

**4+4+4 EĞİTİM MODELİNİN  
DEĞİŞİM YÖNETİMİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

**Eray AKKAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA**

**Uşak**

**Eylül, 2013**

**T.C.**  
**UŞAK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜŐÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**4+4+4 EĞİTİM MODELİNİN**  
**DEĞİŞİM YÖNETİMİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eray AKKAN**

**UŞak**  
**Eylöl, 2013**

## ÖNSÖZ

Herakleitos bir sözünde aynı nehirde iki kez yıkanılmaz demiştir. Değişim insanların ve toplumların vazgeçilmezidir. Teknolojinin çok hızlı gelişmesi ve tüketim toplumlarının yeni ihtiyaçlara gereksinim duyması sebepleriyle değişim çok yoğun ve sürekli olmaktadır. Değişime uyum sağlamak insanların ve toplumların en sık karşılaştıkları sorunlardan biri haline gelmiştir. Değişim kavramı son yıllarda birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmada değişim kavramını ve ilkeleri üzerinden 4+4+4 eğitim modeli incelenmiş bu model uygulanmadan önce değişim yönetimi bakımından planlama ve hazırlık aşamalarının hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi aşamasında emeği geçen ve birikimleriyle destek sağlayan sayın hocalarım Yrd. Doç. Dr. M. Akif Helvacı' ya ve Yrd. Doç. Dr. İ. Halil Çankaya' ya en içten saygı ve sevgilerimi sunarım.

Benim bu dünyadaki en büyük şansım olarak gördüğüm iyilik perim olan biricik eşim Hatice Akkan' a sabrından ve çok değerli katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim İyi ki varsın.

Tez ile ilgili manevi desteğini hiç esirgemeyen canım anneme, babama, kardeşime ve dostlarıma da en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Eray AKKAN

Uşak- Eylül 2013

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	İ
İÇİNDEKİLER .....	İİ
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	V
TABLolar LİSTESİ .....	V
ÖZET .....	VI
ABSTRACT .....	VIII
1. BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.4. Alt Problemler.....	5
1.5. Sayıtlar.....	6
1.6 .Sınırlılıklar .....	6
1.7. Tanımlar .....	6
2.BÖLÜM .....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE .....	8
2.1. Değişim Kavramları ve Tanımları .....	8
2.2. Örgütsel Değişim.....	10
2.2.1. Örgütsel Değişim Nedenleri .....	11
2.2.2. Örgütsel Değişim Amaçları .....	15
2.2.3. Örgütsel Değişim Yaklaşımları .....	16

<b>2.3. Değişime Direniş .....</b>	<b>17</b>
2.3.1. Değişime direnişin Önlenmesi.....	21
<b>2.4. Değişim Yönetimi.....</b>	<b>23</b>
2.4.1. Değişim Yönetimi Amaçları.....	24
2.4.2. Değişim Yönetimi Aşamaları .....	26
2.4.3. Değişim Yönetimi Kuramsal Temelleri .....	28
2.4.4. . Değişim Yönetimi stratejileri .....	29
<b>2.5. Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi.....</b>	<b>30</b>
<b>2.6. Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sistemi .....</b>	<b>34</b>
<b>3.BÖLÜM .....</b>	<b>41</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....</b>	<b>42</b>
<b>3.3. Veri Toplama Araçları .....</b>	<b>42</b>
<b>3.4. Verilerin Analizi.....</b>	<b>46</b>
<b>4.BÖLÜM .....</b>	<b>48</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2. Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin ‘Planlama’</b>	
<b>Aşamasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular .....</b>	<b>49</b>
4.2.1. ‘Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin ‘Planlama’	
Aşamasına İlişkin Görüşleri Cinsiyet ve Branş bakımından farklılık	
göstermekte midir? ‘ Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	53
4.2.2. ‘Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin ‘Planlama’	
Aşamasına İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem ve Yaş bakımından	
farklılık göstermekte midir? ‘ Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	54

<b>4.3. Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin ‘‘Hazırlık’’ Aşamasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular .....</b>	<b>57</b>
4.3.1. ‘‘Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin ‘‘Hazırlık’’ Aşamasına İlişkin Görüşleri Cinsiyet ve Branş bakımından farklılık göstermekte midir? ‘’ Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	61
4.3.2. ‘‘Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin ‘‘Hazırlık’’ Aşamasına İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem ve Yaş bakımından farklılık göstermekte midir? ‘’ Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	62
<b>5.BÖLÜM .....</b>	<b>65</b>
<b>SONUÇ .....</b>	<b>65</b>
<b>ÖNERİLER .....</b>	<b>70</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>72</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>77</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örgütsel Değişime Direnme Kaynakları.....	18
--	----

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Madde-toplam korelasyon değerleri .....	44
Tablo 2. Ölçek faktör yük değerleri.....	45
Tablo 3. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları.....	48
Tablo 4. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşleri .....	50
Tablo 5. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlanma” aşamasına yönelik görüşlerine ilişkin <i>t</i> -testi sonuçları.....	54
Tablo 6. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşlerinin mesleki kıdem ve yaş değişkenleri bakımından dağılımı .....	55
Tablo 7. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşlerine ilişkin <i>ANOVA</i> sonuçları .....	56
Tablo 8. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “Hazırlık” aşamasına yönelik görüşleri.....	58
Tablo 9. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşlerine ilişkin <i>t</i> -testi sonuçları .....	62
Tablo 10. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşlerinin mesleki kıdem ve yaş değişkenleri bakımından dağılımı .....	63
Tablo 11. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşlerine ilişkin <i>ANOVA</i> sonuçları .....	64

## ÖZET

Bu araştırmada Uşak il sınırları içerisindeki görev yapan retmenlerin Türk Eğitim Sisteminde 4+4+4 eğitim modelinin “planlanma” ve “hazırlık” aşamasına ilişkin görüşlerini değişim yönetimi ilkeleri bakımından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma tarama modelli betimsel bir çalışma niteliğindedir.

Bu araştırmanın evrenini; Uşak il sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okulunda görev yapan üretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini Uşak ilindeki ilkokullarda görev yapan toplam 314 retmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan retmenlerin Türk Eğitim Sisteminde 4+4+4 eğitim modelinin “planlanma” ve “hazırlık” aşamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde veri toplama aracı olarak Helvacı (2012) tarafından geliştirilen “4+4+4 Eğitim Modelinin İlişkin retmen Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu form, retmenlerin cinsiyet, branş, yaş ve mesleki kıdem şeklindeki sorulardan oluşmaktadır. Anketin ikinci blmde ise retmenlerin 4+4+4 eğitim modeli uygulamasına değişim yönetimi ilkeleri bağlamında retmen görüşlerini belirlemek amacıyla “4+4+4 Eğitim Modelinin Planlanma ve Hazırlık Aşamasına İlişkin Algı lği” kullanılmıştır. Ölçek, 2 alt boyuta sahip olup 5’li Likert türünden toplam 30 madde içermektedir. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda üretmenler 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” ve “hazırlık” aşamasının “ok az” düzeyinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. retmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama”



ve ‘‘hazırlık’’ düzeyine ilişkin erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirirken, öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin ‘‘planlama’’ ve ‘‘hazırlık’’ düzeyine ilişkin görüşleri öğretmenlerin branşı, mesleki kıdem ve yaşı bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Sözcükler: 4+4+4 Eğitim Modeli, Eğitimde Değişim Yönetimi, Örgütsel Değişim**

## ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate 4+4+4 model's preparation and planning stages in terms of changing management. In this research the survey model and descriptive model were used.

The sample of this study was chosen 314 teachers working in primary schools in Uşak in 2012-2013 education year.

As data collection tool "The scale of assessment in terms of changing management" developed by Helvacı (2012) was used. In the first part of the survey personal information form about teacher's branches sexes ages and professional experiences was used. In the second part of survey the perception scale related to preparation and planning stage of 4+4+4 model was used in order to determine view of the teachers about new model in terms of changing management. The scale includes two sub dimensions and 30 items with 5 Likert type. SPSS 17.00 packed programme was used to analyze the data

At the end of the survey the teachers stated that the preparation and planning stages came true minimal level. While male teachers have more positive views than female teachers, In the other variables including branches ages and professional experiences there arent any differences

**KEY WORDS:** 4+4+4 Education Model, Changing Management, Organisational Change, Education Reform

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1.Problem Durumu

Heraklitos'un 'değişmeyen tek şey değişimin kendisidir' sözüyle de ifade ettiği gibi, tüm dünyada kaçınılması mümkün olmayan hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Dünyadaki teknolojik ve toplumsal değişimler ise bireylerin yaşamlarını farklı boyutlarda etkilemektedir ki eğitim örgütleri de bu değişimden kendine düşen payı almakta ve değişim sürecini yaşamaktadır.

Ülkelerin zaman içerisinde, eğitim sistemlerinde, okutulan derslerde, derslerin müfredatlarında yaptıkları değişikliklerin temelinde doğal olarak çağın gerektirdiği ve tüm dünyanın etkilendiği hızlı değişimler yer almaktadır. Çünkü örgütlerin sistem olarak varlıklarını sürdürebilmelerinin temelinde içinde buldukları toplumun kültürel, sosyal, ekonomik ve politik değişimlerinin farkında olmaları ve bu

değişimler doğrultusunda yeniden şekillenmeleri önemlidir (Kurşunoğlu ve Tanrıöğen, 2006).

Örgütler, çevreleriyle sürekli bir şekilde iletişim ve etkileşim içerisinde olan, çevrelerinden girdi alıp çıktılarını yine çevreye gönderen dinamik açık sistemlerdir (Töremen, 2002). Örgütlerdeki değişimlerden örgüt içindeki üyelerin etkilenmesi kaçınılmazdır. Bireylerin değişimle ilgili duyguları, tutumları, değişime karşı verdikleri tepkileri belirlerken (Newstrom ve Davis, 1997) değişime verdikleri tepkiler de örgütün değişim sonrasındaki başarısını etkilemektedir. Değişimin gerekliliğine inanmayan üyelerin bulunduğu bir örgütte değişim sonuçlarının olumlu olmaması beklenen bir sonuçtur. Bu nedenle örgütsel değişim çalışmalarına başlamadan önce çalışanların değişmeye yönelik tutumları bilinmelidir. Böylece olası direnişler önlenebilir ve çalışanların tutumları doğrultusunda planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

Toplumların değişmesinde ve gelişmesinde örgütler içerisinde eğitim örgütü ayrıcalıklı ve önemli bir rol üstlenmektedir. Çünkü eğitim örgütleri hem içinde buldukları çevreyi etkiledikleri gibi çevreden etkilenmekte hem de değişim sürecini gerçekleştirip uygulayacak bireyleri topluma yetiştirip kazandırma işlevini gerçekleştirmektedirler. Bu bakımdan eğitim sistemleri ve okullar yüzyıllardır toplumların ilgi odağı olmuş ve olmaya devam etmektedir (Argon ve Özçelik, 2007).

Okullar eğitimin formal boyutunu oluşturan kurumlardır ve çağın gereklerine uymak, işlevlerini yerine getirebilmek için değişmelere ayak uydurmak zorundadırlar (Kurşunoğlu ve Tanrıöğen, 2006). Eğitim örgütlerindeki değişim sürecinde öğretmenlerin rolü büyüktür, öğretmenlerin değişmeye ilişkin tutumlarının, değişime yönelik bakış açılarının değişimin başarısındaki rolü yadsınamaz.

Tüm bunlar göz önüne alındığında Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modeliyle gelen değişim sürecinin, değişim yönetimi bağlamında incelenmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Türk eğitim sisteminde 4+4+4 eğitim modelinin uygulanmaya başlanması sürecinde değişim yönetimi ilkelerine bağlı kalınmasının ve bunun

sonucunda öğretmenlerin sürece yönelik değerlendirmelerinin bu değişimin başarısını etkileyeceği düşünülmektedir.

## 1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

İnsanoğlunun belki de en önemli özelliklerinden birisi bulduğunla yetinmeyip, her zaman daha iyisine özlem duymasıdır. Gelişmenin temeli, bu daha iyiyi arama dürtüsüdür. Ancak, insanın bu özelliği aynı zamanda değişim gerekliliğini de sürekli kılmaktadır. Dün “mükemmel” olarak nitelendirilen bir ürün veya hizmet, ona alışılınca “normal”, daha iyisi bulununca da “yetersiz” olarak nitelendirilir. Dolayısıyla, müşterilerin, vatandaşların, kısacası insanların sürekli olarak yükselen beklentilerine cevap verebilmek için kurumların da sürekli olarak kendileri kendilerini yenilemeleri, kendilerini aşmaları, yani değişmeleri gerekiyor (Argüden, 2008).

Doğanın en belirgin özelliği değişimdir. Ekonomik koşullar, sosyal kurumlar, kültürel yapı, siyasi mekanizmalar, dış çevre, rakipler, müşteriler, sürekli değişmektedir (Çelebioğlu,1982 akt., Cenker, 2008). Bir örgüt olarak okullar da, çevrelerinin teknolojik, sosyal, ekonomik ve politik dokularında meydana gelen fırsat ve tehlikelerden hem yararlanmak hem de korunmak zorundadırlar. Çünkü eğitim kurumları amaçlarına hizmet edebildikleri sürece yaşamlarını sürdürürler. Onlar ve çevreleri sürekli ve düzenli bir değişim içindedirler.

Değişim yönetimi; okullarda program, teknoloji, yönetim, personel, materyal gibi değişkenlerde meydana gelebilecek her türlü değişimin okul kültürünü bozmadan, tüm çalışanların güven ve düzen içinde işlemlerini sağlayacak çok önemli bir süreçtir.

Eğitim sisteminde beklenen dönüşümün gerçekleşmesi, her şeyden önce, eğitim sisteminin işleticisi konumundaki öğretmenlerin söz konusu bu değişimleri

benimsemeleriyle ilgilidir. Aksi takdirde, daha önceki birçok örnekte olduğu gibi, “*model işlemiyor* denilerek”, yaklaşımlar da gözden düşebilir (Gülpınar, 2005 akt. Bukova ve Alkan, 2005). Öğretmenlerin eğitimde yaşanan değişimleri benimsemeleri, bu anlayışa dayalı uygulamaların yaygınlaşmasını kolaylaştırma ve öğretmenlerin yeni rolleriyle ilgili olarak karmaşa yaşamamaları bakımından da önemlidir. Bu bakımdan öğretmenlerin, eğitimde yaşanan değişimleri nasıl algıladıklarının bilinmesi önemlidir (Akpınar ve Aydın, 2007).

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, Okullarda değişim yönetimi önemli bir konu olmasına rağmen bu konu üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle eğitim sistemimizdeki en son değişiklik olan 4+4+4 eğitim sistemi ile ilgili yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma bir ilk olması ve bir eksikliği gidermesi bakımından önemlidir

Bu araştırmanın amacı Uşak il sınırları içerisindeki görev yapan öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminde 4+4+4 eğitim modelinin “planlanma” ve “hazırlık” aşamasına ilişkin görüşlerini değişim yönetimi ilkeleri bakımından değerlendirmektir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak değişim çalışmalarına da katkı sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır.

### **1.3.Problem Cümlesi**

Öğretmen görüşlerine göre Türk Eğitim Sisteminde 4+4+4 eğitim modelinin uygulamasında değişim yönetimi ilkeleri ne düzeyde dikkate alınmıştır?

### **1.4.Alt Problemler**

- Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşleri ne düzeydedir?

➤ 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, yaş, değişkeni bakımından anlamlı fark göstermekte midir?

➤ 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik ilişkin öğretmen görüşleri hizmet yılı, branş değişkeni bakımından anlamlı fark göstermekte midir?

➤ 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, yaş, hizmet yılı, branş değişkeni bakımından anlamlı fark göstermekte midir?

➤ 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik ilişkin öğretmen görüşleri hizmet yılı, branş değişkeni bakımından anlamlı fark göstermekte midir?

### **1.5.Sayıtlılar**

1. Katılımcıların veri toplama araçlarına samimi cevaplar verdiği kabul edilmiştir.

2. Bu araştırma kapsamında kullanılan, test ve ölçeklerin yordayıcı ve yordanan değişkenleri ölçtüğü, diğer kontrol edilemeyen değişkenlerin ölçme sonucunu etkilemeyeceği varsayılmaktadır.

### **1.6.Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2012-2013 öğretim yılında Uşak Merkez ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerden seçilen örneklem grupla sınırlıdır.

2. Değişkenler, ölçme araçlarının ölçtükleri özelliklerle sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Değişim:** Bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünüdür (TDK, 2013).

**Değişim Yönetimi:** Örgütün değişen dünya koşulları karşısında, toplumun beklenti ve gereksinimlerini etkili bir biçimde karşılamak ve amaçlarına etkili bir biçimde ulaşmak için planlı ve sistematik değişiklikler gerçekleştirme sürecidir (Ak, 2006).

**Örgütsel Değişim:** Dinamik ve sürekli bir geliştirme, iyileştirme sürecidir, hem iç güçler hem de dış güçler etkisiyle bireylerin, grupların veya kurumların bir durumdan diğer duruma geçişini ifade eder (Morrison, 1998; Sağlam 1982; Helvacı, 2010).



## 2. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde literatür desteğiyle, Değişim kavramları ve tanımları, Örgütsel Değişim, Değişim Yönetimi Kuram ve Temelleri, Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemi hakkında bilgiler, araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1.Değişim Kavramları ve Tanımları

Değişim bir yasadır, geçmişten bu yana insanlar değişim kavramı ile ilgili olarak “Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir (Heracleitus)”, “Değişim, değişmeyen tek şeydir (Arthur Schopenhauer)”, “ Bu günün çamaşırı dünün güneşiyle kurutulmaz (Atasözü)”, “Bıraktığın yerde olabilirim ama bıraktığın gibi değilim (Wiliam Golding)” gibi birçok söylemlerde bulunmuşlardır. Sürekli değişim karşısında insanlar yaşamlarını sürdürebilmek için değişime ayak uydurmak zorundadırlar.

Değişim, bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013). Değişim önceki durumdan farklılaşmayı ifade ederken herhangi bir doğrultuyu belirtmez, durumdaki ilerleme ya da gerileme şeklinde gerçekleşebilen, bir değer yargısı taşımayan, öncekine göre nitelik ya da nicelikçe gözlenebilen bir farklılığın oluşmasını ifade eder (Tezcan,1990 akt. Peker,1995).

Değişim kavramı, bir durumdan farklı bir duruma geçen, yönü, doğrultusu, yargısı olmayan, kendiliğinden olabileceği gibi kişiler tarafından da harekete geçirilen, istendik planlı yönde gerçekleşmesi halinde olumlu aksi takdirde olumsuz olarak nitelendirilen bir süreçtir (Helvacı, 2010). Değişim kavramı zaman zaman ‘gelişim’, ‘reform’, ‘yenilik’ kavramlarıyla da aynı anlamdaymış gibi kullanılabilir.

Gelişim, küçükten büyüğe, basitten karmaşığa doğru nitelik ve nicelik açısından bir değişme sürecidir (Basaran, 1993). Yani gelişme olumlu yönde değişmeyi ifade etmektedir. Oysa değişim, olumsuzlukla da sonuçlanabilir. Gelişme, ilerleme ve olgunlaşma anlamında da kullanılmaktadır (Peker, 1994).

Reform, bir şeyi daha iyi duruma getirmek için yapılan değişiklik, iyileştirme, düzeltme ve ıslahattır (TDK, 2011). Reformda; bozulan, aksayan ve iyi gitmeyen bir durumdan, istenen ve özlenen bir duruma geçmek amaçlanır.

Yenilik, eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirmedir (TDK, 2011). Havelock (1971)’ e göre yenilik sistemin gelişimi kapsamakta, değişim ise yalnızca bir farklılığı ima etmekte, bütünüyle gelişimi kastetmemektedir (Dalın, 1998; Helvacı, 2010). Yine Budak (1998)’ e göre ‘yenilik’ bir değişme sürecidir, ancak her değişim bir yenilik değildir (Helvacı, 2010).

Yukarıda da görüldüğü gibi bu kavramların hepsinde yeni bir duruma geçme ve bu yeni durumun eskisinden daha iyi olması söz konusudur. Değişim ise bu kavramları da içine alacak şekilde geniş bir kavramdır.

Günümüzde, değişim, sürekli örgütsel sorunlar çıkartan ve çözüm bulunmasını zorunlu hale getiren kaçınılmaz bir olgu olarak görülmektedir. Bu olgu hem bir koşul hem de bir süreç olarak algılanabilir. Koşul olarak değişim, çevrede olup bitenleri anlatır ve insanların dışında olmasına rağmen onları etkiler. Süreç halinde değişim

ise bireyleri de içine alır ve örgütlerin dönüştürülmesi amacıyla yapılan liderlik ve yöneticilik eylemlerini gösterir (Çalık 2003 akt. Çobanoğlu, 2008).

## 2.2.Örgütsel Değişim

Değişim yaşamın temelinde vardır. İnsanlar değişir, iklimler değişir, toplumların yaşam biçimi değişir. İnsanlar gibi örgütler de yaşamlarını sürdürebilmek için değişen koşullara karşı kendi iç dengelerini ve uyumu sağlamak zorundadırlar. Örgütsel değişim, örgütün çeşitli alt sistemlerinde ve bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelebilecek her türlü değişikliği ifade eder (Güzel,1996).

Örgütler, çevreleriyle sürekli bir şekilde iletişim ve etkileşim içerisinde olan, çevrelerinden girdi alıp çıktılarını yine çevreye gönderen dinamik açık sistemlerdir. Çevreye bu anlamda oldukça bağımlı olan örgütlerin dış ve iç çevresinde oluşan değişimlere karşılık gelecek örgütsel düzenlemeleri gerçekleştirmeleri, örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri açısından bir zorunluluktur. Eğitim örgütlerinin sosyal örgüt olarak yeniden yapılandırılması da bu zorunlulukların bir parçasıdır (Töremen,2002).

Gibson (1988) Örgütsel değişmeyi bireylerin, grupların ve örgütün toplam performansını geliştirmek için yapı, davranış ve süreçleri değiştirerek yönetim tarafından planlanan bir teşebbüs olarak tanımlarken (Kurşunluoğlu ve Tanrıöğen, 2006), Owens (1987), örgütsel açıdan değişmeyi, "var olan amaçları daha etkili bir şekilde başarma veya yeni amaçlar başarmada örgüte katkıda bulunan planlı, alışılmışın dışında, önceden düşünülmüş özgün çaba" olarak ifade etmiştir (Töremen, 2002).

Başka bir tanıma göre örgütsel değişme, örgüt tarafından yeni bir fikir ya da davranışa uyum sağlamak şeklinde tanımlanırken (Daft, 1997 akt. Kurşunluoğlu ve Tanrıöğen, 2006), Balcı (1995), örgütsel değişimin, özde yapı, süreç ve davranışların değişmesi anlamına geldiğini vurgulamaktadır.

### 2.2.1. Örgütsel Değişimin Nedenleri

İnsanlar gibi örgütler de ortada iyi ya da zorlayıcı bir neden olmadıkça değişmeyi istemezler (McKenzie ve Koenig, 1998 akt. Töremen,2002).

Bir değişimin birçok büyük sebebi vardır. Önemli olan bu büyük nedenleri ve değişimin başlama sürecini örgüt yapısına kabullendirmek ve desteğini sağlayabilmektir. Örgütlerin canlılıklarını sürdürebilmeleri, yaşama ve gelişme gücüne sahip olabilmeleri için içinde buldukları doğal, toplumsal, ekonomik, tüzel ilişkiler sistemi olarak görülen örgütün çevresine bağlı olmadan düşünülmesi olanaksızdır. Örgüt, iç ve dış çevrenin çeşitli öğelerinin etkisi altında bulunduğundan, bunlardaki değişimin örgütün yapısını etkileyeceği de bir gerçektir

Örgütler yaşayan açık sistemler olarak, yaşamlarının her noktasında, dışsal veya içsel nedenlerle, küçük veya büyük ölçekli, aniden veya zamana yayılan değişimlerle karşılaşacaklardır. (Sucu,2013).

Helvacı (2004) ' e göre örgütsel değişmeye neden olan dış güçler; ekonomik alanda, teknoloji alanında, toplumsal alanda ve hukuk alanında meydana gelen gelişmeler iken, örgütsel değişmeye neden olan iç güçler; örgüt içinde birbiriyle etkileşim içinde olan insan, teknoloji, yapı ve amaçtır.

Doğal Çevre Koşullarındaki Değişim: doğal çevre koşullarındaki değişim, kendisini dolaylı ya da dolaysız olarak hissettirebilir. İklim, nüfus artışı, doğanın tahrip edilmesi, doğal kaynaklardaki yetersizlikler..vb. uzun vadede örgütlerin değişimini zorunlu kılmaktadır(Aksoy, 2005).

Ekonomik çevre koşullarındaki değişim denildiğinde örgütün sıkı sıkıya bağlı olduğu ekonomik ilişkiler ve gelişmeler örgütsel değişimin en önemli etkenlerinden birisidir. Üretilen şeyin arz talep durumu, ekonomik eğilimler, egemen ekonomik sistem, ekonomik büyüme, ulusal- uluslar arası ekonomin gibi faktörler örgütün değişim yaşamasını gerekli kılmaktadır (Güzel, 1996).

Teknolojik alandaki gelişmeler denildiğinde, bilimsel araştırmaların yoğun yeni üretim ve yöntemleri ile iletişim alanındaki etkileri büyük bir teknik gelişme ve birikime yol açmaktadır. Teknik gelişmeler örgütler için faaliyetlerin verimliliği açısından araç olmaktan çıkarak bir baskı ögesi safhasına ulaştırmıştır.ancak çağdaş teknolojilerin kendisi değil tepe yöneticilerin bunu kullanma biçimi teknolojinin örgütsel yapıdaki değişime etkilerini belirler (Güzel, 1996).

Toplumsal çevredeki değişim, nüfus miktarı, nüfus artış hızı, şehirleşme eğilimi, okuma yazma oranı..vb oluşturmaktadır. Bu ise örgütler için bir değişim nedeni olabilmektedir. Toplumun yapısı, örgütleri iş gücü ve verimliliği yönünden etkiler. Toplumsal çevre koşullarındaki değişimin temelinde demografik değişimler, siyasal ve kültürel unsurlar yatar. Son yıllarda yaşanan hızlı kentleşme süreci, toplumsal çevre koşullarında değişim yaratan önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Kırsal kesimden kentlere akım ve artan nüfus beraberinde beşeri ve sosyal sorunlar getirmiş, iş gücünün yapısında değişimler yaratmıştır. Kent nüfusunun artması insanların eğitim düzeylerini yükseltmiştir. Günümüzde örgütler daha eğitilmiş, bilinçli ve hareketli bir iş gücü ile karşı karşıyadır. Buna bağlı olarak daha demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışı gelişmiştir (Aksoy, 2005).

Hukuk alanındaki gelişmeler değerlendirildiğinde, örgütler toplumsal hayatın ana öğeleri olan din, töre, gelenek gibi toplumsal ilişkilerin yanında toplumsal ilişkiyi düzenleyen yasa, kaide, tüzüklere uymak durumundadır. Örgütsel değişimin oluşumunda bunların yaptırım gücü söz konusudur (Güzel, 1996).

Siyasi iktidarlar, devlet ve mahalli idareler pek çok konuda çeşitli idari düzenlemeler yapmaktadırlar. Bu düzenlemeler örgütlerin stratejik seçimleri üzerinde de etkili olmakta, örgütler için yeni tehlike ve fırsatları ortaya çıkarmaktadır. Hukuki çevre koşullarındaki değişim zorlayıcı bir öğeye sahip olması nedeni ile örgütlerin yapısını ve işleyişini büyük oranda etkilemektedir (Aksoy, 2005).

Örgütleri değişime iten iç çevre koşulları ise şu değişimleri içerir (Özkalp, 1995 akt. Aksoy, 2005)

*Örgütlerin büyümesi:* örgütsel ve yönetsel yapıyı teknolojik seviyeyi, işçi sayısını ve kalitesini ve iş yöntemlerini değiştirir.

*Örgütler arası iş birliği:* örgütler yok olmamak, etkinliğini artırmak ya da daha da büyümek için çeşitli ortaklıklara, işbirliklerine ya da birleşmelere gidebilirler.

*Ekonomik zorluklar:* talep azalması, karlılık düşüşü, yetki dağılımı, maliyet artışları yönetimde değişikliklere yol açmaktadır.

*Yönetim Felsefesi:* tepe yönetimdeki değişiklikler, yönetim felsefesi ve örgüt biçimidenetim anlayışını değiştirmektedir.

*Yönetim bilimindeki değişiklikler:* yönetim bilimindeki değişimler, yeni teori ve görüşlerdeki gelişmeler, profesyonel yönetici ve sermayedar kavramlarının birbirinden ayrılması yönetim biçiminde değişikliklere yol açmaktadır.

*İletişim:* iletişim, bilgi sağlama ve rapor vermede önemli eksiklik ve hataların olması değişim ve iyileştirme çabaları iç çevrede değişimlere yol açar.

*Yönetici devri, işe devamsızlık:* Yönetici devri işe devamsızlık, kapasite kullanımındaki eksiklikler önemli değişim nedenlerindedir.

*Ar- Ge:* örgüt içinde araştırma, yenilik ve planlama eksiklikleri rekabette karşılaşılan güçlükler değişim için önemli sebeplerdir.

*Çatışma:* Bölümler arası anlaşmazlık ve çatışmaların artması, koordinasyon ve merkezi otoritenin güçlendirilmesini gerektiren değişim nedenlerindedir.

*Değişim yetersizliği:* denetim sistemlerinin yetersizliği, fiili durumun tespitinde bilgi eksiklikleri, tepe yönetimine değişimi başlatma açısından önemli işaretlerdendir.

*Amaç ve hedefler:* Amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmemesi planların veya amaç hedeflerin değiştirilmesi için önemli bir nedendir.

*Kriz:* Yönetim fonksiyonlarını her birinde ortaya çıkan darboğaz ve aksamalarda yöneticileri bilinçli bir şekilde değişim sürecine yöneltmektedir.

Lakomski (2001)' ye göre ise örgütleri değişime zorlayan faktörler şöyledir.

- 1) Globalleşme ve rekabet
- 2) Uluslararası ve bölgesel entegrasyonların önem kazanması
- 3) Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler;
- 4) Malzeme teknolojisindeki gelişmeler.
- 5) Yeni teknolojik buluşlar
- 6) Yeni oluşan pazarlar dolayısıyla pazar kapma yarısı
- 7) İnsan hakları ve demokrasi alanındaki gelişmeler
- 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 )
- 12) Sosyalizmin çöküşü ve piyasa ekonomisine geçiş sürecine giren ülkelerdeki pazar potansiyeli
- 13) İletişimdeki yenilikler
- 14) Eğitim düzeyi
- 15) Sanayileşme
- 16) Medya

### 2.2.2. Örgütsel Değişimin Amaçları

Örgütsel açıdan değişimin, geleceğe hazır duruma gelme, örgüt üyeleri arasında güven ve karşılıklı desteği ve olumlu iletişimi sağlama, sorunlara ve tartışmalara çözüm getirme, sinerji yaratma gibi genel amaçları vardır (Töremen, 2002).

Sabuncuoğlu ve Tüz (1998), örgütlerde değişimin amacını şu şekilde ifade etmişlerdir.

*Etkinliği artırmak:* Değişimin en önemli amacı etkinliği artırmak, yani; yapılan işi daha etkili yaparak örgütün sağlık ve etkililik düzeyini geliştirmektir.

*Verimliliği artırmak:* Kullanılan araç gereç, örgütsel ilişkiler ve kişiler düzeyinde değişikliğin meydana getirilmesidir.

*Motivasyon ve tatmin düzeyini artırmak:* Bu anlamda değişiklik insanların her şey yolunda gitse bile tek düze çalışmanın ortaya çıkaracağı monotonluk duygusunu bastırmaları amacıyla gerçekleştirilecektir.

Amaçlar, Örgütlerin varlık nedenleridir. Bu nedenle örgütsel amaçlarla, personelin amaçları birbirleriyle bütünleştirilmelidir. Okulun değişim amaçları üzerinde öğretmenlerin herhangi bir endişesi olmamalıdır. Değişim hakkındaki bilgi, yöneticiler tarafından açık bir iletişim yolu ile anlatılmalıdır (Aksoy, 2005).

### 2.2.3. Örgütsel Değişme Yaklaşımları

Örgütsel değişme yaklaşımları örgütün amaçdurumu, güç dağılımı, değişimin gerçekleştirilmesi açılarından farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Çeşitli etkilere ve çevre şartlarına göre meydana gelen değişimi Bennis, yedi gruba ayırmıştır (Çelebioğlu, 1982).



- 1- Öğretiye Ağırlık Veren Değişim: bu değişim karşılıklı ve tartışmalı amaç durumu saptamasını kapsar. Değişim sürecinde karşılıklı bilgi edinimi ve bilgi paylaşımı sonuç itibariyle önem kazanır ve değişim tek yanlı gücün denetiminde olur.
- 2- Zorlayıcı Değişim: tek yanlı bir gücü kullanan tartışmalı ereklerle tek yanlı amaç durumu saptanmaktadır. Hangi koşullarda olursa olsun değişim kabul ettirilmeye çalışılır, bu yönde baskıcı unsurlar ön plana çıkarılır.
- 3- Teknoratik Değişim: teknoratik değişimde tek yanlı amaç durumu fakat aynı zamanda güç durumu paylaşımı vardır. Bir bölüm amacı ve nedenlerini tanımlarken diğer bölüm soru sormaksızın değişimin gerçekleştirilmesine yardım eder. Buradaki değişim sürecinin gerçekleştirilmesi tek yanlı amaç durumundaki güç paylaşımının olayı irdelemeksizin ortaya çıkar.
- 4- Karşılıklı Edimsel Değişim: Amaçların tartışmalı olarak bulunmadığı koşullar altında güç paylaşımına dayanır. Bu değişimde amaç ve nedenler tartışılmaz ve belirleyici bir tanımlamaya gidilmez fakat, sürecin gerçekleştirilmesinde güç paylaşımı söz konudur.
- 5- Toplumculuştırma Değişimi: Güç tek yanlı, amaç gerçekleştirilmesi ortaklaşadır. Buna en basit örnek aile içinde çocuğun amaçlarının tek yanlı olarak anne- babası tarafından belirlenmesi çocuğun da bunların etkisi altında kalarak fakat kendi doğrultusunda yetişmesi verilebilir. Genel olarak bakıldığında sürecin başlangıcında amaç belirleme safhasında amaçların belirlenmesi ve tanımlanması ortaklaşa güç paylaşımı ile gerçekleşmekte fakat bundan sonraki karar aşamalarında gücün tek yanlı kullanımı söz konusu olmaktadır.

6- Yarışmacı Değişim: bu değişimde tek yanlı güç hakimiyeti vardır. Tartışmalı amaçlara yer verilmez. Bu değişim tarzı daha çok astların üstleriyle yarıştığı biçimsel örgütte görülür.

7-Doğal Değişim: tartışmasız amaçlar ve paylaşılmış güçler sonucunda tesadüfi ortaya çıkan değişimdir. Doğal değişim, amaçların belirlenmesine ve gerekli önlemlerin alınmasına fırsat vermeden çeşitli iç ve dış etkenler sonucu beklenmedik sonuçlarla ortaya çıkar.

### **2.3.Değişime Direniş**

Örgütler yaşamlarını devam ettirebilmek ve etkinliklerini artırabilmek için değişen koşullara ayak uydurmalıdırlar. Örgütlerin değişen koşullara uyum sağlaması ise çok kolay olmamaktadır (Helvacı, 2010).

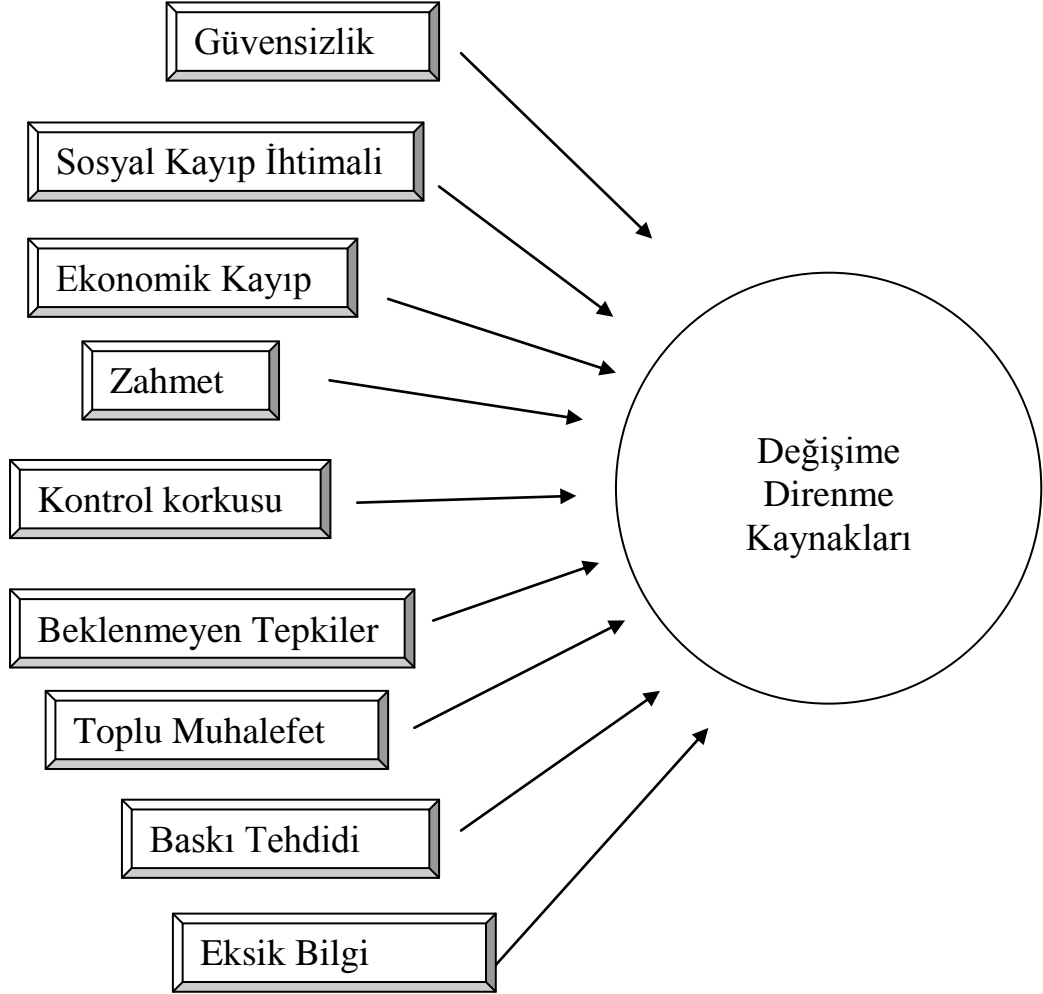
Değişim durumlarında, değişim üzerinde baskı oluşturan, değişimi zorlayan, değişime teşvik eden, değişime destek sağlayan, değişimi kolaylaştıran güçler olduğu gibi, değişime ayak direyen, değişime karşı olan, değişimi zorlayan ve zorlaştıran güçler bulunmaktadır (Sucu,2013).

Değişim insanlarda ve örgütlerde derin bir direniş yaratır. Kişisel düzeyde, değişim, bilinen bir durumdan bilinmeyen bir geleceğe hareket etme temeline dayandığı için oldukça fazla kaygı yaratabilir. Bireyler mevcut becerilerinin ve katkılarının gelecekte değer ifade edeceğinden emin olmayabilirler. Yeni durumlarda başarılı olup olmayacakları konusunda soru işaretlerine sahiptirler (Helvacı, 2010).

Örgütlerde direnme kendini açık veya gizli olarak gösterebilir. Kasıtlı ve açık direnme grev, üretimde ve üretilen malın veya hizmetin kalitesinde düşüş, sabote biçiminde kendini gösterir. Gizli ya da açık direnmenin etkisi gittikçe yoğunlaşabilir. Bu nedenle yöneticilerin değişime direnme kaynaklarını anlamaları, örgütsel değişim açısından önem taşımaktadır (Hellrigel & Woodman 1983, akt. Aydoğan, 2007).

Aşağıdaki şekilde örgütlerde değişime direnme kaynakları görülmektedir.

Şekil1: örgütsel değişime direnme kaynakları



Kaynak: Gordon, J. R., A Diagnostic Approach To Organizational Behavior. 4<sup>th</sup> ed. p:680, Allyn and Bacon, 1993 akt. Töremen,F. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 12, Sayı: 1, Sayfa: 185-202, ELAZIĞ-2002

Bireysel olarak değişime direnç göstermenin en büyük nedeni yeni durum hakkında yetersiz bilgiye sahip olmak, yapacağı etkiyi ve değişim karşısında ne şekilde hareket etmek gerektiğini bilememektir. Değişim sonucunda mevcut konumunda kalabilecek miyim?" gibi kaygılar da değişime direncin en önemli sebeplerindedir. Değişimin önündeki diğer bir engel ise geçmişin başarılarıdır.

İşler bu kadar iyi giderken değişime ne gerek olduğunu sormak, akılcı ve mantıklıdır (Aydoğan,2007).

Belirsiz bir durumla karşılaşmak çoğu insanı endişelendirir. Ortaya çıkan belirsizlik durumu değişim ile doğrudan ilgili olmamakla birlikte değişimi olumsuz olarak etkilemektedir (Tabancalı,2003, akt., Aydoğan,2007). Değişimin başarılı olabilmesi için kaynakların yeterli olması gereklidir. Var olan yapı ve süreçlerdeki her değişimin var olan durumdan çok daha fazla bir maliyeti vardır. Eğer örgütlerin elinde bu maliyeti karşılayacak yeterli kaynak yoksa bu durum değişime direncin bir kaynağı olabilir. Değişmeye karşı direnme doğal bir tepki olup, sadece sıkıntı ve problem yaratmak isteyen kişilerin sık başvurduğu bir yöntem değildir (Çelikten 2000, akt., Aydoğan, 2007)

Bireylerin değişim sürecinde birçok alışkanlığından vazgeçip yenilik çabası içerisine girebilmeleri için, kendilerinin güvende olduklarını ve değişim sonucundan olumsuz şekilde etkilenmeyeceklerini garanti altına almak isteyebilirler. Bu istek, bazen onları değişime karşı direnmeye yöneltebilir (Töremen, 2002).

Dalin değişime karşı dört önemli engelin bulunduğunu belirtmektedirler. Bunlar (akt., Helvacı, 2010);

1. Değer Engelleri: Önerilen değişimin değerleri ile değişimden etkilenen kişilerin mevcut değerlerinin uyuşmaması durumudur.
2. Güç Engelleri: Değişimden etkilenenler, yeniliği, güçlerini, daha da artırmaları halinde benimserler yoksa güçlerini azaltıyorsa direnç gösterirler.
3. Psikolojik engeller: Değişim insanların güvenliğini rahatını, duygusal yapısını tehdit altına aldığı zaman değişik şekillerde direniş meydana gelir.

4. Uygulama engelleri: değişim eğer insanların mevcut becerilerini tehdit ediyorsa, tekrar beceri kazandırma süreci gereğinden fazla külfet gerektiriyorsa veya kaynaklar değişime destek olmada yetersizse insanlar değişime direnç gösterirler.

Değişimlerin yaşandığı zamanlarda, çalışanlar, değişime karşı farklı tepkiler gösterirler. Bu tepkilerin bazıları aktif bazıları pasif olduğu gibi, bazıları olumlu, bazıları da olumsuzdur. Bu tepkiler, yeni hedeflere açıkça karşı çıkma şeklinde olabileceği gibi, yeni çalışma yöntemlerine ya da başkalarıyla işbirliği yapmaya karşı gizliden gizliye direnme şeklinde de olabilir. Hangi şekilde olursa olsun, bu tepkiler, yeniden yapılanma sırasında ya da sonrasında örgütü yeniden oluşturma çalışmalarına zarar verebilir (Clark ve Koonce,1998 akt. Töremen,2002).

Örgütsel değişime direnme nedenleri, ekonomik, psikolojik ve sosyal olabilir. Lider değişikliğin getireceği yararları görmede personele yardımcı olmalıdır (Töremen, 2002), Okulda problem çözme sürecini başlatan ve okuldaki tüm öğelerin güçlerini eşgüdümleyen eğitim yöneticileri, örgütsel değişime karşı direniş davranışlarını azaltacak ve çözüm yolları bulacak birer değişim uzmanı olarak algılanmalıdır (Tanrıöğen,1995).

### **2.3.1. Değişime Direnişin Önlenmesi**

Değişime karşı direncin önlenmesinde en önemli faktör değişime karşı direnmenin kaynağının araştırılmasıdır. Bu direncin farkına varılmadığı takdirde değişim sekteye uğrayabilir. Dolayısıyla değişimin başarılı olması için değişime karşı oluşan direnmeye neden olan etkenler araştırılmalı ve ona göre stratejiler geliştirilmelidir.

Öncelikle, değişimin planlanması ve uygulanmasında çalışanların sürece katılması, kendilerini nelerin beklediği konusunda bilgilendirilmesi, ödüllendirilmesi, yeni duruma uyum sağlayabilmeleri için her türlü desteğin sağlanması değişime karşı direncin azaltılabilmesi için uygulanabilecek taktiklerdir (Lunenburg ve Ornstein,

1996 akt. Aydoğan,2007). Yönetici değişim henüz fikir aşamasında iken, bu değişimin yararlarını anlatmalı ve bu değişim sonunda herhangi bir kayba uğranmayacağına güvencesini vermelidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Örgütsel amaçlarla personel amaçları bütünleştirilmelidir. İş görenlerin elde edecekleri kazançlar açık ve net olarak açıklanmalıdır, yeni sistemin avantajlarını gören iş görenlerin eskiden koparak yeniye yönelmesi daha kolay olacaktır. Elde edilecek avantajlar örgüt üyelerine, bireysel ve örgütsel olarak anlatıldığında kendisinden istenilen farklılaşmanın avantajlarını daha geniş açıdan görmesi sağlanmış olacaktır. Böyle düşünen bireylerin sahip olduğu potansiyelleri örgüt amacına hizmet edecek şekilde kullanabilecekleri varsayılmaktadır (Aksoy, 2005).

Çalışanlar için değişimi benimsemeye zorlayıcı bir yöntemden elverdiğince sakınarak, değişim için iyi düzenlenmiş bir ödül sistemi geliştirildiğinde, çalışanlar değişmeye gönüllü katılmaya yönlendirilebilir (Başaran, 1992).

Eğitim örgütlerinde, özellikle okullarda yapılan değişim çabalarının başarısı öğretmen ve yöneticilerin ek çalışma ve çabasını gerektirir. Öğretmen yöneticilerin hiçbir beklenti olmaksızın çaba ve zaman harcamaları beklenmemelidir. Özellikle öğretmenler, başarıya giden yolda yöneticiler tarafından istekli tutulmalı ve motive edilmelidir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin güdülenmesi değişim yönetimini kolaylaştırabilir. Ödüllendirme sistemi yalnızca maddi değil aynı zamanda takdir edilmeyi ve hatırlanmayı içeren ödüllerden oluşmaktadır. Yani öğretmenler ve yöneticiler yanlış yapıldığında cezalandırılmayan bir yöntemden ziyade doğru bir şey yapılırken ödüllendirilen bir yöntem uygulandığında değişimi daha kolay kabullenebilmektedirler (Aksoy, 2005).

Herhangi bir konuda gizliliğin, direnci artırması olası bir sonuçtur. Değişim dönemlerinde açık bir iletişimin olması yanlış anlaşılmalara azaltır, beklentilerde doğruluk sağlanır ve ön yargılı davranışlar ortadan kalkar. Değişim sürecinde planlı ve iyi bir iletişimin sağlanması, değişime karşı meydana gelen direnmenin azaltılmasına yardımcı olabilir.

Direnşin bir başka nedeni de değişime ayak uyduramama korkusudur. Gerek örgüt içi gerek örgüt dışı eğitim programlarına katılımıla çalışanların işlerinde daha verimli olmaları sağlanabilir. Aynı zamanda bu durum iş görenlerin kendilerine değer verildiği, kendi çıkarları ile örgüt çıkarlarının bir tutulduğu bilincinin de yerleşmesini sağlayacağından, güven ve saygı görme gereksinimlerini de pekiştirecektir. (Kaynak, 1900). Değişime konu olan veya değişimden etkilenecek kişilerin değişimin planlanması ve uygulanması aşamalarına katılımı olası direniş azaltmaktadır (Aksoy, 2005).

Değişim süreci içerisinde, verilen kararlara belirli grup ve kişilerin karşı çıkması olasıdır. Ortaya çıkacak direnişin büyüklüğüne göre önlemler alınması gerekmektedir. Ortaya çıkan direniş çok küçükse dikkate alınmayabilir. Fakat büyük olduğu takdirde önlem alınması gerekmektedir. Direnç gösteren grup ve kişilerle görüşme yapıp yapılan anlaşmayla tepkiler azaltılarak ortadan kaldırılabılır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998)

Değişime uyum sağlamada problem yaratan, değişime direniş artırıcı yönde eğilim gösterenleri engellemek amacıyla bazı tavizler verilerek bu kişilerin değişime katılımları sağlanabilir. Örneğin bu kişilere bazı önemli görevler verilebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Değişimin gerçekleştirileceği örgütteki grupların direniş artırıcı etkisi dikkate alınmalı, bu olumsuz etkileri olumluya doğru yönlendirilmelidir. Değişim uygulamalarında grupların desteğinin alınması başarı ihtimalini artırır (Aksoy, 2005).

#### **2.4.Değişim Yönetimi**

Yaşadığımız dünya her gün yüzlerce değişikliğin meydana geldiği son derece dinamik bir ortamdır. Gerek insanlar, gerek örgüt ve toplumlar yaşamlarını sürdürebilmek için bu yenilik ve değişikliklere ayak uydurmak zorundadır

Bugün pek çok örgüt sürekli değişen çevreye ve bunun gerektirdiği karmaşaya ayak uydurabilmek için gerekli olan örgüt gelişimini, nasıl gerçekleştirebilecekleri konusunda kendilerini baskı altında hissetmektedirler (Helvacı, 2010).

Peki, her geçen gün daha sıkça karşılaştığımız değişim yönetilebilir mi? Değişim yönetimi ne demek? Değişim yönetimi kurum kültürünün ve davranışların değişen dünyayla uyumlu hale gelmesini sağlama sanatıdır. İster, stratejik yaklaşımlardan, ister organizasyon yapılanmalarından, ister iş süreçlerindeki geliştirmelerden kaynaklansın değişimlerin hayat eğrileri kısıyor. Bu nedenle, değişimi yönetebilmek en önemli liderlik ve yöneticilik yetkinlikleri arasında sayılıyor (Argüden, 2008).

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

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, 1998; Whitaker, 1998 akt, Helvacı, 2004).

#### **2.4.1. Değişim Yönetiminin Amacı**

Değişim yönetiminin amacı en geniş anlamda bir atılım stratejisi ile organizasyonel performansı arttırmak ve daha sonra sürekli gelişmeyi sağlamaktır. Örgütsel değişimin: en belirgin amacı değişen iç ve dış çevre koşullarına uyum



sağlayacak, örgütün etkinlik ve verimliliğini arttıracak, üyelerin en yüksek doyum düzeyine erişmelerini sağlayacak gelişmelerine olanak verecek örgütsel bir yapı kurmaktır. Örgütsel değişim kararı alındığında bu amaçların ayrıntılarının özenle belirlenmesi gerekir (Kozlu, 1986 akt. Cenker, 2008).

Değişim yönetiminin amaçlarını sistematik olarak aşağıdaki şekilde ele alabiliriz

- Kendi varlığını sürdürmek: Örgütler açık sistemlerdir. Hayatta kalabilmek için dışarıdan enerji almak zorundadırlar (Genç,1999). Özellikle eğitim örgütleri çevresinden beslenen ve yine çevresine ürün veren bir özellik taşımaktadır bundan dolayı yeniliklere ve değişime açık olmaları bir zorunluluktur.

- Büyümek ve Gelişmek: Büyüme denildiğinde ilk anlaşılan şey genellikle hacim olarak genişlemektir. Bu gerekli koşuldur, ancak yeterli değildir. Nitelik bakımından da gelişme sağlanmalıdır. Bu da kaynakların miktarının yeterli olması kadar kaliteli olması gerektiğini de gösterir (Özkara, 1999)

- Örgütsel etkinliği artırmak: Değişimin en önemli amacı etkinliği arttırmaktır. Etkinlik: ‘Doğru işin doğru olarak yapılması’ olarak tanımlanabilir (Akdemir, 1996). Örgütsel etkinlik ise örgütsel amaçlara ulaşma, onları elde etme derecesidir. Örgütsel etkinlik ise örgütsel amaçlara ulaşma derecesidir (Cenker, 2008).

- Örgütsel verimliliği artırmak: Verimlilik örgütler için hem içsel, hem dışsal öneme sahip bir stratejik ölçüdür (Kozlu, 1986). Örgütler: teknoloji, insan ve finansal kaynaklarını verimli kullanırlarsa ekonomik davranmanın sağlayacağı olanaklardan yararlanmış olacaklardır (Çakmak,1999).

- Yenilik sağlamak: Yenilik, genel olarak ‘ bir insanın, bir grubun, bir örgütün, bir endüstrinin ya da bir toplumun sahip olduğu bazı değerleri yeniden yaratma süreci’ biçiminde tanımlanmıştır (Özkara,1999). Var olan değerler, ihtiyaçları karşılamıyorsa daha etkili ve yeterli olduğu düşünülen farklı değerlerin benimsenmesi gerekir.

- Değişim yönetiminin özel amaçları: Çeşitli örgütsel değişimler gözlemlendikten sonra değişimin birçok amacının olduğu göze çarpar. Bu amaçlar açık, yazılı olabilir veya dolaylı olarak yönetiminin eylemleri ile ifade edilebilirler Örgütsel değişiklikler sıklıkla bu amaçlardan birine veya birden fazlasına ya da bazen hepsine yöneliktir. Değişimin özel amaçları aşağıdaki gibidir (Tokat, 1998).

- Geleceğe hazır olmak
- Örgüt üyeleri arasında güven ve karşılıklı desteği sağlamak
- Sorunlara ve tartışmalara çözüm getirmek
- İletişimi geliştirmek
- Resmi yürütme otoritesi yerine uzmanlaşmaya, beceri ve yeterliliğe dayanan otorite sağlamak
- Sinerji etkisi yaratmak
- Büyümeyi gerçekleştirmek
- Koordinasyonu güçlendirmek
- Üst yönetim kademeleri üzerindeki yükü azaltmak
- Örgütün mali gücünü artırmak ve likiditesini yükseltmek
- Uzun dönemli programları gerçekleştirmek
- Ürün çeşitlendirmek
- Yeniden yapılanmayı sağlamak

### 2.4.2. Değişim yönetimin aşamaları:

Başarılı örgütsel değişim uygulamalarından alınacak en genel ders, değişim sürecinin, toplam olarak oldukça uzun bir süre gerektiren çeşitli evrelerden geçmesidir. Basamakları atlamak yalnızca hız yansımaları yaratır ve asla tatmin edici bir sonuç doğurmaz. Çok genel bir ikinci ders, evrelerden herhangi birinde yapılan tehlikeli yanlışların yıkıcı etkileri olabileceği, hızı yavaşlatabileceği ve güçlkle edinilmiş kazanımları yok edebileceğidir (Kotter, 1995akt. Aksoy,2005).

Değişim yönetiminin aşamaları aşağıda ki şekilde sekiz adımda sistematize edilmiştir (Cenker, 2008).

1- Bir İvedilik Duygusu Oluşturulması: piyasa ve rekabet gerçekliklerini incelemek, krizleri, potansiyel krizleri ya da büyük fırsatları tanımlamak ve tartışmak.

2- Güçlü Bir Rehberlik Koalisyonunun Biçimlendirilmesi: değişim çabasını yönetebilecek güçte bir grup oluşturmak, grubu takım halinde birlikte çalışmak için yüreklendirmek.

3- Bir Vizyon Yaratılması: Değişim çabasını yönlendirmeye yardımcı olmak için bir vizyon yaratmak, bu vizyonu gerçekleştirmek için stratejiler geliştirmek.

4- Vizyonun İletilmesi: yeni vizyonu ve stratejileri iletmek için her türlü aracı kullanmak, rehber koalisyon örneğinde yeni davranışları öğretmek.

5- Diğerlerine Vizyona Göre Hareket Etme Yetkisi Verilmesi: değişimin önündeki engellerden kurtulmak, vizyona önemli ölçüde karar veren sistem ve yapıları değiştirmek, risk üstlenmeyi, geleneksel olmayan fikir, girişim ve eylemleri cesaretlendirmek.

6- Kısa Vadeli Kazanımların Planlanması ve Oluşturulması: kayda değer performans artışları planlamak, bu artışları sağlamak, bu artışlarda kalkışı olan iş görenleri takdir etmek ve ödüllendirmek.

7- İyileştirmelerin Pekiştirilmesi ve Daha Fazla Değişim Yaratılması: vizyona uymayan sistem, yapı ve politikaları değiştirmek için, artan saygınlığı kullanmak,

vizyonu gerçekleştirebilecek kişileri işe almak, terfi ettirmek ve geliştirmek, süreci yeni projeler, temalar ve değişim araçlarıyla yeniden güçlendirmek.

8-Yeni Yaklaşımların Kurumsallaştırılması: yeni davranışların şirketin başarısıyla bağlantısını dile getirmek, liderliğin gelişini ve sürekliliğini sağlayan araçlar geliştirmek.

Yine R.B. Dunham ve J.L. Pierce (1989), başarılı bir değişme sürecini aşağıdaki aşamaların izlenmesine bağlamaktadırlar (Aktaran: Kuzubaşoğlu,2008).

1- Değişmenin belirlenmesi: Bu aşamada değişme ihtiyacının belirlenmesi yapılır. Yani; örgütte niçin bir değişme yapılmak zorundadır? Buna ek olarak yapılacak değişmenin niteliği belirlenir (Nasıl bir değişme olmalı, neler değiştirilmeli, neler korunmalı). Değişmenin gerekliliği belirlendikten sonra, yapılacak iş, değişmenin niteliğinin ne olacağıdır. Çoğu zaman değişmenin gerekli olduğuna ilişkin elde edilen sinyaller, değişmenin doğasını da yönlendirir.

2- Planlama: Planlamanın da kendi içinde üç aşaması bulunmaktadır.

- ❖ Durum saptaması,
- ❖ Genel bir değişme stratejisinin seçimi,
- ❖ Destek tekniklerinin seçimi.

3- Uygulama.

4- Değerlendirme ve Dönüt.

### **2.4.3. Değişim Yönetiminin Kuramsal Temelleri**

Değişim yönetimi sınırları net bir şekilde belirlenmiş, bir disiplin alanı değildir. Değişim yönetiminin kuram ve uygulamaları psikoloji, felsefe gibi sosyal bilimlerle yakından ilişkilidir. Burnes (1996) Değişim yönetimi kuramlarının merkezini oluşturan üç ekolu şu şekilde belirtmiştir (Helvacı, 2010).

1. Bireysel Perspektif Ekolü: Davranışçılar ve Gestalt Psikologları bu ekolün destekçileridir. Davranışçı görüş, davranışın bireyin çevresiyle etkileşimi neticesinde olduğunu savunur. Gestalt Psikologları ise ‘ bireyin davranışları çevresinin ürünüdür ve sonucudur’ tartışmasının yalnızca bir bölümünü kabul ederler.

Bireysel Perspektif ekolü ‘ örgütleri bireyler oluşturduğuna göre, bireyler değişime uğrarsa örgüt de değişikliğe uğrar’ temeline dayanır (Katz ve Kahn, 1977 akt. Helvacı, 2010).

Katz ve Kahn (1977)’ a göre bireysel anlamda kurumsal değişme yaklaşımı, etkili ve heves kırıcı bir dizi varsayıma dayalıdır. Bu varsayımlardan bazıları bireye yeni içgörü ve bilgi kazandırılabilceği varsayımdır. Bu yönde bireyin güdülenme tarzlarında önemli değişiklikler sağlanabileceği; onun yeni bilgilerini gerçek yaşam durumlarına uyarlayabileceği, yapmak istediği davranışlardaki değişiklikleri birlikte çalıştığı kişilere benimsetebileceğidir (Helvacı, 2010).

2. Grup Dinamikleri Ekolü: Bu ekol, örgütsel değişimin sağlanmasında bireyden daha çok takımlar veya çalışma gruplarını ön plana çıkarır. Grup üyelerinde değişimi hem artırabilir hem de engelleyebilir. Eğer değişim grup normu doğrultusunda ise grup bunu artırıcı, eğer grup normuna ters düşüyorsa grup bu değişimi engelleyici rol oynamaktadır (Burnes, 1996; Kağıtçıbaşı, 1999 akt. Helvacı, 2010).
3. Açık Sistemler Ekolü: açık sistemler ekolü örgütleri birbiriyle bağlantılı bir dizi alt sistemlerden meydana gelen yapılar olarak değerlendirir. Sistemin herhangi bir parçasında meydana gelen bir değişiklik sistemin parçalarını tamamen etkiler ve performansını değiştirir. Bu ekol örgütsel sistemleri birbirinden ayrı olarak değerlendirmez. Örgütler açık sistemlerdir ve örgütler açık olduğu için dış çevreyle etkileşim halindedirler. Aynı zamanda örgüt içindeki çeşitli alt sistemler de birbiriyle iletişim halindedir. Bu yüzden bir

alandaki iç değişiklikler diğer alanları da etkiler (Burnes,1996 akt. Helvacı, 2010).

#### 2.4.4. Değişim Yönetimi Stratejileri

Miller(1990) fikirlerin ve programların başarılı bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanmasının, iyi bir biçimde oluşturulan değişim stratejisi olmaması halinde eksik kalacağını belirtmektedir. İyi bir biçimde geliştirilmiş stratejinin kriteri ne, niçin, kim, nasıl ve ne zaman soruları çerçevesinde gruplandırılabilir (Helvacı, 2010).

Değişimin yönetilmesinde Chin (1967), üç strateji önerir (akt. Helvacı, 2010).

1. Deneysel- Mantıksal Stratejiler: Bu yaklaşım yeni bir bilgiyi bilimsel bir ürün olarak görür ve eğitimde değişimin planlanmasında anahtar olarak günlük faaliyetlerde kullanılmasını vurgular. Deneysel- mantıksal yaklaşıma göre insanlar tarafsız bilgi ile ikna edilebilen varlıklardır. Bu nedenle, değişimi uygulamak isteyen kişiler öncelikle değişimden faydalanacak kişileri böyle bir değişimin avantajları konusunda ikna etmelidir (Helvacı, 2010).

Deneysel mantıksal stratejiler, projelerin gösterimi, hizmet içi eğitim programı, pilot projeler, teftiş ziyaretleri, araştırma veri analizi, amaçlara göre yönetim, beyin fırtınası ve kalite çemberleri gibi faaliyetlerle gerçekleştirilebilir (Hanson, 1996 akt. Helvacı, 2010).

2. Güç Kullanma- Zorlama Stratejileri: Bu stratejiler, değişimi meydana getirme araçları olarak politik veya ekonomik yaptırımları ve kuralları zorla uygulamayı vurgular. Çünkü bu değişim güç veya zorlama yoluyla olmaktadır. Hem zorlama hem de politik stratejiler planlı değişimde sınırlı sonuçlara yol açar. Yeni davranış yalnızca ödül ve cezalar var olduğu süreçte devam eder (Helvacı, 2010).

3. Kuralcı ve Yeniden Eğitici Stratejiler: bu stratejinin temelinde değişimlerin davranışlarda, normlarda, ilişkilerde ve becerilerde yer alıp almadığıdır. Bu

stratejiyi savunanlar istenilen değişim için sistem içindeki güçleri harekete geçirmenin gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Helvacı, 2010).

## 2.5.Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi

Yaşadığımız çağda da toplumsal, ekonomik ve politik alandaki değişmeler, eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde amaçlarında, yapısında ve içeriğinde değişimler yaşanmaktadır. Eğitim örgütleri durağan olamayan bir yapıya sahiptir. Bu örgütler çevre faktörü ile sürekli iletişim içinde bulunarak, yaşanan değişimlerden etkilenmektedir. Eğitim, hızla ilerleyen bir süreçtir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin olası gelişmelere ayak uyduracak değişikliklerle düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim; yerinde sayan, aynı kavramsal çerçeveler içinde dolanan bir nitelik taşımaya devam ederse; hatalı ürün veren ve sürekli gerileyen bir sisteme dönüşme ihtimali olabilecektir. Bu nedenle; eğitimin, zaman içinde karşılaşılabileceği değişimleri kolaylıkla benimseyebilmesi, çağa ayak uydurabilmesi için değişime karşı yaşanabilecek direnç faktörlerinin nedenlerinin bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Değişime karşı öğretmen direncini olumlu sonuçlara taşıyabilmek; geleceğe daha nitelikli bireyler yetiştirmeyi mümkün kılacaktır.(Gürses,2011).

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 (Tandoğdu, 2007).

Okul, değişimi yaşarken en dikkatli ve en planlı biçimde hazır bulunması gereken toplumsal örgüttür. Çünkü eğitim örgütünde yaşanacak olumlu ya da olumsuz her türlü değişim, yetiştirdiği bireyleri de etkileyebilecektir (Beycioğlu ve Arslan, 2010)..

Eğitim örgütleri, diğer örgütlerden farklı olarak pek çok kişi, kurum ve kuruluşun ilgilendiği örgütlerdir. Bu örgütlerin ürünü insandır ve ürünün

değerlendirilmesi diğer örgütlere göre daha güçtür (Nugay, 2004 akt. Sönmez ve Özmen, 2007). Bu nedenle kalite kavramının yerleştirilmesi, örgütün kalitesinin ilgili birimlerce anlaşılması ve onaylanması daha uzun bir süreç gerektirmektedir. Bu durum, eğitim örgütlerinin kalitesini her zaman yüksek tutmak ve sürekli gelişmek konusunda iş örgütleri kadar büyük bir baskı hissetmemesine yol açmaktadır. Eğitim örgütleri, kurumların ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve nitelikleri üreten sistemlerdir. Bu bakımdan, eğitim örgütleri, çevrede meydana gelen ve talepleri doğrudan etkileyen değişimleri yakından takip etmek ve bunlara paralel bir değişim göstermek durumundadır. Bunu sağlamak için okul yöneticileri, eğitim konusunda farklı beklentilere sahip kurumlarla sürekli diyalog içinde bulunmalıdır (Cemaloğlu ve Özdemir, 2003 akt. Sönmez ve Özmen, 2007).

Eğitimde örgütsel değişim, birtakım özellikleri kapsamakta ve bu özellikler şu şekilde belirtilmektedir (Helvacı, 2010):

- 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 değişimler (örneğin, Mesleki Teknik Eğitim Girişiminin önceki günlerde pek çok öğretmen tarafından yararlı olduğuna inanılması gibi).

Değişim sürecinde öğretmen önemlidir. Öğretmenlerin uygun görmediği ve benimsemediği bir değişimi gerçekleştirmek çok zordur. Değişime öğretmenlerin önem vermesi için değişimin amaçları ile öğretmenlerin amaçlarının uyuşmasının sağlanması gerekir. Bu nedenle değişime karar verirken, değişim sürecine öğretmenleri de katmak gerekir (Balcı 1993). Eğitim ile ilgili olan değişim çabaları



sınıf içindeki eğitim ve öğretimin niteliğini artırmaya yönelik olmalıdır Değişimin en önemli özelliklerinden birisi değişim sonucunda nasıl bir durumun ortaya çıkacağına bilinmemesidir (Özkalp ve Kırel 1996 akt. Aydoğan, 2007). Bununla birlikte eğitimde değişim somut sonuçlar getirmelidir. Ayrıca okulda gerçekleştirilecek değişimlerde okulun sahip olduğu kültürden yararlanılmalıdır. Okuldaki değişimi engelleyen değerler kaldırılmalı ve değişmeyi sağlayan değerler yerleştirilmelidir (Erdoğan 2002 akt. Aydoğan, 2007).

İnsanlığın yaşamını eğitim yoluyla geliştirdiği kabul edilen evrensel bir gerçekliktir. Eğitim insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönden başarıya ulaşmasında, barış özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır. Ayrıca eğitim; toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri etkilemektedir. Eğitim; insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gerekmektedir (Aksoy, 2005).

Fullan ve Hargreaves (1998), okullarda değişimi şekillendiren güçleri aşağıdaki başlıklarla açıklamışlardır:

1. Okullar, kapılarını kapatıp dış dünyadan ayrılamazlar.
2. Daha fazla çeşitlilik, daha çok esneklik ister.
3. Teknoloji, okulların duvarlarını yıkmaktadır.
4. Okullar, toplumu yenileme ve kurtarma için son umuttur.
5. Öğretmenler, daha çok yardımla daha fazla şey yapabilirler.
6. Eğitim, demokrasi için temeldir.
7. Eğitim piyasasındaki rekabet olgusu, ailelerin tercihleri ve bireyin kendini yönetme isteği, okulların daha geniş bir çevreyle ilişkisini zorunlu kılmaktadır.
8. Okullar, öğrencileri bekleyen hayatla giderek daha benzer özelliklere sahip olmalıdırlar.
9. Günümüz karmaşık çevresinin okullar üzerindeki baskısı giderek artmaktadır.
10. Okullar, bugünkü yapılarıyla yorgun kurumlara dönüşmüştür.

Eğitimde değişme toplumun duyarlı olduğu bir konudur. Çünkü eğitim örgütlerindeki değişme eğitimin ürününe yansır. Eğitim, değişimin başlatıcısı ve uygulayıcısıdır. Öğrencilerin davranışlarında meydana gelen değişme toplumun kültürüne ve beklentisine uygun olmalıdır. Dolayısıyla bir eğitim sistemi içinde yer alan her okulun tek tek değişiminin gerçekleştirilebilmesi, büyük ölçüde o sistemdeki uygulayıcıların kendilerinden istenen değişimi isteme ve kendilerini söz konusu değişime adama derecelerine bağlı olacaktır (Aksoy, 2005).

Erdoğan (2012)' a göre milli eğitimimizdeki değişim girişimlerinde sıkça gözlenen bir durum da herhangi bir alanda yapılacak değişimin dar bir çevrede gündeme gelmesi ve kamuoyuna çok fazla açıklama yapmadan bir "oldu bitti" şeklinde açıklanması ve başlanmasıdır. Birçok değişim girişiminden bu nedenle eğitimciler ve halk bir "duyum" olarak haberdar olmaktadır. Bu şekilde eğitim öğretimin asıl yürütücüleri ve muhatapları olan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler de kendilerine, yaptıkları işin devamlılığına " yap boz" endişesi ile güvenmemekte, dahil olmaları gereken kararlara katılım konusunda duyarsızlaşmaktadırlar (Aksoy,2005).

Eğitim örgütlerindeki değişimin düzenli ve planlı olarak yapılması, sürekli gelişme felsefesi ile paralellik arz etmesi liderlerin önemli fonksiyonları olarak görülürken, bu çalışmaların çevre tarafından desteklenmesi de gerekmektedir. Özellikle yönetimin de bütün çalışan personeli desteklemesi değişimi canlı tutacaktır. Eğer bu çalışmalar ve değişimler desteklenmez ise çok fazla bir anlam ifade etmeyecektir (İmanova, 2008).

## **2.6.Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sistemi**

Amacı toplumdaki ortak vatandaş tipini yetiştirmek olan zorunlu eğitimin ilk kademesi ilkokulların toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazladır ve bundan dolayı toplumlar ilköğretime her zaman ayrı bir önem vermişlerdir (Erdem,2005).

Cumhuriyetin ilanından bu yana Türk eğitim sisteminde ilkokullar ya da ilköğretim okulları birçok sistem değişikliği yaşamıştır. Türk eğitim sistemindeki bu değişikliklerin bilinmesinin şu an yeni bir model olarak karşımıza çıkan 4+4+4 eğitim sistemi modelinin değişim yönetimi açısından değerlendirilmesinde önemli olacağı düşünülmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının %90'ının okuma-yazma bilmiyor olması eğitim alanında çeşitli düzenlemeler yapılmasını zorunlu kılıyordu aynı zamanda cumhuriyetin ilk yılları ülkemizde savaşın yeni bittiği ve her alanda yokluk yaşanan bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çanakkale, Sakarya savaşlarında ülkedeki yetişmiş insan gücü (öğretmen, mühendis, doktor... vb.) kaybedilmiştir. İlköğretim alanında mevzuatta ve uygulamada birçok yeni başlangıçlar yapılması zorunlu iken yetişmiş eğitimci insan gücü kaybı imkânların çok çok ötesinde zorlanmasını gerekli kılmıştır (Erdem, 2005)

Eğitimin temel görevi devletin varlığını sürdürmek olarak düşünen Atatürk, eğitimi aynı zamanda sosyal ve kültürel kalkınmanın temel unsuru olarak da görmüştür. Bu nedenle de eğitimin hemen her alanı ile bizzat ilgilenmiştir. Atatürk döneminde eğitim ve ulusal kalkınmanın bir bütün olarak değerlendirilmesiyle, kendine özgü ve modern bir eğitim politikasının unsurları ortaya çıkmıştır (Aytaç,1984 akt. Kara,2013).

Atatürk' e göre eğitim millî, demokratik, çağdaş ve laik olmalı, akla ve bilime dayanmalı, işe yarar, üretici ve hayatta başarılı, ülke kalkınmasını hedefleyen, faziletli, fedakâr, disiplinli ve kendine güven duyan nesiller yetiştirmelidir. Eğitim kurumları bir teşkilatla yönetilmeli, eğitim programı günün gereksinimleri, çevre koşulları ve çağdaş ihtiyaçlar doğrultusunda pedagojik usul ve vasıtalarla olmalıdır. Eğitim ülküsü, Türkiye'nin bağımsızlığına, kendi benliğine ve millî geleneklere düşman unsurlarla mücadele edecek nesiller yetiştirmelidir. Eğitim alamamış veya eğitim yaşını geçmiş vatandaşlara yönelik uygulamaların yanında, eğitimde cinsiyet ayrımı olmamalıdır (Demirtaş, 2008).

Atatürk, toplumumuzda yaygın olarak bilgisizliğin kısa zamanda giderilmesi gerektiğini, çağdaş eğitim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini, ailelerin eğitilmesi gerektiğini, kısa zamanda istikrarlı bir eğitim politikası oluşturulması gerektiğini, eğitimin milli ve bilimsel bulgulara dayanması gerektiğini belirtmiştir (Akyüz, 1994).

Tüm bu nedenlerle Atatürk 1924 yılında John Dewey'e eğitimin sorunları ve çözümleri konusunda 2 ay inceleme yaptırtarak sonuçlarını ve çözüm önerilerini içeren 2 rapor almıştır. Bu Atatürk'ün bilimselliğine, bilimsel tutum ve davranışına, sorunlara bilimsel yaklaşılması inancına iyi bir örnektir (Erdem,2005).

1924 anayasasınının 87.maddesinde ilköğretimin zorunlu ve parasız olacağı belirtilmiştir. Eğitim faaliyetlerinin çağdaş bir düzeye erişmesi için pek çok inkılâp yapılmıştır 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu eğitimdeki düzensizliğe son verecek ilk önemli aşamalardan biridir ( Demirtaş, 2008). 3 Mart 1924 yılında kabul edilen "Tevhid-i Tedrisat"la eğitimde İkilik ortadan kaldırılarak devlet kontrolü sağlanmıştır. (Beşik,1993, akt.Erdem, 2005).

1 Kasım 1928'de ise Yeni Türk Harfleri kabul edilmiştir. Halk mektepleri açılarak halka kısa zamanda yeni harflerle okumu –yazma öğretilerek okur-yazar seviyesi yükseltilmeye çalışılmıştır. Bu okuma –yazma seferberlikleri daha sonra da devam etmiştir (Kara,2013).

Bu dönemde genel ilkokullara "ilkokul" denmiş ve süresi 5 yıl olarak belirlenmiştir.789 sayılı kanunla da ilkokullar 4 çeşit olarak belirlenmiştir (Erdem, 2005).

1940'larda gelecekte kentte yaşayacak "kentli insan" tipini yetiştirecek ve köyü daha yaşanır hale getirecek öğretmen yetiştirilmek istenmiştir. Bu amaçla 17 Nisan 1940'da 3003 sayılı kanunla "köy enstitüleri" kurulmuştur. Bu enstitülerden mezun olacak ve köylerde görev yapacak öğretmenlerin her alanda bilgili ve becerili olması hedeflenmiştir. Eğitimde teori-uygulama dengesi sağlanmıştır. Bu öğretmenler

köylerde okulların yapımında köylüyü organize etmiş ve kendileri de bizzat çalışmışlardır. Köyde değişme ve gelişme yaratmada lider konumuna girmişlerdir. Ama uygulamaya çeşitli nedenlerden dolayı devam edilememiştir (Erdem,2005).

19 Haziran 1942'de kabul edilen 4274 sayılı "Köy Okulları ve Teşkilatı Kanunu"na göre 5 yıllık kent ve kasaba ilkokullarından köy ilkokullarını ayırarak değişik ad ve öğretim sürelerine göre 6 çeşit ilkokul getirilmiştir (Başaran,1988).

Bunlar:

- Eğitimci köy okulu,
- 3 yıl, öğretmenli köy okulu,
- 5 yıl, öğretmenli ve eğitimci köy okulu,
- 5yıl,yatılı ve yatısız köy bölge okulları,
- İlkokulla 9 yıl, köy ve meslek okulları,
- İlkokul mezunu ve yetişkinler için 1948 yılında da yeni bir **"ilkokul programı"** uygulamaya konulmuştur.

1950' li yıllarda çok partili bir hayata geçilmiştir, eğitimin yükünü artık devlet üstlenmiştir. İlköğretim alanında mevzuat ve uygulama açısından herhangi önemli bir değişiklik yapılmamıştır (Erdem,2005).

1961 anayasasında da ilköğretim zorunlu ve parasız olarak yer almıştır. "Devlet Planlama Teşkilatı" nın kurulmasıyla eğitimde de planlı bir dönem başlamıştır. Hedefler, ilkeler ve politikalar 5'er yıllık sürelerle belirlenmeye başlanmıştır(Erdem, 2005).

5 Ocak 1961'de çıkarılan 222 sayılı "ilköğretim ve eğitim kanunu" ile ilköğretim okulları zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye ikiye ayrılmıştır. İlkokul zorunlu, okul öncesi ve ortaokul zorunlu yapılmamıştır. Zorunlu öğrenim süresi 7-

14 yaşları olup 8 yıla çıkarılmıştır (5 yıl ilkokulda, 3 yıl tamamlayıcı kurs ve sınıflarda). İlköğretime de "temel eğitim" denmiştir. Ama uygulamada bölge okulları dışında kanun tam uygulanamamıştır (Ecevit,1993 akt. Erdem,2005)

1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile eğitimimiz sistem yaklaşımıyla ele alınmış ve yeniden düzenlenmiştir. İlköğretimde bu düzenlemeden payını almıştır. Bu kanunla eğitim "örgün" ve "yaygın" olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İlköğretim bu kanuna göre 6–14 yaşları arasındadır ve zorunludur. Gerek duyulursa yatılı temel eğitim okulları açılır. Okulöncesi eğitim, yetiştirici kurs ve sınıflar zorunlu değildir, tüm öğretmenlere de yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir. İlkokullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek için önce 2 yıllık enstitü (daha sonra adı yüksekokul oldu)sonrada bunların süreleri 4 yıla çıkarılarak "eğitim fakülteleri" ne dönüştürülmüştür (Erdem,2005)

Ekim 1983'te İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklik ile ilköğretime başlama yaşı altıya indirilmiş ise de iki öğretim yılı sonra uygulamada görülen aksaklıklar nedeniyle bu uygulamaya son verilmiş ve okula başlama yaşı yeniden yediye yükseltilmiştir (Şahin, 2006).

1997–1998 öğretim yılından itibaren ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiştir (Erdem,2005).

18 Ağustos 1997 tarihinde 23084 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 4306 sayılı yasa ile (MEB, 2000)

- İlköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluşması, bu okullarda zorunlu ilköğretimin kesintisiz yapılması ve bitirenlere “ilköğretim diploması” verilmesi
- İlköğretimin 6.7.8. sınıf öğrenimini orta öğrenim kurumları bünyesinde yapmakta olan öğrenciler ile çıraklık eğitim merkezlerindeki öğrencilerin eğitimlerini bu kurumlarda tamamlaması ve 1997–1998 öğretim yılı başından itibaren bu sınıflara hiçbir şekilde öğrenci alınmaması
- Bazı derslerin öğretimini yabancı dille yapan okulların hazırlık sınıflarında başarılı olan öğrencilerle 1997–1998 öğretim yılı başında okumaya hak kazanan öğrencilerin zorunlu ilköğretimlerini bu okullarda tamamlaması

➤ Milli eğitim sisteminin öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda her bakımdan yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi, bu amaçla ortaöğretim kurumlarına eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıflarının konulabilmesi

➤ Sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim giderlerinde kullanılmak üzere 01.09.1997–31–12–2000 tarihleri arasında bazı işlem ve kâğıtlardan eğitime katkı payının alınması (Kasım 2000 yılında bu kapsamda elde edilen gelir 970,8 trilyon lira olarak gerçekleşmiştir. -Bu paranın 533,6 trilyonu yapı-tesis harcaması olmak üzere 799,3 trilyonu harcanmıştır).

➤ Yapılan yasal düzenlemelerin hayata geçirebilmesi ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için 4306 sayılı yasayı izleyen günlerde ilköğretimde çağdaş bir eğitim düzeni kurmayı amaçlayan “Eğitimde çağı Yakalama2000 Projesi” uygulamaya konulmuştur.

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretimin yaygınlaştırılabilmesi için planlanan çalışmalar 3 aşamalı olarak ele alınmaktadır.

•Birinci aşama: 1998–1999 öğretim yılı, gereksinmelerinin belirlenmesi (*1998 yılı yatırım planlaması*)

•İkinci aşama: 2000–2001 Öğretim yılı başına kadar gereksinmelerinin belirlenmesi (*eğitimde çağı yakalama 2000 projesi*)

•Üçüncü aşama: 2001–2010 arasındaki dönem gereksinmelerinin belirlenmesi (*eğitim ana planı*)

Sekiz yıllık kesintisiz ilköğretimle birlikte ilköğretim okullarında yer alan dersler ve bunların süreleri, ders kitapları yeniden düzenlenmiştir (DPT, 2000)

1999–2000 öğretim yılında okutulacak ders materyalleri, öğrenci, merkezli bir anlayışla, nicelik ve nitelik bakımından Atatürkçü düşünce sistemine dayalı çağdaş,

bilimsel bilgi ve beceriler kazandıracak, ezberci eğitim anlayışından uzak aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde hazırlanmıştır (Erdem,2005).

2004–2005 öğretim yılında 6 pilot ilde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programları hazırlanmadan önce, dokuz ülkenin eğitim sistemi ve programları gözden geçirilmiştir; PISA, TIMMS, PIRLS vb uluslar arası araştırmalar sonuçları itibariyle değerlendirilmiştir; 114 akademik tez incelenmiş ve programlar hazırlanırken bulgularından yararlanılmıştır; 37 sivil toplum kuruluşu Başkent Öğretmenevi' ne davet edilerek programlar hakkındaki görüşleri paylaşılmıştır; 25 sivil toplum kuruluşuna resmi yazı yazılarak görüşleri istenmiştir; Toplam 2133 öğretmenin görüşleri programların çeşitli aşamalarında dikkate alınmıştır; Programlar hazırlanırken 697 müfettişin görüşleri programa yansıtılmıştır; 9192 velinin çeşitli programlara ilişkin görüşlerinden yararlanılmıştır; Programlar hazırlanırken öğrencilerin görüşlerine de başvurulmuş ve 26304 öğrencinin görüşleri dikkate alınmıştır (MEB, 2005 akt. Erdem,2005)

Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği illerden toplam 120 okulun öğretmen ve okul müdürleri onar günlük bir hizmet içi eğitimden geçirilmiş ve bu süreçte hazırlanan yeni programların tanıtımları yapılmıştır. Ayrıca, pilot uygulama sürecinde Talim ve Terbiye Kurulu'nun internet sitesinde öğretmenlerin yaptıkları örnek uygulamalar ve geliştirdikleri etkinlikler paylaşımına açılmıştır. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına yıl boyunca devam edilmiş, diğer taraftan tüm ilköğretim müfettişlerinin de bu eğitimi almaları sağlanmıştır. Bir taraftan reformla ilgili hizmet içi eğitimler sürdürülürken diğer taraftan pilot illerdeki uygulamalar il bazında yapılan toplantılarla değerlendirilmiştir. 2005-2006 öğretim yılında yeni programların Türkiye genelinde uygulanmasına başlanmadan önce ilköğretim müfettişleri tarafından ilköğretim okullarında öğretmenlere kısa süreli seminerler verilmiş ve bu yolla onların yeni öğretim yılına hazırlanmaları amaçlanmıştır (Bıkmaz, 2006).

Yeni ilköğretim programlarının tüm yurt çapında uygulanmasına 2005– 2006 öğretim yılından itibaren geçilmiştir.



## 3.BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama araçları, araçların teknik özellikleri ve araştırma sürecinde verilerin toplanması, verilerin analizi ve çalışma takvimi sunulmuştur.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Uşak ilinde görev yapan öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin planlanma ve hazırlık aşamasının değişim yönetimi bağlamında görüşleri belirlenmesi amaçlandığından tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar 2009).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; Uşak il sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini Uşak ilindeki ilkokullarda görev yapan toplam 314 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin 142'si (%45,2) kadın, 172'si (%54,8) erkek olup; 135'i (%43) sınıf öğretmeni ve 179'u (%57) branş öğretmenidir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Helvacı (2012) tarafından geliştirilen, iki bölümden oluşan “4+4+4 Eğitim Modelinin İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi” kullanılmıştır (Ek-1). Anketin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu form, öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş ve mesleki kıdem şeklindeki sorulardan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümde ise öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modeli uygulamasına değişim yönetimi ilkeleri bağlamında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla “4+4+4 Eğitim Modelinin Planlanma ve Hazırlık Aşamasına İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 2 alt boyuta sahip olup 5’li Likert türünden toplam 30 madde içermektedir.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış, bu alanda yapılan çeşitli çalışmalardan yararlanılarak “Planlanma aşaması” ve “Hazırlık aşaması” olmak üzere 2 kategoride toplam 40 taslak madde hazırlanmıştır. Taslak maddelerin kapsam ve görünüş geçerliğini belirlemek amacıyla 3 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ekleme ve çıkarma işlemleri yapılarak ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Son halini alan 34 maddelik taslak ölçek maddeleri “*Hiç Katılmıyorum*” dan “*Kesinlikle Katılmıyorum*”a doğru 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekteki maddelerin ayırt ediciliğini, yapı

geçerliğini ve güvenilirliğini saptamak amacıyla hazırlanan anket formu Uşak ilindeki ilköğretimde görev yapan toplam 314 öğretmene uygulanmıştır.

Likert ölçekleme tekniğinin en önemli konusun olan boyutluluk özelliğini sağlamak amacıyla yapılan madde analizi, yapı geçerliğine ilişkin ipucu vermektedir. Madde analizi ile ölçekteki maddelerin ölçmeyi amaçladığı özelliği başka özellikleri karıştırmadan ölçüp ölçmediğine bakılmaktadır (Tavşancıl, 2002). Bu kapsamda elde edilen veriler üzerinden madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Madde-toplam korelasyonu maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derecede ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla da kullanılabilir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda ölçeğe alınabileceği veya düzeltilmesi gerektiği, 0.20 den düşük maddelerin ise ölçekten çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle ölçekte yer alan maddelerin belirlenmesinde madde-toplam korelasyonunda 0.30 üzerinde olması ölçüt olarak alınmıştır.

Ölçek maddeleri için hesaplanan madde-toplam korelasyon değerlerinin Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’de görüldüğü gibi, ölçekte kapsamında yer alan maddeler için hesaplanan madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.48 ile 0.88 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. Madde-toplam korelasyon değerleri

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
M1	.782	M18	.773
M2	.798	M19	.830
M3	.816	M20	.824
M4	.808	M21	.863
M5	.852	M22	.862
M6	.806	M23	.874
M7	.821	M24	.884
M8	.843	M25	.839
M9	.816	M26	.869
M10	.839	M27	.824
M11	.815	M28	.840
M12	.806	M29	.860
M13	.825	M30	.836
M14	.839	M31	.654
M15	.867	M32	.726
M16	.847	M33	.569
M17	.795	M34	.481

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak diğer bir yolu da açımlayıcı faktör analizinin yapılmasıdır (Büyüköztürk, 2011). Bu kapsamda ölçek maddelerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett testi yapılmıştır. Çünkü veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az 0.60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu ölçek için hesaplanan KMO değerleri sırasıyla 0.979, Bartlett's Test of Sphericity değerlerinin de (11885.67) anlamlı ( $p < .001$ ) bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bu değer faktör analizi yapılabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısı için temel bileşenler analizi yöntemi ve varimax dik döndürme işlemi kullanılarak yürütülmüştür. Faktör analizi işleminde maddelerin faktör yükünün en az 0.40 olması ve maddeler iki ayrı faktör altında toplandığında

faktör yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olması ölçüt alınmıştır. Yapılan ilk faktör analizinde madde faktör yük değeri 0.40 altında olan ve birden fazla faktör altında toplandığında faktör yük değerleri arasında fark 0.10'dan küçük olan 4 madde ölçekten çıkartılmıştır. Tekrar tekrar yapılan Temel bileşenler analizi ve Varimax dik döndürme işlemi sonucunda toplam varyansın %77.19 açıklayabilen 2 alt faktörlü ölçek elde edilmiştir. Faktör analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçek faktör yük değerleri

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Faktör-1: Hazırlık Aşaması	Faktör-2: Planlama Aşaması
M25	.825	.830	
M26	.854	.827	
M28	.800	.800	
M30	.793	.795	
M24	.848	.795	
M29	.815	.790	
M27	.764	.775	
M23	.808	.750	
M21	.780	.716	
M22	.768	.689	
M16	.743	.675	
M20	.710	.669	
M19	.715	.661	
M15	.770	.644	
M14	.723	.607	
M17	.655	.573	
M18	.619	.563	
M3	.803		.822
M2	.771		.807
M4	.750		.771
M1	.704		.746
M10	.767		.744
M5	.779		.736
M7	.738		.732
M9	.722		.713
M11	.718		.706
M8	.749		.695
M13	.719		.678
M12	.682		.644
M6	.669		.589
	Öz Değeri:	21.37	1.18
	Açıkladığı Varyans:	%71.24	%3.95

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçeğin birinci alt boyutu olan “Hazırlık aşaması” 17 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutun öz değeri 21.37 ve toplam varyansın %71.24’nü açıklayabilmektedir. İkinci alt boyut ise “Planlama aşamasına” olup 13 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %3.95’ni açıklayabilmektedir.

*Güvenirlilik:* Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarının güvenirliliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları “Planlama aşaması” alt boyutu için 0.96; “Hazırlık aşaması” alt boyutu için 0.97 ve ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0.98’dir. Bulunan bu değerler, ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilir düzeyde (>.70) olduğunu göstermektedir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada kullanılan anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, vb.) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde yer alan “4+4+4 Eğitim Modelinin Planlanma ve Hazırlık Aşamasına İlişkin Algı Ölçeğinin” 5’li likert tipindeki maddeleri “1=*Hiçbir Zaman*”, “5=*Her Zaman*” şeklinde puanlanmıştır. Her bir alt boyuttaki puanlarının yüksekliği 4+4+4 eğitim modelinin hazırlık aşamasının değişim yönetimi bakımından etkili yürütüldüğünü ifade etmektedir. Buna göre ölçek puanları 1.00-1.79 arası “Hiç katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “Katılmıyorum”, 2.60-3.39 arası

“Kararsızım”, 3.40-4.19 arası “Katılıyorum” 4.20-5.00 arası “Kesinlikle Katılıyorum” olduğunu göstermektedir.

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin her bir alt boyutta yer alan her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Ölçeğin alt boyutundan elde edilen puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde sürecinde değişkenlere bağlı olarak bağımsız örneklemeler *t*-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

#### 4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları ( $n = 314$ )

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	142	45.2
	Erkek	172	54.8
Branş	Sınıf Öğretmeni	135	43.0
	Branş Öğretmeni	179	57.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	27	8.6
	6-10 yıl	71	22.6
	11-15 yıl	72	22.9
	16-20 yıl	68	21.7
	21 yıl ve üzeri	76	24.2
Yaş	30 yaş ve altı	41	13.1
	31-40 yaş	147	46.8
	40-50 yaş	93	29.6
	51 yaş ve üstü	33	10.5



Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %43’ü sınıf öğretmeni, %57’i branş öğretmeni olup %45.2’i kadın, %45.8’i erkektir. Mesleki kıdem bakımından öğretmenlerin %8.6’ı 1-5 yıl, %22.6’ı 6-10 yıl, %22.9’u 11-15 yıl, %21.7’i 16-20 yıl ve %224.2’i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin yaş durumu bakımından %13.1’i 30 yaş ve altı, %46,8’i 31-40 yaş arasında, %29.6’ı 41-50 yaş arasında ve %10,5’i 51 yaş üzerindedir.

#### **4.2. Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin “Planlama” Aşamasına Yönelik Görüşleri**

Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” aşamasına yönelik görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 4 ’de sunulmuştur.

Tablo 4 Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşleri (n=314)

“Planlama Aşaması”		Ort.	SS	
M6.	Türk eğitim sistemindeki bu tür değişime karşı okulların değişime hazır bulunma(fiziki alt yapı, program, öğretmen yeterlikleri, öğrenci psikolojisi, vb. durumu yeterince araştırılmıştır.	2.14	1.10	Katılmıyorum
M4.	Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin sağlayacağı yararlarının herkes tarafından anlaşılmasının sağlanması için gerekli çabalar sarf edilmiştir.	2.06	1.02	Katılmıyorum
M10.	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulların teknolojisinde mi, yapısında mı, insan boyutunda mı, amaçlarında mı farklılıklar getireceği gereğince açıklanmıştır.	2.02	0.97	Katılmıyorum
M9.	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulda ne tür bir değişimin (köklü bir değişiklik mi yoksa kısmi bir değişiklik mi?) olacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır.	2.01	1.04	Katılmıyorum
M5.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modelinin tüm eğitim çevrelerince gereksinim duygusu oluşup oluşmadığına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.	2.01	1.00	Katılmıyorum
M13.	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin toplumun beklenti ve gereksinimlerini ne ölçüde karşılayacağı konusunda yeterince açıklama ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır.	2.01	1.03	Katılmıyorum
M11.	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okullarda ne gibi yeni yatırımlar, yeni harcamalar, yeni yapısal, hukuksal, fiziksel değişikliklere neden olacağı yeterince açıklanmıştır.	2.00	1.02	Katılmıyorum
M3.	Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin gerekliliği öğretmenlere ve okul yöneticilerine gerekçeleriyle birlikte anlatılabilmektedir.	1.96	1.02	Katılmıyorum
M7.	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modeli ile gerçekleştirilmek istenen değişimin amaçları açık net bir şekilde açıklanmıştır.	1.96	1.04	Katılmıyorum
M8.	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modeli ile gerçekleştirilmek istenen değişimin öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve personel üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olabileceği gerektiği şekilde değerlendirilmesi yapılmıştır.	1.90	1.03	Katılmıyorum
M12.	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulun vizyonuna, okulun kültürüne, değerine, kapasitesine uygunluğu açısından yeterince değerlendirme yapılmıştır.	1.86	0.94	Katılmıyorum
M2.	Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelini gerekli kılan iç ve dış çevre talepleri gerektiği şekilde açıklanmıştır	1.85	0.95	Katılmıyorum
M1.	Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin Türk eğitim sistemi için önemi ve gereği tüm eğitim çevrelerine (eğitim denetmenlerine, öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğrencilere ve velilere) açık net bir biçimde anlatılmıştır.	1.83	1.02	Katılmıyorum
“Planlama” alt boyutunun tümü		1.93	0.86	

Tablo 4' de görüldüğü gibi öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” aşamasına yönelik genel görüş ortalaması Ort=1.93 (SS=0.86) olup, 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” aşamasının “Çok az” düzeyinde gerçekleştiğini beyan etmektedirler.

Tablo 4 'de görüldüğü gibi öğretmenler 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” aşamasına yönelik görüşlerinin her birine “çok az” düzeyinde katıldıklarını beyan etmektedirler. Öğretmenler 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” aşamasına yönelik görüşlerinin incelendiğinde diğerlerine nazaran daha çok katıldıkları görüşler şöyledir;

- M6. *Türk eğitim sistemindeki bu tür değişime karşı okulların değişime hazır bulunma(fiziki alt yapı, program, öğretmen yeterlikleri, öğrenci psikolojisi, vb. durumu yeterince araştırılmıştır. (Ort=2.14, SS=1.10)*
- M4. *Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin sağlayacağı yararlarının herkes tarafından anlaşılmasının sağlanması için gerekli çabalar sarf edilmiştir. (Ort=2.06, SS=1.02)*
- M10. *Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulların teknolojisinde mi, yapısında mı, insan boyutunda mı, amaçlarında mı farklılıklar getireceği gereğince açıklanmıştır. (Ort=2.02, SS=0.97)*

- M9. *Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulda ne tür bir değişimin (köklü bir değişiklik mi yoksa kısmi bir değişiklik mi?) olacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. (Ort=2.01, SS=1.04)*
- M5. *Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modelinin tüm eğitim çevrelerince gereksinim duygusu oluşup oluşmadığına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. (Ort=2.01, SS=1.00)*
- M13. *Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin toplumun beklenti ve gereksinimlerini ne ölçüde karşılayacağı konusunda yeterince açıklama ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır.” (Ort=2.01, SS=1.03)*
- M11. *Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okullarda ne gibi yeni yatırımlar, yeni harcamalar, yeni yapısal, hukuksal, fiziksel değişikliklere neden olacağı yeterince açıklanmıştır. (Ort=2.00, SS=1.02)*

Buna karşın öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” aşamasına yönelik olarak en az düzeyde katıldıkları görüşler şöyledir;

- M1. *Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin Türk eğitim sistemi için önemi ve gereği tüm eğitim çevrelerine (eğitim denetmelerine, öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğrencilere ve velilere) açık net bir biçimde anlatılmıştır.” (Ort=1.85, SS=1.02)*

- M2. *Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelini gerekli kılan iç ve dış çevre talepleri gerektiği şekilde açıklanmıştır. (Ort=1.85, SS=0.95)*
- M12. *Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulun vizyonuna, okulun kültürüne, değerine, kapasitesine uygunluğu açısından yeterince değerlendirme yapılmıştır. (Ort=1.86, SS=0.94)*

Tablo 4 genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” aşamasının “Çok az” düzeyinde gerçekleştiğini beyan ettikleri anlaşılmaktadır.

#### **4.2.1. Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin “Planlanma” Aşamasına Yönelik Görüşleri Cinsiyet ve Branş Bakımından Anlamlı Fark Göstermekte midir?**

Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşleri cinsiyet ve branş bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5 'de sunulmuştur.

Tablo 5 Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlanma” aşamasına yönelik görüşlerine ilişkin *t*-testi sonuçları

Değişken		N	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Kadın	142	1.73	.68	312	-3.717	.000
	Erkek	172	2.09	.94			
Değişken		N	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>P</i>
Branş	Sınıf öğretmeni	135	1.96	.85	312	.537	.592
	Branş öğretmeni	179	1.90	.86			

Tablo 5 'de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda 4+4+4 eğitim modelinin planlama aşamasına yönelik erkek öğretmenlerin ( $\bar{x}=2.09$ , SS=.94) ve kadın ( $\bar{x}=1.73$ , SS=.68) öğretmenlere göre daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [ $t(312) = -3.717$ ,  $p < .05$ ]. Diğer taraftan yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda 4+4+4 eğitim modelinin planlama aşamasına yönelik sınıf öğretmeni ( $\bar{x}=1.96$ , SS=.85) ve branş ( $\bar{x}=1.90$ , SS=.86) öğretmeni görüşleri bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir [ $t(312) = .537$ ,  $p > .05$ ]. Buna göre 4+4+4 eğitim modelinin planlama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet bakımından fark gösterirken, öğretmenlerin branşı bakımından farklılaşmamaktadır.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin “Planlama” Aşamasına Yönelik Görüşleri Mesleki Kıdem ve Yaş Bakımından Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşleri mesleki kıdem ve yaş değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 6 'da sunulmuştur.

Tablo 6 Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşlerinin mesleki kıdem ve yaş değişkenleri bakımından dağılımı

Değişken		<i>N</i>	$\bar{x}$	SS
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	27	2.17	0.72
	6-10 yıl	71	1.75	0.70
	11-15 yıl	72	2.05	0.93
	15-20 yıl	68	1.97	0.75
	21 yıl ve üzeri	76	1.87	1.02
Değişken		<i>N</i>	$\bar{x}$	SS
Yaş	30 ve altı	41	1.95	0.75
	31-40 arası	147	1.93	0.82
	40-50 arası	93	1.89	0.92
	51 ve üstü	33	2.02	1.00

Tablo 6 daki öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşleri mesleki kıdem ve yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7 de sunulmuştur.

Tablo 7 Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşlerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
	Gruplar arası	5.204	4	1.301	1.788	.131
Mesleki Kıdem	Gruplar içi	224.812	309	.728		
	Toplam	230.016	313			
Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
	Gruplar arası	.387	3	.129	.174	.914
Yaş	Gruplar içi	229.629	310	.741		
	Toplam	230.016	313			

Tablo 7 deki ANOVA sonuçları öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşleri mesleki kıdem [ $F(4-309) = 1.788, p > .05$ ] ve yaş [ $F(3-310) = .174, p > .05$ ] değişkeni bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum 4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşlerinin mesleki kıdem ve yaş bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.



### 4.3. Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin “Hazırlık” Aşamasına İlişkin Görüşleri

Bu araştırmaya katılan Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “Hazırlık” aşamasına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 ’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “hazırlık” aşamasına yönelik genel görüş ortalaması  $Ort=1.99$  ( $SS=0.90$ ) olup, 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “hazırlık” aşamasının “Çok az” düzeyinde gerçekleştiğini beyan etmektedirler.

Tablo .8. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “Hazırlık” aşamasına yönelik görüşleri (n=314)

“Hazırlık” Boyutu		Ort.	SS	
M18.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline karşı oluşabilecek direnişlerin nasıl azaltılabileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır.	2.17	1.10	Katılmıyorum
M16.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline engel oluşturan ve uygulanmasını kolaylaştıran etkenler belirlenmiştir.	2.07	1.09	Katılmıyorum
M20.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline geçişin ne zaman, nereden, nasıl başlatılacağı konusunda gerekli planlar yapılmıştır.	2.05	1.11	Katılmıyorum
M15.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modelinin gerektirdiği yeni bilgi ve beceriler ilgili çevrelere açıklanmıştır.	2.04	1.03	Katılmıyorum
M23.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için değişim çabalarını yönlendirebilecek bir değişim vizyonu geliştirilmiştir.	2.04	1.02	Katılmıyorum
M22	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için gerekli olan bütçe hazırlıkları yapılmıştır.	2.02	1.06	Katılmıyorum
M19.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için eylem ve işlemlerin ayrıntılı olarak planlanmıştır.	2.00	1.03	Katılmıyorum
M24.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için değişim vizyonunu okulun bütün kademelerine başarıyla ileterek paylaşılan ortak bir vizyon haline getirilmiştir.	1.97	1.05	Katılmıyorum
M14.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modelinin maliyeti (finansal, araç-gereç bakımından) yeterince tartışılmıştır.	1.95	1.02	Katılmıyorum
M25	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için tüm eğitim paydaşlarının değişimin planlanması ve uygulanması sürecine etkin bir biçimde katılmaları sağlanmıştır.	1.94	1.03	Katılmıyorum
M28.	Merkezi, yerel yönetim ve diğer sosyal kurumlardan okullardaki değişimin süreci için destek sağlama çalışmaları yapılmıştır.	1.94	1.03	Katılmıyorum
M30.	Eğitim çevreleri arasında değişim sürecine destek oluşturacak geniş bir koalisyon oluşturulmuştur.	1.93	1.00	Katılmıyorum
M21.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli içinde gerekli olan insan ve maddi kaynakların hazırlıkları gerektiği şekilde yapılmıştır.	1.91	0.95	Katılmıyorum
M27.	Gerçekleştirilen değişimin işleyişini değişimden etkilenen okul üyelerine (öğretmen, öğrenci vb.) etkili bir biçimde iletilebilmiştir.	1.89	0.98	Katılmıyorum
M29.	Değişim sürecinde yer alan tüm eğitim çevrelerine güven ve destek verilmiştir.	1.89	0.97	Katılmıyorum
M26.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için değişime destek olacak kaynakları (araç, gereç, insan, zaman, para, yönetsel destek vb.) nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağı konusunda yeterince planlama yapılmıştır.	1.86	0.97	Katılmıyorum
M17.	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline karşı oluşabilecek direniş kaynaklarının neler olabileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır.	1.65	0.93	Hiç katılmıyorum
“Hazırlık” alt boyutunun tümü		1.99	0.90	

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenler 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “hazırlık” düzeyine yönelik görüşlerinin her birine “çok az” düzeyinde katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşlerinin incelendiğinde diğerlerine nazaran daha çok katıldıkları görüşler şöyledir;

- M18. *Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline karşı oluşabilecek direnişlerin nasıl azaltılabileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır. (Ort=2.17, SS=1.10),*
- M16. *Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline engel oluşturan ve uygulanmasını kolaylaştıran etkenler belirlenmiştir. (Ort=2.07, SS=1.09),*
- M20. *Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline geçişin ne zaman, nereden, nasıl başlatılacağı konusunda gerekli planlar yapılmıştır. (Ort=2.05, SS=1.11),*
- M15. *Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modelinin gerektirdiği yeni bilgi ve beceriler ilgili çevrelere açıklanmıştır. (Ort=2.04 SS=1.03),*

- M23. *Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için değişim çabalarını yönlendirebilecek bir değişim vizyonu geliştirilmiştir. (Ort=2.04 SS=1.02)”,*
- M22. *Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için gerekli olan bütçe hazırlıkları yapılmıştır. (Ort=2.02, SS=1.06),*
- M19. *Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için eylem ve işlemlerin ayrıntılı olarak planlanmıştır. (Ort=2.00, SS=1.03)*

Buna karşın öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik en az düzeyde katıldıkları görüşler şöyledir;

- M17. *Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline karşı oluşabilecek direniş kaynaklarının neler olabileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır. (Ort=1.65, SS=.93),*
- M26. *Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için değişime destek olacak kaynakları (araç, gereç, insan, zaman, para, yönetsel destek vb. ) nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağı konusunda yeterince planlama yapılmıştır. (Ort=1.86, SS=.97),*
- M29. *Değişim sürecinde yer alan tüm eğitim çevrelerine güven ve destek verilmiştir.(Ort=1.89, SS=.97),*

- M27. *Gerçekleştirilen değişimin işleyişini değişimden etkilenen okul üyelerine (öğretmen, öğrenci vb.) etkili bir biçimde iletilebilmiştir .(Ort=1.89, SS=.98),*
- M21. *Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli içinde gerekli olan insan ve maddi kaynakların hazırlıkları gerektiği şekilde yapılmıştır. (Ort=1.91, SS=.95),*
- M30. *Eğitim çevreleri arasında değişim sürecine destek oluşturacak geniş bir koalisyon oluşturulmuştur. (Ort=1.93, SS=1.00),*

Tablo 8 genel olarak incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “hazırlık” aşamasının “Çok az” düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

#### **4.3.1. Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin “Hazırlık” Aşamasına Yönelik Görüşleri Cinsiyet ve Branş Bakımından Anlamlı Fark Göstermekte midir?**

Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşleri cinsiyet ve branş bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 9 'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşlerine ilişkin *t*-testi sonuçları

Değişken		N	$\bar{x}$	SS	sd	<i>T</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Kadın	142	1.78	.76	312	-3.642	.000
	Erkek	172	2.15	.96			
Değişken		N	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Branş	Sınıf öğretmeni	135	2.05	.94	312	1.082	.280
	Branş öğretmeni	179	1.94	.86			

Tablo 9 da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik erkek öğretmenlerin ( $\bar{x}=2.15$ , SS=.96) ve kadın ( $\bar{x}=1.78$ , SS=.76) öğretmenlere göre daha çok katıldıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [ $t(312) = -3.642$ ,  $p < .05$ ]. Diğer taraftan yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik sınıf öğretmeni ( $\bar{x}=2.05$ , SS=.94) ve branş ( $\bar{x}=1.94$ , SS=.86) öğretmeni görüşleri bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir [ $t(312) = 1.082$ ,  $p > .05$ ]. Buna göre 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet bakımından fark gösterirken, öğretmenlerin branşı bakımından anlamlı fark oluşturmamaktadır.

#### 4.3.2. Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modelinin “Hazırlık” Aşamasına Yönelik Görüşleri Mesleki Kıdem ve Yaş Bakımından Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşleri mesleki kıdem ve yaş değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşlerinin mesleki kıdem ve yaş değişkenleri bakımından dağılımı

Değişken		<i>n</i>	$\bar{x}$	SS
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	27	2.28	0.75
	6-10 yıl	71	1.77	0.73
	11-15 yıl	72	2.02	0.94
	15-20 yıl	68	2.10	0.84
	21 yıl ve üzeri	76	1.96	1.06
Değişken		<i>n</i>	$\bar{x}$	SS
Yaş	30 ve altı	41	2.12	0.77
	31-40 arası	147	1.91	0.83
	40-50 arası	93	2.00	0.99
	51 ve üstü	33	2.11	1.04

Tablo 10 da ki öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşleri mesleki kıdem ve yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur

Tablo 11. Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşlerine ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
	Gruplar arası	6.617	4	1.654	2.084	.083
Mesleki Kıdem	Gruplar içi	245.273	309	.794		
	Toplam	251.890	313			
Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
	Gruplar arası	2.004	3	.668	.829	.479
Yaş	Gruplar içi	249.885	310	.806		
	Toplam	251.890	313			

Tablo 11’deki ANOVA sonuçları göre, öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşlerinin mesleki kıdem [ $F(4-309) = 2.084, p > .05$ ] ve yaş [ $F(3-310) = .829, p > .05$ ] değişkeni bakımından anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Bu durum 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem ve yaş bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.



## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### SONUÇ

Öğretmenler 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” aşamasına yönelik görüşlerinin her birine “çok az” düzeyinde katıldıklarını beyan etmektedirler.

Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” aşamasına yönelik görüşlerinin incelendiğinde “*Türk eğitim sistemindeki bu tür değişime karşı okulların değişime hazır bulunma(fiziki alt yapı, program, öğretmen yeterlikleri, öğrenci psikolojisi, vb. durumu yeterince araştırılmıştır*”, “*Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin sağlayacağı yararlarının herkes tarafından anlaşılmasının sağlanması için gerekli çabalar sarf edilmiştir.*”, “*Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulların teknolojisinde mi, yapısında mı, insan boyutunda mı, amaçlarında mı farklılıklar getireceği gereğince açıklanmıştır.*”, “*Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulda ne tür bir değişimin (köklü bir değişiklik mi yoksa kısmi bir değişiklik mi?) olacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır.*”, “*Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modelinin tüm eğitim çevrelerince gereksinim duygusu oluşup oluşmadığına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.*”, “*Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin toplumun beklenti ve gereksinimlerini ne ölçüde karşılayacağı konusunda yeterince açıklama ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır.*”, “*Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okullarda ne gibi yeni yatırımlar, yeni harcamalar, yeni yapısal, hukuksal, fiziksel değişikliklere neden olacağı yeterince açıklanmıştır*” görüşleri diğer planlama basamaklarına göre daha çok gerçekleştiğini düşünmektedirler.

Buna karşın öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” aşamasına yönelik olarak “*Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin Türk eğitim sistemi için önemi ve gereği tüm eğitim çevrelerine (eğitim denetmelerine, öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğrencilere ve velilere) açık net bir biçimde anlatılmıştır.*”, “*Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelini gerekli kılan iç ve dış çevre talepleri gerektiği şekilde açıklanmıştır*”, “*Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulun vizyonuna, okulun kültürüne, değerine, kapasitesine uygunluğu açısından yeterince değerlendirme yapılmıştır.*” görüşleri ise öğretmenlerin en az düzeyde katıldıkları görüşlerdir

Literatürde belirtildiği gibi deneysel mantıksal strateji yaklaşımına göre, değişimi uygulamak isteyen kişilerin öncelikle değişimden faydalanacak kişileri, böyle bir değişimin faydaları konusunda ikna etmesi gerekmektedir. Bu ikna süreci içerisinde hizmet içi eğitimler, pilot uygulamalar..vb. yer almaktadır.

4+4+4 modelinin uygulanmaya başlandığı 2012- 2013 eğitim öğretim yılı seminer döneminde Milli eğitim bakanlığı tarafından telekonferans yöntemi ile öğretmenler, yöneticiler bilgilendirilmiştir. Ancak, elde edilen verilere göre öğretmenler 4+4+4 modeline geçiş sürecinde çok az düzeyde planlama yapıldığı görüşündedirler. Bu durum planlama sürecinde uygulanmak istenen sistem hakkında yeterli düzeyde bilgilendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim, pilot uygulamalar konusunda öğretmenlerin bir takım eksiklikler yaşadığını göstermektedir.

4+4+4 sistemine neden gerek duyulduğu bu sistemle hangi eksiklerin tamamlanacağı ve hangi yanlışların düzeltileceği değişimden etkilenecek eğitim çevrelerine anlatılamamıştır araştırmaya katılan öğretmenler yeni sistemin kazanımlarının önemini yeterice kavrayamamış bu da öğretmenlerin kafalarında soru işareti olarak kalmıştır. Öğretmenler okulların vizyon kültür ve fiziki durumlarının bu yeni sisteme uygun olmadığını belirtmişlerdir Bu konuda kendilerini ikna edebilecek bilgi ve paylaşımların yetersiz olduğu görüşündedirler.

Genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “planlama” aşamasının “Çok az” düzeyinde gerçekleştiğini beyan ettikleri anlaşılmaktadır.

Literatürde belirtilen bireysel perspektif ekolüne göre “örgütü oluşturan bireyler değişime uğrarlarsa örgütler değişir” bu ekol çerçevesinde bireylerin sürece dahil edilmesi çok önemlidir. Yeni sistemin planlama aşamasındaki eksiklik örgüt üyelerinin yeni sistemi anlamasında ve sistemin başarıya ulaşip örgütün değişmesinde önemli rol oynar.

Grup dinamiği ekolü çerçevesinde bakıldığında örgütler çalışma grupları içinde grup bireylerini kontrol eder ve değiştirir. Bu ekolde örgütün belirli ve kabul gören bir sistemi mevcuttur ve aksayan üyeler gruba zamanla uyum sağlamaktadırlar. 4+4+4 sisteminin yeni olması ve değişime olan ihtiyacın net anlaşılabilmesi bu ekolün uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

4+4+4 eğitim modelinin planlama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet bakımından fark gösterirken, öğretmenlerin branşı bakımından farklılaşmamaktadır. 4+4+4 eğitim modelinin planlama aşamasına yönelik erkek öğretmenlerin öğretmenlere göre daha çok katıldıkları saptanmıştır.

4+4+4 eğitim modelinin “planlama” aşamasına yönelik görüşlerinin mesleki kıdem ve yaş bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

4+4+4 eğitim modelinin değişim yönetimi bağlamında “hazırlık” aşamasının “Çok az” düzeyinde gerçekleştiğini beyan etmektedirler.

Öğretmenler 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik görüşlerinin incelendiğinde öğretmenler, “*Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline karşı oluşabilecek direnişlerin nasıl azaltılabileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır.*”, “*Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline engel oluşturan ve uygulanmasını kolaylaştıran etkenler belirlenmiştir.*”,

*“Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline geçişin ne zaman, nereden, nasıl başlatılacağı konusunda gerekli planlar yapılmıştır.”, “Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modelinin gerektirdiği yeni bilgi ve beceriler ilgili çevrelere açıklanmıştır.”, “Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için değişim çabalarını yönlendirebilecek bir değişim vizyonu geliştirilmiştir.”, “Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için gerekli olan bütçe hazırlıkları yapılmıştır.”, “Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için eylem ve işlemlerin ayrıntılı olarak planlanmıştır.”* şeklindeki görüşlere nazaran daha çok katılmaktadır.

Bunun yanında öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik, *“Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline karşı oluşabilecek direniş kaynaklarının neler olabileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır.”, “Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için değişime destek olacak kaynakları (araç, gereç, insan, zaman, para, yönetsel destek vb. ) nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağı konusunda yeterince planlama yapılmıştır.”, “Değişim sürecinde yer alan tüm eğitim çevrelerine güven ve destek verilmiştir.”, “Gerçekleştirilen değişimin işleyişini değişimden etkilenen okul üyelerine (öğretmen, öğrenci vb.) etkili bir biçimde iletilebilmiştir.”, “Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli içinde gerekli olan insan ve maddi kaynakların hazırlıkları gerektiği şekilde yapılmıştır.”, “Eğitim çevreleri arasında değişim sürecine destek oluşturacak geniş bir koalisyon oluşturulmuştur.”* ifadeleri ise en az katıldıkları görüşlerdir.

4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet bakımından fark gösterirken, öğretmenlerin branşı bakımdan anlamlı fark oluşturmamaktadır. 4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok olumlu görüşe sahip oldukları saptanmıştır.

4+4+4 eğitim modelinin “hazırlık” aşamasına yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem ve yaş bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır

Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sistemine geçiş döneminde ‘‘planlama’’ ve ‘‘hazırlık’’ aşamalarının çok az düzeyde gerçekleştirildiğini düşünmektedirler. Bu durumun öğretmenlerin değişime direnç gösterme olasılıklarının yüksek olabileceğini ve 4+4+4 eğitim modelinde beklenen hedeflere ulaşmada bir takım problemler yaşanabileceğini düşündürmektedir.

## ÖNERİLER

Toplumun sosyal ve kültürel devamının sağlanmasında ve toplumun ihtiyacı olan vatandaş tipinin yetiştirilmesinde ilköğretim okullarında verilen eğitimin rolü oldukça fazladır. Bu nedenle ilköğretim okullarında eğitimin niteliğinin artırılması önemlidir. Bunun gerçekleştirilmesi için öncelikle yapılacak olan uygulamaların toplumsal gelişme ve değişmelerin önünde olması, yön vermesi, sonra da uygulamalardaki eksiklik ve hatalardan dönüt alınarak sürekli geliştirilmesi gerekmektedir. Bu süreç ise sürekli bir araştırmayı kaçınılmaz kılmaktadır.

Eskiden olduğu gibi bugün de eğitim sisteminde çeşitli problemler yaşanmaktadır. Bu sorunlar çözüldükçe değişen şartlara göre yeni problemlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu problemleri çözmeye en önemli şey okullarda problemleri çözecek insan gücünü yetiştirmek ve yapılan değişikliklerle ilgili eğitim çalışanlarının güvenini kazanmaktır.

Eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için bu değişiklikleri uygulayacak olan öğretmenlerin daha çok katılımcı olduğu, ülkemizin gerçeklerine uygun, pilot uygulamalar yapılarak hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Pilot bölgelerden gelen veriler değerlendirilmeli dönütler sonucu eksikler tartışılıp giderilmelidir.

Bu süreçte mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarının da ciddi olarak ele alınması ve daha verimli hale getirilmesi gerekmekte ve değişim yapılacak eğitim programlarında üniversitelerden yardım alınması kaçınılmazdır. Üniversitelerden

düzenli raporlar alınmalı Bakanlığın ilgili birimlerinde akademisyenler bürokratlar ve eğitimciler bu dönütleri değerlendirilmelidir

Öğretmen eğitimi konusunda gerekli önlemler alınmadığı, yapılan değişikliklerle ilgili öğretmenlerimizin katılımı sağlanmadığı, görüşlerine başvurulmadığı ve öğretmenlerimize ihtiyaç duydukları destek verilmediği takdirde, sistemde yapılmaya çalışılan değişimin kağıt üzerinde kalacağı bir gerçektir. Öğretmen sistemin uygulayıcısıdır unutulmamalıdır ki sistem ne kadar mükemmel olursa olsun değişimin başarısı uygulayıcıların performansı ile doğru orantılıdır Bu süreçte okullarımızda çok şey değişecektir, ancak bu değişimin hedeflenen değişime ne kadar uygun olacağı ise tartışılacaktır

Okulların yeni sisteme uygun olarak fiziki şartlarının uyarlanması gerekli iyileştirmelerinin ve maddi ihtiyaçlarının giderilmesi önemlidir Değişim beraberinde yeni ihtiyaçlar getirir bununla ilgili bütçe ayrılmalı ve ciddi bir ihtiyaç taramasıyla eksiklikler giderilmelidir

Araştırma sonucunda öğretmenler planlama aşamasına yönelik ‘‘Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin Türk eğitim sistemi için önemi ve gereği tüm eğitim çevrelerine (eğitim denetmelerine, öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğrencilere ve velilere) açık net bir biçimde anlatılmıştır.’’, maddesine daha az düzeyde katılmıştır. Buna göre öğretmenlere hizmetiçi eğitim, seminer , telekonferans...vb. yollarla daha açık bilgilendirme yapılması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin planlama aşamasına yönelik en az düzeyde katıldığı bir diğer madde ‘‘Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelini gerekli kılan iç ve dış çevre talepleri gerektiği şekilde açıklanmıştır’’, maddesidir. Buna göre yeni modele ihtiyaç duyulmasına sebep olan iç ve dış çevre taleplerinin öğretmenlere net bir şekilde açıklanması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin planlama aşamasına yönelik en az düzeyde katıldıkları bir diğer madde de ‘‘ Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulun

vizyonuna, okulun kültürüne, değerine, kapasitesine uygunluğu açısından yeterince değerlendirme yapılmıştır” maddesidir. Buna göre, Okulun vizyonu, kültürü ve kapasitesi uygunluğu açısından öğretmenlerin istediği seviyeye getirilmeli okullar yeni sisteme göre hazırlanmalı, öğretmenlerin bu konudaki endişeleri giderilmelidir.

Araştırma sonucunda öğretmenler hazırlık aşamasına yönelik en az düzeyde katıldıkları maddelerden bir tanesi *’Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline karşı oluşabilecek direniş kaynaklarının neler olabileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır.’* maddesidir. Buna göre, direniş kaynaklarının değişim yönetimi ilkelerine göre incelenip gerekli tedbirler yetkililer tarafından alınmalıdır.

Araştırma sonucunda öğretmenler hazırlık aşamasına yönelik en az düzeyde katıldıkları maddelerden bir diğeri *’Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için değişime destek olacak kaynakları (araç, gereç, insan, zaman, para, yönetsel destek vb. ) nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağı konusunda yeterince planlama yapılmıştır.’*,maddesidir. Buna göre, yeni modelin alt yapısı planlanmalı ve bir eylem stratejisi hazırlanmalıdır.

Araştırma sonucunda öğretmenler hazırlık aşamasına yönelik en az düzeyde katıldıkları maddelerden bir diğeri *’Değişim sürecinde yer alan tüm eğitim çevrelerine güven ve destek verilmiştir.’*, maddesidir. Buna göre, Eğitim çevrelerine aksaklık olan yerlerde hem merkezi hem de taşra teşkilatları tarafından destek verilmeli, endişeler giderilmelidir.

Araştırma sonucunda öğretmenler hazırlık aşamasına yönelik en az düzeyde katıldıkları maddelerden bir diğeri *’Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli içinde gerekli olan insan ve maddi kaynakların hazırlıkları gerektiği şekilde yapılmıştır.’*,maddesidir. Buna göre, ihtiyaç duyulan başta branş öğretmeni açığı planlı bir şekilde giderilmeli, okul ihtiyacı tespit edilip yeni kurumlar açılmalıdır.

Araştırma sonucunda öğretmenler hazırlık aşamasına yönelik en az düzeyde katıldıkları maddelerden bir diğeri ise “*Eğitim çevreleri arasında değişim sürecine destek oluşturacak geniş bir koalisyon oluşturulmuştur.*” maddesidir. Buna göre , Öğretmenlerin de dahil olduğu bir komisyon düzenli bir şekilde bölgelerindeki ihtiyaçları belirlemeli ve üst birimlere rapor etmelidir.

4+4+4 modelinin uygulanmaya konulduğu ilk yıl olması nedeniyle öğretmenlerin karamsar olması sisteme uyum sağlayamaması sistemin getirdiği yenilikleri ve faydalarının tam olarak farkına varamaması gibi sebeplerinden dolayı öğretmenlerin verdiği cevapların olumsuz olabileceği düşünüldüğünde sistemin daha iyi anlaşılmasıyla bazı ön yargıların zamanla değişebileceği ve direnç kaynaklarının azalacağı düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının bu alışma ve uyum sürecinde öğretmenleri velileri öğrencileri ve toplumun tüm katmanlarını planlı ve sürekli bilgilendirmesinin sistemin tıkandığı ve uygulamada zorlandığı durumlarda uzmanlardan destek alınmasının geçiş aşamasında yararlı olacağı düşünülmektedir.



## KAYNAKÇA

- Ak, M. (2006). ‘‘İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri (Uşak İli Örneği)’’. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Akdemir, A. (1996). **Global Normlu İşletme Yönetimi**. Üniversite Kitabevi, Kütahya.
- Akpınar,B., Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. **Eğitim ve Bilim**, 2007, Cilt 32, Sayı 144.
- Aksoy, İ. (2005). ‘‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesinde, Örgütsel İletişimin Rolüne İlişkin Algıları (Ankara İli Örneği)’’. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilimdalı.
- Akyüz, Y. (1994) Türk Eğitim Tarihi İstanbul: Kültür Koleji Yayınları:4
- Argon, T., ve Özçelik, N. (2007) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**
- Argüden, Y., (2008). Değişim Yönetimi. **Önce Kalite Dergisi**, Temmuz, 2008.
- Aydoğan,İ (2007) Değişimin Süreci ve Okul Personeli, **GAU Journal Social & Appl. Sci.**, 3(5), 13-24, 2007

Balcı, A. (1993). **Etkili Okul Kuram -Uygulama ve Araştırma**. Erek Ofset, Ankara.

Başaran, İ.E., (1988). Eğitim Yönetimi. Ankara.

Basaran, İ.E.,1993, **Eğitim Yönetimi**. Gül Yayınevi, Ankara

Beycioğlu, K., Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. Haziran 2010. Cilt:VII, Sayı:I, 153-173.

Bukova, E., Alkan H. (2005), Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Matematik Öğretimine Hazır mıyız?, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, 28-30 Eylül-2005, Denizli.

Büyüköztürk, Ş. (2011). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı-İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum**. 13. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.

Çenker,B. (2008). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesine Bakış Açılarının İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.

Çakmak,C., (1999). “Örgütsel Yapıların Değişim Yönetimi Odaklı Yeniden Yapılandırılması ve Türk Telekom Örneği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi.

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

Çobanoğlu, F., (2008). Değişim Mantığını Anlamak: Akış Ve Dönüşüm Olarak Örgüt. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2008 (1) 23. Sayı.**

Demirtaş, B. , (2008). Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler, Gazi Üniversitesi, **Akademik Bakış Dergisi**, Cilt :1, sayı:2, yaz, 2008.

DPT (2000) **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001–2005)** Ankara

Erdem, A.R., (2005) İlköğretimimizin Gelişimi Ve Bugün Geline Nokta, **Üniversite ve Toplum**, [Online Ulusal Dergi] 5(2), internetten erişim tarihi: 06/06/2013.

Erdoğan, İ. (2012) **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Fullan, M. Ve Hargreaves A. (1998). What's Worth Fighting For Out There? <http://www.leadership.sa.edu.au/papers/precisPS.htm> adresinden 09.01.2013 tarihinde alındı.

Genç, N. (1999). **Zirveye Götüren Yol: Yönetim**. Timaş Yayınları, İstanbul.

Güzel, T. (1996). “Değişim Yönetimi ve Planlı Değişim”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı..A., (2010).

Gürses,G., Helvacı, M.A.(2011). The causes of resistance to changes by teachers in schools. *International Journal of Human Sciences* ISSN:1303-5134

Hazır- Bıkmaz, F., (2006). Yeni ilk Öğretim Programları ve Öğretmenler **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, yıl: 2006, cilt: 39, sayı: 1, 99-116

Helvacı, M.A., (2004). ‘‘Resmi ilköğretim Okullarında Görev Yapan ilköğretim Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi.’’ Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Helvacı, M.A. (2010). Okullarımız Değişime/Yeniliğe Ne Kadar Hazır?. **Eğitime Bakış Dergisi**, Yıl: 2010, Sayı: 17, Sayfa:47-53.

Helvacı, M.A. (2010). **Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi- İlke, Yöntem ve Süreçler**. Nobel Yayınevi, 2. Baskı, İstanbul.

İmanova, S. (2008). Eğitimde Yönetimin Kalitesi. **Journal of Qafqaz University**, Sayı:24, Yıl:2008.

Kara,N.N. (2013) Atatürk ve Eğitim. [http://atailkuyg.ege.edu.tr/files/n\\_n\\_k-ata\\_egitim.pdf](http://atailkuyg.ege.edu.tr/files/n_n_k-ata_egitim.pdf)., internetten bulunma tarihi: 15/07/2013

Karasar, N., (2009), **Bilimsel Arastırma Yöntemleri**. 20. Basım Ankara.

Kaynak, T., (1990). **Organizasyonel Davranış**. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınlar, İstanbul.

Kozlu, C.M. (1986). **Kurumsal Kültür**. Defne Yayıncılık, İstanbul.

Kurşunluoğlu, A., Tanrıöğen, A. (2006). ‘‘İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları.’’ Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Bu araştırma IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kuzubaşoğlu, D. (2008). ‘‘Genel Liselerde alışan rretmenlerin Değişim Yönetimi Faktörlerine İlişkin Algularının Okul Etkililiği Açısından Değerlendirilmesi.’’ Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

Lakomski, G. (2001). Organizational Change, Leadership and Learning: Culture as Cognitive Process. **The International Journal of Educational Management**.

MEB (2000). **2001 Yılı Başında Milli Eğitim** Ankara, s:41–42

Newstrom, J.W.; Davis, K. (1997). **Organizational Behavior: Human Behavior At Work**, Boston : Mc Graw Hill

Özkara, B. (1999). **Evrimci ve Devrimci Örgütsel Değerim**. Afyon Kocatepe Yayınları, Afyon.

Özmen, F., Sönmez, Y. (2007). Değerim Sürecinde Eğitim Örgütlerinde Değerim Ajanlarının Rollerini. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:17, Sayı:2, Sayfa 177-198, Elazığ-2007.

Peker, Ö. (1995). **Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği**. TODAİE Yayınları, Ankara.

Sabuncuoğlu, Z.; Tüz, M., (1998). **Örgütsel Psikoloji**. Alfa Basım Yayın Dağıtım, Bursa.

Sucu, Y. (2013). **Örgütsel Değerim**. Güncellenmemiş Kitap. [www.yasarsucu.net/pdf/OD.pdf](http://www.yasarsucu.net/pdf/OD.pdf) internetten edinilme tarihi: 24/07/2013.

şahin, A. (2006). Geçmişten Günümüze Kırşehir’de İlköğretim. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, Sayı 2, (2005), 269-279

Tandoğdu, N., (2007). “Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Yönetimine İlişkin Değişimi Yönetme Yeterlilik Algılarının İncelenmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Tanrıöğen, A., (1995). Değişikliğe Karşı direnme ve Eğitim Yöneticilerinin Direnme Karşısındaki Rollerini. **Çağdaş Eğitim**, 211.

Tavşancıl, E., (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Nobel Yayınları. Ankara.

TDK, (1998). **Türkçe Sözlük**. Ankara

TDK., (2011). **Türkçe Sözlük**. Ankara

Tokat, B. (1998). **Örgütlerde Değişim ve Değişim Yönetimi**. Dumlupınar Üniversitesi Yayınları, Kütahya.

Töremen, F. (2002) Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel Ve Nedenleri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** Cilt: 12, Sayı: 1, Sayfa: 185-202, ELAZIĞ-2002

EK:1

Değerli meslektaşım,

2012–2013 Eğitim ve öğretim yılında hayata geçirilen 4+4+4 eğitim modelinin hazırlık aşamasının değişim yönetimi bağlamında incelenmesi amacıyla bir araştırma yürütmekteyim. Bu amaçla hazırlanmış olan ankete vereceğiniz içten yanıtlar araştırmamızın amacına ulaşması için önemlidir.

İlgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Eray AKKAN

Uşak Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili bazı kişisel bilgiler yer almaktadır Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Bayan	<input type="checkbox"/> Erkek					
Yaşınız	<input type="checkbox"/> 30 ve altı	<input type="checkbox"/> 31-40 arası					
	<input type="checkbox"/> 40-50 arası	<input type="checkbox"/> 51 ve üstü					
Meslekte kaçınıcı yılınız	<input type="checkbox"/> 1-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl					
	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl	<input type="checkbox"/> 16-20 yıl	<input type="checkbox"/> 20 yıl ve üstü				
Branşınız : <input type="checkbox"/> Sınıf öğret <input type="checkbox"/> diğer: <input type="checkbox"/>							
			Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
			1	2	3	4	5
1	Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin Türk eğitim sistemi için önemi ve gereği tüm eğitim çevrelerine (eğitim denetmenlerine, öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğrencilere ve velilere) açık net bir biçimde anlatılmıştır.						
2	Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelini gerekli kılan iç ve dış çevre talepleri gerektiği şekilde açıklanmıştır.						
3	Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin gerekliliği öğretmenlere ve okul yöneticilerine gerekçeleriyle birlikte anlatılabilmektedir.						
4	Türk eğitim sisteminde uygulanan 4+4+4 modelinin sağlayacağı yararlarının herkes tarafından anlaşılmasının sağlanması için gerekli çabalar sarf edilmiştir.						
5	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modelinin tüm eğitim çevrelerince gereksinim duygusu oluşup oluşmadığına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.						
6	Türk eğitim sistemindeki bu tür değişime karşı okulların değişime hazır bulunma (fiziki alt yapı, program, öğretmen yeterlikleri, öğrenci psikolojisi... vb. durumu yeterince araştırılmıştır.						
7	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modeli ile gerçekleştirilmek istenen değişimin amaçları açık net bir şekilde açıklanmıştır.						
8	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modeli ile gerçekleştirilmek istenen değişimin öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve personel üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olabileceği gerektiği şekilde değerlendirilmesi yapılmıştır.						

9	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulda ne tür bir değişimin (köklü bir değişiklik mi yoksa kısmi bir değişiklik mi?) olacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır.					
10	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulların teknolojisinde mi, yapısında mı, insan boyutunda mı, amaçlarında mı farklılıklar getireceği gereğince açıklanmıştır.					
11	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okullarda ne gibi yeni yatırımlar, yeni harcamalar, yeni yapısal, hukuksal, fiziksel değişikliklere neden olacağı yeterince açıklanmıştır.					
12	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin okulun vizyonuna, okulun kültürüne, değerine, kapasitesine uygunluğu açısından yeterince değerlendirme yapılmıştır.					
13	Türk eğitim sisteminde 4+4+4 modelinin toplumun beklenti ve gereksinimlerini ne ölçüde karşılayacağı konusunda yeterince açıklama ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır.					
14	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modelinin maliyeti (finansal, araç-gereç bakımından) yeterince tartışılmıştır.					
15	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modelinin gerektirdiği yeni bilgi ve beceriler ilgili çevrelere açıklanmıştır.					
16	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline engel oluşturan ve uygulanmasını kolaylaştıran etkenler belirlenmiştir.					
17	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline karşı oluşabilecek direniş kaynaklarının neler olabileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır.					
18	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline karşı oluşabilecek direnişlerin nasıl azaltılabileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır.					
19	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için eylem ve işlemlerin ayrıntılı olarak planlanmıştır.					
20	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeline geçişin ne zaman, nereden, nasıl başlatılacağı konusunda gerekli planlar yapılmıştır.					
21	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli içinde gerekli olan insan ve maddi kaynakların hazırlıkları gerektiği şekilde yapılmıştır.					
22	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için gerekli olan bütçe hazırlıkları yapılmıştır.					
23	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için değişim çabalarını yönlendirebilecek bir değişim vizyonu geliştirilmiştir.					
24	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için değişim vizyonunu okulun bütün kademelerine başarıyla ileterek paylaşılan ortak bir vizyon haline getirilmiştir.					
25	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için tüm eğitim paydaşlarının değişimin planlanması ve uygulanması sürecine etkin bir biçimde katılmaları sağlanmıştır.					
26	Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen 4+4+4 modeli için değişime destek olacak kaynakları (araç, gereç, insan, zaman, para, yönetsel destek vb. ) nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağı konusunda yeterince planlama yapılmıştır.					
27	Gerçekleştirilen değişimin işleyişini değişimden etkilenen okul üyelerine (öğretmen, öğrenci vb.) etkili bir biçimde iletilebilmiştir.					
28	Merkezi, yerel yönetim ve diğer sosyal kurumlardan okullardaki değişimin süreci için destek sağlama çalışmaları yapılmıştır.					
29	Değişim sürecinde yer alan tüm eğitim çevrelerine güven ve destek verilmiştir.					
30	Eğitim çevreleri arasında değişim sürecine destek oluşturacak geniş bir koalisyon oluşturulmuştur.					



**EK-2**

## **ÖZGEÇMİŞ**

### **Kişisel Bilgiler**

Adı- soyadı : Eray AKKAN  
Doğum Yeri ve Yılı : Uşak- 07/11/1985  
Orta Öğretimi : U.Ş.A.K Anadolu Öğretmen Lisesi  
Lisans Öğretimi : Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı-  
Eğitim Yönetimi Programı  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Rusça

### **İş Denevimi**

Simav Cumhuriyet Lisesi- Kütahya  
Hasan Zeki boz Anadolu Lisesi- Uşak  
Sivaslı Tatar Orta Okulu- Uşak  
Eşme Ahmet Avcı Anadolu Öğretmen Lisesi- Uşak  
Wilhelm August Lay Haupt Und Realschule- Freiburg/Almanya