

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

**MESLEKİ TEKNİK ORTAÖĞRETİM
OKULLARININ YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİMİ
YÖNETME YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Haci Murat ÖZKILINÇ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME**

**DANIŞMAN
Dr.Esen ALTUNAY**

İSTANBUL, Ağustos 2013

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

MESLEKİ TEKNİK ORTAÖĞRETİM
OKULLARININ YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİMİ
YÖNETME YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Haci Murat ÖZKILINÇ
(122001255)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME-EĞİTİM YÖNETİMİ

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih :
Tezin Savunulduğu Tarih : 20/08/2013

Tez Danışmanı : Dr.Esen ALTUNAY
Diğer Jüri Üyeleri:Öğr. Gör. Dr. Nilüfer Demiral YILMAZ
Dr. Derya Göğebakan YILDIZ



İSTANBUL, Ağustos 2013

ÖNSÖZ

Değişen ve yenileşen dünyada her alanda bir farklılaşma meydana gelmektedir. Bu farklılaşmalar evrendeki bütün sistemleri ve alt sistemleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Eğitim örgütleri, bu değişme ve gelişmeleri çok yakından takip etmesi hatta toplumsal değişimlerin öncülüğünü yapması gereken kurumlardır. Buna rağmen mevcut sistem, eğitim örgütlerini değişim konusunda çok yavaş hareket etmeye mecbur bırakmaktadır. Aşırı hiyerarşik yapı, kırtasiyecilik işlemlerinin yoğunluğu, katı kurallar, insan unsurunun göz ardı edilmesi ve daha pek çok nedenden dolayı eğitim örgütleri değişimi çok geriden takip etmek durumunda kalmaktadır. Yapılan bir takım değişim girişimleri de uygun yöntemlerin kullanılmaması, uzmanlardan yeterince faydalanılmaması, süreç yönetimindeki başarısızlıklar, insan unsuruna gereken özenin gösterilmeyişi gibi nedenlerden dolayı başarısız olmaktadır. 1980'li yıllardan beri Türk Eğitim Sisteminde gözlenen bazı başarısız yenileşme girişimleri de bu görüşleri desteklemektedir.

Sürüp giden yaşamda değişmeyen tek olgunun değişim olduğu düşünülürse, eğitim kurumlarının gelişen teknoloji, yeni eğitim-öğretim metotlarını okullara adapte etmesi ve insan kaynaklarının sürekli olarak kendini yenileyen ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayan kimseler olmasını sağlamak için sistemler kurulmalıdır.

TEŞEKKÜR SAYFASI

Tez danıŐmanım sayın Dr.Esen ALTUNAY'a araŐtırmam süresince rehberliği, anlayışı ve güler yüzlülüğü için en derin teŐekkürlerimi sunuyorum.

Sayın Prof.Dr.İrfan ERDOĞAN'a ve tez öğrencisi Nazlı TANDOĞDU'ya geliŐtirmıŐ oldukları anketi kullanmama izin verdikleri için çok teşekkür ediyorum.

Kendilerine ayıracağım zamandan feragat ederek, araŐtırmamı hazırlamam için çalıŐmamı isteyen eŐim Nermin, çocuklarım Onur ve Emirhan'a çok teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

KABUL VE ONAY

ÖNSÖZ.....	i
TEŞEKKÜR SAYFASI	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
SEMBOL LİSTESİ	ix
KISALTMALAR.....	x
TABLO LİSTESİ	xi
BÖLÜM 1 GİRİŞ VE AMAÇ	1
1.1.PROBLEM DURUMU	1
1.2.PROBLEM CÜMLESİ.....	5
1.3.ALT PROBLEMLER.....	6
1.4.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.5.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.6.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	8
1.7.TERİMLER VE TANIMLAR	8
BÖLÜM 2 GENEL BİLGİLER	10
2.1.GENEL BİLGİLER VE TEORİK YAKLAŞIMLAR	10
2.1.1. Değişim	10
2.1.2. Değişim ve İnsan	16
2.1.3.Örgütsel Değişim	17
2.1.3.1.Örgütsel Değişimi Gerekli Kılan Güçler.....	20
2.1.4. Değişim Yönetimi	22

2.1.4.1. Değişim Süreci	25
2.1.5. Değişime Karşı Direnç	27
2.1.6. Değişime Karşı Dirençle Baş Etme Yolları	30
2.1.6.1. Empati ve Destek.....	30
2.1.6.2. İletişim ve Eğitim	31
2.1.6.3. Katılım ve Yer Alma	31
2.1.6.4. İşgörenlerin Gereksinimlerini ve Hedeflerini Aynı Amaçlar Altında Birleştirme	32
2.1.6.5. Zorlama ve Güç Kullanımı.....	32
2.1.7. Değişim Lideri	33
2.1.8. Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi	34
2.1.8.1 Değişim Sürecinde Okul Yöneticisi	37
2.1.8.2. Değişim Sürecinde Öğretmen	38
2.1.8.3. Eğitimde Değişim Yönetimi İçin Kullanılan Teknikler	40
2.1.8.4. Türk Eğitim Sistemi ve Değişim	42
2.2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI	44
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	44
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	51
BÖLÜM 3 TEZ ÇALIŞMALARI.....	54
3.1 YÖNTEM.....	54
3.1.1. Araştırma Yöntemi	54
3.1.2. Evren ve Örneklem	54
3.1.3. Veri Toplama Aracı	57
3.1.4. Verilerin Toplanması	58
3.1.5. Verilerin Çözümlemesi	58
3.2 BULGULAR	59
3.2.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	59
3.2.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular.....	60
BÖLÜM 4 SONUÇ ve ÖNERİLER	80
4.1. TARTIŞMA	80
4.2. SONUÇ.....	84
4.3. ÖNERİLER	86
4.3.1. Uygulayıcılar için öneriler.....	86
4.3.2. Araştırmacılar için öneriler	87
KAYNAKLAR.....	88
EKLER.....	95
EK-A. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARACI 1.BÖLÜM	95
EK-B. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARACI 2.BÖLÜM.....	97

EK-C.İZMİR VALİLİĞİ'NDEN ALINAN İZİN YAZISI	99
ÖZGEÇMİŞ	102

ÖZET

Araştırmanın genel amacı, resmi mesleki teknik ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen ve müdür yardımcılarının okul yöneticilerine ilişkin "değişimi yönetme yeterlilik" algılarının incelenmesidir.

Araştırma, betimsel tarama türünde bir araştırmadır. Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler, "öğretmenin görev türü", "öğretmenin cinsiyeti", "öğretmenin eğitim düzeyi", "öğretmenin yaşı", "öğretmenin okuldaki çalışma süresi", "öğretmenin okuldaki teknolojik imkanları, fiziki şartlar, AB projeleri yapılması, sık toplantı yapılması ve kendini tükenmiş hissetme, algısı" dır. Bağımlı değişken ise öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin algıladıkları "değişimi yönetme yeterliliği" dir.

Araştırmanın evreni İzmir ili Konak ilçesinde devlete bağlı mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan kültür ve meslek dersleri öğretmenleridir. Konak ilçesinde toplam 12 devlete bağlı meslek lisesinde görev yapan 1059 kültür ve meslek dersi öğretmen ve müdür yardımcısı olduğu tespit edilmiştir. Eksik kalma, boş doldurma vb. olasılıklara karşı evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmış ve 12 okuldan toplam 405 öğretmen ve müdür yardımcısına uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; araştırma örneklemindeki müdür yardımcılarının değişimi yönetme algıları öğretmenlerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen ve müdür yardımcılarının cinsiyetlerine ve eğitim durumlarına göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme algılarında anlamlı fark çıkmamıştır. Ankete katılan yaşları 45-49 arasında olan öğretmen ve müdür yardımcılarının, okullarındaki yöneticilerine ilişkin değişikliği uygulamada ki yeterliliğe ilişkin algılarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Öğretmen ve müdür yardımcılarının, okullardaki çalışma süresine göre yöneticilerin değişimi yönetme yeterlilik algıları, daha uzun süre aynı okulda çalışanlarda olumsuz bulunmuştur. Öğretmen ve müdür yardımcılarının, okullardaki teknolojik imkanlar, fiziki yapı, AB projesi yapılması ve okulda sık toplantı yapılması çalışanlarda yöneticilerin değişimi yönetme algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Tükenmişlik hissi duyan öğretmen ve müdür yardımcıları, okul yöneticileri hakkındaki değişimi yönetme algıları olumsuz bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değişim, değişim yönetimi, mesleki ve teknik eğitim.

ABSTRACT

The general aim of this research is to examine the perception related to the school administrators of teachers and assistant directors working at vocational technical educational common secondary schools.

This research is in a descriptive scanning research. There have been used independent variables as “function type of the teacher”, “sex of the teacher”, “educational level of the teacher”, “age of the teacher”, “working hours of the teacher at school”, “technological facilities, physical terms, setting EU projects, assembling oftenly and the perception of feeling fatigue of the teachers at school”. The dependent variable as for is “satisfactoriness administration of alteration” of the teachers towards the school administration.

The sample of this research are the culture and vocation lesson teachers working at common vocational technical secondary institutes at District Konak of Province Izmir. It has been determined that in district of Konak there are 12 common vocational highschoools where in total 1059 culture and vocation lesson teachers and assistant directors are working at. Although it had been tried to reach to the whole sample because of lack of, compensation and other reasons it was possible to reach and apply these to only 405 teachers and assistant directors of these 12 schools.

In accordance with some of indications of our research, the assistant directors’s alteration administration perception at the research sample has been found higher than the teachers’. According to the sex and education level of the teachers and assistant directors, there hasn’t been detected any difference at the perception of satisfactoriness administration of alteration of their school administration at all. It has been found that teachers and assistant directors of age of 45-49 had shown more satisfactoriness administration of alteration perception of their own school administrations. The perception of satisfactoriness administration of alteration of teachers and assistant directors who have been working for longer terms for the school administration’s satisfaction hadn’t been detected as positive as the ones who have been working for shorter periods. Possession of technological facilities, physical terms, setting EU projects and assembling oftenly at school, influences the teachers’ and assistant directors’ perception of satisfactoriness administration of alteration in a more positive

way. The perception of satisfactoriness administration of alteration of teachers and assistant directors who have the feeling of fatigue at school showed more negative perception towards their school administration.

Key Words: Change, change management, vocational and technical education.

SEMBOL LİSTESİ

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

KISALTMALAR

MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
MTO	:Mesleki Teknik Ortaöğretim
TKY	:Toplam Kalite Yönetimi
MTEY	:Mesleki Teknik Eğitim Yönetmeliği
ERG	:Eğitim Reformu Girişimi
Çev.	:Çeviren
Üniv.	:Üniversite
Akt.	:Aktaran
MYK	:Mesleki Yeterlilik Kurumu
KOSGEB	:Türkiye Küçük ve Orta Ölçekli Sanayi Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1.1. Evrenin Okuldaki Öğretmen Sayısına Dağılımı	55
Tablo 3.1.2. Örneklemin Kişisel Özelliklere Göre Dağılımı	56
Tablo 3.1.3. Veri Toplama Aracının Alt Boyutlarına Göre Madde Dağılımları ve Minimum- Maksimum Değerler	58
Tablo 3.2.1. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri puan ortalamaları.....	59
Tablo 3.2.2.1. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin görev türüne göre t testi sonuçları	60
Tablo 3.2.2.2. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin cinsiyete göre t testi sonuçları	62
Tablo 3.2.2.3. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin eğitim durumuna göre t testi sonuçları	63
Tablo 3.2.2.4. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin yaşa göre Kruskal- Wallis H testi sonuçları	64
Tablo 3.2.2.5. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin okuldaki çalışma süresine göre betimsel istatistikleri	65
Tablo 3.2.2.5.a. MTO okullarının yöneticilerinin değişiklik ihtiyacını belirleme yeterliklerinin okuldaki çalışma süresine göre ANOVA testi sonuçları	68
Tablo 3.2.2.5.b. MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme yeterliklerinin okuldaki çalışma süresine göre ANOVA testi sonuçları.....	69
Tablo 3.2.2.5.c. MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama yeterliklerinin okuldaki çalışma süresine göre ANOVA testi sonuçları.....	70
Tablo 3.2.2.5.d. MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği uygulama yeterliklerinin okuldaki çalışma süresine göre ANOVA testi sonuçları.....	71
Tablo 3.2.2.5.e. MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği değerlendirme yeterliklerinin okuldaki çalışma süresine göre ANOVA testi sonuçları	72
Tablo 3.2.2.6. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin okuldaki teknolojik imkanlara göre t testi sonuçları	73
Tablo 3.2.2.7. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin okuldaki fiziki imkanlara göre t testi sonuçları	75
Tablo 3.2.2.8. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri puanlarının okuldaki AB projesi yapılıp yapılmadığına göre t testi sonuçları.....	76
Tablo 3.2.2.9. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin okuldaki toplantı durumuna göre t testi sonuçları	77
Tablo 3.2.2.10. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin tükenmişlik algısına göre t testi sonuçları	78

BÖLÜM 1 GİRİŞ VE AMAÇ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemleri, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1. 1.PROBLEM DURUMU

Örgütler, çeşitli amaçları gerçekleştirmek için kurulmaktadır. Bunun için bir örgütün, iç ve dış çevrenin hızlı değişim istemlerine karşı gerekli yanıtı vermesi ve kendini çevreye uyarlaması gerekmektedir. Çünkü çevre kendisiyle bütünleşemeyen örgütü yok etmektedir. Çevreye uyarlanmak ya da bütünleşmek, örgütün en önemli kaynağı olan insan kaynağını geliştirmekle olanaklıdır. Günümüzde sanayi toplumunun yerini bilgi toplumu almakta, emek-üretim paradigmasından enformasyon-bilgi paradigmasına geçilmekte, toplumsal yapıdaki nitelik değişikliği paradigmatik değişimi gerektirmektedir (Yılmaz, 1995). Bu nedenle bu değişimi dikkate alarak insan kaynağına yapılan yatırım büyük önem taşımaktadır.

İnsanlık sıradan insanın aklını zorlayan devrim ve dönüşümlerin yaşandığı bir dönemden geçmektedir. Bu devrim ve dönüşümler, temel özellikleri gereği birbiriyle yakından ilintilidir. Bu devrimlere ayak uyduramayan her birim olgu (birey, politik sistem, ekonomik sistem, toplum, yaşam biçimi, değerler bütünü) her geçen gün yaşama şansını azaltmakta ve yok olmaya doğru gitmektedir. Bu devrimlere ancak değişerek uyum sağlanabilmektedir. Dolayısıyla bu ortam içinde her birim olgu kendini değişime odaklamak zorunda kalmaktadır (Şimşek, 1997). Bu durum ekonomi, sosyal alanlar, kültürel yaşam, siyasal ve toplumsal düzen ve teknolojik yapı için geçerlidir. Gelişmelerin hızı ve biçimi karşısında hiçbir kurumun durağan kalması ve eski yapısını koruması mümkün görünmemektedir. Eğitim kurumlarının da bu değişimin dışında kalması beklenemez.

Eğitim sistemi ile ilgili çok önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu bakımdan eğitim anlayışının 21. yüzyıla girerken oluşan gelişmeler çerçevesinde değişmesi kaçınılmazdır. Mevcut eğitim sisteminde ve anlayışında değişik alanlarda değişimlerin

gerçekleşmesi gerekmektedir. Eğitimin sunulmuş biçiminden teknolojik altyapısına kadar birçok alanda önemli değişiklikler gerçekleşmektedir (Erdoğan, 2004). Bu nedenle değişim planlanırken birçok etmenin dikkate alınması gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde değişim yönetiminde; eğitim de amaçların farklılığı, eğitimin karmaşık bir süreç olduğu, eğitimin çok farklı kişi ve kurumların ilgilendiği bir alan olduğu, okullarda görev yapan müdür ve öğretmenlerin benzer özelliklere sahip olduğu, eğitime ve okula her koşulda talep bulunduğu, yukarıdan aşağıya dikte edilmemesi, teftiş ve değerlendirmenin özenle yapılması, öğretmenlerin önemliliği, değişim için okul müdürlerinin önemi, eğitimde değişimin somut sonuçlar getirmesi, değişim ve okul kültürü arasındaki ilişki dikkate alınmalıdır (Erdoğan, 2004). Eğer bu etkenler dikkate alınmaz ve gerekli düzenlemeler yapılamazsa, okullarda değişimin gerçekleştirilmesi mümkün olmayabilir.

Eğitim sisteminde başarılı bir değişimin yürütülmesi gereken alanlardan biri, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarıdır. Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim, örgün eğitimde ortaöğretim düzeyinde MEB denetimindeki mesleki ve teknik liselerde verilmektedir. 2000’lerden bu yana mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının artırılması ve genel liselerin ağırlığının azaltılması önemli bir politika hedefi olarak belirlenmiştir. Ayrıca, mesleki ve teknik ortaöğretimin niteliğinin artırılması için Avrupa Komisyonu tarafından da desteklenen önemli çalışmalar yapılmaktadır (MTEY, 2002). Mesleki ve teknik eğitimin etkinliği, beklentileri karşılayacak sayıda ve kalitede mezun verilmesi, teknoloji ve işgücü piyasasındaki gelişmelerin sürekli ve düzenli olarak izlenmesi ve sonuçların eğitim yatırımlarına ve programlarına aktarılması ile doğru orantılıdır. Araştırmalar, işgücü piyasasında talep edilen becerilerin mesleki ve teknik ortaöğretim düzeyinde yeteri kadar aktarılamadığını göstermektedir. 2001-2002 ve 2008-2009 öğretim yılları arasında Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının İzlenmesi Projesi (e-mezun) kapsamında, çalışan mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının arasında okulda kazanılan mesleki yeterliliklerin iş hayatına hazırlamada arzu edilen düzeyde olmadığını belirtenlerin oranı azımsanmayacak düzeydedir (MEB, 2004). Bu durum, işverenlerin işletmelerinde çalışan mezunların mesleki yeterlilikleriyle ilgili değerlendirmelerinde de kendini göstermektedir. Çoğu işveren, mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının mesleki bilgi, beceri, tutum ve iş alışkanlıklarını yetersiz bulmaktadır. İşletmelerle yapılan diğer araştırmalar da bu tezleri

doğrular niteliktedir. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Geliştirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında mesleki ve teknik eğitim mezunlarının anahtar becerileriyle ilgili yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, işverenler, mesleki ve teknik eğitim mezunlarının özellikle yabancı dil, idari, teknik ve mesleki becerilerini “düşük” olarak nitelendirmişlerdir (MEB, 2002). Örgün eğitim düzeyinde mesleki ve teknik eğitimin işgücü piyasalarının ihtiyacını karşılayacak kalitede mezun vermemesi, işletmeleri mezunları istihdam öncesinde yeniden eğitime durumunda bırakmaktadır. Bu durum, özellikle yeni üretim teknolojileri kullanan ve bunun için nitelikli eleman ihtiyacı olan küçük ve orta ölçekli işletmeler için önemli bir sorundur. İşgücü piyasası göstergeleri de eğitim sisteminin yetiştirdiği meslekli işgücü arzı ile işgücü piyasasının talep ettiği meslekli işgücü arasındaki uyumsuzluğu yansıtmaktadır. e-mezun 2010 yılı raporu da çarpıcı bulgular ortaya koymaktadır (MEB, 2004). Buna göre, mezunların sadece % 27’si halen bir işte çalıştıklarını, % 73’ü ise çalışmadıklarını belirtmiştir. Mezunların üçte ikisinin istihdam edilememiştir. Mesleki ve teknik eğitim, genel eğitime göre daha pahalı olduğu düşünüldüğünde bu sonuç çok önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, araştırmaya katılan işverenlerden % 56’sı nitelikli eleman bulmakta zorluk çektiklerini dile getirmiştir. Nitelikli eleman bulma sorunu, KOSGEB’in 2004 yılında küçük ve orta ölçekli işletmelerle yaptığı bir çalışmada da ortaya çıkmıştır (OECD KOBİ ve Girişimcilik Çalışma Grubu, 2004). Bu anlamda küresel faktörlerin de etkisiyle Türkiye’de ekonomik ve toplumsal alanlarda yaşanmakta olan değişimin eğitim sistemi üzerindeki etkisi oldukça belirgindir. Son yıllarda, ilköğretimden başlayarak öğretim programlarının yenilenmesi için önemli reform çalışmaları başlatılmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde de kamu kurumları, özel sektör ve sivil toplum örgütleri tarafından yürütülen projelerle temel ihtiyaçlar ele alınmakta, sistemin modüler bir yapıya kavuşturulması için öğretim programları hazırlanmakta ve hayat boyu öğrenme için büyük önem taşıyan Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi oluşturulmaktadır (MYK, 2006). Ayrıca, kamu politikalarının tasarlanmasını ve geliştirilmesini devletin tekelinde yorumlayan anlayış yavaş yavaş değişirken, diğer paydaşların ilgili süreçlere katkı yapma fırsatları artmaktadır (ERG, 2012). Bu bağlamda, mesleki teknik ortaöğretimdeki yaşanan bu hızlı değişimleri teşhis ederek yönetecek ve okul ortamında uygulamaya geçmesini sağlayabilecek yöneticilere gereksinimi daha net ortaya çıkmaktadır.

Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen değişim ve reformların başarısı, çoğunlukla okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlı görünmektedir. Merkezi birimler tarafından eğitimle ilgili alınan kararlar, uygulamaları etkilemedike anlam ifade etmemektedir. Eğitimde yenileşme merkez ve taşra örgütlerinin desteğini de almalıdır. Örgütsel değişmenin amaçlarından biri, örgüt çalışanlarının davranışlarını değiştirerek örgütsel değişmeleri başarılı bir Şekilde gerçekleştirmek olmalıdır (zdemir, 2000). Okulda yöneticiler, ğretmen ve denetçiler, eğitim örgütlerindeki değişme olgusundan etkilenecek olan eğitim hizmetleri çalışanlarını oluşturmaktadır. Bu grupların okulun içindeki ve dışındaki değişmeleri takip etmeleri, bunları anladıktan sonra, açıklayıp yorumlamaları beklenmektedir. Bu beklentiye karşın, öğretmenler, okul yöneticileri ve denetçilerin önemli zaman ve enerjilerini sadece mevcut işleri yürütmek için harcadıkları; bu nedenle de en yakındaki değişmeleri bile çoğu zaman gecikmeli olarak kavradıkları söylenebilir (Açıkalm, 1995). Bu anlamda süreç olumsuz etkilenmektedir.

Bir değişim programının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü vardır. Öğretmen, değişme için yetiştirilir ve ona yönetsel destek verilirse, değişimin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmakta ve değişmeyi uygulamaya geçirebilmektedir. (Balcı, 2001: Akt. Helvacı, 2005). Değişmenin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin değişim için hazırlanması, gerekli eğitimden geçirilmesi ve değişme sürecine dahil edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda başarılı bir değişimin gerçekleşmesinde yöneticilere büyük rol düşmektedir. Okul yöneticisi, değişme süreçlerini, stratejilerini iyi bilmeli; öğretmenleriyle iyi bir iletişim kurmalı, onları değişme sürecine hazırlamalı, kısacası başarılı bir değişme yönetiminin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Güneş, 1996).

Örgütsel değişme, okul yöneticilerine bir takım sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumlulukların başında değişmeyi yönetmek gelmektedir. Eğitim yöneticileri, örgütlerindeki değişmeleri amaçlı, bilinçli, kasıtlı olarak planlayarak gerçekleştirmek zorundadırlar (Güneş, 1996). Bilgi toplumu, bütün mensuplarının, sadece okuryazar ve aritmetik beceriyle değil temel bilgisayar becerileriyle donatılmış ve siyasi, tarihsel sistemlerle tanışık olmalarını Őart koşmaktadır. Bilgi toplumunda okulların köklü değişikliklere uğraması beklenmektedir. Yetişkinlerde de öğrenme ve eğitime önemli derecede ihtiyaç duyulacaktır. Geleneksel tanımıyla belli bir bilgi stokuna erişmiş

insanın yerini, bilgi edinme yöntemlerini bilen insanlar alacaktır. "Hayat Boyu Eğitim" 21. yüzyılın en önemli sloganı olacaktır (Drucker, 1993). Bu anlamda eğitim sistemlerindeki değişim, değişim yönetimi ve gelişmelerle ilgili birçok araştırma yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazındaki araştırmalar (Ak, 2006; Can, 2009; Sönmez, 2005) incelendiğinde, araştırmaların daha çok ilköğretim okulları ile genel liselere yönelik olduğu, mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki değişim yönetimi ile ilgili araştırmaların yapılmadığı görülmüştür. Bu anlamda bu araştırmanın, mesleki teknik ortaöğretim okullarının yöneticilerine ve diğer kurumlarda ki yöneticilere, değişimi anlama ve yönetmede rehberlik edeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırma ile yöneticilerin, değişimi yönetme yeterliklerinin çalışanlar tarafından nasıl algılandığını bilmelerinin, kendilerini geliştirme imkanı sağlaması ve eğitim kurumlarındaki yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme, teşhis etme, planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Mesleki teknik ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve müdür yardımcıları okul yöneticilerinin değişimi yönetmeye ilişkin yeterliliklerini nasıl algılamaktadırlar?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. MTO okullarında görev yapan öğretmenler ve müdür yardımcıları, okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerini nasıl algılamaktadırlar?

2. MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları bireysel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

a) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları görev türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

d) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

e) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

f) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları okulun teknolojik imkanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

g) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları okulun fiziki şartlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

h) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları okulda AB projesi yapılıp yapılmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

i) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları okulda sık toplantı yapılmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

j) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları tükenmişlik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, devlete bağlı mesleki teknik eğitim ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları üzerinde değerlendirmektir.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bütün örgütler gibi okul da çok amaçlıdır. Okulun amacı, sadece eğitim ve öğretim değildir. Okul denilen örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insanlar oluşudur. Bu nedenle, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formel yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir.

Sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gereken okul ortamı, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri bakımından büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticisi, daha çok informal bir ortam içinde çalışmak, yetkiden fazla etki yollarına başvurmak ve davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olmak zorundadır. Bu sebeple, bu çalışmanın teorik içeriği ile okullarda meydana gelen değişim uygulamaları arasında bir ilişki kurmaya yönelim açısından, okullarda meydana gelen değişimlerin uygulanması, değişimin neden olduğu sorunların yönetilmesi, değişimin sonuçlandırılması ve değerlendirilmesi ile ilgili devlete bağlı mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve müdür yardımcılarının algılarının ölçülmesi açısından önem taşımaktadır.

Bir ülkenin gelişmesi ekonomik düzeyinin iyi olmasına bağlıdır. Ekonominin iyi olması için, değer üretilmesi gerekir, bu da kalifiye elemanlar ile mümkündür. Türk eğitim sisteminde mesleki teknik ortaöğretim okulları, ülkenin ihtiyacı olan üretimi yapacak ve ekonomiyi canlandıracak, nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamaktadır. Son yıllarda tüm dünyada nitelikli ara eleman ihtiyacı artmış durumdadır. İş piyasasının aradığı niteliklere sahip ara elemanları yetiştirme görevi mesleki teknik ortaöğretim okullarında olduğundan, bu kurumlardaki iş ve işlemleri düzenleyen yöneticilerin de niteliklerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin öğrencilere gerekli

bilgi, beceri ve niteliklerin kazandırılmasını sağlamak için önce kendilerinin gelişen ve değişen yenilikleri bilmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Bu nedenle mesleki teknik ortaöğretim okullarında çalışan yöneticilerin değişim yönetme becerisinin olması çok önemlidir. Mesleki teknik ortaöğretim okullarının yöneticilerinin değişime ayak uyduramaması ve değişimi yönetememesi demek mezun edilen öğrencilere kazandırılmak istenen niteliklerin verilememesi, iş piyasasının aradığı niteliklere sahip mezunlar olamaması ve sonuç olarak öğrencilerin istihdamının da olamaması demektir. Bu sebeple, mesleki teknik ortaöğretim okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerini ele alan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Bu araştırma İzmir ili Konak ilçesindeki 12 mesleki teknik ortaöğretim okulunda 2012-2013 eğitim- öğretim yılında görev yapan 405 öğretmen ve müdür yardımcısı ile sınırlıdır.
 - Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
 - Araştırmaya katılan denekler, veri toplama aracına samimi ve doğru cevap vermişlerdir.
 - Elde edilen bilgiler veri toplama aracındaki sorulara verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. TERİMLER VE TANIMLAR

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

Mesleki ve Teknik Eğitim: Milli Eğitim sisteminin bütünlüğü içinde, endüstri, tarım ve hizmet sektörüyle birlikte her türlü mesleki ve teknik eğitim hizmetlerinin planlanması, araştırılması, geliştirilmesi, organizasyonu ve eşgüdümü ile yönetim, denetim ve öğretim yeterliliklerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Alkan, 1999).

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

Örgüt: İnsan çabalarının işbirliğine dönüştürülmesinden, faaliyetlerin koordine edilmesinden oluşan bir sistemdir. Okul kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür (Güngör, 1998).

Değişim: Mevcut olan durumun, iletişim ve irtibat halinde olunan çevre koşullarının ihtiyaçları karşısında artık çaresiz ve kayıtsız kalması durumunda onu yeniden yapılandırarak ve o ihtiyaçları giderebilecek düzeyde bireysel ya da organizasyonel anlamda yeni fikirler üretebilmeye karar verme ve bunu uygulama sürecidir (Vardar, 2001).

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

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

Değişim Yönetimi: Değişim yönetimi, değişim çabasını yöneten insanlarla yeni stratejileri uygulaması beklenen insanlar arasındaki iletişimi yönetmek, değişimin gerçekleşebileceği bir örgüt bağlamı yaratmak ve işyerlerinde geleneksel olarak yasaklanmış bulunan, oysa başarılı bir dönüşüm için gerekli olan duygusal bağlantıları yönetmektir (Harward Business Rewiew Dergisi, 1999).

BÖLÜM 2 GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, değişim kavramı ve temel ilkeleri açıklanmakta, daha sonra ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. GENEL BİLGİLER

2.1.1. Değişim

Değişme kavram olarak devamlılığın karşıtıdır. Bir başka ifade ile "zamana rağmen, aynı kalan bir özellik" manasına gelen devamlılık kavramı bir bakıma değişimin olumsuz anlatımıdır. Değişme, zaman içerisinde eski durumu, özellikleri veya yapıyı aynı bırakmayan bir özelliktir. Tekamül düşüncesinin en basit seviyesi olan değişme, hiçbir istikamet söz konusu olmaksızın bir sistemin başlangıçtaki şeklinden farklı olan herhangi bir şekle geçmek üzere devamlı olarak şekil değiştirmesidir (Yeniçeri, 2002). Değişme ve yenileşme kavramlarına verilen anlamlar çeşitli bilim alanlarında birbirinden farklı yorumlanırken, bu kavramların bazı bilim alanlarında başka kavramlarla açıklandığı, her iki kavramın taşıdığı anlamın farklı yazarlarca birbiri yerine kullanıldığı da görülmektedir. Yenileşme daha bütüncül, köklü, kasıtlı olumlu yöndeki değişimler şeklinde ele alınmakta, buna karşın değişme, yönü belirgin olmayabilen ve kasıtlı olmayabilen her türlü farklılaşmalar için kullanılmaktadır. Buna göre örgütlerde yöneticiler eliyle gerçekleştirilmeye çalışılan değişimler yenileşme kavramı içinde yer almaktadır (Başaran, 1982). Schermerhorn'a (1989: Akt. Genç, 2006) göre "değişme (change)" örgütlerde yaratıcılık ve yenileşmenin bir parçasıdır. Buna göre değişme örgütlerde her zaman yöneticinin denetiminde gerçekleşmemektedir. Planlanmamış değişimler kendiliğinden şans eseri veya bir değişme ajanının etkisi olmadan ortaya çıkmaktadır. Bunlar arasında, örgütü fiziksel olarak tahrip eden bir grevin fabrikanın kapanmasına yol açması veya kişilerarası çatışmaların bölümler arası ilişkilere rehberlik edecek kurallar oluşturması gibi durumlar sayılabilir. Değişim, yönü belirgin olmayabilen ve kasıtlı olmayabilen her türlü farklılaşmalar için kullanılmaktadır. Başaran; bilinçli ve olumlu yöndeki değişimleri, 'farklılaşma' olarak tanımlamaktadır (Başaran, 1982; Akt. Genç, 2006). Değişim, bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünüdür. Bir başka tanımlamaya göre ise bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde, öncekine göre

nicelik ve nitelik açısından gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır. Değişme, kendiliğinden oluşabilir (Başaran, 1998). Değişim, kavram olarak zaman akışına rağmen aynı kalan bir özellik anlamına gelen "temellilik" veya "süreklilik" in karşıtıdır. Değişim, çevre koşulları ile toplumsal, ekonomik, hukuksal ve teknolojik yapıda oluşan değişimler sonucu gerçekleşmektedir (Çelebioğlu, 1982). Bu ifadelerle dayanarak değişim kavramının tanımı şöyle yapılabilir: Değişim, bir organizasyonda veya süreçte geçerli durumun, planlı yada plansız olarak başka bir biçime dönüşmesidir (Ülgen, 1997).

Günümüzde hemen her alanda sıkça dile getirilen değişim kavramı, bireyler, toplumlar ve örgütler için kaçınılmaz, vazgeçilmez bir olgudur ve hatta slogan haline gelmiştir. Bütün evrenin sürekli bir yenilenme ve değişim içinde olduğu çağlar boyu birçok düşünür tarafından ifade edilmiştir. Herakletios'un "Her şey akar. Aynı ırmağa iki kez giremezsiniz, çünkü her girişinizde üzerinizden başka sular geçer" ya da "Güneş her gün yenidir" biçiminde özetlenen görüşü değişimi ifade eden veciz sözler olarak çağlar boyu söylene gelmiştir. Değişimin zorunluluk olduğunu söyleyen Herakletios "Aynı şeydir yaşayanla ölmüş, uyanıkla uyuyan, gençlerle yaşlılar. Çünkü bunlar değişince ötekilerdir ve ötekiler değişince de bunlardır. Soğuk ısınır, sıcak soğur, yaş kurur, kuru nemlenir" der (Yeniçeri, 2002). Bu anlamda değişim kaçınılmazdır. Farklı toplumlar arasındaki etkileşim arttıkça temel hedefi iyiye ve daha güzele varmak ve hep önde olmak isteyen insan için değişim devam edecektir.

Değişim, çeşitli nedenlere bağlı olarak yaşamın her alanında yoğun olarak yaşanmaktadır. İçinde bulunan çağa damgasını vuran "bilgi" her dört yılda bir, iki kat artış göstermektedir. Bilgisayar ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler ve bu gelişmeler paralelinde insanların bilgiye çok kısa zamanda ve kolay bir biçimde ulaşma olanaklarına sahip olması, bilginin çok önemli güç haline gelmesine, kendini yenilenmesine ve ekonominin temel sermayesi yani en önemli kaynağı haline gelmesine neden olmaktadır (Drucker, 1996). Teknoloji ve ekonomi alanında yoğun gelişmeler, örgütlere hem bir tehdit hem de bir fırsat ortamı yaratmakta; bu durum nedeniyle bazı ticari örgütler krize girerken, bazıları da satışlarını ve karlarını artırma olanağı bulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu durum "Değişim yönetimi", "Kriz Yönetimi" ve "Gelişim Yönetimi" gibi kavramların ortaya çıkmasına zemin

sağlamaktadır. Bu noktada yöneticiler açısından bu kavramlar büyük önem taşır hale gelmektedir (Kavrakoğlu, 1994).

Değişim Yönetimi, yönetsel bir kavram olarak eski olmasına karşın bugünkü değişim ortamı, değişim yönetimine ayrı bir önem ve içerik kazandırmaktadır. 1980'li yıllara kadar değişim, dengeli ve düzenli bir ortamda çaba sarf etmeyi gerektiriyorken 1990'lar da hızlanan ve karmaşıklaşan faktörler, değişim yönetimine stratejik bir boyut kazandırmıştır (Hussey, 1998). Değişim yönetimi, 1990'lardan bu yana gerek yönetim bilimcilerin, gerekse iş dünyasının çok önemli gördükleri konuların başında yer almaya başlamış, yönetimin en önemli yeterliliklerinden, etkili yönetimin en önemli yönlerinden biri haline gelmiştir. Bu doğrultuda değişimin belirsizliği ve karmaşıklığıyla baş etmek, bunları etkisiz hale getirmek ve dengeyi sağlamak için en uygun yönetim tarzları toplam kalite yönetimi, değişim mühendisliği, öğrenen örgüt, stratejik yönetim, kıyaslama, birleşmeler yeniden yapılanma, kültürel değişim vs. gibi örgüt yapıları ortaya konmaya çalışılmaktadır ve bu bağlamda değişim yönetimi üzerine alanyazın hızla artıp gelişmektedir (Kotter, 1996; Hussey, 1998).

Örgütlerde değişimi yönetme, daha hızlı bir şekilde sorunları çözmeye, deneyerek öğrenme, yeni koşullara uyum sağlama ve daha yeterli hale gelme amacı ile gerçekleştirilen bir süreçtir (Balcı, 2000). Çevresel değişimde yaşanan artışlar ve bunların örgütler üzerindeki etkisi çok fazlaştığı için değişiklikleri yönetebilme ile ilgili bilgi ve beceriler, bir yönetici için en gerekli ve en önemli güçlerden biri haline gelmektedir (Hussey, 1998). Geleneksel olarak değişim yönetimi, değişime karşı direniş kaynaklarının tanımlanması ve onların üstesinden gelme yolları üzerinde odaklanmış iken son zamanlarda vizyonların ve arzuların geleceğin yaratılması ve bunların politik desteğinin kazanılması gibi noktalar ön plana çıkarılmakta ve örgütlerin değişimi o noktalara doğru yöneltilmektedir (Cummings ve Worley, 1997). Değişim yönetimi genel olarak; örgütlerin kültürü, politikaları, yapı ve sistemlerinde önemli değişiklikleri sağlayan ve bunu gerçekleştirirken stratejileri ve süreçleri değişime cevap verici nitelikte oluşturma sistemi olarak tanımlanmaktadır. Değişim yönetimi, çok hassas dengeler üzerine kuruludur. Bunu sağlamak, değişim çabasını yöneten insanlarla, yeni stratejileri uygulamaları beklenen insanlar arasındaki iletişimi yönetmek; değişimin gerçekleşebileceği bir örgüt bağlamı yaratmak ve değişim için gerekli olan duygusal bağlantıları yönetmek anlamına gelmektedir (Whitaker, 1998).

Değişim yönetimi gerçekleştirilmesi gerekli olan alanlardan birisi de eğitim kurumlarıdır. Tüm toplumsal kurumlar gibi eğitim kurumlarının değişimi yönetme becerisi eğitim kurumlarının başarısını önemli derecede belirlemektedir. Okul değişik adlarla anılan, eğitimin temel sistemini oluşturan genel bir kavramdır ve eğitimin üretildiği yerdir. Etkili okul, örgütsel, yönetsel, ve eğitsel amaçları planlanan düzeyde gerçekleştiren okuldur. Bunu gerçekleştirmek için değişim yönetimi, okullar için çok önemli ve vazgeçilmez bir konu haline gelmektedir. Eğitim kurumlarının amacı eğitim ve öğretim sağlamaktır. Eğitim ve öğrenme, değişmek demektir, bu nedenle okulun en önemli rolü değişimi yönetmek olmalıdır. Yönetimin amacının değişim ve öğrenim olması, okullara özel bir önem kazandırmaktadır. Çağdaş yönetimde ve örgüt alan yazınında "öğrenen örgüt" terimi bu özellik için kullanılmaktadır. Öğrenen örgüt fikri, öğrenim dolayısıyla değişimin örgütsel süreçlerin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmektedir (Balcı, 2000). Eğitim dünyası ile iş dünyasının karşılıklı olarak birbiri ile bağdaşmayan, zıt dünyalar olmadığı görüşü değişmeye başlamıştır. Eğitim alanındaki önemli gelişmelerden birisidir. Bu iki dünya arasında bir ortaklık bir diyalog kurulmaktadır. Eğitim yönetiminin hammaddesinin çoğu iş dünyasından türetilmektedir. Özel iş örgütleri ve uygulamalarından pek çok örnekler, modeller eğitimde değişim yönetimi için kaynaklar oluşturmaktadır. Onların ortak ilgileri, etkili bir biçimde değişimi yönetme, değişim için baskıları tanımlama, değişimin yönünü planlama, değişim süreçlerini herkesin ortak yararı için uygulamaya sokma temel alanlardır (Morrison, 1998). Sosyokültürel ve ekonomik yenilenmenin ve gelişmenin önemli bir parçası olan eğitim kurumlarının amaçları, yapısı ve içeriği değişmektedir. Okulun hedeflerini, yapısını kısaca günün koşullarına uyum sağlayabilmek için kendini değiştirmesi bir sorumluluk işidir (Balcı, 2000; Cafoğlu, 1996; Taymaz, 1997). Eğitimde standartları yükseltme, eğitime yeni kaynaklar bulma ve bir takım değişiklikler yapma yeterli görülmemektedir. Böylece yeni gelişen örgüt ve yönetim yaklaşımları da okullarda denenmektedir. "Toplam Kalite yönetimi", "Sıfır Hata Yönetimi", "Tam Öğrenme " gibi yaklaşımlara dikkat çekilmektedir. Eğitim sistemini bu sürece uyduramayan toplumların bütün bu oluşumların dışında kalacakları öne sürülmektedir (Özdemir, 2000).

Dünya ülkeleri, yoğun gelişmeler karşısında, insanların çağın koşullarına uyum sağlamaları için eğitim sistemlerinde "okul geliştirme", "etkili okul", "yeniden

yapılanma", "reform" gibi gelişmelerle önemli değişiklikler gerçekleştirmeye başlamışlardır (Alberg, 2000). Türkiye'de de özellikle 1980'li yıllardan sonra çağdaş yaşamın gerektirdiği ölçülere ulaşmak ve eğitimin niteliğini artırmak amacıyla eğitim sisteminde, "yeniden yapılanma", "eğitim reformu", "yeniden düzenleme" ya da "geliştirme" çabaları altında çeşitli değişim faaliyetleri içine girildiği gözlemlenmektedir. Bu gibi değişim girişimlerinden bazıları; iki yıllık eğitim enstitülerinin dört yıla çıkarılması, ders geçme ve kredili sisteme geçiş; temel eğitimin 12 yıla çıkarılması; üniversite giriş sınavının yeniden ele alınması; okul müfredatlarındaki değişimler; Toplam Kalite Yönetimine yönelik çalışmalar; okullarda bilgisayar kullanımının başlatılması, öğretmenlik ünvanlarında yapılmak istenen değişiklikler (öğretmen, uzman öğretmen, baş öğretmen) gibi yapısal, teknolojik, insan ve amaçlar hedefler boyutunda birtakım değişikliğe neden olabilecek bazı girişimler gerçekleştirilmiş ya da gerçekleştirilmek istenmektedir (Kaptan, 2001; Hesapçioğlu, 2003). Ayrıca, okullarda ders kitaplarının dağıtılması, okullara akıllı tahta ve tablet dağıtılarak öğretim faaliyetlerinin değiştirilmesi, ilk ve orta ortaöğretimde serbest kıyafet uygulamasına geçilmesi, okul idarecilerinin seçiminde, belirli bir oranın sınav puanı ile belirlenmesi, üniversite giriş sınavının yeniden ele alınarak YGS ve LYS olarak ayrılması, öğrencilerin seçtikleri alanlarda sınava girmelerinin sağlanması, meslek lisesi mezunlarının da üniversite sınavlarında eşit haklara kavuşması, tüm okulların internet ağı ile örülmesi, eğitim-öğretimde yapılan değişimlerden bazılarıdır.

Türkiye'de yukarıda da bahsedilen değişim veya yenilik girişimlerinin okul ya da sistem tarafından kabul ya da red edileceği araştırılmadan uygulamaya konuldukları görülmektedir. Zor ya da etkili değişimin ya da yeniliğin yerine kolay ve gösterişli olanın seçildiği, bunun sonucunda da değişim girişimlerinin sorunları gideremediği ya da değişimin amacına ulaşamadığı ve pek çok emeğin, zamanın ve paranın boşa harcandığı belirtilmektedir (Cafoğlu, 1996). Bunun en önemli nedenleri arasında, "değişim yönetimi" ilkelerine uyulmaması ve değişim çabalarının etkili bir şekilde nasıl yönetilebileceği konusunda hissedilen bilgi ve deneyim eksikliği olarak görülmektedir (Tanrıöğen, 1995; Erdoğan, 2004).

Gelişmiş ülkelerde özellikle A.B.D.'de eğitimde planlı değişim konusunda belli bir bilgi birikimi bulunmakla birlikte, Türkiye'de bu alanda yapılmış çalışmalar yok denecek kadar azdır. Eğitimde birçok yeniliğin öngörüldüğü bir dönemde değişim

uygulamalarının başarılı olmasını sağlayan ya da başarısızlığına neden olan etkenlerin belirlenmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde başarısızlıkla sonuçlanan reform ya da değişim girişimleri, yeni reform çabalarının da başarısızlıkla sonuçlanacağı beklentisinin oluşmasına neden olabilmekte, böyle bir olumsuz beklenti ise değişime karşı direnmenin olmadığı örgütlerde bile reformların uygulanmasında başarıyı engelleyebilmektedir (Fullan, 1992). Bu açıdan eğitimde değişimin nasıl yönetileceği hakkında bilgi ve deneyim birikimine gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, değişimin, eğitim sisteminde ya da okullarda nasıl yönetileceği, araştırılması ve biçimlendirilmesi gereken önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Çünkü değişim belli bir sistematiği olan bir süreçtir (Erdoğan, 2004; Tanrıögen, 1995). Bugün eğitim alanında değişim ve çeşitliliğin geçmişe göre daha fazla artmış olması, bununla birlikte ortaya çıkan reform, okul geliştirme ya da yeniden yapılanma girişimleri okullar üzerinde karar veren kişilere daha çok sorumluluk yüklemektedir. Okullardan beklentiler ve bununla birlikte okul müdürünün rolü de değişmektedir. Okul müdürünün rol ve sorumluluklarının sürekli değişime uğrayacağı ve asla değişmez bir prensip olarak kalmayacağı ortak bir görüş olarak değerlendirilmektedir (Taymaz, 1997; Cafoğlu, 1996). 21. yüzyılın yöneticilerinin yeni rolleri, değişimi yönetmek, esnek yapılar kurmak, sistemi dinamikleştirmek, bugün ve gelecekte düzen ve düzensizliği yönetmek, öğrenen örgütü oluşturma ve yaşatma, olacağı belirtilmektedir (Çelik, 2000).

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

Etkili eğitim reformlarının uygulanmasında müdürün önemli rolü, 1960'ların etkili okul hareketlerinden bu yana alan yazında yer almaktadır. Okul yöneticisinin imajı 1980'lerden itibaren öğretim lideri olmaya doğru değişme göstermektedir. Araştırma ve

politika alan yazınında planlı değişme, okul geliştirme, etkili okul ve personel geliştirme çalışmalarında okul yöneticileri, değişmenin lideri olan kimsedir. Bununla birlikte, artık okul yöneticisinin rollerinin, spesifik yeniliklerin uygulanmasını etkilemekten daha çok, bir örgüt olarak okulda değişmeye liderlik etmeye doğru değiştii görülmektedir. Ancak yöneticilerin yenileşmede başarılı olmasında onların değişme uzmanı olarak seçilme, yetiştirilme ve desteklenmeleri önem taşımaktadır (Balcı, 2001).

Gelişmiş ülkelerde başta özel sektör kuruluşları olmak üzere tüm organizasyonlar, mevcut örgüt yapılarını, sistemlerini ve süreçlerini yeniden inşa etmeye çalışmaktadırlar (Aktan, 2005). Kısaca değişim nasıl gerçekleştirileceğinden önce değişimin zorunluluğunu kavramak daha çok önem taşımaktadır. Değişimin kaçınılmaz olduğuna inanılırsa, o zaman değişimi gerçekleştirmek konusunda daha samimi ve cesur adımların atılması mümkün olabilmektedir. Değişme sürecinin yol açtığı ekonomik, yapısal ve sosyal sorunlar sanayi çağının en acil konuları arasında yer almaktadır. Kriz, gecekondular, çevre, ihtimal, çatışma, çözülme ve iflas kavramlarının ortak paydasında değişme bulunmaktadır. Kurumların ve yapıların durumu dahil olmak üzere kavramların ve zihniyetin yapısına kadar her şeyde dikkati çeken bir gelişme, başkalaşım ve değişmeden söz edilmektedir. İlerilik, kalkınmışlık, geri kalmışlık, kazanç, zarar, başarı, gelişme ve benzeri kavramlar temelinde değişme olan süreçleri anlatmaktadır (Yeniçeri, 2002). Değişme kendisine ilgisiz kalan hiçbir otorite, örgüt, yönetim, yapı ya da toplumu affetmemektedir.

Kaçınılmaz bir olgu olan değişime; yön vermek insanların elindedir. Değişimin motoru olan bilim ve teknoloji sadece olanakları sunmaktadır; bu olanaklar iyi bir şekilde de, kötü bir şekilde de kullanılabilir (Kavrakoğlu, 1998a). Bu nedenle her zaman olanakların iyi kullanılması yönünde yönlendirme yapmak amaçlanmalıdır.

2.1.2. Değişim ve İnsan

Karşılaşılan sorunlarla baş edebilmek için teknolojiye, yapıya ve yöntemlere yapılan yatırımlar, bir değişime ortam yaratabilir veya başlayan bir değişimi kolaylaştırabilir, fakat gerçek bir değişimi başlatamaz, yani gerçek bir değişimin olmasını sağlayamazlar. Çünkü gerçek değişimi yalnızca insanlar sağlayabilir. Bugünün başarılı organizasyonları yalnızca en önemli varlıklarına (insanlarına) yatırım yaparak gerçek bir dönüşümü sağlayabileceklerini anlamışlardır. İnsan, yaratıcılığını, bilgilerini ve becerilerini kullanarak her organizasyon için değişimi ateşleyebilecek tek güç

kaynağıdır. Değişimin yaratıcısı, uygulayıcısı ve takipçisi konumundaki insan unsurunun taşıdığı potansiyeli, hedeflenen doğrultuda harekete geçirebilmek için öncelikle etkin bir liderliğe ve bunun ardında da değişimin sistemli bir biçimde yönetilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Barutçugil, 2004). Örgüt liderlerinin değişimi başarılı bir şekilde yönetebilmesi için çalışan odaklı bir planlama yapması, uyum yeteneklerini dikkate alması gerekmektedir.

Herhangi bir değişim programı insanlar etrafında dönmektedir (Kalyani ve Sahoo, 2011). Bu nedenle değişimde dikkate alınacak temel değişken her zaman insandır. Değişim, kültürünün herkes tarafından benimsenmesi ve paylaşılması sağlanmalıdır. Aksi takdirde kültürel tutuculuk nedeniyle değişimden beklenen etkinlik sağlanamamaktadır. Bu bağlamda örgütsel değişim ve gelişim süreci etkin olarak sadece insan sermayesine yatırımla başarılı olabilir (İnce, 2005).

Günümüzde, çalışanların eğilimleri, eğitimleri, becerileri, deneyimleri ve tutumları hızla değişmektedir. Bu günün bir iş insanı on yıl öncesinden çok farklıdır. Onun beklentileri, inançları ve değerleri, sadakat duygusu, işe ve insan ilişkilerine bakışı belki bir önceki kuşağın anlayamayacağı kadar farklılaşmıştır. Bu farklı insanların oluşturduğu, çok disiplinli, çapraz fonksiyonlu, esnek ve sanal takımlarla çalışan organizasyonlar rekabet şansını kaybederken, bu konuda erken harekete geçenler önemli bir rekabetçi üstünlük yakalayacaklardır (Barutçugil, 2004).

2.1.3. Örgütsel Değişim

Günümüzde küreselleşme, bilgi ve iletişimdeki teknolojik hızlı gelişmeler, toplam kalite uygulamaları ve işgücündeki farklılıklar organizasyonları değiştirmeye zorlamaktadır. Organizasyonel değişim, organizasyonda iş yapma alışkanlıklarının daha farklı bir şekle dönüştürülerek verimliliğin artırılmasıdır. Sürekli iyileştirme ve geliştirme amaçlanır. İşlerin daha hızlı, daha kaliteli ve daha az maliyetli olması arzulanır. Bu iyileştirmenin yavaş yavaş sürekli yapılabildiği gibi radikal bir şekilde değiştirilmesi de söz konusu olabilir (Wolff, 2005).

Lewin (1951) değişim üzerinde yaptığı araştırmalarda organizasyonda değişimi isteyen ve değişime karşı olan güçler arasındaki dengenin, değişimi isteyen güçler lehine bozulması ve değişimi engelleyen güçlerin azaltılmasıyla değişimin başlayabileceğini belirtmektedir. Değişim, kişisel ve organizasyonel düzeyde ele alınabilir. Organizasyonda yer alan çalışanların değişime karşı koymak yerine

kendilerini bu değişikliklere hazırlamaları ve değişime ayak uydurmaları istenir. Organizasyon, çalışanın bireysel gelişimine olanak sağlayarak değişime ivme kazandırmaktadır (Wolff, 2005).

Kişisel düzeyde değişim, kişinin fiziksel olarak yer değiştirilmesi, bilgisini geliştirmesi ve yaratıcılığını ortaya çıkarmasıdır. Kişinin olumlu gelişmesi olumlu değişmeyi gösterir. Olumlu gelişmeler gösteren bir kişinin organizasyonda yer alması organizasyonu da olumlu bir şekilde etkiler. Değişim her zaman olumlu olmayabilir veya istenilen derecede olmaz. Bu nedenle, yöneticiler personelinin yaratıcılığını geliştirmek için aşağıdaki hususları yerine getirmelidir (Koçel, 1999):

- Yaratıcı davranışları destekleyen ve özendirilen bir çalışma ortamı yaratmalı
- Otokratik yönetim tarzından uzaklaşılmalı
- Çalışanlara kişisel olarak geliştiklerini hissedebilecekleri işler verilmeli
- Savunmacı davranışlardan uzak, açık ve samimi iletişimin bulunduğu bir çalışma ortamı geliştirilmeli
- Çalışanların sadece "kriz"leri çözen ve daima kısa vadeli sorularla uğraşan kişiler olmaları önlenmeli
- Çalışanları, karşılaştıkları her sorunu, yaratıcılıklarını gösterebilecekleri bir fırsat olarak değerlendirmeleri sağlanmalı,
- Yaratıcı davranış ödüllendirilmeli
- Çalışanların yeni fikirleri denemelerine imkan verilerek belli bir hata payı kabul edilmeli
- Çalışanların hata yapma korkuları giderilmeli
- Yeni fikirlere olumsuz yaklaşılmamalı.

Çağdaş yönetim modellerinde, kaliteli hizmet veya malın üretilmesinde insanın özendirilen yaratıcılığı kullanılmaya çalışılmaktadır. Toplumdaki değişim arzusu örgütleri yeni yönetim anlayışlarına yönlendirmiştir. Etkili ve verimli bir örgütte istenilen değişimin ve yaratıcılığın gerçekleştirilerek kaliteli hizmet ve mal üretilmesi için uygulanacak her türlü modelin ana ögesini insan oluşturmuştur. Yönetim biliminin gelişimine bakıldığında insana verilen önem açıkça görülmektedir (Palmer ve Winters, 1993). Örgütlerin yaşamını sürdürme, büyüme, daha iyi hizmet üretebilme, müşterilerinin gereksinimlerini giderebilme gibi amaçlarına ulaşmaları, yaratıcılığın yalnız tespitini değil, ondan yeterince yararlanılmasını da içermektedir. Bunun içindir ki, yöneticiler ve yönetim kadrosu yaratıcılığı ve yaratıcı olmaya çalışan iş görenleri devamlı desteklemelidir (Kovancı, 1994).

Organizasyonel gelişim, organizasyon yapılarında meydana gelen değişiklikler sonucunda iyileştirilmesi, karar verme kültürünün değişmesi, problem çözmede daha gayretli olup çözüm alternatiflerinin düşünülmesi, geleceğe uyum sağlayacak bir yapıya sahip olunması, gelişen teknolojiye ayak uydurması, “insan” faktörünün organizasyondaki etkilerinin araştırılması, insanın gelişimini ve organizasyona katılımının sağlanması, takım kültürünün geliştirilmesi ve verimliliğinin artırılmasıdır (Luthans, 1995). Organizasyonel gelişim, sürekli olarak adım adım ilerleyerek ve her seferinde küçük bir ilerleme ve iyileştirme kaydederek elde edilebileceği gibi radikal değişikliklerle gerçekleştirilebilmektedir (Wolff, 2005).

Genel olarak, planlı ve plansız olmak üzere iki tür değişimin varlığından söz edilmektedir. Bir örgütün üyelerinin katılımı ve desteği ile gerçekleşen değişim "planlı değişim" olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan "plansız değişim" ise, beklenmedik koşullar yüzünden, örgütlerin farkında olarak veya olmayarak maruz kaldıkları kaçınılmaz değişimler şeklinde tanımlanmaktadır (Özdemir, 2000; Darusalam, 2004; Escalente, 2005).

Örgütsel etkinlik ve verimliliği artırmak amacıyla birey ve grup davranış ve rollerde örgüt yapısında, araç ve gereçlerde meydana getirilen ve uzun bir zaman içinde gerçekleştirilen bilinçli faaliyetlerin toplamı planlı değişimdir (Eren, 1998). Örgüt değişimine dış çevresindeki güçler tarafından itilir. Düşük verim, çatışma, sabotaj, yüksek derecede yabancılaşma ve iş devir oranı değişimin zorunluluğunu yönetime işaret eden faktörlerden bazılarıdır. Değişim için içsel güçler örgütsel değişime tepkilerden oluşur. Çağdaş örgütlerde değişim bir stratejinin geniş ölçekli olarak yeniden düzenlenmesini içerir ve tepe yönetimi tarafından öncülük edilir. Değişime doğru bu eğilime rağmen değişik örgütlerin içsel ve dışsal çevreleri daha fazla veya az dinamik olabilir. Örgütlerin değişim miktarlarında farklılıklar görülebilir. Yaratıcılık yönetimi, aynı zamanda, yetkinliklerin yönetimidir. Yetkinlik, bireysel gelişimle beraber düşünülür. Bu çerçevede, yönetim bireylerin yetenek ve yetkinliklerini geliştirmelerinde hangi psikolojik süreçten geçtiklerini, nasıl deneyim kazandıklarını ve ne tür geliştirme ve eğitim programlarına gereksinim duyduklarını, sürekli olarak araştırmak ve geliştirmek durumundadır (Düren, 2000) .

2.1.3.1.Örgütsel Değişimi Gerekli Kılan Güçler

Dünyadaki gelişmeler doğrultusunda makro ve mikro düzeyde tüm örgütlerde değişimin kaçınılmaz olduğundan söz edilmektedir. Örgütsel değişim, örgütün elemanlarında, alt sistemlerinde, bunlar arasındaki ilişki kalıplarında, bunlarla örgüt arasındaki ilişkilerde ve örgütle çevresi arasındaki etkileşimde meydana gelebilecek her türlü değişim olarak tanımlanabilir (Sağlam, 1982). Örgütsel değişimi örgüt içi etkenler açısından açıklayan yaklaşımlara göre örgüt, birbiriyle etkileşim içinde olan bazı iç unsurlardan oluşmaktadır. Bu iç unsurların birinde veya birkaçında gözlenen değişim, örgütsel değişimin temel nedeni olarak kabul edilmektedir (Hunt, 2003). Örgütleri oluşturan bu iç unsurlar arasında, yapı ile ilgili unsurlar, insanla ilgili unsurlar, teknolojik unsurlar ve örgüt amaçlarına ilişkin unsurlar sayılabilmektedir (Sağlam, 1982).

Örgütsel değişim deyiminde, örgütü oluşturan parçaların düzeninde bir değişim olması anlaşılmalıdır. Değişim kaçınılmazdır. Örgütler kaçınılmaz şekilde değişmek zorunda olmasalar, kendilerini yenileyemezler. Örgütlerin değişim hızı, örgütlerin merkezîyetçilik ölçüsüne, biçimselliğine, karmaşıklığına, üyelerin moral durumuna ve örgütün verimliliğine bağlıdır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000).

Örgütü yenilemeye ve değişime zorlayan iç etkenler, örgütsel amaçların değişmesi ve örgüt yapısındaki değişiklikler biçimde olabilir. Örgütsel amaçların ve uygulamaya dönük hedeflerin değişmesi, bir kurumun çevre ile ilişkilerini düzenlemesinde kaçınılmaz bir durumdur. Uygulamaya dönük amaçların değişmesi, örgütün ek amaçlar edinmesi ya da eski amaçların kapsamını genişletmesi biçiminde olabilir. Zamanla ve yavaş yavaş belirli bir amaç öncelik kazanabilir ve diğer amaçlar ikinci plana alınır ya da terk edilebilir. Örgüt yapısındaki değişimler ise, örgüt ilke ve kurallarının, örgüt içi ilişkilerin, eylemlerin, işlemlerin, çalışanların ve teknolojinin değişmesi şeklinde gerçekleşebilmektedir (Tezcan, 1995).

Örgütsel değişimi etkileyen örgüt dışı etkenler, çevre koşullarıdır. Çevre koşulları sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Özellikle, bilim ve teknolojiye gelişmeler sonucu, bilgi birikimi önemli boyutlara ulaşmıştır. Sürekli değişim, hızla gelişen bilgi ve teknolojinin hem nedeni, hem de sonucu olmaktadır. Teknoloji, hükümet düzenlemeleri, rekabet, toplumdaki bireylerin 'beklenti ve istekleri vs. zamanla değişen faktörlerin en açık olanlarından bazılarıdır ve örgütler yaşamlarını devam ettirmek için

bu faktörlere uyum sağlamalıdır. Örgütlerin değişime uyum sağlayamamaları halinde yaşamlarını sürdürmeleri güçleşmektedir. Bu durum değişim yönetimini, ciddi bir olgu haline getirmektedir (Robbins, 1994; Helvacı, 2005).

Örgütleri değişime zorlayan faktörleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Lakomski, 2001):

1. Globalleşme ve rekabet
2. Uluslararası ve bölgesel entegrasyonların önem kazanması
3. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler; bilgisayar kullanımının yaygınlaşması, üretim sürecinde robotlardan yararlanılması; telekomünikasyon alanında hızlı gelişmeler
4. Malzeme teknolojisindeki gelişmeler. Örneğin, plastik sanayiinde teknolojik yenilikler malzeme hafifliği ve ucuzluğunu getirmiş, dolayısıyla birim başına üretim maliyetini düşürmüştür
5. Yeni teknolojik buluşlar
6. Yeni oluşan pazarlar dolayısıyla pazar kapma yarışı
7. İnsan hakları ve demokrasi alanındaki gelişmeler dolayısıyla organizasyonlarda insana saygının önem kazanması
8. Ekonomik kalkınmanın itici gücünün insan kaynağının anlaşılması
9. Müşterilerin bilinçlenmesi ve beklentilerin (kalite, hızlı servis, ucuzluk, ürünün estetik değeri, güvenli olması v.s.) değişmesi
10. Çalışanların yönetime katılma ve daha demokratik yönetilme istekleri
11. Değişen demografik yapı (işgücündeki cinsiyet, dil, ırk, kültür farklılıkları v.s.)
12. Sosyalizmin çöküşü ve piyasa ekonomisine geçiş sürecine giren ülkelerdeki pazar potansiyeli
13. İletişimdeki yenilikler
14. Eğitim düzeyi
15. Sanayileşme
16. Medya

Bireysel ve örgütsel değişimin sonucu, toplumsal değişimdir. Toplumsal değişim, bireyler ve gruplar arasındaki gözlenen karşılıklı etkileşme kalıplarındaki değişmeyi ifade eder. Bu değişimin temelinde, nüfus, insan ilişkileri, aile yapısındaki değişmeler ve kültürel sorunlar bulunmaktadır (Tezcan, 1995). Toplumsal değişim, çoğu kez kültürel değişim olarak da adlandırılır. Kültürel yapıda meydana gelen değişiklikler, toplumsal kurumları da etkilemekte ve onları değişmeye zorlamaktadır. Toplumdaki değişen değerler, normlar ve anlayışlar, eğitim örgütlerini etkilemekte ve

değiştirmektedir (Eserpek, 1979). Bu değişimden etkilenen örgütlerin başında eğitim örgütleri yer almaktadır.

Eğitim gereksinimlerinin çeşitlenmesi ve artması örgütsel değişmeye yol açmaktadır. Çevre kalkınması gibi çok geniş bir alanın dışında okulun kültür aktarma, zihinsel ve fiziksel güçleri geliştirme gibi geleneksel rolünü etkili biçimde oynaması ile ilgili başka etkenler de vardır. Yöneticinin bu gereksinimlerin karşılanması için gerekli anlayışın oluşmasında ve katkının sağlanmasında yönlendirici olması, çevreden gelen öneri ve girişimleri değerlendirmesi, çevrenin etkinlik kazanacağı konuları belirlemesi beklenmektedir (Başar, 1993).

Diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütleri de içinde bulunduğu çevreye giderek daha bağımlı olmaya, çevreyle daha fazla iletişim ve etkileşime geçmeye ve ona uymaya zorlanmaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumları, gerek kendi iç yapılarından, gerekse çevreden kaynaklanan çeşitli etkenler yüzünden, sürekli değişme ve yenileşme ihtiyacıyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Çalık, 2003). Teknolojik değişimle gelen yeni araç ve gereçler, eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmelerinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, video, televizyon gibi teknoloji ürünleri, daha hızlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada etkilidir. Bilgisayar teknolojisi ve internet sayesinde bilgi, daha fazla insan tarafından kolayca paylaşılır hale gelmiştir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Bu nedenle, öğretmenin rolü artık klasik anlamdaki bilgi aktarıcılığı değildir. Öğretmen, öğrencinin gözünde, bilgiyi elinde tutan otorite konumundan uzaklaşmaktadır. Artık bilginin bellekte biriktirilmesi yerine, bilgiye ulaşma yeteneğinin kazandırılması ön plana çıkmıştır. Öğrenmeyi öğrenme anlayışı vurgulanmaya başlamıştır. Öğrenmenin öğretilmesi anlayışı, öğretmenin rolünü değiştirmiş, öğretmen bilginin aktarıcısı konumundan çıkarak, bir rehber konumuna bürünmüştür. Rehber konumundaki öğretmen, öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaşmalarını, bilgiyi sentezleyerek yeni ürünler ortaya koymalarını ve nasıl öğreneceklerini öğrenmelerini sağlayıcı hale gelmiştir (Thody, 1998).

2.1.4. Değişim Yönetimi

Örgütlerde değişimi yönetme, daha hızlı bir şekilde sorunları çözme, deneyerek öğrenme, yeni koşullara uyum sağlama ve daha yeterli hale gelme amacı ile gerçekleştirilen bir süreçtir (Balcı, 2000). Çevresel değişimde yaşanan artışlar ve bunların örgütler üzerindeki etkisi çok fazlaştığı için değişiklikleri yönetebilme ile

ilgili bilgi ve beceriler, bir yönetici için en gerekli ve en önemli güçlerden biri haline gelmektedir (Düren, 2000; Hussey, 1998).

Değişim yönetimi, hızla değişen bir ortamda ayakta kalabilmek ve rakiplerin önüne geçebilmek için, bir örgütün veya kurumun kendini yenilemesi, değişim fırsatlarını analiz edip ortaya çıkan potansiyeli değerlendirmesi ve en uygun stratejinin belirlenip bunun uygulanması için yeniden örgütlenme ve yapılanma işidir (TDK, 1998). Başka bir ifade ile "değişim yönetimi", örgütün daha uzun süre yaşayabilmesi ve amaçlara ulaşabilmesi için pazar ortamına rakiplerinden daha etkin bir şekilde uyum sağlaması sürecidir.

Değişim yönetimi genel olarak; örgütlerin kültürü, politikaları, yapı ve sistemlerinde önemli değişiklikleri sağlayan ve bunu gerçekleştirirken stratejileri ve süreçleri değişime cevap verici nitelikte oluşturma sistemi olarak tanımlanmaktadır (Whitaker, 1998: Akt. Yıldız, 2012).

Değişim yönetimi, çok hassas dengeler üzerinde kuruludur. Bunu sağlamak, değişim çabasını yöneten insanlarla, yeni stratejileri uygulamaları beklenen insanlar arasındaki iletişimi yönetmek; değişimin gerçekleşebileceği bir örgüt bağlamı yaratmak ve değişim için gerekli olan duygusal bağlantıları yönetmek anlamına gelir (Duck, 1999; Whitaker, 1998; Helvacı, 2005). Değişimi yönetme, örgütün salt ekonomik niteliklerden oluşmadığına, daha da önemlisi, değişimi başarma potansiyeli taşıyan insanlardan oluştuğuna inanmayı gerektirmektedir. Değişim, çoğu zaman mevcut örgüt kültüründe ve normlarda değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Değişim yönetimi, insanları tutuculuktan kurtaran, dinamik bir kültürel anlayış gerektirmektedir. Yirmi birinci yüzyıl örgütlerinin geliştirmek zorunda oldukları yeni kültürel yaklaşım, değişime eğilimli, değişimi destekleyen, değişime ivme kazandıran bir yaklaşımdır (Düren, 2000).

Morrison'a (1998) göre değişimi yönetme, şu eylem ve işlemleri içermektedir:

- Değişime zorlayan iç ve dış baskılarının tanımlanması.
- Amaçları ve planları belirleme ve netleştirme.
- Var olan durumla yeni olanı dikkatli bir biçimde bütünleştirme.
- Var olan ve değişen örgüt kültürü içinde işlem yapabilme.
- Geçişleri etkili bir biçimde yönetebilme.
- Örgütün mikro politikalarını yönetebilme.
- Risk alma ve öğrenim gibi konularda en uygun desteği sağlama.

- Katılanların katılımını ve değişim olayının sahiplenmesini sağlama.
- Katılanların kendilerine güvenini ve motivasyonunu geliştirebilme.
- Dönüt sağlama ve stresi yönetme.
- Örgütü değiştirebilme ve öğrenen örgütlere doğru hareket ettirebilme.

Başarılı değişim örnekleri, değişim sürecinin toplam olarak oldukça uzun bir süre gerektiren ve çeşitli evrelerden geçtiğini, basamaklardan atlamanın yalnızca hız yanılması yarattığı ve asla tatmin edici bir sonuç doğurmadığını ortaya koymaktadır (Kotter, 1996). Yanlış şekilde ele alınan değişim uygulamalarının sonuçları şunlardır (Hussey, 1997; Helvacı, 2005):

- En uygun stratejiler tespit edilmiş olsa bile, amaca ulaşamamasına neden olabilir. Araştırmalar, değişim sürecinin yanlış yürütülmesi yüzünden, planlanmış pek çok stratejinin uygulanamamasına neden olduğunu belirtmektedir;
- Uygulama maliyeti artabilir: Gecikmeler, işin bozulması ve gecikmenin kötü etkilerini azaltmak için yapılan acil işlemlerin maliyeti, toplam maliyeti şişirebilir;
- Değişimin sağlayacağı yararlar kaybolabilir;
- Değişim, insani açıdan sonuçlarından, daha büyük olabilir. Değişimin, çalışanların işlerini kaybetmelerine neden olması durumunda, insani açıdan bedel yüksek olabilir; değişim özen gösterilmeksizin ele alındığında ya da yetersiz planlama yapılması durumunda olayın bedeli çok daha ağır olabilir;
- Çalışanların motivasyonu azalabilir. Karışıklık ve kaosun yanı sıra, değişimin kötü şekilde yürütüldüğünü hissetmeleri durumunda; örgüt içindeki motivasyonlarının azalması ve üst yönetime duyulan güvenin kaybolması söz konusu olabilir;
- Çalışanlar daha sonraki değişim girişimlerine karşı olumsuz bir tavır geliştirebilirler. Değişimden kaynaklanan korkularında haklı olduklarını gördükçe, gelecekte karşılaşacakları değişimlere daha çok direnebilirler.

Yukarıda belirtilen sonuçlar örgüt için çok ciddi olumsuzluklara neden olabilmektedir. Bu da değişim yönetiminin ne denli önemli olduğunu örgütler için açıkça ortaya koymaktadır (Hussey, 1997; Akt.Helvacı, 2005).

2.1.4.1. Değişim Süreci

Değişim, kendi içinde belirli aşamaları içeren bir süreçtir. En genel çerçevede; başlamak, uygulamak ve devamlılık aşamalarını içerir (Fullan, 1982; Akt.Erdoğan, 2000). Bir başka perspektife göre ise değişim, ilk olarak geçmişin gözden geçirilmesi, daha sonra yeniden gözden geçirme çalışmaları ve son olarak da eski ile yeninin mücadelesinin devam ettiği bir süreçtir (Özdemir, 1997; Akt.Erdoğan, 2000). Değişim, herhangi bir etkileyici olmadan kendi kendine gerçekleşen bir süreç değildir. Değişimin gerçekleşmesi için değişik zorlayıcıların olması gerekir. Bu yüzden değişimin yönetilmesinde önce değişimin ne ölçüde gerekli olduğu belirlenmelidir. Bu durumda değişim için herhangi bir gereksinimin bulunup bulunmadığının saptanmasına yönelik incelemeler yapılmalıdır. Yani değişim ihtiyacını doğuran durumların (sorunlar) neler olduğu gösterilmelidir. Değişimi kimlerin istediği ve istemediği, kimlere ne getireceği ortaya konmalıdır. Değişime karşı oluşabilecek direnmeler analiz edilmelidir. Değişimin kurumsal kültüre olan uygunluğu analiz edilmelidir. Bu anlamda kurumun daha önce yaşadığı değişim girişimlerinin nasıl gerçekleştiği de incelenmelidir (Erdoğan, 2000).

İnsanlar bir değişimi yaşarken genellikle inkâr, direnme, araştırma ve kabullenme/adanma dönemlerini yaşarlar. Bunlardan ilk ikisi değişimin tehlike olarak görüldüğü aşamada diğer ikisi de değişimin fırsat olarak görüldüğü aşamalarda yaşanır. Birçok insan her değişim sürecinde geçişin bu dört aşamasını yaşar. Ancak, bazıları bu aşamaları hızla tamamlarken bazıları farklı aşamalardan birinde takılıp kalır. Değişim sürecinin başlangıcındaki zorluk, insanların geçmişe odaklanmaları ve değişimi inkâr etmeleridir. Daha sonra, bu insanlar nerede olduklarını merak ettikleri, nasıl etkileneceklerini bilemedikleri ve bundan hoşnut olmadıkları bir döneme girerler. Bu normal olarak direnmenin ortaya çıktığı aşamadır. Araştırma ve kabullenme/ adanma aşamalarına geçtiklerinde insanlar geleceğe dönük düşünmeye ve değişimin kendilerine getireceği fırsatlara odaklanmaya başlarlar (Barutçugil, 2004).

Etkili bir değişim süreci daha kapsamlı ve detaylı etkinlikleri içermektedir. Değişim bazı aşamalara dayandırılarak yapılabilmektedir. Değişim yönetimi, Erdoğan'a (2004) göre; değişimi zorlayan iç ve dış etkenlerin belirlenmesi, değişiklik tanısının konması ve amaçların saptanması, değişimi amaçlarına ulaştıracak programın hazırlanması, değişim için gerekli ortam hazırlanarak programın uygulanması, değişim etkinliklerinin

değerlendirilmesi ve dönüt sağlanması olmak üzere beş aşamada gerçekleşmektedir (Akt. Altunay, Arlı ve Yalçinkaya, 2012). Dunham ve Pierce'e (1989) göre ise başarılı bir değişim süreci; değişmeyi belirleme, planlama, uygulama, değerlendirme ve dönüt aşamalarından oluşmaktadır (Akt. Kurşunoğlu, 2006). Bu bağlamda değişimin aşamaları şöyle sıralanabilir:

Değişimin Tanısının Konması

Değişimin gerekliliğinin belirlenmesi doğrultusunda değişim tanısının konması gerekmektedir. Değişim tanısının konması ile bir anlamda nelerin olması gerektiği belirlenmiş olur. Bu arada değişimin amaçları da açık bir şekilde saptanır. Değişimin amaçları saptanırken, amaçların açık ve üzerinde anlaşılması gerekmektedir (Balcı, 1993; Akt. Erdoğan, 2000). Çünkü amaçları açık olmayan ve üzerinde uzlaşma sağlanmayan değişim projelerinin başarılı olma şansı azdır.

Değişime tanı koymak için kurumun günlük sorunları kurum hakkındaki değişik trendler, gözlemler, araştırma ve incelemelerin sonuçlarından yararlanılabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Akt. Erdoğan, 2000). Değişime tanı koyarken kurumun insan ve madde kaynaklarının değişim için yeterli olup olmadığının gözden geçirilmesi de önemlidir (Özdemir, 1997; Akt. Erdoğan, 2000).

Değişim Programı

Değişim tanısı ortaya konduktan sonra, uygulamaya geçiş için hazırlık niteliğinde olacak olan değişim programı belirlenir. Bu aşamada değişim programına kimlerin katılacağı ve değişim ile ilgili kimlerin hangi alanlarda sorumlu olacakları belirlenir. Daha sonra değişimi kimin başlatacağı ve sürdüreceği saptanır. Değişim programında, değişim için öngörülen süre, başlangıç ve bitiş tarihleri de ayrıntılı olarak belirlenir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Akt. Erdoğan, 2000).

Uygulama Aşaması

Uygulama aşamasında, daha önce belirlenen programlar uygulamaya konur. Değişimin amaçları, süreci, alanı, değişimde görev alacak işgörenler ve görevleri, değişimin bütçesi tekrara gözden geçirilir. Bu aşamada değişim için yapılacak olan çalışmaların nasıl ve ne zaman olacağını ayrıntılı bir şekilde kapsayan bir eylem planı geliştirilir. Eylem planında her etkinliğin adı ve eylemlere kimlerin dâhil olduğu açık bir şekilde belirtilir. Uygulama anında değişimi gerçekleştirecek kişilerin hazır olması önemlidir. Bu yüzden değişimin etkileyeceği ve değişimi gerçekleştirecek kişilerin

değişime aşına olmaları sağlanmalıdır (London, 1988; Akt. Erdoğan,2000). Değişimin gerçekleştirileceği kurumlarda değişimin etkileyeceği kişilerin değişim konusunda hazır olmaması nedeniyle başarısız olan birçok girişimden söz edilebilir. Uygulama aşamasında dikkat edilmesi gereken bir başka önemli unsur, değişimin uygulanmasının acele olmamasıdır. Acele olarak dile getirilen ve uygulanmaya çalışılan girişimlerin başarısızlıkla sonuçlanması kaçınılmazdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Akt.Erdoğan, 2000).

Değerlendirme

Değişim sürecinde son olarak, uygulanan programın sonuçları değerlendirilir. Bu aşamada, değerlendirmenin ne zaman gerçekleştirileceği, ölçütlerinin neler olacağı, değerlendirme sürecine kimlerin katılacağı ve değerlendirmenin ne zaman gerçekleştirileceği, ölçütlerinin neler olacağı, değerlendirme sürecine kimlerin katılacağı ve değerlendirmenin yöntemi açık olarak belirlenir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Akt. Erdoğan, 2000).

Değişimin sonuçlarının başarılı olup olmadığının bilinmesi, yapılacak olan değerlendirme sürecinin niteliğine bağlıdır. Değerlendirme, değişimin devamlılığını sağlar. Değişimin değerlendirilmesi için iki yol izlenir. Bunlardan ilki, gerçekleşen değişimin bir süreklilik içerisinde değerlendirilmesidir. Bu yöntemin amacı, değişimin sınanması sırasında ortaya çıkan sorunları tanımak ve gerekirse hemen çözmektir. Bu tür bir değerlendirme, uygulamanın değişimin doğrultusunda gerçekleştirilmesini sağlar. İkinci tür değerlendirme, değişim projesi hakkında değerlendirmeyi yapacak kişilerin ve projenin yürütülmesinden sorumlu olan kişilerin belirli aralıklarla yapacağı değerlendirmedir (Başaran, 1982).

2.1.5. Değişime Karşı Direnç

Örgütsel değişimde, grup normları iş süreçlerindeki herhangi bir değişime direnci oluşturabilmektedir. Çalışanların bazıları mevcut koşullar altında kendilerini güvende hissederler, değişimle yıllar içerisinde geliştirdikleri kişiler arası ilişkilerin yıkılacağı hissine kapılırlar. Bazı çalışanlar kendi koşullarını nasıl etkileyeceğini veya değişimin yanındaki nedenleri uygun bir biçimde açıklamada başarısız olurlar (Keçecioğlu, 2001).

Değişim bazen çok çabuk gerçekleşip farkında olunmadan ilgililer tarafından uyum sağlanırken, bazen dirençlerle karşılaşabilmektedir. Peker'e (1995) göre örgütler değişime direnç içindedir ve değişime karşı direnç evrensel bir olgudur. Değişime karşı

oluşan dirençler açık olduğunda süreç içinde gerekli önlemleri almak mümkünken; bu durum fark edilemediğinde istenmeyen durumları da beraberinde getirebilmektedir. Örgütlerde çalışanların değişmeye karşı direnç göstermesinin nedenleri altında alışkanlıklar, güvenlik, ekonomik faktörler, bilinmeyen ile ilgili korku, ilgisizlik gibi nedenler başı çekerken (Özkalp ve Kırel, 2005); bunları yetersizlik duygusu, bir şeyler kaybetme korkusu, yanlış anlama, değişimin yaratacağı tehditler, değişimin zorla empoze edilmesi, liderin güven vermemesi, duygusal etmenler gibi nedenler takip etmektedir (Hussey, 1995; Tanrıögen, 1995; Aksoy, 1999). Bunların yanında örgütte gelenek, kadercilik, gurur, tevazu gibi değer ve tutumlarla ilgili kültürel engeller; grup birliği, sürtüşme, çatışma, yetkinin kaynağı ve sosyal yapı özellikleriyle ilgili sosyal engeller ile iletişim problemleri, öğrenme güçlükleri ve psikolojik engeller de değişimi zorlaştırıp üzerinde olumsuz etki yapabilmektedir (Akt. Bursalıoğlu, 1998). Belirtilen süreç ve faktörlerle ilgili olan örgüt çalışanlarının özellikle değişim süreci başlatıp yönetecek olan yöneticilerin bu doğrultuda değişim basamaklarını çok iyi kavraması ve uygulaması örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Değişim, bireyler tarafından farklı olarak algılanabilir (Fullan, 1982). Bu durum değişime karşı bir direnmenin oluşmasına yol açabilir. Değişim, üyeler tarafından iş güvencesi, ekonomik durum ve statü açısından bir tehdit olarak algılanır, gerekli görülmez ve iş grubunun dışından gelirse direnme ile karşılaşılabilir (Balci, 1995). Değişimin çalışanlara güven vermesi gerekir, belirsizlikler çalışanları rahatsız etmektedir.

Çalışanların değişime direncinin nedenleri konusunda yapılan çalışmalarda birçok sınıflandırmalar yapılmıştır. Hunsekar / Cook'a göre insanlar şu nedenlerden ötürü direnme davranışı sergilemektedirler (Akt. Erturgut, 2000):

1. Değişimin amacı açık ve net olarak iletilmedikçe,
2. Değişimden etkilenecek alanlar planlamaya dâhil edilmedikçe,
3. Grubun norm, davranış ve alışkanlık modelleri göz ardı edilince,
4. Yeni becerileri öğrenme ve uygulama korkusu mevcut ise,
5. Değişimden kaynaklanan iş yükü baskısı çok ve planlama yetersiz ise,
6. Mevcut durum yeterli olarak algılanıyorsa,
7. Lidere saygı ve güven duyulmuyorsa.

Değişimin anlaşılmaması da direnmeye neden olabilir (Connor ve Lake, 1986). Direnmenin önlenmesi için değişim ve sonuçları hakkında bilgilendirme, değişimin

etkileyeceği yönetici ve personelin eğitilmesi, etkilenen personelin katılımının sağlanması, değişim sürecinde uyum sorunları yaşayan bireylere yardım edilmesi ve direnme gösteren taraflarla antlaşmalar yapılması gibi yollara başvurulabilir (London, 1988).

Değişime Direnmenin Nedenleri

Ekonomik Nedenler: Bir yenilik, işgörenin yararlarını, ekonomik güvencesini ne oranda zarara uğrattıyor, ortadan kaldırıyor ise, o oranda işgörenin direnmesiyle karşılaşabilir. Bu zararın boyutu yükseldiğinde işgörenin etkin ya da edilgen kavgacılık tepkisi artar. Değişimin getirdiği işsizlik korkusu; çalışma saatinin çoğalması; ücret karşılığı yapılan fazla mesainin kaldırılması; ücretin azaltılması; iş hızının artması tehlikesi gibi durumlar, işgöreni direnmeye iter. Zarara uğrayanların sayısı ve yönetsel erki ne oranda yüksek ise değişimin durma olasılığı o oranda yükselir. Kimi kez bu birleşik gücün yüksekliği, değişmeyi tümüyle tersine döndürerek, değişmeyi istemeyenlerin çıkarlarına araç olabilir (Başaran, 1998). Değişim sonrası yeni düzen teknik anlamda kapasiteli çalışanların, bedenen performans gösteren kişilerden daha çok ücret almasını getirebilir. Bunun sonucu da ücret dağılımındaki bozulan denge, örgüt üyeleri arasında huzursuzluk ve çatışma meydana getirebilmektedir (Özkan, 2004).

Kişisel Nedenler: Değişim süreci, uzun vadeli sonuçlar doğuran bir süreçtir. Hedeflerini kısa vadeli olarak belirleyen yani kısa vadeli düşünme mantığına sahip olan kurumlarda daha uzun vadeli olan değişim sürecine karşı bir direnme olabilir. Her hangi bir değişim girişimi, çalışanlar tarafından işini kaybetme tehdidi olarak algılanabilmektedir. Bu durumu yaşamak istemeyen bireyler değişime karşı direnebilmektedirler. İşgörenler alıştıkları yöntemlerle çalışırken değişim karşısında bir belirsizlik duygusu yaşayabilmekte, bu da değişimin önünde bir engel yaratabilmektedir. Değişim sonucu ortaya çıkacak olan yeni değerler ve beceriler kazanma zorunluluğu da değişimin önündeki kişisel nedenlerdendir (Erdoğan, 2004).

Toplumsal Nedenler: Toplumsal nedenlere dayalı direnci ortaya çıkaran durumlar arasında ise işgörenlerin üyesi olduğu kümelerden kaynaklanan nedenler bulunmaktadır. Toplumsal direnç nedenleri olarak belirtilebilecek bu nedenler arasında, değişimin getirdiği değer ve düzgülerin bir kümenin değer ve düzgüleriyle çatışması, gelen yeniliğin kümenin varlığını tehdit etmesi, işgörenlerin dayandıkları ya da bağlandıkları

kişileri değişme sonucu ellerinden kaçıracakları korkusu yaşamaları, kişiler arası kurulu ilişkilerin bozulacağı korkusu sayılmaktadır (Erdoğan, 2000; Akt. Genç, 2006).

2.1.6. Değişime Karşı Dirençle Baş Etme Yolları

Değişmeye karşı direnç oluşumuna yol açacak sayısız etken bulunmaktadır. Herbir durumun saptanıp buna karşı bir strateji geliştirebilme olasılığı zor görünmektedir. Bununla birlikte örgütsel değişme sürecinin çözümlenmesi sırasında ortaya çıkarılan direnç nedenleri karşısında etkili olacağı düşünülen bazı stratejiler önerilmektedir. Örgütsel değişmeye karşı direnci en aza indirmek için gösterilebilecek davranışlar arasında; karara katmak, değişimi tanıtmak, yararı göstermek, gönüllü aramak, bilgili kılmak, ilişkileri düzeltmek, özendirici koymak, denemek, birlik, liderlik, sorun çözmek sayılmaktadır (Başaran, 1982: Akt. Kulu Şentürk, 2007).

Balcı (2000), araştırma bulgularına dayalı olarak direnci azaltıcı koşulları şu şekilde belirtmektedir:

- a) Bir değişme sürecinde, birey ya da bireylerin ihtiyaçları, tutumları, inanç ve değerleri ve örgütsel güçleri sürekli göz önünde bulundurulmalı.
- b) Değişim yöneticisinin yüksek prestij sahibi olması.
- c) Davranış değiştirmede güçlü bir baskı gerçekleştirmek için grubun kendisi ve davranışı hakkında spesifik bir danışmanlık sağlanması.
- d) Değişmeye ihtiyacının ortak olarak algılanmasının sağlanması.
- e) Değişmeye karşı olan ve değişmeye etkide bulunacak kişilerin aynı gruba ait olmasının sağlanması.

Değişime karşı direnişle baş etmede kullanılabilecek önemli stratejiler şunlardır (Hussey,1998; Daft, 1989):

2.1.6.1. Empati ve Destek

Direnişle baş etmenin ilk adımı, insanların değişime karşı tutumlarının, değişime bakış açılarının ne olduğunu bilmektir. Benimsenen değişmelerin zahmetli yönlerini, dirençlerinin doğasını ve onlarla başa çıkmada mümkün olan yöntemleri tanımlamada yardımcı olabilir. İnsanların değişimi denerken olabildiğince empatik davranma ve desteğin gerekli olduğunu anlamaları önemlidir. Empati, hemen yargılamadan duruma diğer perspektiften bakan, etkin dinleme sürecidir. Eğer insanlar, gerçekçi bir şekilde hisleri ve algılarıyla ilgilenildiğini düşünürlerse, muhtemelen daha az savunmacı ve

ilgilerini ve korkularını paylaşmaya daha çok istekli olacaklardır. Bu, direniş konusunda daha yararlı bilgi sağlamakla birlikte daha yakın ilişki oluşturur (Helvacı, 2005). Aynı zamanda değişime karşı oluşan engellerle baş etmede gerekli olan problem çözümüne katılımın temelini meydana getirir.

2.1.6.2. İletişim ve Eğitim

Eğer değişimin sonuçları belirsizlik taşıyorsa insanlar değişime direniş eğilimi gösterirler. Yetersiz bilgi, söylenti ve dedikoduları körukler ve genelde değişimle ilişkili olarak kaygı yaratır. Etkili iletişim, değişimler ve onların muhtemel sonuçları hakkında bu spekülasyonu ve korkuların oluşumunu hafifletebilir (Helvacı, 2005). Etkili iletişim, üyelerin değişime gerçekçi bir biçimde hazırlanmasına yardımcı olur. Bununla birlikte, iletişim aynı zamanda değişim yönetiminin en zor alanlarından biridir. Örgüt üyeleri sürekli değişimler ve politikalar hakkında gayri resmi söylentiler ve mevcut işlemler ve geleceğe ilişkin planlar konusunda bilgi alırlar. Yöneticiler ve örgütsel gelişme uygulayıcıları bilgi akışını baştan sona nasıl yayabileceklerini ciddi bir şekilde düşünmeleri gerekmektedir. Stratejilerden bir tanesi, değişim bilgisinin yeni veya farklı bir kanalla iletilmesini sağlamaktır. Örneğin değişim bilgisi toplantılar ve sunumlarla gönderilebilir. İletişim, değişim içinde yer alan kişilere değişimin gereksinimi ve önerilen değişimin sonucu hakkında bilgi vermektir. Eğitsel çabalar, söylentilere, dedikodulara, yanlış anlamalara ve kırgınlıklara engel olmak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Hussey, 1998; Daft, 1989).

Açık iletişim; değişimin iş görenler için olumsuz sonuçlar kazandırmaması için yönetime, değişimle ilgili atılacak adımları açıklama fırsatı vermektedir. Değişimden etkilenecek kişilerin, bilgi verilmeden değişimi anladıklarının varsayılması yöneticilerin yaygın yaptıkları bir hatadır. Yönetim, değişimden etkilenecek kişileri gerektiği şekilde bilgilendirerek eğitim sağlamalıdır (Daft, 1989).

2.1.6.3. Katılım ve Yer Alma

Direnişle baş etmede, örgüt üyelerini değişimin planlama ve uygulama sürecine doğrudan katma, en eski ve en etkili stratejilerden bir tanesidir. Katılımı sağlama hem değişimlerin yüksek kalitede tasarlanmasına hem de uygulamada direnişle karşılaşılmasına sağlamaktadır. Üyelerin çeşitli bilgi ve düşünceleri, yeniliklerin

gerçekleşmesine katkı getirebilir. Onlar aynı zamanda uygulamaya karşı gizli tehlikeleri ve engelleri ortaya koyabilirler (Hussey, 1998; Daft, 1989).

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

Değişimde katılımın geniş ölçüde sağlanması, değişim uygulamasının bir parçası olmalıdır. Katılım, değişim faaliyetine daha fazla hakimiyet hissi kazandırmaktadır. Katılım sayesinde değişim kapsamında bulunanlar değişimi daha iyi anlar ve değişimin başarılı bir biçimde uygulanmasına gönülden iştirak ederler. Katılım, normalde değişimin başlangıç aşamasında değişim tasarımı yapılırken, uygulayıcıların dahil edilmesiyle ve fikirleri ve önerilerinin alınmasıyla başlar. Katılım yönetsel ve stratejik değişimlerde çok önemlidir (Hussey, 1998; Daft, 1989).

2.1.6.4. İşgörenlerin Gereksinimlerini ve Hedeflerini Aynı Amaçlar Altında Birleştirme

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

Eğer değişimi uygulayanlar değişimin bir yarar sağlamayacağına inanıyorlarsa ve değişim üst yönetim tarafından desteklenmiyorsa örgüt muhtemelen değişimi gerçekleştirememektedir. Değişime karşı direniş, yararsız değişimlere veya sırf değişim için değişim yapma girişimlerine de bir engel teşkil etmektedir. Değişime karşı direnişleri giderme süreçleri normalde bir örgüt için gereklidir ve değişim sürecine çok önemli katkılar sağlamaktadır (Hussey, 1998; Daft, 1989).

2.1.6.5. Zorlama ve Güç Kullanımı

Yöneticilerin son çare olarak kullanmak zorunda kaldıkları aşırı uç tekniklerdir. Direniş, iş görenlere işlerini kaybetme veya terfilerini durdurma ya da onları işten

çıkarma gibi tehdit ve gözdağı vererek engellenebilir. Diğer bir ifade ile yönetim direnişe karşı ezici bir güç kullanır. Pek çok durumda bu yaklaşım olumsuz sonuçlar doğurmakta, çalışanlar değişim sürecinde yöneticilere kızıp değişim sürecinden uzaklaşmakta ve değişim, sabote edilebilmektedir. Bununla birlikte bu teknik, krizle yüz yüze kalındığı zaman yani değişimin hızla gerçekleştirmek zorunda kalındığı zaman tercih edilebilir. Bu tür teknikler, yönetsel değişimlerde yani üstten aşağıya doğru piramit örgütlerde gerekli olabilir. Bu yöntemi işletmede, değişimi başlatanlar formal yetkiyi ve kontrolü, ödüller ve cezalar kullanmak zorunda kalabilirler (Helvacı, 2005).

Değişim zorlamaya ve güce dayanmamalıdır. Güce dayanan değişim güç ortadan kalkınca etkisini yitirebilir ya da unutulabilir (Özdemir, 2000). Bu nedenle kurum veya bireylerin önce değişmeye hazır ve istekli olmaları sağlanmalıdır. Çünkü bireyler istisnaları olsa da değiştirilmekten daha çok kendi iradeleri ile değişmeyi arzu ederler. Değişimde değişecek kurumun hazır ve istekli olmasına özen gösterilmelidir (Erdoğan, 2004). Değişimi zorlamayla yaptırmamak gerekir. Zorla yapılan işler genelde başarısızlıkla sonuçlanır.

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

2.1.7. Değişim Lideri

Değişim yöneticisi ya da lideri öncelikli olarak değişimi başlatma, geleceği tahmin etme, seçim yaratma, olumlu düşünmeyi geliştirme konularında yeterli olmalıdır. Kendini yönetme, öncelikleri sıraya koyma, örgütleme, yetkiyi paylaşma, anahtar rol ve görevleri tanımlama, zamanı iyi ayarlama değişim yöneticisinin değişme sürecinde yöneticinin göstereceği önemli davranışlardır. Ortak yarar için ortak girişimdeki insanlardan güçlerini kullanmalarına ve birleştirmelerine izin vermenin, değişme sürecinde durumu yeniden gözden geçirmenin kendini, diğerlerini ve kurumu geliştirme

ve yenileme yeteneğine sahip olmanın değişimin gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Morrison, 1998).

Başarılı bir değişim yöneticisi; neyi başaracağını çok iyi bilir ve açıkça ortaya koyar, önerilen değişmeyi sadece kendi bakış açısından değil başkalarının bakış açısı ile de görebilir; çevresinden uygun destek alır; gelenekleri eleştirir, ancak deneyimlere saygılıdır; esnek planlama yapar ve sonuçları izler; engellemelerden cesaretlerini yitirmez; değişimle elde edilecekleri açıkça ortaya koyar; değişimi yönetmeye çalışanları katar ve onların güvende olmalarını sağlar; değişimin sorumluluğunu başkasına yüklemeyi, değişmeyi rasyonel bir karar olarak görür; uygun yerde değişim için insanları ödüllendirir; olası sonuçlar konusunda bilgiyi en üst düzeyde paylaşır; değişimin işle ilgili olduğunu belirtir ve başarılı bir değişim tercihi sahibidir (Everard ve Morris,1990). Bir okul yöneticisinin başarılı bir yenilikçi olabilmesi için sahip olması gerektiği vurgulanan bilgi, beceri ve davranışlar şunlardır (Bruining ve Vegt, 1987; Akt. Bakioğlu, 1994):

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

2.1.8. Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi

Değişim yönetimi, yoğun gelişmeler karşısında eğitim alanında 1980'li yıllardan itibaren sürekli bir ilgi konusu haline gelmeye başlamıştır. Özellikle eğitim sistemlerinde eğitimi yönetmek ve bunları bir arada gerçekleştirebilmek gereklilik olarak algılanmaya başlanmıştır (Morrison, 1998). Çünkü okullarda yaygın olarak okul geliştirme, reform ve yeniden yapılanma isteği önceki yıllara göre çok hızlı artış göstermektedir. Eğitim alanyazını içerik açısından çeşitli modeller ve değişim uygulamaları konusunda örneklerle doludur. Kuramların amacı okullarda etkili bir değişime yol açmaktır. Bazı kuramlar toplum gelişimi üzerine odaklanırken diğerleri esas önemli hususların etkili bir reformda yatmakta olduğunu önermektedirler. Bunun yanı sıra bazıları da beyin gücüne dayanan öğrenme gibi daha belirli konularda yoğunlaşmaktadır (McLaughlin, 2000).

Nitelikleri gereği örgüt özelliği taşıyan eğitim kurumları da diğer mal, hizmet ve düşünce üreten örgütler kadar sosyal, siyasi ve ekonomik alanlardaki gelişmelerin ve değişikliklerin etkisi altında kalan ve değişime uyum sağlayarak kendini yeniden düzenleme gereği duyan kurumlardır (Hesapçıoğlu, 2003; Morrison, 1998). Eğitim örgütleri, hem girdileri hem de çıktıları yoluyla çevre ile bağlantılarını, iletişimlerini canlı tutmak, örgütsel değişim kapasitesini geliştirmek zorundadır, aksi halde işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirememektedirler (Bursalıoğlu, 2000; Başaran, 1993; Özdemir, 1997; Akt. Çelik, 2000). Eğitim kurumları aynı zamanda işlevleri itibariyle özellikle toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmeleri yönlendiren ve öncülük eden kurumlardır. Okul örgütü eğitimin yanı sıra sosyal, politik ve ekonomik değişimin merkezidir (Aytaç, 2000). Eğitim kurumlarının en önemli görevlerinin, iyi bir yurttaş, üreten, ülkenin ekonomisine katkı sağlayan insan yetiştirmek olduğu göz önüne alınırsa, diğer örgütlere göre değişimi ve gelişimi daha öncelikli olarak gerçekleştirmesi beklenir (Alkan, 2002; Taymaz, 1997). Bu durum eğitim alanına okul geliştirme, etkili okul, öğrenen okul, toplam kalite yönetimi, okullarda katımlı yönetim, okula dayalı/okul merkezli yönetim, kendi kendini yöneten okullar gibi yaklaşımlarla yansımıştır (Hesapçıoğlu, 2003; Balcı, 2001).

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

Conley (1991), devlet okullarında kimi zaman eş zamanlı olarak ortaya çıkan yenilikçi, reformcu ve yeniden yapılandırıcı olmak üzere üç ayrı değişim düzeyinden bahsetmektedir. Personel gelişimi projeleri ve okul gelişimi programları gibi yenilikçi faaliyetler okulun zaten hazırda yapmakta olduğu işlerde daha başarılı veya daha etkili

olmasına yardımcı olur. Bu değişim yaklaşımı hem yöneticiler hem de öğretmeler için oldukça fazla enerji gerektirir ve olumlu sonuçlar verebilir, bununla birlikte, eğitimcilerin uyarılma dışında sayılıtlarını veya uygulamalarını gözden geçirmelerine neden olmaz (Akt. Helvacı, 2005).

Dış kaynaklı şartların ya da gereklerin okulun var olan işlemlerini, kurallarını ve gerekliliklerini değiştirmesine sebep olduğu durumlarda okul reformla ilgilenmeye başlar. Dış uyaranlar eğitim kurulundan, bir yöneticiden ya da etkili bir organdan geliyor olabilir. Dayatılan programların okul üzerinde etkileri olsa da bunlar genelde belli başlı bir okul değişikliğinin ortaya çıkmasında başarılı değildir (Conley, 1991: Akt. Helvacı, 2005). Araştırmalar, öğretmenlerin bu programları sahiplenme ya da bunları okulun ihtiyaçlarına uyarılma duygusu geliştirmesinin olası olmadığını göstermiştir. Okul reformu çabaları müdürü birbiriyle çatışan beklentileri ve amaçları yönetmek gibi güç bir duruma sokabilmektedir. Yeniden yapılanma yani üçüncü değişim düzeyi gelişmiş bir öğrenci öğrenmesine yol açacak şekilde belli başlı sayılıtların, uygulamaların ve ilişkilerin değişmesi ile sonuçlanır. Yeniden yapılanma, Ulusal Liderlik Ağı tarafından "okulun temel işlevlerini, uygulamalarını ve örgütlenmesini yeniden düzenlemek" biçiminde tanımlanmıştır. Yeniden yapılanma faaliyetleri sadece okulun kendisini içermekle kalmaz ayrıca okulun toplumla olan ilişkisini de etkilemektedir (Alberg, 2000). Bu doğrultuda eğitimde örgütsel değişimin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Helvacı, 2005):

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

Fullan (1998), pratikte "Değişim"i; çok yönlü bir içerik olarak tanımlamaktadır. Yeni veya geliştirilmiş materyaller, yeni beceri ve davranış kullanımı (yeni öğretim yaklaşımları gibi), inanç ve anlayıştaki değişiklikler yenilenmenin formatını

oluşturabilmektedir. Etkili bir değişimin gerçekleşmesi için bütün bu unsurlar gereklidir (Akt. Helvacı, 2005).

Yenilik, iç ve dış etkenlerin değişim ve yenilenme konusundaki isteklerinin bir potada buluşmasıdır. Yenilik, boşlukta var olan bir şey değildir. İyi bir ürün, yeni bir müfredat ya da parlak bir düşüncenin hiç biri kendi başına bir yeniliği oluşturmaz; fakat yine de bunlar sürecin vazgeçilmez parçalarıdır. Yenilik sadece örgüt içindeki ihtiyaçlar üzerine oluşturulan bir uygulama da değildir. Bu içsel süreç ya da okulların yaratıcılığı yenilik sürecinin vazgeçilmez parçalarıdır ve süreci hızlandırmada yardımcı olmaktadırlar. Okullar sadece kendileri için var olmazlar. Topluma da bağlıdırlar. Eğer okulun içsel aktiviteleri toplumun beklentilerini karşılamıyorsa daha uzun sürecek bir yenilik yaratılması gerekebilir. Okulların yeniliğe ya da değişime karşı açık olmalarında önem taşıyan faktörler şunlardır (Dallin, 1998):

2.1.8.1.Değişim Sürecinde Okul Yöneticisi

Eğitim sisteminde okul yöneticisinin işlevleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, normal günlük çalışma zamanlarını yenilik ve gelişmeye yönelik olmaktan çok, rutin işlerde harcadıklarını ortaya koymaktır. Bir okul yöneticisinin enerjisini yaratıcı fikirler ve uygulamalar geliştirmeye harcaması gerekir. Okul yöneticisi, günlük çalışması sonunda, okul ile ilgili çalışmaları ve sorunları okulda kapı ardında bırakabilir, okul dışında bunları düşünmeyebilir. Ancak okulun bireyleri ile ilişkilerini, gölgesi gibi kendisi ile birlikte götürür. Bu nedenle sorunların yalnız yasal işleri ile sınırlı olamayacağını da kavramak zorundadır (Mc Early, 1971: Akt. Taymaz, 2003).

Okuldaki bütün bireylerin bir dereceye kadar yenilenme, reform ve yeniden yapılanma ile ilgili olmasına rağmen, okul lideri olarak müdür, okulun kültürünü değiştirmede ve değişim sürecini yönlendirmede önemli bir yere sahiptir (Helvacı, 2005). Okul yöneticilerinin değişimi anlayabilmeleri ve yönetebilmeleri gerekmektedir. Etkili değişimi yakalayabilmeleri için de dönüşümcü liderlik aktif rolüne uyum sağlamaları gerekmektedir. Okul yöneticisi, çalışanlarını motive etmeli, destekleyici bir kültür yaratmalı, ortak grup vizyonu geliştirmeli, etkin eğitim programları geliştirmeli, olumlu bir öğrenme çevresi oluşturmalı, yüksek performansa özendirilmeli ve sonuçlardan öncelikle sorumlu biri olarak insan kaynaklarını en etkili biçimde kullanabilmelidir (Smith ve Piele, 1997; Akt. Balay, 2004). Çok kültürlü bir yapıda hiyerarşik karar alma yerine, okul yöneticilerinin, çeşitli birey ve gruplara danışarak

fikir birliğine ulaşmaları beklenmektedir. Stratejik planlama ve bireyin kendi değişimine ilişkin gündemi hazırlama kapasitesi önemli hale gelmiştir. Böylesine yüksek değişim hızının yaşandığı bir ortamda okul yöneticiliği hem zor hem de karmaşık bir uğraştır (Balcı, 2001).

Okul yöneticisi, değişime direnme yerine, yeni durumla gelen fırsatları görerek, koşulların gerektirdiği değişim ve yenileşmeyi kolaylaştırmalıdır. Bilgiyi yönetme, sezgiyi kullanma, ikna etme ve sürekli öğrenme becerilerine sahip olmak okul yöneticisinin diğer önemli özellikleri arasında yer almaktadır (Numanoğlu, 1999). Yöneticilik artık otorite ve güç kullanmaktan çok, disiplinli çalışmak ve sorumluluk üstlenme mesleğidir (Özden, 2002).

Değişim sürecinde okul yöneticilerinden, çalışanlarını belli hedefler doğrultusunda harekete geçirmeleri beklenmektedir. Liderliğin ön koşullarından biri, insanları heyecanlandırarak ortak ve paylaşılan bir vizyon etrafında toplamak ve bu vizyonu hayata geçirebilecek stratejileri geliştirmektir (Limerick, 1994; Akt. Balay, 2004). Artık okul yöneticisinin rollerinin, dar anlamda belli yeniliklerin uygulanmasını etkilemekten, okulda değişmeye liderlik etmeye doğru değiştiği görülmektedir.

Okuldaki değişim sürecini yönetmek okul müdürünün en karmaşık görevlerinden biridir. Aynı zamanda öğretim liderleri olan okul müdürlerinin değişime yön vermek ve yönetebilmek için öncelikle değişim sürecini iyi bilmeleri ve anlamaları gerekmektedir. Değişimin en önemli dayanağı değişimi hayata geçirecek, yön belirleyecek, destekleyecek, kaynak olacak ve katalizör görevi görecektir olan örgüt çalışanlarıdır. Çalışanların anlayış ve bakış tarzı değişmedikçe, bir örgütün yapısı değişse bile, bu yeni yapı istenilen yararı sağlamayabilir. Bu nedenle yeni yapı yeni bir davranış ile desteklenmelidir (Özdemir, 2000). Bu noktada en büyük görev okul yöneticilerine düşmektedir.

2.1.8.2. Değişim Sürecinde Öğretmen

Bilgi toplumunda değişim sürecinin doğurabileceği muhtemel sonuçlara karşı önlem almak, insanı ve toplumu değişimle baş edebilecek şekilde gelecek için hazırlamak önemlidir. Bu nedenle bu sürece hazırlık, eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev yapacak öğretmenlerden başlanmalıdır. Bireyin hızla değişen bilgi toplumuna katılımı ve bu süreçte hak ettiği yeri alması, yeni bilgiler kazanması, becerilerini

zenginleştirmesi, yaşam boyu öğrenme ve eskisine oranla daha çok nitelikli olmayla başarılabilir (Yurdabakan, 2002).

Bilgi toplumunun yarattığı okul kültüründe öğretmenlerin yeni roller ve görevler üstlenmesi bir zorunluluk halini almaktadır. Öğretmen, çok hızlı bilgi üretimi karşısında sürekli olarak bilgilerini güncellemek zorundadır. Bilgi toplumunun eğitimcisi olan öğretmenler, bilginin eğitimsel değerinin farkında olup, ona ulaşma konusunda da etkili bir rehberlik ortaya koymalıdır (Numanoğlu, 1999). Bunun için öğretmenlerin bundan sonraki süreçte daha değişik ve yeni yeterliliklerle yetiştirilmeleri gerekmektedir.

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

Eğitim alanında yapılan yenileşme uygulamalarında, ilgili tüm tarafların katılımının sağlanması, yeniliğin etkililiğini artırmada önemli bir durumdur. Yenileşme ile ilgili kararlara katılan öğretmenlerin, yeniliğin başarısının artması için çaba sarf etmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin karara katılımının eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Özdemir, 2000).

Okullarda müfredatın uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve tercihen öğretmen kendi sorumludur. Öğretmen öğretimle ilgili kararları kendi verebilmektedir. Diğer iş arkadaşlarıyla olan sohbetlerden etkilenmekle birlikte okul müdüründen ya da dış kaynaklı personelden pek etkilenmemektedir. Öğretmenler genellikle kendi yaptıkları işi ve öğrencilerini etkileyecek yeni uygulamalarla ilgilenmektedirler (Dallin, 1998). Özellikle kamu yönetiminde gelenekçilik hakim olduğundan, yenilik ve değişiklikler

çoğunlukla kuşku ile karşılanır. Bu kuşkunun ve uygulamada tepkilerin ortadan kaldırılabilmesi grubun küçük bir kısmının değil, grubun büyük bir kısmının inanmış ve benimsemiş olmasını, yapılacak çalışmalara katılmasını gerektirir. Araştırma bulguları göstermiştir ki okuldaki değişim programlarının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü vardır. Bu açıdan öğretmenlerin öncelikle değişim için yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin uygun görmediği ve benimsemediği bir değişimi gerçekleştirmek oldukça zordur. Bu nedenle değişime karar verirken, öncelikle bu sürece öğretmenleri de katmak gerekir. Ayrıca, değişime öğretmenlerin değer vermesi için değişimin amaçları ile öğretmenlerin amaçlarının uyuşmasının sağlanması gerekir. Bu sağlanamaz ise değişimin uygulanması sembolikleşir ya da değişim bir direnç ile karşılaşır (Erdoğan, 2000).

Okul çalışanlarının değişime güven duymaları ve sahip çıkmaları büyük ölçüde değişimin gerekliliği ve yararı konusunda ikna olmalarına bağlıdır. Bu konuda en önemli görev de, hiç kuşkusuz, liderlik becerilerini kazanmış olan okul yöneticilerine düşmektedir. Okul değişim çabalarının başarıya ulaşması için öğretmenler, veliler, okul toplumu üyeleri, yöneticiler ve öğrenciler liderlik görevlerini paylaşmalıdır. Okul müdürü yöneticilik rolünü bir yana bırakıp; kolaylaştırıcı, mimar, öğretim lideri, koç ve stratejik öğretmen rollerini üstlenmelidir. Ayrıca müdürler öğretim lideri olarak değişim için bir iklim ve kültür yaratmak zorundadır. Bunu, vizyondan sıkça ve coşkulu bir şekilde bahsederek ve başarısızlıkları affederek, kaçınılmaz problem ve yanlış adımlar karşısında sebat göstererek yapabilir (Çolakoğlu, 2005).

2.1.8.3. Eğitimde Değişim Yönetimi İçin Kullanılan Teknikler

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

Kıyaslama (Benchmarking)

Kıyaslama, yönetici ve örgüt geliştirmede başka kurumlarda yapılan en başarılı ve en etkin yöntem ve uygulamaların araştırılması ve kıyaslanmasıdır.

Freytag ve Hollensen (2001), kıyaslamayı, “işletmelerin, stratejilerini ve performansını, gerek işletme içinde gerekse işletme dışında kendi sınıfının en iyileriyle karşılaştırarak ölçmeye yarayan bir yönetim tekniği” olarak tanımlamaktadır. Watson (1993) ise, kıyaslamaya, rekabet avantajı sağlayan bir yöntem olarak yaklaşmaktadır.

Araştırmacıya göre, kıyaslama, işletmenin ürün ve hizmet performanslarını diğer işletmelerle kıyaslayarak, tüm alt sistemlerinde bireysel ve grup bazında gerçekleştirebilecekleri uygulamalardır. Okul yönetiminde benchmarking uygulamalarının faydaları şunlardır (Watson, 1993):

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

Toplam Kalite Yönetimi (TKY)

TKY, bir değişim girişimi olarak görülebilir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nca okullar için uyarlanmaya çalışılan bu anlayış bir değişim projesi olarak ele alınabilir (Erdoğan, 2004).

Toplam kalite yönetimi, ağırlıklı olarak özel işletmelerin nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda yol gösterici ilkelere sahip olan bir anlayıştır. Nitekim özellikle son yıllarda işletmelerde kalitenin, etkililiğin, verimliliğin ve daha iyiye ulaşmanın güvencesi olarak bu anlayışa başvurulmaktadır. Kısacası toplam kalite yönetimi anlayışı, son yıllarda işletmelerin başarıyı yakalayabilmeleri ve sürdürebilmeleri için başvurdukları bir paradigma olmuştur (Erdoğan, 2004; Kavrakoğlu, 1998b).

Özellikle insan unsurunun baskın olduğu bir örgüt tipi olan eğitim örgütlerinde TKY’nin uygulanabilirliğinin zaman zaman tartışma konusu olmasına karşın, günümüzde TKY ilkelerinin eğitim örgütlerinde de uygulanabileceği görüşü kabul edilmiştir. Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması, kısaca bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir. Eğitim örgütlerinin

de hedefi bu kaliteyi yakalamaktır. Bir kamu hizmeti olarak verilen eğitim hizmetinde örgütlerin varlıkları, üretim örgütleri kadar değişen şartların etkisi altında olmasa da onlar da değişen koşullara uyum sağlamak zorundadır. Eğitim örgütlerinin değişime ayak uyduramaması ve başarısızlığı uzun dönemde bütün toplumu olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitimciler sürekli olarak eğitim sisteminin, okulların, öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin etkili olması için çeşitli önlemler almaktadırlar. Mal üreten örgütlerde önemli düzeyde başarı elde eden TKY, hizmet üreten eğitim alanında da başvurulan temel yaklaşımlardan biri haline gelmiştir (Şişman ve Turan, 2002).

Toplam kalite yönetimi anlayışının eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için koşullar şunlardır (Erdoğan, 2004):

- 1.Eğitimde belli bir puanın altında kalanlar başarısız, üstünde kalanlar ise başarılı olarak nitelendirilir. TKY'nin esas alınmasıyla herkesin başarılı yönleri ortaya konmalıdır.
- 2.Eğitimde kalitenin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde okulun müşterisi sayılabilecek olan öğrenci, veli, toplum, devlet gibi kişi ve kurumların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.
- 3.Eğitimde kalitenin en son ölçülmesi de önemli bir sorundur. Bu durumda eğitimdeki başarının yani niteliğin sadece bir final zamanına sıkıştırılarak değil belli bir süreç içine yayılarak ölçülmesi gerekir.
- 4.Eğitim sisteminde öğrenilecek konular yaşlara ve sınıflara göre sınırlanmaktadır. Nitelik ve başarı belli bir düzeye ulaşmaya değil, iyinin iyisi olmaya yani sınırsız gelişmeye endekslenmiş olarak gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır.
- 5.Eğitim amaçlarının değişen zamana göre işlevsel kalabilmesi de önemli bir sorundur.
- 6.Toplam kalite yönetimine göre, ürünün kaliteli olması, üretimin sadece belirli süreçlere değil hammaddenin seçilmesinden son ürünün elde edilmesine kadar bütün süreçlere bağlıdır.
- 7.Toplam kalite yönetimi anlayış olarak üretim sisteminin sürekli gelişmesi düşüncesini benimsemektedir.
- 8.Toplam kalite yönetimi anlayışı, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin daha önce almış oldukları eğitimin üstüne sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve tekniklerin eklenmesini gerektirir.
- 9.TKY'ye göre, eğitimde hedefler slogan düzeyinde kalmamalıdır.
- 10.TKY'ye göre ,kurumun kendi kendine değişebilmesini sağlayacak bir örgütsel yapıya sahip olması gerekmektedir.

2.1.8.4. Türk Eğitim Sistemi ve Değişim

Türk eğitim sisteminde değişim genellikle tepeden başlatılan bir süreç olagelmiştir. Eğitim tarihi incelendiğinde Osmanlı'dan bu yana merkezden başlatılan ve yürütülen

sayısız değişim girişimlerinin olduğunu görmek mümkündür. Ancak, değişim girişimlerine hala bir merkezden bir karar verilmesi ve başlatılması sorunlar yaratmaktadır. Çünkü günümüz koşullarında zaman içinde hızla oluşan gelişmelere ayak uydurabilmek için sistemin değişmesi konusundaki inisiyatifin sadece merkeze bırakılması işlevsel değildir. Dolayısıyla eğitimde değişim ihtiyacı, merkezi birimlerin dışında tabanda da hissedilip ve başlatılmalıdır (Erdoğan, 2004). Bu nedenle eğitim sisteminin işleyişini, merkezi kontrol ve yönlendirmeden kurtararak tabana açıp, halkı ve kurumları, gerektiği zaman değişimi kendilerinin gerçekleştirebileceği konusunda bir güvence ve rahatlığa kavuşturmak gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1998).

Türk eğitim sisteminde değişimi zorlaştıran etkenlerden bir diğeri de ülkedeki kamu yönetimi ve memuriyet anlayışıdır. Değişim belirli bir çabayı ve emeği gerektiren bir süreçtir. Yani değişimin gerçekleştiği kurumlarda çalışan personelin daha fazla enerji harcaması gerekmektedir. Oysa özellikle kamu sektöründe çalışan personel, başarısına bakılmaksızın aynı haklara ve şartlara sahiptir (Erdoğan, 2004). Örneğin; Türkiye'de, genellikle kamu çalışanlarında “Kurum yaşamazsa bizde yaşamayız.” diye bir düşünce yoktur. Türkiye'deki özelleştirme uygulamalarında bile, devlet-işletme zarar görebilir ama o kurumun başarısız olmasının sebeplerinden biri olan personelin korunması gerektiğine inanılır. Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Başarılı ya da başarısız öğretmen diye bir şey yoktur. Herkes aynı maaşı alır, sosyal hakları aynıdır. Böyle bir anlayışla başarılı eğitim yenileşmeleri yapmak zor görünmektedir (Özdemir, 2000).

Milli Eğitim Şuralarının eğitim sisteminin okullarının yapısını yenileştirmeye yönelik önerileri gerçekleştirilmektedir. Bu çerçevede birçok kez eğitim ve öğretimi ilgilendiren yasalar çıkarılmış ve düzenlemeler yapılmıştır. Değişim girişimlerinin bu denli çok olmasına rağmen değişimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda bir arayışın olmadığı görülmektedir. Bazen başarısız, bazen eksik, bazen de heyecansız olan ve sonuca ulaşmayan değişim çabaları, değişimin etkili bir şekilde yönetilmesi için gerekli olan modellerin geliştirilmemesine bağlanabilir (Erdoğan, 2004).

Başarılı değişim uygulamaları için, yeniliği gerçekleştirecek personelin bu değişimi anlamış olması gerekmektedir. Eğitimde yapılacak değişmelerde de öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi gerekmektedir. Genellikle eğitimde yapılan ya da yapılacak olan değişikliklerde işin program, araç ve gereç boyutu üzerinde durulmakta ama insan boyutu ihmal edilmektedir. Örneğin; Dünya

Bankası'nın kredileri ile gerçekleşen bazı projelerde alınan araç gereçlerin hiç kullanılmaması ya da optimal kullanılmaması ile ilgili iddialar bu görüşü doğrulamaktadır (Özdemir, 2000).

2.2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Araştırmanın bu bölümünde değişim yönetimi yeterlilikleri ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalar, geçmişten bugüne göre bir sıralama içerisinde verilmektedir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Töremen'in (2002), "Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri", adlı araştırmasında eğitim örgütlerini değiştirmeye iten nedenler ve değişimlerin önündeki engeller ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada amaç eğitim örgütlerindeki örgütsel değişimin engel ve nedenlerinin önem ve öncelik derecesinin belirlenmesidir. Araştırmanın deseni niteliksel, çok durumlu (multicase) çalışma desenidir. Bu amaçla değişimin neden ve engelleri, ilgili literatüre göre belirlendikten sonra, deneklerden bu engel ve nedenleri önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Elazığ'da düzenlenen tüm ilköğretim okulu yöneticilerinin katıldığı Eğitim yöneticisi yetiştirme kursuna katılan 33 ilköğretim okul müdürü ve Edremit Hizmetiçi Eğitim merkezinde düzenlenen Endüstri meslek lisesi müdürleri Eğitim yöneticisi yetiştirme kursuna katılan 33 okul müdürü olmak üzere toplam 66 okul müdüründen oluşmaktadır. Okul müdürlerinden eğitimde örgütsel değişim seminerine katıldıktan sonra bu sıralama yapılması istenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; okullarda örgütsel değişim çabalarında dönüt sistemi iyi çalışmamaktadır. Okul değişim programlarındaki başarısızlığın önemli bir nedeni dönüt ve değerlendirme sisteminin iyi çalışmamasıdır. Okul yöneticileri açısından okullarda örgütsel değişim bir zorunluluk haline gelmiştir. Örgütsel değişimin neden ve engellerinin bilinmesi, örgütsel değişim çabalarına yön verilmesi ve değişim ajanlarının stratejilerinin belirlenmesi açısından kritik bir öneme sahip görünmektedir. Okullarda örgütsel değişimin nedenleri irdelendiğinde her iki gruptaki sonuçtan hareketle en az önemli üç etkenin okullardaki kriz ve çatışma, okul içi iletişimi bozukluğu ve çevresel baskıların olduğu görülmektedir. Bu durum, okullarda örgütsel kriz ve çatışmanın olmadığı, örgütsel iletişimin istendik düzeyde olduğu ve çevresel baskıların olmadığı şeklinde görülse de, bu durum okul yöneticilerinin okullarındaki durumu yansıtmak istememelerinden kaynaklanabilir.

Değişen yasa ve düzenlemelerin, okul kültüründe ortaya çıkan değişimlerin ve okul performansının düşük olmasının örgütsel değişime neden olma oranları birbirlerine yakın oranlarda önem sırasını almışlardır. Her iki grubun örgütsel değişimin nedenleri konusundaki görüşleri doğrultusunda okullarda örgütsel değişimin en önemli nedeninin teknolojik değişiklikler olduğu görülmektedir. Engelleri açısından örgütsel değişim incelendiğinde sonuçlar doğrultusunda okul yöneticilerinin okullarda çok sayıda değişimin olmadığını ya da çok sayıda değişim olsa da bu durumun örgütsel değişime engel olmadığını düşündükleri söylenebilir. Her iki grup, değişimin sonucunu kestirememenin de örgütsel değişime önemli oranda engel olmadığını belirtmişlerdir. Her iki grubun sonuçları incelendiğinde örgütsel değişimin en önemli iki engelinin değişim için yeterli eleman olmaması ve değişime karşı direncin olması olarak görülmüştür.

Aksoy'un (2005), "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algıları" adlı araştırmasının amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, sahip oldukları örgütsel iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarını değerlendirmek ve çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Araştırma, tarama modelindedir. Veri toplama amacıyla örneklem grubuna on boyuttan oluşan veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırma evrenini, Ankara il merkezindeki 528 resmi ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırma evreninden, oransız küme örnekleme yoluyla 15 okul seçilmiştir. İlköğretim okullarında değişim yönetiminin gerçekleştirilmesi sürecinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin öğretmen algılarına göre: Okul yöneticileri "Çözülme", "Gelecek beklentisi ve Avantaj" ve Vizyon- Misyon Bildirimi ve Ekip Çalışması" açılarından yeterli; "Motivasyon", "İletişim", "Yeni Değerler", "Katılım", "Eğitim", "Zorlama", "Güven Verme" boyutlarında örneklem grubu tarafından orta derecede yeterli; erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini yeterli buldukları, bayan öğretmenlerin ise okul yöneticilerini kısmen de olsa erkek öğretmenler kadar yeterli bulmadıkları; görev alanı değişkenine göre öğretmen algıları arasında anlamlı farklılıklar bulmadıkları; kıdem değişkenine göre "Motivasyon" boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen grubunun okul yöneticilerinden yüksek beklenti içinde oldukları tespit edilmiştir.

Sönmez'in (2005) yaptığı "Eğitim örgütlerinde değişim sürecinde insan unsuru ve okul yöneticilerinin rolleri" konulu araştırmasının amacı; eğitim örgütlerinde sürekli gelişmeyi sağlayacak değişim sürecini hayata geçirebilmek için, literatür bilgisine dayalı olarak, "insan" unsurunun taşıdığı önemi ortaya koymak; eğitim örgütlerindeki çalışanların görüşleri temelinde okul yöneticilerinin değişim sürecinde "insan" unsurunun taşıdığı öneme ve geliştirilmesine yönelik olarak üstlendikleri rolleri ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın yöntemi, betimsel çalışmadır. Araştırmanın örneklemi, 15 genel lise, 1 imam hatip lisesi, 97 ilköğretim okuludur. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadın deneklerin, değişim ortamını hazırlama, iletişim, güdüleme ve yetkilendirme boyutlarına "arasıra" düzeyinde, güven ve işbirliği ve katılım boyutlarına ise "çoğunlukla" düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Erkek denekler ise, örgütsel boyutların tamamına "arasıra" düzeyinde katılmaktadır. Anlamlı farklılık bulunan, değişim ortamını hazırlama, güdüleme, yetkilendirme, güven ve işbirliği ve katılım boyutlarında kadın deneklerin katılımı erkek deneklere göre daha yüksektir. Kadın deneklerin erkek deneklere göre, eğitim örgütlerinde değişim sürecinde ortamın değişime hazırlanması, başarılı bir değişimin gerçekleştirilebilmesi için çalışanlara sunulan güdüleyici faktörleri, değişim dönemlerinde yöneticilerin yaptıkları yetkilendirme durumlarını, çalışanların değişimin gerçekleştirilmesi için işbirliği ve katılımında bulunma düzeylerini daha yeterli buldukları ve değişim süreçlerinde yöneticilerine ve meslektaşlarına daha fazla güven duydukları görülmektedir.

Ak'ın (2006) yaptığı "İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri" (Uşak ili örneği)", konulu araştırmasının amacı, Uşak ilinde MEB'e bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin değişimi yönetme kapsamında sahip oldukları yeterlikleri, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre değerlendirmektir. Araştırmanın yöntemi, karşılaştırmalı tarama modelidir. Araştırmanın örneklemi, Uşak il genelindeki Merkez, Banaz, Eşme, Karahallı, Sivasslı, Ulubey ve bu ilçelere bağlı 175 ilköğretim okulunda, 2005-2006 öğretim yılında görev yapan 1669 öğretmen ve 286 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, resmi ilköğretim okul yöneticilerinin algıları yöneticilerin, değişimi yönetme "okulda değişim ihtiyacını belirleme" ve "okulu değişim sürecine hazırlama" boyutlarına ilişkin yeterliklerinin, "çok" düzeyinde olduğunu; "okulda değişimi uygulama" ve

"değişimi değerlendirme" boyutlarına ilişkin yeterliklerinin ise "pek çok" düzeyinde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin algılarına göre ise yöneticilerin, değişim yönetiminin tüm boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri "orta" düzeyindedir. Ayrıca, araştırma bulguları, katılımcıların, okul yöneticilerinin değişim yönetiminin tüm boyutlarındaki yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının; görev değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Kurşunoğlu'nun (2006), "İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları (Denizli ili örneği), adlı araştırmasının amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 342 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları "orta" düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları arasında cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur. Branş öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutum düzeyleri, sınıf öğretmenlerinin tutum düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutum düzeyleri, öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Demiral'ın (2007) "Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin yatay ve dikey entegre eğitim sistemine geçişinde değişim sürecinin yönetilmesine ilişkin öğretim üyelerinin beklenti ve algıları" adlı araştırmasının amacı, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde gerçekleşen ve yeni sonlanan program değişim süreci hakkında öğretim üyelerinin beklenti ve algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma tipi tanımlayıcı genel tarama modelindedir. Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yatay ve dikey entegre eğitim sistemine geçişteki değişim sürecinin yönetilmesine ilişkin öğretim üyelerinin beklenti ve algılarını ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından 70 maddelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracı, araştırma evrenini oluşturan Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde çalışan 447 öğretim üyesi arasından uygun (convenience) örneklem tekniği ile seçilmiş 139 öğretim üyesine uygulanmıştır. Öğretim üyelerinin beklenti toplam skorları ortalaması bağımsız değişkenlerin hiçbiri için gruplar arası 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark göstermemiştir. Değişim sürecinin yönetimine dair öğretim üyelerinin algılarında cinsiyet, unvan, çalıştıkları bölümler, değişim sürecinde rol alma ve eğitim

komisyonunda görev alma durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır. Yönetici olan öğretim üyeleri, olmayanlara göre değişim sürecinin yönetilmesini daha olumlu algılamaktadırlar.

Kulu Şentürk'ün (2007), "İstanbul ili, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime dirençleri ve direnç nedenleri", adlı araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime direnç nedenlerine yönelik tutumlarını; öğretmenlerin kendilerini değişime açık görmeye ilişkin görüşlerini; bu tutum ve görüşlerin öğretmenlerin bazı kişisel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek için altı sorudan oluşan bir form; değişime direnç nedenlerini belirlemek için "Ergin Değişim Ölçeği" kullanılmıştır. Anket formları toplam 486 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre: Katılımcıların çoğunluğunun kendilerini değişime açık olarak algıladıkları görülmüştür. Kişilerin kendilerini değişime açık görmeye ilişkin görüşleri ile yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve okulun statüsü değişkenleri arasında farklılık bulunmamıştır. Kişilerin değişime direnç nedenlerinin en yüksek düzeyde olanı "rasyonalizasyon", "mücadele kaygısı" ve "genel değişime dirençtir". En düşük düzeyde olanları ise "bekle gör" ve "eskiyi koruma" boyutları olarak bulunmuştur. Kişilerin değişime dirençleri, kişisel değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Kişilerin değişime dirençleri, kendilerini ne ölçüde değişime açık gördüklerine göre farklılaşmaktadır.

Tandoğdu'nun (2007) "Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin 'değişimi yönetme yeterlilik' algılarının incelenmesi" adlı araştırmasının amacı; devlete bağlı ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin "değişimi yönetme yeterlilik" algılarının incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi; ilişkisel tarama türünde betimsel bir araştırmadır. Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler, "okulun toplam mevcudu", "okulun faaliyet gösterdiği yıl", "öğretmenin yaşı", "öğretmenin kıdemi", "öğretmenin eğitim düzeyi", "öğretmenin cinsiyeti" ve "öğretmenin branşı"dır. Bağımlı değişken ise öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin algıladıkları "değişimi yönetme yeterliliği" dir. Araştırmanın örneklemini, Kadıköy ilçesinde toplam 19 devlete bağlı lise ve görev yapan 902 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; Ortaöğretim okullarında

teknolojik eskime ile ve Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları için bazen değişim gerçekleştiriliyorken çoğu zaman Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetmelikleri gereği yapılması zorunlu olan değişiklikler uygulanmaktadır. Okul yöneticileri de değişim liderliği vasıflarının birçoğunu bazen yerine getirmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre çıkan bulguların değerlendirilmesinde, değişim yönetimi yeterlilik algılarının yaşları 50 ve üzeri olan öğretmenlerin okullarındaki yöneticilere ilişkin "değişiklik ihtiyacını belirleme" deki yeterliliğe ilişkin algılarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Çenker'in (2008), "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi" adlı araştırmasının amacı; ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin değişim yönetimine bakış açılarının nasıl olduğunun ve cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, görev alanları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasıdır. Ayrıca değişimin okullarda nasıl uygulandığı, öğretmenler tarafından nasıl anlaşıldığı, değişim yönetimi için gerekli donanımın değişim planlayıcılarında olup olmadığını öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Araştırmanın yöntemi, tarama modeline dayalıdır. Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan 75 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2183 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okulları içerisinde rastgele seçilen 8 ilköğretim okulunda görev yapan 218 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; araştırmada öğretmenler değişimin başlama ve uygulanmasında söz sahibi oldukları görülse de yeterli katılımlarının olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında değişim kültürünün duyurulması ve kontrolü öğretmenlere sıkı bir takip süreci ve yazılı emirler şeklinde yapıldığı sonucu çıkmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında yöneticinin değişim liderliğine, öğretmenlerin bakış açıları olumlu olmuştur. Yöneticiler genelde öğretmenlerin kişisel yeteneklerine ve değişimi ne denli isteyip istemediklerine dair bir araştırma yaptığı ve geri dönüş aldığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında öğretmenlerin değişimin olumsuz yönleri ile ilgili tedirginlik yaşadıkları bulunmuştur.

Sönmez'in (2008) yaptığı "Orta öğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin, değişime olan direnç üzerindeki etkileri" konulu araştırmasının amacı, okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin değişime olan direnç üzerine etkilerinin

araştırılmasıdır. Araştırmada yöntem, olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Anadolu yakası sınırları içerisinde faaliyet gösteren Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Maltepe, Kartal ilçelerinde ki okul müdürlerinin değerlendirilmesi istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; yöneticilerin okulda gerçekleşen durumlara ilişkin algılarının ve verdikleri yanıtların öğretmenlere oranla çok daha yüksek olması, okulda var olan durumu olduğundan pozitif algılama eğiliminde oldukları, yine yönetime yakın pozisyonda yapılan çalışmalarda aktif olarak yer aldıklarından dolayı, idarecilerin (yöneticilerin) empatik ve politik davrandıkları sonuçlarına varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; genel liseler, meslek lisesi, özel liseler arasında eğitim durumu ve kıdem durumlarına göre çok büyük farklılıklar gözlemlenmemiş, ancak her bir okul türü açısından bakıldığında bir takım farklılıklara rastlanmıştır. Bu farklılıklar çoğunlukla genel lise ve özel liseler lehinedir. Meslek liselerinde bu durum aksi yönde olduğu belirlenmiştir.

Can (2009) tarafından yapılan “Ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin değişimi yönetme yeterlilikleri (Üsküdar ve Kadıköy ilçeleri örneği)” adlı araştırmanın amacı, resmi ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin okul yönetimine ilişkin “değişimi yönetme yeterlilik” algılarının incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Üsküdar ve Kadıköy ilçelerindeki resmi ortaöğretim okullarının yöneticileri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde; cinsiyete göre erkeklerin değişimdeki payının daha fazla olduğu, yaş grubu en fazla 41-50 yaş olduğu, kıdem 11-20 yıl olduğu, eğitim düzeyi %72 lisans, %21 yüksek lisans, %6 sı doktora eğitime sahip olduğu görülmüştür. Yöneticilerin yaşı ile algıladıkları, kıdemi ile algıladıkları, eğitim düzeyi ile algıladıkları, branşı ile algıladıkları, öğrenci mevcudu ile yöneticilerin algıladıkları, okulun hizmet verdiği süre ile yöneticilerin algıladıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Altunay, Arlı ve Yalçınkaya'nın (2010), “İlköğretim okullarında değişim yönetimine ilişkin nitel bir çalışma (TKY çalışmalarında ödül alan/almayan okullar örneği)” adlı araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin okullarında değişim ihtiyacını belirleyerek, değişim sürecinde yaşadıkları deneyimleri, Toplam Kalite Yönetimi [TKY] uygulamalarını dikkate alarak ortaya koymak, bu süreçte yaşanan sorunları saptamak ve bunlara dayalı öneriler geliştirmektir. Nitel araştırma yöntemi ile ele alınan

araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İzmir ili Bornova, Buca, Gaziemir, Karşıyaka ilçelerinde yer alan, 2009-2010 yılında TKY çalışmalarında ödül alan ve ödül almayan ilköğretim okulu müdürleri oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlar, hem TKY’de ödül alan ve hem de almayan okullarda gerekli ekiplerin kurulduğunu ve TKY çalışmaları kapsamında dokümanların hazırlandığını, ancak sadece TKY çalışmalarında ödül alan okullarda kurulan bu ekiplerin daha aktif çalıştığını göstermektedir. TKY’de ödül alan okulların müdürlerinin TKY çalışmalarının içeriğinden ve ekip çalışmalarından haberdar oldukları, bu ekiplerin çalışmaları için gerekli olan araç gereci sağladıkları ve çalışmalarını teşvik ettikleri anlaşılmıştır.

Helvacı ve Kıcıroğlu’nun (2010) “İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği)”, adlı araştırması Uşak ili Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeylerini, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okulların alt yapısının ve velilerin değişime hazır bulunuşluğu boyutlarında ne derece hazır olduklarını, öğretmenlerin görüşlerine göre saptamayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dört boyutta anlamlı bir farklılığın olup olmadığı saptanmak istenmiştir. Araştırmanın evrenini, Uşak ili merkez ve beş ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan 1669 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk kapsamında, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okulların fiziki ve teknolojik alt yapısının ve velilerin değişime hazır bulunuşluğunun "orta" düzeyinde olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dört boyutta da anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dört boyutta anlamlı bir farklılığın olup olmadığı saptanmak istenmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Trump’ın (1987), “Eğitimde değişime direnç”, adlı araştırmasının amacı, ortaokullarda görev yapan yöneticilerin değişime karşı gösterdikleri tepkileri ölçmektir. Ohio’da (A.B.D.) ortaokullarda yürüttüğü çalışmada, yeni düşüncelere direncin okul müdürleri tarafından, yeni öğretim programları uygulamaya konulduğunda yaşanan en

büyük sorunlardan ikinci etmen olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 116 ortaokul müdür oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, ortaokul müdürlerinin yeniliği uygulama aşamasında iki alanda problem yaşadıklarını bulmuştur: uygulamaya ayrılan zaman ve öğretmenlerin yeni fikirlere dirençleri. İkinci problemle ilgili olarak, okul müdürlerinin %16,5'i değişime direncin onları değişimi uygulamaktan alıkoyan temel neden olduğunu belirtmişleridir. Tüm tepkiler içinden (n=116) okul müdürlerinin %64'ü değişime direnci temel beş nedenden biri olarak göstermişler, % 46'sı ise onları yeniliği uygulamaya koymaktan alıkoyan üç temel nedenden biri olarak görmüşlerdir (Akt. Kulu Şentürk, 2007).

Westhuizen (1996), tarafından yapılan "Eğitim örgütlerinde değişime direnç" adlı araştırmasının amacı, Güney Afrika'daki müdürlerin, okullarında herhangi içsel veya dışsal değişime direnç etmenleri algılayıp algılamadıklarını incelemektir. Araştırma bürokrasi tarafından yukarıdan dayatılan değişimin genellikle direnç yaratacağını göstermiştir. Araştırmada yöntem olarak anket uygulaması yapılmıştır. Güney Afrika Özgür Eyalet Bölgesi'ndeki tüm ortaokul müdürleriyle ilgili araştırma (n=81) %79 yanıt oranı ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar, müdürlerin değişime direnç oluşturan ne içsel (psikolojik) etmenler ne de dışsal (materyal ve organizasyonel koşullardaki değişimleri kapsayan) etmenler algılamadıklarını belirtmektedir. Ancak, değişimi yürürlüğe koymada psikolojik etmenler dışsal etmenlere kıyasla daha önemli bir rol oynamaktadır. En üstte yer alan etmen, değişimin iş güvenliğini zedeleyeceği korkusudur. Sonuçlar, müdürlerin değişime direnç algılamadıklarını ortaya koymaktadır; zira, direnç öncelikle içsel düzeyde meydana gelmekte dolayısıyla, müdürler değişimi yönetmek zorunda kalmamaktadır. Okulda yeniliğin uygulanmasını engelleyen etkenlere ilişkin olay incelemesinin sonuçları şöyledir: Üyelerin uygulanacak yenilik konusunda yeter derecede aydınlanmamış olması, üyelerin planlanan yeniliği uygulayacak güçte olmayışıdır, yeniliğin uygulanmasını sağlayacak araç ve gereçlerin yokluğu, sistemdeki koşulların uygulanması düşünülen yeniliğe ters düşmesi ve böyle sürmesi ve yönetici kadronun etkisidir. Üst ve ast ilişkilerinin oluşturduğu rol dizisi içinde; güç eşitlemesi ve güdüleme gibi önlemler, yönetimin uygulayıcılar üzerinde olumlu etkiler yapmasını sağlamaktadır.

Johnson'un (1996) yaptığı 'İlköğretim okulları düzeyinde yapılan değişim uygulamalarının analizi' adlı çalışmanın amacı; ilköğretim okullarında yapılan değişimin yeterli olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmanın bulgularına göre; eğitim yöneticilerinin yeterli bütçe ile değişim uygulamalarını desteklemelerinin gerekliliği, değişimi uygulama sürecinde plan ve politikaların değiştirilmesi gerektiği, kararların açık olması, yazılı ve sözlü iletişimin kurulmasının değişimde etkili olduğu belirlenmiştir (Akt.Cenker, 2008).

Glantz (1998) tarafından yapılan "Okulu Yeniden Yapılandırma Uygulamaları ve Değişmeye İlişkin Öğretmen Tutumları" konulu çalışmada, Pensilvanya'daki öğretmenlerin esneklik düzeyi ve değişme tarzlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 8 ortaokuldan seçilen 272 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak "Wonder ve Donovan'ın Barışçıl Değişme Envanteri" ve ilgili demografik sorular kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre: kadın öğretmenler, erkeklerden daha esnektir, yabancı dil, İngilizce, beden eğitimi ve mesleki öğretmenler; matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinden daha az esnektir, deneyimli öğretmenler, matematik ve fen bilgisi öğretmenleri diğer alanlardaki öğretmenlerden daha çok esnektir, yeniden yapılandırılmış eğitim uygulamalarının kullanımı ile ilgili; öğretmen esnekliği, tercih edilen değişme tarzı ve yeniden yapılandırılmış eğitim uygulamalarının kullanımı arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır (<http://proquest.umi.com>).

BÖLÜM 3 TEZ ÇALIŞMALARI

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplanmasına ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, tarama türünde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2005). Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler, "öğretmenin görev türü", "öğretmen ve müdür yardımcısının cinsiyeti", "öğretmen ve müdür yardımcısının eğitim düzeyi", "öğretmen ve müdür yardımcısının yaşı", "öğretmen ve müdür yardımcısının okuldaki çalışma süresi", "öğretmen ve müdür yardımcısının okuldaki teknolojik imkanlar, fiziki şartlar, AB projeleri yapılması, sık toplantı yapılması ve kendimi tükenmiş hissediyorum, algısı" dır. Bağımlı değişken ise öğretmen ve müdür yardımcısının okul yönetimine ilişkin algıladıkları "değişimi yönetme yeterliliği" dir.

3.1.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, İzmir ili Konak ilçesinde devlete bağlı mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan kültür, meslek dersleri öğretmenleri ve müdür yardımcılarıdır. Evren büyüklüğünü belirlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Konak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü eğitim-öğretim bölümünden, ilçede mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sayısı alınmıştır. Konak ilçesinde toplam 12 devlete bağlı meslek lisesinde görev yapan 1059 kültür, meslek dersi öğretmeni ve müdür yardımcısı olduğu tespit edilmiştir. Evren büyüklüğü (population) 1059 olarak alınmış ve örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. 12 okuldan öğretmen ve müdür yardımcılardan oluşan toplam 405 katılımcının anketleri kullanılmıştır. Evrenin okullara göre dağılımı Tablo 3.1.1’de verilmektedir.

Tablo 3.1.1. Evrenin Okuldaki Öğretmen Sayısına Dağılımı

Okul Adı	Evren	%	Örneklem Sayısı
Çınarlı Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi, Denizcilik Meslek Lisesi	230	%22	89
Mersinli Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi	117	%11	47
Mithatpaşa Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	125	%12	49
Şehit İdari Ataşe Çağlar Yücel Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi /Denizcilik Anadolu Mes. Lisesi	81	%8	32
Konak Nevvar Salih İşgören Eğitim Kampüsü Kız Teknik Ve Meslek Lisesi	55	%5	23
Nevvar Salih İşgören Endüstri Meslek Lisesi	51	%5	21
Gültepe Nenehatun Kız Teknik Ve Meslek Lisesi	36	%3	15
Küçükyalı Kız Teknik Ve Meslek Lisesi	80	%7	30
Göztepe Kız Teknik Ve Meslek Lisesi	105	%10	37
Beştepeler Kız Teknik Ve Meslek Lisesi	35	%3	13
Konak Cumhuriyet N.S. İşgören Kız Teknik Ve Meslek Lisesi	117	%11	40
Nevvar Salih İşgören Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi	27	%2	9
Toplam	1059	100	405

Tablo 3.1.1’de verilen okullara başına öğretmen ve yöneticilerden oluşan katılımcı sayısı ve yüzdelerine göre, bu araştırmada evren büyüklüğünün %38’ine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bireysel özelliklerinin dağılımı Tablo 3.1.2’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1.2. Örneklemin Kişisel Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler		Örneklem Sayısı (n)
Görev Türü	Öğretmen	370
	Müdür Yardımcısı	35
Cinsiyet	Kadın	208
	Erkek	197
Eğitim Durumu	Lisans	356
	Yüksek Lisans	43
	Doktora	6
Yaş Aralığı	25-29	15
	30-34	49
	35-39	89
	40-44	87
	45-49	76
	50 Yaş Ve Üstü	89
Çalışma Süresi	0-12 Ay	64
	13-24 Ay	46
	25-60 Ay	96
	5-10 Yıl	93
	11-20 Yıl	66
	21 Yıl Ve Üstü	40
Branş Türü	Sosyal Bilgiler	42
	Türkçe-Edebiyat	35
	Matematik	28
	Güzel Sanatlar	9
	Yabancı Dil	26
	Fen Bilimleri	39
	Beden Eğitimi	8
	Meslek Dersleri	189
Diğer Meslek Dalları	29	

Tablo 3.1.2'ye göre, araştırmaya katılan toplam 405 katılımcının, 370'i öğretmen, 35'i müdür yardımcısıdır. Öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının 208'i kadın, 197'si erkektir. Öğretmen ve müdür yardımcılarının 356'sı lisans, 43'ü yüksek lisans ve 6'sı doktora eğitimine sahiptir. Yaş aralığına göre dağılım; 25-29 yaş (15), 30-34 (49), 35-39 (89), 40-44 (87), 45-49 (76), 50 yaş ve üstü (89)' dur. Çalışma sürelerine göre dağılım ise; 0-12 Ay (64), 13-24 Ay (46), 26-60 Ay (96), 5-10 Yıl (93), 11-20 Yıl (66), 21 Yıl ve üstü (40)' dır. Öğretmen ve müdür yardımcılarının branşlara göre dağılımı incelendiğinde, 42'si Sosyal Bilgiler, 35'i Türkçe-Edebiyat, 28'i Matematik, 9'u Güzel Sanatlar, 26'sı Yabancı Dil, 39'u Fen Bilimleri, 8'i Beden Eğitimi, 189'u Meslek Dersleri, 29'u diğer Meslek Dalları Öğretmenidir.

3.1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlere iki bölümden oluşan bir anket verilmiştir. Birinci bölüm, okulun ve öğretmenlerin özelliklerine ilişkin olarak sorulan 10 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan anket Ek 1'de sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak kullanılan "Değişim Yönetimi Yeterlilik Ölçeği" öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin algıladıkları değişim yönetimi yeterliliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. "Değişim Yönetimi Yeterlilik Ölçeği" Nazlı Tandoğdu ve Prof. Dr. İrfan Erdoğan, tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmada kullanılabilmesi amacıyla gerekli izin alınmıştır (Tandoğdu, 2007).

Ölçeğin geliştirilme aşamasında, geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçeğin beş boyutta değişim yönetimi yeterlilik algısını ölçtüğü kabul edilmiştir. Bu alt boyutlar, "değişiklik ihtiyacını belirleme", "değişikliği teşhis etme", "değişikliği planlama", "değişikliği uygulama" ve "değişikliği değerlendirme" alt ölçekleridir. Veri toplama aracının alt boyutlarına göre madde dağılımları ve ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum değerler Tablo 3.1.3'te verilmektedir.

Tablo 3.1.3. Veri Toplama Aracının Alt Boyutlarına Göre Madde Dağılımları ve Minimum-Maksimum Değerler

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Minimum Değerler	Maksimum Değerler
Değişiklik ihtiyacını belirleme	7	7	35
Değişikliği teşhis etme	7	7	35
Değişikliği planlama	7	7	35
Değişikliği uygulama	7	7	35
Değişikliği değerlendirme	7	7	35

Tablo 3.1.3'e göre, her alt ölçek beşli Likert tipinde hazırlanmış olup, "Hiçbir Zaman" (1 puan), "Nadiren" (2 puan), "Ara Sıra" (3 puan), "Çoğu Zaman" (4 puan) ve "Her Zaman" (5 puan) olarak yanıtlanmaktadır. Her ölçekte 7 madde bulunmaktadır. Her alt ölçek için alınabilecek en düşük puan yedi, en yüksek puan 35'tir.

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

3.1.4. Verilerin Toplanması

İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra ölçek uygulanmaya başlanmış ve öğretmen ve müdür yardımcılara bireysel olarak uygulanmıştır. Öğretmen ve müdür yardımcıları ölçeği okulda doldurmuşlardır. Ölçeğin yanıtlanma süresi ortalama 10 dakika almıştır. Ölçeğin okullarda uygulanması ve toplanması toplam iki ay sürmüştür.

3.1.5. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama aracı, okullardan toplandıktan sonra, alt problemler doğrultusunda istatistik analizleri yapılmıştır. Değişkenlerin iki grup puan ortalamaları arasındaki farka bakarken bağımsız grup t-testi (independent sample t-test), ikiden fazla gruplar arasındaki puan ortalamaları arasındaki farka bakarken ise bir boyutlu varyans analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. Yaş değişkeninin alt gruplarının dağılımları normal

olmadığı için varyans analizinin non parametric test karşılığı olan (Kruskal-Wallis H) testi uygulanmıştır.

Veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde anlamlılık için asgari kritik değer 0.05 olarak alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda istatistiki ve mantıksal yorumlarda bulunulmuştur.

3.2. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın modeli doğrultusunda araştırma problemlerinin bulguları iki ana bölümde sunulmuştur.

3.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “MTO okullarında görev yapan öğretmenler ve müdür yardımcıları, okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerini nasıl algılamaktadırlar?” şeklinde belirtilmiştir. Birinci alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin bulgular, Tablo 3.2.1’ de verilmiştir.

Tablo 3.2.1 MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri

Değişimi Yönetme	N	Minimum Değerler	Maximum Değerler	\bar{X}	SS
İhtiyaç Belirleme	405	7	35	22.99	7.34
Teşhis Etme	405	7	35	23.09	7.57
Planlama	405	7	35	23.55	7.76
Uygulama	405	7	35	22.70	7.74
Değerlendirme	405	7	35	22.46	8.19

Tablo 3.2.1.’de MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetmeye yeterlilikleri puan ortalamalarının bulgularına yer verilmiştir. MTO okullarının yöneticilerinin değişiklik ihtiyacını belirleme puan ortalamaları $\bar{X}=22.29$, MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme puan ortalamaları $\bar{X}=23.29$, MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama puan ortalamaları $\bar{X}=23.55$, MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği uygulama puan ortalamaları $\bar{X}=22.70$, MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği değerlendirme puan ortalamaları $\bar{X}=22.46$ ’dır.

3.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları bireysel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların bireysel özelliklerine göre MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları tek tek incelenmiştir.

a) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları görev türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İkinci alt problem doğrultusunda görev türüne göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.1 de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.1. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin Görev Türüne Göre t Testi Sonuçları

Değişimi Yönetme	Görev Türüne Göre	N	\bar{X}	SS	t	P
İhtiyaç belirleme	Öğretmen	370	22.46	7.29	4.88	.000
	Müdür Yrd.	35	28.62	5.20		
Teşhis etme	Öğretmen	370	22.64	7.57	4.03	.000
	Müdür Yrd.	35	27.94	5.73		
Planlama	Öğretmen	370	23.07	7.74	4.07	.000
	Müdür Yrd.	35	28.57	6.09		
Uygulama	Öğretmen	370	22.20	7.70	4.31	.000
	Müdür Yrd.	35	28.00	6.15		
Değerlendirme	Öğretmen	370	22.00	8.18	3.72	.000
	Müdür Yrd.	35	27.31	6.65		

Tablo 3.2.2.1’de MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetmeye yeterlilikleri puanları görev türüne göre; yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları öğretmenlerin görev türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 4.88$, $p< .05$). Müdür yardımcılarının yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları ($\bar{X}= 28.46$),

öğretmenlerin yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=22.46$). Yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları öğretmenlerin görev türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 4.03, p< .05$). Müdür yardımcılarının yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları ($\bar{X}= 27.94$), öğretmenlerin yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}= 22.64$). Yöneticilerin değişikliği planlama puanları öğretmenlerin görev türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 4.07, p< .05$). Müdür yardımcılarının yöneticilerin değişikliği planlama puanları ($\bar{X}= 28.57$), öğretmenlerin yöneticilerin değişikliği planlama puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=23.07$). Yöneticilerin değişikliği uygulama puanları öğretmenlerin görev türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 4.31, p< .05$). Müdür yardımcılarının yöneticilerin değişikliği uygulama puanları ($\bar{X}= 28.00$), öğretmenlerin yöneticilerin değişikliği uygulama puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=22.20$). Yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanları öğretmenlerin görev türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 3.72, p< .05$). Müdür yardımcılarının yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanları ($\bar{X}= 27.31$), öğretmenlerin yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=22.00$).

b) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İkinci alt problem doğrultusunda cinsiyete göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.2. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Değişimi Yönetme	Cinsiyete Göre	N	\bar{X}	SS	t	p
İhtiyaç belirleme	Kadın	208	23.50	7.66	1.43	.151
	Erkek	197	22.45	6.97		
Teşhis etme	Kadın	208	23.43	8.02	.911	.363
	Erkek	197	22.74	7.06		
Planlama	Kadın	208	24.07	7.94	1.39	.163
	Erkek	197	23.00	7.53		
Uygulama	Kadın	208	23.05	7.91	.932	.352
	Erkek	197	22.34	7.57		
Değerlendirme	Kadın	208	22.84	8.68	.964	.336
	Erkek	197	22.06	7.64		

Tablo 3.2.2.2'ye göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme, değişiklik ihtiyacını belirleme, değişikliği planlama, değişikliği uygulama ve değişikliği değerlendirme puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

c) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İkinci alt problem doğrultusunda eğitim durumuna göre yapılan analiz sonucu elde edilen mesleki teknik ortaöğretim okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.3 de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.3. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin Eğitim Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Değişimi Yönetme	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	t	P
İhtiyaç belirleme	Lisans	356	23.16	7.33	1.26	.208
	Lisans Üstü	49	21.75	7.35		
Teşhis etme	Lisans	356	23.21	7.64	.801	.424
	Lisans Üstü	49	22.28	7.09		
Planlama	Lisans	356	23.68	7.87	.944	.346
	Lisans Üstü	49	22.57	6.83		
Uygulama	Lisans	356	22.92	7.79	1.51	.131
	Lisans Üstü	49	21.14	7.23		
Değerlendirme	Lisans	356	22.63	8.32	1.13	.259
	Lisans Üstü	49	21.22	7.12		

Tablo 3.2.2.3'e göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme, değişiklik ihtiyacını belirleme, değişikliği planlama, değişikliği uygulama ve değişikliği değerlendirme puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

d) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İkinci alt problem doğrultusunda yaşlarına göre yapılan analiz sonucu elde edilen mesleki teknik ortaöğretim okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.4 de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.4. MTO Okullarının yöneticilerinin değişimi yönetmeye yeterliliklerinin yaşa göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Değişimi Yönetme	Yaşlarına Göre	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
İhtiyaç belirleme	25-29	15	199.83	5	7.93	.160	P >.05
	30-34	49	193.26				
	35-39	89	191.04				
	40-44	87	192.77				
	45-49	76	235.81				
	50 ve üstü	89	202.84				
Teşhis etme	25-29	15	185.93	5	8.57	.127	P >.05
	30-34	49	183.36				
	35-39	89	193.48				
	40-44	87	195.71				
	45-49	76	235.58				
	50 ve üstü	89	205.52				
Planlama	25-29	15	191.60	5	8.28	.141	P >.05
	30-34	49	189.77				
	35-39	89	183.98				
	40-44	87	204.76				
	45-49	76	233.35				
	50 ve üstü	89	203.58				
Uygulama	25-29	15	152.60	5	12.76	.026	45-49 ile 35-39 45-49 ile 40-44 arasında
	30-34	49	192.27				
	35-39	89	186.11				
	40-44	87	200.54				
	45-49	76	240.08				
	50 ve üstü	89	205.04				
Değerlendirme	25-29	15	166.03	5	9.17	.102	P >.05
	30-34	49	195.38				
	35-39	89	184.21				
	40-44	87	203.06				
	45-49	76	233.27				
	50 ve üstü	89	206.31				

Tablo 3.2.2.4'e göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişiklik ihtiyacını belirleme, değişikliği teşhis etme, değişikliği planlama ve değişikliği değerlendirme puanlarının, öğretmen ve müdür yardımcılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği

uygulama puanlarının öğretmen ve müdür yardımcılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\bar{X} (5) =12.76$, $p<.05$). Farkın kaynağı Mann Whitney U testleri ile incelenmiş, yaşları 45-49 yaş arası olan öğretmenler ile yaşları 35-39 ve 40-44 yaş arası olan öğretmenlerin MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği uygulama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

e) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İkinci alt problem doğrultusunda çalışma süresine göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.5 de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.5. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişimi Yönetme	Çalışma Süresine Göre	N	\bar{X}	SS
İhtiyaç belirleme	0-12 ay	64	24.98	7.37
	13-24 ay	46	24.39	6.99
	25-60 ay	96	23.81	7.84
	5-10 yıl	93	22.07	7.30
	11-20 yıl	66	20.50	6.90
	21 yıl ve üstü	40	22.50	5.98
Teşhis etme	0-12 ay	64	25.14	7.70
	13-24 ay	46	24.52	7.05
	25-60 ay	96	23.75	7.86
	5-10 yıl	93	22.25	7.51
	11-20 yıl	66	20.51	7.35
	21 yıl ve üstü	40	22.85	6.62
Planlama	0-12 ay	64	25.75	7.69
	13-24 ay	46	24.91	7.52
	25-60 ay	96	24.47	7.46
	5-10 yıl	93	22.06	8.11
	11-20 yıl	66	21.36	7.62
	21 yıl ve üstü	40	23.32	7.04
Uygulama	0-12 ay	64	24.92	8.06
	13-24 ay	46	23.63	7.81
	25-60 ay	96	23.76	7.40
	5-10 yıl	93	21.50	7.87
	11-20 yıl	66	19.92	7.39
	21 yıl ve üstü	40	22.97	6.86
Değerlendirme	0-12 ay	64	24.93	8.23
	13-24 ay	46	23.15	8.40
	25-60 ay	96	23.67	8.04
	5-10 yıl	93	21.04	8.18
	11-20 yıl	66	19.56	7.88
	21 yıl ve üstü	40	22.90	7.18

Tablo 3.2.2.5.'den anlaşılacağı gibi 0-12 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişim ihtiyacını belirleme puan ortalamaları $\bar{X}=24.98$, 13-24 ay arası okulda görev süresi olan öğretmenlerin MTO okullarının yöneticilerinin değişim ihtiyacını belirleme puan ortalamaları $\bar{X}=24.39$, 25-60 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişim ihtiyacını belirleme puan ortalamaları $\bar{X}=23.81$, 5-10 yıl arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişim ihtiyacını belirleme puan ortalamaları $\bar{X}=22.07$, 11-20 yıl arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişim ihtiyacını belirleme puan ortalamaları $\bar{X}=20.50$, 21 yıl ve üstü okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişim ihtiyacını belirleme puan ortalamaları $\bar{X}=22.50$ olduğu görülmektedir.

0-12 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme puan ortalamaları $\bar{X}=25.14$, 13-24 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme puan ortalamaları $\bar{X}=24.52$, 25-60 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme puan ortalamaları $\bar{X}=23.75$, 5-10 yıl arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme puan ortalamaları $\bar{X}=22.25$, 11-20 yıl arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme puan ortalamaları $\bar{X}=20.51$, 21 yıl ve üstü okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme puan ortalamaları $\bar{X}=22.85$ olduğu görülmektedir.

0-12 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama puan ortalamaları $\bar{X}=25.75$, 13-24 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama puan ortalamaları $\bar{X}=24.91$, 25-60 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama puan ortalamaları $\bar{X}=24.47$, 5-10 yıl arası okulda görev süresi olan

öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama puan ortalamaları $\bar{X}=22.06$, 11-20 yıl arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama puan ortalamaları $\bar{X}=21.36$, 21 yıl ve üstü okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama puan ortalamaları $\bar{X}=23.32$ olduğu görülmektedir.

0-12 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği uygulama puan ortalamaları $\bar{X}=24.92$, 13-24 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği uygulama puan ortalamaları $\bar{X}=23.63$, 25-60 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği uygulama puan ortalamaları $\bar{X}=23.76$, 5-10 yıl arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği uygulama puan ortalamaları $\bar{X}=21.50$, 11-20 yıl arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği uygulama puan ortalamaları $\bar{X}=19.92$, 21 yıl ve üstü okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği uygulama puan ortalamaları $\bar{X}=22.97$ olduğu görülmektedir.

0-12 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği değerlendirme puan ortalamaları $\bar{X}=24.92$, 13-24 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği değerlendirme puan ortalamaları $\bar{X}=23.63$, 25-60 ay arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği değerlendirme puan ortalamaları $\bar{X}=23.76$, 5-10 yıl arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği değerlendirme puan ortalamaları $\bar{X}=21.50$, 11-20 yıl arası okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği değerlendirme puan ortalamaları $\bar{X}=19.92$, 21 yıl ve üstü okulda görev süresi olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği değerlendirme puan ortalamaları $\bar{X}=22.97$ olduğu görülmektedir.

İkinci alt problem doğrultusunda çalışma süresine göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişiklik ihtiyacını belirleme yeterliliklerine ilişkin bulgular tablo 3.2.2.5.a'da verilmiştir.

Tablo 3.2.2.5.a. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişiklik İhtiyacını Belirleme Yeterliliklerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar içi	906.45	5	181.29	3.46	.004	P<.05
Gruplar arası	20885.53	399	52.345			0-12 ay ile 5-10 yıl ve 11-20 yıl arasında
						13-24 ay ile 11-20 yıl arasında
Toplam	21791.99	404				25-60 ay ile 11-20 yıl arasında

Tablo 3.2.2.5.a'dan anlaşılacağı gibi MTO okullarının yöneticilerinin değişik ihtiyacını belirleme puanlarının öğretmen ve müdür yardımcılarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F(5.399)=3.46$ $p<0.05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda okuldaki çalışma süresi 0-12 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile okuldaki çalışma süresi 5-10 yıl ve 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarını, okuldaki çalışma süresi 13-24 ay olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile 11-20 yıl olan öğretmen ve müdür yardımcılarını arasında ve okuldaki çalışma süresi 25-60 ay olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile 11-20 yıl olan öğretmen ve müdür yardımcılarını arasında MTO okullarının yöneticilerinin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İkinci alt problem doğrultusunda çalışma süresine göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme yeterliliklerine ilişkin bulgular tablo 3.2.2.5.b’de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.5.b. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişikliği Teşhis Etme Yeterliliklerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar içi	909.44	5	181.88	3.25	.007	P<.05
Gruplar arası	22272.60	399	55.82			0-12 ay ile 5-10 yıl ve 11-20 yıl arasında
Toplam	23182.04	404				13-24 ay ile 11-20 yıl arasında 25-60 ay ile 11-20 arasında

Tablo 3.2.2.5.b’den anlaşılacağı gibi MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme puanlarının öğretmen ve müdür yardımcılarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F(5.399)=3.25$, $p<0.05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda okuldaki çalışma süresi 0-12 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile okuldaki çalışma süresi 5-10 yıl ve 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının , okuldaki çalışma süresi 13-24 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile okuldaki çalışma süresi 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının ve okuldaki çalışma süresi 25-60 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile okuldaki çalışma süresi 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği teşhis etme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İkinci alt problem doğrultusunda çalışma süresine göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama yeterliliklerine ilişkin bulgular tablo 3.2.2.5.c’de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.5.c. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişikliği Planlama Yeterliklerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar içi	1000.83	5	200.168	3.42	.005	
Gruplar arası	23337.27	399	58.48			P<.05 0-12 ay ile 5-10 yıl ve 11-20 yıl arasında
Toplam	24338.10	404				13-24 ay ile 5-10 yıl ve 11-20 yıl arasında 25-60 ay ile 5-10 yıl ve 11-20 yıl arasında

Tablo 3.2.2.5.c’den anlaşılacağı gibi MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama puanlarının öğretmen ve müdür yardımcılarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F(5.399)=3.42$, $p<0.05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda okuldaki çalışma süresi 0-12 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile okuldaki çalışma süresi 5-10 yıl ve 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının , okuldaki çalışma süresi 13-24 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile okuldaki çalışma süresi 5-10 yıl ve 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının ve okuldaki çalışma süresi 25-60 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile okuldaki çalışma süresi 5-10 yıl ve 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İkinci alt problem doğrultusunda çalışma süresine göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği uygulama yeterliliklerine ilişkin bulgular tablo 3.2.2.5.d'de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.5.d. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişikliği Uygulama Yeterliliklerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar içi	1107.96	5	221.59	3.82	.002	P<.05
Gruplar arası	23135.66	399	57.98			0-12 ay ile 5-10 yıl ve 11-20 yıl arasında
						13-24 ay ile 11-20 yıl arasında
Toplam	24243.62	404				25-60 ay ile 5-10 yıl ve 11-20 yıl arasında

Tablo 3.2.2.5.d'den anlaşılabilceği gibi MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği planlama puanlarının öğretmen ve müdür yardımcılarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F(5.399)=3.82$, $p<0.05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda okuldaki çalışma süresi 0-12 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcıları ile okuldaki çalışma süresi 5-10 yıl ve 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının , okuldaki çalışma süresi 13-24 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcıları ile okuldaki çalışma süresi 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının ve okuldaki çalışma süresi 25-60 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcıları ile okuldaki çalışma süresi 5-10 yıl ve 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği uygulama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İkinci alt problem doğrultusunda çalışma süresine göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği değerlendirme yeterliliklerine ilişkin bulgular tablo 3.2.2.5.e’de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.5.e. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişikliği Değerlendirme Yeterliliklerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar içi	1306.37	5	261.27	4.03	.001	P<.05
Gruplar arası	25818.36	399	64.70			0-12 ay ile 5-10 yıl ve 11-20 yıl arasında
						13-24 ay ile 11-20 yıl arasında
Toplam	27124.73	404				25-60 ay ile 5-10 yıl ve 11-20 yıl arasında

Tablo 3.2.2.5.e’den anlaşılacağı gibi MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği değerlendirme puanlarının öğretmen ve müdür yardımcılarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(5,399)=4.03$, $p>0.05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu sınamak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda okuldaki çalışma süresi 0-12 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile okuldaki çalışma süresi 5-10 yıl ve 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının, okuldaki çalışma süresi 13-24 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile okuldaki çalışma süresi 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının ve okuldaki çalışma süresi 25-60 ay arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarını ile okuldaki çalışma süresi 5-10 yıl ve 11-20 yıl arası olan öğretmen ve müdür yardımcılarının MTO okullarının yöneticilerinin değişikliği değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

f) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları teknolojik imkanlara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İkinci alt problem doğrultusunda teknolojik imkanlara göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.6 da verilmiştir.

Tablo 3.2.2.6. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin Okuldaki Teknolojik İmkanlara Göre t Testi Sonuçları

Değişimi Yönetme	Teknolojik imkanlar yeterli	N	\bar{X}	SS	t	p
İhtiyaç belirleme	Evet	150	25.99	6.44	6.72	.000
	Hayır	254	21.17	7.24		
Teşhis etme	Evet	150	25.58	7.12	5.31	.000
	Hayır	254	21.58	7.43		
Planlama	Evet	150	26.21	7.09	5.55	.000
	Hayır	254	21.93	7.69		
Uygulama	Evet	150	25.60	7.25	6.10	.000
	Hayır	254	20.94	7.49		
Değerlendirme	Evet	150	25.51	7.78	6.06	.000
	Hayır	254	20.61	7.87		

Tablo 3.2.2.6’da MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetmeye yeterlilikleri puanları okuldaki teknolojik imkanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları okuldaki teknolojik imkanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 6.72$, $p< .05$). Teknolojik imkanların yeterli olduğu okul yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları ($\bar{X}= 25.99$), teknolojik imkanların yeterli olmadığı okul yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=21.17$). Yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları okuldaki teknolojik imkanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 5.31$, $p< .05$). Teknolojik imkanların yeterli olduğu okul yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları ($\bar{X}= 25.58$), teknolojik imkanların yeterli

olmadığı okul yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=21.58$). Yöneticilerin değişikliği planlama puanları okuldaki teknolojik imkanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 5.55, p< .05$). Teknolojik imkanların yeterli olduğu okul yöneticilerin değişikliği planlama puanları ($\bar{X}= 26.21$), teknolojik imkanların yeterli olmadığı okul yöneticilerin değişikliği planlama puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=21.93$). Yöneticilerin değişikliği uygulama puanları okuldaki teknolojik imkanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 6.10, p< .05$). Teknolojik imkanların yeterli olduğu okul yöneticilerin değişikliği uygulama puanları ($\bar{X}=25.60$), teknolojik imkanların yeterli olmadığı okul yöneticilerin değişikliği uygulama puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=20.94$). Yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanları öğretmenlerin okuldaki teknolojik imkanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 6.06, p< .05$). Teknolojik imkanların yeterli olduğu okul yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanları ($\bar{X}=25.51$), teknolojik imkanların yeterli olmadığı okul yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=20.61$).

g) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının alguları fiziki imkanlara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İkinci alt problem doğrultusunda fiziki imkanlara göre yapılan analiz sonucu elde edilen mesleki teknik ortaöğretim okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.7' de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.7. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin Okuldaki Fiziki İmkanlara Göre t Testi Sonuçları

Değişimi Yönetme	Fiziki imkanlar yeterli	N	\bar{X}	SS	t	P
İhtiyaç belirleme	Evet	115	26.22	6.28	5.77	.000
	Hayır	289	21.71	7.36		
Teşhis etme	Evet	115	26.32	6.79	5.59	.000
	Hayır	289	21.80	7.50		
Planlama	Evet	115	27.00	6.68	5.84	.000
	Hayır	289	22.18	7.75		
Uygulama	Evet	115	25.66	7.07	4.95	.000
	Hayır	289	21.53	7.71		
Değerlendirme	Evet	115	26.20	7.46	6.01	.000
	Hayır	289	20.98	8.02		

Tablo 3.2.2.7'ye göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri okuldaki fiziki imkanlara göre, yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 5.77$, $p < .05$). Fiziki imkanların yeterli olduğu okul yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları ($\bar{X}=26.22$), fiziki imkanların yeterli olmadığı okul yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=21.71$). Yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları okuldaki fiziki imkanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 5.59$, $p < .05$). Fiziki imkanların yeterli olduğu okul yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları ($\bar{X}=26.32$), fiziki imkanların yeterli olmadığı okul yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=21.80$). Yöneticilerin değişikliği planlama puanları okuldaki fiziki imkanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 5.84$, $p < .05$). Fiziki imkanların yeterli olduğu okul yöneticilerin değişikliği planlama puanları ($\bar{X}=27.00$), fiziki imkanların yeterli olmadığı okul yöneticilerin değişikliği planlama puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=22.18$). Yöneticilerin değişikliği uygulama puanları okuldaki fiziki imkanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 4.95$, $p < .05$). Fiziki imkanların yeterli olduğu okul yöneticilerinin değişikliği uygulama puanları ($\bar{X}=25.66$), fiziki imkanların yeterli olmadığı okul yöneticilerinin değişikliği uygulama

puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=21.53$). Yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanları okuldaki fiziki imkanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 6.01$, $p< .05$). Fiziki imkanların yeterli olduğu okul yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanları ($\bar{X}=26.20$), fiziki imkanların yeterli olmadığı okul yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=20.98$).

h) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları AB projesi yapılıp yapılmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İkinci alt problem doğrultusunda AB projesi yapılıp yapılmadığına göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.8 de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.8. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin Okulda AB Projesi Yapılma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Değişimi Yönetme	AB projesi	N	\bar{X}	SS	t	p
İhtiyaç belirleme	Evet	327	23.41	7.37	2.35	.019
	Hayır	78	21.24	6.97		
Teşhis etme	Evet	327	23.57	7.51	2.60	.009
	Hayır	78	21.10	7.56		
Planlama	Evet	327	23.74	7.83	1.00	.314
	Hayır	78	22.75	7.44		
Uygulama	Evet	327	23.03	7.85	1.73	.084
	Hayır	78	21.34	7.14		
Değerlendirme	Evet	327	22.74	8.35	1.42	.156
	Hayır	78	21.28	7.40		

Tablo 3.2.2.8'e göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları okuldaki AB projesi yapılıp yapılmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 2.35$, $p< .05$). AB projesi yapılan okul yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları ($\bar{X}=26.22$), AB projesi yapılmayan okul yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=21.71$). Yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları okulda AB projesi yapılıp yapılmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 2.60$, $p< .05$). AB projesi yapılan okul yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları ($\bar{X}=26.32$), AB projesi yapılmayan okul yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=21.80$). Yöneticilerin değişikliği planlama, değişikliği uygulama ve değişikliği değerlendirme puanları okuldaki AB projesi yapılıp yapılmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

i) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları sık toplantı yapılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İkinci alt problem doğrultusunda sık toplantı yapılma durumuna göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.9 da verilmiştir.

Tablo 3.2.2.9. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin Okuldaki Toplantı Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Değişimi Yönetme	Sık sık toplantı yapılması	N	\bar{X}	SS	t	p
İhtiyaç belirleme	Evet	286	24.77	6.81	8.13	.000
	Hayır	119	18.72	6.80		
Teşhis etme	Evet	286	24.79	7.10	7.45	.000
	Hayır	119	19.01	7.12		
Planlama	Evet	286	25.27	7.27	7.36	.000
	Hayır	119	19.41	7.34		
Uygulama	Evet	286	24.50	7.22	7.73	.000
	Hayır	119	18.39	7.27		
Değerlendirme	Evet	286	24.35	7.80	7.70	.000
	Hayır	119	17.91	7.29		

Tablo 3.2.2.9'a göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları okulda sık sık toplantı yapılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 8.13$, $p < .05$). Sık sık toplantı yapılan okullardaki okul yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları ($\bar{X}=24.77$), sık sık toplantı yapılmayan okullardaki okul yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=18.72$). Yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları okuldaki okulda sık sık toplantı yapılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 7.45$, $p < .05$). Sık sık toplantı yapılan okullardaki okul yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları ($\bar{X}=24.79$), sık sık toplantı yapılmayan okul yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=19.01$). Yöneticilerin değişikliği planlama

puanları okuldaki sık sık toplantı yapılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 7.36, p< .05$). Sık sık toplantı yapılan okullardaki okul yöneticilerin değişikliği planlama puanları ($\bar{X}=25.27$), sık sık toplantı yapılmayan okullardaki okul yöneticilerin değişikliği planlama puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=19.41$). Yöneticilerin değişikliği uygulama puanları okulda sık sık toplantı yapılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 7.73, p< .05$). Sık sık toplantı yapılan okullardaki okul yöneticilerin değişikliği uygulama puanları ($\bar{X}=24.50$), sık sık toplantı yapılmayan okullardaki okul yöneticilerin değişikliği uygulama puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=18.39$). Yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanları okulda sık sık toplantı yapılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 7.70, p< .05$). Sık sık toplantı yapılan okullardaki okul yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanları ($\bar{X}=24.35$), sık sık toplantı yapılmayan okullardaki okul yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=17.91$).

j) MTO okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları tükenmişlik hissetme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İkinci alt problem doğrultusunda tükenmişlik hissetme durumuna göre yapılan analiz sonucu elde edilen MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin bulgular Tablo 3.2.2.10 da verilmiştir.

Tablo 3.2.2.10. MTO Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin Öğretmenlerin Tükenmişlik Hissetme Algısına Göre t Testi Sonuçları

Değişimi Yönetme	Tükenmişlik hissetme	N	\bar{X}	SS	t	P
İhtiyaç belirleme	Evet	108	21.02	7.47	3.29	.000
	Hayır	297	23.71	7.17		
Teşhis etme	Evet	108	21.20	7.70	3.06	.000
	Hayır	297	23.78	7.41		
Planlama	Evet	108	21.09	7.51	3.91	.000
	Hayır	297	24.44	7.66		
Uygulama	Evet	108	20.22	7.60	3.96	.000
	Hayır	297	23.61	7.61		
Değerlendirme	Evet	108	20.32	7.86	3.20	.000
	Hayır	297	23.24	8.18		

Tablo 3.2.2.10'a göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları öğretmenlerin tükenmişlik hissetme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 3.29$, $p < .05$). Tükenmişlik hissetmeyen öğretmenlerin yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanları ($\bar{X}=23.71$), tükenmişlik hisseden öğretmenlerin okul yöneticilerin değişiklik ihtiyacını belirleme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=21.02$). Yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları öğretmenlerin tükenmişlik hissetme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 3.06$, $p < .05$). Tükenmişlik hissetmeyen öğretmenlerin yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanları ($\bar{X}=23.78$), tükenmişlik hisseden öğretmenlerin yöneticilerin değişikliği teşhis etme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=21.20$). Yöneticilerin değişikliği planlama puanları öğretmenlerin tükenmişlik hissetme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 3.91$, $p < .05$). Tükenmişlik hissetmeyen öğretmenlerin yöneticilerin değişikliği planlama puanları ($\bar{X}=24.44$), tükenmişlik hisseden öğretmen ve müdür yardımcılarının yöneticilerin değişikliği planlama puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=21.09$). Yöneticilerin değişikliği uygulama puanları öğretmenlerin tükenmişlik hissetme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 3.96$, $p < .05$). Tükenmişlik hissetmeyen öğretmen ve müdür yardımcılarının yöneticilerin değişikliği uygulama puanları ($\bar{X}=23.61$), tükenmişlik hisseden öğretmenlerin yöneticilerin değişikliği uygulama puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=20.22$). Yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanları öğretmen ve müdür yardımcılarının tükenmişlik hissetme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t= 3.20$, $p < .05$). Tükenmişlik hissetmeyen öğretmen ve müdür yardımcılarının yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanları ($\bar{X}=23.24$), tükenmişlik hisseden öğretmen ve müdür yardımcılarının yöneticilerin değişikliği değerlendirme puanlarından daha yüksektir ($\bar{X}=20.32$).

BÖLÜM 4 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, alt problemleri rehberliğinde tartışılmış ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

4.1. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulguları çerçevesinde öğretmen ve müdür yardımcılarının, yöneticilerinin değişim yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları, alanyazın ışığında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgularına göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu ve değişimi yönetme yeterliliklerinden planlama boyutunun en yüksek, değerlendirme boyutunun en düşük algılandığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Ak'ın (2006) ve Kurşunoğlu'nun (2006) yaptıkları araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ak'a göre, yöneticilerin değişim yönetiminin tüm boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri algıları, orta düzeydedir. Kurşunoğlu'na (2006) göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları, orta düzeydedir. Yıldız'ın (2012) yaptığı araştırmanın sonucuna göre ise yöneticilerin değişimi yönetme yeterliliklerinin alt boyutlarından planlamada yeterliliğin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Yöneticilerin değişimi değerlendirme boyutu ise yeterli düzeyde bulunmuştur. Cenker'e (2008) göre, ilköğretim okullarında yöneticinin değişim liderliğine, öğretmenlerin bakış açıları olumlu olmuştur. Aynı zamanda ilköğretim okullarında öğretmenlerin değişimin olumsuz yönleri ile ilgili tedirginlik yaşadıkları bulunmuştur. Helvacı ve Kıcıroğlu'na (2010) göre öğretmenler, ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk kapsamında, okul yöneticilerinin, okulların fiziki ve teknolojik alt yapısının ve velilerin değişime hazır bulunuşluğunu "orta" düzeyde değerlendirmektedirler. Altunay, Arlı ve Yalçınkaya'ya (2012) göre, TKY uygulaması yapılan okullarda ve özellikle ödül alan okullarda müdürler, okuldaki değişim için liderlik yapmakta, gerekli ortamı sağlamak ve çalışanları motive etmektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın

bulgularına göre, okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri çoğu araştırmada orta düzeyde değerlendirilmektedir. Bu sonuç okul yöneticilerinin değişimi yönetme konusunda yeterince bilgisi ve aktif olmamasından kaynaklanabilir. Mesleki Teknik Ortaöğretim Okullarında “değişim yönetimi” Türk Eğitim sisteminde kullanılan klasik yöntemlere paralel olarak, tepeden başlatılan değişim uygulamaları şeklinde başlatılmakta ve okullara doğru inmektedir. Bu durumda okul müdürlerinin, okuldaki değişiklik ihtiyacını belirlemesi, değişikliği teşhis etmesi, planlaması, uygulamaya koyması ve değerlendirme yapması beklenmektedir. Ancak bu durumda değişim yönetimini başarılı bir şekilde uygulayabilmek okul yöneticilerinin değişimi anlamaları ve yönetebilmelerine bağlı hale geldiğinden eğitimlerinin ve becerilerinin yetersiz olması durumunda önemli sorunlar ortaya çıkabilmekte, istenen değişimler gerçekleşmemektedir. Okul yöneticilerinin bu konuda yetersiz olması değişim yönetiminin önünde ciddi bir engel olarak görülebilir. Okul yöneticisinin değişimi anlama ve yönetme becerisinin varlığı ise başarılı bir değişimi getirebilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinden *değişikliği uygulama* yeterliliğine ilişkin, 45-49 yaş grubu öğretmenlerin algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuç Tandoğdu'nun (2007) yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Tandoğdu'ya göre, değişimi yönetme yeterlilik algılarının, yaşları 50 ve üzeri olanlarda değişiklik ihtiyacını belirlemeye göre daha fazla olduğu görülmektedir. Keser (2000) ve Helvacı'ya (2005) göre ise genç öğretmenlerin değişimi yönetme algıları yaşlılara göre daha yüksektir. Değişikliği uygulama algıları ise bu durumun tam tersidir. Can (2009) ve Kulu Şentürk'ün (2007) araştırmasında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın ve bu araştırma bulgularına göre, genç öğretmenler, okul yöneticileri ile uzun süre çalışmadıkları ve yaşlı öğretmenlere göre deneyimleri daha yetersiz olduğu için okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerini daha öznel değerlendirmelerinden kaynaklanabilir. Çünkü öğretmenlerin değerlendirmeleri, değişimden beklentilerine göre şekillenmiş olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri; tüm boyutlarda görev türüne göre, müdür yardımcılarının değişimi yönetme algıları öğretmenlerinkinden daha yüksektir. Sönmez'e (2008) göre, yöneticilerin okulda gerçekleşen durumlara ilişkin algılarının ve

verdikleri yanıtların öğretmenlere oranla çok daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Aksoy (2005) araştırmasında ise yöneticilerin değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde görev türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Demiral'a (2007) göre, yönetici olan öğretim üyeleri, olmayanlara göre değişim sürecinin yönetilmesini daha olumlu algılamaktadırlar. Alanyazın ve bu araştırma bulgularına göre müdür yardımcılarının okul yöneticilerini daha yüksek değerlendirmesi, yarının yöneticileri olarak, okul müdürlerinin değişim çabalarını yakından görmesi ve değişimin sadece müdür ile olmayacağını kurumdaki müdür yardımcıları ve öğretmenlerin de destek vermesi gerektiği bilinci oluşmasından kaynaklanabilir. Aynı zamanda müdür yardımcılarının, müdürlerine kendilerini daha yakın hissetmeleri nedeniyle onları nesnel değerlendirememesi, okul yöneticilerini daha olumlu algılama, daha empatik ve politik davranma eğiliminde olduklarından kaynaklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin katılımcıların cinsiyetlerine ve eğitim durumuna göre, anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Kurşunoğlu (2006) ve Kulu Şentürk'ün (2007) araştırmasına göre, öğretmen ve müdür yardımcılarının örgütsel değişmeye ilişkin tutumları arasında ve Helvacı ve Kıcıroğlu'na (2010) göre öğretmenlerin ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Can (2009), Demiral (2007) ve Sönmez'e (2005) göre ise cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Aksoy'a (2005), göre erkek öğretmenler okul yöneticilerini değişim yönetimi konusunda daha yeterli bulmaktadırlar. Eğitim durumuna göre, Kulu Şentürk'ün (2007) araştırmasında da bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın sonuçları, değişimi yönetme yeterliliklerini değerlendirme konusunda katılımcıların cinsiyetinin ve eğitim durumunun belirleyici bir değişken olmadığını gösterebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okulları öğretmenlerinin okullarda çalışma süresine göre, çalışma süresi az olan öğretmenlerin tüm boyutlarda okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliğini daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Aksoy (2005) yaptığı çalışmada 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen grubunun okul yöneticilerinden yüksek beklenti içinde oldukları tespit

etmiştir. Bu sonuç, bu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Can'a (2009) göre yöneticilerin kıdemi ile algıladıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazın ve bu araştırma bulguları, 1-5 yıl arası okulda çalışan yani okula yeni gelen öğretmen ve müdür yardımcılarının, okula uyum sağlamak için okulun müdüründen, öğretmenine, fiziki yapısından, teknolojik donanımına kadar her ayrıntısını incelemeye ve bilgi edinmeye çalışma eğiliminden; buna rağmen aynı okulda uzun yıllar çalışan öğretmen ve müdür yardımcılarının okulda yapılan faaliyetler ve değişiklikler konusunda bir süre sonra duyarsız bir hale gelmesinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, öğretmen ve müdür yardımcılarının, okullardaki teknolojik ve fiziki imkanları yeterli değerlendirenlerin yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerini daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Bu durum öğretmen ve müdür yardımcılarının, okuldaki fiziki yeterlik ve teknolojik imkanlarını olumlu algılamaları ile değişim yönetimini eşleştirdiği anlamına gelmektedir. Bu nedenle bir değişim isteniyorsa çalışanların rahat çalışabilecekleri ve istedikleri fiziksel ortamın sağlanması çalışanların okullarını daha fazla sahiplenmesi ve yeniliklerin gerçekleşmesini olumlu etkileyebilir. Bu araştırmada, AB projesi yapılan okullardaki öğretmen ve müdür yardımcılarının, yöneticilerini değişiklik ihtiyacını belirleme ve değişikliği teşhis etme açısından daha yüksek algıladıkları görülmüştür. AB projesi yapılan okullarda, proje yapılan diğer ülkelere gidip farklı ülkelerin eğitimlerini yerinde inceleyen öğretmen ve müdür yardımcılarının, değişimi değerlendirme algıları daha olumlu olabilmektedir. Gözlemlediklerini, kendi okullarına aktarmanın yollarını ararken okul müdürü ile çalışarak bunları nasıl yapabileceklerini görmektedirler. Bu durum, değişim sürecindeki sorunları birebir deneyimleyerek okul müdürünün değişim yönetimi konusundaki durumunu ve sorunlarını daha net algılamalarını arttırabilmektedir. Bu araştırmada sık sık toplantı yapılan okullardaki yöneticilerin değişimi yönetme yeterliliklerinin diğerlerinden daha yüksek algılandığı görülmüştür. Cenker'e (2008) göre, öğretmenler değişimin başlama ve uygulanmasında söz sahibi olsada yeterli katılımlarının olmamaktadır. Johnson'a (1996) göre, eğitim yöneticilerinin yeterli bütçe ile değişim uygulamalarını desteklemelerinin gerekliliği, değişimi uygulama sürecinde plan ve politikaların değiştirilmesi gerektiği, kararların açık olması, yazılı ve sözlü iletişimin kurulmasının değişimde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ilköğretim okullarında değişim kültürünün duyurulması ve

kontrolünün öğretmenlere sıkı bir takip süreci ve yazılı emirler şeklinde yapıldığı sonucu çıkmıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularına göre sık sık toplantı yapılan okullarda değişimi yönetmenin daha kolay olması beklenmektedir. Öğretmen ve müdür yardımcılarının en çok yakındığı konu, “yapılan işten haberim yoktu, daha önce duymadım” gibi konulardır. Tüm okul çalışanlarının katıldığı, planlanmış toplantıların yapılması, bilgi paylaşılmasını ve okullarda değişimin daha kolay ve çabuk olmasını sağlayabilir. Bu anlamda okullarda çalışanların katılımı ile gerçekleşen TKY çalışmaları, okullardaki yöneticiler, müdür yardımcıları ve öğretmenleri olumlu etkileyebilir, değişime açık olmalarını ve destek olmalarını sağlayıcı bir unsur olabilir. Böylece okullarda değişimi yönetme sadece okul müdürünün sorumluluğunda bir durum olmaktan çıkarak tüm çalışanlar tarafından paylaşılabilir. Kullanılan farklı tekniklerden dolayı TKY çalışmaları, çalışanların farklı fikirlere açık olmasını, tutumlarının olumlu olmasını ve iş bölümünün yapılmasını ve değişimin başarılı bir şekilde yönetilmesini sağlayabilir. Bu araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliğine ilişkin, tükenmişlik hissetmeyen öğretmen ve müdür yardımcılarının, tükenmişlik hissedenlerin algılarına göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Alanyazına göre teknik öğretmenlerin yaş, hizmet süresi, eğitim sisteminden memnuniyet, değişkenleri ile tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşma arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Besler, 2006). Karakuş’a (2008) göre, yaşa ve hizmet süresine göre duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeyleri anlamlı farklılaşmamıştır. Alanyazın ve bu araştırma bulgularına göre, tükenmişlik hisseden katılımcıların çalıştıkları ortama ve birlikte çalıştıkları bireylere karşı duyarsız olması, memnuniyetsiz olması, beklentilerinin çok yüksek olması olağan bir durumdur. Olumsuz değerlendirmeleri umutsuz ruh hallerinden kaynaklanabilir. Kendini tükenmiş hissetmeyen katılımcıların enerjisi daha yüksek olduğundan beklentileri daha düşük olabilir. Kendilerini işe yarar hisseden ve enerjisi yüksek olanlar kendilerine, öğrencilerine ve okullarına faydalı olabilirler.

4.2. SONUÇ

1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgularına göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu ve değişimi

yönetme yeterliliklerinden planlama boyutunun en yüksek, değerlendirme boyutunun en düşük algılandığı görülmüştür.

2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri; yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

3. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri konusunda; görev türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

4. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri konusunda; cinsiyetlerine göre, anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

5. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri konusunda; eğitim durumuna göre, anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

6. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri konusunda; öğretmenlerin okullarda çalışma süresine göre, anlamlı bir farklılık görülmüştür.

7. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, öğretmen ve müdür yardımcılarının, okullardaki teknolojik ve fiziki imkanları değerlendirme tutumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

8. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri konusunda, AB projesi deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

9. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri konusunda; toplantı yapılma sıklığına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

10. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, MTO okullarının yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri konusunda; öğretmen ve müdür yardımcılarının, tükenmişlik hissetme durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

4.3.ÖNERİLER

Resmi mesleki teknik eğitim ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen ve müdür yardımcılarının okul yöneticilerine ilişkin "değişimi yönetme yeterlilik" algılarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın bulgularından yararlanarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak şu şekilde sıralanmaktadır:

4.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin katılımcılar tarafından orta düzeyde algılanması nedeniyle yöneticilerin değişimi yönetme yeterliliklerinin artırılması için yöneticiler değişim konusunda bilgilendirilebilir, değişim uygulamalarında ihtiyaç duyulduğunda gerekli uzmanlardan yardım alınabilir.

2. Araştırma bulgularına göre, ileri yaşta olan öğretmenlerin, yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilik algılarının daha olumlu olması nedeniyle okulda, göreve yeni başlayan, öğretmen ve müdür yardımcılara, oryantasyon eğitimi verilebilir, göreve yeni başlayan, öğretmen ve müdür yardımcılarının, değişim ile ilgili yapılan çalışmalara aktif olarak katılması sağlanabilir. Okuldaki değişim çalışmalarında genç ile ileri yaşta olan öğretmen ve müdür yardımcılarının aynı ekipte çalışması sağlanabilir.

3. Araştırma bulgularına göre okuldaki hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin değişim algılarının düşük olması nedeniyle özellikle çalışma süresi yüksek gruba yönelik motive edici çalışmalar artırılabilir.

4. Araştırma bulgularına göre okullardaki teknolojik ve fiziki imkanların olumlu algılanması değişim yönetimi algılarını olumlu etkilemektedir. Okul yöneticileri değişimi kolaylaştırmak için özellikle bu konuları öne çıkarabilir.

5. Araştırma bulgularına göre sık sık toplantı yapılan okullardaki algıların daha olumlu olması nedeniyle değişime hazır olunabilmesi ve tüm çalışanların istekli hale getirilmesi için teşvik edici ortamlar sağlanabilir.

6. Araştırma bulgularına göre, okullarda AB projelerinin yapılması değişim yönetimi algılarını olumlu etkilemektedir bu nedenle proje hazırlanma sürecine öğretmenlerin aktif olarak katılımları sağlanmaya çalışılabilir.

7. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kendilerini tükenmiş algılamaları, okul yöneticilerine ilişkin değişim yönetimi algılarını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle bazı önlemler alınabilir: öğretmenin çalışmasının ödüllendirilmesi ve duyurulması, öğretmenlerin okul ortamındaki rahatsız olduğu durumların tespit edilmesi ve çözüme kavuşturulması ve tükenmişlik konusunda uzman yardımı alınması.

4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada MTO okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri, öğretmen ve müdür yardımcılarının algılarına göre incelenmiştir. Aynı araştırma öğretmen veya müdür yardımcılarının değişimi yönetme yeterlilikleri konusunda yapılabilir.

2. Okul yönetiminin bir üst aşaması olan İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin araştırılması için bir çalışma yapılabilir.

3. MTO okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın örneklemini genişletilerek ilkokul, ortaokul, özel okullar ve anadolu liselerinde çalışılabilir.

4. MTO okullarında değişimi daha başarılı yönetebilecek yöneticilerin hangi liderlik özelliklerine sahip olması gerektiği konusunda bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- [1] Açıkalm, A.: (1995), "2020 Yılında Benim Okulum", Eğitim Yönetimi. Yıl I,Sayı 1, Kış, İstanbul, Türkiye, 9.
- [2] Ak, M, (2006), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri" (Uşak İli Örneği), Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniv.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, Türkiye, 46-63.
- [3] Aksoy, İ.: (2005), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesinde, Örgütsel İletişimin Rolüne İlişkin Algıları", Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Y.L Tezi, Ankara, Türkiye, 125-167.
- [4] Aksoy, H. H.: (1999), "Değişme ve Yenileşme", TC MEB Personeli için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesince 3-21 Temmuz 2000 Tarihleri Arasında Düzenlenen "Yönetici Adaylarının Eğitimi" Semineri Ders Notları, Ankara, Türkiye
- [5] Aktan, C. C.: (2005), "Değişim Çağında Yönetim", Sistem Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 13.
- [6] Altunay, E., Arlı, D., Yalçınkaya, M., (2010), "İlköğretim Okullarında Değişim Yönetimine İlişkin Nitel Bir Çalışma (TKY Çalışmalarında Ödül Alan/Almayan Okullar Örneği)Akademik Bakış E-Dergisi,
- [7] Alberg, C.: (2000), "A Study of Organizational Leadership: New Standards and Changing Roles for the Principalship", Unpublished Doctorate's Thesis, The University of Memphis, USA.
- [8] Alkan, A.: (2002), "A class of multipartner matching markets with a strong lattice structure", Economic Theory, Springer, vol. 19(4), pages 737-746.
- [9] Alkan, C.: (1999), "Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları", Gazi Üniversitesi Yayınları, No:302, Ankara, Türkiye.
- [10] Aytaç, T.: (2000), "Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar, Okul Merkezli Yönetim",Nobel Yayınları Dağıtım, Ankara, Türkiye, 4.
- [11] Balcı, A.: (1995), "Örgütsel Gelişme", Pegem yayınevi. Yayın No:18, Ankara, Türkiye, 36.
- [12] Balcı, A.: (2000), "Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama", İkinci baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 56.
- [13] Balcı, A.: (2001), "Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama", Pegem Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 116-168.
- [14] Balay, R.: (2004), "Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 37, 2: Ankara, Türkiye, 61-82.
- [15] Barutçugil, İ.: (2004), "Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi", Kariyer Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 156-163.
- [16] Başar, H.: (1993), "Eğitim Denetçisi", Pegem A Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 76.
- [17] Başaran, İ. E.: (1982), "Örgütsel Davranışın Yönetimi", A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, Türkiye, 128-171.
- [18] Başaran, İ. E.: (1993), "Eğitim Yönetimi", Ankara, Türkiye, 141.
- [19] Başaran, E.: (1998), "Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetimsel Davranışı", Aydan Web Tesisleri, Ankara, Türkiye, 128-134.

- [20] (1999), Bennis, W., "*The Leadership Advantage*", <http://www.pfd.org/leaderbooks> (10.04.2013).
- [21] Besler, E.: (2006), "*Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerde Tükenmişliğin İncelenmesi*", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı Teknoloji Eğitimi Program. İstanbul, Türkiye.
- [22] (2003), Burford, K., "*Managing Change and Transitions*", <http://www.nlta.nl.ca>, (10.04.2013).
- [23] Bursalıoğlu, Z.: (1998), "*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*", Pegem Yayıncılık, Ankara, Türkiye, 79-80.
- [24] Bursalıoğlu, Z.: (2000) "*Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*", Pegem Yayınları Ankara, Türkiye.
- [25] Cafoğlu, Z.: (1996), "*Değişen Eğitim Sistemindeki Değişmezlik*", Yeni Türkiye, Eğitim Özel Sayısı, Yeni Türkiye Medya Hizmetleri Yayınları, Sayı:7, Ankara, Türkiye, 39.
- [26] Can, S, (2009), "*Ortaöğretimde Görev Yapan Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri*" (Üsküdar ve Kadıköy İlçeleri Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniv.Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye, 66-75.
- [27] Cenker, B.: (2008), "*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesine Bakış Açılarının İncelenmesi*", Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Y.L Tezi, İstanbul, Türkiye, 78-106.
- [28] (1998), Cummings, T.G, Worley, C.G.: (1997) "*Organizational Change In the Public*", "*Kamuda Örgütsel Değişim*", <http://www.gobookee.net> (10.04.2013)
- [29] Connor, P., Lake, L.: (1986), "*Managing Organizational Change*", Praeger, London, UK.
- [30] Conley, S.: (1991) "*Review of Research on teacher participation in school decision making*", In G. Grant (Ed), Review of research in education (pp 225-266), Washington DC: American Educational Research Association.
- [31] (1998), Coventry, H., "*Organizational Design and Change*", <http://www.canberra.edu.au> (10.04.2013).
- [32] Çalık, T.: (2003), "*Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*", İstanbul, Türkiye, 36, 536-557.
- [33] Çelebioğlu, F.: (1982), "*Davranış Açısından Örgütsel Değişim*" İstanbul Üniversitesi Yayınları, No:133 İstanbul, Türkiye, 2.
- [34] Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S.: (2011), "*Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları*", Akademik Bilişim 2011, 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- [35] Çelik, V.: (2000), "*Eğitimsel Liderlik*", Pegem Yayınları, Ankara, Türkiye, 141-162.
- [36] Çolakoğlu, M.: (2005) "*Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Liderlik*" Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 2, 1: İstanbul, Türkiye, 63-77.
- [37] Daft, R. L.: (1989) "*Organization Theory and Design*", 3rd edn. St Paul, MN: West.
- [38] Dallin, P.: (1998), "*School Development Theories and Strategies*", Wellington House 125 Strand London, 95-113.
- [39] (2004), Darusselam, E., "*Organizational Change / Transformation Strategies*", <http://www.voctech.org.bn> (10.04.2013).

- [40] Demiral, N.: (2007), “ Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin yatay ve dikey entegre eğitim sistemine geçişinde değişim sürecinin yönetilmesine ilişkin öğretim üyelerinin beklenti ve algıları”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı. İzmir, Türkiye.
- [41] Drucker, P.F.: (1996), "21. Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları", (Çev. İ. Bahçivangil ve G. Gorbon), Epsilon Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 87.
- [42] Drucker, P. F.: (1993), “Yeni Gerçekler” (Çev. Birtane Karanakçı), İş Bankası Yayınları, İstanbul, Türkiye.
- [43] Duck, J.D.: (1999), “Değişim Yönetimi, Dengeleme Sanatı, Değişim”, (Çev. Helvacı 2004, 42.), Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler, USA, 62.
- [44] Düren, A.Z.: (2000), “2000’li Yıllarda Yönetim”, Alfa Yayınları, İstanbul, Türkiye, 120-240.
- [45] Erdoğan, İ.: (2000), "Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği", Sistem Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 2-154.
- [46] Erdoğan, İ.: (2004), “Eğitimde Değişim Yönetimi” PegemA Yayıncılık, Ankara, Türkiye.
- [47] Eren, E.: (1998), “Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi”, Beta Basın Yayın, İstanbul, Türkiye, 481.
- [48] (ERG) Eğitim Reformu Girişimi.: (2012), “Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi”, KOÇ Grubu, Meslek Lisesi Memleket Meselesi Projesi, İstanbul, Türkiye.
- [49] Erturgut, R.: (2000) “Örgütsel Değişimde Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama”, Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- [50] Eserpek, A.: (1979), “Sosyal Kontrol, Sapma ve Sosyal Değişme”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, Türkiye, 5.
- [51] (2005), Escalante, E., "Organizational Change / Transformation Strategies", <http://www.voctech.org.bn> (10.04.2013).
- [52] Everard B., Morris G.: (1990) “Effective School Management PCP”
- [53] Genç, M.: (2006), “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direnç”, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Y.L Tezi, İstanbul, Türkiye, 56.
- [54] Güneş, H.: (1996), “Okullarda Örgütsel Değişme Süreci” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, Türkiye.
- [55] Güngör, O.: (1998), “İşletme Yönetimi ve Organizasyonu”, Türkmen Kitabevi, İstanbul, Türkiye, 51.
- [56] Güven, İ.: (2001), "Değişen Çağda Öğretmenlerin Değişen Roller, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu", H. Hüsnü Tek ışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara, Türkiye, 282.
- [57] (1998), Glantz, J. E, *School Restructuring Practices and Teacher Attitudes Toward Change* (Unpublished Dissertation), The Pennsylvania State University Graduate School College of Education, Pennsylvania, Web Site, <http://www.proquest.umi.com>, 10/05/2013.
- [58] Fullan, M.: (1982), “ Leading in a Culture of Change”, San Francisco, CA : Jossey-Bass. USA, 42.

- [59] Fullan, M.: (1992), *"Successful School Improvement"*, Open University Press Celtic Court 22 Balmoor Buckingham and 1900 Frost Road, Suite 101 Bristol, USA, 157.
- [60] Fullan, M.: (1998), *"Organizational Effectiveness and Improvement in Education"*, Open University, USA.
- [61] Freytag, P.V., Hollensen, S.: (2001), *"The Process of Benchmarking, Benchlearning and Benchaction"*, The TQM Magazine, Vol. 13, No. 1, USA, 25.
- [62] Harvard Business Review Dergisi.: (1999), *"Değişim"*, BZD Yayınları, İstanbul, Türkiye, 63.
- [63] Helvacı, M. A.: (2005), *"Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi: İlke, Yöntem ve Süreçler"*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, Türkiye, 209-215.
- [64] Helvacı, M.A, Kıcıroğlu, B.: (2010), Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Akademik Bakış, sayı 21, *"İlköğretim Okullarının Değişime Hazır Bulunmuşluk Düzeyleri"*, (Uşak İli Örneği), Türkiye, 1-30.
- [65] Hesapçioğlu, M.: (2003), *"Okul, New 'Public Management' ve Toplam Kalite Yönetimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri"*, 148-155.
- [66] Hunt, J.W.: (2003) Baruch Y. Developing Top Managers; The Impact of Interpersonal Skills Training. *"Journal of Management Development"* Vol. 22, No 8.
- [67] Hussey, D.E.: (1997), *"Kurumsal Değişimi Başarmak"*, Rota Yayınları, İstanbul, Türkiye, 9.
- [68] Hussey, D.: (1998), *"Daha İyi Nasıl Değişim Yönetimi"*, Kogan Page Yayınları, İstanbul, Türkiye, 10.
- [69] İnce, M. (2005), *"Değişim Olgusu ve Örgütlerde İnsan Kaynakları Yönetiminin Değişen Fonksiyonları"*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, 319-339.
- [70] (2013), İstanbul Kültür Üniversitesi, <http://www.pdrforum.net> (10.04.2013).
- [71] Kalyani, M. ve Sahoo. P. M.: (2011), *"Human Resource Strategy:A Tool of Managing Change for Organizational Excellence"*, International Journal of Business and Management, 6(8), 280-286.
- [72] Kaptan, Z.: (2001), *"Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma"*, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetim, Eğitimde Yansımalar: IV. Ulusal Sempozyumu, Öğretmen H. H. Tekişik Eğitim Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara, Türkiye, 298.
- [73] Karasar, N.: (2005), *" Bilimsel Araştırma Yöntemi"*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- [74] Karakuş, G.: (2008), *"Özel □ İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi"*, □ Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi □ Üniversitesi □ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Ankara, Türkiye.
- [75] Kavrakoğlu, İ.: (1994), *"Sinerjik Yönetim"*, Kalder Yayınları, İstanbul, Türkiye, 9.
- [76] Kavrakoğlu, İ.: (1998a), *"Değişim ve Yaratıcılık"*, Kalder Yayınları, İstanbul, Türkiye, 45.
- [77] Kavrakoğlu, İ.: (1998b), *"Toplam Kalite Yönetimi"*, Kalder Yayınları, İstanbul, Türkiye.

- [78] Keçecioğlu, T.: (2001), “*Bir Değişim Anatomisi ya da Değişimin Bir Parçası Olmak*”, Alfa Yayınları, İstanbul, Türkiye, 47.
- [79] Keser, H.: (2000), “*Eğitimde Yeni Teknolojilerle Öğretmenin Değişen Rolü, Adım, Bilimsel Düşüncenin Ürünü*”, Lefkoşa, Ateş Matbaası, 67.
- [80] Koçel, T.: (1999). “*İşletme Yöneticiliği*”, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. İstanbul, Türkiye, 510-511.
- [81] Kotter, J.P.: (1996), “*Leading Change*”, Harvard Business School Press. Boston, Massachusetts, USA, 3.
- [82] Kovancı, A.: (1994) “*Yaratıcılık*”, Hava Harp Okulu Bülteni, Cilt 14, Sayı 37.
- [83] Kulu Şentürk, S.: (2007), “*İstanbul İli, İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Değişime Dirençleri Ve Direnç Nedenleri*”, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Y.L Tezi, İstanbul, Türkiye, 47-72.
- [84] Kurşunoğlu, A.: (2006), “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları*” (Denizli İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniv.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Denizli, Türkiye, 44-84.
- [85] Lakomski, G.: (2001), “*Organizational Change, Leadership and Learning*”, Culture as Cognitive Process. The International Journal of Educational Management, USA, 44.
- [86] Lewin, K.: (1951) *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (ed.). New York, Harper & Row.
- [87] London, M.: (1988), “*Change Agents, New Roles And Innovation Strategies For Human Resource Professionals*”, Jossey-Bass Publishers, London, UK.
- [88] Luthans, F.: (1995), “*Organizational Behavior*”, McGraw Hill International Edition
- [89] MEB.: (2002), “*Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)*”, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara, Türkiye.
- [90] MEB.: (2004), “*Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının İzlenmesi Projesi*”, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye.
- [91] McLaughlin, L.M.: (2000), “*The School Principal as Change Agent: An Explanatory Case Study*”, Unprinted Doctorate Thesis, www.umi.com Digital Dissertations, Oklohama State University.USA.
- [92] Morrison, K.: (1998), “*Management Theories for Educational Change*”, Paul Chapman Publishing Ltd., London, UK, 30.
- [93] (MTEY) Mesleki Teknik Eğitim Yönetmeliği.: (2002), Resmi Gazete, 24804, Ankara, Türkiye.
- [94] MYK.: (2006), “*Mesleki Yeterlilik Kurumu*”, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Ankara, Türkiye.
- [95] Numanoğlu, G.: (1999) “*Bilgi Toplumu ve Yeni Kimlikler (II)*” Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32, 1-2: Ankara, Türkiye, 341-350.
- [96] (2004), North, D., “*Kurumlar ve Kurumsal Değişim*”, http://www.canaktan.org.ekonomi/kurumsal_iktisat_makaleler/kurumsal-north.htm, (10.04.2013).

- [97] OECD KOBİ ve Girişimcilik Çalışma Grubu.: (2004), "Türkiyede'ki Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler", İstanbul, Türkiye.
- [98] Oğuzkan, F.: (1993) "Eğitim Terimleri Sözlüğü", Emel Matbaacılık, Ankara, Türkiye, 99.
- [99] (2013), *Örneklem Büyüklüğünü belirleme*, <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>, 12/04/2013.
- [100] Özdemir, S.: (2000), "Eğitimde Örgütsel Yenileşme", (4. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara, Türkiye.
- [101] Özdemir, S., Cemaloğlu, N.: (2000), "Eğitimde Değişimi Uygulama Modelleri", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl:5, Sayı: 17, 8-63.
- [102] Özden, Y.: (2002), "Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler" Dördüncü Baskı. Pegem A Yayıncılık. Ankara, Türkiye, 8-9.
- [103] Özkalp, E., Kirel, Ç.: (2005), "Örgütsel Davranış", Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, Türkiye.
- [104] Özkan, Y.: (2004), "İşletmelerde Değişime Direnme ve Çözüm Yöntemlerinin İncelenmesi", Makale, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 1, Kocaeli, Türkiye, 9.
- [105] (2003), Özkan, Y., "İşletmelerde Değişime Direnme ve Çözüm Yöntemlerinin İncelenmesi", <http://www.isguc.org/> (10.04.2013).
- [106] Palmer, M. Kenneth, T.W. (1993), "İnsan Kaynakları" (Çev. Doğan Şahiner), American Management Association / Rota Yayın Yapım Tanıtım, İstanbul, Türkiye, 27.
- [107] Peker, Ö.:(1995), "Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği", TODAİ Yayınları, No:258. Ankara, Türkiye.
- [108] Peterson, K.: (1995) "Critical Issue: Leading and Managing Change and Improvement", University of Wisconsin Madison, www.ncrel.org 10.04.2013
- [109] Pielstick, Dean. (1998) "The Transforming Leader: A Meta- Ethnographic Analysis". Community College Review, 26 (3) Winter,
- [110] Robbins, S.P.: (1994), "Essentials of Organizational Behavior", "Örgütsel Kültür", (Çev.Helvacı, 2005, 62.) San Diego State University Prentice Hall International, mc. USA, 324.
- [111] Schermerhorn, J. R.: (1989), (Management for Productivity), Third edition. John Wiley and Sons Inc. New York, USA, 520.
- [112] Sağlam, M.: (1982), "Örgütsel Değişme", TODAİE Yayınları, Yayın No: 185, Ankara, Türkiye, 86.
- [113] Şişman, M.: (2002), "Öğretim Liderliği", Pegem Yayınları, Ankara, Türkiye, 27.
- [114] Şişman, M., Turan S.: (2002), "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi" Pegem Yayıncılık, Ankara, Türkiye.
- [115] Şimşek, H.: (1997), "Paradigmalar savaşı: kaostaki Türkiye" Sistem Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 7.
- [116] Sönmez, N.: (2008), "Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin, Değişime olan Direnç Üzerindeki Etkileri", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniv.Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye, 87-160.
- [117] Sönmez, Y.: (2005), "Eğitim Örgütlerinde Değişim Sürecinde İnsan Unsuru ve Okul Yöneticilerinin Rollerini", Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniv.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Türkiye, 73-121.
- [118] TDK.: (1998), "Türkçe Sözlük", Ankara, Türkiye, 305.

- [119] Thody, A.: (1998), Training School Principals, Educating School Governors. "International Journal of Educational Management" USA, 117.
- [120] Tandoğdu, N, (2007), "Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Yönetimine İlişkin "Değişimi Yönetme Yeterlilik" Algılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniv.Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye, 68-108.
- [121] Tanrıöğen, A.: (1995) İletişim Hizmetleri A.Ş.Yayınları. "Değişikliğe Karşı Direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Rollerini", Çağdaş Eğitim, Sayı:211
- [122] Taymaz, H.: (1997), "Uygulamalı Okul Yönetimi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 28.
- [123] Taymaz, H.: (2003), "Okul Yönetimi", Pegem Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara, Türkiye, 17.
- [124] Tezcan, M.: (1995), "Sosyal ve Kültürel Değişim" Ankara, Türkiye, 105-191.
- [125] Tokat, B.: (1998), "Örgütlerde Değişim ve Değişim Yönetimi", T.C. Dumlupınar Üniversitesi Yayın No:6, Kütahya, Türkiye, 24.
- [126] Töremen, F.: (2002), "Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel Ve Nedenleri", Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniv.Sosyal Bilimler Dergisi, Elazığ, Türkiye, 185-202.
- [127] Watson, G. H. :(1993), "Strategic Benchmarking: How To Rate Your Company's Performance Against The World's Best", (Canada: John Wiley and Sons, Inc.), Canada, 245.
- [128] (1996), Westhuizen, P. C., "Resistance to Change in Educational/Organizations". ERIC Digest, eric.ed.gov (10.04.2013).
- [129] Whitaker, P.: (1998), "Managing Change in Schools", Open University, Pres Buckingham Philadelphia.
- [130] Wolff, A.: (2005), "Organizasyonel değişimde eğitim teknolojilerinin rolü ve önemi", The Turkish Online Journal of Educational Technology. 4,
- [131] Ülgen, H.: (1997), "İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulaması", İstanbul Üniv. İşletme Fakültesi Yayınları, Yayın No:258, İstanbul, Türkiye, 167.
- [132] Vardar, A.: (2001), "Bireysel ve Kurumsal Değişimde Yeniden Yapılanma Stratejileri", Kariyer Yayıncılık, İstanbul, Türkiye.
- [133] Yeniçeri, Ö.: (2002), "Örgütsel Değişiminin Yönetimi", Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, Türkiye, 5-7.
- [134] Yıldız, N.G.: (2012), "Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışlarının incelenmesi" International Online Journal of Educational Sciences, 4 (2), 475-488.
- [135] Yılmaz, A.: (1995), "Moderninden post moderne siyasal arayışlar", Vadi Yayınları, İstanbul, Türkiye, 94.
- [136] Yurdabakan, İ.: (2002), "Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim" Eğitim Araştırmaları. 6: İstanbul, Türkiye, 61-64.

EKLER

EK-A.ANKET I.BÖLÜM

Mesleki Teknik Ortaöğretim Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin İncelenmesi

Değerli Hocam;

Bu çalışmanın amacı mesleki teknik ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin değişim yönetimi yeterliliklerini değerlendirmektir. Okulda değişim; eğitimin sunuluş biçiminden, teknolojik alt yapısına, idari örgütlenmesine, mali yapısına ve fiziki mekâna kadar birçok alanda gerçekleşebilir. Değişimin başarı ile gerçekleşmesi, değişimi yönetme konusunda, gerekli ve yeterli niteliklere sahip yöneticilere bağlıdır. Bu nedenle aşağıda önce kişisel bilgileriniz istenmiş ve daha sonra okul yöneticilerinizin değişimi yönetme yeterliliklerini değerlendirmeniz istenmiştir. Araştırma bulguları bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Vermiş olduğunuz içten yanıtlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

H. Murat ÖZKILINÇ

Nevvar Salih İşgören Eğitim Kampüsü Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi

I. BÖLÜM: Kişisel Bilgi Formu

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

1-Görev Türü :

1. Öğretmen
2. Müdür Yardımcısı

2- Cinsiyetiniz:

1. Kadın
2. Erkek

3- Eğitim Düzeyiniz:

1. Lisans
2. Lisans Üstü

4- Yaşınız:

1. 25-29
2. 30-34
3. 35-39
4. 40-44
5. 45-49
6. 50 ve daha fazla

5-Okuldaki Çalışma Süreniz

1. 12 Aydan Az
2. 13 Ay – 24 Ay
3. 25 Ay – 60 Ay
4. 5 – 10 Yıl
5. 11- 20 Yıl
6. 21 Yıl ve Üstü

6-Okulumuzdaki teknolojik imkanlar yeterlidir.

()Evet

()Hayır

7-Okulumuzun fiziki şartları yeterlidir.

()Evet

()Hayır

8-Okulumda AB projeleri yapılıyor.

()Evet

()Hayır

9-Okulumda sık sık toplantı yapılıyor.

()Evet

()Hayır

10-Kendimi tükenmiş hissediyorum.

()Evet

()Hayır

EK-B.ANKET 2.BÖLÜM

II. BÖLÜM

Sizden istenen maddelerin yanıtları için ayrılan boşluklara [x] şeklinde işaretlemenizdir.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
A-Değişiklik İhtiyacını Belirleme	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
1.Okulumuzda herhangi bir değişiklik yapıldığı zaman yöneticimiz bunun önemini ve gereğini bizlere anlatır.					
2. Eğitim alanında meydana gelen değişme ve gelişmeleri yakından takip eder.					
3. Herhangi bir konuda değişiklik gerektiğinde bunu bizlerle birlikte ortaya koyar.					
4.Bir konuda değişiklik ihtiyacı ortaya çıktığında bu ihtiyaç duygusunu herkeste yaratır.					
5.Değişikliğe geçiş için gerekli olan inceleme ve araştırmaları yapar.					
6. Okulumuzun mevcut yapısı ve işleyişindeki yetersizliğini belirlemek için araştırmalar yapar.					
7.Öğretmenlerin mevcut yapıya ve işleyişe karşı hoşnut olup olmadığını araştırır.					
B-Değişikliği Teşhis Etme					
1.İstenen değişikliklerin amaçlarını net bir şekilde tanımlar.					
2.Değişikliklerin bizler üzerindeki etkilerini değerlendirir.					
3.Değişime geçmek için verilen kararlara bizleri de katar.					
4.Değişikliklerin nasıl uygulanacağı konusunda okulun yeterli imkânları olup olmadığını belirler.					
5. Değişiklikler için ne tür kaynaklara ihtiyaç olduğunu belirler.					
6.Okulda hangi konuda değişiklik yapılması gerektiğini önceden belirler.					
7.Önerilen Değişikliklerin maliyetini önceden tespit eder.					
C-Değişikliği Planlama					
1.Değişiklikler için bir plan hazırlar.					
2.Değişiklikleri planlarken bizlerin de fikrini alır.					
3.Değişim çabalarını yönlendirecek bir değişim vizyonu geliştirir.					
4.Değişim için yetki ve sorumlulukları üstlenecek kişileri belirler.					
5.Değişikliğin planlanmasında bizlerin gereksinimlerini göz önüne alır.					
6.Değişikliklerde görev alacakları kişileri belirler.					
7.Değişikliklerin ne zaman, nerede ve nasıl başlatılacağını belirler.					

Devam

Sizden istenen maddelerin yanıtları için ayrılan boşluklara [x] şeklinde işaretlemenizdir.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
D-Değişikliği Uygulama	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
1.Değişiklikleri planladığı şekilde uygular.					
2.Değişim sürecinde güçlükleri aşmamız için bizlerle sürekli iletişim kurar.					
3.Değişikliklerin başarıyla gerçekleşmesi için öğretmenleri motive eder					
4.Değişim sürecinde yer alan öğretmenlerin performanslarını düzenli bir biçimde değerlendirir.					
5.Değişiklikler esnasında çalışanlar arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları etkili şekilde çözer.					
6.Değişiklikleri bizlere iletir.					
7.Değişiklik sürecinde görev alanlara güven ve destek verir.					
E-Değişikliği Değerlendirme					
1.Değişikliklerin okul üzerinde yaptığı etkileri araştırır.					
2. Değişikliklerin öğretmenler üzerinde yaptığı etkiyi araştırır.					
3.Değişikliklerin devam edip etmemesi konusunda değerlendirmeler yapar.					
4.Gerçekleştirilen değişikliğin ne ölçüde başarılı olduğunu araştırır.					
5.Değişimle ilgili bizlerin düşüncelerini değerlendirir.					
6.Değişikliklerin öğrenciler üzerinde yaptığı etkiyi araştırır.					
7.Değişikliklerle ilgili kamuoyunun düşüncesini alır.					

Teşekkürler.

EK-C.İZMİR VALİLİĞİ'NDEN ALINAN İZİN YAZISI



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/831543

03/05/2013

Konu: Hacı Murat ÖZKILINÇ'ın
Araştırma İzni

KONAK İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Konak Kaymakamlığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün 12/04/2013 tarihli ve 7579 sayılı yazısı
c) 02/05/2013 tarih ve 12018877/604.01.02/803156 sayılı Valilik Onayı

Nevvar Salih İşgören Eğitim Kampüsü Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Elektrik-Elektronik Teknolojileri öğretmeni ve Okul Müdürü olan Hacı Murat ÖZKILINÇ'ın "İzmir İli Konak İlçesi Mesleki Teknik Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine İlişkin "Değişimi Yönetme Yeterlilikleri" ile İlgili Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüze bağlı Konak İlçesi ekli listede belirtilen meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere uygulanması ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu araştırma uygulamasının, ekli listede adı geçen okullarda 2012-2013 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması ve araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ekin araştırmacı tarafından doldurulması ile Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Dr. Yurdagül ARIKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (2 adet)

GÜVENLİ ELEKTRONİK
ASLI İLE AYNI

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a621-a90f-3300-a712-552c koda ile yapılabilir.

Hükümet Konağı C Blok Kat:8 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
c-posta: www.strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 232) XXX XX XX



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/803156

02/05/2013

Konu: Hacı Murat ÖZKILINÇ'ın
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Konak Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün 12/04/2013 tarihli ve 7579 sayılı yazısı

Nevvar Salih İşgören Eğitim Kampüsü Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Elektrik-Elektronik Teknolojileri öğretmeni ve Okul Müdürü olan Hacı Murat ÖZKILINÇ'ın "**İzmir İli Konak İlçesi Mesleki Teknik Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine İlişkin "Değişimi Yönetme Yeterlilikleri" ile İlgili Algularının İncelenmesi**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölççekleri, Müdürlüğümüze bağlı Konak İlçesi ekli listede belirtilen meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölççeklerin uygulanmasının, ekli listede adı geçen okullarda 2012-2013 öğretim yılında eğitim ve öğretimi aksatmadan yapılması araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
02/05/2013

Fatih Ahmet KURT
Vali a.
Vali Yardımcısı

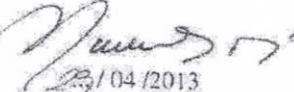
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

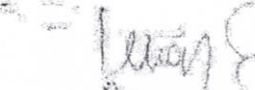
Tel: (0 232) 477 21 38
Faks: (0 312) 477 21 07

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hacı Murat ÖZKILINÇ
Kurumu / Üniversitesi	MEB
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir Konak İlçesi ekli listede belirtilen meslek liselerinde görev yapan öğretmenler
Araştırmanın konusu	İzmir İli Konak İlçesi Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin "Değişimi Yönetme Yeterlilikleri" ile ilgili algılarının incelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	--
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	İzmir İli Konak İlçesi Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin "Değişimi Yönetme Yeterlilikleri" ile ilgili algılarının incelenmesi
Veri toplama araçları	Mesleki Teknik Ortaöğretim Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin İncelenmesi anketi
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2012-2013 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi: -----

KOMİSYON


04/04/2013
Komisyon Başkanı
Dr. Yurdağül ARIKAN
Şube Müdürü


Üye
Dr. Seytaç YAZAR
Öğretmen


Üye
Pınar ERÇİFTCI CÜÇEN
Öğretmen

ÖZGEÇMİŞ

HACİ MURAT ÖZKILINÇ

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi :19/09/1968
Doğum Yeri :Adıyaman
Medeni Durumu :Evli

Eğitim:

Lise :1983-1986 Adıyaman Endüstri Meslek Lisesi
Önlisans :1987-1989 İnönü Üniversitesi M.Y.O.Teknik Programlar Elektronik
Lisans :1995-1997 F.Ü. T.E.F Elektronik-Bilgisayar Blm.Elekt.Öğretmenliği

Çalıştığı Kurumlar:

1990-1993 Kırşehir Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Meslek Dersi
Öğretmeni
1993-1997 Kırşehir Mucur Endüstri Meslek Lisesi Meslek Dersi Öğretmeni ve Bölüm
Şefi
1997-1999 İzmir Menemen Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Meslek Dersi Öğretmeni
1999-2005 İzmir Menemen Mesleki Eğitim Merkezi Meslek Dersi Öğretmeni ve Müdür
Yardımcısı
2005-2008 İzmir Bornova Mesleki Eğitim Merkezi Meslek Dersi Öğretmeni ve Müdür
Yardımcısı
2008-Devam Ediyor: İzmir Konak Nevvar Salih İşgören Eğitim Kampüsü Teknik ve
Endüstri Meslek Lisesi Meslek Dersleri Öğretmeni ve Okul Müdürü