özdemir, 1999:5).

Bilimsel, ekonomik, sosyal ve siyasal alanda meydana gelen gelişmeler, bilgi patlaması, iletişim olanaklarının yaygınlaşması toplumları etkilemekte ve yenileşmeye zorlamaktadır. Gerek insanlar, gerek örgütler yaşamlarını sürdürebilmek için bu yenilik ve değişimlere uyum sağlamak zorundadırlar. Bu durum eğitim sistemi ve bu sistem içerisinde belirli görevleri yerine getirmek üzere oluşturulmuş olan okullar açısından daha da önemlidir. Çünkü onlar, bir yandan çevrede meydana gelen değişimlere uyum sağlamakla, bir yandan da toplumsal kurumları değişimlere hazırlamakla yükümlüdürler. Bu nedenle, eğitim örgütlerinin yaşamlarını sürdürebilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için başarılı yenileşme uygulamaları gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

#### **1.1.1. Araştırma Probleminin Arka Planı**

Açıkalın (1998:387), çevrelerinde gerçekleşen değişikliklere göre kendini yenilemeyen fikirlerin, kurumların ve teknolojilerin önce sıradanlaştığını, bir süre sonra yaşamsal işlevlerini kaybettiklerini ve nihayetinde tamamen işe yaramaz hale geldiklerini belirtmektedir. Eğitim örgütleri de, bütün örgütler gibi çevre sistemlerinde meydana gelen değişimlerden etkilenir. Ancak, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı olarak değişimi başlatma sorumluluğu da vardır.

İçinde yaşadığımız çağ bilgi çağı, toplum ise bilgi toplumu olarak adlandırılmaktadır. Bu çağa özgü olarak önemli değişimler yaşanmaktadır. Örneğin bilginin toplanması, işlenmesi, aktarılması, kullanılması ve yeni bilgi üretimine yönelik her alanda bilgi ve iletişim (bilişim) teknolojisinde değişimlerin yaşandığı yeni bir dönemin içerisinde yaşıyoruz. Değişimin temelinde bilginin olması tüm dikkatleri eğitime ve eğitim sistemlerine çevirmektedir. Eğitim gelecek için en iyi yatırım, insan da milletlerin sahip olduğu en stratejik kaynak olarak görülmektedir. Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi doğrudan eğitim sistemiyle ilgilidir. Hızlı değişim süreci daha nitelikli eğitim ve daha nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi konusunda toplumları sürekli bir arayışa yöneltmektedir. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarında, amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kültürel sürekliliğin sağlanmasının, istikrarlı demokratik bir toplumun oluşturulmasının, halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesinin, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temelini oluşturan ilköğretim okulları eğitim sistemi içinde önemli bir yere sahiptir (Kavak, 1997:17). İlköğretim okullarının gerçekleştirmeye çalıştıkları amaçları arasında; her Türk çocuğuna, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak kişisel bakımdan, insan ilişkileri bakımından, ekonomik ve toplumsal hayat bakımından kazandırması gereken amaçları vardır. Bu söylenenleri biraz açtığımızda, bireylerin gizil güçlerini ortaya çıkaracak, bireyleri ilgi ve yeteneklerine uygun olarak yetiştirmek, toplumsal hayatın gereklerini öğretmek ve ona uygun davranışlar geliştirmek, insan ilişkilerinde bireylere nasıl davranması gerektiği, öğrencilerin iyi insan, iyi tüketici ve iyi üretici olmasının gereklerini onlara davranış olarak kazandırmaktır (İnandı, 1999:45). Bu aşamada karşımıza çıkan en önemli soru mevcut eğitim sisteminin sözü edilen hedefleri bireylere davranış olarak kazandıracak alt yapıya sahip olup olmadığıdır. Diğer bir ifade ile hemen her alanda yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler acaba ilköğretim okullarında da gerçekleşmekte midir?

Bir eğitim-öğretim kurumu olarak okullarımızın temel yönetim ve yöntemlerindeki değişikliklerinin, hayatın diğer tüm alanlarındaki gelişmelerle karşılaştırıldığında, çok geride kaldıklarını görmekteyiz (Şimşek, 2003:192). Erdoğan (2003:91), okulların hâlâ sanayiye dayalı toplumların oluşması sonucu



ortaya çıkan bilgi ve beceri ihtiyacını karşılamaktaymış gibi işlev gördüklerini ve okulların yaklaşık 150 yıl öncesinde olduğu gibi toplu üretimin gerçekleştiği, toplu siparişlerin verildiği fabrika türü yerleri andıran bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Yani, okullarımız 19. yüzyıl mirası olan “sanayi devrimi” ve onun örgütlenme biçimini şekillendiren “Taylorizimin” ürünleridir (Şimşek, 2003:193). O zamanın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olan bu yapının, bireysel gelişmenin önem kazandığı bugünün şartlarında devam ediyor olması önemli bir çelişkidir. Sanayi devriminin izlerini taşıyan eğitim sistemimizdeki uygulamalar şöyle belirtilmektedir (Şimşek, 1997:82):

“Standardize edilmiş ölçme testleri ve sınavlar, fabrikasyon seri üretimden esinlenen seri üretim ve ürün sayısına benzer mezun ve daha çok diploma, merkezî ve hiyerarşik okul yönetimi, bürokratik okul süreci, vardiya sisteminden esinlenilerek kesin hatlarıyla belirlenmiş zaman kullanımı (okul süresi, ders saatleri, teneffüs araları), bireyler için başkaları tarafından düzenlenmiş değişik eğitim türleri, eğitim aşamalarının kesin hatlarıyla birbirinden ayrılması belli bir sırada ve düzende bu aşamalarda yükselme, eğitim programlarının katı çizgilerle belirlenmiş olması bunlardan sadece bazılarıdır.”

Summak (2004) bu durumun, bireylerin özgün düşünme ve problem çözme yeteneklerinin gelişimine engel olduğunu, adeta “çoktan seçmeli robot kuşak” yetiştirilmesine neden olduğunu vurgulamaktadır.

Sanayi tipi yapılanma anlayışı; eğitim sisteminin yönetsel yapısını da direkt olarak etkileyerek merkezî, bürokratik ve ağır işleyen mekanizmalarla örülü bir denetim-kontrol-yönetim örgütü oluşturmuştur. Bürokratik yapılanma biçimi ve işleyişi değişimin gerçekleştirilmesini engelleyen temel değişkenlerden biri olarak değerlendirilebilir (Nurmi ve Darling, 1977:89). Bürokratik örgütlerdeki katı hiyerarşik yapı çalışanlarda yetersizlik duygusuna, kendini açıklamada yetersizliğe, rahatlık duygusuna, dışlanmışlığa, başat olmaya, yeni fikirlerin tepeden geldiği düşüncesine, alttakilerle iletişime gerek olmadığı düşüncesine neden olabilmektedir (Whitaker, 1993:29).

Araştırma bulguları ilköğretim okullarının amaçlara ulaşma düzeyinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir (Bildir, 1995:130). Öğrenim çağındaki çocukların olumsuz davranışlarına yazılı ve görsel basında sıkça rastlanması, çocukların geleceği konusunda toplumu karamsarlığa ittiği söylenebilir. Pehlivan (1997:25)’ın da belirttiği gibi, okullarımızda öğrencilerin bıçaklanması ve yaşamını yitirmesi, okullarımızın uyuşturucu pazarlayanların merkezi haline gelmesi, okullar

içinde çetelerin oluşması toplum olarak hepimizi etkilemekte ve kabullenemeyeceğimiz davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarımızda böyle davranışların meydana gelmesi, okulların işlevlerini yeterince yerine getirmediklerini göstermektedir.

Ülkemizdeki ilköğretim okullarının birçok sorunlu alanı ve yetersizlikleri bulunmaktadır. Bazı illerde, sınıf mevcutları aşırı kalabalıktır. Örneğin 2004-2005 eğitim-öğretim yılında şehir merkezindeki ilköğretim okullarında bir şubeye düşen öğrenci sayısı ortalama olarak Gaziantep'te 65, İstanbul'da 56, Bursa'da 52, Şanlıurfa'da da 75'tir. (MEB, 2005). Ayrıca fiziki ortam yetersizliği nedeniyle, ülke düzeyinde 34904 ilköğretim okulundan 16379'u birleştirilmiş sınıflı eğitim yapmakta ve şehir merkezindeki 10288 ilköğretim okulundan 4291'i ikili eğitim yapmaktadır (MEB, 2005).

Türkiye'de okullar, çevrelerine oldukça kapalıdır. Çevre ile okulun ilişkisini kuran yalnız okul aile birliğidir. Okul aile birliğinin görülen işlevleri ise, okulun bütçesine yardım toplamak ile öğrencilerin ders durumlarını veliye iletmekten başkası değildir. Okul aile birliğinin, okulun eğitim programlarını geliştirmeye yönelik, çevrenin isteklerini okula yansıtan bir görevi de yoktur (Başaran, 1996a:24).

Genel olarak tüm eğitim kademelerinde, özel olarak ilköğretimde sayı ne nitelik açısından ulaşılan durum ile uluslararası göstergeler dikkate alındığında, devlet bütçesinde eğitime ve ilköğretime ayrılan kaynaklar yetersizdir. (Kavak, vd., 1997:318).

İlköğretim çağına gelmiş çocukların birçoğu bu eğitimden yoksun yetişmektedir. Okula devam eden çocukların birçoğunun ise okulu yarım bırakarak ayrılması, yüksek oranda sınıf tekrarları, kız öğrenci oranlarının düşüklüğü, bütçe yetersizlikleri eğitimin başlıca sorunlarıdır (Kavak, 1997:31).

Görüldüğü gibi ilköğretim okullarının birçok sorunu ve yetersizlikleri bulunmaktadır. Oysa eğitim, ekonomik ve toplumsal kalkınmanın köşetaşı ve bireylerin refah düzeyini iyileştirmenin temel aracıdır. Bunun başlangıcı da ilköğretimdir. Yetersiz bir ilköğretim sistemi, kalkınma için gerekli insan sermayesi alt yapısını oluşturmada ulusal çabaları tehlikeye atmaktadır. Başka bir deyişle, yetersiz ilköğretim demek, orta ve yükseköğretim ile yaşam boyu öğrenme için yeterince donatılmamış mezunlar ve yetersiz potansiyel işgücü demektir (Kavak, 1997:31). Bütün bu sorunlar Milli Eğitim sistemini ve onun temsilcisi olan okulları değişime, yenileşmeye zorlamaktadır. Öte yandan çok sayıda yeniliğin eğitim

kurumlarının gündeminde olması ve bu yeniliklerin gerekli ön çalışmalar yapılmadan uygulamaya konması, çoğu kez başarısızlığı da beraberinde getirmektedir (Karip, 1997:76). Bursalıoğlu (2000:150), bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Okulları yenilemek için yapılan ve uygulanan bazı projelerde, emekler ve ödenekler boşuna harcanmıştır. Bazı yenilikler, sistem veya okul tarafından kabul edilip edilmeyeceği incelenmeden uygulamaya konulmuştur. Bu konudaki sorunlardan biri de, güç fakat etkili yeniliğin yerine, kolay ve gösterişli olanın seçilmesi olmuştur. Bunun sonucunda, eğitim ve öğretimde beklenen temel değişimler gerçekleşmemiştir. Kuşkusuz, bu tür eğilimlerin yenilik girişimlerini olumsuz etkilemesini kolaylaştıran durum ve davranışlar, yenilik öncesi ve sonrası araştırmaların yetersiz oluşu veya hiç olmayışından ileri gelmektedir. Araştırmaya dayalı yenilik planlaması ve uygulamasında, kurumsal ya da bireysel amaç kaymaları en aza indirilmiş olacaktır.”

Eğitim alanında yapılan yenileşme uygulamaları, bireysel ve örgütsel öğrenme kurumlarını içermesi bakımından karmaşık bir niteliğe sahiptir. Örgütsel ve bireysel öğrenme süreci sağlanmadan yenileşmeyi gerçekleştirmek olanaksızdır (McLaughlin, 1994:172). Bu duruma göre, eğitimdeki yenileşme uygulamalarının başarısının, yenileşmeye ilişkin değerlerinin benimsenmesine bağlı olacağı ileri sürülebilir. Yeniliğin örgüt ve çevresi tarafından istenmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Sadece güce dayalı bir yenileşme girişimi, otorite ortadan kalkınca etkisini yitirmekte ya da unutulmaktadır. Türk eğitim sistemi bunun örnekleri ile doludur. Örneğin 1980’den sonra yaşadığımız pek çok eğitimsel yenileşme girişimi ya ortadan kalkmış ya da yeniliğini tam olarak tüm taraflara kabul ettirmek mümkün olmamıştır. Okullarda televizyonlu eğitim uygulaması, Yabancı Dil Öğretiminde Basamaklı Kur Sistemi ve Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi (Limme), Ders Geçme Kredi Sistemi, siyasi otoritenin çekilmesiyle unutulmuş değişim girişimlerine örnek olarak gösterilebilir (Özdemir, 1997:21).

Karmaşık bir süreç olan eğitimde değişim sürecinin etkililiği, değişim planlarının uygulanmasını engelleyen etkenlerin belirlenmesi ve kontrol edilebilmesine bağlıdır. Gelişmiş ülkelerde bu konuda belirli bir bilgi birikimi bulunmakla birlikte, gelişmekte olan ülkelerde araştırma ve deneyimler son derece sınırlıdır (Karip, 1997:63).

Milli Eğitim Bakanlığı, eğitimde saptanan amaçlara ulaşabilmek için, eğitim alanında sürekli yenileşme projeleri uygulamaktadır. Bu iyi niyetli yenileşme çabaları, eğitim sisteminin yapısına uyarlanmadan uygulandığında emek, zaman ve maddi kayıplara neden olmakta, hatta belirli bir kuşak bu tutarsız uygulamalar

yüzünden iyi eğitim olanaklarından yoksun kalmaktadır. Çoğu zaman bu yenileşme uygulamaları, yabancı uzman desteği ve Dünya Bankası gibi finans kuruluşlarından temin edilen kredilerle yürütüldüğü için değişimin maliyeti yüksek oranda bir artış göstermektedir. Bu yenileşme çabaları, projenin başarısına ya da siyasal erkin tercihine göre uygulamaya konulmakta ya da hiçbir gerekçe gösterilmeksizin yürürlükten kaldırılmaktadır (Özdemir ve Cemaloğlu, 1999:91).

Karip (2005:149), eğitim sisteminde son zamanlarda yaşanan değişimler konusunda yazılanların, konuşulanların popüler magazin/gazete haberlerinin ya da birkaç oturumun ötesine geçemediğini, oysa eğitim bilimcilerin özellik de eğitim yönetimi alanının kuram ve uygulamacılarının, ampirik verilere dayalı olarak değişim süreci ile ilgili çözümlenmelere yönelmesi gerektiğini belirtmektedir.

Mclaughlin (1994:176) da, eğitim alanında yapılan yenilikler başarısızlıkla karşılaştığı zaman, uygulama sorunları ve uygulamayı etkileyen faktörleri saptamak amacıyla, uygulama analizi yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmen ve yönetici algılarına dayalı olarak ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin belirlenmesi, yeniliklerin başarıyla gerçekleştirilmesine, gelecekte yapılacak değişim projelerinin daha iyi yönetilmesine katkı sağlayabilir.

Eğitimde değişim projelerinin başarısız olmalarında etkili olan faktörlere ilişkin araştırmalar yapılmadığından dolayı, değişim ve yeniliklerin başarısını engelleyen faktörler bilinmemektedir. Bu durum yapılan yeniliklerin uygulanma sürecinde başarısız olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin öğretmen ve yöneticiler tarafından algılanma biçiminin, belli ölçütlere göre çözümlenmesi ve daha başarılı değişim uygulamalarının önündeki engellerin bilimsel yöntemle belirlenmeye çalışılması önem taşımaktadır.

Bu araştırma ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin neler olduğunun, okul yöneticileri ve öğretmen algılarına bağlı olarak betimlemeye çalışma gereksiniminden doğmuştur.

### **1.1.2. Araştırma Probleminin Tanımı**

Bu araştırmada cevaplanmaya çalışılacak temel problem şudur;

**İlköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler öğretmen ve yönetici algılarına göre nelerdir?**

### 1.1.3. Araştırmada Cevap Aranacak Alt Problemler

Araştırmanın ana problemine bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “motivasyon yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?

3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “dış çevre yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “iletişim/bilgi yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?

5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “kaynak yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?

6. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “kurumsal kültür yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?

7. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “değişim liderliği yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?

#### **1.1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörleri, öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarına dayalı olarak örneklem sınırları içerisinde ortaya çıkarmaktır. Elde edilecek bulgular ışığında ilköğretim okullarında yenileşme projelerinin başarısız olmalarına neden olan faktörlerin tanımlanarak yeniliklerin başarıyla gerçekleştirilmesine katkı sağlamak da araştırmanın amaçları arasında sayılabilir. Ayrıca; eğitimde yapılan bir yenileşme uygulamasının analizi, gelecekte yapılacak olan yenileşme uygulamalarının daha iyi yönetilmesi için gerekli olan bilgi birikiminin oluşturulmasına da katkı sağlayabilir.

#### **1.1.5. Araştırmanın Önemi**

İlköğretim, 2481 sayılı Tebliğler dergisinde, “6-14 yaşlarındaki çocuklarının eğitimini kapsamaktadır; kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır” şeklinde tanımlanmaktadır. İlköğretimin amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazandırmaktır. Fakat ilköğretim okullarının bugünkü özellikleri itibariyle bu amaçları bireylere davranış olarak yeterli düzeyde kazandıramadığını görmekteyiz.

Bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda, ülkeler bilgi toplumuna ulaşma yolunda eğitim sistemlerini sürekli yenileştirmeye çalışmaktadırlar. Türk Eğitim Sistemi’nde, eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmak için pek çok yenileşme çalışmaları yapılmakta ve projeler uygulanmaktadır. Okulları yenilemek için yapılan ve uygulanan bazı projelerde, emekler ve ödenekler boşuna harcanmıştır. Bazı yenilikler, sistem veya okul tarafından kabul edilip edilmeyeceği incelenmeden uygulamaya konulmuştur (Bursalıoğlu, 2000:150).

Yeniliklerin gerekli ön çalışmalar yapılmadan uygulamaya konulması çoğu zaman başarısızlığı da beraberinde getirmektedir. Yenileşme uygulamalarının başarısız olmalarında etkili olan faktörlere ilişkin sistematik araştırmalar yapılmadığından dolayı başarısızlığa neden olan faktörler önemini korumaktadır.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin belirlenmesi ile yapılacak diğer değişim ve yenileşme uygulamalarının başarı ile gerçekleştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

### **1.1.6. Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu çalışanları, anketi yanıtlarken hiçbir etki altında kalmadan samimi davranarak cevap vermişlerdir.

2. İlköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler, okul yöneticileri ve öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenebilir.

### **1.1.7. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, öğretmen ve yönetici algılarına dayalı olarak ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin belirlenmesinde, veri toplama aracındaki maddelerle sınırlıdır.

2. Araştırma, Gaziantep iline bağlı, Şehitkamil ve Şahinbey ilçe merkezlerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma, 2005-2006 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde “değişim” ve “yenileşme” ile ilgili kuramsal bilgiler, konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan bazı araştırmalara yer verilecektir.

### 2.1. DEĞİŞME KAVRAMI

Değişme kavramı, antik çağdan bu yana üzerinde en çok konuşulan ve yazılan kavramlardan birisidir. Aristoteles bu terimi, karşılıklı iki durumdan birinden öbürüne geçme olarak kullanmıştır. Herakletios (M.Ö. 500) “bugünkü dünya dünkünden farklıdır, yarınki de bugünkünün aynısı olmayacaktır” (Tezcan, 1980:1) sözüyle sürekli değişen bir ortamda yaşadığımızı dile getirmeye çalışmıştır.

Genel anlamda değişme; belirli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşma, önceki durum veya davranıştan farklılaşma olarak açıklanabilir (Alıç, 1990:2). Sağlam (1979:9)’a göre ise değişme, “planlı veya plansız bir biçimde herhangi bir sistemin, bir süreç veya ortamın belli bir durumdan başka bir duruma geçirilmesidir.” Bu geçiş olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Olumlu değişme, gelişme doğrultusunda, ilke, yöntem ve süreçlerde daha etkin duruma gelmeyi ifade eder. Olumsuz değişme ise, gelişmenin kontrol edilemediği durumlarda ortaya çıkarak dağılmaya ve etkinliğin azalmasına yol açan değişmedir. Tezcan (1980:2) bu durumu; “değişme, hiçbir doğrultuyu ifade etmeyen nötr bir kavramdır. İleriye doğru olabileceği gibi geriye doğru da olabilir” şeklinde ifade etmektedir. Yukarıdaki tanımlar ışığında, değişimin planlı ve plansız olmak üzere iki şekilde gerçekleşebileceği söylenebilir.

Değişim, kavram olarak temellik ve sürekliliğin karşıtıdır. Yani zaman akışına rağmen, aynı kalan bir özellik anlamına gelen temellik kavramı, bir bakıma değişimin olumsuz olarak anlatılmasıdır. Demek oluyor ki, değişim zaman içerisinde aynı kalmayan bir özelliktir (Çelebioğlu, 1982:2). Kurthan (1978:568), değişim kavramının içerdiği anlamları şu şekilde sıralamaktadır:



- 1) Hareket, yer değiştirme veya bir durumdan diğer duruma geçiş.
- 2) Gelişme, büyüme, kalkınma.
- 3) Geleneklerin, atalardan kalma yaşantı Őekillerinin terk edilmesi.
- 4) Daha yüksek verimlilik ve etkinlik derecesinin geręekleřtirilmesi.

Bütün bu ifadelerden sonra değişimin çalışmamızda kullanılan tanımını Şöyle yapabiliriz: Değişme bir sistemde veya alt öğelerinde olumlu ya da olumsuz yönde meydana gelen farklılaşmadır. İlgili literatürde değişme kavramı ile anlam bakımından yakın ya da benzer görölen terimler; yenileşme, gelişme, büyüme, reform, yeniden yapılanmadır. Bu terimler kimi kez değişme teriminin yerine kullanılmaktadır. Bu terimlerin anlamlarını vermek bir dereceye kadar karışıklığı önleyebilir.

Yenileşme, önceden planlanmış olan değişmedir (Özdemir, 1999:7). Değime kendiliğinden oluşabilir, oysa yenileşme amaçlı ve planlı olarak oluşabilir. Değişme, olumsuz biçimde geriye dönük olabilmesine karşın, yenileşmenin yönü ileriye doğru ve olumludur (Başaran, 2004:304). Değişme, yenilik kavramından daha geniş kapsamlıdır. Bu çalışmada planlı değişim üzerinde durulduğundan, değişim ve yenileşme kavramları aynı anlamda kullanılacaktır.

Reform, bir Şeyi daha iyi duruma getirmek amacıyla yapılan değişiklik, düzeltme, ışlahattır (Türk Dil Kurumu, 2000:796). Reformda; bozulan ve iyi gitmeyen bir durumdan, istenilen ve özlenen bir duruma geçmek söz hedeflenmektedir (Özdemir, 1999:8). Reform yenileşmeden daha geniş olan bir süreçtir. Herhangi bir sistemin bir alt alanında geręekleřen yenileşme sisteme nüfuz ettikçe ve yaygınlaştika reform niteliği alır (Varış, 1982:156).

Gelişme, küçüklükten büyüklüğe, yalınlıktan karmaşıklığa doğru nitelik ve nicelikçe değişimin oluşmasıdır (Başaran, 2004:304). Gelişme, ilerleme ve olgunlaşma olarak da tanımlanabilir (Erdoğan, 2002:15). Bu tanıma göre gelişmeyi, olumlu bir kavram olarak görebiliriz. Oysa değişim yukarıda da sözü edildiği gibi olumsuzlukla da sonuçlanabilir. Büyüme ise, organizmanın hacimce genişlemesini ifade eder (Elma ve Demir, 2000:317).

Yeniden yapılanma; bir sistemin tümüyle analiz edilmesi ve her öğedeki aksaklık, bozukluk veya eksikliklerin teşhis edilerek giderilme önlemlerinin alınıp uygulanmasıdır (Kalkandelen, 1997:25). Başka bir deyişle sistemin değişen ihtiyaç ve beklentiler karşısında, yapısal değişiklikler yaparak işlevselliğini sürdürme, ayakta kalma çabasıdır. Öğrenci başına düşen öğretmen sayısının arttırılması, bir

dersin programa eklenmesi, okulda rehberlik hizmetlerinin artırılması ile ilgili düzenlemeler yeniden yapılanma örnekleri olarak verilebilir (Erdoğan, 2002:15).

Değişimin sadece belli bir yerde ve yörede kalmadığını, gelişen bilim ve teknoloji sayesinde dünyanın değişik yerlerindeki insanları ve örgütleri etkilediğini söyleyebiliriz. Öyleyse değişim toplumları, örgütleri, bireyleri, teknolojiyi, kısacası insanı ilgilendiren her şeyi olumlu ya da olumsuz biçimde etkilemektedir (İnandı, 1999:15). Değişimin, girdilerini ve çıktılarını çevreden alan ve bir dönüşüm sürecinden geçirdikten sonra, çıktılarını yeniden çevreye sunan örgütler üzerindeki etkilerinin önemsenmemesinin ciddi sonuçlar doğurması olasıdır ( Güneş, 1996.26).

## 2.2. ÖRGÜT VE ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM

Örgütler yaşamımızın her yönünü kapsamıştır. Günlük yaşamımızda, çeşitli nedenlerle çoğuyla ilişkimiz vardır (Can, 2001:19). Gerçekten de yaşamımızın büyük bir bölümü örgütlerde geçer, ya da onlardan etkileniriz. Zamanımızın çoğunu bir şirketin, okulun, sosyal, kültürel ya da ekonomik bir örgütün üyesi olarak geçiririz.

Barnard'a göre, örgüt "iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemidir" (Aydın, 2000:13). Başaran (1996a:21) ise örgütü; ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen eşgüdümlemiş insanlardan oluşan toplumsal bir sistem olarak tanımlamaktadır.

Örgüt insanın işbirliği gereksiniminden doğar. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Ortak çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İşbirliği olmaksızın toplumsal yaşayışın olamayacağı artık anlaşılmıştır (Aydın, 2000: 14).

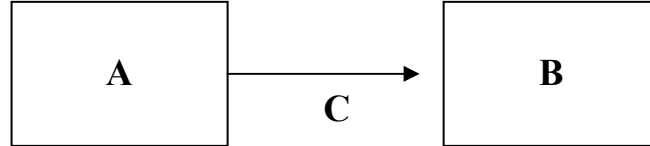
Örgütsel değişme ise, örgütün çeşitli alt sistem ve unsurlarıyla bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelebilecek her türlü değişikliği ifade eder. Bu anlamda örgütsel değişme, yenileşme, büyüme ve gelişme olay ve olguların tümünü içine alabilecek derecede, geniş kapsamlıdır (Dicle ve Dicle, 1993:671). Erdoğan (1983:41) örgütsel değişimi; örgütün yapı, teknoloji, iş ve görevlerini etkileyen herhangi bir durumun planlı ya da plansız bir şekilde değişmesi olarak tanımlar. Micheal ve Lutans'a (1981) göre örgütsel değişim, örgütlerin içinde faaliyette buldukları çevrenin değişen taleplerine adaptasyonu ile ilgilidir (Küçükakça'dan alıntı, 1997:10). Bu bakımdan örgütsel değişimin, örgütlerin yapı olarak buldukları çevreye uyarlanmaları anlamına geldiği söylenebilir.

Değişimi meydana getirmek, örgütü mevcut bir durumdan istenen bir duruma doğru değiştirmektir. Buna bağlı olarak, örgütsel değişmeyi bir geçiş süreci olarak düşünebiliriz (Döner, 1996:25).

A= Mevcut Durumu

B= Değişim ile ulaşılmak istenen durumu

C= Geçiş durumunu göstermektedir



Şekil 2.1. Bir geçiş süreci olarak örgütsel değişim (Arıkan, 1994:141)

Örgütsel değişimin bir özelliği sisteme yönelik oluşudur. Başka bir ifadeyle, örgütsel değişme parçalar yerine, bütün üzerinde durarak, amaç, yapı, teknoloji ve insan öğelerini bütünleştirmeyi hedeflemektedir (Güneş, 1996:31).

Sistem yaklaşımını öngören örgütsel değişme süreci, bir seferde olup biten bir olay değildir (Alıç, 1990:57). Sürekli değişen bir çevrede, örgütün yaşamını sürdürebilmesi için değişmesi gereklidir. Bu nedenle örgütsel değişim süreklilik göstermektedir. Ancak, burada değişimin genel anlamda her zaman var olduğu belirtilmemektedir. Sözü edilen süreklilik, bir takım zaman aralıkları ile örgütün değişmesidir.

French ve Bell (1990:79-94) örgütsel değişimin şu niteliklerine dikkat çekmektedirler;

- a. Örgütsel değişme sosyal psikoloji, sosyal antropoloji, psikiyatri, ekonomi ve siyasal bilimler çeşitli davranış bilimlerinin ilke ve kuramlarından yararlanır.
- b. Örgütsel değişme, sistemli bir yeniden eğitim stratejisini içermektedir.
- c. Örgütsel değişme, örgütlerin sistem yaklaşımı ile ele alınmasını öngörmektedir.
- d. Örgütsel değişme eldeki verilere göre, planlanmış bir değişmeyi temel almaktadır.
- e. Örgütsel değişimde uygulama ve deneyim esastır.

Özetle, çağımızda en temel itici güç olan değişime örgütlerin ayak uydurup uyduramaması adeta bir “varlık-yokluk” sorunu haline gelmiştir. Örgütlerin değişimi

rastlantılara bırakılmayacak kadar önemlidir. Her değişimin bir hedefi olmalıdır. Bu anlamda örgütsel değişimin amaçlarının bilinmesi önemlidir.

### **2.3. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİMİN AMAÇLARI**

Örgütsel değişimin amaçlarının başında örgütün varlığının sürdürülebilmesi gelmektedir. Bunun yanında örgütün nitelikli hizmet üretmesi, amaçlarını gerçekleştirebilmesi de örgütsel değişimin amaçları arasındadır. Töremen (2002), örgütsel açıdan değişimin, geleceğe hazır duruma gelme, örgüt üyeleri arasında güven, karşılıklı desteği ve olumlu iletişimi sağlama, sorunlara ve tartışmalara çözüm getirme, sinerji yaratma amaçları olduğunun vurgulamaktadır (s.186). Ceyhan ve Summak (1999:532)'a göre "Değişim ayakta kalmak için bile gereklidir. Kısacası ilerlemek bir yana, bir kenara itilmemek için bile değişim gerekli görülmektedir". Örgütsel değişimin amacı, genel olarak "değişen iç ve dış çevre koşullarına karşın örgütün etkinlik ve verimliliğini arttırmak, üyelerinin en yüksek doyumunu sağlamalarına ve gelişmelerine olanak veren bir örgütsel yapı kurmaktır" (Tokat, 1996:26). Genel olarak belirttiğimiz bu amaçları şöyle açıklayabiliriz:

#### **2.3.1. Örgütün Etkinliğini Arttırmak**

Değişimin en önemli amacı etkinliği arttırmaktır. Diğer bir deyişle yapılan işi daha etkin yapmak, işin gerekleri ile işi yapanın niteliklerini bütünleştirmektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:209). İşin gerekleri ile işi yapanın nitelikleri arasında açık oluşmaya başladığı zaman etkinliğin azaldığı ve değişime ihtiyacın arttığı anlamına gelmektedir.

#### **2.3.2. Örgütsel Verimliliği Arttırmak**

Değişimin bir diğer hedefi de verimliliği arttırmaktır. Örgütün iç yapısı ve örgüt faaliyetleri ile ilgilidir. Yapılan işler ve yapma yöntemleri, kullanılan araç-gereç, örgütsel ilişkilerdeki değişiklikler şeklindedir ( Atak, 2001:11).

#### **2.3.3. Motivasyon ve Tatmin Düzeyini Arttırmak**

İnsanlar tek düze çalışmaktan zamanla sıkılarak, monotonluk duygusuna kapılırlar. Her şey yolunda gitse bile, bu gidiş insanları sıkabilir. Değişiklik ihtiyacı duyabilirler. Değişimin amaçlarından birisi de motivasyon ve tatmin düzeyini

arttırmaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:209). Bu amaçlara uygun olarak gerçekleştirilen değişimler sonucu örgütlerin başarıya ulaşabileceği söylenebilir.

Örgütlerin iç ve dış çevrelerinde meydana gelen değişimler, örgütlerin yeni oluşumlara uyum kılmasını zorunlu kılmaktadır. Örgütlerde değişme sadece mevcut duruma uyum sağlamak ya da mevcut sorunu çözmek değil, aynı zamanda uzun dönemdeki modelleri de içerecek uygulanmasını öngörecektir etkin bir eylemdir (Aydın, 1973:136). Eylemin etkin kılınması, örgütleri değişime zorlayan dinamiklerin bilinmesine bağlıdır. Örgütsel değişme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, örgütleri değişime zorlayan dinamiklerin iç ve dış dinamikler olmak üzere iki grupta toplandığı söylenebilir.

## **2.4. ÖRGÜTLERİ DEĞİŞMEYE ZORLAYAN DIŞ DİNAMİKLER**

Örgütsel değişmeyi dış dinamikler açısından açıklamaya çalışan yaklaşımlar, değişmeyi örgüt-çevre ilişkisi yönünden ele almaktadır (Sayiner, 1997:13). Açık sistem özelliği taşıyan örgütler çevreleriyle sürekli etkileşim içindedirler. Bu bakımdan örgütün çevresiyle birlikte yaşayabileceği söylenebilir. Çünkü çevre örgütü ve işleyişini etkileyebilecek gücü taşımaktadır.

Alan yazında farklı biçimlerde ele alınan bu güçleri Hicks (1972:211), bireyler, fiziki kaynaklar, iklim, ekonomi ve pazar koşulları, tutumlar ve yasalar olarak belirtilmektedir. Her şey değişme halinde olduğuna göre bu güçler de değişmektedir. Örgüt, devamlılığını sağlamak ve dolayısıyla yaşamak için, çevredeki bu değişimlere uyum sağlarken, kendisi de değişir. Başka bir ifade ile örgütün uyumu beraberinde değişmeyi de getirmektedir.

Örgütleri değişmeye zorlayan dış dinamikler ilgili literatürde değişik başlıklar altında toplanmaktadır. Bu araştırmada dış dinamikler; 1) Toplumsal, 2) Teknolojik, 3) Ekonomik, 4) Yönetimsel, 5) Hukuksal değişme boyutlarında ele alınmıştır. Bu boyutlar, birbiri ile ilişki halindedir ve kesin çizgilerle birbirinden ayrılmazlar.

### **2.4.1. Toplumsal Değişme**

Toplum “belli bir yerde yaşayan, ortak duygular, davranışlar ve geleneklere bağlı olan insanların oluşturduğu bir sistemdir” (Tezcan, 1980:147). Toplumların statik olmadığı, tarihsel süreç içerisinde nitelik ve nicelik değişimlerine uğradıkları bilinen bir gerçektir. Tezcan (1980:157) toplumsal değişmeyi “toplumsal yapının ve

onu oluşturan ilişki ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesi” olarak tanımlamaktadır. Toplumsal kurumlar birbirleriyle etkileşim içinde olduğu için herhangi bir toplumsal kurumda meydana gelen değişme diğer kurumları da etkileyerek onların da değişmesine neden olur (Fidan ve Erden 1993:99). Başka bir deyişle, toplumu oluşturan kurumların birinde, kendi sınırları içinde kalabilecek bir değişiklik yapma olanaksızdır. Her toplum sürekli bir değişim içinde olmakla birlikte değişimin derecesi zamana ve toplumdan topluma farklılık göstermektedir.

Toplumsal değişmeyi, kültürdeki değişmelerden ayırmak zordur. Bu nedenle tüm toplumsal değişimleri sosyo-kültürel değişimler olarak adlandırmak gerekir (Sayiner, 1997:13). Bu açıdan ele alındığında toplumsal değişme; bir toplumun maddi ve manevi kültürünün etkileşimi sonucu, o toplumu oluşturan insanların ilişkilerinde, yerleşmiş tutum ve davranışlarında, toplumsal kurumlarda ve bunların işleyişlerinde gözlenen değişmelerdir (Dönmezer, 1978:413). Burada maddi kültür; toplumun kullandığı araç-gereçleri ve teknolojiyi, manevi kültür ise; gelenekleri, inançları ve manevi değerleri içermektedir (Sağlam, 1979:10). Güvenç (1976:32), kültürel değişimin bir sonucu olan toplumsal değişmenin neleri kapsadığını şu şekilde sınıflamaktadır:

- a. Toplumsal rol ve statülerde değişmeler.
- b. Toplumun varlığındaki değişmeler.
- c. Toplumun nüfusundaki değişmeler.
- d. İnsan aklının olaylara bakış biçimindeki değişmeler.
- e. Üretim ilişkilerindeki değişmeler.
- f. Aile ve akrabalık ilişkilerinde değişmeler.
- g. Dinsel kurum ve simgelerdeki değişmeler.
- h. Gelenek ve göreneklerdeki değişmeler.
- ı. Teknolojide, üretimde kullanılan araç ve gereçlerdeki değişmeler.
- i. Eğitimin amaç ve felsefesindeki değişmeler.
- j. Toplum-pazar ilişkilerindeki değişmeler.
- k. Yerleşme birimlerindeki değişmeler.
- l. Sanat akımlarındaki değişmeler.
- m. Enerji, üretim-tüketim düzeyindeki değişmeler.
- n. Çocuk bakımındaki kuram ve ilkelerdeki değişimler.
- o. Kitle iletişim sistemlerindeki değişimler.

p. Toplumların dilindeki değişimler.

Bu değişmeleri kapsayan toplumsal değişme, ilerleme, gerileme, evrim, devrim, modernleşme, gelişme, kalkınma kavramlarla sık sık karıştırılmaktadır. Birbirinden farklı olan bu kavramlar, yön belirten iyi ya da kötü bir değer yargısı taşıyan kavramlardır. Buna karşın toplumsal değişme, yön belirtmeyen ve değer yargısı taşımayan bir kavramdır (Kocacık, 1987:150). Örneğin nüfus artışı yönünde bir değişimin gerçekleştiği toplumda, bu durumu başka ülkeler karşısında bir güçlülük göstergesi olarak görüp, olumlu bakanlar olduğu gibi, toplumun geleceği açısından bu artışı, olumsuz ve tehlikeli bir gidiş olarak görenler de olabilir (Alıç, 1990:4). Buradan hareketle, toplumsal değişimin olumlu ya da olumsuz herhangi bir yön belirtmeyen, sübjektif ve nötr bir kavram olduğu söylenebilir.

Toplumsal çevrenin örgütlerin çıktıklarına ilişkin değerlendirmeleri ve beğenileri, örgütleri değişmeye iten dinamikler arasında yer almaktadır. Bu durum, ürünlerin toplumların beklentilerine uygun biçimde üretilmesini etkilemektedir (Sağlam, 1979:106). Toplumun inanç ve değer yargılarındaki değişiklikler de, işletmelerde pek çok programlanmamış değişikliğin kaynağı olabilmektedir. Son yıllarda artan daha temiz bir çevre isteği, firmaların bu konuda tedbir almasına ve yeni düzenlemeler için ek yatırımlar yapmasına veya bazı faaliyet alanlarından çekilmelerine neden olmaktadır (Küçükakça, 1997:19).

Çağımızda, özellikle kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle bir köy haline gelen dünyamızda, bir toplumda görülen değişmeler diğer toplumlardaki örgütlerin değişmesine neden olmaktadır. Örneğin, ülkemizde yer alan işletme yönetimi anlayışının, gelişmiş ülkelerin anlayışının etkisinde kalması, bu olguyu doğrulamaktadır (Çelebioğlu, 1982:76).

Örgütsel değişimde, toplumsal kültür büyük önem taşımaktadır. Ulusal kültürümüz göz önüne alındığında yenilikçi davranışların ödüllendirilmediği aksine cezalandırıldığı çok karşılaşılan bir durumdur. “sivri” olmamak, “eski köye yeni adet getirmek” geleneksel Türk toplumunda övülen ve teşvik edilen tutumlardır. Dolayısıyla yenilikçi bir örgüt kültürü oluşturmak için örgütlerin bu toplumsal engelleri aşmak zorunda olduğu söylenebilir.

Bir toplumun yapısındaki değişimlerde, toplumun dışındaki sosyal güçlerin az ya da çok, şu veya bu şekilde etkin oldukları gerçeği inkar edilemez. Bu güçler toplumun tümünü değiştirmekten çok kalkınma stratejisinde öncelik taşıdıkları belirli kurumları değiştirmeyi amaçlayan uygulamaları gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar

(Eserperk, 1979:2). İnandı (1999:28), sosyal baskı gruplarının bu değişim uygulamalarını bir örgüt aracılığıyla gerçekleştirdiklerini ve insanların eğitim-öğretim gördükleri okulların değişimlerin gerçekleştirileceği en uygun yerler olduğunu ileri sürmektedir. Tezcan'a (1980:30) göre; toplumsal değişimler, eğitimi belirli bir yönde değişmeye zorladığı, eğitim yoluyla da toplumun istenen veya beklenen yönde değiştirilmesi söz konusudur. Öyleyse, eğitim kurumlarından biri olan ilköğretim okullarının toplumsal değişimden etkilendiğini ve toplumsal değişimi etkilediğini söyleyebiliriz. Okullarda gerçekleştirilecek değişimler, toplumun beklenti ve gereksinimleri doğrultusunda planlanmak durumundadır. Başaran (2004:26), yeni eğitim programlarında, okulların toplumsal sorunlara eğilmesi ve her kuşaktan yurttaşın yetiştirilmesi yönündeki beklentileri okulları değişmeye zorlayan toplumsal dinamikler olarak değerlendirmektedir. Örgütlerin değişmesinde etkili olan bir diğer dinamik teknolojidir.

#### **2.4.2. Teknolojik Değişme**

Teknoloji geniş anlamıyla, insanın yaşadığı ortamı kendisine daha yararlı hale getirmek ve yaşadığı ortamı değiştirmek amacıyla, sahip olduğu ve kullandığı bilgilerin tümüdür (Eren, 1982:8). Ayrıca teknoloji, bireyin amaçlarına ulaşması için bilimsel süreçleri, materyalleri ve insan gücü kaynaklarını disiplinli olarak kullanma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Doğan, 1983:41). Teknoloji sözcüğü incelendiğinde, kapsamı içerisinde makineler, işlemler, yöntemler, süreçler, sistemler, yönetim ve kontrol mekanizmaları çeşitli mekanizmaların yer aldığı görülmektedir (Güneş, 1995:49).

Teknolojik değişme ise, insanının kendi ihtiyacını en iyi biçimde karşılamak ve insanın yaşadığı ortamı değiştirmek için, sahip olduğu yol ve yöntemlerin değişmesidir (Alıç, 1990:46). Teknolojideki değişimler bugün toplumsal hayatı ve buna bağlı olarak örgütlerde değişimi etkileyen önemli bir faktördür. Teknolojik gelişmeler insan unsurunun etkinliğini arttıran bir araç olmaktan çok örgüte kendini zorla kabul ettiren bir baskı faktörü olmuştur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:215).

Teknolojinin insan ihtiyaçlarının daha kolay yollarla karşılanabilmesi için yeni yöntem ve tekniklerin araştırılmasından doğduğu söylenebilir. Bu anlamda insanoğlunun tarihi aynı zamanda teknolojinin de tarihini meydana getirir. İnsanlar çevrelerini denetleyebilmek, değiştirebilmek için teknolojiye başvurmuşlardır.



Tarihsel gelişim çizgisi içerisinde her insan topluluğunun sahip olduğu teknolojiler vardır. Toplumlar ilkelikten uygarlığa doğru bir gelişim çizgisi izlerken kullandıkları teknolojiler de bu yönde büyük ilerlemeler kaydetmiştir. İkel görümlerine rağmen Afrika'da yaşayan bir kabile veya eskimolar bile, yaşantılarında birtakım teknik buluşlardan faydalanır (Toffler, 1981:35).

Teknoloji günümüzde çok hızlı bir gelişme göstermektedir. 1880 yılında bir buharlı lokomotifin üst sınırı saatte 100 mil iken söz konusu hız sınırının 58 yıl sonra 4 katına çıktığı ileri sürülmektedir. Ayrıca 1938 yılında uçaklar saate 400 mil duvarını aşırken, 22 yıl sonra 1960'ta saate 4000 mil sınırına varmaktadır. Şu anda dünya çevresini bir uzay aracı içinde dönen uzay adamlarının hızı, saatte 18000 mildir (Sargut, 1974:480).

Haris (1983) tarihte hızı bu düzeye gelmeyen teknolojik gelişmenin günümüz dünyasındaki görünümünü şu şekilde sıralamaktadır (Döner, 1996:11).

- a. Otomasyon
- b. Enerji sorunu
- c. Ulaşım araçlarındaki gelişmeler
- d. Asker-Uzay teknolojisi
- e. Yapay madde üretimi
- f. Genetik mühendisliğindeki gelişmeler
- g. Bilgi teknolojisindeki gelişmeler
- h. Haberleşme alanındaki gelişmelerdir.

Bugün teknoloji, özellikle endüstrileşmiş ülkelerde o derece önem kazanmıştır ki, çoğu zaman örgütsel değişim eş anlamda kullanılmaktadır. Örgütsel sorunların etkin bir biçimde çözülmesi ve örgütsel değişimin başarıyla gerçekleştirilebilmesi, ancak örgütte kullanılan eskimiş tekniklerin değiştirilerek, yerine daha yeni, teknik ve verimli olanların alınması ile mümkün olmaktadır (Tokat, 1996:81). Günümüz iş dünyasında, küçük ve esnek kuruluşlar ürün ve hizmetlerini müşterilerine daha hızlı ve ucuza sunabilmelerini sağlayan yeni teknolojileri kullanarak, finansman kaynakları çok ve boyutları büyük olan kuruluşları saf dışı bırakabiliyorlar (Pattakos ve Dundon, 2003:12).

Teknoloji ilerledikçe, örgütlerde yapılan işlerin türü ve bunları yapacak olan personelin sahip olması gereken nitelikleri, iletişim ilişkileri değişmektedir (Yeniçeri, 2002:36). Eğitim örgütlerinde, gelişen teknolojiyle birlikte bürokrasi azalmakta, öğretmen rolleri ve yeterliklerine ilişkin standartlar değişmektedir.

Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılından itibaren, öğretmen alımlarında bilgisayar bilmeyi şart koşmakta, bilgisayar sertifikası olmayan öğretmenlerin başvurularının bile değerlendirilmeyeceğini belirtmektedir (Doğan, 2004). Ayrıca öğretmen atama ve yer değiştirme işlemleri bilgisayar ortamında internet aracılığıyla yapılmakta, günümüzde bilginin sürekli ve hızla değişmesiyle birlikte öğretmenin öğretenden çok, öğrenciye bilgiye ulaşma yollarını gösteren rehberlik rolü ön plana çıkmaktadır.

İnsanların ekonomik faaliyetler için kullandıkları teknoloji onların tarihi gelişmişlik aşamalarını gösteren önemli bir bulgudur. Öyleyse, teknolojik değişme ile ekonomik değişme arasında çok yakın bir ilişkinin olduğunu rahatlıkla ifade edebiliriz. Ekonomik gelişme ve büyümenin istenilen düzeyde olmadığı örgütlerde, teknolojik ilerlemelerin yeterli düzeyde sağlanması zordur. Bu bakımdan, ekonomik değişimi incelemek önemlidir.

### 2.4.3. Ekonomik Değişme

Ülke ekonomisinde görülen ve günümüzde kaçınılmaz hale gelen hızlı değişimler örgütleri etkileyen önemli faktörlerden biridir. Ekonomi, sınırsız ihtiyaçlar karşısında sınırlı olan kaynakların en etkili biçimde kullanılmasıdır. Ekonominin amaçları ise, kişi ve toplum refahını sağlamak ve sorunları çözecek uygulamalar ortaya koymaktır (Kocacık, 1987:79). Ekonomik değişme ise, üretim ve tüketim biçimlerinin ve ilişkilerinin, örgütlerin, dolayısıyla ekonomik yapıların değişmesidir. Ekonomik değişimin temel kaynağı olarak teknoloji ve eğitim gelmektedir (Sargut, 1974:481).

Örgütler buldukları toplumun ekonomik yapısına göre şekillenmektedirler. (Çelebioğlu, 1982:77), bu durumu şöyle açıklamak mümkündür:

“Eğer toplum, iktisadi yönden **kapitalist** veya **kitle** üretimi dönemini sürdürüyorsa, örgütlerdeki değişim, bu dönemle bağdaşır biçimde daha çok **özgür girişim, karlılık, üretkenlik** ve **ussallık** öğelerinin egemen olduğu örgüt türlerine doğru olacaktır. Yok eğer, sosyalist bir ekonomik sistem egemen ise, bu takdirde buyurucu ve merkezi plana sıkı sıkıya bağlı bir kamu girişimi, otoriter ve merkezci niteliklerde bir yapıya sahip örgüt türüne doğru yönelme ve bir değişim söz konusu olacaktır.”

Kaynağını eğitim ve teknolojiden alan ekonomik değişme, her örgüt üzerinde önemli bir güç olarak görülmektedir. Her örgüt büyümek için ekonomik kapasiteye sahip olmak zorundadır. Genellikle ekonomik büyüme sürecinde örgütler

de büyümektedir (Hall, 1982:229). Ekonomik yapılardaki gelişmeler, toplumdaki örgütlerin gelişmesine yol açarken, gerilemeler ve enflasyon, örgütlerin gerilemelerine neden olmaktadır (Alıç, 1990:45). Yapılan araştırmalar, kalkınmış ülkelerdeki eğitim örgütlerinin oldukça gelişmiş olduğunu, kalkınmakta olan ülkelerin ise, ülkenin ekonomik yapısına uygun olarak geri kaldığını göstermektedir (Güneş, 1995:45).

Ekonomik sistemdeki gelişmeler doğrultusunda örgütler de değişmektedir. Ekonomideki küreselleşme; ekonomik sınırları ortadan kaldıran Avrupa Birliği (AB), Kuzey Amerika Serbest Ticaret Bölgesi (NAFTA), Asya Pasifik İşbirliği (APEC), oluşumlar dünyayı tek bir ülke konumuna sokmuştur (Özdemir, 1999:5).

Türkiye ekonomik model olarak bir takım eksikliklere rağmen serbest piyasa ekonomisini benimsemiştir. Ancak; piyasa sisteminin etkinliğini sağlayacak rekabet süreci, rekabetçi düşünce, rekabetçi mantık ve uygulamaları yeterli olmaktan çok uzaktır. Gerek piyasa ekonomisinin ekseni olan rekabetin ve bağımsız insan kişiliğinin yeterli yaygınlıkta olmayışı, gerek söz konusu noktaların uzantısı olarak yenilikçi ve yaratıcı kişiliğin olmayışı, eğitim kurumunun kendisinden bekleneni vermesinde önemli bir engel oluşturmaktadır (Erkan, 1993:57).

#### **2.4.4. Hukuksal Değişim**

Hukuk, toplumsal ve ekonomik düzeni sağlayan kurallar sistemidir (Alıç, 1990:46). Başka bir ifade ile hukuk, toplum hayatında kişilerin birbirleriyle ve toplumla olan ilişkilerini düzenleyen ve uyulması kamu gücü ile desteklenmiş bulunan sosyal kurallar bütünüdür. Bu kurallardan bazıları yazılı kurallar, bazıları ise yazısız kurallardır (Akıntürk, 1998:2). Örgütler, toplumu düzenleyen, etkileyen gelenek, görenek, görgü ve ahlak yazısız kuralların yanı sıra ekonomi ve toplum düzenini sağlayan yazılı kurallara da uymak zorundadırlar. Yazılı olmayan kurallar örgütler üzerinde toplumsal bir baskı unsuru oluşturur. Yazılı kurallar ise, yaptırım gücü taşıdıklarından örgüt üzerinde zorlayıcı bir etkiye sahiptir.

Hukuksal çevre, toplumsal ve ekonomik düzeni sağlayan kurallardan oluşan çevredir. Bu kurallar, anayasa, yasa, yönetmelik ve tüzüklerden oluşmaktadır (Çelebioğlu, 1982: 79). Bu kurallardan Anayasa, devletin temel yapısını, yönetim biçimini, devlet organlarının birbirleriyle olan ilişkilerini, kişilerin temel hak ve özgürlüklerini düzenler (Gözübüyük, 1990:33). Anayasa tüm yasal belgelerin kaynağıdır. Hiçbir yasa Anayasa'ya aykırı olamaz. Bu yüzden Anayasa eğitim

örgütünün yasal belgelerinin de kaynağıdır. Yasa, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin içtüzük kurallarına uygun olarak çıkardığı yazılı metindir (Başaran, 1996b:52). Tüzük, danıştayın incelemesinden geçirilerek bakanlar kurulu kararı ile çıkarılan düzenlemelerdir. Yönetmelik ise, kamu kurumlarının kendi görev alanlarıyla ilgili yaptıkları düzenlemelerdir (Gözübüyük, 1990:43).

Hukuksal sistem, toplumsal ya da ekonomik alanlardaki herhangi bir değişimi meşrulaştırmak için oluşturulabileceği, toplumun herhangi bir yönüne ilişkin bazı değişimleri gerçekleştirmek için de düzenlenebilir (Çelebioğlu, 1982:80). Toplumun belirli yönlerinde değişim amacı ile hukuksal düzenlemeler yapıldığında, ilgili alanlardaki örgütlerin etkilenmesi kaçınılmazdır (Alıç, 1990:45). Örneğin 16.8.1997 tarihli ve 4306 sayılı yasanın yürürlüğe girmesiyle 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir. 4306 sayılı yasanın getirdiği düzenlemelerle birlikte, eğitim örgütleri de kendilerini değişime uyarlamak zorunda kalmışlardır. Anadolu ve imamhatip liselerinin ilk üç yıllık bölümlerinin kapatılarak ilköğretimin kapsamına alınması, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi, taşınmalı eğitim uygulamasının hız kazanması, öğrenci sayılarındaki artışa paralel olarak ikili öğretimin yaygınlaşması, ilköğretim müfredatındaki düzenlemeler; eğitim örgütlerinin yasal koşullardaki değişimlere bağlı olarak, okulların kendilerini yenilediklerini göstermektedir (Çelik, 2003:5).

Çağımızda, toplumsal düzeni sağlayan hukuksal sistem ve bunlar içinde önemli bir yere sahip olan yasal düzenlemeler, örgütleri değişime iten dış dinamikler olarak değerlendirilmektedir (Güneş, 1995:41). Yasalardaki değişimler, örgüt kararlarını ve uygulamalarını etkilemektedir. Yasal değişimlerin yaptırım gücü olması nedeniyle örgütlerin yapı ve işleyişini büyük bir oranda etkilediği söylenebilir.

#### **2.4.5. Yönetmelik Değişim**

Yönetim, insan ve madde kaynaklarının örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için etkili olarak kullanılması süreci olarak tanımlanabilir. Yönetim olgusu, insanlık tarihi kadar eskidir. Hangi sistem içerisinde ele alınırsa alınsın, nesnel olarak bakıldığında, insanoğlunun tarihsel evrimi içerisinde bir grup insan yöneten, büyük bir çoğunluğu da yönetilen boyutlarında yer almışlardır. Yönetime ilk katkının, artan ürünlerin depolanmasıyla M.Ö.5000 yıllarında Sümerler tarafından yapıldığı

bilinmektedir (Tanilli, 1988:19). Yönetim düşünce ve uygulamaları eski uygarlıktan bu yana çeşitli evrimler geçirerek günümüze kadar gelmiştir (Gedikoğlu, 1997:299).

Günümüzde, değişme yönü dikkate alınarak yönetim bilimi alanında geliştirilen yaklaşımların üç bölümde yer aldığı söylenebilir. Bunlar; 1) Klasik, 2) Neo-Klasik, 3) Çağdaş yönetim yaklaşımlarıdır.

#### **2.4.5.1. Klasik yönetim yaklaşımları ve eğitim yönetimine etkileri**

Klasik yönetim anlayışı Frederick W. Taylor'un yirminci yüzyılın başlarında ileri sürdüğü bilimsel yönetim kuramına dayanır. Taylor, bir örgütte bilimsel yönetimin gerçekleşebilmesi için, yöneticilerin ve iş görenlerin, görev ve sorumluluklarına yansiyabilecek her türlü değişikliği kabul edebilecek esneklik ve açıklıkta olmaları gerektiğini savunmuştur (Gedikoğlu, 1997:301). Klasik yaklaşım örgütsel yapı ve amaç üzerinde durmuş, insanı ise örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bir araç olarak görmüştür. Klasik yönetim yaklaşımına, sosyologların da katkısı olmuştur. Alman toplumbilimcisi Max Weber'in, bürokrasi üzerinde yaptığı incelemeleri, örgüt ve yönetime büyük katkı sağlamıştır. Weber'e göre bürokrasilerde iş bölümü, merkezileşmiş bir otorite, rasyonel bir personel yönetimi programı, yazılı kayıtlar ve dosyalama sistemi olmakta ve açıkça belirtilmiş siyaset, kural ve düzenlemelere göre yönetilmektedirler. Bu kuralcılık keyfi davranışları önleyerek tek düze, kişilik dışı ve önceden kestirilebilen davranışlar ortaya çıkarmak içindir (Can, 2001:14). Klasik yönetim otoriter nitelik taşıyan örgütlerde benimsenmektedir.

Klasik yönetim anlayışında okullar bir fabrika, öğrenciler bir hammadde, okul yöneticileri ve öğretmenler verim uzmanı olarak görülmüşlerdir (Bursalıoğlu, 2000:23). Bu kuram, okulların üretici yetiştiren bir anlayışla yönetilmesini öngörmektedir. Oysa eğitim örgütlerinin ürünü ne bir maldır ne de bir hizmettir. Eğitim sisteminin ürünü insan kaynaklarıdır. Simon (1991) örgüt kültürü ve ürün farklılığının, eğitim örgütlerini diğer örgütlerin yönetiminden ayırdığını belirtmektedir (akt. Çelik, 2000:28).

Klasik yönetimler örgütü bir makineye benzeterek, insan ilişkilerini ikinci plana itmişlerdir. Oysa sosyal bir örgüt olarak okulda, insan ilişkilerinin önemi büyüktür. Hammaddesi insan olan okulun bir makine gibi çalıştırılması düşünülemez. Ancak, ilköğretim okullarının bürokratik özellik taşımaları, merkeziyetçi yapılanma göstermeleri, öğretmen ve yöneticilerin sürekli bir denetime

tabi tutulmaları gibi özellik taşımaları onların klasik yönetim anlayışını benimsediğini desteklemektedir.

#### **2.4.5.2. Neo-Klasik yönetim yaklaşımları ve eğitim yönetimine etkileri**

Neo-klasik yönetim yaklaşımları, klasik yaklaşımların aksine insan unsuruna önem vermiş, insanın örgütsel davranışında önemli rol oynayan öğeleri dikkate almışlardır (Çelik, 2000:9). Bu yaklaşımda insanı değiştirerek örgütlerin değiştirilebileceği düşüncesi egemendir (Bursalıoğlu, 2000:30).

Lester Coch ve R. D. French tarafından, çalışma biçimlerinin değiştirilmesini amaçlayan “Harwood” araştırmaları (Bayrak, 1990:17), ilköğretim okullarındaki değişmelerle ilgili görülmektedir. Araştırmada; üç yöntem test edilmiştir. Yeni uygulamaya konulacak teknolojiler hakkında üyelere bilgi verilmeyen gruplarda üretimde belirgin bir düşüş, işe gelmeme, işi terk etme, şikayet ve yöneticilere karşı düşmanca tutumlar gözlenmiştir. Karara katılan gruplarda bunun tersi yani olumlu durumlar gözlenmiştir. Araştırma sonunda değişmeyle ilgili sonuçlar şöyle özetlenmektedir:

1. Mevcut alışkanlıklara ters düşen teknolojik değişme, iş görenlerde tepki yaratmaktadır. Değişimin kendisinden daha çok sunuluş biçimlerine tepki gösterilmektedir.
2. İş görenler, değişimin planlanmasına katıldıkları oranda değişmeye kendilerini tehdit eden bir olay değil, daha çok yeni bir olanak gözüyle bakmaktadırlar.
3. İş görenlerin karara katılması, çalışma isteğini arttırmasının yanı sıra onların deneyimlerinden yararlanma yolunu açmakta, dolayısıyla yeni uygulamalar daha mükemmel bir hal almaktadır.
4. Karara katılmanın kapsamı geniş tutularak, iş görenler her karara değil kendi ilgi ve yetenekleri söz konusu olan kararlara katılmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle, ilköğretim okullarında sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçiş gibi değişimlerde, öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmamasının önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Benzer bir şekilde Özdemir (1999) tarafından Ders Geçme ve Kredi Sistemi ile ilgili yapılan araştırma bulguları; sistemin uygulayıcılar tarafından bilinmediğini, öğretmen ve yöneticilerin hiçbirinin yeni sistem ile ilgili bir hizmetiçi eğitim almadığını ve sistemin ne kazandıracığını da bilmediklerini göstermektedir. Bu durum, eğitimde örgütsel değişme konusunun öncelikli sorunlar arasında yer almasını sağlamaktadır.

Neo-klasik yönetimin etkisiyle, doğal örgüt, kararlara katılma, demokratik liderlik, gönüllü işbirliği, iletişim, grup çalışmaları gibi kavramlar, eğitimin özelliklerinden dolayı kolaylıkla kabul edildi ve okul programlarına yansdı. Ayrıca denetim süreci de bu gelişmelerden büyük ölçüde etkilendi (Bursalıoğlu, 2000:41). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi karara katılmayı gerektiren bir uygulama olarak bu yaklaşımın bir sonucu olarak görülebilir.

Neo-klasik yaklaşımlar, eğitim yönetiminde insan unsuru için pek çok katkı sağlamalarına karşın tek boyutluktan kendilerini kurtaramamışlardır. Örgütün iç ve dış çevresinde meydana gelen etkenlerin değişimini, insanı ön plana alarak kapatmaya çalışmışlardır. Neo-Klasik yaklaşımların örgütlerde değişmeyi etkileyen birey ve grupların dışında pek çok etkeni gözardı etmesi başka yaklaşımları inceleme gereksinimini doğurmaktadır.

#### **2.4.5.3. Çağdaş yönetim yaklaşımları ve eğitim yönetimine etkileri**

Çağdaş yönetim kuramları, klasik ve neo-klasik kuramların bir sentezi olarak görülmektedir. Çağdaş kuramlar örgütün hem kendi alt sistemleri arasındaki ilişkilerine hem de çevreyle olan ilişkilerine önem vermiş ve örgütleri sürekli olarak çevreyle uyum sağlamaya çalışan sosyal bir sistem olarak kabul etmişlerdir (Çelik, 2000:10). Çağdaş yönetimde, örgütün iç ve dış çevre şartları değiştikçe örgütün de değişeceği varsayılır. Gedikoğu (1997:302), çağdaş yönetim yaklaşımında örgütlerin durumunu şöyle açıklamaktadır:

“Çağdaş yönetimde, örgütler, tıpkı yaşamlarını sürdüren canlı organizmalar birbirine bağımlı ve etkileşim halinde olan parçalar veya alt sistemlerden oluşan açık sistemler olarak görülmektedir. Örgüt açık bir sistem olarak nitelendirildiğinde örgüt-çevre etkileşimi gündeme gelmektedir. Örgüt-çevre etkileşiminde, okul çevreden insan ve diğer maddi kaynakları, toplumun değer yargılarını ve beklentilerini girdi olarak alır; bunları bir üretim süreci içerisinde, değer de katarak, işler ve hizmet veya düşünce biçiminde çıktılar olarak topluma tüketilmek üzere sunar. Örgüt-çevre etkileşimi sonucunda alt sistemlerdeki yıpranma ve fireler sonucu enerji kaybeden sistemler kendilerini yenileyip enerji toplamak zorundadırlar .”

Çağdaş yönetim yaklaşımları, eğitim yönetimine yeni bir anlayış getirmiştir. Olaylara ve örgütün işleyişine çok boyutlu bakmayı sağlamıştır. Okul, toplumsal bir sistem olarak ele alınıp, pek çok alt sistem olabileceği üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Eğitim yöneticileri de bu yaklaşımlardan etkilenerok okulun alt sistem özelliklerini açıklama uğraşısı içine girmişlerdir (Bayrak, 1990:25). Başaran

(1996a:22) okulun alt sistemlerinin; üretim, alışveriş, uyarılma, yaşatma ve yönetim alt sistemlerinden oluştuğunu belirtmektedir. Okulun alt sistemleri birbirleriyle ve çevreyle sürekli etkileşim halindedirler.

Okulun üretim alt sistemleri, var oluş nedenine yanıt verir. Okulun var oluş nedeni; Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasasına uygun eğitim-öğretim hizmeti üretmektir (Bayrak, 1990:25). Okul, bununla da yetinmez, gerektiğinde velilerin, çevre halkının eğitim gereksinimlerini de karşılar (Başaran, 1996a:12). Okul üretim hizmetini derslik, salon, laboratuvar, uygulama bahçesi gibi yerlerde yerine getirir.

Alışveriş alt sistemleri, okulun varlığını sürdürebilmesi için gerekli görülen girdileri (öğrenci, personel, eğitim araç-gereçleri gibi) alarak çıktılar elde eden sistemdir. Okulun çıktıları, çevrenin beklentilerini karşılayamadığı zaman çevrenin okula ilgisi azalır.

Uyarılma alt sistemleri, çevredeki ekonomik, siyasal ve sosyal değişimleri okula taşıyan alt sistemlerdir (Bayrak, 1990:27). Toplum için eğitim hizmeti üreten okulun, çevredeki değişimleri bilmesi ve kendisini bu değişimlere uyarlaması zorunludur. Başaran (1996a:24)'a göre Türkiye'de okullar çevrelerine oldukça kapalıdır. Çevreyle okulun ilişkisini kuran yalnız okul aile birliğidir. Okul aile birliğinin görülen işlevi ise, okulun bütçesine yardım toplamak ve öğrencilerin ders durumlarını veliye iletmekten başkası değildir.

Yaşatma alt sistemleri, okulun varlığını sürdürmesi için gerekli girdileri sağlayan sistemlerdir. Okulun var olması ve yaşaması için iş görene, öğrenciye, okul binasına, eğitim araçlarına, bilgiye, finansmana gibi gereklilik vardır. Yönetimsel alt sistemler, okulun bütün alt sistemlerini bir bütün olarak işleten; amaçlarına yönlendiren, eğitim amaçlarının gerçekleşmesini sağlayan sistemlerdir.

Yönetim yaklaşımlarının, her biri birinin eksik yön ya da yönlerini tamamlamaya çalışmışlardır. Bayrak (1990:28), bunu "yönetim evrimi" diye tanımlamakta ve bu evrimin "örgütsel değişme" anlayışı üzerine temellendirildiğini ileri sürmektedir. Gerçekten de yönetimsel yaklaşımların her biri değişmeyi kaçınılmaz görmektedir.

## **2.5. ÖRGÜTLERİ DEĞİŞMEYE ZORLAYAN İÇ DİNAMİKLER**

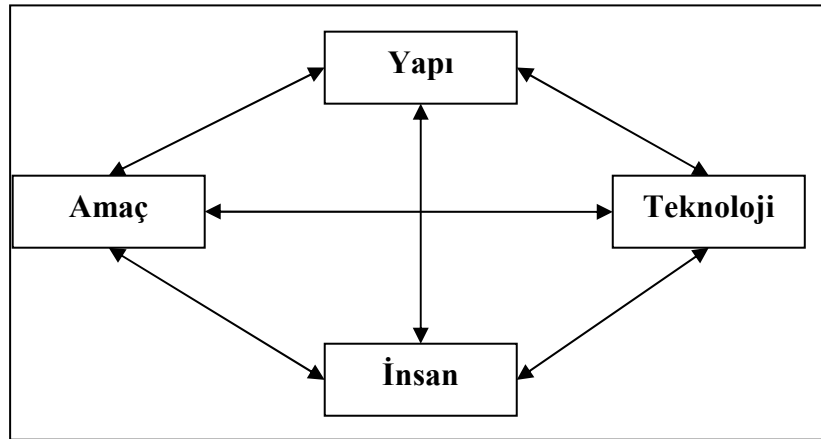
Örgütün kendi etkinliklerini gerçekleştirme yöntemlerini etkileyen iç çevredeki herhangi bir etken, örgütsel değişmeye neden olan bir iç dinamiktir (Güneş, 1995:56). Bu bağlamda, iç dinamiklerin örgütün yönetim süreçlerindeki



değişim ihtiyacından kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin, birlikte karar verme ve uygulamada yavaşlık, iletişim kopukluğu, aşırı merkezci yönetim politikası, çatışmalar, eşgüdümleme sorunları, denetim alanının aşırı genişliği, işgücü devrinin ve devamsızlıkların yüksek olması, aşırı iş yükü, stres, iş ortamındaki hoşnutsuzluk alanlarda görülen örgütsel gerilemeler, örgütleri değiştirmeye zorlayan iç dinamiklerdir. Bu ve diğer sorunların her biri ağırlığı oranında örgütleri değiştirmeye zorlar (Başaran, 2004:179).

Örgütleri değiştirmeye zorlayan diğer bir iç dinamik, üst yöneticinin değişmesidir. Üst yöneticinin değişmesi sonucunda, yeni gelen yöneticinin çalışma alışkanlıkları, uzmanlık alanı, denetim yeteneği, iş görenlerle ilişkileri, tutum ve davranışları bir önceki oranla değişimi gerektirecek kadar farklı olabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:216). Bu durum, başka bir okulda göreve başlayan yöneticinin, hiçbir değişikliğe girişmese bile kendisinin bir değişiklik meydana getirdiğini göstermektedir (Bursalıoğlu, 2000:147).

Örgütsel değiştirmeye neden olan iç dinamikler; örgütü oluşturan öğeler tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Örgütsel değiştirmeyi iç dinamikler açısından açıklamaya çalışan yaklaşımlara göre, örgüt, birbirleriyle etkileşim içinde olan bazı iç öğelerden oluşmaktadır (Sağlam, 1979:64). Elma ve Demir (2000:323), örgütsel değiştirmeye neden olan bu iç öğelerin; amaç, yapı, teknoloji, ve insan olduğunu belirtmektedir.



Şekil 2.2. Örgütleri değiştirmeye zorlayan iç dinamikler (Elma ve Demir, 2000:322)

Şekil 2.2’de görüldüğü, bu dört öğe arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Öğelerin herhangi birinde meydana gelen değişme diğerini veya

diğerlerini de değiştirebilmektedir. Örgütleri değişmeye zorlayan iç dinamikler, örgütsel değişme yaklaşımları ile birlikte ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlar; 1) Amaç-Merkezli, 2) Yapı –Merkezli, 3) Teknoloji-Merkezli, 4) İnsan –Merkezli örgütsel değişim yaklaşımlarıdır (Sağlam, 1979; Güneş, 1995 ). Bu yaklaşımlar ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

### 2.5.1. Amaç-Merkezli Örgütsel Değişim Yaklaşımları

Örgütlerin tümü belli amaçlara göre kurulur. Örgüt etkinliklerinin ve eylemlerinin dayanağını amaçlar oluşturur. Amaç, örgütün varoluş nedenidir (Akçay, 2001:4). Örgütsel amaçlar her örgütte farklılık gösterir. Eğitim örgütlerinin amacı, bireyin davranışlarında meydana getirilmesi istenen değişikliklerdir. Bu nedenle amaç bir bakıma elde edilebilecek, sağlanabilecek sonuç olarak görülür.

Amaçlar örgütlerde önemli işlevleri görür. Bu işlevleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Aydın, 2000.43):

1.Amaçlar, dikkatlerin merkezidir. Örgütün amaçları örgüt içindeki ve dışındaki ilgili kişi ve kurumların odak noktasıdır. Bu nedenle, amaçlar ilgili kişilerce bilinmelidir.

2. Amaçlar örgüt üyelerinin eylem ve kararlarının yasallığının kaynağıdır. Eylemlere ve etkinliklere yasallık kazandırarak onların savunmasını kolaylaştırır. Dolayısıyla amaçlar, aynı zamanda bireylerin eylemlerinin de sınırlayıcısı durumundadır.

3. Amaçlar bireylerin performanslarını değerlendirmede ölçüt işlevi görür.

4. Amaçlar örgüt yapısını biçimlendirir. Örgütün amacı, onun bu amacı gerçekleştirmek için kurduğu yapıyı etkiler.

Örgüt amaçları değişik biçimlerde sınıflandırılabilir. Bu sınıflamalardan birinde örgütün amaçları açık ve kapalı olarak ikiye ayrılmaktadır. Açık amaçlar; formal ve geneldir. Kapalı amaçlar ise informal ve bireyseldir. (Bursalıoğlu, 2001:20). Güneş (1995:64)'e göre ise örgütsel amaçlar, resmi ve uygulama amaçları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Örgütün şemasında, yasal metinlerde ve dokümanlarda yer alan amaçlar resmi amaçlar, buna karşın örgütün hangi etkinliklere öncelik verdiğini ve nasıl çalıştığını belirten amaçlar ise uygulamaya dönük amaçlardır.

Hicks (1972:80) örgütsel amaçların önemini şöyle belirtmektedir:

a. Amaçlar, örgüt üyeleri için birer başvurma noktasıdır.

b. Amaçlar, eşgüdümlü faaliyetler için gereklidir.

c. Etkin biçimde rekabet etmek ve büyümek arzusunda olan örgüt, kendi amaçlarını devamlı olarak yenilemezdir.

d. Amaçlar etkin politikaların, metotların, stratejilerin ve kuralların saptanmasında ön bilgi sağlar.

e. Örgütsel amaçlar örgütün kaderini tanımlar.

Örgütler için bu derece önemli olan amaçların belirlenmesinde göz önünde bulundurulacak hususlar şu şekilde sıralanabilir (Akçay, 2001:5):

1. Amaçlar açık olmalı, somut olarak ölçülebilecek ölçütler geliştirilerek işe vuruk kılınmalıdır.

2. Astlar amaç belirlemeye katılmalıdır. Örgütsel amaçlar, genellikle bireyler tarafından işbirliği ile saptanmaktadır. Amaçların etkin olabilmesi ancak bu şekilde sağlanabilir.

3. Gelişmeler sık sık gözden geçirilmelidir. Çağımızın hızlı gelişmeleri gözden geçirilmeden amaçların etkin kalması mümkün değildir. Bu nedenle bu gelişmeler gözden geçirilerek amaçlar da bu gelişmelere uyarlanmalıdır.

4. Amaçlar arasında koordinasyon olmalıdır. Alt sistemlerin amaçları belirlenirken aralarındaki koordinasyona dikkat çekilmelidir.

5. Amaçlar esnek olmalı ve yeni gelişmelere kolaylıkla uyabilecek şekilde oluşturulmalıdır.

6. Amaçlar gerçekleştirilebilir olmalıdır. Amaçlar eldeki imkânlarla gerçekleştirilebilecek ölçüde olmalı, hayal ürünü olmamalıdır.

Bu niteliklere sahip amaçlar ise örgütte şu yararları sağlarlar (Koçel, 1983:17):

a. Motivasyonu sağlar. Personele ne yapacağını gösterdiğinden ve belirsizlikleri ortadan kaldırdığından, personelin motivasyonun artmasına ve örgüt ile bütünleşmesine yardımcı olur.

b. Planlamayı kolaylaştırır.

c. Yetki devrini kolaylaştırır.

d. Koordinasyona yardımcı olur.

e. Kontrol sürecini kolaylaştırır.

f. Yönetici kararlarına rehber olur; faaliyetlerinde yol gösterir.

Bir örgütün amacı ürün üretmektir. Örgüt iki kesimin gereksinimlerini karşılamak için ürün üretir. Bunlardan birincisi, toplumun gereksinimleri, ikincisi ise

örgütte ürünü üreten iş görenlerin gereksinimleridir (Başaran, 2004:134). Her şey değişme halinde olduğuna göre toplumsal gereksinimler farklılaşabilir, yaygınlaşabilir, kimisi de önemini yitirebilir veya değişik yollardan sağlanabilir duruma gelebilir. Örgüt, değişen toplumsal gereksinimler karşısında, amaç ögesini değiştirerek, örgütsel uyum ve etkililiğini gerçekleştirebilir (Güneş, 1995:66).

Eğitim örgütlerindeki amaçlar, gerek topluma gerekse bireye geliştirici unsur getirmek durumundadır. Birey amaçların işaret ettiği davranışları kazanmak suretiyle toplumun gelişmesine katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda, eğitimde amaçların gerçekleşebilir olması, öğrenciye yönelik olması, açık ve anlaşılır olması ve çevresel değişimlere uyum sağlayacak nitelikte olması büyük önem taşımaktadır. Amaç ögesindeki değişim beraberinde örgütsel yapıyı da etkileyecektir.

### **2.5.2. Yapı-Merkezli Örgütsel Değişim Yaklaşımları**

Örgüt yapısı, bir örgütün öğeleri arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 1995:66). Bir örgütün yapısı, personelin nasıl gruplandırıldığını, kimin kime bağlı olduğunu, işlerin nasıl dağıtıldığını, kararların nasıl alındığını, ödül sistemlerini ve biçimsel ilişkileri kapsamaktadır (Lawler, 2003:12). Yapı-merkezli örgütsel değişim yaklaşımlarında, yapısal öğelerdeki sorunların çözülmesiyle örgütsel değişimin gerçekleşeceği varsayılmaktadır.

Örgütsel yapının değişimi, amaçları başarmak için yapılan işleri, işler arasındaki ilişkileri, işleri yapacak kişilerde aranacak özellikleri, ödül, iletişim ve karar sistemlerini, işbölümleri ve bölümler arasındaki yetki ve sorumlulukları yeniden düzenlemek ya da tümüyle değiştirmektir. Bu bağlamda yapı-merkezli örgütsel değişim yaklaşımlarının temel amacının, yeni bir düzen yaratma süreci olduğu söylenebilir. Örgüt yapısı, örgüt amaçlarını en etkili biçimde gerçekleştirmeyi sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Amaçların etkili olarak gerçekleştirilebilmesi için, örgütün çevresindeki değişimlere uyarlanmasını sağlayacak esnek bir yapıda olmasını gerektirmektedir. Örgütün esneklik ve uyarlanma yeteneğinin kaybı, değişen ve devingen ortamlarda mevcut yapının gereksinimlere karşılık verememesi ve amaçları başarmamada yetersiz kalmasıyla sonuçlanabileceği söylenebilir.

Gerek örgüt içi gerekse çevresel koşulların yarattığı sorunlar örgütleri yapısal değişime zorlar. Örgütlerin yapısal değişime girmesinin nedenleri şöyle sıralanmaktadır (Alıç, 1990:582):

a. Kararlar üzerindeki rekabet baskısı örgütün daha etkili bir yapıya sahip olmasını gerektirmektedir.

b. İşletmelerin birleşmeleri yeniden yapılanma için baskı oluşturmaktadır.

c. Teknolojik gelişmeler örgütsel yapıda düzenlemeler gerektirmektedir.

Teknolojiden daha etkin bir biçimde yararlanarak performansı yükseltmek için yapısal değişimlere gitmek zorunlu olmaktadır. Örneğin, bilgisayar teknolojisinin gelişmesi ve örgüte getirilmesi, örgütlerin iş gören seçme işlemlerini yeniden ele almalarını gerektirmektedir.

Hellrigel ve Slocum (1986:622), yapı-merkezli örgütsel değişim yaklaşımlarının önemli parçası olarak kabul edilen bazı öğeleri şöyle özetlemektedir:

a. Konumların ve rollerin, konumlar arasındaki ilişkilerin ve konumlarda bulunan bireylerden beklenen davranışların yeniden tanımlanması

b. Kurallar ve süreçler

c. Formal ödül sistemi

d. Rapor verme düzenlemeleri

e. Bölümleşme

f. Denetim alanı

g. Programlar

h. İletişim sistemleri

i. Çalışma grupları

j. Performans ölçütleri

k. Formal karar verme yetkisi

l. Seçim ve terfi ölçütü

m. Örgütün formal eğitimi

n. Proje grupları

o. Emir-komuta zinciri

Özkara (1999:74)'ya göre, örgüt yapısını değiştirme, amaçlara ulaşmayı öncekinden daha üst düzeyde sağlayacak yapılar oluşturmayı amaçlamaktadır. Yapılan araştırmalar, geleneksel bürokratik örgütlerin, yapının devingen olduğu ortamlarda amaçlara ulaşmada başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Erdoğan (1983:248), bunun nedenleri şöyle belirtilmektedir:

a. Birincisi, bireylerin yaratıcılık ve önceden harekete geçme yönlerinin sınırlandırılması davranışların katılaşmasına neden olur. Katılaşma sonucu, örgütsel

amaçlara ulaşmak yerine, bürokrasinin ilkelerinin uygulanması, kurallara uyma ve kırtasiyecilik gibi işlemlere dikkat çekilmektedir.

b. İkincisi, iş görenler statü sembolleri ve kurallara bağımlılık nedeniyle başka senekler aramaya alışmamaktadırlar.

c. Üçüncüsü, bürokrasinin kural ve ilkelerine uygun olmayan ya da bu kuralların karşılayamayacağı bir durum olduğunda değişen koşullara uymayı sağlayacak bir esneklik gösterilmemekte ve inisiyatif kullanmanın yolları da tıkanmaktadır.

Bürokrasinin yarattığı sorunları ortadan kaldırmak için başvurulan değişim yaklaşımı, iş görenlerin yetkilendirilmesi, yetki devrederek merkezden uzaklaşma ve iş görenlerin inisiyatif kullanma sınırlarının genişletilmesidir. Bu yaklaşım işin niteliğinde çok fazla bir değişme sağlamasa da, iş görenlerin işe yönelik davranışlarından kaynaklanan sorunları ortadan kaldırabilmektedir (Özkara, 1999:75).

Örgüt yapısını meydana getiren etkenler güç ve yetkinin kullanma biçimleridir. Örgütlerin yapıları arasındaki farklar, gerçekte karar sürecine ilişkin değişik kavramlar ve uygulamalardan doğmaktadır. Örgüt yapısının öğelerinden biri de hiyerarşidir. Örgüt yapısı içerisinde, gerek makamların gerekse yetkilerin dağılımı, hiyerarşiyi meydana getirir. (Bursalıoğlu, 2000:73). Örgütsel yapılar günümüz çağdaş yönetim tarzlarının gerektiği şekilde incelenmekte ve hızlı karar mekanizmaları, teknolojinin etkin kullanımı, hiyerarşik yapının azaltılması yönündeki değişimler örgütlerin ana hedefleri arasında yer almaktadır (Özmen, 1999:89).

Otorite ve itaat ilişkilerinin geçerli olduğu, karar yetkilerinin üst yönetimde yapılandırılması, sorumlulukların katı bir biçimde belirlenmesi, örgütün mekaniksel bir yapı taşımasına neden olmaktadır (Alıç, 1990:50). Oysa, örgütlerin hızla değişen çevre koşullarına uyabilmeleri esnek ve uyum sağlayan bir yapıyı gerektirmektedir (Aydın, 2000:142). Bu nedenle, çağımızda merkeziyetçi örgüt yapılarının, yerinden yönetim yapılarına dönüştürülmesi, örgütlerin karar merkezlerini ve karar düzeylerini yüksek sayılara çıkarmaları zorunlu görülmektedir. Aslında karar verme yetkisinin daha alt düzeye tanınması örgütün üst düzeydekilerin etkisini azaltmamakta, aksine bu düzeydeki kararların etkililiği daha da artmaktadır (Akat, 1994: 181).

Türk eğitim sisteminde örgüt yapısı, klasik modelden ileri geçememiş, yukarıdan yapılanma modeli benimsenmiş ve bunun sonucunda yukarıdaki bağlar

giderek artmış, yönetimin temposunu ağırlaştırmıştır. Klasik ve merkeziyetçi yapı beraberinde katı bir hiyerarşiyi de getirmiştir. Hiyerarşinin üst basamaklarında bulunanlar alt basamaklara emir zinciri yoluyla ulaşmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı tüm yetkileri elinde toplamakta, kararları merkezde almakta ve hiyerarşik sıra içerisinde il, ilçe ve okul müdürlüklerine iletmektedir. Ağır işleyen bu hiyerarşi içerisinde, informal yanı önem taşıyan eğitim örgütlerinin kendilerine has akıcılığı ve canlılığı azalmaktadır. Bu yetersizliğin bugünkü işleyiş durumu okulu da etkilemekte ve okulun bürokratik, statükocu ve klasik yapı görünümüne girmesine neden olmaktadır. Eğitim sisteminde amaçların etkili olarak gerçekleştirilebilmesi için yeni bir yapılanma modeli gerekli görülmektedir. Burada model kavramını kısaca açıklamak yararlı olacaktır. Bursallıoğlu (2000:75)'na göre model bizi gerçeğe götüren minyatür bir kuramdır. Modelin görevi ise, sistemin parçaları arasındaki ilişkileri belirtmek, probleme ilişkin kapsamı düzenlemek ve bir iletişim aracı olarak hizmet etmektir. Açıkalın (1998:390), eğitimde yukarıdan yapılanma modelinin, doğal sisteme aykırı olduğunu, bunun yerine sistemleri; evrensel kuralları izleyen doğal yapı modelinin kurulması gerektiğini belirtmekte ve doğal yapılaşma modeli şöyle açıklanmaktadır:

“Eğitim örgütleri için önerilen “doğal sistem yapılaşma” modelini daha kolay algılayabilmek için örnek olarak bitkileri izlemek açıklayıcı olabilir. Bitkilerin hiçbirinde tepeden köklere doğru bir yapılaşma söz konusu değildir. Bir tohumun veya çekirdeğin özündeki genetik bilgiler, filizlenerek iki taç yaprak (çenek) aracılığı ile sistemin kurulmasını başlatır. İlk filizleri, yavaş, programlı, oranlı olarak oluşan köklerle birlikte yükselen gövdeyi, gelişen dallar, yapraklar, çiçekler, meyveleri izler. Dikkatle gözlenirse doğada oluşumlar, “alta dayalı” bir modele göre yapılaşmıştır. Önce oluşan bir alt yapı, özgün niteliklerini kazanırken güç ve ayrıcalıkların bir kısmından vazgeçebilir ve karşılığında daha güçlü fakat kendi varlığı için tehdit teşkil etmeyen, aksine kendi gelişimi için bir garanti oluşturan üst bir yapıya vermekte ve kendini yeni yapıya bütünleştirmekte bir sakınca görmez. Biyoloji biliminin bu iletisini örgüte ve yönetime uyarlamak doğal olduğu için kolay, çevre koşullarına karşı dayanıklı ve programlandığı üretim görevi için işlevseldir.”

Merkezi yönetim etkisiz kalmaktadır. Okul yönetiminde kural, rol, birimler arası ilişkiler ve sorumlulukların daha az hiyerarşik ve daha esnek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çevrenin ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı hale gelebilmesi için okulun mümkün olabildiğince yerinden yönetilmesi gerekmektedir. Bu, her şeyi merkezde toplayan dikey örgüt yapısının terk edilerek yatay örgütlenmeye geçilmesini zorunlu kılmaktadır. Yatay örgütlenmenin gerçekleşmesi

için okuldaki otorite ve karar verme mekanizmasına ilişkin aşağıdaki düzenlemeler yapılmalıdır (Özden, 2002:24):

- a. Kararlar, sonucundan doğrudan etkilenen insanların katılımıyla alınmalıdır.
- b. Yönetim, alınan kararların uygulanabilmesi için gerekli otorite ve lojistik desteği sağlamalıdır.
- c. Kararları alanlar sonuçlarından da sorumlu olmalıdır.
- d. Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki rol ve sorumluluklarına bazı esneklikler getirilmelidir.
- e. Yöneticiler, kuralların yerine getirilmesinden çok eğitim öğretimin verimli şekilde gerçekleştirilmesinden sorumlu olmalıdırlar.

Başaran (2004:49), eğitim örgütlerinin yapısının, görevler, hiyerarşi ve iş akımı öğelerinden oluştuğu ve yapıların da zamanla eski işlevlerini kaybedeceğini; bu nedenle eski yapı ile eğitim örgütünün toplumun eğitim gereksinimlerini karşılayamaz duruma düşeceğini ve bu nedenle eğitim örgütlerinin her düzeydeki yapılarının değişmesi gerektiğini belirtmektedir.

Alıç, (1990:97), okulların dış ve iç dinamikler karşısında, aşağıda özetle verilen yapısal öğelerini değiştirerek, örgütsel değişme etkililiği sağlayabileceğini belirtmektedir.

- a. Okul örgütlerinin fiziki koşulları
- b. Öğretmen görevleri.
- c. Denetim uygulamaları.
- d. Öğretmenlere uygulanan ödül ve ceza uygulamaları.
- e. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları.
- f. Atama, nakil ve rotasyon gibi yer değiştirme işlemleri.

### **2.5.3. Teknoloji-Merkezli Örgütsel Değişim Yaklaşımları**

Robbins (1994:249), bir örgütün teknolojisinin, girdilerini mal ve hizmetlere nasıl dönüştüreceğini ve sahip olduğu araç, gereç, teknik ve süreçleri ifade ettiğini belirtmektedir. Teknoloji-merkezli yaklaşımın amaçlarının başında, yeni geliştirilen çeşitli yöntemlerin ve malzemelerin örgütte kullanılması ve böylece örgütsel etkililiği arttırmak gelmektedir (Dicle ve Dicle, 1973: 673).

Bu yaklaşıma göre, örgütsel sorunların çözülmesi ve örgütün daha başarılı bir biçimde işlemesi eski teknolojilerin yenisiyle değiştirilmesiyle sağlanabilir. Teknoloji örgütteki her türlü iş yapma yöntemini kapsar. Özellikle teknolojik



gelişmelerin hız kazanması örgütsel değişim konusunda dikkatin teknik yönler üzerinde odaklanmasına neden olmuştur (Özkara, 1999:19).

Teknoloji merkezli yaklaşımlar, örgütte üç temel alanı ilgilendirmektedir. Bunlardan birincisi; örgütte kullanılan eskimiş tekniklerin değiştirilerek yerlerine daha etkili ve verimli olanların uygulanmasıdır (Dicle ve Dicle, 1973:675). İkincisi insan-iş ilişkisidir. Bu alanda yapılacak düzenleme ve değişimler iş gören performansını arttırmaya yöneliktir (Alıç, 1990:52). Başaran (2004:186)'a göre, örgütte gelişmiş teknolojilerin kullanılmaya başlanması örgütün insan kaynağının performansını ve üretimini artırır. Bir diğer alan ise, eşgüdümlemektir. Eşgüdüm, “farklılaşmış eylemlerin bir araya getirilmesi ve örgüt amaçlarını karşılamakta bu eylemlerin uyumlu bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlama sürecidir” (Ergun ve Polatoğlu, 1988: 226). Örneğin, araba sanayinde her parçasının ayrı bir iş gören tarafından monte edildiği seri üretim, başarısını eşgüdümleme tekniğine borçludur (Alıç, 1990:52).

İnsan gereksinimlerini en iyi biçimde karşılamada ve toplumların kalkınmasında belirleyici role sahip teknolojik değişimin kaynağı ve ona güç veren bilgidir. Toffler (1981:27), “bilgi dev teknoloji makinesinin yakıtıdır” demektedir. Günümüzde bilgi mallardan, enerjiden ve hizmetlerden daha etkili bir kaynaktır; bu nedenle, örgütsel etkinliklerde merkezi bir rol oynamaktadır (Çelik, 1996:17).

#### **2.5.4. İnsan-Merkezli Örgütsel Değişim Yaklaşımları**

Örgütleri kuran, yöneten, orada çalışan, üretilen mal ve hizmetlerden yararlanan yine insandır. Bir an, insansız bir örgüt düşünüldüğünde geriye sadece taş ve demir yığını kalacaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:51). İnsan, örgütlerin en önemli üretim kaynağıdır. Amacı ne olursa olsun, her örgüt bir grup insanın işbirliğini sağlamaya yarayan bir sistemdir. Örgütlerin yaşama ve gelişme gücü, onu oluşturan insanların, amaca doğru beraberce çalışma konusundaki yetenek ve isteklerine bağlıdır. Örgütlerin hedeflerine ulaşmak için elinde bulunan asıl ve gerçek kaynağı insandır (Dinçer ve Fidan, 2003:95). Bu nedenle her yönetsel girişimde izlenecek yöntemlerin, kullanılacak tekniklerin seçiminde madde boyutu değil insan boyutu esas alınmalıdır (Açıklın, 2002:16).

İnsan-merkezli değişim yaklaşımları, örgütün insana ilişkin unsurlarındaki değişimin, örgütsel değişimin temelini meydana getirdiği esasına dayanır (Sağlam,

1979:66). İnsan ögesindeki değişme, iş görenlerin davranış, beceri, tutum, beklenti ve algılarındaki değişimleri kapsar (Arıkan, 1992:20).

İnsan davranışlarının değişmesini ele alan insan merkezli değişim yaklaşımlarının temeli, davranışçı ve çevresel örgüt ve yönetim kuramlarına dayanmaktadır. Bu kuramlarda örgütteki insan morali, örgütsel değişim, güdüleme, birey ve grupların birbirlerine karşı tepkileri gibi konular vurgulanmakta, bunların insanın değer, tutum ve davranışlarının değişmesine yol açtığı ileri sürülmektedir (Alıç, 1990:52).

Örgütün başarısını desteklemeyen iş gören davranışlarının değiştirilmesi ve daha etken tutum ve davranışların kazandırılması yoluyla örgütsel değişim daha etkili biçimde gerçekleştirilebilir. Diğer yandan, teknoloji, yapı, amaç alanlarındaki değişimler, kaçınılmaz olarak iş gören davranışlarında da değişimi gerektirmektedir.

Örgütsel değişim sürecinde en büyük risk insan unsurundan kaynaklanır. Birçok başarısız değişim girişiminin arkasında yöneticilerin insan unsurunu ihmal etmesi vardır. Değişim sürecinde örgütün değişimi yürütme kapasitesi izlenmeli, güçlü ve azimli insanlar işe alınmalı, gerekli eğitimler verilmeli, danışmanlık yapılmalı, ödüllendirme sistemleri uygulanmalı, çalışanlar sürekli bir değişime koşullandırılmalı, değişimin dinamikleri öğretilmeli, zorluklarla başa çıkabilmeleri için onlara yardımcı olunmalı, daha fazla doğru iş devri yapılmalı, yetkilendirmede ısrarlı olunmalı, işlemler için gerekli yapıyı kuracak ve değişime uyum gösterecek süreçler oluşturulmalı ve kendi alanlarında gerekli değişikliklerin yapılmasını sağlayacak bir değişim önderliği ağı kurularak değişim talebi, yerel düzeyde, eldeki kapasiteye göre değerlendirilmelidir (Conner, 2000:9).

Örgütün çevresine uyum sağlayarak örgütsel değişimi ve etkililiği gerçekleştirebilmesinde, iş gören davranışlarının değişmesi büyük önem taşımaktadır. Örneğin, herhangi bir örgütsel değişme; ister yapısal ister teknolojik değişim ile başlatılsın, bu çabaların başarılı olması, insan davranışlarının değiştirilmesine bağlı olacaktır.

Bir örgütün yapısı, yetkilerinin aktarılması yönünde değiştirilse bile, bireylerin davranış örüntüleri değişmedikçe, yeni yapı örgütsel etkililik üzerinde daha az bir etkiye sahip olacaktır. Değişim çabalarının etkilerinin örgütün her tarafında görülebilmesi için, örgüt çevresinin isteklerinden oluşan yeni davranış örüntülerinin oluşması gerekir (Güneş, 1995:76). Bütün bunlar insan davranışlarının değişmesi ile örgütün değişebileceğini göstermektedir.

İnsan davranışlarını değiştirmede çeşitli yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bunlardan bazıları; eylem araştırması, duyarlılık eğitimi ve iş yaşamının niteliği programıdır. Eylem araştırması, sisteme ilişkin düzenli veri toplamayı; toplanan veriyi yorumlamayı ve bilgiye dönüştürmeyi; bunlarla uygulanacak eylem planları yapmayı; eylem planlarının ilgili bölüm ya da iş görenlerce uygulanmasını kapsar (Başaran, 2004:281). Bu yöntemde, örgüt dışında görevlendirilen değişim görevlileri yardımıyla, örgütteki sorunlar hakkında bilgi toplama, toplanan bilimsel veriler ışığında, örgüt yöneticilerinin kendi sorunlarını yine kendilerinin keşfetmeleri, analize tabi tutmaları ve çözüm bulmaları amaçlanmıştır (Bumin, 1990:106).

Eylem araştırması, örgütün güç yitimini azaltmaya ve örgütsel değişimi gerçekleştirmeye yarayan bir yöntemdir. Bu yöntemle, örgütün tüm iş görenleri örgütsel değişime katılarak sorunlarını duyurabilir ve iş görenin değişime ilişkin tutumu tanınabilir. Eylem araştırmasının yapıldığı örgütlerde verimliliğin arttığı ve iş görenlerin işten doyum düzeylerinin arttığı görülmüştür (Daft, 1983:175). Eylem araştırması üç aşamadan meydana gelmektedir (Hellrigel, Slocum, 1986:560):

1. Bir örgütün üyelerinden gelen sorunlar, endişeler ve sorunlar hakkında bilgi toplamak.
2. Bu bilgiyi analiz etmek.
3. Sınıflandırılan sorunları çözümlmek için spesifik eylemleri planlamak ve uygulamak.

Örgütlerde değişimin gerçekleştirilmesinde eylem araştırmasının etkililiği ancak, mevcut durumun dikkatli teşhisine bağlıdır (Güneş, 1995:81). Başka bir ifadeyle, yöneticiler, örgütte hangi unsurlarda değişim ihtiyacı duyulduğunu belirleyerek var olan durumu tanımlayabildiklerinde, örgütü etkili bir biçimde değiştirebilirler.

İşgören davranışlarını değiştirmede kullanılan diğer bir yöntem duyarlılık eğitimidir. Duyarlılık, anlam olarak kendisi ve başkaları hakkında gerçeği olduğu görebilmek ve başkalarının duygularını anlayabilmek demektir. Duyarlılık eğitimi ise insanların kendi deneyim, duygu, tepki, algı ve davranışlarını ne yönde etkilediğini öğrenmelerini sağlamaya çalışan bir örgütsel değişim yöntemidir (Dinçer, 1992:205).

Başaran (2004:170)'a göre duyarlılık eğitimi, kendine ve topluma karşı iş görende köklü değer, düzgü ve tutum değişmesine yol açan bir değişimdir. Duyarlılık eğitimi ile iş görende şu değişimlerin olacağı varsayılmaktadır (Daft, 1983: 177):

1. İşgörenin bencilliği azaltılabilir.

2. Başkalarının girişimleri karşısında korkak ve çekimser davranmayabilir.
3. Başkalarının gereksinimlerine karşı daha çok yanıtlayıcı olabilir.
4. Başkalarının davranışlarını olumsuz yorumlamaya daha az başvurabilir.
5. İç çatışmalardan kurtulma şansı artabilir.
6. Başkalarıyla görüş alışverişinde daha yeterli olabilir.
7. Başkalarına ilişkin gerçekleri değiştirmeye kalkışmadan onları benimsemeye daha çok eğilim gösterebilir.

Bu anlamda duyarlılık eğitiminin örgütler için umut verici olduğu söylenebilir. Bu yöntemle iş görenlerin örgütsel davranışlarında istenilen yönde değişimler oluşturulabilir. Duyarlılık eğitimiyle, iş görenlerin özgüvenleri, yaratıcılıklarını ortaya koymaları, tehlikeleri yüklenmeleri, işlerine içtenlikle sarılmaları arttırılabilir.

İş görenin tutum, davranış ve algılarını değiştiren bir başka yöntem, iş yaşamının niteliği programıdır. Bu yöntem, bireyin örgütteki yaşantısını etkileyen bir veya daha fazla koşulu geliştirmeyi amaçlamaktadır. Örgütte iş görenler açısından geliştirilmesi gereken bu koşullar şu şekilde belirtilmektedir (Hellrigel ve Slocum, 1986:616):

- a. Güvenlik.
- b. Eşitlik.
- c. Kararlara katılım.
- d. İşin anlamlılığı.
- e. İnsan kapasitesini kullanma ve geliştirme unsurları.
- f. İşyeri ve zaman üzerinde kontrol.

Güneş (1995:80), iş yaşamının niteliği programının, birey ve örgüt amaçlarını birbirine yaklaştırdığı için etkili bir değişim yöntemi olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, insan-merkezli örgütsel değişim yaklaşımlarının temel amacının, örgütteki insan unsurunu, örgütsel amaçları gerçekleştirmede etkili hale getirmek için, insan davranışlarını etkileyen değer, tutum ve algılarını değiştirmek olduğu söylenebilir. Davranışın ve onu etkileyen öğelerin değişmesiyle, iletişim yeterliliği, karar verme, kişiler arası ilişkilerde yeni beceriler kazandırılarak iş görenin gelişmesi sağlanabilir.

İnsan-merkezli yapılanma açısından ülkemiz değerlendirildiğinde, katı merkeziyetçi bir yapılanma açık olarak dikkat çekmektedir. Kamusal yetkiler,

merkezi yönetim kurumları tarafından yerine getirilmektedir. Nitekim kamu harcamalarının %83'ü merkezi yönetim tarafından yapılmaktadır (Yılmaz ve Ökten, 2004:12). Kamusal kurumlarda yapılan değişimlerde, vatandaş müşteri olarak değerlendirilerek, onların ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda hareket eden bir kamu yönetiminden çok, “ben yaptım oldu” şeklinde geleneksel bürokratik yapı içinde hizmet üretmeye çalışan bir kamu yönetimi örgütlenmesi, ülkemizde yakınılan konulardan biridir (Aktan, 1987:17). Kamu örgütleri içinde astlar üstlerinin kendilerine danışmalarını isterken, “üst yönetim astlarından işle ilgili bilgi alır, onlara da işle ilgili az da olsa bilgi verirler. Ancak astlarına danışmazlar” (Ergun, 1981:110). Bu tür davranış, iletişimden beklenen faydayı olumsuz yönde etkilemektedir. Türk kamu yöneticilerinde görülen bir diğer özellik ise iş görenlerle kaynaşmaktan çekinmeleridir. Ergun (1981:111)’unun araştırmasında da üst düzey yöneticilerin, örgütün amaç ve gereksinimleri ile iş görenlerin amaç ve gereksinimleri arasında uyum sağlamada başarılı olamadıkları görülmüştür.

Türk eğitim sisteminde yapılan değişimlerde insan unsuru ihmal edilmektedir. Yapılan değişimler ile ilgili eğitim çalışanlarının ihtiyaç, beklenti ve tutumlarının dikkate alınmadığı söylenebilir. Örneğin Özdemir(1999)’in Ders Geçme ve Kredi Sistemiyle ilgili yaptığı araştırma bulguları, öğretmen ve yöneticilerin hiçbirinin yeni sistem ile ilgili bir hizmet içi eğitim almadığını, sistemin ne kazandıracığının uygulayıcılar tarafından bilinmediğini ortaya koymaktadır (Özdemir, 1999:93). Buradan hareketle ülkemizde eğitim sisteminde yapılan değişimlerde, eylem araştırmasının yapılmadığı söylenebilir. Bu durum ise, eğitimde değişim sürecinde ihtiyaçların iyi tespit edilmemesine, gerçek ihtiyaçların ötesinde ya da beklenenin altında bir üretime neden olmaktadır.

## **2.6. ÖRGÜTLERDE DEĞİŞİM TÜRLERİ**

Örgütsel değişimin konusu çevre şartlarına uygun yeni stratejilerin belirlenmesi, uygulanması ve yürütülmesi ile ilgili olup bu çabalar genel olarak geleneksel değişim ve planlı değişim olarak iki grupta incelenebilir (Çelebioğlu, 1982:104, Yeniçeri, 2002:188, Töremen, 2002: 187).

### **2.6.1. Geleneksel Değişim**

Bilimin gücünü ön planda tutarak, onun kendiliğinden değişimi sağlayacağını varsayan bir değişim türüdür. Geleneksel değişimi savunanlar,

yönetimi güçlü kurumlarla destekleyerek, bilimsel ilkeleri yaygın hale getirerek, bilimsel danışma politikasını geçerli kılarak değişimin gerçekleşeceğine inanırlar (Çelebioğlu, 1982:105).

Bilimin ve teorinin örgütlerde oynadığı rol herkes tarafından kabul görmektedir. Ancak teorik düzeyde ele alınan bilgilerin uygulamada yaygınlaştırılması ve kullanılması gerçekleştirilmezse arzulanan amaca ulaşamaz. Diğer yandan bilgilerin, kendiliğinden değişimi kısa sürede sağlaması oldukça zordur. Ayrıca örgütlerde değişimi olurlara bırakarak gerçekleşmesini beklemek son derece yanlış olacaktır (Yeniçeri, 2002:189).

Geleneksel değişim, örgütsel değişmeyi örgütün bir veya birkaç unsuruyla ilgili olarak görür ve konuyu çevresiyle birlikte örgütün tümünü ilgilendiren bir olay olarak incelemeyiz. Bu sebeple çevre şartlarında değişikliklere uyum için öneride bulunmaz. Daha çok uzun vadeli değişme konusunda etkilidir ve genellikle teorik olarak vardır (Töremen, 2002:188).

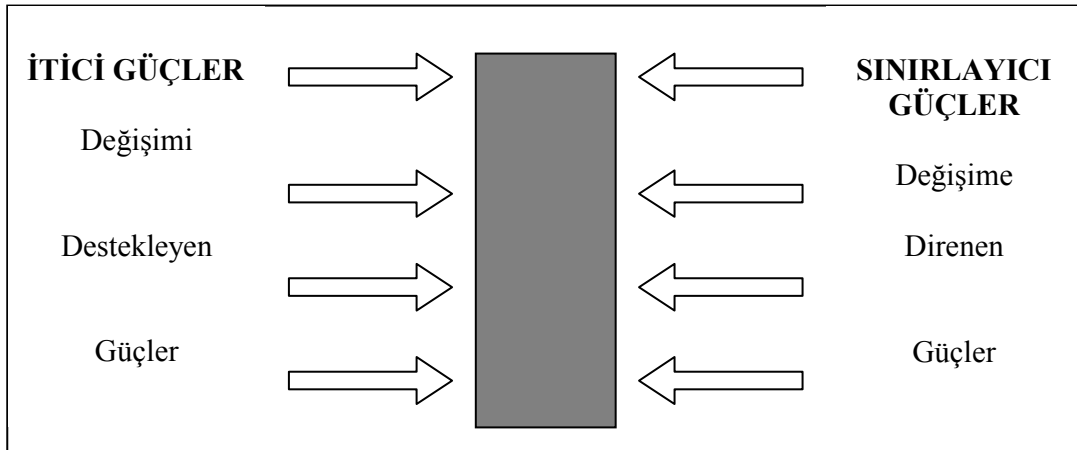
Değişimde bilimin rolü çağdaş değişim yöntemlerince de benimsenmesine rağmen, bilimin kendiliğinden değişim yaratacağı biçimindeki geleneksel varsayım geçerli olarak kabul edilemez. Burada karşı çıkılan bilimin gücü değil, bilimin kendiliğinden değişimi sağlayacağı varsayımdır.

### **2.6.2. Planlı Değişim**

Planlı değişim hem teorik hem de pratik niteliğe sahiptir. Örgütsel değişimden kaçınmak mümkün olmayacağına göre, kaynak, enerji ve zaman israfına yol açarak çoğu kez de örgüt yönünden istenmeyen sonuçlar üretebilecek tarzda gelişigüzel bir değişim beklemek yerine, değişimi planlamak suretiyle örgütün gelişmesine yardımcı bir süreç haline getirmek gerekir. Değişimin planlı ve kontrollü bir şekilde gerçekleştirilmesi, örgütte istenen sonuçların elde edilmesini kolaylaştıracaktır.

Genel anlamda planlı değişim; her kişinin, grubun, örgütün veya geniş bir sosyal sistemin varolan durumu etkilemek için gösterdiği planlı ve amaçlı çabadır (Ülgen, 1978:24). Özdemir (1999:48)'e göre planlı örgütsel değişim; işleri yoluna koymak için personelin, yöneticilerin, bölümlerin ya da önemli noktalardaki örgüt mensuplarının amaçlı olarak problemler ve örgütün geleceği üzerinde düşünmesini hedeflemektedir.

Planlı değişmenin ilk kökeni sosyal bilimcilere ve uygulamacılara dayanır. Ancak bugünkü özel anlamıyla, Kurt Lewin'in çalışmaları Planlı Değişmeye önemli bir temel oluşturmuştur (akt. Dinçer, 1992:32). Güç-alan analizi Lewin tarafından geliştirilen ve örgütsel durumların teşhisi için yararlanılan tekniktir (Bumin, 1990:39). Bu analizde, örgütü değişime zorlayan güçler ile sınırlayan güçler üzerinde durulmaktadır.



Şekil 2.3. Güç-Alan analizi (Bumin, 1990: 40)

Lewin'e göre her değişim durumunda, değişimi teşvik eden ve kolaylaştıran "itici güçler" ve değişime karşı olan "sınırlayıcı güçler" vardır. Örneğin; bir iş grubunda fazla yapılan iş için verilen ikramiye, rekabet ve benzeri personeli güdüleyici araçlar itici güçlerdir. Buna karşılık, örgüte ve amaçlarına karşı açık ve gizli düşmanlık, kayıtsızlık, yetersiz çalışma sınırlayıcı güçlere örnek olarak verilebilir (Yeniçeri, 2002:193, Bumin, 1990:39). Örgütte değişimi sınırlayıcı ve itici güçler tablo 2.1'de verilmiştir:

Örgüt yönetiminin değişimde başarılı olabilmesi için, itici güçlerin etkinliğini arttırması ve sınırlayıcı güçlerin etkinliğini azaltması gerektiği söylenebilir. Ancak, sınırlayıcı güçleri azaltmadan itici güçleri ileri sürmeye çalışmak, örgütteki tansiyonu ve çatışma derecesini attırabilir. Bu yüzden büyük ölçüde baskı uygulamaktansa değişime karşı olan güçleri azaltmanın öncelikli olarak tercih edilmesi daha uygundur.

Tablo 2.1. Örgütlerde değişimi sınırlayıcı ve itici güçler (Yüksel, 2001:147)

DEĞİŞİMİ SINIRLAYICI GÜÇLER	DEĞİŞİMİ İTİCİ GÜÇLER
<p>Örgütsel durgunluk Değişme ihtiyacının hissedilmemesi Yönetim tarzı hakkında eskimiş kavramlar Değişime karşı duyulan, korku, güvensizlik Çatışan amaçlar Tek yönlü düşünce tarzı Sistem yaklaşımını uygulamada başarısızlık</p>	<p>Örgüt içinde hissedilen değişim ihtiyacı Çevredeki değişim hızının artması Ürünün demode olması Yasa ve yönetmeliklerin değişmesi İşgücünde varolan değerlerin değişmesi Yönetmeliklerdeki değişimler Davranış bilimlerindeki gelişmeler</p>

Kurt Lewin'e göre değişme süreci, bir kişinin veya örgütün statükosunun bozulması sürecidir. Statüko veya denge durumu, değişme güçleri ile değişime direnen güçler arasında sabit bir durumu ifade etmektedir. (Yeniçeri, 2002: 195). Lippitt (1969)'e göre değişim sınırlayıcı güçlerin toplamı ile itici güçlerin toplamı arasında bir dengesizlik var olduğu zaman oluşur (akt. Bumin, 1990:39).

Kurt Lewin planlı değişimin üç aşamalı bir süreçten oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar sırasıyla; çözülme oluşturma, yeni duruma yönelme, yeni durumu/yapıyı koruma şeklinde ifade edilmektedir (Bumin, 1990:41-43, Qubein, 2002:3, Yüksel, 2001:147, Yeniçeri, 2001:194).

Çözülme oluşturma aşaması; davranışı mevcut durumda tutan güçleri azaltmak, değişim ve iyileştirme ihtiyacını tanıtmaktır (Yüksel, 2001:147). Davranış kalıbını çözenin amacı, birey ve grubu teşvik etmek, değişim için hazırlamaktır. Bu aşama "buzları çözme" aşamasıdır. Bireyi etkileyen güçler düzenlenir ve birey "değişim ihtiyacı" duyar (Bumin, 1990:41). Çözülme aşaması genellikle en rahatsız edici aşamadır. Çünkü kurumların/bireylerin yerleşmiş, kolay vazgeçemeyeceği alışkanlıkları vardır. Bu aşamada bundan böyle her bireyde/kurumlarda devam etmesi istenilmeyen davranışlar açıkça belirtilmelidir. Bu davranışlar ödüllendirilmekten vazgeçildiği zaman da iş gören, hatta yöneticiler bile tepki gösterebilir. Bundan dolayı değişimin yararı, değişmemenin olumsuz sonuçları herkese açıkça anlatılmalıdır (Qubein, 2002:3).

Yeni duruma yönelme aşaması; yeni tutum ve davranışların geliştirilmesi ve değişimin uygulanmasıdır (Yüksel, 2001:147). Birey/kurum değişim için teşvik edildikten sonra değişim için, bu aşamada yeni davranış biçimleri kazanmak için hazırdır. Yeni duruma yönelme aşaması olumlu bir yaklaşım gerektirir. Bu aşamada artık eski yöntemlerden kurtulmaktan çok, yeni yöntemleri yerleştirmek gerekir.



Yöneticiler de çalışanlar da yeni yöntemlerin doğruluğundan emin olmalıdırlar (Qubein, 2002:3).

Yeni durumu/yapıyı koruma aşaması; politikalar, yapı ve normlar destekleyici mekanizmalar yoluyla değişimi yeni bir düzeyde sabitleştirme ve güçlendirmedir (Yüksel, 2001:148). Şimşek (1998:322) bu aşamayı, yeni davranış veya tutumun kabul edilip benimsenmesi veya kabul edilmeyip terk edilmesi olarak tanımlamaktadır. Yeni durumu/yapıyı koruma aşamasında yeni davranışların bireyin artık günlük yaşantısının bir parçası olması beklenir. Bu bakımdan örgütlerde ödül sistemlerinin, pekiştirilmek istenen davranışlara yönelik olması gerekir (Qubein, 2002:3). Yeni yapıyı koruma, değişimde zorunlu bir süreçtir. Çünkü bu süreç olmadığı zaman, bireyin/kurumların eski davranış biçimleri tekrar ortaya çıkabilir ve yeni öğrenilenler unutulabilir.

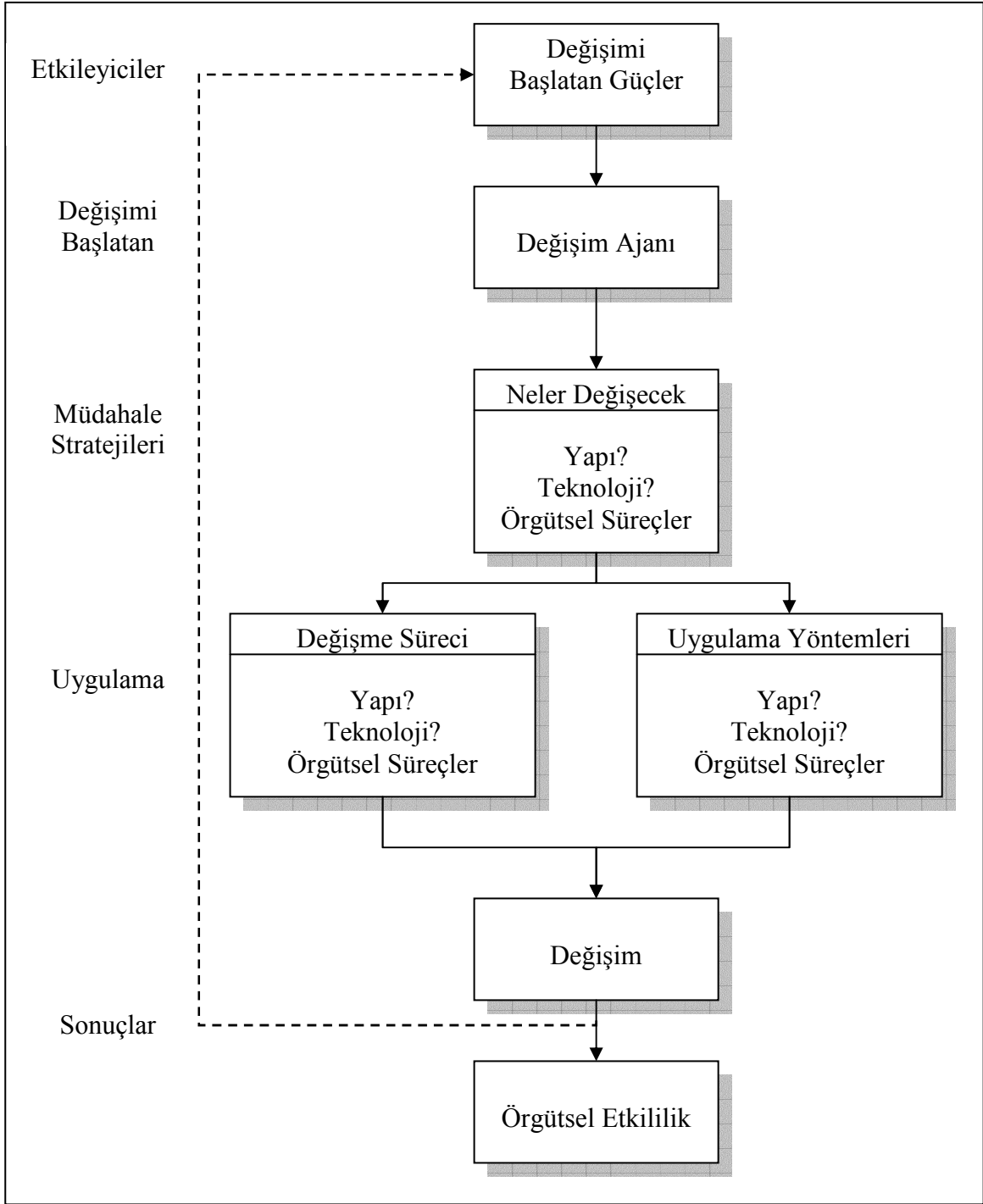
Lewin'in üç aşamalı değişim modeli daha sonraki araştırmalarca geliştirilmiştir. Robbins (1994:268), Lewin'in modelini örnek alarak altı aşamalı bir model geliştirmiştir. Şekil 2.4'te verilen bu modelde değişimin bir mantık çerçevesi içinde ortaya çıktığı ve adım adım gerçekleştiği görülmektedir. Değişimin dinamikleri; bir örgütte değişimin olması için herhangi bir etkileyicinin olması gerekir. Daha önce de açıklandığı örgütleri değişime zorlayan etkenler dış ve iç dinamiklerdir. Örgüt bu dinamiklerin etkisiyle değişimi başlatabilir.

Değişim Ajanı: Değişim ajanı değişme sürecini yöneten, liderlik rolü oynayan kimsedir. Değişim ajanları örgüt içinden seçilebileceği gibi örgüt dışından da seçilebilirler. Değişim ajanının temel görevi örgütteki değişim ihtiyacının hissedilmesine yardımcı olmaktır.

Müdahale Stratejileri: Müdahale stratejileri terimi neyin değiştirileceğini açıklamada kullanılan bir terimdir. Bu stratejiler yapı, teknoloji ve örgütsel süreçlerdir (Güneş, 1995:109). Ancak araştırmacı tarafından bu stratejik öğeler amaç, insan, yapı ve teknoloji olarak ele alınmıştır.

Uygulama: Değişme ajanı neyin değiştirileceğini belirledikten sonra, bunu nasıl gerçekleştireceğini ortaya koyar. Değişim ajanı yukarıda belirtilen Lewin modeli ve Güç-Alan analizini kullanarak değişmeyi sağlayabilir.

Sonuç: Model, değişimin oluşması ve örgütsel etkililik üzerinde meydana gelen etki ile sonuçlanmaktadır. Bu etkinin pozitif veya negatif olması önceki aşamalara bağlıdır. Değişime ihtiyaç sürekli olduğundan dönüt (geri bildirim) zincirine gereksinim vardır.



Şekil 2.4. Planlı örgütsel değişim modeli (Robbins, 1994:268)

Planlı değişimin, kuram ve uygulama, bilgi ve eylem arasında bir köprü gördüğü söylenebilir. Tarihsel bir gelişim gözetilirse, planlı değişimin iki kuvvetin bileşkesi olduğu görülür. Bu kuvvetlerden birisi uzman yardımına gerek duyulan karmaşık sorunlar, ötekisi de davranış bilimlerinin gelişmesi ve geçerliliği olmuştur. Davranış bilimcileri, örgütte insan, yapı, teknoloji ve amaç öğeleri üzerinde çalışarak değişimi planlamaya çalışmışlardır. Bennis (1966)'e göre davranış bilimciler "insan"

öğesine ağırlık vererek örgütsel değişim alanına gerçek katkıyı sağlamışlardır (akt. Bumin, 1990:44).

Kısaca, planlı değişimin temel amacının, örgütü bilinçli bir biçimde iyiye götürmek, örgütte planlama yoluyla zararlı değişimleri ortadan kaldırmak ve olumlu değişimleri sağlayarak örgütsel etkililiği arttırmak olduğu söylenebilir.

Günümüzde değişim, örgütlerin hayatta kalmak ve ötesinde güçlü olmak için başarı ile aşmaları gereken engelden çok, sürekli takip etmeleri gereken bir örgütsel politika haline gelmiştir (Genç, 2004:209). Karmaşık bir süreç olarak değerlendirilen örgütsel değişimin etkililiği, onun yönetilmesi ile mümkündür.

## **2.7. ÖRGÜTSEL DEĞİŞİMİN YÖNETİMİ VE SİSTEM DÜŞÜNCESİ**

Yönetim, insan ve madde kaynaklarının örgüt amaçlarını gerçekleştirilmesi yönünde eşgüdümlemesidir. Bu tanım ile örgütsel değişimin yönetimi arasında bir ilişki kurulabilir. Örgüt sürekli değişen bir çevrede bulunduğuna göre insan ve madde kaynaklarının ve bunların eşgüdümleme biçimlerinin durağan olması beklenemez. Bu durumda, yöneticinin örgütsel değişim çabalarındaki temel rollerinden birisinin, insan ve madde kaynaklarını ve bunların eşgüdümleme biçimlerini sürekli yenilmek olduğu ileri sürülebilir.

Değişim yönetimini; insan kaynaklarının başlangıç ve gelişimi olarak; örgütlerin kültürü, politikaları, yapı ve sistemleri için önemli değişiklikleri sağlayan ve bunu gerçekleştirirken stratejileri değişime cevap verici nitelikte oluşturan bir sistem olarak tanımlayabiliriz (Güzel, 1996:42). Robbins (1994:265), değişim yönetiminin değişimin amaçlı, kasıtlı ve bilinçli olarak planlanması anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu anlamda yöneticilerin değişim sürecinde başarılı olabilmeleri için önceki bölümlerde değinilen örgütsel değişimin nedenleri, dinamikleri, yaklaşımları ve planlı değişim konularında yeterli olmaları gerektiği söylenebilir.

Değişim yönetiminin ön koşulu, değişim ihtiyacının hissedilmesidir. Yönetimsel anlamda bu ihtiyacın hissedilmesinin sağlanması önemli bir adımdır. Bu noktayı durum analizi değişim kararının alınması izleyecektir (Genç, 2004:303).

Değişim yönetiminde atılacak her adımı “Sistem Düşüncesi” içinde değerlendirmek gerekir. Kelime anlamı olarak sistem; bir veya daha çok amaca veya sonuca ulaşmak üzere aralarında ilişkiler olan fiziksel veya kavramsal, birden çok alt

bileşenin oluşturduğu bir bütündür (Koçel, 1983:157). Sistem denildiği zaman belirli parçalardan (bölümlerden, alt sistemlerden) oluşan bir bütün anlaşılmaktadır.

Son derece değişken bir ortamda çok yönlü sosyo-ekonomik gelişmelerin yaşandığı günümüz dünyasında kurumların bu yoğun dinamik ritme uyabilmelerinin, çok yönlü düşünceyi, değişkenler arası ilişki kurmaya bağlı olduğu söylenebilir. Böyle bir yaklaşım, problemin bir bütün olarak ele alınmasını, tüm değişkenlerin belirlenmesini, problemin iç unsurlarının kendi aralarındaki ve çevreleriyle ilişkilerinin incelenmesini ve konunun tüm yönleriyle kavranmasını önemli ölçüde kolaylaştıran sistem yaklaşımıdır (Dinçer ve Fidan, 1996:168).

Kurum içinde yapılacak bir değişikliğin, sistemin diğer alt öğeleriyle etkileşimini, santranç hamlesi yaklaşımıyla değerlendirmek ve muhtemel sonuçlarını göz önüne almak gerekir. Aksi taktirde, sistemin bir noktasında sistemden bağımsız ortaya konan bir iyileştirme ya da değişiklik, sistemin diğer noktalarında sistem bütününe zarar verecek tarzda olumsuz sonuçlar doğurabilir.

### **2.7.1. Örgütsel Değişimin Yönetimi Açısından Yönetici ve Lider Roller**

İlgili literatürde yönetici ve liderlik kavramları değişik amaçlarla farklı anlamlar yüklenerek açıklanmaktadır. İşlevsel bakımdan birbirine yakın olan bu kavramlar yüklendikleri anlamlar bakımından farklılık göstermektedir.

Yönetsel davranış ile liderlik davranışını birbirinden ayırmaya çalışan Lipham'a göre liderlik "bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ya da değiştirmek için yeni yapı veya prosedürün başlatılmasıdır." Yönetici ise, "bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir" (akt. Aydın, 2000:130). Lipham'ın yaptığı yönetici ve lider tanımlarının temelinde yatan "yenileme" ve "koruma" sözcükleri liderlik ve yöneticiliği birbirinden ayırt eden temel anahtar kelimelerdir. Yönetici ve lider arasındaki temel farklılıklar tablo 2.2.'de verilmiştir.

Dünyada yaşanan ve yaşanması olası değişimlerin hızı ve kapsamı, izleme ve uyumun ötesinde, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmelerinde; yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileycilik vb. gibi liderlik süreçlerini zorunlu kılmaktadır (Erçetin, 2000:14-15). Sumak (2004) da büyük çaplı ve kapsamlı değişimleri ancak liderlerin yürütebileceklerini, böyle durumlarda yöneticilerin yetersiz kaldıklarını belirtmektedir.

Tablo 2.2. Yönetici ve lider arasındaki farklar (Keçecioğlu, 2003:12)

Yönetici Özellikleri	Liderlik Özellikleri
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarcıdır	Orjinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sisteme ve yapılar üzerinde odaklanır	İnsanlar üzerinde odaklanır
Denetime güvenir	Dürüştür, doğruluğa güvenir
Kısa vadeli bakış açısına sahiptir	Uzun vadeli perspektife sahiptir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden ve niçin soruları önemlidir
Mevcut durumu kabul etme eğilimi vardır	Mevcut durumu sorgulama eğilimindedir
Klasik anlamda iyi asker	Kendisidir
İşi doğru yapar	Doğru işi yapar

Liderlik ile ilgili teorileri tarihsel bir süreç içinde aşağıdaki şekilde sınıflandırmak mümkündür:

- 1- Özellikler Teorisi
- 2- Davranışsal Teoriler
- 3- Durumsal Teoriler
- 4- Liderlik Teorilerinde yeni yaklaşımlar

Liderlik konusu ile ilgili olarak geliştirilen ilk yaklaşım özellikler teorisidir. Erçetin (2000:27), “Özellik Yaklaşımları” kapsamındaki ilk çalışmaların Thomas Carlyle (1795-1881) tarafından yapıldığını, Carlyle’nin temelde bazı kişilerin lider olarak doğduklarını ve insanlık tarihini etkilediklerini ileri sürdüğünü belirtmektedir. Özellikler teorisi, lideri diğer çalışanlardan ayıran kişisel, sosyal ve fiziksel özellikleri belirlemeye yöneliktir. Bu yaklaşımda, liderin sahip olduğu özellikler, liderlik sürecinin etkililiğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilir. Başka bir deyişle, belirli bir grup içinde bir kişinin lider olarak belirmesi ve grubu yönetmesinin nedeni bu kişinin sahip olduğu özelliklerdir (Arıkan, 2001:288).

Davranışsal teoriler, liderin kişisel özelliklerinden çok, “nasıl” davrandıklarını ve “ne” yaptıkları üzerinde odaklanmaktadır. Davranışsal teorilerin geliştirilmesi sırasında pek çok araştırma yapılmış ve etkili liderlik davranışlarının belirlenmesine çalışılmıştır. Davranışsal liderlik teorisini geliştiren ve yönlendiren başlıca araştırmalar; Ohio Eyalet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmalarıdır.

Davranışsal kuramlar liderlik sürecinin anlaşılmasında önemli katkılarda bulunmakla birlikte çevreye ve koşullara ağırlık verememelerinden dolayı eleştirilmişlerdir. Davranışsal kurumlara yapılan bu tür eleştiriler, durumun ve koşulların dikkate alındığı ve liderin, astların ve koşulların arasındaki ilişkilerin ağırlık kazandığı durumsal teorilerin ortaya çıkarılmasına neden olmuştur.

Yönetim alanında ortaya çıkan yeni gelişmeler ve yeni kavramlar, liderlik alanında yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Liderlik alanında son yıllarda geliştirilen bazı yaklaşımlar tablo 2.3.'de verilmiştir. Yeni liderlik yaklaşımlarından, örgütsel yapıda köklü dönüşüm gerçekleştirebilecek liderlik tarzının transformasyonel liderlik olduğu görülmektedir. Bu liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme açısından kritik bir liderlik biçimi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 2.3. Yeni liderlik kuramlarının karşılaştırılması (Çelik, 2003:221)

Liderlik Kuramı	Yönelimi	Etkililik Ölçütü
Moral Liderlik	Moral değerler	Moral değerleri yaşama ve geliştirme
Kültürel Liderlik	Örgüt Kültürü	Güçlü örgüt kültürü oluşturma
Öğrenen Lider	Örgütsel öğrenme	Örgütsel öğrenmeyi geliştirme
Süper Liderlik	Kendini geliştirme	Kendi kendine liderlik etme
Vizyoner Liderlik	Vizyon	Paylaşılan vizyon oluşturma
Transformasyonel Liderlik	Dönüşüm ve vizyon	Köklü bir dönüşüm oluşturma
Öğretimsel Liderlik	Öğretim	İyi öğretim

Değişimin başarılı bir şekilde yönetilmesinde vazgeçilmez gereklilik, etkili bir liderliktir. Liderin değişim sürecinde sergilediği yönetsel tarz, değişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi ile yakından ilgilidir. Değişim çabalarının başlatılması ve sürdürülmesinde uygulanabilecek liderlik tarzları şunlardır (Arıkan, 1994:143):

**a. İşbirlikçi:** Bu liderlik tarzında iş görenler; örgütün geleceğine ilişkin önemli kararlara ve örgütsel değişimin ortaya çıkmasına geniş ölçüde katılırlar.

**b. Danışmalı:** Bu tarzda lider özellikle örgütsel değişmeye ilişkin konularda iş görenlere danışır.

**c.Yönlendirici:** Bu tarzda örgütün geleceğine ilişkin kararların alınmasına ve örgütsel değişim konusunda yönetsel otorite kullanır.

**d. Zorlayıcı:** Bu tür liderler değişimi uygulama konusunda, örgüt içindeki ilgili grupları zorlama yoluna gider.

Yukarıdaki örgütsel değişim yaklaşımlarının her birinin avantajları ve dezavantajları vardır. Örgütlerde değişimin başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli olan değişim yönetim tarzının danışmacı ve katılımcı ve işbirlikçi yaklaşım olduğu söylenebilir.

Bir yönetimin çağdaşlaşması yapısı ile beraber ele alınıp değişim sürecine uyumu anlamında düşünülmelidir. Örgüt bir yapı, yönetim bu yapıyı işleten bir süreç olduğuna göre değişimin başlatıcısı ve itici gücü örgütlerin yöneticileridir (Peker, 1995:5). Örgütlerde değişimin başarılı olmasında yönetici davranışları etkili olmaktadır. Yöneticilerin değişim sürecinde çalışanlara örnek olması gerekmektedir. Walinkas (2002:21), çalışanların yöneticilerini kendilerine örnek aldığını, kurum içinde yükselmek, daha iyi bir ücret almak için yöneticiler neye önem veriyorlarsa çalışanların onu yapmaları gerektiğini bildiklerini ve bu bilgiyi de yöneticilerini dinleyerek değil gözlemleyerek elde ettiklerini belirtmektedir.

Değişimin örgütler için zor ve sancılı bir süreç olduğu söylenebilir. Değişim dengeleri değiştiren ve bu yönüyle çalışanlarda endişe yaratan bir süreçtir aynı zamanda. Büyük değişikliklerin insanlar tarafından kendi beklentilerini yıkan bir gelişme olarak görülmesi ihtimali oldukça yüksektir. Bunların sonucu olarak her değişime karşı, çalışanlarda doğal olarak bir direnç oluşur. Çünkü insanlar her zaman belirsizlikten kaçınma eğilimindedirler ve değişimin yaratacağı sonuçların önceden tahmin edilmesi çok kolay değildir.

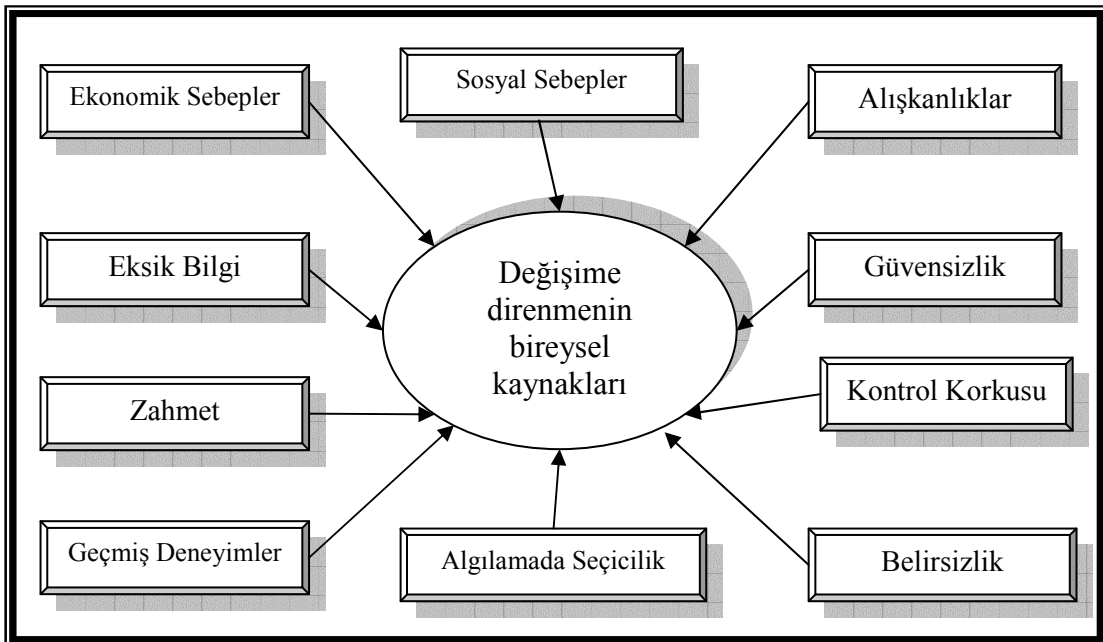
## **2.8. DEĞİŞİME KARŞI DİRENÇ**

Değişime karşı direnç, bilim çevrelerinde sık tartışılan bir konudur. Bunun kanıtı, örgüt kuramcısı olarak adlandırılabilir yazarlarla büyük ölçekli örgütlerdeki değişim çabalarını gözlemleyen ya da doğrudan katılanların konuya ilişkin yazdıklarıdır. Bu kimselerin çoğu, örgütlerde değişime dönük dirence yol açan kimi örgüt içi nedenler bulunduğu kanısında aynı görüşü paylaşmaktadırlar (Karaer, 1992:139). Her değişim örgütün yarar, çıkar, otorite, yükselme ve statü ilişkilerini yeniden düzenler. Eski düzenden yararlananlar değişimin meydana getirdiği yeni düzene düşmanca bir tavır içine girebilirler (Yeniçeri, 2002:100). Bu bakımdan her değişimin kendine dönük direnç yarattığı söylenebilir.

Direnç, bireyi değişim etkisinden korumaya dönük davranışın göstergesi, kısaca değişime karşı en tipik birey ya da örgüt tepkisi şeklinde tanımlanabilir. Değişime karşı direncin ortaya çıkmasına çok sayıda etken yol açmaktadır. Değişime direnci oluşturan nedenler bireysel ve örgütsel düzeyde ayrı ayrı ele alınabilir. Kurumunda değişim yapmayı amaçlayan yöneticilerin, değişime direncin iki ayrı düzeyde de ortaya çıkmasına yol açan nedenleri anlayıp çözümlenmeye çalışması zorunludur.

### 2.8.1. Değişime Karşı Bireysel Direnç Nedenleri

Yenilik ve değişikliklere insan doğal olarak karşı koyma eğilimindedir (Eren, 1998:71). Çünkü değişim belirsizlik getireceğinden, mevcut durumlarından şikayetçi olmayan için güvensizlik ortamı demektir. Diğer yandan değişim sosyal ve ekonomik kayıplar anlamına gelebilir (Can, 1999:219). Değişikliğe bireysel direnç doğuran bir diğer etmen rahatsızlık yaratma olasılığıdır. Ekonomik ve sosyal kayıplar olmasa bile değişiklik yeni işleri öğrenmek için fiziksel ve zihinsel ek çabaları gerektirebilir (Eren, 1998:72). Değişimlerin yaşandığı zamanlarda çalışanlar, değişime karşı farklı tepkiler gösterirler. Bu tepkiler, yeni hedeflere açıkça karşı çıkma eğiliminde olabileceği gibi yeni çalışma yöntemlerine ya da başkalarıyla işbirliği yapmaya karşı gizliden gizliye direnme şeklinde olabilir (Clark ve Koonce, 1998:14). Şekil 2.5'te değişime karşı bireysel direnç kaynakları görülmektedir.



Şekil 2.5. Değişime karşı bireysel direnç kaynakları



### **2.8.1.1. Ekonomik sebepler**

İş görenleri örgütsel değişime karşı direnişe iten sebeplerin başında ekonomik kaygılar gelmektedir. Birey halihazırdaki gelirini, ekonomik menfaatlerini ve işini değişme sonrası kaybedeceği endişesiyle değişmeye karşı direnme içerisine girebilir (Yeniçeri, 2002:116). Değişim doğrudan veya dolaylı olarak ücretleri, ödülleri kısıtlıyorsa, çalışanların değişime karşı koyma olasılığı artar. Bu durumda insanlar çalışma şartlarını ve çıkarlarını koruduğuna inandıkları statükoyu kaybetmemeye çalışırlar (Yüksel, 2001:153).

Bir değişim, iş görenlerin yararlarını, ekonomik güvencesini ya da çıkarlarını ne oranda zarara uğratiyorsa, o oranda iş gören direnmesiyle karşılaşır (Başaran, 2004:217). Değişimin getirdiği işsizlik korkusu, çalışma saatlerinin çoğalması, ücret karşılığı yapılan ek mesainin kaldırılması, ücretlerin azaltılması durumlar çalışanı değişime karşı direnmeye iter.

### **2.8.1.2. Sosyal sebepler**

Değişim, çalışanlar tarafından sosyal kayıp anlamına gelebilir (Can, 1999:219). Bir örgütte bireylerin ya da onların meydana getirdikleri grupların geleneksel sosyal ilişkilerini, standartlarını ve normlarını tehdit eden, işlemez hale getiren her değişikliğin güçlü bir muhalefetle karşılaşması kaçınılmazdır.

Değişimin meydana getirdiği değer ve ilkeler bir grubun değer ve ilkeleriyle çatıştığında grubun tüm üyeleri bu çatışmadan kaçınmak için direnç gösterebilir (Yeniçeri, 2002:120). Grubun değişmeye direnmesinin temel sebebi değişimle ortaya çıkan yeniliğin grubun varlığını ve sürekliliğini tehdit etmesidir. Grup üyeleri iş arkadaşlarını kayıp etmeyi, başkalarına yeniden uyum sağlamayı sevmezler (Eren, 1998:171).

### **2.8.1.3. Alışkanlıklar**

İnsanların çoğu davranışının nedeni daha önceden edindiği alışkanlıklardır. Yaptığı işi her zaman aynı biçimde yapmak insanların genelinin arzuladığı bir durumdur (Yeniçeri, 2002:118). Çünkü insanların alıştıkları durumlar ve çalışma tarzları kendilerine kolay gelir. Alışkanlığın yarattığı kolaylığın yanında güven duygusu da etkili olur. Bu bakımdan değişim, çalışanların alışkanlıklarını değiştireceğinden dirence sebep olabilir (Yüksel, 2001: 153). Ancak değişim sonucunda çıkarların zedelenmeyeceği açıkça görülüyorsa (örneğin öğretmenlerin

günlük ders saatlerinin azaltılmasına rağmen ücretlerin düşmeyeceğinin garanti edilmesi) değişime karşı koymaktan vazgeçilebilir. Bununla birlikte bu tür dirençlerin insandan insana farklılık gösterdiği söylenebilir. Değişim karşısında kalan kişiler, karakterleri, psiko-sosyal özelliklerine bağlı olarak tepki gösterirler.

#### **2.8.1.4. Belirsizlik korkusu**

Değişimin en önemli özelliklerinden birisi, değişim sonucunda nasıl bir durumun ortaya çıkacağıın bilinmemesidir. Bilinmeyen şeyler belirsizlik üretir. Belirsiz bir durumla karşılaşmak çoğu insanı endişelendirir (Özdemir, 1999:55). Bundan dolayı insanlar belirsizlikten kaçınma eğilimindedirler. Değişimin getirdiği yeni uygulamaların içinde taşıdığı belirsizliğin yarattığı korku ve endişe nedeniyle çalışanlar yeniliklere ilgisiz kalırlar ya da açıkça karşı koyarlar.

#### **2.8.1.5. Geçmiş deneyimler**

İş gören, denediği, kalıplaştırdığı işlem ve eylemlerin kendisini hangi koşullarda ve ne değerinde başarıya ulaştıracağını bilir. Ama değişimin getirdiği yeni işlem ve eylemlerin, kendisini başarıya ulaştırıp ulaştıramayacağını kestiremez (Başaran, 2004:217). İnsanlar, değişim uygulaması sırasında herhangi bir zorluk, hayal kırıklığı, moral çöküntüsü yaşadıklarında geçmiş uygulamalara sığınmak isterler. Bu nedenle yeniliklere karşı koyarlar ve geçerliliğine, güvenilirliğine içten inandıkları yıllardır denenmiş olan bürokratik usullere dönmeyi tercih ederler.

#### **2.8.1.6. Kontrol korkusu**

Değişim, bireyin hareket alanını sınırlandırıyor, hayatı daha da zorlaştırıyor, birey üzerindeki kontrolü artırıyor, değişime çıkma olasılığı artar (Yüksel, 2001:153).

#### **2.8.1.7. Zahmet**

Değişim yeni işleri öğrenmek için fiziksel ve zihinsel ek çabaları gerektirir. Bu da mevcut rahatı bir bakıma bozmak demektir (Can, 1999:219). Değişim sonucu ortaya çıkacak olan yeni değerler ve beceriler kazanma zorunluluğu değişimin önünde bir engel oluşturabilir (Erdoğan, 2002:70).

### **2.8.1.8. Güvensizlik**

İş görenler, değişmeyi başlatan kişilere karşı zayıf bir güven içindeler ise, değişmeye direnebilirler. Örneğin birlikte çalıştıkları okul müdürüne güvenmeyen öğretmenlerin, okuldaki bir değişmeye sıcak bakmayacakları ve direnme gösterebilecekleri beklenir (Tanrıögen, 1995:9).

### **2.8.1.9. Algılamada seçicilik**

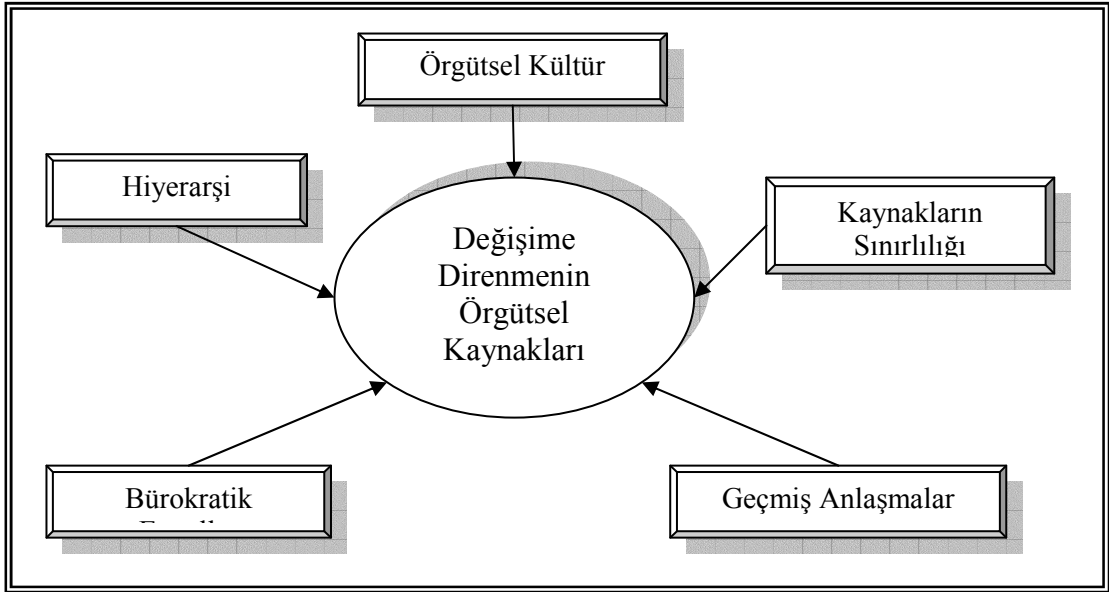
Bireyler karşılaştıkları olay ve durumları kendi algılama süzgecinden geçirmeye çalışırlar. Algılama genelde geçmiş deneyimleri, bilgi ve kavrayış düzeyini, diğer olaylarla kurulan bağlantıları dikkate alarak değişebilir. Örneğin, sendikalar işverenden gelen her türlü değişim önerisine kuşku ile bakma eğilimindedirler. Diğer taraftan yöneticiler de yönetim teori ve tekniklerinin bazılarının iş yaşamı içinde uygulanmayacağı önyargısı içindedirler. Böyle durumlarda değişimin algılanması gerçeklerden farklı olabilmektedir (Yüksel, 2001:153).

### **2.8.1.10. Bilgi eksikliği**

Bireyler kendilerini etkileyecek olan değişiklikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları zaman tedirgin olabilir ve bundan dolayı değişime direnç gösterebilirler. Özkalp (1996:413), örgüt üyelerine güven telkin edecek şekilde açık ve ayrıntılı olarak değişimin neler getireceğinin, statü, sosyal gibi etkinliklerin neler olacağını açıklanmamasının kesin olarak iş gören direnmesine neden olacağını öne sürmektedir.

## **2.8.2. Değişime Karşı Örgütsel Direnç Nedenleri**

Örgütler her ne kadar çevrelerine uyum göstermek zorunda olsalar da aynı yapı, süreç ve politikalar içinde çalışmalarını sürdürmekten rahatlık duyarlar. Yenilikler yerine rutin faaliyetleri sürdürmeyi tercih ederler. Bu bakımdan değişme ve yenileşmeye direnme örgütlerin doğasında vardır (Özdemir, 1999:56). Şekil 2.6'da değişime karşı örgütsel engeller görülmektedir.



Şekil 2.6. Değişime karşı örgütsel direnç kaynakları

### 2.8.2.1. Örgütsel kültür

Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin paylaştığı, duygular, normlar, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar ve değerlerden oluşmaktadır (Çelik, 2000:46). Örgütte “işlerin nasıl yapılacağını” gösteren kültür, yılların birikimi olup değiştirilmesi zor bir unsurdur. Bu nedenle örgütte yararlı olmayan bir kültür yerleşmiş ise, bu kültür değişimin kabulü için gerekli esnekliği de sağlayamaz (Yüksel, 2001:154). Değişimi zorlaştıran kültürel engeller, gelenek, kadercilik, gurur değer ve tutumlardır. Ayrıca, kültürün yapısındaki zıtlıklar ve düşünülen yeniliğin beklenmedik sonuçları değişimi zorlaştırır (Bursalıoğlu, 2000:146).

Okulda değişmeye karşı ilk direnme okul kültüründen ileri gelir. Eğitim örgütlerinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen örgütsel kültür, değişimi destekleyici nitelikte olursa daha az direnmeyle karşılaşılabılır (Çelik, 2000:93).

### 2.8.2.2. Hiyerarşi

Hiyerarşi, değişmeye direnmeyi meydana getiren örgütsel engeller arasında görülmektedir. Likert (1959), hiyerarşik ilişkilerin statükoya dayandığını, bunun da değişim ve yeniliği zorlaştırdığını belirtmektedir (Bursalıoğlu, 2001:149’dan alınma). Yaratıcı olmak isteyen bir okul yöneticisi makam ve hiyerarşinin koyduğu engeller ile karşılaşır.

Her örgütün amacını gerçekleştirmesi için bir yapısı vardır. Genellikle hiyerarşik bir yetki anlayışı ile yapılandırılan örgütlerde personelin, olumlu işleri

hakkında dönüt almak için özel iletişim kanallarına yöneldikleri gözlenmektedir. Hiyerarşik kademelerin çokluğu enformasyon akışını bozabilir. Bazı durumlarda da örgütte yanlış enformasyon akışı ortaya çıkabilir. Farklı kademelerde kırılan iletişim, değişik bir anlam kazanabilir. Böyle bir ortamda personel yeni durum ve ortamlardan çekinir ve uzak durmaya çalışır (Özdemir, 1999:57).

### **2.8.2.3. Bürokratik engeller**

Var olan düzeni korumak ve yürütmek için konulan bürokratik ilke, kural ve işlemler yenileşmenin getirdiği yeni düzeni yürütmek için yetersiz ve engelleyici olabilir (Başaran, 2004:214). Örgüt ne kadar bürokratik yapı da ise değişimin uygulanma olasılığı o kadar zordur. Esnek yapıdaki örgütlerde değişime karşı koyma olasılığı daha azdır (Yüksel, 2001:154).

### **2.8.2.4. Geçmiş anlaşma ve sözleşmeler**

Örgütlerin diğer örgütlerle, sendikalarla, çalışanlarla yapmış oldukları anlaşmalar, değişiklik yapılmasını engelleyebilir. Örneğin, yeni pazarlama ve fiyatlandırma stratejisi uygulanmak istendiğinde daha önce yapılmış sabit fiyatlı kontratlar birer engel teşkil edebilir. Önceki anlaşmaların tek taraflı değiştirilmesi durumunda da yasal sorunlar ortaya çıkabileceğinden, değişimi başlatmadan önce bu tür sözleşmelerin iyi incelenmesinde yarar vardır (Dinçer, 1992:38).

### **2.8.2.5. Kaynakların sınırlılığı**

Bazı örgütler değişmek istemelerine rağmen, eldeki kaynakları buna pek elverişli değildir. ABD'deki çelik endüstrisinin gelişmesi bu duruma iyi bir örnektir. Durgun talepler, yükselen fiyatlar, eskiyen üretim araçları, hava kirlenmesi ve çevrecilikle ilgili yürürlüğe giren yasalar ile birlikte yeniden yapılanmalarını kabul etmektedir. Ancak bu, çok büyük yatırım isteyen bir iştir. Yeni yatırım yapmama yöneticilerin karar alternatiflerini de sınırlamaktadır. Bu durumda kurum bir kısır döngü içerisinde kalmaktadır (Özdemir, 1999:57).

Genel olarak para, zaman, bireysel yetenekler gibi etkenler değişimin gerektirdiği kaynaklardır. Bir örgütün yöneticileri kaynakların sınırlılığından dolayı değişme taleplerine her zaman karşılık veremezler.

Görülüyor ki ister bireysel düzeyde isterse örgütsel düzeyde olsun değişime karşı davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Yöneticilerin, bu farklı nedenlerden

kaynaklanan direnci önlemleri, örgütsel değişim çabalarını başarıyla sürdürmeleri açısından son derece önem taşımaktadır.

## 2.9. DEĞİŞİME KARŞI DİRENCİ AZALTMA YOLLARI

Değişimde en önemli unsur “insan” olduğuna göre, insan davranışlarının dikkate alınması gerekir. Strelbel (1996), astlarla yöneticilerin değişime bakış açılarının farklı olduğunu, üst düzey yöneticilerin değişimi örgütü güçlendirmek için bir fırsat olarak kabul ederken, astlar için değişimin çoğu kez arandığı veya hoş karşılanılan bir çaba olmadığını belirtmektedir (akt. Yüksel, 2001:154).

Planlı değişimin en önemli özelliği sorunsuz ya da en az sorunla başarılan değişim programı olmasıdır. Bu nedenle, değişime karşı direnci azaltan nitelikte önlemleri de beraberinde getirmelidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:220).

Kurumlarda değişim uygulamaları sırasında ortaya çıkan direnci en aza indirmek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Tablo 2.4’de bu yöntemlerin neler olduğu, her yöntemin hangi durumda uygulanacağı, yarar ve sakıncaları ile birlikte ele alınmıştır. Tablo 2.4’de yer alan yöntemler, etkinlik derecesi en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır. Bu yöntemlerin içeriği hakkında kısaca bilgi verilecektir.

**Katılım:** Örgütün çeşitli kademelerinde alınan yenilik kararlarına ve bunların uygulanmasına ilişkin planların hazırlanmasına katılımın sağlanması, astlardan gelen direnişleri önemli ölçüde azaltabilecektir. İnsan kendi aldığı kararlara ya da payının bulunduğu kararların uygulanmasına direnç göstermek şöyle dursun, onların yürürlüğe konmasını kolaylaştıracaktır (Eren, 1998:175). Erdoğan (2001:72) da, değişim girişimlerinin başarısının, etkilediği kişilerin ilgi duymasına, değişimin empoze ve zorlama ile değil katılımı ile gerçekleşmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Çünkü kendilerine katılım imkanı verildiğinde insanlar değişime daha az direnirler ve kendi görüşlerinin de önemli olduğunu hissederler (Brownell, 2002:23). Lunenburg ve Ornstein (1992) değişime direnci azaltacağı düşünülen katılım ile üç yararın sağlanacağı belirtmektedirler (Güneş, 1995:143). Bunlar:

a. Değişimin planlanmasına, dizayn edilmesine ve gerçekleştirilmesine, etkilenenlerin katılımı ile yeni düşünce ve bilgi oluşabilir; muhtemelen bu bilgi çok etkili bir değişim meydana getirebilir.

b. Katılım, iş görenlerin değişmeyi sahiplenmelerini sağlayabilir.

c. Değişimin doğası ve sonuçları konusunda iş görenlere bilgi sağlayarak, bilinmezlikten kaynaklanan gerilim ve söylentileri azaltır.

Bundan dolayı, değişimden etkilenecek personelin değişimin bizzat geliştirilmesine, yaratılmasına, bunlar mümkün olmazsa uygulamaya konma safhasına katılımının sağlanması gereklidir. Katkısı olması değişikliği benimseme ve başarıya ulaştırmada çalışanlara gayret verecektir.

Tablo 2.4. Değişime direnmeyi önleme ile ilgili yöneticilerin yararlanacakları başlıca yöntemler

YÖNTEM	KULLANILDIĞI DURUMLAR	YARARLARI	SAKINCALARI
1. Katılım	Değişimi uygulayanların güçlü direnç gösterdikleri ve güvensizliğin olduğu durumlar	Değişimin kabul görme olasılığı yüksektir. Değişim uzun süre kalıcı ve etkili hale gelir.	Değişimin uygulanması yavaş ve zaman alıcıdır.
2. Bilgilendirme	Personelin değişim ile ilgili eksik ya da yanlış bilgiye sahip olduğu durumlar	Belirsizlik ve bilgi eksikliğine dayalı dirençleri önler, değişimin amaçlarının benimsenmesini kolaylaştırır.	Zaman alıcı bir yöntemdir.
3. Eğitim	Personelin değişime uyum sorunu olduğu durumlar	Personelin değişime uyumunu kolaylaştırır.	Maliyeti yüksek ve zaman alıcıdır.
4. Teşvik Etme	Düşük performansın gözleendiği durumlar	Astların değişime güdülenmesini sağlayarak direnci önler.	Bütün çalışanların beklentilerini karşılamayabilir.
5. Destekleme	Güvensizlik, korku ve endişe ortamlarının olduğu durumlar	Personelin değişime güdülenmesini ve uyumunu sağlar.	Zaman alıcı ve maliyetinin yüksek olması.
6. Zorlama	Değişimin hızlı uygulanması gerekiyorsa ve yöneticiler güçlü ise	Değişim uygulamaları hızlıdır.	Düşük performans ve iş doyumuna, işi bırakmaya neden olabilir.

**Bilgilendirme:** Öncü (2005), değişim konusunda insanların ikna olabilmeleri için önce, “ben bundan nasıl etkileneceğim?” ya da “benim bundan kaybım ya da kazancım ne olacak?” sorularının yanıtlarını bilmeleri gerektiğini aksi taktirde çalışanların işlerine odaklanamayacaklarını ve değişimin başarısına da katkıda bulunamayacaklarını belirtmektedir. Bilgi eksikliğine dayalı olarak ortaya çıkan direnmeleri önlemek için değişimin gereği, amaçları, yararları ve etkileri

hakkında çalışanları önceden bilgilendirmek gerekir ( Erdoğan, 2001:73, Bursalıoğlu, 2000:147, Yüksel, 2001:155, Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:221).

**Eğitim:** Değişikliklere başlamadan önce, bu girişimin kurum içinde etkileyeceği yönetici ve personeli önceden hazırlamak gerekir. Bu hazırlama faaliyeti kurum dışında veya içinde personeli değişimin gerektirdiği yeni koşullara göre eğitmek yolu ile yapılabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:221). Değişim, çalışanlara eğitim verilmesini gerektirir. Var olan bilgi ve beceri düzeyi değişim girişimini başarıyla tamamlamaya genellikle yetmediği için, çalışanlara eğitim verilmesi zorunlu olacaktır (Shinn, 2002:12). Örneğin ilköğretim okullarında yeni bir program uygulanması, öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini ve araç-gereçleri kullanmalarını gerekli kılabilir. Bunun için hizmet-içi eğitim kursları düzenlenebilir.

**Teşvik Etme:** Örgüt içinde yeniliklerin ortaya çıkabilmesi için bu yönde teşvik edici sistemlerin bulunması gerekir. Dolayısıyla motivasyon sistemleri ile yenilik birbiriyle ilişkili kavramlardır. Yenilik bu yöndeki motivasyon sistemleriyle desteklendikçe ortaya çıkar. Çünkü herhangi bir değişme söz konusu olduğunda, insanlar, “onun içinde benim payım nedir?” diye sorarlar. Çalışanların kendilerine doğrudan yararlı olacak değişmelere direnmesi, muhtemelen daha azdır. Bursalıoğlu (2000:147), değişimin bazı güdülerin sağlanması ile kolaylaşabileceğini belirtmektedir. Öncü (2005) de insanların değişime ancak bir şeyler kazanacaklarına ikna oldukları taktirde –bu kazanç maddi, manevi ve entelektüel alanlarda olabilir- hazır olacaklarını ileri sürmektedir. Buradan hareketle her değişim girişiminde çalışanları teşvik edici unsurların bulunması gerektiği söylenebilir. Teşvik edici unsurlara, prestij uyandırmak, değişimin getireceği ekonomik kazançları belirtmek, yarışmaya yol açan durumlar yaratmak örnek olarak verilebilir.

**Destekleme:** Değişiklik uygulamalarına gösterilen tepkilerin nedenlerinden biri de yönetime karşı duyulan güvensizlik ve yeni uygulamalardan kaynaklanan endişe ve korkudur. Bu süreçte çalışanların yeni durumlara uyumlarını kolaylaştırmak için destekleyici faaliyetlere sağlanabilir (Bursalıoğlu ve Tüz, 1998:222). Etkili bir değişimin gerçekleştirilmesi, yönetim kurulları, denetçi ve üst düzey yöneticilerin desteğine bağlıdır. Çünkü okul müdürlerinin, kurullar ve üst yöneticiler tarafından desteklenmesi onları güdüleyebilir (Güneş, 195:144).

**Zorlama:** Başka yöntemlerin uygulanma imkanı olmadığı durumlarda yöneticiler, güç ve otorite kullanarak, değişikliklerin kabul edilmesini zorlayabilirler.



Özellikle değişikliğin acilen uygulanması gereken durumlarda bu yöntem kullanılabilir.

Her sistemde olduğu , eğitim sisteminde de, değişimi uygulamanın başarı veya başarısızlığı; sosyal bilimcilere göre, sistemdeki üyelerin yeniliğe direnme derecesine bağlıdır (Bursalıoğlu, 2000:153). Bundan dolayı sistemde yenilik düşünen yöneticilerin, duruma uygun olarak yukarıda belirtilen yöntemlerden birisini seçerek, iş gören direnmesini önlemesi gereklidir.

## **2.10. DEĞİŞİMDE ÖNEMLİ UNSURLAR**

Değişimin başarılı bir şekilde yönetilmesinde gerekli olan bazı kritik başarı faktörleri vardır. Söz konusu faktörleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

### **2.10.1. Değişim İçin Güdülenme Olmalıdır**

Değişimin başarısı öncelikli olarak değişime katılanların güdülenmesine bağlıdır (Özden, 2002:54). Değişim sürecinde çalışanların güdülenmesini sağlayacak teşviklerin olması gerekmektedir. Teşvikler genellikle kurum içi ve kurum dışı motivasyon unsurlarını kapsar, ama biz teşvikleri ücretlendirme, ek yararlar, terfi, başarının duyurulması, diğer takdir yöntemleri; kısacası iyi yapılmış bir iş karşılığında “teşekkür ederiz” demenin çeşitli biçimleri olarak tanımlarız (Shinn, 2002:13).

### **2.10.2. Değişim Süreci Dönüşümcü Liderliği ve Etkili Bir Vizyonu Gerektirir**

Kurumsal değişim girişimlerinin başarısı yaygın bir desteğe, benimsenmeye ve liderliğe bağlıdır (Keeney, 2003:24). Güçlü bir liderin olmadığı bir yerde önemli ölçüde bir değişim beklenemez. Lider, büyük değişimleri yaratan, yeni fırsatları yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları değerlendirerek kurumuna yeni açılımlar getirebilen kişidir (Özden, 2002:94). Değişimi yönetebilecek liderler, geleneksel yöneticilik ve klasik liderlik yaklaşımlarının dışında farklı bir takım yaklaşımlar ortaya koymak durumundadırlar (Genç, 2004:303).

Dönüşümcü liderlik tarzı, günümüzün belirsiz ve çalkantılı ortamındaki değişmelere uyum sağlamakta gerek duyulan bazı özellikleri kapsayan bir liderlik tarzıdır. Son derece karmaşık olan örgütsel ve çevresel faktörler, bu tür bir liderlik tarzının kendine özgü taktiklerini gerekli hale getirir. Dönüşümcü lider kurum

kültürü yolu ile etkili bir vizyon yaratır. Dönüşümcü liderlerin aşağıdaki özellikleri taşıdıkları belirtilmektedir (Arıkan, 2001:298):

- a. Dönüşümsel liderler değişimin temsilcisi olarak kendisiyle özdeşleşirler.
- b. Yürekli ve cesaretlidirler.
- c. İnsanlara inanırlar.
- d. Örgütsel değerleri sürdürürler.
- e. Karmaşıklık ve belirsizlikle uğraşmada yeteneğe sahiptirler.
- f. Bir ömür boyu öğrencidirler.
- g. İleri görüşlüdürler.

Dönüşümcü lider, örgütün değişme eğilimini tanır, bir vizyon geliştirir ve vizyonu örgüt üyelerine iletir. Dönüşümcü lider vizyona ulaşma doğrultusunda örgüt üyelerini motive eder. Dönüşümcü liderin değişimi gerçekleştirme doğrultusunda üç önemli rolü vardır. Bu üç rolün hem bireysel hem de örgütsel ymnleri bulunmaktadır. Dönüşümcü liderin üç önemli rolü şunlardır; mevcut ihtiyaçları analiz ederek yeniden canlandırma, yeni vizyon oluşturma ve değişimi kurumsallaştırmadır (Çelik, 2000:88).

Shinn (2002:12)'e göre değişim liderinde bulunması gereken özellikler; var olan düzeni sorgulamak, değişim heyecanı yaratmak ve çalışanlardan beklenen davranışlar için model olmaktır. Liderin, değişim sürecinde berrak bir vizyon geliştirmesi, vizyonunu akılda kalıcı birkaç sözcük ile dile getirmesi gerekir. Vizyon, kurum içindeki herkes tarafından paylaşılmalı ve misyonla desteklenmelidir. Misyonla desteklenmeyen vizyon bir temenniden öteye gidemez. Bunun için liderin vizyon oluşturma sürecine tüm çalışanları katması gerekir (Covington, 2002:14).

Vizyon gelecek anlayışıdır. Bugünün yeteneğinin ötesine geçen, bugün ile yarın arasında entelektüel bir köprü kuran, geçmiş ya da statükoyu onaylamayı değil, ileriye bakmayı temel alan, tasavvur edilmiş bir düşünce veya eylem sistemidir. Gerçek bir vizyona sahip örgütlerde yöneticiler gündelik işler yerine geleceğe yönelik konulara zaman ayırır. Bir lider vizyonu insanları hareketlendirmede, değişim ve gelişmeyi kolaylaştırmada, örgütüne yeni bir gelecek yaratmada kullanır (Sullivan ve Harper, 1997:103).

### **2.10.3. Değişim Zorla Olmamalı**

Değişim güce ve zorlamaya dayanmamalıdır. Güce dayalı değişim güç ortadan kalkınca etkisini yitirebilir. Değişme sürecine katılanların değişmeye bakış

açıları anlaşılmalıdır. Değişmenin bu yönü genellikle ihmal edilmektedir (Özdemir, 1999:22). Kurum ve bireylerin önce değişmeye hazır ve istekli olmaları sağlanmalıdır. Çünkü yukarıdan dayatılan değişimler daha fazla direnç ve çatışmaya neden olur (Brownell, 2002:23). Bireyler istisnalar olsa da değiştirilmekten çok kendi iradeleri ile değişmeyi arzu ederler. Bundan dolayı değişim sürecinde değişecek kurumun hazır ve istekli olmasına özen gösterilmelidir (Erdoğan, 2002:55). Değişim sürecinde katımlı yönetim tarzı izlenmesi değişime direnci azaltabilir.

#### **2.10.4. Değişim İçin Yeterli Kaynaklar Olmalı**

Değişim, belli miktarda insan ve madde kaynaklarını gerekli kılabilir. Yeterli miktarda mali kaynak sağlanması değişimin başarısı için bir zorunluluk olarak görülmektedir. Karip (1997:70)'in de belirttiği gibi, değişimde parasal kaynaklar kritik bir öneme sahiptir ve amaçların gerçekleştirilebilmesi için belirli bir minimum düzeyde kaynak sağlanması gerekir. Erdoğan (2002:56), değişimin elde bulunan kaynakların göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesi gerektiğini ancak ülkemizde değişim girişimlerinin bir çoğunda bu sorunun gözlendiğini belirtmektedir. Örneğin Ders Geçme ve Kredili Sistem'e geçişte farklı türdeki dersleri verebilecek sayıda öğretmenin bulunup bulunmadığı dikkate alınmamıştır. Bu durum, Türkiye'de değişim uygulamaları için gerekli kaynakların minimum düzeyde bile sağlanmadığını göstermektedir. Meter ve Horn (1975), kaynakların yeterli olmaması durumunda uygulayıcıların, amaçların gerçekleştirilmesi konusunda pek iyimser olmadıklarını ve değişimi öngören program ve politikaları desteklemediklerini belirtmektedir (Karip, 1997:70).

#### **2.10.5. Değişim İnanırcı Olmalı**

Getirilmek istenen yenilik inanırcı olmalıdır; gerçekleşmesi güç ve hayali önerilerin uygulamaya dönüşümü güç olur (Varış, 1998:175). İç ve dış çevre koşulları incelenerek değişimin uygulanabilirlik yeteneği belirlenmelidir. Teorik olarak mümkün olan ancak imkanlar çerçevesinde uygulanma şansı bulunmayan değişim girişimlerinden kaçınmak gerekir.

### **2.10.6. Değişim İçin Araştırmalar Yapılmalı**

Örgüt ortamında değişim yapabilmeyen çeşitli koşulları vardır. Her şeyden önce değişimin bir ihtiyaçtan doğması gerekir (Bursalıoğlu, 2000:146). Değişimi zorunlu kılan nedenlerin araştırılmaması ve değişimin “o günün modası” olarak görülmesi değişim girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olur (Pennigton, 2002:23). Araştırmaya dayalı değişim planlaması ile kurumsal veya bireysel sapmalar en aza indirgenmiş olacaktır (Bursalıoğlu, 2000:146).

### **2.10.7. Değişim Somut Sonuçlar Getirmelidir**

Değişim, birey ve kurum için somut sonuçlar getirmelidir. Bu durumda bir şeyin değişim olarak adlandırılabilmesi için somut bir sonuç getirmesi esas alınmalıdır (Erdoğan, 2002:64). Örgüt çalışanları değişimle katlandıkları onca sıkıntı sonucunda somut bazı sonuçlara ulaştıklarını görmek isterler.

## **2.11. DEĞİŞİM SÜRECİNDE EĞİTİM ÖRGÜTLERİ**

Ekonomik, sosyal ve siyasal alanda meydana gelen gelişmeler, bilimsel araştırma bulguları toplumları etkilemekte ve yenileşmeye zorlamaktadır. Sosyal sistem olarak örgütler, bir şeyi daha iyi yapmanın yolunu bulmak, örgütün içi ve örgütün dışındaki beklentileri karşılamak amacıyla yenileşme uygulamaları yapmaya çalışmaktadırlar. Örgütün kısa dönemde etkililiğini sağlamak ve personelin iş doyumunu artırmak, orta dönemde örgütün çevreye uyumunu geliştirmek, uzun dönemde ise örgütün varlığını sürdürebilmesi, yenileşmeye karşı örgütün sağlayabildiği uyum ile mümkün olmaktadır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000: 82).

Hedefi insan davranışlarını olumlu yönde değiştirmek olan eğitim örgütleri de bütün örgütler gibi, çevre sistemlerinde meydana gelen değişimlerden etkilenir. Ancak, eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran temel özelliklerin başında, değişimi başlatma sorumluluğunun bulunması gelir. Bursalıoğlu (2001:55), ekonomik, siyasî, toplumsal sistemlerden etkilenen ve onları etkileyen eğitim sisteminin, bir ulusun sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan devamını sağlama işlevlerini, eğitim örgütleri aracılığıyla gerçekleştireceğini ileri sürmekte ve okulun çocukların sosyalleşmesini gerçekleştirme, onlara toplumun kültürünü aktarma, yetiştirdiği kuşağın toplumun siyasal yapısına uyumunu sağlama, liderlik yeteneklerine sahip gençleri ortaya çıkarma, nitelikli insan gücünü yetiştirme işlevleri gerçekleştirmeyle yükümlü olan özel bir konuma sahip olduğunu

belirtmektedir. Eğitim kurumlarının, değişimin ve yenileşmenin hızına kendini uyduramaması, etkilediği toplumların da yenileşmenin gerisinde kalmasına neden olacaktır.

Çevre sistemlerdeki, ekonomik, siyasi ve teknolojik değişimler toplumsal yapıya uyum yoluyla eğitim kurumlarının şu boyutlarını değiştirmeye zorlamaktadır: 1. Örgütsel amaç, 2. Örgütsel yapı, 3. İnsan ilişkileri, 4, Kullanılan teknoloji, 5. Örgüt-çevre ilişkileri (Alıç, 1990:95).

Yirmibirinci yüzyılın ilk yıllarını yaşarken eğitim örgütlerinin, bireyleri bilgi toplumuna hazırlamanın ve onları bu toplumun seçkin bir üyesi yapmanın örgütsel misyonunu üstlenmiş bulunmaları beklenmektedir. Bugün güçlü olmanın belirleyicisi bilgiyi depolamak değil, onu kullanma ve ondan yeni bilgi üretme kapasitesine sahip olmaktır (Özden, 2002:15). Alışılmış biçimiyle okuldaki öğretim, çoğunlukla bir dizi bilgi parçasının öğrenciye aktarılması ve bunların ezberlenmesi ile sınırlı kalmaktadır. Bilgi aktarımına dayalı “bilgiyi odak noktası yapan” eğitim anlayışı günümüzde geçerliliğini yitirmiştir (Özdemir, 1999:67).

Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarında, amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işleyişlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamada eğitimdeki dönüşümün gerekliliği konusunda Drucker’ın (1994:237) görüşleri ilgi çekicidir: “Önümüzdeki yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişiklikler, modern okulun, üç yüz yılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır. Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak hâline geldiği bir ekonomi, eğitim performansı ve eğitim sorumluluğu açısından eğitim sistemine ve okullara yeni ve zorlu talepler yöneltmektedir”.

Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında hızlı teknoloji dönüşümü, hızlı değişim ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık hâline getirmesi gereken insan modeli yer almaktadır. Bu aşamada karşımıza çıkan en önemli soru mevcut eğitim sisteminin sözü edilen yeni değerleri kazandıracak alt yapıya sahip olup olmadığıdır. Diğer bir ifade ile hemen her alanda yaşanan hızlı değişim ve gelişme acaba eğitim alanında da gerçekleşmekte midir ? Bursalıoğlu (2001: 150), en gelişmiş ülkelerde bile, okulların eğitimdeki yeniliklerin çeyrek yüzyıl gerisinde olduğunu belirtmektedir.

Hızını ve boyutlarını har alanda duyumsadığımız değişimin okullar üzerindeki etkilerinin önemsenmemesi ciddi sonuçlara yol açabilir. Çünkü değişme, okullar üzerinde daha etkili olmaları, yeni gelişmelere kendilerini uyarlamaları ve yaratıcı olmaları yönünde büyük bir baskı yaratmaktadır (Dicle, 1976:59). Değişim veya yeniliğe karşı ister programlarda olsun, ister değerlendirme, ister okul-çevre ilişkilerinde veya kaynak ve bütçenin sağlanmasında olsun başarılı ve etkili bir yönetim göstermek için okulun yönetim yapı ve süreçlerinde de gerekli değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılması bir zorunluluktur (Gedikoğlu, 1997:305).

Okulda liderlik ve güdüleme stratejileri ile karar verme, planlama, iletişim, koordinasyon, denetim gibi yönetsel süreçlerin herhangi birindeki bozulma veya sorunlar okulun değişmesi için baskılar yaratabilir. İletişim sağlıklı olabilir, kararlar zayıf nitelikte olabilir; liderlik durum için uygun olmayabilir, personeli işe güdüleyen ödüller gereksinimleri karşılayamayacak nitelikte olabilir. Bu durum değişim gereksinimini beraberinde getirir.

Gerek toplumbilimciler, gerekse yöneticiler, örgütlerde olumlu değişmelerin sağlanmasının en etkili aracı olarak, planlı örgütsel değişme süreci üzerinde durmaktadırlar. Okullarda, planlı değişimin temel amacı, örgütsel uyum ve etkililiktir (Dicle, 1976:41). Owens (1987:238) okulların da örgüt özelliğini gösterdiğini, kendine özgü özelliklere sahip olduklarını, ancak değişim konusunda okullara ilişkin varsayımların çoğunun ordu, iş ve kamu örgütleri diğer örgütlerden türetildiğini belirtmektedir.

Değişimi eğitimde yani herhangi bir eğitim kurumunda gerçekleştirirken eğitim örgütlerinin başka kurumlara göre kendine özgü olan bir takım farklılıklarını bilmek gerekir.

## **2.12. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNİN DEĞİŞİM VE YENİLEŞME BAKIMINDAN ÖZELLİKLERİ**

Eğitim örgütlerinde, değişiklik yapmak güç ve nazik bir eylemdir, çünkü eğitim çok amaçlı bir girişimdir. Eğitim sisteminde yenilik, sistemin en stratejik parçası olan okulda başlamalıdır. Diğer bir deyişle, sistem merkezinden okula, okuldan çevresine yeni bir giriş olmadıkça, eğitim sisteminde reform yapıldığını savunmak güçtür (Bursalıoğlu, 2000:148-151).

Değişim eğitimde gerçekleştiği zaman, eğitim örgütlerinin yapısı gereği işin içine öğrenci, öğretmen, yönetici, veliler, çevre çok değişik gruplar girer. Eğitim örgütlerindeki değişime bu grupların tamamının katılması gerekir ve değişim üstten altta doğru tüm örgütü kapsamalıdır. Değişim sürecinde teori ve uygulama dengesi tutturulmalıdır (Hellrigel ve Slocum, 1986:576).

Eğitim ve eğitim kurumlarının amaçları kesin değildir. Eğitim programlarında sıkça rastlayabileceğimiz “çağdaş, yardımsever, insancıl, hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi” ifadeler, açık ve kesin olmayan amaçlara gösterilebilecek örneklerdir. Çünkü bu amaçların ne anlama geldiği ve bunlara nasıl ulaşılabileceği duruma ve kişiye göre değişebilir. Okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimde bilgi, beceri, davranış ve değerler soyut sayılabilecek olan amaçlar temel alınarak kazandırılmaya çalışılmaktadır (Erdoğan, 2002:82). Kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri, davranış ve değerlerdeki değişimleri hemen kolayca gözlemlemek ve bunların ne ölçüde kazandırıldığını ölçerek değerlendirmek zorlaşmaktadır.

Eğitimsel gelişmeler çok yavaş olmaktadır. Ortaya çıkan bir yeniliğin eğitim sistemini etkilemesi 10-15 yıl almaktadır. Yeniliğin hızla yayılmasında gerekli desteğin sağlanması büyük önem taşımaktadır (Owens, 1987: 239).

Güneş (1995:115) okulların değişmeye engel olan özelliklerini şöyle belirtmektedir:

- a. Amaçları dağınıktır.
- b. Eğitim uygulamalarına yol gösteren zayıf bir bilimsel temele sahip okulların, teknolojik kapasiteleri düşüktür.
- c. Okullar gevşek yapıli sistemlerdir: Etkinlikler amaçlarla daima açık bir biçimde bağlanamaz ve kontrolü sağlamak güçtür.
- d. Okullar güçlü bir merkezi sistemin parçalarıdır.
- e. Varlıklarını sürdürmeleri koruma altına alınmıştır.

Eğitim kurumlarındaki değişimlerin başarısız olmasının nedenlerinden biri eğitimde uygulanan değişme modellerinin başka kurumlardan kopya edilmesidir. Toplumun önünde gidemeyen eğitim kurumları, değişme modellerini, daha önce değişimi gerçekleştirmiş olan kurumlardan almak durumunda kalmaktadırlar. Bundan dolayı son yıllarda eğitim literatürüne giren değişim akımlarının çoğu işletme kaynaklıdır (Özden, 2002:148). Eğitim sisteminde ve okulların işleyişinde yapılacak değişimlerin eğitimin doğasında ve okulun özgün koşullarından kaynaklanması gerekmektedir.

Eğitimde değişimlerin başarısız olmasının bir nedeni de kendilerine özgü amaç ve yapılarından kaynaklanmaktadır. Okullar ham materyallerden standart araçlar üreten fabrikalar değildir. Okul her kim gelirse onu almak zorundadır. Okulların gelen müşteriye seçme bir şansları yoktur. Bu durum eğitimde değişmeyi daha da zorlamaktadır (Özdemir, 1999:21).

Güneş (1995:147)'e göre, gelecekte kontrol altına alınmış okullar rekabete zorlanmadıklarından, sürekli bir müşteri akımına sahip olduklarından yaşamları garanti altına alınmıştır. Bu nedenle okul örgütleri, özel örgütlerin sorunları ile karşı karşıya değildirler. Bursalıoğlu (2000:33) da, okul kültürünün amaç ve modası geçmiş olsa bile, sürekli müşteri bulan kurumlar olduğunu, bu özelliğin okulun değişme ve yenileşmesinde engel oluşturduğunu belirtmektedir.

Okullarda değişmeyi zorlaştıran bir diğer husus da ülkedeki kamu yönetimi ve memur anlayışıdır. Örneğin Türkiye'de kamu çalışanlarında kurum çalışmazsa biz de yaşayamayız diye bir düşünce yoktur. Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Başarılı ya da başarısız bir öğretmen yoktur. Hepsi aynı maaşı alır, sosyal hakları aynıdır. Böyle bir anlayışla eğitimde değişimi yapmak zor görülmektedir.

Okul, yöneticisi ve sahip olduğu personelin (öğretmenler) özellikleri açısından da eğitim dışı kurumlara göre farklıdır. Eğitim dışı kurumların çoğunda yöneticiler ve astlar arasında eğitim, entelektüel kapasite ve kültürel unsurlar açısından yöneticiler lehine belirgin farklılıklar varken okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler arasında aynı oranda bir farklılık bulunmaz (Erdoğan, 2002:84).

Eğitimde yeniliklerin benimsenmesi, yenilikçilerin birini etkilemesi sonucunda meydana gelen sosyal bir zincirlemedir. Bu nedenle, yenilikçiler arasında sosyal statü ve ilişkilerin önemi büyüktür. Bu statü ve ilişkiler, onların yenilikleri erken veya geç benimsemesini etkiler, gene be nedenlerle yenilikçiler birbirlerini farklı algılar ve değerlendirir (Bursalıoğlu, 2000:154). Değişmeye taraf olan tüm unsurlar birbirlerinde umduklarını bulamazlar. Üst yöneticiler politik sistemden, il, ilçe ve okul yöneticileri öğretmenlerden; öğretmenler de bunların hepsinden şikayet ederler. Yenilikçiler, öğretmen ve yöneticilerin değişmeye karşı direndiklerinden şikayet ederken, öğretmenler de sınıfı ve onun şartlarını anlamadan bir şeyi değiştirmeye çalışanlardan şikayet etmektedirler (Fullan, 1991:73).



### 2.13. DEĞİŞİM SÜRECİ VE ÖĞRETMENLER

Okulun varlığının nedeni eğitim hizmetlerini üretmektir. Okulun eğitim hizmetini üreten öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez iş görenidir. Planlı eğitimde şimdiye dek öğretmenlerin yerini hiçbir araç alamamıştır. (Başaran, 1996a:123). Öğretmen eğitimin temel taşıdır. Okulların başarısı öğretmenin başarısı ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin günlük sınıf içi deneyimleri, değişim ve yenilik konusunda bize bir çok teoriden daha çok şey verebilir. Önemli olan öğretmenlerin deneyim, bilgi ve düşüncelerini eğitim-öğretim ortamına etkili bir şekilde yansıtabilecek mekanizmaları oluşturmak ve geliştirmektir (Şimşek, 1997:104).

Eğitimde yapılacak yenileşmenin başarısız olmasında en önemli boyutlardan biri de insan dolayısıyla “öğretmen” boyutudur. Eğitimde yapılacak değişimlerde öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi gerekmektedir. Eğitimde yenileşmenin başarısız olmasının nedenlerinden biri, eğitimcilerin yapılan değişmeyi istememeleri, bilmemeleri veya anlamamalarıdır (Özdemir, 1999:119).

“Eğitimde hiçbir reform, öğretmenlerin işbirliği ve aktif katılımı olmaksızın başarılı olamaz” (UNESCO, 1996:22). Eğitimde sisteminde yapılan yeniliklerde ilgili tüm tarafların karara katılımının sağlanması, yeniliğin etkililiğini arttırmaktadır. Yenileşme ile ilgili kararlara katılan ve yenileşmenin amaçlarını benimseyen öğretmenlerin, kapasitelerini en üst düzeyde kullanacakları varsayılmaktadır (Elmore, 1978:212). Cemaloğlu (1999:17) da kararın sonucundan etkilenen, o konuda uzmanlığı olan, kararları uygulamadan sorumlu olan ve sonuçlarından etkilenen herkesin karara katılmasını önermektedir. Öğretmenlerin karar sürecine katılmaları, okullarda demokratik yönetim biçimini geliştirecek, öğretmenlerin okullarını daha çok sahiplenmelerini sağlayacaktır

Değişimin başarısı, öğretmen ve yöneticilerin istekliliği ile doğrudan ilişkilidir. Değişim direkt ve zorlayıcı bir biçimde uygulandığında insanların sorumluluk duyguları ve olgunluk kendilerini algılamaları ile bu değişim yaklaşımı tutarsızdır. Onlara danışılmadığında ve değişim yetkici bir şekilde uygulandığında çoğu kez sonuç çatışmadır (Özdemir, 1999:73).

Mevcut işleyişte öğretmenler sanayi işçileri, Talim Terbiye'nin müfredat uygulayıcıları olarak görülmektedir. Bu durum okulların işleyişini olumsuz yönde etkilemektedir. Sanayi işçisi, verilen görevleri harfiyen uygulamaktan başka şans

olmayan öğretmenler bilgi çağının okullarında başarılı olamayacaklardır (Özden, 2002:103). Günümüz eğitim anlayışını, örgütlerin ve sosyal sistemlerin nasıl inşa edilmesi konusunda da sanayi devriminin en harika buluşlarından birisi olan “fabrika” imgesi temsil etmektedir. Bu algılayış eğitim örgütlerinin düzenlenmesinde de etkili olmaya başlamıştır. Böylece “eğitimi sadece okul olarak, okulu da fabrika türü üretim yapan bir kurum” olarak algılamıştır. Eğitime uyarlamaya çalıştığımız fabrika anlayışı, öğretmen ve öğrenci rollerini de etkilemiştir. Arslan ve Eraslan (2003:102), bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Bu anlayış sınıf içerisinde öğretmeni ustabaşı, öğrenciyi ise işçi olarak görmemize yol açmıştır. Öğrenci, edilgen, dinleyen, izin verildikçe konuşan, sürekli kontrol altında tutulan ve davranış kazanımı açısından değil, ezber gücüyle ölçülen birer öğrenen varlık hâline gelmiştir. Öğretmen ise sınıf denilen belirlenmiş ortamlarda belli bir süre içerisinde ve kendilerine verilen program çerçevesinde bilgi aktaran, ezber tabletleri hazırlayan ve onları ölçen (yani öğrencilere verdiğinin ne kadarını geriye aldığını) belli standartların dışına çıkamayan ve sürekli denetim mekanizmasının kontrolündeki öğrenen kimliğindedir.”

Oysa dünyada değişen ve gelişen sosyal, ekonomik ve teknolojik ilerlemeler sonucunda öğretmenlik rol ve görevleri buna bağlı olarak statüsü önemli oranda değişmiştir (Özdemir, 1999:115).

Teknolojik gelişmelerin eğitim kurumlarına yansması ve teknolojik imkânların kullanılması, öğretmenlerin okul ve sınıf içi rollerinde yeni tanımlamaların ve düzenlemelerin yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Günümüzde öğretmen ve ders kitapları bilgi edinmenin ön şartı olmaktan çıkmıştır. Bilginin kapsamı, niteliği ve hızında görülen değişimler bireyin öğretme ve öğrenme süreçlerini de hızlı bir biçimde değiştirmektedir. Okullar giderek daha büyük bir oranda bilgisayar, televizyon gibi araçlar kullanmaya zorlanmaktadır. Öğretmen giderek daha çok öğrencisine yardım etmek, yol göstermek, örnek olmak ve onu yüreklendirmek rolünü üstlenecektir (Drucker, 1994:237).

Özden (2002:103)’e göre eğitim sistemini yeniden yapılandırma (veya Avrupa Birliği standartlarına uyarlamaya) çalışırken mesleklerini icra etmede profesyonelce davranma fırsat ve kapasitesine sahip olması gereken öğretmenler birer memur olarak çalıştırılıp, denetlendiği müddetçe bilgi toplumunun kişiliklerini yetiştiremeyeceklerdir.

Öğretmenin geliştirilmesi esastır. Öğretmen, üzerinde yatırım yapılması gereken en önemli ve vazgeçilmez insan kaynağıdır (Şimşek, 1997:104). Eğitim kurumlarında öğretmen, ataması yapıldıktan sonra ve stajyerliği kaldırıldıktan sonra sürekli “öğreten” kişi olarak algılanmaktadır. Oysa günümüzde yaşanan gelişmeler o kadar hızlıdır ki, bir yıl önce bile öğrenilen bilgiler geçersiz olabilmektedir (Erdoğan, 2002:37). Bu nedenle eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesinde, bunları uygulayacak olan öğretmenlerin yeterlikleri değişime uyum stratejileri doğrultusunda sürekli yükseltilmelidir. Bu amaçla, öğretmenlik mesleği, bilimselliği ön plana çıkararak bir anlayışla mesleki gelişim ölçütlerine dayandırılarak, kendi içinde yükselmeyi sağlayacak biçimde kademelendirilmelidir (Uluğ, 1998:165).

Öğretmenlik mesleği, 8 Temmuz 2004 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 5204 sayılı yasa ile kendi içinde yükselmeyi sağlayacak biçimde kademelendirilmiştir. Bu kanunla “öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar öğretmen olarak atanır” hükmü getirilmiştir.

Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimi ve yarışmaya yol açması bakımından açısından umut vericidir. Öğretmenlere getirilen öğretmen, uzman ve başöğretmen statü farklılığı beraberinde ödül sisteminde değişikliği zorunlu kılmaktadır. Bu statülere geçmek isteyen öğretmenleri teşvik edici bazı unsurların bulunması gerekmektedir. Aksi takdirde, statü farklılığı sonucunda kendisi için herhangi bir fayda görmeyen öğretmenin kendisini bu yönde geliştirmeye çalışması ve değişim çabası içerisine girmesi zor görülmektedir. Teşvik edici unsurların öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olması da büyük önem taşımaktadır.

## **2.14. DEĞİŞİM SÜRECİ VE EĞİTİM YÖNETİCİLERİ**

Araştırma bulguları yöneticilerin yeniliğe ilgisinin, yeniliğin yayılması ve kabulünde önemli etkisi olduğunu göstermiştir. Okul bölgelerindeki eğitim yöneticilerinin değişmeye liderlik etmesi, okullar arası bilgi alış-verişinin düzenlenmesi faaliyetler öğretmen ve diğer eğitim personelini etkilemekte ve yenilik kolayca yayılmaktadır (Özdemir, 1999:64).

Değişim ve yenileşme süreci doğal olarak örgütlerin yapısını, örgütsel davranışları ve çalışanlarla ilgili yönetim işlerini de etkilemiştir. Artık örgütlerdeki çalışanlarla ilgili iş ve işlemlerin düzenlenmesi insan kaynaklarının yönetimi kavramıyla ifade edilmektedir (Ehrlich, 1997:85-89). Millî Eğitim Bakanlığı, İl-İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinde “insanlar” çalıştığına göre, eğitim örgütlerinin insan kaynakları anlayışını uygulamaya koymaları gerekir. Eğitim yöneticilerinin personel yöneticisi anlayışı yerine “insan kaynaklarının yöneticisi” konumuna gelmeleri beklenir (Can, 2002).

Okul yöneticileri, insanı bir okulun en vazgeçilmez unsurları olarak görmek zorundadırlar. Öğretmenler ve diğer çalışanlar klasik yönetim anlayışına hakim olan ve insanı makine dışlıları gören bir anlayışla değerlendiremezler. Yöneticiler öğretmenlerin kendileri ile mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri konusunda uygun ortam ve fırsatları hazırlamakla yükümlüdürler (Şimşek, 1997:103).

Eğitim kurumlarının yüksek seviyeli değişim hızına uyum sağlamaları, ortaya çıkan yeni sorunları, öncekinden farklı yöntemlerle çözecek eğitim ve okul yöneticilerini hazırlamaları zorunluluk arz etmektedir (Can,2002). Geçmişte, eğitim yöneticileri statükoyu daha etkili bir biçimde sürdürmek yönünde yetiştirilirken, değişmelerin çok hızlı geliştiği çağımızda, yöneticiler değişmeyle başa çıkma ve onu yönetme yeteneklerini artırma yönünde yetiştirilmektedirler (Güneş, 1995:139).

Eğitim yöneticilerinin, kendi alanlarındaki değişimleri izlemeleri, diğer yandan da, hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerini karşılamaları gerekir. Eğitim yöneticilerinin vizyonu ve misyonu olmalıdır. Geleceği kestirebilme gücü (vizyon) ve misyonu (kritik görevler oluşturma) olan yöneticiler, kurumlarının gerçeğinden işe başlarlar. Bu tür eğitim yöneticileri, vizyonun güçlü bir okul kültürü ortamında ve liderlik özelliklerini sergileyerek gerçekleştirilebileceğini de kabul ederler.

Eğitim yöneticilerinin çalıştıkları kurumda, herkes tarafından paylaşılan ortak değerler ve inançlar oluşturması da gerekir. Bir eğitim örgütü, tüm politika ve eylemlerini yönlendiren sağlam bir misyonla hayatiyetini sürdürebilir. Eğitim yöneticisinin artık, sadece koltuğunda oturarak bir mevzuat bekçisi, katı bürokrasi kurallarının arkasına sıkışıp kalma dönemi gerilerde kalmıştır. Okul dinamik bir çevredir. Toplumun okul örgütlerinden beklentileri her geçen gün değişmektedir (Çelik, 1995:551).

Bilgi toplumunun eğitim yöneticisi, okul yöneticisi, kendini yeterli görmediğinden sürekli kendini geliştirmenin, farklı ve yeni düşünceleri araştırmanın, kurumunu, okulunu daha ileri götüren her düşüncenin kompleksiz alıcısı ve uygulayıcısı olan bir yenilikçidir. Bilgi toplumunun ve değişiminin mantığını yakalayan ve buna inanan eğitim yöneticisinin aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir (Can, 2002:162).

a. Çevreye açılan, okulda yapılan ve yapılacaklardan velileri haberdar eden, böylece velilerin ve çevredeki kuruluşların katılımlarını ve katkılarını alabilen kişi,

b. Okulda çift yönlü iletişim sağlayan, kararları öğretmen, veli ve öğrencilerle birlikte oluşturan, bilgi, haber ve duygu akışını sağlayan, çevreyi, personelini ve öğrencileri her konuda bilgilendiren bir iletişimci,

c. Yapılanların bir sonucu olarak tüm çalışanların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve çevrenin güvenini kazanan ve çevresine güvenen, her konuda okulda güven ortamı oluşturan,

d. Çalışanların içtenlikle konuşabildiği, tartışabildiği, önyargısız değerlendirmelerin yapılabildiği ortamları oluşturan ve

e. Okulda oluşan grupları dağıtmanın değil bunlardan okulun amaçları yönünde yararlanmanın peşinde olan bir lider olmalıdır.

i. Etkili okullara etkili sınıflarla ulaşılabileceğinin bilinciyle, öğretmenlere etkili sınıfları oluşturma yöntem ve tekniklerinde kılavuzluk eder.

j. Bir öğretim lideri olarak, nitelikli öğretmenlerle nitelikli öğrencileri hazırlama sürecinde kendini sorumlu ve önemli bir rehber kabul eder.

k. Eğitim kurumunda gerçekleştirilebilecek hedefleri tüm kurum çalışanlarıyla oluşturarak, okul vizyonunun paylaşılmasını ve benimsenmesini sağlar.

l. Okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü örgütsel kültür oluşturarak ve bunları sürekli geliştirerek öğrenci, öğretmen ve okul başarısının ve etkililiğinin sağlanmasında doğrudan ve dolaylı katkılarını ortaya koyar.

m. Herkesi okulda bulunmaktan mutlu olan bireyler hâline getirmeye çalışır, sonuçta, sevgiye ve güvene dayalı insan ilişkilerinin, etkili yönetimin, kaliteli eğitim ve öğretimin örneklerini oluşturur.

Çağımızda değişmeye uyum veya örgütsel değişim, eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar ve roller yüklemektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

a. Değişimin planlanması.

- b. Planlı örgütsel değişimin doğası, örgütsel değişmeye neden olan dinamikler ve örgütsel değişmeye ilişkin yaklaşımların etkileri konusunda kuramsal bilgiye sahip olmak.
- c. Duruma uygun liderlik davranışı göstermek.
- d. İşgörenlerin değişmeye direnme nedenlerini saptamak ve uygun stratejileri kullanarak direnmeyi önlemek.
- e. Yenilikçi, yaratıcı olmak.
- f. Değişmeyi gerektiren örgütsel sorunları belirlemek.
- g. Uygun bir değişim stratejisi kullanmak.
- h. İşgörelere örnek model olmak olarak sıralanabilir.

Bir okul yöneticisinin aldığı eğitim göz önüne alındığında, değişimi yönetme ve liderlik yapmasının oldukça zor olduğu söylenebilir. Yöneticiler, eğitim sistemimizde egemen olan usta-çırak tarzı yönetim bilgilerini profesyonel eğitimden geçerek konularında ki uzmanlık bilgileriyle donatılmak zorundadırlar. Program geliştirme ve diğer alanlarla desteklenmiş eğitim yönetiminde bir master derecesi bu konuda en asgari ölçüttür (Şimşek, 1997:103). Onlara kendilerini yenileme, alandaki yeni değişiklikleri görme fırsatı verilmelidir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için Üniversite ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında sürekli ve sağlıklı bir ilişkinin, iletişimin olması gereklidir.

Eğitimde reform ve eğitim sistemlerini 21.yüzyıla hazırlama çalışmaları her toplumun üzerinde önemle durduğu bir konudur. Eğitimde görülen küreselleşme ve uluslar arası rekabet her ülkeyi eğitim sistemin çağın ihtiyaçlarına göre yeniden ele almaya zorlamaktadır (Özdemir, 1999:61).

## **2.15. KONUSLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Eğitimde değişim ve yenileşme konusu ile ilgili yapılan araştırmalar araştırmacı tarafından taranmış ve bu araştırmaların özetleri aşağıda verilmiştir.

### **2.15.1. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Bazı Araştırmalar**

Miles ve Charters (1970), okulda yeniliğin uygulanmasını engelleyen etkenleri araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, okulda yeniliğin uygulanmasını engelleyen etkenlerin başında, uygulayıcıların yenilikle ilgili olarak yeterli derecede bilgilendirilmemiş olmaları gelmektedir. İkinci engel, uygulayıcıların planlanan yeniliği uygulayacak güçte olmayışlarıdır. Üçüncü engel,

yeniliğin uygulanmasını sağlayacak araç-gereçlerin yetersiz olmasıdır. Eğitim sisteminin yönetsel yapısının uygulanması düşünülen yeniliğe ters düşmesi dördüncü engeli oluşturmaktadır.

Jewis ve Hansel (1973), okullarda yeniliklerin yayılmasını etkileyen etkenleri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, eğitimde değişim sürecinin yeniliklerin yayılmasını kolaylaştırdığı, okul çalışanlarını yeniliğin kaynağından çok kendilerine yapacağı etkiyi ilgilendirdiği, okulların gelişme hızı ile örgüt yapısındaki değişimlerin doğru orantılı olduğu saptanmıştır.

Body (1983), 1960-1980 yılları arasındaki 20 yıllık süre içinde ABD’de eğitim ile ilgili uygulamaya konulan köklü reformların gerçekleştirilme durumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, yapılan reformlar yerel koşullara göre büyük ölçüde değişime uğramış, köklü değişim olarak ileri sürülen reformların gerçekte çok yüzeysel ve sınırlı olarak gerçekleştirilebildikleri saptanmıştır.

Newmann (1998), eğitim reformlarında okul müdürlerinin rollerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin genel olarak okulda bir değişime ihtiyaç duydukları ve uygulayıcılar olarak bu süreçte önemli bir belirleyiciliğe sahip oldukları saptanmıştır.

Williams (1994), “Bir okul ve okul bölgesinde oluşan değişimler” konulu araştırmasında; okul yöneticileri ve yönetim kurulu üyelerinin okul yapısındaki değişimlerde sorumluluk alarak, okulun ve kendilerinin başarılı olabilecekleri belirtilmektedir. Diğer yandan, yöneticilerin otokratik liderlik davranışı göstermelerinin ve öğretmenlere yeterli yetki verilmemesinin değişim çabalarını engellediği saptanmıştır.

### **2.15.2. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar**

Sağlam (1979), “ Örgütsel değişim ve alt kademe yöneticilerinin hizmet içi eğitimi” konulu çalışmasında alt kademe yöneticileri hakkında bilgi elde etme, alt kademe yöneticilerin değişimdeki rolleri ve rolleri kendilerinin nasıl algıladıkları ile ilgili düşüncelerinin neler olduğu, alt kademe yöneticilerin hizmet içi eğitim durumları hakkında bilgi toplamayı amaç edinmiştir.

Araştırma sonucunda, Sağlam, alt kademe yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun 5 ile 14 yıl arasında değişen meslek deneyimine sahip oldukları, yaşlarının 34 ve daha küçük düzeyde bulunduğu, daha önce hizmet içi eğitim görmediklerini, örgütsel değişimde kilit bir rol oynadıklarının bilincinde olduklarını,

hizmet içi eğitimin kendilerini yenilemede bir araç olduğunu ve bunun da ötesinde örgütsel değişimle ilgili uygulamaların kendilerine hizmet içi eğitim ile öğretilmesinin görevlerini yapabilme becerilerini arttırmada önemli bir faktör olarak benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Alıç (1990), “Genel liselerde örgütsel değişim ihtiyacı” adlı araştırmasında; genel liselerde örgütsel değişim ihtiyacının öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre, örgütsel yapı, insan ilişkileri, örgütsel amaç, kullanılan teknoloji ve örgüt çevre ilişkisi olmak üzere beş farklı boyutta saptamayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin belirtilen bu farklı beş boyuta yönelik değişim ihtiyacı duydukları belirtilmektedir. Alıç, bulgulara dayalı olarak genel liselerin örgütsel yapı, insan ilişkileri, örgütsel amaç, kullanılan teknoloji ve örgüt çevre ilişkileri konusunda değişimlerin gerçekleşmesini önermektedir.

Bayrak (1992), “Eğitim yüksek okullarında örgütsel değişim” adlı araştırmasında Eğitim Enstitüleri’nde yönetim ve öğretim görevi yapmış, halen bu görevlerini eğitim yüksek okullarında yapmakta olan yönetici ve öğretim elemanlarının, kendi kurumlarındaki değişimleri nasıl değerlendirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda, örgütün amaç boyutunda değişim olmadığı, yapıya ilişkin boyutta düşük ve yetersiz, insan boyutunda öncekine göre nitelik farkı olmadığı, teknolojik boyutta öncekine göre gerileme olmadığı, değişimlerin yönetici ve öğretim elemanları tarafından yeterli bulunmadığı ve değişimlerin etkili olarak gerçekleştirilmesi için laboratuvar eğitimi, konferans yöntemi, bireysel danışmanlık gibi planlı değişim programlarının uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrak, bu bulgulara dayalı olarak eğitim yüksek okullarının amaçlarının günün koşullarına uygun olarak yeniden gözden geçirilmesini,; amaca uygun yapısal düzenlemeleri gidilmesini, yönetici ve öğretim elemanlarına beceri kazanabilecek ve uyum sağlayacak değişim programlarının sunulmasını, eğitim yüksek okullarında yeni ve uygun teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması için gerekli önlemlerin alınması gerektiğini ve “Eğitim Yüksek Okulları”nın öğretim elemanlarının, belli bir süre ilköğretim öğretmenliği yapmış adaylar arasından seçimle karşılanmasını, önermektedir.

Özdemir (1995)’in Ders Geçme ve Kredi Sistemi ile ilgili yaptığı araştırmasında, sistemin uygulayıcılar tarafından bilinmediğini, öğretmen ve



yöneticilerin hiçbirinin yeni sistem ile ilgili bir hizmetiçi eğitim almadığı ve sistemin ne kazandıracaklarını da bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (1996), “Okullarda Örgütsel Değişme Sürecinin Analizi” konulu araştırmasında; örgütsel değişme sürecinin niteliğini, örgütsel değişmeye neden olan dinamikleri, örgütsel değişmeye ilişkin yaklaşımları, örgütsel değişme sürecinin nasıl yönetileceğini ve örgütsel değişme sürecinin okullarda nasıl olduğunu kuramsal bir şekilde incelemiştir.

Diğer bir araştırma da Sayiner (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada; öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, Anadolu Liseleri'nin yenileşme ihtiyacının neler olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Sayiner çalışmasını; örgütsel yapı ve amaç, insan ilişkileri, kullanılan teknoloji örgüt çevre ilişkisi açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin Anadolu liselerinde yenileşme ihtiyacı hissettikleri belirlenmiştir. Öğretmen ve yöneticiler tarafından hissedilen yenileşme ihtiyacının birbirinden farklılık gösterdiği, bu farklılığın örgüt işgörenlerinin konumuna göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

İnandı (1999), yaptığı araştırmanın amacını, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim okullarının yenileşme ihtiyaçlarının belirlenmesi olarak belirtmiştir. İnandı araştırmasını; örgütsel yapı, örgütsel amaç, örgüt çevre ilişkisi, demokrasi eğitim programı ve öğretim boyutları açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, belirlenen bu boyutlara yönelik olarak yönetici ve öğretmenlerin, ilköğretim okullarında yenileşme ihtiyacı duydukları, öğretmen ve yöneticilerin her boyuta yönelik olarak duydukları yenileşme ihtiyaçları arasında anlamlı fark çıktığı, yöneticilerin öğretmenlere oranla daha az yenileşme ihtiyacı duydukları saptanmıştır.

Töremen (1999), “Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri” konulu araştırmasında; eğitim örgütlerinde örgütsel değişimin engel ve nedenlerinin önem ve öncelik sırasına göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, okullarda örgütsel değişimin en önemli nedeninin teknolojik değişiklikler olduğu, örgütsel değişimin en önemli üç engelinin ise değişim için yeterli eleman olmaması, durumdan memnun olma ve değişime karşı direncin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceyhan ve Sumak (1999) “Haşlanmış Kurbağa ve Değişim Yönetimi” konulu araştırmalarında, Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Biriminde oluşturulan takımlarla ortak bir vizyona odaklanarak değişimin nasıl yapıldığını anlatılmayı amaçlanmışlardır. Araştırma sonucunda, değişim sürecinin

öğrenciler ve takım üyeleri tarafından olumlu algılandığı ve devam ettirilmesi yönünde beklentileri olduğu anlaşılmıştır.

Gündoğdu (2000), yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında yapı boyutunda meydana gelen örgütsel değişimlere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, yapısal değişim faaliyetlerini gerçekleştirmede öğretmenlerin oldukça istekli olduğu, yöneticilerin değişimi gerçekleştirebilecek liderliği üstlendikleri saptanmıştır. Gündoğdu, bu bulgulara dayalı olarak yöneticilerin değişimi yönetme konusundaki yetkilerinin artırılmasını, değişimin gerçekleştirilmesi için gerekli finansmanın sağlanmasını ve yöneticilerin değişimi ile ilgili bilgi ve uygulamaya ilişkin yetersizliklerinin giderilmesi için çeşitli çalışmaların yapılmasını önermektedir.

Erçetin (2000), yaptığı araştırmanın amacını, ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcılarının (yöneticilerinin) kişisel ve örgütsel vizyonlarının ne olduğunu ortaya koymaya çalışmak olarak belirtmiştir.

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin kişisel vizyonlarının merkezinde, ortak değer olarak benimsenen tek değer disiplin olduğu, okul yöneticilerinin okullarında iyileştirilmesini istedikleri sorunlu alanlar olarak; eğitimin kalitesi, okul havası ve okul-çevre ilişkilerini gördükleri, okul yöneticilerinin okullarında “disiplin”, “öğrencilerin olumlu yönleri” gibi özellikleri beğendikleri, yöneticilerin okullarında “okul havası”, eğitimin kalitesizliği”, “velilerin ilgisizliği”, “sosyal faaliyetlerin yetersizliği” gibi özellikleri ise beğenmedikleri, yöneticilerin bir ekip olarak okullarının başarılı işleyişini engelleyen iç faktörler olarak “okul havası”, “fiziksel koşullar” ve “personelin ekonomik sorunlarını” gördükleri, dış faktörler olarak ise “siyasi baskıları”, “üst yöneticilerin yanlı tutumunu” ve “velilerin ilgisizliğini” gördükleri, yöneticilerin okullarının havasını “bürokratik” olarak tanımladıkları, okul müdürlerinin ideallerinde “yerinden yönetilen”, “siyasi baskıların yapılmadığı”, “ekonomik sorunları çözülmüş”, “uygun fiziksel koşullara sahip” bir okul olduğu, müdür yardımcılarının ise “yetişmiş bir yönetici kadrosuna sahip”, “çağdaş bir müfredat programına sahip”, “çevreyle iyi ilişkileri olan”, kaliteli eğitim veren” bir okulu ideallerindeki okul olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

Doğan (2003), araştırmasında ilköğretim okullarında yenileşme hareketlerini besleyen koşulların neler olduğunu ve bu koşullara uygun olarak öğretmen ve yöneticilerin koşut olarak davranıp davranmadıklarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin eğitim ile ilgili değişimleri endişe ile izledikleri, yenileşmede öğrencilerin görüşlerine önem verilmediği, her değişimde belirsizliğin olduğu, yenileşme planlarının öğretmenleri etkilediği ve bu planların öğretmenlerce tartışılması gerektiği, okulun vizyonunun açık ve anlaşılır olması gerektiği, öğretmen ve yöneticilerin eğitim ile ilgili düşüncelerinin üstlerince kısmen dikkate alındığı, okulda eğitim etkinlikleri finansmanının sağlanmasının çok zor olduğu, mesleki gelişim için öğretmenlere az olanak tanındığı saptanmıştır. Doğan, bu bulgulara dayalı olarak değişme ve yenileşme konusunda öğretmen ve yöneticilere seminer verilmesini, değişmedeki belirsizlikleri yenmenin yollarının öğretilmesini önermektedir.

Arafat (2003), “Örgütsel Yenileşmede Öğretmen Tutumlarının Etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin okulla ilgili örgütsel tutumlarının örgütsel yenileşmedeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda:

1. Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki yenileşme uygulamalarına ve örgütsel yenileşmeye kendilerini “Her Zaman” açık olarak değerlendirdikleri,
2. Okullarındaki örgütsel yenileşmeye olumlu yaklaşan ve açık olanların; 36 ve daha büyük yaşta olan sınıf öğretmenleri ve 21 yıl ve daha fazla mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenleri olduğu,
3. Okullarında örgütsel yenileşmeye karşı olumsuz yaklaşan ve kapalı olanların; 35 ve daha küçük yaşta olan sınıf öğretmenleri ve 1-10 yıl mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Summak (2004) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarının Yönetimsel Yapı ve İşleyişinde Değişime İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algılarının İncelenmesi” adlı araştırmada:

1. Öğretmen ve okul yöneticilerinin ilköğretim okullarının yönetimsel yapı ve işleyişinde yapılacak olan radikal bir değişime istekli oldukları, direnç göstermedikleri ve değişimi “iyi olur” düzeyinde algıladıkları,
2. Okul yöneticilerinin öğretmenlere göre değişime daha olumlu baktıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gökçe (2005), “Bir Değişim Aracı Olarak Güç Alanı Analizi Tekniği ve Eğitimsel Değişiminin Yönetimi” adlı araştırmasında:

1. Katı bürokrasi, yetersiz teknoloji, kaynakların sınırlılığı ve dengesiz dağılımı nedeniyle Türkiye eğitim sisteminin toplumun beklentilerine cevap verecek durumda olmadığı,

2. Türkiye’de öğretmenlerin toplumun değişme beklentilerini karşılamaktan yana oldukları, ancak var olan yapı ve işleyişin buna engel olduğuna inandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda; eğitimsel değişim sürecinde öğretmenlerin karar almaya katılımlarının etkileri, okulların yenileşme ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğretmen ve okul yöneticilerinin değişime ilişkin tutumları, eğitim kurumlarını değişime zorlayan etkenler ağırlıklı konular işlenmektedir. Bu araştırmalarda, okullardaki yenileşme programlarının hazırlanması ve uygulanması aşamasında alınan kararlara öğretmenlerin katılımının sağlanmasının, yeniliğin başarısını olumlu etkilediği, öğretmen ve okul yöneticilerinin okullarında yenileşme ihtiyacı duydukları ve değişime olumlu baktıkları, teknoloji değişikliklerin eğitim kurumlarını değişime zorladığı ortaya konmaktadır.

“İlköğretim Okullarında Değişimin ve Yeniliklerin Uygulanmasını Engelleyen Faktörlerin Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre Belirlenmesi” adlı araştırmanın, ilköğretim okullarında yenileşme projelerinin uygulanma aşamasında başarısız olmasına neden olan faktörleri ortaya koyarak, eğitimsel değişimlerin başarıyla gerçekleştirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır. Bu yönüyle eldeki araştırmanın “eğitimde değişim yönetimi” literatüründe özgün bir yer edinmesi beklenmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM

### 3.1. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumu yer almaktadır.

#### 3.1.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma betimsel yöntemle tarama modelinde yapılmış ampirik bir araştırmadır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesnenin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı (Karasar, 2002:77) betimsel yöntem kullanılmıştır.

Ana probleme cevap arama sürecinde ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler okul yöneticileri ve öğretmen algılarına dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin betimsel değişkenlerinin (cinsiyet, yaş, görev, mezun olunan eğitim kurumu, mesleki kıdem) değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörleri algılamada anlamlı bir fark yaratan etken olup olmadığını çözümlmek için parametrik çözümlleme yöntemlerinden ANOVA ve t-testi kullanılmıştır.

#### 3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey (79 ilköğretim okulunda 2955 öğretmen ve 312 okul yöneticisi) ve Şehitkamil'de (54 ilköğretim okulunda 2103 öğretmen ve 216 okul yöneticisi) bulunan 133 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 5058 öğretmen ve 528 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Araştırma evreninden rasgele çekilen yansız örneklem yoluyla Şahinbey ilçesinde 35 ilköğretim okulundan 71 okul yöneticisi ve 385 öğretmen, Şehitkamil ilçesinden 25 ilköğretim okulundan 57 okul yöneticisi ve 288 öğretmen olmak üzere toplam 128 okul yöneticisi ve 673 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada evren Şahinbey ilçesinde okul yöneticisi bakımından % 23, öğretmen bakımından % 13, Şehitkamil ilçesinde ise okul yöneticisi bakımından % 26, öğretmen bakımından ise %13,7 oranında olmak üzere, toplamda Gaziantep il merkezinde öğretmen bakımından % 13,4 oranında, okul yöneticisi bakımında ise % 24,5 oranında temsil edilmiştir.

### 3.1.3. Örneklem Grubunun Özellikleri

Bu bölümde anketin birinci bölümünde yer alan ve araştırmaya katılan ilköğretim okulu çalışanlarının kişisel bilgileri ile ilgili (cinsiyet, yaş, görev, mezun olunan eğitim kurumu, mesleki kıdem) maddelere verilen dağılımı ve yüzdeleri verilmiştir.

#### 3.1.3.1. Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu çalışanlarının (okul yöneticisi ve öğretmen) cinsiyetlerine göre dağılımı

Kişisel Özellikler			Cinsiyet		Toplam
			Kadın	Erkek	
Görev	Öğretmen	N	343	330	673
		%	% 51	% 49	%100
	Okul Yöneticisi	N	6	122	128
		%	% 4,7	% 95,3	% 100
Toplam		N	349	452	801
		%	% 43,6	% 56,4	% 100

Tablo 3.1'deki verilere göre, bu araştırmaya 673 öğretmen ve 128 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51'ini (343 kişi) kadınlar; % 49'nu (330 kişi) erkekler oluşturmaktadır. Bayan öğretmen oranının erkek öğretmen oranına yakın olması, araştırmanın merkez ilköğretim okullarında

yapılmasından kaynaklanmış olabilir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 95,3'ünü erkekler oluştururken kadınlar ise ancak % 4,7'sini oluşturmaktadır. Erkek okul yöneticilerinin çoğunlukta olması, genelde bu mesleği tercih etmekte erkelerin bayanlara göre daha ön planda olmasıyla açıklanabilir.

### 3.1.3.2. Örneklem grubunun yaş düzeylerine göre dağılımı

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu çalışanlarının (okul yöneticisi ve öğretmen) yaş düzeylerine göre dağılımı

Kişisel Özellikler			Yaş Düzeyleri					Toplam
			20-25	26-30	31-35	36-40	41 ve üzeri	
Görev	Öğretmen	N	60	222	189	102	100	673
		%	% 8,9	% 33	% 28,1	% 15,2	% 14,9	%100
	Okul Yöneticisi	N	0	15	28	23	62	128
		%	% 0	% 11,7	% 21,9	% 18	% 48,4	% 100
Toplam		N	60	237	217	125	162	801
		%	% 7,5	% 29,6	% 27,1	% 15,6	% 20,2	%100

Tablo 3.2'deki verilere göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 48,4'ü 41 ve üzeri, %21,9'u 31-35, %18'i 36-40, %11,7'si 26-30 yaş düzeyindedir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu (%66,4) 36 ve üzeri yaş düzeyindedir. Öğretmenlerin %33'ü 26-30, %28,1'i 31-35, %15,2'si 36-40, %14,9'u 41 ve üzeri, %8,9'u 20-25 yaş düzeyindedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%70) 35 ve altı yaş düzeyindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelde orta yaş düzeyinde oldukları, okul yöneticilerinin çoğunluğunun ise orta yaşın üzerinde olduğu görülmektedir.

### 3.1.3.3. Örneklem grubunun mezun oldukları eğitim kurumlarına göre dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim kurumlarına göre dağılımları Tablo 3.3'te verilmiştir. Tablo 3.3'teki verilere göre öğretmenlerin çoğunluğunun (%58,4) Eğitim Fakültesi mezunu, % 15,2'sinin Eğitim Enstitüsü, %12'sinin Fen Edebiyat Fakültesi, % 2,2'sinin Eğitim

Yüksek Okulu, % 1,6'sının Lisans Üstü Eğitim Programı ve %10,5'inin ise diğer fakültelerden (Ziraat Fakültesi, Mühendislik, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Ev Ekonomisi) mezun oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin % 45,3'ü Eğitim Enstitüsü, %39,1'i Eğitim Fakültesi, % 7,8'i Fen Edebiyat Fakültesi, % 6,3'ü diğer fakültelerden mezun olduklarını belirtmişlerdir. Deneklerden, Lisans Üstü Eğitim Programlarından mezun olan okul yöneticisi bulunmamaktadır.

Tablo 3.3. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu çalışanlarının (okul yöneticisi ve öğretmen) mezun oldukları eğitim kurumuna göre dağılımları

Kişisel Özellikler			Mezun Olunan Eğitim Kurumu						Toplam
			Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Yüksek Okulu	Lisans Üstü Eğitim	Diğer	
Görev	Öğretmen	N	393	81	102	15	11	71	673
		%	% 58,4	% 12	% 15,2	% 2,2	% 1,6	%10,5	% 100
	Okul Yöneticisi	N	50	10	58	2	0	8	83
		%	% 39,1	% 7,8	% 45,3	% 1,6	% 0	% 6,3	%
Toplam		N	443	91	160	17	11	79	801
		%	% 55,2	% 11,4	% 20	% 2,1	% 1,4	% 9,9	% 8,6

#### 3.1.3.4. Örneklem grubunun meslek kıdemlerine göre dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin meslek kıdemlerine göre dağılımları Tablo 3.4'te verilmiştir. Tablo 3.4'teki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 25,1'i 1-5 yıl, % 33,9'u 6-10 yıl, % 16'sı 11-15 yıl, % 9,6'sı 16-20 yıl, % 4,6'sı 21-25 yıl, %6,5'i 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip, % 4,3'ü ise aday öğretmendir. Bu bulgulara göre örneklem grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu (63,3) 10 yıl ve daha az kıdeme sahiptirler. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 5,5'i 1-5 yıl, % 25'i 6-10 yıl, % 9,4'ü 11-15 yıl, %18'i 16-20 yıl, % 16,4'ü 21-25 yıl ve % 25,7'si ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğu (% 60,1) 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahiptir.



Tablo 3.4. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu çalışanlarının (okul yöneticisi ve öğretmen) meslek kıdemlerine göre dağılımı

Kişisel Özellikler			Meslek Kıdemleri							Toplam
			Aday Öğretmen	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21-25 Yıl	26 Yıl ve üzeri	
Görev	Öğretmen	N	29	169	228	108	64	31	44	673
		%	% 4,3	% 25,1	% 33,9	% 16	% 9,6	% 4,6	% 6,5	% 100
	Okul Yöneticisi	N	0	7	32	12	23	21	33	128
		%	% 0	%5,5	% 25	% 9,4	% 18	% 16,4	% 25,7	% 100
Toplam		N	29	176	260	120	87	52	77	801
		%	% 3,6	% 22	% 32,4	% 15	% 11	% 6,5	% 9,5	% 100

### 3.1.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, anket kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan, “İlköğretim Okullarında Değişimin ve Yeniliklerin Uygulanmasını Engelleyen Faktörler Ölçeği” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri içeren 5 betimsel değişkeni; ikinci bölüm ise, Gaziantep ili merkez ilçelerine (Şahinbey ve Şehitkamil) bağlı resmi ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörleri, okul yöneticileri ve öğretmen algılarına dayalı olarak ölçmeye çalışan 40 maddeyi içermektedir. Bu bölümdeki maddelerin değerlendirilmesinde “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Karasızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” ifadelerinden oluşan “Likert” tipi beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

### 3.1.5. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması

Bu araştırmada kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. “İlköğretim Okullarında Değişimin ve Yeniliklerin Uygulanmasını Engelleyen Faktörler Ölçeği”nin deneme formunun oluşturulması için ilk olarak ilköğretim okullarında yeniliklerin uygulanmasını konu alan araştırma, yayın ve kaynaklar taranmış, benzer anketler incelenmiştir. İkinci aşamada; “İlköğretim okullarında

değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler nelerdir? Üç tanesini önem sırasına göre yazınız.” Açık uçlu soru anketi ilköğretim okullarında görevli 90 öğretmen ve yöneticiye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, ilköğretim okullarında yeniliklerin uygulanmasını engelleyen olası faktörler hakkında bilgiler toplanmıştır. Üçüncü aşamada; Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçeleri merkez ilköğretim okullarında görevli 110 öğretmen ve 15 okul yöneticisiyle 6-8 kişilik gruplar oluşturularak, beyin fırtınası yöntemiyle ilköğretim okullarının sorunları tartışılmış ve belirlenen sorunlar yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler olarak önem derecelerine göre sıralanmıştır.

Alanyazın, açık uçlu soru anketi ve grup toplantılarından elde edilen verilere dayalı olarak 64 madden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçme aracının geçerliğinin sağlanması için, aracın ölçmeyi amaçladığı özelliği tam ve doğru olarak, bir başka özellikle karıştırmadan ölçebilmesinin sağlanması gereklidir. (Tavşancıl, 2002:35). Madde havuzunda yer alan sorular, alanda çalışan başka bir akademisyenin de katkılarıyla problemi yansıtmaması ve Türkçe dil kuralları ve anlatım açısından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda, anlaşılmayan maddeler düzeltilmiş, gereksiz ve benzer olanlar atılarak 56 maddelik taslak bir form oluşturulmuştur. Ölçme aracının kapsam geçerliği için, konu uzmanlarının görüşlerine başvurularak ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına, gerekli veriyi toplayacak durumda olup olmadığına ilişkin görüş alınır (Tekin, 2000:53). Buradan hareketle ölçeğin taslak formunda yer alan soruların “ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörleri” örneklemedeki yeterliği ve amaca uygunluğunu incelemek amacıyla tez danışmanı ve Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında doktora yapan uzmanların görüşüne sunulmuş, eleştiri ve önerileri alınmış, anketin **kapsam geçerliği** sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda 14 madde taslak formdan çıkarılarak 42 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Hazırlanan anket formu, gerekli yasal izinler (Ek 1) alınarak 15 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 38 okul yöneticisi ve 163 öğretmen olmak üzere toplam 201 ilköğretim okulu çalışanına denemelik olarak uygulanmıştır. Denemelik uygulamadan sonra elde edilen veriler SPSS 10.0 istatistik programında çözümlenerek güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır.

### 3.1.5.1. Veri toplama aracının güvenilirlik analizi

Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,94 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, anketin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Örneklem yansız olarak ikiye bölündükten sonra hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı birinci yarı grup için .94 (n=100) ve ikinci yarı grup için .89 (n=101)'dur. Ölçeğin Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .88'dir.

Ölçekte yer alan soruların, denekleri ölçülen özellik bakımından ayırt etmedeki yeterliliği, a) düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve b) toplam ölçek puanına dayalı olarak oluşturulan alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi (Independent Samples T-test) kullanılarak yapılmıştır. Tablo 3.5.'de bu sonuçlar özetlenmektedir. Tablo 3.5. incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .22 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk (2003: 165), madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini belirtmektedir. "Maddenin toplam puanla olan korelasyonu düşük çıkarsa maddenin diğer maddelerden farklı bir niteliği ölçtüğünü gösterdiğine işaretir" (Özguven, 1999:97). Tablo 3.5'teki değerlere göre .028 düzeyinde ilişki gösteren 31.madde ile .22 düzeyinde ilişki gösteren 41.madde ölçekten çıkartılmış, diğer maddelerin değerlerinin ise kabul edilebilir olduğu görülerek, ölçekteki madde sayısı 40'a indirgenmiştir.

Tablo 3.5 incelendiğinde, ölçekte yer alan soruların denekleri (ilköğretim okulu çalışanları) ölçülen özellik bakımından ayırt etmedeki yeterliliği, toplam ölçek puanına dayalı olarak oluşturulan alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkları analiz eden ilişkisiz t-testi sonuçları alt %27 ile üst % 27'lik gruplarda yer alan denekler arasında anlamlı bir fark (p=.000) olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, veri toplama aracındaki maddelerin ayırt edicilik özelliğini taşıdığı anlamına gelmektedir.

Tablo 3.5. Madde analizi sonuçları

Madde No	Alt %27 ( $\bar{X}$ )	Üst%27 ( $\bar{X}$ )	t değeri	Anlamlılık (p)	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
Madde1	3.18	4.20	11.84	.000	0.51
Madde2	3.41	4.49	14.15	.000	0.56
Madde3	3.29	4.33	13.02	.000	0.55
Madde4	3.38	4.35	13.72	.000	0.54
Madde5	3.96	4.66	10.65	.000	0.49
Madde6	3.12	4.27	14.83	.000	0.56
Madde7	3.13	4.16	14.17	.000	0.58
Madde8	3.36	4.32	13.65	.000	0.58
Madde9	3.34	4.32	11.75	.000	0.52
Madde10	3.93	4.61	11.05	.000	0.48
Madde11	3.45	4.39	13.23	.000	0.58
Madde12	3.05	4.06	12.72	.000	0.52
Madde13	3.27	4.36	15.10	.000	0.56
Madde14	3.96	4.61	9.86	.000	0.45
Madde15	2.92	3.87	10.92	.000	0.47
Madde16	3.01	4.10	14.80	.000	0.61
Madde17	2.87	4.05	15.01	.000	0.61
Madde18	3.70	4.57	12.25	.000	0.60
Madde19	3.47	4.49	16.07	.000	0.68
Madde20	3.61	4.46	13.62	.000	0.59
Madde21	3.00	3.98	12.60	.000	0.51
Madde22	3.84	4.57	10.55	.000	0.46
Madde23	3.92	4.73	12.26	.000	0.47
Madde24	3.58	4.49	11.77	.000	0.53
Madde25	3.79	4.62	12.32	.000	0.50
Madde26	2.50	3.54	13.04	.000	0.52
Madde27	3.43	4.47	16.32	.000	0.62
Madde28	3.94	4.61	10.93	.000	0.46
Madde29	3.07	3.98	12.09	.000	0.42
Madde30	2.73	3.75	12.56	.000	0.48
Madde31	3.53	4.08	7.28	.000	<b>0.28</b>
Madde32	3.27	4.12	10.57	.000	0.43
Madde33	2.86	3.96	14.80	.000	0.54
Madde34	2.44	3.53	13.16	.000	0.51
Madde35	2.82	3.77	12.25	.000	0.50
Madde36	2.67	3.75	13.87	.000	0.53
Madde37	3.06	4.20	15.20	.000	0.59
Madde38	2.89	3.97	13.66	.000	0.52
Madde39	3.24	4.02	10.91	.000	0.52
Madde40	2.88	4.00	14.37	.000	0.53
Madde41	1.89	2.27	4.93	.000	<b>0.22</b>
Madde42	3.42	4.30	12.53	.000	0.53

### 3.1.5.2. Veri toplama aracının yapı geçerliği

Hazırlanan 40 maddelik ölçeğin yapı geçerliğini incelemek üzere faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2003: 117). Ölçme aracında yer alan 40 maddenin, aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini, veri toplama aracının tek faktörlü ya da çok faktörlü olup olmadığını tespit etmek amacıyla, eksenlerin konumlarını değiştirmeden 90 derecelik açı ile dik (orthogonal) döndürme yöntemlerinden Promax Metodu kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri,  $KMO = .93$  bulunmuştur. KMO değeri 1'e yaklaştıkça faktör analizi anlamlı hale gelmektedir (Taşpınar, 1999:341).

Yapılan faktör analizi işlemi sonucunda 8 alt ölçeğe göre her alt ölçek için faktör yükü en büyük çıkan soru maddeleri Tablo 8'de verilmiştir. Faktör yük değeri, maddelerin faktörle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Faktör yük değerinin, .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2003: 118). Ancak sosyal bilimlerde yapılan analizlerde faktör örüntüsünün oluşturulmasında, .30 ile .40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Neale ve Liebert, 1980; Tavşancıl'dan alıntı, 2002:48). Bu araştırmada, faktör yük değeri .37 ve daha yüksek olan maddeler ilgili alt ölçeğe dahil edilmiştir. Böylece ölçeğin *yapı geçerliği* sağlanmaya çalışılmıştır.

32. ve 31. maddenin faktör yük değeri  $<.30$  olduğundan, bu iki madde analizden çıkartılmıştır. Tablo 3.6'da görüldüğü gibi 8 nolu faktör yeterli sayıda soru maddesi içermediğinden, bu faktör son uygulama anketinden çıkartılmıştır. Daha önce 40 olan madde sayısı 36'ya düştüğü için maddeler yeniden numaralandırılmıştır. Tablo 3.7'de yer alan madde numaraları buna göre oluşturulmuştur. Böylece "ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler ölçeği"nde değerlendirmeye alınan 36 madde 7 faktör altında ele alınmıştır. 7 faktör altındaki cümleler gözden geçirilmiş ve faktörlerle ilgili maddeleri temsil edebilecek şekilde isimlendirilmeye çalışılmıştır (Tablo 3.7).

Tablo 3.6. Denemelik anket sonucu alt ölçeklere göre oluşan soru maddeleri

<b>Faktör No</b>	<b>8 Alt Ölçeğe Göre Faktör Yük Değerleri En Büyük Çıkan Soru Maddeleri</b>
1.Faktör	Madde26, Madde30, Madde33, Madde34, Madde35, Madde38,
2.Faktör	Madde11, Madde12, Madde13, Madde14, Madde18, Madde27,
3.Faktör	Madde1, Madde2, Madde3, Madde5, Madde6,
4.Faktör	Madde17, Madde36, Madde37, Madde39,
5.Faktör	Madde7, Madde8, Madde9, Madde10,
6.Faktör	Madde4, Madde16, Madde19, Madde20, Madde21, Madde22, Madde28, Madde40
7.Faktör	Madde23, Madde24, Madde25,
8.Faktör	Madde15, Madde29,

Tablo 3.7. Veri toplama aracında değerlendirmeye alınan maddelerin ilişkili oldukları alt ölçekler ve faktör yükleri

<b>Madde No</b>	<b>1. Alt Ölçek: Mevcut Yönetmelik Yapı Yetersizlikleri</b>	<b>Faktör Yük Değeri</b>
1	Değişimin gerekçelerinin çalışanlarla <b>paylaşılmaması</b> ,	.74
2	Yeterli düzeyde inceleme ve araştırma yapılmadan yeniliklerin uygulanması,	.79
3	Yenileşmeye geçmek için verilen kararlara çalışanların katılımının <b>sağlanmaması</b> ,	.82
4	Yenileşme sürecinde, farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okulların kendilerine özgü özelliklerinin dikkate <b>alınmaması</b> ,	.64
5	Yenileşmeye, emir-komuta zincirinin işleyişi içinde, yukarıdan aşağıya bir zorlama ile geçilmesi,	.62
<b>2. Alt Ölçek: Motivasyon Yetersizlikleri</b>		
6	Personelin yeniliğin başarısı yönünde adanmışlığının <b>sağlanamaması</b> ,	.64
7	Yenileşme sürecinin beraberinde bir belirsizlik ortamı oluşturması,	.74
8	Yenileşme sürecinin getireceği fazladan iş yüküne karşı, personele ek ödeme <b>yapılmaması</b> ,	.51
9	Yenileşme sürecinde personeli güdüleyici araçların yetersiz olması,	.72
<b>3. Alt Ölçek: Dış Çevre Yetersizlikleri</b>		
10	İşleri kolaylaştıran yeniliklerin <b>yapılmaması</b> ,	.68
11	Önerilen yeniliklerin uygulamaya elverişli <b>olmaması</b> ,	.66
12	Değişimin uygulandığı hedef kitlenin beklentilerinin <b>önemsenmemesi</b> ,	.75
13	Veli desteği ve katılımının yeterli <b>olmaması</b> ,	.72
14	Eğitim politikalarında tutarlılık <b>olmaması</b> ,	.67
15	Çalışanların eleştiri ve itirazlarının ciddiye <b>alınmaması</b> ,	.56

Tablo 3.7. Veri toplama aracında değerlendirmeye alınan maddelerin ilişkili oldukları alt ölçekler ve faktör yükleri (sayfa 88'in devamı)

Madde No	4. Alt Ölçek: İletişim/Bilgi Yetersizlikleri	Faktör Yük Değeri
16	Yeniliğin uygulanması sürecinde iletişimin yukarıdan aşağıya tek yönlü işlemesi,	.62
17	Yenileşme planlarını yapanlar ile uygulayıcılar arasında geri bildirim sağlayacak etkili bir iletişimin <b>olmaması</b> ,	.40
18	Üst yönetimin, uygulayıcıların açıkça bilmediği kavramlar kullanması,	.67
19	Çalışanlara yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim verilmeden uygulamaya geçilmesi	.72
20	İlköğretim müfettişlerinin yeniliklerin uygulanması ile ilgili yeterli oranda rehberlik <b>yapamamaları</b> ,	.65
21	Yeniliğin olası sonuçları hakkında çalışanların <b>bilgilendirilmemesi</b>	.57
22	Yeniliğin başarı ölçütlerinin çalışanlar tarafından <b>bilinmemesi</b> ,	.48
23	Yenileşme amaçlarının çalışanlar tarafından yeterince <b>anlaşılmaması</b> ,	.38
<b>5. Alt Ölçek: Kaynak Yetersizlikleri</b>		
24	Yeniliğin uygulanması için okulda teknolojik alt yapının(araç-gerecin) hazır <b>olmaması</b> ,	.69
25	Okulun fiziki durumunun yeniliğin uygulanması için yeterli <b>olmaması</b> ,	.68
26	Yeniliğin uygulanması için okula yeterli düzeyde mali kaynak <b>sağlanmaması</b> ,	.79
<b>6. Alt Ölçek: Kurumsal Kültür Yetersizlikleri</b>		
27	Yeniliklerin ilgi çekici <b>olmaması</b> ,	.68
28	Planlanan değişimlerin öğretmenleri alışık oldukları davranışlardan çok fazla uzaklaştırması,	.64
29	Yenileşmenin amaçları ile eğitimcilerin değerlerinin çatışması,	.78
30	Çalışanların önceki yenileşme girişimleri ile ilgili olumsuz deneyim yaşamaları,	.69
31	Değişim sürecinde insan ilişkilerini bozan etkenlerin göz ardı edilmesi	.73
32	Çalışanların yenileşme uygulamalarına ilişkin algılarının farklı olması,	.45
<b>7. Alt Ölçek: Değişim Liderliği Yetersizlikleri</b>		
33	Okul yöneticilerinin, yeniliklerin yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahip <b>olmamaları</b> ,	.85
34	Yeniliklerin uygulanması sürecinde okul yöneticisinin liderlik becerilerinin yetersiz olması,	.84
35	Okul yöneticisinin yeniliği başarıya ulaştıracak bir stratejiyi <b>yaratamaması</b> ,	.85
36	Çalışanların değişim sürecini yöneten kişilere güven <b>duymamaları</b> ,	.55

### 3.1.6. Verilerin Toplanması

Denemelik anket/ölçek uygulamasından elde edilen geri bildirim ve uzman görüşlerine göre kapsam ve yüzey geçerliği düzenlendikten sonra gerekli düzeltmeler yapılarak son şekline getirilen anket, çoğaltılarak Gaziantep ili merkez ilçeleri Şehitkamil ve Şahinbey'e bağlı 60 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 128'i okul yöneticisi, 673'ü öğretmen olmak üzere toplam 801 ilköğretim okulu çalışanından oluşan örneklem grubuna uygulanmıştır. Anket formları bizzat araştırmacı tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlerle yüz yüze görüşülüp, anket ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra dağıtılmış ve doldurulan anketler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Denemelik uygulamalar sonrasında güvenilirlik katsayısının 0,94 olması nedeniyle uygulama ölçeğinde güvenilirlik hesaplaması yapılmamıştır.

### 3.1.7. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu

Araştırma için gerekli veriler deneklere (ilköğretim okulu çalışanlarına) uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Anket yoluyla elde edilen ham veriler, bilgisayara kaydedilmiştir. Araştırmanın ana problemine cevap bulma sürecinde, SPSS 10.0 (Statistical Packet for The Social Science) programından yararlanılarak, araştırmada elde edilen verilerin, aritmetik ortalama puanları, standart sapmaları çıkartılmış ve genel değerlendirmesi yapılarak yorumlanmıştır. Daha sonra veriler alt ölçekler açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde deneklerin kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki görev, mezun olunan eğitim kurumu) gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla anova ve t testi yapılmıştır değerlendirme yapılarak yorumlanmıştır. Buna göre araştırmada elde edilen bulguların yorumları yapılırken bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farkın bulunmadığı durumlarda, sonuçlar verilmekle yetinilmiş, anlamlı farkın bulunduğu durumlar için bulgulara ait kısa değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi uygulanmıştır. İstatiksel çözümlenmelerdeki anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir.

Aritmetik ortalamaların yorumu için ise şu yol izlenmiştir: Araştırmada kullanılan "İlköğretim Okullarında Yeniliklerin Uygulanmasını Engelleyen Faktörlerin Yönetici ve Öğretmen Algularına Göre Belirlenmesi" anketinin maddeleri, beşli dereceleme ölçeğiyle hazırlanmış; "Tamamen Katılıyorum"



seçeneği için 5, “Katılıyorum” seçeneği için 4, “Kararsızım” seçeneği için 3, “Katılmıyorum” seçeneği için 2, “Hiç Katılmıyorum” seçeneği için 1 puan verilmiştir. Böylece deneklerin (ilköğretim okulu çalışanları) anket yolu ile ifade ettikleri bilgiler derecelendirme ölçeği kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Bu beşli ölçekteki dört aralık için ( $5-1 = 4$ ) hesaplanan aralık katsayısına göre ( $4/5 = 0.80$ ) seçenek aralıkları şöyle düzenlenmiştir.

Tablo 3.8. Anket maddelerinin puanları, seçenek ve sayısal sınırları

<b>Puanlar</b>	<b>Seçenekler</b>	<b>Sayısal Sınırlar</b>
1	Hiç Katılmıyorum	1,00-1,79
2	Katılmıyorum	1,80-2,59
3	Kararsızım	2,60-3,39
4	Katılıyorum	3,40-4,19
5	Tamamen Katılıyorum	4,20-5,00

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA

### 4.1. BULGULAR

Bu bölümde araştırmamızın ana problem ve alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilecektir.

### 4.2. ARAŞTIRMANIN ANA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ana problemi “İlköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler yönetici ve öğretmen algılarına göre nelerdir?” olarak belirlenmişti. Ana probleme cevap bulmak amacıyla deneklerin “İlköğretim Okullarında Değişimlerin ve Yeniliklerin Uygulanmasını Engelleyen Faktörler Ölçeği”nde her bir alt ölçeğe ait maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalama puanları ( $\bar{X}$ ), ortalama puana karşılık gelen algı düzeyi ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deneklerin her bir alt ölçeğe ait maddelere verdikleri cevaplarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

Sıra No	Alt Ölçek Adı	N	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Ortalama Puna Karşılık Gelen Algı Düzeyi	Standart Sapma (SS)
1	Mevcut Yönetimsel Yapı Yetersizlikleri	801	3,89	Katılıyorum	0,88
2	Motivasyon Yetersizlikleri	801	3,90	Katılıyorum	0,81
3	Dış Çevre Yetersizlikleri (Okul paydaşları, veli, yerel yönetimler)	801	3,95	Katılıyorum	0,77
4	İletişim/Bilgi Yetersizlikleri	801	3,94	Katılıyorum	0,66
5	Kaynak Yetersizlikleri	801	4,23	Tamamen Katılıyorum	0,82
6	Kurumsal Kültür Yetersizlikleri	801	3,24	Kararsızım	0,83
7	Değişim Liderliği Yetersizlikleri	801	3,48	Katılıyorum	0,97

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, denekler (öğretmen ve yöneticiler) ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlere ilişkin **en yüksek düzeyde algıyı** 5. alt ölçek olan “***Kaynak Yetersizlikleri***” boyutuna yönelik göstermişlerdir. Deneklerin “Kaynak Yetersizlikleri” alt ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması 4,23 ( $\bar{X}=4,23$ ) olarak bulunmuştur (Tablo 4.1). Bu sonuç derecelendirme ölçeğinde “Tamamen Katlıyorum” aralığına denk gelmektedir. **Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenler, kaynak yetersizliklerini değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen en temel faktör olarak algulamaktadırlar.** Buna; öğretmen ve yöneticilerin ilköğretim okullarında yapılan yenileşme girişimlerinde mevcut kaynakların göz önünde bulundurulmadığını, değişim ve yeniliklerin gerekli ön çalışmalar yapılmadan uygulanmaya konulduğunu düşünmeleri etken olmuş olabilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Mevcut Yönetim Yapı Yetersizlikleri (Alt Ölçek 1)”, “Motivasyon Yetersizlikleri (Alt Ölçek 2)”, “Dış Çevre Yetersizlikleri (Alt Ölçek 3)”, “İletişim/Bilgi Yetersizlikleri (Alt Ölçek 4)”, “Değişim Liderliği Yetersizlikleri (Alt Ölçek 7)” boyutlarında yaptıkları değerlendirmelerin hesaplanan aritmetik ortalaması 3,48 ( $\bar{X}=3,48$ ) ile 3,95 ( $\bar{X}=3,95$ ) arasında değişmektedir (Tablo 4.1). Bu sonuç derecelendirme ölçeğinde “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. **Bu bağlamda, okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim sisteminin mevcut yönetsel yapısını ve motivasyon, değişim liderliği, dış çevre ve iletişim/bilgi yetersizliklerini değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler olarak görmektedirler.**

Deneklerin, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Kurumsal Kültür Yetersizlikleri (Alt Ölçek 6)” boyutuna verdikleri cevapların ortalaması 3,24 ( $\bar{X}=3,24$ ) olarak bulunmuştur (Tablo 4.1). Bu sonuç derecelendirme ölçeğinde “Kararsızım” aralığına denk gelmektedir. Bu doğrultuda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, kurumsal kültür yetersizliklerinin değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyip engellemediği ile ilgili net bir ifade kullanmadıkları, bu konuda bir görüş beyan edecek durumda olmadıkları söylenebilir.

Deneklerin (öğretmen ve yöneticilerin), ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlere ilişkin algılarını belirlemek amacıyla deneklerin veri toplama aracı olarak kullanılan “İlköğretim Okullarında

Değişimin ve Yeniliklerin Uygulanmasını Engelleyen Faktörler Ölçeği” anketindeki her bir maddeye katılma derecelerini “Tamamen Katılıyorum-Hiç Katılmıyorum” arasındaki beş katılma derecesinden birisini işaretlemek yoluyla belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi uygulanan anketten elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda deneklerin ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlere ilişkin algıları en fazla “**Katılıyorum**” aralığına düşmektedir.

Tablo 4.2. Deneklerin “ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler” ölçeğindeki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

Madde No	İlköğretim Okullarında Yeniliklerin Uygulanmasını Engelleyen Faktörler	N	Aritmetik Ortalama	Ortalama Puan Karşılık Gelen Algı Düzeyi	Standart Sapma
1	Değişimin gerekçelerinin çalışanlarla <b>paylaşılması,</b>	801	3,68	Katılıyorum	1,29
2	Yeterli düzeyde inceleme ve araştırma yapılmadan yeniliklerin uygulanması,	801	3,96	Katılıyorum	1,18
3	Yenileşmeye geçmek için verilen kararlara çalışanların katılımının <b>sağlanmaması,</b>	801	3,80	Katılıyorum	1,23
4	Yenileşme sürecinde, farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okulların kendilerine özgü özelliklerinin dikkate <b>alınmaması,</b>	801	4,32	Tamamen Katılıyorum	0,96
5	Yenileşmeye, emir-komuta zincirinin işleyişi içinde, yukarıdan aşağıya bir zorlama ile geçilmesi,	801	3,72	Katılıyorum	1,21
6	Personelin yeniliğin başarısı yönünde adanmışlığının <b>sağlanamaması,</b>	801	3,64	Katılıyorum	1,12
7	Yenileşme sürecinin beraberinde bir belirsizlik ortamı oluşturması,	801	3,84	Katılıyorum	1,08
8	Yenileşme sürecinin getireceği fazladan iş yüküne karşı, personele ek ödeme <b>yapılmaması,</b>	801	3,85	Katılıyorum	1,29
9	Yenileşme sürecinde personeli güdüleyici araçların yetersiz olması	801	4,29	Tamamen Katılıyorum	0,89
10	İşleri kolaylaştıran yeniliklerin <b>yapılmaması,</b>	801	3,93	Katılıyorum	1,09
11	Önerilen yeniliklerin uygulamaya elverişli <b>olmaması,</b>	801	3,57	Katılıyorum	1,20
12	Değişimin uygulandığı hedef kitlenin beklentilerinin <b>önemsenmemesi,</b>	801	3,84	Katılıyorum	1,12
13	Veli desteği ve katılımının yeterli <b>olmaması,</b>	801	4,28	Tamamen Katılıyorum	0,96

Tablo 4.2. Deneklerin “ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler” ölçeğindeki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları (sayfa 94’ten devam)

Madde No	İlköğretim Okullarında Yeniliklerin Uygulanmasını Engelleyen Faktörler	N	Aritmetik Ortalama	Ortalama Puna Karşılık Gelen Algı Düzeyi	Standart Sapma
14	Eğitim politikalarında tutarlılık <b>olmaması</b> ,	801	4,19	Katılıyorum	1,06
15	Çalışanların eleştiri ve itirazlarının ciddiye <b>alınmaması</b> ,	801	3,96	Katılıyorum	1,01
16	Yeniliğin uygulanması sürecinde iletişimin yukarıdan aşağıya tek yönlü işlemesi,	801	3,98	Katılıyorum	1,00
17	Yenileşme planlarını yapanlar ile uygulayıcılar arasında geri bildirim sağlayacak etkili bir iletişimin <b>olmaması</b>	801	4,21	Tamamen Katılıyorum	0,91
18	Üst yönetimin, uygulayıcıların açıkça bilmediği kavramlar kullanması,	801	3,56	Katılıyorum	1,20
19	Çalışanlara yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim verilmeden uygulamaya geçilmesi	801	4,22	Tamamen Katılıyorum	0,99
20	İlköğretim müfettişlerinin yeniliklerin uygulanması ile ilgili yeterli oranda rehberlik <b>yapamamaları</b> ,	801	4,28	Tamamen Katılıyorum	0,89
21	Yeniliğin olası sonuçları hakkında çalışanların <b>bilgilendirilmemesi</b>	801	3,88	Katılıyorum	1,06
22	Yeniliğin başarı ölçütlerinin çalışanlar tarafından <b>bilinmemesi</b> ,	801	3,58	Katılıyorum	1,13
23	Yenileşme amaçlarının çalışanlar tarafından yeterince <b>anlaşılması</b>	801	3,87	Katılıyorum	1,09
24	Yeniliğin uygulanması için okulda teknolojik alt yapının(araç-gerecin) hazır <b>olmaması</b> ,	801	4,34	Tamamen Katılıyorum	0,98
25	Okulun fiziki durumunun yeniliğin uygulanması için yeterli <b>olmaması</b> ,	801	4,09	Katılıyorum	1,11
26	Yeniliğin uygulanması için okula yeterli düzeyde mali kaynak <b>sağlanmaması</b> ,	801	4,25	Tamamen Katılıyorum	0,99
27	Yeniliklerin ilgi çekici <b>olmaması</b> ,	801	3,01	Kararsızım	1,22
28	Planlanan değişimlerin öğretmenleri alışık oldukları davranışlardan çok fazla uzaklaştırması,	801	3,25	Kararsızım	1,22
29	Yenileşmenin amaçları ile eğitimcilerin değerlerinin çatışması,	801	2,99	Kararsızım	1,27
30	Çalışanların önceki yenileşme girişimleri ile ilgili olumsuz deneyim yaşamaları,	801	3,46	Katılıyorum	1,17
31	Değişim sürecinde insan ilişkilerini bozan etkenlerin göz ardı edilmesi	801	3,21	Kararsızım	1,20
32	Çalışanların yenileşme uygulamalarına ilişkin algılarının farklı olması,	801	3,64	Tamamen Katılıyorum	1,05
33	Okul yöneticilerinin, yeniliklerin yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahip <b>olmamaları</b> ,	801	3,63	Katılıyorum	1,18
34	Yeniliklerin uygulanması sürecinde okul yöneticisinin liderlik becerilerinin yetersiz olması,	801	3,42	Katılıyorum	1,21
35	Okul yöneticisinin yeniliği başarıya ulaştıracak bir stratejiyi <b>yaratamaması</b> ,	801	3,43	Katılıyorum	1,21
36	Çalışanların değişim sürecini yöneten kişilere güven <b>duymamaları</b> ,	801	3,46	Katılıyorum	1,23

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, denekler, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasına birer engelleyici olarak, Alt Ölçek 1'de yer alan 4 faktöre "Katılıyorum", 1 faktöre "Tamamen Katılıyorum", Alt Ölçek 2'de yer alan 3 faktöre "Katılıyorum", 1 faktöre "Tamamen Katılıyorum", Alt Ölçek 3'te yer alan 5 faktöre "Katılıyorum", 1 faktöre "Tamamen Katılıyorum", Alt Ölçek 4'de yer alan 5 faktöre "Katılıyorum", 3 faktöre "Tamamen Katılıyorum", Alt Ölçek 5'de yer alan 1 faktöre "Katılıyorum", 2 faktöre "Tamamen Katılıyorum", Alt Ölçek 6'de yer alan 4 faktöre "Kararsızım", 1 faktöre "Katılıyorum" ve 1 faktöre ise "Tamamen Katılıyorum", Alt Ölçek 7'de yer alan 4 faktöre "Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 4.3. Deneklerin her bir alt ölçekte yer alan maddelere katılma dereceleri

Sıra No	Alt Ölçek Adı	Katılma Derecesi	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	Mevcut Yönetimsel Yapı Yetersizlikleri	Katılıyorum	4	1,2,3,5
		Tamamen Katılıyorum	1	4
2	Motivasyon Yetersizlikleri	Katılıyorum	3	6,7,8
		Tamamen Katılıyorum	1	9
3	Dış Çevre Yetersizlikleri	Katılıyorum	5	10,11,12,14,15
		Tamamen Katılıyorum	1	13
4	İletişim/Bilgi Yetersizlikleri	Katılıyorum	5	16,18,21,22,23
		Tamamen Katılıyorum	3	17,19,20
5	Kaynak Yetersizlikleri	Katılıyorum	1	25
		Tamamen Katılıyorum	2	24,26
6	Kurumsal Kültür Yetersizlikleri	Kararsızım	4	27,28,29,31
		Katılıyorum	1	30
		Tamamen Katılıyorum	1	32
7	Değişim Liderliği Yetersizlikleri	Katılıyorum	4	33,34,35,36

### 4.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

#### 4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?” olarak belirlenmişti.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla bağımsız örneklem t-sınaması ve tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.4. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Okuldaki Görev	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öğretmen	673	19,49	4,44	799	0,24	0,81
Yönetici	128	19,39	4,37			

$p > 0.05$

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Mevcut Yönetsel Yapı Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, okuldaki görevlerine göre **anlamlı bir fark göstermemektedir** ( $t=0,24$  ve anlamlılık= $0,81$ ). Bu bulgu, ilköğretim okulu çalışanlarının değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutuna ilişkin algıları ile okuldaki görevleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.5’te yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin engelleyicisi olarak “Mevcut Yönetsel Yapı Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre **anlamlı bir fark göstermemektedir** ( $t=-0,28$  ve anlamlılık= $0,78$ ). Bu bulgu, ilköğretim okulu çalışanlarının değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen mevcut yönetsel

yapı yetersizlikleri boyutuna ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.5. Deneklerin cinsiyetlerine göre, mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Cinsiyet	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Bayan	349	19,42	4,47	799	0,28	0,78
Erkek	452	19,51	4,38			

p>0.05

Tablo 4.6. Deneklerin yaş düzeylerine göre, mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Yaş Grubu	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
20-25	60	18,23	4,53	0,58
26-30	237	19,67	4,34	0,28
31-35	217	19,15	4,37	0,29
36-40	125	19,83	4,60	0,41
41 ve üzeri	162	19,80	4,36	0,34
Toplam	801	19,47	4,42	0,15

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	157,25	4	39,32	2,02	0,09
Gruplar İçi	15492,54	796	19,46		
Toplam	15649,82	800			

p>0.05

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin; yaş düzeylerine göre, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Mevcut yönetsel Yapı Yetersizlikleri” boyutuna yönelik algıları arasında **anlamlı farklılık gözlenmemektedir** (F değeri 2,02 ve anlamlılık 0,09). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, yaş düzeyi düzeyine bağlı olarak **anlamlı bir fark gözlenmemiştir**.



Tablo 4.7. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Mezun Olunan Eğitim Kurumu Türü	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Eğitim Fakültesi	443	19,34	4,37	0,20
Fen-Edebiyat Fakültesi	91	18,65	5,01	0,52
Eğitim Enstitüsü	160	19,83	4,56	0,36
Eğitim Yüksek Okulu	17	21,23	3,94	0,95
Lisans Üstü Eğitim	11	20,90	2,77	0,83
Diğer	79	19,86	3,76	0,42
Toplam	801	19,47	4,42	0,15

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	175,345	5	35,06	1,80	0,11
Gruplar İçi	15474,478	795	19,46		
Toplam	15649,823	800			

p>0.05

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin; mezun oldukları eğitim kurumu türüne ile, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Mevcut yönetsel Yapı Yetersizlikleri” boyutuna yönelik algıları arasında **anlamlı farklılık gözlenmemektedir** (F değeri 1,80 ve anlamlılık 0,11). Bu bağlamda, öğretmeni ve yöneticilerin mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **mezun olunan eğitim kurumu türüne bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**

Tablo 4.8. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Meslek Kıdemi	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Aday Öğretmen	29	18,86	3,20	0,59
1-5 yıl	176	19,72	4,34	0,32
6-10 yıl	260	19,03	4,35	0,27
11-15 yıl	120	19,47	4,95	0,45
16-20 yıl	87	20,25	4,26	0,45
21-25 yıl	52	19,84	3,68	0,51
26 yıl ve üzeri	77	19,44	4,91	0,56
Toplam	801	19,47	4,42	0,15

Tablo 4.8. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi (sayfa 99'un devamı)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	131,47	6	21,91	1,12	0,35
Gruplar İçi	15518,35	794	19,54		
Toplam	15649,82	800			

$p > 0.05$

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örnekleme giren öğretmen ve yöneticilerin; meslek kıdemlerine göre, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak "Mevcut yönetsel Yapı Yetersizlikleri" boyutunu algılamaları arasında **anlamlı farklılık gözlenmemektedir** (F değeri 1,12 ve anlamlılık 0,35). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **meslek kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**

#### 4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen "motivasyon yetersizlikleri" boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?" olarak belirlenmişti.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla bağımsız örneklem t-sınaması ve tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.9. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, motivasyon yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Okuldaki Görev	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öğretmen	673	15,67	3,25	799	1,27	0,21
Yönetici	128	15,28	3,09			

$p > 0.05$

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örnekleme giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Motivasyon Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, okuldaki görevlerine göre **anlamli bir fark göstermemektedir** ( $t=1,27$  ve anlamlılık= $0,21$ ). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin motivasyon yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **okuldaki göreve bağlı olarak anlamli bir fark gözlenmemiştir** (Tablo 4.9).

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örnekleme giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Motivasyon Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre **anlamli bir fark göstermektedir** ( $t=2,33$  ve anlamlılık= $0,02$ ). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin motivasyon yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **okuldaki göreve bağlı olarak anlamli bir fark vardır**.

Tablo 4.10. Deneklerin cinsiyetlerine göre, motivasyon yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Cinsiyet	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Bayan	349	15,91	3,16	799	2,33	0,02
Erkek	452	19,38	3,26			

$p<0.05$

Erkek deneklerin motivasyon yetersizlikleri boyutuna yönelik algıları ( $\bar{X}=19,38$ ), bayanlara ( $\bar{X}=15,91$ ), göre daha olumludur. Bu durum; erkeklerin eve maddi kazanç sağlamada bayanlara göre daha ön planda olmaları ve değişim sürecinde erkeklerin bayanlara göre daha yüksek düzeyde iş doyumunu ve ödül beklentisi içinde olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 4.11’de yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örnekleme giren öğretmen ve yöneticilerin; yaş düzeylerine ile, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Motivasyon Yetersizlikleri” boyutuna yönelik algıları arasında **anlamli farklılık gözlenmemektedir** (F değeri 2,18 ve anlamlılık 0,69). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin motivasyon yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, yaş düzeyi düzeyine bağlı olarak **anlamli bir fark yoktur**.

Tablo 4.11. Deneklerin yaş düzeylerine göre, motivasyon yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Yaş Grubu	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
20-25	60	14,78	3,45	0,44
26-30	237	16,02	2,92	0,19
31-35	217	15,47	3,38	0,22
36-40	125	15,69	3,15	0,28
41 ve üzeri	162	15,45	3,35	0,26
Toplam	801	15,61	3,22	0,11

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	90,33	4	22,58	2,18	0,69
Gruplar İçi	8235,68	796,	10,34		
Toplam	8326,02	800			

$p > 0.05$

Tablo 4.12. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, motivasyon yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Mezun Olunan Eğitim Kurumu Türü	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Eğitim Fakültesi	443	15,56	3,24	0,15
Fen-Edebiyat Fakültesi	91	15,41	3,53	0,37
Eğitim Enstitüsü	160	15,45	3,37	0,27
Eğitim Yüksek Okulu	17	16,00	3,31	0,80
Lisans Üstü Eğitim	11	17,00	2,23	0,67
Diğer	79	16,15	2,42	0,27
Toplam	801	15,61	3,22	0,11

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	55,33	5	11,06	1,06	0,38
Gruplar İçi	8270,69	795	10,40		
Toplam	8326,02	800			

$p > 0.05$

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örnekleme giren öğretmen ve yöneticilerin; mezun oldukları eğitim kurumu türüne ile, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Motivasyon

Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları arasında **anlamli farklılık gözlenmemektedir** (F değeri 1,06 ve anlamlılık 0,38). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin motivasyon yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **mezun olunan eğitim kurumu türüne bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**

Tablo 4.13’de yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin; meslek kıdemlerine ile, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Motivasyon Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları arasında **anlamli farklılık gözlenmemektedir** (F değeri 1,67 ve anlamlılık 0,12). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin motivasyon yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **meslek kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**

Tablo 4.13. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, motivasyon yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık
Gruplar Arası	104,02	6	17,34	1,67	0,12
Gruplar İçi	8222,01	794	10,36		
Toplam	8326,02	800			

Meslek Kıdemi	N	Ortalama ( $\bar{x}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Aday Öğretmen	29	15,65	2,25	0,42
1-5 yıl	176	15,71	3,10	0,23
6-10 yıl	260	15,38	3,20	0,20
11-15 yıl	120	16,05	3,59	0,33
16-20 yıl	87	16,20	2,90	0,31
21-25 yıl	52	15,34	2,67	0,37
26 yıl ve üzeri	77	14,97	3,82	0,44
Toplam	801	15,61	3,22	0,11

p>0.05

#### 4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “dış çevre yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla bağımsız örneklem t-sınaması ve tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.14. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, dış çevre yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Okuldaki Görev	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öğretmen	673	23,78	4,73	799	1,14	0,26
Yönetici	128	23,27	4,03			

$p > 0,05$

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Dış Çevre Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, okuldaki görevlerine göre **anlamlı bir fark göstermemektedir** ( $t=1,14$  ve anlamlılık düzeyi= $0,26$ ). Bu bulgu, ilköğretim okulu çalışanlarının değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen dış çevre yetersizlikleri boyutuna ilişkin algıları ile okuldaki görevleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.15. Deneklerin cinsiyetlerine göre, dış çevre yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Cinsiyet	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Bayan	349	24,05	4,85	799	1,92	0,06
Erkek	452	23,42	4,43			

$p > 0,05$

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi, yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi

olarak “Dış Çevre Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre **anlamli bir fark göstermemektedir** ( $t=1,92$  ve anlamlılık düzeyi= $0,06$ ). Bu bulgu, ilköğretim okulu çalışanlarının değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen dış çevre yetersizlikleri boyutuna ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.16. Deneklerin yaş düzeylerine göre, dış çevre yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Yaş Grubu	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
20-25	60	23,55	3,76	0,49
26-30	237	24,39	3,76	0,24
31-35	217	23,05	5,20	0,35
36-40	125	23,68	5,08	0,45
41 ve üzeri	162	23,62	4,80	0,37
Toplam	801	23,70	4,63	0,16

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	206,17	4	51,542	4,42	0,04
Gruplar İçi	16929,92	796	21,269		
Toplam	17136,09	800			

$P < 0.05$

Çoklu aralık Bonferroni testi sonuçları

(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi (p)
26-30 ←	20-25	0,84	0,67	1,00
	31-35 →	1,34*	0,43	0,02
	36-40	0,71	0,51	1,00
	41 ve üzeri	0,77	0,47	1,00

\*Ortalama fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örnekleme giren öğretmen ve yöneticilerin yaş düzeylerinin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak dış çevre yetersizlikleri boyutunu algılanmalarında anlamlı **bir fark yaratan etken olarak görülmektedir**. (F değeri 4,42 ve anlamlılık 0,04).

Başka bir deyişle, ilköğretim okulu çalışanlarının değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen dış çevre yetersizlikleri boyutuna ilişkin algıları, yaş düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla çoklu aralık Bonferroni testi yapılmıştır. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, aralarında anlamlı fark bulunan grupların 26-30 ile 31-35 yaş grupları olduğu belirlenmiştir. 26-30 yaş grubunun algı düzeyi ( $\bar{X}=24,39$ ), 31-35 yaş grubuna ( $\bar{X}=23,05$ ) göre daha olumludur.

Tablo 4.17. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, dış çevre yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Mezun Olunan Eğitim Kurumu Türü	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Eğitim Fakültesi	443	23,69	4,53	0,22
Fen-Edebiyat Fakültesi	91	23,72	5,20	0,55
Eğitim Enstitüsü	160	23,61	5,03	0,39
Eğitim Yüksek Okulu	17	25,11	4,18	1,01
Lisans Üstü Eğitim	11	23,54	3,88	1,17
Diğer	79	23,58	3,78	0,43
Toplam	801	23,70	4,63	0,16

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	36,81	5	7,362	0,34	0,89
Gruplar İçi	17099,28	795	21,509		
Toplam	17136,09	800			

$p>0,05$

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin; mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Dış Çevre Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları arasında **anlamlı farklılık gözlenmemektedir** (F değeri 0,34 ve anlamlılık 0,89). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin dış çevre yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **mezun olunan eğitim kurumu türüne bağlı olarak anlamlı bir fark yoktur.**

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin meslek kıdemleri ile ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak dış çevre



yetersizlikleri boyutunu algılamaları arasında **anlamli bir farklılık gözlenmemektedir** (F değeri 1,64 ve anlamlılık düzeyi 0,13). Bu bağlamda öğretmen ve yöneticilerin, dış çevre yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **meslek kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir**.

Tablo 4.18. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, dış çevre yetersizlikleri boyutunu algılarına ilişkin Tek yönlü varyans çözümlemesi

Meslek Kıdemi	N	Ortalama ( $\bar{x}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Aday Öğretmen	29	24,48	2,61	0,49
1-5 yıl	176	24,22	3,75	0,28
6-10 yıl	260	23,15	4,97	0,31
11-15 yıl	120	24,13	4,62	0,42
16-20 yıl	87	24,11	5,11	0,55
21-25 yıl	52	23,15	4,38	0,61
26 yıl ve üzeri	77	23,31	5,28	0,60
Toplam	801	23,70	4,53	0,16

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	210,23	6	35,03	1,64	0,13
Gruplar İçi	16925,86	794	21,32		
Toplam	17136,09	800			

$p > 0.05$

#### 4.3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “iletişim/bilgi yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?” olarak belirlenmişti.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla bağımsız örneklem t-sınaması ve tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.19. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Okuldaki Görev	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öğretmen	673	31,54	5,36	799	-0,57	0,56
Yönetici	128	31,84	4,82			

$p > 0.05$

Tablo 4.19’da yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “İletişim/Bilgi Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, okuldaki görevlerine göre **anlamli bir fark göstermemektedir** ( $t = -0,57$  ve anlamlılık düzeyi=0,56). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **okuldaki göreve bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**

Tablo 4.20. Deneklerin cinsiyetlerine göre, iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Cinsiyet	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Bayan	349	31,93	5,40	799	1,58	0,12
Erkek	452	31,33	5,17			

$p > 0.05$

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “İletişim/Bilgi Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre **anlamli bir fark göstermemektedir** ( $t = 1,58$  ve anlamlılık düzeyi=0,12). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark yoktur.**

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda (Tablo 4.21), araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin yaş düzeyleri, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutunu algılamalarında anlamlı **bir fark yaratan etken olarak görülmektedir.** (F değeri 3,88 ve anlamlılık düzeyi=0,00). Başka bir deyişle, öğretmen ve yöneticilerin iletişim/bilgi

yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **yaş düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark vardır.** Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Bonferroni testi sonucunda, 20-25 ile 36-40 yaş grubu ve 20-25 ile 41 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. 20-25 yaş grubundaki deneklerin ( $\bar{X}=29,72$ ) iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutuna ilişkin algıları, 36-40 ( $\bar{X}=32,58$ ) ile 41 ve üzeri yaş grubundaki( $\bar{X}=32,21$ ) deneklere göre daha düşük düzeydedir.

36-40 ile 41 ve üzeri yaş grubundaki deneklerin uzun süre görevde olmalarından dolayı, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasına ilişkin bilgi, deneyim ve sorunlarını, yenileşme programını desenleyen kişilerle paylaşımlarını sağlayacak etkili bir iletişim ortamı konusunda yüksek bir beklenti içerisinde olmaları muhtemeldir. Bu nedenle 36-40 ile 41 ve üzeri yaş grubundaki deneklerin iletişim/bilgi yetersizliklerine ilişkin algıları 20-25 yaş grubundaki deneklere göre daha yüksek çıkmış olabilirler.

Tablo 4.21. Deneklerin yaş düzeylerine göre, iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Yaş Grubu	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
20-25	60	29,72	5,77	0,75
26-30	237	31,42	4,67	0,30
31-35	217	32,26	5,78	0,39
36-40	125	32,58	4,81	0,43
41 ve üzeri	162	32,21	5,39	0,42
Toplam	801	31,59	5,28	0,19

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	426,92	4	106,73	3,88	0,00
Gruplar İçi	21874,77	796	27,481		
Toplam	22301,69	800			

p<0,05

Çoklu aralık Bonferroni testi sonuçları

(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi (p)
20-25 ←	26-30	-1,71	0,76	0,25
	31-35	-1,54	0,77	0,44
	36-40 →	-2,87*	0,82	0,01
	41 ve üzeri →	-2,49*	0,79	0,02

\*Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.22. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Mezun Olunan Eğitim Kurumu Türü	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Eğitim Fakültesi	443	31,23	5,39	0,26
Fen-Edebiyat Fakültesi	91	31,07	5,29	0,56
Eğitim Enstitüsü	160	32,71	5,48	0,43
Eğitim Yüksek Okulu	17	34,41	3,62	0,88
Lisans Üstü Eğitim	11	32,91	4,30	1,29
Diğer	79	32,34	4,24	0,48
Toplam	801	31,59	5,28	0,19

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	353,40	5	64,680	2,34	0,04
Gruplar İçi	21978,29	795	27,65		
Toplam	22301,69	800			

p<0,05

Çoklu aralık Bonferroni testi sonuçları

(I) Eğitim Kurumu Türü	(J) Eğitim Kurumu Türü	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi (p)
Eğitim Yüksek Okulu	Eğitim Fakültesi	3,18*	1,29	0,01
	Fen-Edebiyat Fakültesi	3,33*	1,39	0,02
	Eğitim Enstitüsü	1,70	1,34	0,08
	Lisans Üstü Eğitim	1,15	2,03	0,46
	Diğer	2,07	1,41	0,14

\*Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örnekleme giren öğretmen ve yöneticilerin; mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “İletişim/Bilgi Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları arasında **anlamlı farklılık gözlenmektedir** (F değeri 2,34 ve anlamlılık düzeyi=0,04). Başka bir deyişle, öğretmen ve yöneticilerin iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **mezun olunan eğitim kurumu türüne bağlı olarak anlamlı bir fark vardır**. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Bonferroni

testi sonucunda, Eğitim Yüksek Okulu mezunları ile Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir

Eğitim Yüksek Okulu mezunları ( $\bar{X}=34,41$ ) iletişim/bilgi yetersizliklerini Eğitim Fakültesi mezunları ( $\bar{X}=31,23$ ) ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına ( $\bar{X}=31,07$ ) göre değişimin ve yeniliklerin uygulanmasına daha yüksek düzeyde engel olarak algılamaktadırlar. Bu durum Eğitim Yüksek Okulu mezunlarının 2 yıllık bir eğitimden geçmiş olmalarından dolayı yeniliklerin uygulanması sürecinde iletişim/bilgi boyutunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyuyor olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 4.23'te deneklerin meslek kıdemlerinin iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutunu algılamalarında anlamlı bir fark yaratan etken olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Tablo 4.23'te görüldüğü gibi, araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin meslek kıdemleri, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutunu algılamalarında **anlamlı bir fark yaratan etken olarak görülmektedir.** (F değeri 3,44 ve anlamlılık düzeyi=0,00). Başka bir deyişle, öğretmen ve yöneticilerin iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **meslek kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir fark vardır.** Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Bonferroni testi sonucunda, 16-20 yıl meslek kıdemindeki denekler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl meslek kıdemine sahip denekler arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

16-20 yıl meslek kıdemine sahip denekler ( $\bar{X}=33,41$ ) iletişim/bilgi yetersizliklerini 1-5 yıl ( $\bar{X}=31,02$ ) ve 6-10 yıl ( $\bar{X}=31,11$ ) meslek kıdemine sahip deneklere göre değişimin ve yeniliklerin uygulanmasına daha yüksek düzeyde engel olarak algılamaktadırlar. Bunun sebebi, öğretmen ve yöneticilerin mesleklerinde ilerledikçe yaşantı ve tecrübelerinin mevcut durum ya da durumlara farklı bakış açıları ile bakmalarını sağlaması olabilir. Bununla beraber, yaş betimsel değişkenine göre de anlamlı bir fark bulunması bu durumu güçlendirici etken olarak görülebilir.

Tablo 4.23. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Meslek Kıdemi	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Aday Öğretmen	29	30,07	4,32	0,80
1-5 yıl	176	31,02	4,88	0,37
6-10 yıl	260	31,11	5,29	0,33
11-15 yıl	120	32,33	5,90	0,54
16-20 yıl	87	33,41	4,96	0,53
21-25 yıl	52	31,29	4,25	0,59
26 yıl ve üzeri	77	32,00	5,86	0,67
Toplam	801	31,59	5,28	0,19

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	564,25	6	94,04	3,44	0,00
Gruplar İçi	21737,44	794	27,38		
Toplam	22301,69	800			

p<0.05

Çoklu aralık Bonferroni testi sonuçları

(I) Meslek Kıdemi	(J) Meslek Kıdemi	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi (p)
16-20 yıl ←	Aday Öğretmen	3,35	1,12	0,06
	→ 1-5 yıl	2,39*	0,69	0,01
	→ 6-10 yıl	2,30*	0,65	0,00
	11-15 yıl	1,04	0,74	1,00
	21-25 yıl	2,12	0,92	0,43
	26 yıl ve üzeri	1,41	0,82	1,00

\*Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

#### 4.3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “kaynak yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi)

nelerdir?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla bağımsız örneklem t-sınaması ve tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.24. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, kaynak yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Okuldaki Görev	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öğretmen	673	12,64	2,47	799	-0,91	0,36
Yönetici	128	12,86	2,38			

$p > 0.05$

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Kaynak Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, okuldaki görevlerine göre **anlamli bir fark göstermemektedir** ( $t = -0,91$  ve anlamlılık düzeyi =  $0,36$ ). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin kaynak yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **okuldaki göreve bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**

Tablo 4.25. Deneklerin cinsiyetlerine göre, kaynak yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Cinsiyet	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Bayan	349	12,75	2,51	799	0,74	0,46
Erkek	452	12,62	2,41			

$p > 0.05$

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin engelleyicisi olarak “Kaynak Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre **anlamli bir fark göstermemektedir** ( $t = 0,74$  ve anlamlılık düzeyi =  $0,46$ ). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin kaynak yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**

Tablo 4.26. Deneklerin yaş düzeylerine göre, kaynak yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Yaş Grubu	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
20-25	60	12,55	2,47	0,32
26-30	237	12,90	2,26	0,15
31-35	217	12,69	2,49	0,17
36-40	125	12,76	2,33	0,21
41 ve üzeri	162	12,30	2,71	0,21
Toplam	801	12,68	2,45	0,10

$p > 0.05$

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	35,99	4	8,99	1,49	0,20
Gruplar İçi	4780,912	796	6,00		
Toplam	4816,91	800			

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin yaş düzeyleri, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak kaynak yetersizlikleri boyutunu algılamalarında anlamlı **bir fark yaratan etken olarak görülmemektedir.** (F değeri 1,49 ve anlamlılık düzeyi=0,20). Başka bir deyişle, öğretmen ve yöneticilerin kaynak yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **yaş düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**

Tablo 4.27’de deneklerin mezun oldukları eğitim kurumunun kaynak yetersizlikleri boyutunu algılamalarında anlamlı bir fark yaratan etken olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Tablo 4.27’de görüldüğü gibi, araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin mezun oldukları eğitim kurumu betimsel değişkeninin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak kaynak yetersizlikleri boyutunu algılamalarında **anlamlı bir fark yaratan etken olmadığı görülmektedir.** (F değeri 0,85 ve anlamlılık düzeyi=0,52). Başka bir deyişle, öğretmen ve yöneticilerin kaynak yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **mezun oldukları eğitim kurumuna bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**



Tablo 4.27. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, kaynak yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Mezun Olunan Eğitim Kurumu Türü	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Eğitim Fakültesi	443	12,64	2,37	0,11
Fen-Edebiyat Fakültesi	91	12,73	2,84	0,29
Eğitim Enstitüsü	160	12,49	2,59	0,21
Eğitim Yüksek Okulu	17	12,76	2,25	0,55
Lisans Üstü Eğitim	11	13,55	2,16	0,65
Diğer	79	13,10	2,20	0,25
Toplam	801	12,68	2,45	0,09

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	25,54	5	5,11	0,85	0,52
Gruplar İçi	4791,36	795	6,02		
Toplam	4816,89	800			

$p > 0.05$

Tablo 4.28. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, kaynak yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Meslek Kıdemi	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Aday Öğretmen	29	12,66	2,06	0,38
1-5 yıl	176	12,83	2,40	0,18
6-10 yıl	260	12,65	2,39	0,15
11-15 yıl	120	13,07	2,48	0,23
16-20 yıl	87	12,80	2,24	0,24
21-25 yıl	52	12,01	2,79	0,39
26 yıl ve üzeri	77	12,11	2,71	0,31
Toplam	801	12,68	2,45	0,09

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık
Gruplar Arası	71,75	6	11,96	2,00	0,06
Gruplar İçi	4745,15	794	5,98		
Toplam	4816,89	800			

$p > 0.05$

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örnekleme giren öğretmen ve yöneticilerin meslek kıdemleri ile ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak kaynak yetersizlikleri boyutunu algılamaları arasında **anlamli bir farklılık gözlenmemektedir** (F değeri 2,00 ve anlamlılık düzeyi 0,06). Bu bağlamda öğretmen ve yöneticilerin, kaynak yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **meslek kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir**.

#### 4.3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “kurumsal kültür yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?” olarak belirlenmişti.

Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla bağımsız örneklem t-sınaması ve tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.29. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, kurumsal kültür yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Okuldaki Görev	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öğretmen	673	19,15	4,99	799	-3,37	0,00
Yönetici	128	20,77	4,74			

p<0.05

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örnekleme giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Kurumsal Kültür Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, okuldaki görevlerine göre **anlamli bir fark göstermektedir** (t değeri=-3,37 ve anlamlılık düzeyi=0,00). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin kurumsal kültür yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **okuldaki göreve bağlı olarak anlamlı bir fark vardır**. Okul yöneticilerinin kurumsal kültür yetersizliklerine yönelik algıları ( $\bar{X}$ =20,77), öğretmenlere göre ( $\bar{X}$ =19,15) daha yüksek düzeydedir. Bunun nedeni, okul yöneticilerinin, ilköğretim okullarının mevcut durumundan daha fazla rahatsızlık duymaları olabilir.

Tablo 4.30. Deneklerin cinsiyetlerine göre, kurumsal kültür yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Cinsiyet	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Bayan	349	19,46	5,00	799	0,24	0,81
Erkek	452	19,37	4,96			

p&gt;0.05

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Kurumsal Kültür Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre **anlamli bir fark göstermemektedir** (t=0,24 ve anlamlılık düzeyi=0,81). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin kurumsal kültür yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir**.

Tablo 4.31. Deneklerin yaş düzeylerine göre, kurumsal kültür yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Yaş Grubu	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
20-25	60	17,35	3,80	0,49
26-30	237	19,37	4,13	0,27
31-35	217	18,44	5,21	0,35
36-40	125	20,31	5,08	0,45
41 ve üzeri	162	20,85	5,57	0,44
Toplam	801	19,41	4,98	0,18

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	893,74	4,00	223,44	9,39	0,00
Gruplar İçi	18938,48	796,00	23,79		
Toplam	19832,22	800,00			

p&lt;0.05

Çoklu aralık testi Bonferroni sonuçları

(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık Düzeyi (p)
20-25 ←	26-30 →	-2,02*	0,70	0,04
	31-35 →	-1,09	0,71	1,00
	36-40 →	-2,96*	0,77	0,00
	41 ve üzeri →	-3,49*	0,74	0,00

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda (Tablo 4.31), araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin yaş düzeyleri, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak kurumsal kültür yetersizlikleri boyutunu algılamalarında anlamlı **bir fark yaratan etken olarak görülmektedir.** (F değeri 9,39 ve anlamlılık düzeyi=0,00). Başka bir deyişle, öğretmen ve yöneticilerin kurumsal kültür yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **yaş düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark vardır.**

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Bonferroni testi sonucunda, 20-25 / 26-30, 20-25/36-40, ile 20-25 / 41 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. 20-25 yaş grubundaki deneklerin ( $\bar{X}=17,35$ ) iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutuna ilişkin algıları, 26-30 ( $\bar{X}=19,37$ ), 36-40 ( $\bar{X}=20,31$ ), ile 41 ve üzeri ( $\bar{X}=20,85$ ) yaş grubundaki deneklere göre daha düşük düzeydedir. Bunu ; 20-25 yaş grubunun yeni göreve başlamaları, diğer yaş gruplarının uzun süre görevde olmalarından dolayı daha önceki yenileşme girişimleri ile ilgili olumsuz deneyim yaşamaları etken olmuş olabilir.

Tablo 4.32. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, kurumsal kültür yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Mezun Olunan Eğitim Kurumu Türü	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Eğitim Fakültesi	443	19,17	4,93	0,23
Fen-Edebiyat Fakültesi	91	19,00	4,92	0,52
Eğitim Enstitüsü	160	20,31	5,35	0,42
Eğitim Yüksek Okulu	17	20,35	4,83	1,17
Lisans Üstü Eğitim	11	18,10	4,48	1,35
Diğer	79	19,39	4,44	0,49
Toplam	801	19,41	4,98	0,18

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık
Gruplar Arası	204,60	5	40,92	1,66	0,14
Gruplar İçi	19627,62	795	24,69		
Toplam	19832	800			

p>0.05

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda, araştırma örnekleme giren öğretmen ve yöneticilerin; mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “Kurumsal Kültür Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları arasında **anlamlı farklılık gözlenmemektedir** (F değeri 1,66 ve anlamlılık 0,14). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin kurumsal kültür yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **mezun olunan eğitim kurumu türüne bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**

Tablo 4.33’de deneklerin meslek kıdemlerinin kurumsal kültür yetersizlikleri boyutunu algılamalarında anlamlı bir fark yaratan etken olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Tablo 4.33’deki verilere göre, araştırma örnekleme giren öğretmen ve yöneticilerin meslek kıdemi betimsel değişkeninin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak kurumsal kültür yetersizlikleri boyutunu algılamalarında **anlamlı bir fark yaratan etken olduğu görülmektedir.** (F değeri 5,40 ve anlamlılık düzeyi=0,00). Başka bir deyişle, öğretmen ve yöneticilerin kurumsal kültür yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **meslek kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir fark vardır.**

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Bonferroni testi sonucunda, 1-5 yıl kıdeme sahip olanlarla 16-20 yıl kıdeme sahip olan denekler ve 6-10 yıl kıdem sahip olan deneklerle 11-15, 16-20, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip denekler arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıl ( $\bar{X}=19,07$ ) ve 6-10 yıl ( $\bar{X}=18,45$ ) meslek kıdemine sahip olan deneklerin mevcut kurumsal kültür yetersizliklerine ilişkin algıları 11-15 yıl ( $\bar{X}=20,24$ ), 16-20 yıl ( $\bar{X}=19,44$ ) ve 26 yıl ( $\bar{X}=20,78$ ) ve üzeri kıdeme sahip olan deneklere göre daha düşük düzeydedir.

Tablo 4.33. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, kurumsal kültür yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Meslek Kıdemi	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Aday Öğretmen	29	18,00	4,42	0,82
1-5 yıl	176	19,07	3,90	0,29
6-10 yıl	260	18,45	4,81	0,29
11-15 yıl	120	20,24	5,27	0,48
16-20 yıl	87	21,05	5,84	0,62
21-25 yıl	52	19,44	4,41	0,61
26 yıl ve üzeri	77	20,78	5,87	0,67
Toplam	801	19,41	4,98	0,18

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık
Gruplar Arası	778,11	6	129,69	5,40	0,00
Gruplar İçi	19054,11	794	23,99		
Toplam	19832,22	800			

p<0.05

Çoklu aralık Bonferroni testi sonuçları

(I) Kıdem Grubu	(J) Kıdem Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
1-5 yıl ←	Aday Öğretmen	1,08	0,98	1,00
	6-10 yıl	0,63	0,48	1,00
	11-15 yıl	-1,16	0,58	0,95
	16-20 yıl →	-1,98*	0,64	0,05
	21-25 yıl	-0,36	0,77	1,00
	26 yıl ve üzeri	-1,70	0,67	0,24
6-10 yıl ←	Aday Öğretmen	0,45	0,96	1,00
	1-5 yıl	0,63	0,48	1,00
	11-15 yıl →	-1,79*	0,54	0,02
	16-20 yıl →	-2,60*	0,61	0,00
	21-25 yıl	-0,99	0,74	1,00
	26 yıl ve üzeri →	-2,33*	0,64	0,01

\*Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

#### 4.3.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen “değişim liderliği yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark yaratan betimsel değişkenler (okuldaki görev, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, meslek kıdemi) nelerdir?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme çözüm aramak amacıyla bağımsız örneklem t-sınaması ve tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır.

Tablo 4.34. Deneklerin okuldaki görevlerine göre, değişim liderliği yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Okuldaki Görev	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öğretmen	673	13,87	3,92	799	-1,15	0,20
Yönetici	128	14,29	3,62			

$p > 0.05$

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Değişim Liderliği Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, okuldaki görevlerine göre **anlamlı bir fark göstermemektedir** ( $t = -1,15$  ve anlamlılık düzeyi = 0,20). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin değişim liderliği yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **okuldaki göreve bağlı olarak anlamlı bir fark yoktur.**

Tablo 4.35. Deneklerin cinsiyetlerine göre, değişim liderliği yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin t-sınaması

Cinsiyet	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t-Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Bayan	349	13,97	4,01	799	0,19	0,85
Erkek	452	13,92	3,77			

$p > 0.05$

Yapılan t-sınaması sonucunda, araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Değişim Liderliği Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre **anlamlı bir fark**

**göstermemektedir** ( $t=0,19$  ve anlamlılık düzeyi= $0,85$ ). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin değişim liderliği yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.**

Tablo 4.36. Deneklerin yaş düzeylerine göre, değişim liderliği yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Yaş Grubu	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
20-25	60	12,12	4,03	0,52
26-30	237	13,69	3,48	0,23
31-35	217	13,97	4,03	0,27
36-40	125	14,69	3,88	0,35
41 ve üzeri	162	14,35	3,96	0,31
Toplam	801	13,94	3,88	0,14

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	312,38	4	78,09	5,30	0,00
Gruplar İçi	11717,62	796	14,72		
Toplam	12030,00	800			

$p < 0.05$

Çoklu aralık Bonferroni testi sonuçları

(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
20-25 ←	→ 26-30	-1,58*	0,55	0,05
	→ 31-35	-1,86*	0,56	0,01
	→ 36-40	-2,58*	0,60	0,00
	→ 41 ve üzeri	-2,23*	0,58	0,00

\*Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda (Tablo 4.36), araştırma örneklemine giren öğretmen ve yöneticilerin yaş düzeyleri, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak değişim liderliği yetersizlikleri boyutunu algılamalarında anlamlı **bir fark yaratan etken olarak görülmektedir.** (F değeri 5,30 ve anlamlılık düzeyi= $0,00$ ). Başka bir deyişle, öğretmen ve yöneticilerin değişim liderliği yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **yaş düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark vardır.**



Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Bonferroni testi sonucunda, 20-25 / 26-30, 20-25/31-35, 20-25/36-40, ile 20-25 / 41 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. 20-25 yaş grubundaki deneklerin değişim liderliği yetersizlikleri boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=12,12$ ), 26-30 ( $\bar{X}=13,69$ ), 31-35 ( $\bar{X}=13,97$ ), 36-40 ( $\bar{X}=14,69$ ), ile 41 ve üzeri ( $\bar{X}=14,35$ ) yaş grubundaki deneklere göre daha düşük düzeydedir. Bu duruma; 20-25 yaş grubunun yeni göreve başlamaları, diğer yaş gruplarının uzun süre görevde olmalarından dolayı daha önceki yenileşme girişimleri ile ilgili olumsuz deneyim yaşamaları etken olmuş olabilir.

Tablo 4.37. Deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, değişim liderliği yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Mezun Olunan Eğitim Kurumu Türü	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Eğitim Fakültesi	443	13,87	3,90	0,18
Fen-Edebiyat Fakültesi	91	13,31	3,93	0,41
Eğitim Enstitüsü	160	14,43	3,94	0,31
Eğitim Yüksek Okulu	17	14,29	4,05	0,98
Lisans Üstü Eğitim	11	14,54	2,66	0,80
Diğer	79	13,82	3,55	0,39
Toplam	801	13,94	3,88	0,13

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	83,68	5	16,73	1,11	0,35
Gruplar İçi	11946,32	795	15,02		
Toplam	12030,00	800			

$P > 0.05$

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucunda (Tablo 4.36), araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin; mezun oldukları eğitim kurumu türüne göre, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “Değişim Liderliği Yetersizlikleri” boyutuna ilişkin algıları arasında **anlamli farklılık gözlenmemektedir** (F değeri 1,11 ve anlamlılık 0,35). Bu bağlamda, öğretmen ve yöneticilerin değişim liderliği yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **mezun olunan eğitim kurumu türüne bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir**.

Tablo 4.38. Deneklerin meslek kıdemlerine göre, değişim liderliği yetersizlikleri boyutu algılarına ilişkin tek yönlü varyans çözümlemesi

Hizmet Süresi	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	Std.Hata
Aday Öğretmen	29	12,41	3,83	0,71
1-5 yıl	176	13,38	3,60	0,27
6-10 yıl	260	13,67	3,70	0,23
11-15 yıl	120	14,40	4,39	0,40
16-20 yıl	87	15,01	4,11	0,44
21-25 yıl	52	14,00	3,53	0,49
26 yıl ve üzeri	77	14,66	3,79	0,43
Toplam	801	13,93	3,88	0,13

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık
Gruplar Arası	306,75	6	51,12	3,46	0,00
Gruplar İçi	11723,251	794	14,77		
Toplam	12030,00	800			

P<0.05

Çoklu aralık Bonferroni testi sonuçları

(I) Kıdem Grubu	(J) Kıdem Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
Aday Öğretmen	1-5 yıl	-0,96	0,77	1,00
	6-10 yıl	-1,27	0,75	1,00
	11-15 yıl	-1,99	0,79	0,25
	16-20 yıl	-2,59*	0,82	0,03
	21-25 yıl	-1,59	0,89	1,00
	26 yıl ve üzeri	-2,25	0,84	0,15
1-5 yıl	Aday Öğretmen	0,96	0,77	1,00
	6-10 yıl	-0,31	0,38	1,00
	11-15 yıl	-1,03	,045	0,49
	16-20 yıl	-1,64*	0,50	0,02
	21-25 yıl	-0,63	0,61	1,00
	26 yıl ve üzeri	-1,29	0,53	0,30

\*Ortalama farkı 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.38'de deneklerin meslek kıdemlerinin; değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak değişim liderliği yetersizlikleri boyutunu algılamalarında anlamlı bir fark yaratan etken olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Tablo 4.38'deki verilere göre, araştırma örneğine giren öğretmen ve yöneticilerin meslek kıdemleri betimsel değişkeninin, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen değişim liderliği yetersizlikleri boyutunu algılamalarında **anlamli bir fark yaratan olduğu görölmektedir**. (F değeri 3,46 ve anlamlılık düzeyi=0,00). Başka bir deyişle, öğretmen ve yöneticilerin değişim liderliği yetersizlikleri boyutuna ilişkin algılarında, **meslek kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir fark vardır**.

Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan çoklu aralık Bonferroni testi sonucunda, 16-20 yıl meslek kıdemine sahip denekler ile aday öğretmen ve 1-5 yıl meslek kıdemine sahip denekler arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. 16-20 yıl meslek kıdemine sahip deneklerin değişim liderliği yetersizlikleri boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=15,01$ ), aday öğretmen ( $\bar{X}=12,41$ ) ile 1-5 yıl meslek kıdemine sahip deneklerin algılarına ( $\bar{X}=13,38$ ) göre daha yüksek düzeydedir.

#### 4.4. ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak örneklem sınırları içinde ortaya çıkararak yeniliklerin başarıyla gerçekleştirilmesine katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada **“İlköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler öğretmen ve yönetici algılarına göre nelerdir?”** biçiminde belirlenen ana probleme cevap aranmaya çalışılmıştır.

Geliştirilen veri toplama aracı, yapılan faktör analizi sonucunda, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörleri içeren yedi alt ölçeğe ayrılmıştır. Her alt ölçeğe verilen cevaplar bazında, okul yöneticileri ve öğretmenler kaynak yetersizliklerinin, eğitim sisteminin mevcut yönetsel yapı yetersizliklerinin, motivasyon yetersizliklerinin, değişim liderliği yetersizliklerinin, dış çevre yetersizliklerinin ve iletişim/bilgi yetersizliklerinin değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler olduğunu belirtmişlerdir.

## 4.5. SONUÇ

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

### 4.5.1. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ana problemi “İlköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler öğretmen ve yönetici algılarına göre nelerdir?” olarak belirlenmişti. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri ve öğretmenler ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasının engelleyicileri olarak sırasıyla en fazla:

1. Kaynak yetersizlikleri (algı puanı ortalaması  $\bar{X}=4,23$ )
2. Dış çevre yetersizlikleri (algı puanı ortalaması  $\bar{X}=3,95$ )
3. İletişim/bilgi yetersizlikleri (algı puanı ortalaması  $\bar{X}=3,94$ )
4. Motivasyon yetersizlikleri (algı puanı ortalaması  $\bar{X}=3,90$ )
5. Mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri (algı puanı ortalaması  $\bar{X}=3,89$ )
6. Değişim liderliği yetersizlikleri (algı puanı ortalaması  $\bar{X}=3,48$ )
7. Kurumsal kültür yetersizliklerini (algı puanı ortalaması  $\bar{X}=3,24$ ) görmekte-dirler (bkz. Tablo 4.1., s.92).

Okul yöneticileri ve öğretmenler, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını en yüksek düzeyde engelleyen faktör olarak kaynak yetersizliklerini, en düşük düzeyde engelleyen faktör olarak ise kurumsal kültür yetersizliklerini görmekte-dirler.

### 4.5.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın her bir alt problemine ait sonuçlar toplu olarak Tablo 4.39’da verilmiştir.

#### 4.5.2.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri (Alt Ölçek 1)” boyutuna ilişkin algılarının, deneklerin okuldaki görevlerine, cinsiyetlerine, yaş düzeylerine, mezun oldukları eğitim kurumu türüne ve meslek kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (Tablo 4.39).

Tablo 4.1’deki algı puanı ortalamalarından, okul yöneticileri ve öğretmenlerin “mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri”nin ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engellediği görüşüne “**Katıldıkları**” sonucuna varılmaktadır (bkz. Tablo 4.1, s.92).

Tablo 4.39. Her bir alt probleme ait bulguların betimsel değişkenlere göre toplu sonuçları

ALT PROBLEM	BETİMSSEL DEĞİŞKENLER				
	Okuldaki Görev	Cinsiyet	Yaş Düzeyi	Mezun Olunan Eğitim Kurumu	Meslek Kıdemli
Mevcut Yönetsel Yapı Yetersizlikleri	-	-	-	-	-
Motivasyon Yetersizlikleri	-	+	-	-	-
Dış Çevre Yetersizlikleri	-	-	+	-	-
İletişim/Bilgi Yetersizlikleri	-	-	+	+	+
Kaynak Yetersizlikleri	-	-	-	-	-
Kurumsal Kültür Yetersizlikleri	+	-	+	-	+
Değişim Liderliği Yetersizlikleri	-	-	+	-	+

“+” Satır ve sütunlardaki değişkenler arasında anlamlı fark gözlemlendiğini,

“-” Satır ve sütunlardaki değişkenler arasında anlamlı fark gözlenmediğini belirtmektedir.

#### 4.5.2.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “motivasyon yetersizlikleri (Alt Ölçek 2)” boyutuna ilişkin algılarının, deneklerin okuldaki görevlerine, yaş düzeylerine, mezun oldukları eğitim kurumu türüne ve meslek kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, deneklerin cinsiyetlerine bağlı olarak ise anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (Tablo 4.39). Erkek denekler bayan deneklere göre, motivasyon yetersizliklerini yeniliklerin uygulanmasında daha yüksek düzeyde engelleyici faktör olarak görmektedirler

Tablo 4.1’deki algı puanı ortalamalarından, okul yöneticileri ve öğretmenlerin “motivasyon yetersizlikleri”nin ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engellediği görüşüne “**Katıldıkları**” sonucuna varılmaktadır (bkz. Tablo 4.1, s.92).

#### 4.5.2.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “dış çevre yetersizlikleri (Alt Ölçek 3)” boyutuna ilişkin algılarının, deneklerin cinsiyetlerine, okuldaki görevlerine, mezun oldukları eğitim kurumu türüne ve meslek kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, deneklerin yaş düzeylerine bağlı olarak ise anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (Tablo 4.39).

26–30 yaş grubundaki denekler, 31–35 yaş grubundaki deneklere göre dış çevre yetersizliklerini yeniliklerin uygulanmasında daha yüksek düzeyde engelleyici faktör olarak görmektedirler.

Tablo 4.1’deki algı puanı ortalamalarından, okul yöneticileri ve öğretmenlerin “dış çevre yetersizlikleri”nin ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engellediği görüşüne “**Katıldıkları**” sonucuna varılmaktadır (bkz. Tablo 4.1, s.92).

#### 4.5.2.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “iletişim/bilgi yetersizlikleri (Alt Ölçek 4)” boyutuna ilişkin algılarının, deneklerin cinsiyetlerine ve okuldaki görevlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, deneklerin mezun oldukları eğitim kurumu türüne, yaş düzeylerine ve meslek kıdemlerine bağlı olarak ise anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (Tablo 4.39).

36 ve üzeri yaş grubundaki denekler; 20–25 yaş grubundaki deneklere göre, Eğitim Yüksek Okulu mezunları; Eğitim Fakültesi mezunları ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre, 11 yıl ve üzeri meslek kıdemine sahip olan denekler; 1–10 yıl meslek kıdemine sahip olan deneklere göre iletişim/bilgi yetersizliklerini yeniliklerini uygulanmasında daha yüksek düzeyde engelleyici faktör olarak görmektedirler.

Tablo 4.1’deki algı puanı ortalamalarından, okul yöneticileri ve öğretmenlerin “iletişim/bilgi yetersizlikleri”nin ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engellediği görüşüne “**Katıldıkları**” sonucuna varılmaktadır (bkz. Tablo 4.1, s.92).

#### 4.5.2.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “kaynak yetersizlikleri (Alt Ölçek 5)” boyutuna ilişkin algılarının, deneklerin okuldaki görevlerine, cinsiyetlerine, yaş düzeylerine, mezun oldukları eğitim kurumu türüne ve meslek kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (Tablo 4.39).

Tablo 4.1’deki algı puanı ortalamalarından, okul yöneticileri ve öğretmenlerin “kaynak yetersizlikleri”nin ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engellediği görüşüne **“Tamamen Katıldıkları”** sonucuna varılmaktadır (bkz. Tablo 4.1, s.92).

#### 4.5.2.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “kurumsal kültür yetersizlikleri (Alt Ölçek 6)” boyutuna ilişkin algılarının, deneklerin cinsiyetlerine ve mezun oldukları eğitim kurumu türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, deneklerin okuldaki görevlerine, yaş düzeylerine ve meslek kıdemlerine bağlı olarak ise anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (Tablo 4.39).

Okul yöneticileri öğretmenlere göre, 26 ve üzeri yaş grubundaki denekler; 20–25 yaş grubundaki deneklere göre, 11 yıl ve üzeri meslek kıdemine sahip denekler; 1–10 yıl meslek kıdemine sahip deneklere göre kurumsal kültür yetersizliklerini yeniliklerini uygulanmasında daha yüksek düzeyde engelleyici faktör olarak görmektedirler.

Tablo 4.1’deki algı puanı ortalamalarından, okul yöneticileri ve öğretmenlerin “kurumsal kültür yetersizlikleri”nin ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasına engelleyici olarak **“Kararsızım”** şeklinde görüş bildirdikleri sonucuna varılmaktadır (bkz. Tablo 4.1, s.92).

#### 4.5.2.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, değişimin ve yeniliklerin engelleyicisi olarak “değişim liderliği yetersizlikleri (Alt Ölçek 7)” boyutuna ilişkin algılarının, deneklerin okuldaki görevlerine, cinsiyetlerine ve mezun oldukları eğitim kurumu türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği,

deneklerin yaş düzeylerine ve meslek kıdemlerine bağlı olarak ise anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (Tablo 4.39).

26 ve üzeri yaş grubundaki denekler; 20–25 yaş grubundaki deneklere göre. 16–20 yıl meslek kıdemine sahip denekler, 5 yıl ve daha az meslek kıdemine sahip deneklere göre değişim liderliği yetersizliklerini yeniliklerini uygulanmasında daha yüksek düzeyde engelleyici faktör olarak görmektedirler.

Tablo 4.1’deki algı puanı ortalamalarından, okul yöneticileri ve öğretmenlerin “değişim liderliği yetersizliklerinin”nin ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engellediği görüşüne **“Katıldıkları”** sonucuna varılmaktadır (bkz. Tablo 4.1, s.92).

*Araştırma sonucunda, eğitimde uygulamaya konulacak yeniliklerin, yeterli düzeyde insan ve madde kaynağı sağlanmadan, yenileşme programını desenleyenler ile uygulayıcılar arasında geri bildirim sağlayacak etkili bir iletişim ortamı oluşturulmadan, uygulayıcıların motivasyonları sağlanmadan, eğitim sisteminin mevcut yönetsel yapı yetersizlikleri giderilmeden, yöneticilerin değişim yönetimi alanında yeterlilikleri sağlanmadan olumlu sonuçlar vermeyeceği söylenebilir.*

#### 4.6. TARTIŞMA

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri ve öğretmenler ilköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen en önemli faktör olarak kaynak yetersizliklerini (teknolojik alt yapının hazır olmaması, yeterli düzeyde mali kaynak sağlanmaması ve okulun fiziki durumunun yeterli olmaması) görmektedirler. Bu bulguyu Gündoğdu (2000), ve Gökçe’nin (2005) araştırma bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmalara göre de öğretmen ve yöneticiler, kaynak yetersizliğini (araç-gereç, bina, para) eğitimsel değişimlerin en temel engelleyicileri olarak görmektedirler. Yeniliklerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli düzeyde kaynak sağlanması uygulayıcılar tarafından bir zorunluluk olarak görülmektedir. Ancak ilköğretim okullarında yapılan yeniliklerin gerekli alt yapı çalışmaları yapılmadan ve yeterli düzeyde kaynak sağlanmadan uygulamaya konduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim sisteminin mevcut yönetsel yapı ve işleyişinin yeniliklerin uygulanmasını engellediğini düşünmekte ve bu görüşe “Katıldıklarını” belirtmişlerdir. Gökçe’nin (2005) araştırmasında ortaya çıkan sonucu göre de öğretmenler eğitim sisteminin



yapı ve işleyişinin, değişime engel olduğu inancındadırlar. Türk Eğitim Sistemi'nin yapısı incelendiğinde; kararların merkez örgütü tarafında alınarak taşra örgütlerine uygulandığı, değişim uygulamalarının merkezi yönetimin kontrol ve denetiminde yapıldığı, taşra örgütlerinin sorunlarının merkezden çözülebileceğine yönelik kabullerin bulunduğu görülebilir. Bu özelliklerinden dolayı Türkiye'de değişim genellikle tepeden başlatılan bir süreç olagelmıştır. Yukarıdan aşağıya (merkezci) değişim stratejileri Gödek (2005:3)'in deyiimiyle “merkezden empoze edilen değişim”, uygulama aşamasında başarısız olmaktadır. Çünkü değişimden etkilenen kişilerin kararlara katılımı, yapılan yeniliklerin yerel özelliklere ve okulların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel koşullara uyarlanması sağlanamamaktadır.

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri ve öğretmenler, ilköğretim okullarında yenileşme sürecinde çalışanların motivasyonunu sağlayacak unsurları yetersiz bulmakta ve bu durumun yeniliklerin uygulanmasına engel oluşturduğu görüşüne “Katıldıklarını” belirtmektedirler. Gündoğdu'nun (2000) ilköğretim okullarında yaptığı araştırma bulgularına göre de, çalışanların değişim faaliyetleri esnasında güdülenmelerini sağlayacak, değişime teşvik edecek özendiricilerin yetersiz olduğu saptanmıştır. Ayrıca Sabancı'nın (1999) araştırma bulgularında da, ilköğretim okullarındaki mevcut ödül türlerinin öğretmen ve müdür yardımcılar tarafından önemli bulunmadıkları, gereksinimleriyle örtüşmedikleri ve iş doyumunu sağlamada yetersiz bulunduğu saptanmıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, yeniliğin uygulanmasında rol alan bireyler için sağlanan özendiriciler ve buna bağlı olarak uygulayıcıların motivasyon düzeyinin, uygulamanın başarısını belirleyici bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen ve yöneticilerin uygulamada rol almakla otomatik olarak ek çaba harcamaları ve fazladan çalışma yapmaları beklenemez.

Okul yöneticiler ve öğretmenler, ilköğretim okullarında yapılan yenileşme girişimlerinde, iletişim ve bilgi eksikliğinin yeniliklerin uygulanmasını engellediğini düşünmekte ve bu görüşe “Katıldıklarını” belirtmişlerdir. Gömleksiz ve diğerlerinin (2005) yapmış oldukları araştırma bulgularına göre de, öğretmen, denetçi ve yöneticilerin büyük çoğunluğunun yeni ilköğretim programının niteliği ve uygulama ilkelerini bilmeden, yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim süreçlerinden geçirilmeden bu programı uygulama durumunda kaldıkları; bu durumun çoğu kamuoyuna da yansımış olan ciddi sorunlara neden olduğu saptanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin yenilikleri başarıyla uygulayabilmeleri için, yenileşme programının gerektirdiği yeni bilgi ve

yeteneklere sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Fullan (1991: 75) bu durumu “kurumun içindeki insanları geliştirmeden kurumu geliştiremeyiz.” şeklinde ifade etmektedir. Oysa mevcut araştırmadan elde edilen ve diğer araştırma bulgularının da desteklediği sonuçlara göre; yenileşme girişimlerinde çalışanlarının eleştiri ve itirazlarının ciddiye alınmadığı, yenileşme programını planlayanlar ile uygulayıcılar arasında etkili bir iletişimin olmadığı, yenileşmenin amaçlarının çalışanlar tarafından yeterince anlaşılmadığı ve çalışanlara yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim verilmeden uygulamaya geçildiği görülmektedir. Bu durum Türk Eğitim Sistemi’nde yapılan değişim girişimlerinin iyi planlanmadan, hiyerarşik yapı içinde, emir-komuta zincirinin işleyişi içinde, üstlerden gelen direktifler doğrultusunda gerçekleştirildiğinin göstergeleri sayılabilir. Oysa “değişim karmaşık bir süreçtir ve bireylere değişimleri emredilmekle değişmez ve değişemezler.” (Karip, 1997: 75).

Denekler değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen iletişim/bilgi yetersizlikleri boyutunu yaş düzeylerine, mezun oldukları eğitim kurumuna ve meslek kıdemlerine bağlı olarak farklı algılamaktadırlar. 16-20 yıl meslek kıdemine sahip denekler; 1-5 yıl ve 6-10 yıl meslek kıdemine sahip deneklere göre, 36-40 yaş düzeyi ile 41 ve üzeri yaş grubundaki denekler ise; 20-25 yaş grubundaki deneklere göre, iletişim/bilgi yetersizliklerinin yeniliklerin uygulanmasını daha fazla engellediğini düşünmektedirler. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaş düzeyi ve meslek kıdemleri arttıkça, ilköğretim okullarında yenileşme sürecinde iletişim/bilgi eksikliğine dayalı etkenlerin yeniliklerin uygulanmasını daha fazla engellediğini düşündükleri sonucuna varılabilir. Bu sonuç, Arafat’ın (2003) araştırmasında ortaya çıkan, öğretmenlerin yaş düzeyleri ve meslek kıdemlerinin artmasıyla beraber, ilköğretim okullarında yenileşme uygulamaları için etkili bir iletişim ortamının olmadığına ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Eğitim Yüksek Okulu mezunları iletişim/bilgi yetersizliklerini Eğitim Fakültesi mezunları ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bu durum Eğitim Yüksek Okulu mezunlarının 2 yıllık bir eğitimden geçmiş olmalarından dolayı yeniliklerin uygulanması sürecinde iletişim/bilgi boyutunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyuyor olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri ve öğretmenler, okul yöneticilerinin değişim sürecindeki liderlik becerilerinin

yetersizliklerinin yeniliklerin uygulanmasını engellediğini düşünmekte ve bu görüşe “Katıldıklarını” belirtmişlerdir. Bu bulgu, Gündoğdu’nun (2000) ilköğretim okullarında yaptığı ve öğretmenlerin değişim sürecinde okul yöneticilerinin değişim liderliği becerilerini başarılı buldukları araştırmasının bulgularıyla tutarlı değildir.

Denekler, okulların kurumsal kültürlerinin yeniliklerin uygulanmasını engellediği görüşüne, ortalama algı puanlarına göre ( $\bar{X}=3,24$ ) “Kararsızım” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenler, değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen en düşük düzeyde faktör olarak okulların kurumsal kültür yetersizliklerini görmektedirler. Bu durum, okul yöneticileri ve öğretmenlerin ilköğretim okullarında yapılan yenileşme girişimlerine destek vermelerinde, değişime ihtiyaç duymalarında kaynaklanıyor olabilir. Şişman (1994), Çelik (2004) ve Gökçe’nin (2005) araştırma bulgularına göre de, öğretmen ve okul yöneticileri ilköğretim okullarında toplumsal gereksinimleri karşılayacak büyük çaplı ve etkili değişimlere ihtiyaç duydukları, ilköğretim okullarında egemen olan kültürün değişimden yana bir kültür olma özelliğinin ağır bastığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Deneklerin, kurumsal kültür yetersizliklerine ilişkin algılarında okuldaki görevlerine, yaş düzeylerine ve meslek kıdemlerine bağlı olarak farklı algılamaktadırlar.. Okul yöneticileri bu boyutta yer alan ifadelere verdikleri cevapların ortalaması ( $\bar{X}=20,77$ ), öğretmenlere göre ( $\bar{X}=19,15$ ) daha yüksek düzeydedir. Yöneticilerin, öğretmenlere göre okulun kurumsal kültürünün yeniklilerin uygulanmasını daha fazla engellediğini düşünmeleri, okulda değişime uygun bir kültür oluşturabilecek uygulamalar yapamamalarından kaynaklanmış olabilir. İra’nın (2004) üniversitelerde yapmış olduğu araştırma bulgularına göre ise, yönetim görevi olan öğretim elemanları yönetim görevi olmayanlara göre çalışma ortamlarının kurumsal kültürünü değişimlere uyum sağlama bakımından daha olumlu değerlendirmektedirler. Bu sonuç, araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

1-5 yıl ve 6-10 yıl meslek kıdemi olan denekler; 11-15 yıl, 16-20 yıl, 26 yıl ve üzeri meslek kıdemi olan deneklere göre, 20-25 yaş grubundaki denekler ise 26-30, 36-40, 41 ve üzeri yaş grubundaki deneklere göre, okulun kurumsal kültürünü yeniliklerin uygulanmasına engel olarak daha düşük düzeyde faktör olarak algılamaktadırlar. Daha az kıdemi olan dolayısıyla muhtemelen daha genç yaşta olan deneklerin, daha çok kıdemi olan ve muhtemelen daha yaşlı olan deneklere göre, yenileşme sürecinde okul kültürünü daha olumlu değerlendirdikleri; buna bağlı

olarak okulun kurumsal kültürünün yeniliklerin uygulanmasına daha düşük düzeyde engel oluşturduğunu düşündükleri söylenebilir. Daha deneyimli olan öğretmen ve yöneticilerin sosyalleşme sürecinde okul çalışanlarıyla daha fazla iletişim halinde olmaları, yeniliklerin uygulanması bakımından okul kültürünü daha olumlu değerlendirmelerinin nedeni olabilir. Diğer taraftan daha deneyimli öğretmen ve yöneticilerin, ilk deneyim yıllarını idealizmini kaybetmiş olarak tek düze bir meslek anlayışı ile okullarında onların heyecanla çalışmalarını sağlayacak bir ortamı bulamıyor olmaları, daha önceki yenileşme girişimleri ile ilgili olumsuz deneyim yaşamış olmaları okulun kültürünü yeniliklerin uygulanması bakımından daha olumsuz değerlendirmelerinin nedeni olabilir. Şahin'in (2004) araştırmasında da hizmet süresi az olan öğretmenlerin, hizmet süresi daha fazla olan öğretmenlere göre, değişim sürecinde okul kültürünü daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, denekler okul yöneticilerinin değişim liderliği yetersizliklerinin, yeniliklerin uygulanmasını engellediğini düşünmekte ve bu görüşe "Katıldıklarını" belirtmektedirler. Buna göre, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, okullardaki değişim sürecinde okul yöneticilerinin değişim liderliği rollerini yetersiz buldukları söylenebilir. Gündoğdu'nun (2000) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmasında ise, yöneticilerin ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişim liderliği rollerini başarı gerçekleştirdiklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

## **4.7. ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırma verilerinin çözümlenmesi ile elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### **4.7.1. Alanda Çalışanlar (Uygulayıcılar) İçin Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yenileşmenin gerekçeleri öğretmen ve okul yöneticileri ile paylaşılmalı ve ilgili çevrelerde yeterince tartışılarak benimsenmelidir.
2. Yeniliklerin gerekçesine, hazırlanmasına ve uygulanmasına temel oluşturacak yeterli düzeyde bilimsel araştırma süreçlerine yer verilmelidir.

3. Değişimden etkilenecek olan ilgili tüm tarafların (veli, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi) kararlara katılımı ve desteği sağlanmalı, beklentileri dikkate alınarak değişim sürecinde katılımcı bir strateji izlenmelidir.

4. Değişime yukarıdan aşağıya bir zorlama ile geçilmemeli, uygulayıcıların bilişsel ve duyuşsal yönden hazır ve istekli olmaları sağlanmalıdır.

5. Yeniliklerin, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevre şartlarına sahip okullarda uygulanabilirliği, yeterli düzeyde örneklem üzerinde pilot uygulamalar ile denenmelidir.

6. Yenilikler uygulanmadan önce, okulların eğitim teknolojisi bakımında alt yapıları ve fiziki durumları değerlendirilmeli, yeniliğin uygulanmasında kullanılacak olan ders araç-gereçleri zamanında hazırlanarak öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına sunulmalı ve okulların fiziki yetersizlikleri giderilmelidir.

7. Yeniliğin uygulanması için okula yeterli düzeyde mali kaynak sağlanmalıdır.

8. Yeniliklerin uygulanması sürecinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin güdülenmelerini sağlayacak özendiriciler sağlanmalıdır.

9. Yeniliklerin gerekçesi, felsefesi, niteliği, uygulama ilkeleri, materyal kullanımı vb. konularda öğretmen ve okul yöneticilerine yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim verilerek uygulamaya geçilmelidir.

10. Yeniliğin başarı ile uygulanabilmesi için yenileşme programını desenleyenler ile uygulayıcılar arasında geribildirim sağlayacak, amaçlara ve amaçları gerçekleştirmeye yönelik faaliyetlere ilişkin görüş farklılıklarını en aza indirebilecek etkili bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır.

11. Yeniliğin olası sonuçları ve başarı ölçütleri hakkında öğretmen, okul yöneticileri, veli ve öğrenciler bilgilendirilmelidir.

12. Okul yöneticilerine, değişim yönetimi ile ilgili bilgi, beceri ve anlayışlar kazandırılmalıdır.

13. Yeniliğin uygulanmasında daha önceki yenileşme girişimlerinde yaşanan tecrübelerden faydalanılmalıdır.

14. Yenileşme girişimlerinin, milli eğitim politikası ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir.

15. Yenileşmeye, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin ilgi duymaları sağlanmalıdır.

16. Eğitim sisteminin yukarıdan aşağıya işleyen merkezîyetçi, bürokratik-hiyerarşik yönetsel yapısı, eğitimsel değişimlerin gerçekleştirilmesinde değişime hızlı ve etkili biçimde cevap verecek, daha yatay ve işbirliğine dayalı karar verme sürecini içeren etkili bir yönetsel yapıya dönüştürülmelidir.

#### 4.7.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, ilköğretim okullarında yeniliklerin uygulanmasını en yüksek düzeyde engelleyen faktör olarak neden kaynaklı yetersizliklerini algıladıkları araştırılabilir.

2. İlköğretim okullarını yenilemeye zorlayan faktörler araştırılabilir.

3. 16-20 yıl meslek kıdemine sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin, 0-5 yıl meslek kıdemine sahip okul yöneticileri ve öğretmenlere göre değişim liderliği yetersizliklerini yeniliklerin uygulanmasında daha yüksek düzeyde engelleyici faktör olarak görme nedeni araştırılmalıdır.

4. Eğitim yöneticilerinin değişime ne derece açık olduklarını ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir.

5. Yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörler, ortaöğretim ve yükseköğretim sistemlerinde de incelenebilir.

6. Meslek kıdemi fazla olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, meslek kıdemi az olanlara göre iletişim/bilgi yetersizliklerini yeniliklerin uygulanmasında daha yüksek düzeyde engelleyici faktör olarak görme nedeni araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıklan, A. (1998). Üç rakamlı yıl dönümlerine doğru. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(16):387-393.
- Akat, İ. (1994). *İşletme Yönetimi*. Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul, s.181.
- Akçay, R. C. (2001). Türk Milli Eğitiminin amaçlar boyutundaki sorunları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Ankara, 3(5):4-7.
- Akıntürk, T. (1998). *Temel Hukuk*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, s.2.
- Aktan, C. (1987). *Kamu İktisadi Teşebbüsleri ve Özelleştirme*. Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayını, İstanbul, s.17.
- Alıç, M. (1990). *Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı*. Anadolu Üniversitesi Yayını, No:185, Eskişehir, ss.2-97.
- Arıkan, S. (1992). *Örgütsel Değişme ve Önderlik*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, s.20.
- Arıkan, S. (1994). Değişim önderliği. *Verimlilik Dergisi*, 23(2):139-148
- Arıkan, S. (2001). Liderlik. *Yönetim ve Organizasyon*. Güney, S. (Ed.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.285-296.
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk Eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 3(160):102.
- Atak, M. (2001). *Örgütsel Değişim ve Değişime Direnç*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, s.11.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, ss.13-142.
- Aydın, V. (1973). *İşletme Organizasyonundaki Değişmeler*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını, No:269, Ankara, s.136.
- Başaran, İ.E. (1996a). *Eğitim Yönetimi*. Gül Yayınevi, Ankara, ss.12-60.
- Başaran, İ.E. (1996b). *Eğitime Giriş*. Gül Yayınevi, Ankara, s.52.

- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Nobel Yayın Dağıtım, 3.Baskı, Ankara, ss.24-304.
- Bayrak, C. (1990). *Eğitim Yüksekokullarında Örgütsel Değişme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss.17-28.
- Bildir, C. (1995). *İlköğretim Okullarının Amacına Ulaşma Düzeyi (Çanakkale İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, s.130.
- Body, W. (1983). The politics of curriculum change and stability. *The Dynamics of Organizational Change*. Baldrige, V. ve Deal, T. (Eds.), CA:McCuthan Publishing Corp., Berkeley, p.322.
- Brownell, E.O. (2002). Değişimi yönetmek. *Executive Excellence*. 6(61):23.
- Bumin, B. (1990). *İşletmelerde Organizasyon Geliştirme ve Çatışmanın Yönetimi*. Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayını, Ankara, ss.39-106.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayıncılık, 11.Baskı, Ankara, ss.6-155.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*. Pegem A Yayıncılık, 3.Baskı, Ankara, ss.117-165.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. Siyasal Kitabevi, Ankara, s.219.
- Can, H. (2001). Yönetim bilimi ve tarihçesi. (Der.). *Yönetim ve Organizasyon*. Güney, S. (Ed.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.s.1-19.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yöneticileri. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/155-156/can.htm> (17.04.2005).
- Carroll, G. (1996). *The Political Environment of Organization: An Ecological View The Evolution and Adaptaion of Organization*. Jai Pres, London, p.378.
- Castetner, W. (1982). *The Personel Function in Educational Administration*. McMillan Publishing Co. Inc., New York, pp. 428-429.
- Cemaloğlu, N. ve Özdemir, S. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(146):91.
- Ceyhan, E. ve Summak, S. (1999). Haşlanmış kurbağa ve değişim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(20):521-544.
- Clarck, J. ve Koonce R. (1998). Hayatta kalanlar. *Executive Excellence*, 2(25):14
- Conner, R.D. (2000). Değişimde insan boyutu. *Executive Excellence*, 4(39):9.
- Covington, J. (2002). Başarılı ve sürdürülebilir değişimi yönetmek. *Executive Excellence*, 6(61):13.



- Çelebioğlu, F. (1982). *Davranış Açısından Örgütsel Değişim*. İstanbul Üniversitesi Yayını, İstanbul, ss.2-105.
- Çelik, H.N. (1996). *Örgütsel Değişim ve Değişime Direnme Sorunu*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, s.17.
- Çelik, M. (2003). *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulamasının Getirdiği Yenilikler*. Yüksek Lisans Araştırma Raporu. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, s.5.
- Çelik, V. (1995). Küreselleşme sürecinde Avrupa'da eğitim yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(4):557-568.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara, ss.9-91.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem A Yayıncılık, 3.Baskı, Ankara, s.221.
- Daft, R.L. (1983). *Organization: Theory and Desing*. West Publishing Company, New York, pp.175-177.
- Dicle, Ü. (1976). *Yönetimde Seçme Yazılar*. (Der.), İTİA Yayını, No:177, Eskişehir, ss.41-63.
- Dicle, Ü. ve Dicle, A. (1973). Örgütsel değişim. *Verimlilik Dergisi*, Milli Prodoktüve Merkezi Yayını. 3(2):671-675.
- Dinçer, Ö. (1992). Örgüt Geliştirme. İstanbul Üniversitesi İ.F. Yayınları, İstanbul, ss.38-205.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*, Beta Yayınları, İstanbul, s.68.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (2003). *İşletme Yönetimine Giriş*. Beta Yayınları, 6. Baskı, İstanbul, s.95.
- Doğan, E. (2003). İlköğretim okullarında yenileşmeyi besleyen koşullar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5):58-81.
- Doğan, H. (1983). *Teknoloji Eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 28, Ankara, s. 41.
- Doğan, H. (2004). Öğretmene bilgisayar sertifikası şartı. <http://forum.memurlar.net>, (22.06.2004).
- Doğan, İ. (1999). Küresel değerler ve eğitim: Türkiye gerçeği. *Eğitimde Yansımalar V*, H.H. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, Ankara, ss. 51-52.
- Döner, H.N. (1996). *Örgütsel Değişim ve Değişime Direnme Sorunu*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss.11-25.
- Dönmezer, S. (1978). *Sosyoloji*. Savaş Yayınları, Ankara, s.413.

- Drucker, F.P. (1994) *Yeni Gerçekler*. Karanakçı, B. (Çev.), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 4. Baskı, İstanbul, ss. 237-238.
- Ehrlich, C.J. (1997). Human resource management: a changing script for a changing world. *Human Resource Management*, New York, 36(1):85-89.
- Elma, C. ve Demir, K. (2000). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss.317-323.
- Elmore, R. (1978). Organizational models of social program implementation. *Public Policy*, 2 (26):212.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara, ss.124-164.
- Erdoğan, İ. (1983). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul Üniversitesi Yayınları, No:3077, İstanbul, s.248.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara, ss.11-115.
- Erdoğan, İ. (2003). *Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi (Sorunlar ve Çözümleri)*. Sistem Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul, ss.55-61.
- Eren, E. (1982). *İşletmelerde Yenilik Politikası*. İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 228, İstanbul, s.8.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayınları, 5. Baskı, İstanbul, ss.71-175.
- Erkan, H. (1993). *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*. Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara, s.57.
- Eserperk, A. (1979). *Sosyal Kontrol, Sapma ve Sosyal Değişme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:76, Ankara, s.2.
- Feldman, L.M. ve Spratt, F.M. (2000). Büyük değişimler. *Executive Excellence*, 4(39):20-21.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitime Giriş*. Alkım Yayınları, Ankara, s.99.
- French, W. ve Bell, C. (1990). *Organization Development*. New-Jersey:Prentice-Hall, Englewood Cliffs, pp.79-80.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Pres, Second Edition, New York, pp.67-75.
- Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim yönetimi dün, bugün ve 2000'li yıllara doğru. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3):299-308.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve Organizasyon*. Seçkin Yayınevi, Ankara, ss.209-303.

- Gödek, Y. (2005). Öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma, problemler ve bazı öneriler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri*, Malatya, ss.355-360.
- Gökçe, F. (2005). Bir değişim aracı olarak güç alanı analizi tekniği ve eğitimsel değişimin yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(43):327-354.
- Gömlüksiz, M. vd. (2005). *Eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu ilköğretim 1-5.sınıflar yeni öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisi*. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/index.htm> (20.05.2006).
- Gözübüyük, Ş. (1990). *Hukuka Giriş Hukukun Temel Kavramları*. E Yayınları, Ankara, ss.43-33.
- Güneş, H. (1995). *Okullarda Örgütsel Değişme Sürecinin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, ss.26-147.
- Gürkan, T. (1998). Eğitimde yenilik ve reform. (Der.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Varış, F. (Ed.), Alkım Yayınları, İstanbul, ss.174-179.
- Güvenç, Bozkurt. (1976). *İnsan ve Kültür*. Sosyal Bilimler Derneği Yayını, Ankara, s.32.
- Güzel, T. (1996). *Değişim Yönetimi ve Planlı Değişim*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, s.42.
- Hall, R. (1982). *Organizations*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New-Jersey, p.229.
- Hellrigel, D. ve Slocum, W. (1986). *Organizational Behaviour*. West Publishing Company, Fourth Edition, London, pp.560-622.
- Hicks, G. H. (1972). *Örgütlerin Yönetimi*. EYTEK B. ve BUMİN B. (Çev.), Turhan Kitabevi, Ankara, ss.80-211.
- İnandı, Y. (1999). *Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Müdür ve Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Yenileşme İhtiyaçları Nelerdir?* Yüksek Lisans Tezi, Y.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.15-45.
- Jewis, A.J. ve Hansel, J.V. (1973). *The Dissemination of Diffusion Proces in Selected Florida Schools*. University of Florida Publishing, Gainesville, pp.6-8.
- Kalkandelen, H. (1997). *Örgütlerde Yeniden Yapılanma*. Erten Basın Yayın Dağıtım, 2.Baskı, Ankara, s.25.

- Kaptan, S. (1999) Eğitimi arıyorum: 21.yüzyılın eşğinde Türk Eğitim Sistemi. *Eğitimde Yansımalar V*, H.H. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Ankara, ss.2-5.
- Karaer, T. (1992). Örgütlerde değişime karşı direnç. *Verimlilik Dergisi*, MPM Yayını, 21(1):139.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları. 11.Baskı, Ankara, s.77.
- Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1):63-82.
- Karip, E. (2005). Daha bir. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(42):149-150.
- Kauffman, H. (1973). *Limits of Organizational Change*. University of Alabama Press, Alabama, p.210.
- Kavak, Y. (1997). *Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim*. Pegem Yayınları, Ankara, ss.17-31.
- Kavak, Y., vd. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3):309-320.
- Keçecioğlu, T. (2003). *Liderlik*. Okumuş Adam Yayınları, İstanbul, s.12.
- Keeney, R.K. (2003). Değişim girişimlerinin üç anahtarı. *Executive Excellence*. 7(80):24.
- Kocacık, F. (1987). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No:75, Eskişehir, s.150.
- Koçel, T. (1983). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Yayınları, No:405, İstanbul, ss.17, 157.
- Küçükakça, M. (1997). *Örgütlerde Değişim ve Değişim Sürecinde Uygulanacak Yönetim Tarzları Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, ss.10-19.
- Lawler, E.E. (2003), Değişimi yönetmek. *Executive Excellence*. 7(80):12-13.
- Lunenburg, F.L. ve Ornstein, A.C. *Educational Administration*. Wadsworth Publishing Company, California, pp.212-214.
- McLaughlin, M.W. (1994). Learning from experience: lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2):171-178.
- MEB, (2005). 2004-2005 Öğretim yılı istatistikleri. <http://iogm.meb.gov.tr> (15.05.2005).

- Miles, M.B. ve Charters, W.W. (1970). *Learning in Social Settings*. Allyn and Bacon Publishing, Boton, p.693.
- Newmann, F. (1998). *Center on Organization and Restructuring of School Activities and Accomplishments*. Washington Geographic Publishing, Washington, p.185.
- Nurmi, R.W. ve Darling, J.R. (1997). *International Management Leadership*. Chapman Publishing Ltd., London, pp.89-92.
- Owens, G.R. (1987). *Organizational Behavior in Education*. Prencice-Hall Inc. Englewood Cliffs, Third Edition, New Jersey, pp.238-239.
- Ökten, M. ve Yılmaz, M. (2004). *Kamu Yönetimi*. Gazi Kitabevi, Ankara, s.12.
- Öncü, A.N. (2005). Plandan uygulamaya değişim yönetimi. <http://www.insankaynaklari.com/cn/ContentBody.asp>, (07.1.2005).
- Özcan, Y. (2002). *Örgütsel Değişimin Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.36-195.
- Özdemir, S. (1999). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Pegem Yayınları, Ankara, ss.1-115
- Özden, Y. (1996). Eğitimde yeniden yapılanma çerçevesinde otantik öğretim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2):271-277.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Pegem Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara, ss.15-150.
- Özgüven, E. (1999). *Psikolojik Testler*. Pegem Yayıncılık, 3.Baskı, Ankara, s.97
- Özkalp, E. (1996). Örgütsel Davranış. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:923, 1.Baskı, Eskişehir, s.413.
- Özkara, B. (1999). *Evrimsel ve Devrimsel Örgütsel Değişim*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayını, 2. Baskı, Afyon, ss. 19-75.
- Özmen, E. (1999). *Örgüt İçi Değişim ve Değişim Karşısında Birey Davranışı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, s.99.
- Patakos, A. ve Dundon, E. (2003). Yenilikçiliğin desteklenmesi. *Executive Excellence*. 7(79):12.
- Pehlivan, İ. (1997). *Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, ss.25-26.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetimi Geliştirme*. TODAİ Yayını, No: 258, Ankara, s.5.
- Qubein, R.N. (2002). Değişime kucak açın. *Executive Excellence*. 6(61):3.

- Robbins, S. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. Öztürk, S.A. (Çev.), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, ss.249-265.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Alfa Yayınevi, Bursa, ss.51, 207-223.
- Sağlam, M. (1979). *Örgütsel Değişme*. TODAİE Yayını, No:185, Ankara, ss.9-106.
- Sargut, S. (1974). Örgütsel değişim, yaratıcılık ve bürokratik çelişki. *Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Dergisi*, 6(5):480-481.
- Sayınar, B. (1997). *Anadolu Liselerinde Yenileşme İhtiyacı*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.13-15.
- Shinn, G.S. (2002). Değişim modelleri. *Executive Excellence*. 6(61):12.
- Sullivan, R.G. ve Harper, M.V. (1997). Umut Bir Yöntem Olmaz. Dicleli, A.B. (Çev.), Boyner Holding Yayınları, s.103.
- Summak, M.S. (2004). *Eğitim Denetimi Dersi Ders Notları*. Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, H. (1997). 21. Yüzyılın Eşiğinde, *Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye*. Sistem Yayıncılık, İstanbul, ss.82-104.
- Şimşek, M.Ş. (1998). Yönetim ve Organizasyon. Damla Basımevi, 4.Baskı, Konya, s.322.
- Şimşek, Y. (2003). 21. Yüzyıl eğitim örgütlerinin yönetim anlayışı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2):189-196.
- Tanilli, S. (1998). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* Amaç Yayınları, İstanbul, s.19.
- Taşpınar, M. (1998). Modüler öğretim materyallerinin değerlendirilmesini amaçlayan tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt II, Konya, s.341.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayınları, Ankara, ss.35-48.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınları, 14.Baskı, Ankara, s.53.
- Tezcan, M. (1980). *Sosyal ve Kültürel Değişim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:129, Ankara, ss.1-160.
- Toffler, A. (1981). *Gelecek Korkusu: Şok*. Sargut, S. (Çev.), Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, ss.27-35.
- Tokat, B. (1996). *Örgütlerde Değişim ve Değişimin Yönetimi*. Dumlupınar Üniversitesi Yayını, No:6, Kütahya, ss.26-81.

- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1):185-202.
- Türk Dil Kurumu. (2000). *Okul Sözlüğü*. TDK Yayınları, Ankara, s.796.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(14):153-166.
- UNESCO. (1996). Yirmibirinci yüzyılda eğitim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1):22.
- Ülgen, H. (1986). *İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulaması*. Gençlik Basımevi, İstanbul, s.24.
- Varış, F. (1982). Eğitimde yenileşme kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1):56-60.
- Walinskans, K. (2003). Başarılı bir değişimi engelleyen unsurlar. *Executive Excellence*, 7(61):21.
- Whitaker, P. (1993). *Managing Change in Schools*. Open University Pres, Buckingham, pp.29-30.
- Williams, F.L. (1994). Learning at middletown high school. *Dissertation Abstract International*, 54(57):36-40.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişimin Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.36-193.
- Yüksel, Ö. (2001). Örgüt geliştirme. (Der.), *Yönetim ve Organizasyon*. Güney, S. (Ed.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.s.129-152.

## **EKLER**



**EK A. ANKET UYGULAMA İZİN BELGESİ**

T.C  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM,4.27.00.04.311.05/  
KONU : Anket Uygulaması

14.02.2006\* 4946

VALİLİK MAKAMINA  
GAZİANTEP

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Mehmet Ali BOLATKIRAN'ın ilimiz ilköğretim okullarında "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmen Algılarına Göre Duygusal Zeka Yeterlilikleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" ve yine Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet ÇELİK'in ilimiz ilköğretim okullarında "İlköğretim Okullarında Yeniliklerin Uygulanmasını Engelleyen Faktörlerin Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre Belirlenmesi" konulu tez çalışmalarıyla ilgili olarak anket yapmak istedikleri ilişikte sunulan yazıları ile belirtilmiştir.

Söz konusu anket çalışmalarının ilimiz bünyesindeki ilköğretim okullarında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Fikret ATAK  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
.../02/2006

Bekir ATMACA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

10 Şubat 2006 MEM.  
10 Şubat 2006 ŞEF  
10 Şubat 2006 ŞB.MD

E.DEMİR  
H.ŞAHAN  
Y.KAZAK

## EK B. VERİ TOPLAMA ARACI

### İLKÖĞRETİM OKULLARINDA YENİLİKLERİN UYGULANMASINI ENGELLEYEN FAKTÖRLERİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE BELİRLENMESİ

#### GENEL AÇIKLAMA

**Değerli Meslektaşım,**

Bu anket, ilköğretim okullarında yeniliklerin uygulanmasında karşılaşılan zorlukları yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Katkılarınız ile gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın, eğitim sistemimizin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarına ışık tutması beklenmektedir.

Anketle elde edilecek veriler, akademik etik gereği söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak; hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Ayrıca bu anket formundaki sorulara vereceğiniz cevaplar, bilimsel amaçlarla toplu olarak değerlendirileceğinden ankete **isminizi yazmanız gerekmektedir.**

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Her bölüme ait özel açıklamalar cevaplama çerçevesi başında verilmiştir.

**Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde ankette yer alan soruları dikkatlice okumanıza ve içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır.** Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

**Mehmet ÇELİK**  
Gaziantep Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
antepsmcelik@hotmail.com

**LÜTFEN! ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ...**

## BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır. Bu bölümdeki soruları ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

### 1. Cinsiyetiniz

1. ( ) Kadın 2. ( ) Erkek

### 2. Yaşınız

1. ( ) 20-25 2. ( ) 26-30 3. ( ) 31-35 4. ( ) 36-40 5. ( ) 41 ve üzeri

### 3. Göreviniz

1. ( ) Öğretmen  
2. ( ) Okul Yöneticisi

### 4. En son mezun olduğunuz eğitim kurumu

1. ( ) Eğitim Fakültesi  
2. ( ) Fen-Edebiyat Fakültesi  
3. ( ) Eğitim Enstitüsü / Lisans Tamamlama / Yüksek Öğretmen Okulu  
4. ( ) Eğitim Yüksek Okulu  
5. ( ) Lisansüstü Eğitim  
6. ( ) Diğer ( Lütfen yazınız! .....)

### 5. Kıdeminiz

1. ( ) Aday Öğretmen  
2. ( ) 1-5 yıl  
3. ( ) 6-10 yıl  
4. ( ) 11-15 yıl  
5. ( ) 16-20 yıl  
6. ( ) 21-25 yıl  
7. ( ) 26 yıl ve üzeri

LÜTFEN! ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ...

## BÖLÜM II

Bu bölümde ilköğretim okullarında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği değişimlerin/yeniliklerin (eğitim-öğretim faaliyetleri; yeni ilköğretim programlarının uygulanması, yönetim faaliyetleri, vb.) uygulanmasını engellediği varsayılan nedenler sıralanmış, karşılarında da beş seçenek yer almıştır. Sizden beklenen, her cümlede ifade edilen yargıya, kendi okulunuzdaki durumu düşünerek ne ölçüde katıldığınızı belirtmenizdir.

Cümlelerdeki yargılara katılma düzeyinizi, uygun seçeneğin karşısına çarpı ( X ) işareti koyarak belirtiniz. Her ifade için sadece bir seçenek işaretlemeyi unutmayınız. **Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Seçenekler:**

**Tamamen katılıyorum: 5**

**Katılıyorum: 4**

**Kararsızım: 3**

**Katılmıyorum: 2**

**Hiç katılmıyorum: 1**

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
		5	4	3	2	1
	Okulumuzda değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen nedenler şunlardır;					
1	Değişimin gerekçelerinin çalışanlarla <b>paylaşılmaması,</b>					
2	Yeterli düzeyde inceleme ve araştırma yapılmadan yeniliklerin uygulanması,					
3	Yenileşmeye geçmek için verilen kararlara çalışanların katılımının <b>sağlanmaması,</b>					
4	Yenileşme sürecinde, farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okulların kendilerine özgü özelliklerinin dikkate <b>alınmaması,</b>					
5	Yenileşmeye, emir-komuta zincirinin işleyişi içinde, yukarıdan aşağıya bir zorlama ile geçilmesi,					
6	Personelin yeniliğin başarısı yönünde adanmışlığının <b>sağlanamaması,</b>					
7	Yenileşme sürecinin beraberinde bir belirsizlik ortamı oluşturması,					
8	Yenileşme sürecinin getireceği fazladan iş yüküne karşı, personele ek ödeme <b>yapılmaması,</b>					
9	Yenileşme sürecinde personeli güdüleyici araçların yetersiz olması,					
10	İşleri kolaylaştıran yeniliklerin <b>yapılmaması,</b>					
11	Önerilen yeniliklerin uygulamaya elverişli <b>olmaması,</b>					
12	Değişimin uygulandığı hedef kitlenin beklentilerinin <b>önemszenmemesi,</b>					
13	Veli desteği ve katılımının yeterli <b>olmaması,</b>					
14	Eğitim politikalarında tutarlılık <b>olmaması,</b>					
15	Çalışanların eleştiri ve itirazlarının ciddiye <b>alınmaması,</b>					

**LÜTFEN! ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ...**

	Okulumuzda değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen nedenler şunlardır;	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
		5	4	3	2	1
16	Yeniliğin uygulanması sürecinde iletişimin yukarıdan aşağıya tek yönlü işlemesi,					
17	Yenileşme planlarını yapanlar ile uygulayıcılar arasında geri bildirimini sağlayacak etkili bir iletişimin <b>olmaması</b> ,					
18	Üst yönetimin, uygulayıcıların açıkça bilmediği kavramlar kullanması,					
19	Çalışanlara yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim verilmeden uygulamaya geçilmesi					
20	İlköğretim müfettişlerinin yeniliklerin uygulanması ile ilgili yeterli oranda rehberlik <b>yapamamaları</b> ,					
21	Yeniliğin olası sonuçları hakkında çalışanların <b>bilgilendirilmemesi</b>					
22	Yeniliğin başarı ölçütlerinin çalışanlar tarafından <b>bilinmemesi</b> ,					
23	Yenileşme amaçlarının çalışanlar tarafından yeterince <b>anlaşılmaması</b> ,					
24	Yeniliğin uygulanması için okulda teknolojik alt yapının(araç-gerecin) hazır <b>olmaması</b> ,					
25	Okulun fiziki durumunun yeniliğin uygulanması için yeterli <b>olmaması</b> ,					
26	Yeniliğin uygulanması için okula yeterli düzeyde mali kaynak <b>sağlanmaması</b> ,					
27	Yeniliklerin ilgi çekici <b>olmaması</b> ,					
28	Planlanan değişimlerin öğretmenleri alışık oldukları davranışlardan çok fazla uzaklaştırması,					
29	Yenileşmenin amaçları ile eğitimcilerin değerlerinin çatışması,					
30	Çalışanların önceki yenileşme girişimleri ile ilgili olumsuz deneyim yaşamaları,					
31	Değişim sürecinde insan ilişkilerini bozan etkenlerin göz ardı edilmesi					
32	Çalışanların yenileşme uygulamalarına ilişkin algılarının farklı olması,					
33	Okul yöneticilerinin, yeniliklerin yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahip <b>olmamaları</b> ,					
34	Yeniliklerin uygulanması sürecinde okul yöneticisinin liderlik becerilerinin yetersiz olması,					
35	Okul yöneticisinin yeniliği başarıya ulaştıracak bir stratejiyi <b>yaratamaması</b> ,					
36	Çalışanların değişim sürecini yöneten kişilere güven <b>duymamaları</b> ,					

## EK C

## ANKET FORMUNUN UYGULANDIĞI İLKÖĞRETİM OKULLARININ LİSTESİ

ANKETİN UYGULANDIĞI İL: GAZİANTEP, İLÇE:ŞAHİNBEY		ANKETİN UYGULANDIĞI İL: GAZİANTEP, İLÇE:ŞEHİTKAMİL	
Sıra No	Okulun Adı	Sıra No	Okulun Adı
1	23 Nisan İlköğretim Okulu	1	8 Şubat İlköğretim Okulu
2	24 Kasım İlköğretim Okulu	2	80.Yıl İlköğretim Okulu
3	Ahmet Çelebi İlköğretim Okulu	3	Ali Küncülü İlköğretim Okulu
4	Akyol İlköğretim Okulu	4	Aydınlar İlköğretim Okulu
5	Aliye Ömer Battal İlköğretim Okulu	5	Bahattin Teymur İlköğretim Okulu
6	Anneler İlköğretim Okulu	6	Cennet Süzer İlköğretim Okulu
7	Atatürk İlköğretim Okulu	7	Emine Ulusoy İlköğretim Okulu
8	Bahattin İlköğretim Okulu	8	Fatih Sultan Mehmet
9	Can Alevli İlköğretim Okulu	9	Fehime Güleç İlköğretim Okulu
10	Celal Doğan İlköğretim Okulu	10	Gazikent İ.M.K.B. İlköğretim Okulu
11	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	11	Hasan Celal Güzel İlköğretim Okulu
12	Dr.Nilüfer Özyurt İlköğretim Okulu	12	Hayri Küpeli İlköğretim Okulu
13	Düztepe İlköğretim Okulu	13	Karacaoğlan İlköğretim Okulu
14	Gazi İlköğretim Okulu	14	Kaşıbeyaz İlköğretim Okulu
15	Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	15	Kıbrıs İlköğretim Okulu
16	Güzel Vadi İlköğretim Okulu	16	Mehmet Akif İlköğretim Okulu
17	H.Firdevs Konukoğlu İlköğretim Okulu	17	Münifpaşa İlköğretim Okulu
18	Hanifi Şireci İlköğretim Okulu	18	Mütercim Asım İlköğretim Okulu
19	Hayriye Osman Külekçi İlköğretim Okulu	19	Nezihe Osman Atay İlköğretim Okulu
20	Hürriyet İlköğretim Okulu	20	Ömer Asım Aksoy İlköğretim Okulu
21	İnkılap İlköğretim Okulu	21	Sani Konukoğlu İlköğretim Okulu
22	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	22	Solmaz Güzel İlköğretim Okulu
23	Kocatepe İlköğretim Okulu	23	Ünler İlköğretim Okulu
24	Mehmet Erdemoğlu İlköğretim Okulu	24	Vali Muammer Güler İlköğretim Okulu
25	Mehmetçik İlköğretim Okulu	25	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
26	Mustafa Necati İlköğretim Okulu	26	
27	Naciye Mehmet Gençten İlköğretim Okulu	27	
28	Org. Kenan Evren İlköğretim Okulu	28	
29	Özel İdare İlköğretim Okulu	29	
30	Şehit Adem Yavuz İlköğretim Okulu	30	
31	Şehit Cengiz Topel İlköğretim Okulu	31	
32	Şehitkamil İlköğretim Okulu	32	
33	Vali Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu	33	
34	Vehbi Dai İlköğretim Okulu	34	
35	Yunus Emre İlköğretim Okulu	35	

## ÖZGEÇMİŞ

Mehmet Çelik 1978 yılında Nizip'te doğdu. İlk ve Orta öğrenimini Nizip'te tamamladıktan sonra, 1996–1997 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Fizik Bölümü'nde 1 yıl öğrenim gördü, 1997–1998 öğretim yılında girmiş olduğu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Bölümü'nden 2001 yılında mezun oldu. 2005 yılından beri Gaziantep Nizip Polat Akın İlköğretim Okulu'nda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

## VITAE

Mehmet ÇELİK was born in Nizip in 1978. After he completed primary, secondary and high school in Nizip, he had a year of physics education at Ankara University, Faculty of Science during the 1996-1997 educational period. He graduated from Educational Faculty Chemistry Teaching at Inonu University in 2001, which he entered in 1997-1998. He has been assistant manager of Nizip Polat Akın Primary School in Gaziantep.