

14754

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

147545

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN DEĞİŞİME İLİŞKİN
ALGILARI VE DEĞİŞİMİN EĞİTİM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Musa GÜRSEL

HAZIRLAYAN
Abdullah BALIKÇI

.KONYA-2004

ÖN SÖZ

Günümüzde tüm kuruluşlar çağın baş döndürücü gelişmelerinin gerisinde kalmamak için değişmek, kendini yenilemek ve çağa ayak uydurmak zorundadırlar. Bu artık kaçınılmaz bir gerçektir ve yaşanılması şarttır. Kısacası; değişim birey, örgüt, toplum açısından vazgeçilmez bir olgudur.

Eğitim de toplumları yönlendiren ve toplumlar tarafından yönlendirilen bir araç olduğuna göre değişimin yaşanması gereken ilk yerlerden birisidir. Bu, toplumların sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve ilerlemesi için gereklidir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yoğun bir şekilde gerçekleştirildiği yerler olan okullar da değişimi kendi içinde hem kurum olarak hem de o kurumun çalışanları olan eğitimciler olarak kendi içinde yaşamalı ve topluma da bunu yansıtmalıdır; çünkü değişim topluma dinamizm kazandırır, yeni nesillerin daha iyi ve topluma yararlı bir şekilde yetişmesini sağlar.

Çalışmalarımızın her aşamasında gösterdiği ilgi ve destekten dolayı danışmanım Prof. Dr. Musa Gürsel'e, istatistik çalışmalarında yaptığı yardımlardan dolayı Doç. Dr. Ali Murat Sümbül'e, anketlerin uygulanması esnasında yaptıkları yardımlardan dolayı Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve bu araştırmaya katılan tüm öğretmen ve yöneticilere teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca; çalışmalarımın her aşamasında bana yardımcı olan, beni sürekli destekleyen eşim Ayşe Betül Balıkçı'ya ve tezimin yazımında bana yardımcı olan değerli dostum ve meslektaşım İsa Kemerci'ye teşekkür ederim.

Abdullah Balıkçı

2004

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
GİRİŞ	1
Problem.....	1
Amaç.....	15
Önem	16
Varsayımlar	16
Sınırlılıklar.....	16
Tanımlar	16
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	18
Araştırma Modeli.....	18
Evren ve Örneklem.....	18
Verilerin Toplanması.....	18
Anketlerin Uygulanması.....	19
Verilerin Analizi.....	19
BULGULAR VE YORUMLAR	20
Örnekleme İlişkin Bulgular	20
1.Cinsiyete Göre Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	22
2.Görev Durumuna Göre Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	23
3.Kıdeme Göre Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	29
4.Branşa Göre Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	38
ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	43
ÖZET	43
SONUÇLAR.....	48
ÖNERİLER	50
EKLER	52
EKLER	52
KAYNAKLAR	77

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları açıklanmış ve araştırmada kullanılan kavramlar tanımlanmıştır.

Problem

Değişim hakkında konuşmaya başladığımızda çoğunlukla kastettiğimiz yavaş yavaş bir değişim olgusudur. Yavaş yavaş değişim her zaman, genellikle akılcıl bir analiz ve planlama sürecinin sonucudur. Bu tür değişimde arzuladığımız amaçlara ulaşmak için özel adımlar atılır. Yavaş yavaş değişim, faaliyet alanında bir sınırlama getirir ve sıklıkla tersine çevrilebilir. Yavaş ya da kademeli değişim her zaman eski kalıplarımızın önünü kesmez. Bu tür değişim esnasında çoğunlukla önemli olan kendimizi kontrol altında hissetmemiz olmaktadır. Yavaş yavaş değişimin derinliğine olan değişimden farkı yeni davranış ve düşünme yollarına/yöntemlerine gereksinim göstermesidir. Değişim geniş bir faaliyet alanını kapsarken geçmiş ile olan bağımızı koparıyoruz ve genellikle tersine çevrilemez. Derinliğine değişim mevcut faaliyet kalıplarının yıkılmasını ve risk almayı içerirken denetimimizin dışında oluşur (Keçecioglu, 2001:3).

Değişme hayatın önemli gerçeklerinden biridir. Dünyada daha önceki çağlarda görülmemiş bir şekilde çok hızlı değişme yaşanmaktadır. Otomobil, karayolları, hava ulaşımı, telefon, televizyon, bilgisayar vb. gibi alanlarda gözlenen gelişmeler dünyayı küçük bir mekan haline getirmiştir. Eğer bir asır önce yaşamış olsaydık belki de hiç haberimizin bile olmayacağı çeşitli dünya olaylarını, bugün artık evlerimizden takip etme imkanına sahibiz. Bu gelişmeler; aileyi, eğitim kurumlarını, politik ve ekonomik kurumları, vb. değişmeye zorlamaktadır. Örneğin bir ailenin üyeleri ülkenin değişik yerlerinde yaşayabilmekte ama iletişim araçları yoluyla her zaman ortak değerleri paylaşabilmektedir (Özdemir, 2000:6).

Değişim, yüzyılımızın en büyük özelliği olup, her an gözlediğimiz, izlediğimiz ve yaşadığımız önüne geçilmez bir olgudur. Değişim, tek başına çağımızı niteleyen bir kavram olmuştur. Çünkü, son 20-30 yılda sağlanan değişim, insanlık tarihindeki değişim ve gelişimlerin toplamından daha fazla olmuştur. Bu yüzden, 20. yüzyıl bir “Değişim Çağı” olmuştur ve bu değişim 21. yüzyılda da devam edecektir. Zira sürekli değişen teknolojik, ekonomik, siyasal, sosyal, kültürel yapılar; örgütleri, yöneticileri ve bireyleri değişime zorlamaktadır. Öyle ki, çağdaş uyumun koşulu “değişim” olmaktadır. Değişim, daha iyiye ve

mükemmele doğru bir akıştır. Günümüzde ayakta kalma yarışındaki toplumlar, kurumlar ve kuruluşlar, “mükemmellik yolculuğu”ndadırlar (Peker, Aytürk, 2002:215).

Günümüzde, birçok şey sürekli değişmektedir. Çünkü yaşamda sürekli olan tek şey değişimdir. Yaşam değişimdir. Onun için, her gün ve her saat bir değişim olmaktadır. Değişmeyen tek şey, değişimdir ve değişim her yerdedir: Bilimde, teknolojide, çevrede, doğada, toplumda, örgütlerde, bireylerde ve düşüncelerimizde. Diğer bir anlatımla “değişime uyum”, kendimizden öncekilere yetişmek; “dönüşüm” ise, öne geçmektir. Bu nedenle, devletler, örgütler, toplumlar ve bireyler, çağa uymak ve uyum sağlamak, ilerlemek, yükselmek ve gelişmek için değişmek zorundadırlar. Çünkü, değişmeyen geri kalmaya ve yalnızlaşmaya mahkum olmaktadır (Peker, Aytürk, 2002:216).

Dünyanın neresinde olursa olsun, herkes günümüzde daha önce benzeri görülmemiş bir değişimle karşı karşıyadır. Artık küresel düzenin zorladığı bu yeni değişim modeli, toplumları kendi ataletine(tembelliğine) bırakmıyor. Değişimi, ülkelerin iç tarihsel devinimleri değil, küresel düzenin takvimleri ve beklentileri belirliyor. Başka deyişle, toplumlar bütün kurum ve kuruluşları ile değişimle ilinti kurmayı, değişimi yakalayıp, dönüşüme geçmeyi öğrenmek , yani öndekilere yetişmek ve öne geçmek zorundadır (Peker, Aytürk, 2002:3).

Genel olarak değişim; herhangi bir şeyi, bir düzeyden başka bir düzeye getirmeyi ifade eder (Çoroğlu, 2003:89).

Değişme doğanın kaçınılmaz devinimi olarak canlı, cansız tüm varlıkları etkilemekte ve yönetmektedir. Değişme bir eylemlilik durumudur. Yaşama ise bu eylemliliğin yarattığı kaçınılmaz bir olgudur (Gökçe, 2000:6).

Değişme planlı ya da plansız bir biçimde bir sistemin (organizma, kişi veya örgüt), bir süreç veya bir ortamın, belli bir durumdan belli bir duruma geçirilmesi olarak tanımlanabilir (Gürsel, 2003:169).

İnsan İlişkileri Kuramı'nın denemelere dayanarak savunduğu örgüt ve yönetim ilkeleri şunlardır: (Başaran, 2000:61)

1. Örgüt, toplumsal bir yapıdır. Her örgüt birden çok insandan oluşur. Bu insanlar toplumsal bir yapı oluşturur. Her toplumun olduğu gibi, örgütte oluşan bu toplumun da kendine özgü kültürü (değerleri, düzgüleri) vardır.

2. Örgütün en üstün varlığı işgörendir. Örgütün verimi, tek tek işgörenlerin veriminin toplamıdır. Bu yüzden işgören, örgütsel verimin en etkin aracıdır.

3. İşgören bir makine değildir. İşgörenin bilişsel gücü, duyguları, tutumları vardır. İşgören, yalnız bedensel gücüyle değil, ruhsal güçleriyle de örgüte katkıda bulunur. İşgöreni bir makine olarak görmek, onun yaratıcılığından örgütün yararlanmasını engellemektir.

4. İşgörenlerin, kümeleşmesi doğaldır. Bu kümeleşmeyi engellemek olanaksızdır. İşgörenlerin bu doğal gereksinmesini engellememeli; iyi yöneterek örgüte yararlı kılmalıdır. Ayrıca doğal kümeler, birbirleriyle de ilişki kurarak doğal(informal) örgütü oluştururlar

5. Küme, üyesini yeğin biçimde etkiler. İşgören, üyesi olduğu örgütün değerlerine ve düzgülerine uymak zorundadır. Bu yüzden, üretimini kümenin koyduğu ölçülere uydurur. Böylece işgörenin bu ölçülerin üstünde ya da altında verimli olması olanaksızlaşır.

6. Destekleyici kılavuzluk yapıldığında işgörenin verimi artar. İlk yönetmeninin işgörene yapacağı destekleyici, yardım edici, yol gösterici eğitim, onu geliştirebilir, onun örgüte katkısını artırabilir.

7. İşgörenin güdülenmesinde parasal özendiricilerden başka özendiriciler de vardır. Parasal özendiriciler, işgörenin, güdülenmesinde sınırlıdır. İşgörenin ruhsal ve toplumsal gereksinmelerini karşılamaya yönelik özendiriciler de yüksek verime güdülenmesini sağlar.

8. İşgöreni etkileyen pek çok değişken vardır. İşgören, işinde yalnız üstlerinden etkilenmez; örgüt ortamından, çevre koşullarından ve öteki işgörenlerden de etkilenir.

Değişimin ele alınması değişimin amaçlarını, onu gerektiren nedenleri; onun aşamalarını, öğelerini, unsurlarını, türlerini; onun nasıl bir süreç izlemesi gerektiğini, onun gerçekleşme durumlarını ve onu uygulamada dikkat edilecek noktaları da açıklamayı gerektirmektedir.

Sabuncuoğlu ve Tüz (1995,165), değişimin amaçlarını dört başlık altında incelemiştir.

1. Etkinliği Arttırmak

Değişimin en önemli amacı etkinliği arttırmaktır. Diğer bir deyişle yapılan işi daha etkin yapmak, işin gerekleri ile işi yapanın niteliklerini bütünleştirmektir. İşin gerekleri ile işi yapanın nitelikleri arasında açık oluşmaya başladığı zaman etkinliğin azaldığı ve değişime ihtiyacın arttığı anlamına gelmektedir. Etkinlik koşullarını değiştiren her değişim “stratejik değişim” olarak adlandırılır. İşletmelerin dış devrelerinden kaynaklanır.

2. Verimliliği Arttırmak

Değişimin diğer bir amacı da verimliliği arttırmaktır. Organizasyonun iç yapısı ve işletme faaliyetleri ile ilgilidir. Yapılan işler, iş yapma usulleri, kullanılan araç gereç, örgütsel ilişkiler ve kişiler düzeyinde değişiklik şeklindedir.

3. Motivasyon ve Tatmin Düzeyini Arttırmak

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

4. Diğer Amaçlar

Bu amaçların yanı sıra değişimin, geleceğe hazır olma, örgüt üyeleri arasında güven ve karşılıklı desteği geliştirme, sorunlara tartışmalara çözüm getirme, iletişim geliştirme, pozisyona dayanan otorite yerine ehliyete dayanan otorite sağlama ve sinerji etkisi yaratma gibi amaçları da vardır (Tabanca,2000:319-320).

1990'lı yıllarda, içerik değiştirerek hızlanan değişimin nedenlerini, genel olarak, dışsal ve içsel kaynaklara bağlı şekilde, iki gruba ayırmak mümkündür: (Raynal 1996'dan aktaran Düren, 2002:226-228)

1. Değişimin Dışsal Nedenleri

- Globalleşme,
- Enformasyonun hız kazanması ile zaman ve fiziksel mesafe engellerinin ortadan kalkışı,
- Kalite anlayışının gelişimi,
- Verimlilik ve etkinlik anlayışının değişimi,
- Piyasa ekonomisinin küresel hakimiyet kazanması,
- Dikkate alınması gereken ekonomik ve politik faktörlerin çoğalması ve çeşitlenmesi,
- Bilgi patlaması,
- Konjonktürel her türlü faktördeki dengesizlik ve belirsizliklerin artışı,
- Her türlü kaynaktaki(girdilerdeki) artış ve çeşitlenmeler,
- Kültürel ve sosyal bilinçlenme ve sorunların artışı,
- Ekolojik bilinçlenme,
- Teknolojik gelişmeler,
- Tüketici ve müşteri odaklılığa geçiş,
- İletişimin, medyalar aracılığıyla kitlesel olarak yaygınlaşması...

2. Değişimin İçsel Nedenleri

- İşlerin içeriği ve tanımlarındaki gelişmeler,
- Profesyonel anlayışın gelişimi,
- Daha fazla sorumluluk ve otonomi talep eden işgücü,
- Yönetim anlayış ve yaklaşımlarındaki gelişmeler,
- Daha organik yapılara geçiş,
- Ekip çalışması yöntemlerinin yaygınlaşması,

Etkili yöntemlere ve sürekli değişen iş ve ilişkilere uyum sağlayabilmek için değişim süreci genel olarak üç aşamadan geçmesi gerekir: (Scanlan 1979'dan aktaran Yeniçeri,2002:199)

1. Değişim ihtiyacının ortaya çıkması ve çözülme,
2. Değişimi gerçekleştirmek için harekete geçme,
3. Değişimin dengelenmesi ve genelleştirilmesi ya da Dondurma.

Değişme veya değiştirme eyleminin dinamik öğeleri kültür, toplum, psikoloji ve ekonomidir. Bunlardan her birinin, değişikliği geliştirici olduğu gibi önleyici özellikleri de vardır (Poster 1962'den aktaran Bursalıoğlu, 2000:146).

Değişimin üç ana unsuru vardır. Bunlar, “sistem”, “politika ve kurallar” ile “insan”dır. “İnsan”ı doğru yere oturtamamışsak, sonuca ulaşmak mümkün değildir. İnsan değişmedikçe hiçbir şey değişmemekte ve değişim, sadece insanla gerçekleşmektedir. Ancak bu değişim insanın şekliyle, kılık kıyafetiyle değil, beyniyle ve zihniyle; kısaca, dünyaya bakış açısının değişimiyle değişim başlamaktadır (Peker, Aytürk, 2002, 215-216).

Değişim kuramlarına göre sosyal sistemlerde üç tür değişimden bahsedilmektedir: (Özden 1998'den aktaran Erdoğan, 2002:17)

- İşlemsel,
- Teknolojik ve
- Sistematik (yapısal) değişim

İşlemsel değişim, bir işin yapılış biçim ve biçemlerinde yapılan değişimlerdir. İşin yapılış sırası, hızı ve işin yapılışını belirleyen kurallarla ilgilidir. Zorunlu eğitim süresinin uzatılması, müfredata bazı derslerin eklenmesi veya çıkarılması, öğretmen adaylarının daha önceden lisans düzeyinde aldıkları dersleri lisansı bitirdikten sonra almaları işlemsel değişimin örnekleridir. *Teknolojik değişim*, işi yapmada kullanılan araç ve gereçlerin değişmesidir. Ders kitaplarının değiştirilmesi, öğretmenlerin teksir yerine fotokopi makinesi kullanması okulların internet ağına bağlanması bu tür değişikliklerdir. *Sistematik değişim* ise işin doğasının değişmesi, amaçlarının ve eylemlerinin odak noktasının yeniden belirlenmesidir. Sistem düzeyinde topyekün değişmeyi ifade eder. Diğer bir deyişle sistematik değişim bir örgütün yapı ve kültürünün değişmesini ifade eder.

Bir diğer değişim türü olan *örgütsel değişim* ise örgütün alt sistemlerinde, alt sistemlerin birbirleriyle, örgütle ve çevresiyle geliştirdiği ilişki ve etkileşim kalıplarında, örgütün çevresiyle olan ilişki ve etkileşim biçimlerinde gözlenen her türlü değişme olarak tanımlanabilir (Alıç, 1990:42).

Örgütlerde planlanmış değişmeyi gerçekleştirme belli süreçleri içerir. Örgütte gerçekleştirilecek planlanmış bir değişme için öncelikle örgütün tüm boyutlarıyla gözlenmesi gerekir. İkinci aşamada; sorunların saptanmasına yönelik etkinlikler yer alır. Üçüncü aşama; araştırma sonucunda sorunu tanımlamaktır. Dördüncü aşama; sorunu ortadan kaldıracak değişim programının seçilmesidir. Beşinci aşama; seçilen programın uygulamaya konulmasını içerir. Altıncı aşamada; değişim programının uygulanmasıyla ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçları ortadan kaldırmak amacıyla sürekli izleme, kontrol etme ve sapmaları ortadan kaldırmaya ya da düzeltmeye yönelik etkinlikler yer alır. Son aşamada ise; değişimin sonuçlandırılması ve kazanılan değişim deneyim, bilgi ve becerilerinin yeni değişimlere transferi yer alır (Eren, 1989'dan aktaran Gökçe, 2000:11).

Başarılı örneklerden alınacak en genel ders, değişim sürecinin, toplam olarak oldukça uzun bir süre gerektiren çeşitli evrelerden geçmesidir. Basamakları atlamak yalnızca hız yarılması 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, 1999'dan çeviren Tüzel, 1999:12).

Değişiklik şu durumlarda gerçekleşir:

a)Yeni ihtiyaçların ortaya çıkmış olması, genellikle değişmeye yol açan yeni durumlar gerektirir.

b) Bilgi birikimi, eldeki bilginin çeşidine ve miktarına bağlıdır. Bilginin kullanılabilirliği ne kadar büyükse değişme de o kadar hızlı biçimde gerçekleşir.

c) Var olan hakim değerlerin tipi ve kişilerin bunlara olan genel tutum ve donanımı önemli bir değişme şartıdır.

d) Statü ve sınıfların farklılaştığı, işlevlerin uzmanlaştığı ve bölündüğü durumlarda da değişme olacaktır (Joseph 1992'den aktaran Gürsel, 2003:174).

Eğitim etkinlikleri uzun süreli olabilir. Ancak değişme eğitimi değişmenin gerçekleştirilmesinde en etkili yön olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte değişimin gerçekleştirilmesinde aşağıdakiler dikkate alındığında değişimin gerçekleşme olasılığının yüksek olabileceği söylenebilir.

1. Örgütün gereksinimleri ciddi bir değerlendirmeye tabi tutulmalıdır.
2. Önerilen değişme örgütle ilgili ve örgüte uygun olmalıdır.
3. Değişme için değişme yapılmamalıdır.
4. Önerilen değişme açıkça ortaya konulmalıdır.
5. Değişme rasyonel bir karar olarak değerlendirilmelidir.

6. Değişmenin gerçekleştirilmesine hizmet edecek tüm olanaklardan yararlanılmalıdır.
7. Değişmenin yaratacağı olası sonuçlar konusundaki bilgiler tüm bireyler tarafından paylaşılmalıdır.
8. Değişmenin örgütün bir zorunluluğu olduğuna bireyler ikna edilmelidir.
9. Çevre dikkate alınmalıdır.
10. Değişmenin sorumluluğundan kaçınılmamalıdır.
11. Değişme sürecinde ödüllere yararlanılmalıdır.
12. Örgütsel yapı ve bireysel tutumlar düşünülmelidir.
13. Değişme etkileyici manüplasyon sağlayıcı biçimde yönlendirilmelidir.
14. Amaçlanan değişimler örgütte bulunanların bakış açısıyla da değerlendirilmelidir.
15. Değişimden etkilenenler kendilerini tehlikede hissedebilirler. Bu durumda gelenekler ortadan kaldırılırken deneyimlere saygılı davranılmalıdır.
16. Sonuçlar uygun aralıklarla değerlendirilmeli ve esnek planlar yapılmalıdır.
17. Değişime karşı direnmeler ve engellemeler karşısında cesaret yitirilmemelidir.
18. Değişme ekonomik ve politik olarak uygulanabilir olmalıdır.
19. Değişme teşhis edilen problemlerin çözümünde etkili olmalıdır (Ballantine 1993'ten, Edvard ve Geoferrri 1996'dan aktaran Gökçe, 2000:22-23).

Değişim. Bu süreklidir. Aynı zamanda yönetmesi de çok zordur (Rosen 1998'den çeviren Bulut 1998:75).

Başarılı lider değişimin karmaşıklığını kavrar. İşgücünü seferber eden bir değişim etmenidir o (Rosen 1998'den çeviren Bulut 1998:75).

Kuruluşu değişime acil ihtiyaç olduğu konusunda ikna ederek işe girişir. Açık, zorlayıcı ve başkalarının paylaştığı bir vizyon yaratır. Bundan sonra insanlar meydan okumaları kavramalı ve çözmek için sorumluluk üstlenmelidir. Genellikle bu şirketin yapılanma biçimini ve insanların davranış tarzını değiştirmek anlamına gelir. Lider kazanılan ivmenin sürmesini sağlamak için kuruluşa sürekli meydan okur (Rosen 1998'den çeviren Bulut 1998:75).

Süreç içinde, lider, kuruluşun duygusal iklimini değerlendirmeli ve dürtüleri değiştiren karmaşık duyguların üstesinden gelmelidir. Böyle davranması çalışanlar –bilinçli veya bilinçsiz olarak- süreci durduracaklardır (Rosen 1998'den çeviren Bulut 1998:75).

Değişimin insani yönüyle uğraşmak bir başka şeyi, lideri kendisini işin içine katar. Lider kendi duygularının ve tepkilerinin farkında olmalı ve süreci baltalamak değil, kolaylaştırmak için harekete geçmelidir (Rosen 1998'den çeviren Bulut 1998:75).

Geleceğin liderlerinin sosyoekonomik dinamikleri uzlaştırabilecek kadar esnek ve kapsamlı değer yargılarına sahip olması gerekmektedir. Bu temel değerler beş başlık altında toplanabilir: (Özden, 2002:98)

1. Liderlerin, çalışanlar arasındaki kültürel, etnik ve cinsiyet farklılıklarına karşı daha saygılı ve duyarlı olmaları gerekecektir.
2. Liderlerden örgütlerinin iş tanımını yeniden yaparak örgüt kültürlerini geliştirmeleri beklenecektir.
3. Liderlerin çalışanlarıyla yeni iletişim biçimleri geliştirmeleri gerekecektir.
4. Liderlerden kendilerini farklılıklarını benimsemeye ve onlarla yaşamaya adanması beklenecektir.
5. Liderlerin, kurumlarını toplumsal değerlerin yansımaya olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlemeleri gerekecektir.

Bir örgütün değişim konusundaki duyarlılığını keskinleştirmek için birkaç unsur gereklidir. Bunların en önemlisi, üst yönetimin bu sürece derinlemesine ve kişisel olarak katılma zorunluluğudur (Pearson 2002'den çeviren Kardam 2003:41).

Hızlı yapısal değişim döneminde yaşamını sürdürebilecek olanlar sadece Değişim Liderleri'dir. Bu nedenle herhangi bir organizasyonun değişim lideri konumuna gelmesi, 21.yüzyıl için merkezi bir yönetim mücadelesidir. Değişim lideri değişimi bir fırsat olarak görür. Değişimi arar, doğru değişimleri bulmayı ve bu değişimleri organizasyonun içinde ve dışında nasıl verimli kılacağını da bilir. Değişim şunları gerektirir:

1. Gelecek için politikalar
2. Değişimi arayan ve sezen sistematik metotlar
3. Değişimin, kuruluşun içinde ve dışında doğru olarak tanıtılması
4. Değişimi ve sürekliliği dengeleyen politikalar (Drucker 1999'dan çeviren Bahçivangil, Gorbon, 2000:85).

Gelişmelerin seyri eğitim sistemlerini ve kurumlarını da değişim için zorlamaktadır. Çünkü, ekonomideki, siyasetteki ve sosyo-kültürel alandaki gelişmelere karşı en duyarlı sistemlerden biridir eğitim (Erdoğan, 2002:3).

Toplumsal ve ekonomik değişim ile birlikte eğitimin ve eğitim kurumunun rolleri değişmektedir. Eğitim ve değişim arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Birincisi, eğitim hem toplumdaki değişimlerden etkilenir ve bu değişimlere göre kendini yeniden düzenlemek zorundadır. İkinci olarak ise, eğitim toplumun yenileşmesine öncülük etme durumundadır. Zira eğitim örgütleri, çıktıkları yoluyla diğer sistemleri etkileme şansına sahiptir (Özdemir, 2000:26-27).

Eğitimdeki değişmelerde genellikle şu iki yaklaşımdan birinin izlendiği gözlenmektedir. Birincisi daha çok yerel ve okulu merkez alan yaklaşımlardır. Eğitim programlarının, ders kitaplarının, öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının iyileştirilmesi gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. İkincisi ise, konunun daha makro açıdan ele alınması şeklinde görülmektedir. Bunun çeşitli yolları vardır. Ama genellikle, okula dayalı yönetim (school based management), karar verme ve öğretim sürecinde öğretmenlerin rollerinin zenginleştirilmesi (enhanced), çeşitli yeniliklerin entegrasyonu, öğretmen eğitiminin yeni baştan ele alınması ve yeni roller verilmesi, eğitim lideri, takım lideri, okulun misyon ve amaçlarının öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrenciler tarafından paylaşılması gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Fullan ve Stiegelbauer 1991'den aktaran Özdemir, 2000:81).

Eğitim sistemleri ve eğitim amaçlarının değişimini ya da gelişimini zorunlu kılan en önemli neden bir toplumun siyasi kontrolündeki değişimdir. Bu tür değişme ya da gelişmeler; (a) ülkenin yabancı bir güç tarafından ele geçirilmiş olmasından, (b) toplumsal boyutta silahlı bir devrimin yapılmış olmasından, (c) güç için yeni bir siyasi sistemin seçilmiş olmasından, (d) etnik gruplar arasında siyasi çatışmalardan sonra bir etnik grubun siyasi sistemi ele geçirmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca değişme, eğitim yatırımındaki yeni öncelikleri gerektiren bir ekonomik krizden, büyük sayıda bir göçmen akımından, yeni bir eğitim felsefesinin anlaşılır hale getirilmesinden, ulusal işgücünde yeni beceriler gerektiren teknolojik gelişmelerden, ya da elit bir grubun üyelerinin erişmesini istediği sonuçları elde etme isteğinden yani sosyal bir istekten kaynaklanabilir (Thomas 1990'dan aktaran Gökçe, 2000:23-24).

Değişimin yarattığı sorunlar ve isteklerden bazıları aşağıdakiler olarak ortaya çıkabilir: (Gökçe, 2000:24-25)

- Eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılması,
- Ana-babaların çocuklarını gönderecekleri okulları seçmelerine olanak sağlanması,
- Uzmanlaşmış pilot okulların teşvik edilmesi,
- Özerk ayrıcalıklı okulların kurulması,
- Farklı etnik gruplar için eğitim kurumlarının oluşturulması,
- *Öğretimin uzmanlaştırılması,
- Öğretmenler için yeterlik ölçütlerinin yeniden belirlenmesi,
- Alternatif öğretim yollarının geliştirilmesi,

- Öğretmenlere verilen mesleki eğitimin süresinin ve niteliğinin yükseltilmesi,
- Öğrencilere uygulanan başarı testlerinin ulusal düzeye çıkarılması,
- Diploma için ek yeterlik sınavlarının yapılması,
- Eğitime yapılan desteklerde eşitlik ilkesinin korunması,
- Eğitim kurumlarına ayrılan kaynakların onların başarılarına göre dağıtılması,
- Öğretim yılının uzatılması,
- Eğitimle kazandırılan temel becerilerin yeniden değerlendirilmesi,
- Mesleki eğitimde okullaşma oranlarının artırılması,
- Akademik içeriğin güçlendirilmesi,
- Eğitim programlarının ulusal düzeyde standardizasyonunun sağlanması,
- Çok dilde eğitime son verilmesi,
- Ailenin yapısının güçlendirilmesi,
- Yoksullara ve dezavantajlı gruplara ekonomik fırsatlar sağlanması,
- Eğitim kurumlarında ibadet olanağının sağlanması ya da engellenmesi,
- Irk ayrımcılığını ortadan kaldırıcı esaslı çalışmaların yapılması,
- Geleneksel değerlerin desteklenmesi gibi...

Eğitimde değişim çabaları bütün dünya ülkeleri için geçerli olan bir olgudur. Genel olarak her ülke, eğitim sisteminin bütününe ya da belirli kısımları değiştirme çabası içine girmektedir. Son otuz yıldır, programlı öğretim, açık okullar, açık sınıflar, bilgisayara dayalı eğitim uygulamaları gibi çoğu ülkelerde bir çok yenilikler denendi (Seçkin 1991'den aktaran Erdoğan, 2002:90).

Eğitim sistemlerinde ve eğitimin amaçlarında yapılmak istenilen değişimler çoğunlukla siyasal ve teknolojik değişimlerdir. Siyasal sistemler kendi iç dinamikleri ya da dış siyasal ve teknolojik etkilere sürekli olarak karşı koyamazlar. Değişme zorunluluğunda ise değişmeyi kontrol etmek ve yönetmek için sistemler, kurumlar oluşturarak bireyleri ideolojik, siyasi ve ekonomik davranışa yönlendirirler. Eğitim sistemleri bunu gerçekleştirmenin en önemli kurumlarıdır. Ancak değişimin gerçekleştirilmesinde eğitim sisteminin değişmeye olan duyarlılığı ve esnekliği belirleyici rol oynar. Eğitim sistemleri bu özellikleriyle demokratik ya da otokratik davranışların kazanılmasında, üretim, tüketim ve dağıtım ile ilgili davranışların kazanılmasında ve ideolojik davranışların yerleştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir (Gökçe, 2000:27).

Eğitimde değişimler okul düzeyine indirildiğinde; değişimler, okulun içsel işlevlerinden ya da dış sistemlerin okul üzerindeki etkilerinden kaynaklanabilir ve değişkenlik özelliği gösterirler (Gökçe, 2000:27).

Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarısı, büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır. Merkezi otoritelerin eğitimle ilgili aldıkları kararlar, uygulamaya yansımada bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde de okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri gereklidir. Okulun geliştirilmesi sürecinde, müdürlere daha çok destek ve özerklik sağlanmalı okulun yeniden yapılandırılmasında, özellikle okul müdürleri, liderlik becerilerini işe koşmalıdır (Galton & Blyth 1989'dan aktaran Şişman, 2002:27).

Liderlik, yönetim bilimi ile ilgili literatürde olduğu kadar eğitim yönetiminde de üzerinde çok durulan konulardan biridir. Geçen yüzyılın başlarından itibaren bir bilim olarak gelişmeye başlayan yönetim biliminin öncüleriyle başlayarak liderlikle ilgili çeşitli tanımlar yapılmış, bazı teoriler ve modeller geliştirilmiş ve çeşitli liderlik kavramlaştırmaları gündeme gelmiştir. Ancak bu kavramın tanımı ve ne ifade ettiği konusunda yönetim bilimciler arasında da genel bir uzlaşma sağlanamamıştır. Gelişmiş ülkelerde yaklaşık 1950'lerden başlayarak ayrı bir alan olarak gelişmeye başlayan eğitim yönetimi alanında da geçmişten bugüne liderlik ve bu bağlamda eğitim yöneticilerinin liderliği konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda konuya, okul yöneticisi, öğretmen ve denetçiler açısından yaklaşmıştır (Şişman, 2002:2).

Bilgi çağının gereklilikleri ve her bireyin beyin kapasitesine olan ihtiyaç, çağdaş örgütlerde üç tür liderlik ortaya çıkarmaktadır: (Özden, 2002:102)

1. Örgütteki bireylerin eylemlerini birleştiren, bütünleştiren ve kaynaklık eden **formal liderlik**. Okulda bu rol okul yöneticisine düşmektedir.
2. Belli alanlardaki **grup liderliği**. Okulda branş öğretmenlerinin oluşturacağı grubun ve belli alanlarda sorumlulukları olan müdür yardımcılarının bu tür liderliği yapması beklenmektedir.
3. Örgütteki her bireyce gösterilmesi gereken liderlik. Bu da okuldaki öğretmen ve diğer eğitimci personelin her birinin yaptığı işle ilgili liderlik göstermesi anlamına gelmektedir.

Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Okul yöneticileri arasında bir araştırma lider durumuna girenlerin problemleri ne görmezlikten gelen ne de abartan yöneticiler olduğunu göstermiştir (Seaman 1955'ten aktaran Bursalıoğlu, 2000:209).

Zaten çatışma durumlarında korkan ve kaçınan, üstüne sormadan hiçbir girişimde bulunmayan, her çeşit problemin çözümünde üstlerini örnek alan yöneticinin liderlik niteliği kuşkuludur. Bu yöneticileri makamda tutan üstleri veya davranışları değişince, bunların liderliği biter (Dalton 1959'dan aktaran Bursalıoğlu, 2000:209).

Gerçek liderlik problemleri cesaretle karşılamak ve onları örgütün yararlarına yöneltmek ile olur. Gerçek liderliği sağlayacak olanaklar, yasaların veya emirlerin bıraktığı boşluklardan yararlanarak, liderlik görevine yol açacak durumlara girmeyi gerektirir. Okul yönetiminde liderlik, örgüte olduğu kadar, üyelerine de dönük olmalıdır. Bu konuda yapılan araştırma, hem çevrenin okulu desteklemesini sağlayan, hem öğretmenlerin çevre baskılarına karşı koruyan yöneticilerin genellikle liderlik rolüne girebildiklerini göstermektedir (Hills 1963'ten aktaran Bursalıoğlu, 2000:209).

Gerçek liderlik statüsü kazanmak isteyen yöneticinin, örgüt liderliği kadar, kurum(institution) liderliği de yapabilmesi gerekir. Bir örgütün kurum oluşu, karakter kazanmasıyla başlar. Karakterin genellikle kabul edilen dört özelliği, tarihsel, bütünleşmiş, işlek ve dinamik oluşudur. Bu özellikler ile, örgütün kurumlaşması için gerekli olan koşullar arasında bir benzerlik bulunmaktadır. Bu koşullar, örgütün kişiler ve gruplar arası ilişkilerden etkilenmesi, zamanla bu ilişkilerin tarihsel, işlek ve dinamik nitelikler taşıyan kalıplara girmesi örgütün değer kazanması ve kazandırmasıdır (Selznick 1948'den aktaran Bursalıoğlu, 2000:209).

Eğitim örgütlerinde bu koşulların sağlanması gerekir. Okulun amaçlarını bir bakıma toplumun değerleri belirlediğine göre, okul yöneticisinin sorumluluğu yalnız okulunu değil, ona yön veren değerleri de geliştirmektir (Lane, Corwin, Monahan 1967'den aktaran Bursalıoğlu, 2000:209).

Woolfolk'a göre, modern eğitimde genel olarak öğretmenden şu roller beklenmektedir: (Woolfolk 1990'dan aktaran Özdemir, 2000:153) Öğretim uzmanlığı, güdüleyici, idari roller, liderlik, danışmanlık ve model olma şeklinde sıralanmaktadır.

Bir başka yaklaşıma göre öğretmenlik mesleği şu boyutları içermelidir: (Ohio Department of Education 1994'ten aktaran Özdemir, 2000:153-154)

1. Konu uzmanlığı: Öğretmen temel kavramları, metodolojiyi ve bunları öğrenciye aktarma yollarını bilmelidir.
2. Güdüleyici (Öğrenci öğrenmesi): Öğretmen, öğrencilerinin nasıl öğrendiğini, geliştiğini bilmelidir. Bu gelişimi temel alarak öğrenciye çeşitli öğrenme ortamları ve fırsatları sağlamalıdır. Bu fırsatların hazırlanmasında öğrencinin, zihinsel, sosyal ve kişisel gelişimi göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Öğrenenlerin farklılığı: Öğretmen, öğrencilerin öğrenme kapasite ve yaklaşımlarının farklı olduğunu bilmelidir.
4. Öğretimin planlanması: Öğretmen dersini, öğreteceği konuya, öğrencilerin, toplumun ve Milli eğitimin genel amaç ve ihtiyaçlarına göre planlayabilmelidir.
5. Öğrenme stratejileri: Öğrencilerin kritik düşünme, problem çözme ve performansına göre öğretmen değişik öğrenme stratejileri kullanmalıdır.
6. Öğrenme çevresi: Öğretmen öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek sosyal etkileşimlere imkan sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır.
7. İletişim: Öğretmen, öğrenme ortamını olumlu olarak etkileyecek yazılı ve sözlü iletişim tekniklerini etkili olarak kullanabilmelidir.
8. Değerlendirme: Öğretmen öğrencilerin zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimini değerlendirecek, formal ve informal değerlendirme yöntemlerini kullanmasını bilmelidir.

Teknolojideki gelişmelerin eğitim kurumlarına yansımaları ve teknolojik imkanların kullanılması, öğretmenin okul/sınıf içi rollerini yerine getirmede kolaylık sağladığı ölçüde, statü ve rollerinde yeni tanımlamaların ve düzeltmelerin yapılmasını da zorunlu hale getirmiştir. Günümüzde öğretmen ve ders kitapları bilgi edinmenin ön şartı olmaktan çıkmıştır. Bilginin kapsamı, niteliği ve hızında görülen değişimler bireyin öğrenme ve öğretme süreçlerini de hızlı bir biçimde değiştirmektedir (Drucker 1991'den aktaran Özdemir, 2000:152).

Çağımız toplumlarının hızla bilgi toplumuna doğru gittiğini varsayacak olursak, bu toplum içindeki bütün üyelerin artık okul ile sınırı olmayan bir öğrenme dünyası ile karşı karşıya bulunduğunu ileri sürebiliriz. Geleneksel olarak ifade edilecek olursa, eğitilmiş kişi tanımlanmış bir bilgi stokuna sahip bir insandır. Artık eğitilmiş insan, öğrenileceğini öğrenen ve hayat boyu devamlı öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi alışkanlık haline getirmiş kişi anlamına gelmektedir. Eğitim, yeni öğrenme teknolojileri, kurumları ve örgütlenmeleri sayesinde hayat boyu elde edilebilir bir olgudur. Giderek evrenselleşen ve ulaşılabilirliği kolaylaşan bilgiye sahip olmanın yolu öğrenmeyi öğrenmekten geçmektedir (Özdemir, 2000:152).

Geçmişin okuma-yazma ve aritmetikle sınırlı temel becerilerine bugün bilgisayar becerisi de ilave olunmuştur. El yazmaları zahmetli bir biçimde kopya etmek veya anlatılan dersleri dinlemek ortaçağda öğrenmenin tek yolu iken, basılı kitapların hızlı bir biçimde öğretme yöntemlerinde nasıl büyük bir değişiklik yaptıysa bugün daha büyük bir değişiklikle karşı karşıyayız. Sabrının sınırı olmayan ve sınıftaki öğretmenin durumu ile kıyaslanamayacak

kadar öğrenen kişinin emrinde bulunan bilgisayarlar, bilginin dolaşımında da olağanüstü kolaylıklar sağlamaktadır. Okullar giderek daha büyük bir oranda bilgisayar, televizyon vb. araçlar kullanmaya zorlanmaktadır. Öğretmen giderek daha çok öğrencisine yardım etmek, yol göstermek, örnek olmak ve onu yüreklendirmek rolünü üstlenecektir (Drucker 1991'den aktaran Özdemir, 2000:152-153).

Türk eğitim sisteminde değişim genellikle tepeden başlatılan bir süreç olagelmıştır. Eğitim tarihini incelediğimizde, Osmanlı'dan bu yana merkezden başlatılan ve yürütülen sayısız değişim girişimlerinin olduğunu görmek mümkündür. Ancak, değişim girişimlerine hala bir merkezden karar verilmesi ve başlatılması ilginçtir. Çünkü, günümüz koşullarında zaman içinde hızla oluşan gelişmelere ayak uydurabilmek için sistemin değişmesi konusundaki inisiyatifin sadece merkeze bırakılması pek işlevsel görünmüyor. Dolayısıyla eğitimde değişim ihtiyacı, merkezi birimlerin dışında tabanda da hissedilebilmeli ve başlatılabilir. Ancak, eğitim sisteminin merkezî yapısı değişimi taban yoluyla gerçekleştirebilecek özelliğe sahip değildir. Bu nedenle eğitim sisteminin işleyişini, merkezi kontrol ve yönlendirmeden kurtararak tabana açıp, halkı ve kurumları, gerektiği zaman değişimi kendilerinin gerçekleştirebileceği konusunda bir güvene ve rahatlığa kavuşturmak gerekir. Kısacası eğitim devrimi ulusa mal edilmeli ve halkın eğitim girişimine katılma oranı yükseltilmeli (Bursalıoğlu 1995'ten aktaran Erdoğan, 2002:91).

Türkiye'de de biriken eğitim sorunlarının çözümü için değişim hamlelerine başvurulmuştur. Başa geçen iktidarların çoğu eğitimi değiştirmeye çalışmıştır. Eğitim sistemine yön vermek amacıyla düzenlenen Milli Eğitim Şuralarının hepsinde eğitim sistemini ve okulların yapısını yenileştirmeye yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu çerçevede birçok kez eğitim ve öğretimi ilgilendiren yasalar çıkarılmış ve düzenlemeler yapılmıştır (Erdoğan, 2002:90).

Değişimin yönetici ve öğretmen bazında değerlendirilmesi ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi ile ilgili günümüze kadar yapılan araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu araştırmalar " Öğretmen ve yöneticilerin değişim sürecinde oluşturdukları okul kültürünün, okulun verimliliğini artırabilmelerine yönelik algılama düzeyleri" (Özden, 2002) ve "İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği" (Çelik, 2002) üzerine olup konumuza pek fazla kaynaklık edememektedirler.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere; literatürde, ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin algıları ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi ile ilgili yapılmış bir araştırma bulunmamaktadır. Değişimin çağımızın yaşanması zorunlu olan bir olgusu olduğu düşünüldüğünde, eğitimin bu olgudan bağımsız

olarak ele alınması ve incelenmesi mümkün değildir. İşte bu araştırma, böyle bir gereksinimden hareketle; değişimin özellikle eğitim alanında nasıl uygulanması gerektiğini ve değişimi kavramış eğitimcilerin (yönetici ve öğretmenler) özelliklerini ve önemini yansıtmak üzere hazırlanmıştır.

Amaç

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin algıları ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin algıları görev durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin algıları kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin algıları branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Önem

Değişim artık kaçınılmaz olarak yaşanması gereken bir olgudur. Bu çalışmada amaç, yaşanması gereken bir olgu olan “*değişim*” hakkında gelecek nesilleri yetiştirmekte olan yönetici ve öğretmenlerin tutumlarını anlamak ve bu konuda yaşanan problemlere ışık tutmaktır.

Varsayımlar

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde bir takım varsayımlardan hareket edilmiştir. Bunlar;

1. Araştırmacı tarafından seçilip uygulanacak anketlerin amaç için gerekli bilgileri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmıştır.
2. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, sorulara verecekleri cevapların doğru ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişimi algılayışlarını tespit etmek ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Konya ilinde bulunan ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler ile sınırlıdır.
3. Araştırma; literatür bakımından, kaynakçada belirtilen kaynaklarla sınırlıdır.
4. Kapsam açısından, uygulamayı yapanlar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin davranışlarıyla sınırlıdır.
5. Amaçlar açısından, araştırmada belirtilen problem ve alt problemlere cevap bulunması ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim: “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir “(Ertürk 1975’ten aktaran Gürsel, 2003:1).

Okul: Her şeyden önce kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yerdir (Şişman, 2002:19).

Değişme: “Değişme planlı ya da plansız bir biçimde bir sistemin (organizma, kişi veya örgüt), bir süreç veya bir ortamın, belli bir durumdan belli bir duruma geçirilmesi olarak” tanımlanabilir (Gürsel, 2003:169).

Örgüt: “Üyeleri tarafından kurulan bir koalisyondur “(Bursalıoğlu 1967’den aktaran Gürsel, 2003:21).

Gelişme: Küçüklükten büyüklüğe, yalınlıktan karmaşıklığa doğru nitelik ve nicelik açısından bir değişimin olması sürecidir (Erdoğan, 2002:15).



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırma yöntemini somutlaştıran araştırma modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin algıları ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi betimsel tarama modelinden yararlanılarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Tarama modeli, Karasar'a (2000:77) göre, geçmişteki veya halen mevcut bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Konya ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında 2003-2004 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini, Konya ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında 2003-2004 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan, random(tesadüfi) yöntemiyle seçilmiş, okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Özellikle eğitim-değişim ile ilgili kaynaklar gözden geçirilmiş, sonra genel yönetimle ilgili kaynak kitaplar, resmi programla ilgili kitaplar ve süreli yayınlar incelenmiştir. Bu kaynaklardan yola çıkılarak ortak noktalar tespit edilmiş ve gerekli yerlerden örnek ve görüşler doğrudan veya dolaylı olarak alınarak aktarmalar yapılmıştır.

Araştırmamızda veri toplarken; Dr. Tamer Keçecioglu'na ait "Bir Değişimin Anatomisi" adlı eserde yer alan "Örgütsel Teşhis" Anketi kullanılmış ve literatür taraması yapılmıştır.

Anketle ilgili güvenilirlik-geçerlik çalışması daha önce yapılmış olduğundan ankete katılanlar üzerinde güvenilirlik-geçerlik çalışması yeniden yapılmamıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde 40 maddeden oluşan koşullar yer almaktadır. Bu koşullardan 1,9,17,25,33

numaralı maddeler Ana Sorumluluklar boyutuna yöneliktir. 2,10,18,26,34 numaralı maddeler Yapı boyutuna yöneliktir. 3,11,19,27,35 numaralı maddeler İnsan İlişkileri boyutuna yöneliktir. 4,12,20,28,36 numaralı maddeler Güdüleme boyutuna yöneliktir. 5,13,21,29,37 numaralı maddeler Destek boyutuna yöneliktir. 6,14,22,30,38 numaralı maddeler Yönetim Liderliği boyutuna yöneliktir. 7,15,23,31,39 numaralı maddeler Tutum boyutuna yöneliktir. 8,16,24,32,40 numaralı maddeler Performans boyutuna yöneliktir. Anketteki her koşul (Güçlü bir biçimde katılıyorum), (Katılıyorum), (Önemsiz ölçüde katılıyorum), (Nötr), (Önemsiz ölçüde katılmıyorum), (Katılmıyorum) ve (Güçlü bir biçimde katılmıyorum) olarak, 7 derece üzerinden ve verilen sıraya göre, 1,2,3,4,5,6,7 şeklinde sayısal değerlerle değerlendirilmesi istenmiştir.

Anketlerin Uygulanması

Anketlerin kaynak gruplara uygulanabilmesi için Konya Valiliği'nden 21.01.2004 tarih ve 002867 sayılı olur ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 16.01.2004 tarih ve 002477 sayılı olur alınmıştır (ek 3).

Öğretmenler ve yöneticiler tarafından doldurulacak anket formları, öğretmenler ve yöneticilerin bir kısmına hemen doldurtulup, elden toplanmıştır; bir kısmına da okul yöneticileri vasıtasıyla sonradan toplanmak üzere teslim edilmiştir. Ancak toplamda verilen 300 anket formununun 275 (% 91,6) tanesi alınmış; 25 (% 8,4) tanesi geri dönmemiştir.

Verilerin Analizi

Yöneticiler ve öğretmenler tarafından doldurulan anket formlarının, formun başındaki açıklamaya uygun doldurulup doldurulmadığını kontrol etmek amacıyla tek tek ve soru soru gözden geçirilmiştir. Bunun sonucu olarak:

1. Yöneticiler ve öğretmenler açıklamalara uygun olarak anket formlarını doldurdıkları; ancak çok az sayıdaki yönetici ve öğretmenin bazı soruları boş bıraktıkları görülmüştür. Cevapsız bırakılan soruların sayısının az olmasının araştırma sonuçlarını etkilemeyeceği düşünülüp üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır.
2. Anket formları sıraya konarak, veriler bilgisayara yüklenmiştir. Daha sonra Excel ve SPSS programında aşağıdaki istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur.

Verilerin analizinde ağırlıklı ortalama, standart sapma, t testi ve F testi tekniklerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, anket yoluyla toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amaçlarında yer alan sorulara göre açıklanıp yorumlanmıştır.

Örnekleme İlişkin Bulgular

Tablo 1: Cinsiyete Göre Ankete Katılanların Dağılımı

CİNSİYET	F	%
ERKEK	194	70,55
BAYAN	81	29,45
TOPLAM	275	100

Cinsiyete göre; ankete katılan 194 eğitimci (%70,55) erkek, 81 eğitimci (%29,45) bayandır. Toplam 275 eğitimci (%100) ankete katılmıştır.

Tablo 2: Kıdem Göre Ankete Katılanların Dağılımı

KIDEM	F	%
0-5 YIL	59	21,45
6-11 YIL	84	30,55
12-17 YIL	42	15,27
18-23 YIL	41	14,90
24 YIL VE YUKARI	49	17,83
TOPLAM	275	100

Kıdeme göre; ankete katılan 59 eğitimci (%21,45) 0-5 yıllık, 84 eğitimci (%30,55) 6-11 yıllık, 42 eğitimci (%15,27) 12-17 yıllık, 41 eğitimci (%14,90) 18-23 yıllık, 49 eğitimci (%17,83) 24 yıl ve daha yukarı bir kıdeme sahiptir.

Tablo 3: Görev Durumuna Göre Ankete Katılanların Dağılımı

GÖREV	F	%
OKUL MÜDÜRÜ	33	12
MÜDÜR YARDIMCISI	54	19
ÖĞRETMEN	188	69
TOPLAM	275	100

Görev durumuna göre; ankete katılan 33 eğitimci (%12) okul müdürü, 54 eğitimci (%19) müdür yardımcısı, 188 eğitimci (%69) öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Tablo 4: Branşa Göre Ankete Katılanların Dağılımı

BRANŞ	F	%
SINIF ÖĞRETMENİ	139	50,54
BRANŞ ÖĞRETMENİ	136	49,46
TOPLAM	275	100

Branşa göre; ankete katılan 139 eğitimci (%50,54) sınıf öğretmeni, 136 eğitimci (%49,46) branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

1.Cinsiyete Göre Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5: Cinsiyete Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

	CINSİYET	N	Mean	Std. Deviation	t	P
P1 (Ana Sorumluluklar)	1	81	10,3	3,36	-0,21	0,834
	2	194	10,4	3,72		
P2 (Yapı)	1	81	12,81	3,74	0,329	0,743
	2	194	12,63	4,32		
P3 (İnsan İlişkileri)	1	81	11,89	4,1	2,031	0,043
	2	194	10,82	3,9		
P4 (Güdüleme)	1	81	14,07	4,97	-0,645	0,519
	2	194	14,52	5,34		
P5 (Destek)	1	81	13,59	5,14	0,192	0,848
	2	194	13,47	4,73		
P6 (Yönetim Liderliği)	1	81	12,67	5,29	-0,066	0,948
	2	194	12,71	5,06		
P7 (Tutum)	1	81	14,75	4,82	-0,189	0,85
	2	194	14,87	4,67		
P8 (Performans)	1	81	10,46	3,09	-0,529	0,597
	2	194	10,7	3,54		

Cinsiyete göre; ankete katılan 194 eğitimci (%70,55) erkek, 81 eğitimci (%29,45) bayandır. Toplam 275 eğitimci (%100) ankete katılmıştır.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişime ilişkin tutumlarının araştırılması **bağımsız t testi** ile yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre bayanların ana sorumluluklar boyutundaki puan ortalaması 10,3; erkeklerin ise 10,4'tür. Bayanların yapı boyutundaki puan ortalaması 12,81; erkeklerin ise 12,63'tür. Bayanların insan ilişkileri boyutundaki puan ortalaması 11,89; erkeklerin ise 10,82'dir. Bayanların güdüleme boyutundaki puan ortalaması 14,07; erkeklerin ise 14,52'dir. Bayanların destek boyutundaki puan ortalaması 13,59; erkeklerin ise 13,47'dir. Bayanların yönetim liderliği boyutundaki puan ortalaması 12,67; erkeklerin ise 12,71'dir. Bayanların

tutum boyutundaki puan ortalaması 14,75; erkeklerin ise 14,87'dir. Bayanların performans boyutundaki puan ortalaması 10,46; erkeklerin ise 10,7'dir.

Bu sonuçlara göre insan ilişkileri boyutunda cinsiyete göre görüşler arasında anlamlı farklılık bulunmuş ($P \leq 0,05$); diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bayanların ikili ve diğer insanlarla ilişkilerinde daha çabuk ve kolay diyalog kurabilmeleri, sıcak kanlı olmaları ve kendilerini erkeklere göre daha kolay, iyi ifade edebilmeleri insan ilişkileri boyutunda bayanlar lehine anlamlı bir fark bulunmasında önemli olabilir.

Erkeklerin de; bayanlara göre daha az olmakla birlikte diyalog unsurunun ön plana çıkması (daha çok hemcinsleri arasında), okulu da çevresiyle birlikte önemli kabul etmesi, okuldaki meslektaşlarını bu önemle birlikte değerlendirmesi insan ilişkileri boyutunun ön plana çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Türk insanının geçmişten ve geleneklerinden gelen kişilik yapısı, olaylara ve kişilere karşı daha duyarlı ve etkin olması insan ilişkileri boyutunda kendini gösteren faktörler olarak değerlendirilebilir.

2.Görev Durumuna Göre Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 6: Görev Durumuna Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

		KT	Sd	KO	F	P
P1(Ana Sorumluluklar)	Gruplar Arası	7,33	2	3,665	0,279	0,757
	Grup içi	3568,576	272	13,12		
	Toplam	3575,905	274			
P2 (Yapı)	Gruplar Arası	193,507	2	96,753	5,813	0,003
	Grup içi	4527,598	272	16,646		
	Toplam	4721,105	274			
P3(İnsan İlişkileri)	Gruplar Arası	136,271	2	68,136	4,402	0,013
	Grup içi	4210,478	272	15,48		
	Toplam	4346,749	274			
P4 (Güdüleme)	Gruplar Arası	73,309	2	36,654	1,344	0,262
	Grup içi	7416,059	272	27,265		
	Toplam	7489,367	274			

P5 (Destek)	Gruplar Arası	139,596	2	69,798	3,021	0,05
	Grup içi	6285,146	272	23,107		
	Toplam	6424,742	274			
P6 (Yönetim Liderliği)	Gruplar Arası	338,034	2	169,017	6,709	0,001
	Grup içi	6851,915	272	25,191		
	Toplam	7189,949	274			
P7 (Tutum)	Gruplar Arası	165,655	2	82,827	3,822	0,023
	Grup içi	5893,982	272	21,669		
	Toplam	6059,636	274			
P8 (Performans)	Gruplar Arası	19,567	2	9,784	0,84	0,433
	Grup içi	3166,854	272	11,643		
	Toplam	3186,422	274			

Görev durumuna göre; ankete katılan 33 eğitimci (%12) okul müdürü, 54 eğitimci (%19) müdür yardımcısı, 188 eğitimci (%69) öğretmen olarak görev yapmaktadırlar.

Görev durumuna göre örgütsel teşhis hakkındaki görüşlerin karşılaştırılması **tek yönlü varyans analizi (F)** tablosuyla gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre ana sorumluluklar boyutunda 0,279 F değeri, yapı boyutunda 5,813 F değeri, insan ilişkileri boyutunda 4,402 F değeri, güdüleme boyutunda F değeri 1,344, destek boyutunda 3,021 F değeri, yönetim liderliği boyutunda 6,709 F değeri, tutum boyutunda 3,822 F değeri, performans boyutunda 0,84 F değeri bulunmuştur.

Elde edilen varyans(F) değerlerinden yapı, insan ilişkileri, güdüleme, destek, yönetim liderliği, tutum anlamlı ($P \leq 0,05$) bulunmuş; diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla **Tukey testi** uygulanmıştır.

Tablo 7: Görev Durumuna Göre P2(Yapı) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

GÖREV	N	1	2
2	54	11,28	
1	33	11,79	11,79
3	188		13,25
Sig.		0,788	0,143

P2 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Görev durumuna göre; ankete katılan 33 eğitimci (%12) okul müdürü, 54 eğitimci (%19) müdür yardımcısı, 188 eğitimci (%69) öğretmen olarak görev yapmaktadırlar.

Yapı boyutunda ankete katılanların 33 eğitimcisinin görevi okul müdürü, 54 eğitimcisi müdür yardımcısı, 188 eğitimcisi öğretmendir.

Bu boyutta müdürler ve müdür yardımcıları arasında fark yoktur. Aynı şekilde müdürler ile öğretmenler arasında da fark yoktur; fakat öğretmenlerle müdür yardımcıları arasında öğretmenler lehine fark vardır.

Bu bulgulara dayalı olarak müdürler ile müdür yardımcılarının görevlerini yapmada, kendi aralarında ve üst yönetimlerle ilişkilerinde belirgin bir sorun yaşamadıklarını; aynı şekilde bir ilişkinin öğretmenlerle müdürler arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Burada müdürlerin müdür yardımcılarını kendilerine uygun, anlaşabilecekleri, birlikte uyumlu bir şekilde çalışabilecekleri kişiler arasından seçmelerinin etkisi olabilir.

Müdürler ile öğretmenler arasında bir fark bulunmaması ise; müdürlerin kurumu ve öğretmenleri iyi tanımaları, sorunların üstesinden gelmede idari yetkilerini ve insani ilişkilerini etkin bir şekilde kullanmaları ve yöneticilik ilkelerini benimsemeleri- iyi ilişkiler, öğretmenlere danışma, güven, dürüstlük vb.- ; ayrıca müdürlerin öğretmenlerin sicil amirleri olmaları nedeniyle müdürler ile karşı karşıya gelmek istememelerine dayandırılabilir.

Müdür yardımcılığı ile öğretmenler arasında fark bulunması; müdür yardımcılarının öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçtikten sonra yeni konumlarının yeni davranışları da beraberinde getirmesi, öğretmenlerin yeni konumun gerektirdiği bu davranışları algılamada zorlanması; öğretmenlerin mevcut sorunlarını daha çok müdür yardımcılığı ile görüşmeleri, okuldaki problemlerle daha çok müdür yardımcılarının muhatap olmaları aralarında görüş ayrılıklarına sebep olmuş olabilir.

Tablo 8: Görev Durumuna Göre P3(İnsan İlişkileri) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

GÖREV	N	1	2
2	54	10,09	
1	33	10,12	
3	188		11,72
Sig.		0,103	

P3 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Görev durumuna göre; ankete katılan 33 eğitimci (%12) okul müdürü, 54 eğitimci (%19) müdür yardımcısı, 188 eğitimci (%69) öğretmen olarak görev yapmaktadırlar.

İnsan İlişkileri boyutunda ankete katılanların 33 eğitimcisinin görevi okul müdürü, 54 eğitimcisi müdür yardımcısı, 188 eğitimcisi öğretmendir.

Bu boyutta müdür ve müdür yardımcıları arasında fark yoktur; müdürler, müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında öğretmenler lehine fark vardır.

Bu durumun ortaya çıkmasında müdürler ile müdür yardımcılarının yapı boyutunda belirtilen sebeplerden dolayı uyumlu olarak çalışmalarını etkili olmuş olabilir.

Öğretmenler ile yöneticiler arasında ise; yöneticilerin kendi statülerinin gerektirdiği davranış ve uygulamalarından bir farklılık olması; yani öğretmenlerin okul dışında yöneticilerle olan ilişkilerinde gördükleri esnekliği okulda mevzuattan ve uygulamalardaki kısıtlamalardan dolayı görememiş olmalarından kaynaklanması muhtemeldir.

Bütün bunlara rağmen aradaki farkın çok büyük olmaması, okulda öğretmenler ile idareciler arasında karşılıklı iletişime dayalı bir ilişkinin var olduğu belirtilebilir.

Tablo 9: Görev Durumuna Göre P5(Destek) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

GÖREV	N	1	2
2	54	12,31	
1	33	12,73	
3	188	13,98	
Sig.		0,161	

P5 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Görev durumuna göre; ankete katılan 33 eğitimci (%12) okul müdürü, 54 eğitimci (%19) müdür yardımcısı, 188 eğitimci (%69) öğretmen olarak görev yapmaktadırlar.

Destek boyutunda ankete katılanların 33 eğitimcisinin görevi okul müdürü, 54 eğitimcisi müdür yardımcısı, 188 eğitimcisi öğretmendir.

Destek boyutunda yöneticiler ile öğretmenler arasında fark yoktur.

Yöneticiler ile öğretmenler arasında bu boyutta fark olmamasının nedenleri; yönetici ve öğretmenlerin okulu benimsemeleri (okulun amaçlarının anlaşılması ve bu çerçevede görev ve sorumluluklara bağlılık), kurum içinde birlikte çalışmanın gereğini yapmaya istekli olmaları, kurallara uymaları, herkesin sorumluluğunun bilincinde olması ve bunlardan daha da ön plana çıkan tüm bu bireylerin eğitim camiası içinde var olan problemleri yaşamaları ve çözüm için işbirliği yapmaya eğilimli olmalarından hareketle, birlikte çalışmanın önemini kavramaları gösterilebilir.

Tablo 10: Görev Durumuna Göre P6(Yönetim Liderliği) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

GÖREV	N	1	2
2	54	10,46	
1	33		13,00
3	188	13,98	13,29
Sig.		1,000	0,951

P6 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Görev durumuna göre; ankete katılan 33 eğitimci (%12) okul müdürü, 54 eğitimci (%19) müdür yardımcısı, 188 eğitimci (%69) öğretmen olarak görev yapmaktadırlar.

Yönetim liderliği boyutunda ankete katılanların 33 eğitimcisinin görevi okul müdürü, 54 eğitimcisi müdür yardımcısı, 188 eğitimcisi öğretmendir.

Bu boyutta müdürler ile öğretmenler arasında bir fark yoktur.

Müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında öğretmenlerin lehine bir fark vardır.

Yöneticilikte ve meslekte daha kıdemli ve tecrübeli olmalarından dolayı müdürlerin mevcut problemleri ve olması muhtemel problemleri daha iyi kavramaları ve çözüm konusunda daha soğukkanlı ve çözüm üretici olmalarından dolayı öğretmenlere daha fazla yardımcı olmaları, öğretmenlerin yöneticilere karşı hem üstleri olmaları hem de kurum içinde muhatap olabilecekleri en üst yetkili olmaları nedeniyle duydukları saygı ve temsil ettikleri kuruma olan bağlılıkları sayesinde öğretmenler okul müdürlerini bir lider olarak benimsemiş olabilirler.

Müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında öğretmenler lehine fark olması ise; müdür yardımcılarının öğretmenlere problemlerinde konularından dolayı (sınırlı yetki) tam çözüm üretememiş olmaları, öğretmenlerin farklı taleplerini karşılamada müdür yardımcılarının zorlanmaları (program değişikliği, izin vb.), müdür yardımcılarının yöneticilik deneyiminin müdürlere göre az olması, müdür ile öğretmenler arasında adeta köprü görevini yaparken yanlış anlamalara yol açabilecek tutumlar sergilemeleri (tarafsız olamama, yanlış karar verme vb.), öğretmenlerin herhangi bir problem karşısında müdür yardımcılarıyla görüş ayrılığına düşmesi etkili olmuş olabilir.

Bunun sonucunda öğretmenler müdür yardımcılarını lider olarak müdürler kadar yeterli görmemiş olabilirler.

Tablo 11: Görev Durumuna Göre P7(Tutum) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

GÖREV	N	1	2
2	54	13,37	
1	33	14,45	
3	188		15,32
Sig.		0,70	

P7 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Görev durumuna göre; ankete katılan 33 eğitimci (%12) okul müdürü, 54 eğitimci (%19) müdür yardımcısı, 188 eğitimci (%69) öğretmen olarak görev yapmaktadırlar.

Tutum boyutunda ankete katılan 33 eğitimcinin görevi okul müdürü, 54 eğitimci müdür yardımcısı, 188 eğitimci öğretmendir.

Bu boyutta müdürler ile müdür yardımcıları arasında fark yoktur.

Müdürler, müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında öğretmenler lehine fark vardır.

Müdürler ile müdür yardımcıları birbirleriyle uyumlu biçimde çalıştıklarından, mevzuata göre görev ve sorumlulukları öğretmenlere göre daha belirgin bir şekilde ortaya konduğundan herhangi bir durumda (yönetmelik veya görevsel), aynı tutumu sergilemektedirler. Bu yüzden aralarında fark olmamış olabilir.

Yöneticilerle öğretmenler arasında öğretmenler lehine fark olması; yöneticilerin mevzuatı sıkı sıkıya takip edip öğretmenlerin değişime, gelişime, çağdaş eğitimin ilkelerine yönelik sürekli artan ve değişen taleplerini karşılamada uymaları gereken mevzuat gereği yeterince olumlu cevap verememeleri, yöneticilerin otoritelerini korumak için değişime ve gelişime pasif veya aktif olarak direnmeleri, yöneticilerin öğretmenlerin problemler karşısındaki çözüm önerilerini, isteklerini kabul etseler veya onaylasalar dahi bunu kendi üstlerine kabul ettirememeleri veya üstleriyle problemlili olmaları; böylece ikilem içinde kalıp üstlerinden ve mevzuattan yana tutum geliştirmeleri bu boyutta yöneticilerle öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık yaratmış olabilir.

3.Kıdeme Göre Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 12: Kıdeme Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

		KT	Sd	KO	F	P
P1(Ana Sorumluluklar)	Gruplar Arası	103,808	4	25,952	2,018	0,092
	Grup içi	3472,097	270	12,86		
	Toplam	3575,905	274			
P2(Yapı)	Gruplar Arası	325,151	4	81,288	4,993	0,001
	Grup içi	4395,955	270	16,281		
	Toplam	4721,105	274			

P3(İnsan İlişkileri)	Gruplar Arası	244,956	4	61,239	4,031	0,003
	Grup içi	4101,793	270	15,192		
	Toplam	4346,749	274			
P4(Güdüleme)	Gruplar Arası	496,22	4	124,055	4,79	0,001
	Grup içi	6993,148	270	25,901		
	Toplam	7489,367	274			
P5(Destek)	Gruplar Arası	384,891	4	96,223	4,301	0,002
	Grup içi	6039,851	270	22,37		
	Toplam	6424,742	274			
P6(Yönetim Liderliği)	Gruplar Arası	474,745	4	118,686	4,772	0,001
	Grup içi	6715,205	270	24,871		
	Toplam	7189,949	274			
P7(Tutum)	Gruplar Arası	108,244	4	27,061	1,228	0,299
	Grup içi	5951,392	270	22,042		
	Toplam	6059,636	274			
P8(Performans)	Gruplar Arası	130,206	4	32,551	2,876	0,023
	Grup içi	3056,216	270	11,319		
	Toplam	3186,422	274			

Kıdeme göre; ankete katılan 59 eğitimci (%21,45) 0-5 yıllık, 84 eğitimci (%30,55) 6-11 yıllık, 42 eğitimci (%15,27) 12-17 yıllık, 41 eğitimci (%14,90) 18-23 yıllık, 49 eğitimci (%17,83) 24 yıl ve daha yukarı bir kıdeme sahiptir.

Kıdeme göre örgütsel teşhis hakkındaki görüşlerin karşılaştırılması **tek yönlü varyans analizi (F)** tablosuyla gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre ana sorumluluklar boyutunda 2,018 F değeri, yapı boyutunda 4,993 F değeri, insan ilişkileri boyutunda 4,031 F değeri, güdüleme boyutunda 4,79 F değeri, destek boyutunda 4,301 F değeri, yönetim liderliği boyutunda 4,772 F değeri, tutum boyutunda 1,228 F değeri, performans boyutunda 2,876 F değeri bulunmuştur.

Elde edilen varyans(F) değerlerinden yapı, insan ilişkileri, güdüleme, destek, yönetim liderliği, performans anlamlı ($P \leq 0,05$) bulunmuş; diğer boyutta anlamlı bir fark bulunamamıştır. Farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla **Tukey testi** uygulanmıştır.

Tablo 13: Kıdeme Göre P2 (Yapı) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2
4	41	10,78	
5	49	11,51	11,51
3	42		13,05
1	59		13,44
2	84		13,60
Sig.		0,891	0,067

Post Hoc Tests Homogeneous Subsets

P2 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Kıdeme göre; ankete katılan 59 eğitimci (%21,45) 0-5 yıllık, 84 eğitimci (%30,55) 6-11 yıllık, 42 eğitimci (%15,27) 12-17 yıllık, 41 eğitimci (%14,90) 18-23 yıllık, 49 eğitimci (%17,83) 24 yıl ve daha yukarı bir kıdeme sahiptir.

Kıdeme göre yapı boyutunda 18-23 yıl ve 24 yıl ve daha yukarı kıdemlilerin kendi arasında; 24 yıl ve daha yukarı, 12-17 yıl, 6-11 yıl ve 0-5 yıl kıdemlilerin kendi aralarında görüşler arasında fark yoktur.

18-23 yıl kıdemliler ile diğerleri arasında 6-11 yıl kıdemliler lehine görüşler arasında anlamlı bir fark vardır.

18-23 yıl kıdemliler ile 24 yıl ve daha yukarı kıdemliler arasında fark olmaması; nispeten bu eğitimcilerin aynı yaş grubuna dahil olmasına ve yaklaşık aynı yıllarda eğitim almalarından dolayı benzer uygulamalarda bulunmalarına, benzer şekilde hareket etmelerine, benzer eğitim anlayışlarının olmasına, mesleki tecrübelerinin birbirine yakın olmasına, bunların yanında okul ve sistem hakkında benzer fikirleri paylaşmalarına bağlı olabilir.

24 yıl ve daha yukarı kıdemliler, 12-17 yıl kıdemliler, 6-11 yıl kıdemliler ile 0-5 yıl kıdemlilerin arasında fark olmaması; bu eğitimcilerin eğitim anlayışlarının birbirine yakın olması, işbirliği ortamı oluşturup birlikte çalışma eğilimlerinin daha yoğun olmasına bağlanabilir.

18-23 yıl kıdemliler ile diğerleri arasındaki mevcut farklılık; eğitim anlayışlarında nispeten değişiklik olması, kendilerinden daha kıdemli veya daha az kıdemli meslektaşlarıyla aldıkları eğitim bakımından(öğretmen okulu, 2-3 yıllık yüksek öğretim, 4 yıllık yüksek öğretim) farklılıklar olması ile açıklanabilir.

Tablo 14: Kıdeme Göre P3 (İnsan İlişkileri) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2
4	41	9,73	
5	49	9,94	9,94
3	42	11,19	11,19
1	59	11,80	11,80
2	84		12,04
Sig.		0,056	0,050

P3 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Kıdeme göre; ankete katılan 59 eğitimci (%21,45) 0-5 yıllık, 84 eğitimci (%30,55) 6-11 yıllık, 42 eğitimci (%15,27) 12-17 yıllık, 41 eğitimci (%14,90) 18-23 yıllık, 49 eğitimci (%17,83) 24 yıl ve daha yukarı bir kıdeme sahiptir.

Kıdeme göre insan ilişkileri boyutunda 6-11 yıl kıdemliler hariç diğerleri arasında görüşlerinde farklılık yoktur; yine 18-23 yıl kıdemliler ile diğerleri arasında fark yoktur.

6-11 yıl kıdemliler ile 18-23 yıl kıdemliler arasında 6-11 yıl kıdemliler lehine fark vardır.

Yukarıda aralarında fark belirtilmeyen gruplarda bu sonucun ortaya çıkması; mesleki ve kişisel ilişkilerin okul içinde ve dışında devam etmesi, okulun amaçlarını aynı şekilde algılamaları, hem yönetici hem de öğretmen olarak benzer uygulamaları benimsemeleri, kendilerinden daha az kıdemli olanlara rehberlik etmeleri nedeniyle daha az kıdemlilerin sistemi ve örgütü doğru olarak algılamalarına yardımcı olmalarından dolayı karşılıklı sevgi ve saygının daha belirgin ortaya çıkmasıyla izah edilebilir.

6-11 yıl kıdemliler ile 18-23 yıl kıdemliler arasında 6-11 yıl kıdemliler lehine farklılık; aralarındaki tecrübe ve kıdem farklılığına, 6-11 yıl kıdemlilerin eğitim anlayış ve uygulamalarının 18-23 yıl kıdemlilere göre daha farklı olmasına, 6-11 yıl kıdemlilerin

değişime ve gelişime- bilgisayar, internet vb.- daha çabuk ve kolay adapte olabilmelerine, 6-11 yıl kıdemliler ile 18-23 yıl kıdemliler arasında örgütü(okulu) algılama ve değerlendirme açısından görüş ayrılıklarının olmasına bağlanabilir.

Tablo 15: Kıdeme Göre P4 (Güdüleme) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2
4	41	12,83	
5	49	12,73	
3	42	13,57	13,57
1	59	15,34	15,34
2	84		15,86
Sig.		0,072	0,153

P4 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Kıdeme göre; ankete katılan 59 eğitimci (%21,45) 0-5 yıllık, 84 eğitimci (%30,55) 6-11 yıllık, 42 eğitimci (%15,27) 12-17 yıllık, 41 eğitimci (%14,90) 18-23 yıllık, 49 eğitimci (%17,83) 24 yıl ve daha yukarı bir kıdeme sahiptir.

Kıdeme göre güdüleme boyutunda 18-23 yıl kıdemliler, 24 yıl ve daha yukarı kıdemliler, 12-17 yıl kıdemliler ile 0-5 yıl kıdemlilerin görüşleri arasında fark yoktur; yine 12-17 yıl kıdemliler, 6-11 yıl kıdemliler ile 0-5 yıl kıdemliler arasında fark yoktur.

18-23 yıl kıdemliler, 24 yıl ve daha yukarı kıdemliler ile 6-11 yıl kıdemliler arasında 6-11 yıl kıdemliler lehine fark vardır.

12-17 yıl kıdemliler, 18-23 yıl kıdemliler, 24 yıl ve daha yukarı kıdemlilerin mevcut eğitim sorunlarının olması –ekonomik, sosyal, mesleki vb.-, eğitim anlayışlarında pek bir gelişme eğilimlerinin olmaması, mevcut sorunların çalışma istek ve arzularını törpülemesi, kişisel sorunların bunlara eklenmesi, meslekte yükselme ve terfi gibi olanakların sınırlı olması, motivasyon eksikliği, kendini geliştirmede isteksizlik, karar verme konumunda olan mercilere güven eksikliği (bakanlık, taşra) olması, ek işlerle meşguliyetin mesleğin önüne geçmesi ve bu gruptaki bireylerin 0-5 yıl kıdemli meslektaşlarına bu şekilde model teşkil

etmesi güdülenme açısından görüşler arasında fark olmamasının nedenleri olarak gösterilebilir.

6-11 yıl kıdemliler ile 18-23 yıl kıdemliler, 24 yıl ve daha yukarı kıdemliler arasındaki 6-11 yıl kıdemliler lehine farklılık ise; 6-11 yıl kıdemlilerin kendini geliştirmeye, olumsuzluklara karşı mücadele etmeye daha istekli olması, nispeten daha az sıkıntılarının olması, aldıkları eğitimin ve sahip oldukları olanakların daha fazla ve iyi olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 16: Kıdeme Göre P5 (Destek) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2
4	41	11,61	
5	49	12,10	12,10
3	42	13,62	13,62
1	59		14,47
2	84		14,51
Sig.		0,198	0,074

P5 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Kıdeme göre; ankete katılan 59 eğitimci (%21,45) 0-5 yıllık, 84 eğitimci (%30,55) 6-11 yıllık, 42 eğitimci (%15,27) 12-17 yıllık, 41 eğitimci (%14,90) 18-23 yıllık, 49 eğitimci (%17,83) 24 yıl ve daha yukarı bir kıdeme sahiptir.

Kıdeme göre destek boyutunda 12-17 yıl kıdemliler, 18-23 yıl kıdemliler ile 24 yıl ve daha yukarı kıdemlilerin görüşlerinde fark yoktur; 12-17 yıl kıdemliler, 24 yıl ve daha yukarı kıdemliler, 6-11 yıl kıdemliler ile 0-5 yıl kıdemlilerin görüşlerinde fark yoktur.

18-23 yıl kıdemliler ile 0-5 yıl kıdemliler, 6-11 yıl kıdemliler arasında 0-5 yıl kıdemliler, 6-11 yıl kıdemliler lehine fark vardır.

Aralarında farklılık olmayanların bu uyumu daha önce de belirtildiği gibi aynı eğitim anlayışı, benzer eğitimi almalarından kaynaklanabilir; fakat 24 yıl ve daha yukarı kıdemliler ise 6-11 yıl kıdemliler ile 0-5 yıl kıdemli olanların mesleğe ısınmalarında bir büyük vazifesini görmeleri aralarında diğer gruplardakine benzer bir uyum ortaya çıkarmış olabilir.

18-23 yıl kıdemliler ile 0-5 yıl kıdemliler ve 6-11 yıl kıdemliler arasındaki farklılığı ise; 0-5 yıl kıdemliler ve 6-11 yıl kıdemlilerin sahip olduğu bilgi, beceri ve imkanların 18-23 yıl kıdemlilere göre farklı olmasına, 0-5 yıl kıdemliler ile 6-11 yıl kıdemlilerin daha dinamik olmaları ve eğitimcilik kimliklerini daha farklı özümsemelerine, aralarında sağlıklı bir iletişim eksikliğinin olmasına bağlanabilir.

Tablo 17: Kıdeme Göre P6 (Yönetim Liderliği) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2	3
4	41	10,66		
5	49	11,08	11,08	12,10
3	42	12,95	12,95	12,95
1	59		13,42	13,42
2	84			14,00
Sig.		0,136	0,121	0,825

P6 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Kıdeme göre; ankete katılan 59 eğitimci (%21,45) 0-5 yıllık, 84 eğitimci (%30,55) 6-11 yıllık, 42 eğitimci (%15,27) 12-17 yıllık, 41 eğitimci (%14,90) 18-23 yıllık, 49 eğitimci (%17,83) 24 yıl ve daha yukarı bir kıdeme sahiptir.

Kıdeme göre yönetim liderliği boyutunda 18-23 yıl kıdemliler, 24 yıl ve daha yukarı kıdemliler ile 12-17 yıl kıdemlilerin görüşleri arasında fark yoktur; 24 yıl ve daha yukarı kıdemliler, 12-17 yıl kıdemliler ile 0-5 yıl kıdemlilerin görüşleri arasında fark yoktur; yine 12-17 yıl kıdemliler, 0-5 yıl kıdemliler ile 6-11 yıl kıdemliler arasında da fark yoktur.

Farklılık olmayan gruplar arasında bu durumun nedenleri olarak; bu gruptaki öğretmen ve yöneticilerin üstleriyle yönetsel, kişisel bazda iyi ilişkiler kurmaları, kurum dışında da bu iletişimi devam ettirmeleri, birbirlerini anlamaları ve konularının gereğini algılamaları ve yerine getirmede çaba göstermeleri belirtilebilir.

18-23 yıl kıdemliler ile 0-5 yıl kıdemliler arasında 0-5 yıl kıdemliler lehine ve 18-23 yıl kıdemliler ile 6-11 yıl kıdemliler arasında 6-11 yıl kıdemliler lehine farklılığın nedenleri olarak; alınan eğitimin meslek yaşamına yansımaları ve 18-23 yıl kıdemlilerin yönetim ve yöneticilik anlayışının 0-5 yıl kıdemliler ve 6-11 yıl kıdemlilerle ters düşmesi, her iki tarafın

isteklerinde farklılıkların olması dolayısıyla yanlış anlamaların ortaya çıkması (mevcut kurallara uyma-değişim ihtiyacı ve isteği) gösterilebilir.

Tablo 18: Kıdeme Göre P7 (Tutum) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1
4	41	13,73
5	49	14,31
3	42	14,86
1	59	15,02
2	84	15,55
Sig.		0,286

P7 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Kıdeme göre; ankete katılan 59 eğitimci (%21,45) 0-5 yıllık, 84 eğitimci (%30,55) 6-11 yıllık, 42 eğitimci (%15,27) 12-17 yıllık, 41 eğitimci (%14,90) 18-23 yıllık, 49 eğitimci (%17,83) 24 yıl ve daha yukarı bir kıdeme sahiptir.

Kıdeme göre tutum boyutunda tüm grupların görüşleri arasında bir farklılık yoktur.

Gruplar arasında farklılığın olmamasının nedenleri olarak; okulun ve eğitimcilerin amaçlarının örtüşmesi ve dolayısıyla yapılan işte bir işbirliği ortamının oluşması, kuralların benimsenmesi ve onlara uyulması, değişim olgusunun farklı düzeylerde de olsa benimsenmesi, hizmet içi eğitim vasıtasıyla bu olguyu harekete geçirme isteğinin varlığı, ortak problemlerin varlığı ve bunların çözümlerine beraber ulaşma eğilimleri gösterilebilir.

Tablo 19: Kıdeme Göre P8 (Performans) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2
4	41	9,41	
5	12,10	9,94,	9,94
3	42		11,26
1	59	10,75	10,75
2	84	11,21	11,21
Sig.		0,053	0,270

P8 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Kıdeme göre; ankete katılan 59 eğitimci (%21,45) 0-5 yıllık, 84 eğitimci (%30,55) 6-11 yıllık, 42 eğitimci (%15,27) 12-17 yıllık, 41 eğitimci (%14,90) 18-23 yıllık, 49 eğitimci (%17,83) 24 yıl ve daha yukarı bir kıdeme sahiptir.

Kıdeme göre performans boyutunda 12-17 yıl kıdemliler hariç diğerleri arasında; 18-23 yıl kıdemliler hariç diğerlerinin görüşleri arasında fark yoktur.

18-23 yıl kıdemliler ile 12-17 yıl kıdemliler arasında 12-17 yıl kıdemliler lehine fark vardır.

Aralarında fark olmayan gruplar hedeflere ulaşmada ortak yöntem ve teknikleri kullanmış olabilirler, işin yapılması ve kaynakların değerlendirilmesi hususunda aynı titizliğe sahip olabilirler, okuldaki yaptıkları işin önemi konusunda hemfikir olabilirler.

18-23 yıl kıdemliler ile 12-17 yıl kıdemliler arasında 12-17 yıl kıdemliler lehine fark; zamanla hedeflerini gerçekleştirme istek ve azminde değişmeler, kurumun ve kendilerinin değişimi konusundaki etkin olma arzusunun gerilemesi, 18-23 yıl kıdemlilere göre 12-17 yıl kıdemlilerin meslekten beklentilerinin daha fazla olması –görevde yükselme, ekonomik ve sosyal düzeyde iyileşmeler beklentisi vb.- gösterilebilir.

4.Branşa Göre Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 20: Branşa Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

	BRANŞ	N	Mean	Std. Deviation	T	p
P1 (Ana Sorumluluklar)	1	139	10,6	3,75	1,067	0,287
	2	136	10,13	3,47		
P2 (Yapı)	1	139	13,37	4,29	2,778	0,006
	2	136	11,99	3,9		
P3 (İnsan İlişkileri)	1	139	11,78	4,16	2,752	0,006
	2	136	10,48	3,69		
P4 (Güdüleme)	1	139	15,15	5,66	2,466	0,014
	2	136	13,61	4,64		
P5 (Destek)	1	139	14,29	4,81	2,741	0,007
	2	136	12,71	4,77		
P6 (Yönetim Liderliği)	1	139	13,34	5,16	2,108	0,036
	2	136	12,04	5,02		
P7 (Tutum)	1	139	15,42	4,85	2,11	0,036
	2	136	14,24	4,49		
P8 (Performans)	1	139	11,12	3,34	2,429	0,016
	2	136	10,13	3,42		

Branşa göre; ankete katılan 139 eğitimci (%50,54) sınıf öğretmeni, 136 eğitimci (%49,46) branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişime ilişkin tutumlarının araştırılması **bağımsız t testi** ile yapılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ana sorumluluklar boyutundaki puan ortalaması 10,6; branş öğretmenlerinin ise 10,13'tür. Sınıf öğretmenlerinin yapı boyutundaki puan ortalaması 13,37; branş öğretmenlerinin ise 11,99'dur. Sınıf öğretmenlerinin insan ilişkileri boyutundaki puan ortalaması 11,78; branş öğretmenlerinin ise 10,48'dir. Sınıf öğretmenlerinin güdüleme boyutundaki puan ortalaması 15,15; branş öğretmenlerinin ise 13,61'dir. Sınıf öğretmenlerinin destek boyutundaki puan ortalaması 14,29; branş

öğretmenlerinin ise 12,71'dir. Sınıf öğretmenlerinin yönetim liderliği boyutundaki puan ortalaması 13,34; branş öğretmenlerinin ise 12,074'tür. Sınıf öğretmenlerinin tutum boyutundaki puan ortalaması 15,42; branş öğretmenlerinin ise 14,24'tür. Sınıf öğretmenlerinin performans boyutundaki puan ortalaması 11,12; branş öğretmenlerinin ise 10,13'tür.

Bu sonuçlara göre yapı, insan ilişkileri, güdüleme, destek, yönetim liderliği, tutum, performans boyutunda branşa göre görüşler arasında anlamlı farklılık bulunmuş ($P \leq 0,05$); diğer boyutta anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Branşa göre yapı boyutunda görüşler arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yapı boyutunda bu şekilde fark bulunmasını; sınıf öğretmenlerinin okulla daha fazla içli dışlı olmaları nedeni ile eğitime bakışı diğer branşlara göre farklı olması –daha çok çalışma, örgüt ve yöneticilerle daha fazla muhatap olma vb.-, branş öğretmenlerine göre öğrencileri daha iyi tanıyabilmeleri ve onları kontrol altında tutabilmeleri, branş öğretmenlerine göre daha fazla derse (saat, çeşit) girmek zorunda olmaları nedeni ile eksiklik ve yanlışlıkları –okul içi ve dışı, sınıf içi ve dışı- daha iyi görebilmeleri, okulda her zaman bulduklarından yapılacak bir işi üstlenmeleri ihtimalinin daha yüksek olması, öğrenci ile uzun bir süreçte (5 yıl) birlikte olma imkanları olduğundan elde ettikleri sonuçlara (başarı-başarısızlık) doyuma ulaşma ya da ulaşamama konusunda branş öğretmenlerine göre daha geniş fırsatlara sahip olmaları ile açıklanabilir.

Branşa göre insan ilişkileri boyutunda görüşler arasında sınıf öğretmenleri lehine fark bulunmuştur.

Bu farkın oluşmasında sınıf öğretmenleri okulda daha fazla bulduklarından herhangi bir problem olduğunda yöneticiler veya diğer meslektaşları ile bu problemi hemen ortaya koyma imkanına sahip olmaları, dolayısıyla çözüme daha yatkın olabilmeleri, temel eğitim ve öğretim verdiklerinden (okuma-yazma, temizlik, doğruluk, düzenli çalışma alışkanlığı vb.) metotlar ve teknikler konusunda işbirliğine daha çok ihtiyaç duymaları ve buna zorunlu da olsa eğilimli olmaları, mevcut bir sorunun bütün aşamalarını bilme ve anlama imkanları olmasından dolayı çözüme yönelik işbirliğine daha fazla katkı sağlayabilme olanaklarının olması, sorunları tartışma ve çözümlere odaklanmada işbirliği yapabilecekleri meslektaşlarının branş öğretmenlerine göre daha fazla olması, bir sınıf öğretmenin probleminin veya karşılaştığı bir durumun genelde ortak olması, o sorun veya durum karşısında ortak hareket tarzı geliştirebilmeleri (öğretim metot ve teknikleri, öğrenci sorunları çeşitli etkinliklere yönelik evrakların hazırlanması vb.), mevcut yöneticilerin genelde sınıf öğretmenlerinden

seçilmiş olması nedeni ile yöneticilerin sınıf öğretmenlerini branş öğretmenlerine göre daha iyi anlayabilmeleri ile açıklanabilir.

Branşa göre güdüleme boyutunda görüşler arasında sınıf öğretmenleri lehine fark bulunmuştur.

Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine oluşan bu farkın nedenleri arasında; sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha fazla birlikte olmaları ve ilgilenmelerinden dolayı potansiyellerinin tamamını ortaya koyup değerlendirebilme durumlarının branş öğretmenlerine göre daha fazla olması, okuldaki zümre öğretmenlerinin birbirlerini iyi tanımalarından ötürü aralarındaki rekabetin başarıya doğru çalışmada sınıf öğretmenlerini branş öğretmenlerine nazaran daha çok güdülemesi –branş öğretmenlerinin sayısının az olması, ikili öğretimin olması aralarındaki iletişimi oldukça azaltmaktadır-, sınıf öğretmenin bir öğrenciye programda belirtilen davranışları kazandırıp kazandıramadığının gerek kendisi gerekse müfettiş, okul müdürü gibi üstleri tarafından branş öğretmenlerine kıyasla daha yoğun denetlenmesi, herhangi bir derste öğretilmesi gereken bir konunun öğretilmemesi, eksik öğretilmesi veya yanlış öğretilmesinin mesuliyetini daha sonraki senelerde yine sınıf öğretmenin kendisi üstleneceğinden bu mesuliyete katlanmamak için daha iyi öğretmek üzere kendi kendini motive etme olasılığının branş öğretmenlerine göre daha fazla olması, ek ders ücretleri sayesinde sınıf öğretmenin branş öğretmenine göre az da olsa daha fazla ücret kazanması sayılabilir.

Branşa göre destek boyutunda görüşler arasında sınıf öğretmenleri lehine fark bulunmuştur.

Bu farkın oluşmasında; sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenleriyle branşlarının diğer branşlara nazaran daha ağır bir yük getirmesinden dolayı birbirleriyle daha çok işbirliği yapmaları, zaman zaman bu işbirliği anlayışını diğer branş öğretmenleriyle de göstermeleri – özellikle Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle-, okullardaki mevcut kaynak ve araç-gereçlerin daha çok sınıf öğretmenlerinin müfredatı dikkate alınarak hazırlanması, okulun kadrosu ve ikili öğretim gibi sebeplerden dolayı branş öğretmenlerinin kendi branşlarına özgü konuları tartışabilecekleri meslektaşlarını bulmada zorluk çekmesi; buna karşın sınıf öğretmenlerinin böyle bir probleminin olmaması, sınıf öğretmenlerinin yöneticilerle hem daha çok görüşmeleri hem de daha önce belirtildiği gibi çoğu yöneticinin branşının sınıf öğretmeni olması vesilesi ile yöneticilerle iyi bir diyaloga girmeleri neden olabilir.

Branşa göre yönetim liderliği boyutunda görüşler arasında sınıf öğretmenleri lehine fark bulunmuştur.

Bu farkın meydana gelmesinde; daha öncede belirtildiği gibi sınıf öğretmenlerinin örgütle daha fazla içli dışlı olmaları nedeniyle yöneticileri tanımaları ve çoğu zaman işbirliği ortamı olması, dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine nazaran yöneticileri daha fazla ve çabuk kabullenmeleri -iletişim yoğunluğu ve kişisel ilişkiler de önemlidir-, yöneticilerin daha çok meslekte kıdemli olanlardan seçilmesi nedeni ile işlerinde daha tutarlı olmalarının sınıf öğretmenlerince branş öğretmenlerine göre daha fazla algılanması –branş öğretmenin okulda daha az bulunması etkilidir-, yöneticilerin tüm öğretmenlere genelde olumlu tutumlarının varlığı çok zorda kalmadıkça idari yetkilerini (soruşturma ve ceza) kullanmama eğilimleri ve Türk insanının geleneksel kişilik özellikleri (ayıp olur, her zaman birbirimizin yüzüne bakacağız düşüncesi vb.) etkili olmuş olabilir.

Branşa göre tutum boyutunda görüşler arasında sınıf öğretmenleri lehine fark bulunmuştur.

Bu farkın oluşmasına; bir okulda sayıca daha çok olan sınıf öğretmenlerinin birbirleriyle diyalog kurup mevcut ve olası problemlerin çözümlerine karşı benzer bir tutum geliştirme imkanının branş öğretmenlerine nazaran daha fazla olması, eğitim politikalarının özellikle sınıf öğretmenlerini değişime teşvik etmesi (okuma yazmada harf metodunun bırakılıp cümle metoduna geçilmesi, hizmet içi eğitim programlarında sınıf öğretmenlerine yönelik programların daha fazla olması vb.), izlenen prosedür ve politikaların değişmesi sonucu öğretmenlerin eğitim anlayış ve tutumlarındaki değişimin sınıf öğretmenlerinde branş öğretmenlerine göre daha fazla olması –öğretmen merkezli eğitimin yerini öğrenci merkezli eğitimin alması, dayak ve kırııcı davranışların terk edilmesi gibi-, okullarda eğitim öğretim yılı boyunca yapılan eğitimin değerlendirilmesi sonucu farklı problemlerin, farklı çözümlerin ortaya konmasıyla tüm öğretmenlerin ortak bir tutumu benimsemelerinin teşvik edilmesi ileri sürülebilir.

Branşa göre performans boyutunda görüşler arasında sınıf öğretmenleri lehine fark bulunmuştur.

Bu farkın oluşmasına neden olan faktörler olarak; sınıf öğretmenlerinin yaptıkları planlar (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan) ile verdikleri eğitimi düzenli bir şekilde değerlendirebilmeleri ve dolayısıyla performanslarının branş öğretmenlerine kıyasla daha istikrarlı olması, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha küçük bir yaş kitlesine hitap etmelerinden dolayı herhangi bir eğitimsel veya öğretimsel davranışı kazandırmada daha yoğun çalışmaları ve gayret göstermeleri, öğretmenlerin yaptıkları işi bilinçli bir şekilde yapmaları ve bunu yapmalarının bu ülkenin kurtuluşunun, ilerlemesinin tek yolu olduğu düşüncesini branş öğretmenlerine göre daha fazla taşımaları ve bunun da doğal olarak

performanslarını etkilemesi, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla ve etkili bir şekilde velilerle iletişimi ve işbirliği (veli toplantıları ve özel görüşmeler vasıtasıyla) içinde olmaları gösterilebilir.



BÖLÜM 4

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma kısa bir şekilde özetlenerek, araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve değerlendirmelerden hareket edilerek sonuçlar; ana sorumluluklar, yapı, insan ilişkileri, güdüleme, destek, yönetim liderliği, tutum, performans olarak sekiz alt başlıkta ele alınmış ; cinsiyet, kıdem, görev, branş açılarından yönetici ve öğretmenler için durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu sonuçlar çerçevesinde de öneriler geliştirilerek sunulmuştur.

ÖZET

Değişim, tüm dünyada etkisini ve ağırlığını her alanda hissettiren ve artık insan yaşamında olmazsa olmazlar arasına giren bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç artık her alanda (ekonomi, eğitim, kültür, sanat, teknoloji vb.) kendini iyice belli etmektedir. Bundan dolayı değişim doğru algılanmalı, değerlendirilmeli; nedenleri, koşulları, amaçları ve değişimden önce, sonra ve değişim esnasında dikkat edilmesi gereken noktalar iyice belirlenmelidir. Tüm bu noktaların ortaya konmasıyla başarıya ulaşılabilir; sağlıklı bir değişimden söz edilebilir. Aksi halde değişim “gelişme” yerine “kötüleşme, bozulma” getirir.

Değişim çok çeşitli amaçlar için yapılır; değişmek için değişim yapılmaz. Değişim mevcut yapıdaki aksaklıkları gidermek, daha iyi olanı uygulamak, verimi artırmak ve ayakta kalabilmek gibi çok çeşitli amaçlar için yapılabilir.

Değişimin olması için belirli aşamaların kat edilmesi gerekir. Değişimde ihtiyaçların belirlenmesi (nerelerde ve ne kadar değişim olacağı); daha sonra değişim için harekete geçilmesi ve en son ulaşılan sonuçların başka durumlarda da dayanak noktası olarak genelleştirilmesi gerekir.

Değişimin olmazsa olmazları arasında o toplumun kültürünü, kendisini, ekonomisini belirtmeliyiz; çünkü bu öğelerden, unsurlardan bağımsız olarak değişimi ele almamız mümkün değildir. Kültür, bir toplumun herşeyidir; yaşam biçimi, gelenek-görenekleri, dili, tarihi, dini vs. Bunları dikkate almadan yapılacak değişim sonuçsuz kalır; bunun için değişim planlanırken kültür unsuru dikkate alınmalıdır. Yine değişimi yaşaması gerektiğini düşündüğümüz toplumun kendisi de değişimin öğelerinden biridir. Burada topluma niçin ve nasıl değişeceği anlatılmalı ve toplum değişmeye ikna edilmelidir. Toplumun ekonomisi de değişimde etkili öğelerdendir. Ekonominin güçlü olduğu toplumlarda değişim daha kalıcı, iyi

ve mspet yönde olurken ekonominin zayıf ve gevsek olduğu toplumlarda değişim yzeyssel ve işlevsiz olabilmektedir.

Değişim toplumu mevcut halinden başka bir hale geçireceği için dikkatle planlanmalı; yani planlı bir değişme gerekletirilmeli, toplumun kültürü, ekonomisi ve diğer dinamikleri dikkate alınmalı; değişim için toplumdaki çeşitli kurum ve kuruluşların (kamu ve özel) görüşleri alınmalı (tepeden inme merkezietçi bir anlayış olmamalı), değişim zamanından önce veya sonra değil tam zamanında gerekletirilmeli, değişim toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte olmalı (belirli kişi veya grupların istek ve ihtiyaçları için değişim olmamalı), değişimin toplumun hangi yönleri için gerekli olduğu tespit edilmelidir. Belirttiğimiz bu noktalar dikkate alındığında değişimden “gelişim, ilerleme” beklenebilir; aksi takdirde bu yapılanlardan “kötüleşme, bozulma” görebiliriz.

Lider kurumunun özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilir; kurum çalışanlarının görüşlerini alır ve onlara neler yapılacağı hakkında bilgi verir; değişimde süreci, aşamaları, dikkat edilecek hususları, amaçları, nedenleri iyi tespit eder ve bunların gereğini yapar. Eğer değişim çabalarında bir aksaklık, baarisizlik olursa sorumluluğu paylaşır ve çalışanların yanında yer alır.

Bu Şekilde hareket tarzı benimseyen insanlar “lider” olur; aksi takdirde mevcut kuralları, ilkeleri benimseyen ve onların dışına çıkmayan kişiler kurumda sadece “yönetici” olurlar.

Eğitimde değişim yukarıda belirttiğimiz Şekliyle toplumun ihtiyaç hissettiği alanların başında gelir; çünkü eğitim toplumun tüm yönlerini –eğitim de buna dahil- etkiler ve bunlardan etkilenir. O yüzden eğitim-değişim ilişkisi son derece önemlidir.

Eğitim- ğretimin yapıldığı kurumlar olan okullarda değişime ayak uydurmalı, değişimi benimsemeli ve doğru olarak algılamalı; değişimde benimseyeceği programı, ilkeleri, metot ve tekniklerini, ğretmen ve yönetici tipini, kurumun yapısını ve ileyiini iyi tespit etmelidir. Bunlar tespit edildikten sonra değişime okulun hazır olduğu söylenebilir.

Belirttiğimiz noktalar dikkate alınmadan yapılacak değişim ancak felaket getirir; eğitimcilerin değişime direnmesine (aktif-pasif) yol açar, kurumu maddi ve moral değerleri açısından çöküntüye uğratar, başka değişim girişimlerine karşı önyargı ve isteksizlik oluşmasına yol açar. Bu nedenlerden dolayı eğitimde değişim sürecinde ğretmen ve yöneticilere önemli görevler düşmektedir, onlardan kurumda değişime liderlik etmeleri beklenmektedir.

Eğitimde liderlik, problemleri esaslı bir Şekilde ele almayı ve bunları çağın gereklerine göre çözmeyi gerektirir. Eğer problemler çağın gereklerine göre (değişim ihtiyaını dikkate alarak) zmlenmiyorsa orada liderden bahsetmek mümkün değildir.

Okul yöneticisi lider olarak kurumun ihtiyaçlarını ve yapılması gerekenleri klasik yöntemlere dayalı olarak değil; modern anlayışın gerektirdiği Şekilde ele alır, çalıŐanlarına güvenir ve onlara verdiği sorumluluk-yetkiyle bu güvenini belli eder;böylece sorunlara daha gerçekçi ve modern çözümler bulur.

Değişimin yönetici ve ğretmen bazında değerlendirilmesi ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi ile ilgili günümüze kadar yapılan araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu araştırmalar “ğretmen ve yöneticilerin değişim sürecinde oluşturdukları okul kültürünün, okulun verimliliğini artırabilmelerine yönelik algılama düzeyleri” (zden, 2002) ve “İlköğretim okulu müdürlerinin ğretim liderliği” (elik, 2002) zerine olup konumuza pek fazla kaynaklık edememektedirler.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere; literatürde, ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin algıları ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi ile ilgili yapılmış bir araştırma bulunmamaktadır. Değişimin ağımızın yaşanması zorunlu olan bir olgusu olduğu düşünüldüğünde, eğitimin bu olgudan bağımsız olarak ele alınması ve incelenmesi mümkün değildir. İŞte bu araştırma, böyle bir gereksinimden hareketle; değişimin özellikle eğitim alanında nasıl uygulanması gerektiğini ve değişimi kavramış eğitimcilerin (yönetici ve öğretmenler) zelliklerini ve önemini yansıtmak üzere hazırlanmıştır.

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin algıları ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi amaçlanmıŐtır.

Bu amacı gerçekleştirmek için Şu sorulara cevap aranmıştır.

1- İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerde cinsiyet, değişimi etkilemekte midir?

1.1. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerde cinsiyet değişimde etkiliyse bunun nedenleri neler olabilir?

2- İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin görev durumu değişimi etkilemekte midir?

2.1. Eğer görev durumu değişimde etkiliyse yöneticileri mi; yoksa öğretmenleri mi daha çok etkilemektedir?

2.2. Görev durumu değişimde yöneticileri ve öğretmenleri farklı bir şekilde etkiliyorsa bunun nedenleri neler olabilir?

3. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin kıdemi değişime bakışlarını etkilemekte midir?

3.1. Eğer kıdem değişimde etkiliyse kıdem grupları arasında nasıl farklılıklar vardır?

3.2. Kıdem bakımından eğer farklılıklar varsa bunun nedenleri neler olabilir?

4. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin branşı değişimi etkilemekte midir?

4.1. Eğer branş değişimde etkiliyse sınıf öğretmenlerini mi; yoksa branş öğretmenlerini mi daha çok etkilemektedir?

4.2. İki grup arasında (sınıf öğretmenleri-branş öğretmenleri) eğer farklılık varsa bunun nedenleri neler olabilir?

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin algıları ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi betimsel tarama modelinden yararlanılarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Tarama modeli, Karasar'a (2000:77) göre, geçmişteki veya halen mevcut bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırmanın evrenini, Konya ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında 2003-2004 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini, Konya ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında 2003-2004 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan, random(tesadüfi) yöntemle seçilecek, okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmamızda veri toplarken; Dr. Tamer Keçecioğlu'na ait "Bir Değişimin Anatomisi" adlı eserde yer alan "Örgütsel Teşhis" Anketi kullanılmış ve literatür taraması yapılmıştır.

Anketle ilgili güvenilirlik-geçerlik çalışması daha önce yapılmış olduğundan ankete katılanlar üzerinde güvenilirlik-geçerlik çalışması yeniden yapılmamıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde 40 maddeden oluşan koşullar yer almaktadır. Bu koşullardan 1,9,17,25,33 numaralı maddeler Ana Sorumluluklar boyutuna yöneliktir. 2,10,18,26,34 numaralı maddeler Yapı boyutuna yöneliktir. 3,11,19,27,35 numaralı maddeler İnsan İlişkileri boyutuna yöneliktir. 4,12,20,28,36 numaralı maddeler Güdüleme boyutuna yöneliktir. 5,13,21,29,37 numaralı maddeler Destek boyutuna yöneliktir. 6,14,22,30,38 numaralı maddeler Yönetim

Liderliği boyutuna yöneliktir. 7,15,23,31,39 numaralı maddeler Tutum boyutuna yöneliktir. 8,16,24,32,40 numaralı maddeler Performans boyutuna yöneliktir. Anketteki her koşul (Güçlü bir biçimde katılıyorum), (Katılıyorum), (Önemsiz ölçüde katılıyorum), (Nötr), (Önemsiz ölçüde katılmıyorum), (Katılmıyorum) ve (Güçlü bir biçimde katılmıyorum) olarak, 7 derece üzerinden ve verilen sıraya göre, 1,2,3,4,5,6,7 şeklinde sayısal değerlerle değerlendirilmesi istenmiştir.

Anket formları sıraya konarak, veriler bilgisayara yüklenmiştir. Daha sonra Excel ve SPSS programında aşağıdaki istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur.

Verilerin analizinde ağırlıklı ortalama, standart sapma, t testi ve F testi tekniklerinden yararlanılmıştır.



SONUÇLAR

1. Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyeti değişimde kısmen bayanlar lehine etkili olmaktadır.

Kısmen bayanlar lehine oluşan bu farklılığın nedenleri olarak; bayanların insan ilişkilerinde daha dışa dönük, sıcakkanlı olmaları ve kendilerini daha iyi ifade etmeleri ile Türk insanının geleneksel davranış tarzı etkili olmuş olabilir.

2. Görev Durumuna İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin görev durumu değişimde etkilidir.

Görev durumu değişimde öğretmenleri daha çok etkilemektedir. Burada öğretmenlerle müdürler arasında, müdürler ile müdür yardımcıları arasında fark yokken; öğretmenlerle müdür yardımcıları arasında öğretmenler lehine fark vardır.

Okul müdürleri ile müdür yardımcıları arasında değişime ilişkin fark olmamasının nedenleri olarak; müdürlerin anlaşabileceği, uyumlu çalışabileceği kişileri müdür yardımcısı seçmeleri gösterilebilir.

Okul müdürleri ile öğretmenler arasında değişime ilişkin fark olmamasının nedeni olarak; bu iki grup arasında emir-kumanda zincirinin olması, öğretmenlerin okul müdürlerine konumlarından dolayı saygı duymaları, okul müdürlerinin de öğretmenlere aynı amaca hizmet etmelerinden dolayı saygı göstermeleri, birbirlerini bu şekilde güdülemeleri ve desteklemeleri, okul müdürlerinin yönetimde tecrübeli ve daha kıdemli olmalarından dolayı öğretmenlere liderlik edebilmeleri, birbirlerini işlerinde cesaretlendirmeye yönelik tutumları gösterilebilir.

Okul müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında öğretmenler lehine fark olmasının nedenleri olarak; örgüt(okul) yapısında problemlerin çözümüne ilişkin olarak müdür yardımcılarının sınırlı yetki verilmiş olması, bazı durumlarda müdür yardımcıları ile öğretmenler arasındaki görüş ayrılıklarının yanlış anlamalara neden olması, bundan dolayı birbirlerini yeteri kadar destekleyememeleri ve güdüleyememeleri, müdür yardımcılarının konumlarından dolayı liderlik vasıflarını yeteri kadar ortaya koyamamaları gösterilebilir.

3. Kıdeme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin kıdemi değişime bakışlarını etkilemektedir.

Kıdeme ilişkin gruplar arasında 18-23 yıl kıdemliler ile 6-11 yıl kıdemliler arasında 6-11 yıl kıdemliler lehine fark vardır. Diğer gruplar arasında belirgin bir farklılık yoktur.

Kıdem bakımından 18-23 yıl kıdemliler ile 6-11 yıl kıdemliler arasında 6-11 yıl kıdemliler lehine farklılığın nedenleri olarak; 18-23 yıl kıdemlilerin eğitim anlayışlarında değişiklik olması, aldıkları eğitimin farklı olması, 6-11 yıl kıdemlilerin değişime ve gelişime daha çabuk ve kolay uyum sağlayabilmeleri, 6-11 yıl kıdemlilerin kendilerini geliştirmeye ve karşılaştıkları zorluklarla mücadeleye daha istekli olmaları, 6-11 yıl kıdemlilerin daha dinamik olmaları ve eğitimcilik kimliklerini daha farklı algılamaları, 6-11 yıl kıdemliler ile 18-23 yıl kıdemlilerin yönetim ve liderlik anlayışlarının farklı olması gösterilebilir.

Diğer gruplar arasında farklılık olmamasının nedenleri olarak nispeten bu eğitimcilerin kendi aralarında benzer yaş grubuna dahil olmaları, benzer eğitimi almalarına, mesleki tecrübelerinin birbirine yakın olması, bu grupların kendi içlerinde mesleki ve kişisel ilişkilerinin okul içinde ve dışında devam etmesi, kendilerinden daha az kıdemlilere rehberlik etmeleri, eğitim anlayışlarında pek bir farklılığın olmaması, mevcut sorunların çalışma arzusunu törpülemesi, motivasyon eksikliği, üstleriyle yönetsel ve kişisel bazda iyi ilişkiler kurmaları gösterilebilir.

4. Branşa İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin branşı değişimde etkilidir.

Bu değişim daha çok sınıf öğretmenlerini etkilemektedir.

Sınıf öğretmenleri lehine olan bu farklılığın nedenleri olarak; sınıf öğretmenlerinin okulla daha fazla içli dışlı olmaları, branş öğretmenlerine göre öğrencileri daha iyi tanıyabilmeleri, herhangi bir problemle karşılaştıklarında bunu okul yöneticilerine ve meslektaşlarına iletme açısından daha geniş imkana sahip olmaları, sınıf öğretmenlerinin bir öğrenciye müfredattaki davranışları kazandırıp kazandıramadığını branş öğretmenlerine göre daha yoğun denetleyebilmeleri, sınıf öğretmenlerinin okulda sayıca daha çok olmaları nedeniyle karşılaştıkları problemleri daha rahat çözebilmeleri sınıf öğretmenlerinin yaptıkları planlar ile verdikleri eğitimi düzenli bir şekilde değerlendirebilmeleri, performanslarının branş öğretmenlerine kıyasla daha istikrarlı olması, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre velilerle daha etkili iletişim içerisine girmeleri gösterilebilir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin değişime ilişkin algıları ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi cinsiyet, görev durumu, branş, kıdem yönlerinden ele alınmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, eğitim amaçlarına ulaşılabilmesi, okullarımızdaki mevcut durağanlıklara son verilebilmesi ve çağımızın vazgeçilmez olgusu olan değişimin okullarda da uygulanabilmesi için, Milli Eğitim Bakanlığına, okullara, yöneticilere ve öğretmenlere olmak üzere, ayrıca, bu konunun daha çok aydınlatılabilmesi için araştırmacılara aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Eğitim Açısından Öneriler

1. Varılan sonuçlar incelendiğinde; okullarda öğretmenler ile müdür yardımcılar arasında işbirliği ve iletişim açısından farklılıklar görülmektedir. Buradan hareketle başta müdür yardımcılar ve öğretmenler olmak üzere, eğitim alanında faaliyet gösteren kişiler değişimi örgüt içinde daha iyi bir şekilde yönlendirmede daha fazla işbirliği ve iletişim için çaba göstermelidirler.

2. Değişim örgüte dinamizm kazandıracığı için okulda öğretmen ve yöneticilerin bu olguya hizmet içi eğitim gibi programlarla hazırlanmalıdırlar.

3. Okulda öğretmen ve yöneticilerin mesleğe yönelik değişim girişimleri desteklenmeli ve örgütün bu tür çabaları daha açık hale getirmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatı ve okullar ortak çaba içine girmelidirler.

4. Değişimin doğru algılanmasına, uygulanmasına yönelik bir okul kültürü modeli oluşturulabilmesi için pilot okullar seçilmeli, uygulamada bu kültürün yansımaları izlenmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

5. Bilgisayar, internet gibi çağın modern teknolojilerinden yararlanabilecek eğitimcilerin yetişmesi için üniversitelerle- Milli Eğitim Bakanlığı ortak çalışmalar yapılmalıdır.

6. Varılan sonuçlar incelendiğinde özellikle 0-5 yıl, 6-11 yıl kıdemliler ile 18-23 yıl kıdemliler arasında değişimde yapı, insan ilişkileri, güdüleme, destek, yönetim liderliği boyutlarında farklılıklar görülmüştür. Buradan hareketle; meslekte birliği sağlayıcı, değişimi özümseyici çalışmalar yapılmalı, okullarda yapılan toplantılar (zümre, öğretmenler kurulu vb.) bunun için fırsat olarak değerlendirilmelidir.

7. Varılan sonuçlar incelendiğinde bulgular bölümünde belirttiğimiz nedenlerden dolayı "Ana Sorumluluklar" hariç tüm boyutlarda değişimin algılanması ve değerlendirilmesi konusunda farklılıklar görülmüştür. Buradan hareketle branşlar arası kaynaştırıcı çalışmalara (komisyonlarda karışık gruplar oluşturulması gibi) yer verilmelidir.

8. Okulda değişimi esas alacak çalışmalar belirlenmeli ve bu çalışmalara çevrenin de desteği alınmalı; böylece değişimin daha kolay ve verimli geçmesi sağlanmalıdır.

9. Öğretmen ve yöneticilerin değişimi bireysel olarak yaşayabilecekleri fırsatlar oluşturulmalıdır (yüksek lisans, doktora çalışması, hizmet içi eğitim çalışmaları gibi).

Araştırma Açısından neriler

1. Değişimin okul ortamında uygulanabilmesine yönelik olarak eğitimcilerin yetiştirilmesi için gerekli araştırmalar yapılmalıdır.

2. Değişimin okulda nasıl uygulanacağına yönelik olarak araştırmalar yapılmalı ve buna yönelik programlar geliştirilmelidir.

3. Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı arasında değişimin eğitime yansımalarının belirlenmesi amacıyla ortak araştırmalar yapılması sağlanmalıdır.

4. Öğretmenler, yöneticiler ile aileler arasında modern eğitim anlayışının okulda uygulanmasına yönelik çalışmalar tespit edilmeli ve bu çalışmalar izlenmelidir.



, EKLER

EK	SAYFA
1. TABLOLAR.....	53
2. ANKETLER.....	66
3. YAZIŞMALAR.....	74



EK 1

TABLÖLAR

EK 1'DEKİ TABLOLAR

TABLO NO	TABLO ADI	SAYFA
1	Cinsiyet Göre Ankete Katılanların Dağılımı	20
2	Kıdeme Göre Ankete Katılanların Dağılımı	20
3	Görev Durumuna Göre Ankete Katılanların Dağılımı	21
4	Branşa Göre Ankete Katılanların Dağılımı	21
5	Cinsiyete Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	22
6	Görev Durumuna Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	23-24
7	Görev Durumuna Göre P2(Yapı) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	25
8	Görev Durumuna Göre P3(İnsan İlişkileri) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	26
9	Görev Durumuna Göre P5(Destek) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	27
10	Görev Durumuna Göre P6(Yönetim Liderliği) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	27
11	Görev Durumuna Göre P7(Tutum) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	28
12	Kıdeme Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	29-30
13	Kıdeme Göre P2 (Yapı) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	31
14	Kıdeme Göre P3 (İnsan İlişkileri) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	32
15	Kıdeme Göre P4 (Güdüleme) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	33
16	Kıdeme Göre P5 (Destek) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	34
17	Kıdeme Göre P6 (Yönetim Liderliği) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	35
18	Kıdeme Göre P7 (Tutum) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	36
19	Kıdeme Göre P8 (Performans) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	37
20	Branşa Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı	38

Tablo 1: Cinsiyete Göre Ankete Katılanların Dağılımı

CİNSİYET	F	%
ERKEK	194	70,55
BAYAN	81	29,45
TOPLAM	275	100

Tablo 2: Kıdeme Göre Ankete Katılanların Dağılımı

KIDEM	F	%
0-5 YIL	59	21,45
6-11 YIL	84	30,55
12-17 YIL	42	15,27
18-23 YIL	41	14,90
24 YIL VE YUKARI	49	17,83
TOPLAM	275	100

Tablo 3: Görev Durumuna Göre Ankete Katılanların Dağılımı

GÖREV	F	%
OKUL MÜDÜRÜ	33	12
MÜDÜR YARDIMCISI	54	19
ÖĞRETMEN	188	69
TOPLAM	275	100

Tablo 4: Branşa Göre Ankete Katılanların Dağılımı

BRANŞ	F	%
SINIF ÖĞRETMENİ	139	50,54
BRANŞ ÖĞRETMENİ	136	49,46
TOPLAM	275	100

Tablo 5: Cinsiyete Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

	CINSİYET	N	Mean	Std. Deviation	t	P
P1 (Ana Sorumluluklar)	1	81	10,3	3,36	-0,21	0,834
	2	194	10,4	3,72		
P2 (Yapı)	1	81	12,81	3,74	0,329	0,743
	2	194	12,63	4,32		
P3 (İnsan İlişkileri)	1	81	11,89	4,1	2,031	0,043
	2	194	10,82	3,9		
P4 (Güdüleme)	1	81	14,07	4,97	-0,645	0,519
	2	194	14,52	5,34		
P5 (Destek)	1	81	13,59	5,14	0,192	0,848
	2	194	13,47	4,73		
P6 (Yönetim Liderliği)	1	81	12,67	5,29	-0,066	0,948
	2	194	12,71	5,06		
P7 (Tutum)	1	81	14,75	4,82	-0,189	0,85
	2	194	14,87	4,67		
P8 (Performans)	1	81	10,46	3,09	-0,529	0,597
	2	194	10,7	3,54		

Tablo 6: Görev Durumuna Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

		KT	Sd	KO	F	P
P1(Ana Sorumluluklar)	Gruplar Arası	7,33	2	3,665	0,279	0,757
	Grup içi	3568,576	272	13,12		
	Toplam	3575,905	274			
P2 (Yapı)	Gruplar Arası	193,507	2	96,753	5,813	0,003
	Grup içi	4527,598	272	16,646		
	Toplam	4721,105	274			
P3 (İnsan İlişkileri)	Gruplar Arası	136,271	2	68,136	4,402	0,013
	Grup içi	4210,478	272	15,48		
	Toplam	4346,749	274			
P4 (Güdüleme)	Gruplar Arası	73,309	2	36,654	1,344	0,262
	Grup içi	7416,059	272	27,265		
	Toplam	7489,367	274			
P5 (Destek)	Gruplar Arası	139,596	2	69,798	3,021	0,05
	Grup içi	6285,146	272	23,107		
	Toplam	6424,742	274			
P6 (Yönetim Liderliği)	Gruplar Arası	338,034	2	169,017	6,709	0,001
	Grup içi	6851,915	272	25,191		
	Toplam	7189,949	274			
P7 (Tutum)	Gruplar Arası	165,655	2	82,827	3,822	0,023
	Grup içi	5893,982	272	21,669		
	Toplam	6059,636	274			
P8 (Performans)	Gruplar Arası	19,567	2	9,784	0,84	0,433
	Grup içi	3166,854	272	11,643		
	Toplam	3186,422	274			

Tablo 7: Görev Durumuna Göre P2(Yapı) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

GÖREV	N	1	2
2	54	11,28	
1	33	11,79	11,79
3	188		13,25
Sig.		0,788	0,143

P2 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 8: Görev Durumuna Göre P3(İnsan İlişkileri) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

GÖREV	N	1	2
2	54	10,09	
1	33	10,12	
3	188		11,72
Sig.		0,103	

P3 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 9: Görev Durumuna Göre P5(Destek) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

GÖREV	N	1	2
2	54	12,31	
1	33	12,73	
3	188	13,98	
Sig.		0,161	

P5 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 10: Görev Durumuna Göre P6(Yönetim Liderliği) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

GÖREV	N	1	2
2	54	10,46	
1	33		13,00
3	188	13,98	13,29
Sig.		1,000	0,951

P6 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 11: Görev Durumuna Göre P7(Tutum) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

GÖREV	N	1	2
2	54	13,37	
1	33	14,45	
3	188		15,32
Sig.		0,70	

P7 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 12: Kıdeme Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

		KT	Sd	KO	F	P
P1(Ana Sorumluluklar)	Gruplar Arası	103,808	4	25,952	2,018	0,092
	Grup içi	3472,097	270	12,86		
	Toplam	3575,905	274			
P2(Yapı)	Gruplar Arası	325,151	4	81,288	4,993	0,001
	Grup içi	4395,955	270	16,281		
	Toplam	4721,105	274			
P3(İnsan İlişkileri)	Gruplar Arası	244,956	4	61,239	4,031	0,003
	Grup içi	4101,793	270	15,192		
	Toplam	4346,749	274			
P4(Güdüleme)	Gruplar Arası	496,22	4	124,055	4,79	0,001
	Grup içi	6993,148	270	25,901		
	Toplam	7489,367	274			
P5(Destek)	Gruplar Arası	384,891	4	96,223	4,301	0,002
	Grup içi	6039,851	270	22,37		
	Toplam	6424,742	274			
P6(Yönetim Liderliği)	Gruplar Arası	474,745	4	118,686	4,772	0,001
	Grup içi	6715,205	270	24,871		
	Toplam	7189,949	274			
P7(Tutum)	Gruplar Arası	108,244	4	27,061	1,228	0,299
	Grup içi	5951,392	270	22,042		
	Toplam	6059,636	274			
P8(Performans)	Gruplar Arası	130,206	4	32,551	2,876	0,023
	Grup içi	3056,216	270	11,319		
	Toplam	3186,422	274			

Tablo 13: Kıdeme Göre P2 (Yapı) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2
4	41	10,78	
5	49	11,51	11,51
3	42		13,05
1	59		13,44
2	84		13,60
Sig.		0,891	0,067

Post Hoc Tests Homogeneous Subsets
P2 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 14: Kıdeme Göre P3 (İnsan İlişkileri) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2
4	41	9,73	
5	49	9,94	9,94
3	42	11,19	11,19
1	59	11,80	11,80
2	84		12,04
Sig.		0,056	0,050

P3 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 15: Kıdeme Göre P4 (Güdüleme) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2
4	41	12,83	
5	49	12,73	
3	42	13,57	13,57
1	59	15,34	15,34
2	84		15,86
Sig.		0,072	0,153

P4 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 16: Kıdeme Göre P5 (Destek) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2
4	41	11,61	
5	49	12,10	12,10
3	42	13,62	13,62
1	59		14,47
2	84		14,51
Sig.		0,198	0,074

P5 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 17: Kıdeme Göre P6 (Yönetim Liderliği) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2	3
4	41	10,66		
5	49	11,08	11,08	12,10
3	42	12,95	12,95	12,95
1	59		13,42	13,42
2	84			14,00
Sig.		0,136	0,121	0,825

P6 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 18: Kıdeme Göre P7 (Tutum) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1
4	41	13,73
5	49	14,31
3	42	14,86
1	59	15,02
2	84	15,55
Sig.		0,286

P7 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 19: Kıdeme Göre P8 (Performans) Boyutunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

KIDEM	N	1	2
4	41	9,41	
5	12,10	9,94,	9,94
3	42		11,26
1	59	10,75	10,75
2	84	11,21	11,21
Sig.		0,053	0,270

P8 Tukey HSD Subset for alpha = .05

Tablo 20: Branşa Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Puanlarının Dağılımı

	BRANŞ	N	Mean	Std. Deviation	T	p
P1 (Ana Sorumluluklar)	1	139	10,6	3,75	1,067	0,287
	2	136	10,13	3,47		
P2 (Yapı)	1	139	13,37	4,29	2,778	0,006
	2	136	11,99	3,9		
P3 (İnsan İlişkileri)	1	139	11,78	4,16	2,752	0,006
	2	136	10,48	3,69		
P4 (Güdüleme)	1	139	15,15	5,66	2,466	0,014
	2	136	13,61	4,64		
P5 (Destek)	1	139	14,29	4,81	2,741	0,007
	2	136	12,71	4,77		
P6 (Yönetim Liderliği)	1	139	13,34	5,16	2,108	0,036
	2	136	12,04	5,02		
P7 (Tutum)	1	139	15,42	4,85	2,11	0,036
	2	136	14,24	4,49		
P8 (Performans)	1	139	11,12	3,34	2,429	0,016
	2	136	10,13	3,42		

EK 2

ANKET

1. BÖLÜM

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen ilgili seçeneğin başındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek
2. Göreviniz
 () Okul Müdürü
 () Müdür Yardımcısı
 () Öğretmen
3. Öğretmenlikteki branşınız (Lütfen yazınız)
4. Kaç yıldır bu görevde bulunmaktasınız?
 () 0- 5 yıl () 6- 11 yıl () 12-17 yıl
 () 18-23 yıl () 24 yıl ve daha yukarı

ÖRGÜTSEL TEŞHİS ANKETİ

Sorular örgütteki (okuldaki) işinizi nasıl değerlendirdiğinizi belirlemeye yardımcı olacak bir biçimde tasarlanmıştır. Örgütteki uygulamaları **katılıyorum**'dan **katılmıyorum**'a kadar uzanan yedi ölçekli gösterge üzerinde işaretleyiniz.

Koşulların yanıtlanmasında kendinize karşı dürüst olmaya çalışın. Bu bir test uygulaması olmadığından dolayı doğru veya yanlış cevaplar mevcut değildir. Düzeltici yanıtlar kararlarımız üzerinde etkili olabilir. Kendiniz açısından uygun yanıtlarınızı (X) işareti ile belirtiniz.

1	Güçlü bir biçimde katılıyorum.
2	Katılıyorum
3	Önemsiz ölçüde katılıyorum.
4	Nötr
5	Önemsiz ölçüde katılmıyorum.
6	Katılmıyorum
7	Güçlü bir biçimde katılmıyorum.

KOŞULLAR	1	2	3	4	5	6	7
1. Örgütün (okulun) amaçlarını anlıyorum.							
2. Etkin bir biçimde çalışıyorum.							
3. Yöneticiler fikirlerimi her zaman dinlerler.							
4. Tüm potansiyelimi geliştirmede cesaret sahibiyim.							
5. Bir üst kademe yöneticim fikirleriyle çalışma grubuma ve bana yardımcıdır.							
6. Bir üst kademe yöneticim destekleyicidir ve işimde bana yardımcı olur.							
7. Örgüt (okul) çağdaş ve uygun prosedür ve politikaları izler.							
8. Hedeflerimizi düzenli olarak aşmaktayız.							
9. Örgütün (okulun) amaçları ve hedefleri açıkça bellidir.							
10. Emir-kumanda zinciri ve görevler esnektir.							
11. İşle ilgili bir sorunum olduğunda işimdeki herhangi birisiyle konuşurum.							
12. Ücretimi, başardığım görevle bağlantılı olarak algılarımla.							
13. Görevimin yerine getirilmesinde tüm bilgi ve kaynaklara sahibim.							
14. Yönetim stili yardımcıdır ve etkin tecrübeli yöneticiler tarafından uygulanır.							
15. Yöntem ve iyileştirmelerimizi sürekli olarak değerlendiririz.							
16. Sonuçlara her insanın istekli olmasıyla ulaşılır.							
17. İşimi yerine getirmede güdülenmiş hissederim.							
18. İş sorumluluklarında iş bölümü duyarlı ve açıkça yapılmıştır.							
19. Çalışma grubumun diğer üyeleriyle ilişkilerim iyidir.							
20. Örgütteki (okuldaki) sorumluluk artışı ve terfi/ilerlemeler için fırsatlar mevcuttur.							
21. Örgüt (okul) gerçekçi planlar oluşturmuştur.							
22. Performansım üstüm tarafından düzenli olarak değerlendirilir.							
23. İşimdeki değişiklikleri serbestçe gerçekleştirdiğim zamanlar nadirdir.							
24. İnsanlar kaynakları en iyi biçimde kullanmayı araştırmalıdır.							
25. Örgütün (okulun) öncelikleri çalışanlarca anlaşılmalıdır.							
26. İşimizi iyileştirme yollarını sürekli olarak araştırırız.							
27. İşin yerine getirilmesinde etkin işbirliği içerisindeyiz.							
28. Örgütteki (okuldaki) tüm görev ve sorumluluklara saygı duyulur ve cesaretlendirilir.							

29. Bölümler iyi bir performansa ulaşmada hep birlikte çalışırlar.									
30. Örgütlerin (okulların) yönetim takımı, liderlik ruhu ve etkinlik sağlar.									
31. Örgüt (okul) değişim kapasitesine sahiptir.									
32. İş bizler için her zaman zorunlu ve etkin olarak gerçekleştirilmelidir.									
33. Çalışma alanımdaki hedefler açıkça bellidir ve her bir çalışanın rolü açıkça saptanmıştır.									
34. Örgütteki (okuldaki) iş yapıları genellikle doyum üretecek biçimde düzenlenmiştir.									
35. Görüşlerdeki çatışmalar anlama ve kabul etme biçiminde çözülür.									
36. Tüm bireylerin iş performansları daha önceden belirlenen standartlar karşısında gözden geçirilir.									
37. Diğer bölümler zorunlu olduğu ölçüde bölümüne yardımcı olur.									
38. Üstümün yönetim stili işimin başarılmasında bana yardımcıdır.									
39. Yaratıcılık ve buluşçuluk cesaretlendirilir.									
40. İnsanlar her zaman işin yerine getirilmesiyle ilgilenirler.									

ANKET KODLAMASI

Cinsiyetiniz:

- (1) Kadın
- (2) Erkek

Göreviniz:

- (1) Okul Müdürü
- (2) Müdür Yardımcısı
- (3) Öğretmen

Öğretmenlikteki Branşınız:

- (1) Snf. Öğrt.
- (2) Diğer (Din K. ve A. B., Fen Bil., Sos. Bil., Türkçe, Matematik, Bed. Eğt., İş Eğt., Müzik, Resim-İş, İngilizce, Okul Öncesi Eğt.)

Kaç Yıldır Bu Görevdesiniz:

- (1) 0-5 Yıl
- (2) 6-11 Yıl
- (3) 12-17 Yıl
- (4) 18-23 Yıl
- (5) 24 Yıl ve daha yukarı

P1: Ana Sorumluluklar

- | |
|--|
| 1. Örgütün (okulun) amaçlarını anlıyorum. |
| 9. Örgütün (okulun) amaçları ve hedefleri açıkça bellidir. |
| 17. İşimi yerine getirmede güdülenmiş hissederim. |
| 25. Örgütün (okulun) öncelikleri çalışanlarca anlaşılmaktadır. |
| 33. Çalışma alanımdaki hedefler açıkça bellidir ve her bir çalışanın rolü açıkça saptanmıştır. |

P2: Yapı

2. Etkin bir biçimde çalışıyorum.
10. Emir-kumanda zinciri ve görevler esnektir.
18. İş sorumluluklarında iş bölümü duyarlı ve açıkça yapılmıştır.
26. İşimizi iyileştirme yollarını sürekli olarak araştırırız.
34. Örgütteki (okuldaki) iş yapıları genellikle doyum üretecek biçimde düzenlenmiştir.

P3: İnsan İlişkileri

3. Yöneticiler fikirlerimi her zaman dinlerler.
11. İşle ilgili bir sorunum olduğunda işimdeki herhangi birisiyle konuşurum.
19. Çalışma grubumun diğer üyeleriyle ilişkilerim iyidir.
27. İşin yerine getirilmesinde etkin işbirliği içerisindeyiz.
35. Görüşlerdeki çatışmalar anlama ve kabul etme biçiminde çözülür.

P4: Güdüleme

4. Tüm potansiyelimi geliştirmede cesaret sahibiyim.
12. Ücretimi, başardığım görevle bağlantılı olarak algılarımla.
20. Örgütteki (okuldaki) sorumluluk artışı ve terfi/ilerlemeler için fırsatlar
28. Örgütteki (okuldaki) tüm görev ve sorumluluklara saygı duyulur ve cesaretlendirilir.
36. Tüm bireylerin iş performansları daha önceden belirlenen standartlar karşısında gözden geçirilir.

P5: Destek

5. Bir üst kademe yöneticim fikirleriyle çalışma grubuma ve bana yardımcıdır.
13. Görevimin yerine getirilmesinde tüm bilgi ve kaynaklara sahibim.
21. Örgüt (okul) gerçekçi planlar oluşturmuştur.
29. Bölümler iyi bir performansa ulaşmada hep birlikte çalışırlar.
37. Diğer bölümler zorunlu olduğu ölçüde bölümüne yardımcı olur.

P6: Yönetim Liderliği

6. Bir üst kademe yöneticim destekleyicidir ve işimde bana yardımcı olur.
14. Yönetim stili yardımcıdır ve etkin tecrübeli yöneticiler tarafından uygulanır.
22. Performansım üstüm tarafından düzenli olarak değerlendirilir.
30. Örgütlerin (okulların) yönetim takımı, liderlik ruhu ve etkinlik sağlar.
38. Üstümün yönetim stili işimin başarılmasında bana yardımcıdır.

P7: Tutum

7. Örgüt (okul) çağdaş ve uygun prosedür ve politikaları izler.
15. Yöntem ve iyileştirmelerimizi sürekli olarak değerlendiririz.
23. İşimdeki değişiklikleri serbestçe gerçekleştirdiğim zamanlar nadirdir.
31. Örgüt (okul) değişim kapasitesine sahiptir.
39. Yaratıcılık ve buluşculuk cesaretlendirilir.

P8: Performans

8. Hedeflerimizi düzenli olarak aşmaktayız.
16. Sonuçlara her insanın istekli olmasıyla ulaşılır.
24. İnsanlar kaynakları en iyi biçimde kullanmayı araştırmalıdır.
32. İş bizler için her zaman zorunlu ve etkin olarak gerçekleştirilmelidir.
40. İnsanlar her zaman işin yerine getirilmesiyle ilgilenirler.

EK 3

YAZIŞMALAR



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.42.00.06.311/
KONU : Anket Çalışması

002867 21.01.2004

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
KONYA

İLGİ : a) Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü' nün 12/01/2004 tarih ve 127 sayılı yazısı
b) Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü' nün 16/01/2004 tarih ve 311/2477 sayılı Onayı

İlgi (a) yazı gereği; Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi bilim dalı yüksek lisans programı öğrencisi Abdullah BALIKÇI' nın "İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değişime İlişkin Algıları ve Değişimin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi" konulu Anket çalışmasıyla ilgili olarak; ilgi onayda belirtilen okullarda öğretmenlere anket uygulaması ile ilgili ilgi (b) Valilik Makamı Onayı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

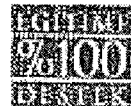
İsmail AKMAN
Vali Yardımcısı

Eki _____;
İlgi (b) Onay

GELEN EVRAK	
Tarih	28.01.2004
Sayı	6423

Şükran Mahallesi Tevfikiye cad. 42209 Meram/KONYA
Tel:0332 353 30 50 (5 Hat) Faks:0332 353 30 57
Web : <http://konya.meb.gov.tr> E-Posta : konyamem@meh.gov.tr

ÜCRETSİZ
DANIŞMA
444 0 632
H A T T I





T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.42.00.06.311/
KONU : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA
KONYA

002477 16.01.2004

İLGI : Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12/01/2004 tarih ve 127 sayılı yazısı

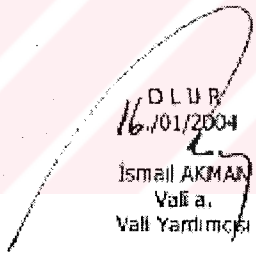
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi bilim dalı yüksek lisans programı öğrencisi Abdullah BALIKÇI'nın "İlköğretim Okulu Yönetimi ve Öğretmenlerinin Değişime İlişkin Algıları ve Değişimin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasıyla ilgili olarak; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçeleri kapsamındaki aşağıda isimleri yazılı resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine anket-test uygulaması yapma isteğine ilişkin ilgi yazı ve anket ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen öğrencinin; ilimiz Karatay, Meram ve Selçuklu ilçeleri kapsamında isimleri yazılı resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine, söz konusu anket çalışmasıyla ilgili uygulama yapma isteği; okul yönetimi nezaretinde olması koşulu ile Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


Mehmet ÖZER
İl Millî Eğitim Müdürü

EKİ :
İlgi yazı ve eki anket(2 Sayfa)


OLUR
16.01/2004
İsmail AKMAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Selçuklu Görme Engelliler İÖÖ.
Selçuklu Ahmet AÇAR İÖÖ.
Selçuklu Başarakavak İÖÖ.
Selçuklu Tepeköy İÖÖ.
Selçuklu Sızma İÖÖ.
Selçuklu Aşağıpınarbaşı İÖÖ.
Selçuklu Yukarıpınarbaşı İÖÖ.
Selçuklu Hazım Uluşahin İÖÖ.
Selçuklu Büyükbayram İÖÖ.
Meram Mahide Bahadirtürk İÖÖ.
Meram Ş. Pilot Bayan Ayfer GÖK İÖÖ.
Karatay Karma İÖÖ.
Karatay İzzetbey İÖÖ.
Karatay İsmetpaşa İÖÖ.

Şükran Mahallesi Tevfikiye cad. 42209 Meram/KONYA
Tel:0332 353 30 50 (5 Hat) Faks:0332 353 30 57
Web : <http://konya.meb.gov.tr> E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

TEKETSİZ
DANISMA
444 0 632
H A T T I

TEKETSİZ
DANISMA
%100
DESTEK

KAYNAKLAR

- ALIÇ, Mehmet. **Genel Liselerde Değişme İhtiyacı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No.382, 1990.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem. **Yönetim**. Ankara: Feryal Matbaası, 2000.
- BURSALIOĞLU, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. 11. Basım. Ankara: Pegem Yayınevi, 2000.
- ÇELİK, Vehbi. **Eğitimsel Liderlik**. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2000.
- ÇOROĞLU, Coşkun. **İş Dünyasında Geleceğin Yönetimi**. İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2003.
- DRUCKER, Peter F. (Çeviren:İrfan BAHÇIVANGİL- Gülenay GORBON) **21.Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları**. 2. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2000.
- DUCK, Jeanie Daniel. (Çeviren:Meral TÜZEL). “Değişim Yönetimi” **Değişim**. Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler. İstanbul: MESS Yayıncılık, 1999.
- DÜREN, A. Zeynep. **2000’li Yıllarda Yönetim**. 2. Baskı. İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2002.
- ERDOĞAN, İrfan. **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- ERTÜRK, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını, 1975.
- GÖKÇE, Feyyat. **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**. Ankara: Eylül Yayıncılık, 2000.
- GÜRSEL, Musa. **Okul Yönetimi**. 5. Baskı. Konya: Eğitim Kitabevi , 2003.
- KARASAR, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 11. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2002.
- KEÇECİOĞLU, Tamer. **Bir Değişimin Anatomisi**. İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2001.
- ÖZDEMİR, Servet. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2000.
- ÖZDEN, Yüksel. **Eğitimde Yeni Değerler**. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- PEARSON, Andrall E. (Çeviren:Ahmet KARDAM). “Yenilikçilikte Kararlı Olma Yolları” **Yenilikçilik**. Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler. İstanbul: MESS Yayıncılık, 2003.

- PEKER, Ömer ve AYTÜRK, Nihat. **Yönetim Becerileri**. 2. Baskı. Ankara: Yargı Yayıncılık, 2002.
- ROSEN, H. Robert. (Çeviren: Gündüz BULUT) **İnsan Yönetimi**. İstanbul: MESS Yayıncılık, 1998.
- ŞİŞMAN, Mehmet. **Öğretim Liderliği**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- TABANÇALI, Erkan C. ELMA K.DEMİR (Editör). “Örgütsel Değişme” **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- YENİÇERİ, Özcan. **Örgütsel Değişimin Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2002.

